

ДИГИТАЛНИТЕ КОМПЕТЕНЦИИ И МЕДИАОБРАЗОВАНИЕТО В ПРЕДУЧИЛИЩНА И НАЧАЛНА УЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ – ПОНЯТИЯ И СЪВРЕМЕННИ ИЗСЛЕДВАНИЯ ПО ПРОБЛЕМА

Любомира Петрова Парижкова¹, Румяна Йорданова Папанчева², Елена Георгиева Дичева²,
Маргарита Тодорова Терзиева², Красимира Атанасова Димитрова²

¹Университет по библиотекознание и информационни технологии, София

²Университет „Проф. д-р Асен Златаров“, Бургас

DIGITAL COMPETENCIES AND MEDIAEDUCATION AT PRESCHOOL AND PRIMARY SCHOOL – CONCEPTS AND ACTUAL RESEARCHES

Lubomira Parijkova¹, Rumyana Papancheva², Elena Dicheva²,
Margarita Terzieva², Krasimira Dimitrova²

¹University of Library Studies and Information Technologies, Sofia

²University „Prof. Dr Asen Zlatarov“, Burgas

** Авторите изказват благодарност към научен проект ДН 05/8 „Дигитални компетенции и медии-аобразование в предучилищна и начална училищна възраст“ за финансиране на настоящата работа.*

Abstract: The paper present main concepts and contemporary researches concerning digital literacy and media education at early age. The authors consider four main topics – the digital literacy, the impact of digitality and media on the transformation of family and society, the connection between reading and digital literacy, and the media education.

Keywords: digital competencies at early age, literacy, media education, transformation of family and society

Актуалност и значимост на научната проблематика

Въздействието на съвременните технологии и медиите върху структурата и динамиката на социалните и обществени взаимоотношения отдавна вече не е изначална научна хипотеза. Близо десетилетие вниманието на високопоставени европейски и международни организации е съсредоточено върху проблема за медийната и информационната грамотност на индивида, ролята и значението ѝ за личностното му развитие и социалната интеграция в обществото. Водещите институции като ЮНЕСКО, Европейската комисия и др. създадоха и реализират съответни стратегии и концепции за обучение в медийна и информационна образованост. На национално ниво са разработени и се прилагат практически адекватни проекти, документи и ръководства, отчитащи участието ни в изграждането на съвременното комуникационно пространство.

Дигиталната компетентност е сложно понятие. Според Европейската рамка за дигитална компетентност на гражданите (DIGCOMP)^{1,2}, дигиталната грамотност се определя от наличието на пет критерия: обработка на информация, комуникация, създаване на съдържание, безопасност и разрешаване на проблеми. DIGCOMP е в основата на създадения европейски индекс за навлизане на цифровите технологии в икономиката и обществото. В резултат е изведена специфична за страните информация относно дигиталните компетенции на гражданите. Според данни на Европейската комисия, България е на едно от последните места с под 40% население с базови компютърни умения³. Рамката DIGCOMP се използва за база при разработката на курсове за обучение на възрастни, както и при дизайна на програми за професионално развитие на учителите. Като се имат предвид дигиталните компетенции, които трябва да формират у идните поколения, се планират промените и разработват нови учебните програми.

Така например Организацията за икономическо сътрудничество и развитие (OECD)⁴ създава рамка за обучение 2030. Според нея съвременните ученици трябва да притежават широк набор от знания, умения, нагласи и ценности в действие, защото онези, които са най-добре подготвени за бъдещето, са и агенти-те на промяната. Те могат да окажат положително въздействие върху околната среда, да влияят върху бъ-

дещето, да разбират намеренията, действията и чувствата на другите и да очакват в краткосрочен и дългосрочен план последиците от това, което правят. Концепцията за компетентност предполага повече от придобиването на знания и умения; то включва мобилизацията на знанията, уменията, нагласите и ценностите, за да се отговори на сложните предизвикателства на съвременността. Бъдещите студенти ще се нуждаят както от широки, така и от специализирани знания. Дисциплинарните знания ще продължат да бъдат важни, но учениците ще трябва да прилагат знанията си в неизвестни и променящи се обстоятелства. За това ще им трябва широк обхват от умения, включително когнитивни и метакогнитивни умения (например критично мислене, творческо мислене, учене за учене и саморегулиране); социални и емоционални умения (например съпричастност, самостоятелност и сътрудничество); и практични и физически умения (например използване на нови устройства за информация и комуникационни технологии).

Компетенции за трансформиране на нашето общество и оформяне на нашето бъдеще

Ако учениците трябва да играят активна роля във всички измерения на живота, те ще трябва да се ориентират в несигурността от голямото разнообразие от контексти: във времето (минало, настояще, бъдеще), в социалното пространство (семейство, общност, регион, нация и свят) и в цифровото пространство. Те също така ще трябва да се ангажират с природния свят, да оценят нестабилността, сложността и стойността. Проектът идентифицира три допълнителни категории компетенции – трансформативни компетенции, които заедно се отнасят до нарастващата нужда младите хора да бъдат иновативни, отговорни и осведомени: създаване на нова стойност; съчетаване на напреженията и дилемите; поемане на отговорност.

Създаване на нова стойност

Необходими са нови източници на растеж за постигане на по-силно, по-приобщаващо и по-устойчиво развитие. Иновациите могат да предложат жизненоважни решения на достъпни цени за икономически, социални и културни дилеми. Иновативни икономики са по-продуктивни, по-устойчиви, по-приспособими и по-способни да поддържат по-висок жизнен стандарт. За да се подготвят за 2030 г., хората трябва да могат да мислят творчески, да разработват нови продукти и услуги, нови работни места, нови процеси и методи, нови начини на мислене и живот, нови предприятия, нови сектори, нови бизнес модели и нови социални модели. Все по-често иновациите произтичат не от хора, които мислят и работят сами, а чрез сътрудничество и сътрудничество с други хора, за да черпим от съществуващите знания, за да създадем нови знания. Конструктите, които подкрепят компетентността са адаптивност, творчество, любопитство и откритост.

Съгласуване на напреженията и дилемите

В свят, характеризирани с несправедливост, наложително е да се съчетаят различни гледни точки и интереси в местните условия с понякога глобални последици. От младите хора ще се изисква да станат умели, да се справят с напрежението, с дилемите и с компромисите, например балансиране на равенство и свобода, автономия и общност, иновации и приемственост, и ефективността и демократичния процес. Постигането на баланс между конкуриращите се искания рядко ще доведе до един или друг избор или дори едно решение. Индивидите ще трябва да мислят по един по-интегриран начин, който избягва преждевременни заключения и признава взаимовръзките. В свят на взаимозависимост и конфликт, хората ще успеят да осигурят собственото си благосъстояние и това на техните семейства и техните общности само чрез развиване на капацитет да разберат нуждите и желанията на другите.

За да бъдат подготвени за бъдещето, хората трябва да се научат да мислят и да действат по един по-интегриран начин, като вземат предвид взаимовръзките и взаимоотношенията между противоречащи или несъвместими идеи, логики и позиции от двете краткосрочни и дългосрочни перспективи. С други думи, те трябва да се научат да бъдат системни мислители.

Поемане на отговорност

Третата трансформативна компетентност е предпоставка за другите две. Справяне с новостите, промяната, разнообразието и неяснотата предполага, че хората могат да мислят за себе си и да работят с другите. Също така, творчеството и проблемите изискват капацитет да обмислят бъдещите последици от действията на даден човек, да оценяват риска. Това предполага чувство за отговорност, морално и интелектуална зрялост, с която човек може да отразява и оценява своите действия в светлината на своите преживявания и лични и обществени цели, това, което са били преподавани и разказани, и какво е правилно или погрешно. Централна за тази компетентност е концепция за саморегулиране, която включва самоконтрол, самооценка, отговорност, решаване на проблеми и адаптивност.

Тези трансформационни компетенции са сложни; всяка компетентност е сложно взаимосвързана с останалите. Способността за развиване на компетенции е нещо, което трябва да се научи, използвайки последователен процес на размисъл, очакване и действие. Рефлексивната практика е способността да се вземе критична позиция при вземането на решение, избора и действието.

Рамката за обучение на Организацията за икономическо сътрудничество и развитие (ОИСР) 2030 обхваща сложна концепция: мобилизиране на знания, умения, нагласи и ценности чрез процес на размисъл, очакване и действие, за да се развият взаимовръзките ангажиране със света.

За да се гарантира, че новата учебна рамка от ОИСР за образованието 2030 е приложима, заинтересованите страни (учениците, учителите, училищните ръководители, родителите, създателите на национални и местни политики, академични експерти, синдикати и социални и бизнес партньори) са работили заедно. Промяната в учебния план предполага, че образованието е една екосистема с много заинтересовани страни. Проектът „Образованието 2030“ на ОИСР определя пет общи предизвикателства.

1. Време е да се премести фокусът от „повече часове за учене“ към „време за качествено обучение“.
2. Пропастта между намерението на учебната програма и резултатите от ученето е твърде голяма.
3. Съдържанието трябва да бъде висококачествено, за да могат учениците да се учат и да придобият по-дълбоко разбиране.
4. Учебните програми трябва да осигуряват равнопоставеност; всички ученици трябва да се възползват от социалните, икономическите и технологичните промени.
5. Внимателното планиране и привеждане в съответствие е от критично значение за ефективното изпълнение на реформите.

В отговор на тези предизвикателства членовете и партньорите на работната група създават съвместно „принципи за проектиране“ на промени в учебните програми и образователни системи. Основните принципи са:

- Учебната програма трябва да бъде разработена около учениците, за да ги мотивира и да разпознае техните предишни знания, умения, нагласи и ценности.
- Темите трябва да бъдат предизвикателни и да дават възможност за задълбочено мислене.
- Сравнително малък брой теми трябва да бъдат въведени във всяка степен, за да се осигури дълбочина и качество на обучението на учениците. Темите могат да се припокриват, за да подсилят ключовите понятия.

Знанието трябва да е дисциплинно, интердисциплинно, епистемологично и процедурно.

Уменията са когнитивни и метакогнитивни; социални и емоционални; физикални и практически. Ориентацията и ценностите могат да бъдат персонални, локални, социални и глобални. Взаимодействието между знания, умения и ценности създава компетенциите, които водят до очакването, рефлексията и действието по създаване на нова стойност, по поемане на отговорност, по съчетаване на нагласи и дилеми. В центъра са учениците с всички усвоени грамотности. В тази система неизбежно присъстват връстниците, родителите, учителите и общността. Такава е рамката, създадена от ОИСР, за обучение 2030 – работа в прогрес⁴.

Терминът и самата концепция за дигитална компетентност са все още нови и недостатъчно изследвани и описани. Фактът, че в основата на дигиталната компетентност стоят технологиите, прави още по-сложно дефинирането на точни критерии, които да ги определят. Информационните технологии се променят изключително бързо, а с тях се променят практиките и необходимите компетенции. Дигиталната компетентност се определя като динамично понятие. Използват се няколко термина, които определят уменията за работа с цифрови технологии – ИТ умения, технологични умения, умения на 21-ви век, информационна грамотност, цифрова грамотност, дигитални умения. Термините дигитална грамотност и дигитална компетентност се използват като синоними [1, 2]. Разнообразието от термини и тяхното съдържание се определя от бързото развитие на информационните технологии и различните области, които обхващат.

Дефиниране на терминологията

Дигиталните технологии като неизменна част от съвременния свят са интегрирани в почти всички професии. Нивото на компетентност и боравене с тях е различно, което се обуславя от възрастовите характеристики на потребителите, от възможностите им за учене, от предразположението им към технологиите и пр. Във връзка с тези нюанси при боравенето с дигитални технологии се създават и множество класификации и термини.

Класификацията на австралийския социолог и футурист Марк Маккриндъл от книгата му „Отвъд думите“ е следната [3]:

Таблица 1. Класификация за на Марк Маккриндъл⁵

Поколението на старейшините	родените преди 1925 г.
Строители	родените между 1925–1946 г.
Бейби бумърите	родените между 1946–1964 г.
Поколението X	родени между 1965 и 1979 г. и адаптиращи се към дигиталното
Поколението Y или децата на прехода	родени между 1980–1994 г.
Поколението Z или децата на хилядолетието	родени между 1995–2009 г.
Поколението Алфа ⁶	децата, родени след 2010 г.

Дигиталните имигранти наричат потребителите на дигитални технологии между 30-60 години, на които се е наложило да се приспособяват към Web2.0 технологиите. Те по необходимост приемат реалността на дигиталната революция и се налага да изучат основните ѝ проявления. Необходимо е да бъдат насочвани и водени в дигиталния свят. „Като всички имигранти, така и при дигиталните остава лек (понякога и не лек) акцент, т.е. винаги има препратка към миналото. Те смятат, че ученето не може и не трябва да е забавно, че не може да се учи, докато се гледа телевизия или се слуша музика“ [4].

Чуждите на дигиталното (Digital Aliens; think strategic, need to experience digital value) са на възраст между 45-70 години и последно се адаптират към дигиталните технологии. Имат основни умения за работа с компютър и интернет и бавно се променят и адаптират към новото. Техните стереотипи за социалните медии са свързани с „децата играят“ или „просто начин за социално бърборене/чат“. Някои от тях се налага да се адаптират, осъзнават възможностите на социалните медии, но не могат да ги направят стратегически инструмент за своите компании.

Дигиталните туземци (Digital Natives; born digital, think social, need to implement strategic) са между 10-29 години, родени в дигиталната ера. Интернет е нещо естествено за тях и е удобен за игри, писане на домашна работа, търсене на информация/събития/продукти, пращане на съобщения. Гъвкавост, отвореност към промени са техни основни качества. Използват интернет за комуникация (писане на съобщения, социални мрежи). Туземците живеят в социалните мрежи. Икономистите се опитват да разберат как да адаптират този модел на социална употреба на фейсбук в стратегически маркетингов инструмент.

Маркетинговите специалисти дефинират нова категория потребители дигитални интегратори (Digital Integrators; live digital, innovate strategic, need to integrate). Интегриращите дигиталното са на възраст между 25-60 години и са иноватори и рано адаптирали се към Web2.0 технологиите. Някои от тях са дигитални туземци, други дигитални имигранти – това са консултанти, журналисти, маркетингови специалисти. Те живеят в дигиталния свят – експериментират, тестват, споделят и внедряват нови социални технологии. Те са дизайнери на стратегически приложения. Те трябва да ръководят туземците, имигрантите и чужденците в света на дигиталното. Те осъзнават стойността на дигиталните технологии и търсят възможности за увеличаване на въздействието. Живеят дигитално, иновират стратегически и интегрират технологиите.

Поколението Z е на родените между 1995-2009 г. (т.нар. Homo Tableticus), първото, имащо достъп до Интернет технологиите още от ранна детска възраст. При тях се наблюдава т.нар. технологична зависимост. Имат регистрация и поддържат активен профил в поне една от социалните мрежи за комуникация като Facebook, Twitter, Instagram. Те използват Интернет като средство за достъп и придобиване на информация, както и за установяване на контакт с други хора. Прекарват все повече от времето си, интегрирайки използването на смартфона в ежедневието си живот за развлечение, общуване и информиране, което се е превърнало и в норма на поведение.

Австралийският футурист, демограф, социолог и лектор от конференциите на TED, Марк МакКриндъл, определя ценностите на поколението Z като вдъхновеност, фокусираност върху определена задача, повече възможности за избор. Според него представителите на това поколение са най-образовани, по-зрели за годините си, сериозни личности. Растат по-бързо, съзряват по-рано, прекарват по-голямата част от времето си затворени вкъщи пред компютъра. Консуматори са. Повече внимание отделят на скоростта за изпълнение на поставена задача, отколкото на качествено ѝ изпълнение. Дигиталният им начин на живот оставя отпечатък върху начина им на общуване [5].

Обяснението в различието между дигиталните деца и всички останали се търси и на чисто ментално ниво. Мисловните модели са коренно променени и различният опит е формирал нови и различни мозъчни структури според [6].

Бъдещето е в ръцете на поколението Алфа – родените след 2010 г. Очаква се поколението Алфа да бъде най-трансформиращото до този момент. Алфа хората взаимодействат с тъчскрийна от много ранна детска възраст. Те няма да мислят за технологиите като инструменти. Ще ги интегрират в живота си толкова много, че интернет за тях ще е навсякъде и никъде. Границите между реалното и виртуалното ще се размият.

Така в 21-ви век си съжителстват различни дигитално-изкушени и дигитално-неизкушени поколения и вече се говори за различни видове грамотност. Традиционната грамотност не е изместена от позицията си на задължителна за всеки образован човек, но върви задължително в комбинация с други грамотности – напр. с дигитална, мултимедийна и информационна и пр. Цифровата грамотност не замества традиционните форми на грамотност; тя надгражда основите, положени от традиционните форми на грамотност⁷. Дигиталната грамотност обхваща мултимедийната и информационната.

Формирането на информационна компетентност е процес на преход към такова състояние, когато обучаемият става способен да намира, разбира, оценява и прилага информацията в различни форми за решаване на лични, социални или глобални проблеми. Изработването на истинска информационна компетентност, преди всичко предполага формиране на универсални навици за мислене и решаване на задачи⁸.

Дигиталната грамотност е термин, адаптиран към дигиталните компетенции, които децата и възрастните трябва да придобият чрез дигиталните технологии. Дигиталната грамотност може да се дефинира като социална практика, която включва четене, писане и създаване на мултимодално съдържание чрез използването на дигитални технологии. С този термин се описват практики, в които са включени дигиталните технологии, но също така и не-дигитални практики. Дигиталната грамотност може да пресича он-лайн/офлайн и материални/нематериални граници и да създава комплекс от комуникационни траектории във времето и пространството [7, 8]. Използвайки „четене“ и „писане“ в техния широк смисъл, дигиталната грамотност включва достъпа, използването и анализирането на текстове, както и тяхното създаване и разпространение. Дигиталната грамотност съдържа в себе си придобиване на умения, включително традиционни такива – за работа с алфabetни текстове, но също и умения, които са свързани с достъп и използване на дигитални технологии [9, р. 15].

Областта на фокусиране при компетенциите се изразява в дефиниране на уменията, знанията, приносите и поведението, които успяващите хора притежават. Компетенциите са сбор от знания, умения и характеристики, позволяващи изпълняване на различни дейности⁹. Дигитално грамотният човек е многомерен, интерактивен и достоен за уважение, той е развил своето критично мислене, умее да интерпретира, оценява и анализира информацията, събрана от множество източници, умее да приема и общува с „различните“, умее да създава добавена стойност и владее иновациите¹⁰.

В „Бялата книга“, публикувана като част от COST акция IS1410¹¹, дигиталната грамотност се мисли през призмата на модела на Бил Грийн (3D, 1988) [9, р. 15; 11]. Според 3D модела има три елемента, които се съдържат в грамотността като социална практика – оперативен, културен и критичен. Оперативното измерение включва тези умения, които са необходими, за да станем компетентни комуникатори, като например, да умеем да кодираме и декодираме азбучни текстове. Културно измерение разбира грамотността като културна практика и възможността да се четат културни знаци, въплътени в дейността по създаване на смисъл. Третият елемент от модела, критическият, поставя акцент върху нуждата от критично обобщаване на текста и артефактите от всички видове, нуждата да се задават въпроси за силата, за въплътената аудитория и за рецепцията.

Таблица 2. 3D-модел на Green за дигитална грамотност [10, 11]

Оперативна	Уменията и компетенциите, изисквани за четене, писане и даване на смисъл в разнообразни медии, използвайки различни режими. Това включва: кодиране и декодиране на печатан текст, разбиране на качествата и възможност да се използват ефективно, възможност да се оперира с дигиталните технологии така че да може да бъдат комуникативни; практики по създаване на смисъл; знание за това къде и как да се стигне до информация. Оперативните способности включват възможности, които могат да се квалифицират като съществени за концепцията за грамотност – като информационна грамотност, компютърна грамотност, медийна грамотност.
Културна	Културното разбиране и практики, произлезли от прилагане на дигиталната грамотност в специфичен социален и културен контекст.
Критична	Способността да се ангажират критично с цифрови текстове и артефакти, разпитващи въпроси като власт и агенция, представителство и глас, автентичност и вяра

Изследователите Крес и ван Льовен (2001)¹² и Бърн и Дюран (2007)¹³ адаптират модела на Грийн, а Колвърт (2015) ревизира направеното и дава ново определение за дигитална грамотност и нейните елементи – дизайн, продукция, разпространение и приемане са новите ключови елементи на процеса по създаване на смисъл (meaning-making) [12]. Процесите на работа с дигиталните технологии са дизайн и продукция, както и интерпретация и разпространение на знанието. Тези процеси се съдържат в създаването на текст и четенето/гледането на всички видове формално образование и ежедневие. Тези ежедневни процеси могат да се обяснят, като се фокусираме върху действията на ораторите. Ораторът е индивид, който иска да предаде съобщение. Съобщението може да приеме форма на текст или артефакт. Това е важно за разбирането, че текстът може да се дефинира твърде широко – той не се отнася непременно към писан текст.

На стадия на дизайна се взема решение кой модус ще се използва за предаване на съобщение. На фазата на продукцията производителят/създателят, който може да не е задължително ораторът, дизайнерът, създава текста, артефакта, използвайки модус и медия, която е избрана на предната фаза (на дизайна). Производителят може или не може да посрещне всички очаквания на оратора. Това съобщение се пуска в обръщение чрез избраната медия – например – на хартия, в интернет, в комбинация от двете и т.н. На фазата на възприемането, читателят/наблюдателят си взаимодейства с текста/артефакта и влага в него своите разбирания към процеса. И при четирите стадия, описани от Колвърт, са важни оперативната, културната и критичната дименсии от 3 D модела. Например, на стадия на дизайна, дизайнерът се нуждае от разбиране какво конкретната медия и модус означават в конкретен културен контекст. Производителят се нуждае от редица оперативни умения, за да може да създаде текст или артефакт ефективно. Така Колвърт адаптира оригиналния модел. Нейният модел дава възможност да се разбере дигиталната грамотност във всички аспекти – от оригиналното хрумване на комуникатора до възприемането на текста, предлагащ динамичен модел, извън традиционните концепции за грамотност като линеарен процес. Обаче тези процеси по създаване на смисъл заемат място сред специфичен социален контекст и трябва да се добавят към модела. Детето има своите интереси, компетенции и така формира практиките, създаващи смисъл. Идентичността е важен аспект от дигиталната грамотност като социална практика и векторите на идентичност като социален клас, език и етническа принадлежност също са важни за формирането на практики за грамотност.

Целта на проекта Digital Citizenship Education (DCE), стартиран от Съвета на Европа, Дирекция „Образователни политики“, е да даде възможност на децата да участват активно в дигиталното общество. Това включва осигуряване на образование, което да развива критичност и ефективно използване на дигиталните технологии, като същевременно насърчава понятието за гражданство, основаващо се на зачитането на човешките права и демократична култура. Проектът публикува 10 основни домейна, свързани с дигиталното гражданство. Според дефиницията, представена в брошурата на проекта¹⁴, дигиталното гражданство е компетентното и положително ангажиране с дигиталните технологии (създаване, работа, споделяне, общуване, разследване, играене, комуникация и учене); активно и отговорно участие (ценности, умения, нагласи, знания) в общностите (местни, национални, глобални) на всички нива (политически, икономически, социални, културни и межкултурни); участие в процеса на учене през целия живот (във всякакви форми); и непрекъснато защитаване на човешкото достойнство [13]. 10 основни топоса на дигиталното гражданство са разделени в три групи да бъдеш онлайн, онлайн благоденствие и права в онлайн пространството (*being online, wellbeing online and rights online*: достъп и включване; учене и творчество; медии и информационна грамотност към първата група; етика и емпатия, здраве и благоденствие, електронно присъствие и комуникации към втората и съответно към третата – активно участие, права и отговорности, поверителност и сигурност, потребителска осведоменост.

След като се определи необходимият набор от умения и компетенции, които трябва да притежава идното поколение, предстои те да бъдат включени при създаването на образователни стандарти. Дигиталната компетентност включва не само дигитални умения, но и социални, и емоционални умения и нагласи в конкретен контекст. Според Европейската комисия дигиталната компетентност представлява уверено и критично използване на технологии от информационното общество за работа, отиди и общуване.

В Европейския съюз (2010 г.) е създадена рамка за ключовите компетентности за учене през целия живот в едно общество на знанието, в които са идентифицирани и определени осем ключови компетентности. Една от тях е дигиталната компетентност. Освен основните умения в областта на ИКТ, трябва да се обърне внимание на формиране на умения за критично мислене при използването на новите технологии и медии; осведомеността за рисковете и етичните и правни съображения са получили по-малко вни-

мание – тези въпроси трябва да бъдат поставени при преподаването и ученето. Според проучване на дигиталното включване и дигиталните умения в ЕС, представено през 2014 г.¹⁵, голяма част от населението в Европа има ниски дигитални компетенции, като 23% от гражданите на ЕС нямат никакви дигитални умения.

В обществото, доминирано от медии и технологии, медиаобразованието е процес, чрез който се цели гражданите да бъдат медийно грамотни – критично да възприемат същността, посланието и въздействието на медийните съобщения и продукти. В резолюция на ЮНЕСКО от 2002 г.¹⁶ се подчертава, че медиаобразованието е част от основното право на всеки гражданин на свобода на себеизразяване и получаване на информация, което способства за утвърждаване на демокрацията. Като се отчитат различията в подходите и развитието на медиаобразованието в различни страни, се препоръчва то да бъде въведено навсякъде, където е възможно, в рамките на националните учебни планове, както и в рамките на допълнителното неформално образование и самообразование. Това превръща медиаобразованието в стратегически образователен инструмент и налага използване на неговия потенциал.

Медиите и информационните и комуникационни технологии днес въздействат не само чрез съдържанието на съобщенията и образите, които разпространяват, но и като формират различни поколения хора на базата на моделите за медийно потребление. В този смисъл, възникват условия за деформации на различни нива в структурата на обществото, като на особено влияние се подлага съвременното семейство. В процесите на динамични преобразования на социалните отношения, в хода на които се изменят образците на гендерни взаимодействия, брачно-семеини отношения, роли и статуси на мъжете и жените в обществото и семейството, системата от ценности, проблемите на трансформацията на семейството като институция повтаря пътя на развитите в икономическо отношение страни – увеличаване количеството на разводите, извънбрачните раждания, на семействата с единствено дете, развитието на алтернативни форми на семейството (незарегистриран брак, нуклеарни семейства, семействата на самотен баща с деца), еманципация на жените и децата.

Налице е криза в семейството. Семейният живот става все по-опосредстван, контактите все повече електронно зависими (чрез Skype, Facebook и др.), а конфликтите са все повече символни и виртуално опосредени, отколкото физически. Българското семейство като че ли губи контрола над децата си в битката с електронните технологии. Назряла е необходимост от активизиране на усилията за утвърждаването и популяризирането на възможностите на религиозното образование при решаването на проблемни, кризисни и конфликтни ситуации, и особено за рискови групи деца и семейства. От професионални отговори и коментари по отношение на възпитанието и социалната превенция се нуждаят редица въпроси, които ежедневно ни поставя случващото се в т.нар. медийно пространство. В това отношение връзката медиаобразование – семейство тепърва може да се развива по посока на организация на свободно време, като информационните технологии се включат активно във възпитанието, морала, културата на днешните млади.

Съвременните деца растат в силно технологизирана среда и на фона на постоянно развиващите се дигитални технологии е необходимо отговорно отношение и поведение на възрастните за тяхното възпитание. Родители, педагози, учени трябва да обединят усилията си в полза на разкриване потенциала на дигиталните технологии за образованието на децата. От друга страна, все повече проучвания посочват намаляващия интерес към книгата и четенето. Докладът на OECD „Поглед върху образованието“ подкрепя целите на „Европа 2020“ за образование и обучение и показва, че по класацията от 1 до 5, учениците в България защитават едва ниво на грамотност²¹⁷. Една от причините за неграмотността е, че младежите все по-малко четат книги в наши дни. Така традиционното книголюбие на българина е силно разклатено. От проведено анкетно проучване от д-р Л. Парижкова сред 250 респонденти 58% смятат, че в България съществува любов към книгата, а 39% – напротив – смятат, че това е по-скоро мит. Международното изследване, проведено през 2009 г. от Програмата за международно оценяване на учениците (PISA), разработена от Организацията за икономическо сътрудничество и развитие (OECD), показва, че българските ученици не могат да осмислят и оценяват добре предоставената им информация. Те четат основно списания, а 21% смятат четенето за „загуба на време“ (OECD, PISA: 2009). При представянето на план за справяне с неграмотността в ЕС до 2020 г. Европейската комисия отчита, че 41% от учениците в България са в различна степен или функционално неграмотни. Почти всеки втори български ученик има проблеми с четенето и разбирането на текст на родния си език. Проблемът за дигиталната грамотност и четивната грамотност не е достатъчно изследван в България. Нещо повече, в основни документи, свързани с образованието, отсъстват термини като дигитална грамотност или дигитална компетентност (за да сме коректни –

дигиталната компетентност на учениците е спомената в Закона за предучилищното и училищното образование, обн., ДВ, бр. 79 ОТ 13.10.2015 г., в сила от 1.08.2016 г., веднъж, но не е дефинирана). Ето защо изследването на дигиталната компетентност и връзката ѝ с четенето при децата биха допринесли за създаване на устойчиви знания, които да залегнат в педагогически наръчници, документи за образователни политики, препоръки към родители и педагози.

СЪСТОЯНИЕ НА ИЗСЛЕДВАНИЯТА ПО ПРОБЛЕМА

Дигитални компетенции в предучилищна и начална училищна възраст

Водещи образователни институции провеждат редица проучвания, за да се определят необходимите компетенции за успешната реализация на бъдещите поколения. За правилното планиране и успешна реализация на дигиталната компетентност усилията се насочват в две посоки – към учителите и към учениците. UNESCO (2010) определя стандартите за ИКТ за учители. Международното общество за технологии в образованието (ISTE¹⁸) дефинира знанията и уменията, нужни на учениците, за да учат ефективно и да живеят качествено в общество с все по-бързо развиващи се технологии. Друг проект, изследващ уменията на 21-ви век – АТС21¹⁹ – е разработен от учени в университета в Мелбърн с подкрепата на Cisco, Intel и Microsoft.

В редица публикации на база лични изследвания на учители и учени при малки извадки от ученици се очертават повтарящи се изводи. Например, според Стойчев²⁰, учениците имат сравнително добри умения по отношение на компетенция работа с информация и незадоволителни по отношение на компетенции в областта разрешаване на проблеми. Учениците успяват да приложат своите знания и умения, когато са поставени в позната ситуация, и изпитват сериозни затруднения, когато решението не е явно и е необходимо да се анализира дадената задача (проблем). Те успяват да създадат цялостно или частично съдържание в различни формати, използвайки приложения като Microsoft Word, Excel, PowerPoint, но имат сериозни затруднения при описание на алгоритъм и още повече при използване на език за програмиране. Учениците не успяват да осъзнаят реалната заплаха от предоставяне на лични данни и защита на устройствата.

Наблюденията на членове на екипа на настоящото изследване през последните 10 години са базирани на богата база-данни, натрупана в резултат на активна експериментална работа с деца и ученици в рамките на различни научно-практически дейности и събития. От 2010 година се организира и провежда състезание по ИТ за ученици от 1. до 8. клас – ИТ Знайко²¹. В състезанието участие вземат по около 1000 ученици на година. Чрез работите на участниците се анализират както дигитални умения, така и проявата на критично мислене, уменията за оценка и самооценка, уменията за работа в екип, реализиране на самостоятелно проучване в рамките на поставена тема. На база наблюденията на едни и същи ученици през различните години могат да се изведат следните изводи: ученици, с които се работи целенасочено и системно, постигат желаните резултати устойчиво и на по-ранна възраст; ученици, които са формирали определени дигитални умения, успяват да ги използват и в други сфери на своето ежедневие; учениците успешно извършват трансфер на знания през годините и при други учебни дисциплини. Друг извод, също на база наблюденията на екипа, е свързан с работата с деца в подготвителна група на детската градина. От 2012-2013 г. в десетки детски градини в страната се използва образователен софтуерен пакет с нагледни ресурси и интерактивни задачи в електронен вид²². Системата е разработена за използване с интерактивна дъска и планшети и включва теми от всички образователни направления. Децата използват технологии, докато усвояват планираните знания, формират умения, които са в унисон с ежедневния им живот извън институцията. Разговорите с учители, които започват да работят с тези деца в 1-ви клас, дават основания да се направи извода, че пропедевтичната подготовка преди постъпване в училище улеснява процеса по формиране на основните пет области на дигитални компетентности.

Дигиталност и медии в трансформацията на семейството и обществото

Днешното общество, в частност човекът, е устроено така, че да е зависимо от съвременните технологии и най-вече от източниците на информация – медиите и средствата им за разпространение – ИКТ. Тяната съвкупност в обществото разгледано като социологическа система представлява особена подсистема, сфера, незаменима част в епохата на глобализацията. Нито една от останалите сфери на обществото, като социологическа система не съдържа необходимите критерии за собственото си цялостно развитие и ефективност. ИКТ и медиите служат за обмена на информация между всички останали сфери на обществото. На тази база те имат силата да формират и променят общественото съзнание и мнение. Оказват индивидуално въздействие върху физическото, емоционалното и социалното развитие. Формират кому-

никационното поведение, културата и ценностите в обществото. В тази връзка, съвременните ИКТ и медиите, явявайки се сложно и многопланово социално явление изискват сериозно осмисляне и анализ. Или обективно възниква необходимостта от намиране на рационално отношение към тях, като при това особено внимание следва да се обърне на изследване на аксиологическите аспекти на въздействието им на индивидуалното и колективното човешко съзнание, както и на семейството, групата като социални единици и институти, влияещи за формирането и промяната му в обществото. Изучаването на проблема се базира на множеството социологически проучвания и анализи – национални и международни, научни публикации и материали, посветени на проблемите на въздействието на дигиталните технологии и медиите върху състоянието на семейната среда, отношения, възпитание, идентичност, социализация, образованост, професионално ориентиране и реализация на подрастващите. В контекст на отделни акценти на въздействащия ефект на средствата за масова комуникация и тяхното предназначение са социално философските разработки и публикациите, трудовете на знаменитости и учени, писатели и публицисти, теоретици и експерти – философи, социолози, психолози, фаутоуролози, литературни критици и културолози като Алвин Тофлър, Умберто Еко, Зигмунт Бауман, Харолд Ласуел, Хербърт Маклюен, Бьорд Киви, Джани Ватимо, Джон Нейсбит, Дженингз Брайант и Сюзън Томпсън, Мелвин Флор и Сандра Бол-Рокич и др., разкриващи влиянието и предназначението на технологиите и медиите за духовно-нравственото и морално развитие както на отделните индивиди, събуждането у тях на психически процеси и нагласи, съзнание и култура, а така също влияещи и формиращи интегрални модели на съзнание и култура, ценности и традиции в обществото като цяло. Особено силно е това влияние при децата, защото е с последици за тяхното възпитание и социализация. Поради тази причина сред многобройните изследвания и публикации са множеството материали и на българските учени и експерти – Л. Димитров, Г. Бижков, Б. Ангелов, Ат. Попов, Я. Тоцева, М. Алексиева, К. Михайлова, К. Христова, Ел. Петрова, Д. Данов, Р. Захаријева, Р. Неминска, Р. Филипова и др. Интересът към тази проблематика произтича от факта, че от психологическа, педагогическа и социологическа гледна точка се търси обяснението на ефекта и механизмите на въздействието, както и последиците от него. Отговорите на тези въпроси дават възможност да се установят някои промени в детската психика, език и поведение. Позовавайки се на публикуваните заключения и становища в действителност може да се твърди, че днешното въздействие на медиите си съперничи във възпитанието с това на семейството и на училището и заема специално място в социализиращия процес. Това място се определя и от иновационната природа на технологиите и медиите, от приобщеността им към технологичния прогрес. В сравнение с останалите институции на социализация те осигуряват най-пряк и бърз достъп до съвременните научни постижения, като това ги извежда в авангарда на социализиращите процеси [14]. Като особено значими и полезни за изясняване на функциите на информационните технологии и медиите за социалната формиране на личността, на нейната ценностна система и добродетели, възпитаност на средата са и становищата и заключенията, изразени в научните трудове на изследователите от ИИНЧ при БАН проф. Р. Божинова, доц. Ергюл Таир, на многогодишните данни на Териториалното статистическо бюро – Югоизток на НСИ за използване на ИКТ в домакинствата и от населението в региона, публикациите на основоположника на медиаобразованието в Русия проф. А.В. Федоров, доцентите Чельшева И.В. и Жилавская Е. В., изследванията на НПО – Сдружение „Център за образователни инициативи“, Национален център за безопасен интернет, Фондация „Приложни изследвания и комуникации“, сдружение „Асоциация Родители“ и споделените в медиите анализи на резултатите със сравнения помежду им „Влиянието на ИКТ върху семейния живот: ролята на ИКТ във взаимоотношенията родители – деца и семейство – общност“²³, 2008 г., „Онлайн поведение на децата в България“²⁴, 2016 г., „Децата до 8 години и дигиталните технологии“²⁵, 2016 г., показващи навиците и нагласите за използване на медийните средства и среда и правейки заключение, че подрастващите масово притежават достъп до технологиите, което обаче не е свързано с развитие на уменията им за безопасното им и пълноценно ползване, критичен анализ и оценка на медийното съдържание, водещо до негативни последици при формирането на цялостната им медийна грамотност, социална и жизнена активност и адаптация в средата и общността. По този начин, чрез приобщеността си към социализиращия процес медиите завъртат в колелото на технологичния напредък и най-неподготвената и лесно податлива на въздействие част от обществото – тази на децата и учениците, правейки ги участници в усвояването на новите медийни технологии, усвояване, което винаги предварва осмислянето на възможните ползи и вреди, на рисковете и на опасностите, които могат да възникнат пряко или косвено, в хода на усвояването или впоследствие. Така, още преди да са „проиграни“ ползите и вредите от новата медийна среда за възрастните [15], животът поставя питання, които изискват осмисляне на рисковете за онези, които са най-неукрепнали и които са грижа за цялото общество в името на неговото бъдеще.

Въз основа на тези теоретичните анализи и заключения от членовете на екипа относно „Дигитални компетенции и медии в трансформацията на семейството и обществото“ беше проведено пилотно проучване и направени следните изводи по направление на блоковете, както следва:

А) За „Място и ролята на средствата за масова комуникация (СМК) в живота и дейността на индивида, групата, обществото: Болшинството респонденти приемат обективното влияние на СМК върху обществото, като при това голяма част се отнасят с недоверие и отхвърляне на изразяваното в тях мнение като измамно и манипулативно, отвличащи вниманието от действителните проблеми в семейството, в интерес на налагане на чужди модели и образци на структура, взаимоотношения и култура на бита и общуването.

Б) По повод проучването на отношението към „Проблемите на семейството и отражението им в средствата за масова комуникация (честота, качество, причини, модели на трансформация) следва обобщението, че проблемите на семейния живот се отразяват епизодично и непълно от медии и технологиите и болшинството респондентите имат отрицателно отношение към образците на „идеално“ семейство, представени в тях, което води до изместване на образа на традиционното българско семейство, и като причина за това се посочва упадъка на ценности и морал, усилване на индивидуализма, консуматорството и егоизма, подражание и увлечението по модата.

В) Как стои въпросът с „Въздействието на СМК върху семейството и възпитанието на децата в него“, което е и същността на проучването? Мнението на болшинството респонденти е, че налаганите чрез СМК съвременни образци на структура и семейно-брачни отношения пораждаат неопределеност в ролята на възрастните в семейството, изместват авторитета на родителите, подрастващите заменят непосредственото общуване в семейна среда с общуване чрез технологиите, което само по себе си въздейства отрицателно върху възможностите за контрол и адекватна социализация.

Като обобщение, нашите изследователски изводи са в насока на социално-педагогически подход за разкриване на възпитателния и информационно-комуникативен потенциал на съвременните родители и учители чрез придобиването им на висока компетентност и адекватна информационна и комуникативна подготвеност за педагогизиране на киберпространството, придобиването на медиаобразованост за целите на осигуряване на безопасността и сигурността на съвременния тип общуване чрез технологиите, развиване на критично възприемане, анализ и оценка на разпространяваната информация, развиване на потребността и нуждата от помощ за придобиване и усъвършенстване на медиаинформационна грамотност с логиката на възможност за пълноценно общуване между различните поколения деца и възрастни. Като следствие възниква и необходимостта от разработка на качествена методология на технологично обучение и възпитание за ползване на ИКТ и медии в образователна среда, създаваща благоприятни условия и предполагаща успешната киберсоциализация на съвременното дигитално поколение.

Изследване връзката между четенето и дигиталната грамотност при деца

В цяла Европа в момента има недостиг на научни данни относно степента, обхвата и възможностите на използването на новите мултимедийни устройства в ранна детска възраст в семейството, в общността и в училище, както и доколко развиването на четивната грамотност има отношение към дигиталната грамотност и обратно. Според Ричард Ланхам грамотността разширява своя семантичен обхват от „способност да чете и пише“ до сегашното значение „способност да разбира информацията, както и да е представена“ [16]. Проблемът за дигиталната грамотност и четивната грамотност не е достатъчно изследван в България. Нещо повече, в основни документи, свързани с образованието, отсъстват термини като дигитална грамотност или дигитална компетентност (за да сме коректни – дигиталната компетентност на учениците е спомената в Закона за предучилищното и училищното образование²⁶ веднъж, но не е дефинирана). Според Фондация „Дигиталните деца“²⁷, децата днес са дигитални, защото не познават света преди технологиите. Но има и контра позиция – това, че човек е роден в дигиталната епоха, не го прави автоматично дигитално грамотен²⁸. Дигитализацията променя четенето и дейностите по огромяването, като създава мултимодални форми на четене.

Изследването на връзката и взаимодействието на четенето и дигиталната грамотност се базира на презумпцията за това, че дигиталната грамотност съдържа в себе си уменията, свързани с достъпа, употребата и създаването на знание. Фокусът е върху компетенциите²⁹, които усвояват дигитално грамотните.

Формирането на четивната грамотност се обвързва с изграждането на две основни групи умения: умения за декодиране (техника на четене) и умения за разбиране на прочетеното. Затова и четенето и четивната грамотност според PISA включва и редица когнитивни умения, като откриване, подбор, тълкуване и оценяване на информация от разнообразни източници, отразяващи различни ситуации на общува-

не и четене. Концептуалната рамка на PISA³⁰ за четивната грамотност на учениците включва няколко елемента, които се отразяват върху структурата и съдържанието на тестовите задачи: контекст (ситуация); текст; когнитивен процес/когнитивно умение. Според определението на PISA 2015 четивна грамотност е разбирането, използването, рефлектирането върху и работата с писани текстове за постигане на цели, за развиване на знание и за участие в обществения живот [17; р. 3].

Международното изследване, провеждано на всеки три години, от Програмата за международно оценяване на учениците (PISA), разработена от Организацията за икономическо сътрудничество и развитие (OECD), през 2015 г. показва трайната тенденция³¹, българските ученици масово да не могат да осмислят текст и да не оценяват добре предоставената им информация, т.е. да са функционално неграмотни. Изключително висока е разликата между онези, които се справят според критериите на PISA отлично и покриват високите нива и онези, които са под чертата на ниво 2³². Българските ученици четат основно списания, а 21% смятат четенето за „загуба на време“ [18]. 41% от учениците в България са в различна степен или напълно функционално неграмотни³³. Почти всеки втори български ученик има проблеми с четенето и разбирането на текст на родния си език. Средният резултат по четене на българските ученици през 2015 г. според изследването на PISA е 432 точки, което не ги отличава съществено от средния резултат на техните връстници от държавите Уругвай, Румъния, Обединени арабски емирства, Турция, Коста Рика, Тринидад и Тобаго, Черна гора, Колумбия, Мексико. Но този резултат е по-нисък от средния резултат на ОИСР с 61 точки. Сравнен с предходните изследвания в резултата на България не са настъпили съществени промени. Средният резултат през 2012 г. е най-висок [17; р. 5]. Според анализатора Светла Петрова „Проведените досега изследвания на PISA в България ясно показват два основни проблема: висок дял на учениците с резултати под критичния праг на постижения (под второ равнище) и нисък дял на учениците с високи резултати (на пето и шесто равнище)“³⁴.

Една от причините за неграмотността е, че младежите все по-малко четат книги в наши дни. Така традиционното книголюбие на българина е силно разклатено. От проведено анкетно проучване от д-р Л. Парижкова сред 250 респонденти 58% смятат, че в България съществува любов към книгата, а 39% – напротив – смятат, че това е по-скоро мит.

Четивната грамотност е в основата и на информационната грамотност. С други думи, когато говорим за грамотност в смисъла на PISA, трябва да разбираме функционална грамотност, т.е. да се използва рационално придобитите знания и умения с цел да се анализира и решават проблеми в реални ситуации. Според учителя Иван Господинов първото умение е учениците да извличат съществена информация от няколко различни източника върху една тема или проблем. Следва го умението – учениците да обработват информация от визуален, количествен и друг тип, за да представят собствено разбиране по тема или проблем. И най-високото ниво е учениците да оценяват предимствата и недостатъците при използване на дадена медия (печатан или дигитален текст, видео и т.н.), за представяне на тема или идея³⁵.

Марк Уаршауър открива, че четенето и възможностите за писане и културната грамотност помагат на учениците да използват пълноценно интернет, да намират информация, да създават смислено мултимодално съдържание. Основната му, че технологията не трансформира обучението и грамотността сама, а само в комбинация с други социални и икономически фактори, както е и при въздействието на печатната преса. Тази комплексност рефлектира съответно върху бъдещето на ученето през 21 век [19].

Анализът на съществуващата литература на български език, свързана с дигиталната грамотност при деца, категорично показва, че акцентът се поставя върху рисковете, които носи използването на дигитални устройства от деца. Тази тема не представлява специален изследователски интерес за проучването на четенето и дигиталната грамотност. Доминантата в проучването е върху възможностите, които предоставя употребата на дигитални технологии за обучението на децата и за тяхното пълноценно развитие. От друга страна, въпросите за четене на традиционен носител, електронен четец и интерактивна електронна книга не са релевантни към българската действителност. Множество публикации в световен мащаб (приоритетно във Великобритания, Австралия и САЩ) представят проведени изследвания именно от тази перспектива – да се проучи кой формат приоритетно избират децата и техните родители и защо. Резултати от собствено анкетно проучване в подготвителния стадий на проекта потвърждават, че когато се говори за „четене“ то се има предвид четене на книга в традиционен формат, а не на екран [20, р. 3001].

Основната грижа на учителите е да подготвят учениците за бъдещето – да се постави обучението на ученика в центъра. Необходимо е да се проучат новите тенденции, за да се предостави адекватна основа на педагозите за работата им с „дигиталните“ деца³⁶.

Медиаобразование

Липсата на фундаментални изследвания в България по проблеми на медиаобразованието кара учените да проучват и анализират чуждия опит. В дисертационния си труд „Електронна журналистика: история, специфика, развитие“, защитен през 2011 година, Ралица Филипова в раздела „Медийна грамотност“ дава примери за добри практики в световен мащаб, но на базата на медийна, а не на педагогическа компетентност. Медийната грамотност като елемент от публичните компетенции за участие в дигитална среда е разгледана през призмата на историческата ретроспекция от Д. Пейчева. В специализирания педагогически печат Р. Неминска разглежда медиаобразованието като интегративен компонент в учебния процес и съвременна образователна платформа. Медиаобразователните инструменти в помощ на учителя са описани от Дж. Комфорти и Р. Захаријева в учебно пособие – наръчник. Дискусионни за академичната общност са появилите се през последното десетилетие книги на Данаил Данов – „Педагогика на ефективната комуникация: новите технологии като алтернатива на традиционното обучение“ (2011), и Божидар Ангелов – „Медийна и комуникативна компетентност: основи на медийната педагогика“ (2016). Налице са опити за създаване на български модел в медиаобразованието, но липсва метатеория, която да ги обедини. Основните ключови понятия, на които стъпваме, са:

- Медиаобразование (media education) – двустранен процес – от една страна, знания за създаване и разпространяване на медиатекстове; от друга – развитие на аналитични способности за интерпретация и оценка на съдържанието им.
- Медиаграмотност (media literacy) – в нашата социокултурна ситуация под медиаграмотност ще разбирате общуването с медии с оглед на: разбирането на ролята им в живота на съвременния човек; формиране на критично отношение към поднесената от тях информация, която би могла да има манипулиращ ефект; развиване на знания, умения и способности за конструиране на желаната реалност чрез предлагани от медиите възможности; осъзнаване, че всеки човек е въвлечен в селективен и аналитичен процес на изследване на медиатекстове, като този процес и свързаните с него значения зависят от психологически, социални и природни фактори [21].
- Медиапедагогика (media pedagogy) – специален отрасъл от педагогиката; наука за медиаобразованието и медиаграмотността. Разкрива закономерностите в развитието на личността в процеса на медиаобразованието [22].

Те кореспондират с търсенията на педагози от цял свят и легитимират резултатите от проекта като значими и навременни.

Проучванията на изследователския екип дават основания за следните обобщения:

- Пресечните точки между медиаобразованието и дигиталните компетенции, които са в основата на интернет дидактиката, ще дадат тласък за развитието в световен и в национален мащаб на частни науки като теледидактика, кинодидактика, радиодидактика, мултимедиадидактиката и т.н.
- Социално-педагогическият подход към възпитателния и информационно-комуникативен потенциал на съвременните родители и учители насочва към необходимостта от придобиване на компетентност и адекватна информационна и комуникативна подготвеност за педагогизиране на киберпространството, придобиването на медиаобразованост за целите на осигуряване на безопасността и сигурността на съвременния тип общуване чрез технологиите.
- Възниква и необходимостта от разработка на качествена методология на технологично обучение и възпитание за ползване на ИКТ и медии в образователна среда, създаваща благоприятни условия и предполагаща успешната киберсоциализация на съвременното дигитално поколение.

Формирането на дигитални компетенции, критичното мислене в медийна среда, превенцията от кибер-зависимост на младото поколение са пример за дейности, които трябва да стартират и да се реализират в ранна възраст. Изследователските навици се усвояват по-лесно и стават част от характера на младия човек, ако започнат да се култивират още в детска възраст. Той трябва да е подготвен за работа с медийни продукти както в рамките на образователните стандарти, така и извън тях, да открива в медиакултурните знания солидна основа за надграждане по посока на специализирани личностни умения, които ще му гарантират успех в желаното поприще.

References:

1. Adeyemon, E., Integrating digital literacies into outreach services for underserved youth populations, Reference Librarian, 50(1), 85-98, 2009.
2. Krumsvik, R., Situated learning and teachers' digital competence, Education & Information Technologies,

- 13(4), 279-290, 2008.
3. McCrindle, Mark. (2011). *Word up. A Lexicon and Guide to Communication in the 21st Century*. Ultimo, N.S.W.: Halstead Press, 208 p. ISBN 9781920831851.
 4. Prensky, Marc. (2001). *Digital Natives, Digital Immigrants*. // *On the Horizon*. NCB University Press, Vol. 9 No. 5, October 2001.
 5. McCrindle, Mark. (2014). *The ABC of XYZ: Understanding the Global Generations*. Sydney : UNSW Press.
 6. Perry, Dr. Bruce D. (2013). *Brief: Reflections on Childhood, Trauma and Society*.
 7. Leander, K. Sheehy, M. (2004). *Spatializing Literacy Research and Practice*. Peter Lang Publishing. New York.
 8. Burnett, Cathy. Davies, Julia. Merchant, Guy, Rowsell, Jennifer. (2014). *New Literacies around the Globe: Policy and Pedagogy*. Routledge.
 9. Sefton-Green, J., Marsh, J., Erstad, O., and Flewitt, R. (2016). *Establishing a Research Agenda for the Digital Literacy Practices of Young Children: a White Paper for COST Action IS1410*. [Accessed: <http://digilitey.eu>]
 10. Green, Bill. (1988), „Subject-specific literacy and school learning: A focus on writing“, *Australian Journal of Education*, vol. 32, no. 2, pp. 156-179.
 11. Green, Bill. Beavis, Catherine. (2012). *Literacy in 3D: An Integrated Perspective in Theory and Practice*, Melbourne: ACER Press.
 12. Colvert, A. (2015). *Ludic Authorship: Reframing Literacies through Peer-to-Peer Alternate Reality Game Design in the Primary Classroom*. Unpublished PhD, Institute of Education, University College of London.
 13. Digital Citizenship Education (DCE). 10 domains. www.coe.int/education. www.coe.int/dce
 14. Dimitrov, L. i kolektiv, *Teoria na vazpitaniето*, Veda Slovena ZhG, 2005.
 15. Petrova, E., *Komunikatsia i moral*, Sayuz na uchenite v Bulgaria, 2004.
 16. Lanham R., *Digital Literacy*, Scientific American, September, 1995.
 17. OECD (2017b), „PISA 2015 Reading Framework“, in *PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic, Financial Literacy and Collaborative Problem Solving*. PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264281820-4-en>.
 18. OECD (2010), *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do Student Performance in Reading, Mathematics and Science (Volume I)*. DOI:<http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-en>
 19. Warschauer, Mark. *The paradoxical future of digital learning*. *Learning Inquiry*. April 2007, Volume 1, Issue 1, pp 41–49. Retrieved from <https://www.abk.bg/page/practices2014>
 20. Parijkova, L. (2017). *Research of connection between reading and digital literacy of children up to 11 years old*. ICERI2017 Proceedings. 2996-3006, ISBN: 978-84-697-6957-7; ISSN: 2340-1095. 10th International Conference of Education, Research and Innovation 16th-18th November, 2017, Seville, Spain.
 21. Duncan, B. (Ed), *Media Literacy. Resource Guide.*, Toronto. Ontario: Ministry of Education, 1989.
 22. Fedorov, A. V. *Slovar terminov po mediaobrazovaniyu, mediapedagogike, mediagramotnosti, mediakompetentnosti*. M., MOO „Informatsia dlya vseh“, 2014. 64 c.

(Endnotes)

1. DIGCOMP, Европейската рамка за дигитална компетентност на гражданите, ЕС, <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcomp/digital-competence-framework>, 2016
2. Ferrar, A., DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe, European Commission, JRC Scientific and Policy Reports, 2013
3. Digital Single Market, EC, <http://digital-agenda-data.eu/>
4. [http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf) OECD (2018), *The Future of Education and skills. Education 2030. The Future we want*.
5. McCrindle, Mark. (2011). *Word up. A Lexicon and Guide to Communication in the 21st Century*. Ultimo, N.S.W. : Halstead Press. // an excerpt from: https://mccrindle.com.au/wp-content/uploads/2018/04/McCrindle-Research_Word-Up-02_Influences-on-21st-Century-Language_Mark-McCrindle.pdf
6. Wikipedia. *Цифрова грамотност*. Тук цифровата и дигиталната грамотност се разглеждат като синоними.
7. https://bg.wikipedia.org/wiki/%D0%A6%D0%B8%D1%84%D1%80%D0%BE%D0%B2%D0%B0_%D0%B3%D1%80%D0%B0%D0%BC%D0%BE%D1%82%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82
8. Чантов, Веселин. *От информационна грамотност към информационна култура в спектъра от комуникативни компетенции в чуждозиковото обучение*. // *Сборник с научни доклади и съобщения от Научен семинар с международно участие „Информационна грамотност – модели за обучение и добри практики“*, проведен

- на 18-19 октомври 2012 г. в Университетска библиотека на Икономически университет – гр. Варна. Издателство „За буквите – о писменехъ“, гр. София, 2012. с. 363-371.
9. Чантов, В. (2012). Компетенции и компетентност (Между знанието и моженето). // Нови информационни технологии в образователния процес, сборник доклади, София, Изд. „За буквите – О Писменехъ“, 2012, с.328-342.
 10. Наръчник. Дигиталните деца. Иновации. Технологии. Образование. Съвети за аналогови родители. Фондация „Дигиталните деца“, DigitalKidZ.
 11. Представяне на проекта на български език В: Парижкова, Любомира. Дигиталната грамотност и мултимодални практики за малки деца (COST акция IS1410). // Образование и технологии. Иновации в обучението и познавателното развитие. Бургас, 7/2016, 38-43.
 12. Kress, G. & van Leeuwen, T. (2001). Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication. London: Arnold.
 13. Burn, Andrew. Durran, James. (2007). Media Literacy in Schools. Practice, Production and Progression. SAGE Publications Ltd.
 14. Digital Citizenship Education (DCE). 10 domains. <https://rm.coe.int/10-domains-dce/168077668e>
 15. Scoreboard 2014 – Digital inclusion and skills in the EU 2014, European commission, <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/news/scoreboard-2014-digital-inclusion-and-skills-eu-2014>
 16. The Seville Recommendation. In: Youth Media Education, Paris: UNESCO, 2002
 17. Education at a Glance, OECD, 2010, <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/educationataglance2010oecdindicators.htm>
 18. ISTE Standards for Students, <http://www.iste.org/standards/standards/standards-for-students>
 19. Assesment of teaching of 21st cetury skills, <http://www.atc21s.org/>
 20. Стойчев, Й. Оценяване на дигиталните компетенции на учениците в 10 клас, Продължаващо образование, том 10/2015.
 21. Национално състезание по информационни технологии IT Знайко за ученици 1-4, 5-8 клас, Образование и технологии www.itznayko.bg
 22. Папанчева Р., К. Димитрова, ИТИ в Детската градина. Образователен софтуерен пакет, София: Изкуства, 2012, www.cei-bg.org/sites/default/files/PATCH_Bulgarian_Research_BG.pdf
 23. Националното проучване „Влияние на ИКТ върху семейния живот: ролята на ИКТ във взаимоотношенията родители-деца и семейство-общност. Център за образователни инициативи.
 24. Онлайн поведение на децата в България. Основни изводи от национално представително изследване (в сравнение с изследването „децата на ЕС онлайн“ от 2010 г. Национален център за безопасен интернет. https://www.unicef.bg/assets/NewsPics/2017/PDFs/BulgarianNationalResearch2016_Summary_BG.pdf
 25. https://www.safenet.bg/images/sampleddata/files/National_report-JRC_BG_EN.pdf
 26. Young children (0-8) and digital technology – A qualitative exploratory study – National report – BULGARIA, Bulgarian Safer nternet Center, Обн., ДВ, бр. 79 ОТ 13.10.2015 г., в сила от 1.08.2016 г.
 27. Фондация „Дигиталните деца“, <http://digitalkidz.eu/about-us/fondacia-digitalnite-deca>
 28. От сравнението, направено от Светла Петрова, между средните резултати по четене на българските ученици в PISA 2000, 2006, 2009, 2012 и 2015 ясно се откроява тази тенденция. Виж: Петрова, Светла. Природните науки и технологиите в училището на XXI век. Резултати от участието на България в Програмата за международно оценяване на учениците. PISA 2015, Център за контрол и оценка на качеството на училищното образование. С., 2016. ISBN 978-954-8973-25-0 http://www.ckoko.bg/upload/docs/2016-12/book_2016_web.pdf, с. 52.
 29. Компетенция – знания, осведоменост в някоя област. Съвременен тълковен речник на българския език. Трето издание. Gaberoff. 2008; компетенция – опитност, познания в някаква област. Речник на чуждите думи в българския език. Наука и изкуство. С., 2003.
 30. OECD (2018), PISA 2015 Results in Focus, OECD Publishing, Paris – <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf>
 31. От сравнението, направено от Светла Петрова, между средните резултати по четене на българските ученици в PISA 2000, 2006, 2009, 2012 и 2015 ясно се откроява тази тенденция. Виж: Петрова, Светла. Природните науки и технологиите в училището на XXI век. Резултати от участието на България в Програмата за международно оценяване на учениците. PISA 2015, Център за контрол и оценка на качеството на училищното образование. С., 2016. ISBN 978-954-8973-25-0 http://www.ckoko.bg/upload/docs/2016-12/book_2016_web.pdf, с. 52.

32. Второ равнище е базисно за подготовката на учениците – то е критичният праг на техните постижения. Задачите на това равнище изискват прилагането на знания и умения при четене, които са основни за тяхната успешна реализация във всички области, включително и за по-нататъшното им обучение. По-конкретно, това са умения за намиране и сравняване на информация по предварително формулирани критерии; определяне на смисъла на ясно обособена част от текста дори и когато необходимата информация не е очевидна; определяне на основната идея на текста или на отделна част от него; тълкуване на взаимовръзки и правене на несложни изводи за причинно-следствени зависимости; свързване на информация в текста и личния опит на ученика и др. – Петрова, Светла. Природните науки и технологиите в училището на XXI век. Резултати от участието на България в Програмата за международно оценяване на учениците. PISA 2015, Център за контрол и оценка на качеството на училищното образование. С., 2016. ISBN 978-954-8973-25-0 http://www.ckoko.bg/upload/docs/2016-12/book_2016_web.pdf стр. 46-47
33. OECD (2017a), PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic, Financial Literacy and Collaborative Problem Solving. PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264255425-en>
34. Петрова, Светла. Природните науки и технологиите в училището на XXI век. Резултати от участието на България в Програмата за международно оценяване на учениците. PISA 2015, Център за контрол и оценка на качеството на училищното образование. С., 2016. ISBN 978-954-8973-25-0 http://www.ckoko.bg/upload/docs/2016-12/book_2016_web.pdf стр. 56.
35. Господинов, Иван. Дигитална грамотност. // Teacher.bg. Мрежа на учителите-новатори. Публикувана на: 20.06.2016. Достъпна на: <http://www.teacher.bg/Article/Details/66143>
36. OECD (2018), Education Policy Outlook 2018: Putting Student Learning at the Centre, OECD Publishing, Paris – <http://dx.doi.org/10.1787/9789264301528-en>; ISBN 978-92-64-30152-8 (PDF) <http://www.oecd.org/education/education-policy-outlook-2018-9789264301528-en.htm>)