



**СОФИЙСКИ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“
ФАКУЛТЕТ ПО НАУКИ ЗА ОБРАЗОВАНИЕТО И ИЗКУСТВОТА
КАТЕДРА „ПРЕДУЧИЛИЩНА И МЕДИЙНА ПЕДАГОГИКА“**

Катя Димитрова Стоянова

**МЕДИЙНА ГРАМОТНОСТ И
КРИТИЧНО МИСЛЕНЕ
У 5–7-ГОДИШНИ ДЕЦА**

АВТОРЕФЕРАТ

НА ДИСЕРТАЦИОНЕН ТРУД

**ЗА ПРИСЪЖДАНЕ НА ОБРАЗОВАТЕЛНА И НАУЧНА СТЕПЕН „ДОКТОР“
ПО ПРОФЕСИОНАЛНО НАПРАВЛЕНИЕ 1.2. ПЕДАГОГИКА
(МЕДИЙНА ПЕДАГОГИКА)**

**НАУЧЕН РЪКОВОДИТЕЛ:
ПРОФ. ДН ДАНАИЛ ДАНОВ**

София, 2023

СЪДЪРЖАНИЕ

Въведение.....	4
----------------	---

Първа глава

МЕДИЙНАТА ГРАМОТНОСТ В КОНТЕКСТА НА ПРЕДУЧИЛИЩНОТО ОБРАЗОВАНИЕ

1.1. Същност на медийната грамотност.....	7
1.2. Децата от предучилищна възраст и медийната грамотност.....	11
1.3. Медийна грамотност и компетентностен подход.....	12
1.4. Медийна грамотност и мултимодален подход.....	13
1.5. Медийната грамотност в контекста на образователните направления в предучилищното образование	15

Втора глава

КРИТИЧНОТО МИСЛЕНЕ И ДЕЦАТА ОТ ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ

2.1. Същност на критичното мислене.....	16
2.2. Критично мислене у децата в контекста на таксономията на Бенджамин Блум.....	19
2.3. Критичното мислене и изкуството да задаваме въпроси.....	20
2.4. Дефиниране на понятието „критично-медийна грамотност“ в български контекст	22

Трета глава

ИЗСЛЕДВАНЕ НА КРИТИЧНО-МЕДИЙНАТА ГРАМОТНОСТ У 5-7-ГОДИШНИТЕ ДЕЦА

3.1. Цел, предмет и обект на изследването.....	24
3.2. Хипотези и задачи на изследването.....	24
3.3. Критерии за измерване на критично-медийната грамотност при деца от предучилищна възраст.....	25
3.4. Методи, участници и етапи на изследването.....	27

Четвърта глава

МОДЕЛ ЗА РАЗВИТИЕ НА КРИТИЧНО-МЕДИЙНА ГРАМОТНОСТ У ДЕЦА В ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ

4.1. Необходимост от развитието на критично-медийна грамотност в предучилищна възраст.....	32
4.2. Цел на модела.....	32
4.3. Визуализация на модела	33
4.4. Методи на педагогическо взаимодействие, използвани в модела	36
4.5. Анализ и технология на създаване на тестово-обучителна батерия – образователен метод и диагностичен инструмент за критично-медийна грамотност.....	38

Пета глава

ПРЕДСТАВЯНЕ И АНАЛИЗ НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОТ ИЗСЛЕДВАНЕТО

5.1. Анализ на първия етап: Пилотно проучване на елементи от модела с преподаватели и студенти.....	38
5.2. Анализ на втория етап: Прилагане на модела с 5–7-годишни деца (квази-експеримент).....	41
5.2.1. Критично мислене – анализ на данните.....	42
5.2.2. Медийна грамотност и критично мислене – анализ на данните.....	43
5.3. Анализ на третия етап: Анкетно проучване на учители и родители.....	45
5.3.1. Анкетно проучване на учители.....	45
5.3.2. Анкетно проучване на родители.....	47
ЗАКЛЮЧЕНИЕ, ИЗВОДИ И ПРЕПОРЪКИ.....	48
ПРИНОСИ.....	51
БИБЛИОГРАФИЯ.....	51

Дисертационният труд е обсъден и насочен за защита от катедра „Предучилищна и медийна педагогика“ към Факултета по науки за образованието и изкуствата на СУ „Св. Климент Охридски“. Съдържанието на дисертацията включва: увод, пет глави, заключение, изводи, препоръки, приноси, библиография и приложения. Дисертацията съдържа 171 страници. В текста има 10 таблици, 12 фигури, 6 графики, 3 диаграми и 12 приложения. Библиографията съдържа 136 заглавия, от които 65 са на английски език.

Авторефератът следва структурата на дисертацията и запазва оригиналната номерация на фигурите, графиките, таблиците и диаграмите в нея. Библиографията в автореферата обхваща само литературата, която е цитирана в него.

Публичната защита на дисертационния труд ще се състои на 09.02.2024г. от 13.00 ч. във Факултета по науки за образованието и изкуствата на СУ „Св. Климент Охридски“.

ВЪВЕДЕНИЕ

Достъпът на децата до огромен поток от информация и непрекъснато разширяващия се обхват от ресурси в онлайн пространството предоставя поле за изява, където те могат да правят своите избори без помощта на възрастните, а често и без тяхно знание. Чрез технологиите усещането за времето се променя – започва да „тече“ по-бързо, тъй като голяма част от желанията на децата в онлайн пространството се случват мигновено – разговори, кореспонденция, получаване на информация, „превключване“ от една дейност на друга, забързване, забавяне, прескачане или връщане назад и т.н., и респективно те очакват с подобна скорост, гъвкавост, а често и обратимост на събитията да протича и реалният живот. Именно поради това се явява необходимостта да бъдат научени как да мислят и взаимодействат, а не какво да мислят и правят. Стремещт към използването и въвеждането на най-новото и най-модерното от технологична гледна точка не бива да бъде самоцелно – формата и съдържанието следва да са в хармония и да се допълват, особено когато се отнасят до възпитанието и образованието на децата както на институционално ниво, така и в семейна среда.

Според експертите в областта на медийното образование вече не е предимство човек да бъде медийно грамотен, а е по-скоро обезсилваща пречка, ако не е медийно грамотен (Celot & Tornero, 2009). Лен Мастерман е на мнение, че основните аспекти на медийното образование включват развитието на критично мислене при съприкосновението с медийните послания; анализиране на изразните средства, с които медиите си служат; разбиране на механизмите на създаване на медийните съобщения, както и начините, по които аудиторията ги възприема, а най-голямата заплаха, пред която са изправени съвременните ценности на демокрацията, е пропастта между създателите на медийни продукти, които са обзети от власт и стремеж за манипулиране, и аудиторията, която им се доверява, и в подобен контекст медийното образование е част от решението на този казус (Стоянова, 2021а).

През XXI век децата на все по-ранна възраст имат достъп до огромно количество информация, която е налична в онлайн пространството, затова е важно да започнат да усвояват още в самото начало на тяхното съприкосновение със световната мрежа и интернет как критично да се отнасят към потока от медийни съобщения. Проучванията на техните навици, когато са в интернет, показват, че вече под 8-годишна възраст те са редовни и чести ползватели на медиите, макар и в голяма степен тяхното поведение да се наблюдава от възрастните. Извършването на най-елементарните дейности в

ежедневието изисква знания, умения и компетентности по отношение на медиите не само в технологичен аспект, а също така анализ, синтез и оценка на посланията, които медийните източници отправят. В този смисъл медийната грамотност е много тясно свързана с критичното мислене. Предвид ранното начало на употребата на дигитални медии от децата, напредването на изследванията в тази област и вземането предвид на техните резултати са от изключително значение за изграждане на подходяща стратегия за прилагане на критично-медийна грамотност в предучилищния период, така че да се предотврати създаването на вредни и нежелани навици и въздействие при взаимодействието на децата с медиите, както и да се редуцира необходимостта от коригиращи действия в по-късна възраст.

В дисертационния труд авторът дефинира сравнително новото понятие „критично-медийна грамотност“ за българската научна литература, което не изключва досегашните дефиниции на двете понятия „медийна грамотност“ и „критично мислене“, като част тях са представени в първите две глави на дисертацията. Затова в този смисъл следва да се разбира за авторова гледна точка, че **„критично-медийната грамотност“ е развитие на знания, умения и нагласи за критично разчитане и компетентно участие в различните среди на медийната комуникация; проява на умерен скептицизъм относно информацията от и към нас; поставяне на релевантни въпроси и търсене на варианти от отговори; проява на интерес за разбиране на другостта в разнообразните нейни аспекти.**

Целта на научното изследване в дисертационния труд е да установи взаимозависимостта между уменията за критично мислене и нивото на медийна грамотност, въз основа на което да бъде разработен модел за развитие на критично-медийна грамотност в контекста на медийното образование за 5–7-годишни деца. **Обект** на изследването е процесът на формиране на медийна грамотност у 5–7-годишните деца, а **предмет** е критичното мислене чрез медийна грамотност в контекста на медийното образование в предучилищна възраст.

Образователната система се налага да отговори на множество предизвикателства, които динамичният и наситен от събития XXI век поставя пред нея, а именно какво и как да преподава; какви знания, умения и навици да изгражда у децата и учениците; какво да оценява и по какви критерии; и не на последно място – да успее да интегрира всички деца и ученици в учебния процес, така че да няма такива, които да не получат необходимите знания, умения и подкрепа. На фона на тази постоянно променяща се

действителност критично-медийната грамотност се разпознава като важен фактор, инструмент и среда за подготовката на децата за реалния живот.

Дисертационният труд е организиран в пет основни части: **Глава първа** прави преглед на медийната грамотност в контекста на предучилищното образование – мястото ѝ в компетентностния подход, мултимодалния подход, както и в контекста на образователните направления в предучилищното образование. **Глава втора** разглежда концепции за критичното мислене и неговата проява у 5–7-годишните деца в контекста на таксономията на Бенджамин Блум, умението да се задават въпроси като важен компонент от критично-медийната грамотност и дефинира понятието „критично-медийна грамотност“, представяйки и анализ на изследване от Великобритания, което е на базата на тази взаимовръзка. **Глава трета** описва целта, предмета, обекта, задачите и хипотезите на изследването, критериите за измерването на критично-медийната грамотност, както и методите, участниците и етапите. **Глава четвърта** представя концептуалната рамка, целите и методите на авторския *Модел за развитие на критично-медийна грамотност у 5–7-годишни деца*, който е приложен в експерименталната група, както и авторска тестово-обучителна батерия (в теоретико-научен и диагностико-приложен аспект *тестово-обучителната батерия* има качества, които я правят удачен диагностичен и едновременно обучаващ инструмент (по Бижков & Краевски, 1999) в процеса на развитието на критично-медийна грамотност; направен е анализ на приложените *авторски писмени анкети*, изследващи компетенциите на учителите и родителите в областта на медийната грамотност; представено и анализирано по съответна скала е предварително проучване на фрагменти от модела, които са реализирани с преподаватели и техните предучилищни групи (в практико-приложен план), както и в теоретичен аспект – от студенти. **Глава пета** представя статистически анализ на получените данни от тестово-обучителната батерия, анкетите и скалите за оценка на нивата на медийна грамотност и критично мислене; чрез коефициента Алфа на Кронбах е изчислена надеждността на тестово-обучителната батерия и анкетите; визуализирани и анализирани са статистически получените резултати, които доказват връзката между критичното мислене и медийната грамотност в експерименталната група и липсата на връзка в контролната група, което от своя страна доказва, че предложеният авторски модел работи; направен е сравнителен анализ между групите и по полов признак, тъй като равномерното разпределение в двете групи (експериментална и контролна) го позволява. В **Приложението** са включени анкетните карти за учителите и

родителите, както и втори субтест (подтест) от тестово-обучителната батерия; онагледени са част от приказките (текст и илюстрации), използвани в експеримента, както и няколко работни листове от ситуации; включени са и допълнителни таблици и графики, разширяващи статистическия анализ; а за улеснение на читателя заглавията на приложенията са посочени в съдържанието.

Първа глава

МЕДИЙНАТА ГРАМОТНОСТ В КОНТЕКСТА НА ПРЕДУЧИЛИЩНОТО ОБРАЗОВАНИЕ

1.1. Същност на медийната грамотност

Андерсън и Майър (1988) определят *медиума* (medium ед.ч. на думата media (медия/ медии) като „разпознаваема човешка дейност, която организира реалността в „текстове“ за прочит, които имат за цел да ангажират“. Тази дефиниция, която е ориентирана към действието, осигурява естествена артикулация с концепцията за компетентност: медийно грамотни хора, които компетентно участват в медийната действителност. Освен това в нея се подчертава централното място на концепциите за „текст“ (в семиотичен смисъл) и създаване на значение, които имат структурообразуваща роля в изследванията на медийната грамотност. В този смисъл под „текст“ следва да се разбира всеки модул на изразяване или комуникация в определена реална форма, която използва символната система, включваща език, статични или анимирани изображения, графичен дизайн, звук, музика и интерактивност (Renee Hobbs) (цит. по Fastrez et al. 2022).

Понятието *грамотност* е разширило обсега си от значения, приписващи му се днес, включвайки цяла палитра от умения и знания, които предоставят на грамотните хора възможността да разбират и да взаимодействат със заобикалящата ги действителност. А от своя страна тази способност зависи от критичното разбиране на съобщенията и медийните текстове, както и от несъзнателната семантична и семиотична връзка, която се осъществява на психолингвистично ниво. Социокултурните дефиниции на грамотността следва да осмислят четенето, писането и създаването на смисъл като интегрални елементи на социалните практики, дискурсите като социално признати начини за използване на езика (четене, писане, говорене, слушане), жестови и други видове семиотични единици (изображения, звуци, графики, знаци, кодове), както и начини на мислене, вярвания, чувстване, ценности, действия и взаимодействия по отношение на хора и неща, така че да можем да бъдем разпознати като част от социално

значима група или като „играещи“ социално значима роля (James Gee), т.е. да бъдеш част от дискурс означава, че другите могат да разпознаят социалната роля, която всеки „играе“, или нейна „версия“ по силата на това как използваме езика, вярата, чувствата, действията, облеклото и т.н. (Knobel & Lankshear, 2007).

Медийната грамотност обединява множество термини и концепции като *дигитална грамотност* (с фокус върху бинарната същност на предаваните сигнали), *компютърна грамотност* (отнасяща се най-вече до компютъризирането), *информационна грамотност* (получаване, абсорбиране, контекстуализиране и мултиплициране на информацията), *аудио-визуална грамотност* (звукът и изображението като носители на посланието) и тази своеобразна симбиоза може да доведе до объркване, но терминът „медийна грамотност“ обхваща най-цялостната интерпретация и взаимовръзка между всички тях (Celot & Tornero, 2009).

Медийната грамотност е в отговор на навлизането на медиите и технологиите в ежедневието на хората. Електронните медии (телефонът, филмите, радиото и телевизията) отварят пътя към масовата комуникация, осъществена благодарение на изобретената през средата на XV в. от Йоханес Гутенберг печатарска преса и доминираща в нейните усъвършенствани форми в края на XIX в. и първата половина на XX в.; последвана от появата на дигиталните медии, чиято парадигма е интернетът, датиращ от 1970 г. и масово разпространен след 1989 г. В тази връзка медийната грамотност съдържа разширяваща и подсилваща се основна функция на различните видове грамотност, включвайки не само технически умения, а и критично разбиране, и *аналитично симултанно четене* на огромно количество източници на информация, аргументи, обществени предписания, символни и културни кодове и условности (Celot & Tornero, 2009), както и тяхното приложение в различен контекст.

Дейвид Бъкингам (Buckingham, 2007) поставя въпроса дали индивидът е разковничето и как най-добре да се преподава медийна грамотност. По-конкретно той твърди, че не може да се преподава ограничен набор от когнитивни умения, които хората някак си усвояват. По-скоро той предлага редица ключови концепции за медиите – производство, език, представяне и публика, – които предоставят теоретична рамка, която може да се приложи към целия набор от съвременни масмедии. Според него учителите трябва да започнат от разбирането на учениците за медиите и използвайки тези концепции, да им се предостави възможността да мислят осъзнато. „В този смисъл медийната грамотност е следствие на медийната педагогика – научна теория, обясняваща

необходимостта от прилагане на цифровите медии за нуждите на възпитанието, педагогическото взаимодействие, обучението и ученето през целия живот, т.е. медийната педагогика е дисциплина за използване на медийните технологии като средство за оказване на педагогическо въздействие и влияние“ (Данов, 2023, с. 22). Целта на образованието по медийна грамотност е да даде възможност на обучаемите да размишляват систематично върху процесите на четене и писане, да разбират и анализират собствения си опит като читатели и писатели. В този ред на мисли Лев Виготски определя диалога между учител и ученик като най-важен в учебния процес: учителите трябва да работят в т.нар. зони на проксимално развитие, подпомагайки учениците, докато се научат да се справят сами. Въпреки това Бъкингъм добавя, че и подобен динамичен модел може да е недостатъчно социален, тъй като не взема под внимание социалните функции и употреба на знанието и езика в контекста на класната стая, продължавайки разделението между когнитивните и афективните процеси и по този начин пренебрегва и фундаменталното значение на емоционалното включване на учениците в медийната среда, което е изключително важно (Martens, 2010). Изборът на подходящ контекст би могъл да съдейства, така че освен развитие на медийна грамотност да се развиват и трите полета: когнитивно, афективно и психомоторно, отразяващи се върху мислите, чувствата и поведението на децата.

Повечето учени определят медийната грамотност като знания и умения на хората да анализират, оценяват или създават медийни съобщения. Тези знания и умения основно се отнасят до четири ключови аспекта: медийна индустрия, медийни съобщения, медийна аудитория и медийни ефекти. Дефинирането на медийната грамотност обаче е само част от проблема, затова следва да се насочи вниманието върху начините, по които педагозите могат да преподават медийното знание и умения, така че да се реализира ефективна стратегия за медийно образование (Martens, 2010). Медийната грамотност може да се дефинира и като комплекс от умения, необходими при търсене, подбор, оценка и споделяне в различните медийни формати (Considine, Horton & Moorman; Enochsson; Livingston; Kuiper, Volman, & Terwel, цит. по: Kuiper et al., 2005), които идентифицират най-важните компоненти в три посоки на медийната грамотност и се отнасят до световната глобална мрежа (world wide web – www), а именно – умения за търсене, четене и оценка в мрежата. Насърчава се активното използване от младите хора на възможностите на глобалната мрежа, като се акцентира на уменията за критично отношение, анализ и оценка на информацията, която получават. В подкрепа на това е и

приетата от Съвета на Европа още през 1989 г. специална Резолюция по медиаобразование и нови технологии, според която съвременните общества е необходимо да разбират структурата, механизмите и съдържанието на медиите, което изисква постоянно да се развиват способности за критично възприемане и оценка на тяхното съдържание. По подобен начин Ковингтън се застъпва за идеята, че медийната грамотност включва умения за критичен поглед и способност да се разглежда, оценява и интерпретира съдържание. Сходно е разбирането за медийната грамотност и на британската изследователка Соня Ливингстън, дефинираща я като умения за достъп, анализ, оценка, създаване и разпространение на медийно съдържание (Livingstone, 2004).

Деца се превръщат в обект на медийната индустрия, когато през последните петдесет години на XX век започва ускореното ѝ развитие, и още в предучилищна възраст те стават ползватели на нейните услуги и ефекти. Тогава се създават и едни от най-популярните образователно-развлекателни телевизионни поредици в САЩ като *Кварталът на мистър Роджърс* (Mister Rogers' Neighborhood) от 1968 г. и една година по-късно *Улица Сезам* (Sesame Street). Затова децата в предучилищна възраст са изследвани по отношение на използването на медиите и медийните ефекти (Herdzina & Lauricella, 2020), а за да се интегрира подходяща употреба на медиите в ежедневието, е необходимо определено ниво на медийна грамотност. Развитието на медийна грамотност у децата включва създаването на умения да анализират и задават въпроси; способност за разграничаване на фактите от мненията; способност за анализ на контекст, предпоставки и причини за събитията; умения да се използва съвременно съдържание и средства за проверка и изучаване на информацията; способност за тълкуване на иносказателността в историята, умение да се правят паралели с настоящето и да се работи с източници за проверка на информацията; умения за изразяване на мнение, подкрепено с факти; умения за търсене и проверка на различни източници; умения за разграничаване на предубеждение, изопачаване, дезинформация и измама; умения за работа с текстове – определяне на целевата аудитория, целта на съобщението, търсене на ключови думи, които представят различни гледни точки и т.н. (Lokshyna & Prykhodkina, 2020). Четири са нивата, които определят подхода на философията на медийната педагогика, а именно: 1) медийна осведоменост (media awareness) – знания за медийните средства; 2) разбиране на медиите (media understanding) – критичен анализ на медиите и тяхното съдържание; 3) отношение към медиите (media attitude) – адекватни нагласи към медийната среда; 4) медийно поведение (media behavior) – компетентно използване на медиите за постигане

на личностен и професионален успех (Данов, 2020). И в четирите посоки е ориентирано медийното образование, насочено към децата, въпреки че част от тях са под стриктното наблюдение от страна на родителите.

1.2. Децата от предучилищна възраст и медийната грамотност

Децата са подложени на влиянието на медийния информационен поток още от двегодишна възраст; когато са на три години започват да проявяват предпочитания, а до петгодишна възраст придобиват умения да боравят с електронни устройства – колосалните медийни ресурси, които заобикалят децата от най-ранна възраст, често трудни за овладяване от възрастните, създават необходимостта от медийно образование. Медийната грамотност преди всичко предполага разбиране на същността на разпространяваните съобщения, осъзнаване на техните цели, степента им на достоверност, видовете източници, самоличността на адресатите и т.н.; *започваща като нагласа към любопитство, съмнение, желание да се открие истината, тя създава нови знания и компетенции, оформящи медийните навици и поведение на децата*, позволяващи им да прилагат критично мислене и отношение към всички медийни средства и тяхното съдържание (Данов, 2016). Медиите се превръщат в неизменна част от съвременното общество, прониквайки с ускорени темпове и в една сравнително консервативна система като образованието.

Важно е да се обърне внимание на активното и креативно използване на медиите като образователен инструмент *във* и *извън* рамките на образователните институции, също така и като критично отражение на влиянието на медиите сред обществото. Образованието трябва да насърчава четенето и да повишава грамотността и знанието на обучаемите за света около тях (Simons, Meeus, & T'Sas, 2017). Дейвид Бъкингам определя медийното образование като процес на преподаване и учене за медиите, а медийната грамотност като негов резултат – знанието и уменията, които учениците получават (Buckingham, 2007). Съгласно дефиницията на Съвета на Европейския съюз (2018) основната цел на този вид образование е да развива критичното мислене и активното поведение на учениците. Медийното образование дава възможност на децата още в ранна възраст да се опитват да вземат информирани решения, да „разчитат“, оценяват и създават медийни послания. Чрез медийното образование децата са провокирани да мислят, достигайки сами до съответните отговори, т.е. учат се как, а не какво да мислят. Това от своя страна дава възможност за проявата на още едно важно

качество – креативност. Медийното образование овластява учениците и се превръща в поле за изява на различни умения, таланти и интереси.

1.3. Медийна грамотност и компетентностен подход

Компетентностите се определят като „динамична съвкупност от знания, умения, нагласи и отношения, които се придобиват в процеса на обучение“ (МОН, 2019б, с. 2) и докато знанията отговарят на въпроси, които изискват конкретни отговори като: какво, кога, къде, колко и т.н., уменията изискват прилагането на практика на конкретни знания, а под отношения се разбират нагласите към знанието, което се отразява в поведението на обучаемите. Компетентностите са придобити, а не вродени способности, „такива, които са развити чрез качествено учене, в подходяща педагогическа среда и чрез придобиване на сериозен практически опит (Zwell, 2000)“ (МОН, 2019б, с. 2).

Съвременният прочит на компетентностите очертава три водещи компонента – знания, умения и нагласи/отношения, които се свързват с подхода, насочен към „учене през целия живот“. По препоръка на Съвета на Европейския съюз (2018) те се дефинират по следния начин: „знанията са съставени от фактите и цифрите, понятията, представите и теориите, които са вече утвърдени и подпомагат разбирането на определена област или предмет“; „уменията се определят като способността и възможността на човек да извършва разсъждения и да използва съществуващите знания, за да постигне резултати“; а „нагласите описват предразположението и начина на мислене за действие или реагиране на идеи, лица или ситуации“ (Чавдарова-Костова, 2022, с. 13). Целите, които следва да изпълнят тези ключови компетентности, са придобиването на „по-широк и ангажиращ учебен опит“ у обучаемите, за които в образователните институции се предполага, че ще се подготвят за предизвикателствата на ускорените политически, икономически и технологични процеси, които допринасят за чести промени в живота им; подготвят ги „да мислят критично и творчески, да работят самостоятелно и като част от екип, да бъдат иновативни и да развиват умения за учене, които са важни за тях“ (Key competences for lifelong learning, 2018, с. 4). Поради липсата на пълно единство сред учените по отношение на понятията „компетенция“ и „компетентност“ надделява разбирането, че компетентността е „по-широкото понятие, съдържащо в себе си личностни качества, изградени от компетенции“ (Стоянова, М., 2016). Различният прочит на компетентността се дължи на множество фактори, затова се говори за индивидуални и организационни; или за „меки“ (поведенчески) и „твърди“ (технически); а „опирайки се на тезата за разделянето на съдържанието на образованието на

„метапредметно” (за всички предмети), „междупредметно” (за цикъл предмети и образователни области) и „предметно” (за всеки учебен предмет), Андрей Хуторской подрежда компетентностите йерархично в три нива: предметни, общопредметни и ключови.

В тази рамка под *дигитална компетентност* се приема „уверено, критично и отговорно ползване на дигиталните технологии за учене, на работното място и за участие в обществото“ и към нея се включва „информационна грамотност и грамотност по отношение на данните, медийна грамотност, умения за създаване на съдържание, за безопасна работа в дигитална среда, за решаване на въпроси, свързани с интелектуалната собственост и с компетентности във връзка с киберсигурността“ (МОН, 2019б). Основният фокус остава дигиталната част, което отчасти лишава от по-задълбочен прочит медийната грамотност, която освен дигиталните включва и всички останали видове медии.

За да е възможно измерването на очакваните резултати и постиженията на обучаемите, компетентностният подход търси съответствия с критериите на международните изследвания – PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study), PISA (Programme for International Student Assessment), ICCS (Institute for Creative Civil Strategies), което дава възможност да се съизмерят нивата на българските с чуждите ученици и е в услуга на мобилността и конкурентоспособността (МОН, 2019б). В Държавните образователни стандарти (ДОС) очакваните резултати са обозначени чрез „глаголи, които посочват различните равнища на мисловния процес – запаметяване, разбиране, прилагане, анализиране, оценяване, създаване, като ги разпределят в зависимост от етапа – напр. в началния етап преобладават по-ниските равнища: запаметяване, разбиране, прилагане, а в следващите етапи съотношението се променя в полза на високите – анализиране, оценяване, създаване“ (МОН, 2019б). Това улеснява учителите при избора им на дейности и балансира съотношението на развитие на всички нива на мисловни процеси, с които е съобразен и предложеният в глава четвърта от дисертационния труд – Модел за развитие на критично-медийна грамотност у деца в предучилищна възраст.

1.4. Медийна грамотност и мултимодален подход

Мултимодалността (от англ. *multimodality* – *multi* (много-, разно-) *mode* (начин, чувство, форма, мярка степен, количество, ритъм, лад, мода, стил, (от лат. *mood* –

наклонение) и др.) би могла да се дефинира най-общо като комуникационни действия по отношение на текстовите, звуковите, езиковите, пространствените и визуалните ресурси, които се използват, за да се създаде едно медийно съобщение (Murphy, 2013). Развитието на мултимодалността се ускорява в края на XX век, когато изразните средства в различните видове изкуства и медиите се комбинират, за да се създаде многопластовост на съвременния мултимодален текст.

Специфичните модални компетентности според изследователите в тази област Моник Лебрюн, Натали Ласел и Жан-Франсоа Бутен (Groupe de recherche en Littérature Médiatique Multimodale), които се отнасят до мултимодалността, включват:

1. **Текстова модалност** – разпознаване, анализиране, използване на семиотични ресурси: лингвистични/ граматически кодове, т.е. на езиково ниво;
2. **Визуална модалност** – разпознаване, анализ и употреба на семиотични ресурси, които се отнасят до статични изображения, движещи се изображения, форма, цвят, обем, текстура, структура, организация и представяне на пространството, рамкиране, форматиране, комбиниране, редактиране и т.н.;
3. **Звукова модалност** – разпознаване, анализ и употреба на семиотичните ресурси, които се отнасят до шум, звук, музика, говор (текст, монолог, диалог; лингвистични, фонологични, реторични кодове и т.н.);
4. **Кинематографична модалност** – разпознаване, анализ и употреба на семиотични ресурси, които се отнасят до движение на обекти, жестове и т.н.;
5. **Разпознаване, анализ и употреба на различни медии:** традиционни медии (печат, радио, телевизия, картини, скулптури и т.н.), дигитални медии (дигитален текст, дигитален звук и образ, социални мрежи, интерфейс, компютърни мрежи, споделяне на твитове (текстови съобщения в Twitter, които са до 140 символа), мемове (мемета) и т.н.

Детският свят във века на дигитализацията и изкуствения интелект е наситен с мощни образи, реч и звуци, които са продукт на мултимедийната култура. Съвременната информация представлява сложен синтез от аудиовизуален език, който служи за изразяване на многопластови концепции и идеи за света. Мигновено преминават множество образи пред очите на децата, затова разбирането на езика вече не се свежда

до традиционното четене и писане, а е необходимо те да владеят „четенето“ и „писането“ на езика от образи и звуци толкова добре, колкото и традиционната грамотност.

1.5. Медийната грамотност в контекста на образователните направления в предучилищното образование

Медийната грамотност може да бъде интегрирана в образованието по няколко начина. Първо, чрез насърчаване на развитието на медийна грамотност посредством съдържанието на конкретен учебен предмет (образователно направление), тъй като тя играе важна роля в обучението по изкуства и музика (визуална и аудио грамотност), езиково обучение, особено в рамките на часовете по роден език, където фокусът е върху комуникативните функции на медиите (четене и разбиране на различните формати на текста); както и в обучението по история, география, точни и естествени науки (направление „Околен свят“), където има възможност да се повиши нивото на медийна грамотност чрез търсене на информация, нейното анализиране и различни начини на представяне. В допълнение е необходимо изрично да се обръща внимание на медийната грамотност по време на учебната година чрез обсъждане на медийни въпроси и теми (Simons, Meeus, & T'Sas, 2017). Някои експерти са на мнение, че обучението по медийна грамотност може да се реализира и в отделен предмет, което би могло да се осъществи на места, където достъпът до технически ресурси е ограничен и липсва необходимата квалификация или увереност на преподавателите да се справят от техническа гледна точка; както и през всеки един предмет/образователно направление чрез проекти, които са конструирани да развиват и медийната грамотност у обучаемите. Изборът дали обучението по медийна грамотност да се осъществява като отделен предмет, или да бъде част от всеки предмет би следвало да се решава в зависимост от факторите, които предопределят единия или другия вариант, но несъмнено ще бъде безполезно да се превръща в самоцел или да се вменява на учители, които не се чувстват сигурни в неговата употреба.

Предучилищното образование следва да осигури среда на учене, в която водещ елемент да е играта, да е съобразено с възрастта на децата и да гарантира цялостно развитие на личността на детето. Детето се очаква да придобие компетентности, които да подпомогнат преминаването му в училищното образование. Разбира се, в почти всяко от направленията в предучилищна възраст у децата може да се развиват знания и умения по отношение на медийната грамотност, тъй като част от заложените знания, умения, нагласи или компетентности се отнасят и до нейното развитие.

Втора глава

КРИТИЧНОТО МИСЛЕНЕ И ДЕЦАТА ОТ ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ

2.1. Същност на критичното мислене

Важно е децата от малки да се научат да общуват с лекота с околните и да споделят разбираемо идеите си, да са в състояние да си помагат взаимно и да участват в социалния живот на групата/ класа. Когато целенасоченото развитие на медийна грамотност започва в по-късна възраст има голяма вероятност от необходимост да се коригират вече погрешно създадени навици и схващания у децата, а това изисква повече енергия и често е с по-лош резултат, тъй като се свързва със забрани и ограничения, което не кореспондира с идеята на медийната грамотност, а именно – разширяване на кръгозора и възможностите за взаимодействие с останалите участници в комуникационния процес и със света като цяло. Затова, ако трябва да се постави акцент на по-широкото понятие медийна грамотност, предвид съвременната инвазия на технологични новости за масовия потребител и дигитализация може да се приеме необходимостта от критично мислене по отношение на медийното съдържание и среда.

Американският философ Джон Дюи, който се приема за автор на термина „критично мислене“, го определя като „активно, упорито и внимателно разглеждане на всяка установена или предполагаема форма на знание в светлината на основанията, които я подкрепят; както и на по-нататъшните изводи, които е склонен да направи човек“ (Ваклева & Георгиева, 2021, с. 46). Дейвид Леви – американски професор по психология, определя критичното мислене като активна и когнитивна стратегия за изследване, оценка и разбиране на събития, справяне с проблеми и вземане на решения. А американският психиатър и академик от унгарски произход Томас Сас определя мисленето като процес на самопредизвикване, в който ние сме склонни да мислим до момента, в който решим, че сме удовлетворени, което наричаме „обяснение“ и използваме за оправдание, за да спрем повече да мислим по въпроса. Поддържането на съзнанието отворено за други обяснения означава да поддържа неяснота и неопределеност, което може да се приеме като ментално дразнение, чието „облекчение“ се случва чрез мисловен процес (Levy, 2010). „Една от най-съществените характеристики на нашето мислене е начинът, по който сме лично привързани – и след това здраво се придържаме – към нашите мнения, убеждения и интерпретации. Тази тенденция, наречена „ефект на упоритостта на убежденията“, често може да води до изкривяване, минимизиране или дори

пренебрегване на всякакви факти, които противоречат на нашата „лична реалност“ (Шираев & Леви, 2019, с. 55-56).

Най-ценно за възпитание и обучение е периода между 3–20-годишна възраст, тъй като в края на третата година метаболитната активност на детския мозък е най-висока (два пъти повече от на възрастен човек) и след деветата година започва да намалява постепенно, за да се стабилизира през последните години на юношеството. Наблюдава се постепенна загуба на синаптични връзки, които не се използват до десетата година на децата (Костова, 2017), *което означава, че именно предучилищната възраст е ключова за развитието на голяма част от мисловните процеси, в това число и на критичното мислене*. Критичното мислене е изкуството на мисленето за самото мислене, докато мислим как да направим мисленето по-добро. Критичното мислене анализира, оценява и подобрява мисленето (Paul & Elder, 2021). Развитието на критично мислене е едно от фундаменталните умения, които човек трябва да развива. Според Дейвид Леви (Levy, 2010) то е умение, което успешно може да се преподава или учи. Ерик Шиварев и Дейвид Леви (2019) приемат мисловните принципи или метамислите (буквално „мислите за мисленето“) като когнитивни умения, които осигуряват конкретни стратегии за проучване и решаване на проблеми в межкултурната психология, служейки като антидот на мисленето, което често е склонно да е предубедено, опростенческо, ригидно, мързеливо или немарливо.

Критичното мислене може да бъде обобщено както като самостоятелно, така и като социално мислене, при което намирането на информация е начална, а не крайна точка на процеса, основаващ се на задаването на въпроси, с цел решаването на проблеми. В този смисъл критичното мислене следва да бъде сред основните цели за предучилищното образование (Данов, 2020а). Независимо от световното социокултурно многообразие същностната универсалност на принципите на критичното мислене надскача ограниченията на всяка културна група. Освен това те могат да се използват в различни области, простиращи се от философията и теологията до правото, политологията, историята, социологията, антропологията, журналистиката, бизнеса, медицината, спорта и дори изкуството – в действителност във всички сфери на образованието и ученето (Шираев & Леви, 2019).

Дейвид Леви и Ерик Шираев приемат, че развитието на критично мислене започва още в ранна детска възраст, когато начева формирането на езика и детето използва символните знаци на езика, за да постигне конкретна цел. Акцентирането върху

критичното мислене има подчертано съществена роля не само във висшето образование, но и в ранното детско възпитание, както и в средното и неформално образование, тъй като то е част от основните компетентности, улесняващи ученето през целия живот. Умствените операции се развиват активно у 5–7-годишните деца, засилва се познавателният интерес, което поражда тяхната мотивация за учене. Тогава децата са готови за формиране на съзнателно, критично и отговорно възприемане на информацията (Yankovych, 2019).

Основната задача на критичното мислене е да предостави на обучаемите силата да отразяват и изследват чрез скептични въпроси (McPesk) както и да развиват умения за мислене, които да им помогнат за осъзнаване на причината и истината зад ежедневните житейски събития (Haloren, 1955, цит. по: Feuerstein, 1999). Поколението деца, израстващи с почти универсален достъп до по-нови цифрови, интерактивни и мобилни технологии, често се нарича „дигитално родени“ (digital native), защото цялото им съществуване е в присъствието на тези технологии. Така през 2001 г. Марк Пренски разграничава двете поколения – младите, които са родени в света на новите технологии, и възрастните, за които тези технологии са привнесени, аргументирайки разликата между въведените от него понятия „дигитално родени“ и „дигитални имигранти“. С настъпването на XXI век, когато вече всички са израснали с новите технологии, различията между поколенията на тази основа намаляват и Пренски акцентира върху т.нар. „дигитална мъдрост“. Въпреки че са *дигитално родени*, това не предполага, че са експерти по дигитални медии, нито че имат умения за анализ, оценка и създаване на медийно съдържание – важни условия за наличието на медийна грамотност. Тези деца все още се нуждаят от подкрепата на възрастните, за да развият основа от умения, върху които могат да надграждат, докато използват технологиите и стават медийно грамотни. До 4-годишна възраст децата започват да разбират, че другите могат да вярват или да знаят нещо различно от това, което те знаят или разбират, което е началото на теорията за развитието на ума (Herdzina & Lauricella, 2020).

Джени Леон (2015) е на мнение, че критичното мислене, което се придобива още в детска възраст, може да се развива през целия живот, а Г. Хеймън (2008) твърди, че децата започват да развиват умения за разсъждаване на около тригодишна възраст и обикновено поставят под въпрос погрешната информация, предадена от възрастните, подчертавайки социалния опит за критичното мислене на децата в този период. Д. Кун (1999) твърди, че дори малките деца могат да мислят за мисленето (Yarali & Aytar, 2020),

докато Питър Фационе (Peter Facione) смята, че критичното мислене не е нито само умение, нито отношение, а е преди всичко *процес*. Ако при взаимодействието с децата те биват насърчавани да мислят критично и да влагат творческо отношение, то те ще са склонни до го проявяват още в първите си години в училище, където обучението изисква от тях повече усилия и строгост, отколкото в предучилищното образование.

2.2. Критично мислене у децата в контекста на таксономията на Бенджамин Блум

Създадената през 1956 г. таксономия (класификация) на образователните цели от екип учени, под ръководството на американския психолог Бенджамин Блум (Bloom, Engelhart, Furst, Hill, & Krathwohl, 1956), е широко използвана в областта на образованието. Таксономията включва три полета (домейна), като всяко от тях съдържа няколко нива:

- Когнитивното поле (cognitive domain) е базирано на знанието;
- Афективното поле (affective domain) е базирано на отношенията;
- Психомоторното поле (psychomotor domain) е базирано на уменията.

Когнитивното поле се състои от шест нива: знание (знаене), разбиране, прилагане, анализ, синтез и оценка. През 1990 г. Лорин Андерсън – един от учениците на Блум, леко променя наименованията на нивата на когнитивното поле, за да ги направи по-лесни за разбиране, и от съществителни имена ги трансформира в отглаголни съществителни (определено действие), разменя позициите на последните две нива и синтезът го преобразува в създаване. Трансформираната таксономия на когнитивното поле включва: запомняне, разбиране, прилагане, анализиране, оценяване, създаване – те са и в основата на дефинициите за медийна грамотност на голяма част от учените.

Авторите на таксономията (Bloom, Engelhart, Furst, Hill, & Krathwohl, 1956) определят, че тя се отнася само до *класификацията на очакваното и желано поведение на обучаемите* – начините, по които всеки от тях действа, мисли и чувства като резултат от участието им в някаква учебна единица (учебната единица следва да се разбира като относително самостоятелно обособена част от общата учебна програма, съсредоточена върху конкретна тема или сбор от компетенции).

В езиково отношение превес има комуникативната компетентност, тъй като езикът е средство за общуване и чрез него се обменят жизнен опит, знания, идеи, ценности и пр., затова от голямо значение в процеса на обучението имат две страни – как се комуникира и какво се комуникира. Начините, по които функционира знанието, се проявяват като умения, докато отношението се изгражда на базата на всички нива, отнасящи се до компетентностите: знания, умения, нагласи и ценности, които от своя страна формират съзнанието, което е регулиращият фактор на поведението на човека, а за формирането на съзнанието на личността, според теорията на Бенджамин Блум, е необходимо да се обединят и трите полета: когнитивно, афективно и психомоторно (Bloom, Engelhart, Furst, Hill, & Krathwohl, 1956).

Работата в детската градина и училищата по-често е насочена към развитие на когнитивната сфера, като се пренебрегват афективната и психомоторната, а това ощетява развитието на емоционалната интелигентност, което е съществен недостатък на съвременното възпитание и образование (Костова, 2017). Таксономията на Блум и формирането на комуникативна компетентност е в тясна връзка със сферата на образователната практика, тъй като когнитивното поле изгражда знанията, които са необходими за осъществяване на комуникацията и разширяване на познанието; психомоторното поле е свързано с овладяването на конкретни умения за общуване; докато емоционалното поле отговаря за желанието на обучаемите да използват наученото в контекста на комуникацията (Данов, 2011).

Критичното мислене е сбор от когнитивни умения и интелектуални нагласи, които са необходими за „ефективното разпознаване, анализиране и оценяване на аргументи и правдиви твърдения, за откриване и преодоляване на собствени предубеждения и пристрастия, както и за формулирането и представянето на убедителни доводи в подкрепа на направени заключения“ (Bassham, Irwin, Nardone & Wallace) (цит. по: Данов, 2020, с. 531); и то може да се приеме като самостоятелно и социално мислене, започващо с намирането на търсената информация, както и на поставянето на релевантни въпроси, чиито отговори биха могли да се справят с даден проблем (Клустер) (цит. по: пак там).

2.3. Критичното мислене и изкуството да задаваме въпроси

Всъщност понякога е добре да не се знае отговорът на някой въпрос и е нормално възрастните да нямат всички отговори. Процесът на задаване на въпроси е, за да се изследват колкото се може повече варианти на отговори, а не за намиране на един-единствен правилен отговор (Herdzina & Lauricella, 2020). Задаването на въпроси е

предимно от страна на учителя, а отговорите се очакват от децата, но умението да се задават смислени и добре формулирани въпроси е важно както за преподавателя, така и за децата. Подходящите въпроси към обучаемите провокират критично мислене.

Задаването на въпроси, които предполагат анализ, синтез и оценка, насърчава развитието на критично мислене и ангажира децата да обосновават отговорите си, което подобрява умението им да изразяват устно какво чувстват и мислят. Педагозите с основание заявяват, че ученето как да мислим критично е жизненоважно и незаменимо умение, въпреки това невинаги се осигуряват конкретни ситуации, в които да бъде усвоено. Според Ерик Шираев (Шираев & Леви, 2019), макар че сме убедени в стойността на критичното мислене, все още не се прилагат пълноценни програми по отношение на усвояването на критично мислене на всички нива в образователната система.

Жан Пиаже стига до извода, че без въздействие и преобразуване на обекта не е възможно субектът да достигне до неговата същност, така както се говори за конструиране и деконструиране на медийни продукти и послания. Създаването на умения у децата да задават въпроси е есенциално за развитието на критично-медийна грамотност. Изграждането на подобни навици и развитието на техники често се пренебрегват основно поради два фактора – желанието у възрастните възможно най-бързо и безпрепятствено да постигнат резултати по посока на възпитанието и образованието на децата, както и страхът от неспособността да отговорят на техните въпроси. Това води до два извода: 1. педагогическото взаимодействие да не „очаква“ незабавен резултат, а по-скоро да е част от по-продължителен процес; 2. задаването на въпроси от страна на децата да се използва като отправна точка за процес на търсене и откриване на различни отговори и гледни точки. Умението да се задават правилно въпроси в точното време и място е свързано с нивото на критично мислене, което създава усещането за увереност в собствените сили, адаптивност и адекватност в разбиранията за света.

Недостатъчната диференцираност на възприятията на децата от предучилищна възраст се състои в това, че те „възприемат първоначално предметите и явленията като неразчленени комплексни цялости“, в които трудно могат да забележат и разграничат съществените им белези, докато в игрите, в които конструират и деконструират дадено цяло, децата започват да развиват аналитико-синтетични познавателни способности. В предучилищна възраст детето овладява в голяма степен и говора, което дава възможност

за по-широка основа, тъй като то започва да придобива знания, които са подходяща среда за развитие на различни мисловни процеси. В предучилищна възраст „преобладава нагледно-действиен характер на мисленето“. Преходът от нагледно-действиено към словесно мислене е изследван от Г. Минска, която построява задача в три плана: нагледно-действиен, нагледно-образен и словесен. Общото заключение от данните е, че „*преломният момент за прехода към по-висшата форма на мислене е към 5–6-годишна възраст*“ (Пиръов, 1967, с. 193)

2.4. Дефиниране на понятието „критично-медийна грамотност“ в български контекст

Критично-медийната грамотност е развитие на знания, умения и нагласи за критично разчитане и компетентно участие в различните среди на медийната комуникация; проява на умерен скептицизъм относно информацията от и към нас; поставяне на релевантни въпроси и търсене на варианти от отговори; проява на интерес за разбиране на другостта в разнообразните нейни аспекти.

В критично-медийната грамотност се вписват и основните досега разбирания за медийна грамотност – достъп, анализ, оценка, създаване и разпространяване на медийно съдържание (Ауфдерхайде & Файърстоун, Ливингстън, Бъкингам и др.), а също така според Потър се включва и създаване на умения и навици за критично проучване на информацията, която получаваме или сами създаваме въз основа на нашите мисловни процеси.

Критично-медийната грамотност е преди всичко създаване на умения и навици у децата да си задават въпроси и сами да търсят техните отговори. Да проявяват любопитство към заобикалящата ги действителност, което да ги провокира да разсъждават върху нея и да я изследват. За да са здравословно скептични към информацията, която достига до тях, трябва да са способни да различават зловредно съдържание и да го избягват (познавайки последиците, които може да им причини); да могат свободно да изразяват своето мнение и да са наясно към кого да се обърнат за съдействие при необходимост от помощ, а и преди да се е стигнало до нежелани последици, да разбират целта на посланията в медийното пространство, както и нормите за етично поведение, да са запознати с основни етични правила в различните среди на комуникация и да не е необходимо да ги нарушават, да могат да пазят себе си и близките си от зловредно съдържание в интернет и т.н. (Костова, 2007). За децата критично-

медийната грамотност е задаването на точния въпрос в точното време и на точното място, както и намирането на достоверни отговори; способността на децата да разграничават комерсиалното послание, виртуалното от реалното, фалшивото от истинското и т.н..

Потър „представя теоретична схема, базирана на набор от седем специфични умения, необходими за формирането на медийна грамотност – това са анализ, оценка, групиране, индукция, дедукция, синтез и абстракция, а също и пет набора структури на знания – медийни ефекти, медийно съдържание, медийни индустрии, реален свят и себе си“, като отделя специално внимание на дефинициите, които акцентират върху умението за критично мислене (Цанкова, Ангова, Николова, Вълчанов, Вълков, Минев & Осиковски, 2022). Комбинацията от традиционни и електронни форми предоставя синхронна и асинхронна комуникация и разширява възможностите на обучителните методи. Изискванията към учителите се повишават, тъй като се налага те умело да прилагат информационните и комуникационните технологии в работата си с децата и учениците. Новите технологии позволяват интерактивност, даваща възможност за диференциация и индивидуализация на обучението. Все повече се включват различни модели, които подпомагат обучаемите да се научат как най-ефективно да учат, което ги подготвя за учене през целия живот (lifelong learning). И тъй като ученето е процес на осъзнаване на референтната рамка, в която хората мислят, чувстват и действат, отнасяйки се с критична адекватност към източниците на информация, в процеса на ученето през целия живот те разработват по-нови и приобщаващи рамки, от които впоследствие сами излизат (Fleming, 1997). Създава се нова култура на преподаване и учене – интерактивност вместо само слушане, стимулиране вместо притискане, формално и неформално учене, знание за знанието (учене за начините на учене). Повишават се и изискванията към компетенциите на учителите – методологически и дидактически, медийни, технически и социални компетенции. Ефективното обучение използва стратегии, които стимулират развитието на множество интелигентности и овладяване на умения за учене през целия живот. Следователно задачата на ученика да се научи да учи най-ефективно е много по-важна от задачата да му се предоставя огромен обем от информация, с която впоследствие той трудно манипулира. Ученикът трябва да бъде подготвен да се интегрира в различни учебни ситуации в бъдеще, което най-добре може да се постигне чрез целенасочено методическо разнообразие. За децата е необходимо да развият критично мислене и медийна грамотност, които да им помогнат

да се справят с предизвикателствата на променящия се свят, тъй като изискванията, с които ще се срещнат в бъдеще стават все по-трудно предвидими.

Трета глава

ИЗСЛЕДВАНЕ НА КРИТИЧНО-МЕДИЙНАТА ГРАМОТНОСТ У 5–7-ГОДИШНИТЕ ДЕЦА

3.1. Цел, предмет и обект на изследването

Настоящото изследване си поставя за **цел** да установи взаимозависимостта между уменията за критично мислене и нивото на медийна грамотност, въз основа на което да бъде разработен модел за развитие на критично-медийна грамотност в контекста на медийното образование за 5–7-годишни деца.

Обект на изследването е процесът на формиране на критично-медийна грамотност у 5–7-годишните деца, а **предмет** – критичното мислене чрез медийна грамотност в контекста на медийното образование за 5–7-годишните деца.

3.2. Хипотези и задачи на изследването

Основна хипотеза: Прилагането на разработения от автора *Модел за развитие на критично-медийна грамотност у 5–7-годишните деца* в предучилищното образование създава подходящи нагласи, отношение, знания и умения, необходими за развитие на критично-медийна грамотност у децата.

Първа подхипотеза: В процеса на овладяване на критично-медийната грамотност у 5–7-годишните деца повишаването на нивото на критично мислене води до по-високо ниво на тяхната медийна грамотност.

Втора подхипотеза: Използването на медийни образователни продукти в процеса на педагогическото взаимодействие за опознаване на медиите и като инструменти за развитие на критично мислене (т.е. медийно образование за медиите и чрез медиите) води до повишаване нивото на критично-медийната грамотност у 5–7-годишните деца.

Трета подхипотеза: По-високата степен на медийна грамотност у предучилищните педагози е предпоставка за по-добри резултати по отношение на развитието на критично-медийна грамотност у децата.

Четвърта подхипотеза: По-високата степен на медийна грамотност в семейството е предпоставка за постигането на по-добри резултати по отношение на развитието на критично-медийна грамотност у децата.

В тази връзка следват и задачите, свързани с провеждането на настоящото изследване:

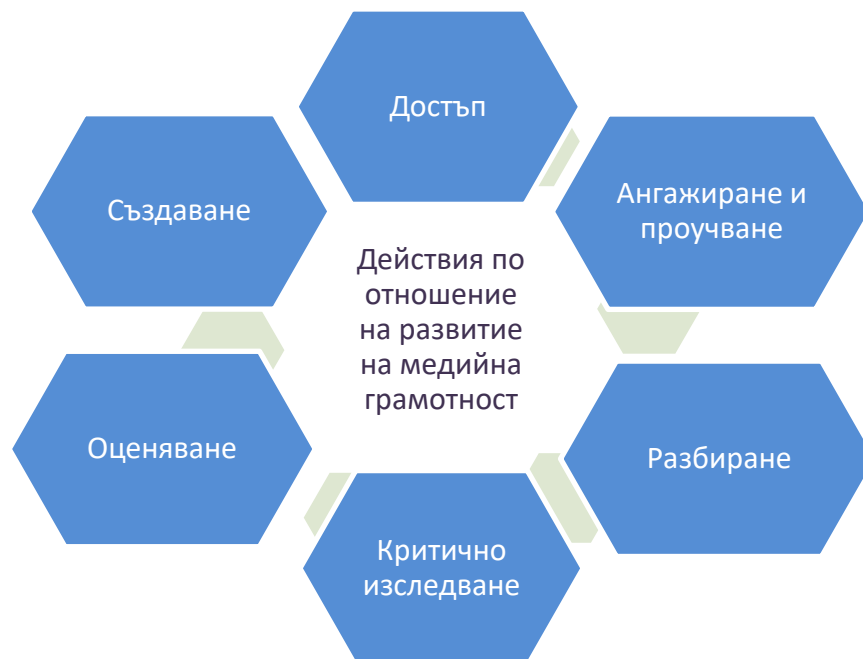
3.2.2. Задачи на изследването

1. Представяне същността и значението на медийната грамотност за 5–7-годишните деца;
2. Проучване на образователната система и контекста, в който медийната грамотност се проявява за децата в предучилищна възраст;
3. Представяне на същността и значението на критичното мислене за 5–7-годишните деца;
4. Намиране на пресечните точки между медийната грамотност и критичното мислене и аргументиране на необходимостта от дефинирането на понятието „критично-медийна грамотност“ в българския контекст;
5. Представяне и апробиране на авторския *Модел за развитие на критично-медийна грамотност у 5–7-годишните деца*;
6. Създаване и прилагане на подходящ диагностичен инструментариум за оценка нивото на критично-медийната грамотност у 5–7-годишните деца;
7. Създаване и прилагане на подходящ обучителен инструментариум за повишаване нивото на критично-медийната грамотност у 5–7-годишните деца;
8. Създаване и прилагане на анкетни карти за измерване компетенциите по отношение на медийната грамотност на учители и родители.

3.3. Критерии за измерване на критично-медийната грамотност при деца от предучилищна възраст

Разпознават се шест основни действия в медийното пространство, които водят до развитие на медийна грамотност: достъп, ангажиране и проучване, разбиране, критично изследване, оценяване (фиг. 3); които също така могат да бъдат критерии за оценка на нивото на медийна грамотност, и затова в голяма степен влизат в тестово-обучителната

батерия, която диагностицира нивото на критично-медийна грамотност у децата, но същевременно има и образователни функции.

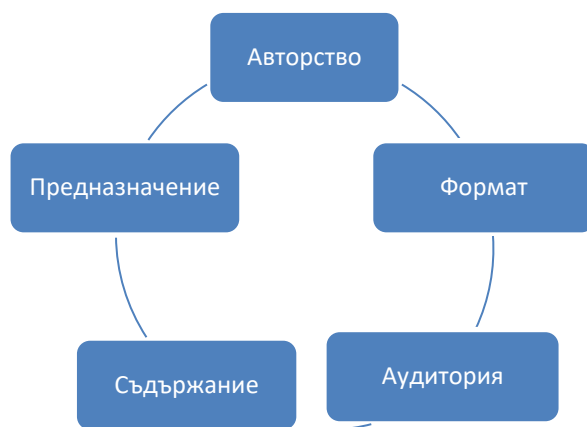


Фиг. 3. Действия по отношение на развитие на медийна грамотност

Под *разбиране* може да се приема въвеждането на идеята за видовете медии, като се показват на децата примери за медии, включително и новинарски сегмент по телевизията, анимационен или игрален филм, научнопопулярен филм, реклама. Чрез задаване на въпроси към децата, а и от тях към възрастните, се изгражда тяхната осведоменост за различните видове медии, като например какво представляват, къде са ги виждали, кои хора ги гледат/ четат/ ползват и защо се ангажират с този тип медии.

Необходимо е да се използва пълноценно пространството, където децата играят, учат или посещават – детската градина, музеят, класната стая, както и домашната среда, за да се осигурят подсказки, което да ги насърчи да задават въпроси и намират отговори по отношение на тяхното медийно образование.

Основните ключови въпроси и концепции, които се отнасят до конструкцията и деконструкцията на медиите, са пет – авторство, формат, аудитория, съдържание и предназначение (фиг. 4), които биват изследвани от децата, когато работят с различните медийни продукти.



Фиг. 4. Ключови въпроси и концепции за конструкция и деконструкция на медиите (по Partnership for 21st Century Skills)

Авторството, форматът, аудиторията, съдържанието и предназначението относно медиите могат да бъдат изследвани както в предучилищната група, така и в семейна среда, като семейството е важно да бъде приобщено към процеса на медийното образование на децата. За целите на модела, който се прилага в дисертационния труд, се използват основно традиционни медии – изработване на книжка по конкретна приказка, драматизация на откъси от приказка, анализ на кадри от филм по детска приказка и т.н. Когато се отнася до деца, съществено място се отделя на визуалната грамотност, тъй като тя влияе най-много върху възприятията на детската аудитория. Видеоето и звукът са преобладаващи компоненти на съвременните медийни продукти, поради което познаването на инструментите и принципите, с които работят, са важни компоненти от програмите по медийна грамотност и затова е отделено специално място за тях.

3.4. Методи, участници и етапи на изследването

3.4.1. Методи на изследването

- Проучване и анализ на научната литература по темата на дисертацията – медийна грамотност и критично мислене в контекста на предучилищното образование (описани в първа и втора глава);
- Проучване и анализ на официалната нормативна документация по направленията в предучилищното образование и компетентностния подход в образованието и намиране на пресечни точки с медийната грамотност (описани в първа глава);
- Верификационен психолого-педагогически експеримент (описан в трета, четвърта и пета глава);

- Проучване чрез стандартизирана анкета сред учителите за определяне тяхното ниво на компетенции по отношение на медийната им грамотност (четвърта и пета глава);
- Проучване чрез стандартизирана анкета сред родителите за определяне нивото им на компетенции по отношение на медийната им грамотност (четвърта и пета глава);
- Създаване на тестово-обучителна батерия за измерване на критично-медийната грамотност при 5–7-годишни деца (четвърта глава);
- Създаване на модел за развитие на критично-медийна грамотност у 5–7-годишни деца, приложен в експерименталната група за доказване на взаимовръзката между критичното мислене и медийната грамотност (четвърта глава);
- Статистико-математически методи за обработка и анализ на резултатите (пета глава).

3.4.2. Участници в изследването

- Трийсет и осем деца в предучилищна възраст (5–7-годишни), разпределени в две групи – контролна и експериментална;
- Седемнайсет родители на деца, с които е проведен експериментът;
- Девет учители от детската градина, в която е проведен експериментът;
- Шестнайсет преподаватели от детски градини и техните групи с деца, които пилотно осъществиха реални ситуации от *Модела за развитие на критично-медийна грамотност у 5–7-годишните деца*;
- Единайсет студенти от специалност „Медийна педагогика и художествена комуникация“ от Софийския университет „Св. Климент Охридски“, които пилотно осъществиха теоретични ситуации от *Модела за развитие на критично-медийна грамотност у 5–7-годишните деца*.

3.4.3. Етапи на изследването

Осъществяването на експеримента условно е разделено на три етапа:

Първи етап: *Пилотно проучване на елементи от модела:*

1.1. С преподаватели на предучилищни групи

1.2. Със студенти по „Медийна педагогика и художествена комуникация“

Втори етап: *Същински експеримент с 5–7-годишни деца*

2.1. Начален констатиращ

2.2. Формиращ

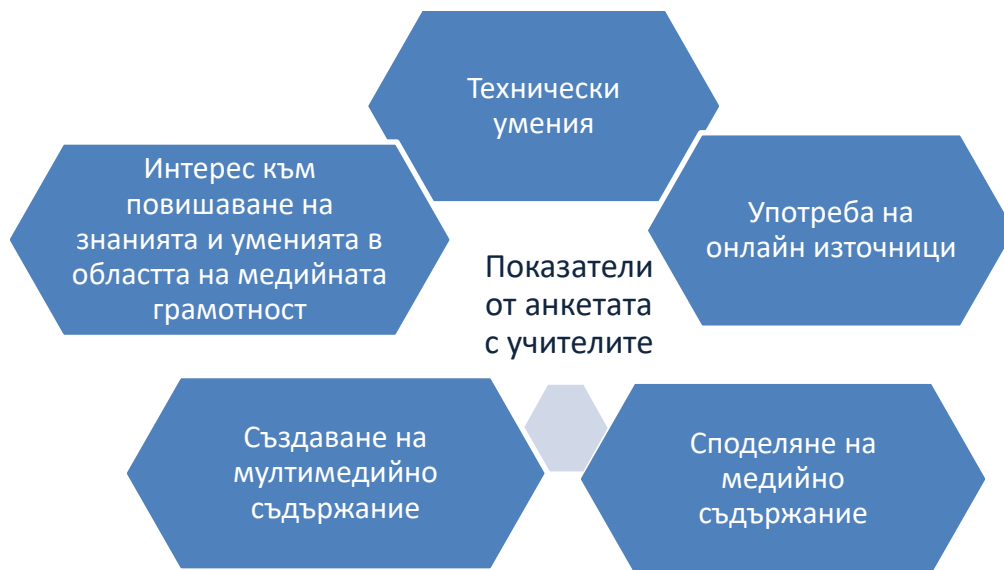
2.3. Заключителен констатиращ

Трети етап: *Проучване на факторите на средата*

3.1. Образователна (анкетно проучване сред учителите)

3.2. Семейна (анкетно проучване сред родителите)

Двете анкетни проучвания с учителите и родителите на децата, направени по време на експеримента, изследват показатели, които се отнасят до медийната грамотност, необходими за създаването на благоприятна и безопасна медийна среда в детската градина и вкъщи, за да може да се развива критично-медийна грамотност у децата. Като ограничения на подхода следва да посочим обстоятелството, че анкетата е инструмент за самооценяване и крие риск от нереално докладване от страна на респондентите. В допълнение, изследователи посочват възможното несъответствие между измерването на самооценката и измерването на представянето. Действителното поведение (т.е. действията, които учителят/ родителят извършва) трябва да бъде разположено във времето след оценката на собствените му компетенции или саморефлексия (Bandura 1994, цит. по: Simons, Meeus, & T'Sas, 2017). По тази причина въпросите в анкетите с учителите и родителите включват измерване на показатели (фиг. 6 и фиг. 7), за които те лесно могат да направят самооценка (получените резултати са подробно анализирани и описани в пета глава).

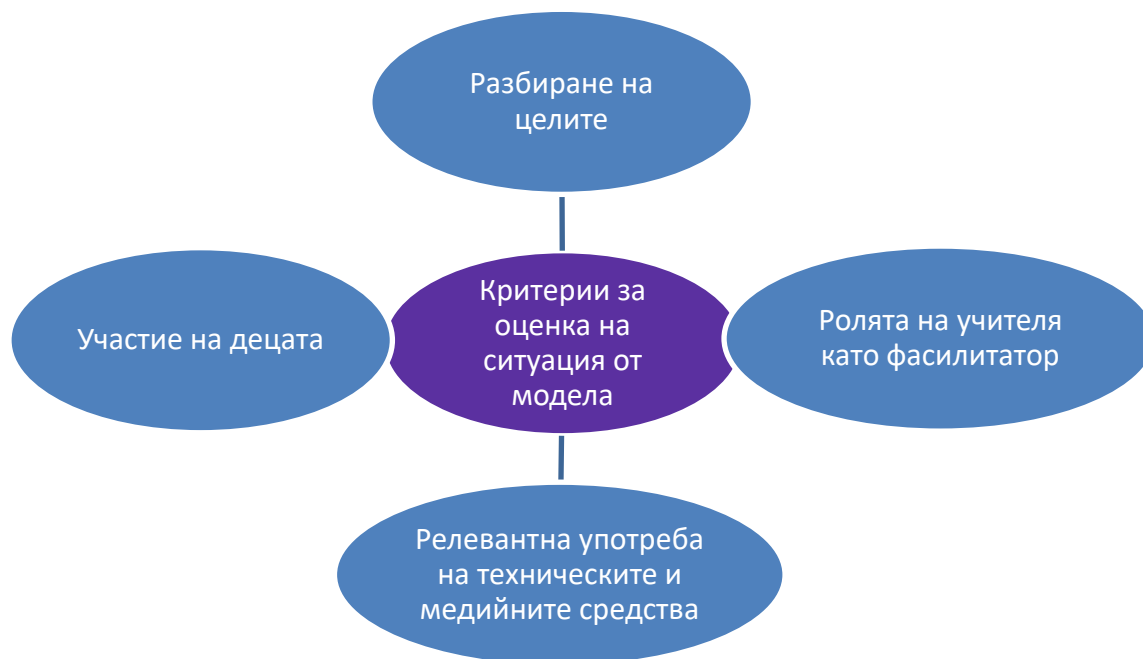


Фиг. 6. Показатели от анкетата с учителите



Фиг. 7. Показатели от анкетата с родителите

В пилотното проучване се анализираха реализирани ситуации, включени в модела, от преподаватели в детски градини и студенти от Софийския университет по предварително заложен критерии (фиг. 8), за да се прецизират задачите и да се установи доколко различни групи деца могат да се справят с тях, което по наше мнение дава възможност за обратна връзка относно разбирането на целта на педагогическото взаимодействие от учителите, както и за желанието на децата да отговорят на поставените задачи по отношение на развитието на критично-медийна грамотност. Необходимо е да се осъзнае ролята на учителя като фасилитатор, тъй като акцентът в обучението е процесът на комуникация, а не конкретен краен резултат, което означава той само да насочва, подпомага и вдъхновява децата да комуникират по възможно най-добрия начин и да изслушва внимателно техните отговори, тъй като колкото и невероятно да звучат, могат да бъдат нестандартна, но ползотворна отправна точка за нови теми на разговор и възможност за плавен преход от една задача в друга. Понякога в желанието си за постигане на предварително заложен отговор педагозите променят целта, което не е желателно да се допуска. Този тип взаимодействие предполага възникването на непредвидени ситуации, тъй като детето участва активно в тях и може да постави въпроси, на които учителят не е в състояние да отговори, но са подходящи като повод заедно с децата да потърсят верните отговори – важна част от медийното образование.



Фиг. 8. Критерии за оценка на ситуация от модела

МОДЕЛ ЗА РАЗВИТИЕ НА КРИТИЧНО-МЕДИЙНА ГРАМОТНОСТ У ДЕЦА В ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ

4.1. Необходимост от развитието на критично-медийна грамотност в предучилищна възраст

Бъкингам твърди, че ефективните практики в медийното образование не са въпрос на защита на децата от предполагаемите вредни въздействия на медиите, напротив, те се стремят да доведат до по-активно и критично участие в медийната култура, която ги заобикаля (Buckingham, 2007). Това мнение изцяло отговаря на политиката, която Европейската асоциация за защита на интересите на медийните потребители (European Association for Viewers Interest, EAVI) прилага през последните десет години в цялостната си дейност, насочена не в посока на разширяваща се медийна регулация и налагане на ограничения по отношение на медийната индустрия и съдържание, а по-скоро към действия за ускоряване на развитието на медийната грамотност и популяризиране на нейното значение. Затова, ако медиите са основното средство за разпространение на лични икономически и/ или политически интереси, колкото по-медийно грамотно става обществото, толкова по-малко вероятно е хората да приемат привидно привлекателното и фалшивото (Celot & Tornero, 2009).

4.2. Цел на модела

Предложеният модел има за **цел** да представи в концептуален и технологичен план средство за развитието на критично-медийна грамотност въз основа на педагогически ситуации, включващи мултимодални задачи, игри и дейности, основаващи се на детски приказки. За постигане на целта се представят подходи и методи за развитие на медийна грамотност и критично мислене, както и инструменти за оценка на постигнатите резултати, които лесно се адаптират в различни образователни среди с пълно обезпечение или частично наличие и употреба на технически средства, тъй като са разработени, така че децата да разбират и анализират медийните продукти и източници, а не само механично да взаимодействат с тях.

Моделът се основава на ситуации, които провокират конкретно поведенческо отношение и желание за комуникация у децата, но не въз основа на абстрактни понятия, а на базата на конкретни случки от сюжетите на приказки за деца. Представен е и

механизмът на разработване на тестово-обучителната батерия, за да могат учителите сами да избират приказките, с които да работят и да измерват нивото на проявената от децата критично-медийна грамотност и/или да ги обучават в тази посока.

4.3. Визуализация на модела

Моделът за развитие на критично-медийна грамотност (фиг. 9) е разработен в една по-обща концептуална рамка, която включва: 1. разпознаване на елементите на медийния текст (автор, заглавие, форма, канал, цел, аудитория, въздействие) 2. задълбочаване на проучването на медийния текст чрез неговото изследване, въз основа на когнитивните нива на мисловните процеси от таксономията на Блум (знание (знаене), разбиране, прилагане, анализ, синтез, оценка) и 3. прилагане на проучвателна стратегия чрез формулиране на въпроси (кой, какво, къде, кога, как, защо, с какъв ефект). Към този основен модел, който е приложим, както за деца, така и за други възрастови групи, следват три методически подмодела: *Използване на мислещ език* (фиг. 10), *Подходи, базирани на истории* (фиг. 11) и *Техники за диалог и задаване на въпроси* (фиг. 12), които целят развитие на критично-медийна грамотност у децата.

На базата на тези модели в дисертацията са представени два субтеста на тестово-обучителната батерия (единият е в основния текст, а вторият – в приложенията), които могат да бъдат използвани като матрица за създаване на нови и да се приложат за обучение или диагностика на критично-медийната грамотност. Учителят има възможност да избере сам приказката (историята), която да използва при създаването на съответния нов субтест от тестово-обучителната батерия. Предвид спецификата на критично-медийната грамотност, не се препоръчва използването на един и същ субтест от тестово-обучителната батерия при констатиращия и диагностиращия етап, тъй като децата ще са запознати със сюжетната линия и нейната визуализация и е възможно да даде подвеждащи резултати. Друг важен компонент е включването на техники от т.нар. невро-гимнастика, които подобряват работата на мозъка и предразполагат към двигателна активност, която децата с удоволствие изпълняват.



Фиг. 9. Схема на Модела за развитие на критично-медийна грамотност

Педагогическото взаимодействие по предложения модел заимства и дейности от модела „Генератор на учебни задачи“, създадени по таксономията на Уилис и Уилис (Willis & Willis) (адаптация на Тодор Шопов), разпределени в седем категории:

- Изброяване (мозъчна атака, откриване на факти, игри за отгатване и др.);
- Подреждане и сортиране (хронологична последователност, игри с класифициране и др.);
- Съчетаване (слушане и съчетаване – поставяне на етикети, заглавия и др.);
- Сравняване (откриване на прилики и откриване на отлики);
- Решаване на проблем (съветване, даване на препоръки, сценарий за действие, логически проблем);
- Споделяне на личен опит (разказ, спомен и др.);
- Проекти и творческа дейност (създаване на постер, колаж, рисуване на картина и др.) (цит. по: Шопов, 2013)

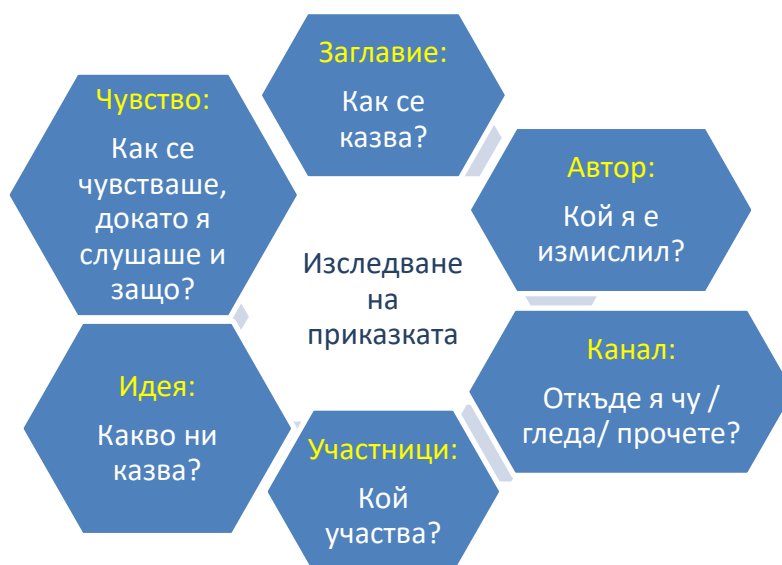
Визуализация на **трите подмодела**, по които се работи за развитие на критично-медийна грамотност у 5–7-годишните деца:

ИЗПОЛЗВАНЕ НА МИСЛЕЩ ЕЗИК: Подмодел „**Работа с приказки по таксономията на Блум**“ за развитие на мисловните процеси, включително и на критичното мислене (фиг. 10)



Фиг. 10. Работа с приказките по таксономията на Блум (развитие на критично мислене)

ПОДХОДИ, БАЗИРАНИ НА ИСТОРИИ: Подмодел „**Изследване на приказките**“ за развитие на медийната грамотност (фиг. 11);



Фиг. 11. Изследване на приказката (развитие на медийна грамотност)

ТЕХНИКИ ЗА ДИАЛОГ И ЗАДАВАНЕ НА ВЪПРОСИ: Подмодел „*Питанка за приказката*“ за развитие на умения и навици у децата да формулират и задават въпроси (фиг. 12).



Фиг. 12. Питанка за приказката (развитие на умения за задаване въпроси)

4.4. Методи на педагогическо взаимодействие, използвани в модела

Критично-медийната грамотност е важен компонент от съвременното образование. Специфичното за тази грамотност е, че хората я развиват обикновено в неформална образователна среда и често уверено демонстрират медийно поведение, което може да бъде неетично и/или зловредно. Подходящите знания, умения и нагласи подготвят децата да се ориентират на следващ етап в огромното количество информация, която достига до тях чрез различните платформи в интернет пространството, да правят разлика между източници на информация, на които могат да се доверят, и на други, на които не бива да вярват, да се учат да вземат информирани решения.

Част от методите за насърчаване на критично-медийна грамотност при децата могат да бъдат следните: 1. анализ на медийни продукти, съобщения и текстове, като се оценява тяхното съдържание по различни показатели; 2. конструкция и деконструкция на медийни съобщения и продукти; 3. анализ на медийно представени житейски истории през призмата на различни гледни точки; 4. създаване на медийно съдържание с конкретна цел, съобразено с възрастта на децата (снимки, аудиозаписи, картички, книжки).

Важно е да се отбележи, че всички методи се прилагат в контекста на формиране на нагласи за любов към знанието, изкуството и ученето.

Моделът акцентира върху развитие на умения и познания в критичното разбиране относно аспектите на медийни продукти, отнасящи се до базова оценка на съдържанието и вида медия, като децата се включват в процеса на създаване на медийен продукт и по този начин се запознават с различните му характеристики. В тази посока акцентът основно е върху развитието на компетентности у децата, свързани с употребата на дигитални устройства (технически умения) и критично разбиране (когнитивни умения), които се отнасят до кодиране, декодиране и оценка на медийни текстове; и в някаква степен обхваща създаване на медийно съдържание, свързано със социалните компетентности. По отношение на техническите умения се изследват: използването на интернет, гледането на телевизия, ходенето на кино или театър, четенето (слушането) на книги, употребата на мобилен телефон (смартфон) и др.

Таксономията на Бенджамин Блум от 1956 г., разглеждаща познанието като съвкупност от три полета – когнитивно (знания), психомоторно (умения) и емоционално (нагласи), е в пряка връзка с настоящото изследване в рамките на когнитивното поле. Когнитивните образователни цели: знание, разбиране, прилагане, анализ, синтез и оценка за целта на дисертацията ще наричаме нива на мисловни процеси, поне що се отнасят до **критичното мислене** или по-високите нива на мислене (*higher-level of thinking*, Moore & Stanley, 2013) – **анализ, синтез и оценка**, въпреки че в англоезичната литература всичките шест образователни цели ги определят като нива на мислене (*levels of thinking*, цит. по: пак там). Тези цели са трансформирани от ученик на Блум в по-лесни за разбиране форми, отговарящи по-точно на процесите на мислене: запомняне, разбиране, приложение, анализиране, оценяване и създаване. Осмислянето, анализирането, изказването на собствено мнение, задаването на смислени въпроси, трансформирането на текста в различни жанрови постановки, формати и поставянето му в разнообразни контексти дават възможност на децата да се запознаят със спецификите на съвременните медийни продукти и по-добре да разбират посланията и целите, които са заложили в тях.

4.5. Анализ и технология на създаване на тестово-обучителна батерия – образователен метод и диагностичен инструмент за критично-медийна грамотност

Създадените два субтеста от тестово-обучителната батерия – едната върху приказката „Добрите зайци“ (Наумов, 2018), а другата върху приказката „Слонска баня“ (Наумов, 2019) са използвани за измерване нивата на критично мислене и медийна грамотност в началото и в края на експеримента. Моделът за развитие на критично-медийна грамотност преминава през следните етапи: 1. разпознаване на елементи на медийните продукти (включително съобщения): заглавие, автор, източник, канал и пр.; 2. осмисляне, синтез и анализ на медийно представен художествен текст (включващ всички нива на мисловни процеси от образователните цели на таксономията на Блум); 3. формулиране на релевантни въпроси към героите от приказката – важен сегмент за развитие на критично-медийна грамотност.

Пета глава

ПРЕДСТАВЯНЕ И АНАЛИЗ НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОТ ИЗСЛЕДВАНЕТО

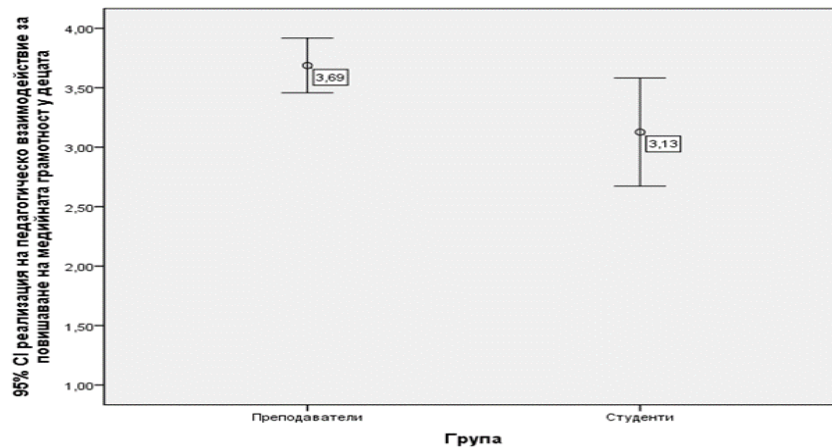
5.1. Анализ на първия етап: Пилотно проучване на елементи от модела с преподаватели и студенти

Преди прилагането на *Модела за развитие на критично-медийна грамотност у 5–7-годишни деца* направихме пилотно проучване с преподаватели ($n = 16$) и техните групи от деца в предучилищна възраст, както и със студенти ($n = 11$) от Софийския университет. В същинската част на експеримента участваха 38 деца в предучилищна възраст (5–7-годишни), разпределени в две групи: експериментална ($n = 21$) и контролна ($n = 17$), които са с почти равно съотношение по пол, което направи възможно анализирането на резултатите и по този признак. На третия етап проведохме анонимно анкетно проучване на учители ($n = 9$) от детската градина, в която се осъществи експеримента, както и на родители ($n = 17$) на децата, за да се оценят факторите на средата в семейството и в детската градина, които са ключови за развитието на критично мислене и медийна грамотност у децата. За проверка на надеждността на вътрешната съгласуваност на използваните в проучването инструменти използвахме статистическия коефициент Алфа на Кронбах и резултатите показаха много добра надеждност на скалите, а именно стойности над 0,5.

С цел предварително да се проучи степента на разбиране на целите, реализацията и отношението към ситуациите, заложи в модела, се включиха преподаватели ($n = 16$) от две детски градини и едно начално училище с предучилищни групи, които трябваше да реализират по предварително зададени инструкции и материали педагогически ситуации, всяка от които записана в аудио или видео формат. Оценката на ситуациите се извърши по пет критерия: разбиране на целите; релевантна употреба на техническите и медийните средства; роля на учителя като фасилитатор (англ. *facilitate* – улеснявам, благоприятствам, подпомагам) в педагогическото взаимодействие; участие на децата и творческа интерпретация.

По същия начин взеха участие в предварителното изследване и студенти ($n = 11$) от специалност „Медийна педагогика и художествена комуникация“, които трябваше да създадат теоретични педагогически ситуации със същите предварително зададени инструкции и материали. Изчислихме коефициента Алфа на Кронбах, за да оценим консистентността на скалата за оценка на реализираното педагогическо взаимодействие за повишаване на медийната грамотност у децата – *на практика* от преподавателите и *на теория* от студентите, чиято стойност показва много добра съгласуваност на скалата.

Резултатите показват наличие на статистически значима разлика ($t = 2,426$; $p = 0,028$) между преподаватели и студенти в полза на преподавателите (графика 1). В тази ситуация трябва да се отчете и сложността, която за преподавателите е по-висока, тъй като те прилагат ситуацията на практика, докато за студентите реализацията на ситуациите и представените варианти бяха презентирани и обсъдени само теоретично. Получените резултати от този предварителен етап предоставиха добра обратна връзка за прилагането на модела, като ясно се очерта неговата отличителна характеристика – а именно разглеждането на критичното мислене и медийната грамотност като процеси, а не като крайни резултати.



Графика 1

Проучвателният подход в първата фаза на изследването имаше за задача определянето на нивото на разбиране на същността на поставените образователни цели, отнасящи се до развитието на критичното мислене и медийната грамотност у децата и адекватността на подходите за тяхното постигане. Вниманието бе насочено в две посоки: от една страна, към практическата им реализация от преподавателите, работещи в системата на предучилищното образование, а от друга страна – в теоретичен аспект, осъществен от студенти, изучаващи специалността „Медийна педагогика и художествена комуникация“ в Софийския университет. Задачата на преподавателите се отнасяше до провеждане с децата от техните групи на педагогически ситуации по предварително зададени теми, насоки и медийни материали, а на студентите – теоретично изготвяне на план-сценарий и стратегия за определяне на медийните инструменти за педагогическа ситуация, като използват същите образователни материали. Всеки преподавател в определен срок предоставя аудио- или видеозапис на педагогическа ситуация по поставената тема, а задачата на всеки един от студентите – презентация и дискусия относно визията на педагогическата ситуация по същата тема и със същите образователни ресурси.

Първият етап спомогна за прецизирането на темите и подходите, включени в модела, и представи разбирането и нагласите на действащите педагози в системата на предучилищното образование по отношение на предизвикателствата, които съвременната медийна среда поставя.

Задачата на преподавателите беше по-трудна, тъй като те трябваше реално да осъществят взаимодействието, а и да го запишат на електронен носител. Забелязва се

желанието на учителя да подпомогне децата в тяхното представяне, но този стремеж често променя целта на прилагане на модела, който е да провокира децата да комуникират свободно, да използват въображението си, да са любопитни, а не да се опитват да намерят верния отговор. Всъщност т.нар. грешен отговор би могъл да бъде много добра отправна точка в упражняването на критично мислене.

Важно условие е предварително да се разбере от преподавателите, че критично-медийната грамотност работи на нива, за които по-рядко се замисляме, тъй като се приемат за даденост. Тоест, ако имаме за пример *текст*, в контекста на медийната грамотност ще се разглеждат всички негови модалности, както и средата, в която се проявява, и как тези негови характеристики влияят на възприемането на текста и на комуникацията като цяло, което усложнява дефинирането на понятието медийна грамотност и оценяването на нейното ниво.

5.2. Анализ на втория етап: Прилагане на модела с 5–7-годишни деца (квази-експеримент)

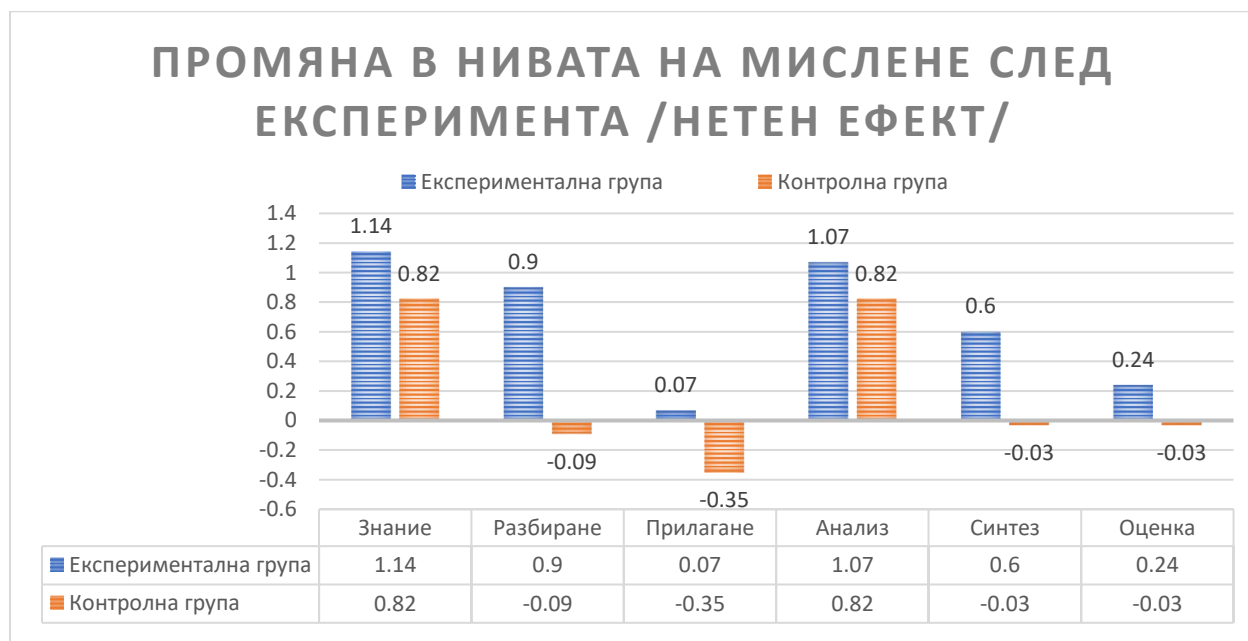
Във втората фаза от изследването участваха 38 деца, 17 родители и 9 учители. В началото и в края на експеримента се проведеха индивидуални интервюта с всички деца за измерване нивата им на критично мислене и медийна грамотност. Децата бяха в две групи: 21 деца от експерименталната група и 17 деца от контролната група, с които се оцениха нивата на критично мислене и медийна грамотност, като всяко от интервютата беше с приблизително времетраене от около 20 минути.

На двете групи (експерименталната и контролната) от деца в предучилищна възраст се направи входящо и изходящо измерване по две основни статистически променливи: 1) *ниво на критично мислене* и 2) *ниво на медийна грамотност*. Основните променливи са измерени по скала, която включва 8 тестови единици за критично мислене и 8 тестови единици за медийна грамотност. Въпросите, измерващи критичното мислене, са разделени на четири подскали, които отразяват следните нива във възходящ порядък: прилагане (два въпроса), анализ (два въпроса), синтез (два въпроса) и оценка (два въпроса). Двата основни индикатора (критично мислене и медийна грамотност) са тествани за нивото им на консистентност чрез коефициента алфа на Кронбах (от 0,717 до 0,852), като стойностите посочват много добра надеждност на скалата за двете измервания – входящо и изходящо.

5.2.1. Критично мислене – анализ на данните

Преди прилагането на модела бяха измерени нивата на мисловните процеси (образователните цели): ниски – знание, разбиране, прилагане, и високи – анализ, синтез и оценка, за да може да се анализират получените резултати за всяко едно от тях. Предвид спецификата на изследваната възрастова група – 5–7-годишни деца, към критичното мислене се добави нивото *прилагане*, тъй като то е междинно и едно от предизвикателните за респондентите. Затова измерването на критичното мислене у децата в конкретното изследване включва не три, а четири нива: прилагане, анализ, синтез и оценка.

Събраните статистически данни от изследването бяха обработени с програмата IBM SPSS Statistics V.20, а използваните методи са: Т-тест за зависими извадки и Т-тест за независими извадки. Резултатите отчетоха най-голяма промяна във вътрегруповите нива на мислене у децата от експерименталната група по отношение на *знанието* (с 1,14) и *анализа* (1,07), а най-малка промяна по отношение на *оценката* (0,24) и *прилагането* (0,07) (диаграма 1).



Диаграма 1

Данните показват статистически значима разлика между контролната и експерименталната група след прилагането на експеримента по отношение на: разбирането ($t = 6,11$; $p = 0,000$), синтеза ($t = 3,94$; $p = 0,000$) и прилагането ($t = 2,60$;

$p = 0,014$), а не се установява статистически значима разлика по отношение на знанието, анализа и оценката.

Направи се вътрегрупово и междугрупово сравнение по пол за нивата на мислене благодарение на равномерното разпределение на съотношението момичета ($n = 9$) – момчета ($n = 12$) в експерименталната група и момичета ($n = 9$) – момчета ($n = 8$) в контролната група.

Регистрира се статистически значима междугрупова разлика (между експерименталната и контролната група) по отношение на: *разбирането* при момчетата ($t = 4,72$; $p = 0,000$) и при момчетата ($t = 4,05$; $p = 0,001$); *прилагането* при момчетата ($t = 3,24$; $p = 0,005$) и *синтеза* при момчетата ($t = 2,45$; $p = 0,028$) и при момчетата ($t = 2,98$; $p = 0,008$). Най-голяма промяна, която е статистически значима, се установява в експерименталната група, разпределена по пол, както следва: *знание* – момчета (1,21), *разбиране* – момчета (1,04), *прилагане* – момичета (0,33), *анализ* – момчета (1,25), *синтез* – момичета (0,61). Резултатите показват относително равномерно разпределение на добрите резултати в различните нива на мисловни процеси между половете.

5.2.2. Медийна грамотност и критично мислене – анализ на данните

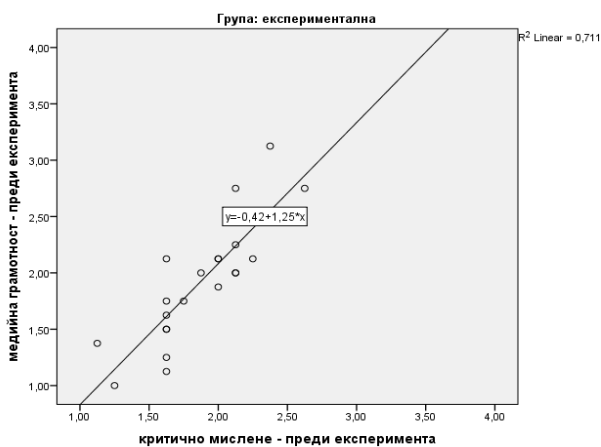
Извършеният регресионен и корелационен анализ показва, че в експерименталната група преди експеримента 71,1% (коэффициент на определеност 0,711) от различията в резултата за медийна грамотност се обясняват от фактора критично мислене. Ако се увеличи нивото на критичното мислене с 1, то нивото на медийната грамотност ще се увеличи с 1,25 (регресионен коефициент 1,252) и можем да твърдим, че приложеният модел е адекватен ($t = 6,836$; $p = 0,000$) (графика 3), *което потвърждава първата подхипотеза, че в контекста на овладяването на критично-медийната грамотност от 5–7-годишните деца повишаването на нивото на критично мислене води до по-високо ниво на медийна грамотност.*

Анализът в контролната група преди експеримента показва, че 51,4% (коэффициент на определеност 0,514) от различията в медийната грамотност се дължат на критичното мислене и че също е налице значима връзка ($t = 3,981$; $p = 0,001$) – ако критичното мислене се увеличи с 1, нивото на медийна грамотност в контролната група ще се увеличи с 0,79 (регресионен коефициент 0,789), което доказва още веднъж връзката между критичното мислене и медийната грамотност (графика 4).

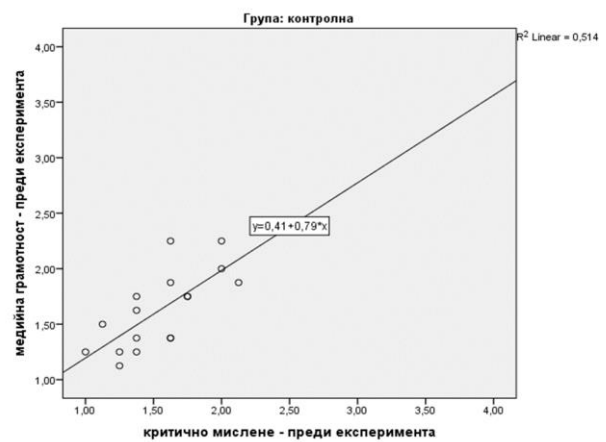
След приложения модел в експерименталната група коефициентът на

Критично мислене и медийна грамотност ПРЕДИ експеримента

Експериментална група



Контролна група



Графика 3

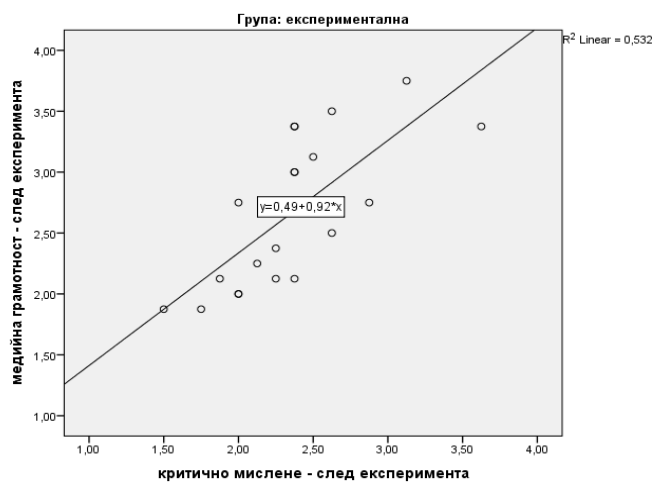
Графика 4

определеност е 0,532, а регресионният коефициент е 0,924 и тъй като резултатите посочват статистически значима разлика ($t = 4,650$; $p = 0,000$), то 53,2% от различията в медийната грамотност се обясняват с критичното мислене. В конкретния случай, след прилагането на модела, може да се обобщи, че с увеличаването на критичното мислене с единица медийната грамотност се е увеличила с 0,92 (графика 5). **Резултатите, както и доказването на четирите подхипотези, потвърждават основната хипотеза, че приложеният авторски модел за развитие на критично-медийна грамотност в предучилищното образование създава подходящи нагласи, отношение и знания за развитието на критично-медийна грамотност у децата (графика 5 и графика 6).**

След експеримента в контролната група резултатите показват регресионен коефициент 0,209 и коефициент на определеност 0,363, но се установява, че няма статистически значима връзка ($t = 1,990$; $p = 0,065$), което означава, че моделът в контролната група не е адекватен (графика б).

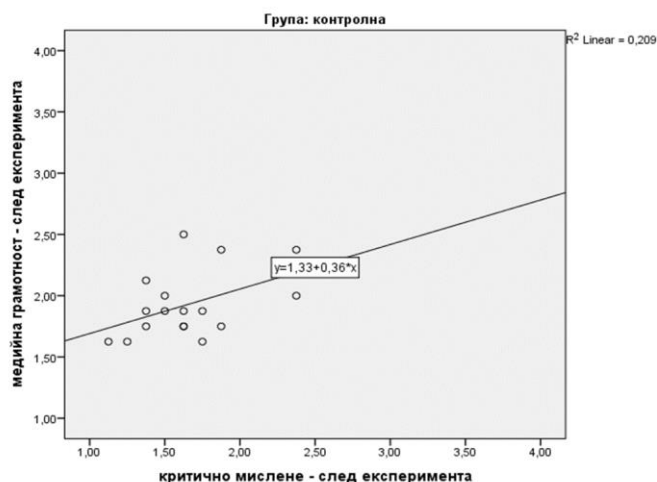
Критично мислене и медийна грамотност СЛЕД експеримента

Експериментална група



Графика 5

Контролна група



Графика 6

Извод: Резултатите сочат, че преди експеримента в експерименталната и в контролната група има статистически значима връзка, а след експеримента в контролната група няма статистически значима връзка между критичното мислене и медийната грамотност, докато в експерименталната група има връзка, което потвърждава ефективността на приложения модел.

5.3. Анализ на третия етап: Анкетно проучване на учители и родители

5.3.1. Анкетно проучване на учители

Във връзка с експеримента проведохме анонимно **анкетно проучване на учители ($n = 9$) от детската градина**, където се осъществи експериментът. В него участваха само онези учители, които пожелаха, като целта на анкетата беше да проучи отношението им към използването на медийни средства в тяхната работата, както и самооценката им за работа с тях.

Анкетата включва въпроси, които изискват самооценка на учителите за тяхната медийна грамотност, отнасяща се до социални компетентности и комуникативни умения в медийна среда: участие, социални връзки, създаване на съдържание, оценка на възможностите им да взаимодействат с медиите, както и интерес към повишаване на компетентността им по отношение на различни аспекти от медийната грамотност. Скалата съдържа следните индикатори: технически умения при работа с медийни инструменти (6 въпроса), умения за ползване на онлайн източници (3 въпроса), споделяне на медийно съдържание (4 въпроса), създаване на мултимедийно съдържание

(5 въпроса). Отново се изчисли коефициентът алфа на Кронбах за всеки един от индикаторите (0.932) и резултатите показаха надеждност на скалата.

Резултатите от първата част на анкетата с учителите показва много добра медийна грамотност по отношение на техническите умения и използването на онлайн източници (диаграма 2), което в голяма степен се дължи на естеството им на работа – търсене и намиране на подходящи материали за професионални цели, използването на проектор, лаптоп, DVD/CD устройство по време на педагогическото взаимодействие с децата и др. Най-ниска самооценка учителите дават на уменията си за споделяне на медийно съдържание (диаграма 2).

Самооценката, която се регистрира от едно анкетно проучване, крие риск от невярна информация, която би довела до погрешни изводи. Този тип инструменти, както отбелязва Естер Харгитай, крие риск от подвеждащи отговори от страна на респондентите, затова и подборът на въпросите в анкетата беше в посока на самооценка за нивото на технически знания и умения по отношение на медийната грамотност, както и желаната посока към усъвършенстване или придобиване на нови такива. В този смисъл Роб Клинг разграничава два вида достъп (първото условие за медийна грамотност според голяма част от изследователите): **технически достъп** – наличие на технология и **социален достъп** – умения за употреба на информационните технологии, необходими в професионално отношение. Техническият достъп на детската градина, в която се проведе експериментът, може да се определи като много висок, тъй като градината разполага с високоскоростна интернет връзка, лаптоп и екран или интерактивна дъска във всяка от стаите, DVD/CD плейъри, музикален салон, реквизит за куклен театър, отделна библиотека с ресурси за учителите и др.



Диаграма 2

Във втората част на анкетата за учители се съдържат въпроси относно нагласите и интереса към повишаване на нивото им на компетентност в областта на: новите

технологии, разбирането на медиите, използването на медиите в обучението, безопасността в интернет, нетикета – етичното поведение и общуване онлайн, и изкуствения интелект. Резултатите показват най-засилен интерес към приложението на медиите в обучението и най-малък (но относително висок по принцип) интерес в разширяването на компетентността им по отношение на изкуствения интелект (диаграма 3).



Диаграма 3

Фактът, че в детската градина, където се проведе експериментът, учителите разполагат и активно работят с разнообразни медийни продукти – традиционни и интерактивни книги за деца (има отделна библиотека), реквизит за куклен театър, музикален кабинет, във всяка група – лаптоп, телевизионен монитор, интернет връзка и др., се допълва с високото ниво на медийна грамотност у учителите, което анкетата отчита (63,73 от скала с диапазон от 0 до 100). *Тези резултати потвърждават третата подхипотеза, че по-високото ниво на медийна грамотност у преподавателите е предпоставка за постигане на по-добри резултати в развитието на критично-медийна грамотност у децата.*

5.3.2. Анкетно проучване на родители

Предвид важността на условията, в които децата живеят, и отношението на техните близки към медийната среда въпреки анонимно анкетно проучване бе проведено сред родители ($n = 17$) на децата, които участваха в експеримента. Данните показват, че всички родители са до 39-годишна възраст и 85% от тях имат висше образование. Целта на анкетата бе да проучи:

- нагласата и отношението на семейството към използването на медиите (затова включихме въпроси относно достъпа до интернет на децата (2 въпроса));
- наличието на правила за използването на медиите от децата (3 въпроса);
- отношението на родителите към влиянието на социалните мрежи за техните деца (1 въпрос).

Резултатите показват, че половината от родителите не позволяват на децата си сами да влизат в интернет; нито едно от децата не притежава собствен мобилен телефон, а във връзка с гледането на телевизия – около 60% са поставили правила за съдържанието (какво е позволено да гледат) и времетраенето на гледането на телевизия; по-голямата част (86%) разрешават на децата си да са онлайн ограничено време и разговарят за опасностите в интернет със своите деца. 70% от родителите са на мнение, че социалните мрежи могат да допринесат повече вреда, отколкото полза за децата им. В тази връзка получените резултати от анкетата с родителите потвърдиха неформалната информация, която децата дадоха за себе си относно достъпа им до интернет и правилата, които те спазват. Резултатите по скалата от анкетата показаха много добро ниво (резултат 2,65 по скала от 1 до 4) на медийна грамотност у родителите, което рефлектира положително на развитието на медийна грамотност у техните деца, като същото се потвърждава и от положителното отношение, споделено от децата по време на интервюта с тях, към правилата, които се налага да спазват вкъщи. *Резултатите са в подкрепа на четвъртата подхипотеза, а именно, че по-високото ниво на медийна грамотност у родителите е предпоставка за постигането на по-добри резултати по отношение на развитието на критично-медийна грамотност у децата.*

ЗАКЛЮЧЕНИЕ, ИЗВОДИ И ПРЕПОРЪКИ

Наситената медийна среда на XXI век поставя своите предизвикателства във всяка сфера от живота. Развитието на дигиталните технологии е ключов фактор, предопределящ комуникацията в различните нейни аспекти, а усъвършенстването на генеративния изкуствен интелект, който е достъпен на широката общественост от ноември 2022 г., е на път да постави човечеството на нов етап от неговото развитие, интегрирайки се и неизменно променяйки в голяма степен познатите досега житейски дейности. Съвременната тенденция в отношението *човек–технологии*, където, от една страна хората, „обучават“ технологиите, а от друга, човекът бива обучаван как да ги

използва за постигане на определени цели, поставя естествения и изкуствения интелект в нови форми на взаимодействие и влияние, които ще се развиват и изследват интензивно през следващите години. Предизвикателствата в тази връзка са – от една страна, как хората да се предпазят от евентуалните заплахи в онлайн пространството, отнасящи се до безопасността и благосъстоянието им, а от друга – поставят се отново на дневен ред въпроси като: етика, морал, дезинформация, авторство и пр., които отдавна търсят своите отговори. Предвид динамиката и технологичната наситеност на света, в който живеем, децата и учениците освен знания се налага да притежават умения и нагласи по отношение на всичко, което ги заобикаля, за да се справят и успеят в живота, което предполага да притежават критично мислене, комуникативна култура, умения да си сътрудничат и да решават проблеми и др., на които образователните институции следва да акцентират в своите програми.

Въпреки че децата са заобиколени от технически средства и различни медийни продукти, те рядко разбират сами естеството на медиите и тяхната природа, ако не се е разговаряло с тях по тези теми. Използването на техническите средства е любопитно за децата, но невинаги позволява самостоятелна работа на всички едновременно, затова умелото комбиниране на нови и традиционни медии дава много по-добри резултати в педагогическото взаимодействие с тях. Наясно сме вече, че ако на обучаемите се преподават само факти, то в края на обучението ще бъде изненадващо те да проявяват критично мислене, тъй като обикновено възпроизвеждат това, на което са ги обучавали. Възможно е в края на обучението критичното мислене да се появи като естествен резултат, но проучванията сочат, че това много рядко се случва.

От направения експеримент се констатира, че ако се работи целенасочено по отношение на развитието на критично-медийната грамотност, могат да се постигнат по-добри образователни резултати, но за да бъдат те и устойчиви, е необходима конкретна програма, която да се прилага във всички предучилищни групи. Повишаването на критично-медийната грамотност у децата ще им помогне по-бързо и лесно да се адаптират в училищната система, където обикновено дисциплината е по-строга и постигането на определени резултати е по-интензивно.

За постигането на по-добри и устойчиви резултати по отношение на критично-медийната грамотност на децата са необходими:

1. Единна национална политика за развитие на критично-медийна грамотност в предучилищна възраст;
2. Развитието на критично-медийна грамотност да бъде застъпено в част от образователните направления или да има отделно заложи педагогически ситуации, в които да се обучават децата от предучилищна възраст;
3. Индивидуална работа с родителите за постигане на единно подходящо отношение и разбиране за развитието на критично-медийна грамотност у децата;
4. Насърчаване и подпомагане на педагогическия персонал за реализиране на педагогически ситуации, развиващи критично-медийна грамотност;
5. Достъпни образователни материали, които да се използват и да улесняват работата на педагогическия персонал.

Изводи

1. Развитието на критично-медийна грамотност от предучилищна възраст повишава възможността за създаване на здравословни навици у децата при взаимодействието им с медийни продукти и социални мрежи;
2. Мултимодалността, която е в контекста на медийното образование, предполага естествено прилагане на т.нар. интегративност на образователното съдържание, поради естеството на възпитание и обучение в предучилищна възраст;
3. Намалява се на т.нар. *дигитално разделение* сред децата, дължащо се на евентуална недостатъчна техническа обезпеченост, липса на интернет връзка, недостиг на знания и умения за употреба на медийни ресурси и др. в семейството;
4. В процеса на развитие на критично-медийна грамотност се осигурява необходимото пространство за учене по интереси чрез вплитане на игровия компонент, характерен за педагогическото взаимодействие в предучилищна възраст.

ПРИНОСИ

1. Дефиниране на понятието „критично-медийна грамотност“, нещо сравнително ново в контекста на теорията на медийната педагогика в България;
2. Разработване и апробиране на *Модел за развитие на критично-медийна грамотност у 5–7-годишни деца*;

3. Създаване на *тестово-обучителна батерия* за критично-медийна грамотност при деца от предучилищна възраст;
4. Разработване на методология на процеса на създаване на *тестово-обучителната батерия* за критично-медийна грамотност при деца от предучилищна възраст;
5. Доказване на връзката между медийната грамотност и критичното мислене;
6. Доказване на връзката между нивото на медийната грамотност на учителите като предпоставка за успешно развитие на критично-медийна грамотност у децата;
7. Доказване на връзката между нивото на медийната грамотност на родителите като предпоставка за успешно развитие на критично-медийна грамотност у децата.

Библиография

- Бижков, Г. & Краевски, В. (1999). *Методология и методи на педагогическите изследвания*. София & Москва: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“ & АКСОНИ-ИЗДАТ.
- Ваклева, З. & Георгиева, Т. (2021). Критичното мислене като основна цел на обучението в университета. *Педагогика, 1*, с. 45-56. Retrieved May 20, 2023, from https://azbuki.bg/wp-content/uploads/2021/02/Pedagogy_1_21_Zdravka-Vakleva.pdf
- Данов, Д. (2023). *Основи на медийната педагогика: Пътеводител в света на дигиталната култура и нейните средства*. Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.
- Данов, Д. (2020). *Дигитализация и образование: иновативност, креативност и интеркултурност*. София: Университетско издателство "Св. Климент Охридски".
- Данов, Д. (2020а). Към необходимост от развитие на медийна грамотност в детската градина. В: *Образование и изкуства: традиции и перспективи*, с. 530-538. София: Университетско издателство "Св. Климент Охридски".
- Данов, Д. (2016). *Педагогика на медийната комуникация*. София: Университетско издателство "Св. Кл. Охридски".
- Данов, Д. (2011). *Педагогика на ефективната комуникация*. София: Полис.
- Костова, З. (2017). *Нови измерения на ученето: синтез на иновации и традиции*. Пловдив: Макрос.
- МОН (2019б, December 19). *Компетентности и референтната рамка*. Retrieved May 10, 2023 from Министерство на образованието и науката: [file:///C:/Users/admin/Downloads/III-book%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/admin/Downloads/III-book%20(3).pdf)
- Наумов, В. (2018). *Забавни детски приказки: Книга за учителя и родителя (Част I)*. София: Моите артистични лица.

- Наумов, В. (2019). *Забавни детски приказки 2 с картинки за оцветяване: Книга за учителя, родителя и детето (Част II)*. София: Моите артистични лица.
- Пиръов, Г. (1967). *Детска психология* (четвърто преработено издание). София: Наука и изкуство.
- Стоянова, К. (2021а). Предпоставки за развитие на медийна грамотност в предучилищна възраст. В: Крумова, М. (Ред.) Четвърта научно-практическа конференция с международно участие *Образование и изкуства: традиции и перспективи*, с. 431-440.
- Стоянова, М. (2016). Овладяване на ключови компетенции в детството чрез интерактивен технологичен модел на образование. (Автореферат към дисертационен труд). Изтеглено на 03.10.2023 г. от <file:///C:/Users/admin/Downloads/Magi%20referat.pdf>
- Съвет на Европейския съюз (2018). Препоръка на Съвета от 22 май 2018 година относно ключовите компетентности за учене през целия живот (текст от значение за ЕИП) (2018/C 189/01). Изтеглено на 3.10.2023 г. от [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/BG/TXT/HTML/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/BG/TXT/HTML/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN)
- Цанкова, С., Ангова, С., Николова, М., Вълчанов И., Вълков И., Минев Г. & Осиковски, М. (2022). Интегриране на обучителни практики по медийна грамотност в средните и висшите училища в България. *Икономически и социални алтернативи* (3), Retrieved October 15, 2023, from <https://www.unwe.bg/doi/alternativi/2022.3/ISA.2022.3.08.pdf>
- Чавдарова-Костова, С. (2022). *Наръчник за прилагане на компетентностния подход в обучението на бъдещи учители*. Плевен: ЕАД Плевен.
- Шираев, Е., Леви, Д. (2019). *Межкултурна психология: критично мислене и съвременни приложения*. София: Изток-Запад.
- Шопов, Т. (2013). *Педагогика на езика*. София: Университетско издателство "Св. Климент Охридски".
- Bloom, B. (Ed.), Engelhart, M., Furst, E., Hill, W., Krathwohl, D. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I & II*. London: Longmans, Green and Co.
- Buckingham, D. (2007). *Media education. Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge: Polity Press.
- Celot, P. & Tornero, J. (2009). *Study on assessment criteria for media literacy levels*. Brussels.
- Fastrez, P., Lacelle, N., Bihl, J., Gladu, E., Delamotte, E., Delarue-Breton, C., Ronveaux, C., & Sutter Widmer, D. (2022). *The Media Literacy of Teenagers: An International Study of Competence in Information Search and Multimodal Production*. *Educare*, (1), 71–104. <https://doi.org/10.24834/educare.2022.1.4>
- Feuerstein, M. (1999). Media literacy in support of critical thinking. *Journal of educational media*, 24, 43-54. Retrieved May 25, 2023, from ResearchGate: https://www.researchgate.net/publication/33702536_Media_Literacy_in_Support_of_Critical_Thinking
- Fleming, T. (1997, April 9). Lifelong learning: The challenge for later years Paper read at Age and Opportunity Seminar: Learning in Later Years: The Challenge to Educational Service Providers, Dublin, Marino Institute of Education.

- Herdzina, J. & Lauricella A. (2020). *Media Literacy in Early Childhood (Report)*. Chicago, IL. : Technology in Early Childhood (TEC) Center, Erikson Institute.
- Key competences for lifelong learning. (2018). Retrived August 17, 2023, from <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/297a33c8-a1f3-11e9-9d01-01aa75ed71a1/language-en>
- Knobel, M. & Lankshear, C. (2007) *A New Literacies Sampler*. New York: Peter Lang Publishing.
- Kuiper, E., Volman, M. & Terwel, J. (2005). The Web as an Information Resource in K-12 Education: Strategies for Supporting Students in Searching and Processing Information. *Review of Educational Research*, 75, No. 3, 285-328. Retrieved August 17, 2023, from <https://www.researchgate.net/publication/341279602>
- Levy, D. A. (2010). *Tools for critical thinking: Metathoughts for psychology* (2nd ed.). Long Grove: Waveland Press.
- Livingstone, S. (2004) What is media literacy? *Intermedia*, 32 (3), p. 18-20.
- Lokshyna, O., Prykhodkina N. (2020). Media education: global prospects and developments in Ukraine. *Researchgate (on the example of the IREX "Learn and Distinguish" Project)*. Retrieved May 15, 2023 from <https://www.researchgate.net/publication/348072060>
- Moore, B. & Stanley, T. (2013). *Critical thinking and formative assessment: increasing the rigor in your classroom*. New York: Routledge Taylor&Francis.
- Martens, H. (2010). Evaluating media literacy education: concepts, theories and future directions. *Journal of media literacy education*, 1-22. Retrieved June 10, 2023, from https://digitalcommons.uri.edu/cgi/viewcontent.cgi?params=/context/jmle/article/1023/&path_info=blob.pdf
- Murray, J. (2013). Lutkewitte, Claire (ed.). "Composing Multimodality". *Multimodal Composition: A Critical Sourcebook*. Boston: Bedford/St. Martin's.
- Partnership for 21st century skills - core content integration. (2015). Washington: Ohio Department of Education
- Simons, M., Meeus, W. & T'Sas J. (2017). Measuring Media Literacy for Media Education: Development of a Questionnaire for Teachers' Competencies. *Journal of Media Literacy Education*, 99-115. Retrieved May 10, 2023, from <https://digitalcommons.uri.edu/jmle/vol9/iss1/7/>
- Yankovych, O., Chaika, V., Binytska K. & Ivanova T. (2019). Technology of forming media literacy of children of senior preschool age of Ukraine. *CEUR-WS.ORG*, 126-144. Retrieved January 20, 2023, from https://www.researchgate.net/figure/The-technology-of-media-literacy-formation-in-older-preschoolers_fig1_363259421

Публикации по темата на дисертационния труд

- Стоянова, К. (2022). Медийна грамотност и предучилищно образование. *Юбилеен сборник „140 години предучилищно образование в България: постижения и хоризонти“*. София: Университетско издателство „Св. Кл. Охридски“, стр. 346 – 353, ISBN 978-954-07-5471-0.

Стоянова, К. (2021). Предпоставки за развиване на медийна грамотност в предучилищна възраст. *Сборник с доклади от втората научно-практическа конференция „Образование и изкуства: традиции и перспективи“*, София: Университетско издателство „Св. Кл. Охридски“, стр. 431 – 440, ISSN 2738-8999.

Стоянова, К. (2021). Мултимодалният подход в образованието и ролята на детските приказки като една от формите за неговото осъществяване, *Предучилищно § училищно образование*, Педагогическо издателство „Образование“, бр. 4, стр. 113 – 122.