

Заглавие на публикацията: Развиване на когнитивни и метакогнитивни умения за четене в обучението по български език

Вид на публикацията: монография

Резюме:

В монографията се разглежда проблемът за формирането и развиването на умения за четене у учениците от прогимназиалния и гимназиалния образователен етап.

В първата глава („Някои аспекти на акта на четенето“) са представени теоретични постановки относно четенето като феномен, който се променя в контекста на хибридната ситуация, при която едновременно съществуват „традиционната“ форма на четене на хартия и четенето на екран или в дигитална среда. Поставят се въпросите за това как формите на четене се променят, какви влияния върху възприятието на текста и равнищата на неговото разбиране оказва четенето в дигитална среда, какви са отраженията върху хуманитарното образование.

Показват се разликите между стакатото, задълбоченото, повърхностното четене, съпоставят се особеностите при четенето на екран и четенето на хартиен носител. В обзора се представят изследвания, свързани с ефектите върху четенето на дължината на реда, времето на четене, пространствената организация и съдържанието на текста и се визира приложимостта им в методиката на обучението по български език по отношение на избора с какви типовете текст да се работи, как да се планира и организира работата с тях, как оформлението на текста, шрифтът, редуването на текст и илюстративен материал, боравенето с линейни езикови и неезикови компоненти се отразяват върху разбирането на текста. Въз основа на направения обзор се достига до следните изводи: изследванията върху процеса на четене не могат да претендират за изчерпателност, защото са винаги ситуативни; по отношение на обучението по български език интуитивният подбор на текстове и тяхното оформление не е достатъчен, а неговата доминация се отразява върху графичното и съдържателното аранжиране на учебниците, както и върху подготовката на допълнителните презентационни материали и електронни ресурси, с които се борави в часовете по български език; равнищата на разбиране на прочетен текст са зависими от мотивацията на учениците, като процесът е реципрочен.

Във втората глава се семантизира понятието „компетентност по четене“, което е динамичен концепт, повлияващ се от социалния и образователния контекст. Разграничават се три съставки на компетентността по четене: *умения за четене*

(представени в настоящото изложение в две групи – когнитивни и метакогнитивни умения); *читателско поведение* (използването на подходящи метакогнитивни стратегии в акта на четенето); *нагласи към четенето* (предпочитани условия и време за четене, източници на информация).

В книгата е представено проучване на нагласите за четене сред българските ученици, но не са изследвани уменията за четене или читателското поведение. Проучването е проведено с въпросник, разпределен в следните групи: „Когато чета“, „Най-често чета“, „Кога чета“, „Предпочитам да чета“, „Намирам информация от“. Всяко от твърденията се оценява по 5-степенни скали на Likert, като са използвани две скали за оценки на съгласие и три скали за оценки на честота. Изводите показват предпочитание към четене в онлайн среда, което съответства на очакванията за промяна на формите на четене в „хибридна“ ситуация, при която едновременно съществуват форми на „традиционното“ и на дигиталното четене. Пренебрегнати остават метакогнитивните умения за четене, защото учениците рядко прилагат целенасочен и волеви контрол върху собствените си механизми за четене. Класическите книжни тела (енциклопедии, учебници) не са предпочитани форми за среща с текста. Учениците проявяват слаб интерес към текстове, свързани с гражданската проблематика.

В третата глава на книгата се представя проучване, което цели да установи разбирането на текст на български език, съставен от различни компоненти, в зависимост от вида на носителя (хартиен и електронен) и времето за прочитането му. Чрез система за контрол и проследяване на погледа (*Eye Tracking*) се установява влиянието на някои характеристики на четенето (време) и на погледа на четящия (сакади, задържане и разпръснатост) върху цялостния процес на възприемане на текста. Основна задача е сравняването на равнищата на разбиране на текст (от ученици на 13-годишна възраст), прочетен в различни условия – на електронен носител с контролирано време на четене (бързо и бавно представяне на текста, разпределен върху слайдове), собствено време на четене и четене на хартиен носител. След групиране на участниците в проучването според равнищата им на разбиране на текст се сравняват отделните групови характеристики на четенето и на погледа, както и се установяват характеристиките на погледа при търсене на числа в текст. Съществуват проучвания със система за проследяване на погледа, но не и такива, които пряко да са свързани със справянето на учениците с текстове, конструирани на български език. При анализа на резултатите се констатира, че влияние върху равнищата на разбирането оказват скоростта на четене и възможността за повторен прочит на текста.

Ключова роля за разбирането на прочетен текст има не носителят (на хартия или на екран), а времето, необходимо за прочита. Бавното темпо на прочитане влошава равнищата на разбиране на прочетен текст. Не се забелязва разлика при четенето с регулирано бързо темпо или с индивидуално темпо. Твърдението се отнася само за изследваната група. При провеждането на експеримента са използвани научнопопулярни текстове. При търсенето на конкретна информация в текста (цифри, числа) недостатъчно развитите умения за ориентиране стават причина за забавяне във времето на изпълнението или за цялостния прочит на текста, а не обследване, от което да последва откриване на конкретно търсената информация. Ключови за изследването са данните, които сочат, че учениците показват по-високи равнища на разбиране на прочетен текст, когато четат със собствено индивидуално темпо, което може да се дължи на възможността за връщане назад в текста.

Една от хипотезите за влошаването на разбирането на прочетен текст в условия на бавно контролирано представяне може да се дължи на т.нар. ефект на началото и края (*primacy-recency effect*). Допълнително анализиране на разбирането по въпросите, отнасящи се до информацията в средните компоненти на текста (линеен текст и таблица с диаграма вдясно и таблица, поставена над линеен текст), не показват по-слабо разбиране. Следователно този ефект не може да обясни защо бавното контролирано представяне влошава разбирането. Този въпрос остава неизяснен в представеното изследване. Неизяснен остава и въпросът в каква степен наличието на неезикови компоненти в текста повлиява върху равнищата на разбиране на прочетен текст.

В четвъртата глава са предложени методически варианти за работа с текстове, като са конструирани типове задачи за развиване на когнитивни и метакогнитивни умения въз основа на стратегии за планиране на работата с текст. Приема се идеята, че развиването на умения за четене е постъпателен процес, който включва ангажиране на вниманието както с текста, така и с процесите на собственото учене и осъзнаване на собствените преимущества или дефицити при подходите към текста. С основен акцент върху проблеми се излагат и коментират типовете задачи, които могат да се използват в различните етапи на прочита (предпрочитен етап, проследяване на разбирането на текста, откриване и назоваване на ключови идеи в текста, синтезиране на информация в текста, формулиране на разсъждения въз основа на дадения текст, конструирание на собствени хипотези).

Заглавие на публикацията: Употреба на метакогнитивни стратегии в обучението по български език и литература – фактор за формирането на мислецо поколение

Вид на публикацията: статия

Място на публикуване: Български език и литература, 55(5), 2013, стр.:408-416.

Резюме:

Статията разглежда понятието метакогнитивни стратегии, като ги вписва в контекста на обучението по български език и литература. Когнитивните и метакогнитивните умения са съпоставени, за да се проследят отношенията и връзките между тях. Урокът по български език се разглежда като учебно пространство, което може да подкрепи учениците към откриване на перспективи, ориентирани към решаване на проблеми, към конструиране на умения за анализ на различни по същността си факти при търсенето на крайно становище по даден проблем.

Когнитивните стратегии се разбират като способност за възприемане и за овладяване на научна информация. Предложени са методически практики за развиване на когнитивни умения и за изграждане на метакогнитивни стратегии.

Когнитивните стратегии подкрепят учениците да прилагат техники, например извличане на информация от текст, откриване на основната тема на текста, идентифициране на проблема, но не включват по презумпция възможността да се мисли за планираната последователност от действия, извършвани от ученика с цел да се решат задача, казус, да се създаде проект и др., и функционират в ролята си на необходимо и предхождащо условие за изграждане на метакогнитивни стратегии.

Метакогнитивните стратегии се разглеждат като възможност за проследяване на моделите на собственото мислене при решаване на учебна задача, казус, проблем. Чрез метакогнитивните стратегии се търси отговорът на въпроса защо, което предполага идентифициране на аспектите на проблемната ситуация.

Учениците са насърчавани да развият съзнание за собственото си познание, като си задават въпроси като „Какво знам?“, „Какво не знам?“, „Какво имам нужда да знам?“, за да овладеят стратегии, чрез които да мислят за собственото си мислене с цел да го превърнат в по-ефективно, като го контролират, регулират, адаптират съобразно конкретните условия.

Метакогнитивните стратегии се развиват при дидактически задачи, свързани с решаване на проблеми, които включват по-широк обхват от дейности. Предложена е

следната последователност на метакогнитивните стратегии, която може да се адаптира методически според целта на задачата, опита на ученика или възрастовите особености на обучаваните:

- *разпознаване на проблема* (обхваща процесите на откриване на проблемната ситуация, идентифициране на факторите, които я обуславят, дефиниране на отделни елементи в ситуацията),
- *представяне на решение* (конструиране на мисловна карта, която да предвиди възможните решения и да оцени хипотетичните условия за възникване на нови такива),
- *оценяване успешността на избраното решение* (включва процеси на осмисляне и оценка и предлагане на алтернативни варианти, ако съществуващите са неоснователни или несъотнесими към ситуацията).

Прилагането на метакогнитивни стратегии е възможно както в рамките на отделни задачи в обучението по български език, така и в логическата последователност от дейности, извършвани в хода на целия урок, независимо от неговия вид (за нови знания, за упражнение, за преговор и обобщение) или от предлаганата теоретична лингвистична информация. Особеност на подхода е възможността да се търсят решения, а не да се избира от готови приложени отговори, което би могло да повиши мотивацията на учениците.

Заглавие на публикацията: Развиване на стратегии за четене в контекста на стратегиите за учене

Вид на публикацията: статия

Място на публикуване: Български език и литература, 2016, 58(5), стр.:478-490.

Резюме:

В статията е направен преглед на две ключови понятия: стратегии за учене и стратегии за четене. Целта е да се проследи какви модели могат да се включат в педагогическата практика, за да се повишат читателските умения и компетентности на учениците. Предлагат се насоки за работа в часовете по български език с оглед разширяването на методическия инструментариум при работа с текстове.

Мотивира се необходимостта от развиването на стратегии за учене чрез педагогическите и методическите модели, при които се осмисля как стратегиите за четене могат да подкрепят процеса на мислене за ученето и на овладяване на знания за това как може да се учи.

Под понятието стратегии за учене може да се разпознае механизмът, при които обучаващият се прилага модели на обработка на получената информация. Те са ориентирани в няколко посоки – намиране на информация от различни източници; пренасяне на съществуващата информация от познат в непознат контекст; изграждане на система за осмисляне както на детайлите в дадена информация, така и на цялостната концептивна рамка, която тя предлага; задълбочено проследяване на понятийните и на семантичните вериги в текста; конструиране на въпроси от страна на читателя към текста и критическо осмисляне на тезите в текста. При методическото планиране се поставят проблемно-ориентирани задачи, при които информацията не е самоцелна, а средство за преодоляване на задачи от по-сложен характер.

Разработен е комплекс от стратегии за четене с разбиране, който включва пет водещи компонента: предшестваща информация; проследяването на разбирането; определяне на ключови идеи в текста; синтезиране; изготвяне на заключение; задаване на въпроси.

Първото равнище се отнася до предпрочитния период и дейностите, извършвани в него, варират според типа на текста и могат да се проявяват като откриване на смислите в заглавието; препращане към други текстове с подобно заглавие; проследяване на композирането на текста и на информацията за него (анотации, отзиви, резюмето и др.)

Второто равнище се отнася до използването на несловесни препратки към текста (изображения, графики и други), като се очаква, че възприемането на информация от зрителни образи повлиява върху разбирането на текста.

Умозаклучението е етап, при който се проверяват хипотезите, конструирани при първите две равнища на прочита. Очаква се четящият да насочи разсъжденията си в посока на преосмисляне на собствените идеи за текста или разширяване на вече заложените. В този етап е възможна промяна на нагласата на четящия.

Формулирането на саморефлексивни въпроси е етап в прочита, който може да се реализира на равнище когнитивен и метакогнитивен процес. В първия случай се обхващат въпроси, отнасящи се само до запознаването с текста и до извличането на информация от него. На второ равнище обаче попадат метакогнитивните стратегии и те са ориентирани към въпроси, които четящият сам формулира към себе си и които са насочени към проследяване на самия процес на мисленето за прочита. Този тип въпроси предполага нахвърсване на текста на отделни цялости, всяка от които следва да бъде осмислена самостоятелно. Такъв тип саморефлексивни въпроси са: „Потвърди ли се предположението ми?“, „От каква допълнителна информация имам нужда?“, „Кои са ключовите моменти в прочетеното от мен съдържание?“ и др.

Откриването на ключови идеи е етап от процеса на четене, който изисква постъпилата за обработка информация да бъде канализирана и да се оформи понятийна мрежа, позната още като мисловна карта, която позволява различни смисли на текста да бъдат последователно конструирани. Реализирането на стратегията обезателно изисква графично оформяне на мозъчната карта, което позволява обвързване с предишно равнище на прочита – визуализация.

Обобщаването е стратегия, която се осъществява периодично в рамките на прочита според обема на предоставения текст. Обобщаването е необходимо след всяка от обособените част и след изпълнението на предходните етапи, за да се проследят връзките, набавянето или развитието на нови идеи, нарастването на аргументите и др.

Вземането на решение се отнася към конструиранието на окончателна представа за текста, както и до етапа на проверка на собствените предварителни очаквания и последващи интерпретации на етапите от прочита. Съзнателният опит тук се реализира чрез проверка на хипотезите, през които е преминало в хода на прочита.

В статията е представен примерен модел за работа с научен и медиен текст, който може да се използва в обучението по български език в темите, отнасящи се до

разглежданите функционални стилове и който е съобразен с описаните компоненти за развиване на стратегиите за четене.

Заглавие на публикацията: Мотивация и четене

Вид на публикацията: статия

Място на публикуване: Образование за живота, професионалната реализация и благополучието, Стара Загора: Педагогически факултет към Тракийския университет, 2017, с.599 – 609.

Резюме:

В статията се коментира какви стратегии за четене се развиват чрез обучението по български език и литература и как те могат да повишат мотивацията за четене, като се приема, че мотивацията и четенето са пряко обвързани. Колкото по-висока е мотивацията, толкова по-значими са развитите умения за четене, а нарастващите равнища на уменията за четене се отразяват върху мотивацията. Проследени са особеностите на стакатото и на задълбоченото четене.

Обект на анализ е задълбоченото четене, осмислено през перспективите на родноезиковото обучение.

Предложен е модел за развиване на уменията за четене чрез използване на метакогнитивни стратегии за работа с текст с пълното разбиране, че остава отворен въпросът трябва ли метакогнитивните стратегии да бъдат съзнателно обяснявани и включвани в педагогическата практика или ученикът се очаква да стигне до тях самостоятелно. В настоящото изследване е използван подход, при който метакогнитивните стратегии не са видимо обяснени, но учениците са насочени към изпълнението им чрез последователността на използваните задачи.

Предложеният модел съдържа следните компонентни: предшестваща информация, проследяване на разбирането на текста, откриване и назоваване на ключови идеи в текста, синтезиране на информацията в него, формулиране на разсъждения въз основа на дадения текст, конструиране на собствени хипотези. Проведеният експеримент е с ученици на 12-годишна възраст (5. клас), което предполага изследването да има и диагностицираща функция спрямо степента на владееене на умения за четене в прехода между начален и прогимназиален образователен етап. В контролната група е представен кратък текст, съпроводен с въпроси за четене с разбиране. При изпълнението им учениците работят самостоятелно, като няма методическо планиране за работа с текста. В контролната група първоначално е проведена планирана методическа дейност, при която е спазен споменатият модел за работа с текст, а след това е попълнен същият

въпросник както в контролната група, показващ равнищата на разбиране на текста. Предшестващата информация в текста е представена чрез кратко описание на книгата, върху откъс от която ще се работи. Представени са героите, без да се дава допълнителна информация за тях, и е набелязана сюжетната линия. Тази дейност е съпроводена от четири насочващи въпроса, които имат мотивираща роля и които изискват да се направи предположение за текста.

Вторият етап от работата е свързан с проследяване на разбирането. В него учениците са насочени към формата на текста, защото се изисква да открият подзаглавието и да го разтълкуват. В този етап е използван и методът на предсказващото четене, широко популяризиран от стратегиите за развиване на критическото мислене. Текстът е разделен в две части, като след прекъсването на прочита учениците попълват таблица, която проследява уменията им да синтезират част от текста, да изведат причинно-следствените връзки в полето на творбата, да формулират хипотеза за това какво би могло да се случи в текста, но и да посочат конкретни основания в текста, които са причина за предположенията им. В този етап от прочита попълването на таблицата за предсказания провокира задаването на въпросите кой, къде и как, което всъщност реализира метапознавателните стратегии за учене.

В третия етап от работата учениците са насочени към откриването и осмислянето на ключови идеи в текста – проследяват се отношенията между героите, откриват се мотиви в текста, обвързва се творбата с реалния житейски контекст.

Четвъртият етап от работата е насочен към синтезирането на информацията в текста, като учениците следва да възстановят сюжетната линия. В последния етап са предложени три аналитични задачи с цел формулиране на умозаклучение.

Проверката на степента на разбиране на текста се реализира чрез десет задачи от отворен и от затворен тип. Първите три са на равнище извличане на информация от текста, като отговорът може да бъде директно открит в текста. Задачи 4., 5., 6. са тълкувателни и предполагат осмисляне на информацията в текста и анализ. Седмата задача е от лингвистичен характер и предполага тълкуване на израза в контекста. Последните три задачи предполагат оценка на информацията.

Анализът на резултатите показва, че разбирането на текста и извличането на информация са с по-високи равнища при експерименталната група. Трябва обаче да се отчетат и следните фактори: учениците и двете групи се справят успешно със задачите от затворен тип, които предполагат единствено извличане на информация от текст, но по-често допускат грешки при задачите от аналитичен и оценъчен характер. В задачите

с отворен отговор, въпреки изричното изискване в инструкцията, учениците показват неумение да създават свързан текст. Обект на бъдещи проучвания е да се проследи какви са причините, но при въпросите със свободен отговор учениците и в двете групи или не посочват отговор, или цитират текста, но не осмислят информацията в него. По-малък е броят на учениците, посочили изчерпателни отговори чрез създаване на свързан текст.

Заглавие на публикацията: Един възможен модел за работа с медиен текст в часовете по български език

Вид на публикацията: статия

Място на публикуване: Български език и литература, 60(6), 2018, с. 677-686

Резюме:

Учебната програма по български език поставя акцент върху развиването у учениците на умения за възприемане на текст спрямо различни комуникативни равнища – четене, слушане, говорене. Целта на настоящия текст е да предложи модели за работа с медийни текстове в часовете по български език и литература, като проследи когнитивни и метакогнитивни равнища на възприемане на текста с цел развиване на социалната компетентност на учениците.

Проследяват се начините за работа върху: структурата на текста (тема, подтеми, абзаци); типове речеви дейности, застъпени в практиките на обучението по български език в средното училище (разказване, описване, разсъждаване); езикови функции на текста (информативна, апелативна, коментарна и др.).

Предложени са модели на задачи и типове дейности за развиване на умения за възприемане на медиен текст. Приема се, че четенето с разбиране е процес, който следва да се развива дългосрочно в образователната практика. Това може да се реализира чрез подготовката на различни по тип учебни задачи, съдържащи инструкции, които насочват не само към извличането на информация от текста и към показване на нейното осмисляне, но и чрез предлагането на задачи, които се отнасят към различните равнища на възприемане на текста – на лексикалната направа, на кохерентните и кохезивни връзки в текста, на идеите, заложените в него и др.

От друга страна, четенето с разбиране е феномен, чиято процесуалност вероятно не може да бъде статистически измерен и чието проучване е само непряко, основаващо се на наблюдението върху опита на учениците.

Представят се уменията за четене като съществен педагогически, методически и социален проблем, който следва да бъде разглеждан в различните образователни етапи в езиковото и в литературното обучение. Социалната значимост на проблема се поражда от факта, че недобре развитите умения за възприемане на текст превръщат бъдещите граждани в комуникативно незрели, непълноценни участници в акта на общуване и лесно податливи на манипулативни стратегии. В този контекст повишаването на

четивната грамотност означава и повишаване на гражданската компетентност. Работата с медийни текстове (било то на хартиен или дигитален носител) е част от културата на гражданина, на активното и осмислено участие в обществените и политически дебати. Доколкото учебната програма предвижда работа с медийни текстове, следва да се подчертае, че единствено познаването на жанровете на медийния текст е недостатъчно условие за развиване на гражданска култура на четящия.

Уменията за четене се възприемат като подмножество от групата фактори, които се отразяват върху общуването чрез намерението на автора, съдържанието на текста, съобщението, способностите и целите на четящия/слушания в контекста на общуването. Така актът на четене не се разглежда изолирано, а като зависим от условията на общуването, от комуникативната ситуация, обвързваща автор, читател, цели на текста, цели на четящия. Към тази предпоставка неминуемо се добавя и равнището на предварителни знания и умения при сблъсъка с текста – равнище на декодиране, способност за извличане на съдържанието на непознати думи от текста и твърде подценяваната в последните години роля на самото равнище на владееене на езика, което не е в еднаква степен застъпено дори и при носители на езика.

В обучението по български език е от съществено значение учениците да бъдат насочени към разпознаването на контекста на общуването, на ясно заявените или скрити цели при представянето на информацията в текста и при начина на нейното организиране, защото умението да се чете включва и способността да се разпознава графичната оформеност на текста, което се отнася и до психологическите модели на въздействие на медийния текст върху читателя. Тези предпоставки се отразяват пряко и върху начина, по който ученикът възприема и разбира информацията в текста.

Можем да обособим няколко равнища на възприемане на текста – буквално разбиране, интерпретативно разбиране, критическо разбиране, творческо разбиране. Първото се отнася до информация в текста, която е директно назована в текста и не поражда трудности за учениците. Към този тип прочит най-често се отнасят въпроси и задачи, които са насочени към откриването на директно назована в текста информация, която може да е пряко изразена, сигнализирана чрез езикови маркери. Ориентирано е към преценяване на очевидната информация в текста и е нерелексивно, защото не предполага критическо осмисляне на текста. Интерпретативното разбиране е отнесено към осъзнаването на причинно-следствените връзки в текста, към осмислянето на различните аспекти на предложената информация. При такъв тип разбиране на текста обикновено се работи със задачи, при които информацията не е директно представена и

откриването ѝ изисква синтез на разкритите сведения. Критическото разбиране има рефлексивен характер и предполага пренос на информацията, предложена в текста към личния опит на ученика. Сравняването с подобен тип задачи изисква и наличие на културен и социален опит. Творческо разбиране включва уменията за създаване на нови творчески продукти въз основа на представената в текста изходна информация.

Развиването на уменията за възприемане на текст е свързано и с набор от задачи и типове дейности, които се реализират, като тук е добре да се отбележи необходимостта от спазването на тяхната последователност при работата с текст с ясното разбиране, че степента на трудност се отразява не само върху това какъв когнитивен процес протича и какъв е характерът на информацията, вложена в текста, но и какви са стиловите, функционално-смиловите и жанровите характеристики на текста, как е формулирана задачата – повтаря или перифразира казаното в текста; предлага насоки, инструкции за действие; очаква ученикът сам да избере стратегия за работа и др.

Типовете задачи следва да се ориентирани в когнитивни и метакогнитивни равнища на прочита. Когнитивните равнища на прочита най-често обхващат уменията за откриване на информация в текст, за осмисляне, за обобщаване и тълкуване, за интерпретиране. Метакогнитивните равнища са ориентирани към собственото мислене и към създаване на стратегии за възприемане на текст.

Уменията за разпознаване и извличане на информация от текст се отнася само до буквалното назоваване на информацията и възможността тя да бъде намерена в текста без връзка с външен референт. Най-често тук се проследяват експлицитните връзки в текста, които са изрично проявени, явни са, получили са формален израз чрез различни езикови и неезикови средства. На метакогнитивно равнище това означава проследяване на собствения механизъм за търсене на информация, т.е. предлагане от ученика на отговор на въпроса как се ориентира в текста, какви езикови маркери проследява в него, как разграничава стара от нова информация.

Тълкуването е когнитивно равнище, което изисква да се открие информация, която не е директно назована в текста и която може да се осмисли чрез проследяване на причинно-следствените връзки вътре в текста. Този тип дейност надгражда първата и обикновено е свързан с проследяване на отношението част-цяло, композиция на текста, структурни елементи, т.е. развиване на надизреченско равнище на прочита. На метакогнитивно равнище, за да реализират подобен тип дейности, учениците следва да се връщат към познати части от текста и да ги обобщават, да правят мисловни карти на

постъпилата информация, да откриват ролята на определена част от текст в рамките на цялото, да проследяват контекста на словосъчетания, изречения и др.

Най-високото равнище е това на интерпретирането. То включва в себе си уменията за оценка на текста. Задачите към този профил на уменията обикновено изискват разпознаване на семантичните полета на текста, разпознаване и осмисляне на идеите в текста, разпознаване на скрити манипулативни стратегии и др. Към тази група се причислява и уменията на учениците да съпоставят предложената в текста информация с извънтекстови референти. Именно тук се актуализира и уменията за пренос на информацията от текста към собствения опит или се актуализира натрупан опит и се прави пренос на информацията от опита на ученика към текста. На метакогнитивно равнище се очаква ученикът да прави и потвърждава хипотези, да задава въпроси към себе си и към текста.

Статията е придружена с методически вариант за провеждане на урок за упражнение в 7. клас за изучаване на медиен текст. Работи се върху няколко медийни текста с обща проблематика. Част от задачите са ориентирани към работа върху всеки от текстовете поотделно, а друга са свързани с осмисляне на информацията в двата източника. Етапите в хода на урока са съобразени с описаните дейности за работа с текст. Предложени са типове задачи за: извличане на информация от текст, тълкуване, осмисляне, интерпретация, оценка.

Заглавие на публикацията: Аспекти на изучаването на публично изказване в часовете по български език

Вид на публикацията: статия

Място на публикуване: Български език и литература, 61(6), 2019, с.625 – 637.

Резюме:

В предложения текст се разглежда понятието публично изказване, заложено в обучението по български език в периода 8. – 11. клас. Проследяват се особеностите на публичното изказване като вид аргументативен текст. Съществено място се отделя на уменията, които учениците развиват чрез работата си върху този жанр, като се обособяват три основни групи – когнитивни и метакогнитивни умения, умения за създаване на текст, умения за представяне пред аудитория. Предлагат се методически модели за планиране и организиране на работата върху публично изказване по граждански проблем.

Публичното изказване е един от жанровете, който системно е застъпен в учебната програма в двата гимназиални етапа, като се очаква учениците да овладеят умения за създаване на публично изказване по морален проблем, по житейски проблем, по граждански проблем, по научен проблем. Приема се, че публичното изказване представлява аргументативен тип текст, но спецификата на жанра определя посоката на изказването. Остава обаче отворен въпросът каква систематизация по теми и проблеми може да се направи въз основа на типовете публично изказване.

В статията се представени особеностите на видовете публично изказване, като акцентът е върху уменията, развивани от учениците. Обособяват се няколко групи умения – когнитивни и метакогнитивни, за създаване на текста, за представяне пред аудитория. В първата група умения се обособяват следните: умения за търсене на информация (обхващат процесите на търсене и извличане от източници на информация, съотносима към поставената тема); умения за обобщаване на информация (съпоставяне на различни гледни точки, откриване на противоречията при изказванията, разпознаване на логическите несъответствия и др.); умения за тълкуване (разграничаване на факт от мнение, хипотеза, аргумент, които са съществени понятия при създаването и оформянето на собствен аргументативен текст); умения за пренос на информацията от познат в

непознат контекст (съобразяване на казаното в различни източници и конструиране на значение въз основа на информацията в тях).

Втората група умения е свързана със създаването на аргументативен тип текст. Развиват се умения за: формулиране на теза и подтези; структуриране на аргумент; разпознаване на факт от мнение

Третата група умения обикновено е свързана с начина, по който при устно изказване говорещият въздейства върху аудиторията. Привидно те изглеждат незначителни, но всъщност са съществена част от убеждаващата реторика. Погледът, позата, жестовете, силата на гласа, дистанцията спрямо останалите участници в общуването са съществени белези на невербалното общуване и повлияват пряко върху начина, по който говорещият въздейства върху аудиторията и върху степента на убедителност на неговото изказване.

Съществен е въпросът какви са методическите аспекти на изучаването на публичното изказване и как учениците да бъдат насочени към опознаване на неговата същност. Един от съществените проблеми при изучаването на този текст е въвеждането на темата, защото, за да има наличие на противоречиви становище, се налага темата да е така подбрана, че едновременно да провокира разногласия, да дава възможност да се заеме позиция, да противопоставя гледни точки по даден проблем. Начините на формулиране на темата на публичното изказване може да се систематизират в следните посоки:

- директно противопоставяне на две твърдения, на два факта, явления, ценностни категории – За и против униформите в училище, За и против евтаназията, За и против емиграцията;
- извеждане на темата въз основа на цитат, афоризъм, крилата фраза – Бягството от свободата (Ерих Фром); Да имаш или да бъдеш (Ерих Фром), Цинизмът в някои случаи е една форма на срамежливостта (Атанас Далчев);
- заявяване на конкретния денотат – Приятелство, Раздяла, Тютюнопушенето, Измамата, Екологичната катастрофа;
- формулиране на темата чрез въпрос – Как да печелим дебати, Как се постига щастието, Защо да (не)гласувам на изборите, Има ли глобално затопляне;
- формулиране на темата като констатация – Бедността е състояние на духа, а не на тялото, Човекът сам избира някои от своите болести, Разумната предпазливост е прикритие на страха. Предложен е методически вариант за работа върху публично изказване по граждански проблем, като ходът на урока е организиран в три ядра –

подготвителен етап (учениците се запознават с публично изказване по граждански проблем, коментират композицията на текста, тезата и аргументите на автора, финала на изказването; припомнят се речевите формули за учтивост, които е уместно да се използват при официално общуване.), същинска част (планиране на публичното изказване, подготовка на аргументацията, работа със задачи за въвеждане в темата, работа с казуси, възможни насоки за конструиране на теза), заключителна част (представяне на публичното изказване пред аудитория при съобразяване на вербалните и невербалните изразни средства).

Заглавие на публикацията: Нагласи за четене (проучване сред българските ученици)

Вид на публикацията: статия

Място на публикуване: Български език и литература, 62(6), 2020, с.599 – 609.

Резюме:

В статията е представено проучване на нагласите към четенето на българските ученици. Участват 517 участници, от които 337 момичета и 180 момчета на възраст между 13 и 18 години от столични и други училища от страната. Проучването се реализира чрез 5-модулна анкета, обхващаща 74 твърдения в групите: „Когато чета“, „Най-често чета“, „Кога чета“, „Предпочитам да чета“, „Намирам информация от“. Всяко от твърденията се оценява по 5-степенни скали на Likert, като са използвани две за оценки на съгласие и три за оценки на честота. В статията се представя анализ на резултатите от проучването. Установява се следното: предпочита се четене в онлайн среда и на екран пред четене на хартия; наблюдава се липса на добре овладени метакогнитивни умения за четене; основен източник на информация става интернет средата.

Основна цел на проучването е да се установят нагласите за четене на учениците, като акцентът се поставя върху поведенческите прояви на участниците.

Задача на проучването е да се провери кои типове поведение са характерни за учениците при работа с текст по отношение на степен на овладени когнитивни и метакогнитивни стратегии за работа с текст, предпочитана среда на четене, предпочитано време за четене, предпочитан вид и жанр на прочетения текст, предпочитани източници за намиране на информация.

Първият модул обхваща твърдения, свързани с поведението при четене на участниците и проверява степента на овладени метакогнитивни стратегии и стратегии за учене при боравенето с текст. Вторият модул се отнася до предпочитани жанрове и типове текстове, до предпочитани източници на информация, както и до предпочитани места и условия за четене. Третият модул се отнася до предпочитано време и условия на четене, като акцентът е върху установяване на регулярността на четенето. Четвъртият модул обхваща твърдения, отнасящи се до обема, яснотата и тематиката на текстовете. Петият модул се отнася до предпочитани източници на информация (уеб сайтове, родители и приятели, учители, учебници, енциклопедии).

Въз основа на проучването са формулирани следните изводи:

- Учениците показват нагласа за линейно несистематизиращо четене, като изразяват готовност волево да запомнят информацията в текста, като я възпроизвеждат, но не и да я оценяват или чрез формулиране на въпроси да търсят допълнителна информация по разглеждания проблем.
- Не се установява нагласа за усилие за възприемането и разбирането на текст, който съдържа неясни или непознати думи, твърдения и др.
- Учениците са склонни да обобщават информацията от конкретен текст, но не да се позовават на други източници по темата.
- В предпочитанията по отношение на жанровете на текста превес се дава на художествената литература за сметка на научни, научнопопулярни и медийни текстове.
- По отношение на лексикалния състав превес се дава на текстовете с ясен и достъпен език.
- Търсенето на информация в учебници получава по-ниска средна стойност спрямо другите твърдения в групата, което може да се дължи на недоверието в учебниците, на липсата на достатъчно информация в тях, която действително представлява интерес за учениците, както и на възприемането им като помощен инструмент единствено в учебната среда.
- Класическите книжни тела (енциклопедии, учебници) са маргинализирани в представите на учениците и не са предпочитан източник на информация.
- В представите на учениците четенето и търсенето на информация функционират синонимно, защото предпочитаният източник са социалните мрежи.
- Слабо представено остава четенето на текстове, отнесени към гражданската сфера на общуване.

Заглавие на публикацията: Изследване на уменията за четене с разбиране при текст на хартиен носител и текст на екран

Вид на публикацията: статия

Място на публикуване: *Годишно научно-методическо списание*. 11(1), с. 23-29, 2020 г.

Резюме:

В настоящия текст представяме в съпоставителен план изследване на типа четене при текст на хартиен и на електронен носител. Основна цел на изследването е да се проучи разбирането на текст (на български език, съставен от различни компоненти) в зависимост от вида на носителя (хартиен и електронен) и времето за прочитането му.

Също така чрез система за контрол и проследяване на погледа (Eye Tracking) да се установи влиянието на някои характеристики на четенето (време), както и на погледа на четящия – сакади (кратки прескачания); задържане и разпръснатост – върху цялостния процес на възприемане на текста.

Основна задача е сравняването на равнищата на разбиране на текст (от ученици на 13-годишна възраст), прочетен в различни условия – на електронен носител с контролирано време на четене (бързо и бавно представяне на текста, разпределен върху слайдове), собствено време на четене и четене на хартиен носител.

1. Хипотези

Степента на разбиране на текст при четене на хартиен носител е различна от тази при четене на същия текст върху електронен носител.

Разбирането на текст зависи от времето за прочитането му в условия на собствено индивидуално темпо или контролирано – бързо и бавно представяне върху електронен носител.

Степента на разбиране на текст се влияе от вида и разположението на стимулния материал – линеен текст и нелинейни езикови компоненти (таблица, поставена под линеен текст; непрекъснат линеен текст с диаграма вдясно; таблица, поставена над линеен текст; два линейни текста, разположени един до друг).

Възприемането на текста се влияе както от някои характеристики на четенето (времето), така и от характеристики на погледа на четящия (сакади, задържане и разпръснатост).

2. Методика на изследването и инструментариум

2.1. Участници

Изследването обхваща 130 участници на 13-годишна възраст, разпределени в пет групи, всяка от които включва по 26 ученици от столични училища.

2.2. Стимулен материал

За целите на експеримента е конструиран текст на български език, съставен от четири компонента, които са: таблица, поставена под линеен текст; непрекъснат линеен текст с диаграма вдясно; таблица, поставена над линеен текст; два линейни текста, разположени един до друг.

2.3. Експериментални условия

При всички експериментални условия основната зависима променлива е разбирането на прочетен текст. Първо експериментално условие (четене на хартиен носител, цял текст върху формат А3). Второ експериментално условие (четене на компютърен екран с индивидуално темпо). Трето експериментално условие (четене на компютърен екран с документиране на процеса чрез система за проследяване на движението на погледа върху екрана – Eye Tracking): Четвърто експериментално условие (четене на компютърен екран с контролирано темпо при бавно представяне на статични слайдове). Пето експериментално условие (четене на компютърен екран с контролирано темпо при бързо представяне на статични слайдове).

3. Резултати и анализ

Разбирането на текст е по-слабо при четенето на електронен носител (при бавна експозиция на слайдовете) спрямо четенето на хартиен носител, защото при второто условие текстът е представен на една страница в цялостния си вид, което предполага, че погледът трудно се разсейва и не се прекъсва. При експерименталното условие четене на електронен носител (собствено темпо), съпоставено с четене на компютърен екран (Eye Tracking), времето за цялостно прочитане на текста (четирите слайда) е по-голямо и с много по-голям размах на индивидуалните времена на отделните ученици. При четене на компютърен екран (Eye Tracking) учениците нямат възможност се връщат назад в текста, защото четат на глас, докато при четене със собствено темпо връщането назад е възможно.

Разбирането на прочетен текст е по-добро при бързата смяна на слайдовете спрямо бавната, защото удълженото време вероятно води до разсейване на четящия, до забравяне на опорите в текста или до изгубване на връзките в темата и в твърденията на отделните части.

При експерименталните условия четене на хартиен носител и четене на компютърен екран с бързо контролирано представяне се наблюдава съизмеримост на стойностите на разбирането. Възможно обяснение за това е фактът, че при двете експериментални условия четенето се осъществява със собствено време. Потвърждава се значимата разлика в разбирането при четене както на хартиен носител със собствено време, така и на компютърен екран (Eye Tracking) спрямо резултатите от разбирането при четене на компютърен екран с бавно контролирано представяне.

При съпоставянето на експерименталните условия (четене на хартиен носител спрямо четене на компютърен екран със собствено темпо; четене с бързо контролирано представяне спрямо четене на хартиен носител; четене на компютърен екран (Eye Tracking) спрямо четене на хартиен носител; четене на компютърен екран с бързо контролирано представяне спрямо четене на компютърен екран със собствено темпо; четене на компютърен екран (Eye Tracking) спрямо четене на компютърен екран с бързо контролирано представяне) не се наблюдават разлики в стойностите на разбирането, което означава, че разбирането не зависи от носителя, на който е представен текстът. Наблюдава се съизмеримост във времената за прочитане на текст при учениците от двете субгрупи (с по-ниските и с по-високите равнища на разбиране), четящи както на компютърен екран, така и на хартиен носител, т.е. видът на източника на информация не повлиява върху разбирането.

Заглавие на публикацията: Залози на дигиталната гражданска компетентност в обучението по български език

Вид на публикацията: статия

Място на публикуване: *Филологически форум*. 10(2), с. 50 – 59.

Резюме:

В статията се представят понятията гражданската компетентност, дигиталната компетентност, дигиталната гражданска компетентност.

Около терминологичната същина на понятието дигитална компетентност съществуват множество противоречия. Още повече, че то не е утвърдено в научното говорене, в което по-скоро преобладава понятието дигитална грамотност, медийна грамотност, информационна грамотност и др. Някак безпроблемно в съвременния терминологичен апарат се използват понятията дигитална грамотност, грамотност по четене, функционална грамотност, информационна грамотност и поредица от разширяващи се употреби на грамотността, които обаче се оказват неприемливи дори само от гледище на езиковия усет.

Формулирането на понятието дигитална гражданска компетентност включва в себе си залозите и на дигиталната култура, и на гражданската компетентност. Ограничаването само до понятието дигитално гражданство може да бъде противоречиво и ако то беше актуално само до преди няколко години, като обхващаше активното, всекидневно участие в онлайн процесите, то вече е недостатъчно изчерпателно, защото се ограничава само до процесите на действието, но и не и на участието.

В настоящето изложение обаче приемаме понятието компетентност, разбирано като съвкупност от знание, умение и отношение.

Дигиталната гражданска компетентност включва знания за: формите на политическо управление; формите на активно и пасивно гражданство; формите на политическо управление; формите на активно и пасивно гражданство; интелектуалната собственост в дигиталното пространство и формите на плагиатство; понятието „виртуална държава“; авторството на медийни текстове в онлайн среда, функционирането на онлайн медиите, познание за бързо променящите се форми на дигиталните технологии, отговорната употреба на дигиталното пространство; умения за: активно участие в политическия процес, адекватно заемане на собствена позиция, разпознаване на форми на плагиатство, разграничаване на източника на информация,

редовно използване на интернет пространството като източник на информация и премерено и дистанцирано отношение от представената информация, разпознаване на манипулативни стратегии в медийните текстове; разпознаване на допустимото и недопустимото в онлайн общуване; разпознаване на негативната страна на използването на социалните мрежи, критично подхождане към информацията; отношения към: интернет като политически проект; ролята на медиите за формиране на обществена нагласа; ролята на авторството в интернет; информацията в онлайн пространството, осмислена като колективна, необоснована, непроверена, но що се отнася до политическото говорене – лозунгова; разпознаване и противодействие на езика на омразата; изграждане на премерено, а не клиширано отношение към понятия като расизъм, ксенофобия, предразсъдъци, стереотипи; защита на личните данни.

Дигиталната гражданска компетентност може да обогати ролята на обучението по български език, като формира няколко основни групи умения: умения за устно и писмено изразяване (разпознават се като възможност за създаване на текстове в онлайн среда, съобразени с предполагаемата аудитория и за спазване на основните постановки на речевия етикет при онлайн общуване); умения за „разчитане“ на медийни текстове (включват откриване на предразсъдъци и стереотипи в медийните текстове, както и ролята на медийните текстове за формиране на определен тип нагласи); умения за провеждане на дебати по въпроси от политически, обществен или институционален характер; умения за разпознаване на аргументативни стратегии в текста; умения за съпоставка на различни източници и на проверка на достоверността на информацията, представена в тях.

В този текст приемаме, че развиването на дигиталната гражданска компетентност е процес, който разчита на междупредметните връзки в обучението. Този процес обхваща поредица от връзки, насочени към знания и умения, които ученикът овладява и развива в различни области и които прилага за решаването на конкретен проблем, като интегриране тези знания и умения в една цялост. Интердисциплинарността се изразява в различни аспекти, които показват степените и пространствата на проявление, както и нейните функции:

- съпоставяне на информацията от една предметна област в друга (разчитане не на интегрирането на знания и умения в различни области, а на тип учене, при което от една тематична област се правят препратки към друга);
- комбиниране на теории и понятия – при решаването на даден проблем заема теории и понятия от различни области и направления, като ясно обаче се

разпознава водещата дисциплина. Така, ако в обучението по български език се работи с научен текст от областта на географията, но се осъществява лингвистичен анализ на текста, то водещата предметна област става разпознаваема;

- систематизиране на познанията от различни области в едно цяло – този тип интердисциплинарни връзки разчитат на решаването на проблем. Обикновено са свързани с представянето на казус или на задача, чието решение трябва да се набави не просто чрез преноса от една предметна област в друга, а по-скоро чрез създаването на една амалгама от информация, в която обектът вече не е ясно разпознаваем.