

## РАЗВИВАНЕ НА СТРАТЕГИИ ЗА ЧЕТЕНЕ В КОНТЕКСТА НА СТРАТЕГИИТЕ ЗА УЧЕНЕ

Деспина Василева

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

**Резюме.** Настоящата статия борави с две ключови понятия: стратегии за учене и стратегии за четене. Изхожда се от убеждението, че четенето е широко по същността си понятие, като за целите на настоящия текст е определено в каква плоскост се използва. Целта е да се проследи какви модели могат да се включат в педагогическата практика, за да се повишат читателските умения и компетентности на учениците. Предлагат се насоки за работа в часовете по български език с оглед разширяване на методическия инструментариум при работа с текстове.

*Keywords:* metacognitive skills, reading skills, reading strategies

Настоящата статия е свързана с нарастващата необходимост да се постави акцент върху променените нагласи към ученето, които са плод на жизнения контекст, на идеологическите и пазарните модели на живеенето, на влиянието на дигиталната култура. Вече не е достатъчно да се използва терминът четене с разбиране, а ясно да се обособят когнитивните особености на четенето на хартия, т.е. посредством книжното тяло, и на екран. В съвременното образование е ключова необходимостта от ясно определяне на новата роля на училището, чийто ангажимент вече далеч не е ориентиран единствено към практиките на овладяване на информация или само към уменията, които следва да овладеят учениците, но и към необходимостта да се компенсират особеностите, появяващи се в моделите на обработка на информацията, каквито са концентрацията, продължителното задържане на вниманието върху определена информация и др.

Един от залозите на този текст е да се представи необходимостта от развиването на стратегии за учене, т.е. да се постави акцент върху възможността в процеса на педагогическото взаимодействие да се осмисли как могат да бъдат предлагани модели на учене и модели на работа на преподавателите, които да подкрепят самия процес на мислене за ученето (христоматийно известен в научното познание като метакогнитивен) и

на овладяване на знания за това как може да се учи. Доколкото обаче моделите за учене са широка предпоставка, която по-скоро звучи абстрактно и невъзможно да бъде обхваната изцяло, акцентът се поставя върху стратегиите за четене, които учениците биха могли да използват, което се отнася и до компетентностите на учителите, чиято роля е да съдействат на учениците.

Неминуемо проблемът се отнася и до бързо променящите се разбирания за грамотност, за чиито полета (функционална, езикова, социална, дигитална и др.) научното пространство отдавна вече говори. Но това прави проблематиката деликатна, защото е трудно да се разграничи степенята, в която обособяването на полетата на грамотността се отнася до удовлетворяването на потребностите на пазара на труда или пряко се ориентира към развиване на познавателните равнища на учениците. Понятието за грамотност надскача границите на четенето и писането и се насочва към уменията да се учи, да се участва в интеркултурни и социокултурни контексти, да се използват ресурсите на технологичното време по конструктивен начин, без обезателно да се мислят като враг или като панацея. Те са само инструмент, средство или среда и не могат нито да се пренебрегнат, нито да се мислят като единствено валидни. Ключови стават въпросите как четенето се променя, в каква степен четенето в дигитална среда или на хартия изисква различни компетентности и кое всъщност може да се определи като четене. Международната асоциация по четене настоява, че „традиционните дефиниции на четенето и писането и обичайното дефиниране на добри инструкции (...) ще бъдат недостатъчни (International Reading Association, 2001).

Под понятието стратегии за учене може да се разпознае механизмът, при които обучаващият се прилага модели на обработка на получената информация. Те са ориентирани в няколко посоки – намиране на информация от различни източници; пренасяне на съществуващата информация от познат в непознат контекст; изграждане на система за осмисляне както на детайлите в дадена информация, така и на цялостната концептивна рамка, която тя предлага; задълбочено проследяване на понятийните и на семантичните вериги в текста; конструиране на въпроси от страна на читателя към текста и критическо осмисляне на тезите в текста. Очаква се развиването на стратегиите за учене да подкрепи учениците да повишат мотивацията, постиженията и уменията си за възприемане на текст. Разбира се, това изисква да се поставят задачи, които са проблемноориентирани и които използват информацията само като първоначален източник, който не може да се мисли като самоцел, а като средство за преодоляване на задачи от по-сложен характер<sup>1)</sup>.

Развиването на уменията за четене се очаква да се отнася пряко към моделите на учене и в цялост да повтаря заложените в тях механизми. Когни-

тивната психология разграничава два модела на учене – първият е свързан с възпроизвеждането на информацията съгласно вида ѝ в първоизточника, а вторият – с обработката на информацията с цел придобиване на широк поглед и конструиране на собствена гледна точка. Относно обучението по български език и литература тази предпоставка може да се отнесе към създаваните типове текст, които най-често се делят на репродуктивни и продуктивни.

Сред ключовите проблеми на съвременното обучение е как вниманието на учениците да бъде задържано върху различни обеми от текстове и как да се подкрепи развиването на уменията за четене. Съществен е въпросът не само как, а и какво се чете, какви са източниците, какви са текстовете. В този контекст неоснователно биха звучали твърденията, превърнали се в клишета, че четенето е мъртво, защото вероятно не то умира, а се променят моделите на четенето и целите на употребата му, което довежда до факта, че „технологичните стават причина за периодичните трансформации на четенето и за актуалната трансформация на читателя от съвсем познат и обикновен в мобилен“ (Tsvetkova)<sup>2</sup>.

Предлаганите стратегии за учене са опит да се създаде модел за работа с текстове, който да бъде продуктивен в хода на развиването на стратегиите за извличане и за обработка на информацията. Следва да се уточни, че в българската образователна система, когато се говори за работа с текст, обичайно се взема под внимание разглеждането на художествен текст. Нашата задача обаче е от друго естество и обект на настоящата статия е разглеждането на различни жанрове с цел да бъдат пропуснати някои догматични модели на възпроизвеждане на информация, които са станали единствено валидните в българското училище.

Четенето е акт, върху който може да се повлияе само чрез съсредоточаване върху съзнателните равнища на обработка на информацията. Припомняме една от предпоставките на когнитивната психология, която борави с метакогнитивните умения и ги определя като инструмент, чрез който е възможно да се постигне съзнателен контрол върху процесите на осмисляне на информация чрез поредица от действия, извършвани от учениците. Обвързването на метакогнитивните умения с понятието четене поставя акцент върху овладяването на умения за извличане на съществена информация от текст; за обвързване на информацията от различни източници; за употреба на информацията и идеите в текста с оглед разрешаването на определен казус и др. Използването на метакогнитивни умения при четене позволява на учениците да се отнасят оценъчно към процеса на собственото си мислене; да разпознават стратегиите, които използват при четене; да разграничават случаите, в които се провалят или успяват при четене; въз основа на съществуващия си вече опит да развиват умения и да изграждат

стратегии, които да се окажат успешни при преодоляването на следваща задача от подобен характер.

Сред ключовите хипотези на когнитивната психология е твърдението, че юношите, които не развиват съзнание за метакогнитивните процеси, протичащи в хода на тяхното езиково и литературно обучение, изпитват трудности в овладяването на основните умения – четене, писане, слушане и говорене, което довежда и до по-слаби равнища на успешност в процеса на общуване. В допълнение към това е и фактът, че тези ученици изпитват по-големи трудности при осмислянето на сложни концепти и в по-малка степен са критически настроени при възприемането на информация или необходимостта да решават проблеми, изискващи едновременното осмисляне на различни стратегии с цел достигане до възможно най-доброто решение. Докато юношите, които имат изградени метакогнитивни умения, прилагат умения за критическо и саморефлексивно мислене, които впоследствие улесняват разбирането на различни концепти и теми, тъй като са изградили способности за самонаблюдение, анализ и оценка (Daniele, 2010).

Обвързването между метакогнитивните процеси и уменията за четене изисква уточняването, че първите предполагат наличието на вторите и са съзнателен опит да бъдат проследени процесите на мислене, то когнитивните понякога се извършват и несъзнателно. Така уменията за четене са зависими не само от затворената учебна среда, но и от постоянния диалог с текста, на който в процеса на общуването и в сблъсъка с различни контексти попада ученикът. Овладеният в извънучилищната практика опит неминуемо се пренася в нея. От друга страна, не може да се пренебрегне и необходимостта в училищната практика да се бори с различни в жанрово и в стилистично отношение текстове. В обучението по български език съществена роля е отредена на изучаването на спецификите на текстове, характерни за различни сфери на общуването, което вече не е достатъчно, тъй като е факт, че с умножаването на източниците на информация се променя и специфичната жанрова характеристика, за да става все по-трудно да се открият конкретни текстове, притежаващи характеристики само на определен стил.

Доколкото метакогнитивните стратегии за учене са обект на изследване от страна на когнитивната психология, в съдържателен аспект те се обвързват с необходимостта от повишаване на капацитета за учене. Може да се изходи от предпоставката, според която ученето е процес, който често възниква несъзнателно и се реализира в поведението на човека, но това в голяма степен се отнася до спонтанното научаване в средата, което гарантира препредаването на опита през поколенията. Образованието обаче има за цел да препредава културен опит, което изисква и неговата рационализация, т.е. наличието на съзнателен опит на ученика.

Тези процеси са свързани с понятието капацитет за учене, което надгражда съществуващото вече понятие готовност за учене. Понятието е свързано със способността да се набавят нови умения за осмисляне на информацията, както и със съзнателно осмисляне на начина, по който се четат текстове, резюмира се, анализира се и трайно се установява в паметта определена информация. Разширяването на капацитета за учене и използването на метакогнитивни стратегии за учене следва да не се разбира като система, която в повторителността на едно и същото да подготви учениците за справяне с изпити, тестови задачи или вписването им в съществуващи тестови модели, а тъкмо напротив – да се предложат модели, които да се опитат да се противопоставят на лежерността на тестовото проучване и да способстват за развиването на уменията за критично възприемане и осмисляне на информация, доколкото е дефинитивно, че тестът обичайно не проблематизира, не повдига въпроси и не буди колебание. Това неминуемо повдига и въпроса доколко всякакви тестови формати, проверяващи уменията за четене и възприемане на текст от учениците, могат действително да покажат в каква степен учениците разпознават смислите на текста или просто съпоставят различни информационни полета. Задача на метакогнитивните стратегии е да съдействат за отключване на механизми за дълбинно вглеждане в прочетеното, което не се задоволява единствено с процеса на „сканиране“, на бързо преминаване през прочетеното.

В педагогическата психология понятието капацитет за учене обикновено се разграничава от понятието овладяване на умения. Акцентът се поставя върху факта, че измерването на резултатите от ученето не се отнася до обема от постъпилите знания, а до разширяването на склонността за учене и готовността за него. Ако нашата цел е самостоятелното и независимо учене, то тогава наша отговорност е да подкрепяме учениците в развиването на компетентности и нагласи, необходими за самостоятелното учене.

В научната литература (Scmar-Dobler, 2003) е разработен комплекс от стратегии за четене с разбиране, който включва пет водещи компонента: предшестваща информация<sup>3</sup>); проследяването на разбирането<sup>4</sup>); определяне на ключови идеи в текста<sup>5</sup>); синтезиране<sup>6</sup>); изготвяне на заключение<sup>7</sup>); задаване на въпроси<sup>8</sup>).

Предлагането на стратегии за четене, разбира се, не може да пропусне факта, че доколкото четенето не е жизнено необходимо като потребност, то неминуемо преминава през няколко етапа, които могат да са заплашващи за него или подкрепящи го. При сблъсък с даден текст той може да попадне пред читателя случайно или да е резултат от целенасочено търсене. Четящите винаги подхождат със специфични нагласи към текста, които са зависими от индивидуалните различия и от целите, които всеки си поставя. Отношението към текста неминуемо зависи от познанията на четящия,

от предходния му четивен опит, от познанието и от тематиката, която текстът предлага. Сблъсъкът с нов текст е съпроводен с поредица от действия, които често се извършват несъзнателно от четящия. В съвременния образователен контекст обаче комерсиалният модел на живеенето прави трудно постижимо задълбоченото запознаване със съдържанието на даден източник. Фигурата на съвременния четящ човек е по-скоро ориентирана към търсене на бърза и достатъчна информация, а още повече при учениците, навикнали дори на различни формати на предлагане на информацията. Част от тях изключват изобщо формата на книгата такава, каквато я познаваме.

Научната литература предлага огромен обем от текстове, които представят как метакогнитивните стратегии за учене могат да се използват като инструмент за развиване на уменията за четене. Специално следва да се уточни, че съществува разлика между моделите на родноезиковото и моделите на чуждоезиковото обучение. Последователността от използването на метакогнитивни стратегии при четене обикновено се адаптира съгласно модела на преподаване и учене. При овладяването на чужд език се поставя акцент върху четенето с оглед разширяването на лексикалния запас на обучаващите се, а в обучението по роден език се дава превес на овладяването на умения за извличане на смисъл от текста.

Успешният прочит преминава през две равнища, като първото е предпочитно и се отнася да първоначалните стъпки на запознаване с текста, а второто обхваща самия процес на работа с текста. В обучението по български език и литература обикновено първото се пропуска. Що се отнася до процеса на запознаване с художествен текст, все още съществува порочната практика, при която предпочитното равнище се мисли само като запознаване с литературно-историческия контекст на поява на творбата. Развиването на метакогнитивни стратегии за четене най-често се дефинира в осем стъпки: прогнозиране, визуализация, умозаключение, формулиране на въпроси, откриване на ключови идеи, обобщаване, проверка на умозаключението, вземане на решение (Scharlac, 2008).<sup>9)</sup>

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

Второто равнище се отнася към предпоставките в когнитивната психология, които приемат, че съществуват различни стилове на учене. Един от тях се основава на твърдението, че учещият възприема информацията чрез зрителни образи в съзнанието си и това улеснява възприемането на

текста, откриването на причинно-следствените връзки в него, отвеждането на информацията от краткотрайната в дълготрайната памет. В зависимост от образователния етап и от особеностите в развитието за съответната възраст това равнище може да се реализира чрез различни интерактивни техники като рисуване на идеи, мисловни карти и др., като целта е създаване на графичен образ, който пряко да се отнася до заглавието, текста или част от него.

Умозаклучението е етап, при който се проверяват хипотезите, конструирани при първите две равнища на прочита. На този етап се очаква четящият да насочи разсъжденията си в посока на преосмисляне на собствените идеи за текста или разширяване на вече заложените. Не са рядкост случаите, при които сблъсъкът с конкретен текст и хоризонт на очакване, продиктуван от заглавието или от контекста на поява, се оказва подвеждащ за читателя. Етапът на умозаклучението е този, който може да доведе до промяна на нагласата на четящия.

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

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

Обобщаването е стратегия, която се осъществява периодично в рамките на прочита според обема на предоставения текст. Обобщаването е необходимо след всяка от обособените част и след изпълнението на предходните етапи, за да се проследят връзките, набавянето или развитието на нови идеи, нарастването на аргументите и др. В етапа на обобщаване една от възможните грешки е той да се превърне в резюме. То обаче се реализира на равнище на когнитивното и предполага единствено да се систематизира информацията и да се открият в нея причинно-следствените връзки, а характерът

на обобщаването като процес изисква и набавяне на нови саморефлексивни въпроси.

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

Представяме примерен модел за работа с научен и медиен текст, който може да се използва в обучението по български език в темите, отнасящи се до разглежданите функционални стилове.

### **Методически коментар**

Първата дейност от работата с текста предполага запознаване с нетекстов източник (фиг. 1) и изисква конструиране на съждения за представеното на изображението. Тук е съществено да се набави и изследва личният опит на ученика, както и предварителното знание, с което подхожда към източника. Посредством конструирането на мозъчна карта може да се достигне до поредица от значения за Троянския кон – явление в митологията, метафорични употреби на фразеологизма. Чрез мозъчна атака се конструират значенията, извеждащи се от темата на изображението (таблица 1).

Вторият етап от прочита предполага и боравене с два източника на информация – текст (текст 1, текст 2) и изображение. Текстовете предлагат информация от различни области, представящи специфични употреби на понятието. Поредицата от въпроси и задачи развива умения за анализ, синтез и оценка на информацията (таблица 2).

Третият етап от работата се отнася към запознаването с медиен тип текст (текст 3). Представената в него информация се отнася към конкретна тема и е предназначена за широка читателска аудитория. Насочва вниманието на учениците към разглежданата проблематика, но внася и допълнителна информация. Предложени са въпроси и задачи към конкретен текст, но отнасящи се до цялостния процес за работа с текст, като се обхващат равнище прогнозиране, равнище визуализация, предположения в прочита, равнище на откриване на ключови идеи в текст, равнище на вземане на решение чрез обвързване със собствения опит (таблица 3).

## **Приложение №1**

### **Текст 3**

#### **Най-опасните вируси в интернет**

*Хакери измамили български фирми със суми от 100 до 300 хиляди евро*

Автор: Ева Костова

11/02/2015 09:23 ч., обновена в 10:48, <http://novanews.novatv.bg>



„Около 250 хиляди успешни атаки се случват във „Фейсбук“ дневно. Част от тях се неутрализират. Няма нищо страшно и необичайно в този тип атаки“. Това каза за „Здравей, България“ Явор Колев – началник отдел „Киберпрестъпност“ към ДАНС.

По думите му новият вирус, който превзе интернет през последните седмици, заразява компютрите с т.нар. „Гроянски кон“. Той контролира клавиатурата и мишката на компютъра и краде пароли, лични данни и номера на кредитни карти. Тези данни се изпращат на сървър на организираната престъпност и се използват за различни цели.

„Например информацията за електронната поща е търсена от т.нар. „нигерийски измамници“. Придобили контрол върху пощата ви, те разпращат мейли към вашите контакти, в които твърдят, че имате проблем и се нуждаете от пари“, уточни Колев.

Популярна в България е и атаката Man in the middle, при която хакерите контролират кореспонденцията между бизнес партньори. В момента, в който се стигне до голяма сделка и едната компания изпрати сканирана фактура, те я подменят. Правят подобен имейл с малка промяна и слагат своята банкова сметка, на която впоследствие се превеждат парите.

„Сумите, които се усвояват при подобен тип атаки, са огромни – между 100 000 и 300 000 евро. В България има много такива фирми, които са се подвели. Те използват публични имейли, а не корпоративни“, заяви представителят на ДАНС.



Фигура 1.

**Таблица 1**

Предпрочитно равнище – запознаване с информацията	Въпроси и задачи	Развивани умения
	Разгледайте изображението (фиг. 1) и го опишете. Към каква информация насочва изображението?	анализ
	Прочетете предложеното обяснение за Троянския кон. Съпоставете двата текста. Каква информация за понятието троянски кон предлага всеки от текстовете?	анализ предсказване на съдържанието на текста
	В разглежданите текстове кои са особеностите на научния стил, които откривате?	когнитивни равнища на прочита
	Кое дава основание текстовете да бъдат определени като научни?	когнитивни равнища на прочита

**Таблица 2**

Равнище умозаключение	Въпроси и задачи	Развивани умения
	В каква степен предварителната ви информация за Троянския кон съвпада с предложената в текстовете?	анализ, синтез, оценка на информацията
	Защо вирусът, който поразява интернет системите, е наречен „Троянски кон“?	анализ
	Предположете каква ще бъде темата на третия текст, с който ще се запознаете?	предсказване

**Таблица 3**

Равнище на запознаване с информацията	Въпроси и задачи	Развивани умения
Равнище прогнозиране	Прочетете текста и определете: – на колко абзаца е разделен текстът; – кои са ключовите думи в текста; – за каква аудитория е предназначен текстът;	препращане към други източници с подобна тема проследяване на структурата на текста общо запознаване с композицията
Равнище визуализация	Направете таблица на основните научни понятия в текста.	развиване на умения за анализ и синтез

Предположения в прочита	Подзаглавието на даден текст съдържа ключова информация. Защо е избрано конкретното подзаглавие?	осмисляне и оценка на информацията проверка на хипотезите от предишните два типа четене преосмисляне на собствените идеи при четенето или предлагане на нови такива актуализиране на хоризонта на читателско очакване
Предположения в прочита	Защо е опасен вирусът „Троянски кон“?	осмисляне и оценка на информацията
Равнище на саморефлексивни въпроси	Какво разбрах от текста? Какво ще запомня от текста? Какво ми беше познато в текста? Какво ми беше непознато в текста?	формулиране на въпроси към текста формулиране на въпроси към себе си
Равнище – откриване на ключови идеи в текста	Коя е тезата на текста? Как е доказана?	осмисляне на ключови понятия в текста проследяване на етапите на въвеждане на нова информация в текста (темо-ремни отношения)
Равнище вземане на решения	Кога Вашият компютър е бил жертва на вируси?	отвеждане към собствения опит на ученика

### Текст 1

В древногръцката митология дървен кон, който гърците използват за превземането на Троя с хитрост след 10-годишна неуспешна обсада по време на Троянската война. Построен по съвета на Одисей. В утробата на коня се скриват гръцките герои и Синон подбужда троянците да го приемат в града. Напразно Касандра и Лаокоон предупреждават за опасността. През нощта скритите воители отварят градските врати и гърците превземат Троя. Преносно значение – предателство отвътре, измама.

### Текст 2

„Троянски кон“ е злонамерена компютърна програма, която се представя като полезна, а всъщност причинява нещо съвсем различно при изпълнението си – превземане на канали в IRC, изтриване на съдържание от твърдия диск, кражба на поверителни данни (пароли, информация за банкови сметки и кредитни карти) и др. Троянските коне обикновено се разпространяват под формата на изпълними файлове за Microsoft Windows: .exe, .scr, .bat или .pif.

## NOTES / БЕЛЕЖКИ

1. В този контекст интерес представлява изследването OECD (2014). PISA 2012 Results: Creative Problem Solving: Students' Skills in Tackling Real-Life Problems (Volume V). PISA. OECD Publishing. Публикацията е достъпна на: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264208070-en>.
2. Цветкова, М., Младото четене срещу библиотеката, сп. Електронно списание БЕЛ, <http://liternet.bg/publish3/mtzvetkova/mladoto.htm>, достъп на 30.07.2016г.
3. Отнася се до информацията, която читателят има за темата на текста, за структурата на текста. Този компонент е основа, върху която обучаваният прави връзки между новата информация и онова, което знае.
4. Отнася се до коригирането на механизмите за четене, които използва читателят при срещата с текст, чиито особености са непознати.
5. Правене на предположения и определяне на най-важните идеи в текста преди, по време на и след прочита.
6. Резюмиране на информацията по време на прочита с цел установяване на степента на разбиране на текста.
7. Обединяване на предшестващото знание с информацията от текста, за да се направят изводи за текста.
8. Формулиране на въпроси с цел проследяване на разбирането, идеите и фокуса на информацията.
9. Последното обаче не може да се впише в процеса на развиване на умения за четене, а се отнася до по-широк спектър от практики – работа с казуси, проблемноориентирани задачи, създаване на текстове, т.е. до този тип дейности, които предполагат създаване на продукт.

## REFERENCES / ЛИТЕРАТУРА

- Barti, D. (2010) . Teaching Metacognitive skills to Adolescents to Further Reading Comprehension. *School of Arts and Science*, St. John Fisher College, pp. 23 – 45.
- Scmar-Dobler, E. (2003), Reading on the Internet. The Link between Literacy and Technology, *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, Vol. 47, № 1 pp. 80 –85.
- International Reading Association (2001). Integrating Literacy and Technology in the Curriculum: A Position Statement, Retrieved July 3, 2002, from <http://www.reading.org/positions/technology.html>
- Scharlach, T. D. (2008). START Comprehending: Students and Teachers Actively Reading Text. *The Reading Teacher* , pp. 20 – 31.

## **DEVELOPING READING STRATEGIES IN THE CONTEXT OF LEARNING STRATEGIES**

**Abstract.** The present article deals with two key concepts: learning strategies and reading strategies. We proceed from the belief that reading is a widely used concept, therefore for the purposes of the present text its usage is more narrowly defined. The aim is to examine what models can be included in the pedagogical practice in order to improve students' reading skills and competencies. Different working guidelines are provided that can be used in Bulgarian language classes with the aim of developing and improving the methodological tools when working with texts.

✉ **Dr. Despina Vasileva Assist. Prof.**

Sofia University

15, Tsar Osvoboditel Blvd.

Sofia, Bulgaria

E-mail: [despina.vasileva@gmail.com](mailto:despina.vasileva@gmail.com)