

КНИГА VS. ТАБЛЕТ – ОПИТ ДА СЕ ПОМИРЯТ

Любомира Парижкова*

Как да не противопоставяме книгата на таблета? Има ли напрежение между традиционната грамотност и дигиталната такава? Как могат да се съчетаят?

Съществуват два подхода за разбиране на технологиите и социалната промяна. Детерминистите смятат, че технологията е всемогъща и осъществява реформа, независимо на обстоятелства. Инструменталният подход се основава на идеята, че технологиите са „инструменти“, готови да служат за целите на своите потребители.

Две са тенденциите, които се очертават по отношение влиянието на дигиталните технологии в живота на децата:

1) Нарастващата педагогизация на ежедневието на децата (описвана от автори като Bernstein, 2000; Tyler, 2004; Moore et al, 2009) или обучаващото се общество (Baker, 2014). Наблюдава се тенденция в обучаващото се общество да се засилва вниманието към традиционните умения за четене и за писане, донякъде парадоксално в ерата на дигиталните устройства (цит. по Sefton-Green, 2016). Застъпниците на този тренд поставят акцент върху „меките умения“ и компетенциите. Формите на забавление, „забавно образование“, на съчетаване на игра, свободно време и обучение са издигнати на пиедестал. Те търсят начини как да помогнат на децата да се конкурират в една несигурна среда; като отчитат факта, че стандартите за ранна оценка са различни в цяла Европа¹ (Sefton-Green, 2016).

2) Промяна на грамотността като следствие от дигитализацията: четене, писане и мултимодален смисъл (meaning-making); мултиграмотност (Reading, writing and multimodal, New London Group, New Hampshire); дигитална грамотност: оперативни умения и компетенции; специфични социални и културни контексти; критичност и ангажираност.

Темата на настоящата статия е посветена на взаимодействието между четенето и формирането на дигитална грамотност при ученици в начален етап на обучение. Авторът е ръководител на работен пакет „Връзката между четенето и дигиталната грамотност“ към фундаменталния научен проект „Дигитални компетенции и медиаобразование в предучилищна и начална училищна възраст“ (ФНИ, ДН 05/8 14.12.2016). Акцентът в изследването е именно върху търсенето на възможности за формиране на дигитални компетентности и отношението на децата в предучилищна и начална училищна възраст към четенето.

Изследователските въпроси, които се поставят в това проучване, търсят взаимовръзката, проучват дали има взаимозависимост между това детето да чете и неговата дигитална грамотност; анализират как учителите подпомагат това взаимодействие, както и как родителите стимулират четенето, проверяват и каква роля играят дигиталните технологии (смартфони, таблети, компютри, видео игри, приложения и т.н.) в ежедневието на детето.

Според учения Марк Уаршауър технологиите не трансформират образованието и грамотността самостоятелно, а в комбинация със социални и икономически фактори, както прави печатната преса на Гутенберг, например. „Компетенциите в традиционна грамотност са врата към света на новата грамотност“. 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 теза, която заляга в изследването, е в унисон с концепцията на Уаршауър – четивната и функционална грамотност² са в основата на формирането на дигиталната такава.

След направен обстоен преглед на научна литература по темата е изяснен понятийният апарат. Анализирани са публикации на водещи учени и експерти по темата в европейски и световен мащаб. В резултат е подготвен списък с релевантна на темата литература с около 100 заглавия предимно на английски език, който са качени на сайта на проект³.

Локализирани са топосите за най-активна изследователска дейност по изследвания проблем, а именно – Великобритания, Австралия, САЩ, Канада. Анализирани са ключови автори, които изследват релацията между дигиталната грамотност и четивната

грамотност. Направеният теоретичен обзор на актуалното състояние на изследванията по темата на български език и английски език, както и дефиниране на понятието „дигитална грамотност“, са представени в различни публикации на български и английски език.⁴

От ключово значение за всяко фундаментално изследване е дефинирането на неговите параметри, изясняването на основните критерии и показатели, чрез които ще се измерват получените резултати. В резултат на това в първия етап на проекта по работата в работния пакет бе анализирана литературата, свързана както с методите за оценка на четивна и дигитална грамотност, така и със статистическа литература. Бяха определени набор от критерии и показатели⁵, въз основа на които впоследствие е разработен инструментариум⁶ – три вида анкети, изследващи взаимовръзка между четенето и дигиталната грамотност при деца до 11 години от позицията на учителите, от позицията на учениците, от позицията на родителите. Целта е да се анализира връзката между четивната грамотност и дигиталните технологии.

Философия на инструментариума на изследването

3D моделът за дигитална грамотност, създаден от Бил Грийн, съдържа три елемента – оперативен, културен и критичен (Green, 1988; 2012). За да станем компетентни комуникатори е необходимо да притежаваме основни *оперативни* умения като кодиране и декодиране на азбучни текстове. Възможността да се четат културни знаци, въплътени в текста, дава *културното* измерение на грамотността. Третият елемент от модела, *критическият*, поставя акцент върху нуждата от критично обобщаване на текста и артефактите от всички видове, нуждата да се задават критично въпроси. Колвърт ревизира 3D модела и обогатява определението за дигитална грамотност със следните елементи – дизайн, продукция, разпространение и приемане (Colvert, 2015). Това са и новите ключови елементи на процеса по създаване на смисъл (meaning-making). 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. Към тези процеси по създаване на смисъл свое място има и социалният контекст.

В процеса по формирането на дигитална грамотност при децата активна роля имат усилията на учителите, на семейната среда, на общността. Детето има своите интереси, компетенции и така формира практиките, създаващи смисъл. Социалната практика, езикът и етническа принадлежност са изключително важни за формирането на практики за грамотност, както и самите дигитални умения. Затова и анкетите са разработени към учители, към родители и към самите ученици – най-вече върху самооценката на децата по изследваната тематика.

Таблица 1. Критерии и показатели към анкетите за учители

| | |
|---|---|
| <p>Критерий 1: Степен на запознатост със същността на четивната грамотност</p> | <p>Показател 1: Учителите са запознати с Националната стратегия за насърчаване и повишаване на грамотността (2014 – 2020). Четенето – ключът за повишаване на грамотността на нацията.</p> <p>Показател 2: Запознати са с терминологията на PISA, OECD и др.</p> <p>Показател 3: Посещават конференции, свързани с четенето и четивната грамотност</p> <p>Показател 4: Четат допълнителна литература, специализирани списания и статии, посветени на темата.</p> <p>Показател 5: Формулират своя дефиниция за <i>четивна грамотност</i>.</p> <p>Показател 6. Функционална грамотност.</p> |
| <p>Критерий 2: Степен на запознатост със същността на дигитална грамотност</p> | <p>Показател 1: Учителите са запознати с Националната стратегия за развитие и ефективно прилагане на ИКТ в българските училища и други документи, свързани с дигиталната грамотност при ученици.</p> <p>Показател 2: Запознати са с официални документи, отнасящи се до термина <i>дигитална грамотност</i>, в световен мащаб.</p> <p>Показател 3: Посещават конференции, свързани с <i>дигиталната грамотност</i>.</p> <p>Показател 4. Ползват и търсят допълнителна информация по въпроса.</p> <p>Показател 5. Могат да дадат дефиниция за <i>дигитална грамотност</i>.</p> |
| <p>Критерий 3. Търсене на връзки и закономерности между четенето и дигиталната грамотност при деца до 11 години</p> | <p>Показател 1. Имат ясно формулирана позиция по въпроса.</p> <p>Показател 2. Намират закономерности между степента на овладяване на четенето в училище и използването на дигитални технологии от децата.</p> <p>Показател 3. Проактивни са в изясняването на тази закономерност.</p> |
| <p>Критерий 4. Търсене на допълнителни стимули за увеличаване на четивната при децата</p> | <p>Показател 1. Провеждане на специални занимания с акцент върху четенето.</p> <p>Показател 2. Провеждане на нетрадиционни похвати и мероприятия за стимулиране на четенето.</p> <p>Показател 3. Участие в национални и международни проекти за стимулиране на четенето.</p> |
| <p>Критерий 5.</p> | <p>Показател 1. Провеждане на специални занимания с акцент върху</p> |

| | |
|--|---|
| Търсене на допълнителни стимули за увеличаване на дигиталната грамотност при децата до 11 г. | дигиталната грамотност децата. Показател 2. Провеждане на нетрадиционни похвати и мероприятия за развиване на дигиталната грамотност при децата до 11 г. Показател 3. Участие в национални и международни проекти за дигиталната грамотност при децата. |
| Критерий 6. Оценяване важността на четивната и дигитална грамотност при деца | Показател 1. Проактивност на преподавателя и училищната система. Показател 2. Мотивация на децата за четене. Показател 3. Предложения и препоръки към Образователното министерство. |

Акцентът в проучването на мнението на учителите пада върху тяхната оценка на четивните умения на техните ученици и на техните умения да работят с дигитални технологии. Разчита се също и на самооценката им по отношение на собствените им дигитални умения. От изключително значение за формиране на дигитална грамотност у учениците е високата компетентност и проактивност на техните учители. Затова и се задават въпроси, свързани с тяхната постоянна квалификация и развитие.

Анкетната карта за учениците се състои от четири секции – „Четене“ с 20 въпроса, „Дигитална грамотност“ – от 21 въпроса, от секция „Взаимовръзка между четенето и формирането на дигитална грамотност при ученици до 11 години“ – с четири въпроса, секция „Демография“. Проучването е заложило методологията на самооценка от страна на децата, но и обективни показатели, чрез които да се измерят критериите, като например критерият *Среда, предразполагаща към четене* отчита следните показатели: наличие на библиотека вкъщи; ползване на библиотека в училище или градска библиотека; посещаване на културни мероприятия – театър, концерти и пр., както и изключително важният пример на родителите. Важни са броят на прочетените книги на тази възраст до 11 години, но също така е важно как четете детето – по задължение или за удоволствие. Защото има примери за деца, които споделят, че не обичат да четат, че четат по една книга на седмица и че родителите ги задължават да го правят. Този начин на възпитание не формира страстен читател за в бъдеще. По-скоро създава читател по задължение, който в тийнейджърска възраст най-вероятно ще бойкотира родителите си и тази принуда сега ще се върне като бумеранг към родителите по-късно. Въпросът за мотивацията винаги е бил от изключително важно

значение, но вътрешната мотивация, собствената, произлизаща от потребност и осъзнатост, от лично желание.

*Анкетата за родителите*⁸

Ролята на родителите за формиране на четивна грамотност в изследваната възраст до 11 години е основополагаща. Затова и в анкетата за родители присъстват въпроси за личния пример по отношение на четенето и ползването на дигитални технологии, за купуване на книги, отношение към четенето, за библиотеката вкъщи, за времето за четене и пр. Акцент е поставен на подтемата „Детето и четенето“, където въпросите са свързани с нагласата на детето да чете, със споделеното четене (когато родител/брат/сестра чете на детето), с поведението на детето, когато слуша да му четат. Търсят се закономерности между възрастта, на която детето се е научило да чете, и формирането на четивната му грамотност.

В методиката е залегнало паралелното изследване по двойки – за четенето и за дигиталната грамотност. Както са питани родителите за поведението им спрямо книгите и четенето, така и спрямо дигиталните технологии и използването им. По отношение на употребата на дигитални устройства отново е важен личният пример на родителите, тяхното отношение към дигиталните технологии; закупуването на дигитални устройства, както и толерантността към времето за ползване на дигитални устройства от децата – популярният термин, употребяван и на български език – screen time. Отчитат се и рисковете, които могат да носят технологиите, но акцентът в цялото изследване не е върху тях, а върху възможностите, които предоставят технологиите за развиването на дигитална грамотност и връзката и с четенето при децата. Секцията „Взаимовръзка между четенето и формирането на дигитална грамотност при ученици до 11 години“ съдържа 10 въпроса/твърдения към родителите. Акцентът е върху приложенията, които могат да бъдат използвани с цел стимулиране на четенето и подобряване на дигиталните умения. Въпросите „Защо използвате дигитални технологии съвместно с децата си?“ и „Защо не използвате дигитални технологии съвместно с децата си?“ са заимствани от изследването на английски колеги, проучващи четенето за удоволствие при деца и възприятията на родителите им. (Kucirkova & Littleton, 2016), за да могат да се сравнят резултатите в по-широк международен контекст.

Реализация на изследването

Организацията на самото емпирично изследване премина през консултационен етап, през предварително планиране, основно планиране, организация на емпиричния, статистическия и теоретичния анализ; определяне на респондентските групи (възрастов обхват, региони – въз основа на Случайна извадка според данни на НСИ от 31.12.2017 г. – столица, много голям град, голям град, средно голям град, малък град).

Проведени са пилотни проучвания с цел корекция на инструментариума. В рамките на 2 месеца са проведени реалните анкетни проучвания сред близо 1000 респонденти. Всички данни са въведени във вид за обработка. Подготвени са публикации⁹ за доминиращите тенденции, извлечени от първоначалната обработка и анализ на данните.

Анкетното проучване е проведено в периода м. април-май 2018 г. на територията на Република България.

Демографска характеристика на анкетираните групи

От отговорилите 186 **учители** – 141 са жени и девет са мъже. 150 учители са дали информация за своята възраст, като приблизително са равни по брой учителите между 40 и 49 години и между 50 и 59 години. 52 души не са дали информация за мястото си на живеене. 14 от анкетираните са от столицата, 15 са от много голям град с население над 200 хил. жители, 11 са от голям град, 19 – от средно голям град с население от 30 хил. до 100 хил. жители, 58 от отговорилите на анкетата учители са от малък град, петима от много малък (с население под 10 хил. жители), 12 са от село. 139 респонденти са дали отговор за трудовия си стаж, като разпределението е както следва: новоназначени са петима, 18 имат стаж между 1 и четири години, 11 са работили в училище между 5 и 9 години, над 10 години трудов стаж имат 39 учители, 81 учители имат над 20 години трудов стаж. 24 учители са с висше образование (степен бакалавър), 121 – магистър.

Анкетираните **ученици** са 637 от 13 български града, като е търсено покритие на всички видове населени места⁷. Случайната извадка обхваща столицата (329 анкетиранни), много големи градове с население над 200 хил. жители (Бургас и Варна – 78), големи градове с население от 100 хил. до 200 хил. жители (Русе и Хасково – 59

ученици), средни градове с население от 30 хил. до 100 хил. жители (Пазарджик, Шумен, Благоевград, Разград – 141), малки градове с население от 10 хил. до 30 хил. жители (Етрополе, Първомай, Берковица – 28 анкетирани ученици) и много малък град с население под 10 хил. жители (Божурище – 2-ма анкетирани ученика). Съотношението между анкетирани момчета и момичета е спазено, като има съвсем лек превес на момчетата (51,4%). 88% от посочилите годините си ученици са на възраст между 10 и 11 години – възрастта, в която предстои да завършат началния етап на основната образователна степен. Според Държавните образователни изисквания за учебно съдържание в културно-образователна област: български език и литература в края на IV клас от учениците се очаква да овладеят езиковата норма, да изградят умения за създаване и възприемане на текстове, да четат с разбиране¹⁰, затова и анкетата се провежда приоритетно сред ученици от 3-ти (117) и 4-ти (494) клас.

144 родители са попълнили анкети, от тях 127 жени, 14 мъже и трима не са дали информация за пол. Респондентите са в активна възраст, като само четирима родители са посочили възраст до 29 години, 71 родители са до 39 г., 66 – съответно до 49 години и само един над 50 г. 61% от отговорилите са с трудов стаж между десет и двадесет години. 48 % от отговорилите на въпроса за местоживееене са от средно големия град Пазарджик, 21% от столицата. Почти равен брой са родителите, попълнили анкетата, от Етрополе (малък град) и от Хасково (голям град). 81% от анкетираните работят на пълен работен ден, само 8 са безработни, двама са студенти, 4% – работят от дома си и само трима са на половин работен ден. Тази демография показва, че родителите са изключително заети, отдадени на работата си. Сред посочилите професията си има адвокати, медицински сестри, финансисти, шивачки, брокери, учени и пр. Само един родител е с основно образование, петима не дават отговор на въпроса за образованието си, 36 са със средно образование, 33 – с бакалавърска степен, 65 – с магистърска степен, а четирима са с най-високата образователна и научна степен *доктор*. Както се вижда в анкетата има категорична доминация на родителите с висше образование, което се очаква да окаже благотворно влияние върху четивните умения на техните деца.

Изследване на взаимовръзката между четенето и формирането на дигитална грамотност при ученици до 11 години – някои резултати и изводи

На въпроса „Позната ли Ви е темата за връзката между четенето и дигиталната грамотност?“ 44% от учителите отговорят утвърдително, а 38% – отрицателно, което не може да доведе до категорични изводи по отношение информираността на учителите.



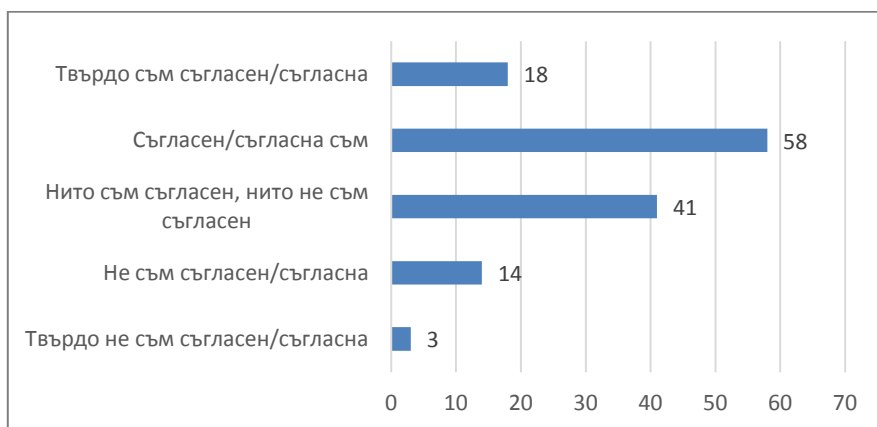
Фиг. 1. Въпрос към учители „Смятате ли, че дигиталните технологии могат да подпомогнат читателските умения на учениците?“

Отговорите на учителите по отношение на възможността чрез технологии да се въздейства върху четивните умения на учениците показват, че са убедени, че чрез дигиталните устройства може да се оказва влияние върху четенето. В същото време, обаче, на въпрос от третата секция на анкетата „Намирате ли закономерности между степента на овладяване на четенето в училище и използването на дигитални технологии от децата?“ 55% от отговорилите не намират закономерност между четенето и дигиталните технологии, а 45% – съответно смятат, че има такава взаимовръзка. 72% от отговорилите заявяват, че нямат наблюдения и съответно предположения за взаимодействието между четенето и дигиталната грамотност, което противоречи на отговорите към Фиг. 1.

Седемнадесет от респондентите дават свои интерпретации за закономерността между степента на овладяване на четенето в училище и използването на дигитални технологии от децата. Според някои от тях четенето развива критическо мислене към достоверността на информационни източници; предизвиква интереса на учениците и те търсят повече и повече информация и по този начин развиват най-различни компетентности, не само дигитални. „Качествената употреба на технологиите възпитава навици. Едно от тях е четенето. То се усъвършенства във времето“ – споделя един от респондентите. Но има и противоположното мнение: „Учениците срещат

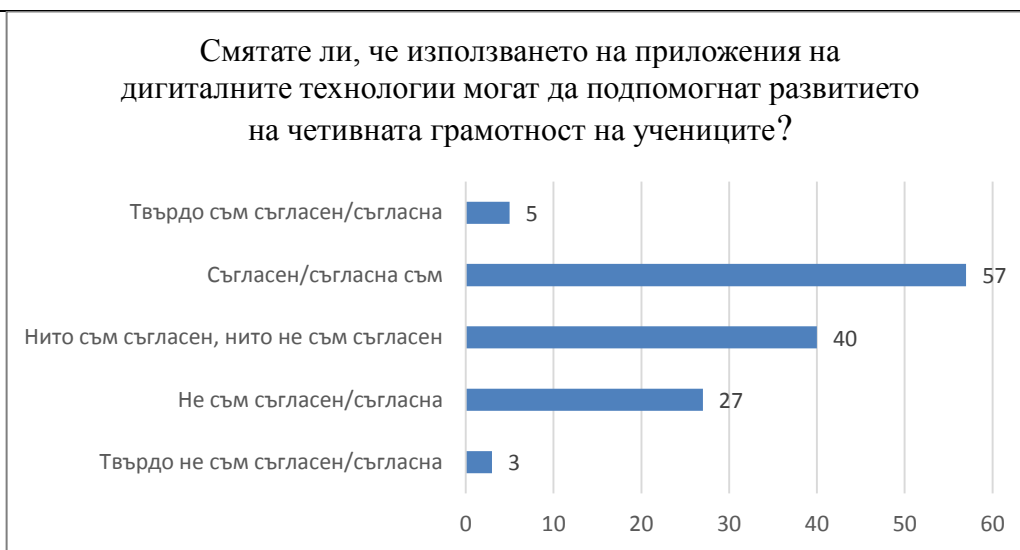
затруднения при четенето, защото в голяма степен са увлечени по дигитални устройства“. При сравнение с отговорите на родителите се наблюдава следната ситуация: 10 души не са отговорили, 57% от отговорилите са съгласни, че развиването на умения за четене ще подобрят и уменията за работа с дигиталните технологии, 30% – нямат категорично мнение (Приложена е Ликъртова скала, където отговорът е *нито, нито*), и съответно 13% не са съгласни с това твърдение.

От друга страна на базисната хипотеза в изследването – „Колкото повече чете един ученик, толкова по-добра дигитална грамотност ще развие“ 20% от учителите въобще не са изказали своето мнение, 55% от отговорилите смятат, че е вярно, а съответно 45% отхвърлят това твърдение, което отново не дава да възможност да се изведе категоричност в позициите на учителите. Подобен е резултатът при учениците – 54% отговарят с „да“ и 46% с „не“. Под 4% са онези ученици, които не са дали отговор на този въпрос.



Фиг. 2. Въпрос към родители „Смятате ли, че развиването на умения за четене ще подобрят и уменията за работа с дигиталните технологии?“

Когато се говори за взаимодействие връзката трябва да се изследва и в двете посоки. Въпросът към родителите за възможностите за подобряване на четивната грамотност чрез приложения на дигиталните технологии също получава твърда подкрепа в полза на технологиите.



Фиг. 3. Въпрос към родители „Смятате ли, че използването на приложения на дигиталните технологии могат да подпомогнат развитието на четивната грамотност на учениците?“

Изключително позитивен е резултатът от питането към учениците дали обичат четенето.



Фиг. 4. Въпрос към ученици

От попълнените анкети прави впечатление, че повечето деца са с добро самочувствие, отговарят с цели изречения. По-скоро са грамотни.

Българските деца използват за комуникация в класовете си предимно вайбър, като имат групи на класа (По-рядко месинджър група на класа). От предварителния анализ се вижда, че учениците все още не познават литературните жанрове.

Учениците категорично предпочитат хартиения вариант на книга пред дигиталния (85% избират отговор „Предпочитам да чета на хартия“). Подобни са резултатите и според техните връстници от Обединеното кралство, където има преваляращо предпочитание на хартиените книги пред дигиталните – 76%, когато се отнася до четенето за удоволствие и 69% – когато се отнася до четенето за обучение, сравнено с 30% – за четенето за удоволствие с интерактивна книга, а 34% от анкетираните английски родители предпочитат да четат на децата с цел обучение интерактивни книги. Четенето на електронни книги с цел удоволствие има 15% поддръжници, същият процент е и за обучение – 15% (Kucirkova & Littleton, 2016 : 5).

Заклучение

Влиянието на дигиталните технологии в живота на децата е недискусионно. От родителите, от учителите и от цялото общество зависи дали ще се създадат дефицити от основните видове грамотност – четивна, функционална и пр. и дали технологиите ще работят *за*, а не *vs*.

БЕЛЕЖКИ

1. Авторът е част от екипа на COST акция IS1410 „Дигиталната грамотност и мултимодални практики за малки деца“. Представяне на проекта на бълг. език: 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.
2. По смисъла на PISA функционалната грамотност е умениято да се използват рационално придобитите знания и умения с цел да се анализират и решават проблеми в реални ситуации.
3. Сайт на проект „Дигитални компетенции и медиаобразование в предучилищна и начална училищна възраст“ <https://edulaboratory.org/>.
4. Parijkova, L. Research of connection between reading and digital literacy of children up to 11 years old. ICERI2017 Proceedings. 2996-3006, 2017. ISBN: 978-84-697-6957-7; ISSN: 2340-1095; 10th International Conference of Education, Research and Innovation; 16th-18th November, 2017, Seville, SPAIN.

Парижкова, Любомира. Контекст на изследванията в България за дигитална грамотност при деца в предучилищна и училищна възраст. // Образование и технологии. Иновации в обучението и познавателното развитие. Бургас, 8/2017, 11-16.

Парижкова, Любомира. Контекст на изследванията в България за дигитална грамотност при деца в предучилищна и училищна възраст. // Образование и технологии. Иновации в обучението и познавателното развитие. Бургас, 8/2017, електронна публикация, 11-17.

Парижкова, Любомира. Василева, Радостина. Дигиталната грамотност – ключова компетентност на съвремието. // Интелектуалната собственост, иновации и научна дейност в глобална среда. Сборник, За Буквите. О Писменехъ. С., 2017, 277-288.

Парижкова, Л. Папанчева, Р., Дичева, Е., Терзиева, М., Димитрова, К. Дигиталните компетенции и медиаобразованието в предучилищна и начална училищна възраст – понятия и съвременни изследвания по проблема. // Образование и технологии Vol. 9, Issue 1, 2018, София.

5. Виж: Parijkova, Lubomira. Construction and Methods of Empirical Research of Reading Habits and Digital Literacy of young children up to 11 years old. // 2018 WEI. International Academic Conference Proceedings. Education & Humanities. Barcelona, Spain, 13-15 March 2018. ISSN 2167-3179 (Online) USA. 76-87.

6. Parancheva, R, K. Dimitrova, L. Parijkova, M. Terzieva, E. Dicheva, Development of instrumentary for the research of the effect of technologies and the new media on digital competences, family and childhood of children in pre-school and primary school education, Knowledge Manegement, Vol. 2, 2018, Serbia.

7. Parijkova, Lubomira. The parents' role in the formation of reading literacy and digital competencies of children up to 11 years old. // KNOWLEDGE - International Journal, Vol. 22.1, Vrnjacka Banja, Serbia, March 16 -18. 2018, 117-122.

8. Парижкова, Л. Възможности за формиране на дигитални компетентности при деца в предучилищна и начална училищна възраст - тенденции, изведени на база национално анкетно проучване. // Образование и технологии, София. 2018, Vol. 9, Issue 1.

Парижкова, Л. Душева, С., Галович, П. Първи впечатления и изводи от проведено анкетно проучване сред учители по отношение четенето и дигиталната грамотност при ученици до 11 години. // Образование и технологии, София. 2018, Vol. 9, Issue 1.

9. Закон за устройството на територията (допълнение от 26 март 2009 г.) – класификация на градовете според броя на населението в тях.

10. Държавни образователни изисквания за учебно съдържание Културно-образователна област: Български език и литература Учебни предмети: български език и литература. Приложение № 3

към чл. 4, т. 3 чл. 4, т. 3 (Изм. - ДВ, бр. 46 от 2004 г., в сила от 1.07.2004 г., доп., бр. 58 от 2006 г., в сила за учениците, които през учебната 2006/2007 г. постъпват в I и в V клас).

ИЗПОЛЗВАНА ЛИТЕРАТУРА

Baker, D. (2014). *The Schooled Society: The Educational Transformation of Global Culture*. Stanford. Stanford University Press.

Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research and critique*. Revised edition . Oxford: Rowman & Littlefield.

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.

Green, Bill. (1988), "Subject-specific literacy and school learning: A focus on writing", *Australian Journal of Education*, vol. 32, no. 2, pp. 156-179.

Green, Bill. Beavis, Catherine. (2012). *Literacy in 3D: An Integrated Perspective in Theory and Practice*, Melbourne: ACER Press.

Kucirkova, N. & Littleton, K. (2016) *The digital reading habits of children: A National survey of parents' perceptions of and practices in relation to children's reading for pleasure with print and digital books*, Book Trust.

Moore, R., Arnot, M., Beck, J., & Daniels, H. (2009). *Knowledge, Power and Educational Reform: Applying the Sociology of Basil Bernstein*. London. Routledge.

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>]

Tyler, W. (2004). *Silent, invisible, total: Pedagogic discourse and the age of information*. In J. Muller, B. Davies, & A. Morais (Eds.), *Reading Bernstein, Researching Bernstein* (pp. 20-28). London: Routledge.

Warschauer, Mark. (2007). 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>

*Любомира Петрова Парижкова е доцент, PhD, преподавател в катедра „Библиотечен мениджмънт и архивистика“ при Университета по библиотекознание и информационни технологии
за контакти: l.parizhkova@unibit.bg