

нователно и предупреждението на Норис (1991), че тъй като „простичкото“ разбиране на значението на думата компетентност вече не е достатъчно, набира сила фиксидеята за прецизна дефиниция, в резултат от което се стига до теоретична мистерия и „простичкото“ става комплицирано.

И така, при конструирането на концепта **компетентност** нашето изследване се изправя пред необходимостта да се съобрази с няколко изисквания. Първо, да надмогне цялата разноречивост на научното говорене за компетентност. Второ, да избегне (д)ефекта на Норис (1991) за прекаленото комплициране на термина компетентност. Трето, да внесе яснота в разбирането за компетентност като инструмент на българската образователна политика. Четвърто, да конструира концепт, който да бъде функционален в литературнообразователния процес в средното училище.

Предлагаме един възможен модел, който да отговаря на тези изисквания. **Гъвкав, холистичен модел на компетентност като интегрирано цяло от четири измерения – когнитивно, функционално, социално и метаизмерение.** Важно е да отбележим, че както всяка компетентност сама по себе си трябва да бъде интегрирано цяло, така интегрирани трябва да бъдат различните компетентности, необходими за изпълнението на определена задача.³⁾

За по-голяма яснота представяме този модел графично като правилен тетраедър. Метаизмерението е неговият фундаментален елемент, от който зависи развитието на останалите измерения в основата на тетраедъра. Останалите три измерения – когнитивно, функционално, социално – са положени на страните на тетраедъра, взаимосвързани и взаимодопълващи се.



Схема 5

Когнитивното измерение операционализираме като измерение на релевантните за определена компетентност знания:

- дисциплинарни (в полето на учебната дисциплина литература и на свързаните с нея литературна история, литературна теория и лингвистика);
 - интердисциплинарни (в полето на хуманитарните и социалните науки).
- Знанията в едно дисциплинарно поле са:
- декларативни (зная какво – дефиниции, правила, теории в предметната област);
 - процедурни (зная как – дейностни способности, начини за решаване на задачи в предметната област).

Функционалното измерение операционализираме като измерение на уменията, необходими за активиране на определена компетентност. Нашето изследване приема дефиницията на Минчев (1991): „Умението представлява ситуационно-целово единство, т.е. организирано взаимодействие на интенционални и ситуационни фактори“. Важно е да отбележим обаче, че не мислим „ситуацията“ строго и тясно ограничено, редуцирана до проявлението на едно-единствено умение, отвъд което е невъзможно нейното „случване“. Едно по-широко концепиране на „ситуацията“ е залог за преноса на уменията, а оттук и за трансверсалните компетентности.

Социалното измерение операционализираме като овладяване и прилагане на успешни поведенчески модели, навици и отношения в учебния процес, необходими за реализирането на личностния потенциал на ученика – субект на този процес. Тук отделяме специално внимание на термина отношения. Отношенията са изключително важен елемент в нашето моделиране на концепта компетентност. Тъкмо те са личностният залог за възможността една компетентност да бъде развита. Без осъзнаване на тяхната значимост е невъзможно и ефективно литературно образование, центрирано към ученика субект.

Четвъртото измерение – **метаизмерението** – е фундаментално. Неговата най-важна функция е да гарантира овладяването на компетентности. Метаизмерението обхваща себепознаването на ученика субект за собствените му силни и слаби страни в образователния процес, за нивото на неговите налични знания и умения за осмисляне и решаване на проблеми в различни учебни ситуации. Метаизмерението включва способност за планиране, инициране, мониториране и самооценяване. На това измерение ученикът става отговорен за собствените си образователни резултати, овладява най-важната компетентност за XXI век – умението да се учи. Тъкмо това измерение на концепта **компетентност** намира методологически основания в теорията на конструктивизма, дава ни основание да настояваме литературнообразователният процес да се организира в конструктивистка учебна среда⁴⁾. Без осъзнаване и операционализиране на метаизмерението другите три измерения биха останали самоцелни, нефункционални.

Тук трябва да отбележим, че различаваме четирите измерения аналитично. На практика обаче **истински компетентен може да бъде само ученикът, който в образователния процес овладява, развива и интегрира и прилага осъзнато в различни учебни дейности всяко едно от измеренията.**

В това е същността на **кохерентния гъвкав концепт за компетентност**, който предлагаме. В него присъстват едновременно аналитичното разделяне на измеренията на **компетентност** и прагматичната им взаимоотноообвързаност.

Гъвкавият холистичен модел на компетентност позволява такова разписване на стандартите за учебно съдържание, което да гарантира възможност за овладяване на дисциплинарни, интердисциплинарни и ключови компетентности като образователни резултати. Компетентен е дееспособният човек.

Във финалната част на нашата статия отнасяме конструирания модел за компетентност към ДООИ за УС в КОО БЕЛ, за да анализираме през него дескрипторите на термина „литературни компетентности“. За първото равнище на гимназиалния етап, който е задължителен за всички ученици и завършващ за средното образование, те са следните:

Литературни компетентности	Първо равнище
	Притежава системни знания за строежа и функционирането на художествената творба, умее свободно да навлиза в изучаваните произведения и си служи непротиворечиво със специфична литературоведска терминология.
	Познава основните характеристики на отделните етапи в развитието на европейския културен процес и словесност.
	Познава развитието на европейската литературна история според заложеното в програмата за първо равнище учебно съдържание.
	Познава развитието на българската литература като част от европейския литературен процес и националната обществена и културна история (според програмата за учебно съдържание на първо равнище).

Подчертаните от нас думи в цитирания от ДООИ текст са показателни за начина, по който образователната политика мисли „литературните компетентности“. Удържано е единствено когнитивното измерение, и то само с декларативни знания. Тук дори не правим коментар за подменената йерархия на документите – очаква се ДООИ да се изпълнят „според програмата за учебно съдържание на първо равнище“. Що се отнася до употребата на глаголите „умее“ и „си служи“ в първия дескриптор, те се оказват с нулева степен на функционалност, макар формално да се отнасят към функционалното измерение на компетентност. Тук напълно се съгласяваме с изразеното от Дамянова (2012) отношение към „несполучливата, меко казано, метафора „умее свободно да навлиза в изучаваните произведения“.

В тези особености на ДООИ, в това неразбиране на същността на **компетентност** се корени една от причините за литературната некомпетентност на българските ученици, безспорно доказателство за което са ежегодните ре-

зултати от 41-ва задача във формата на зрелостните изпити. Обвързването на **компетентност** най-вече с декларативните знания дава безпрецедентен за българското литературно образование допреди десетина години тласък на тестови задачи със структуриран отговор.

За да постигне целта си, тази статия отправи поглед към различни хоризонти, полемизира и интегрира различни гледни точки. В резултат осмисли **компетентност** като гъвкав, холистичен концепт – **интегрирано цяло от четири измерения (когнитивно, функционално, социално и метаизмерение)**. Създаването на този модел е необходимо условие за изработването на образователни политики за компетентности, а така също за утвърждаването на компетентностен подход в литературното образование в средното училище.

БЕЛЕЖКИ

1. Важно е да отбележим, че останалите ДООИ за УС изобщо не оперират с термина компетентност – и това в 2014 година, и след като Министерството на образованието обявява „2008 г. като година на компетентностите“ (Дума, 2008).
2. И към настоящия момент не са изработени стандарти за оценяване на образователните резултати, което е неизпълнение на важно изискване на проекта „Модернизация на образованието“.
3. Създаването на интерпретативен текст например предполага прилагането на различни компетентности – интерпретативна компетентност, текстоизграждаща компетентност и т.н.
4. Виж Берковска, 2013.

ЛИТЕРАТУРА

- Берковска, Л. (2013). Моделиране на нова учебна среда като условие за развиване на компетентности. – *Български език и литература*, 2013/4.
- Бодрияр (1981). Baudrillard, J. *Simulacra and Simulation*. The University of Michigan Press.
- Васева, М. (1999). *За стандартите в обучението по български език*. София.
- Дамянова, А. (2012). *Херманевтика, деконструкция, конструктивизъм в образованието по литература в средното училище*. София.
- DeSeCo (2005). *The Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary*. 2005.
- Еро (1994). Eraut, M. *Developing professional knowledge and competence*. London: Falmer Press..
- Кийн (1992). Keen K. Competence: What is it and how can it be developed? In J. Lowyck, P. de Potter, and J. Elen (Eds.), *Instructional design: Implementation issues* (pp. 111 – 122). Brussels, Belgium: IBM Education Center.

- Минчев, Б. (1991). *Ситуации и умения*. София.
- Мирабъл (1997). Mirabile, R. J. Everything you wanted to know about competency modeling. *Training and Development*, pp. 73 – 77. 1997, August.
- Норис (1991). Norris, N. The trouble with competence. *Cambridge Journal of Education*, 21(3), pp. 1 – 11. 1991.
- Пари (1996). Parry, S. B. *The quest for competences: Competency studies can help you make HR decision, but the results are only as good as the study*. *Training*, 33, pp.48 – 56.
- Петров, А. (2005). Комуникативната компетентност – фактор за професионалната реализация на учителя по български език. – *Български език и литература*, 2005/2.
- Спенсър и Спенсър (1993): Spencer, L. M., & Spencer, S. M. *Competence at work: Models for superior performance*. New York: John Wiley.
- Фуко, М. (1996). *Археология на знанието*. София.
- Хаймс (1979): Hymes, D. H. On Communicative Competence. – *The Communicative Approach to Language Teaching*. Edt. C. J. Brumfit and K. Johnson, Oxford Univ. Press. 1979.
- Христова, В. (2008). Матури ще има. Министър Вълчев призова да спрат ходатайствата за директори на училища. <http://old.duma.bg/2008/0108/120108/bulgaria/bul-1.html>. В-к „Дума“/2.01.2008.

COMPETENCE AS A FLEXIBLE, HOLISTIC CONSTRUCT. A MODEL OF COMPETENCE FOR THE PROCESS OF LITERARY EDUCATION

Abstract. This article aims to explore the way the Bulgarian National Standards for Language and Literary Education Document conceptualises the term competence; compare the Bulgarian experience with international discourse about competences; and construct one possible flexible, holistic concept of competence as a prerequisite for developing a competence-based approach in literary education. The proposed model is an integrated unity of four dimensions – cognitive, functional, social, and meta-dimension.

✉ **Dr. Lyudmila Berkovska Assist. Prof.**

Faculty of Slavic studies
University of Sofia
15, Tsar Osvoboditel Blvd.
1504 Sofia, Bulgaria
E-mail: lberkovska@gmail.com

*Bulgarian Language and Literature in Elementary School
Български език и литература в началното училище*

ОТЧУЖДЕНИЕТО НА СЪВРЕМЕННОТО ДЕТЕ ОТ КНИГАТА (ИСТИНАТА, ПОДКРЕПЕНА С ФАКТИ ОТ ЕДНА АНКЕТА)

Елена Давчева

Институт за литература – БАН

Резюме. Статията разглежда един много важен, наболял, неотложен за решаване проблем, а именно – отчуждението на съвременното дете от книгата. Въпросът е широко познат, но с престъпна лекота всеки го прехвърля в приоритета на другите. Изследването е извършено чрез анкета, чиято статистическа обработка – изчислени проценти, ранжиране, установени корелационни зависимости и пр., визира и подчертава наблюдаваните тенденции.

Анкетата е проведена с четвъртокласници от училище извън София и с техните родители. Въпросите целят получаването на информация за интереса/липсата на интерес у децата към книгата, предпочитаните жанрове и тематика, оценката на значението на книгата, ролята на посредниците. Ценна информация дават и отговорите на въпросите, адресирани към родителите. Изводите от анкетата в никакъв случай не са кардинални, но достатъчно точно очертават моментната картина не само в това училище, а и във всяко друго учебно заведение, независимо в кой регион на страната се намира. Те са доказателство за трайното дистанциране на съвременните деца от световите на литературата.

Keywords: school, children, book, reading

В момента в България книгата не е приоритет нито на държавата, нито на образованието и културата. Големият детски писател Елин Пелин от дистанцията на времето е предусетил тези процеси, и то по време на разцвета на детската литература у нас. В статията „Съдбата на книгата“, публикувана в „Свободна реч“, VI, бр. 1543, 23 април 1929, писателят споделя своята загриженост за съдбата на книгата чрез думи, които звучат като пророчество: „На книгата предстои прераждане и ново приспособление. След век тя може би вече няма да бъде такава, каквато я знаеме ние, откак свят светува. Нейното преображение ще бъде мъчително и ще има периоди на криза, когато тя ще изглежда мъртва“.

Жалкото е, че днес децата са оставени на улицата, на маргиналността и деградацията. Според професор Алберт Бенбасат подценяването на книгата е обществен проблем. От тук произлиза и проблемът за намаляването на чита-

телите. Авторът изтъква като най-важна причина съществуването на безброй много други медии, които предлагат „леснодостъпни и лесномилаеми изкушения“, които предават готова информация – „смяляна, съдвкана, готова за консумация, като дъвка или хамбургер“. Тази общодостъпна за всеки среден човек информация не издига човека, за разлика от книгата.

Някои смятат, че във века на компютрите и телевизията четенето на книги не е необходимо. За среща със световното изкуство има и други способности. Това вижда не само е грешно, но и опасно. Опитът на цялата световна цивилизация показва, че без четене няма човек, няма личност. Чрез книгите се формират нравствени принципи, морални устои и културни ценности, чрез тях се овладява информацията, натрупана с векове. Книгата помага на детето да развие въображението си, да се научи да мисли, да анализира, да оценява собствените си и чуждите постъпки. Книгата е предмет на естетическа наслада, тя превръща неизбежните в живота часове на скука и безделие в увлекателна способност за пренасяне в други светове, в други времена. Не е ли жалко, че децата се лишават от това удоволствие? И къде е причината, че съвременното дете се отчуждава от книгата?

Причините могат да се търсят навсякъде. В семейството, където отсъства четиращ модел, в училищните програми, в личността на учителя, в катаклизмите на обществото. Детската писателка Юлия Момчилова много точно описва ситуацията в страната: „Живеем във време на генерални световни промени от всякакъв род: посткомунистически лутания, политико-икономически кризи, малка страна с малко жители, слаб пазар, безработица, бедни хора – все причини за изолиране от изнемогващия сред неудовлетворени нужди културен живот на обществото ни. Да прибавим и възхода на дигиталните технологии, които извеждат съвременния свят в друга, непозната орбита, защото от тази посока се задават драстични промени в живота на човешкия свят. Сменят се нагласите, нравите, вкусът... и пр. Очакваме човекът да напредне в еволюцията си, а ми се струва, че става точно обратното“.

Четенето в съвременното общество е един от най-важните елементи на културата, инструмент за повишаване на потенциала на нацията. А какво става днес у нас? Променят се статусът на четенето, продължителността, характерът (печатен и електронен текст), репертоарът, читателските предпочитания. Пазарът на детската книга е наситен с некачествени продукти. Всеобща констатация е, че българското дете не иска да чете. Какво е мнението на самите деца за книгата и четенето, какво е отношението на техните родители, защо семейството, като регулатор на детското четене, отива на втори план? От друга страна, аособено важен е въпросът какво чете съвременното дете и какви ценности получава чрез книгата. Имайки предвид необозримите възможности на руската художествена словесност за формиране на ценностни критерии и нейното пренебрегване в посттоталитарната епоха в България, интерес представлява как днес се използват тези възможности. Всичко това се опитаме да установим чрез анкети на ученици и техните родители.

Анкетите са проведени с малка извадка от ученици и техните родители в ОУ „Свети Климент Охридски“ – Хасково. Целта на анкетите не е да се опише подробно отношението на деца и родители към четенето и руската литература за деца, а да се улови най-важното в актуалните тенденции. Анкетите показват това, което всеки знае (или поне се досеща), но като метод позволяват да се стъпи върху фактите, а не върху собствени предположения, и по този начин да се избегне максимално субективизмът. Ето защо анкетата беше проведена само в едно училище. Изборът именно на ОУ „Свети Климент Охридски“ – Хасково, е продиктуван от сходни причини. То не е елитно, но не е и в долната част на ранг-листата, не е за деца със специални образователни потребности, нито пък е в район, където се намесват фактори като „майчин език“, „вероизповедание“, „имуществен ценз“. В този смисъл за настоящия момент то е средното за страната училище.

Анкетата е проведена с четиридесет ученици от IV^a и IV^b клас на избраното училище през май 2013 година. На учениците са предоставени анкетни карти, съдържащи 12 въпроса. С въпросите от анкетата се цели да се получи информация за интереса (или липсата на интерес) у децата към книгата (въпроси 1, 2, 3, 8); предпочитаните жанрове и тематика на книгата (въпроси 5 и 6); за оценката им за значението на книгите (въпрос 10) и за това, кой им помага да обичат книгите (въпрос 9). Останалите въпроси са свързани с рецепцията на руските автори – за предпочитанията към националността на авторите (въпрос 4), за познаването на руски автори (въпрос 7); за някои детски произведения на руските класици и за проявения интерес към тях (въпроси 11 и 12).

Отговорите на първия въпрос *Обичате ли да четете книги?* са твърде обезпокоителни. Само двама ученици (5%) споделят, че обичат да четат. На другия полюс картината е коренно различна – цели 80% от анкетираните определено се дистанцират от четенето. Десет от анкетираните (25%) отговарят неопределено, което също показва отчуждение на съвременното дете от книгата.

Доказателство, че съвременното дете не чете, са отговорите на втори въпрос, чрез който се изследва *колко книги* е прочело всяко дете през изминалата година. Най-голям е процентът на децата, които са прочели само една книга – 37.5% (15 деца). Цели 27.5% се падат на децата, които не са прочели нито една книга. Повече от една книга са прочели малък брой деца: две книги – 7 деца (17.5%), и повече от 3 – само две деца (5%). Следва да отбележим, че изследваното време включва цяла година, което обхваща и лятната ваканция, през която учениците получават задължителен списък от книги за четене, в който са включени минимум 10 книги.

Установеното чрез първите два въпроса от анкетата определя и факта, че децата не обичат да получават книги като *подарък* (3. въпрос). Половината от децата (50%) категорично не желаят да получават книги като подарък, 14 деца (35%) биха приели книгата с неудоволствие, 5 деца (12.5%) все пак ще се зарадват на този подарък и само за едно дете (2.5%) книгата е желан подарък.

Фактът, че децата не четат книги, в известна степен обезсмисля въпроса за заинтересоваността им към *националността на авторите* (въпрос 4). Все пак, как се вписват руските автори в представите на съвременното дете? Оказа се, че само едно от децата е определило руската принадлежност на автора за предпочитана. Половината от децата не обръщат внимание на националността на автора. „Заслуга“ за това имат и учебниците, в които обикновено не се маркира националността на писателя. Голям процент (20%) от децата предпочитат английската принадлежност, но вероятно имат предвид английскоговорящи и това се обяснява, с факта, че този език днес е на мода. Прави впечатление, че същият е процентът и на децата, определящи родната, българска националност на автора като желана.

В *жанрово* отношение предпочитанията на децата (въпрос 5) са насочени към комиксите (35%) и романите (25%), като вероятно голяма част са привърженици на криминалните романи. Сравнително голяма част от четвъртокласниците (27.5%) не са загубили пиетета си към чудния свят на приказките. Най-непредпочитани са стихотворенията – едва 2.5% (само едно дете ги е посочило). Разказите и басните също не привличат учениците (по 5%).

В *тематично* отношение (въпрос 6) също се забелязва слизание към по-ниските литературни ниши. Най-много деца се увличат от приключенски истории (30%), а 22% обичат да четат вицове. 15% от анкетирания харесват героите да са деца, а 12.5% се увличат от фантастичното; 10% се вълнуват от разкази за животни и само по 5% (по 2 деца) предпочитат природни описания и историческа тематика.

Седми въпрос цели да установи *непознатите за децата писатели* в най-общ план. Отговорът изисква децата просто да посочат писателите, за които не са чували. В класацията са включени четирима руски класици: А. Пушкин, И. Крилов, Л. Н. Толстой и М. Лермонтов, в компанията на още петима известни писатели: В. Юго, А. Линдгрен, Е. Рауд, Д. Бисет, М. Твен. Картината е доста тревожна. Само седем деца (17.5%) са чували за всички посочени писатели. На петима от учениците тези имена не им говорят нищо, като се има предвид, че някои от писателите често присъстват в читанките и христоматиите (без руските). Най-голям е броят на децата, които идентифицират само едно име (22.5%). От ранжирането се вижда, че руските писатели са слабо познати на анкетирания. Най-слабо познат сред учениците е Лермонтов (R=1), а за Крилов и Пушкин стойностите на ранговете са съответно 2.5 и 5.5. С ранг 8 е Л. Толстой, който заедно с В. Юго и Марк Твен се радва на най-голяма популярност сред извадката анкетирани четвъртокласници.

Интерес представлява проучването на мнението на учениците относно вида на предпочитаната от тях книга като *дизайн* (въпрос 8). Обикновените, хартиени книги се харесват само на 5 ученици (12.5%); 42.5% (17 деца) отдават значение на илюстрациите, а най-голяма част са фенове на електронните книги.

Всеизвестна е ролята на *посредниците* при формирането на интерес и обич към книгата (въпрос 9). Децата оценяват учителите като най-важни за любов-

та им към книгите и четенето. Прави впечатление, че бабите и дядовците играят по-голяма роля, отколкото родителите при формирането у децата на обич към книгите. Само две деца споделят, че в този процес техни помощници са приятелите, с които имат възможност да споделят прочетеното.

Как децата оценяват книгите? Смятат ли, че книгите са техен помощник? В какво виждат тяхното *значение*? (въпрос 10)

Голяма част от децата търсят в книгата забавата, развлечението (23 отговора – 19.66% от посочените отговори). Голям е и процентът на децата, които схващат образователната функция на книгата – 18.80% са отговорите, че тя им помага да се научат да четат и пишат правилно. Децата виждат в книгата възможност да са по-умни, търсят в книгите нови неща. С по-малка честота са отговорите, свързани с възможностите, които дава книгата да бъдат децата по-добри и да изкарват приятно свободното си време. Най-малко са посочените отговори, свързани с естетическото значение на книгата – само две деца посочват, че книгите биха им помогнали да усетят красотата на природата. Прави впечатление, че тези деца и децата, които оценяват книгата като помощник да станат по-добри, са възпитани от бабите и дядовците си да обичат книгите.

По-голяма част от децата посочват повече от едно значение на книгата. Все пак, най-много са децата, дали един отговор (37.5%), следват децата, посочили 3 значения на книгата (20%), и т.н. Нито едно дете не е дало комбинация от четири отговора.

Единадесети и дванадесети въпрос насочват учениците към едни от най-популярните произведения на *руски детски писатели от XIX век*. В отговорите са подбрани две от най-емблематичните приказки на Пушкин: „Рибарят и златната рибка“ и „Приказка за златното петле“; две от най-известните басни на Крилов: „Щурец и мравка“ и „Орел, рак и щука“; покъртителният разказ на Чехов „Ванка“; стихотворението в проза за силата на родителската любов „Врабче“ на Тургенев и поучителната приказка на Л. Толстой за вредата от пиянството – „Малкото дяволче и човекът“. Изборът е продиктуван и от това, че тези произведения са от любимите на съставителите на българските читанки и христоматии през различните периоди и са близки до детското възприятие и душевност в жанрово и тематично отношение.

От отговорите на анкетирания се вижда, че най-позната за децата е „Рибарят и златната рибка“ на Пушкин. Следващи по популярност са баснята на Крилов „Орел, рак и щука“ и разказът на Чехов – „Ванка“. В дъното на класацията се нареждат „Врабче“ от Тургенев и „Малкото дяволче и човекът“ от Толстой.

Прави впечатление, че само едно дете е чело или слушало всичките седем произведения. Също така един ученик отбелязва, че познава шест от произведенията. Най-голям е броят на децата (27.5%), които са посочили три произведения като познати, а за 22.5% от децата познатите произведения са само две. Най-тревожен е фактът, че три деца не са чели нито едно от произведенията, а пет – само по едно.

Логично е да се зададе и въпросът кое от посочените произведения децата биха искали да прочетат (12. въпрос).

Децата желаят да прочетат най-вече тези произведения, които са им непознати – „Малкото дяволче и човекът“ и „Врабче“. „Ванка“ си остава любимо произведение за децата и много от тях искат отново да го прочетат.

Чрез ранжиране на данните и пресмятане на коефициента на Спирман по формулата: $R = 1 - \frac{6 \sum_{i=1}^n (R_i - R_i')^2}{n(n^2 - 1)}$, се получи стойност – 0.55, което показва, че не може да се търси корелационна зависимост между произведенията, които анкетираните са слушали и чели, и тези, които биха искали да прочетат.

От проведената анкета с ученици могат да се направят следните изводи.

1. Анкетата е проведена с малки по обем извадки и не налага кардинални изводи. Отговорите на въпросите по-скоро служат за добиване на обща представа за мнението и отношението на анкетираните.

2. Очертава се тенденция на обща незаинтересованост на българските деца към книгите и четенето.

3. Децата възприемат значението на книгата най-вече като забавление и възможност да се научат да четат и пишат правилно. По-голяма част са критични към дизайна на книгата и отдават предпочитания на книгите в електронен формат.

4. Предпочитанията на децата в жанрово и тематично отношение показват тенденция на отдалечаване от качествената, естетически издържана или стойностна литература и нейните функции.

5. Децата оценяват ролята на учителите като техни най-добри помощници във формирането на любов към книгите и четенето. Ролята на родителите в това отношение е твърде занижена.

6. В общи линии анкетираните не обръщат особено внимание на националността на писателите.

7. Четвъртокласниците слабо познават руските писатели от XIX век и техните най-знакови произведения.

8. Смятаме, че анкетата изигра положителна роля върху изследваните четвъртокласници, тъй като чрез отговорите те имаха възможност да научат имената на най-известните руски класици и заглавията на някои от най-известните им произведения, а също така да проявят интерес към тях. Немаловажен тук е фактът, че руските класици са изключени от учебните програми.

9. Резултатите от анкетата предизвикват размисъл и налагат спешни действия за излизане от тревожната ситуация.

Анкета с родители

Анкетата е проведена с 20 родители на част от анкетираните деца. Допитването е извършено по време на родителска среща, състояла се в същия ден, в който са анкетиран и децата, така че са изключени взаимни влияния. Ан-

кетата съдържа 12 въпроса и цели да улови отношението на родителите към отчуждението на децата от книгата. Подбрани са и сходни въпроси, които дават възможност за сравнения. Родителите отчитат, че *децата им не обичат да четат книги* (въпрос 1). Отговорите са построени по петстепенна поляритетна скала. Пресметнатият индивидуален коефициент, който е чувствителен към такива скали по формулата:
$$\bar{e}_{eia} = \frac{a(+1) + b(+0.5) + c(-0.5) + d(-1)}{N}$$
, има стойност - 0.375, което е доказателство за изтегляне към силно отрицателни стойности и потвърждава факта, че децата не обичат да четат.

Вторият въпрос изследва *отношението на родителите* към четенето на книги от техните деца. Най-голяма част от родителите (35%) постоянно напомнят на децата, че трябва да четат, а 30% споделят, че се доверяват на техния избор и не им досаждат, което в известна степен граничи с пълна незаинтересованост. 15% от родителите се сещат за четенето на книги от техните деца само във връзка със списъците за лятно четене. Едва 10% свързват четенето на книги с тяхното значение. За жалост, има родители (също 10%), които не виждат смисъл тяхното дете да чете книги.

Голяма част от родителите (35%) не проявяват интерес към *това, което чете детето им* – за тях е достатъчно, че то все пак чете (въпрос 3). Други 20% са на мнение, че е достатъчно детето да чете учебниците си, а 15% залагат на наставленията на учителите. Равен брой са родителите, които изказват полюсни мнения (не се интересувам и винаги се интересувам), а също така и тези, които не успяват да накарат детето си да чете.

Не е тайна, че днешните деца проявяват много по-голям *интерес към технологиите* отколкото към книгите (въпрос 4). Родителите обаче проявяват известна консервативност и не са на същото мнение. Повече от половината от анкетираниите (55%) са категорични, че компютърът не може да замени четенето на книги. 15% са по-уклончиви в отговора си, а също толкова не могат да преценят. Общо 15% се падат на положителните отговори, като двама от родителите (10%) са категорични, че компютърът изцяло заменя четенето на книги.

Интересно е да се разбере дали самите *родители четат книги*. На родителите е предложен същият набор от отговори на въпроса, за да може по-ясно да се улови връзката (въпрос 5 за родители, сравнен с въпрос 1 от анкетата за ученици). Най-много са онези родители, които са отговорили уклончиво – колкото да, толкова и не. Вероятно те четат, когато им остане време, а може би има и такива, които изпитват неудобство да си признаят, че не четат книги. Все пак отрицателните отговори са изместени силно към децата.

Един от каналите за достигане на книгата до детето е свързан с нейното *закупуване* главно от родителите. Въпреки че има родители, които се интересуват от това, дали детето им чете, и самите те в по-голяма степен обичат да четат книги (ако им остане време), те много рядко купуват на детето си книги (въпрос

6). Оказа се, че тези родители, които често купуват книги на децата си, са 25%, но тук не може да се изключи вероятността, че някои правят това с показна цел и често купените книги служат единствено за украса и престижност на интериора в домовете им. Най-много са родителите, които правят това рядко, а за съжаление, има и такива, които никога не купуват на детето си книги.

Важен момент в приобщаването на детето към книгата е разказът на родителите за прочетеното от самите тях. Тъй като децата по принцип обичат приказките, зададохме на родителите въпрос дали *разказват на детето си приказки* (въпрос 7). Отговорите показват, че само 10% продължават да разказват на детето си приказки, 30% са правили това, когато детето им е било малко. Тревожен е фактът, че цели 35% от анкетираните никога не са разказвали на детето си приказки, а с още по-голяма вероятност и нищо друго прочетено.

Осми въпрос дублира десети въпрос от анкетата за ученици – *За какво помагат книгите на вашето дете?* Най-голяма част от родителите виждат значението на книгата във възможността детето им да стане по-умно (23.33% от отговорите), да научи нови неща (21.66%), да се научи да чете и пише правилно (18.33%).

Разминаването е най-вече по отношение на виждането за книгата като забавление (от децата). Почти пълно съвпадение (в %) се наблюдава при становищата за книгата като фактор за приятно прекарване на свободното време и за образователните функции на книгите. И деца, и родители не оценяват естетическите ѝ функции, а също така и възпитателните. На последните места и деца, и родители поставят възможността за придобиване на морални качества чрез книгите. Ранжирането позволява да се пресметне коефициентът на Спирман. Получава се $R = 0.473$, което е показател за умерена корелационна зависимост между отговорите на родителите и децата.

Нежеланието за четене на книги се пренася и върху детските (или функциониращите като такива) текстове от руски класици. В своите отговори на въпроса дали е *необходимо децата да четат книги от руски класици* (въпрос 9), родителите са отразили и модната за съвремието ни тенденция за отдръпване от всичко руско. За това говори и фактът, че точно половината от родителите дават отговор „не мога да преценя“, а полярните мнения са с еднакво разпределение (по 25%).

Все пак решихме да провокираме родителите с въпрос за конкретни произведения (въпрос 10), защото по-голяма част от тях са били четвъртокласници преди демократичните промени и са изучавали руски език и руски автори в училище. Седемте знакови детски произведения от руски писатели от XIX век, които бяха посочени на децата като обект на познание и възможност на избор, при родителите бяха поставени като обект на преценка – *кое от произведенията смятат за подходящо* децата им да прочетат.

Най-голямо внимание е отделено на приказката на Пушкин „Рибарят и златната рибка“ (22.5 % от отговорите) и баснята на Крилов „Орел, рак и