

<https://doi.org/10.53656/bel2024-6s-2A>

## КАКВО, КОЛКО И КАК ЧЕТЕ БЪЛГАРСКИЯТ УЧЕНИК (У НАС И ПО СВЕТА)?

(Анализ на данни от анкетно проучване)

**Проф. д-р Ангел Петров**

*Софийски университет „Св. Климент Охридски“*

**Резюме.** В статията се представят резултати от анализ на анкетно проучване, свързано с проблеми на читателските практики на ученици (5. – 12. клас), обучавани в средни училища в България и в неделни български училища в чужбина. Обработени и проучени са данни от ученически отговори на следните въпроси: *Колко често четеш? Имате ли много книги у дома? Колко често виждаш твоите родители вкъщи да четат? Как постъпваш, когато четеш? На какво обръщаш внимание, когато четеш?* и др. Изводите от анализа се използват, за да се направи методически коментар за ролята на обучението по български език в средното училище да съдейства за изграждане и усъвършенстване на уменията за четене на български ученици у нас и по света.

*Ключови думи:* обучение по български език; текст; художествен текст; умение за четене; техники за усъвършенстване на умения за четене

С настоящия текст си поставяме за цел да разгледаме проблеми на четенето като дейност, осъществявана от ученици в българското средно училище в родината и по света. Върху основата на анализ на данни от анкетно проучване се опитваме да дадем обосновани отговори на въпроси, разположени в различни (макар и близки по съдържание) проблемни области:

– доколко е вярно, че съвременният български ученик (по принцип) не обича да чете; обикновено не чете достатъчно; чете други текстове, а не тези, които се изискват от актуалните училищни програми по различни учебни дисциплини;

– кои са *причините* за неблагоприятното „състояние“ на читателските умения и навици на децата и на тийнейджърите;

– с какво съвременната социокултурна и образователна среда ограничава подрастващите да развиват своите умения за четене и недостатъчно стимулира интереса им към знание, получено чрез общуване с писаното слово;

– кои са *текстовете* – типология, съдържание, структура, функции, стиллова принадлежност, езикови особености и др., които относително често стават обект на ученически читателски интерес; с какво тези текстове привличат вниманието на обучаваните лица и доколко те са важни за интелектуалното и за общокултурното им развитие и съзряване;

– каква е същността и кои са функциите и диференциалните признаци на понятието *читателско умение*; какво трябва да знае и какво да може ученикът, за да бъде *образован читател* – грамотен, целенасочен, задълбочен, аналитичен, критичен, емоционален и др., т.е. *функционален*;

– как *обучението по български език* в прогимназиалната и в двете гимназиални училищни степени съдейства за изграждане на качествени читатели на различни текстове; с какви *педагогически средства* това се осъществява – учебно съдържание (теми от учебните програми), дейности (на учителя и на учениците), технологичен инструментариум (похвати, упражнения, средства за проверка и оценка) и др.;

– доколко институционализираната *учебна среда* е място за комфортно за учениците четене;

– дали любовта към книгите и четенето на книги въобще се поддава на системни, планомерни и целенасочени *образователни въздействия*.

За да се намери реалистичен отговор на поставените въпроси, в периода месец юни 2023 г. – месец юни 2024 г. беше проведено анкетно проучване с ученици от V до XII клас от страната и от чужбина (в българските неделни училища по света). Анкетата е озаглавена „Читателски практики на българските ученици (у нас и по света)“. На включените в списъка ѝ 43 въпроса отговориха общо 11 147 ученици. Анкетата е анонимна. Тя предлага въпроси, свързани с различни аспекти на четенето като интелектуален мисловен процес, например: видове текстове, които учениците обичат да четат; предпочитан вид носител, върху който е разположен текстът; любими за анкетираните лица места, където най-често четат; език, на който обикновено четат; подход към текста, който избират за четене; мисловни процедури, съпътстващи акта на четене; особености на четенето на текстове от художествената литература; начини за подготовка за часовете по български език в училище; отношение на родителите към книгите, четенето и разговори с роднини и приятели върху проблеми от прочетени книги и др.

В изложението, което следва, ще насочим вниманието си само към *някои от многото въпроси в анкетата*, на които повече от 11 000 ученици в България и по света дадоха своите отговори. Анализът на други въпроси и съответните отговори, съществени за очертаване на ученическите читателски интереси и практики на четенето, ще бъде представен в предстоящи методически изследвания.

От години е прието сред широки обществени среди да се твърди, че съвременните български ученици в средното училище не обичат да четат, малко четат, трудно им е да четат, и затова го правят рядко, предимно по принуда и най-вече за учебни цели, и то само когато това наистина се налага. Традиционно се обяснява, че причините за такова състояние на читателските наклонности у подрастващите са много, но най-съществените от тях са свързани със съвременния обществен живот, актуалния социокултурен контекст и повсеместно налагащите се в живота и в образованието модерни дидактически практики (използване на дигитални комуникационни технологии), предлагащи на младите хора разнообразни източници за осведомяване, повечето от които изискват по-малко физически, психически и интелектуални усилия, отколкото са необходими за „класическото“ четене с книга, вестник, списание или друг хартиен носител на информация в ръцете.

Но дали наистина повтаряната от общественици, журналисти, образователни специалисти, родители и мнозина граждани, които винаги са готови да дискутират върху проблеми на училищното образование, „мантра“ за нежеланието и даже неумението на днешните деца и тийнейджъри да четат е действително вярна? И дали е достатъчно само да умееш да четеш написан някъде от някого различен по вид, съдържание, структура, функции и стил текст, за да твърдиш, че си се образовал и си се изградил като „качествен“, „проникновен“ и дори „съвестен“ читател?

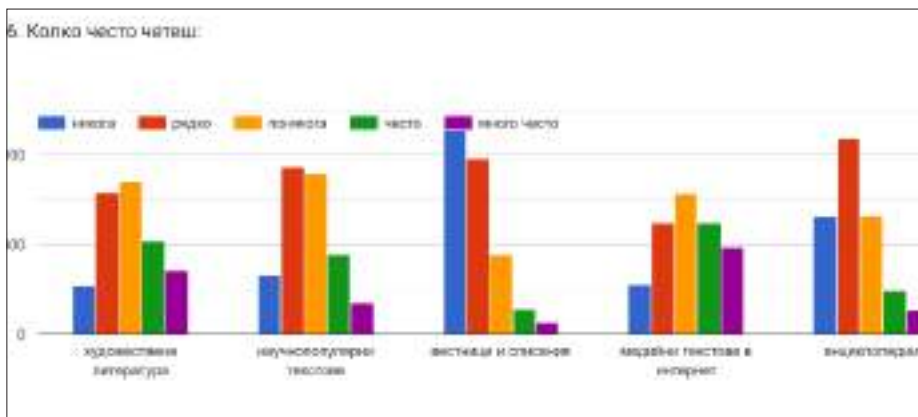
За да получим по-ясна картина на читателските интереси на съвременните български ученици, ще насочим поглед към отговорите на въпроси от посочената Анкета. Първият от въпросите е свързан с интереса на подрастващите към различни по вид и стилистика писмени текстове и е формулиран по следния начин:

### **Въпрос №6**

#### **Колко често четеш?**

- г) медийни текстове в интернет;
- а) художествена литература;
- б) научнопопулярни текстове;
- в) вестници и списания;
- д) енциклопедии.

Срещу всеки от посочените във въпроса текстове анкетираните лица имат възможност да отбележат един от следните отговори: *никога*; *рядко*; *понякога*; *често*; *много често*. Кодирането на честотата на четене може да се интерпретира като дял в проценти: *никога* = 00,00; *рядко* = 25,00; *понякога* = 50,00; *често* = 75,00; *много често* = 100,00.



Резултатите от статистическия анализ на ученическите отговори на **Въпрос №6** са следните: обучаваните лица най-често, т.е. на *първо място*, четат медийни текстове в интернет (53,65% от анкетираните); на второ място по честота на четене, а това означава и по интерес към съответните текстове, се нареждат произведенията на художествената литература (49,14%); на трето място са научнопопулярните текстове (42,83%), на четвърто място – енциклопедиите (33,13%); последното, пето място заемат вестниците и списанията (23,10%).

Интересът на подрастващите към медийни текстове в интернет пространството не е изненада за никого (53,65%). Съвременната комуникационна среда, в която протичат социалният, академичният и личният живот на учениците, е силно зависима от дигиталните информационни канали (електронни платформи, социални мрежи и др.), свързани с използването на съответните дигитални електронни средства (компютри, таблети, смартфони и др.). Предпочитаните за четене текстове, които се разпространяват чрез мрежата, най-често имат следните качества: те са лесно достъпни; с опростена езикова структура; с привлекателна визия, която осигурява бързо „смилане“ на съответното съдържание; с непретенциозни послания и внушения, адекватни на предпочитанията и интересите на младите хора; „майсторски“ са пригодени към техните способности да възприемат, разбират и осмислят точно такива текстове.

Засиленият интерес на подрастващите към медийни текстове в интернет е предизвикателство към учителите и въобще към училищните практики. Това означава, че се налага образователната институция целенасочено да организира и да провежда обучение, чрез което у учениците се поражда интерес и се създава положително отношение към текстове в интернет, които обаче са с необходимите за интелектуалното развитие на личността ценностни качества. Такива занятия трябва да стимулират четенето на текстове в мрежата, които

предлагат значима познавателна информация, отправят стойностни послания и възпитават естетически вкус.

Четенето на художествена литература е посочено на *второ място* по честота от анкетираните лица сред предложените възможности за прилагане на читателски техники (49,14%). Този факт свидетелства, че участвалите в изследването отделят значително количество време за запознаване с автори, герои, художествени образи и проблеми, които определят като елементи от фикционалния свят на различни творби. Конкретният въпрос от анкетата не разграничава жанровете на художествените текстове, с четенето на които учениците се заемат, нито конкретизира целите, с които те посягат към определена книга – роман, повест, разкази или драматургия. Но самият факт е достатъчно красноречив: учениците в периода V – XII клас четат през немалко време от всекидневието си художествени текстове. Колко от това време е посветено на общуване с автори и проблеми от задължителната учебна програма и колко – на четене за удоволствие, е информация, която предлагат данни от отговорите на други въпроси в анкетата, които не са обект на настоящия анализ.

Една от водещите цели на обучението по български език в средното училище е да изгради младите хора като съзнателни и критични читатели на различни видове текст, вкл. на художествени текстове. (Вж. урочната разработка в учебника по български език за VII клас на тема „Художествен текст“ у Petrov, Padeshka, Balinova 2018a, pp. 28 – 31). Голяма част от заниманията по дисциплината български език (също и в уроците по литература) са посветени на работа с откъси от художествени произведения или цели произведения на различни български и чуждестранни автори. Прилагат се адаптирани към психофизиологичните особености на учениците от различните възрастови групи разнообразни аналитични и интерпретативни процедури, които в педагогическия дискурс се използват с дидактически функции. Задача на учителите е да създават ефективна образователна среда, в която обучаваните лица да овладяват и да усъвършенстват уменията си за възприемане и за осмисляне на конкретната литературна творба с нейните познавателни и естетически особености. Крайната цел е подрастващите да се докоснат до художествената литература като изкуство, да вникнат в ценностните послания на художествената образност, да почувстват естетическа наслада от четенето.

Данните от изследването на читателските практики свидетелстват, че образованието по български език в средното училище все още е „длъжник“ на учениците. Макар и на второ място в анкетата по честота на занимания с книга в ръка, очевиден е фактът, че на четенето на художествена литература не се отделя необходимото и достатъчно време и то не е приоритетно сред дейностите, от които се състои всекидневният режим на подрастващите. В немалко случаи се получава дори обратен ефект. Системната работа с художествени текстове в класната стая вместо да възбужда познавателен интерес и да учи децата на любов към лите-

ратурата, е причина за отрицателно отношение у някои ученици към четенето. Често стереотипите в преподаването са предпоставка за скука в учебна среда и за последващ отказ от занимания с четене в свободното време извън училищната сграда. Това е състояние, което с общите професионални усилия на учители и на образователни дейци от различни институции би трябвало да бъде променено.

Последните три места в отговорите на разглеждания въпрос от Анкетата, както беше посочено, се заемат от научнопопулярните текстове (42,83%), енциклопедиите (33,13%) и вестниците и списанията (23,10%). Очевидно е, че младите хора имат сериозни познавателни интереси. Практиката показва, че вниманието им предизвикват предимно любопитни факти, свързани главно с природата, историята, човешките отношения, културните прояви, като изложби, музикални събития, спортни срещи и др. (по-малко ги занимават процеси в политиката, икономиката, обществените структури). Естествено е такива сведения учениците да получават при четене на книги с научнопопулярни четива и най-вече от енциклопедии, речници, вестници, списания и други подобни източници на информация. „Посягането“ в извънучебен контекст към някакъв информационен масив, който да обогати познанието на личността по определен научнообразователен или житейски проблем, е доказателство за това, че в обучението по български език (а и по всички други учебни дисциплини) се работи системно и целенасочено за реализиране на т.нар. „развиващи образователни цели“, които са част от комплекса на когнитивните цели на педагогиче-

### Резултати от въпрос № 6



ския дискурс (Dimchev 1998, pp. 155 – 157; Dimchev 2010, p. 129). Да осъзнаеш, че училището ти „дава“ *много* като знания и умения в различни области на обществената практика, полага усилия да ти помогне да развиеш важни за израстването ти като личност дискурсни способности, да те научи как успешно да се интегрираш в социалните структури на държавата, но то НЕ може да „осигури“ *всичко*, за да постигнеш тези цели, е важен извод, който е способен да направи само ученик с развити мисловни и интелектуални качества. Задача на средното училище е да научи подрастващия сам да търси информация (т.нар. овладяване на методи за самостоятелно натрупване на познание), когато това се налага по различни причини. Времето, отделено за четене с цел търсене и откриване на необходима за решаване на академични или житейски казуси информация, е време, посветено на саморазвитие и на самоизграждане на личността.

Отговорите на ученици във връзка с други два от въпросите в Анкетата дават любопитни резултати относно следните корелации: между разпределението на ученическите отговори при разглеждания вече **Въпрос №6**, от една страна, и разпределението на отговорите при **Въпрос № 20**, при който повечето варианти за отговори са свързани с ролята на родителите и на домашната среда за изграждане на читателски умения у учениците, и разпределението на отговорите на **Въпрос №29**, също отнасящ се до ролята на родителите и тяхното отношение към четенето, от друга страна.

### **Въпрос №20**

#### **Отговори на въпросите с ДА или с НЕ.**

- а) Родителите ти чели ли са ти книги, когато си бил малък/малка?
- б) Родителите ти четат ли ти книги сега (за ученици до 15 г.)?
- в) Имате ли много книги у дома?
- г) Предпочитааш ли четенето на екран пред четенето на хартиен носител?
- д) Предпочитааш ли да слушаш аудиокниги, вместо да четеш?

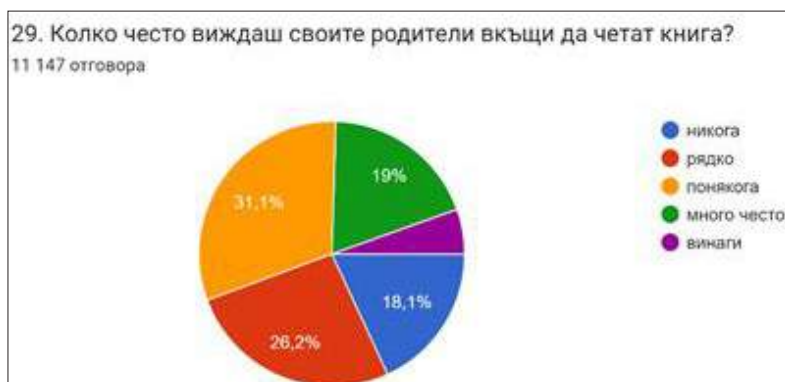
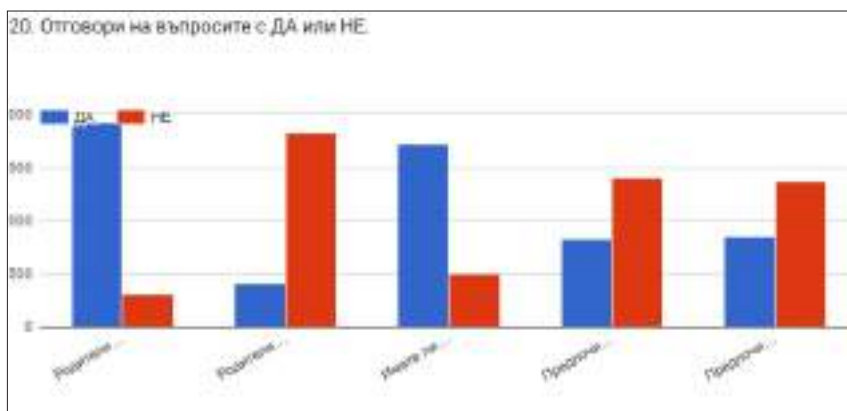
### **Въпрос №29**

#### **Колко често виждаш твоите родители въпреки да четат книги?**

- а) никога;
- б) рядко;
- в) понякога;
- г) много често;
- д) винаги.

Данните от анализа на получените отговори са основание да бъдат направени няколко констатации: 1) Учениците декларират (в съотношение б към 1), че родителите са им чели много книги, когато самите подрастващи са били

малки деца. Тази ситуация се променя драстично, когато децата достигат ученическа възраст; 2) Анкетираните лица посочват (в съотношение 4 към 1), че семействата им разполагат у дома с много книги. Този факт се свързва с констатираното често четене (31,1%) от страна на родителите, макар и връзката да е доста слаба; 3) Не се установява връзка между видовете текст (художествена литература, научнопопулярни текстове, вестници и списания, медийни текстове в интернет, енциклопедии) и честотата на констатирано (от страна на учениците) четене на родителите; 4) Не се установява връзка между компонентите на **Въпрос №20** (въпроси с отговори ДА или НЕ) и честотата на констатирано (от страна на учениците) четене на родителите. Данните посочват още, че четенето на хартиен носител е предпочитано пред четенето на екран. Също така четенето е предпочитано пред слушането на аудиокниги. И в двата случая предпочитанието е изразено около 2 към 3 в полза на „класическото“ четене спрямо използването на технологични средства за тази цел.





Резултатите от анализа на отговорите към първите няколко въпроса, обект на нашето внимание досега, категорично потвърждават следните важни тези: за българските ученици от периода V – XII клас на средното училище (в страната и по света) четенето е всекидневна, обичайна дейност; четенето на текстове в интернет, на книги с художествени произведения, на научнопопулярни текстове, на енциклопедии и на вестници и списания заема значимо количество време от всекидневието им; не се потвърждава очевидно „предвзетата“ теза, че подрастващите са „съблазнени“ предимно от четенето на текстове от екрани на електронни устройства, данните от анализа на отговорите недвусмислено сочат, че предпочитанията на анкетираните лица са свързани с четене на текстове върху хартиени носители; доста изненадващ, но очевидно правдив е изводът, че аудиокнигите, които по всеобщо съгласие са твърде популярни сред младите хора през изминалото десетилетие, също не са сред най-използваните средства за четене при учениците, за сметка на печатната книга; резултатите от изследването показват, че връзката между четивните навици на учениците и „традициите“ в семейството да се чете, не е особено силна (въпреки посочените отговори за наличие на много книги в семейните библиотеки, декларираните спомени на учениците, че като деца често са им били четени различни произведения от майки, бащи, баби и дядовци, увереността, че родителите им четат книги у дома и те са свидетели на това, резултатите в тази посока са несигурни и неубедителни).

Следващото изложение насочва вниманието към проблеми, свързани с алгоритмите от дейности, които са в основата на читателските практики на децата и на тийнейджърите в училищна възраст. Търсят се и се анализират отговори на важни въпроси, свързани с четенето от страна на младите хора, като например: *Как четеш? На какво обръщаш внимание, когато четеш? В каква последователност са твоите мисловни процеси по време на четенето?* и др.

В хуманитарните науки са популярни различни теории за характеристиките, които би трябвало да притежава „оптималният“ читател на текстове. Тези признаци са концептуализирани през вековете с оглед на възприемането и интерпретацията предимно на художествени творби, но представяните в теориите черти се отнасят и до способности, с които е необходимо да се отличава и четящият всякакви по вид текстове човек. Едно от становищата е за спецификата на читател, който при четене е способен да привнеса нови значения към факти от текста и по този начин да го „доизгражда“ като негов „съавтор“. Според такива разбирания текстът става реален и е част от истинския живот единствено когато „премине“ през съзнанието на своя читател (рецептивна естетика). Друга теория обосновава схващането, че единствено читателят със своите читателски умения осъществява връзката между минало, настояще и бъдеще, на които текстът е имплицитен носител (Х. Р. Яус). Според представители на трета школа обликът на читателя се оформя главно от неговите

литературни и езикови компетентности. Р. Барт твърди, че читателят трябва да умее да изпитва възторг и удоволствие от четенето на текста и да може да прави връзки между текстовете, като разпознава различни почерци и стилове, които те представят. (Подробен преглед на съществуващи мнения по тези аспекти на уменията за четене вж. у Licheva, Dacheva 2012, p. 303).

Има два основни въпроса в Анкетата, които, най-общо казано, питат учениците за начините на четене, които подрастващите използват при общуване с писани текстове. Първият от тях е следният:

### **Въпрос №13**

#### **На какво обръщаш внимание, когато четеш?**

- a) на заглавието на текста;
- б) на темата на текста;
- в) на ключовите думи и изрази в текста;
- г) на жанровите и/или на стилистичните особености на текста;
- д) на езиковите особености на текста;
- е) на непознатите думи;
- ж) на графичното оформяне на текста (части, глави, точки...).

#### **Разпределение на ученическите отговори при Въпрос №13:**



При съставянето на въпроса със съответните отговори е използвана поредица от стандартни процедури, прилагани в учебната практика за изграждане на *четивни умения* у учениците в средното училище. Най-много анкетираните лица са посочили написаното в точка б) *при четене се обръща внимание на темата на текста* (69,4%). Този резултат означава, че обучаваните лица,

когато четат текстове, не постъпват „хаотично“, а имат изградена вече система от техники, в рамките на които са ранжирани по важност определени мисловни дейности. Концептуализирането на познание във връзка с темата на текста има първостепенно значение сред тях, защото по този начин се насочва вниманието на четящите към основните идеи и проблеми, залегнали в текста, осмисля се неговата *концептуална рамка*. Запознаването на подрастващите със *значението на непознати думи* в текста е етап, който следва формулирането на темата на текста (36,2%). Когато текстовете се четат в образователен контекст, лексикалната работа по семантизиране на непознатите думи и изрази се ръководи от учителя, ако четенето се осъществява в извънкласни условия, учениците прилагат на практика уменията си да работят с речници, езикови енциклопедии и други източници на лингвистична информация. Поставянето на трето място в отговорите на варианта *насочвам вниманието си към заглавието на текста* (36%) е показателно за факта, че обучаваните лица правят разлика между тема и заглавие на текста и осмислят специфичната роля на заглавието. То може да е твърдествено на темата, но това в повечето от случаите не е задължително. Обикновено формулирането на заглавие има най-разнообразни *дискурсни функции* – да интерпретира някаква отделна идея, заложена в текста; да привлече вниманието на читателите с експресивно представяне на художествен образ или някакъв детайл от текста и т.н. На следващите места в избора на анкетираните лица са вариантите: *обръщам внимание на жанровите/стилистичните особености на текста* (25,9%) и *обръщам внимание на езиковите характеристики на текста* (23,5%). Явно е, че при четене т.нар. „формални“ характеристики на текстовете не са обект на засилено внимание от страна на учениците. Обяснението на тази констатация се определя от първостепенното значение на фактите, сюжета, героите, събитията и други елементи на текста, които привличат по-силно интереса, въображението и емоциите на подрастващите. Изследването на спецификите на *текстовостта* е част от анализационните дейности в часовете по български език. Целта е чрез обучителни процедури в заявената посока да се обогати инструментариумът, с който учениците разполагат, когато подхождат към текстовете, и по този начин да се създадат условия за пълноценно, осмислено и критическо възприемане на информацията. *Графичното оформяне на текстовете – части, глави, точки и др.*, закономерно твърде малко е в кръга на вниманието на младите хора (22%). Те не отчитат като важни тези текстови признаци за възприемането на текстове при четене. Изненадващ обаче е ниският резултат на опцията: *при четене обръщам внимание на ключови думи и изрази в текста* (21,3%). Върху изграждането на това четивно умение се поставя акцент и се работи целенасочено още в началната училищна степен, като този процес се развива и се задълбочава в следващите степени на училищно образование – прогимназиална и гимназиални (Uchebni programi 2022;

Uчебni programi 2024). В теорията и практиката на обучението по български език недвусмислено е доказана ролята на ключовите думи и изрази за вникване в същността и осмисляне на съдържанието при четене на текстовете. Очевидно чрез допълнителни акценти в учебната документация (програми, учебници, помагала и др.) и посредством внедряване в педагогическата практика на повече методически усилия работата по разпознаване и интерпретиране на ключови думи и изрази в текстовете с оглед развиване на уменията за четене на учениците би трябвало да се разшири и задълбочи.

Вторият въпрос е следният:

**Въпрос №21**

**Как постъпваш, когато четеш?**

- a) прехвърлям текста, за да добия обща представа за съдържанието му;
- б) преглеждам текста, търсейки специфична информация;
- в) чета текста на части;
- г) чета целия текст наведнъж;
- д) препрочитам текста няколко пъти;
- е) връщам се към началото;
- ж) чета бавно;
- з) поставям въпроси към различни аспекти на текста и отговарям на въпросите;
- и) осмислям текста, като правя изводи за значението на информацията в отделните му части;
- к) подчертавам/маркирам части от текста, в които се съдържа ключова информация.

Срещу всеки от посочените във въпроса възможни отговори анкетираните лица могат да отбележат един от следните варианти: *никога*; *рядко*; *понякога*; *често*; *много често*. Кодирането на честотата на четене се интерпретира като дял в проценти: *никога* = 00,00; *рядко* = 25,00; *понякога* = 50,00; *често* = 75,00; *много често* = 100,00.

Данните от анализа дават основание да се констатира, че *положителна корелация* се установява при следните двойки варианти за отговор: 1) *прехвърлям текста, за да добия обща представа за съдържанието му* и *преглеждам текста, търсейки специфична информация* = 0,36; 2) *препрочитам текста няколко пъти* и *връщам се към началото* = 0,44; 3) *препрочитам текста няколко пъти* и *осмислям текста, като правя изводи за значението на информацията в отделните му части* = 0,33; 4) *поставям въпроси към различни аспекти на текста и отговарям на въпросите* и *осмислям текста, като правя изводи за значението на информацията в отделните му части* = 0,43; 5) *поставям въпроси към различни аспекти на текста и отговарям на въпроси-*

те и подчертавам/маркирам части от текста, в които се съдържа ключова информация = 0,39; 6) осмислям текста, като правя изводи за значението на информацията в отделните му части и подчертавам/маркирам части от текста, в които се съдържа ключова информация = 0,37.

Най-висок процент при корелацията между двойки отговори от **Въпрос №21** срещаме във втория пункт: при четене учениците често се налага повторно да четат текста, като се връщат към началото му (0,44%), което, както твърдят изследвания по текстова лингвистика, е *автосемантично*, т.е. то осигурява на читателя максимално количество информация в минимален обем от текста. За доброто осмисляне на текста се налага в процеса на четенето подрастващите да си задават въпроси към различни аспекти на текста и да търсят отговори на тези въпроси, от една страна, като по този начин си помагат по-бързо и лесно да осмислят информацията в отделните му части, от друга страна (0,43%). Задаването на въпроси към съдържанието на текста в процеса на самото четене е очевидно често срещано явление, защото то обикновено предшества (по-скоро съпътства) подчертаването на места, в които е разположена важна текстова информация (0,39%). Данните сочат недостатъчна положителна корелация между двойките варианти в точка 6 (0,37%), точка 1 (0,36%) и точка 3 (0,33%). Сравнително по-високият процент на корелация в първите три посочени двойки варианти е основание да се направи следният значим за методическата теория и за образователната практика извод: *внимателното вникване в текстовото съдържание (при нужда препрочитане на текста), поставянето на въпроси и правенето на изводи за значението на отделни части на текста, маркирането на части от текста, в които е разположена значима за осмислянето му информация, са важни умения за четене, които са резултат от целенасочено планирана, организирана и осъществявана педагогическа работа на занятията по български език.*

Резултатите от Анкетата осигуряват данни, които могат да се използват за проучване и на още един вид корелация: между разпределението на ученическите отговори при **Въпрос № 13** (*На какво обръщаш внимание, като четеш? – заглавие, тема, жанр, езикови особености и др.*) и разпределението на отговорите при **Въпрос №21** (*Как постъпваш, когато четеш? – чета текста на части, чета целия текст наведнъж, маркирам части от текста и др.*).

Обобщени факти от посочения аспект на изследването са следните: 1) когато ученикът обръща внимание на заглавието на текста (**Въпрос № 13**), колкото повече прехвърля текста, за да добие обща представа за съдържанието му (**Въпрос № 21**), толкова повече преглежда текста, търсейки специфична информация (**Въпрос № 21**); 2) когато ученикът обръща внимание на заглавието на текста (**Въпрос № 13**), колкото повече препрочита текста няколко пъти (**Въпрос № 21**), толкова повече се връща към началото (**Въпрос № 21**); 3) когато ученикът обръща внимание на заглавието на текста (**Въпрос № 13**), колкото

повече препрочита текста няколко пъти (**Въпрос № 21**), толкова повече осмисля текста, като прави изводи за значението на информацията в отделните му части (**Въпрос № 21**); 4) когато ученикът обръща внимание на заглавието на текста (**Въпрос № 13**), колкото повече поставя въпроси към различни аспекти на текста и отговаря на въпросите (**Въпрос № 21**), толкова повече осмисля текста, като прави изводи за значението на информацията в отделните му части (**Въпрос № 21**); 5) когато ученикът обръща внимание на заглавието на текста (**Въпрос № 13**), колкото повече поставя въпроси към различни аспекти на текста и отговаря на въпросите (**Въпрос № 21**), толкова повече подчертава/маркира части от текста, в които се съдържа ключова информация (**Въпрос № 21**); 6) когато ученикът обръща внимание на заглавието на текста (**Въпрос № 13**), колкото повече осмисля текста, като прави изводи за значението на информацията в отделните му части (**Въпрос № 21**), толкова повече подчертава/маркира части от текста, в които се съдържа ключова информация (**Въпрос № 21**).

В края на статията представяме откъс от урочна разработка в учебник по

- **прочитаме текста:** ориентираме се в същността на информацията: определяме темата (*нова стратегия за борба с пластмасовите отпадъци*) и ключовите думи (*стратегия, пластмаса, рециклиране*);
- **ориентираме се в елементите на комуникативната ситуация:** текстът е предназначен за официално общуване; авторът е журналист, запознат с фактите; аудиторията е широк кръг читатели – граждани, производители, политици, учени; чрез текста се представя достоверна актуална информация;
- определяме **стилистичните** и **жанровите особености** на текста: текстът притежава признаци на медийния стил (*актуалност, информативност, достоверност*); представя съобщение за медиите;
- изясняваме **значението на непознати думи и изрази:** *микрочастици, биоразградими, компостируеми*;
- ориентираме се в **графичното оформление** на текста (заглавие, подзаглавие, точки, подточки, части/глави, наличие на таблици, схеми, изображения, брой абзаци): текстът има заглавие и подзаглавие; изграден е от два абзаца, като вторият абзац има обособени подточки;
- **прочитаме** задълбочено текста: определяме подтемите, изясняваме връзката между тях и спрямо темата: подтема 1: *Същност на новата европейска стратегия*; подтема 2: *Цели на европейската стратегия за борба със замърсяването с пластмаса*. Езикова свързаност в текста се постига чрез: лексикално повторение (*пластмаса, пластмасови отпадъци*); синонимна замяна (*новите правила – всеобщите правила*) и др.;
- анализираме **езиковите средства**, използвани в текста: установяваме **отклонения от книжовните норми** (ако има такива). В текста са използвани езикови средства, характерни за медийния стил. Спазени са нормите на книжовния език;
- правим **изводи за значението на информацията**, представена в текста: поставяме си въпроси като например: *Как информацията от текста обогатява знанията ми по проблема за замърсяването на околната среда? С какво информацията в текста е важна за мен и за хората, като цяло? Как този текст може да ми бъде полезен?* и др.

български език за X клас, в която се предлага на учители и ученици *алгоритъм* за възприемане и анализ (четене) на текст на тема „*Нова европейска стратегия за справяне с пластмасовите отпадъци*“ (Petrov, Padeshka, Balinova 2018б, р. 62).

#### **Благодарности и финансиране**

Това изследване е финансирано от Европейския съюз – NextGenerationEU чрез Националния план за възстановяване и устойчивост на Република България, проект SUMMIT BG-RRP-2.004-0008-C01.

#### **Acknowledgments and Funding**

This study is financed by the European Union – NextGenerationEU, through the National Recovery and Resilience Plan of the Republic of Bulgaria, project SUMMIT BG-RRP-2.004-0008-C01.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

ДИМЧЕВ, К., 1998. *Обучението по български език като система.*

*Второ преработено и допълнено издание.* София: СИЕЛА.

ДИМЧЕВ, К., 2010. *Основи на методиката на обучението по български език.* София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.

ЛИЧЕВА, А., ДАЧЕВА, Г., 2012. *Кратък речник на литературните и лингвистичните термини.* София: ИК „Колибри“.

ПЕТРОВ, А., ПАДЕШКА, М., БАЛИНОВА, М., 2018а. *Български език за 7. клас.* София: Булвест 2000.

ПЕТРОВ, А., ПАДЕШКА, М., БАЛИНОВА, М., 2018б. *Български език за 10. клас.* София: Булвест 2000.

УЧЕБНИ ПРОГРАМИ, 2022. *Учебни програми по български език.* Сайт на МОН.

УЧЕБНИ ПРОГРАМИ, 2024. *Учебни програми по български език.* Сайт на МОН.

#### **REFERENCES**

DIMCHEV, K., 1998. *Obuchenieto po balgarski ezik kao sistema. Vtoro praroboteno i dopalнено издание.* Sofia: SIELA.

DIMCHEV, K., 2010. *Osnovi na metodikata na obuchenieto po balgarski ezik.* Sofia: Universitetsko izdatelstvo „Sv. Kliment Ohridski“.

LICHEVA, A., DACHEVA, G., 2012. *Kratak rechnik na literaturnite i lingvistichnite termini.* Sofia: IK KOLIBRI.

PETROV, A., PADESHKA, M., BALINOVA, M., 2018a. *Balgarski ezik za 7. klas.* Sofia: Bulvest 2000.

- PETROV, A., PADESHKA, M., BALINOVA, M., 2018b. *Balgarski ezik za 10. klas.* Sofia: Bulvest 2000.
- UCHEBNI PROGRAMI, 2022. *Uчебни програми по български език.* Сайт на MON.
- UCHEBNI PROGRAMI, 2024. *Uчебни програми по български език.* Сайт на MON.

## WHAT, HOW MUCH AND HOW DOES THE BULGARIAN STUDENT READ (IN BULGARIA AND AROUND THE WORLD) (Analysis of survey data)

**Abstract.** The article presents the results of an analysis of a survey related to some problems of the reading practices of students (5th - 12th grade) educated in secondary schools in Bulgaria and at Bulgarian Sunday schools abroad. Data from student answers to the following questions were processed and studied: *How often do you read? Do you have a lot of books at home? How often do you see your parents at home reading? What do you do when you read? What do you pay attention to when you read?* etc. The conclusions of the analysis are used to make a methodological comment on the role of Bulgarian language training in secondary school to help build and improve the reading skills of Bulgarian students in Bulgaria and around the world.

*Keywords:* training in Bulgarian language; text; fiction text; reading skills; techniques to improve reading skills

✉ **Prof. Dr. Angel Petrov**

Publons: ABA – 6485 – 2020

ORCID iD: 0009 – 0005 – 8647 - 7911

Faculty of Slavonic Studies

University of Sofia

15, Tsar Osvoboditel Blvd.

1504 Sofia, Bulgaria

E-mail: anpet@slav.uni-sofia.bg