



СПРАВЯНЕ С ДЕЗИНФОРМАЦИЯТА И НАСЪРЧАВАНЕ НА ДИГИТАЛНА ГРАМОТНОСТ ЧРЕЗ ОБРАЗОВАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ В ЕВРОПЕЙСКИТЕ КЛАСНИ СТАИ

УЧЕБНА ПРОГРАМА



www.teachers4digitalage.eu

   @teachers4digitalage

Funded by the European Union. Views and opinions expressed are however those of the author(s) only and do not necessarily reflect those of the European Union or the European Education and Culture Executive Agency (EACEA). Neither the European Union nor EACEA can be held responsible for them.



Co-funded by
the European Union

УЧЕБНА ПРОГРАМА



Тази учебна програма е издадена под международен лиценз [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).
Вие сте свободни да:

- Споделяне: копирайте и разпространявайте повторно материала във всеки носител или формат.
- Адаптирайте: ремиксирайте, трансформирайте и надграждайте материала за всякакви цели, дори комерсиални. Лицензодателят не може да отмени тези свободи, стига да следвате лицензионните условия.
- При следните условия:
- Признание — трябва да дадете подходящ кредит, да предоставите връзка към лиценза и да посочите дали са направени промени. Можете да го направите по всеки разумен начин, но не и по начин, който предполага, че лицензодателят одобрява вас или вашата употреба.
- Споделяне по същия начин — Ако ремиксирате, трансформирате или надградите материала, трябва да разпространявате приноса си под същия лиценз като оригинала.

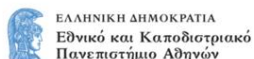
УЕБСАЙТ НА ПРОЕКТА



ПАРТНЬОРИ ПО ПРОЕКТА



SOFIA UNIVERSITY
ST. KLIMENT OHRIDSKI



MINISTERUL EDUCAȚIEI



РЕЗЮМЕ

Учебната програма “УЧИТЕЛИ 4.0 НА ДИГИТАЛНАТА ЕРА” е координирана инициатива, осъществена от консорциум от университети, като част от широкомащабна образователна намеса съфинансирана по европейски проект “*Teachers 4.0 Digital Age*”. Нейната цел е да предостави на учителите компетентности, позволяващи им да подпомагат разбирането на дигиталната медийна грамотност и да им даде възможност да ангажират учениците с ефективни методи за оценка на информацията и способност за разграничаване на понятия като *дезинформация, погрешна информация, злонамерена информация* и техните разновидности.

Учебната програма “УЧИТЕЛИ 4.0 НА ДИГИТАЛНАТА ЕРА” се възползва от двата основни продукта, създадени от експертната група на Европейската комисия за справяне с дезинформацията и насърчаване на дигиталната грамотност:

- Насоките за учители и преподаватели за справяне с дезинформацията и насърчаване на дигиталната грамотност чрез образование и обучение (*Guidelines*), и
- Окончателен доклад за справяне с дезинформацията и насърчаване на дигиталната грамотност чрез образование и обучение (*Final Report*).

Учебната програма “УЧИТЕЛИ 4.0 НА ДИГИТАЛНАТА ЕРА” съдържа общо шестдесет (60) часа обучение (30 часа за аудиторно обучение + 30 часа за самоподготовка). Като се основава на съдържанието на гореспоменатите документи, тя включва следните десет модула:

1. Въведение в курса „УЧИТЕЛИ 4.0 НА ДИГИТАЛНАТА ЕРА“
2. Дезинформация: същност и проявления
3. Дезинформация: ключови термини и дефиниции
4. Подготовка за преподаване и учене в дигитална училищна среда
5. Оценяване и измерване на дигитално-медийната грамотност в училище
6. Проучване на ключовите медийни практики на децата и учениците
7. Преподаване на дигитално-медийна грамотност като средство за справяне с дезинформацията
8. Изграждане на компетентности за дигитално-медийна грамотност в класната стая и училището: да станем дигитални граждани
9. Обучаемите в цялото им многообразие
10. Практически примери на планове на уроци

Всички модули са придружени от подходящи допълнителни материали за преподаване, учене и оценка. Разработването на допълнителните материали за преподаване и учене е от изключителна важност, тъй като допринася значително за процеса на преподаване, за ангажиране на участниците в многоизмерно обучение и за изграждане на способности сред

участниците да прилагат знанията си. Целият спектър от допълнителни учебни материали предлага:

- Готови презентации на PowerPoint
- Хипотетични сценарии за ролеви игри
- Филми и видеоклипове
- Допълнителна библиография
- Дейности по фишинг
- Готови интерактивни въпроси за самооценка, напр. с помощта на ментиметър
- Рубрики за оценка

Учебната програма “УЧИТЕЛИ 4.0 НА ДИГИТАЛНАТА ЕРА” е електронно издание, разработено на английски, гръцки, български, румънски, италиански и полски.

СЪДЪРЖАНИЕ

<u>1. ВЪВЕДЕНИЕ В КУРСА „УЧИТЕЛИ 4.0 НА ДИГИТАЛНАТА ЕРА“</u>	6
<u>2. ДЕЗИНФОРМАЦИЯ: СЪЩНОСТ И ПРОЯВЛЕНИЯ</u>	144
<u>3. ДЕЗИНФОРМАЦИЯ: КЛЮЧОВИ ТЕРМИНИ И ДЕФИНИЦИИ</u>	29
<u>4. ПОДГОТОВКА ЗА ПРЕПОДАВАНЕ И УЧЕНЕ В ДИГИТАЛНА УЧЕБНА СРЕДА</u>	52
<u>5. ОЦЕНЯВАНЕ И ИЗМЕРВАНЕ НА ДИГИТАЛНО-МЕДИЙНАТА ГРАМОТНОСТ В УЧИЛИЩЕ</u>	74
<u>6. ПРОУЧВАНЕ НА КЛЮЧОВИТЕ МЕДИЙНИ ПРАКТИКИ НА ДЕЦАТА И УЧЕНИЦИТЕ</u>	95
<u>7. ПРЕПОДАВАНЕ НА ДИГИТАЛНО-МЕДИЙНА ГРАМОТНОСТ КАТО СРЕДСТВО ЗА СПРАВЯНЕ С ДЕЗИНФОРМАЦИЯТА</u>	121
<u>8. ИЗГРАЖДАНЕ НА КОМПЕТЕНТНОСТИ ЗА ДИГИТАЛНО-МЕДИЙНА ГРАМОТНОСТ В КЛАСНАТА СТАЯ: ДА СТАНЕМ ДИГИТАЛНИ ГРАЖДАНИ</u>	138
<u>9. ОБУЧАЕМИТЕ В ЦЯЛОТО ИМ РАЗНООБРАЗИЕ</u>	162
<u>10. ПРАКТИЧЕСКИ ПРИМЕРИ НА ПЛАНОВЕ НА УРОЦИ</u>	192
<u>СПИСЪК НА АВТОРИТЕ</u>	221

1. Въведение в курса „УЧИТЕЛИ 4.0 НА ДИГИТАЛНАТА ЕРА“



1. Въведение в курса „УЧИТЕЛИ 4.0 НА ДИГИТАЛНАТА ЕРА“

Продължителност: 30-35 минути:

Това въведение е първата стъпка от университетския курс. То има за цел да предостави на обучаемите общо разбиране както за проекта “Teachers 4.0 Digital” като цяло, така и за теоретичния и методологичен подход, на който се основава курсът.

1.1. Проектът „УЧИТЕЛИ 4.0 НА ДИГИТАЛНАТА ЕРА“

„УЧИТЕЛИ 4.0 НА ДИГИТАЛНАТА ЕРА“ е проект по програма “Еразъм+” с продължителност от три години (2023 г. - 2026 г.), който има за цел да предостави на учителите - настоящи и бъдещи - необходимите инструменти, умения и знания за справяне с дезинформацията - от една страна - и за насърчаване на дигитално-медийната грамотност - от друга, като същевременно им помага да развият критично мислене и способности за устойчивост сред своите ученици. Този широкомащабен проект за изграждане на капацитет включва две хиляди и сто (2100) учители (бъдещи и действащи) в България, Кипър, Гърция, Италия, Полша и Румъния.

Партньорите по проекта “УЧИТЕЛИ 4.0 НА ДИГИТАЛНАТА ЕРА” разработиха цялостна учебна програма, състояща се от десет модула, съответстващи на шестдесет (60) часа обучение (30 часа аудиторно обучение + 30 часа самоподготовка). По време на проекта учебната програма се предоставя под формата на университетски курс в шест (6) европейски университета, както и чрез онлайн вариант, чрез платформата за електронно обучение “УЧИТЕЛИ 4.0 НА ДИГИТАЛНАТА ЕРА”. Платформата за електронно обучение от смесен тип предоставя възможности за обучение на хиляди учители в начални и средни училища, предоставяйки им практически инструменти, планове на уроци и ресурси.

Чрез инвестиране в капацитета на учителите, проектът има за цел да създаде по-устойчива и информирана училищна среда, която съответно позволява обучението на ученици, способни да използват критичното мислене и да демонстрират безопасно и отговорно поведение при взаимодействие със съвременните медии. И независимо от факта, че дейностите по проекта са ориентирани основно към преподавателския състав, неговата целева аудитория се състои предимно от деца и младежи, т.е. от бъдещето на Европа.

Консорциумът на проекта включва шестнадесет (16) членове, идващи от седем (7) държави-членки на ЕС, предимно от Южна и Източна Европа. Този географски подход е избран въз основа на факта, че страните от този регион демонстрират по-ограничено ниво на дигитално-медийна грамотност, което налага дейностите по проекта “УЧИТЕЛИ 4.0 НА ДИГИТАЛНАТА ЕРА” да бъдат изпълнени и популяризирани. Страните- партньори са:

- България
- Румъния

- Кипър
- Гърция
- Италия.

Партньорството по проекта е изградено на базата на тройна структура от гледна точка на представителството и опита на участващите организации:

1. **Публични органи:** трима (3) членове на консорциума, активни в сектора на общественото образование, със значителен потенциал за разпространение в съответния национален контекст.
 - Кипърски педагогически институт, Кипър
 - Институт за образователна политика (IEP), Гърция
 - Министерство на образованието и научните изследвания, Румъния

2. **Европейски университети** – Педагогически факултети от страните партньори: шест (6) членове на консорциума, ангажирани с повишаване на квалификацията на бъдещия преподавателски и учителски състав в Европа:
 - Европейски университет, Кипър
 - Национален Каподистрийски университет в Атина, Гърция
 - Софийски университет „Св. Климент Охридски“, България
 - Западен университет в Тимишоара, Румъния
 - Университет в Лодз, Полша
 - Университет в Палермо, Италия

3. **Доставчици на обучение за възрастни:** четирима (4) членове на консорциума, с опит и активност в областта на обучението на учители:
 - Атинският институт за обучение през целия живот, Гърция
 - MediaWise, Румъния
 - Център за практическо обучение на учители, Лодз, Полша
 - CESIE, Италия.

В допълнение към гореспоменатите участници, партньорството включва две (2) институции от челните редици на борбата за справяне с дезинформацията и насърчаването на медийната грамотност, както в европейски, така и в международен контекст. EAVI (Европейската асоциация за защита на интересите на медийните потребители) и All Digital (Изцяло дигитални), и двете - водещи европейски мрежи, притежаващи значителен потенциал за въздействие върху нивата на дигитална и медийна грамотност в цяла Европа, като същевременно влияят значително и върху политическия пейзаж в съответната област.

И накрая партньорството “УЧИТЕЛИ 4.0 НА ДИГИТАЛНАТА ЕРА” включва още една организация - ReadLab, специализирана в предоставянето на иновативни инструменти, като например решения за електронно обучение.

Това разнообразие от експертиза, заедно с географското разпределение на партньорите по проекта, позволява целенасочен подход по отношение на повишаване на квалификацията на притежаващите относително по-ограничени дигитални познания, като същевременно гарантира ефективност и устойчивост на резултатите от проекта.

1.2. Цели на проекта

Целта на този проект е да предостави голяма възможност за повишаване на уменията на общо две хиляди и сто (2100) учители и преподаватели в цяла Европа, така че да подобрят капацитета си за справяне с проблемите на дезинформацията в европейските класни стаи и колективно да допринесат за подпомагане на младите хора да могат да мислят критично, да правят информиран избор онлайн и да бъдат в безопасност, като същевременно непрекъснато надграждат своята устойчивост в дигитална среда.

Двата (2) основни допълващи се съставни елемента, които осигуряват основата за изпълнението на тази широкомащабна интервенция за изграждане на капацитет, са:

1 Учебна програма „УЧИТЕЛИ 4.0 НА ДИГИТАЛНАТА ЕРА“

Учебната програма „УЧИТЕЛИ 4.0 НА ДИГИТАЛНАТА ЕРА“, в съответствие с директивите на Европейската комисия "[Guidelines for Teachers and Educators on Tackling Disinformation and Promoting Digital Literacy](#)" [вижте § 1.3 по-долу] насърчава разбирането на учителите за това как може да се постигне дигитална грамотност и им помага да ангажират младите хора с ефективни начини за оценка на информацията и идентифициране на дезинформацията.

2 Онлайн платформа и курс „УЧИТЕЛИ 4.0 НА ДИГИТАЛНАТА ЕРА“

Платформата и курсът за електронно обучение „УЧИТЕЛИ 4.0 НА ДИГИТАЛНАТА ЕРА“ представляват висококачествен онлайн ресурс за обучение, предлаган на шест (6) европейски езика, като предоставят на всички учители възможността да се запознаят с интегрирането на дигитално-медийна грамотност в различни учебни предмети.

1.3. Ръководство за учители и обучители за „Справяне с дезинформацията и насърчаване на дигитално-медийната грамотност“

Ръководството "[Guidelines for Teachers and Educators on Tackling Disinformation and Promoting Digital Literacy](#)," представено през 2022 г. от Европейската комисия, осигурява основата на проекта „УЧИТЕЛИ 4.0 НА ДИГИТАЛНАТА ЕРА“. Тези насоки имат за цел да повишат уменията на учителите и да им предоставят инструментите и техниките, от които се нуждаят, за да повишат дигитално-медийната грамотност в европейската училищна среда и да се справят успешно с дезинформацията чрез подходящи практики на преподаване. Това означава, че косвен резултат от този новаторски инструмент ще бъде овластяването на учениците да изследват дигиталния свят и да засилват нивото си на демократична ангажираност.

Целевата аудитория на “Ръководството” са преподаватели, идващи както от основното, така и от средното ниво на образование, независимо от техния професионален опит в дигитална среда. Насоките в него дават на учителите структуриран подход, за да подпомогнат своите ученици да развиват критично мислене и отговорно онлайн поведение. Ръководството се основава на практичен и достъпен формат и включва различни ресурси, които могат да бъдат безпроблемно интегрирани в учебните часове и материали. Насоките включват ясни обяснения на технически концепции, упражнения за оценка, фокусирани върху проверка на факти, които могат да бъдат приложени в класната стая, както и съвети за възприемане на положителни онлайн навици.

В допълнение към гореспоменатото, насоките предоставят на преподавателите серия от подробни планове за дейности, които могат да имат вдъхновяващ и подкрепящ ефект при разработването на ангажиращи уроци. Тези дейности също се допълват от поредица полезни съвети и предупредителни бележки, които изместват фокуса към по-предизвикателни теми и предлагат насоки за това как учителите да се справят ефективно с тях. Този всеобхватен подход гарантира, че преподавателите са добре подготвени да се изправят пред сложността на дигитално-медийната грамотност и дезинформацията по един увлекателен и образователен начин.

Като цяло, целта на “Ръководството” е да подпомогне учителите в създаването на среда в класната стая, където учениците са еднакво информирани за дигиталните предизвикателства, и същевременно са овластени да мислят критично и да действат отговорно в своите онлайн взаимодействия. Като предлагат практически инструменти, примери от реалния живот и педагогически стратегии, насоките в “Ръководството” имат за цел да подобрят качеството на дигиталното образование в цяла Европа и да помогнат на учениците да станат информирани и активни дигитални граждани

1.4. Университетският курс

Учебната програма “ УЧИТЕЛИ 4.0 НА ДИГИТАЛНАТА ЕРА” е резултат от координирана инициатива, осъществена от консорциум като част от широкомащабен проект, съфинансиран от ЕС. Неговата цел е да предостави на учителите - бъдещи и настоящи – компетентности, които насърчават разбирането на дигиталната медийна грамотност и им дава възможност да ангажират учениците с ефективни методи за оценка на информацията и разграничаване между дезинформация, погрешна, злонамерена информация и др.

По-конкретно, този университетски курс е разработен чрез сътрудничеството на шест (6) големи университета от цяла Европа и три (3) експертни организации сред шестнадесетте (16) партньорски организации, участващи в проекта „УЧИТЕЛИ 4.0 НА ДИГИТАЛНАТА ЕРА“. Важно е да се отбележи, че участващите държави не са избрани на случаен принцип; те са включени, защото проектът има за цел да се съсредоточи върху страните, класирани по-ниско в индекса за медийна грамотност, там, където има най-голяма необходимост от развитие на дигитална и медийна грамотност. Университетите и организациите от тези страни са избрани заради техния обширен опит в тази област. Членовете на консорциума, отговорни за разработването на модулите на курса, са:

- Университетът на Палермо

- Каподистрийският университет в Атина
- Европейският университет в Кипър
- Атинският институт за учене през целия живот (Athens Lifelong Learning Institute)
- Mediawise, Букурещ, Румъния
- Софийски университет “Св. Кл. Охридски”, България
- Европейската асоциация за защита на интересите на медийните потребители (EAVI), Брюксел,
- Университетът на Лодз, Полша
- Западният университет в Тимишоара, Румъния

1.4.1. Анализ на потребностите от начално обучение на учителите по дигитално-медийна грамотност

Проучване на медийната и информационна грамотност в Европа установи, че в повечето държави-членки на ЕС е изпълнено нулево или минимално ниво на официално обучение на учители по медийна грамотност или медийно образование (Frau-Meigs et al. 2017). В резултат учителите не притежават необходимия опит или знания, за да оценят критично педагогическите последици от прилагането на даден инструмент, не познават етичните проблеми, които дигиталните платформи могат да предизвикат относно поверителността на данните на учениците, не разбират добре необходимостта от отделяне на време и ресурси за изграждане на дигитална грамотност за гражданско участие/ включване (Foulger et al. 2019). Институциите за обучение на учители могат да послужат като солидна основа за уменията на учителите в областта на дигиталната медийна грамотност, въпреки че предоставянето на необходимите компетенции на учителите е задача през целия живот, случваща се при това в постоянно променяща се среда (Wilson et al. 2013). Развитието на дигиталната медийна грамотност може да бъде най-ефективно, ако всички учители, а не само специализираните в тази област, получат обучение по темата; процес, който трябва да започне преди назначаването им на работа. Способността за търсене на подходяща и надеждна информация, оценката на нейната валидност и откриването на пристрастна информация е жизненоважна за всички субекти (Европейска комисия, 2022 г.).

1.4.2. Съдържание на курса

Проектът “УЧИТЕЛИ 4.0 НА ДИГИТАЛНАТА ЕРА” не започва разработването на съответната учебна програма от нулата. Той се възползва от двата (2) основни продукта на Експертната група на Европейската комисия за справяне с дезинформацията и насърчаване на дигиталната грамотност:

- Ръководство ([Guidelines](#)) за учители и преподаватели за справяне с дезинформацията и насърчаване на дигиталната грамотност чрез образование и обучение [вижте § 1.3. по-горе] и
- Финален доклад ([Final Report](#)) за справяне с дезинформацията и насърчаване на цифровата грамотност чрез образование и обучение

Проектът “УЧИТЕЛИ 4.0 НА ДИГИТАЛНАТА ЕРА” включва шестдесет (60) часа обучение (30 часа аудиторно обучение + 30 часа самоподготовка). Той е вдъхновен от съдържанието на гореспоменатите документи и се състои от следните десет модула:

1. Въведение в курса „УЧИТЕЛИ 4.0 НА ДИГИТАЛНАТА ЕРА“
2. Дезинформация: същност и проявления
3. Дезинформация: ключови термини и дефиниции
4. Подготовка за преподаване и учене в дигитална училищна среда
5. Оценяване и измерване на дигитално-медийната грамотност в училище
6. Проучване на ключовите медийни практики на децата и учениците
7. Преподаване на дигитално-медийна грамотност като средство за справяне с дезинформацията
8. Изграждане на компетентности за дигитално-медийна грамотност в класната стая и училището: да станем дигитални граждани
9. Обучаемите в цялото им многообразие
10. Практически примери за планове на уроци

Всички горепосочени модули са придружени от подходящи методи и инструменти за обучение, отговарящи на нуждите на избраната целева група и са в съответствие с целите на курса.

1.4.3. Дизайн на курса

Понастоящем курсовете за първоначално обучение на учители, фокусирани върху дигиталната медийна грамотност, често са незадължителни, ако изобщо съществуват. Като се има предвид критичната роля на дигиталната медийна грамотност в съвременното обучение, важно е курсовете по дигитална грамотност да станат по-ясно интегрирани в първоначалното обучение на учители. В допълнение към включването на елементи от дигиталната медийна грамотност във всички курсове за първоначално обучение на учители, във всичките шест (6) педагогически отдела на университетите, участващи в проекта, е разработен специфичен курс за справяне с дезинформацията, за изграждане на устойчивост, както и за развитие на дигитална медийна и информационна грамотност. Той е преминал през процес на валидиране, съдържащ научен преглед и проверка на съдържанието му преди неговото финализиране и превод. Първоначално курсът е разработен на английски, а впоследствие е преведен на всички партньорски езици: гръцки, италиански, румънски, български и полски.

Крайната цел на този университетски курс е да стане задължителна част от всички програми за обучение на учители. Като начало и въз основа на резултатите от проекта се очаква общо хиляда и петдесет (1050) бъдещи учители да участват в този курс между есенния семестър на 2024 г. и пролетния семестър на 2025 г., като по този начин подобряват капацитета си за запознаване на деца и ученици с динамиката и проявите на дезинформация и повишаване на нивото на тяхната дигитална медийна грамотност в Кипър, Гърция, България, Румъния, Полша и Италия.

1.4.4. Допълнителни материали за преподаване, учене и оценяване

Наред с разработването на курса, деветте (9) участващи партньори също са разработили съответни допълнителни материали за преподаване, учене и оценка за всеки от десетте (10) модула. Разработването на допълнителни материали за преподаване и обучение се смята за изключително важно, тъй като може сериозно да допринесе за процеса на преподаване, да ангажира участниците в многоизмерно обучение и да изгради способностите на участниците да прилагат знанията си. Учебният материал включва следните три (3) вида взаимодействие:

1. обучаван - обучаван
2. обучаван - обучаващ
3. обучаван – учебно съдържание

Поради това партньорите са изработили всички материали, необходими за провеждане на университетския курс. Целият спектър от допълнителни учебни материали включва:

- Готови презентации на PowerPoint
- Хипотетични сценарии за ролева игра
- Филми и видеоклипове
- Допълнителна библиография
- Дейности по фишинг
- Готови интерактивни въпроси за самооценка, напр. използване на ментиметър
- Рубрики за оценка

ЗА ПОВЕЧЕ ИНФОРМАЦИЯ ПОСЕТЕТЕ САЙТА НА ПРОЕКТА:

<https://teachers4digitalage.eu>

Източници

- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (2002), *Final report of the Commission expert group on tackling disinformation and promoting digital literacy through education and training: final report*, Publications Office of the European Union, <https://data.europa.eu/doi/10.2766/283100>
- Foulger, T. S., Wetzel, K., & Buss, R. R. (2019). Moving toward a Technology Infusion Approach: Considerations for Teacher Preparation Programs. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 35(2), 79-91. <https://doi.org/10.1080/21532974.2019.1568325>
- Frau-Meigs, D., Velez, I. & Flores, J. (2017). *Public Policies in Media and Information Literacy in Europe Cross-Country Comparisons*, Routledge.
- Wilson, C. Alton, G. Ramon, T., Kwame A., and Chi K. C. (2013). *Media and Information Literacy Curriculum for Teachers*. UNESCO.

2. Дезинформация: същност и проявления



Преглед на модула

2. Дезинформация: същност и проявления	
<i>Резюме</i>	<p>В модула се предлага формална дефиниция на дезинформацията, която се илюстрира чрез ясни примери и казуси. Той разглежда дезинформацията и я класифицира като погрешна информация (disinformation), изопачена (зловредна) информация (malinformation) и фалшиви новини (fake news). Наред с това модулът обвързва различните видове дезинформация със свързани понятия като култура на участие (participatory culture) и разглежда явления, отнасящи се до дезинформацията, като ехо камери (echo chambers) и филтърни балони (filter bubble), същевременно обяснявайки нейните пагубни последици за демокрацията, демократичните институции и ценности, и равнопоставеното участие в дигиталния свят.</p>
<i>Резултати от обучението</i>	<p>При приключване на този модул участниците ще могат да:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Дефинират дезинформацията, погрешната информация, изопачената информация и неправилната информация, като вярно определят разликата между тях. - Идентифицират различни форми и източници на дезинформация, включително в социалните медии, традиционните медии и при политическата пропаганда. - Анализират въздействието на дезинформацията върху индивидите, обществата и демократичните процеси. - Развият умения за критично мислене, за разпознаване на достоверните източници на информация и за проверка на точността на информацията в онлайн среда.
<i>Ресурси и технически средства</i>	<p><i>Ресурси:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Насоки за учители и преподаватели за справяне с дезинформацията и насърчване на дигиталната грамотност чрез образование и обучение</u> - <u>Свидетелски показания на кувейтското момиче Наира ал Саба (Nayirah al-Sabah)</u> - <u>ЗМИИТЕ ИМАТ КРАКА (SNAKES HAVE LEGS) - оригинална анимация</u>

	<ul style="list-style-type: none"> - Презентация на PowerPoint <p><i>Оборудване</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Интернет връзка, интерактивен монитор или бяла дъска и видео-проектор - Цифрови устройства (преносими компютри, таблети или смартфони) за обучаемите - Големи листове хартия и маркери за работата по групи
<i>Продължителност</i>	180 минути

Въведение

Продължителност: 15¹ минути

Резултати от обучението:

- Въвеждане на темата за дезинформацията
- Обмисляне на механизмите, използвани за разпространение на дезинформация

Ресурси и оборудване: PowerPoint Презентация, [ДМ.2.2](#) (в това число дейност за размразяване на леда (отпускане на участниците), полезни дефиниции и видеоклипове)

Описание:

Насърчаването на критичното мислене е основен аспект на дигиталната грамотност в ерата на информацията. Дигитално-медийната грамотност в момента е едно от най-важните умения за активно гражданство и демократично участие в дигиталния свят. Днес човек не може да се приема за дигитално грамотен или за способен активно да упражнява правата и отговорностите си като информиран гражданин, ако не притежава умения за критично мислене, съчетани с технически умения. Дигитално грамотният човек умело може да навигира в интернет, да търси и намира различни източници на информация, както и да анализира и оценява информацията. Целта на този модул е да повиши осведомеността на обучаемите за начините, по които дезинформацията (в различните ѝ проявления) работи и да насърчи използването на критично мислене, особено когато става дума за потребление и разпространение на информация в дигиталния свят. И не на последно място – модулът цели да даде на участниците умения, подпомагащи ги да избегнат манипулацията от лица или организации, които разпространяват невярна информация, като по този начин подкопават демокрацията, демократичните институции и ценности, и пречат за равноправното участие в публичната сфера в онлайн и офлайн среда.

В този модул въвеждаме термина „дезинформация“, заедно със съответните термини (дезинформация, злонамерена информация, фалшиви новини, ехо камери, филтърен балон и др.) и ги свързваме с важни концепции за обсъждане на различни въпроси, отнасящи се до дезинформацията, обект на разглеждане в останалите модули.

Участниците гледат краткото видео „Змиите имат крака“ ([ДМ2.1](#)).

Използвайте го, за да започнете дискусия и да представите идеите, обсъждани в модула. Целта е да се позволи на групата да помисли за начините, по които днес се разпространява дезинформацията (интернет е основен източник), да потърси причината (какво позволява разпространението на дезинформация), да обмисли абсурдността на определени твърдения (змиите имат крака), за да не се поддава на фалшификати, които печелят доверие, защото са били извлечени онлайн („Прочетох го в интернет“). Въпроси като следните могат да се използват за провеждане на дискусия:

- Откривате ли някакви проблеми относно споделената тук информация (змиите имат крака)?
- Как се е разпространила тази информация според анимационното филмче и защо представящият ѝ вярва?
- Помислете за недоверието на представящия информацията, когато самият той се натъкне на истинска змия, както и за съмнението му относно реалната самоличност на животното, което е срещнал, защото не отговаря на информацията от интернет, която е получил за змиите. Какво ни казва всичко това за информацията, която получаваме онлайн?

Теоретични въпроси

Продължителност: 55'

Резултати от обучението:

Участниците ще могат да:

- Дефинират дезинформацията, неправилната и злонамерената информация, като и да правят разлика между тях;
- Идентифицират различни форми и източници на дезинформация, включително в социалните и в традиционните медии, както и в политическата пропаганда;
- Анализират въздействието на дезинформацията върху индивидите, обществата и демократичните процеси;
- Развият умения за критично мислене, за да разпознават достоверни източници на информация и да проверяват точността на информацията, срещана в онлайн медиите и в политическата пропаганда;
- Анализират въздействието на дезинформацията върху индивидите, обществата и демократичните процеси;
- Развият умения за критично мислене, за да разпознават достоверните източници на информация, както и да проверяват точността на информацията, срещана онлайн.

Ресурси и оборудване:

- PowerPoint презентация ([ДМ2.2](#))
- Компютър с достъп до интернет, проектор и аудиоколони

За дезинформацията и свързаните с нея проблеми

Срещите с дезинформация стават все по-често явление в дигиталната ера, защото са улеснени от бързото разпространение на информация чрез онлайн платформи и социални медии. Въздействието на този процес може да бъде широкообхватно, засягайки обществения дискурс, политическите процеси и обществените норми.

Дезинформацията се отнася до невярна или подвеждаща информация, умишлено разпространявана с намерението да бъдат измамани или манипулирани другите, което може да причини обществена вреда. В този смисъл дезинформацията е „проверено невярна или подвеждаща информация, която е създадена, представена и разпространена с цел икономическа изгода или за умишлена заблуда на обществото“ – Насоки за учители и преподаватели за справяне с дезинформацията и насърчаване на дигиталната грамотност чрез образование и обучение – Служба за публикации на ЕС ([Guidelines for teachers and educators on tackling disinformation and promoting digital literacy through education and training - Publications Office of the EU \(europa.eu\)](#)). Съществува разлика между дезинформацията, която е доказуемо невярна информация, но често се споделя, защото потребителите вярват, че е истина, и неправилната информация, която се основава на факти, но е извадена от първоначалния си контекст, за да подведе, навреди или манипулира. Според Wardle и Hossein Derakhshan, дезинформацията възниква, когато „дадена информация се споделя, за да причини вреда, което често се случва при преместване на информация, предназначена да остане в частен контекст в публичната сфера“ (<https://rm.coe.int/information-disorder-toward-an-interdisciplinary-framework-for-research/168076277c>). За разлика от **погрешната информация** (misinformation), която може да бъде разпространена по невнимание или непреднамерено, **злонамерената информация** (malinformation) се създава и разпространява с цел да се повлияе на схващания, мнения или поведение. Често включва изопачаване или фабрикуване на факти, манипулиране на разкази или селективно представяне на информация, за да служи на определен дневен ред.

Дезинформацията може да приеме различни форми, включително фалшиви новинарски статии, измамни публикации в социални медии, манипулирани изображения или видеоклипове, изфабрикувани цитати и подвеждащи статистики. Обикновено се използва за политическа пропаганда, за всяване на раздор или объркване, за дискредитиране на опоненти или за насърчаване на конкретни идеологии или интереси.

Някои примери, които илюстрират различните начини, по които дезинформацията може да се използва за манипулиране на общественото мнение, прокарване на политически програми или подкопаване на доверието в институциите, включват, но не се ограничават до разпространение на пропаганда по време на война, руската намеса в президентските избори в САЩ през 2016 г., дезинформацията срещу ваксините, дезинформацията по време на пандемията от COVID-19, манипулирането на информация относно имигранти и бежанци в медиите, фалшивите реклами под формата на статии, популяризиращи продукти за отслабване, както и разпространяването на изкривена или напълно невярна информация относно учебната програма за сексуалното образование, с цел да се създаде морална паника и да се предотврати преподаването ѝ в училищата. Както става ясно, обхватът на дезинформацията е огромен и последиците от нея могат да бъдат пагубни за демокрацията, гражданското участие, равенството или дори за запазването на мира.

Тези примери подчертават значението на критичното мислене, дигитално-медийната грамотност и бдителността при оценката на източниците на информация и борбата с разпространението на невярна или подвеждаща информация. Борбата с дезинформацията изисква умения за критично мислене, образование по медийна грамотност и усилия за насърчаване на прозрачност и отчетност при разпространението на информация.

Дезинформацията (disinformation) се различава от погрешната информация (misinformation) поради своята преднамереност (Bennett и Livingston 2018; Fallis 2015; Weedon, Nuland и Stamos 2017). Погрешната информация (misinformation) се отнася до качеството на информацията, включваща погрешни, подвеждащи или неточни подробности (Tucker et al. 2018; Weeks и Gil de Zúñiga 2019) и се появява неволно. Обратно, дезинформацията (disinformation) е целенасочена. Както Fallis (2015 г., с. 402) заявява, „За разлика от неволната грешка, дезинформацията (disinformation) идва от някой, който е активно ангажиран в опит да заблуди“. По същество погрешната информация (misinformation) е „подвеждаща или неточна информация“, докато дезинформацията (disinformation) „включва всички форми на невярна, неточна или подвеждаща информация, проектирана, представена и рекламирана, за да причини вреда умишлено или с цел печалба“ (European Commission 2018, с. 10).

Ехо камери (echo chambers) и филтърни балони (filter bubbles) в услуга на погрешната информация (misinformation)

Въпреки че в много изследвания дезинформацията се разглежда от като стратегическа лъжа, при която публиката става „жертва“, може също да се твърди, че „хората понякога консумират дезинформация, на която искат да вярват, защото тя потвърждава техния мироглед и прокарва интересите им“ (Ruiz and Nilsson, 2023, с.20); тенденция, известна още като пристрастеност към потвърждението, която се отнася до тълкуване, предпочитане и припомняне на информация по начин, който потвърждава или подкрепя нечий предишни вярвания или ценности. Както твърди O’Shaughnessy, „жертвата“ на дезинформацията в никакъв случай не е непременно наивна: процесът би могъл да бъде описан по-подходящо като копродукция, където има стремеж целта да бъде присъединена към споделена фантазия“ (2020 г., с. 55).). Това е логиката зад ехо камерите (Nguyen 2020), представляващи „епистемична среда, в която участниците срещат вярвания и мнения, които съвпадат с техните собствени“ (Ruiz and Nilsson, 2023, p.18); т.е. става дума за „самоподсилващ се механизъм, който движи цялата група към по-крайни позиции“ (Cinelli et al. 2021, с. 1), което – от своя страна – води до радикализация. Тъй като в интернет хората са склонни да се ангажират повече с други хора, които споделят техните интереси и гледни точки, се създават виртуални общности, където хората обменят информация, която е в съответствие с техните собствени вярвания. Тези общности се наричат „ехо камери“, защото мненията на всеки отделен индивид са подсилени от тези на другите в групата. Действайки едновременно като огледала и усилватели на лични възгледи за света, ехо камерите създават среда, благоприятна за радикализация (Филтърни балони и ехо-камери – Fondation Descartes – [Filter bubbles and echo chambers - Fondation Descartes](#)), като по този начин засилват дезинформацията като цяло и се превръщат в благодатна почва за теории на конспирацията, тъй като участниците се затварят във **филтърен балон**.

Терминът „филтърен балон“ се отнася до процеса, чрез който информацията се персонализира, преди да достигне до даден интернет потребител. Интернет-експертът Eli

Pariser обяснява, че филтърните балони възникват от персонализирането на онлайн съдържание, за което се смята, че интелектуално изолира потребителите и намалява разнообразието от информация, с която те се срещат (Pariser, 2012). Например във Facebook човек, който се интересува от котки, ще види значително количество съдържание, свързано с котките, в новинарския си канал. Това се дължи на алгоритмите, използвани от дигиталните платформи, които определят интересите на потребителите, като анализират тяхното онлайн поведение. (Филтърни балони и ехокамери - Fondation Descartes - [Filter bubbles and echo chambers - Fondation Descartes](#)).

Културата на участието и нарастването на дезинформацията

Терминът „култура на участие“ (participatory culture) придобива известност с възхода на технологиите Web 2.0. Това означава появата на „prosumer“, индивид, който не е просто пасивен потребител на култура, но и неин активен създател (производител). Тази промяна позволява на хората да участват в създаването и архивирането на съдържание чрез споделяне чрез блогове и платформи като Facebook, X (Twitter), Tik-Tok и YouTube, и др. Henry Jenkins, водещ медиен теоретик, твърди, че културата на участие представлява значителна трансформация в начина, по който индивидите взаимодействат с медиите и помежду си. За разлика от традиционното медийно потребление, където публиката пасивно усвоява съдържанието, културата на участие дава възможност на индивидите да участват активно в създаването, споделянето и интерпретирането на медийно съдържание (Jenkins, 2009). Произвеждащият потребител (prosumer) се слави като овластено лице, притежаващо свободата и уменията (както инструменти, така и грамотност), необходими за непрекъснатото разширяване на културното производство, активирано от интернет. Тази гледна точка представя силно оптимистична картина на участието, като се предполага, че хората сега имат достъп до форми на себеизразяване, които преди това не са били достъпни; че всички изрази са ценни и желани, и че приносите предполагат участие и потвърждават присъствието и идентичността на човека в света.

Срещу такава гледна точка обаче могат да се повдигнат няколко възражения. Първо, идеята, че новите медии и технологиите Web 2.0 са позволили на хората да станат по-ангажирани в създаването на съдържание, е спорна. Докато традиционните медии не предлагат толкова много възможности за създаване и споделяне на съдържание, те не изключват напълно интерактивното ангажиране. Идеята, че публиката някога е била медийно неграмотна, съставена от пасивни получатели на информация и сега е станала медийно грамотна и активно комуникираща, е подвеждаща и донякъде обидна. Въпреки че техническата медийна грамотност се повишава в някои страни, критично-медийната грамотност – способността за критична оценка на информацията и нейните източници – изостава. Процесите на медиатизация, глобализация и комерсиализация правят медийната компетентност (както техническа, така и критична) решаваща за формирането на идентичност и индивидуалното развитие

Второ, самата концепция за участие се нуждае от преглед. Fuchs (2014) критикува използването на термина за описание на онлайн взаимодействия и споделяне на съдържание, като твърди, че той произхожда от политическите науки и е свързан с демокрацията на участието с марксистки конотации. Според Fuchs истинското участие означава правото и

възможността да бъдеш част от структурите за вземане на решения и контрол, които засягат индивидите. Следователно не всеки принос може да се счита за истинско участие, особено от марксистка гледна точка.

Културата на участие може значително да засили дезинформацията чрез няколко механизма. Цифровите платформи позволяват на всеки да създава и споделя съдържание без традиционните „пазачи на информационния вход“ (gatekeepers), което позволява на сензационната и ангажираща дезинформация да стане заразяваща. Алгоритмите на социалните медии насърчават съдържание, което е в съответствие със съществуващите вярвания на потребителите, образувайки ехо камери, които подсилват дезинформацията, като същевременно изключват противоречаща информация. Социалното валидиране чрез харесвания, споделяния и коментари прави потребителите по-склонни да приемат и разпространяват невярна информация. Освен това културата на мемовите опростява сложните въпроси в подвеждащи твърдения, докато на гражданската журналистика често ѝ липсва обучението, необходимо за избягване на неволна дезинформация. Инфлуенсърите с голям брой последователи могат допълнително да разширят обсега на дезинформацията, водени от тяхната надеждност и потенциални парични стимули. В резултат на това културата на участие може да насърчи среда, в която дезинформацията процъфтява, подчертавайки необходимостта от критично мислене, дигитална медийна грамотност и отговорно управление на платформите.

Овластяване на потребителите, борба с дезинформацията

Различни европейски и международни организации неколнократно повдигат въпроса за тревожното нарастване на разпространението на дезинформация. В изявление пред Съвета по правата на човека ръководителят на ООН по правата на човека Michelle Bachelet подчертава, че дезинформацията е симптом на по-дълбоки глобални проблеми като системно неравенство, политическо разочарование и социални вълнения. Башлет говори за необходимостта от възстановяване на общественото доверие чрез справяне с тези основни причини и предупреждава срещу цензурата като решение. Тя се застъпва за политики, подкрепящи независимата журналистика, медийния плурализъм и дигиталната грамотност, както и за по-голяма прозрачност и отчетност от компаниите, управляващи социалните медии (Нарастването на дезинформацията е симптом на „глобални болести“, подкопаващи общественото доверие: ([Rise of disinformation a symptom of 'global diseases' undermining public trust: Bachelet | UN News](#)). По същия начин политиката на Европейската комисия относно онлайн дезинформацията има за цел да се справи с разпространението на невярна информация чрез различни стратегии. Те включват насърчаване на прозрачността, повишаване на качеството на информацията, овластяване на потребителите и насърчаване на подход за сътрудничество с онлайн платформите и всички заинтересовани страни. Комисията също така подкрепя инициативи за изследвания и проверка на фактите за борба с дезинформацията. Тази политическа рамка има за цел да защити демократичните процеси и общественото здраве, особено по време на кризи, като гарантира, че гражданите имат достъп до надеждна и точна информация (<https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/policies/online-disinformation>).

Признавайки, че дезинформацията представлява огромна заплаха за демокрацията, Европейската комисия подчертава важността на Кодекса за поведение във връзка с дезинформацията. Въведен през 2022 г., този кодекс цели засилване на мерките за борба с

онлайн дезинформацията. Ключовите му елементи включват по-строги действия за демонетизиране на дезинформацията, повишена прозрачност в политическата реклама, мащабно демаскиране на манипулативно поведение и подобрени инструменти за овластяване на потребителите и проверка на фактите. Кодексът има за цел да защити демократичните процеси и общественото здраве чрез насърчаване на прозрачност, отчетност и сътрудничество между платформи, рекламодатели и заинтересовани страни. Той също така включва стабилна рамка за наблюдение и създаването на Център за прозрачност и постоянна работна група (https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/priorities-2019-2024/new-push-european-democracy/protecting-democracy/strengthened-eu-code-practice-disinformation_en).

Освен това националните регулаторни органи (НРО) следва да играят решаваща роля в борбата с дезинформацията, като гарантират медиен плурализъм, защитават свободата на изразяване и насърчават развитието на медийната грамотност. Те следва да работят независимо, като балансират регулирането и обществения интерес. НРО прилагат програми за медийна грамотност, за да овластят гражданите с умения за критично мислене, които са от съществено значение за идентифициране и отхвърляне на дезинформация (Themistokleous, 2019). Така например, Кипърското радиотелевизионно управление има програма за обучение на студентите за оценяване на медийното съдържание. Този подход превръща НРО от надзорници на пазара в ключови играчи в насърчаването на демократичните ценности и информираното гражданство (Ролята на националните регулаторни органи в справянето с дезинформацията - Център за медиен плурализъм и свобода ([The role of National Regulatory Authorities in tackling disinformation - Centre for Media Pluralism and Freedom \(eui.eu\)](https://www.cmf.europa.eu/en/publications/the-role-of-national-regulatory-authorities-in-tackling-disinformation-centre-for-media-pluralism-and-freedom-eui.eu)).

Дейности

1. Разпознаване на действието на дезинформацията: „Свидетелството на Наира“

Продължителност: 30'

Резултати от обучението: Участниците ще могат да:

- Прилагат своето разбиране за дезинформация към примери от реалния свят, идентифицирайки и обяснявайки използваните стратегии за дезинформация;
- Разбират етичните последици от разпространението на дезинформация и значението на насърчаването на точна информация.

Ресурси и оборудване:

- Компютри или таблети с достъп до интернет и проектор
 - Голяма хартия и маркери за групови дейности
1. Участниците гледат 6-минутен клип от инцидент, известен като „Свидетелството на Наира“ ("[Nayirah testimony](#)") (ДМ2.3).
 2. Обучаемите се разделят на малки групи (4-5 участници във всяка група).
 3. Участниците обсъждат в малки групи и подготвят отговори на следните въпроси:

- Какви чувства предизвиква у вас свидетелството (не съобщавайте никаква информация, освен тази, че свидетелството засяга зверствата, извършени от иракски войници по време на войната в Персийския залив)
 - Какви техники и елементи на свидетелството подпомагат създаването на тези чувства?
 - Какво е влияние оказва свидетелството върху общественото мнение според вас?
4. Участниците представят своите отговори пред цялата група.
 5. След като дискусиата приключи, инструкторът продължава да споделя важна информация за този случай.

„Свидетелството на Наира“ се отнася до противоречиво и влиятелно събитие, което се случва през 1990 г., с 15-годишно кувейтско момиче, известно само с малкото си име, Наира. Това свидетелство изиграва важна роля в оформянето на общественото мнение и политиката на САЩ по време на подготовката за войната в Персийския залив.

Свидетелството на Наира остава ключов казус в медийните изследвания, връзките с обществеността и политическите науки, подчертавайки сложността и потенциалните последици от дезинформацията и пропагандата. По-късно е разкрито, че Наира е дъщеря на Сауд Ал-Сабах, кувейтският посланик в Съединените щати, факт, който не е разкрит по време на нейните показания, станали част от кампания, организирана от фирмата за връзки с обществеността Hill & Knowlton, наета от кувейтското правителство, за да събере подкрепа за военната намеса.

След като инструкторът разкрие истината за това свидетелство, участниците са приканени да реагират, като отговорят на следните въпроси като група:

- Това дезинформация ли е? Защо?
- Ако обществото е подведено по този повод, какви морални въпроси възникват?
- Какви са етичните последици от използването на измамни практики в застъпничество във връзките с обществеността?
- Обобщете по какъв начин този пример показва как дезинформацията манипулира общественото мнение с често катастрофални последици.

2. Разбиране на теориите на конспирацията и ехо камерите

Продължителност: 30'

Резултати от обучението:

Участниците ще могат да:

- разбират естеството на теориите на конспирацията и ехо камерите;
- развиват умения за анализиране и идентифициране на разпространението на конспиративни теории.

Ресурси и оборудване:

- Компютри или таблети с достъп до интернет
- Примери за реални и измислени теории на конспирацията
- Голяма хартия и маркери за групови дейности

Описание:

1. Разделете учениците на малки групи от 4-5 души.
2. Предоставете на всяка група примери за дискусии за „теории на конспирацията“, както реални, така и измислени ([ДМ2.4.1](#), [ДМ2.4.2](#), [ДМ2.4.3](#)) и кратък преглед на същността на ехо камерата (връзка между разпространението на COVID 19 и 5G; връзка между ваксини и аутизъм; идеята, че обучението на децата по сексуално образование ще ги направи гейове).
3. Всяка група следва да анализира един пример за теория на конспирацията и да отговори на следните въпроси с общи изречения:
 - Как тази теория на конспирацията се вписва в същността на ехо камерата?
 - Какви са общите черти на ехо-камерата при тази теория?
 - Как теорията на конспирацията се затвърждава в тази група?
4. Групите трябва да идентифицират конкретни онлайн поведения, платформи и методи за комуникация, които допринасят за разпространението на теорията на конспирацията (напр. блокиране на онлайн участници, с чиито възгледи не сте съгласни от онлайн дискусия във Facebook; това означава, че не можете да вземете предвид различни възгледи и мнения, които могат да обогатят вашето разбиране за дадена ситуация).
5. Всяка група представя своя анализ, обяснявайки как възложената им теория на конспирацията се разпространява през ехо камера.

3. Как културата на участие засилва дезинформацията

Продължителност: 30'

Резултати от обучението:

Участниците ще могат да:

- Дефинират термините култура на участие, дезинформация, ехо камери, филтърни балони и социално валидиране.
- Обясняват как цифровите платформи позволяват създаването и разпространението на генерирано от потребителите съдържание.
- Оценяват казуси за разпространение на дезинформация чрез култура на участие, като Pizzagate или конспиративни теории за COVID-19.

Ресурси и оборудване:

- Компютри или таблети с достъп до интернет, проектор и екран
- Голяма хартия и маркери за групови дейности

Описание:

Инструкторът насърчава групата да обясни със собствени думи и да даде примери за какво се отнася културата на участие въз основа на дискусията от първата част „Теоретични въпроси“. След като обучаемите са достигнали до съгласие за какво се отнася културата на участие, инструкторът обобщава събитията и информацията относно Pizza Gate (вижте [ДМ2.5](#)) и

след това кара участниците в рамките на техните групи да направят списък с начините, по които те вярват, че е разпространена дезинформация (вижте ДМ за възможни отговори). След това инструкторът води дискусия за този инцидент, като допълва информация и помага на обучаемите да разберат как безотговорното използване на способността за участие в онлайн света може да има преки материални последици в обществото.

Възможните въпроси, които могат да се използват в дискусията, са (но не само) следните:

- Какъв би бил отговорният начин потребителите да оценят разпространяваната (дез)информация?
- Има ли технически средства, които биха могли да използват?
- Носят ли платформите отговорност за проверка на фактите?
- „Невинни“ ли са потребителите в начина, по който се разпространява дезинформацията?
- Това случай на дезинформация (malinformation) или грешна информация (misinformation) ли е? Обяснете защо.

Разбор и оценка

1. Как да дезинформирате и манипулирате мнението на хората: подгответе своя собствена история за дезинформация

Продължителност: 20 минути в клас преди края на модула и асинхронна работа след това
Резултати от обучението:

Участниците ще могат да:

- Идентифицират общи тактики и техники, използвани в кампании за дезинформация, като фалшиви новини, манипулиране на факти и селективно представяне на информация.
- Разбират колко лесно е да се манипулира информация чрез начина на нейното представяне (изображения, текст, звук и т.н.).
- Проучват мотивите зад кампаниите за дезинформация, включително политически, икономически и идеологически фактори.
- Разсъждават върху етичните последици от създаването и разпространението на дезинформация, включително нейната потенциална вреда за индивиди, общности и демократични институции.

Ресурси и оборудване:

- Цифрови устройства (преносими компютри, таблети или смартфони)

Описание:

Обучаемите се разделят на групи от 5-6 души и се приканват да се опитат целенасочено да дезинформират аудитория, т.е. да разработят свой собствен пример за дезинформация чрез всякакви средства, които изберат: да напишат статия, да разработят кратък видео колаж от изображения, да създадат етин фалшификат и т.н. Целта е да им се позволи да изследват мотивацията; да разберат колко е лесно дадена информация да бъде манипулирана с цел да подведе аудиторията и да я насочи към погрешно убеждение; да помислят за етичните последици от подобни действия.

Позволете на учениците да поработят в своите групи, предложете им няколко минути, за да обсъдят заданието помежду си и след това прекарайте приблизително 10-15 минути в обсъждане на заданието с тях и отговорете на всички въпроси. Подчертайте резултатите от обучението от тази дейност (моля, вижте по-горе), като отделите малко време, за да им обясните, че целта е те да видят, че дезинформацията се създава и разпространява лесно, но щетите, нанесени от нея, може да са трудни за отстраняване.

Това е сложно, но творческо задание, следователно има няколко последователни стъпки, както следва:

- Вземете решение за аудитория, напр. родители на деца в гимназията, широката общественост, тийнейджъри и др.

- Изберете тема, напр. имиграция, COVID-19, сексуално образование в училищата, чудодейни лекове срещу затлъстяване и др.

- Решете какво искате вашата аудитория да разбере или да повярва, напр. че COVID-19 и 5G са свързани, че сексуалното образование в училищата насърчава хомосексуалността; че насърчаването на фитнес и здравословна диета е част от план за монетизиране на всеки аспект на здравето и благосъстоянието; че има кампания против млякото, която бойкотира млечните продукти и др.

- Вземете решение за начина на комуникация, напр. видео колаж, статия, евтин фалшификат

- Разработете своя материал и организирайте информацията по начин, който подкрепя целта ви да дезинформирате аудиторията си, като използвате стратегиите, обсъдени в този модул.

- След завършване на тази задача напишете кратко съчинение от около 600 думи (две страници) за етичните последици от вашата работа: какви последствия може да има разпространението на тази дезинформация сред вашата целева аудитория и извън нея, как и на кого може да навреди, какво бихте направили, ако вие сте получателят на тази история?

Рубрика за оценка

За рубриката за оценка вижте [ДМ2.6](#)

Тази рубрика обхваща различни аспекти на заданието: от подбора на аудитория и тема до етичния размисъл и техническото качество на работа. Тя предоставя цялостна рамка за оценка на разбирането и изпълнението на задачата за дезинформация от учениците.

Източници

Bennett, W. L., & Livingston, S. (2018). The disinformation order: Disruptive communication and the decline of democratic institutions. *European Journal of Communication*, 33(2), 122-139. <https://doi.org/10.1177/0267323118760317>

- Cinelli, M., Morales, G., Galeazzi, A., Quattrociocchi, W., & Starnini, M. (2021). The echo chamber effect on social media. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 118, e2023301118. <https://doi.org/10.1073/pnas.2023301118>
- Diaz Ruiz, C., & Nilsson, T. (2023). Disinformation and Echo Chambers: How Disinformation Circulates on Social Media Through Identity-Driven Controversies. *Journal of Public Policy & Marketing*, 42(1), 18-35. <https://doi.org/10.1177/07439156221103852>
- European Commission (2018). *Final report of the High Level Expert Group on Fake News and Online Disinformation*. Directorate-General for Communication Networks, Content and Technology. <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/library/final-report-high-level-expert-group-fake-news-and-online-disinformation>
- European Commission (2022a). *Guidelines for teachers on tackling disinformation and promoting digital literacy through education and training*. European Union. [Guidelines for teachers and educators on tackling disinformation and promoting digital literacy through education and training - Publications Office of the EU \(europa.eu\)](https://publications.ec.europa.eu/publication-detail/-/publication/11111111-1111-1111-1111-111111111111)
- European Commission (2022b). *The Strengthened Code of Practice on Disinformation*. European Union. <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/library/2022-strengthened-code-practice-disinformation>
- European Commission (n.d.). *The Digital Services Act (DSA) overview*. European Union. https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/priorities-2019-2024/europe-fit-digital-age/digital-services-act_en
- Fuchs, C. (2014). Social media as participatory culture. In *Social Media: A Critical Introduction* (pp. 52-68). SAGE Publications Ltd, <https://doi.org/10.4135/9781446270066>
- Fallis, D. (2015). What Is Disinformation? *Library Trends* 63(3), 401-426. <https://doi.org/10.1353/lib.2015.0014>
- Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. NYU Press. <http://www.jstor.org/stable/j.ctt9qffwr>
- Jenkins, H., Purushotma, R., Weigel, M., Clinton, K., & Robinson, A. J. (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. MIT Press.
- Jenkins, H. (2009). What is Participatory Culture? In H. Jenkins (Ed), *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century* (Part 2., pp. 3-12). MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/8435.001.0001>
- Nguyen, C. T. (2020). Echo Chambers and Epistemic Bubbles. *Episteme*, 17(2), 141–161. <http://doi:10.1017/epi.2018.32>
- O’Shaughnessy Nicholas. (2020). From Disinformation to Fake News: Forwards into the Past. In P, Baines, N, O’Shaughnessy & N, Snow (Eds.), *The SAGE Handbook of Propaganda*. (1st ed., pp.55–70). SAGE Publications. DOI: <https://doi.org/10.4135/9781526477170>
- Pariser, E. (2012). *The Filter Bubble: What the Internet is Hiding from You*. Penguin Books.
- Themistokleous, A. (2019, August 2). [The role of National Regulatory Authorities in tackling disinformation. Centre for Media Pluralism and Freedom.](https://owl.purdue.edu/owl/research_and_citation/apa_style/apa_formatting_and_style_guide/reference_list_electronic_sources.html)
- Tucker, J., Guess, A., Barbera, P., Vaccari, C., Siegel, A., Sanovich, S., Stukal, D., & Nyhan, B. (2018). Social Media, Political Polarization, and Political Disinformation: A Review of the Scientific Literature. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3144139>

- Wardle, C. & Derakhshan, H, (2017). *Information disorder: Toward an interdisciplinary framework for research and policymaking*, Council of Europe. <https://firstdraftnews.org/glossary-items/pdf-wardle-c-derakhshan-h-2017-information-disorder-toward-an-interdisciplinary-framework-for-research-and-policy-making-council-of-europe/>
- Weedon, J., Nuland, W., & Stamos, A. (2017). *Information operations and Facebook*.
- Weeks, Brian & Gil de Zúñiga, Homero. (2019). What's Next? Six Observations for the Future of Political Misinformation Research. *American Behavioral Scientist*, 65(2), 000276421987823. <https://doi.org/10.1177/0002764219878236>
- Xinaris, C. (2016). The individual in an ICT world. *European Journal of Communication*, 31(1), 58-68. <https://doi.org/10.1177/0267323115614487>

Мултимедийни източници

[Nayirah Kuwaiti girl testimony](#)

[SNAKES HAVE LEGS - Original Animation](#)

[Defending Truth | Davos 2024 | World Economic Forum](#)

European Union. (n.d.). *Tackling Disinformation*. <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/policies/online-disinformation>

World Economic Forum (2022, August 6). *The four key ways disinformation is spread online*. <https://www.weforum.org/agenda/2022/08/four-ways-disinformation-campaigns-are-propagated-online/>

Допълнителни източници

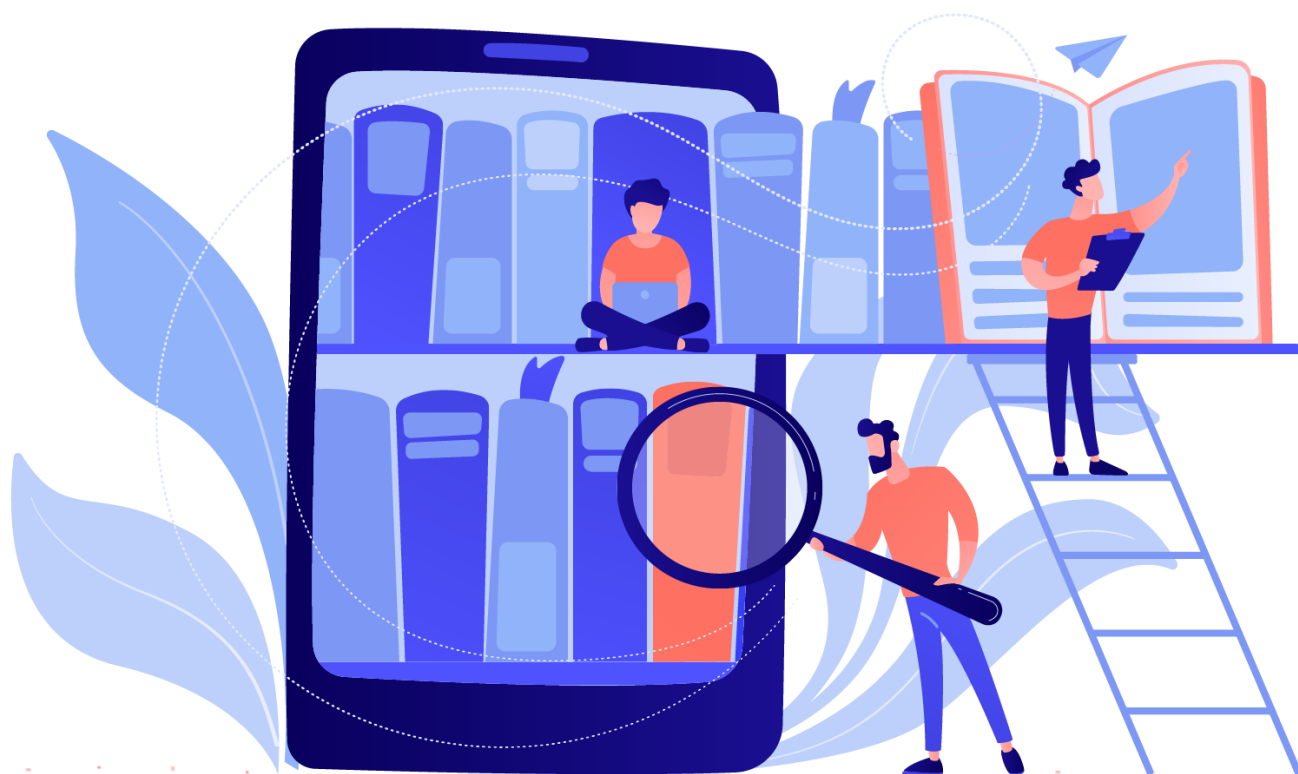
Fondation Descartes. (n.d). Filter Bubbles and Echo Chambers. Retrieved August 22, 2024. From <https://www.fondationdescartes.org/en/2020/07/filter-bubbles-and-echo-chambers/>

United Nations. (2022). Rise of disinformation a symptom of 'global diseases' undermining public trust: Bachelet. <https://news.un.org/en/story/2022/06/1121572>

World Economic Forum (2024). Disinformation is a threat to our trust ecosystem. Experts explain how to curb it. <https://www.weforum.org/agenda/2024/03/disinformation-trust-ecosystem-experts-curb-it/>

World Economic Forum. (2024, Feb 25). *Defending Truth*. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=H7eLpPFOVns>

3. Дезинформація: ключові термини і дефініції



Преглед на модула

3. Дезинформация: ключови термини и дефиниции	
<i>Резюме</i>	Целта на този модул е да обясни основните термини, свързани с дигиталната грамотност и дезинформацията на теоретично и практическо ниво. В него е предоставен речник, който включва концептуално пояснение на ключови термини и примери за всеки от тях. Модулът представя и дейности, чрез които обучаемите разбират по-задълбочено термини като <i>трол</i> , <i>фишинг</i> , <i>евтини фалшификати (cheapfake)</i> , <i>дълбоки фалшификати (deepfake)</i> и <i>верификация</i> .
<i>Резултати от обучението</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Използват умения за критична оценка на достоверността и надеждността на онлайн източниците; - Комуникират етично и ефективно в различни цифрови среди, включително имейли, социални медии и форуми; - Разбират значението на защитата на личната информация и рисковете, свързани със споделянето на лични данни онлайн; - Идентифицират различни форми на киберзаплахи като <i>фишинг</i>, <i>тролове</i> и <i>зловреден софтуер</i>.
<i>Ресурси & технически средства</i>	<p>PowerPoint презентация (ДМ3.1, ДМ3.2, ДМ3.3)</p> <ul style="list-style-type: none"> - https://spotthetroll.org/start - 20 types of phishing attacks + phishing examples - Norton - What is Phishing? How Does it Work, Prevention, Examples (techtaraget.com) - What is phishing? Examples & Prevention (terranovasecurity.com) - What Is Phishing? Examples and Phishing Quiz - Cisco - What Is Phishing and How to Avoid the Bait (youtube.com) - Anderson Cooper, 4K Original/(Deep)Fake Example: https://www.youtube.com/watch?v=3wVpVH0Wa6E - Pelosi videos manipulated to make her appear drunk are being shared on social media: https://www.youtube.com/watch?v=sDOo5nDJwgA&t=84s&ab_channel=WashingtonPost - Authenticating Identity: Methods to Confirm the Real Person Behind a Name: https://medium.com/@efim.lerner/authenticating-identity-methods-to-confirm-the-real-person-behind-a-name-2037d9bd716e - Best Practices for Account Verification Procedure: https://dashdevs.com/blog/account-verification-practices/ - What is Authentication?: https://www.criipto.com/blog/what-is-authentication

	<ul style="list-style-type: none"> - Single-Factor Authentication: https://doubleoctopus.com/security-wiki/authentication/single-factor-authentication/ - Two-Factor Authentication for Beginners: https://mshelton.medium.com/two-factor-authentication-for-beginners-b29b0eec07d7 - Overview of Biometric Authentication System and Its Applications: https://www.elprocus.com/biometric-authentication-system-applications/ <p><i>Оборудване:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - интернет връзка, интерактивен монитор или бяла дъска и видео проектор; - цифрови устройства (преносими компютри, таблети или смартфони) за обучаемите; - големи листове хартия и маркери за работата по групи.
<i>Продължителност:</i>	195 минути

Въведение

Продължителност: 20 минути

Резултати от обучението):

- Разбиране на дигиталното гражданство и дигиталния активизъм, както и на значението им за смислено участие в съвременното дигитално общество.
- Яснота относно дигиталните права, включително на правото за поверителност и свобода на изразяване.
- Разбиране на отговорностите, които съпътстват дигиталните права, като зачитане на правата на другите.

Ресурси & оборудване:

- PowerPoint Презентация *Дигитално гражданство (ДМЗ.1)*

<https://www.futurelearn.com/info/blog/what-is-digital-citizenship-teacher-guide>

- Интернет връзка и интерактивен монитор или бяла дъска и видео проектор.
- Цифрови устройства (BYOD, преносими компютри, таблети или смартфони + интернет връзка) за обучаемите.

Описание:

а) инструкторът представя темата и дейностите на модула.

б) обучаемите гледат краткото видео [How to be a Responsible Digital Citizen? \(youtube.com\)](https://www.youtube.com/watch?v=...), след което провеждат дискусия, на която представят идеи, свързани с модула.

a) The instructor introduces the topic and the activities of the module.

b) Learners watch the short video " to initiate discussion and introduce the Ideas discussed in the module. След това инструкторът преподава за дигиталното гражданство, като използва и презентацията ([ДМЗ.1](#)).

А. ДИГИТАЛНО ГРАЖДАНСТВО

Светът се променил драматично през последните 30 години. Възходът на интернет означава, че голяма част от живота ни сега протича онлайн и процесът на цифровизация на обществото изглежда само се ускорява. С тази бърза промяна идва и необходимостта да се разбира същността на дигиталното гражданство – ролите, отговорностите и уменията за навигиране в дигиталния свят.

Какво е дигиталното гражданство?

Susan Halfpenny от Университета на Йорк дефинира концепцията по следния начин: „На опростено ниво можем да приемем дигиталното гражданство като възможност за достъп до цифровите технологии, при това – без никакви опасности... Но трябва и да разберем сложността на това гражданството, за да можем успешно да използваме цифровите медии, при това за активно участие в обществото и политическия живот.“ Т.е. можем да твърдим, че дигиталното гражданство е способност за безопасен и отговорен достъп до цифрови технологии, както и това да бъдеш активен и уважаван член на обществото онлайн и офлайн.

Кои са дигитални граждани?

Това са хора, които развиват умения и знания за ефективно използване на интернет и цифровите технологии. Хора, които използват цифровите технологии и интернет по подходящ и отговорен начин, за да се ангажират и да участват в обществото и политиката. Всеки, който използва ефективно съвременните цифрови технологии, може да се смята за дигитален гражданин. Добрият дигитален гражданин обаче е информиран за различните проблеми, свързани с огромните предимства на технологиите. Ето защо е толкова важно да се преподава дигитално гражданство както в училищата, така и в другите образователни институции.

Защо дигиталното гражданство е важно?

Когато вземем предвид, че по същество всеки човек, притежаващ връзка с интернет е дигитален гражданин, концепцията за този тип гражданство се превръща в съществена част от живота ни. Без значение на каква възраст е човек, знанието как да бъде в безопасност, да уважава другите и да участва смислено в съвременното дигитално общество, се превръща в необходимост.

1. Наличие на глобална общност

Статистическите данни от октомври 2024 г. показват, че около 4,66 милиарда души по света са активни потребители на интернет, приблизително 65,6% от цялото население на света. Иначе казано налице е глобална общност от хора, всеки от които навигира в цифровия свят. С това невероятно ниво на свързаност можем да общуваме с хора, които може никога да не срещнем физически; можем да споделяме съдържание и истории с широка аудитория, да имаме достъп до информация, новини и медии, когато пожелаем. Въпреки това този достъп крие потенциални рискове.

2. Защо има рискове, които идват с цифровите технологии

Опасностите, произтичащи от използването на технологиите, са многобройни и разнообразни. Независимо дали става дума за заплахи за киберсигурността на нашите лични данни, богатство и самоличност или за разпространение на дезинформация, незаконни материали, интернет може да бъде опасно място. Данните сочат, че [80% от измамите в Обединеното кралство са активирани в киберпространството](#), както и че 25% от всички фирми в Обединеното кралство са станали жертва на киберпрестъпления през 2019 г. Освен това [Оценката на Европол за нивото на заплахи от организирана престъпност в интернет през 2024 г. \(ЮСТА\)](#) очертава, че киберпрестъпността сега представлява значителна заплаха за основните права и сигурността на гражданите на ЕС. Също така се подчертава, че кибератаките и онлайн измамите стават все по-сложни, което ги прави по-трудни за откриване и справяне с тях.

3. Увеличаващото се онлайн присъствие на младите хора

Младите хора са изправени пред различни [рискове, когато са онлайн](#). Само през 2020 г. в Обединеното кралство [приблизително едно на всеки пет деца](#) на възраст от 10 до 15 години в Англия и Уелс (19%, или около 764 000 деца) е преживяло поне една форма на поведение, тип онлайн тормоз. Когато се съчетае тази статистика с факта, че децата прекарват над 20 часа седмично онлайн до момента, в който станат тийнейджъри, необходимостта от разбиране и преподаване на дигитално гражданство става очевидна.

4. Пропуски в дигиталните умения

Според скорошен доклад в научното списание Nature, пандемията от COVID-19 предизвика бърза дигитализация на учениците от основно и средно образование. Студентите по целия свят трябваше да учат онлайн и в бързо променящия се дигитален пейзаж направиха прехода труден за много ученици и техните учители (Jackman et al., 2021).

Критерии на дигиталното гражданство

1. Равен достъп

Пандемията от COVID-19 откри проблем, свързан с достъпа до цифрово образование. Има няколко неща, които трябва да се имат предвид във връзка с това:

Първият е да се признае, че не всички ученици имат еднакъв достъп до компютри, смартфони или интернет. Учителите и педагозите трябва да са наясно с този факт, както и да гарантират, че могат да предложат подходящи алтернативи, които отговарят на нуждите на учениците.

Също така е важно да помогнете на учениците да разберат, че учащите, както местните, така и тези по света, могат да имат различен достъп до технологиите, както в класната стая, така и у дома. И онези, които имат по-добър достъп до технологичните средства, имат известна привилегия, но и отговорност.

2. Дигитални умения

Тези, които растат в дигиталната ера, трябва да са дигитално грамотни, т.е. да могат ефективно да използват, но и да разбират най-новите технологии. Това не само помага за безопасната и сигурна ориентация в дигиталния свят, но също така съдейства за разбирането на това как технологиите формират нашето общество. Настоящото поколение обучаеми ще продължи да оформя бъдещето на дигиталния свят, така че задълбоченото му разбиране може да помогне да се гарантира, че всеки има глас в това, което предстои.

3. Онлайн общуване

Повечето хора общуват по някакъв начин в дигиталното пространство, независимо дали чрез социални медии, мигновени съобщения или посредством други форми. Въпреки това общуването онлайн често значително се различава от общуването на живо. При общуването онлайн нюансът, тонът на гласа, езикът на тялото и други невербални знаци са по-трудно доловими. Нещо повече, физическото разстояние, относителната анонимност и липсата на последици могат да накарат някои хора да бъдат по-малко емпатични.

Работата върху емоционалната интелигентност може да помогне за самоосъзнаването, самоконтрола, социалното съзнание и управлението на взаимоотношенията, като всичко това може да ни направи по-добри в общуването в дигиталното пространство.

Всеки от нас носи отговорност за действията си онлайн и е важно да знаем какви са последициите от неправилното поведение във виртуално пространство.

4. Безопасност на данните

Една от последиците на дигиталното ни присъствие и поведение е това, че създаваме цифров отпечатък на нашите данни. Независимо дали става въпрос за публикации в социални медии, предаване на лични данни или качване на съдържание в облак, всеки от нас създава огромно количество данни. Знанието за безопасността на данните може да ни помогне да запазим правата и свободите си, да предотвратим измами и киберпрестъпления и в крайна сметка да получим контрол върху това кой и как използва нашите данни.

Въпреки че съществуват закони и разпоредби като [Общия регламент относно защитата на данните](#) (ОРЗД), които защитават физическите лица във връзка с обработването на личните им данни, всеки човек е отговорен за това, което споделя във виртуалното пространство. Преподаването на дигитално гражданство означава да се гарантира, че учащите знаят колко информация произвеждат и как се използват тези данни, за добро или зло.

5. Свобода на словото

Интернет дава възможност на всеки да изрази себе си. Това може да допринесе както позитиви, така и негативи. Ясно е, че [свободата на словото](#) е от първостепенно значение за демокрацията. Ако не можем да говорим свободно, това често означава, че нашите свободи са ограничени по някакъв начин.

Свободата на словото обаче не означава, че имаме свободата да кажем каквото и да било без последици. Например често е неуместно да се говори свободно, ако това ще накърни свободата на някой друг.

Разбирането на концепцията за свободата на словото и как тя се прилага в дигиталната ера е от съществено значение, за да стане човек добър дигитален гражданин. Можете да научите повече за различните употреби на социалните медии по света и последиците от тях върху

взаимоотношенията, политиката и ежедневието с нашия курс по [антропология на социалните медии](#).

6. Дигитално благополучие

Друг важен аспект е начинът, по който цифровите технологии влияят върху нашето здраве, взаимоотношения и общество. Разбирането на дигиталното гражданство изисква обмисляне и яснота относно продължителността на времето, прекарано във взаимодействие с технологиите, как това взаимодействие кара потребителите да се чувстват, както и за това как могат да останат физически и виртуално в безопасност.

7. Киберсигурност

Освен че всеки трябва да отговаря за сигурността на собствените си данни, трябва да внимава и за заплахите в дигиталното пространство. Част от дигиталното гражданство е свързано с разбирането на правилната употреба на технологиите, как чрез технологиите хората могат да станат уязвими, да им бъдат откраднати данни, както и да бъдат застрашени техните дигитални устройства. Важно е да се знае по какъв начин човек може да бъде в безопасност онлайн и да предотврати евентуални заплахи, свързани със сигурността му онлайн.

Как да преподаваме дигитално гражданство?

1. Използване на обучение от „смесен тип“ (blended learning)

Може би един от най-полезните начини за преподаване на дигитално гражданство е използването на смесен тип обучение – комбинация от традиционно обучение лице в лице и дистанционно (чрез дигиталните технологии). Смесеният тип обучение може да помогне на обучаемите да използват и овладеят някои от технологиите и софтуера, които оформят съвременния свят, и всичко това - по структуриран и в контролирана среда начин.

Разбира се, обучаемите може да нямат еднакъв достъп до технологии извън класната стая, така че е важно да се има това предвид, когато се планират учебните материали.

2. Обсъждане на ключови теми

Теми като свободата на словото, кибертормозът и дигиталното благополучие са свързани с дигиталното гражданство, те имат много широко поле за дискусия. Разбира се, някои от тези теми могат да предизвикат противоречия или стресови ситуации, затова е необходима прецизна подготовка за начина, по който ще бъдат преподавани.

Като се обсъждат тези теми с обучаемите, може да бъде насърчено критичното мислене и съпричастността, както и да бъде повишена осведомеността относно темите, които се засягат.

3. Работа върху дигитално-медийната грамотност

В зависимост от обстановката дигиталните умения може вече да са част от учебната програма. Дори и да са, все пак можете да работите върху начини как да научите обучаемите си да разбират и използват технологиите. Например можете да изградите работно пространство (makerspace) за млади хора, където те могат да използват дигиталните си умения в реалния свят.

Можете също да научите обучаемите си как да преподават компютърни умения на различни възрастови групи. Независимо дали става въпрос за преподаване на основни умения в началното училище или за работа с ученици в средното училище върху умения за програмиране, можете да подобрите разбирането на вашите ученици за технологиите, които променят нашето общество.

4. Приобщаване

Приобщаването е централна част от преподаването на дигиталното гражданство. В края на краищата, всеки от нас има своята роля в дигиталната ера, в която живеем. Например можете да планирате уроци, които са по-приобщаващи за учащи със специални образователни потребности и увреждания. Създаването на приобщаваща класна стая, независимо дали в присъствена или онлайн форма, помага да се разберат някои от ключовите теми, свързани с дигиталното гражданство, както и да се даде възможност на всички обучаеми да разгърнат своя потенциал.

Б. АКТИВИЗЪМ

Доскоро повечето усилия за формиране на дигитално гражданство бяха насочени основно към обучението на младежите за това как да се предпазват онлайн. Но това е само началото: дигиталните медии предоставят уникални възможности за тях да се включат, да говорят и да осъществят промяна както онлайн, така и офлайн.

Младите хора вярват, че онлайн пространствата трябва да са свободни от расизъм, сексизъм и тормоз (Steeves, 2014), но често не са склонни да говорят открито за предрассъдъците и тормоза онлайн (Li et al., 2015).

Подпомагането на младежите да разберат правата си – като потребители, като членове на общност, като граждани и като човешки същества, се явява от основно значение за овластяването им да се справят с кибертормоза и речта на омразата. За да отговорят на тези предизвикателства, те трябва не само да бъдат обучени в умения за дигитална медийна грамотност, но и да бъдат овластени да говорят и да упражняват пълните си права като дигитални граждани.

Затова разработвайки дефинициите за дигитална медийна грамотност и дигитално гражданство, е важно да се разбере, че те са съпроводени със съответните права, но и отговорности, които всеки един следва да съблюдава.

Дигиталното гражданство може да включва използване на дигитални медии за ангажиране с проблеми в местната общност или в държавната политика. Ако се даде възможност на младите хора да повлияят на своята онлайн култура, така че в нея уважението да стане норма, може да се приеме, че те са овластени в т.нар. дигитален активизъм.

Младежите също трябва да знаят, че изказването на глас има значение: изследванията показват, че ако дори само десет процента от членовете на дадена група вярват убедено в нещо, тази вяра ще се разпространи и сред мнозинството (Xie et al., 2011). Всъщност дори по-малък брой може да повлияе на ценностите. Други проучвания са установили, че е много по-малко вероятно членовете на групата да се съобразят с нагласите на групата, ако само един човек изрази различно мнение (Dean, 2023).

Дигиталното гражданство може също така да се фокусира конкретно върху оказване на влияние върху онлайн общностите, като например кампании, насочени към подобряване на климата в социалните медии (Boldt, 2012). Поради корпоративния характер на почти всички мрежови

среди, посещавани от младежи, също е важно да добавим потребителския активизъм в нашата дефиниция за дигитално гражданство. Това включва признаване на корпоративния характер на повечето онлайн „общности“ и „обществени пространства“, както и разбиране на това какви права притежават младежите като потребители и как да ги упражняват, включително чрез използване на механизмите за оплакване/докладване на платформите и организиране на кампании за обществен натиск (като например усилията да накараме Facebook да реагира по-добре на оплакванията относно насаждащи омраза материали) (Steeves et al., 2020; Chemaly, 2013). За да могат младежите да упражняват правата си като потребители обаче, те трябва да разбират комерсиалните съображения на медиите, които използват - особено на онези, които използват техните данни и лична информация като източник на приходи. Такъв подход осигурява съществена връзка между обучението на младежите относно онова, което могат да направят, за да повлияят на ценностите на своите онлайн и офлайн пространства, както и за овластяването им да предприемат съответните действия. Младежите трябва да знаят, че не се отказват от правата си, когато влизат в онлайн пространството, както и че в него имат права, за които вероятно не знаят. Например Конвенцията на Обединените нации за правата на детето предоставя на младежите основни права на неприкосновеност на личния живот, на свободно изразяване, на образование и достъп до информация, както и за това, да бъдат свободни от дискриминация, страх и насилие. Ако младежите не са наясно с тези права, те могат да решат да не се ангажират напълно с дигиталните медии, което може да доведе до стеснени възможности и, като ирония на съдбата, до по-ниски нива на увереност, устойчивост и умения за безопасност (Third et al., 2014 г.).

Теоретични въпроси

Продължителност: 25 минути

Резултати от обучението:

- Познават основната терминология, свързана с дигиталната медийна грамотност;
- Оценяват надеждността на дигиталните източници;
- Идентифицират пристрастията си
- Разбират как цифровите медии могат да оформят и отразяват културни, социални и политически перспективи.

Ресурси & оборудване:

- Powerpoint презентация ([ДМЗ.2](#))
- Компютър с достъп до интернет, проектор и колони.

Описание: Обучителят представя ключовата терминология за този модул и провежда кратка дискусия с обучаемите за значението на всеки термин. След това чрез презентацията се представя концепцията и обучителят я пояснява.

Терминология и примери/изображения

А. Ключова терминология

1. Дигитална революция
2. Дигитален отпечатък
3. Дигитално разделение/Мрежово общество
4. Производител/ Просюмър
5. Претоварване с информация
6. Верификация
7. Трол
8. Дълбока мрежа/ Тъмна мрежа
9. Фишинг
10. Киберактивизъм
11. Кибертормоз
12. Маскиране
13. Филтърни балони
14. Евтин фалшификат (евтино фалшиво съдържание)
15. Дълбок фалшификат (дълбоко фалшиво съдържание)

Б. Концептуални дефиниции и аспекти на ключови термини

1. Дигитална революция

Дигиталната революция се отнася до радикалната промяна, предизвикана от развитието и разпространението на цифровите технологии през последните десетилетия, които засегнаха почти всяка област на човешката дейност, от икономиката и образованието до комуникацията и ежедневието. Характеризира се със скоростта, обхвата и въздействието на технологичните промени, често наричани Четвърта индустриална революция. Дигиталната революция днес продължава бързо да променя ландшафта в много области и непрекъснатата ѝ еволюция влияе и трансформира различни аспекти на човешката дейност. Непрекъснатият напредък на технологиите създава нови предизвикателства и възможности във всички сектори на обществото. Това също означава различно развитие на постдигиталното (Jandrić et al., 2018; Schwab, 2016).

2. Дигитален отпечатък

Дигиталният отпечатък може да се дефинира като всяка следа (напр. данни или информация), генерирана от онлайн дейността и поведението на потребителя. Тези отпечатъци могат да включват публикации на потребители в социални медии като текст, снимки, видеоклипове, групите, в които участват и харесват, и търсения в мрежата. Дигиталният отпечатък може да бъде пасивен или активен. Пасивен отпечатък се създава несъзнателно и без волята на потребителя, например при използване на онлайн търсачка. Активният отпечатък се отнася до данните или информацията, които потребителят съзнателно създава, публикува и споделя

онлайн под истинското си име. Пример за активен дигитален отпечатък е публикация във Facebook или Instagram, коментар в уебсайт, реакция на видеоклип в YouTube (Chen et al., 2019; Nawi et al., 2020).

3. Дигитално разделение / Мрежово общество

Дигиталното разделение е феноменът на неравенството в достъпа и уменията за използване на дигиталните медии и технологии. В началото дигиталното разделение се свързва с критерия дали човек има или няма достъп до интернет. Въпреки това последващите изследвания се фокусират върху проблемите не само на достъпа, но и на уменията, които потребителите на дигиталните медии трябва да притежават. За да се отговори на проблема с дигиталното разделение, е необходимо да се разгледа неравенството не само по отношение на достъпа, но и по отношение на знанията и уменията за използване на тези технологии. Този подход позволява по-всеобхватно разбиране и отговор на явлението, като гарантира, че всички потребители имат необходимите способности да използват пълноценно дигиталните медии в ежедневието си (Van Dijk, 2020; 2017).

4. Производител/ Просюмър

Терминът се използва за обозначаване на хибридна роля - производител-потребител, тъй като в мрежата понятията производител, потребител и краен потребител са трудни за разграничаване едно от друго. Той по същество описва сливането производител-потребител, тъй като мрежата често се създава от потребители с акцент върху интерактивността, сътрудничеството и споделянето. Пример за това са големите бази данни, напр. Wikipedia, които са създадени с участието на техните потребители (Barker & Jane, 2016).

5. Информационно претоварване

Терминът информационно претоварване се отнася до потока от информация в интернет, който може да бъде дезориентиращ за потребител, който няма способността да управлява критично обема от информация. Необходимата предпоставка за избягване на негативните аспекти на информационното претоварване е критичната дигитална грамотност и развитието на култура на търсене (Barker & Jane, 2016; Savage & Barnett, 2015).

6. Верификация

Това е процесът, чрез който се проверява автентичността или съществуването на уебсайт, адрес, акаунт или информация. Видовете удостоверяване варират (напр. еднофакторно удостоверяване, двуфакторно удостоверяване, многофакторно удостоверяване и биометрично удостоверяване). Големите платформи и услуги са задължени по закон да използват стриктно удостоверяване на потребителите (напр. въвеждане на код, получен по телефона, сканиране на пръстови отпечатащи) (European Commission, 2022; Parker, 2022).

7. Трол

Тролът е термин, който често се използва в интернет, за да опише човек, който се стреми да обиди или провокира други потребители, за да ги ядоса, да доминира във всяка дискуссия или да се опита да манипулира мненията на други потребители. Проблемите, произтичащи от подобно поведение, се увеличават значително с разпространението на социалните медии. По-специално, тролът често използва агресивен или обиден език с цел да забави нормалния ход на онлайн дискуссия и евентуално да я прекъсне. Действията на такива лица могат да подкопаят сплотеността и ползотворния обмен на мнения в онлайн общностите, създавайки враждебна и неудобна среда за другите участници (Tomaiuolo et al., 2020).

8. Дълбока мрежа/ Тъмна мрежа

Дълбоката мрежа е огромна част от мрежата, която не е класифицирана и не може да бъде намерена от традиционните търсачки, но съдържанието ѝ може да бъде достъпно със стандартни браузъри. Тъмната мрежа, подгрупа на дълбоката мрежа, изисква специален софтуер за достъп и може да бъде основа за незаконни дейности (Barker & Jane, 2016).

9. Фишинг

Фишинг атаките използват измамни имейли, текстови съобщения, телефонни обаждания или уебсайтове, за да подмамат хората да споделят чувствителни данни, за да изтеглят зловреден софтуер или по друг начин да се изложат на киберпрестъпления. Фишингът е все по-разпространен вид кибератака. Фишинг атаката се основава на социално инженерство, при което хакерите създават фалшива комуникация, която изглежда легитимна, идваща от привидно достоверен източник. Мотивите за фишинг атаките варират, но основно нападателите търсят ценни потребителски данни, като например лична информация или идентификационни данни за вход, които могат да бъдат използвани за извършване на измама чрез достъп до финансовите сметки на жертвата. След като нападателите имат информация за вход, лични данни, достъп до онлайн акаунти или данни за кредитни карти, те могат да получат разрешение да променят или подкопаят свързани с облак системи и в някои случаи да пробият цели компютърни мрежи. Първите форми на фишинг атаки са се появили преди десетилетия в чат-стаите. Оттогава фишингът се усъвършенства, за да се превърне в една от най-големите схеми за киберотвлечане в интернет, което води до компрометиране на бизнес имейлите, превземане на имейл акаунт и зловреден софтуер. Съвсем наскоро изкуственият интелект улесни това с хакери, които събират идентифицираща информация за групи или лица, като след това използват различни техники за фишинг (Alanezi, 2021; Alkhalil et al., 2021; Alsharnouby et al., 2015; Arandi et al., 2020).

10. Киберактивизъм

Използването на интернет, особено електронна поща, уебсайтове и блогове, като средства за политическа намеса и политически активизъм. Това е възможност, предлагана от интернет, за да се даде възможност за нови форми на политически активизъм чрез сътрудничество с маргинализирани преди това групи от обществената сфера и с малък или без достъп до публичен дискурс. Това е резултат от отварянето на публичната сфера за изключени групи в

стремежа към социална справедливост. Пример за този вид киберактивизъм е движението "Окупирай Уолстрийт", с хоризонтални и нейерархични взаимоотношения между участниците като основен организационен принцип. Може да се твърди, че тези, появили се някога като движения за равенство и повече справедливост сега се превръщат в хибриди на онлайн и офлайн активност (Barker & Jane, 2016; Dahlgren, 2013; Evans, 2005; McCaughey, 2014).

11. Кибертормоз

Кибертормозът е повтарящо се, агресивно, умишлено действие или поведение, извършвано с помощта на дигиталните технологии от индивид или група срещу лице-цел, което не може лесно да се защити. Въпреки това, трите ключови критерия, които определят традиционния тормоз (повторение, намерение и дисбаланс на силите) често може да не съответстват на кибертормоза. Медиите, използвани за последния, са телефон, имейл, текстови съобщения, цифрови текстови съобщения или съобщения с изображения, онлайн чат-стаи, блогове, уебсайтове, уеб страници, дискуссионни групи, онлайн игри, сайтове за социални мрежи. Примерите за кибертормоз включват изпращане на вредни, обидни или заплашителни съобщения, изображения или видеоклипове чрез платформи за съобщения или представяне за някого, социално изключване и изпращане на злонамерени съобщения до други лица от тяхно име или чрез фалшиви акаунти (Beam, 2019; Hinduja & Patchin, 2014; Smith et др., 2013; Sprague & Walker, 2021).

12. Маскиране

Маскирането се определя като онлайн измама, предназначена да прикрие истинската цел или самоличност на операторите на уебсайт. Това е често срещана техника за „примамка“, използвана за прикриване на истинската същност на уебсайт чрез предоставяне на очевидно различно семантично съдържание на различни потребителски сегменти. Това е техника за оптимизиране на търсачки (SEO) за незаконно получаване на потребителски трафик за измами. В случай на маскиране, съдържанието, представено на търсачките, е различно от това, което потребителите виждат, когато посещават уебсайта. Популярните думи за търсене обикновено се използват за насочване на потребителите към страници с неподходящо съдържание, за да бъдат измамени.

Терминът се използва и за описание на уебсайтове, създадени от лица или групи, които крият истинската си самоличност, за да прикрият скрита политическа програма. Проблемът е главно в това, че маскарадните уебсайтове са в контекст, в който става все по-трудно да се разграничат фактите от пропагандата (Barker & Jane, 2016; Daniels, 2009; Wang et al., 2011).

13. Филтърен балон

Терминът филтърен балон описва ситуации, в които потребителите на интернет се сблъскват само с информация и мнения, които са в съответствие с техните собствени убеждения и ги подкрепят. Това са стратегии за персонализиране на информацията и се дължат на алгоритми, които водят до разделяне на информацията, с която потребителят е вероятно да се съгласи, и тази, с която не е съгласен, адаптирайки резултатите, предлагани от търсачките, към тяхната предишна онлайн активност. С течение на времето това идеологическо разделение се засилва,

тъй като алгоритъмът насърчава информацията, която потребителят предпочита, съответстваща е на неговите интереси, ниво на образование, политически убеждения и навици за пазаруване. По този начин той е в познат „балон“ от вярвания и принадлежност и не е изложен на други начини на мислене. Феноменът на балона е причина за безпокойство, тъй като е невидим, характеристиките му са непрозрачни и не са личен избор на потребителя, така че може да окаже влияние върху демократичния и комуникативния потенциал на интернет (Barker & Jane, 2016; Christian, 2023; Pariser, 2011).

14. Евтин фалшификат (евтино фалшиво съдържание)

Евтиният фалшификат е модификацията на цифрово съдържание, главно изображение и видео. Пример за евтин фалшификат може да бъде промяна на лицето на снимка, добавяне на различен глас или различно съдържание на речта на човек към видеоклип. Ефектът от евтиното фалшифициране обикновено се прилага с помощта на конвенционална и достъпна технология и е относително лесен за откриване (European Commission, 2022).

15. Дълбок фалшификат (дълбоко фалшиво съдържание)

Дълбокият фалшификат е фалшификация на цифрово съдържание за хора или събития, които не съществуват в действителност. Той е продукт на изкуствения интелект и е много трудно да се открие. Съдържанието на дълбокия фалшификат може да бъде разделено на четири основни категории: изображение, аудио, видео и аудио/видео. Дълбоките фалшиви изображения обикновено представят тялото или лицето на човек като такива на друг човек. При дълбокото фалшиво аудио дублажът заменя съдържанието на гласа или речта на даден човек с тези на друг или създава нов звук с гласа на същия човек. В дълбоките фалшиви видеа, които са дублирани, се изобразяват лица върху лицата на други хора. Освен това движението на тялото на един човек може да се пренесе върху тялото на друг човек. И накрая: съдържанието на засенчването може да се синхронизира с движението на устата на човек и да изглежда, че истинският човек говори по тема, за която никога не е говорил (European Commission, 2022; Whittaker et al., 2023).

Дейности по термина ТРОЛ

1. Идентифицирайте акаунтите на троловете и тяхното въздействие върху дигиталната демокрация

Продължителност: 20 минути

Резултати от обучението:

- Идентифициране на фалшиви профили в социалните медии
- Отличаване между истински и фалшиви профили в социалните медии
- Осъзнаване на рисковете от фалшивите профили
- Разглеждане на последиците от онлайн „тролването“ за онлайн комуникацията и дигиталната демокрация
- Осъзнаване на рисковете от „тролването“ за дигиталната демокрация

Ресурси & оборудване: Компютър с достъп до интернет, проектор и тонколонки.

Описание: За постигане на резултатите от обучението се следва моделът на онлайн съвместно обучение (Harasim, 2017), според който изграждането на знания протича през три фази:

Фаза 1: Мозъчна атака (продължителност 5 минути)

Инструкторът информира обучаемите за изучавания предмет, който е тролване. Първоначално преподавателят пита обучаемите дали някога са чували за тролове и дали имат примери за фалшиви профили. Те обсъждат за няколко минути своите предишни знания и мнения относно примери за тролове. След това с техниката на брейнсторминг обучаемите се опитват да отговорят на въпроса: „Знаете ли за примери за фалшиви профили в социалните мрежи?“

Фаза 2: Организиране на идеи – Фаза 3: Сближаване на идеи (продължителност 10 минути)

След това инструкторът споделя връзката <https://spotthetroll.org/start> (ДМ3.3), обучаемите посещават уебсайта и научават за целта на дейността. Обучаемите разглеждат осемте профила в социалните медии, представени на уебсайта, като прочетат публикациите на всеки от тях. След това обучаемите трябва да решат дали всеки профил е автентичен или е трол въз основа на публикациите и предоставената информация.

Инструкторът представя на обучаемите концепцията за „Дигитална демокрация“. След това обучаемите се разделят на групи и представят аргументи по въпроса: „Онлайн тролване: забавление или пречка пред дигиталната демокрация?“ използване на съвместен документ (Berg & Hofmann, 2021; Sgueo, 2020).

Фаза 4: Приключване (продължителност 5 минути)

Всяка група представя своите аргументи и ги обсъжда с останалите.

Дейности с фишинг

1.Разбиране и предотвратяване на фишинг-атаки

Продължителност: 25 минути

Резултати от обучението:

- Дефиниране на фишинга и идентифициране на общи тактики за фишинг
- Разпознаване на фишинг имейли, съобщения и уебсайтове
- Прилагане на стратегии, за да не станете жертва на фишинг атаки

Ресурси & оборудване:

- PowerPoint презентации ([ДМ3.4](#) и [ДМ3.5](#))
- [20 types of phishing attacks + phishing examples - Norton](#)
- [What is Phishing? How Does it Work, Prevention, Examples \(techtargеt.com\)](#)
- [What is phishing? | Examples & Prevention \(terrانovasecurity.com\)](#)
- [What Is Phishing? Examples and Phishing Quiz - Cisco](#)
- [What Is Phishing and How to Avoid the Bait \(youtube.com\)](#)
- Computer with access to the Internet, projector and speakers.

Описание: За постигане на резултатите от обучението се следва моделът на онлайн съвместно обучение (Harasim, 2017), според който изграждането на знания протича през три фази:

Фаза 1: Мозъчна атака (продължителност 3 минути)

Инструкторът информира обучаемите за изучавания тема - фишинг. Първоначално пита обучаемите дали някога са чували какво е фишинг и дали са получавали имейл или съобщение, което изглежда като фишинг атака. Те обсъждат в продължение на няколко минути своите вече съществуващи мнения и знания по конкретната тема. След това с техниката на брейнсторминг обучаемите се опитват да отговорят на въпроса: „По какви начини можем да разпознаем опит за фишинг?“. След това гледат образователния видеоклип за фишинг: [Какво е фишинг и как да избегнем стръвта](#) (youtube.com) и им се представя презентацията по темата ([ДМ3.4](#)).

Фаза 2: Организиране на идеи - Фаза 3: Сближаване на идеи (продължителност 15 минути)

След това инструкторът представя на обучаемите три примера за фишинг ([ДМ3.5](#)). Първият е фишинг имейл от банкова сметка. Второто е фишинг имейл от Netflix, а третото е smishing (фишинг съобщение) от хипотетична поръчка. В последния случай има две съобщения - едното е истинското, а другото е smishing. Обучаемите четат трите казуса, всеки един поотделно, и се опитват чрез дискусия да открият фишинг атаките въз основа на видеоклипа, който са гледали преди това.

Обучаемите се разделят на групи и обобщават елементите, съставляващи техниките за фишинг за всеки един от разглежданите примери. Заедно с това те посочват методи за превенция и стратегии за справяне.

Фаза 4: Приключване (продължителност 5 минути)

Групите представят стратегии, които трябва да бъдат приети, за да не станат жертва на фишинг.

Дейности с евтин и дълбок фалшификат

1. Идентифициране и справяне с евтино фалшиво и дълбоко фалшиво съдържание

Продължителност: 25 минути

Резултати от обучението:

- Разпознаване на евтино/дълбоко фалшиво съдържание
- Обяснение на опасностите от евтино/дълбоко фалшиво съдържание
- Идентифициране на опасностите от евтини/дълбоки фалшификати за демокрацията и хората
- Предлагане на действия, които да позволят откриването на евтино/дълбоко фалшиво съдържание
- Предлагане на действия, за да се избегне опасността човек да стане жертва на евтини/дълбоки фалшификати

Ресурси & оборудване:

- Powerpoint презентация ([ДМ3.6](#))
- https://www.youtube.com/watch?v=sDOo5nDJwgA&t=84s&ab_channel=WashingtonPost
- <https://www.youtube.com/watch?v=3wVpVH0Wa6E>
- <https://www.youtube.com/watch?v=cQ54GDm1eL0>
- <https://www.bloomberg.com/news/newsletters/2023-04-06/pope-francis-white-puffer-coat-ai-image-sparks-deep-fake-concerns>
- [How to Protect Yourself Against Deepfakes - National Cybersecurity Alliance \(staysafeonline.org\)](#)
- Компютър с достъп до интернет, проектор и тонколони

Описание: За постигане на резултатите от обучението се следва моделът на онлайн съвместно обучение (Harasim, 2017), според който изграждането на знания протича през три фази:

Фаза 1: Мозъчна атака (продължителност 5 минути)

Инструкторът информира обучаемите за изучавания предмет – евтин или дълбок фалшификат. Първоначално инструкторът пита дали някога са чували за евтин/дълбок фалшификат и дали имат примери за това. Те обсъждат за няколко минути своите вече съществуващи знания и мнения относно примери за евтини/дълбоки фалшификати. След това с техниката за мозъчна атака обучаемите се опитват да отговорят на въпроса: „Знаете ли примери за евтино фалшифициране или дълбоко фалшифициране? Обучаемите споделят своите възгледи и опит относно евтино/дълбоко фалшифициране.

Фаза 2: Организиране на идеи - Фаза 3: Сближаване на идеи (продължителност 15 минути)

Инструкторът разделя обучаемите на 4 групи и споделя връзка към видеоклипове в този ред ([ДМ3.6](#)):

https://www.youtube.com/watch?v=sDOo5nDJwgA&t=84s&ab_channel=WashingtonPost

<https://www.youtube.com/watch?v=3wVpVH0Wa6E>

<https://www.youtube.com/watch?v=cQ54GDm1eL0>

<https://www.bloomberg.com/news/newsletters/2023-04-06/pope-francis-white-puffer-coat-ai-image-sparks-deep-fake-concerns>

След това инструкторът представя клипа на участниците. Всяка група анализира видеоклипа, като идентифицира точките, които показват, че е евтин фалшификат или дълбок фалшификат. Инструкторът моли обучаемите да създадат списък в общ документ, отбелязвайки дали дадено цифрово съдържание може да е продукт на евтино фалшифициране или дълбоко фалшифициране и да изразят мнението си за това до каква степен дълбокото фалшиво съдържание може да повлияе негативно на демокрацията и личността на даден човек. Впоследствие всяка група представя констатациите си пред останалите, като обяснява точките, които показват, че видеоклипът е евтин или дълбок фалшификат.

Фаза 4: Приключване (продължителност 5 минути)

В допълнение инструкторът моли обучаемите да предложат идеи, за да избегнат възможността да станат жертви на евтими или дълбоки фалшификати.

Примерни идеи: използвайте силни пароли в социалните медии, избягвайте да споделяте аудиовизуално съдържание с някого и т.н.

Дейност по верификацията

1. Проверка на самоличността

Продължителност: 45 минути

Резултати от обучението:

- Изясняване на съдържанието на понятието „верификация“,
- Описание на трите вида „агенти“, които могат да се използват за верифициране
- Използване на различни начини за верифициране в интернет
- Използване на различни начини за верификация

Ресурси & оборудване:

- [ДМЗ.7](#)
- <https://medium.com/@efim.lerner/authenticating-identity-methods-to-confirm-the-real-person-behind-a-name-2037d9bd716e>
- <https://dashdevs.com/blog/account-verification-practices/>
- <https://www.criipto.com/blog/what-is-authentication>
- <https://doubleoctopus.com/security-wiki/authentication/single-factor-authentication/>
- <https://mshelton.medium.com/two-factor-authentication-for-beginners-b29b0eec07d7>
- <https://doubleoctopus.com/security-wiki/authentication/multi-factor-authentication/>
- <https://www.elprocus.com/biometric-authentication-system-applications/>
- Digital devices (laptops, notebooks or tablets) for learners.

Описание: За постигане на резултатите от обучението се следва моделът на онлайн съвместно обучение (Harasim, 2017), според който изграждането на знания протича през три фази:

Фаза 1: Генериране на идеи (продължителност 15 минути)

Инструкторът информира обучаемите за изучаваната тема, която е проверка (верификация) на самоличността. Първо, инструкторът описва нейното съдържание, което е начин за проверка на самоличността на дадено лице преди предоставяне на достъп на информация. Верифицирането предотвратява достъпа на неоторизирани лица до чувствителни данни. Това е лесен начин да докажете, че потребителите на дадена платформа са точно тези, за които се представят. След това, използвайки техниката на мозъчна атака, обучаемите се опитват да отговорят на въпроса: „По какви начини можем да потвърдим самоличността си онлайн?“.

Фаза 2: Организиране на идеи (10 минути)

Учащите се разделят на четири (4) групи, всяка от които отговаря за търсене в интернет на примери за следните типове проверка ([ДМЗ.7](#)):

1. Еднофакторна верификация
2. Двухфакторна верификация
3. Многофакторна верификация
4. Биометрична верификация

Фаза 3: Конвергенция на идеи (продължителност 10 минути)

След това групите представят информацията, която са открили пред останалите участници в курса и обработват отговорите, произлезли от мозъчната атака, като се опитват да ги сортират по категории. Като цяло има три вида „фактори“, които могат да се използват за верификация. Това са:

- Нещо, което човек знае: всяка информация, която знае и която никой друг не знае, като например парола
- Нещо, което човек притежава: всякакво притежание, като телефон или ключ за сигурност
- Нещо, което е: част от тялото, която уникално идентифицира човека, като пръстов отпечатък или лицето му

Следва дискусия защо е важно да се даде възможност за силна проверка на самоличността (напр. фишинг, клониране на кредитни карти).

Фаза 4: Закриване (10 минути):

Обучаемите създават инфографика (информационна графика), колекция от изображения, визуализирани данни и минимален текст, в който четирите начина за онлайн потвърждаване на самоличността (верификация) са синтезирани и представени.

Разбор и оценка

1. Тест за информираност

Продължителност: 10 минути

Резултати от обучението:

- Използване на умения за критично мислене, за да се оцени надеждността на онлайн съдържанието.
- Прилагане на умения за критично мислене за оценка на цифрово съдържание

Ресурси & оборудване:

- Ресурсите и оборудването за „Викторина за информираност“ произтичат от целия материал, който е използван и изучаван в конкретния модул ([ДМ3.8](#)).
- Дигитални устройства (лаптопи, нутбуци, таблети или смартфони) за обучаемите.

Описание: Инструкторът информира обучаемите, че ще посетят електронния клас ([eClass ЕКПА \(uoa.gr\)](#) - eClass), предвиден за конкретния курс. E-class е интегрирана електронна система за управление на курсове, която поддържа услугата за асинхронно дистанционно обучение в Атинския университет без ограничения и ангажименти. Достъпът до услугата се осъществява чрез обикновен уеб-браузър, без да са необходими специализирани технически познания.

Интегрирането на коригиращи методи за дистанционно обучение в учебния процес на Атинския университет подкрепя и подобрява преподаването и достъпа до знания, като предоставя комбинации от нови методи за допълване на традиционните методи на преподаване. За тази цел може да се използва всяка платформа или всяко друго приложение, на което инструкторът е създал теста.

Обучаемите четат внимателно всеки въпрос и избират верния отговор ([ДМ3.8](#)).

2. Дигитален детектив - осъзнатост за откриване

Продължителност: 25 минути

Резултати от обучението:

- Критично оценяване на потенциалните заплахи, породени от опити за фишинг
- Участие в упражнения и симулации, които укрепват разбирането и прилагането на техниките за откриване
- Критично анализиране на цифровото съдържание за разпознаване на неговата надеждност и точност
- Разбиране на различни методи за верификация, включително пароли, двуфакторна верификация и биометрия
- Идентифициране на потенциални слабости в системите за верификация и предлагане на подобрения

Ресурси & оборудване:

- Ресурсите и оборудването за „Дигитален детектив – Информираност за верификация“ произтичат от всички материали и източници, които са използвани и проучени за конкретния модул 3 ([ДМ3.9](#)).
- Дигитални устройства (лаптопи, ноутбуци, таблети или смартфони) за обучаемите.

Описание: Инструкторът информира обучаемите, че те трябва отново да посетят електронния клас ([eClass ЕКПА \(uoa.gr\)](#) - eClass). Там обучаемите разполагат с 20 минути, за да изпълнят следните дейности ([ДМ3.9](#)): Първата дейност е свързана със сценарии – хипотетични ситуации. Обучаемите четат внимателно всеки сценарий и избират най-подходящия отговор/действие за всеки сценарий. Втората дейност е свързана с верни-неверни твърдения. Обучаемите четат твърденията и решават дали са верни или грешни. Последната дейност включва някои отворени въпроси. Обучаемите четат въпросите и трябва да напишат кратки отговори. Всички дейности включват няколко от концепциите, съставляващи този модул и подчертават важността на скептицизма и критичното мислене при оценяването на всяка поддейност.

Източници

- Alanezi, M. (2021). Phishing detection methods: A review. <https://doi.org/10.47577/technium.v3i9.4973>
- Aleroud, A., & Zhou, L. (2017). Phishing environments, techniques, and countermeasures: A survey. *Computers & Security*, 68, 160-196. <https://doi.org/10.1016/j.cose.2017.04.006>
- Alkhalil, Z., Hewage, C., Nawaf, L., & Khan, I. (2021). Phishing attacks: A recent comprehensive study and a new anatomy. *Frontiers in Computer Science*, 3, 563060. <https://doi.org/10.3389/fcomp.2021.563060>

- Alsharnouby, M., Alaca, F., & Chiasson, S. (2015). Why phishing still works: User strategies for combating phishing attacks. *International Journal of Human-Computer Studies*, 82, 69-82. <https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2015.05.005>
- Apandi, S. H., Sallim, J., & Sidek, R. M. (2020). Types of anti-phishing solutions for phishing attack. In *IOP Conference Series: Materials Science and Engineering* (Vol. 769, No. 1, p. 012072). IOP Publishing.
- Barker, C., & Jane, E.A. (2016), *Cultural Studies: Theory and Praxis*. Los Angeles/ London/New Delhi/Singapore/Washington D.C./Melbourne: SAGE Publications.
- Beam, B. (2019). *Cyberbullying Crash Course: Protect Your Kids from Cyberbullies, Cyber Violence, and Digital Peer Pressure*. Author.
- Berg, S., & Hofmann, J. (2021). Digital democracy. *Internet Policy Review*, 10(4). [Digital democracy \(policyreview.info\)](https://www.policyreview.info)
- Boldt, M. (2017). *Osseo High-Schooler Battles Taunts with Tweets*. Retrieved from [Osseo high-schooler battles taunts with tweets – Twin Cities](https://www.twincities.com/story/news/local/osseo-high-schooler-battles-taunts-with-tweets-2017-03-21/384417001)
- Chemaly, S. (2013, May 21). *An Open Letter to Facebook*. The Huffington Post. [An Open Letter to Facebook | HuffPost Impact](https://www.huffpost.com/entry/an-open-letter-to-facebook)
- Chen, Y. J., Chen, Y. M., Hsu, Y. J., & Wu, J. H. (2019). Predicting consumers' decision-making styles by analyzing digital footprints on facebook. *International Journal of Information Technology & Decision Making*, 18(02), 601-627. <https://doi.org/10.1142/S0219622019500019>
- Christian, S.-E. (2023), *Everyday Media Literacy*. New York & London: Routledge.
- Dahlgren, P. (2013), *The Political Web: Media, Participation and Alternative Democracy*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Daniels, J. (2009). Cloaked websites: propaganda, cyber-racism and epistemology in the digital era. *New Media & Society*, 11(5), 659-683.
- Dean, J. (2023). Social Conformity Bias In Psychology: What It Is & Examples [Web log post]. Retrieved from [Social Conformity Bias In Psychology: What It Is & Examples - PsyBlog \(spring.org.uk\)](https://www.spring.org.uk/2023/03/social-conformity-bias-in-psychology-what-it-is-examples.html)
- European Commission (2022). *Guidelines for teachers on tackling disinformation and promoting digital literacy through education and training*. European Union. [Guidelines for teachers and educators on tackling disinformation and promoting digital literacy through education and training - Publications Office of the EU \(europa.eu\)](https://ec.europa.eu/euipo/euipo-portal/en/guidelines-for-teachers-and-educators-on-tackling-disinformation-and-promoting-digital-literacy-through-education-and-training)
- Harasim, L. (2017). *Learning theory and online technologies*. Routledge.
- Harley, D., & Lee, A. (2007). Phish phodder: is user education helping or hindering?. In *Virus Bulletin Conference Proceedings* (pp. 1-7).
- Hinduja, S., & Patchin, J.W. (2014). *Bullying Beyond the Schoolyard: Preventing and Responding to Cyberbullying*. Corwin.
- Jackman, J. A., Gentile, D. A., Cho, N. J., & Park, Y. (2021). Addressing the digital skills gap for future education. *Nature Human Behaviour*, 5(5), 542-545. <https://doi.org/10.1038/s41562-021-01074-z>
- Jandrić, P., Knox, J., Besley, T., Ryberg, T., Suoranta, J., & Hayes, S. (2018). Postdigital science and education. *Educational Philosophy and Theory*, 50(10), 893–899. <https://doi.org/10.1080/00131857.2018.1454000>
- Li, J., Craig, W., Johnson, M., (2015). *Young Canadians' Experiences With Online Bullying*. Ottawa: MediaSmarts. [2015 Young Canadians' Experiences with Electronic Bullying \(mediasmarts.ca\)](https://www.mediasmarts.ca/young-canadians-experiences-with-electronic-bullying)
- McCaughey, M. (Ed.). (2014). *Cyberactivism on the participatory web* (Vol. 34). New York: Routledge.
- Nawi, A., Hussin, Z., Ren, C. C., Norsaidi, N. S., & Mohd Pozi, M. S. (2020). Identifying the types of digital footprint data used to predict psychographic and human behaviour. In *Digital Libraries at*

- Times of Massive Societal Transition: 22nd International Conference on Asia-Pacific Digital Libraries, ICADL 2020, Kyoto, Japan, November 30–December 1, 2020, Proceedings 22* (pp.287-296). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-64452-9_26
- Pariser, E. (2011), *The Filter Bubble: What the Internet is Hiding from You*. London: Viking
- Parker, P.M. (2022). *The 2023-2028 World Outlook for Identity Verification*. ICON Group International, Inc.
- Savage, M., Barnett, A. (2015), *Digital Literacy for Primary Teachers*. Northwich: Critical Publishing.
- Sgueo, G. (2020). Digital democracy: Is the future of civic engagement online?. [Digital democracy \(europa.eu\)](https://www.europa.eu)
- Schwab, K. (2016), The Fourth Industrial Revolution: what it means and how to respond. *World Economic Forum* 1–7, <https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-fourth-industrial-revolution-what-it-means-and-how-to-respond/>
- Smith, P.K., Steffgen, G., & Sittichai, R. (2013). The nature of cyberbullying, and an international network. In P.K. Smith, & G. Steffgen (Eds.), *Cyberbullying through the new media. Findings from an international network*. London: Psychology Press.
- Sprague, J.R., & Walker, H.M. (2021). *Safe and Healthy Schools, Second Edition: Practical Prevention Strategies*. The Guilford Press.
- Steeves, V., Dr. (2014). *Young Canadians in a Wired World, Phase III: Encountering Racist and Sexist Content Online* (Rep.). Ottawa: MediaSmarts.
- Steeves, V., McAleese, S., & Brisson-Boivin, K. (2020). Young Canadians in a wireless world, phase IV: Talking to youth and parents about online resiliency. *MediaSmarts. Ottawa*.
- Third, A., Bellerose, D., Dawkins, U., Keltie, E., & Pihl, K. (2014). Children's Rights in the Digital Age: A Download from Children Around the World. Retrieved from http://www.uws.edu.au_data/assets/pdf_file/0003/753447/Childrens-rights-in-the-digital-age.pdf
- Tomaiuolo, M., Lombardo, G., Mordonini, M., Cagnoni, S., & Poggi, A. (2020). A survey on troll detection. *Future internet*, 12(2), 31. <https://doi.org/10.3390/fi12020031>
- United Nations (n.d.). Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights. *Committee on the Rights of the Child: General comment on children's rights in relation to the digital environment*. Available at [General comment No. 25 \(2021\) on children's rights in relation to the digital environment | OHCHR](https://www.ohchr.org/en/hrbodies/comrtohc/committeesandworkinggroups/committeesandworkinggroups.asp)
- Van Dijk, J. A. G. M. (2017). Digital divide: Impact of access. *The international encyclopedia of media effects*, 1, 1-11.
- Van Dijk, J. (2020), *The Digital Divide*. Cambridge, UK: Polity Press
- Wang, D. Y., Savage, S., & Voelker, G. M. (2011). Cloak and dagger: dynamics of web search cloaking. In Proceedings of the 18th ACM conference on Computer and communications security (pp. 477-490).
- Whittaker, L., Mulcahy, R., Letheren, K., Kietzmann, J., & Russell-Bennett, R. (2023). Mapping the deepfake landscape for innovation: A multidisciplinary systematic review and future research agenda. *Technovation*, 125, 102784. <https://doi.org/10.1016/j.technovation.2023.102784>
- Xie, J., Sreenivasan, S., Korniss, G., Zhang, W., Lim, C., & Szymanski, B. K. (2011). Social consensus through the influence of committed minorities. *Physical Review E Phys. Rev. E*, 84(1). <http://dx.doi.org/10.1103/PhysRevE.84.011130>
- Tzimogiannis, Ath. (2017). *E-Learning. Theoretical approaches and educational designs*. Kritiki (in Greek).

Медийни източници

- <https://spotthetroll.org/start>
- <https://www.youtube.com/>
- [What is Phishing and How to Protect Yourself from it? \(youtube.com\)](#)
- [What Is Phishing and How to Avoid the Bait \(youtube.com\)](#)
- [What is phishing? - YouTube](#)
- [Phishing, Vishing, and Smishing: How to Protect Yourself from Scammers \(youtube.com\)](#)
- [What is smishing? How phishing via text message works \(youtube.com\)](#)
- [Phishing Explained In 6 Minutes | What Is A Phishing Attack? | Phishing Attack | Simplilearn \(youtube.com\)](#)
- <https://www.youtube.com/watch?v=3wVpVH0Wa6E>
- <https://www.youtube.com/watch?v=WzK1MBEpkJ0>
- <https://www.youtube.com/watch?v=cQ54GDm1eL0>
- <https://www.bloomberg.com/news/newsletters/2023-04-06/pope-francis-white-puffer-coat-ai-image-sparks-deep-fake-concerns>
- <https://staysafeonline.org/resources/how-to-protect-yourself-against-deepfakes/>
- https://www.youtube.com/watch?v=sDOo5nDJwgA&t=84s&ab_channel=WashingtonPost
- https://learning-corner.learning.europa.eu/learning-materials/tackling-disinformation-and-promoting-digital-literacy_e1
- <https://medium.com/@efim.lerner/authenticating-identity-methods-to-confirm-the-real-person-behind-a-name-2037d9bd716e>
- <https://dashdevs.com/blog/account-verification-practices/>
- <https://www.criipto.com/blog/what-is-authentication>
- <https://iguru.gr/einai-elegchos-taftotitas-dyo-paragonton-giati-prepei-chrisimopoeite/>
- <https://doubleoctopus.com/security-wiki/authentication/single-factor-authentication/>
- <https://mshelton.medium.com/two-factor-authentication-for-beginners-b29b0eec07d7>
- <https://doubleoctopus.com/security-wiki/authentication/multi-factor-authentication/>
- <https://www.elprocus.com/biometric-authentication-system-applications/>

4. Подготовка за преподаване и учене в дигитална учебна среда



Преглед на модула

4. 4. Подготовка за преподаване и учене в дигитална учебна среда

<p><i>Резюме</i></p>	<p>Този модул предоставя информация на учителите за това как да създадат учебна среда, която е благоприятна за подпомагане на учениците да станат дигитално грамотни и им помага да развият необходимите компетенции, за да противодействат ефективно на различните видове дезинформация. Той обяснява значението на изграждането на безопасно пространство за всички ученици за обсъждане на теми, свързани с дезинформацията, със специален акцент върху конфликтни и чувствителни теми. Обсъжда се ролята на учителя преди изпълнението на дейности, свързани с дезинформация, по време на дейностите и след тяхното приключване.</p>
<p><i>Резултати от обучението</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Приемане на важността за изграждането на положителна учебна среда и безопасно пространство, когато се преподават теми, свързани с дезинформацията. - Идентифициране на полезни подходи в областта на дигиталната медийна грамотност за създаване на положителна учебна среда, която насърчава дигиталната медийна грамотност и устойчивост на дезинформация, злонамерена информация и дезинформация. - Разбиране на ролята на учителя преди, по време и след изпълнението на дейности, свързани с дезинформацията и дигиталната медийна грамотност. - Оценяване сътрудничеството на различни заинтересовани страни в образованието, когато се работи с противоречиви и/или чувствителни въпроси, свързани с дезинформацията.
<p><i>Ресурси & оборудване</i></p>	<p><i>Ресурси:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Guidelines for teachers and educators on tackling disinformation and promoting digital literacy through education and training - Видео "Controversial Issues - Turning disagreement into dialogue and understanding" - Видео "The Disinformation Challenge: game-based learning in strengthening media literacy (gameplay)" - Видео "QAnon: the rise and roots of a baseless conspiracy theory" - Toolkit for teachers: How to spot and fight disinformation - Две сериозни игри в рамките на тематиката на модула: <ul style="list-style-type: none"> - https://www.goviralgame.com/en - https://catpark.game/

	<p><i>Оборудване:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Интернет връзка, интерактивна дъска, или бяла дъска с проектор - Цифрови устройства (ноутбуци, планшети или смартфони + интернет връзка) за учащите - Достъп до Mentimeter за създаване на Word Clouds (вижте инструкциите по-долу)
<i>Продължителност:</i>	195 минути

Въведение

Продължителност: 15 минути

Резултати от обучението:

- Въвеждане на темата за положителната учебна среда и безопасното пространство като важни елементи за дискусии и учебни сесии, свързани с дезинформацията.
- Научаване на съществуващата информация и практики за изграждане на положителна учебна среда, благоприятна за подпомагане на учениците да станат цифрово грамотни.

Ресурси & оборудване:

- PowerPoint презентация ([ДМ4.1](#)).
- Интернет връзка и интерактивна дъска или бяла дъска и видео проектор
- Дигитални устройства (BYOD, ноутбуци, планшети или смартфони + интернет връзка) за обучаемите
- [Mentimeter web app](#) (вижте [video](#) и [tutorial](#) за създаване на брейнсторминг) или подобна дейност
- Интерактивни слайдове за брейнсторминг с цел активизиране на предишни знания на обучаемите ([ДМ4.1](#))

Описание:

Инструкторът приветства участниците и обяснява накратко съдържанието на модула, използвайки презентация на PowerPoint ([ДМ4.1](#)). Обяснява се значението на изграждането на положителна учебна среда и безопасно пространство преди да се премине към обсъждане и преподаване на теми, свързани с дезинформацията. Инструкторът може да се съсредоточи върху следното (взето от първите части на „Теоретични прозрения“, вижте следващия раздел): „Учебната среда (УС), която включва психологическата, социалната, културната и физическата среда, в която протича ученето и в която се създават преживявания и очаквания сред участниците. Те са предимно ученици, учители и образователен персонал и се ангажират в тази среда и процеса на учене, като същевременно са ръководени от личната си мотивация и емоции и провеждат различни междуличностни взаимодействия. Всичко това се случва в рамките на физическа среда, която се състои от различни културни и административни норми (напр. училищни политики).

Тези общи елементи и характеристики на положителна среда за учене се прилагат и за случаи на преподаване на медийна грамотност и обучение по дигитална грамотност. Освен това, за този конкретен случай, положителната учебна среда е онази, която развива култура на уважение и откритост, където всички обучаеми се насърчават да изразяват своите идеи по въпроси, свързани с дигиталната сфера, и са стимулирани да слушат и вземат предвид гледните точки на другите ученици; това е контекст, който включва умения за медийна и дигитална грамотност в общата учебна програма, като идентифицира например различни видове медии (напр. новинарски статии, публикации в социални медии, реклами), оценява степента на достоверност на онлайн източниците, помага за разпознаване на техники за манипулиране; и още насърчава критичното мислене, като подкрепя учениците да поставят под съмнение предположенията и да оценяват разнообразна информация, без автоматично да я отхвърлят като невярна; в тази среда учителите предоставят точна и надеждна информация, помагайки на своите ученици да развият чувство на доверие в образователния процес и да се научат да ценят истината, както и да разпознават лъжите." (Rusticus, Pashootan T, Mah., 2022).

Използвайки уеб приложението Mentimeter или подобно, инструкторът кани участниците да участват в интерактивна мозъчна атака чрез своите цифрови устройства, за да мобилизират предишни знания за изграждането на положителна учебна среда както и да умеят да дискутират по конфликтни и/или чувствителни теми, свързани с дезинформацията и дигиталната грамотност ([ДМ4.2](#)).

Инструкторът споделя на екрана първия слайд на Mentimeter с въпроса:

- 1) Какви са характеристиките на положителната учебна среда за провеждане на дискусии и преподаване на дезинформация? (5 минути за отговор)

Втори въпрос:

- 2) Кои теми, свързани с онлайн дезинформацията, бихте сметнали за конфликтни и/или чувствителни за група ученици от началното училище? (5 минути за отговор)

След интерактивната сесия за мозъчна атака, инструкторът коментира първата серия от думи, образувана от отговорите на обучаемите, и обобщава отговорите на участниците. По отношение на втората серия от думи, инструкторът обобщава темите и се уверява, че следните въпроси също са включени:

- COVID-19 и ваксиниране
- Руската инвазия в Украйна
- Минали и настоящи истории на несправедливост
- Престъпление и наказание
- Въпроси, свързани с пола и сексуалното разнообразие
- Миграция, малцинства, расизъм и религия
- Изменение на климата и глобално затопляне
- Колониализъм, робство, антисемитизъм, отричане на Холокоста
- Чувствителни национални теми

Инструкторът обяснява, че тези теми се считат за конфликтни и/или чувствителни в зависимост от социалния/националния контекст и моли участниците да ги имат предвид по време на

останалата част от сесията, когато има споменаване на израза „противоречиви и/или чувствителни теми“. Инструкторът не коментира темите, добавени от участниците, относно това дали те всъщност са противоречиви или не, обяснявайки, че това, което е противоречиво за един учител и неговите/нейните ученици, може да не е за друг учител и неговите ученици.

Теоретични въпроси

Продължителност: 50 минути

Резултати от обучението:

- Познаване на концепцията за (положителна) учебна среда и нейните компоненти.
- Знание как да създадете безопасна среда в класната стая.
- Разбиране как да подготвят часа за преподаване и учене в дигитална училищна среда: преди, по време и след заниманията в училище и класната стая.

Ресурси & оборудване:

- PowerPoint презентация ([ДМ4.1](#)).
- Компютър с достъп до интернет, проектор

Положителна учебна среда

„Учебната среда (УС) включва психологическата, социалната, културната и физическата среда, в която протича ученето и в която преживяванията и очакванията се създават съвместно сред участниците (Rusticus et al., 2023; Shochet et al., 2013). Участниците са предимно студенти, преподаватели и педагози и се включват в тази среда и процеса на обучение, като същевременно държат сметка за личната си мотивация и емоции и различни междуличностни взаимодействия. Всичко това се случва във физическа среда, която се състои от различни културни и административни норми (напр. училищни политики)“.

„Положителната учебна среда е един от най-важните компоненти на класната стая за обучение, базирано на умения, независимо от темата или проблема, които се разглеждат. Създава се положителна учебна среда, когато учителите ценят преподаването и ученето с участието на обучаемите и когато съществува доверие и разбирателство между учениците, и между учители и ученици. За да установят доверие, което води до истинско участие и ангажираност в обучението, учителите първо трябва да улеснят напредъка в развитието на учебната среда, в която всички ученици се чувстват ценени, сигурни и подкрепяни“. (Rusticus et al., 2020; Shochet et al., 2013).

Учебната среда е много повече от това, което виждаме визуално. Състои се от три основни елемента – физически, социален и емоционален. За да бъде всяка учебна среда положителна и да има въздействие, тези елементи трябва да съществуват хармонично. В обобщение, трите елемента на положителната учебна среда са както следва:

- Физическа среда:** Училищата трябва да създадат физическа среда, която позволява на всички ученици да се чувстват доволни, удобно и концентрирани. Това означава съобразяване със светлината, шума, качеството на въздуха, температурата, цветовете на стените. Например, където е възможно, трябва да има добра естествена светлина в

класните стаи и качествено електрическо осветление. Организираното и подредено пространство може да помогне на учениците да бъдат по-внимателни и по-ангажирани с обучението си.

б. **Социална среда:** Училищата трябва да създадат среда, която е социално полезна за ученето. Всяко училище трябва да има ефективен, добре установен и универсално разбираем подход към поведението на всички в него, за да се гарантира, че съществуват решения, които имат за цел избягване на лошото поведение. Всяко поведение, което намалява академичния и социалния успех на училищната общност или отслабва самочувствието на работещите или учениците, трябва да бъде насочено ефективно и ефикасно, ако училищата желаят да поддържат среда, благоприятна за учене.

в. **Емоционална и психологическа среда:** Учениците трябва също така да се чувстват емоционално и психологически подготвени да учат и да развият присъща, независеща от външни фактори, любов към ученето, да се научават да се наслаждават и да оценяват всяка стъпка, която предприемат в своето учебно пътуване. Мотивацията в класната стая може да помогне на учениците да станат издръжливи, независими учещи, които могат да се справят с всички предизвикателства, пред които могат да се изправят в класната стая, както и в други среди, като например онлайн средата. Приобщаващата и уважителна атмосфера обхваща когнитивните процеси и подпомага развитието на мисленето на учениците. Освен това социалната динамика в класната стая може да създаде чувство за принадлежност, което е еднакво важно за мотивацията и ангажираността.

г. **Културна среда:** Културният елемент на учебната среда е еднакво важен с гореспоменатото, тъй като обхваща разнообразието от ценности, практики и вярвания, които оформят образователния опит и възприятия на всеки ученик особено когато ученици от различен произход посещават една и съща класна стая. Според социокултурната теория на Лев Виготски, нашият социален и културен произход влияе върху начина, по който мислим, чувстваме, развиваме се и се държим. Човешкото учене е най-вече социален процес, по време на който нашите когнитивни способности се оформят въз основа на заобикалящата ни среда. (Vigotdki, 1962)

Положителната и целенасочена учебна среда може да повиши удоволствието и ангажираността. Може също така да помогне за обогатяване на преподаването и ученето и за подобряване на академичните постижения. Ето защо е от съществено значение училищата и учителите да се стремят да гарантират, че предоставят на своите ученици възможно най-добрата учебна среда. Ефективната учебна среда насърчава силно чувството за общност, създавайки у учениците усещането, че са ценени, уважавани и свързани. За деца, чийто домашен живот е непредсказуем или нестабилен, сигурната, приветлива учебна среда в училище може да помогне за осигуряване на сигурност и самочувствие.

Някои характеристики, които положителната учебна среда предоставя, са следните:

- Учениците се чувстват физически и емоционално сигурни. Те виждат класната стая като място, където могат да бъдат себе си, да изразяват себе си и своите идеи без осъждане.

- Учениците знаят, че са ценени и уважавани, независимо от други фактори като способности, пол, сексуалност, раса, етническа принадлежност или религия.
- Учениците имат собствен принос, свързан със структурата и очакванията на класа. Това може да варира от създаване на пространства за провеждане на дискусия в клас до установяване на норми и очаквания.
- Стандартите на поведение са установени и се прилагат последователно и справедливо за всички ученици.
- Учителят опознава всички ученици и използва това знание, за да им създаде положителни преживявания.
- Има положителна връзка между учителя и учениците и между учениците в класа.

Създаването на положителна учебна среда започва със саморефлексията на учителя, продължава с планиране и след това се развива непрекъснато и динамично по време на изпълнението на учебната програма и учебните дейности. Поддържането на положителна учебна среда е в самия процес на работа - винаги трябва да се обмисля как да се поддържа положителна учебна среда и как учебната среда се възприема от учениците.

Както се посочва в „Насоки за учители и преподаватели за справяне с дезинформацията и насърчаване на дигиталната грамотност чрез образование и обучение“ ([Guidelines for Teachers and Educators on Tackling Disinformation and Promoting Digital Literacy through Education and Training](#)), всяко ефективно преподаване е важно да създава безопасно място за учениците да изразяват мнението си и да участват в активно учене. Учениците оценяват винаги възможността да бъдат гледани и слушани както от своите връстници, така и от своите учители; те оценяват възможността да станат по-грамотни в един дигитален свят, с който може би вече са добре запознати. Този дигитален свят потенциално позволява на учениците възможността да получат достъп до голямо количество информация, да чуят множество мнения по дадена тема и да общуват през географски, езикови, културни и религиозни бариери. Въпреки това те все още може да се нуждаят от насоки и подкрепа, за да се възползват напълно от предлаганото в него, както и да идентифицират потенциалните заплахи.

Разполагате със селекция от подходи, от които можете да избирате различни, помагачи ви при обсъждане на предизвикателни и понякога конфликтни въпроси, обикновено актуални в дигиталното пространство. Следните подходи се оказаха полезни в областта на дигиталната грамотност за създаването на положителна учебна среда, която насърчава дигиталната грамотност и противопоставянето на различните видове дезинформация:

- **Спираловидна учебна програма.** Всеки предмет, включително дигиталната грамотност, може да се преподава във всяка училищна възраст, при условие че всеки път се възприема подходящ подход на преподаване. Това е подход, при който ключовите концепции се представят многократно през целия процес на обучение, но със задълбочаващи се нива на сложност или трудност, или в различни приложения. Спираловидната учебна програма е подход към преподаването, широко приписван на американския психолог и когнитивен теоретик Jerome Bruner, който позволява по-ранното въвеждане на сложни идеи, традиционно запазени за по-късни етапи от учебния процес, след като обучаемите са усвоили някои ключови теми, които

предполагат по-дълбоко разбиране и могат да обезсърчат учениците, които желаят да приложат дадени научени концептуални рамки към реалния свят. Спираловидната учебна програма е форма на обучение, която насърчава преразглеждането на теми и ключови понятия, надграждайки материалите от предишния курс по цикличен и спираловиден начин. Този подход към преподаването позволява на учениците да придобият по-задълбочено разбиране на основните принципи, като същевременно гарантира, че те редовно вървят във възходящи нива на сложност. Използвайки този подход, учителите могат да подкрепят постигането на по-добри резултати в обучението и да помогнат на учениците постепенно да надграждат своите знания и разбиране с течение на времето.

- **Обърната класна стая.** Това е стратегия за смесено обучение, която повишава ангажираността и ученето на учениците чрез използването на медии във и извън класната стая. Учениците често четат у дома и решават проблеми в класната стая. Подходът на обърнатата класна стая има за цел да подобри използването на формата „лице в лице“ от учителите чрез минимизиране на лекциите/уроците и насърчаване на активното учене на учениците, развитието на уменията и тяхното активно прилагане (Bergmann&Sams, 2012, с. 97). Освен това изследователите подчертават значението на възприятието и осведомеността на учителите за успеха на обърнатата класна стая в средните училища и откриват, че подходът на обърнатата класна стая е подсилител на уменията на учениците за дигитална грамотност. (Yang, 2017, с. 23); (Smith & Johnson, 2017, с.65). Целта на „обърнатата класна стая“ е да направи максимално ефективно времето в клас, така че учениците да участват активно в учебния процес и да взаимодействат с връстниците си, ръководени от учителя.
-
- **Смесено обучение.** Пандемията от Covid-19 е преломен момент за преминаването към повече дистанционно обучение в образованието. Смесеното обучение има потенциала ефективно да комбинира преподаване лице в лице и онлайн в едно успешно изживяване, осигуряващо такава гъвкавост като достъп по всяко време и навсякъде до системи за управление на обучението. Смесеното обучение насърчава независимото учене и онлайн сътрудничеството и въпреки това запазва част от преподаването лице в лице в класната стая (Deschacht & Goeman, 2015). Основната предпоставка е да се допълни обучението, формат лице в лице в класната стая, като се даде на учениците гъвкавост при ученето, нещо, което дигиталните технологии позволяват.
-
- **Учене чрез правене.** В образованието това е подход, основан на идеята, че научаваме повече, когато действително „вършим“ нещо. Ученето чрез правене е може би един от най-добрите начини за развитие на дигиталната грамотност. Чрез практически уроци учителите помагат на учениците си да навигират в мрежата и да събират информация. Те могат да възлагат задачи, които включват използването на онлайн инструменти и изследвания и могат да посочват положителни и отрицателни примери за това, с което са се сблъскали.
-
- **Обучение, базирано на игри и геймификация.** То е свързано с прилагане на стратегии за игри (геймификация) или с използване на онлайн и офлайн игри (обучение, базирано

на игри), за да се подобри обучението и да го направи по-ангажиращо за хората ([ДМ4.3](#)). Геймификацията е процес, при който елементи, подобни на играта, като състезание, награди и интерактивни функции, се прилагат към неигрови контексти, обикновено с цел подобряване на ангажираността, мотивацията и ученето. Това включва използване на принципи и техники от дизайна на игрите, за да направят дейностите по-приятни и ангажиращи. Обучението, базирано на игри, е образователен подход, който използва игрите като основен инструмент за преподаване и учене. Това включва интегрирането на игрови елементи, механика и принципи в учебния процес, за да го направи по-ангажиращ, интерактивен и ефективен. Обучението, базирано на игри, е предназначено да използва мотивационните и завладяващи качества на игрите, за да помогне на учащите да придобият знания, да развият умения и да решават проблеми. Пример за това са образователните игри за повишаване на осведомеността относно медийните пристрастия. Пример за компютърна игра за справяне с дезинформацията е [Disinformation Challenge](#). Това е безплатна интерактивна компютърна игра, създадена с упражнения, които насърчават потребителите да подобрят уменията си за критично мислене и да проверят срещаната информация, използвайки данни с отворен код. Играта може да служи като допълнителни знания или да бъде интегрирана в обучението в класната стая в подкрепа на учебни програми по предмети като гражданско образование или история. Играта изгражда умения, базирани на проекти, и позволява на учениците да работят индивидуално или съвместно върху задачи за решаване на проблеми. Платформа, подобна на популярната компютърна игра Minecraft, е избрана за изграждане на специален курс за упражнения, обучаващи учениците на методи за проверка на информацията. Платформата за компютърни игри позволява на създателите да генерират специфично образователно пространство, където учениците могат да изследват свободно, докато преподавателите могат да наблюдават напредъка им или да комуникират чрез платформата, ако е необходимо. Тази игра е разработена от [Civic Resilience Initiative \(CRI\)](#), литовска неправителствена организация, и е посветена на подобряването на уменията за медийна грамотност сред младото поколение в обществата от Централна и Източна Европа, в сътрудничество с друга литовска организация с нестопанска цел, специализирана в обучение, базирано на игри, Three Cubes ([ДМ4.4](#)).

Създаване на безопасно пространство

Както е посочено в „Насоките“ ([Guidelines](#)), трябва да се обърне специално внимание на разнообразието, присъстващо в класната стая, по отношение на произхода, мненията и мирогледа на учениците. Това е от особено значение особено когато се занимавате с чувствителни и конфликтни въпроси, които могат да провокират емоционален или психологически стрес, поляризация и разгорещени спорове, както много пъти се случва с различни проблеми и информация, с които обучаемите се сблъскват онлайн. Всички мнения трябва да бъдат ценени и уважавани и от учителите зависи да се създаде безопасно и отворено пространство, където всички ученици и техните различни гледни точки могат да бъдат изразени свободно, без страх от отхвърляне или подигравки.

Създаването на безопасно пространство може да бъде постигнато чрез различни средства, методи и подходи, някои от които са следните:

- По отношение на съдържанието на учебната програма може да избере разнообразен списък за четене или списък от онлайн източници с автори от различни етноси, религии, произход и пол и с различни мнения по един и същи въпрос. Можете също така да планирате покана на широк кръг от професионалисти от различни среди в класната стая; това утвърждава идеята, че можем да се учим от хора, които не приличат на нас (или които изглеждат като нас в някои случаи), от хора, които вярват в различни религии, имат различни гледни точки по един и същи въпрос и т.н. Не забравяйте да включите проекти в учебната програма, които обясняват различни идентичности и култури, насърчавайки учениците да приемат различията както в онлайн, така и в офлайн света.
- Създаване на процедури в класната стая: когато подготвяте класната стая, трябва да се уверите, че тя отразява разнообразната учебна среда, разработена в учебната програма. Например, можете да изберете изображения, които показват широка гама от етноси в различни роли; покажете азиатски астронавти, чернокожи лекари и латиноамерикански професионалисти; не трябва да разчитате само на стереотипни образи, когато избирате плакатите по стените на класната стая. Включването на хора с различни способности в презентациите в класната стая и поканата към лидери с увреждания може да е добър начин за създаване на среда, която е безопасна и приема всички различия. По същия начин трябва да надградите върху разнообразието в групата, както по отношение на произход на вашите обучаеми, така и относно техните мнения. Това ще бъде обогатяващо. Трябва да изберете методи на работа, които извеждат на преден план такова разнообразие.
- Създаване на процедури за дискусии: трябва да обмислите алтернативи на дискусиите в класната стая, като онлайн дискуссионни групи, където учениците не се чувстват изолирани и имат известна степен на анонимност, за да изразят мненията си. Също така е важно да се разработят определени основни правила, които всеки да спазва. Подходящите правила може да са различни в различните класове, защото това, което работи за една група, може да не работи в друга. Трябва да разработите правилата заедно с учениците си, ако това е възможно. Това ги кара да се чувстват по-оценени.
- Научете се как да правите микроутвърждения, за да покажете уважение към вашите ученици. Микроутвържденията започват с активно слушане. Поддържайте зрителен контакт с учениците и използвайте езика на тялото, който показва, че сте ангажирани с тях, като например кимане. Обобщете какво ви казва ученикът. Задавайте въпроси, за да сте сигурни, че разбирате, и след това потвърдете разбирането си по отношение на техния опит, като използвате изявление от типа на „Давам си сметка, че това, което казвам, може да е разочароващо за вас“. Можете да използвате тези твърдения, за да насочите учениците си към развитие на позитивна позиция относно чуждия опит. Не забравяйте обаче, че микроутвържденията могат да се използват във всяко взаимодействие, не само в случаите, когато вашите ученици се борят с проблем. Те работят и когато учениците споделят положителен опит; помагат да се създаде чувство

на доверие и принадлежност. Дори и да не сте съгласни с това, което ученикът ви казва, можете да потвърдите неговия опит, да потвърдите емоциите му и да му предложите да му помогнете да намери продуктивни решения. Не третирайте теми като кибертормоз и расизъм като табу. Вместо това работете, за да премахнете тези поведения във вашата класна стая като директно и открито се изправите срещу тях, когато се появят. Това може да означава да се изправите срещу собствените си пристрастия (и да работите за коригирането им) или да поставите проблема на ученика пред училищната администрация, ако е необходимо. Помогнете да се прекъсне цикъла, като вземете тези неща насериозно и свършите работата, за да защитите своите ученици. (M.J. Fievre, 2021.)

Създаването на безопасно пространство за учениците не трябва да е трудно. Това може да бъде нещо, което включвате като част от всекидневните дейности. Добро начало е просто да влезете с нагласата, че предлагате разнообразна и обогатяваща атмосфера.

Подготовка на сцената: преди, по време на и след заниманията в училище и класната стая

Както беше обяснено в предишния раздел, създаването на положителна среда за учене и преподаване и развитието на безопасно пространство за всички ученици в тяхното многообразие е от изключителна важност, особено по отношение на преподаването на дигитална грамотност и справянето с дезинформацията.

Когато се преподава дигитална грамотност и устойчивост срещу дезинформация, трябва обаче да се вземат предвид някои допълнителни съображения. Това се отнася за дейности, предвидени за изпълнение преди, по време и след заниманията в класната стая, за да сме сигурни, че са създадени всички условия за правилната подготовка относно обсъждането на въпроси, свързани с онлайн дезинформацията, както и това, че всичко замислено от учителя ще завърши ефективно за учениците.

Дейности преди началото на часа

Когато планирате да ангажирате учениците си в дейности, свързани с дезинформация, важно е да обсъдите и информирате други заинтересовани страни от училището и общността, за да подготвите общ подход и да улесните ефективното обучение. Тези заинтересовани страни включват:

- a. **Ръководството на училището.** Когато ви предстои да говорите по конфликтен или сензитивен въпрос, свързан с дезинформация, е нужно да обсъдите това с ръководството на училището. То може да предостави подходящи ресурси за отделните учители, като например достъп до образователни материали, за които даден учител може да не знае. Освен това ръководството на училището е отговорно да гарантира, че училищните политики са в съответствие с най-добрите практики за справяне с дезинформацията в класната стая. Училищното ръководство би могло също така да улесни и подкрепи разработването на подход за цялото училище за справяне с дезинформацията и да ангажира повече учители и образователен персонал в усилията, така че учителят, който ще преподава тези въпроси, да бъде подкрепен, като стане част

от по-широка мрежа от професионалисти, които споделят общи насоки за борба с дезинформацията.

- б. **Родители.** От съществено значение е да се общува с родителите чрез установените канали между училището и тях и когато е възможно, да се координират усилията, преди да се обсъждат политически или чувствителни въпроси, свързани с онлайн света, което неизбежно може да доведе до дискусии в домовете на учениците. Ефективното обучение може да се осъществи, когато различните източници на информация и обучение са в една и съща посока. Не можете да очаквате, че например ще се справите успешно с дезинформация за Covid-19 и ваксините, когато семействата на вашите ученици отричат самото съществуване на пандемията или вярват, че ваксините прехвърлят микрочип в човешкото тяло, за да записват неговите операции и функции. Учителите и родителите трябва да се споразумеят за подхода към спорните въпроси, така че всеки ученик да чува едно и също послание от различни източници, които уважава. Родителите играят важна роля в оформянето на вярванията и ценностите на децата си и те могат да бъдат мощни съюзници в подпомагането на учениците да се ориентират в сложния свят на информацията. Като включват родителите в разговора за дезинформацията, учителите могат да помогнат за изграждането на споделено разбиране на проблема и да насърчат благоприятна учебна среда. В случай че такова споразумение не може да бъде постигнато с родителите по определен въпрос, трябва да започнете с друг въпрос, където може да се постигне съгласие. Като цяло трябва да запомните, че ангажираността на родителите варира значително. Добър момент за общуване с тях може да бъде първата среща за годината между учител/педагог-родител, където посещаемостта често е висока. Ако има родителска съпротива, важно е да имате съюзници в училището, като директора и/или други ваши колеги.
- в. **Образователен персонал.** В случай, че в училището има психолог и/или социален работник, трябва да ги информирате предварително за предстоящите дейности в класната стая, свързани с дезинформацията особено когато става дума за конфликтен или чувствителен въпрос. Тези професионалисти следва да са готови да осигурят специализирана подкрепа, ако е необходимо (напр. в случай, че учениците се обиждат един друг или се чувстват емоционално разстроени от дадена тема). Ето защо е разумно да обсъдите с тях потенциалните въпроси във вашата класна стая, за които може и да не подозирате. Признаците за проблеми с психичното здраве, травма или други уязвимости трябва да бъдат разпознати, за да се обърне внимание на проблемите с дезинформацията, като при това следва да персонифицирате вашите инструкции. Освен това тези професионалисти могат да ви осигурят актуализирани ресурси, основани на доказателства и практики, което ще създаде по-подходяща учебна среда. И накрая - тези хора са идеални за развитието на безопасна среда в класната стая, която цени многообразието, насърчава критичното мислене и открива диалог по чувствителни въпроси, свързани с дезинформацията.
- г. **Външни сътрудници.** Не е нужно да преподавате за дигиталната грамотност сами. Можете да интегрирате виртуални и/или физически програми на трети страни (напр. от гражданското общество) при преподаването. Можете също така да включите външни участници, като професионални журналисти, неправителствени организации и учени - все хора, които биха донесли повече ползи, отколкото предизвикателства. От

една страна, включването на външни сътрудници означава, че предлагате знания, експертна гледна точка, основана на доказателства и практически опит от областта, както и правите атмосферата в класната стая и учебния процес по-вълнуващи за учениците. От друга страна, трябва да сте нащрек в случай, че тези външни лица се опитват да насърчават търговски интереси, събиране на данни или политически интереси и да сте наясно, че техният принос може да включва допълнителни административни и икономически разходи, като същевременно ограничават вашата гъвкавост при планиране и развитие на дейностите. Необходимо е внимателно планиране за участието на тези професионалисти, за да се избегнат потенциални недостатъци и рискове.

Ето някои съвети, които трябва да имате предвид, преди да приложите дейностите в класната стая, свързани с дезинформация и умения за критично мислене:

- Трябва да сте наясно с потенциалните психосоциални мотиви на учениците за несъгласие, специфичната за ученика чувствителност, чувствителността на общността и евентуалната социална поляризация; също така, вашата собствена позиция, емоции и чувствителност трябва да бъдат ясни и напълно уговорени преди да се справите с проблеми, които могат да поляризират вашите ученици или да ги накарат да се чувстват неудобно.
- Трябва да съберете първоначални идеи и мнения от учениците преди да дискутирате дадена тема. Това може да стане анонимно, ако е необходимо. От гледна точка на вашия местен контекст и среда, можете също да посещавате събития в училище и общността, да наблюдавате местните медии и други популярни медии и всичко това да обсъждате с колеги, родители и ученици. Някои части от дадени общности могат да имат радикални мнения, които могат неочаквано да бъдат изразени в класната стая. Полезно е да сте наясно с тази чувствителност.
- Ако има някои ученици, които потенциално биха могли да бъдат предизвикателство за успешното провеждане на часа, включването им в подготовката на сесията и поставянето на конкретни задачи за тях може да бъде полезно. Понякога като им дадете подобна мотивация, можете да си осигурите тяхното пълно внимание и сътрудничество, което от своя страна ще има положителен ефект върху цялостния климат в класната стая.
- Обмислете как да започнете с индивидуални взаимодействия (учител-ученик; ученик-ученик), след това преминете към взаимодействие в рамките на по-малки групи и едва след това преминете към взаимодействия в целия клас. Важно е да сте максимално деликатни. Противоречивите теми се обсъждат най-добре в открита среда, където учениците се чувстват сигурни, гледани и слушани. Започването на дискусия по чувствителни въпроси, свързани с дезинформацията, без предварителното проучване на общността може да доведе до недоразумения, страх, тормоз или цялостно негативно преживяване при обучението. Допълнителна информация за това как да се справяте със спорни въпроси в класната стая можете да намерите във видеото ([ДМ4.5](#)).

Дейности по време на часа

След като направите всички необходими приготовления за въвеждането на дейности, свързани с дезинформацията, критичното мислене и дигиталната грамотност, трябва да обърнете допълнително внимание на климата в класната стая по време на изпълнението на тези дейности, за да гарантирате, че учениците участват еднакво, че се чувстват сигурни да изразят себе си и продължават да се доверяват и уважават един друг. За да активирате и поддържате отворена и подкрепяща атмосфера в класната стая, помислете за следното:

- **Структурирането на разглежданите проблеми** е много важно. Трябва да обмислите начини и методи, за да направите тези въпроси подходящи за вашите ученици. Колкото по-актуални им изглеждат тези въпроси, толкова по-ангажирани ще станат, толкова повече ще участват и толкова повече ще развият съответните умения и компетенции. Използването на текущи проблеми и събития обикновено е добър начин да поддържате интереса на учениците си. Такива проблеми и събития могат да бъдат добра отправна точка за обсъждане на дезинформацията и нейното въздействие върху обществото чрез критична оценка на новинарски статии, публикации в социални медии и други източници на информация. Това може да помогне на учениците да развият необходимите умения за идентифициране на дезинформацията и разграничаването ѝ от точната информация. Освен това използването на примери от реалния свят на случаи с дезинформация може да помогне на учениците да разберат последиците от разпространението на невярна онлайн информация. Казуси или примери за вирусна дезинформация могат да служат като ценни инструменти за преподаване.
- **Мониторинг.** Трябва непрекъснато да наблюдавате емоционалните реакции в класната стая и евентуално да откриете специфичната чувствителност на учениците. Някои ученици могат да имат радикални мнения, които неочаквано да изразят в класната стая. Трябва да сте добре подготвени да адресирате тези радикални мнения с уважение и с логични аргументи, без да се ангажирате емоционално. Трябва да поддържате този деликатен баланс, при който от една страна всеки да се чувства в безопасност да изрази мнението си, но от друга, безопасността на пространството да не е застрашена. Постигането на баланс между отворен климат в класната стая и безопасно пространство - е важно. В атмосфера на отворена класна стая учениците могат да кажат каквото мислят и свободно да споделят своите възгледи и мнения. Въпреки това, отделно лице или група ученици може да се обиди или притесни от забележки, направени от други. Следователно трябва да се консултирате с отделни ученици колкото е възможно повече особено когато се провеждат дискусии по спорни въпроси и когато учениците проявяват неподходящо поведение. Вие носите отговорността да поддържате този баланс като моделирате поведение и реакции, които допринасят за поддържането на уважителна среда.
- **Даване на примери.** Споделянето на личен пример за това как вие като човек (учител/педагог) развивате своята дигитална грамотност и/или сте били изложени на дезинформация, може да накара учениците ви да споделят собствения си опит. Разкриването на лични истории и преживявания може да помогне за поддържане на интереса и ангажираността на вашите ученици и да улесни процеса на разкриване на подобни преживявания. Това помага за създаването на атмосфера на равенство и

приемане, тъй като ще стане ясно, че всеки (дори учител с опит) може да бъде засегнат от дезинформация. Създава се екипен дух и учениците чувстват, че нещата, които ги сплотяват, са повече от онези, които ги правят разделят. Това е друг аспект, на който трябва да се обърне внимание. Трябва да наблюдавате до каква степен вашите дейности могат допълнително да засилят динамиката в групата спрямо външни групи, между вас и учениците, както и сред учениците. За да използвате този процес, следва да правите редовни наблюдения на взаимодействията в класната стая, да търсите обратна връзка от учениците и да прилагате техники за саморефлексия; можете да водите личен дневник за това как учениците реагират на вашето преподаване относно предизвикателни и конфликтни въпроси; можете да организирате партньорски срещи с колеги и да търсите тяхното мнение; можете да се опитате да гарантирате, че вашите практики за оценяване са обективни, безпристрастни и съобразени със стиловете на учене и произхода на всички ученици.

- **Мониторинг на рисковите фактори.** Рискът от отчуждаване на учениците, когато се сблъскват с предубеждения, митове и пристрастия, може да бъде висок по определени въпроси. Несъгласията могат да бъдат овладени чрез диалог, отделяне на мнението от човека, който го изразява, и чрез въвеждане на множество основания на факти гледни точки в дискусиата. Тези перспективи могат да бъдат от интердисциплинарен характер, подчертани чрез използването на методи и инструменти от социологията, психологията, политическата теория, изследванията на пола и расата, културните изследвания, изкуството и естетиката (Koltay, 2011). Следователно трябва да сте добре подготвени да въведете и използвате тези перспективи и тези инструменти, за да избегнете подобни рискове.
- **Следене на тенденции във и извън групата.** Вътрешната група е онази, към която принадлежи човек и всеки друг, който се възприема като принадлежащ към тази група. Членовете в групата имат положителни възгледи един за друг и дават на всеки член преференциално отношение. Външната група се състои от всеки, който не принадлежи към групата. Външните групи се разглеждат по-негативно и отношението е по-негативно в сравнение с това към членовете в групата. Членовете в групата се възприемат като разнородни и като притежаващи положителни качества, което се нарича вътрешногрупова диференциация (напр. Lambert, 1995; Linville & Fischer, 1993). Членовете извън групата се възприемат като „всички еднакви“, хомогенни и като притежаващи повече отрицателни качества. Това се нарича пристрастие към хомогенността (напр. Linville, Fischer, & Salovey, 1989). Тези понятия се използват за обяснение на враждебността между групи (напр. републиканци срещу демократи, гейове срещу хетеросексуални, бели срещу черни). Това пристрастие създава проблеми с екипите. Младите хора и възрастните понякога възприемат взаимно използването на цифрови медии като „неподходящо“ и могат да използват това като основа за негативни стереотипи за другата група. Трябва да сте нащрек за тези тенденции и да се справите с тях възможно най-рано. Въпросът за стереотипизирането на другите не е свързан само с дезинформацията и преценката на други хора от тяхното използване на социални медии и трябва да се разглежда при всеки възможен повод, не само когато се обсъждат дезинформацията и грамотност в цифровите медии.

Дейности след часа

Поддържането на положителна учебна среда и на безопасно пространство за всички ученици продължава до последната минута на часа и излиза извън рамките му. Вие, като учител, трябва да имате предвид следното, за да поддържате положителна атмосфера за следващите сесии в бъдеще, когато ще се разглеждат други въпроси относно дигиталната грамотност и дезинформацията:

- Помислете за дискусия с учениците относно това какво са научили, какво им е харесало или пък им е харесало по-малко. По този начин ще получите ясна представа за това какво работи добре и какво не, за да избегнете бъдещи предизвикателства и да можете да пресъздадете положителната среда, в която знанието може да процъфтява. Трябва да сте отворени за обратна връзка и предложения, така че да проектирате сесиите и дейностите си, за да ангажират учениците повече и да улеснят тяхното обучение.
- Обмислете проектирането на нови дейности, които надграждат предишните, като активно включвате учениците в този процес. По този начин ще спечелите много предимства: можете да оцените знанията на вашите ученици за разбиране на предишни концепции и да създадете нови според тяхното реално ниво на разбиране; можете да свържете нови концепции с това, което учениците вече са научили, като използвате аналогии, примери от реалния живот или предишни задачи като основа. Този подход помага на учениците да видят уместността на новата информация и прави ученето по-смислено; като включите учениците в процеса, можете да предоставите допълнителни възможности за избор и автономия. Позволяването на учениците да избират своите учебни дейности може да им помогне да поемат собствена отговорност за своето обучение и да надграждат върху предишен опит. Например можете да предложите множество опции за проекти въз основа на техните интереси. Разговорът с учениците за техните мисли, преживявания и емоции е друг добър начин за надграждане на съществуващите знания. Можете да попитате какво са научили и как биха искали да надградят това, което току-що са направили, и въз основа на техните отговори да планирате бъдещи дейности.
- Потърсете допълнителна подкрепа и надзор. Ако сте водили дневник за това как учениците реагират на уроците, които засягат спорни въпроси, трябва да обмислите обсъждане на това с училищния психолог, учители-ментори или училищен педагогически съветник. Тези професионалисти имат умения, знания и опит, за да ви помогнат в случай, че някои от вашите дейности не вървят по план. Трябва да сте отворени за техните отзиви и препоръки, така че да подготвите следващите сесии и дейности по съответния начин.
- Провеждането на по-формална оценка на знанията и уменията, придобити от учениците, и/или оценка на използваните методи на обучение и преподаване, е ефективен начин за разбиране на ефектите от сесията, от дейностите или от проведените дискусии. Както е обяснено в следващите модули за оценяване, резултатите от оценяването ще ръководят бъдещите ви усилия, за да постигнете възможно най-добрите резултати.
- Обмислете използването на инструмент за наблюдение (напр. дневник), за да оцените знанията и уменията, придобити от учениците чрез изпълняваните дейности. Дневникът е ценен инструмент, тъй като представлява механизъм за непрекъснато

документиране и записване на опита и резултатите. Впоследствие дневникът позволява обратна връзка в реално време и подходящи корекции, които могат да запълнят всяка празнина между очакваните резултати от обучението и разбирането на учениците, като същевременно активират критичното им мислене чрез процеси на самооценка.

Дейности

1. Дискутиране на противоречиви въпроси

Продължителност: 40 минути

Резултати от обучението:

- Разбиране на необходимите стъпки за въвеждане на конфликтен въпрос
- Организиране и подготовка на план на урока за обсъждане на спорен въпрос
- Осъзнаване на важността на развитието на безопасно пространство в класната стая за обсъждане и разглеждане на спорни въпроси.

Ресурси & оборудване: Интернет връзка, лични цифрови устройства, текстообработваща програма или електронна таблица, LMS (системи за управление на обучението) или принтер и хартия

Описание:

Инструкторът напомня на участниците какво е говорено относно въвеждането и обсъждането на противоречиви и/или чувствителни въпроси с учениците, по отношение на различните видове дезинформация.

Работни стъпки:

- А. Инструкторът разделя цялата група на три - четири по-малки групи, в зависимост от броя на обучаемите.
- Б. Инструкторът им предоставя някои теми, които могат да се разглеждат като конфликтни, например:
 - COVID-19 и ваксиниране
 - Руската инвазия в Украйна
 - Минали и настоящи истории на несправедливост
 - Престъпление и наказание
 - Въпроси, свързани с пола и сексуалното разнообразие
 - Миграция, малцинства, расизъм и религия
 - Изменение на климата и глобално затопляне
 - Колониализъм, робство, антисемитизъм, отричане на Холокоста
 - Чувствителни национални теми

На този етап инструкторът може да насърчи групите да изберат друга тема, ако смятат, че е по-подходяща за техния случай.

1. След като изберат темата, инструкторът задава на всяка група следния набор от въпроси:

Група А- преди:

- Как ще подготвите дейност/дискусия по избраната тема?

- Какви стъпки ще предприемете, за да гарантирате, че учебната среда остава положителна по време на цялата дейност/дискусия?
- Какви изследвания ще направите предварително?
- Какви други професионалисти (ако има такива) ще включите в процеса?
- Какви ресурси ще използвате?
- Какви биха могли да бъдат някои потенциални предизвикателства за обсъждане на конкретната тема? Как смятате да ги преодолеее?
- Как ще вградите медийната грамотност и дигиталната грамотност в дискусиата?

Група Б- По време на:

- Как ще представите избраната тема?
- Как ще се уверите, че учебната среда остава положителна и безопасна по време на дейността/дискусиата?
- Какви ресурси ще използвате?
- Какво ще направите, ако някой от вашите ученици бъде тормозен или подиграван заради мнението си от останалите съученици?
- Какво ще направите, ако мнозинството от вашите студенти повярват на дезинформацията по въпроса? (например вярват, че глобалното затопляне не съществува или че пандемията COVID-19 е фалшива)
- Какви стъпки ще предприемете, за да се справите с разгорещените дискусии по време на дейността?
- Ще използвате ли личен пример? Ако да, какъв и защо?
- Как ще наблюдавате дейността/дискусиата?

Група В - След:

- Как ще обобщите дейността/дискусиата?
- Как ще оцените ефективността на дискусиата/дейността?
- Какви стъпки ще предприемете, за да приключите дискусиата/дейността?
- Как ще оцените развитието на знанията и уменията на вашите ученици? Бъдете подробни!
- Какви ресурси ще използвате?
- Какво ще направите, ако след края на дискусиата/дейността разберете, че някои от вашите ученици са тормозени заради мненията, които са изразили по време на дискусиата?
- Какви биха били крайните заключения, които бихте споделили с вашите ученици по избраната тема, във връзка с дезинформацията?
 2. Инструкторът дава на групите двадесет минути за дискусия. След това инструкторът моли представители на всяка група да представят основните моменти от дискусията.
 3. Когато всеки представител на групата приключи своята презентация, инструкторът моли останалите групи да коментират, да дадат обратна връзка и да направят препоръки. Процесът се повтаря за всяка група.
 4. Когато всички групи са представили идеите си, инструкторът обобщава най-важните и подходящи идеи, така че участниците да са напълно наясно с ключовите моменти, които трябва да запомнят от тази дейност.

2. Казус от практиката: НАРАСТВАЩОТО ВЛИЯНИЕ НА ВЪПРОСИТЕ (Qs)

Продължителност: 40 минути

Резултати от обучението:

- Наличие на примери за случаи, които да се използват за дискусии и дейности по дезинформация
- Осъзнаване и поставяне под въпрос на потенциалните лични бариери и ограничения по отношение на дезинформацията и фалшивите новини
- Адаптиране на казус, който да се използва с учениците.

Ресурси & оборудване: Интернет връзка, лични цифрови устройства, текстообработваща програма или електронна таблица, учебни материали или принтер и хартия

Описание:

Работни стъпки:

1. Инструкторът напомня на участниците за въпросите, обсъдени по-рано относно лични пристрастия, саморефлексия и стереотипи.
2. Инструкторът разделя цялата група на три-четири по-малки групи, в зависимост от броя на участниците.
3. Инструкторът предоставя на участниците същия казус, взет от Инструкциите за учители - Как да разпознаваме и да се борим с дезинформацията ([Toolkit for teachers - How to spot and fight disinformation](#)), Казус 1, стр. 15 ([ДМ4.6](#)).
4. Инструкторът моли всяка група да проучи и отговори на въпросите след казуса (в долната част на с. 15 от Инструкциите), както и на следните въпроси:
 - Бихте ли използвали този казус и съответните материали за дискусия с вашите ученици? Ако е така, как? Ако не, защо?
 - Какви биха били очакваните резултати и резултати от използването на този казус за вашите ученици? Как бихте оценили, че те са придобили съответните компетенции по дигитална грамотност?
 - Бихте ли направили някакви модификации, за да стане казусът по-подходящ за вашите ученици? Ако да, какви?
5. Инструкторът дава на групите двадесет минути за обсъждане. След това инструкторът моли представители на всяка група да представят основните моменти от дискусията.
6. Когато всеки представител на групата приключи своята презентация, инструкторът моли останалите групи да коментират, предоставят обратна връзка и дават препоръки. Процесът се повтаря за всяка група.
7. Когато всички групи са представили идеите си, инструкторът обобщава най-важните и подходящи идеи, така че участниците да са напълно наясно с ключовите моменти, които трябва да запомнят от тази дейност.

Разбор и оценка

1. Въпросник за самооценка

Продължителност: 20 минути

Резултати от обучението:

- Оценка на знанията и уменията на участниците относно съдържанието на модула

- Саморефлексия върху придобитите знания във връзка с предоставените теоретични стимули
- Саморефлексия върху уменията, придобити по отношение на предоставените упражнения

Ресурси & оборудване: Интернет връзка, персонални цифрови устройства

Описание:

В края на модула, след представяне на теоретичните идеи и практическите дейности, инструкторът моли участниците да попълнят индивидуален въпросник за самооценка, базиран на затворени въпроси и отговори.

Въпросникът, от една страна, представлява инструмент за оценка на постиженията в областите, от друга страна предлага инструмент за самооценка.

Въпросник за самооценка ([ДМ4.7](#))

2. План на дейностите

Продължителност: 30 минути

Резултати от обучението:

- Критично анализиране на съществуващ план на урок относно дезинформацията
- Оценка на ефективността и потенциалното използване на плана на урока
- Адаптиране на съществуващите материали, за да покриете нуждите на вашите обучаеми

Ресурси & оборудване: Интернет връзка, лични дигитални устройства

Описание:

1. Инструкторът предоставя на участниците на хартиен или електронен носител План за дейност 1: Работа с дезинформация, от Насоките, с. 18. ([ДМ4.8](#))

2. Инструкторът моли участниците да го прочетат самостоятелно, да помислят върху следните въпроси и да си запишат отговорите:

- Как оценявате този план за дейността? Какви са силните му страни? Какви са неговите слабости?
- Бихте ли го използвали с вашите ученици? Ако е така, как? Какви потенциални промени бихте направили? Ако не, защо? Какви потенциални промени бихте направили, за да можете да го използвате?
- Във въведението на плана за дейност се казва: „Споделете идеи или лично преживяване, свързано с дезинформацията или връзка към дезинформираща новина“. Нека го направим реално. Каква мисъл или личен опит бихте използвали? Каква дезинформираща новина бихте дали на учениците си?
 - В частта за моделирана дискусия на плана за дейността се казва: „Ако има допълнително време, помислете за“. Да предположим, че имате допълнително време. Какви въпроси за размисъл бихте задали?
 - Инструкторът дава 15 минути на всички участници да прочетат Плана за дейността и да отговорят на въпросите индивидуално.
 - След това инструкторът кара доброволци да споделят своите мисли и идеи с цялата група.
 - Инструкторът насърчава всеки да предостави обратна връзка и препоръки за това, което току-що е чул.

- Инструкторът обобщава дейността като обобщава и прави заключения относно идеите, споделени от участниците.

ИЗТОЧНИЦИ

- Ashcraft, D., & Treadwell, T. (2008). The Social Psychology of Online Collaborative Learning: The Good, the Bad, and the Awkward. *Computer-Supported Collaborative Learning: Best Practices and Principles for Instructors*, 140-163. 10.4018/978-1-59904-753-9.ch007.
- Benes S., Alperin H., *Essentials of Teaching Health Education: Characteristics of a Positive Learning Environment.*, Available at: <https://us.humankinetics.com/blogs/excerpt/characteristics-of-a-positive-learning-environment>
- Bennett T. (2017) Creating a Culture: How school leaders can optimise behaviour. Available at: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/602487/Tom_Bennett_Independent_Review_of_Behaviour_in_Schools.pdf
- Caled D, & Silva, MJ. (2022). Digital media and misinformation: An outlook on multidisciplinary strategies against manipulation. *J Comput Soc Sci*, 5(1), 123-159. doi: 10.1007/s42001-021-00118-8. Epub 2021 May 27. PMID: 34075349; PMCID: PMC8156576.
- Eriyagama, I.S.K (2024) Perceptions On Flipped Classroom Approach Towards Digital Literacy Skills: A Study with Mathematics Teachers. *Journal of South Asian Exchanges*, 1(1), 1-7 | Article link: <https://saexchanges.com/v1n1/v1n104.pdf>
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, *Guidelines for teachers and educators on tackling disinformation and promoting digital literacy through education and training*, Publications Office of the European Union, 2022, <https://data.europa.eu/doi/10.2766/28248>
- Fievre M.J. (2021) Cultivating the Classroom as a Safe Space. Available at: <https://www.edutopia.org/article/cultivating-classroom-safe-space/>
- Hawthorne H. (2022) How to Create a Positive Learning Environment, available at: <https://www.highspeedtraining.co.uk/hub/how-to-create-a-positive-learning-environment/>
- Koltay T. (2011). The media and the literacies: Media literacy, information literacy, digital literacy. *Media, Culture & Society*, 33(2), 211–221. doi: 10.1177/0163443710393382.
- Lambert, A. J. (1995). Stereotypes and social judgment: The consequences of group variability. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 388-403.
- Linville, P. W., & Fischer, G. W. (1993). Exemplar and abstraction models of perceived group variability and stereotypicality. *Social Cognition*, 11, 92-125
- Linville, P. W., Fischer, G. W., & Salovey, P. (1989). Perceived distributions of the characteristics of in-group and out-group members: Empirical evidence and a computer simulation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 165-188.
- Main P. (2022) The Spiral Curriculum: A Teacher's Guide. Available at: <https://www.structural-learning.com/post/the-spiral-curriculum-a-teachers-guide>
- Rusticus SA, Pashootan T, Mah A. (2023) What are the key elements of a positive learning environment? Perspectives from students and faculty. *Learn Environ Res*, 26(1), 161-175. doi: 10.1007/s10984-022-09410-4. Epub 2022 May 7. PMID: 35574193; PMCID: PMC9076804. Available at: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC9076804/>
- Rusticus, S. A., Wilson, D., Casiro, O., & Lovato, C. (2020). Evaluating the quality of health professions learning environments: development and validation of the health education learning

- environment survey (HELES). *Evaluation & the health professions*, 43(3), 162–168. 10.1177/0163278719834339
- Shochet RB, Colbert-Getz JM, Levine RB, Wright SM. (2013). Gauging events that influence students' perceptions of the medical school learning environment: Findings from one institution. *Academic Medicine*, 88, 246–252. doi: 10.1097/ACM.0b013e31827bfa14.
- Skirius L. (2024) The Disinformation Challenge: the power of game-based learning in strengthening media literacy. Available at <https://media-and-learning.eu/subject/media-literacy/the-disinformation-challenge-the-power-of-game-based-learning-in-strengthening-media-literacy/>

Онлайн ресурси

<https://www.wcupa.edu/coral/documents/07in-outgroups.pdf>

Мултимедийни ресурси

- [What is game-based learning?](#)
- [The Disinformation Challenge: game-based learning in strengthening media literacy \(gameplay\)](#)
- [Controversial Issues - Turning disagreement into dialogue and understanding](#)

Допълнителни източници

Toolkit for teachers - How to spot and fight disinformation. EU publication, (2024) Available at: https://learning-corner.learning.europa.eu/document/download/69b1f7ed-f8aa-4a88-bd80-b61353f147a5_en?file=Toolkit%20for%20teachers%20on%20disinformation.pdf

European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, Guidelines for teachers and educators on tackling disinformation and promoting digital literacy through education and training, Publications Office of the European Union, 2022, <https://data.europa.eu/doi/10.2766/28248>

5. Оценяване и измерване на дигитално-медийната грамотност в училищата



Преглед на модула

5. Оценяване и измерване на дигитално-медийната грамотност в училищата	
<i>Резюме</i>	<p>Да станеш „дигитално-медийно грамотен“ човек означава да развиеш умения за дигитално-медийна грамотност, за да ги използваш по-отговорно и да играеш активна роля в създаването на демократично, плуралистично и свързано общество.</p> <p>Този модул предлага теоретична рамка за картографиране и измерване на тези компетенции и разработване на инструменти и методи за оценка и измерване. Той също така предоставя дейности с някои практически примери и упражнения, фокусирани върху проблеми с дезинформацията.</p>
<i>Резултати от обучението</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Разширяване на познанията за теоретичния модел за преподаване и изучаване на дигитално-медийната грамотност - Разширяване на познанията за теоретична рамка за оценка и измерване на компетенциите за дигитално-медийна грамотност - Запознаване с инструменти и методи за оценка и оценяване на компетенциите за дигитално-медийната грамотност - Научаване на начини за разработване на инструменти за оценка за измерване на придобиването на умения за дигитално-медийна грамотност
<i>Ресурси & оборудване</i>	<p><i>Ресурси:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Guidelines for teachers and educators on tackling disinformation and promoting digital literacy through education and training - Рамка за компетенции за дигитална медийна грамотност (ДМ5.1) <p><i>Оборудване:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Интернет връзка, интерактивен монитор или бяла дъска и видео проектор - Цифрови устройства (преносими компютри, таблети или смартфони) за учащи
<i>Продължителност</i>	195 минути

Въведение

Продължителност: 20 минути

Резултати от обучението: Използване на предварителните познания на обучаемите за оценка и измерване на дейностите по дигитално-медийна грамотност.

Ресурси и оборудване:

- Интернет връзка и интерактивен монитор или бяла дъска и видео проектор.
- Цифрови устройства (BYOD, преносими компютри, таблети или смартфони + интернет връзка) за учащите.
- Уеб приложение Mentimeter (вижте [видео](#) и [урок](#) за създаване на интерактивна мозъчна атака) или подобно.
- Интерактивни слайдове за мозъчна атака за мобилизиране на предварителните знания на учениците ([ДМ5.2](#)).

Описание: Интерактивна мозъчна атака (Mentimeter).

Използвайки уеб приложението [Mentimeter web app](#) или подобно, инструкторът кани обучаемите да участват в интерактивна мозъчна атака чрез техните цифрови устройства, за да мобилизират своите предварителни знания относно компетентностите на учениците в дигиталната медийна грамотност и инструментите за тяхното оценяване ([ДМ5.2](#)) (5 минути).

Инструкторът споделя на екрана първия слайд на Ментиметър с въпросите:

1. Какви дейности бихте извършили с учениците, за да популяризирате техните умения за дигитално-медийна грамотност? (5 минути за отговор).
2. Какви инструменти бихте използвали за оценка на компетентностите за дигитално-медийна грамотност след занимание в класната стая? (5 минути за отговор).

След интерактивната сесия за мозъчна атака, инструкторът коментира двата облака от думи, образувани от отговорите на обучаемите (5 минути).

Теоретични аспекти

Продължителност: 45 минути

Резултати от обучението:

- Научаване на теоретичен модел за преподаване и изучаване на дигитално-медийна грамотност.
- Научаване на теоретична рамка за оценка и измерване на компетентностите за дигитално-медийна грамотност.
- Научаване на примери за методи и инструменти за оценка и измерване на компетентностите за дигитално-медийна грамотност.

Ресурси & оборудване: слайдове, интернет връзка, интерактивен монитор или бяла дъска и видео проектор.

Моделът на учене и преподаване на Пауло Фрейре

Всеки опит да се изгради карта за оценка и измерване на дигиталната медийна грамотност трябва да започне от модела на учене и преподаване, който се възприема в клас по медийно образование. Интересна е спиралата за овластяване, разработена от Paulo Freire (1963). Според

бразилския педагог сложните теми или концепции трябва да бъдат разделени на пет краткосрочни стъпки на обучение, които стимулират различни когнитивни и емоционални процеси, подобряват способността ни да развиваме нови знания от опита и след това да продължим към действие. Ако учителите възприемат този модел, за да проектират своите планове за уроци по дигитално-медийна грамотност и процедури за оценка, те ще имат мощна матрица за трансформиране на ученето и преподаването (фиг. 1).

Всеки опит за изграждане на карта за оценяване на дигитално-медийната грамотност трябва да започне от модела:



Фигура 1 - *Моделът на учене и преподаване на Пауло Фрейре*

[1963]

В първата стъпка - *Започване с опита и знанията на обучаемите* - обучаемите участват в дейност, която води до наблюдение на лични преживявания за потенциално прозрение, карайки ги да попитат нещо като: „О! Никога не съм мислил за това преди. Например, те могат да сравнят дали техният опит с мигранти е подобен на този, често стереотипизиран в новините; те също могат да водят медийен дневник за един ден (от закуска до лягане), за да осъзнаят колко различни медийни употреби и практики имат в ежедневието си и т.н.

Втората стъпка – *Идентифициране и анализиране на модели* – предоставя време на учащите да анализират медиите според шест ключови концепции или „измерения“ на медийната грамотност ([ДМ5.3](#)): категории, производители, аудитория, технологии, езици и представяния. Например обучаемите могат да задават въпроси като:

- Как ъгълът на камерата ни кара да се чувстваме към хората, показани в новинарски репортаж?
- Каква разлика би имало, ако се използват други ъгли на камерата?
- Какви думи се използват, когато се говори за определени социални категории? Какво означават те на конотативно ниво?
- Как музиката допринася за настроението на разказваната новина?
- Какво научаваме за визията и намеренията на журналистите, ако сравним как една и съща новина се представя от два различни вестника?
- Какво знаем за собственика на този вестник/списание?

Третата стъпка – *Добавяне на нова информация и теория, за да се разсъждава върху идентифицираните модели* – кара обучаемите да се замислят по-задълбочено, опитвайки се да приложат това, което са научили в предишните стъпки, на по-макро ниво. В зависимост от проблемите, те може да поискат да разгледат философски или културни традиции, етични ценности, социална справедливост или демократични принципи, които могат да ръководят индивидуалното и колективно вземане на решения. Например, представяйки си, че гледат видео с извънредни новини за протест по социален проблем, те биха могли да задават въпроси като:

- Редно ли е новинарските емисии да интервюират само представители на властта?
- Как се пренебрегват гражданските права в някои медийни отразявания?
- Каква е ролята на независимия медиен орган, работещ в моята страна? Каква е регулацията по отношение на журналистическата професия? Има ли регламент относно разпространението на (фалшиви) новини в социалните медии?
- Как търговските интереси обуславят основните новини, а също и разпространението на дезинформация? Какви са последствията?
- Каква алтернативна история може да се разкаже за това събитие?

Четвърта стъпка – *Практикуване на творчески нови умения и планове за действие* – и пета стъпка – *Прилагане на наученото* – позволете на обучаемите да формулират творчески идеи за действие и ги направете видими в публичното пространство. Това е, когато отправят призив за действие и „учат чрез правене“, индивидуално и колективно. Важно е обаче да запомните, че действието не означава непременно използване на сложни технологии или професионален опит. Всъщност най-дълготрайните действия често са прости дейности, които символизират или ритуализират повишена осведоменост. Например, след като анализират и разсъждават върху дезинформацията и фалшивите новини, учениците могат да напишат декалог или инфографика за проверка на фактите и да ги публикуват на таблото за обяви във фоайето на училището и на уебсайта, за да могат всички да ги четат. Те биха могли също така да създадат блог, за да споделят своите изследвания, прозрения и разсъждения относно техниките за дезинформация и пропаганда и да покажат примери за това как дезинформацията използва примамки за кликане като начин за печалба. Други учащи, загрижени за скорошни случаи на дезинформация, могат да интервюират учители, родители, съученици и експерти, за да споделят различни гледни точки и да намерят решения. Тези действия включват взаимодействие и свързване с широката общественост, разпространяване на идеи, сътрудничество за идентифициране на проблеми и решения, създаване на медийно съдържание и разпространението му, както и насърчаване на гражданската ангажираност като специфична дигитална гражданска компетентност.

Картографиране и измерване на компетенциите за дигитално-медийна грамотност

Както при всеки друг предмет, в курса по дигитално-медийна грамотност е от решаващо значение да оцените и измерите работата на обучаващите се и да видите колко грамотни в дигиталните медии са станали в резултат на това. От съществено значение е да им давате редовна обратна връзка за техния напредък (също и чрез тяхната самооценка), за да могат да се чувстват отговорни за обучението си.

Създаването на инструменти за оценка и измерване на дигитално-медийната грамотност обаче може да бъде по-голямо предизвикателство от други предмети. Това може да се дължи отчасти на факта, че на учителите им липсват технически познания, за да оценят работата, извършена с цифрови медии. Но по-важното е, че това може да се дължи и на факта, че те не знаят ясно какви компетентности трябва да постигнат техните ученици и следователно не са наясно с типа въпроси, които да задават по време на заниманията в класната стая. Това често води до оценяване просто на крайната медийна продукция, направена от учениците.

Следователно не само, че процесът често е прибързано или лошо документиран, но във всеки случай не е ясно как учителят оценява медийна продукция като видео. Както категорично твърди Бъкингам, „Сравнението с работата на „професионалистите“ или използването на „експертни журита“ по начина на филмов фестивал може да бъде неуместно или доста подвеждащо. „Качеството“ само в очите на продуцента ли е или се определя и от публиката – и ако да, коя публика? До каква степен тук вземаме предвид участието на възрастни – например, в редактирането или предоставянето на специализирана експертиза или в стремежа да се създаде приемлив завършен продукт?“ (Buckingham, 2003 г., с. 200).

Ето защо трябва да се вземат предвид две ключови стъпки за създаване на обективни, всеобхватни и смислени планове за оценка и измерване на работата по дигитално-медийна грамотност. Първият е да се определят компетентностите за дигитално-медийна грамотност, които учителите очакват техните ученици да постигнат, опитвайки се да направят връзки с рамките на компетентностите по други училищни дисциплини. Вторият е да се използват инструменти и процедури, които позволяват на учителя да оценява работата на учениците най-изчерпателно, като прави очакванията им възможно най-ясни за тях.

Както беше казано, за да се разработи последователен план за оценка и измерване, предметът и рамката на неговите компетенции трябва да бъдат дефинирани. Според фундаментална и широко разпространена дефиниция, медийната грамотност е „способността за достъп до медиите, за разбиране и критична оценка на различни аспекти на медиите и медийното съдържание и за създаване на комуникации в различни контексти“ ([European Commission, 2009](#)). От това определение Европейската харта за медийна грамотност идентифицира седем области на компетентност (Bachmair and Bazalgette 2007):

1. **Ефективно използване** на медийни технологии за достъп, съхраняване, извличане и споделяне на съдържание за посрещане на индивидуални и общностни нужди и интереси.
2. **Достъп и вземане на информиран избор** относно широка гама от медийни форми и съдържание от различни културни и институционални източници.
3. **Разбиране как и защо** се произвежда медийно съдържание.
4. **Критично анализиране** на техниките, езиките и конвенциите, използвани от медиите и посланията, които предават.

5. **Творческо използване** на медиите за изразяване и предаване на идеи, информация и мнения.
6. **Идентифициране, избягване и/или оспорване** на медийно съдържание и услуги, които може да са непоискани, обидни или вредни.
7. Ефективно използване на медиите при **упражняване на демократични права и граждански отговорности**.

От тези основни дефиниции се предлага Рамка за компетенции за дигитална медийна грамотност ([ДМ5.1](#)), адаптирана от модела на Дейвид Бъкингам (2014) с някои вмъквания от [DigComp 2.2 Framework](#). Следвайки предложението на Бъкингам, в представената рамка са включени компетенции за дигитално-медийна грамотност със собствен отличителен набор от очаквания за учене, но също и някои за учене на мета-ниво, които са много по-общо приложими в други области на учебната програма, като сътрудничество и комуникация, творчество, аргументация и дебат, търсене и намиране, размисъл и оценка, увереност и самочувствие.

След като учителят определи компетентностите, които иска да развие, той/тя може да оцени дали учениците са ги постигнали и на какво ниво. След това учителят може да създаде инструменти за формиращо и обобщаващо оценяване, за да измери обучението на учениците. Формуляри за самооценка/оценка от връстници, размисли за учене, образци за писане, мрежи за наблюдение и рубрики са потенциални инструменти, които могат да се използват. Предлага се използването на самооценка на учениците възможно най-често, тъй като тя може да бъде мощен инструмент в измерването на обучението и неговото подобряване.

Използването на партньорска оценка може да помогне за оценка на груповата работа. Знаем, че цифровите медии и онлайн средите насърчават съвместната работа; следователно, понякога има тенденция да се насочват твърде ентузиазирани към групова оценка. И все пак, намирането на баланс между индивидуалната и груповата оценка е от решаващо значение, тъй като последната може най-очевидно да насърчи свободното натоварване. Знаем, че по принцип всички ученици могат да допринесат за успеха на даден проект по много различни начини. И все пак, в по-прагматичен смисъл, ако по-малко мотивираните ученици знаят, че техните оценки ще бъдат същите като на силно мотивираните в тяхната група, те може просто да решат да работят по-малко. Както Gibbs (2010) ясно посочва, „Разпределянето на единична групова оценка за всички членове на група рядко води до подходящо поведение на учениците при учене, често води до свободно натоварване и така потенциалните ползи от ученето от груповата работа вероятно ще бъдат загубени, и освен това учениците могат съвсем основателно да възприемат своите оценки като несправедливи“ (стр. 1).

Както беше казано, партньорската оценка може да бъде доста полезна при справянето с тези проблеми. В крайна сметка, когато се разглежда приносът на индивида към групова задача, единствените хора, които знаят какъв е бил съответният групов принос, са самите членове на групата. В известен смисъл груповата работа „естествено“ се поддава на партньорска самооценка. Учителите могат, например, да изискват от учениците да водят дневник на проекта, блог или някаква форма на портфолио, което им позволява да демонстрират (както и направят саморефлексия) представянето си в рамките на група. Също така си струва да се обмисли как учителите събират партньорски оценки. Те могат да го направят анонимно (като по този начин намаляват безпокойството на учениците относно взаимното оценяване) или

чрез открита дискусия (по този начин позволявайки на учениците възможност да се защитят). Каквото и подход да възприемат учителите, неизменно ще зависи от техните познания за учениците, размера на групата и собствения опит на ученика в груповата работа и партньорската оценка.

Няколко примера

За да се оценят компетентностите на учениците за дигитално-медийна грамотност, свързани с проблемите на дезинформацията, може да е полезно да се смесят отворени и затворени въпроси, задачи за действие по сценарии за учене относно дезинформация и писмени есета. По-конкретно, оценката на знанията може да се извърши въз основа на въпросници, кратки есета с описание или разграничаване на теми за дезинформация; оценката на уменията може да се направи, като се помолят учениците да оценят медийното съдържание по отношение на надеждността, идентифицирането на конкретни теми или характеристики в конкретни медийни продукти или поставяне на проблем - решаване на дейности като проверка на факти, предварително разобличаване и развенчаване, извършване на онлайн търсене на алтернативни гледни точки. Нагласите могат да бъдат оценени с въпроси относно техните съображения за надеждността и достоверността на онлайн информацията.

Други начини за оценка на уменията в тези области са медийното производство и портфолиото, чрез което учениците изграждат или създават, евентуално в режим на сътрудничество, пропаганда, фалшиви новини, декалог до предварителен дебат или списък с развенчаващи ресурси. За оценка на този вид дейност може да се използва таблица, рубрика или инструмент за партньорска оценка.

Тук са предоставени някои примери, които да се използват като модели за създаване на инструменти. Учителите могат да обмислят използването на някои от тях преди и след дейността, за да сравнят резултатите и да оценят напредъка на учениците.

Рубрики

В една рубрика учителите могат да приемат два метода:

1. Използване на **количествени** мерки. Например, ученик от Четвърто ниво успешно идентифицира пет или повече начина за развенчаване на дезинформация, Ниво Трето идентифицира четири начина, Ниво Две - три начина, Ниво Едно - два начина и Недостатъчно - един или нула начина. В този случай учителят може да намали неяснотата, но в същото време да загуби аналитична дълбочина.
2. Използване на **качествени** описания на работата на ученика. Ако учителят дефинира ниво четири като уверена работа, ниво три е компетентна работа, ниво две е развиваща се работа, първо ниво е начална работа и недостатъчно е неуспешна работа.

В идеалния случай трябва да се използват и двата метода: количествените очаквания помагат да се оценят знанията и прилагането на конкретни умения, докато качествените очаквания позволяват да се измерват повече спекулативни умения (проучване и анализ).

Модел на изграждане на рубрика

На първия етап се идентифицират общите компоненти на рубриката: измерения, критерии и показатели.

Аспекти	Размери на дезинформацията и фалшивите новини
Критерии	Маркер за съдържание
Идентифицира не на личното отношение	<ul style="list-style-type: none"> - Помислете как фалшивите новини засягат вас или отделните хора. - Разпознайте отрицателните ефекти, които фалшивите новини могат да имат върху себе си.

Във втория етап се избира скалата за оценка.

Таблица 2 – Модел за изграждане на рубрика, етап 2

Отлична (3)	Много добра (2)	Добра (1)	Незадоволителна (0)
-------------	-----------------	-----------	---------------------

На третия етап за всеки показател се формулира нивото.

Таблица 3 – Етап 3 на модела за изграждане на рубрика

Аспекти	Размери на дезинформацията и фалшивите новини			
Критерии	Отлична (3)	Много добра (2)	Добра (1)	Незадоволителна (0)
Идентифицира не на личното отношение	Студентът демонстрира ясно, сложно и аналитично осъзнаване за това как фалшивите новини влияят на хората.	Студентът демонстрира адекватно аналитично осъзнаване за това как фалшивите новини влияят на хората и значението на валидирането на информацията.	Студентът демонстрира минимално адекватно аналитично осъзнаване за това как фалшивите новини влияят на хората и значението на валидирането на информацията.	Ученикът не успява да разбере как фалшивите новини влияят на хората и важноста на валидирането на информацията.

Студентът включва ясни примери за това как фалшивите новини могат да повлияят негативно на личния, академичния или професионалния живот на човек.	Студентът включва някои примери и критики относно това как фалшивите новини могат да повлияят негативно на личния, академичния или професионалния живот на човек.	Студентът включва малко примери и му липсва представа за това как фалшивите новини могат да повлияят негативно на личния, академичния или професионалния живот на човек.	Студентът не подкрепя тезата си с примери или доказателства и не отразява как фалшивите новини могат да повлияят негативно на личния, академичния или професионалния живот на човек.
---	---	--	--

Предварителни и последващи тестове

Подобно на рубриците, предварителните и последващи тестове са традиционни измерители на наученото. Предварителният тест има за цел да оцени знанията на обучаемите преди обучението и да предостави основа за по-добро планиране на бъдещи дейности. Последващият тест определя дали учениците са подобрили своето разбиране на основните концепции и теории и дали могат да приложат това разбиране в други области, които са включени в изучаваната материя.

Комбинацията от въпроси, фокусирани върху проблема с дезинформацията, може да адресира следното:

1. Познанията на учениците за медиите и как те конструират реалността: информацията, която намираме онлайн, показва ли хората и нещата такива, каквито са в реалния живот? Обучаемите дават примери.
2. Обучаемите да могат да прилагат концепции за дигитално-медийна грамотност към различни видове създатели на информация. Например да опишат разликата между информацията, идваща от блогър, и масов вестник: кой комуникира и защо? Какви различни нива на доверие имат те?
3. Разбирането на обучаемите за езика, използван във фалшивите новини, и как той може да бъде идентифициран (развенчаване на знания). Например как е формулирано съобщението? Как могат да бъдат идентифицирани онлайн източниците на новини?
4. Разбирането на обучаемите за връзката им с медиите и как те влияят на живота им. Например доколко вярват на историите, публикувани от любим влиятелен човек в социалните медии? Споделят ли тези истории с приятелите си? Карат ли ги да променят мнението си по определени въпроси?

Включването на тези въпроси гарантира, че знанията за съдържанието и уменията за процеса се измерват. Ако се повтори същият тест в края на инструкцията за медийна грамотност, за да бъде оценен напредъка на учениците, може да се запазят резултатите от предварителните тестове за целите на сравнението.

Мрежи за самооценка

Както беше казано в предишния параграф, самооценката на обучаемите може да бъде мощен инструмент за оценка и подобряване на тяхното обучение. Например Jason Deehan (2016) описва как е разработил рубрика, която да се използва от учениците за самооценка на обучението им след критичен анализ на филма „12 години робство“.

Друг пример идва от таблиците за самооценка, разработени от Maria Ranieri (2013 г.) в набора от инструменти за обучение по дигитална и медийна грамотност ([Digital and Media Literacy Education](#)). Едно от звената на инструментариума е посветено на достоверността на информацията. Двете дейности, включени в тази единица – едната за търсене на информация, а другата за нейното оценяване – се самооценяват чрез таблици (таблици 4 и 5). Между другото, тъй като тези дейности могат да се извършват по двойки или групи, е възможно да се адаптират към учене чрез партньорска оценка, както е представено в предходния параграф.

Таблица 4 – Таблица за самооценка за дейността „Карта за търсене“

ИНДИКАТОР	ОТГОВОР	КОМЕНТАРИ НА УЧИТЕЛЯ
Разбиране и осъзнаване (по отношение на индивидуалното представяне)		
Разбирам ли как търсещите машини работят?	А) Да, например... (попълнете) Б) Не, защото... (попълнете)	
Разбирам ли какво е „ключова дума“?		
Отговорност и участие (по отношение на индивидуалното представяне)		
Допринасям ли за работата на групата?	А) Да, например... (попълнете) Б) Не, защото... (попълнете)	
Участвам ли активно в дискусиите в клас?	А) Да, например... (попълнете) Б) Не, защото... (попълнете)	
Концептуална карта (по отношение на груповото представяне)		
Концептуалната карта ясна ли е и кохерентна?	А) Да, например... (попълнете) Б) Не, защото... (попълнете)	
Концептуалната карта пълна ли е?	А) Да, например... (попълнете) Б) Не, защото... (попълнете)	
Може ли концептуалната карта да бъде подобрена?	А) Да, например... (попълнете) Б) Не, защото... (попълнете)	

Източник: [Toolkit Digital & Media Literacy Education Toolkit, p. 60](#)

Таблица 5 – Таблица за самооценка за дейността „Аз оценявам, ти оценяваш“

ИНДИКАТОР	ОТГОВОР	КОМЕНТАРИ НА УЧИТЕЛЯ
Отговорност и участие (по отношение на индивидуалното представяне)		
Допринасям ли активно за работата по двойки?	А) Да, например... (попълнете) Б) Не, защото... (попълнете)	
Допринасям ли активно за дебатите в клас?		
Разбиране и осъзнаване (по отношение на индивидуалното представяне)		
Разбирам ли концепцията за надеждност/ правдоподобност на онлайн информацията?	А) Да, например... (попълнете) Б) Не, защото... (попълнете)	
Разбирам ли критериите за оценка на онлайн информацията?	А) Да, например... (попълнете) Б) Не, защото... (попълнете)	
Селекция и оценка (по отношение на индивидуалното представяне)		
Мога ли да открия поне два надеждни уеб сайта?	А) Да, например... (попълнете) Б) Не, защото... (попълнете)	
Мога ли да открия поне два ненадеждни уеб сайта?	А) Да, например... (попълнете) Б) Не, защото... (попълнете)	
Мога ли да предложа поне два довода за надеждност?	А) Да, например... (попълнете) Б) Не, защото... (попълнете)	
Мога ли да предложа поне два довода за ненадеждност?	А) Да, например... (попълнете) Б) Не, защото... (попълнете)	

Източник: [Toolkit Digital & Media Literacy Education Toolkit, p. 61](#)

Дейности

В тази част обучаемите ще бъдат включени в изграждането на два инструмента за оценяване на умения за дигитално-медийна грамотност. По-конкретно те ще се съсредоточат върху изграждането на автентична задача и свързаната с нея рубрика за оценка на компетентността. Това става чрез предоставяне на две конструктивни схеми, едната за автентичната задача и една за рубриката.

Тази част излага основните характеристики от концептуална гледна точка на двата инструмента и схемите, които се предоставят на студентите за тяхното конструиране.

Във фазата на оценка се предлагат два инструмента за оценка на процесите, разработени при конструирането на двата инструмента.

1. Автентична задача

Продължителност: 25 минути

Резултати от обучението:

- Обучаемите могат да създават инструменти за оценка и измерване на придобитите умения за дигитално-медийна грамотност.
- Обучаемите знаят как да конструират реална ситуация, която може да ги постави в позиция да използват придобитата компетентност.

Ресурси & оборудване: Лични дигитални устройства, текстообработващи процесори или електронни таблици, LMS (системи за управление на обучението) или принтер, и хартия

Описание:

Опитът на учащите относно автентичността при оценяването зависи от контекста и средата, в която те извършват такова оценяване, и също се тълкува чрез техните стремежи и концепции за автентичност.

Инструкторът обяснява, че автентичните задачи са целенасочени, преследват комуникативна цел, фокусират се върху смисъла и са максимално автентични. Успешното изпълнение на дадена задача предполага постигането на комуникативен резултат, който може да бъде осъществен вътре или извън класната стая, но в контекста на автентично взаимодействие. Контекстуалната автентичност се постига, когато задачите се изпълняват в реалния свят, докато интерактивната автентичност се постига, когато ученици и учители участват в процес на преговори в класната стая.

Характеристиките, които ученикът трябва да следва, за да състави автентичната задача, са:

- Автентичните задачи имат значение в реалния свят: дейностите съвпадат възможно най-близо с реалните задачи на професионалистите в практиката, а не с деконтекстуализирани или базирани на класната стая задачи (напр. Brown, Collins & Duguid, 1989; Jonassen, 2013; Lebow & Wager, 1994; Oliver & Omari, 1999; Resnick, 1987; Winn, 1993).
- Автентичните задачи включват сложни дейности, които учениците трябва да изследват за предварително определен период (напр. Bransford, Vye et al., 1990; Jonassen, 2013; Lebow & Wager, 1994).
- Автентичните задачи са безпроблемно интегрирани с оценката. Оценяването на задачите е безпроблемно интегрирано с основната задача по начин, който отразява оценката от реалния свят, а не отделна изкуствена оценка, премахната от естеството на задачата (напр. Herrington & Herrington, 1998; Reeves & Okey, 1996; Young, 1993).

Работни стъпки, които трябва да бъдат разработени за изграждането на автентична задача:

1. Инструкторът разделя обучаемите на малки групи от 3-4 и симулира работата в конкретен учебен контекст.
2. Обучаемите избират компетентност за дигитално-медийна грамотност от рамката на компетентностите, върху която да базират разработването на автентичната задача.
3. Обучаемите използват таблицата по-долу, за да проектират автентичната задача (вижте таблица 6 - [ДМ5.5.1](#)).
4. Обучаемите използват формуляра за оценка на автентичната задача (вижте [ДМ5.5](#)) във фазата на оценяването за оценка на процеса.

Таблица 6 – Шаблон за дизайн на автентична задача ([ДМ5.5.1](#))

Дисциплина	
Целева аудитория	
Очаквана компетентност (да се избере от рамката за ДМГ (ДМ5.1))	
Образователни цели (да бъдат избрани от резултатите от обучението на рамката за ДМГ)	
Ниво на учениците	
Контекст на обучението	
Операционност	
Време и фази на работа	
Насоки за администриране	
Очакван продукт (продуктови ограничения)	
Създаване на рубрика за оценка (вижте шаблон за дизайн на рубрика, таблици 1, 2, 3)	

По-долу е даден пример за автентична задача (вижте таблица 7).

Таблица 7 – Пример за автентична задача

Дисциплина	Италиански език/ Компютърни науки
Целева аудитория	Средно училище
Очаквана компетентност (да се избере от рамката за ДМГ (ДМ5.1))	Осъществяване на ефективна комуникация
Образователни цели (да бъдат избрани от резултатите от обучението на рамката за ДМГ)	Да могат обучаемите да създават смисъл чрез използването на медии. Това включва дефиниране на намерения, аудитория и въздействие, избор на ресурси и комбиниране на елементи по последователен начин, за да изразят желаното послание.
Ниво на учениците	В клас от 21 ученици от средното училище, 5 са отлични по италиански език като показват задълбочено разбиране на текстове и напреднали

	<p>умения за писане, докато 8 са добри, с добър анализ и умения за писане. Други 5 са на задоволително равнище, разбират текстове на основно ниво с чести грешки, а 3 имат значителни затруднения. В областта на компютърните науки 4 ученици се отличават с напреднали умения за програмиране, 7 са добри и управляват успешно проекти, 6 имат основни умения с чести грешки и 4 се затрудняват да разберат основни понятия.</p>
Контекст на обучението	<p>Учебната среда предоставя комбинация от лекции лице в лице, практически семинари и съвместни дейности, допълнени от дигитални ресурси за подпомагане на обучението. Използват се разнообразни методи на преподаване, за да се отговори на различните нива на компетентност на учениците, като се насърчава приобщаваща и активна учебна среда. Предмети като италиански и компютърни науки се преподават с практически и теоретичен подход, стимулиращ както критични, така и технически умения. Оценките включват писмени тестове, практически проекти и устни презентации за проследяване на напредъка на учениците.</p>
Предаване на заданието	<p>Създаване на личен блог с поне три реализирани публикации, при следните изисквания:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Презентационна публикация: Подробно лично представяне. - Интересна публикация: Статия по интересна тема с подходящи снимки и връзки. - Образователна публикация: Образователна статия с цитиране на поне три надеждни източника и обяснение как е оценена надеждността на източниците. - Настройки за поверителност: Настройките за поверителност на блога да са зададени правилно.
Време и фази на работа	<p>Фаза 1 (30 минути): Теоретично въведение в създаването на цифрово съдържание и използването на платформи за блогове.</p> <p>Фаза 2 (45 минути): Индивидуална практическа дейност за създаване на блог.</p> <p>Фаза 3 (15 минути): Дискусия и представяне на създадените блогове.</p>
Насоки за администриране	<p>Необходима е компютърна зала и възможност за съвместна работа. Предоставете на обучаемите</p>

	<p>кратък урок за създаване на дигитално съдържание, използване на платформи за блогове (напр. WordPress, Blogger) и практики за сигурност и поверителност.</p> <p>Създаване на блог: Всеки ученик ще създаде свой личен блог на безплатна платформа, следвайки предоставените инструкции.</p>
Очакван продукт (продуктови ограничения)	Личен блог с поне три реализирани публикации
Създаване на рубрика за оценка (вижте шаблон за дизайн на рубрика, таблици 1, 2, 3)	

2. Създаване на рубрика за оценка на дигитално-медийните компетентности на учениците

Продължителност: 30 минути

Резултати от обучението:

- Да може да проектира инструменти за оценка за измерване на придобиването на умения за дигитално-медийна грамотност.
- Да може да идентифицира и избира аспекти, критерии, индикатори, дескриптори, ниво на постигане на знания, умения и нагласи на инструмент за оценяване.
- Да може да проектира рубрика за оценка.

Ресурси & оборудване: лични цифрови устройства, текстообработваща програма или електронна таблица, Система за управление на обучението или принтер и хартия

Описание:

Инструкторът описва характеристиките на рубриката като инструмент за оценяване, след което разделя обучаемите на малки групи от 3-4 и симулира работата в конкретен учебен контекст.

Инструкторът обяснява, че за дизайна на рубриката трябва да се има предвид, че:

- Рубриката е инструмент, използван в **процеса на оценяване на работата на учениците**, който обикновено включва три основни характеристики на Porham (1997): критерии за оценка, дефиниции за качество на тези критерии на нива и стратегия за оценяване.
- **Елементът на дизайна** е конкретна променлива, избор или измерение, което прави един вид рубрика различен от друг, например елементът на специфичност се занимава с разликите между специфичните за задачата и общите рубрики.

Като се има предвид Рамката на компетентностите за дигитално-медийна грамотност ([ДМ5.1](#)), инструкторът моли обучаемите да съставят рубрика и ги кани да попълнят рубриката по-долу, като описват измерения, критерии и нива на постижения, избирайки скалата за оценяване на нивата.

Работни стъпки, които трябва да бъдат осъществени за изграждането на втория инструмент за оценка: рубрика:

1. Инструкторът разделя обучаемите на малки групи от 3-4 и симулира работата в специфичен учебен контекст.
2. Обучаемите създават рубрика за оценка на компетентността въз основа на избраната компетентност и разработената автентична задача.
3. Обучаемите използват схемата, за да проектират рубриката (вижте таблица 8 - [ДМ5.4.1](#))
4. Обучаемите използват формуляра за оценка на рубриката (вижте [ДМ5.4](#)) във фазата на оценка за оценка на процеса.

Измеренията на рубриката са компетентностите, вижте Рамката на ДМГ ([ДМ5.4.1](#)).

За всяко измерение идентифицирайте един критерий от ДМГ на рамката. За всеки критерий разработете 1 или 2 индикатора (без ниво). Изберете скалата за оценка според примера в точка 1 по-долу.

Дизайн на рубрика

Таблица 8 – Шаблон за дизайн на рубрика ([ДМ5.4.1](#))

РУБРИКА	
Дисциплина/и	
Целева аудитория	
Измерение/ компетентност	
Критерии	Индикатори
<i>(използвайте глаголи в инфинитивна форма)</i>	<i>(използвайте глаголи в 3 л. ед. ч.)</i>

ИЗМЕРЕНИЯ				
КРИТЕРИЙ	Ниво на индикатора			
	1 - Напреднал	2 - Междинен	3 - Основен	4 - Начинаещ

Точка 1. НИВА НА ИЗПЪЛНЕНИЕТО НА РУБРИКА

Нива	Пояснителни индикатори
1 - Напреднал	Обучаемият изпълнява задачи и решава сложни проблеми, като проявява майсторство в използването на знанията и уменията; предлага и подкрепя собственото си мнение и взема отговорни решения.
2 – Междинен	Обучаемият изпълнява задачи и решава проблеми в нови ситуации, прави съзнателен избор, проявявайки умение да използва придобитите знания и умения.
3 – Основно	Обучаемият изпълнява прости задачи и в нови ситуации, демонстрирайки фундаментални знания и умения и способност да прилага основни правила и процедури.
4 – Начинаещ	Обучаемият, ако е подходящо напътстван, изпълнява прости задачи в познати ситуации.

**За пример на разработена рубрика вижте таблица 3 в раздела „Теоретични аспекти“*

В края на дейността учителят пита обучаемите:

- Какви измерения и критерии сте имали предвид при разработването на тази рубрика? Някой от тях по-уместен ли е от останалите?
- Мислили ли сте да се съсредоточите върху оценката на процеса и/или крайния резултат?
- Количествен или качествен тип оценка сте приели?

Оценка и измерване

Оценяването се състои от два момента: единият разглежда оценката на процеса и един разглежда сумарната оценка. Поради тази причина на студентите се предоставят две схеми за критична саморефлексия на двата създадени инструмента за оценка (формуляр за оценка на автентична задача [ДМ5.5](#) и формуляр за оценка на рубрика [ДМ5.4](#)), които също позволяват инструментите да бъдат прегледани. Освен това на обучаемите се предоставя въпросник със затворени въпроси за стимулиране ([ДМ5.7](#)) за окончателна оценка на знанията, придобити чрез модула.

1. Оценка на процеса

Продължителност: асинхронно самообучение

Резултати от обучението:

- Оценете процеса, разработен по време на създаването на инструментите.
- Помислете за силните и слабите страни на инструментите.
- Прегледайте инструментите в светлината на предоставените схеми за оценка.

Ресурси & оборудване: Интернет връзка, лични дигитални устройства

Описание:

Обучителят моли обучаемите да извършат критичен анализ в асинхронен режим на инструментите, създадени чрез формуляра за оценка на автентичните задачи [ДМ5.5](#) и формуляра за оценка на рубриките [ДМ5.4](#). Тези две форми са предназначени да насърчат метарефлексията на обучаемите и прегледа на идентифицираните слабости.

Инструкция за обучаемите:

Следвайте формулярите за оценка на продукта ([ДМ5.4](#) и [ДМ5.5](#)) за критичен и систематичен анализ на създадените инструменти. Тези формуляри за оценка включват няколко индикатора, които позволяват на обучаемите да идентифицират силните и слабите страни.

2. Финален въпросник за саморефлексия

Продължителност: 15 минути

Резултати от обучението: оценка на знанията и уменията на обучаемите, отнасящи се наученото от модула.

- Саморефлексия върху придобитите знания във връзка с предоставените теоретични стимули.
- Саморефлексия на уменията, придобити по отношение на предоставените упражнения.
- Саморефлексия върху придобитите мета-оценъчни умения.
-

Ресурси и оборудване: интернет връзка, персонални дигитални устройства

Описание:

В края на модула, след представяне на теоретични аспекти и практически дейности, учителят кани обучаемите да попълнят финален въпросник за индивидуална саморефлексия, базиран на затворени въпроси и отговори на стимули ([ДМ5.7](#)).

Въпросникът от една страна представлява инструмент за оценка на постиженията на областите, от друга страна представлява инструмент за самооценка.

Литература

Bachmair, B., & Bazalgette, C. (2007). The European charter for media literacy: meaning and potential. *Research in Comparative and International Education*, 2(1), 80-87. <https://doi.org/10.2304/rcie.2007.2.1.80>

Bransford, J.D., Vye, N., Kinzer, C., & Risko, V. (1990). Teaching thinking and content knowledge: Toward an integrated approach. In B.F. Jones & L. Idol (Eds.), *Dimensions of thinking and cognitive*

- instruction* (pp. 381-413). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
<https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9780203771686-13/teaching-thinking-content-knowledge-toward-integrated-approach-john-bransford-nancy-vye-charles-kinzer-victoria-risk>
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning, and Contemporary Culture*. Polity Press.
- Buckingham D. (2014), *Developing Media Literacy: Concepts, Processes and Practices*.
<https://davidbuckingham.net/wp-content/uploads/2015/04/media-literacy-concepts-processes-practices.pdf>
- Deehan, J. (2016). *Self-Assessment: A Powerful Tool to Improve Student Learning and Understanding*.
<https://www.edutopia.org/discussion/self-assessment-powerful-tool-improve-student-learning-and-understanding>
- European Commission. (2009). *Recommendation on media literacy in the digital environment for a more competitive audiovisual and content industry and an inclusive knowledge society*.
<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:32009H0625&from=PT> (Also available in other languages).
- European Commission, Joint Research Centre, Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022a). *DigComp 2.2, The Digital Competence framework for citizens – With new examples of knowledge, skills and attitudes*. Publications Office of the European Union.
<https://data.europa.eu/doi/10.2760/115376>
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. (2022b). *Guidelines for teachers and educators on tackling disinformation and promoting digital literacy through education and training*. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/28248> (Also available in other languages).
- Freire, P. (1963). *La alfabetización y la conciencia*. Editora Emma.
- Gibbs, G. (2010). *The assessment of group work: lessons from the literature*.
<https://cetl.ppu.edu/sites/default/files/workshops/Brookes%20groupwork%20Gibbs%20Dec%2009.pdf>
- Herrington, J., & Herrington, A. (1998). Authentic assessment and multimedia: How university students respond to a model of authentic assessment. *Higher Education Research and Development*, 17(3), 305-322. <https://doi.org/10.1080/0729436980170304>
- Jonassen, D. H. (2013). Evaluating constructivist learning. In *Constructivism and the technology of instruction* (2nd edition). Routledge.
<https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9780203461976-16/evaluating-constructivistic-learning-david-jonassen>
- Lebow, D., & Wager, W. W. (1994). Authentic activity as a model for appropriate learning activity: Implications for emerging instructional technologies. *Canadian Journal of Educational Communication*. 23(3), 231-144. ISSN 07104340.
- Oliver, R., & Omari, A. (1999). Using online technologies to support problem based learning: Learners responses and perceptions. *Australian Journal of Educational Technology*. 15, 158-179.
<https://doi.org/10.14742/ajet.1847>
- Popham, W. J. (1997). What's wrong - and what's right - with rubrics. *Educational Leadership*, 55(2), 72-75. http://skidmore.edu/assessment/handbook/Popham_1997_Whats-Wrong_and-Whats-Right_With-Rubrics.pdf

- Ranieri M. (2013), *A Toolkit for Digital & Media Literacy Education*. Ranieri, M. (2019). *Toolkit. Digital & Media Literacy Education. Virtual Stages Against Violence*. https://virtualstages.eu/media/vsav_toolkit_en.pdf
- Reeves, T. C., & Okey, J. R. (1996). Alternative assessment for constructivist learning environments. In B. G. Wilson (Ed.), *Constructivist learning environments: Case studies in instructional design* (pp. 191-202). Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Resnick, L. (1987). Learning in school and out. *Educational Researcher*, 16(9), 13-20. <https://doi.org/10.3102/0013189X0160090>
- Winn, W. (1993). Instructional design and situated learning: Paradox or partnership. *Educational Technology*, 33(3), 16-21. <https://www.jstor.org/stable/44427985>
- Young, M.F. (1993). Instructional design for situated learning. *Educational Technology Research and Development*, 41(1), 43-58. <https://doi.org/10.1007/BF02297091>

Мултимедийни ресурси

MediaSmarts. *Break the Fake: How to tell what's true online*. <https://mediasmarts.ca/teacher-resources/break-fake-how-tell-whats-true-online>

Допълнителна литература и източници

- Buckingham D. (2003), *Chapter Three of Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. <https://digitalauthorship.org/wp-content/uploads/2016/01/buckingham-media-education-chapter-3-pdf.pdf>
- Centre for the Development of Teaching and Learning. *An A-Z of Assessment Methods*. https://sites.reading.ac.uk/curriculum-framework/wp-content/uploads/sites/35/2022/03/A-Z_of_Assessment_Methods_FINAL_table.pdf
- e-Media Education Lab (e-MeL), *Evaluation toolkit*. https://e-mediaeducationlab.eu/wp-content/uploads/2017/04/e-MEL_evaluation_toolkit.pdf
- European Commission. (2011). *Testing and refining criteria to assess media literacy levels in Europe*. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/4cbb53b5-689c-4996-b36b-e920df63cd40/language-en/format-PDF/source-search>
- Grizzle, A., Wilson, C., Tuazon, R., Cheung, C. K., Lau, J., Fischer, R., Gordon, D., Akyempong, K., Singh, J., Carr, P. R., Stewart, K., Tayle, S., Suraj, O., Jaakkola, M., Thésée, G. & Gulston, C. (eds.). (2021). *Media and information literate citizens: think critically, click wisely!* UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389216>
- MediaSmarts. *Media Literacy Fundamentals*. <https://mediasmarts.ca/digital-media-literacy/general-information/digital-media-literacy-fundamentals/media-literacy-fundamentals>
- MediaSmarts *Teachers Resources*. <https://mediasmarts.ca/teacher-resources>
- MediaSmarts, *Break the Fake*. <https://mediasmarts.ca/break-fake#resources>

6. Проучване на ключовите медийните практики на децата и учениците



Преглед на модула

6. Проучване на ключовите медийни практики на децата и учениците	
<i>Резюме</i>	<p>Този модул предлага някои базирани на теорията отговори на въпроса защо преподавателите по медийни науки трябва да знаят какви са медийните практики на студентите и да се ангажират с тях. След това е представена теоретична рамка за разбиране на дигиталните практики на децата, като се подчертава как онлайн преживяванията на децата и техните резултати се влияят от различни променливи.</p> <p>Модулът завършва с някои примери за дейности, които учителите могат да използват, за да научат повече за дигиталната и медийната култура на своите ученици. Тези дейности също така дават информация на учениците за техните дигитални практики, помагайки им да ги ситуират по-широко в живота си.</p>
<i>Резултати от обучението</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Разпознаване значението на изследването на медийните практики на студентите при реализирането на медийното образование като цяло, и в частност на критичното мислене и начините за справяне с дезинформацията; - Умения за представяне на аргументи от различни гледни точки за важността на изследването на медийните практики и навици на децата; - Научаване на някои теоретични опорни точки и рамка, които помагат на учителите да осмислят различната информация, която получават за дигиталните преживявания на децата; - Научаване за възможни практически дейности, които да използват с техните ученици, за да изследват медийните им практики и да интегрират елементи от медийния опит на своите ученици в преподавателската си дейност.
<i>Ресурси и оборудване</i>	<p>PowerPoint презентации, планове за дейности, материали за четене и раздаване (ДМ6.1 - ДМ6.14);</p> <p>Интернет връзка, лаптоп, видеопроектор и екран или интерактивна дъска;</p> <p>Цифрови устройства (преносими компютри, таблети или смартфони) за учащи;</p>

	Хартия (А2 или А3), цветни маркери, химикалки, самозалепващи листчета.
Обща продължителност:	195 минути

Въведение

Продължителност : 35 минути;

Резултати от обучението:

- Акцентиране и разсъждаване върху погрешните схващания за дигиталните практики на децата и младежите;
- Акцентиране и разсъждаване върху начина, по който се разпространява дезинформацията относно дигиталните практики на децата и ролята, която ценностите на обществото играят в този процес;
- Разбиране важноста на контекста при интерпретирането на медиен текст или изображение;
- Акцентиране и разсъждаване върху значението на изследването на дигиталните практики на учениците.

Ресурси и оборудване:

- [ДМ6.1](#) Модул 6 Въведение – РРТ презентацията;
- [ДМ6.2](#) Модул 6 Въведение – Указателен план;
- [ДМ6.3](#) Материал за четене;
- Видеопроектор и лаптоп или интерактивна дъска;
- (по избор, за цифрово събиране на обратна връзка от обучаемите) BYOD.

Описание :

Инструкторът описва накратко темата на модул 6 и започва да ангажира обучаемите с дейности за „разчупване на леда“ (вижте [ДМ6.1](#) & [ДМ6.2](#)) за оценяване и поставяне под съмнение на гледната точка на обучаемите относно важноста на ангажирането с дигиталните практики/ навици на учениците в реализирането на медийното образование. По време на дейността обучаемите размишляват върху два въпроса:

- Наясно ли са учителите и възрастните с дигиталните практики на своите ученици?
- Трябва ли учителите да знаят за дигиталните практики на своите ученици, за да реализират медийно образование (както и да ги учат как да се справят с дезинформацията)?

Обучителят използва РРТ презентацията ([ДМ6.1](#)) и преминава с обучаемите през 6-те стъпки от уводния раздел, както е описано в [ДМ6.2](#) .

Двете теми, които структурират този раздел, са:

- **Поведение на младежите при верификация на информацията:** Започвайки от мненията на обучаемите относно поведението на младежите при проверка на информацията (доколко е разпространено то сред тях и дали младежите се различават в това отношение в сравнение с останалите генерации), инструкторът насърчава обучаемите да размишляват върху възможните фактори, които ги провокират да проверят дадена информация (дигитални умения, критично мислене, доверие в медиите и др.). Тази дейност дава възможност за размисъл върху приликите и различията между поколенията по отношение на поведението при проверка на информацията.
- **Културни потребителски практики на младежите:** като се започне от деконструкцията на вирусна кампания за дезинформация около снимка, показваща група деца, които гледат смартфона си, до шедьовъра на Рембранд „Нощна стража“, обучаемите разсъждават върху настоящите погрешни схващания относно дигиталните практики на децата и как нашата интерпретация на медийни текстове се формира от ценностите ни (напр. консервативни ценности). Уводният раздел завършва с анализ на текст (вижте [ДМ6.3](#)), написан от Tony Wigley, музеен куратор, който разглежда важността на емпатията при разбирането на предишните знания и нуждите на публиката (обучаемите), за да бъде улеснен нейния достъп и ангажиране с произведенията на изкуството/ културата. Обучаемите обсъждат възможността за използване на аргументите от текста в часовете по медийно образование.

Теоретични въпроси

Продължителност : 60 минути

Резултати от обучението:

- Запознаване с различни теоретични аргументи, които са в подкрепа на необходимостта от изследване на дигиталните навици/ практики на учениците;
- Научаване на теории, които могат да използват за по-добро разбиране на дигиталните навици/ практики на децата.

Ресурси и оборудване:

- [ДМ6.4](#) Теоретичен преглед - PPT презентация;
- Материали за четене ([ДМ 6.5](#) и [ДМ 6.6](#));
- Видеопроектор и лаптоп или интерактивна дъска;
- (по избор, за дигитално събиране на обратна връзка от обучаемите) BYOD.

Описание:

В този раздел се започва с разглеждане на различни теоретични гледни точки, от които може да се аргументира важността на изследването на дигиталните навици/ практики на

учениците. След това се обсъждат някои често срещани погрешни схващания относно дигиталните практики на децата, отразявайки ги с данни, получени от гледна точка, ориентирана към децата. Разделът завършва с прилагане на горепосочените аргументи към ситуация, целяща развитието на критично мислене и подпомагане на учениците да се справят с дезинформацията.

Защо да изследваме медийните навици/ практики на учениците?

Проучването на дигиталните практики на учениците е от решаващо значение за медийните преподаватели, особено тези, които целят да научат учениците как да се справят с дезинформацията. Подобряването на релевантността на учебния процес, подобряването на ангажираността на учениците в учебните дейности и предлагането на знания точно навреме, които учениците могат бързо да приложат в своя дигитален живот, са ключови причини, поради които ангажирането с дигиталните практики на учениците е от полза. По-долу се очертават някои от тези аргументи, обсъждайки техните теоретични основи, за да помогнат на учителите да използват тези проучвателни дейности в тяхната концептуална рамка и уверено да ги прилагат в своите класни стаи.

Правата на детето по отношение на неговите дигитални права

На базово ниво учителите трябва да разбират дигиталните и медийните практики на своите ученици, за да отстояват ефективно правата на децата, особено като се има предвид новата дигитална среда, в която всички живеем днес. Конвенцията на ООН за правата на детето ([UNCRC, 1989](#); вижте [ДМ 6.5](#) и [ДМ 6.6](#)) подчертава правото на детето на достъп до информация, изразяване и участие в културния и артистичен живот. Като разбират как учениците се ангажират с медиите като цяло и дигиталните медии в частност, учителите могат да насърчат тези права чрез адаптиране на образователно съдържание, което резонира с медийните взаимодействия на учениците в реалния живот. Този подход гарантира, че образованието е уместно и овластяващо, като насърчава критичното мислене и уменията за дигитална грамотност, необходими на информираните и ангажирани граждани. Освен това, разбирането на дигиталната култура на учениците е особено уместно в тази ера, характеризираща се с информационни смущения/замърсяване (Wardle & Derakhshan, 2017), които чрез своите негативни последици върху обществото като цяло и в частност на деца, излагат на риск техните права.

Позовавайки се на UNCRC, учени (вижте например Cannon et al. (2022) „Апел за въвеждане отново на медийно образование в училищната програма на Обединеното кралство“) твърдят, че разбирането на дигиталните и медийни практики на учениците е особено важно за правото на децата да запазват, изразяват и изследват своята идентичност (чл. 8 от [UNCRC](#)), да изразяват свободно своите възгледи (чл. 12) и да участват в обществото чрез ангажиране с информация по какъвто и да е опосредстван начин, който те изберат (чл. 13).

Както много учени твърдят, в допълнение към създаването на образователни преживявания, които подпомагат запознаването на учениците с дигиталните инструменти; разбирането на медийните практики на учениците позволява на учителите да подкрепят учениците в критичния анализ на медиите в най-подходящия за тях контекст. Това помага на

учениците да разпознават и поставят под съмнение медийните представяния и институционалните влияния, с които естествено се сблъскват в ежедневието си, насърчавайки тяхното гражданско съзнание и насърчавайки социалната справедливост (Cannon et al., 2022, Buckingham, 2005, 2003).

Необходимостта да се разглеждат правата на децата във връзка с медиите в по-широк план, надхвърляйки тясната перспектива на правото на защита (колкото и важно да е) и добавяйки към него правото на участие в и чрез медиите, както и правото на достъп до медии и дигитални технологии, е постоянна битка през годините между изследователи, политици и други заинтересовани страни (David, 1999, Livingstone & Third 2017), като една от последните е насочена към неочаквания ефект от регламентите на [GDPR \(EP & CEU, 2016\)](#), който ограничава правото на децата да участват в обществения живот, с цел да защити техните лични данни (Livingstone & Third, 2017).

Освен това, с широко разпространения достъп и усвояване на дигиталните технологии от деца от най-ранна възраст, някои гласове призоваха за актуализиране на UNCRC за гарантиране и зачитане на правата на децата в новата дигитална среда (Livingstone, 2014; Livingstone & Third, 2017).). Възприет е фокусиран върху децата и основан на доказателства подход (вижте таблица 6.1) и разчитайки на данни от изследвания относно практиките, рисковете и възможностите, с които децата се сблъскват онлайн, както са разбрани и докладвани от самите тях, някои от правата, посочени в UNCRC, бяха адаптирани. През 2021 г., след дълги консултации със заинтересованите страни, включително деца, ООН прие [Общ коментар №. 25 относно правата на децата във връзка с дигиталната среда](#) (вижте също „[С наши думи: Правата на децата в дигиталния свят](#)“, обобщеният доклад за консултациите с деца, който е перфектен пример за този тип ангажираност и внимание към детската перспектива за техния дигитален живот, Фондация „5 Rights“, 2020).

В съответствие с принципите, посочени в [GC 25 на UNCRC](#), като се вслушват в децата и интегрират техния дигитален опит в учебната програма, учителите не само насочват учениците към безопасно и отговорно навигиране в дигиталните пространства, подпомагайки правото на сигурна онлайн среда, но те също така подкрепят правата на учениците на информация, свобода (на изразяване, мисли и сдружаване) и правото им на неприкосновеност на личния живот и следователно съдействат за развитието на отговорни дигитални граждани, които разбират своите права и отговорности в дигиталната ера (вижте краткото видео [Правата на децата в дигиталния свят](#), разработен като част от [проекта ySkills](#)). .

Таблица 6.1 ТРАНСЛАЦИЯ НА ПРАВАТА НА ДЕЦАТА В ЦИФРОВАТА ЕРА, ОСНОВАНА НА ДОКАЗАТЕЛСТВА (от Livingstone, 2014 г., стр. 23)

Конвенция на ООН за правата на детето (избрани и перифразирани статии)	Базирано на доказателства прилагане на CRC онлайн (вижте Livingstone, в пресата, за цитати на доказателства)	Коалиция за права и принципи в интернет (избрано и перифразирано)
<p>Защита срещу всички форми на злоупотреба и пренебрегване (чл. 19), включително сексуална експлоатация и сексуално насилие (чл. 34) и други форми на експлоатация, накърняващи благосъстоянието на детето (чл. 36). Защита от „материално накърняващо благосъстоянието на детето“ (чл. 17д), „произволна или незаконна намеса в неговия личен живот, семейство или кореспонденция, както и от незаконни атаки срещу неговата или нейната чест и репутация“ (чл. 16) и правото на детето да запази самоличността си (чл. 8).</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Сексуална грижа, сексуална експлоатация и злоупотреба ● Създаване и разпространение на изображения на насилие над деца ● Онлайн измерения на трафик на деца ● Нови заплахи за неприкосновеността на личния живот, достойнството, идентичността и репутацията ● Излагане на (разнообразна, екстремна, незаконна) порнография ● Експлоатация на лични данни, злоупотреба, неоправдано споделяне или проследяване ● Враждебност, омраза, тормоз и малтретиране, контакт и поведение ● Неподходяща информация и убеждаване относно самонараняване, насилие, самоубийство, 	<ul style="list-style-type: none"> ● Правото на достойнство трябва да се зачита, защитава и изпълнява онлайн ● Право на личен живот, свобода от наблюдение или цензура и право на онлайн анонимност ● Право на контрол върху събирането, съхранението, обработването, унищожаването и разкриването на лични данни ● Правата на живот, свобода и сигурност, включително защита срещу тормоз, престъпления, реч на омразата, клевета (и, за деца, сексуална и други форми на експлоатация) ● Децата трябва да получат свободата да използват интернет и да бъдат защитени от опасностите, свързани с него, като балансът

	про-анорексия, наркотици	зависи от техните възможности
<p>Разпоредба в подкрепа на правата на децата на отдик и свободно време, подходящи за тяхната възраст (чл. 31), образование, което ще подпомогне развитието на пълния им потенциал (чл. 28) и ще ги подготви „за отговорен живот в свободно общество“ (чл. 29) и да осигури „важната функция, изпълнявана от средствата за масово осведомяване“ чрез разнообразни материали от социална и културна полза за детето (включително малцинствата) за насърчаване на благосъстоянието на децата (член 17).</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Наличие и разпространение на официални и неофициални учебни ресурси и учебни програми ● Богатство от достъпна и специализирана информация ● Възможности за творчество, изследване, изява ● Дигитални, критични и информационни умения и грамотност ● Начини за противодействие или заобикаляне на традиционните неравенства или проблеми, или за справяне със специалните им нужди ● Разширен набор от възможности за развлечение и свободно време ● Достъп до/представяне на собствената култура, език и наследство 	<ul style="list-style-type: none"> ● Всеки има еднакво право на достъп и използване на сигурен и отворен интернет, както и отговаряне на специфичните нужди на групите в неравностойно положение ● Трябва да се насърчава културното и езиковото многообразие в интернет и следва да се насърчават иновациите, за да се улесни многообразието на изразяване ● Право на образование чрез интернет; правото на култура и достъп до знания онлайн ● Интернет стандартите и форматите трябва да бъдат отворени, оперативно съвместими и приобщаващи
<p>Участие : „Във всички действия, отнасящи се до деца... висшите интереси на детето са първостепенно съображение“ (чл. 3), включително правото</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Подобрени връзки и възможности за работа в мрежа ● Мащабируеми начини за консултиране на деца относно управлението 	<ul style="list-style-type: none"> ● Интернет е пространство за насърчаване, защита и спазване на човешките права и напредък на

<p>на децата да бъдат консултирани по всички въпроси, които ги засягат (чл. 12); също правото на детето на свобода на изразяване (чл. 13) и на свобода на сдружаване (чл. 15).</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Удобни за потребителя форуми за детски/младежки глас и изразяване ● Водени от деца инициативи за местна и глобална промяна ● Партньорски връзки за забавление, учене, споделяне и сътрудничество ● Признаване на правата, отговорностите и ангажираността на децата/младежите 	<p>социалната справедливост</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Правото да се търси, получава и разпространява информация свободно и да се асоциира свободно с други за социални, политически и културни цели ● Управлението на интернет трябва да бъде многостранно, с участие и отговорност
--	--	--

Педагогически перспективи

Конструктивистки подход към обучението

Уместността и ангажираността са за много ключови причини, поради които изследването на дигиталните практики на учениците е ефективен подход за медийни преподаватели, целящи да преподават за дезинформацията (Melo-Pfeifer & Dedecsek Gertz, 2023). На най-общо ниво, конструктивисткият подход към обучението, особено както е разработен в теориите за социалния конструктивизъм (Dewey, 1938, Vygotsky, 1978), има някои ключови характеристики, които го правят идеално съгласуван с дейностите по медийно образование.

Подчертавайки, че „ученето е социална дейност“, теорията на конструктивизма на ученето възприема и оценява дигиталните практики на учениците, в които те взаимодействат с различни и глобални общности. Това взаимодействие може да се използва, за да ангажира учениците в оценката на валидността и надеждността на информацията, която срещат онлайн, насърчавайки среда в класната стая, която провокира дискусии и съвместно решаване на проблеми.

Концепцията на Виготски за "зоната на проксималното развитие" (1978) подчертава ролята на по-осведомените други в насочването на учащите към по-високи нива на разбиране. Това е особено полезно в обучението по дигитални медии, където учителите могат да структурират дейности, които позволяват на учениците да изграждат съвместно знания и да развиват умения за дигитална грамотност заедно. Чрез поставяне на обучението в дигитални взаимодействия в реалния свят и насочвано изследване, учениците могат по-добре да навигират и да правят критичен анализ на медиите, които ползват. По този начин активното, общностно и структурирано обучение, подкрепено от конструктивизма, предоставя на

учениците необходимите инструменти за ефективно идентифициране и противодействие на дезинформацията.

Ученето е активен процес, в който обучаващите се играят роля, тъй като те съконструират чрез ръководен подход значение чрез интегриране на своите предишни и нови знания както на когнитивно, така и на емоционално ниво. Следователно въпреки че възниква чрез социално взаимодействие, знанието е лично, отразявайки уникалния начин, по който обучаемите осмислят, конструират, своята лична история и културни променливи. Следователно оценяването на контекста и проблемите на реалния живот на учениците е начинът, по който трябва да се върви според Dewey (1938) в образованието като цяло и е още по-уместно за обучението на учениците да се справят с дезинформацията. Тъй като има вероятност учениците да се сблъскат с подвеждащо съдържание, което може повърхностно да съответства на техните съществуващи вярвания, насърчаването на тяхното критично ангажиране с такова съдържание е от съществено значение не само като им позволява да разберат фактическата неточност на такава информация, но и нейния потенциал за манипулиране на емоции и възприятия.

Друга теория, разработена под широкия спектър на подхода на конструктивизма, е **теорията за ситуационното обучение** (SLT- Situated Learning Theory). Въведено от Jean Lave и Etienne Wenger през 1991 г., то постулира, че ученето се осъществява най-ефективно в специфичен контекст, който е подходящ за обучаемия. Според SLT ученето се случва естествено, непреднамерено и непрекъснато в общността на практиката, докато обучаемите участват и се ангажират в съответните дейности. Обучението представлява прогресията от периферна позиция или позиция на начинаещ към централна или експертна позиция в общността на практиките.

Свързана концепция е тази на **ситуираното познание** (Brown et al., 1989), която разглежда ученето като дълбоко вградено в социалния и културен контекст на самите дейности, вместо да бъде отделен, абстрактен процес, който може да бъде директно прехвърлен в различни настройки като традиционните класни стаи.

Проучването на дигиталните практики на учениците в дейностите по медийно образование е добре подкрепено и от двете теории. Като разпознават дигиталните платформи като общности на практика, преподавателите могат да използват съществуващите дигитални навици и взаимодействия на учениците като ценен учебен опит. Това привежда образованието в съответствие с реалния живот и дигиталното поведение на учениците, което прави обучението по-автентично и ефективно. Динамичният и интерактивен характер на дигиталните медии предоставя богат контекст за прилагане на SLT, улеснявайки по-дълбоко ангажиране и практически, контекстно ориентирани резултати от обучението.

Като теоретична рамка за обсъждане на техните открития по отношение на проект, който има за цел специално да научи децата що е дезинформация, Melo-Pfeifer и Dedeczek Gertz (2023) предлагат **културно-отзивчивата педагогика**, подобна на гореспоменатите ситуирани теории. Освен това авторите заявяват необходимостта медийните преподаватели, които преподават за дезинформация, да възприемат **емична перспектива** и да започнат от опита и гледните точки на учениците относно дезинформацията като предпоставка за навременна,

локализирана и отзивчива информация за подход към дезинформацията и липсващата информация в училищната програма.

Освен че добавя уместност, изследването на дигиталните практики на учениците помага за ангажираността им в учебния процес. Например Stewart (2007) използва концепцията на Egan за „**образование с въображение**“ и подчертава значението за медийните преподаватели да се фокусират върху емоционалната и интелектуална ангажираност на учениците: „образователна педагогика, която цени емоционалната ангажираност на учениците, ще подобри въображаемото разбиране на учениците за техния медиан свят и ще ги ангажира в диалог за техните мнения, разбираня, предпочитания и въпроси относно тяхната медийно наситена среда.“

Тази ангажираност не трябва да бъде само емоционална, основана на запознаването на учениците със съдържанието, но трябва да приеме формата на споделяне на отговорност и насърчаване на „владенето“ на ученето. Понякога разглеждани като промяна на ролите, тези нови форми на ангажираност на обучаемите, при които ученици и учители сменят ролите си, както твърдят Walker и Shore (2015), е по-добре да се разбират като диверсификация на ролите, тъй като учениците и учителите могат да изпълняват множество роли едновременно.

Критична педагогика

От напълно различна гледна точка, критичната педагогика също предлага теоретична надеждна подкрепа за изследване на дигиталните практики на учениците в дейностите по медийно образование. Вкоренена в работата на Paulo Freire (1970), тази теория подчертава ролята на образованието в оспорването на потисническите структури чрез овластяване на обучаемите да поставят под въпрос и да предизвикват структурите на властта и доминиращите наративи. Изследването на техните собствени дигитални практики помага на учениците да разпознаят и да се противопоставят на манипулацията и пристрастията в медиите. Освен това учителите, които са наясно с дигиталните практики на своите ученици, могат да използват това знание, за да ангажират критично учениците в дискусии относно динамиката на властта и идеологическите сили зад дезинформацията, като по този начин насърчават по-критично осъзнати ученици. Този подход насърчава учениците да станат активни участници в тяхното медийно потребление, развивайки умения за разпознаване на достоверна информация и противодействие на дезинформацията.

Освен това, следвайки този критичен подход, като оценяват медийната култура на учениците, учителите също нарушават традиционната йерархия в класната стая (вж. също Cannon et al., 2022), създавайки среда за учене с участие, която е по-приобщаваща и резонираща с живия опит на учениците. Този приобщаващ подход не само подобрява образователните резултати, но също така дава възможност на всички ученици да формулират своите перспективи и да се ангажират критично със света около тях .

Перспектива, ориентирана към медийните теории

Освен разглеждането му от гледна точка на правата на децата или като съгласуване с някои педагогически принципи или възможности, третият поток от аргументи за изследване на

дигиталните практики на учениците може да бъде открит в медийно ориентираните теории. По-точно, разбиране на някои подходящи теории, които описват начина, по който потребителите се ангажират с медиите (по начин, ръководен от личен интерес, както е посочено в теорията за употребите и удовлетворението, или въз основа на постоянен процес на договаряне на значението, според теорията на културните изследвания) помага на учителите да разберат колко е важно да се ангажират с медиите и дигиталната култура на своите ученици (за да избегнат погрешното допускане на директно или индиректно влияние на медийните съобщения върху техните ученици). По-нататък ще бъдат представени накратко три такива теории, които могат да бъдат полезни за учителите.

Теория за употребите и удовлетворението

Разработена от Blumler и Katz (1974), тази теория подчертава ролята на личните нужди и цели в медийното потребление. В него се посочва, че потребителите активно търсят специфични медии, които задоволяват различните им нужди, като информация, лична идентичност и социална интеграция. Като такава, разбирането на мотивацията на учениците за тяхното използване на медии може да помогне на преподавателите да адаптират уроци, които да отговарят на тези нужди, правейки учебния опит по-подходящ и ангажиращ.

Теория на медийната екология

Теорията на медийната екология е рамка, която изучава начина, по който медиите, технологиите и комуникацията взаимодействат и оформят културната и социална среда, в която се срещат. Marshall McLuhan (1964) подчертава, че медиите действат не просто като канали за комуникация, но и като среда, която дълбоко влияе върху културните норми, социалните структури и дори човешкото съзнание. Известното му твърдение „средството (медията) е съобщението (посланието)“ представя идеята, че характеристиките на самите медийни технологии, а не съдържанието, което носят, са това, което оказва най-голямо влияние върху обществото. Въпреки че някои учени критикуват тази теория за нейния технодетерминистичен подход, тя може да бъде уместна в нашия аргумент. По този начин възприемането на холистичен подход и разбирането на медиите като среда предлага на учителите легитимност при изследване на дигиталната среда, която учениците обитават. Освен това помага на учителите да приемат, че платформи като социалните медии, игрите и виртуалните учебни среди създават повече от забавление на учениците, те допринасят за култивирането на специфични умения, навици и начини на мислене.

Превключването на фокуса от трансформиращите ефекти на медиите като среди, които променят обществената организация и приближаването от историческия мащаб, предложен от McLuhan, Couldry и Нерр в тяхната книга „Медираната конструкция на реалността“ (2017) адаптира идеите за медийна екология и се фокусира върху това как медиите и комуникационните технологии са дълбоко вградени в ежедневието на хората, оформяйки усещането ни за реалност. Позовавайки се на книгата на Berger и Luckman „Социалното конструиране на реалността“, Couldry и Нерр предполагат, че реалността днес до голяма степен е конструирана чрез медийни процеси, които не само оформят нашето разбиране за света, но и структурират нашите социални отношения и изграждат нашата идентичност във и чрез медиите. Според тях медийните практики се вплитат в тънкостите на ежедневието на живота,

оказвайки влияние върху личните и колективните реалности. Couldry и Hepp разширяват дискусията за въздействието на медиите към текущия дигитален и мрежов медиен контекст и предлагат по-нюансиран поглед върху индивидуалността и социалната структура. Образователното упражнение за изследване на дигиталните практики на учениците е добре подкрепено от теорията на Couldry и Hepp, тъй като този процес повишава осведомеността както на учителите, така и на учениците относно финия, но всеобхватен начин, по който медиите конструират за добро или за лошо нашето ежедневие.

Теория на културологията

Според тази перспектива медийните и културните текстове играят значителна роля при формирането на обществените норми и ценности. Разбирането на дигиталните медийни практики на учениците позволява на учителите да се справят с това как дезинформацията експлоатира културните наративи и да научат учениците да се ангажират критично с медийните представяния (Hall, 1997).

Този подход, както се обсъжда от Hall (1980), подчертава значението на разпознаването и оценяването на медийната култура на учениците. Като признават дигиталните практики на учениците, учителите могат да създадат по-приобщаваща и подходяща учебна програма, която се занимава със специфичните видове дезинформация, преобладаваща в дигиталната среда на учениците.

Теоретична рамка за разбиране на дигиталния живот на децата

Колкото и важно да е от педагогическа гледна точка, изследването на дигиталните практики на учениците трябва да бъде придружено от някои теоретични опори, които могат да се използват за осмисляне на дигиталния живот на децата. В този раздел е представен теоретичен модел, базиран на изследвания и предложен в проекта EU Kids Online (Livingstone et al., 2017), който може да помогне на учителите да разберат по-добре и да ръководят проучвателните дейности в часовете си по медийно образование.

Моделът **EU Kids Online (EUKO)** е разработен, тестван и усъвършенстван в продължение на почти десет години от изследователската мрежа EU Kids Online (Livingstone et al., 2017). Първата версия на модела е предложена през 2010 г. (Livingstone & Haddon, 2012) и се основава на резултатите от литературния анализ на повече от 400 проучвания върху дигиталния живот на децата, налични по това време.

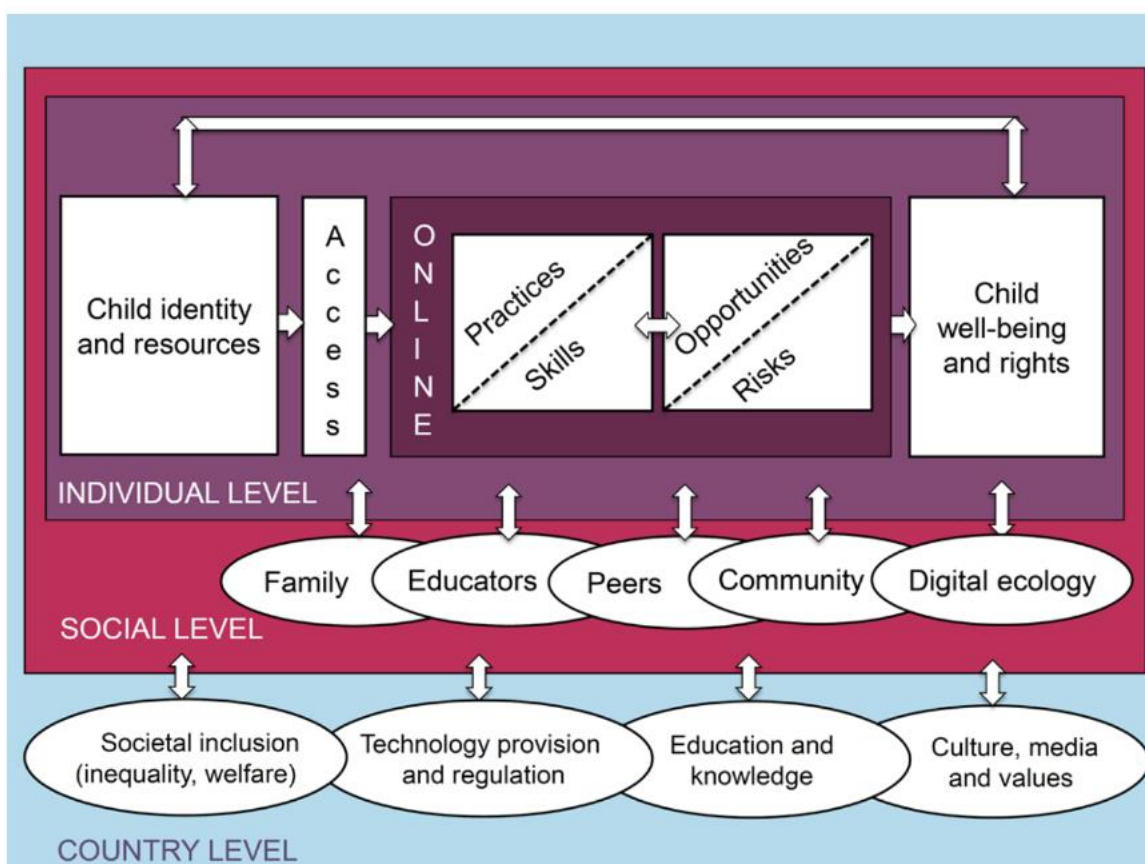
Теоретичните опори на модела (вж. Livingstone & Haddon, 2011) имат за цел да коригират някои митове относно онлайн преживяванията на децата и да вкоренят модела в перспектива, ориентирана към децата. По-точно, чрез своя модел, изследователите целят:

1. Отдръпване от „есенциалистките“ теории за детството, а също и от технодетерминистичните теории, които разглеждат дигиталните технологии като фундаментално разрушителни за единна категория „деца“ (напр. като тези, описващи децата като „дигитални туземци“¹, Prensky, 2001a, 2001b), и вместо това да се приведе в съответствие с новите теории за детството;

¹Срещу тази широко разпространена метафора вижте Eynon, 2020.

2. Избягване на моралната паника, основана на дефинирани от възрастните интернет рискове и протекционистки програми, предлагайки вместо това основа в „теории за риска“ от късната модерност;
3. Осигуряване на изчерпателен отговор на въпроса за отговорността за онлайн безопасността на децата и достъпа до интернет възможности, като използват екологичната теория на Bronfenbrenner за последователните нива на влияние (1979), за да се избегне липсата на отговорност на различни социални участници.

След това, въз основа на резултатите от общоевропейско проучване, проведено в 25 страни (Livingstone et al., 2011), моделът е леко ревизиран (Livingstone et al., 2015; Livingstone et al., 2017). В модула е представена преработената версия на модела като се подчертават някои от промените в него и обсъждат някои от извлечените от него теории.



Фигура 6.1. Ревизираният модел на EU Kids Online (Livingstone et al., 2017)

Избягвайки технодетерминистката позиция и предпочитайки гледната точка на детето, моделът EUKO съчетава екологичния модел на детското развитие (Bronfenbrenner, 1979) с последователен подход, който описва дигиталния живот на детето, отговаряйки на въпроса „дали и как интернет е сега играе роля, за добро или за лошо, в благосъстоянието на децата“ (Livingstone et al., 2015, p.10).

Според екологичната теория детето е обградено от последователни слоеве на влияние, от микро ниво до мезо и след това макро ниво; моделът EUKO адаптира тези три нива, като

счита, че първото ниво се отнася за индивидуални употреби на интернет (т.е. онлайн живот на децата), второто ниво се отнася за процесите на посредничество при използване на цифрови технологии от детето (т.е. посредничество от родители, учители, и групи от връстници), а третото ниво - към националния контекст (напр. влиянието на фактори като образователни политики или социални неравенства).

На индивидуално ниво, във вътрешното поле, моделът предлага последователен подход, който има за цел да обясни, като се започне от идентичността и ресурсите на детето (напр. демографски данни, психологически фактори, техния капацитет, интереси, мотивация, житейски опит или уязвимости), „какво значение има дигиталното за благосъстоянието на децата?“. Освен това, въпреки че проучванията показват, че огромното мнозинство от децата, поне в европейските страни, са онлайн, ревизирият модел признава „Достъпа“² като отделен и важен фактор, който влияе върху изживяването на децата онлайн.

Онлайн опитът на децата е структуриран в модела от две измерения: това на практиките и/или уменията и това на рисковете и/или възможностите. По-точно онлайн практиките на децата, които също могат да се разглеждат като умения, се превръщат или в рискове, или във възможности в зависимост от първоначалните условия (т.е. идентичността и ресурсите на детето). Например, същата практика за опознаване на хора онлайн може да бъде рискована за търсещо емоции, неподкрепяно дете, което вече има проблемна група приятели, но може да бъде възможност за разширяване на добре подготвена социална мрежа за дете с много настоящи и подкрепящи родители. Една от най-иновативните идеи, които моделът предлага и тества, е, че както рисковете, така и възможностите са вероятностни, произтичащи от взаимодействието между входните фактори (идентичност и ресурси на детето) и онлайн преживяването на детето. Те също така не водят непременно до вреда и полза за децата. По този начин проучванията, базирани на модела EUKO, се отдалечават както от разказите за паниката, които са съсредоточени върху риска, така и от оптимистичния дискурс, който гравитира само около възможностите и не навлиза по-дълбоко, за да анализира кои са тези деца, които се възползват от онлайн възможностите и онези, които са без подкрепата на възрастните, въпреки че са онлайн.

Една от обяснителните теории, включени в модела, е, че по-широкото използване на интернет води до повече умения, но и до по-голямо излагане както на онлайн рискове, така и на възможности. Както беше казано по-рано -, това не се превръща автоматично нито във вреда, нито в полза, повече и сложни набори от променливи (като възраст, социално-икономически статус на семейството, родителска подкрепа, свързани с държавата условия), обясняват крайния резултат.

Друга важна теория в модела е ролята на социалното посредничество в дигиталния живот на децата, посредничество, в което педагозите са включени заедно със семейството,

²Достъпът обхваща елементи като дигиталния репертоар, който децата използват (каква комбинация от устройства), дали имат достъп само до безплатно съдържание или и до платено и т.н. Както твърди Helsper (2021 г.), дигиталното разделение вече не трябва да се разглежда като дихотомичен проблем, а като многоаспектен, в който дигиталните неравенства са по-добра концепция от дигитално изключените.

връстниците и общността (още един аргумент за изследване на дигиталния живот на учениците не само индивидуално, но и колективно).

И накрая, друга подходяща идея за този курс, която може да бъде извлечена от модела, е как макронивото (описано от модела в четири измерения) може да формира дигиталните преживявания на децата и по този начин - тяхното благополучие.

Дейности/упражнения

За постигането на целите на този модул са предложени две учебни дейности, всяка от които е по един час. Те могат да се използват алтернативно или да бъдат коригирани за време и използвани заедно (инструкторът може да реши да стесни дискусията само до някои от предложените теми и след това продължителността съответно ще се промени).

1. Моята ежедневна дигитална вселена

Продължителност: 50 мин. (коригира се според нуждите)

Резултати от обучението:

- Обучаемите ще осъзнаят дигиталната вселена, която обитават ежедневно;
- Обучаемите ще разсъждават върху своите социални взаимодействия, опосредствани от медиите; видовете медии, които използват; нуждите и удовлетворението, които водят до използването им; и как дигиталните им практики се отразяват и им влияят.

Необходими материали:

- Лаптоп, проектор и екран (или смартборд)
- [ДМ6.7](#) План за действие
- [ДМ6.8](#) Работни листове „Дневник на цифровата вселена“ (на хартия или дигитални)
- Цветни маркери или пастели
- Големи листове хартия (A2 или A3)
- Самозалепващи листчета

Описание:

Този план на урок има за цел да предостави на обучаващите се цялостно разбиране за техните дигитални практики и как тези практики оформят техния ежедневен живот, социални взаимодействия и цялостно благосъстояние, като същевременно обръща внимание на рисковете от дезинформация. Урокът може да бъде адаптиран от учителите и за ученици - както от начален, така и от гимназиален етап.

1. Въведение (2 минути)

- Споделяне на целта: Обяснете, че днешният урок ще изследва „дигиталната вселена“, която обучаемите обитават ежедневно и начинът, по който тя им влияе.

2. Дейност Част 1 – Картографиране на цифровата вселена (20 минути)

Индивидуална задача: Раздайте на всеки обучаем работен лист „Дневник на дигиталната вселена“. Помолете ги да изброят всички дигитални дейности, които извършват за един ден, включително устройствата, които използват, и хората, с които взаимодействат. Помолете обучаемите да помислят кои от техните дигитални практики могат да ги изложат на дезинформация.

- **Въпроси за размисъл:**

- Какви видове медии използвате (напр. социални медии, игри, образователни уебсайтове)?
- Какъв тип съдържание четете?
- Какви видове ангажираност практикувате онлайн (пасивно използване, публикуване, коментиране, оценка, реагиране на други и т.н.)?
- С кого общувате, използвайки тези медии (напр. приятели, семейство, учители, непознати хора, групи въз основа на вашите интереси)?
- Какви нужди удовлетворват тези дейности (напр. забавление, социална връзка, учене)?
- Как дигиталните ви практики влияят върху живота ви и живота на другите (напр. вземане на информирани решения въз основа на онлайн търсения, гледане на препоръчани видеоклипове, сприятеляване с предложени хора, закупуване на предложени продукти)?
- Коя от тези практики може да ви изложи на дезинформация или да създаде условия за такова излагане?
- Кои от тези практики ви помагат да намалите риска от излагане на дезинформация или ви помагат да се справите с дезинформацията?

- **Групова работа:** Разделете учениците на малки групи и им дайте големи листовце хартия и маркери. Всяка група създава визуална карта на своите комбинирани дигитални дейности, илюстрирайки ежедневната им цифрова вселена. Те трябва ясно да маркират на картата най-рисковите и най-безопасните практики по отношение на дезинформацията.

3. Дейност Част 2 – Анализирание на цифровите карти на вселената (25 минути)

- **Презентация:** Всяка група представя своята цифрова карта на вселената пред класа.
- **Дискусия:** Като клас обсъдете някои от следните неща:
 - Кои са най-често срещаните дигитални дейности сред групите?
 - Каква е пропорцията между социалните и индивидуалните дейности, които извършват онлайн?
 - Как тези дейности отговарят на различни нужди или предлагат различни удовлетворения?

- Как цифровите практики влияят на техните социални взаимодействия и взаимоотношения?
- Какви са положителните и отрицателни ефекти от техните дигитални навици (напр. *положителни*: учене на нови неща, поддържане на връзка; *отрицателни*: проблеми с времето пред екрана, излагане на дезинформация)?
- Кои са „най-рисковите“ и „най-безопасните“ дигитални практики по отношение на дезинформацията и колко често срещани са тези практики сред учащите?

4. **Заключения и домашна работа (по избор) (3 минути)**

- **Резюме:** Обобщете уроците от деня, като подчертаете колко е важно да са наясно с тяхната цифрова вселена и нейните влияния, както положителни (напр. социални взаимодействия), така и отрицателни (особено рискът от дезинформация).
- **Задача за домашна работа (по избор):** Помолете учениците да водят „Дневник на дигиталната вселена“ за следващия ден, като отбелязват своите цифрови дейности, взаимодействия и размисли за това как тези дейности ги карат да се чувстват и всякакви срещи с дезинформация. Те могат да споделят откритията си в следващия час.

„Какво знае интернет за мен?“

Продължителност: 50 мин. (коригира се според нуждите)

Резултати от обучението:

- Разсъждения върху личните дигитални практики и следите, които те оставят онлайн (дигитални отпечатьци).
- Разбиране на различните видове дигитални отпечатьци и техните потенциални рискове, особено по отношение на дезинформацията.
- Научаване на стратегии за намаляване на дигиталните отпечатьци и разработване на по-здравословни дигитални практики.

Ресурси и оборудване:

- Компютри/таблети с достъп до интернет ИЛИ листове хартия (A2/A3) и цветни маркери
- Лаптоп, видео проектор и екран или интерактивна дъска
- Бяла дъска и маркери
- [ДМ6.9](#) План за действие
- [ДМ6.10](#) „Откриване на дигитален отпечатък“.
- Самозалепващи листчета или дигитални инструменти за водене на бележки

Описание:

Адаптирана от Livingstone и нейните колеги (2019), тази дейност е подходяща за обучаеми както като учебна дейност в този курс, така и като възможна преподавателска дейност с

техните бъдещи студенти. Дейността може да бъде трансформирана, така че да е подходяща за различни възрастови групи (от основно до средно образование). Целта е да помогне на обучаемите (в курса)/студентите (по-късно) да разберат своите дигитални отпечатьци и да мислят критично за онлайн поведението си във връзка с поверителността. Урокът е интерактивен и провокиращ мисълта, насърчавайки по-задълбочено разбиране на интернет механизмите и паметта.

План на дейността :

1. Въведение (7 минути)

- Задача: Учащите са помолени да изброят любимите си онлайн дейности.
- Групиране: Инструкторът разделя обучаемите на групи въз основа на подобни дейности.

2. Част с инструкции - Какво е цифров отпечатък? (8 минути)

- Резюме и дискусия: Въз основа на предишни знания, предоставени в този курс инструкторът въвлеча обучаемите в дискусията относно видовете дигитални отпечатьци, оставени онлайн от потребителите и тяхното възможно значение за риска от излагане или ангажиране с дезинформация.
- Следните понятия могат да се използват в дискусията (те са само ориентировъчни и трябва да бъдат коригирани за спецификата на учениците, участващи в дейността; вижте плана за действие, [ДМ6.9](#) за други ресурси): Лична информация, самоличност, профилиране, предпочитания, навици, биометрични данни, сърфиране в мрежата, информация, свързана с устройства, данни от социални мрежи, търсения в интернет, местоположение, финансови данни, здравни досиета, училищни досиета, чувствителна информация, използване на данни; извличане на данни, обработка на данни (и как се използват за повлияване на цифровите преживявания), брокери на данни и посредници на данни.

3. Групова работа - Открийте цифровите си отпечатьци (15 минути).

- Задача: Групите получават листовка „Откриване на дигитален отпечатък“ ([ДМ6.10](#)) и са помолени да:
 - Създадат карта, върху която да напишат и организират информацията, която оставят онлайн (дигиталния им отпечатък) по време на предпочитаните от тях дейности;
 - Обсъдят всяко несъгласие, което имат, и да предложат обосновка за тези спорни ситуации (напр. Защо някои обсъждат някои онлайн следи, а други не са съгласни? Дали защото някои участват в по-рискови или по-безопасни практики?). Групите трябва да маркират такива ситуации на своята карта и да се обосноват;
 - Идентифицират кои от техните онлайн следи има вероятност да ги изложат на дезинформация и да ги маркират на картата; освен това групите трябва да обмислят стратегии за намаляване на този риск.

4. Групова презентация, дискусия и размисъл (15 минути)

- Презентация: Групите споделят своите дигитални карти на отпечатьци, потенциални последици и стратегии за намаляване на отпечатьците.

- Дискусия в клас: Инструкторът обсъжда с групата дейностите, които оставят най-много онлайн следи, както и стратегиите за управление на онлайн информацията и стратегиите за справяне с дезинформацията, на която човек е изложен въз основа на своите дигитални отпечатъци.
5. **Заклучение и домашна работа (по избор)** (5 минути)
- Резюме: Обобщават се ключови точки относно поверителността, профилирането, безопасността и дезинформацията.
 - Домашна работа (по избор): Учениците са помолени да наблюдават и отбелязват онлайн дейностите на семейството си, като се фокусират върху дигиталните отпечатъци. Обсъждат се откритията в следващия час.

Разбор и оценка

Тъй като целта на Модул 6 е да помогне на обучаемите да разпознаят значението на изследването на дигиталните и медийни практики на своите ученици в преподаването на медийно образование като цяло и в частност на критичното мислене и как да се справят с дезинформацията, предлагат се две дейности за оценяване, от които инструкторът трябва да избере една. Първата дейност е ориентирана повече към теорията и помага на обучаемите да обмислят разбирането си върху съдържанието, предоставено в модула, а втората е по-приложна дейност, която може да се използва както като оценка, така и като учебна дейност.

1. Самооценка и групова рефлексия

Продължителност: 30 мин. в клас (+ 30 мин. домашна работа в асинхронен режим)

Резултати от обучението:

- Да може да демонстрира критично разбиране на важността на ангажирането с дигиталния живот на учениците в медийното образование, особено по отношение на дезинформацията.
- Способност да прилага различни подходящи теории в подкрепа на аргументи.
- Да може да идентифицира практически начини за интегриране на дигиталните практики на учениците в дейностите в класната стая, за да се справят с дезинформацията и да обмислят как медийните образователни дейности могат да бъдат интегрирани в предмета, който преподават.
- Да насърчава участие в партньорско оценяване за получаване на различни гледни точки и подобряване на критичното мислене; отразяване на лични и междугрупови нагласи за подобряване на колективното разбиране и практики на преподаване.

Ресурси и оборудване :

- [ДМ6.11](#) Листовка (или дигитална форма) с инструкции за писане на есе (да се предостави документа на обучаемите предварително като задача за домашна работа).
- [ДМ6.12](#) План за действие
- Химикалка и хартия или дигитални устройства за обучаемите, за да запишат своите коментари във втората част на дейността.

Описание:

Като част от оценяването по Модул 6, тази дейност се състои от две части: есе за асинхронна домашна работа и представяне и коментар от връстници в клас.

Част 1: Есе за домашна работа

Инструкторът трябва да помоли обучаемите предварително (в предпоследната среща на модула) да напишат кратко есе, аргументирайки необходимостта от ангажиране с дигиталния живот на техните (бъдещи) ученици в медийни образователни дейности, които имат за цел да преподават за дезинформацията и как да се справят с него. В своите есета обучаемите трябва също така да разсъждават как подобна медийна образователна дейност се вписва в предметите, които (ще) преподават.

Инструкции за писане: Есетата могат да отговарят на следната структура:

1. Въведение:

- Представете накратко значението на медийното образование в контекста на днешната дигитална ера и разпространението на дезинформация.
- Изложете своята теза защо ангажирането с дигиталния живот на учениците е от съществено значение, особено в борбата с дезинформацията.

2. Основно тяло:

- Теоретична подкрепа:
 - Използвайте поне две теории, представени в Модул 6 или други теоретични аргументи, които предлагате;
 - Обяснете как тези теории подкрепят интегрирането на дигиталните практики на учениците в медийното образование.
- Практически изводи:
 - Обсъдете практически начини за ангажиране с дигиталния живот на учениците в класната стая.
 - Подчертайте потенциалните ползи, като повишена уместност, ангажираност и умения за критично мислене.
- Рефлексия по темата:
 - Помислете как включването на медийни образователни дейности във вашия конкретен предмет (напр. английски, история) може да помогне за справяне с дезинформацията.
 - Дайте примери как тези дейности могат да бъдат интегрирани във вашата учебна програма.

3. Заключение:

- Обобщете ключовите точки, направени във вашето есе.
- Защитете тезата си за необходимостта от ангажиране с дигиталния живот на учениците за справяне с дезинформацията.
- Помислете в по-широк аспект относно вашата преподавателска практика и резултатите на учениците.

Част 2: Представяне на коментар от връстници в клас

Инструкции за дейността:

1. Представяне на връстници (10 минути):
 - Работете със съученик.
 - Всеки член на двойката ще представи своето есе на другия, като обобщава ключови точки и аргументи (5 минути всеки).
2. Партньорска рефлексия (5 минути):
 - След двете презентации се включете в дискусия с партньора си.
 - Обсъдете общите черти и спецификите на вашите есета.
 - Размишлявайте върху различните гледни точки и прозрения, получени от работата на другия.
3. Групова рефлексия (15 мин.):
 - Участвайте в дискусия в целия клас, фасилитирана от инструктора.
 - Споделете прозрения от взаимните коментари/ бележки.
 - Помислете в по-широк аспект относно практиката на преподаване и резултатите на учениците.

Тази дейност за самооценка и групова рефлексия може да се използва като дейност за самооценка и е предназначена да насърчи обучаемите (бъдещите учители) да обмислят критично ролята на ангажирането и познаването на дигиталните практики на своите ученици в техните медийни образователни дейности и да артикулират теоретични и практически причини за интегрирането на тези практики в тяхното преподаване. Чрез партньорската си оценка и частта за групова рефлексия, дейността също така помага на обучаемите да участват в нововъзникваща общност на медийни преподаватели.

„Бавно четене с помощта на критични разговори с приятели“

Продължителност:

- 30 минути (+предварителната подготовка; виж описанието)

Резултати от обучението:

- Изследвайте бавното четене като начин да се ангажирате с новините;
- Изследвайте нови форми на социални немедиирани практики за потребление на новини и практикувайте здравословни социални навици около потреблението на медийно съдържание;
- Насърчете критичното мислене;
- Практикувайте форми на ангажиране с медийно съдържание, използвано от други хора, в контекста на справяне с дезинформацията.

Ресурси и оборудване:

- [ДМ6.13](#) План за действие
- [ДМ6.14](#) Листовки с индикативни въпроси
- Собствено медийно съдържание (част от медийни продукти, дигитално, на хартиен носител или друго), което учениците трябва предварително да донесат за часа.
- Химикалки и хартия или цифрови устройства (BYOD) за ученици.

Описание:

Дейността е подходяща за по-големи ученици (гимназиално училище) и е вдъхновена от Ahmer (2018); помага на учениците да изследват нови начини за ангажиране с новините и да експериментират с поддържано от връстници потребление на новини, в опит за създаване на социално значение на новините и практикуване на здравословни навици, свързани с медиите.

В подготовката за тази дейност учениците трябва предварително да донесат част от медийно съдържание (аудио, видео, текст или изображение), което е привлякло вниманието им през изминалата седмица и за което подозират, че може да представлява дезинформация, въпреки че не са сигурни в това.

В началото на дейността учениците ще бъдат помолени да запишат накратко на хартия или на цифрово устройство две причини, поради които смятат медийното съдържание за вероятно вярно, и две причини, поради които имат съмнения относно него.

След това учениците ще бъдат разделени на случаен принцип по двойки и ще бъдат подканени да се редуват да обсъждат всяка част от медийното съдържание (за 10 минути всяка).

В тези дискусии обучаемите ще играят или ролята на читателя, или на критичния приятел. Читателите внасят своя част от информацията, за която искат да прекарат време в размисъл. Критичните приятели, от друга страна, действат като подкрепящи слушатели и задават провокативни въпроси, предоставяйки данни, които да бъдат разгледани през друга призма. Това помага на читателите да навлязат по-дълбоко в разбирането си за новините и да решат дали те са верни.

За тази дейност инструкторът предоставя на обучаемите набор от възможни въпроси (хартиени или дигитално проектирани), които да бъдат използвани от критичните приятели в процеса на четене (вижте някои индикативни въпроси, предложени от Eisenstock 2019; [ДМ6.14](#)). Инструкторът трябва да изясни, че това са насочващи въпроси, които могат да бъдат коригирани за дискусията или могат да бъдат зададени нови въпроси.

След като всеки обучаем е ангажиран за 10 минути в ролята на читател и 10 минути в ролята на критичен приятел, те са помолени да обмислят първоначалните си аргументи и да ги преразгледат, ако е необходимо, в светлината на новите прозрения, улеснени от дискусията.

ИЗТОЧНИЦИ

- Ahmer, A. (2018). Designing to Support Reflection on Values & Practices to Address Online Disinformation. *CSCW '18 Companion: Companion of the 2018 ACM Conference on Computer Supported Cooperative Work and Social Computing*, pp. 61–64. <https://doi.org/10.1145/3272973.3272974>.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1966), *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Anchor Books.
- Blumler J.G. & Katz, E. (1974). *The uses of mass communications: Current perspectives on gratifications research*. Sage.
- Boyd, d. (2014). *It's Complicated: The Social Lives of Networked Teens*. Yale University Press.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32–42.
- Buckingham, D. (2005). *The media literacy of children and young people: A review of the research literature*. Ofcom.
- Buckingham D. (2003), *Media Education: Literacy, Learning, and Contemporary Culture*. Polity Press.
- Cannon, M., Connolly, S., & Parry, R. (2020). Media literacy, curriculum and the rights of the child. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 43(2), 322–334. <https://doi.org/10.1080/01596306.2020.1829551>
- Couldry, N. & Hepp, A. (2017). *The Mediated Construction of Reality*. Polity.
- Egan, K. (1988). *Imagination and Education*. Teachers College Press.
- Eisenstock, B. (2019) *Analyzing News Worksheet*. Center for Media Literacy. Available at European Parliament and Council of the European Union. (2016). *Regulation (EU) 2016/679 of the European Parliament and of the Council of 27 April 2016 on the protection of natural persons with regard to the processing of personal data and on the free movement of such data, and repealing Directive 95/46/EC (General Data Protection Regulation)*. Official Journal of the European Union, L119, 1-88. Retrieved from <https://eur-lex.europa.eu/eli/reg/2016/679/oj>
- Eynon, R. (2020). The myth of the digital native: Why it persists and the harm it inflicts. In OECD. *Education in the Digital Age. Healthy and Happy Children*. Ch. 9 <https://doi.org/10.1787/2dac420b-en> Available at <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/2dac420b-en/index.html?itemId=/content/component/2dac420b-en>
- Gray, P. (2014). Five Myths About Young People and Social Media. *Psychology Today*. Posted February 13, 2014) Available at: <https://www.psychologytoday.com/us/blog/freedom-learn/201402/five-myths-about-young-people-and-social-media>
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Livingstone, S. (2014). Children's digital rights: a priority. *InterMedia*, 12(4/5), 20–24. http://eprints.lse.ac.uk/60727/1/_lse.ac.uk_storage_LIBRARY_Secondary_libfile_shared_repository_Content_Livingstone%2C%20S_Childrens%20digital%20rights_Livingstone_Childrens%20digital%20rights_2015.pdf
- Livingstone, S., Stoilova, M. and Nandagiri, R. (2019). *Talking to children about data and privacy online: research methodology*. London: London School of Economics and Political Science. Available at: <https://www.lse.ac.uk/media-and->

- [communications/assets/documents/research/projects/childrens-privacy-online/Talking-to-children-about-data-and-privacy-online-methodology-final.pdf](#)
- Livingstone, S. & Third, A. (2017). Children and young people’s rights in the digital age: an emerging agenda. *New Media & Society*, 19(5), 657–670. <https://doi.org/10.1177/1461444816686318>
- Livingstone, S., Mascheroni, G. & Staksrud, E. (2017). European research on children’s internet use: Assessing the past and anticipating the future. *New Media & Society*, 20(3), 1–20. <https://doi.org/10.1177/1461444816685930>
- Livingstone, S., Mascheroni, G. & Staksrud, E. (2015). Developing a framework for researching children’s online risks and opportunities in Europe (EU Kids Online: London School of Economics and Political Science, pp. 1–21). http://eprints.lse.ac.uk/64470/1/_lse.ac.uk_storage_LIBRARY_Secondary_libfile_shared_repository_Content_EU%20Kids%20Online_EU%20Kids%20Online_Developing%20framework%20for%20researching_2015.pdf
- Livingstone, S. and Haddon, L. (2012). ‘Theoretical framework for children’s internet use.’ In S. Livingstone, L. Haddon and A. Görzig (eds) *Children, risk and safety on the internet: Research and policy challenges in comparative perspective* (pp. 1–14). Bristol: Policy Press. <http://eprints.lse.ac.uk/55436/>
- Livingstone, S. M., Haddon, L., Görzig, A. & Ólafsson, K. (2011). *Risk and Safety on the Internet* (London). London School of Economics. <http://eprints.lse.ac.uk/33731>
- Marshall, M. (1964). *Understanding media*. Mentor.
- Melo-Pfeifer, S. & Dedecek Gertz, H. (2023). Learning About Disinformation Through Situated and Responsive Pedagogy: Bridging the Gap Between Students’ Digital and School Lives. In Parker, L. (ed.) *Education in the Age of Misinformation*,. 12, 225-250.
- United Nations (1989). *Convention on the Rights of the Child*. Available at <https://www.unicef.org/media/52626/file>
- United Nations (2019). *Convention on the Rights of the Child. The children’s version*. Available at <https://www.unicef.org/media/56661/file>
- United Nations (2021). *General comment No. 25 (2021) on children’s rights in relation to the digital environment*. Available at: https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRC/C/GC/25&Lang=en
- 5 Rights Foundation. *Know your rights in the digital environment (child friendly poster)*. Available at <https://5rightsfoundation.com/KnowYourRightsPoster.pdf>
- 5Rights Foundation. (2020). *In our own words: Children’s rights in the digital world*. Retrieved from https://5rightsfoundation.com/In_Our_Own_Words_Young_Peoples_Version_Online.pdf
- Smith, A. & Seal, M. (2021). The Contested Terrain of Critical Pedagogy and Teaching Informal Education in Higher Education. *Education Sciences*. 11(9):476. <https://doi.org/10.3390/educsci11090476>
- Stewart, K. (2007). Re-imagining media education: Exploring new strategies for elementary students’ emotional and social engagement. Canadian Center for Policy Alternatives. Available at: https://policyalternatives.ca/sites/default/files/uploads/publications/National_Office_Pubs/2007/OSOS_Reimagining_media_education.pdf
- Yskills. (2023). Children’s rights in a digital world. https://www.youtube.com/watch?time_continue=130&v=X376INRwEaE&embeds_referring_eu

- [ri=https%3A%2F%2Fyskills.eu%2F&embeds_referring_origin=https%3A%2F%2Fyskills.eu&source_ve_path=MTM5MTE3LDI4NjY2&feature=emb_logo](https%3A%2F%2Fyskills.eu%2F&embeds_referring_origin=https%3A%2F%2Fyskills.eu&source_ve_path=MTM5MTE3LDI4NjY2&feature=emb_logo)
- Walker, C. & Shore, B. (2015). Understanding Classroom Roles in Inquiry Education: Linking Role Theory and Social Constructivism to the Concept of Role Diversification. *SAGE Open*. 5. 10.1177/2158244015607584.
- Wardle, C. & Derakhshan, H, (2017). *Information disorder: Toward an interdisciplinary framework for research and policymaking, Council of Europe*. Retrieved from: <https://firstdraftnews.org/glossary-items/pdf-wardle-c-derakshan-h-2017-information-disorder-toward-an-interdisciplinary-framework-for-research-and-policy-making-council-of-europe/>
- Wigley, T. (2017, October 12). *If kids are looking at their phones instead of our exhibits, it's our fault – not theirs*. [Post], LinkedIn: <https://www.linkedin.com/pulse/kids-looking-phones-instead-our-exhibits-its-fault-theirs-jones/>

7. Преподаване на дигитално-медийна грамотност като средство за справяне с дезинформацията



Преглед на модула

7. Преподаване на дигитално-медийна грамотност като средство за справяне с дезинформацията	
<i>Резюме</i>	Модулът „Как да преподаваме дигитално-медийна грамотност като средство срещу дезинформацията“ помага на обучаемите да разберат същността на медийното съдържание в различни му проявления (текст, снимка, видео), да разпознават когнитивните пристрастия, да развият критично мислене при работа с медийни съобщения и продукти, да се запознаят с различни техники и инструменти за проверка на фактите, както и да добият представа за същността и спецификата на създаването и разпространението на медийно съдържание.
<i>Резултати от обучението</i>	<p>При приключване на този модул обучаемите ще:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Познават преднамерения характер на медийните съобщения - Разбират естеството на медиазирания „текст“ - Могат да конструират и деконструират медийни съобщения - Умеят да проверяват източниците, за да избягват различните видове дезинформация - Изразяват готовност за анализиране на медийни текстове и вникване под повърхността на посланията
<i>Ресурси & оборудване</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Допълнителна литература (вижте библиографията) - Една PowerPoint презентация (ДМ7.2) - Допълнителни материали (ДМ 7.1; ДМ 7.3; ДМ 7.4) - Казус (Дейности: Медийна грамотност и културен дебат & Изкуството като отражение и провокация) - Кратки видео филми (вижте библиографията) - Компютър с достъп до интернет - Проектор - Високоговорител - Смартфони/компютри - Екран (бяла дъска)
<i>Продължителност:</i>	195 минути

Въведение

Продължителност: 10 минути

Резултати от обучението:

- Идентифициране на детайли, когато се натъкнете на информация.
- Анализирате на детайлите на информацията.
- Проверка на източниците на информация, независимо дали е аудио, видео, печат и др.

Ресурси & оборудване:

- [ДМ 7.1](#) & Проектор
- Смартфони
- Инструменти за обратно търсене на изображения

Описание:

Модулът започва с дейност „Кажете какво виждате“, където на обучаемите ще бъде показана картина ([ДМ 7.1](#) - куче и вълк), която позволява различни интерпретации на нейното съдържание. Снимката от [ДМ 7.1](#) може да се замени с друга снимка, която позволява различни интерпретации, така че преподавателят може да избере и друга снимка за въведението. Преподавателят дава на обучаемите една минута, за да открият възможно най-много подробности. След това те сравняват и отговорите им се обсъждат.

На по-късен етап обучаемите трябва да използват някакъв вид търсеща машина (като Google Images Search, Yahoo Image Search, Bing Image Search, Pinterest Visual Search Tool, Creative Commons Search, Picsearch, TinEye и др.), за да съберат повече данни за изображенията, които им се показват, и да сравнят отговора с техните предишни предположения.

Това ще бъде добър начин за навлизане в темата и идеята, че медийните съобщения често могат да се възприемат по различен начин. Ще стане ясно също така, че обикновено това, което се вижда на повърхността, може да се окаже доста по-различно от това, което то е в действителност. След това ще бъдат разгледани подробно петте ключови въпроса - авторство, формат, аудитория, съдържание и цел. Тези характеристики на медийното съдържание и как то влияе върху възприятието на публиката ще бъдат проверени чрез предлагане на различни примери (тези примери може да са различни за участниците, тъй като е важно да бъдат конкретни и свързани с даден контекст). Така дезинформацията, нейните характеристики и пораздащи я причини ще станат по-ясни и по-лесно разпознаваеми.

Теоретични въпроси

Продължителност: 90 минути

Резултати от обучението

- Деконструиране на медийни съобщения
- Конструирание на медийни съобщения
- Оценяване на източниците за по-висока степен на достоверност
- Критично анализиране на медийното съдържание относно наличие в него на дезинформация, погрешна информация и злонамерена информация, правейки разлика между тях.

Ресурси & оборудване:

- Проектор,

- [ДМ 7.2](#) - PowerPoint презентация на теоретичните въпроси

Описание: Теоретичната част запознава обучаемите с характеристиките на медийната грамотност, основните проблеми, пред които могат да се изправят потребителите на медийните послания по отношение на тяхното правилно и точно възприемане, както осигурява и по-добро разбиране на медийната етика.

Дигитално-медийна грамотност (ДМ 7.2)

Дигитално-медийната грамотност е тясно свързана с медиазнанието и предлага допълнителни разяснения по важни въпроси като разбиране на медиите (знания и умения, необходими за критичен анализ на медийните инструменти и съдържание), медийна осведоменост (знания, свързани с различните видове медии и тяхното класифициране – традиционни и онлайн, публични и частни; възможностите и предизвикателствата, с които се сблъскват потребителите, когато ги използват), медийното отношение (подходящият начин, по който хората се чувстват относно използването на медиите, цифровите технологии и възможностите, които те им предлагат); медийното поведение (критично използване на медиите); и приложение на медиите за нуждите на възходящо личностно и професионално развитие). Тези атрибути на медийното потребление могат да бъдат наречени и медийна мъдрост, тъй като с или без наше участие медиите съществуват, те са навсякъде и ще продължат да играят важна роля в живота на хората ([Celot, 2021](#)).

За някои хора медиите са интересни, забавни и информативни, за други са плашещи, скандални, манипулативни или подвеждащи. Истината е, че всичко това е налично – без преувеличение – дори повсеместно. Предполага се, че медийната грамотност трябва да дава яснота относно същността на медиите, техните функции, видове, класификации, жанрово разнообразие, формати, собственост, показатели за степен на свобода и независимост и т.н. В случая тя изяснява отношенията ни с медиите – как ние може най-правилно, здравословно и ефективно да се ангажираме активно с медиите. Медийната грамотност НЕ ни казва какво да мислим или в какво да вярваме, тя ни предоставя инструментите на критичното мислене – методология за учене и преподаване, която предлага умения за такова мислене, а тези умения от своя страна ни позволяват да направим нашите собствените избори по по-надежден начин ([Hobbs, 2010](#)). Медийната грамотност насърчава здравословния скептицизъм чрез процеса на проверяване, като задава правилните въпроси, водещи до правилните отговори. По този начин медийната грамотност осигурява отделна педагогика, която се отнася както до процеса на деконструкция, така и до изграждането на медийни послания. Развива уменията за дешифриране на медийно съдържание, които са еднакво полезни и необходими както за процеса на критично мислене, така и за разбирането на медиите и взаимоотношенията на потребителите с тях ([Centre for Media and Information Literacy, 2012](#)). Следователно уменията, придобити чрез медийна грамотност, са именно уменията на 21. век, които предоставят на гражданите знания и компетентности за ефективно участие в съвременното общество. Придобиването на тези умения и знанията как да ги прилагаме в ежедневието са свързани с процесите на осъзнаване и разбиране, с формирането на нагласи и поведение, които изграждат така наречената спирала на овластяване.

Осъзнаването и разбирането на ролята, която медиите играят в съвременния живот, осигурява връзките между медийната грамотност, образованието на 21. век и активното гражданство (Cortesi et al., 2020). Съвременното образование трябва да подготви учащите не просто за събиране на факти на една ръка разстояние чрез интернет и дигитални технологии, но и за обработка, анализиране и разбиране на наличната информация. С други думи, уменията, формирани чрез медийната грамотност, позволяват на гражданите да бъдат:

- Ефективни мениджъри на информация.
- Мъдри потребители на медии.
- Отговорни създатели и разпространители на медийно съдържание.
- Активни граждани, участващи в глобална медийна култура (Galili, 2021).

От такава гледна точка медийната грамотност винаги поставя пет ключови въпроса за всяко медийно съобщение (Jolls & Wilson, 2014). Те включват **авторство, формат, аудитория, съдържание и цел.**

Авторство

Изясняването на първия ключов въпрос – авторството – е по-сложно и надхвърля наименованието, което стои под филма, песента, рекламата, предаването и т.н. Разкрива две фундаментални истини, които важат за всички медии – градивност и избор. Разбирането на конструктивността означава да се признае, че медийните съобщения не са „естествени“, въпреки че изглеждат „истински“. Те са конструирани – като всяко материално нещо, създадено от човека – съдържат план, изпълнители, които да го приложат в действие (за което им се плаща), средства, чрез които изпълнението се случва по даден начин (а не по друг начин) и резултат, който различните хора възприемат еднакво или различно. Независимо дали гледаме централните новини, четем надписа на билборд на улицата или слушаме предизборна реч – всичко е съобщение, написано от някого (или вероятно от много хора), с изображения не само заснети, но и по-вероятно редактирани; целият процес на създаване на послание преминава през ръцете на много хора с много различни умения и задачи.

Когато правим избори – творческото решение, на което сме свидетели, е само едно от множеството възможни. Обикновено то дава избраното решение, представено по начин, който остава в масовото съзнание като единствено възможно. Медиите карат много неща да изглеждат безспорни, но те са далеч от това. Медиите представят по-скоро репрезентации, отколкото реални неща, но разграничението е замъглено или несъществуващо за много хора. Истината е, че медиите не са реална версия на света, тъй като са опосредствани, дори новините, които трябва да представят факти, го правят през призмата на множеството компоненти, които изкривяват реалния образ. Важността на проблема за авторството е, че той представя цялата сложност на „конструктивността“ на медиите и по този начин ни помага да създадем критичната дистанция, от която се нуждаем, за да разграничим реалност и измислица, обект и образ или случило се и редактирано.

Цялостното разбиране на проблема с авторството включва намирането на отговори на следните въпроси:

- Кой е създал това съобщение?
- Какви творчески похвати са използвани за привличане на вниманието?
- Как различните хора могат да разберат това послание различно от вложеното в него?

- Какви ценности, начин на живот и перспективи са представени или пропуснати в това съобщение?
- Защо се изпраща това съобщение?

За да отговорим на тези въпроси, трябва да разберем:

1. Какъв тип е това съобщение (новина, интерпретация, провокация, коментар, мнение и др.)?
2. От какви елементи се състои (текст, рисунки, снимки, аудио, видео и др.)?
3. Подобно ли е или различно от подобни съобщения в същия жанр?
4. Какви технологии са използвани при създаването му?
5. Колко души са били необходими, за да създадат това съобщение?
6. Работят ли на едно и също място?
7. Какви интереси защитават?

Формат

Вторият ключов проблем е свързан с формата на медийното съобщение и той разглежда как е изградено съобщението, т.е. анализира компонентите, използвани за производството на крайния продукт – думи, звук, музика, визия, цветове, движения, ъгъл на камерата и много други. Разбирането на проблема позволява на потребителите да носят „вътрешен контролен списък“ в главата си, който да прилагат към всяко медийно съобщение по всяко време. За да създадем такъв контролен списък, първо трябва да разберем как се създава медийно съобщение. Става дума за познаване на различните медийни жанрове, използваните символи и творчески език, запознаване с основите на визуалната комуникация – осветление, композиция, ъгъл на камерата, монтаж, език на тялото, символи и т.н. – и как използването на тези елементи и техники засягат различните значения, носени от посланието. Разбирането на граматиката, синтаксиса и метафоричната система на медиите, особено на визуалния език, е истинският път към това да станете „медийно грамотен гражданин“.

Основните въпроси, водещи до разрешаването на проблема са:

- Какво забелязвате в начина, по който е изградено посланието?
- Какви цветове се използват?
- Реалистични ли са? Защо мислите така?
- Какви форми на представяне се използват: атестационна, експертна, авторитетна, журналистическа? И защо?
- Какъв е размерът на шрифта?
- Как се съчетават звуковите картини и думите? Защо?
- Има ли неестествена тишина? Защо?
- Има ли нещо специално в облеклото?
- Какви са движенията - естествени или не?
- Какво е осветлението? Помага ли да виждате показаните неща по-добре или не? Защо?
- Къде е камерата? Как се разказва историята визуално?
- Какво правят хората? Какви гледни точки са представени: всички умишлено подбрани ли са, или са балансирани? Честно казано?

- Има ли някакви символи и/или визуални метафори (фигура на речта, в която дума или фраза се прилага към обект или действие, към което не е приложима)?
- Какво е емоционалното състояние, което се предизвиква?
- Използват ли се убедителни примери?
- Какво прави съобщението да изглежда истинско или не?

Аудитория

Третият ключов въпрос, който се нуждае от изясняване, е как публиката разбира посланието. Или казано по-точно, свързано е с недвусмислеността в тълкуването на посланието и дали предполага разлика в разбирането за нас, нашите близки и другите хора? Двама души, които са гледали един и същ филм заедно, често виждат различни неща. Дори близките хора не „виждат“ едно и също съдържание по един и същи начин. Всеки член на аудиторията има уникален начин за разбиране и дешифриране, произтичащ от неговия или нейния собствен житейски опит, начин на комуникация и т.н. Поддръжници и противници на определен отбор, футболисти или не, харесващи или не спорта, гледат (и преживяват това, което виждат) по време на футболен мач по напълно различни начини. Колкото повече въпроси можем да зададем за разликите в изпитаните усещания, толкова по-добре сме подготвени да оценим дадено съобщение. Подобен анализ е важен, за да се разбере как медиите се насочват към различни сегменти от обществото и влияят на тяхното мнение или – по-точно казано – им „продават“ идея. Дигиталната медийна грамотност не е просто да се разгадае тълкуването на някого, а по-скоро трябва да помогне на хората да обмислят „конструктивността“ на медийно съобщение и след това да обосноват своята интерпретация с доказателства.

Водещи въпроси при изясняване на този проблем са:

- Изживявали ли сте нещо подобно в живота си?
- Колко близо е това до вашия опит?
- Какво научихте от това медийно съобщение?
- Какво научихте за себе си, като гледахте/слушахте/прочетохте медийното послание?
- Какво научихте от отговорите на други хора? От техния житейски опит?
- Колко други тълкувания може да има?
- Как (къде) можем да научим за тях?
- Валидни ли са и чуждите гледни точки?
- Как можете да обясните различните гледни точки?

Отговорите ни доближават до възможните истини за медийното послание, извлечени от прецизно разбиране на различните гледни точки.

Съдържание

Четвъртият ключов въпрос, който дигиталната медийна грамотност се стреми да разкрие, е свързан със съдържанието на самото послание: какви ценности защитава то, чи интереси са имплицитни в него; през какъв точно обектив е предадено; кого не представлява – това всичко са различни характеристики на аудиторията, която представлява.

Когато анализирате съдържанието на медийно съобщение, важно е да разберете, че почти няма медия, която да е свободна от (и неутрална спрямо) дадени ценности. И тъй като всички медийни послания са конструирани, тяхното конструирание е свързано с някакъв избор – нещо се утвърждава, друго се отхвърля. Изборът неизбежно отразява определени ценности, нагласи и гледни точки – по правило тези, на които е поверено „изграждането“. Дори в новинарското отразяване - тези фактологично представени истории - са вградени ценности, поне относно избраните истории: кои трябва да са първи и кои трябва да са по-назад в подредбата, колко дълъг трябва да бъде разказът, какви снимки/цитати/звукови ефекти трябва да бъдат избрани и т.н. И въпреки съществуването на понятия като „журналистическа етика“ и "медийна регулация", не е необичайно създателите на медии – било поради невнимание или умишлено – да правят обобщения, които тласкат аудиторията към конкретни заключения и дори към формирането на стереотипи.

Следователно публиката трябва постоянно да търси етични медийни стандарти като справедливост, баланс и плурализъм в мненията. С други думи, необходимо е ние – потребителите – съзнателно да търсим други алтернативни източници, за да разберем по-добре и да оценим наличните алтернативи. Важността на ключовия въпрос за съдържанието трябва да покаже, че идеите и ценностите, вградени в медийните съобщения, укрепват и следователно утвърждават някои съществуващи философии, лежащи в основата на социалната система, в която медиите работят. Последното обяснява по-ясно две от основните обвинения срещу медиите:

1. Медиите трудно допускат нови идеи, които оспорват дългогодишното господство на общоприетите вярвания.
2. Само публичното оспорване на общоприетите вярвания – обикновено ставащо чрез медиите – може да предотврати укрепването на съществуващите стереотипи, като по този начин позволява (и улеснява) разбирането на множество гледни точки и възможности.

Ако имаме уменията да поставяме под съмнение всичко, което възприемаме чрез медиите, и рационално да идентифицираме както явни, така и скрити послания в опосредстваното представяне – без значение как и къде получаваме информация, убеждаване или забавление – вероятно ще бъдем много по-проницателни във вземането на нашите собствени решения при приемането или отхвърлянето им. Медийната грамотност дава възможност за разпознаване на липсващи перспективи или доминиране на други.

Въпросите, които трябва да си зададем относно съдържанието, са:

- Какви видове поведение/последци представлява това съдържание?
- Какъв тип човек е читателят/наблюдателят/слушателят, с когото съдържанието имплицитно ги кара да се идентифицират?
- Какви въпроси поражда съдържанието у тези, които го получават?
- Какви идеи или ценности ни „продава“ това съдържание?
- Какви политически, икономически и социални идеи носи?
- Какви преценки или твърдения прави за отношението ни към определен тип хора?
- Какви идеи или перспективи са пропуснати в посланието?

- Как и къде могат да бъдат намерени?
- До каква степен откриването на липсващите перспективи променя цялостната ни преценка?

Цел

Петият ключов въпрос е свързан с целта – защо се разпространява това съобщение. Разрешаването на този проблем разкрива степента, в която едно медийно съобщение е повлияно от парите и/или силата на егото и/или идеологията. За да разберем и да отговорим по подходящ начин на всяко съобщение, трябва да можем да надникнем – и да видим – отвъд основните мотиви на съдържанието – независимо дали е предназначено да информира, убеждава или забавлява.

Голяма част от световните медии се развиват като бизнес предприятия, по-голямата част от чието препитание се осигурява от реклама. Рекламата – в многото ѝ форми – е съществена част от съдържанието на печатни, електронни и интернет базирани медии. Количественият анализ на предлаганото във вестниците и списанията, радиото и телевизията и интернет сайтовете е достатъчен, за да се установи съотношението между комерсиално и редакционно съдържание. Този факт е известен на по-голямата част от потребителите.

Това, което малко от тях обаче знаят (разбират) е, че освен че предлагат комерсиална стойност на публиката, медиите продават аудиторията си на рекламодатели, представляващи различни, непублични интереси – лични, частни и корпоративни. Съществена цел на предаванията по телевизията (радиото), материалите във вестници и списания и др., както и на електронните страници в Интернет, е да се създаде аудитория, която е положително предразположена към интересите на рекламодателите. Спонсорите плащат за медийното време/пространство за показване на реклама, чиято цена зависи от броя на хората, които консумират медийното съдържание, в което е позиционирана. Разбирането на механизмите, чрез които медийното съдържание прави публиката възприемчива към целите на рекламодателите, е сред основните задачи, които медийната грамотност се стреми да реши. Дешифрирането на целта на съобщението повдига завесата, която крие тайни за собствеността, структурата, взаимоотношенията и влиянието на медийните институции в обществото. Това е особено важно днес, в дигиталната култура и среда, където чрез технологичните средства на тази култура всеки може да бъде медия, да създава и разпространява медийно съдържание, чрез което да убеждава огромни маси от хора в правотата на дадена гледна точка, независимо дали движещите мотиви на действията на автора са положителни или отрицателни. Дигиталната среда позволява съществуването на инструменти както за по-прецизна манипулация, така и за висока ефективност при откриване и разобличаване на лъжи, омраза и злоупотреби. Поради това медийната грамотност обръща значително внимание на уменията за работа с цифрови технологии и устройства.

Ръководните въпроси при разглеждането на петия основен проблем – целта на медийното съобщение са:

- Кой контролира създаването и предаването на медийното послание?
- Защо се изпраща съобщението? Откъде знаем това?

- До кого се изпраща? Откъде знаем това?
- Какво се продава в това съобщение? За какво се говори?
- Кой има полза от това съобщение? Лица, организации, институции?
- Кой го плаща? Лица, организации, институции?
- Кой има полза от посланието? Лица, организации, институции?
- Какви икономически решения може да са повлияли на изграждането и предаването на това послание – частни, корпоративни или политически?

Завършването на този обсъждан въпрос може да изисква допълнителни бележки относно медийната етика, т.е. относно изискванията, свързани с медийните съобщения. Каквато и да е темата им, съобщенията трябва да бъдат точни, надеждни, подходящи и безпристрастни. Точността е от първостепенно значение за достоверността и е свързана със значителни редакционни ценности като безпристрастност и честно отношение. Справедливото отношение към хората и безпристрастното представяне на съдържанието означава правилно извеждане на фактите. Прецизността на медиите не е просто да предложи даден факт като правилен или грешен, а по-скоро да гарантира, че потребителите на медиите получават ясна картина на реалността. Това е от решаващо значение за информираното демократично гражданство. Надеждната информация е тази, която показва до каква степен може да се разчита на данните и е последователна и без грешки във времето. Оценяването му означава винаги да се вземат предвид следните фактори:

- **Източник:** Надеждната информация често идва от достоверни източници. Първичните източници (оригинални изследвания, официални документи) се считат за по-надеждни от вторичните източници (тълкувания, резюмета).
- **Обективност:** Обективната информация е по-малко пристрастна и по-достоверна. Проверете дали авторът представя балансиран възглед или има ясен дневен ред.
- **Авторство:** Информацията с посочен автор обикновено е по-достоверна от анонимното съдържание. Бъдете внимателни с анонимни или търговски източници.

Не забравяйте, че оценката на надеждността включва критично мислене и разбиране на контекста (Jolls & Wilson, 2014).

Уместната информация се отнася до данни, които са уместни, приложими или решаващи за конкретна цел, ситуация на вземане на решение или процес на решаване на проблеми. В контекста на вземане на решения, независимо дали е в бизнеса, личния живот или друг сценарий, подходящата информация може да повлияе на резултата от дадено решение.

Две основни характеристики определят подходящата информация:

- **Навременност:** Информацията е налична, когато е необходима и е достатъчно актуална, за да повлияе на даденото решение. Остарялата информация може да не е полезна и може потенциално да доведе до неправилни заключения.
- **Способност да се направи разлика:** Информацията може да промени или да повлияе на решение. Ако данните не предоставят нови прозрения или няма да повлияят на резултата, тогава те не са уместни.

Важно е да се отбележи, че това, което се счита за уместно, може да бъде субективно и може да варира в зависимост от контекста или индивидуалните гледни точки. Това, което е уместно в един сценарий, може да не е в друг ([BBC Editorial Guidelines](#)).

И накрая - пристрастието може да се дефинира като всяка склонност или предразсъдък за или срещу един човек или група, особено по начин, който може да се счита за несправедлив. Информационното пристрастие се отнася до тенденцията да се събира или интерпретира информация избирателно, обикновено водена от предположението за увеличаване на важността на нещо за сметка на нещо друго. За да избегнете пристрастия, опитвайте се винаги да обмисляте липсващите перспективи и да мислите до каква степен тяхното пропускане променя цялата картина. Здравият скептицизъм и критичното мислене помагат много (Jolls & Wilson, 2014).

Отчитането на всички аспекти и фактори, обсъдени по-горе, позволява систематично формиране на компетентност за медийна грамотност. Тази компетентност не представлява завършено (окончателно) състояние, тъй като дигиталните технологии и практиката за тяхното приложение непрекъснато се обогатяват. Нещо, което днес се приема за даденост, утре може вече да не е и това е най-голямото предизвикателство и основното очарование на медийната грамотност като ключов компонент на личността на съвременния гражданин.

Дейности

1. Медиите и индустрия за правене на пари

Продължителност: 30 минути

Резултати от обучението:

- Обучаемият да може да деконструира медийни съобщения;
- Да може да конструира медийни съобщения;
- Да може да проверява източниците;
- Да може да анализира медийни съобщения.

Ресурси и оборудване: [Media & Money: Crash Course Media Literacy #5](#) (Медии и пари: Интензивен курс по медийна грамотност #5) и *проектор или телевизионен екран.*

Описание: Всяко представяне е избор, направен от създателя, за да повлияе на мисленето на хората за получаване на облага – обикновено бизнес интереси. Всички медии са вид бизнес начинание и се нуждаят от пари, за да съществуват.

Дейността е в три фази:

1. Обучаемите гледат кратко видео ([Media & Money](#) - Медии и пари).
2. Обсъждат предварително избран от преподавателя медийен продукт/съобщение.
3. Всеки обучаем (или по двойка) дава примери за медийно послание и за начина, по който то може да манипулира аудиторията.

Обучаемите гледат видеото „Медии и пари ([Media & Money](#))“, което посочва някои важни проблеми с медиите и паричните отношения. След това започват дискусия за медийен продукт/съобщение (видео, печатно или аудио – реклама, книга, брошура, новина и др.) по следните въпроси:

- Защо е създаден този медийен продукт/послание? – предназначението му – забавлява, информира, убеждава и т.н.?
- Какво е въздействието на медийния продукт/съобщение?
- Кой го е създал? Как е създаден?

- А какъв е поводът за създаването му?
- Върху какво е акцентът – кое е включено и кое изключено? Как се манипулира фокусът?

Всяко представяне е избор, направен от създателя, за да повлияе на мисленето на хората за получаване на облага – обикновено бизнес интереси. Всички медии са вид бизнес начинание и се нуждаят от пари, за да съществуват. Някои произведения на изкуството (филми, картини, музика и др.) насърчават културния диалог и тяхното „четене“ трябва да отговори на въпросите:

- Върху какво е акцентът – кое е включено и кое изключено?
- Как фокусът манипулира?

В последната фаза на дейността обучаемите се насърчават да дадат примери за медийни съобщения (реклами) и как фокусът манипулира тяхното възприятие (напр. рекламите за хазарт не представят възможност за пристрастяване; рекламите за храни не представят нездравословни съставки и т.н.). Представянето им трябва да отговаря на всички поставени в заниманието въпроси и да е аргументирано.

2. Дигитално медийни умения и справяне с дезинформацията

Продължителност: 30 минути

Резултати от обучението:

- Развитие на умения за разбиране на преднамерения характер на медийните съобщения.
- Разбиране на природата на опосредствания "текст".
- Деконструиране на медийни съобщения.

Ресурси и оборудване: Медийни умения: Интензивен курс по медийна грамотност #11 ([Media Skills: Crash Course Media Literacy #11](#)) и проектор или телевизионен екран

Описание:

Медийната грамотност е способността за достъп, анализиране, оценка, създаване и действие, като се използват всички форми на комуникация.

1. Кой е създал това съобщение и каква е целта – да забавлява, продава, убеждава, с цел измама или по други причини?
2. Какви техники използва, за да задържи и привлече вниманието?
3. Какъв начин на живот и гледни точки изобразява?
4. Как различните хора могат да интерпретират това съобщение?
5. Какво е пропуснато или изпуснато?

Оценка на качеството и достоверността на медийното съобщение:

- **Уместност.** Медиите изпълняват ли предназначението си?
- **Точност.** Колко достоверно е - доказателства или мнение?
- **Пристрастност** или нечия гледна точка, затъмняваща реалността, представяйки само доказателствата, които подкрепят едно мнение
- **Надеждност.** Колко надежден е издателят или авторът?

Обучаемите трябва да гледат новинарската емисия, излъчвана по една от техните национални телевизионни мрежи (всеки партньор трябва да избере) - за предпочитане е инструкторът да има запис на новинарска емисия, така че обучаемите да работят върху една и съща новина. Те трябва да обърнат внимание на втория материал от новинарската емисия и да направят пълен анализ по отношение на петте ключови проблема (авторство, формат, аудитория, съдържание и цел), които ще им помогнат да разберат правилно медийното послание. Те също така отговарят на горепосочените въпроси, за да практикуват всички необходими умения, необходими за нагласа и поведение в областта на медийната грамотност. Ако инструкторът даде на обучаемите свободен избор на новинарска програма за гледане, препоръчително е да ги помоли за обратна връзка относно техния избор и анализ, преди представянето пред цялата аудитория. Много от темите, засягащи медийната грамотност, са чувствителни към културата, религията, вярванията, сексуалността, уврежданията, социално-икономическия статус, външния вид и т.н., което е едно от най-големите предизвикателства при преподаването на медийна грамотност и учителят трябва да е готов да реагира на спецификата на груповото разнообразие.

Оценяване и разбор

1. Медийна грамотност и културен диалог

Продължителност: 15 минути

Резултати от обучението:

- Умения за включване в културен диалог
- Умения за деконструиране на медийни съобщения

Ресурси & оборудване:

- Проектор.
- Лични смартфони (или РС).
- [ДМ 7.3](#).

Някои произведения на изкуството (филми, картини, музика и др.) насърчават културния диалог и тяхното „четене“ трябва да отговори на въпросите:

- Върху какво е акцентът – какво е включено и какво е изключено?
- Кое е преувеличено и кое подценено?
- Как фокусът манипулира правилното разбиране на съобщението? и т.н.
- На обучаемите се показват две картини ([ДМ 7.3](#)) една след друга.

1. Първата снимка е художествена скулптура на Давид Черни и представя България (една от страните от Европейския съюз) като турска тоалетна (авторът обяснява вдъхновението си от детските си спомени, когато посещава България). Учениците се насърчават да обясняват какво виждат и как разбират това произведение на изкуството. След това им е позволено да използват мобилните си телефони, за да намерят повече информация за скулптурата и да отговорят на въпросите относно авторство, формат, публика, съдържание и предназначение, включително въпросите:

- Върху какво се набляга – кое е включено и кое изключено?
- Кое е преувеличено и кое подценено?
- Как фокусът манипулира разбирането на съдържанието?

2. След това на обучаемите се представя втората картина – отново България, но с нейните съкровища и красиви забележителности. След това обучаемите отговарят на въпросите:

- Кой е създал това съобщение и каква е целта – да забавлява, продава, убеждава; с измамна цел или по други причини?
- Какви техники използва, за да задържи и привлече вниманието?
- Какъв начин на живот и гледни точки изобразява?
- Как различните хора могат да интерпретират това послание?
- Какво е пропуснато или изпуснато/ премълчано? и т.н.

Учащите отговарят на въпросите за авторството, формата, аудиторията, съдържанието и целта на медийното съобщение ([ДМ 7.3](#)). Те се насърчават да подкрепят своите отговори с аргументи и подходящи доказателства.

2. Изкуството като рефлексия и провокация

Продължителност: 20 минути

Резултати от обучението:

- Да може да деконструира арт медийни послания;
- Да може да конструира арт медийни послания;
- Да може да намира необходимата информация онлайн, като използва най-добрите ключови думи;

Ресурси & оборудване:

- Проектор
- Лични смартфони (или компютър)
- Приложение за редактиране на изображения
- Информация за [Entropa](#) - сатирична скулптура на Давид Черни от 2009 г. В съответствие с мотото на чешкото председателство на Съвета на Европейския съюз „Европа без бариери“, представена с подзаглавие "Стереотипите са бариери, които трябва да бъдат премахнати")
- [ДМ 7.4](#).

Описание:

Обучителят трябва да представи идеята за скулптурата „Ентропия“, създадена от Давид Черни:

Ентропа е скулптура на чешкия художник Давид Черни. Проектът е поръчан от Чешката република, за да отбележи нейното председателство на Съвета на Европейския съюз и първоначално е замислен като сътрудничество между 27 артисти и артистични групи от всички страни-членки на Европейския съюз. Въпреки това, като измама, Черни и някои от неговите помощници създават сатирично и противоречиво произведение, което изобразява остри стереотипи на страните-членки на ЕС. Фалшиви профили на артисти също са създадени от Черни и неговите съучастници, така че всяка страна в пъзела на ЕС е представена от несъществуващи артисти.

Държавите са представени както следва: Белгия - кутия пралини; България - поредица от свързани помежду си т. нар. „турски тоалетни“; Чехия - LED дисплей в златна рамка,

прожектиращ изявления на президента Вацлав Клаус; Дания - Лего блокчета; Естония - сърп и чук; Финландия - дървен под, върху който лежи мъж с пистолет; Франция е покрита с надпис "GRÈVE!" ("СТАЧКА!"); Ирландия - кафява гайда; Италия - футболно игрище с няколко играчи, всеки от които държи футболна топка; Кипър - разрязва се на две; Литва - поредица от фигури, подобни на статуята на Манекен Пис в Брюксел, уриниращи към източните си съседи; Латвия – планинска страна; Люксембург - самородно злато с надпис "Продава се"; Унгария - Атомиум, сглобен от характерните за него земеделски продукти от дини и унгарски салам и изграден върху под от червен пипер.; Малта - малък остров със слон пигмей и лупа, поставена пред слона; Германия – система от свързани помежду си магистрала; Холандия – под водата, от която стърчат само няколко минарета; Полша - свещеници, издигащи знамето на дъгата на движението за гей права; Португалия - дъска за рязане с три парчета месо във формата на бившите ѝ колонии Бразилия, Ангола и Мозамбик; Австрия – зелено поле, доминирано от охладителните кули на атомните електроцентрали; Румъния – тематичен парк в стил Дракула; Гърция - опожарена гора; Словакия - унгарски салам (или човешко тяло, обвързано с унгарския трикоълор); Словения - скала с издълбани в нея думи Първи туристи; Испания - изцяло излята в бетон; Швеция - голяма мебелна кутия в стил ИКЕА, съдържаща изстребител Gripen; Великобритания - празно място.

Обучаемите се запознават с презентации ([ДМ 7.4](#)) на избрана страна от художествената скулптура на Черни. Помолени са да кажат какво виждат и как „разчитат“ посланията на художника. След това трябва да намерят още информация онлайн за скулптурата, нейния автор, идеята зад нея и отразяването ѝ в медиите (напр. [Art Hoax Unites Europe in Displeasure](#) или [Modern Art – Entropa](#)).

Обучителят обсъжда с обучаемите как да избират ключови думи за намиране на надеждна информация онлайн и заедно изброяват някои по текущата тема.

Накрая всеки обучаем се насърчава да избере страна от скулптурата и да я представи в най-добрата ѝ светлина във вид на изображение/ колаж, като използва безплатни снимки от интернет и редактор на приложения за изображения или генератор на изображения с изкуствен интелект.

Обучаемите оценяват работата на останалите обучаеми с точки от 1 до 5 (1=слабо; 2=средно; 3=добро; 4=много добро; 5=отлично) по следните критерии:

1. Презентационни умения
2. Креативност на идеята
3. Правилно изпълнение на концептуалните идеи
4. Подходящ формат
5. Достоверност на съобщението
6. Верност на използваните източници и авторство

В края на заниманието инструкторът обявява резултатите и ги обсъжда с обучаемите.

Литература

Celot, P. (2021). *MEDIA COACH How to become a media literacy coach*. EAVI.

https://eavi.eu/wp-content/uploads/2021/09/The-Media-Coach-Book_How-to-become-a-media-literacy-coach.pdf

Centre for Media Literacy. (2012). *Media literacy. A system for learning any time, any where. Part 2: Tools for deconstruction*.

Cortesi, S., Hasse, A., Lombana-Bermudez, A., Kim, S., & Gasser, U. (2020). *Youth and Digital Citizenship+ (Plus): Understanding Skills for a Digital World*. Berkman Klein Center Research Publication.

<http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3557518>

Galili, I. (2021). *Scientific knowledge as a culture: The pleasure of understanding*. Springer.

<https://doi.org/10.1007/978-3-030-80201-1>

Hobbs, R. (2010). Digital and media literacy: a plan of action. The Aspen Institute.

https://www.aspeninstitute.org/wp-content/uploads/2010/11/Digital_and_Media_Literacy.pdf

Jolls, T., & Wilson, C. (2014). The Core Concepts: Fundamental to Media Literacy Yesterday, Today and Tomorrow. *Journal of Media Literacy Education*, 6(2), 68-78. <https://doi.org/10.23860/jmle-6-2-6>

Мултимедийни ресурси

BBC. (2024). *Editorial Guidelines*.

<https://www.bbc.com/editorialguidelines/guidelines>

Crash Course. (2018, March 27). *Media & Money: Crash Course Media Literacy #5*. Youtube.

<https://www.youtube.com/watch?v=QpYrSLiIoKo>

Crash Course. (2018, May 8). *Media Skills: Crash Course Media Literacy #11*. Youtube.

<https://www.youtube.com/watch?v=Be-A-sCIMpg>

David Cerny. *Entropa*.

<https://davidcerny.cz/405/entropa/>

LivingPrague. *Modern Art: Entropa*.: <https://livingprague.com/art-and-culture/david-cerny-entropa/>

Lyall, S. (2009, January 14). *Art Hoax Unites Europe in Displeasure*. The New York Times.:

<https://www.nytimes.com/2009/01/15/world/europe/15mosaic.html>

Допълнителна литература и източници

Allcott, H., & Gentzkow, M. (2019). Social media and fake news in the 2016 election. *Journal of Economic Perspectives*, 31(2), 211-236.

DOI:[10.1257/jep.31.2.211](https://doi.org/10.1257/jep.31.2.211)

Burr, C., & Floridi, L. (2020). *Ethics of digital well-being*. Springer.

Chesney, R., & Citron, D. (2018). Deep Fakes: A Looming Challenge for Privacy, Democracy and National Security, *California Law Review*, 107, 1753-1779.

https://scholarship.law.bu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1640&context=faculty_scholarship

Crash Course. *Media literacy lessons*. Available Youtube.:

<https://www.youtube.com/watch?v=sPwJ0obJya0&list=PL8dPuuaLjXtM6jSpzb5gMNsx9kdmqBfmY>

- CrossCheck. (2017, May 5). *Did Emmanuel Macron Open an Offshore Account?* CrossCheck. <https://crosscheck.firstdraftnews.org/checked-french/emmanuel-macron-open-offshore-account/>
- CrossCheck. (2017, April 22). *Did London Muslims 'celebrate' a terrorist attack on the Champs-Elysees?* <https://crosscheck.firstdraftnews.org/checked-french/london-muslims-celebrate-terrorist-attack-champs-elysees/>
- Hindman, M., & Barash, V. (2018). *Disinformation, "fake news" and influence campaigns on Twitter*. Knight Foundation. https://kf-site-production.s3.amazonaws.com/media_elements/files/000/000/232/original/KF-DisinformationReport-final.pdf
- Jack, C. (2017). *Lexicon of lies: Terms for problematic information*. Data and Society. https://datasociety.net/pubs/oh/DataAndSociety_LexiconofLies.pdf
- Livingstone, S. (2004). Media literacy and the challenge of new information and communication technologies. *Communication Review*, 7(1), pp. 3-14. <http://eprints.lse.ac.uk/1017>
- Livingstone, S., & Blum-Ross, A. (2020). *Parenting for a digital future: How hopes and fears about technology shape children's lives*. Oxford University Press.
- Marwick, A., & Lewis, R. (2017). *Media manipulation and disinformation online*. Data & Society. https://datasociety.net/wp-content/uploads/2017/05/DataAndSociety_MediaManipulationAndDisinformationOnline-1.pdf
- McDougall, J., Zezulkova, M., Van Driel, B., & Sternadel, D. (2018). *Teaching media literacy in Europe: evidence of effective school practices in primary and secondary education, NESET II report*. Publications Office of the European Union. DOI:[10.2766/613204](https://doi.org/10.2766/613204)
- Potter, W. J. (2018). *Media literacy*. Sage.
- Tunikova, O., (2018, June 17). *Are we consuming Too Much Information?* Medium. <https://medium.com/@tunikova/are-we-consuming-too-much-information-b68f62500089>
- Wardle, C. & Derakhshan, H, (2017). *Information disorder: Toward an interdisciplinary framework for research and policymaking*. Council of Europe. <https://firstdraftnews.org/glossary-items/pdf-wardle-c-derakhshan-h-2017-information-disorder-toward-an-interdisciplinary-framework-for-research-and-policy-making-council-of-europe/>

8. Изграждане на компетентности за дигитално-медийна грамотност в класната стая: да станем дигитални граждани



Преглед на модула

8. Изграждане на компетентности за дигитално-медийна грамотност в класната стая: да станем дигитални граждани	
<i>Резюме</i>	Този модул има за цел да изгради компетентности за дигитално-медийна грамотност в класната стая, като набляга на важноста да станем отговорни дигитални граждани. Той обхваща основни теми като разбиране на дигиталните инструменти, критично мислене, оценка на медийни съобщения и безопасно онлайн поведение, гарантирайки, че учащите могат да се ориентират в цифровия свят уверено и етично, като станат дигитални граждани.
<i>Резултати от обучението</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Разбиране и критично оценяване на медийните съобщения - Развитие на дигитални умения за извличане на информация и създаване на съдържание - Демонстриране на отговорно онлайн поведение и дигитално гражданство - Участие в критични дискусии относно медийната грамотност и нейното въздействие върху обществото
<i>Ресурси & оборудване</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Проектор и екран или интерактивна дъска - Компютри или таблети с достъп до интернет - Печатни брошури и карти със сценарии - Достъп до онлайн ресурси за медийна грамотност
<i>Продължителност</i>	195 минути

Въведение

Продължителност: 20 минути

Резултати от обучението:

- Запознаване с целите и дейностите на модула.
- Самооценка на съществуващите знания по темата.

Описание: Следната разчупваща леда дейност въвежда целите на модула и помага да се оцени основното разбиране на обучаемите на концепциите за дигитално-медийна грамотност, осигурявайки основа за по-задълбочено изследване в целия модул.

Дейност за разчупване на леда: „Моментна снимка на дигиталната грамотност“

Въведение:

- Обучителят обяснява накратко значението на дигитално-медийната грамотност в съвременния свят;
- Обучаемите са информирани, че ще участват в бърза интерактивна дейност, за да започнат.

Групова дискусия

- Обучаемите се разделят на малки групи от 3-4 човека.
- Всяка група получава набор от въпроси за обсъждане в продължение на 3 минути. Въпросите са:
 1. Какво е дигитална грамотност?
 2. Можете ли да дадете пример за ситуация, в която медийната грамотност е важна?
 3. Проверявате ли информацията, която намирате онлайн, ако не, защо и ако да, как?

Споделяне на прозрения

- След дискусията всяка група избира говорител, който да сподели една ключова идея от дискусията с цялата група.
- Инструкторът обобщава тези прозрения и подчертава основните цели на модула въз основа на отговорите на обучаемите.

Теоретични аспекти

Продължителност: 60 минути

Резултати от обучението:

- Придобиване на задълбочено разбиране за рамката на дигиталната и медийната грамотност;
- Анализиране и сравнение на различни дефиниции и концепции за медийна грамотност;
- Развитие на умения за критично мислене по отношение на медийното потребление и производство.

Ресурси & оборудване:

- Електронно устройство и интернет връзка за преглед на модула и допълнителните материали.
- Допълнителни материали за четене (напр. академични статии, доклади), чиито връзки са вградени в модула.

Преподаване на дигитално-медийна грамотност

В този модул обучаемите ще навлязат в основите на компетенциите за дигитално-медийната грамотност. Като се има предвид непрекъснато развиващият се характер на технологиите, тези материали трябва да се разглеждат като гъвкави насоки, а не като строго съдържание.

Преподаване на медийна грамотност

Медийната грамотност предоставя на хората необходимите инструменти, за да се ориентират уверено в сложния медийен пейзаж с критично мислене. Разбирането на природата на конструиране и разпространение на медийни съобщения води до информиран избор при потребление и създаване, като по този начин намалява податливостта към манипулация и експлоатация.

Преподаване на дигитална грамотност

Ефективното навигиране в дигиталния свят изисква практика. Наличието на солидна основа в извличането на информация, насърчаването на учащите да учат за дигитални умения и постоянната практика са от решаващо значение за насърчаване на дигиталната грамотност.

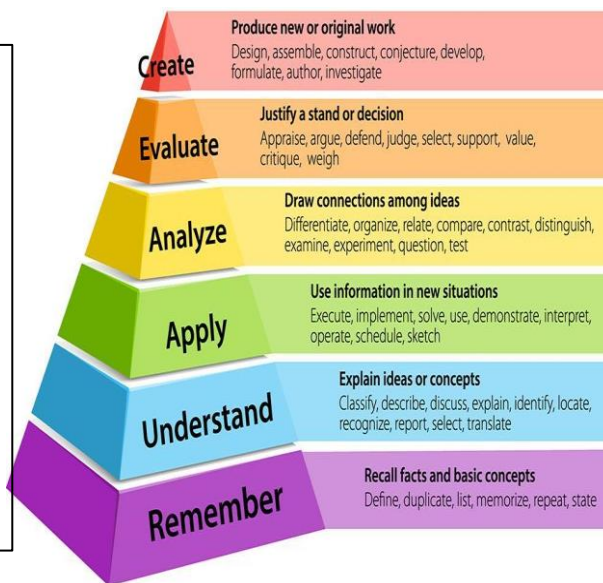
Способности на дигитално-медийно грамотен човек

- **Четене на медиите:** включва оценяване, анализиране, дешифриране, критично оценяване, контекстуализиране и разбиране на значението на съобщенията.
- **Писане чрез медиите:** Включва творчески умения за създаване, технически и дигитални умения, комуникативни умения и съображения относно самостоятелно генерирано съдържание.
- **Използване на медиите за участие:** Това насърчава активното и дигитално гражданство, отговорно споделяне на съдържание, защита на индивидуалните права, напредване на личността.

Забележка: Учителите трябва да интегрират концепции за дигитално-медийна грамотност в своите класни стаи ежедневно, когато това е възможно.

Таксономията на Блум:
Тя осигурява йерархична структура на когнитивните умения като показва, че по-високите нива на учене зависят от придобиването на основни знания и умения от по-ниските нива. Предложена през 1956 г. от образователния психолог Бенджамин Блум и доразвита през 2001 г., таксономията класифицира образователните учебни цели, които помагат на учителите да планират своите уроци, като им предлага общ език за обсъждане и обмен на методи за обучение и оценяване.

Целта на използването на таксономията на Блум: Тя има за цел да насърчи мисленето от по-висок порядък у учениците чрез надграждане от когнитивни умения на по-ниско ниво. Таксономията на Блум може да бъде включена и използвана в по-широки порядък от образователни цели.



Фигура 1 – Таксономията на Блум (Armstrong, 2010)

Концептуална рамка

1. Дигитално-медийна грамотност - дефиниции и концептуална рамка

А) Дефиниции

Медийна грамотност

Европейската асоциация за зрителски интереси - Медийна грамотност за гражданство (EAVI) дефинира общия термин медийна грамотност като „способността на индивида да интерпретира автономно и критично потока, съдържанието, стойността и последствията от

медите във всичките им многобройни форми“ и предполага, че това е доста „сложна конструкция, изразяваща вътрешно много различни идеи и потоци на мисъл и изследване“ ([EAVI, 2009](#), стр. 4). Според EAVI крайният фокус и амбиция на медийната грамотност е „развитието на индивидуалното критично разбиране и гражданското участие (т.е. овластяването и взаимодействието на хората в обществения живот чрез медиите)“ (стр. 9) чрез развитието на индивидуалните способности за критично разбиране на и мислене за медийната грамотност в социално-политическата сфера.

Сред много други авторитетни дефиниции на медийна грамотност от други международни организации и научни и академични институции, Европейската комисия (ЕК) определя медийната грамотност като компетентност за справяне, автономно и критично, в комуникационната и медийна среда, установена в рамките на и като следствие от „информационното общество“. ЕК предлага дефиниция, в която могат да бъдат ясно разграничени две основни измерения: (а) Индивидуални компетенции (дефинирани като техническа употреба, критично разбиране и социални умения); и (б) Фактори на околната среда (дефинирани като наличие на медии, медийно образование, политики и регулиране, както и други роли на заинтересовани страни, т.е. медийната индустрия и гражданското общество). За пълното разбиране на медийната грамотност е необходимо да се разбере контекстът, в който тя се развива (стр. 21).

Експертната група по медийна грамотност на ЕК твърди, че медийната грамотност е „общ израз, който включва всички технически, когнитивни, социални, граждански и творчески способности, които позволяват на гражданите да имат достъп, да имат критично разбиране за медиите и да взаимодействат с тях“. ([EC Mandate of the EGML, 2024](#)). Тези способности позволяват на гражданите да участват в икономическите, социалните и културните аспекти на обществото, както и да играят активна роля в демократичния процес. Отнася се за всички видове медии (телевизия, радио, преса), чрез всички видове канали (традиционни, интернет, социални медии) и за всички възрасти. „Медийната грамотност означава различни неща за различните държави и заинтересовани страни. Това също е динамична концепция, която се развива едновременно с технологията и обществото. Въпреки това, ключов момент във всички възможни дефиниции на медийната грамотност е развитието на критично мислене от страна на потребителя“ ([EC Mandate of the EGML, 2024](#)).

Дигитална грамотност

[UNESCO \(2018\)](#) определя дигиталната грамотност като „способност за дефиниране, достъп, управление, интегриране, комуникация, оценка и създаване на информация безопасно и подходящо чрез цифрови технологии и мрежови устройства за участие в икономическия и социалния живот. Тя включва [и е дълбоко свързана с] компетентности, които се наричат по различен начин: компютърна грамотност, ИКТ грамотност, информационна грамотност, грамотност за данни и медийна грамотност“ (Глобална референтна рамка за цифрова грамотност (стр. 132). [International Telecommunication Union \(ITU\) \(2010\)](#) твърди, че дигиталната грамотност включва овластяване на хората със знанията, методите и уменията, необходими за ефективно използване на информационните и комуникационни технологии (ИКТ), като да бъде част от по-широките медийни и информационни грамотности, които включват обучение на хората относно концепциите и техниките, необходими за обработка на данни, които да се трансформират в значима информация, знания и информирани решения (стр. 32). Съответно, [Eurostat \(2023\)](#) предлага дигиталната грамотност да включва пет области на цифрова компетентност и общо 21 цифрови компетентности, които ще бъдат разгледани в

следващия раздел на този модул. Областите на дигитална компетентност включват информация и грамотност за данни, комуникация и сътрудничество, създаване на цифрово съдържание, безопасност и решаване на проблеми.

ЕК подчертава, че „всички европейци се нуждаят от дигитални умения, за да учат, работят, общуват, имат достъп до онлайн обществени услуги и намират надеждна информация“, а в Европа „повече от 90% от професионалните роли изискват основно ниво на дигитални познания“, точно както те изискват основни умения за грамотност и смятане ([Digital skills, 2023](#)). Констатациите на Индекса на цифровата икономика и общество (DESI) обаче показват, че 4 от 10 възрастни и всеки трети човек, който работи в Европа, нямат основни дигитални умения ([Digital skills and jobs, 2023](#)). Поради това дигиталната грамотност в ЕС придобива по-голямо значение от всякога и „цифровите умения са все по-съществени както за личния, така и за професионалния живот“, като се има предвид значението им на обществено и индивидуално ниво - както в контекста на заетостта и развитието, така и на медийната грамотност и активното участие на хората като като граждани ([Digital literacy in the EU: An overview, 2023](#)).

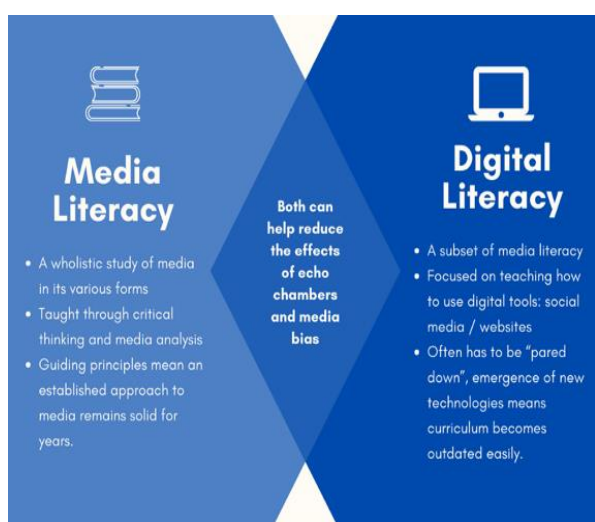
Сравнение между дигитална и медийна грамотност

За да сравните медийната грамотност и цифровата грамотност, трябва да имате предвид следното:

Предпоставка 1: Медийната грамотност е способността за достъп, анализиране, оценка, създаване и действие с помощта на всички форми на комуникация ([Safer Internet, 2023](#)).

Предпоставка 2: Дигиталната грамотност е способността да се използват комуникационни инструменти и/или мрежи за дигитални технологии за достъп, разбиране, управление, интегриране, оценка и създаване на информация ([UNESCO \(2018\)](#)).

Заключение: Въпреки че дигиталната грамотност също е самостоятелна единица, тя е в постоянно взаимодействие с медийната грамотност, като функционира като една от нейните подгрупи, когато двете се сравняват. Следователно **дигитално-медийната грамотност** се определя като способност за достъп, разбиране, участие и създаване на съдържание с помощта на дигитални медии.



Медийната грамотност изследва медиите като цяло, като взема предвид целия спектър от комуникации, за да разбере как медиите влияят върху нашето възприемане на реалността. Дигиталната грамотност набляга на разбирането на взаимодействието между технологиите, включително дигиталните медийни инструменти като социални медийни платформи, уебсайтове и приложения и обществото като цяло. Тези две грамотности също се преподават по различен начин. Медийната грамотност обикновено се преподава чрез критично мислене, докато към дигиталната грамотност се подхожда чрез обучение, включващо технологии и различни инструменти за цифрова комуникация.

Фигура 2 - Сравнение между дигитална и медийна грамотност ([StudyMassCom](#))

Б) Концепции

Медийна грамотност

Според [ЕС \(2007\)](#), медийната грамотност обикновено се определя като „способност за достъп до медиите, за разбиране и критична оценка на различни аспекти на медиите и медийното съдържание и за създаване на комуникации в различни контексти“ (стр. 3). Изследването на медийната грамотност обаче използва различни подобни термини и понятия, тъй като тя е присъщо преплетена с различни подходящи видове грамотност, като **дигитална грамотност, информационна грамотност, компютърна грамотност, технологична грамотност, културна грамотност, аудио-визуална грамотност, грамотност с изкуствен интелект, грамотност с алгоритми, новинарска грамотност** и много други. Всички тези взаимодействия между различните видове грамотност добавят и демонстрират вече съществуващата многопластова и сложна природа на медийната грамотност, която предлага най-всеобхватното тълкуване, въпреки че е препоръчително да се изясни значението и връзката между тези термини, когато е необходимо. Например препратките към компютърната грамотност подчертават двоичния характер на сигналите, които се предават в контекста на изчисленията и използването на компютъра. Позоваванията на аудио-визуалната грамотност подчертават важността на езика, използван в комбинация със звук и изображение, и следователно не се отнасят до писменото или печатното слово. Препратките към „информационна грамотност“ идентифицират способността на индивида да получава, усвоява и контекстуализира множеството информация, независимо от нейния източник ([EAVI, 2009](#)).

Освен основните корелации с гореспоменатите видове грамотност, медийната грамотност също поражда и възниква от по-широки концепции, тъй като задълбочено изучава всяка от съответните им функции и въздействия, за да предостави на гражданите необходимите умения за навигация в сферата на медиите. Някои от тези концепции включват, но не се ограничават до следното:

- **Изкуствен интелект.** Осъзнаване на потенциала, предпазливо взаимодействие със съзнателно използване и споделяне на продукцията на AI, което е симулация на процеси на човешкия интелект от машини, особено компютърни системи.
- **Гражданска ангажираност.** Активно участие в обществени и политически дейности чрез насърчаване на информирано и ангажирано гражданство и критично оценяване на информация чрез улесняване на смислено участие в обществени проблеми чрез умения за медийна грамотност като критично мислене.
- **Дигитална етика.** Морални принципи, ръководещи поведението в дигитални среди, включително поверителност, цифрови права и отговорно използване на технологии чрез осигуряване на етични стандарти при потребление, създаване и споделяне на медии.
- **Дигитално родителство.** Комбинацията от практики, които родителите използват, за да наблюдават и насочват децата си към използването на дигиталните технологии. Това включва преподаване на безопасно, отговорно и балансирано потребление на медии.
- **Дигитална поверителност.** Защита на личната информация в дигитална среда, разбиране как се събират, използват и споделят данните и прилагане на мерки за защита на поверителността.

- **Дигитално благополучие.** Поддържане на здравословна връзка с технологиите, балансиране на дигиталните дейности с дейностите в реалния живот за насърчаване на психическото и физическото здраве, което включва, но не се ограничава до управление на времето пред екрана и онлайн взаимодействията.
- **Дезинформация и мисинформация.** Проучване, разпознаване и справяне със случаите и основните условия, при които невярна или подвеждаща информация се разпространява умишлено (дезинформация) или несъзнателно (мисинформация), за да се насърчи вземането на информирано решение.
- **Почтеност на изборите.** Чрез необходимите умения за медийна грамотност това е свързано с осигуряването на честни, прозрачни и ясни изборни процеси, за да се помогне на избирателите да получат достоверна информация и да устоят на манипулации по време на избори.
- **Пол, миграция и подчинение.** Проучване на начина, по който медиите представят маргинализирани групи, включително джандър малцинства и мигранти, и насърчаване на критичен анализ на тези представяни портрети с цел приобщаване и справедливост.
- **Медийна консумация.** Отнася се до процеса на достъп и ангажиране с медийно съдържание чрез насърчаване на критична оценка на консумираното съдържание, за да се разбере неговото въздействие и цел чрез компетенции за медийна грамотност.
- **Собственост на медиите.** Разбиране кой контролира медиите и как собствеността влияе върху създаденото съдържание, заедно с разпознаване на потенциални пристрастия и динамиката на властта в медийното производство.
- **Медийно представителство.** Критично анализиране и разбиране на начина, по който медиите изобразяват различни групи и проблеми и какъв вид дискурси (пре)произвежда съответно, както и способността за оценяване и идентифициране на стереотипи, пристрастия и тяхното въздействие върху общественото възприятие с тези изображения.
- **Внимателност и обхват на вниманието.** Способността за поддържане на фокуса и съзнанието, особено при взаимодействие с дигитални медии, чрез практикуване и насърчаване на вниманието за подобряване на концентрацията и намаляване на вредните ефекти от постоянната свързаност.
- **Онлайн безопасност.** Практики за защита от дигитални заплахи като кибертормоз, хакване и кражба на самоличност чрез разбиране на потенциалните рискове и прилагане на подходящи стратегии за безопасност онлайн.
- **Платформи за социални медии.** Разбиране как работят тези цифрови инструменти, които се използват главно за създаване, споделяне и ангажиране със съдържание, и техните алгоритми, както и значителното им въздействие върху комуникацията и разпространението на информация.

Дигитална грамотност

Дигиталната грамотност се отнася до уменията и знанията, необходими за ефективен достъп, оценка, създаване и предаване на информация чрез използване на цифрови инструменти. Тя е тясно свързана с дигиталното образование, което предоставя на учащите основни умения за навигация в дигиталния свят. Също така дигиталната грамотност е от решаващо значение, за да станем информирани дигитални граждани, които могат критично да се ангажират с медиите, да разберат тяхното въздействие и да допринасят отговорно за

дигиталните общности. Следователно повишаването на дигиталната грамотност насърчава критичното мислене, етичното поведение и ефективното участие във все по-дигитализираното общество.

Ето някои понятия, свързани с дигиталната грамотност:

- **Познаване на алгоритъма.** Алгоритмите играят решаваща роля при определянето на съдържанието, което виждаме онлайн; те оформят нашето медийно потребление, като влияят на нашите възприятия. Разбирането как работят тези алгоритми предоставя на потребителите способността да разпознават пристрастията и персонализираното съдържание, което срещат, като по този начин насърчава по-критично ангажиране с цифровите платформи.
- **Добавени и виртуални реалности.** Разширената реалност (AR) и виртуалната реалност (VR) са технологии, които подобряват или създават завладяващи медийни изживявания. Осъзнаването на потенциалните ефекти и приложения на разширената реалност и виртуалната реалност помага на потребителите да навигират и да оценяват критично тези иновативни медийни формати.
- **Големи данни.** Отнася се за огромните количества данни, генерирани в дигиталната ера. Разбирането на това как големите данни се събират, анализират и използват в медиите дава на хората представа за мащаба на влиянието на данните върху персонализирането на съдържанието и медийното производство.
- **Киберсигурност.** Това включва акт на защита от онлайн заплахи като хакване, фишинг и зловреден софтуер. Следователно информираността относно практиките за киберсигурност е жизненоважна за защитата на личната информация и осигуряването на безопасно взаимодействие с цифрово съдържание.
- **Грамотност за данни.** Това умение се отнася до способността да се интерпретират и анализират точно данните и е от съществено значение за оценката на надеждността на медийните източници. Чрез разбирането на данните хората могат да различат достоверна информация от подвеждащи статистики или твърдения, както и да подобрят вземането на информирани решения.
- **Дигитално разделение.** То подчертава пропастта между хората, които имат лесен достъп до цифрови технологии, и тези, които нямат. Признаването на това разделение е от съществено значение за справяне с неравенствата в достъпа до информация и медии и застъпничество за по-приобщаващ технологичен напредък.
- **Цифров отпечатък.** Всяко онлайн взаимодействие оставя цифрова следа чрез формиране на „дигитален отпечатък“. Тъй като може да повлияе на личната поверителност, репутация и здравословни взаимодействия, осъзнаването на този процес насърчава отговорното поведение онлайн, насърчава дигиталното гражданство и дава възможност за управление на това как се споделя и възприема личната информация.
- **Информационни и комуникационни технологии (ИКТ).** Обхваща инструментите и платформите, използвани за създаване, разпространение и потребление на медийно съдържание. Познаването на инструментите на ИКТ подобрява способността на гражданите да се ангажират ефективно и да създават цифрови медии чрез насърчаване на цялостно разбиране на цифровия пейзаж.

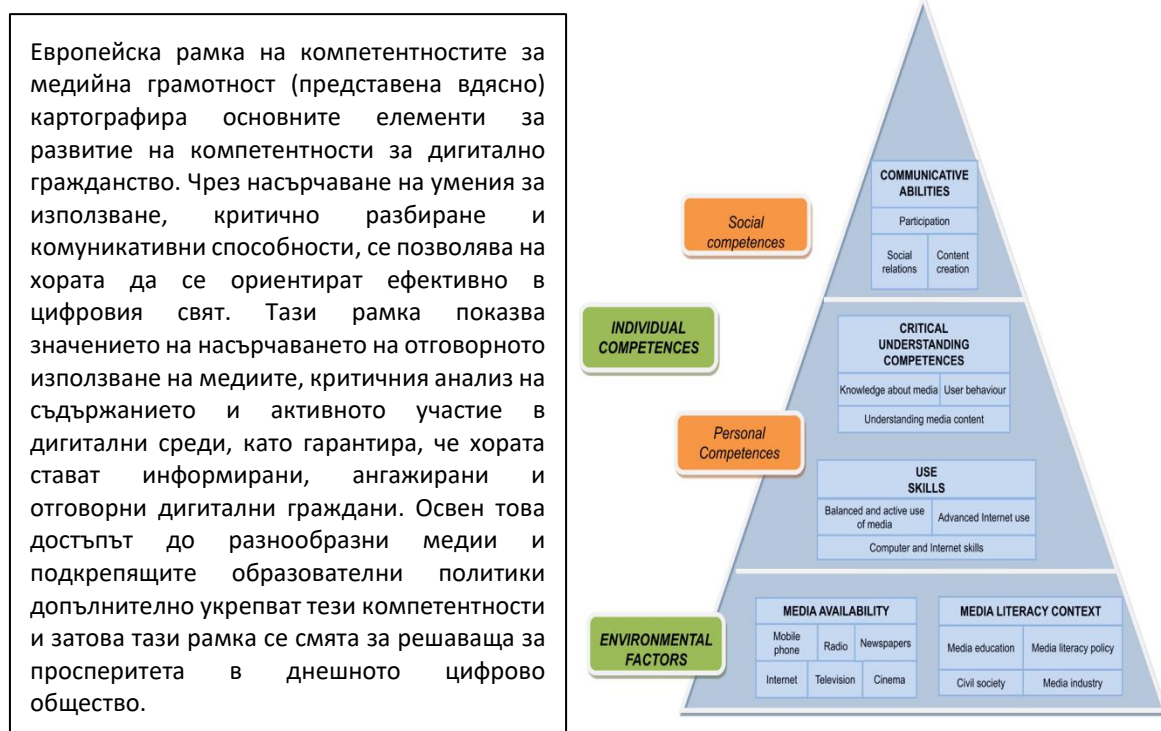
- **Нетикет.** Отнася се до кодекса на поведение за уважително взаимодействие онлайн. Правилният нетикет осигурява ефективна комуникация и свежда до минимум конфликтите в дигиталните взаимодействия, тъй като насърчава положителна и продуктивна онлайн среда.

Забележка: Учителят може да намери играта с карти за дигитална медийна грамотност като дейност, включваща понятията по-горе в рамките на [ДМ 8.7](#).

2. Европейска рамка с компетентостите за дигитална медийна грамотност

А) Медийна грамотност

[ЕС \(2023\)](#) предлага медийно грамотните хора да могат да правят информиран избор, да разбират естеството на съдържанието и услугите и да се възползват от пълния набор от възможности, предлагани от различните комуникационни технологии. Те са по-способни да защитят себе си и семействата си от вредно или незаконно съдържание. Медийната грамотност може да служи и като ценен инструмент за борба с разпространението на дезинформация, като позволява на потребителите да оценяват критично източника на информация и по този начин да откриват невярно или подвеждащо съдържание.



Фигура 3 - Европейската рамка на компетентностите за медийна грамотност ([EAVI, 2009](#))

Индивидуални компетентности:

- **Използвайте умения.** Това ниво набляга на балансираното и активно използване на медиите, което насърчава хората да се ангажират внимателно с различни медийни форми. То също така се фокусира върху напредналото използване на интернет и основните компютърни и интернет умения, като подчертава важноста на умелото и ефективно навигиране в цифровия свят.

- **Компетентности за критично разбиране.** На това ниво хората се насърчават да развият задълбочени познания за медиите, включително разбиране на техните механизми и поведението на техните потребители. То също така се фокусира върху разбирането на медийното съдържание, което позволява на хората да анализират и тълкуват критично информацията, представена в различни медийни формати.
- **Комуникативни способности.** Конкретното най-високо ниво набляга на участието, социалните отношения и създаването на съдържание. То насърчава активното ангажиране в медийни среди, което развива способността за изграждане и поддържане на взаимоотношения чрез медиите - посредством развитие на умения за създаване и ефективно споделяне на съдържание в различни подходящи платформи.

Фактори на средата:

- **Наличност на медия.** Наличието и достъпът до медийни форми като мобилни телефони, интернет, радио, телевизия, вестници и кино са от решаващо значение за развитие на умения за медийна грамотност, тъй като тези форми предоставят необходимите ресурси и платформи за хората да се ангажират активно с медийно съдържание.
- **Контекст на медийната грамотност.** Той включва по-широк контекст, който подкрепя медийната грамотност, включително инициативи за медийно образование, които имат за цел да подобрят формално и неформално уменията за медийна грамотност. Той също така включва политики за медийна грамотност, определени от правителства и институции, ролята на организациите на гражданското общество в застъпничеството за медийна грамотност и влиянието на медийната индустрия при оформянето на специфичните нужди на практиките за медийна грамотност.

Социални и личностни компетентности:

- **Социални компетентности.** Този аспект се фокусира върху способността за взаимодействие, сътрудничество и ефективна комуникация в рамките на цифрови среди чрез насърчаване на социални връзки и активно участие в медийните пейзажи.
- **Личностни компетентности.** Изследва развитието на индивидуалните умения и знания, необходими за отговорно и ефективно използване и разбиране на медиите. Подчертава значението на личностното израстване в медийната грамотност, за да се ориентират хората в цифровия свят уверено и безопасно.

Тази рамка предоставя цялостен подход към медийната грамотност чрез интегриране на индивидуални компетентности и фактори на средата. Тя подчертава значението не само на придобиването на технически умения, но и на развиването на критично разбиране и комуникативни способности за превръщането на хората в отговорни и информирани цифрови граждани.

Освен това Европейската обсерватория за цифрови медии ([European Digital Media Observatory \(2021\)](#)) посочва, че медийната грамотност е сложен, преплетен набор от умения и компетенции, които могат да бъдат формулирани по различни начини, тъй като включва всички технически, когнитивни, социални, граждански и творчески способности, които позволяват на гражданите да имат критично разбиране и съзнателно взаимодействие с медиите.

Например, проучване от 2018 г. на преподаването на медийна грамотност в училищата ([McDougall, Zezulkova, van Driel, Sternadel, 2018](#)) дефинира пет основни компетентности за

медийна грамотност въз основа на рамката (*framework*), описана в доклад от 2010 г. на Renee Hobbs: 1) Достъп; 2) Анализ и оценка; 3) Създаване; 4) Отражение; 5) Действие. От друга страна, проект за картографиране от 2016 г., осъществен от Европейската аудиовизуална обсерватория, идентифицира пет категории умения за медийна грамотност, които обикновено се разглеждат от широк набор от подходящи проекти както на национално, така и на европейско ниво, както следва:

1. **Творчество.** Създаване, изграждане и генериране на медийно съдържание.
2. **Критично мислене.** Разбиране как работи медийната индустрия и как се изграждат медийните съобщения; поставяне под въпрос на мотивацията на производителите на съдържание, за да направи информиран избор относно избора и използването на съдържание; разпознаване на различни типове медийно съдържание и оценка на съдържанието за достоверност, надеждност и стойност за парите; разпознаване и управление на рисковете за онлайн сигурността и безопасността.
3. **Междукултурен диалог.** Оспорване на радикализацията и речта на омразата.
4. **Използване на мултимедия.** Възможност за търсене, намиране, навигиране и използване на медийно съдържание и услуги.
5. **Участие и взаимодействие.** Взаимодействие, ангажираност и участие в икономическите, социалните, творческите и културните аспекти на обществото чрез медиите и насърчаване на демократичното участие и основните права.

Б) Дигитална грамотност

Европейската рамка на компетентностите за дигитална грамотност (DigComp 2.2) е от решаващо значение за развитие на умения за дигитално гражданство, тъй като дава възможност на хората уверено, критично и безопасно да се ангажират с цифровите технологии за учене, работа и активно участие в обществото.

Като насърчава тези компетенции, DigComp 2.2 предоставя на хората необходимите умения, за да станат информирани и отговорни дигитални граждани, които са способни да навигират и да допринасят ефективно за цифровия свят.



Фигура 4 - Европейската рамка на компетентностите за цифрова грамотност - DigComp 2.2

- **Информационна и информационна грамотност.** Навигирането в дигиталния свят и намирането на информацията, от която се нуждаете, изисква известна практика. Въпреки това, за да функционира добре и безопасно в цифровата ера, човек трябва да има солидна основа в извличането на информация. Това изисква от нас да можем да дефинираме точно необходимата информация и в същото време да намираме съответните данни и/или цифрово съдържание с

помощта на различните търсачки, с които разполагаме. С други думи, възможността за лесно навигиране между тях е от съществено значение за изграждането на дигитална грамотност.

- **Критичен анализ и ефективно управление на цифрова информация.** Въпреки че можем да управляваме различните цифрови инструменти, с които разполагаме, е необходимо да сме наясно, че дезинформацията е неотложен проблем в дигиталния свят. Поради тази причина младите поколения трябва да се научат как да различават истината от измислицата онлайн и да анализират критично своите източници на информация. Това умение за критично мислене всъщност е една от четирите изследвани области на гражданска компетентност [Citizenship education at school in Europe](#). Тези области обхващат знанията, уменията и нагласите, необходими, за да бъдем информирани и ангажирани граждани. Чрез развитие на умения за критично мислене, обучаемите могат ефективно да оценяват и сравняват информация от различни източници ([European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, 2019](#)).
- **Онлайн комуникация и сътрудничество.** В днешния силно дигитализиран свят онлайн взаимодействията са също толкова важни, колкото и комуникацията лице в лице. От съществено значение е да се разпознават наличните инструменти за комуникация и да се избират най-добрите за всяка ситуация, като същевременно се запазва уважение и се предпазва от потенциални заплахи.
- **Разпознаване и взаимодействие с инструменти за онлайн комуникация.** Съществуват многобройни инструменти за онлайн комуникация, които можем да достигнем; поради тази причина е необходимо да се реши кой е най-добрият в зависимост от ситуацията, докато се развива разбиране за техните силни и слаби страни. Това се преплита с начина, по който се ангажираме онлайн, като признаваме целевата си аудитория. Dig. Comp 2.2 подчертава практиките за отговорно споделяне. Гарантирането, че информацията се споделя етично, докато се управляват платформите на социалните медии, което е важна част от дигиталната грамотност.
- **Култура в дигиталната среда.** Най-общо казано, дигиталната грамотност включва не само техническите подробности, изложени в дигиталния свят, но и културните нюанси в тази среда. В днешния глобализиран и дигитализиран свят човешките права и нарушенията се разпростират и в интернет. Цифровите платформи могат да бъдат инструмент за овластяване. Те предлагат на хората пространство за участие във форуми и онлайн програми и участие в граждански дейности, като същевременно ги популяризират онлайн, наред с други. Онлайн комуникацията и сътрудничеството в крайна сметка имат за цел да насърчат гражданското участие чрез цифрови инструменти, като активно оформят местни и международни общности ([European Commission, Joint Research Centre, Vuorikari, Kluzer, & Punie, 2022](#)).
- **Създаване на цифрово съдържание.** Сега, когато използването на дигитални инструменти и обучението за разбиране на онлайн комуникацията и сътрудничеството вече са разгледани, новата стъпка е да се разбере създаването на цифрово съдържание. Уменията за създаване на съдържание стават все по-важни в днешния свят, тъй като дават възможност на хората да изразяват себе си, да споделят идеи и да се ангажират онлайн. Дигиталната грамотност не е просто консумиране на

информация; тя използва Вашия глас. Развитието на цифровата грамотност се фокусира върху два ключови аспекта: разбиране на основните принципи на авторското право и навигация в различни видове лицензи. Докато авторското право пряко защитава оригиналното произведение, лицензите играят важна роля за осигуряване на отговорно и етично използване на съществуващо съдържание. Свободата на словото е право, което се налага активно от институции като ЕС; въпреки това е необходима структура, ограничаваща авторските права, както е посочено на уебсайта на Европейската комисия, за насърчаване на здравословна онлайн среда ([Misheva, 2021](#)).

- **Онлайн безопасност.** Отговорното и безопасно взаимодействие в дигиталния свят изисква допълнителни стъпки, които надграждат основните умения за дигитална грамотност. Един ключов аспект е безопасността на устройствата и цифровото съдържание, което включва разбиране и информиране относно потенциалните рискове и заплахи. Надеждни източници като Европейската комисия или гражданските общества могат да предоставят ценна информация за настоящите мерки за безопасност. Това включва защита на личните данни и неприкосновеността на личния живот и поддържане в крак с новото законодателство и законите за безопасност на данните. Освен това е изключително важно да се признаят потенциалните отрицателни въздействия от използването на технологии като прекомерно излагане, пристрастяване и онлайн тормоз.
- **Разрешаване на проблеми.** Друг съществен аспект на дигиталната грамотност е решаването на проблеми. Това включва навигиране в дигиталния пейзаж като субект решаващ проблеми и креативен мислител. Когато се сблъскаме с технически проблеми, притежаването на правилните дигитални познания може да помогне за ефективното разрешаване на проблемите. Решаването на проблеми се простира и до идентифициране на цифрови нужди и намиране на подходящи технологични решения. Това може да означава избор на най-ефективния софтуер или персонализиране на цифровата среда за по-добра достъпност. Развитието на тези умения е жизненоважно за преминаване от фундаментални към експертни нива на дигитална грамотност.

Дигитално гражданство

Информирането от всички концепции за дигитална медийна грамотност, разгледани по-горе, интегрирането на тези концепции в образованието и предоставянето на съответните знания на учащите ще им позволи да развият умения за участие по информиран и критичен начин, като полагат основите да станат дигитални граждани. Следователно те ще започнат да разбират новините, което им помага да оформят идеите си и ще взаимодействат и споделят с хората около тях. Тези компетентности за дигитална медийна грамотност ще позволят на учащите се да бъдат дигитални граждани, като информирана част от обществото, в което живеят, например чрез взаимодействие с хора или съзнателно гласуване. Тези компетентности дават възможност на учащите да се ангажират ефективно с медиите, което им позволява да участват пълноценно в демократичния живот като дигитални граждани. Това включва приемане на основни умения за дигитална и медийна грамотност, взаимодействие с другите в обществото като информирани граждани и насърчаване на чувство за отговорност за активно участие.

Фундаментални умения като слушане, наблюдение и сътрудничество служат като основополагащи стъпки към развитието на когнитивни способности като знания и критично мислене. Ценностите и нагласите на общността като справедливост, честност, равенство и гражданска нагласа дават възможност на учащите се да отговарят на много от критериите за самореализация и лична реализация ([Council of Europe](#)). Гражданските умения включват способността за ефективно ангажиране с другите по въпроси от общ или обществен интерес, включително устойчивото развитие на обществото. Това включва критично мислене, интегрирани способности за решаване на проблеми, умения за аргументиране и конструктивно участие в дейности на общността. Освен това то включва способността за достъп и критично разбиране както на традиционните, така и на новите медии, както и за разбиране на ролята и функциите на медиите в демократичните общества ([European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, 2019](#) - Европейска комисия, Генерална дирекция за образование, младеж, спорт и култура, 2019 г.).

Дигиталното гражданство е динамична, адаптивна и сложна концепция, която непрекъснато се развива и е свързана с ежедневните онлайн и офлайн дейности на хората (Choi, Glassman, Cristol, 2017). Обучителите трябва да притежават знанията и уменията, за да помогнат на обучаемите да станат отговорни дигитални граждани. Това включва демонстриране на подходящо онлайн поведение и включване на концепции за дигитална и медийна грамотност в техните ежедневни практики на преподаване (Ohler, 2011). Ето защо Европейската комисия подчертава значението на образованието за дигитално гражданство в своя План за действие за дигитално образование. Тази инициатива се стреми да подобри дигиталните умения и компетентности на учащите в цяла Европа, със специален акцент върху насърчаването на критичното мислене, медийната грамотност и отговорното онлайн поведение сред учащите. ([European Commission, Digital Education Action Plan 2021-2027](#) - Европейска комисия, План за действие в областта на цифровото образование 2021-2027 г.)

Дейности/ Упражнения

1. Изображения и карти с емоции, създадени с изкуствен интелект (AI - ИИ)

Продължителност: 15 minutes

Резултати от обучението:

- Да може да разпознава емоционалното въздействие на визуалното съдържание, генерирано от ИИ.
- Да осъзнава, идентифицира и разграничава емоционалните знаци, представени в изображения, генерирани от ИИ.
- Да може да оценява медиите.
- Да може да разпознава и артикулира собствените си емоционални реакции, както и потенциалните реакции на другите, насърчвайки съпричастност и емоционална интелигентност.

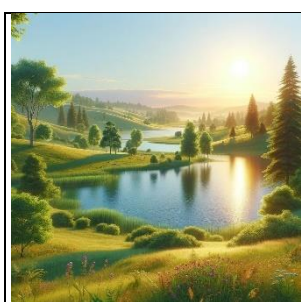
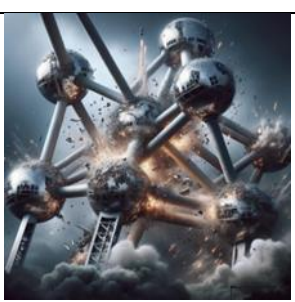
Ресурси & оборудване:

- Проектор и екран или интерактивна дъска.
- Две изображения, генерирани от ИИ (може да се покаже на екрана).

Описание:

1. **Изберете изображения, генерирани от ИИ:** Обучителят подготвя 2 изображения, генерирани от ИИ (Вижте примерен набор от подкани (промптове) за създаване на изображения, генерирани от ИИ на [ДМ 8.1](#)), които представят различни сцени, обекти или други визуални елементи по избор. Обучителят се уверява, че едно изображение ще предизвика положителни емоции, а друго ще предизвика отрицателни.
2. **Създаване на карти с емоции:** Обучителят създава карти с различни емоции, написани върху тях. Всяка карта трябва да изразява една емоция (напр. щастие, тъга, страх, изненада, гняв, отвращение, спокойствие).
3. **Подредете стаята:** Обучителят подрежда класната стая за обучаемите да работят индивидуално или по двойки, в зависимост от размера на класа.

AI-генерирани изображения от ChatGPT:

	
<p>Генерираното от ИИ изображение показва пейзаж (предизвикващ положителни емоции).</p>	<p>Изображение, генерирано от ИИ, показващо срутване на известна забележителност (предизвикващо негативни емоции).</p>

4. Етапи:

Въведение:

- Обучителят обяснява накратко концепцията за изображения, генерирани от ИИ, и как те могат да бъдат създадени, за да предизвикат различни емоционални реакции у зрителите ([ДМ 8.1](#)).
- Обучителят подчертава важноста на разбирането как изображенията влияят на емоциите, особено в медиите и рекламата.

Изображенията, генерирани от ИИ, са изображения, създадени от компютри, използващи изкуствен интелект (ИИ). Тези снимки могат да изглеждат като всичко - от реалистични снимки на хора и места до абстрактно изкуство или изцяло въображаеми сцени.

Обяснете играта:

- Обучителят информира обучаемите, че ще им бъдат показани две изображения, генерирани от ИИ.
- За всяко изображение обучаемите ще имат 1 минута, за да решат коя емоция предизвиква изображението и да запишат своя отговор.

Дейност:

- Обучителят показва първото генерирано от ИИ изображение на екрана.

- Обучителят дава на обучаемите няколко минути да запишат емоцията, която изпитват в отговор на изображението.
- След 1 минута се преминава към следващото изображение.

Бърза дискусия:

- След като всички изображения са прегледани, инструкторът бързо моли няколко обучаеми да споделят своите емоционални реакции към двете изображения.

Заключение:

- Обучителят обобщава критичния извод: изображения, генерирани от AI, като всяко визуално съдържание, могат да предизвикат много емоционални реакции.

2. Декодиране на ChatGPT пропаганда

Продължителност: 15 минути

Резултати от обучението:

- Да може да разпознава и анализира пропагандата, генерирана от ChatGPT, за да предизвика умишлено някои емоции на зрителите.
- Да е в състояние да оценява критично цифровото съдържание, да оценява влиянието му върху общественото мнение. Да прилага тези прозрения, за да се ориентира в сложни медийни пейзажи.
- Да може да идентифицира тактики за манипулиране.

Ресурси & оборудване:

- Проектор и екран или интерактивна бяла дъска (по избор за показване на повече генерирано от ИИ съдържание).
- Печатни карти "Пропагандни примери".
- Достъп до Интернет (по избор за учител, за да покаже примери).

Описание:

1. **Създаване на примери за пропаганда:** Обучителят подготвя карти с примери за пропаганда, генерирани от ChatGPT (Вижте примерен набор от сценарии за пропаганда, генерирани от ChatGPT на [ДМ 8.2](#)). Всяка карта трябва да съдържа кратък текстов пасаж или разговор, генериран от ChatGPT, който демонстрира пропагандни техники като дезинформация, емоционална манипулация или предубедено рамкиране. Осигурете комбинация от примери, обхващащи различни теми и пропагандни тактики.
2. **Подредете стаята:** Обучителят подрежда класната стая, така че обучаемите да могат да работят в малки групи. Обучителят се уверява, че всяка група има работно място.
3. **Етапи:**

Въведение:

- Обучителят обяснява потенциала на ИИ, като ChatGPT, за генериране на убедително съдържание, което може да се използва за пропагандни цели ([ДМ 8.2](#)).
- Обучителят подчертава важността на уменията за критично мислене за разпознаване и развенчаване на пропагандата.

Групова дейност:

- Обучителят разделя класа на малки групи от 3-4 обучаеми и раздава по една карта „Пропагандни примери“ на всяка група.
- Обучителят казва на всяка група бързо да анализира пропагандния пример на своята карта и да идентифицира използваните техники.

Групово представяне:

- Всяка група представя своя анализ на пропагандния пример пред класа.
- Обучителят провокира кратка дискусия в клас относно представените пропагандни примери.

Заключение:

- Обучителят обобщава основните изводи от дейността и подчертава значението на критичното мислене и медийната грамотност при идентифицирането и борбата с пропагандата.

3. Детектив по дигитален етикет

Продължителност: 15 минути

Резултати от обучението:

- Да може да идентифицира и коригира неподходящо онлайн поведение.
- Да може да прилага разбирането на дигиталния етикет.
- Да разберете как да допринесе положително за онлайн общностите.

Ресурси & оборудване:

- Проектор и екран или интерактивна бяла дъска (по желание инструкторът да показва примери).
- Отпечатани карти "Мистериозни случаи".
- Достъп до Интернет (по избор за инструктор, за да покаже примери).

Описание:

1. Създаване на карти със сценарии: Обучителят подготвя набор от карти със сценарии с различни случаи на онлайн поведение (вижте примерен набор от карти със сценарии на [ДМ 8.3](#)). Всеки случай трябва да описва ситуация, включваща дигитален етикет, както добри, така и лоши примери.

2. Етапи на дейността:

Въведение:

- Обучителят трябва да започне с обяснение на концепцията за дигитален етикет на обучаемите: Дигиталният етикет, известен също като нетикет, се отнася до набор от правила и насоки, които управляват как хората взаимодействат и комуникират в цифрови среди. Тази концепция набляга на уважение, внимание и отговорност при използване на цифрови инструменти и платформи.
- Инструкторът обсъжда с обучаемите защо е важно да бъдат уважителни и внимателни към другите, когато общуват онлайн.
- Инструкторът предоставя слайд на PowerPoint с определението за дигитален етикет за обучаемите.

Формиране на групи:

- Обучителят разделя класа на малки групи от 4-5 обучаеми.
- Обучителят раздава по една карта „Мистериозен случай“ на всяка група.

Групова дейност:

- Всяка група чете зададения им случай и обсъжда следните въпроси:
 1. Какво се случва в този сценарий?
 2. Защо това поведение е пример за добър/лош дигитален етикет?
- Обучителят насърчава всяка група да запише своя анализ и предложено решение.
- Един обучаем от група споделя заключенията на групата.

Допълнителна индивидуална дейност:

- Обучителят възлага кратко есе-разсъждение, в което обучаемите описват опит, който са имали с дигиталния етикет и как са се справили с него или как биха се справили с него по различен начин сега.

4. Приключението „Дигитално благополучие“

Продължителност: 15 минути

Резултати от обучението:

- Да може да анализира критично дигитални сценарии.
- Да може да прилага знанията за принципите на дигиталното благополучие в процесите на вземане на решения.
- Да може да оценява информация, свързана с дигиталното благополучие.
- Да може да оценява достоверността на дигиталните съвети.

Ресурси & оборудване:

- Карти със сценарии за ролева игра
- Бяла дъска или флипчарт (по избор за инструктора, за да покаже съвети за дигитално благополучие)
- Маркери (по избор за инструктора, за да покаже съвети за дигитално благополучие, написани на бялата дъска)

Описание:

1. Създайте карти със сценарии за ролева игра: Обучителят подготвя набор от карти със сценарии за ролева игра, които описват различни ситуации, включващи дигитално благополучие (Вижте примерен набор от карти със сценарии на [ДМ 8.4](#)). Всяка карта трябва да представлява предизвикателство и опции с множество възможности за отговор на ситуацията.

2. Подредете стаята: Обучителят подрежда класната стая, така че обучаемите да могат бързо да се придвижват и да участват в ролеви дейности. Обучителят се уверява, че има свободно пространство за групови дискусии.

3. Етапи на дейността:

Въведение:

- Обучителят започва с обяснение на концепцията за дигитално благополучие пред обучаемите: Дигиталното благополучие се отнася до въздействието на технологиите върху психическото, физическото и емоционалното здраве на хората. Това включва поддържане на здравословен баланс между онлайн и офлайн дейности, управление на времето на екрана и внимаване за това как цифровите взаимодействия влияят на цялостното благосъстояние.

Формиране на групи:

- Инструкторът разделя класа на малки групи от 3-4 обучаеми.

Ролева игра:

- Всяка група получава карта със сценарий.
- Един обучаем четете сценария на глас на групата.
- Групата обсъжда опциите с множество възможности за избор и решава кое е най-доброто действие.
- Обучителят върти картите със сценарии между групите, така че всяка група да може да обсъжда множество сценарии.

Допълнителна дейност:

- Инструкторът създава „Предизвикателство за дигитално благополучие“, при което обучаемите се ангажират да практикуват един или повече здравословни дигитални навици за една седмица и да докладват за своя опит.

Оценка и измерване

1. Всички ли сме дигитални граждани?

Продължителност: 35 минути

Резултат от обучението:

- Самооценка на собствените компетентности и ограничения за дигитално гражданство.
- Самооценка на собствените знания по ключовите идеи на модула.
- Критично отразяване на собствените онлайн навици и познания за дигитално гражданство.

Ресурси и оборудване:

- Достъп чрез QR кода или връзка към [ДМ 8.5](#) Въпросника за самооценка (Self-Questionnaire).
- Проектор и екран или интерактивна дъска.
- Компютри или устройства с достъп до интернет.

Описание:

1. Етапи на дейността:

Въведение:

- *Обучителят въвежда отново концепцията за дигитално гражданство, като подчертава значението му в днешната дигитална ера. Акцентът е поставен върху разбирането на нечий онлайн навици, за да станем по-отговорни дигитални граждани.*
- *Инструкторът дава достъп до въпросника чрез следната връзка:*
<https://www.menti.com/al8y425crswc>.

Попълнете въпросника:

- *Обучаемите попълват индивидуално въпросниците [ДМ 8.5](#), за да оценят своите умения за дигитално гражданство. Този въпросник обхваща различни аспекти, включително онлайн поведение, дигитален отпечатък, проверка на факти и позицията на ЕС относно дигиталната и медийната грамотност. Тази дейност е анонимна, за да насърчи честни и обмислени отговори.*

Преглед на често срещани отговори:

- *Обучителят преглежда най-често срещаните отговори от въпросника. Тази стъпка помага да се подчертаят ключовите теми, които са от решаващо значение за отговорното дигитално гражданство.*
- *[ДМ 8.5](#): Това е документът, предоставящ допълнителни инструкции относно дейността. Освен това е отговорено на всички въпроси и се обясняват като справка за учителя.*
- *За отворените въпроси инструкторът избира 2 до 3 отговора, които са подходящи предвид представата на обучаемите за конкретна тема, лично отношение и т.н.*

Дискусия в клас:

- Обучителят улеснява дискусия въз основа на общите отговори от въпросника. Обучаемите обсъждат един по един всички въпроси, предоставени във въпросника. Тази дискусия има за цел да насърчи учащите да споделят своите прозрения и стратегии за подобряване на своето дигитално гражданство.

Заключение:

- Обучителят обобщава основните изводи от дейността, като подчертава важноста на непрекъснатата самооценка и подобряването на практиките за дигитално гражданство. Тази последна стъпка затвърждава резултатите от обучението и насърчава непрекъснатото размишление.

2. Мисловна карта „Дигитално гражданство“

Продължителност: 20 минути

Резултати от обучението:

- Да могат да си сътрудничат и да затвърдят разбирането си за дигиталното гражданство.
- Умение да превеждат новите знания в практически действия.

Ресурси & оборудване:

- Достъп чрез QR кода или връзка към [ДМ 8.6](#) Мисловна карта.
- Проектор и екран или интерактивна дъска.
- Писалка и хартия.
- Компютри или устройства с достъп до интернет.

Описание:

1. Етапи на дейността:

Въведение:

- Обучителят въвежда концепцията за мисловна карта и нейното използване при мозъчна атака и консолидиране на обучението ([ДМ 8.6](#)). Акцентът се поставя върху значението на разбирането и подобряването на уменията за дигитално гражданство.

Достъп до мисловна карта:

- Обучителят дава на обучаемите достъп до [ДМ 8.6](#) Мисловна карта, която ще се използва за мозъчна атака на ключови прозрения и умения, придобити от модула.

Пълна мисловна карта:

- Учениците предоставят обратна връзка по два основни въпроса:
 1. Какви са ключовите прозрения или умения, които придобих по време на този модул? (1-3 думи)
 2. Как този модул подобри информираността ви като дигитален гражданин?

Тази дейност е анонимна, за да насърчи честни и размишляващи отговори.

Преглед на често срещаните отговори (3 минути):

- Обучителят преглежда често срещаните отговори на първия и втория въпрос. Тази стъпка помага да се подчертаят ключови прозрения и умения, идентифицирани от обучаемите.

Дискусия в клас:

- Групата преминава в дискусия, за да затвърди ученето и да насърчи обмена между връстници. Всеки обучаем представя своите оценки и мисли, предизвиквайки дискусия относно отговорното дигитално поведение. Обучителят ръководи разговора, подчертавайки ключови аспекти на дигиталното гражданство, като онлайн уважение, защита на личната информация и положителен принос към дигиталната общност. Инструкторът улеснява дискусията въз основа на общите отговори.
 1. За първия въпрос обучаемите обсъждат най-честите отговори.
 2. За втория въпрос обучителят избира 3-4 отговора, за да подчертае основни понятия като проверка на факти, онлайн безопасност и онлайн етикет.

Учащите споделят своите прозрения по тези теми, насърчавайки среда за учене за сътрудничество.

Заключение:

- Обучителят обобщава ключовите изводи от дейността като подчертава важноста на непрекъснатото подобряване на дигиталното гражданство. Тази последна стъпка затвърждава резултатите от обучението и насърчава непрекъснатото размишление.

Литература

- Choi, M., Glassman, M., & Cristol, D. (2017). What it means to be a citizen in the internet age: Development of a reliable and valid digital citizenship scale. *Computers & Education*, 107, 100–112. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.01.002>
- Council of Europe. (2018). *Reference framework of competences for democratic culture: Context, concepts and model* (Vol. 1). Council of Europe. <https://www.coe.int/en/web/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture/rfcdc-volumes>
- EAVI. (2009). *Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels. A comprehensive view of the concept of media literacy and understanding of how media literacy level in Europe should be assessed: Final report for the European Commission*. Publications Office of the European Union. https://ec.europa.eu/assets/eac/culture/library/studies/literacy-criteria-report_en.pdf
- European Commission. (2007). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, The European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions: A European approach to media literacy in the digital environment*. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM%3A2007%3A0833%3AFIN%3AEN%3APDF>
- European Commission: European Education and Culture Executive Agency. (2017). *Citizenship education at school in Europe*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/536166>
- European Commission: Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. (2019). *Key competences for lifelong learning*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/569540>
- European Commission: Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, Digital education action plan 2021-2027. (2023). *Improving the provision of digital skills in education and training*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/149764>
- European Commission, Joint Research Centre, Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2, The Digital Competence framework for citizens – With new examples of knowledge, skills and*

- attitudes*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2760/115376>
- European Commission. (2023). *Communication from the Commission: Guidelines pursuant to Article 33a(3) of the Audiovisual Media Services Directive on the scope of Member States' reports concerning measures for the promotion and development of media literacy skills* (2023/C 66/02). Official Journal of the European Union. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52023XC0223\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52023XC0223(01))
- European Digital Media Observatory. (2021). *Media literacy in Europe and the role of EDMO: Report 2021*. Publications Office of the European Union. <https://edmo.eu/wp-content/uploads/2022/02/Media-literacy-in-Europe-and-the-role-of-EDMO-Report-2021.pdf>
- Hobbs, R. (2010). *Digital and media literacy: A plan of action*. The Aspen Institute. https://www.aspeninstitute.org/wp-content/uploads/2010/11/Digital_and_Media_Literacy.pdf
- International Telecommunication Union. (2010). *World Telecommunication/ICT Development Report 2010: Monitoring the WSIS targets*. International Telecommunication Union. https://www.itu.int/ITU-D/ict/publications/wtdr_10/material/WTDR2010_e_v1.pdf
- McDougall, J., Zezulakova, M., van Driel, B., Sternadel, D. (2018). *Teaching media literacy in Europe: evidence of effective school practices in primary and secondary education. NESET II Analytical report*. Publications Office of the European Union. DOI:[10.2766/613204](https://doi.org/10.2766/613204).
- Ohler, J. (2011). Digital Citizenship Means Character Education for the Digital Age. *Kappa Delta Pi Record*, 47(1), 25–27. <https://doi.org/10.1080/00228958.2011.10516720>
- UNESCO. (2018). *A Global Framework of Reference on Digital Literacy Skills for Indicator 4.4.2*. UNESCO Institute for Statistics. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265403.locale=en>

Мултимедийни ресурси

- Armstrong, P. (2010). *Bloom's Taxonomy*. Vanderbilt University Center for Teaching. <https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/blooms-taxonomy/>
- Council of Europe. *Well-being online*. <https://www.coe.int/en/web/digital-citizenship-education/wellbeing-online>
- European Commission. (2023, October 10). Digital skills. <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/policies/digital-skills>
- European Commission. (2023, October 10). *Digital skills and jobs*. <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/policies/digital-skills-and-jobs>
- European Commission: Register of Commission Expert Groups and Other Similar Entities. (2024, January 29). *Media literacy expert group (E02541)*. <https://ec.europa.eu/transparency/expert-groups-register/screen/expert-group/consult?lang=en&do=groupDetail.groupDetail&groupID=2541>
- European Union. (2023, December 6). *Digital Literacy in the EU: An Overview*. <https://data.europa.eu/en/publications/datastories/digital-literacy-eu-overview>
- Eurostat. (2023, August 25). Glossary: Digital literacy. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Glossary%3ADigital_literacy
- Health and Digital Executive Agency. (2023, February 28). *Safer internet and media literacy in an online world*. https://hadea.ec.europa.eu/news/safer-internet-media-literacy-online-world-2023-02-28_en
- Misheva, G. (2021, April 21). *The Digital Competence Framework (DigComp)*.

<https://digital-skills-jobs.europa.eu/en/actions/european-initiatives/digital-competence-framework-digcomp>

StudyMassCom. *Media Literacy and Digital Literacy: Similarities & Differences*.

<https://studymasscom.com/media/media-literacy-and-digital-literacy/>

Допълнителна литература и източници

Celot, P. (2021). *MEDIA COACH How to become a media literacy coach*. EAVI. <https://eavi.eu/wp-content/uploads/2021/09/The-Media-Coach-Book-How-to-become-a-media-literacy-coach.pdf>

Choi, M. (2016). A concept analysis of digital citizenship for Democratic Citizenship Education in the internet age. *Theory & Research in Social Education*, 44(4), 565–607. <https://doi.org/10.1080/00933104.2016.1210549>

European Audiovisual Observatory. (2016). *Mapping of media literacy practices and actions in EU-28*. European Audiovisual Observatory. <https://rm.coe.int/1680783500>

Jæger, B. (2021). Digital Citizenship: A review of the academic literature. *Der Moderne Staat – Zeitschrift Für Public Policy, Recht Und Management*, 14(1), 24–42. <https://doi.org/10.3224/dms.v14i1.09>

Jones, L. M., & Mitchell, K. J. (2016). Defining and measuring youth digital citizenship. *New Media & Society*, 18(9), 2063–2079. <https://doi.org/10.1177/1461444815577797>

Martin, A., & Grudziecki, J. (2006). DigEuLit: Concepts and tools for digital literacy development. *Innovations in Teaching and Learning in Information and Computer Sciences*, 5(4), 249–267. <https://doi.org/10.11120/ital.2006.05040249>

Vivienne, S., McCosker, A., & Johns, A. (2016). Digital citizenship as fluid interface: Between control, contest and culture. In A. McCosker, S. Vivienne, & A. Johns (Eds.), *Negotiating digital citizenship: Control, contest and culture* (pp. 1–18). Rowman & Littlefield International. https://www.researchgate.net/publication/312491876_Negotiating_Digital_Citizenship_Control_Contest_Culture

Vuorikari, R., & Scimeca, S. (2022). *Development of the European Digital Skills Certificate (EDSC) - interim report*. Publications Office of the European Union. <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC128415>

9. Обучаемите в цялото им разнообразие



Преглед на модула

9. Обучаемите в цялото им разнообразие	
<i>Абстракт</i>	Този модул започва с дефиниция на разнообразието. Посочва защо е важно и какво означават разнообразието и културата в образователен контекст. Модулът характеризира различните измерения на многообразието и ги анализира от гледна точка на въздействието на невярната информация върху различните социални групи в училищната среда. Подчертава двете перспективи - на учителя и на децата. Модулът завършва с някои допълнителни дейности, които учителите могат да използват при работата си в клас.
<i>Резултати от обучението</i>	При приключване на този модул участниците ще: <ul style="list-style-type: none"> - Разбират важността на разнообразието в клас - Идентифицират видовете разнообразие - Определят как дезинформацията и фалшивите новини могат да повлияят на социалните групи в клас
<i>Ресурси и технически средства</i>	Проектор и екран или интерактивна дъска <ul style="list-style-type: none"> - Компютри или таблети с достъп до интернет - Печатни брошури и карти със сценарии - Достъп до онлайн ресурси за медийна грамотност - Canva или друго приложение за създаване - PowerPoint презентация (ДМ9.1)
<i>Продължителност</i>	195 минути

Въведение

Продължителност: 40 минути (30 минути за Дейност 1 плюс 10 минути за Дейност 2)

Обучителни резултати:

- Въвеждане на темата „Разнообразие“, дефиниране на разнообразието.
- Рефлексия върху важността на разнообразието сред обучаемите, стереотипи, пристрастен език.
- Оценяване на важността на езика при обсъждане на мултикултурното разнообразие и социалната справедливост.

Описание: В началото обучаемите са поканени да обяснят някои думи, свързани със собствената им култура, собственото им социално измерение и характеристиките на другите групи. След това учениците трябва да помислят върху факта, че някои думи могат да бъдат свързани с езика на предразсъдъците и пристрастията.

Забележка: За тази част трябва да се използват дейности 1, 2 и 3.

Факт е, че някои думи могат да бъдат свързани с езика на предразсъдъците и пристрастията.

Забележка: За тази част трябва да се използват Дейност 1, Дейност 2 и Дейност 3.

Започнете модула с кратка информация за това, че хората, които са част от училищната общност, представляват богата мозайка от личности и уникални подходи към ученето и могат да оценяват по различен начин дадена информация.

Първата стъпка към разбирането на културата е разбирането за собствената култура. За да направи това, групата трябва да постигне съгласие относно общото разбиране на изрази или термини.

Започнете дейност 1 (можете да използвате всички думи или да изберете някои)

Обобщете и попитайте обучаемите как разбират многообразието. За да определите разнообразието, можете да използвате презентацията на PowerPoint ([ДМ9.1](#)) и теорията по-долу.

Дефиниране на разнообразието

Разнообразието е многостранна концепция, която съдържа различни елементи и нива на разграничение, определени от Организацията за сигурност и сътрудничество в Европа (ОССЕ) като характеристики, които могат да повлияят върху специфичните начини, по които се реализира потенциалът за развитие и ученето, в това число културните, езиковите, етническите, религиозните и социално-икономическите различия. Това определение подчертава разликата между концепцията за разнообразие, обикновено идентифицирана като неутрална, отразяваща характеристиките на човешката природа (напр. ръст или предпочитание за работа с лявата ръка) и концепцията за „несъответствие“, при което диференциалните характеристики са свързани с различни резултати или различно отношение (ОИСР, 2010 г.). Три основни принципа: *справедливост, разнообразие и приобщаване* изграждат водещата рамка, насочена към осигуряване на справедливо отношение и насърчаване на пълното ангажиране във всички обществени сегменти, при това - с фокус особено върху онези групи, традиционно маргинализирани или изправени пред дискриминация въз основа на атрибути като идентичност, произход или увреждане:

- Справедливостта набляга върху разпределението на ресурси, съобразени с индивидуалните нужди, позволявайки на различните общности да достигнат оптимално здраве и максимална функционалност.

- Разнообразието се отнася до присъствието и представителството на широк спектър от групи със социална идентичност в рамките на организации, работни места или обществени колективи.

- Включването се отнася до създаването на среди, които признават, ценят и уважават различни методологии, гледни точки, стилове и житейски опит.

Тези принципи са основни и за ЕС, чийто доклад представя последните политически инициативи от всяка държава-членка. Той може да бъде намерен в документа „Насърчаване на многообразието и приобщаването в училищата в Европа“ (Служба за публикации на ЕС), europa.eu.([ДМ9.2](#)).

Прегледът на дефинициите на Iniesto и Bossu (2023) подчертава, че фундаментално за равенството е реалността на междупоколенческите и структурните неравенства, основани различни комбинации от характеристики като раса, пол, социално-икономически произход, култура и език, което - в контекста на отворено образование - означава, че безплатно или отворено не е непременно тъждествено на достъп на всички учащи от всякакъв контекст и произход. Този преглед също така не елиминира по своята същност взаимосвързаните структури като потисничество, системен расизъм, сексизъм, хомофобия и незачитане на групите със СОП. При анализиране на дефинициите за разнообразието в контекста на отвореното образование, Иниесто и Босу заявяват, че то по-често се отнася до разнообразието от лицензи и материали, отколкото до разнообразието в общността на отвореното образование или разнообразието като цел на общността (въпреки че някои изследователи наричат разнообразието „ценност“, а други говорят за потенциала за посрещане на разнообразните нужди на обучаващите и на обучаемите).

Цитираните по-горе изследователи също така отбелязват, че някои автори считат разнообразието за нещо повече от ценност, за умишлен ангажимент за приспособяване към различията. В дефиницията на приобщаването авторите посочват, че то трябва да бъде нещо повече от уважение към различията и разнообразието; по-скоро това трябва да бъде критична готовност да се предизвикат и разрушат доминиращите наративи, които насърчават изключване и дискриминация, като например въз основа на пол, раса, култура или език.

Започнете дейност 2, за да покажете как езикът може да бъде обиден за някои социални групи.

Теоретични въпроси

Продължителност: 60 минути (плюс 40 минути за дейност 3)

Обучителни резултати: В края на модула обучаемите ще:

- Разбират какво представлява разнообразието на обучаемите.
- Разбират какви са различните форми на разнообразие.
- Могат да анализират въздействието на разнообразието в класната стая.
- Могат да анализират как фалшивите новини влияят върху различните социални групи.

Ресурси и оборудване: PowerPoint презентация [ДМ 9.1](#).

Описание: Обсъдете различни видове разнообразие. Съсредоточете се върху това как фалшивите новини или пропуснатата информация могат да повлияят на групата. Отделете време за темите, които са важни за класа (60 минути). След презентацията започнете дейност 3 (40 минути)

Разговор за многообразието на учениците в класната стая, за ползите от многообразието и въздействието на дезинформацията върху учениците, принадлежащи към различни групи, включително и за предразсъдъците.

Защо разнообразието на учениците е важно?

Способността за сътрудничество, толерантност и признаване на различни гледни точки е все по-важна в съвременните общества, предвид нарастващото им културно разнообразие. Това многообразие се дължи до голяма степен на увеличената мобилност, която привлича индивиди и семейства на европейския континент - особено в различните страни-членки на ЕС.

Феноменът на многообразието на обучаемите се разраства в световен мащаб, движен от фактори като миграция, социално-икономически различия, приемане на различни полове и сексуални идентичности и натиск за приобщаващо образование. Предизвикателствата на нарастващото многообразие са характерни за почти всички страни, но контекстът, в който те се разглеждат, може да бъде доста различен. Някои страни като САЩ например, имат дълга история на процес на миграция и съжителство на местно население с други групи. Европейските страни също се различават по опит: страни с колониална история като Франция, Кипър или Обединеното кралство приемат имигранти от 60-те години на миналия век. Държави, търсещи работна сила като Германия или Норвегия, са използвани за наемане на работници на временна основа. През последните години се засилват миграционните процеси, свързани с пристигането на имигранти от Африка и като резултат на военните действия в Украйна.

Миграцията се дължи не само на търсенето на по-добри възможности за работа, но и на убежище от животозастрашаващи условия или рискове за здравето в страни, засегнати от въоръжени конфликти. Около 2015 г. огромен поток от имигранти и бежанци започна да навлиза през Средиземно море и по други маршрути, увеличавайки присъствието на имигрантите в Европа. Последните миграционни тенденции доведоха до значително увеличаване на многообразието, което предизвика наличието на множество етнически, расови, езикови и религиозни общности в много нации. Освен това обществата проявяват различни социално-икономически и регионални различия. Съвременните миграционни тенденции показват значителен брой мигриращи семейства с деца, което изисква критична необходимост приемащите нации да прилагат подкрепящи мерки, за да помогнат на тези мигранти да се адаптират към новата среда. Опитът на страните показва, че училищата играят централна роля като основна държавна институция в подкрепа на интеграцията на децата-имигранти и техните семейства.

Мащабът на предизвикателството има пряко въздействие върху възможностите и праговете за адекватно справяне с проблемите на многообразието в училищната система, които в крайна сметка трябва да бъдат решени на ниво класна стая.

Училищата са натоварени със задачата да насърчават приобщаваща среда за процесите на образование, възпитание и адаптация, като значително оформят гледната точка на децата за света и междуличностните отношения. Тази роля подчертава значението на образователните институции за насочване на разбирането и приемането на многообразието от децата. Училищата играят важна роля в

създаването на приобщаващо общество, както се подчертава в Зелената книга на Европейската комисия.

Излагането на различни гледни точки улеснява по-задълбочен и по-широк процес на учене, насърчава критичното мислене и справяне с предубежденията (Black et al., 2018). Разнообразието може да подобри уменията за активно мислене на учениците и да повлияе на ученето на учениците, но също така може да повлияе на ефективността на обучението и посещаемостта поради културни различия и фактори, свързани с възрастта (Kang'ethe & Muhuro, 2014). Способността на училищата да бъдат разнообразни е свързана с постиженията на учениците, особено за ученици от семейства с ниски доходи и тези, които учат на език, различен от техния, напр. английски (Min & Goff, 2016). Съгласно Стратегията за приобщаване на бежанците, въведена от Върховния комисариат на ООН за бежанците (2019 г.), „децата и младежите имат достъп до всички нива на формално и неформално образование в рамките на националните образователни системи и при същите условия като гражданите на съответните страни“ (с. 22).

Разнообразие и култура в образователен контекст

Понятието „култура“ има различно значение. Разликите между културите не съответстват на езиковите и националните граници, или на етническите разделения. В едно модерно и сложно общество съществуват различни субкултури, всяка със свои уникални интерпретационни рамки, които формират основата на споделеното знание в ежедневието. Индивидите в рамките на тези субкултури разчитат на тези рамки, за да ръководят действията си и да оформят своите възприятия. Докато културата често се възприема като система от различни символи и значения, някои учени твърдят, че тя не е статична единица, а по-скоро динамична, развиваща се концепция, която не приема окончателно тълкуване.

Броят на културните групи по отношение на културното разнообразие в обществото по принцип е неизчислим. Тези групи зависят от много фактори със значителна сложност. Съществуват различни регионални или местни култури, културни различия между социално-икономически класи и статусни групи, но също и групи с различен начин на живот и културен произход, субкултури и професионални култури, както и групи, които се различават от основния поток по отношение на общуването и социалното взаимодействие или сексуалност и пола идентичност.

Разбирането за разнообразието, което се среща в училищата, обикновено се основава на американския контекстуализиран разказ за поляризирани расови възгледи и предположения за контрастиращата „белота“, наблюдавана в расата, културата и социално-икономическия статус, свързани с цвета на кожата. Трябва да се подчертае, че разнообразието в класната стая се отнася не само за учениците, но и за учителите. Произходът на учителите също се различава и не споделят една и съща обща история, култура и етническа принадлежност (Fontenelle-Tereshchuk, 2020).

Разнообразието от мнения на учителите, включително отрицателното отношение към способностите на учениците и изискването за културно отзивчиви подходи на преподаване, е сложен феномен, така че въздействието на убежденията на учителите относно културната идентичност на учениците оказва значително влияние върху ефективността на преподаването (Davies et др., 2023).

Освен това обществата проявяват различни социално-икономически и регионални отлики. Процесът на преодоляване на културните и езикови различия в контекста на училищното обучение може да бъде по-лесен за някои групи, отколкото за други в зависимост от връзката им с доминиращата група етническо малцинство (ОССЕ, 2010). Начинът, по който дадена личност концептуализира културната особеност на малцинствените и мигрантските групи и нейното значение, зависи от неговата дефиниция за култура и колективна идентичност. Нивата на култура, които се отнасят до поведението на обществото, включват категориите на:

- Международна култура, наричана още универсална - културата, която излиза отвъд рамките на националните граници, не се ограничава до страна, социална група или континент.
- Национална култура - представлява вярвания и практики, споделяни от гражданите на една и съща нация.
- Субкултура - представлява вярвания и практики, споделяни от граждани от една и съща социална група.

Трите културни нива могат да се разглеждат като (Hidalgo, 1993):

- **Конкретно:** най-видимото и осезаемо ниво на култура, което включва най-повърхностните измерения като дрехи, музика, храна, игри и т.н. Тези аспекти на културата често осигуряват фокуса на мултикултурните „фестивали“ или „тържества“.
- **Поведенческо:** отразява ценностите на човека, обяснява как индивидът определя социалните си роли, какъв език използва и подхода му към невербалната комуникация. Важни аспекти, които трябва да се споменат в тази категория, включват език, роли на пола, семейна структура, политическа принадлежност и други елементи, които поставят дадено лице организационно в обществото.
- **Символично:** включва ценностите и вярванията на дадено лице. То може да бъде абстрактно, но най-често е най-важното ниво от гледна точка на това как индивидите се самоопределят. Включва ценностни системи, обичаи, духовност, религия, мироглед, вярвания, нрави и т.н.

Разнообразието в рамките на образователната среда включва вариации от всички нива и социални атрибути като възраст, етническа принадлежност, икономическо положение, полова ориентация, полово представяне, сексуални предпочитания, физически ограничения и гражданство.

Тези аспекти на идентичността са взаимосвързани и могат да се развиват през целия живот на индивида. Културното многообразие в класната стая включва изследване на манифестирането на тези различия и създаване на култура на приобщаване и приемане сред учениците и цялата училищна общност.

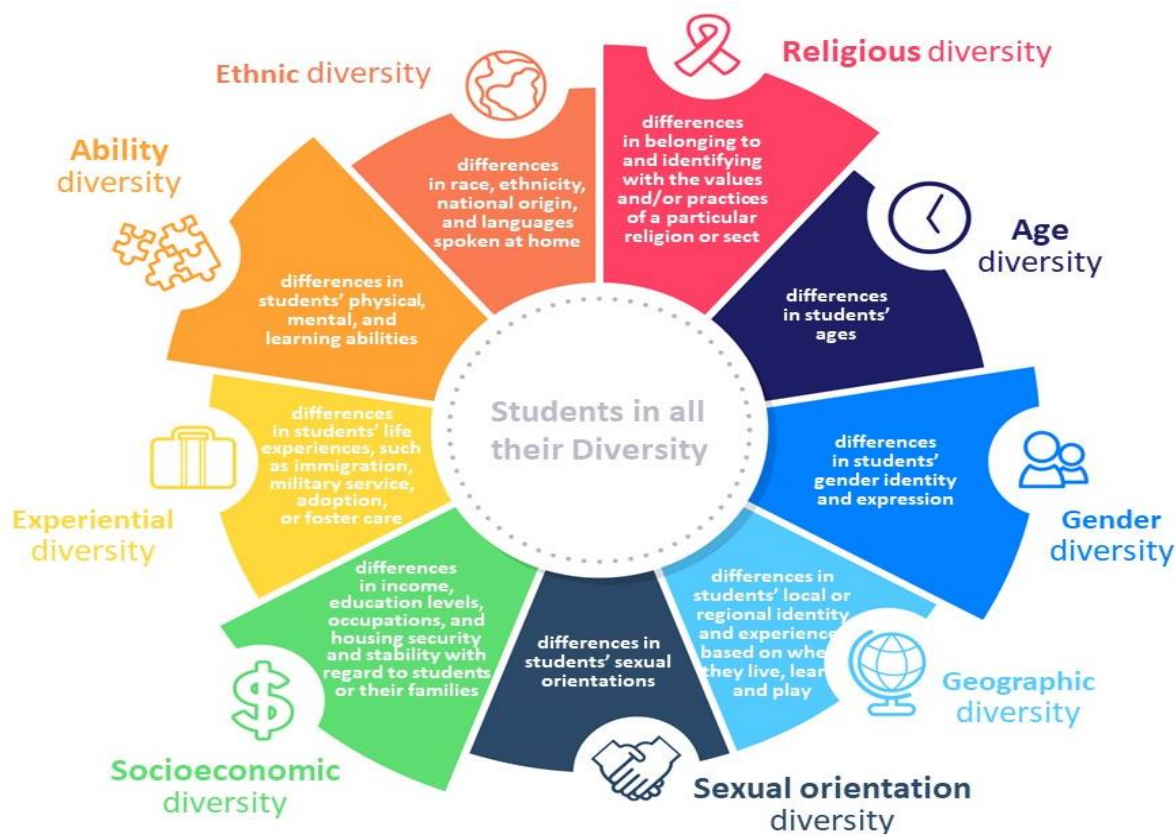
Разнообразието на учениците в класната стая

Различните гледни точки и опит относно разнообразието обогатяват дискусиите в класната стая и насърчават критичното мислене. Учениците в класните стаи с различни личности и култури могат интерактивно да развиват умения, да се научат по-бързо да оспорват предположения, да оспорват стереотипите и да обмислят алтернативни гледни точки.

Започвайки от ранните години на обучение, учениците трябва да се научат да ценят и уважават хората от култури, различни от тяхната. Разнообразието е от решаващо значение за началните ученици, защото им помага да оценят различията между хората и културите. В един бързо разнообразяващ се свят учениците заслужават учители и образователни ресурси, които преподават разнообразие в класната стая и утвърждават важността на приобщаването, уважението и равенството за всички (SOE, 2023 г.):

- Въвеждане на знания за многообразието и уважение към него от ранна възраст може да доведе до по-приобщаващо и уважително взаимодействие с другите и може да помогне на учениците да развият чувство на съпричастност и разбиране към онези, които могат да имат различен опит или гледни точки.
- Децата често проявяват естествено любопитство към храната, спорта, изкуството, дрехите, детските книги, игрите, играчките и танците на различни култури. Тази откритост и ентузиазъм следва да е обект на изучаване от и за хора, които са различни, и е нещо, което учителите трябва да насърчават и подхранват.
- Учениците, които се научават като деца да ценят и подкрепят членовете на различни групи, могат да израснат като силни лидери на различни и приобщаващи общности.
- Най-често срещаните видове разнообразие на учениците, които могат да присъстват в класната стая, включват (SOE, 2023):
- Разнообразие от способности: разлики във физическите, умствените способности и способностите за учене на учениците.
- Възрастово разнообразие: разлики във възрастта на учениците.
- Разнообразие между половете: разлики в половата идентичност и изразяване на учениците.
- Етническо многообразие: различия в расата, етническата принадлежност, националния произход и езиците, които се говорят у дома.
- Религиозно многообразие: различия в принадлежността към и идентифицирането с ценностите и/или практиките на определена религия или секта.
- Социално-икономическо разнообразие: разлики в доходите, образователните нива, професиите и жилищната сигурност и стабилност по отношение на студентите или техните семейства.
- Разнообразие от преживявания: различия в житейския опит на учениците, като имиграция, военна служба, осиновяване или приемна грижа.

- Разнообразие в сексуалната ориентация: различия в сексуалната ориентация на учениците.
- Географско разнообразие: разлики в местната или регионална идентичност и опит на учениците въз основа на това къде живеят, учат и играят.



Фигура 1 - Teachers Digital 4.0

Списъкът, представен по-горе, е отворен и учениците могат да принадлежат към повече от една групи, тъй като различните измерения на многообразието са преплетени и опитът на изключване и подчинение се основава на множество фактори, които могат да бъдат допълнителни или напречни. Например ученичка-емигрант може да има подобен социално-икономически произход като останалите ученици, но все още да има неравностойно третиране, ако е изправена пред очакванията на учителите поради по-слабата подкрепа от родителите си или поради различни очаквания за ролята на пола в нейната етническа общност (ОССЕ, 2010).

От гледна точка на учителя е важно, че за някои категории разликите в стиловете на учене, личността, психичното здраве и други често присъстват, без да са видими.

Членовете на определени социални идентичности може да реагират по различен начин или да бъдат по-чувствителни към фалшиви новини и дезинформация от конкретен тип. Групите, техните характеристики и членове също са често обект на дезинформация или фалшиви новини.

Разнообразие на способности

Способността се определя като качество или състояние. Разнообразието на способностите се отнася до различни способности и увреждания. Разликите в когнитивните, социално-емоционалните и физическите способности добавят към слоевете разнообразие на способностите. Хората имат различни способности и никой не е „по-добър“ от другия. Да бъдеш „трудоспособен“ не те прави „нормален“, а те прави „обикновен“, тъй като просто има повече хора, които са с работоспособност, отколкото без (Последната граница в разнообразието и приобщаването: Разнообразие на способностите | LifeSpeak).

В днешно време феноменът на невроразнообразието в социалния и училищния живот присъства все повече. Естеството му идва от разнообразието на човешкото население по отношение на хода на мозъчното развитие и функциониране и свързаните с тях начини за преживяване на света и функциониране в училище, университет, работа или междуличностни отношения. Както генетичната променливост, така и факторите на околната среда са източници на това разнообразие. Смята се, че приблизително 15-20% от населението принадлежи към групата на хората, диагностицирани с невроатипичност, включително тези от аутистичния спектър, с ADHD/ADD (разстройство с дефицит на вниманието/хиперактивност/ дислексия, дискалкулия, диспраксия или синдром на Турет. Може да има много повече хора, които не са диагностицирани, но проявяват невроатипични характеристики до степен, която значително ги засяга (Pisula et al., 2024).

Осъзнаването и знанието за невроразнообразието отваря нови перспективи в начина, по който мислим за другите хора и социалните взаимоотношения, а често и за себе си. Концепцията за невроразнообразие ни освобождава от чисто медицинския възглед за аутистичния спектър, ADHD, специфични увреждания в ученето и други подобни явления. Вместо това, той подчертава значението на адаптирането на околната среда за посрещане на различни индивидуални нужди и ролята, която тази адаптация играе в контекста на развитието и реализацията на житейските намерения на индивидите и в крайна сметка на социалните цели и процеси. За училищата наличието на такива ученици предоставя много възможности - оригиналността, креативността, чувствителността и уникалните способности на много от тези личности вдъхновяват и внасят уникални ценности в образователния процес и социалното взаимодействие. [Писула].

От друга страна, тези личностни черти могат да повлияят на начина, по който хората обработват и оценяват информацията, което ги прави по-склонни да вярват и да споделят невярна информация. Хората с шизотипни, параноични и истерични личностни черти срещат трудности при откриването на фалшиви новини. В допълнение, тези индивиди страдат от повече тревожност и са ангажирани с повече когнитивни пристрастия. Но фалшивите новини сами по себе си не причиняват директно шизотипия, но определени личностни черти могат да направят хората по-податливи към това да вярват на невярна информация и да я споделят. Важно е да се обърне внимание както на психологическите фактори, така и на разпространението на дезинформация, за да се насърчи едно по-информирано общество (Escolà-Gascón et al., 2023).

Важното - на училищно ниво - е ученето на разнообразието. В класната стая всеки ученик има своя собствена стратегия и стил на учене, които учителят също трябва да вземе предвид и които оказват значително влияние върху ефективността на преподаването.

Например китайските учачи са склонни да избягват критични дискусии поради културното въздействие на социалната хармония, но модифицирането на диалогичните стратегии в учебните настройки може да подобри техните умения за критично мислене (Chiu, 2014).

Разнообразието в обучението може да се разглежда в няколко измерения:

- Разнообразие от стилове на учене: разликите в типичните индивидуални начини на учене, които се задвижват от когнитивни и личностни фактори;
- Разнообразие от стратегии за учене: различията на учениците съзнателно да управляват своите учебни преживявания и усилия;
- Разнообразие на мотивацията: разлика в интензитета и ориентацията на мотивацията, която отделните ученици могат да притежават и да демонстрират. Обучаемите демонстрират разнообразие под формата на интегративни и инструментални мотивации, като интегративните мотивации са широко признати и свързани с подобрени академични постижения.

Възрастово разнообразие

Като цяло възрастта изглежда няма голямо значение, когато става въпрос за дезинформация, и както младите, така и възрастните са податливи на дезинформация и фалшиви новини (Guillory & Geraci, 2010). В експеримент, участниците от различни възрасти прочитат пасаж, съдържащ невярна информация, която по-късно е коригирана. След корекцията и млади, и възрастни участници успяват да си припомнят коригираните факти. Въпреки това, всички възрастови групи все още се придържат към изводите, които са направили въз основа на първоначалната невярна информация.

Родените след 2000 г. и поколението Z се различават от предишните поколения. Те работят със сложни технологии и са по-свикнали от предишните поколения по отношение на едновременното изпълнение на няколко задачи multitasking. Те са нетърпеливи а учат, и то по начини, които са в съответствие и в крак с дигиталната ера (Shatto & Erwin, 2017).

Учениците и студентите в по-млада възраст, са така да се каже, програмирани да усвояват информация, без да я анализират критично. Учениците не анализират истинността на физичните формули, биологичните проблеми или датите на минали битки, дадени в учебниците, а ги приемат за верни и ги усвояват безкритично. За съжаление, това е резултат от сляпа вяра и липса на критика към всеки източник, с който се сблъскват, независимо дали е в областта на биологията и медицината или в областта на (много) алтернативната медицина - пример за крещяща наивност от страна на авторите. Наивност, която също е болезнено паразителна, когато се окаже, че дори любимият научнопопулярен блог се оказва пълен с неточности, непроверена или дори грешна информация (Rosińska & Jedynak, 2023).

Полово разнообразие

Отнася се до степента, в която полова идентичност, роля или изразяване на дадено лице се различава от културните норми, предписани за хората от определен пол. Този термин става все по-популярен като начин да се характеризират хора без препратка към определена културна норма, по начин, който е по-утвърждаващ и потенциално по-малко стигматизиращ от несъответствието на пола.

Езикът на пола и сексуалността продължава да се развива бързо. Думите и техните определения се променят или усъвършенстват с развитието на разбирането на сложни

конструкции, свързани със сексуалността и пола. Като се има предвид колко бързо се променя терминологията, списъкът с термини и определения може да се промени значително в бъдеще. Разбирането на свързаните термини трябва да бъде предмет на постоянно изследване. Можете да разчитате на списъка с термини, даден тук [[key-terms.pdf \(apa.org\)](#)].

Целта на дезинформацията е да провокира емоционални реакции у публиката. Дезинформацията, свързана с пола, се основава на традиционните социални конструкции на женствеността, което е още по-вярно за дезинформацията, свързана с пола. Неговият език често е хиперболичен или се използва за предаване на неточни или подвеждащи твърдения, например реториката против абортите, приравняваща репродуктивните права и детеубийството. Основаните на пола атаки звучат както *ad hominem* срещу целта, така и по-общо, заигравайки се със стереотипи.

Дезинформацията, основана на пола, се отнася до създаването и разпространението на съдържание, което включва атаки, основани на пола, или предлага разкази, свързани с пола, за постигане на политически, социални или икономически цели. Дигиталният тормоз по темата се предлага в много форми, включително изрични изображения, графични коментари и манипулирани материали, които вредят на репутацията на човек. Терминът включва фалшивост, злонамерено намерение и известна степен на координация. В много случаи това засяга известни личности и политици, особено жени, което в крайна сметка възпира жените да участват в обществената сфера.

Три елемента, които отчитат атаките, основани на онлайн идентичността, се състоят от комбинация от феминистки ценности или неспазване на нормите за пола, заемането на вече изцяло мъжки пространства (от законодателни въпроси до спорт) и насърчаване на отделянето от съюза с множество маргинализирани социални групи. Последното споменаване подчертава многопластовия характер на дезинформацията и способността ѝ да сее раздори чрез влошаване на социалните разделения. В това отношение LGBD отразява неблагоприятно взаимовръзката на правата на жените от четвъртата вълна, като се има предвид злоупотребата с онлайн пространства и различни етапи, както и засилен тормоз, фокусиран върху етническа принадлежност, религия, неспособност или странности. В бъдеще ще бъде от жизненоважно значение преодоляването на двойната класификация на сексуалната ориентация, за да гарантира признание и сигурност на всички личности.

Докладът за заплахите за 2019 г. установи, че 96 процента от дълбоките фалшификации са сексуални и 99 процента от тях са извършени срещу жени. Дълбоките фалшификации са сравнително нов метод за насилие, основан на пола, при които се използва изкуствен интелект за експлоатация, унижаване и тормоз на жените чрез вековната тактика за отнемане на сексуалната им автономия. Един от примерите беше наблюдаван по време на изборите в Германия. Кампаниите за дезинформация бяха насочени към кандидата на Зелените Аналена Бербок. Разпространението на манипулирани голи снимки, внушаващи, че е млада и се нуждае от пари, я сексуализира, докато фалшивите твърдения, че Баербок никога не е завършила обучението си или приписването на измислен цитат, съдържащ безсмислено обяснение на изменението на климата, поставиха нейната компетентност под въпрос. Друг пример е за Рана Аюб, журналистка от Индия, която се обяви против реакцията на правителството на изнасилването на осемгодишно момиче. Тя стана обект на дълбоко фалшиво видео, направено като част от координирана онлайн кампания на омраза. Ноел Мартин, млада жена в Австралия, която се застъпва за проблема със сексуалното насилие, базирано на изображения, също стана обект на произведени сексуални изображения и

дълбоко фалшифицирани видеоклипове. Съвсем наскоро британската поетеса и телевизионен оператор Хелън Морт откри дълбоки фалшификати на себе си в онлайн пространството. Тези видеоклипове освен че нараняват жените чрез кооптиране на тяхната сексуална идентичност, се използват като форма на сплашване, за да накарат изобразените жени да млъкнат и да ги обезсърчат да действат като публични фигури (Dunn, 2021).

Момчетата и момичетата в училище се различават по отношение на постиженията, като момчетата във всички възрасти се справят по-слабо от момичетата. Те са по-склонни да бъдат подлагани на санкции и диагностицирани с обучителни затруднения. Резултатите от тестовете и оценките им са по-ниски и е по-малко вероятно да завършат средно образование. Същото може да се наблюдава и на университетско ниво, където жените са повече от мъжете с 16%.

Момчетата и момичетата също се различават по отношение на присъствието си в определени социални медийни приложения. Както показва проучването в САЩ, повече момичета имат почти постоянно присъствие в TikTok, Snapchat, Instagram и Facebook, докато момчетата предпочитат YouTube (Проучване на американски тийнейджъри, 2023 г.). Също така в Европа момчетата избират YouTube, докато момичетата избират Instagram, където публикуват два пъти повече споменавания от мъжете и техните коментари споменават важността на самочувствието във връзка със стандартите за красота и излагането на идеализирани изображения на тялото (Aran-Rampsott et al., 2024).

Етническо разнообразие

Етническата принадлежност е категория, основана на общ говорим език, религия, националност, история и други културни фактори, които дават на хората усещане за приобщаване към една група и изключване от друга.

Въпреки че при разглеждането на етническата принадлежност обикновено присъства силен фокус върху статута на имигранти, терминът „може“ също се дефинира чрез изследване на расата на участниците и генетично предаваните физически характеристики на човешките групи. Първият подход се използва предимно в Европа, докато последният се използва в Америка и това може да се отдаде на различните модели на миграционни движения в двата континента. Пресечните точки между географски, икономически, културни, религиозни, етнически и расови фактори оказват влияние върху множество проблеми, включително негативни нагласи, стигма и расизъм. Въпреки че живее в среда, която е разнообразна по отношение на етнос и култура, човешкият ум често разчита на процеси на категоризация, за да организира, опрости и направи реалността по-предсказуема. Пряка последица от категоризирането е задоволяването на социални пристрастия и стереотипи, които обикновено се основават на предразсъдъци и водят до преференциално третиране на вътрешната група и дискриминация срещу членовете на външната група (Basilici et al., 2022). Това се превръща в популярна дискурсивна стратегия за прикриване на расизма, както и в мощно средство за отприщване на вълни от фалшиви новини и негативни коментари в социалните медии. Те могат да бъдат латентни за дълго време, да се появяват периодично чрез широко разпространение на негативни стереотипи и да насърчават дискурс на изключване на бежанците и други малцинства (Raparicco et al., 2022). Начинът, по който дезинформацията по време на кризата COVID-19 посочи азиатските, мюсюлманските или еврейските общности като отговорни за разпространението на вируса в различни региони, е ясен пример за това как лъжите бяха поставени в услуга на ксенофобията и антисемитизма.

Обучаемите често възприемат модели на мислене за етническа принадлежност от семействата си. Социализацията на семейните ценности включва разграничението между личното прилагане на тези социални преценки от родителите и ценностите, които родителите искат децата им да възприемат, и често тези ценности не са еднакви.

Елемент, който влияе на вариациите и повишава риска от омраза, е и самият начин на говорене и формата на езика, който учениците използват. Езикът има много слоеве в това как се разбира, говори и използва. Изследването на културното многообразие посочва силната връзка с езиковото многообразие. Езиковото разнообразие включва говорим език, например дете или семейство, които говорят един език, но също така включва говорене на няколко езика. Езикът и комуникацията може също да изискват адаптивни материали или помощни технологии, като жестомимичен език или брайлово писмо, всеки от които добавя слоеве към езиковото разнообразие. Говорещите нестандартни разновидности са изправени пред езикова и социална дискриминация, тъй като стандартните разновидности, които имат утилитарна стойност, се считат за правилна езикова употреба. С тази утилитарна стойност идва висок статус, предлагащ социално-икономическа и индивидуалистична власт. Регионалните и чуждестранните акценти, използвани от имигрантите, обикновено се отклоняват от стандартната форма и стигматизирането на тези разновидности понякога е често срещано. Това се отнася не само за първото поколение, но и за следващите, където децата израстват, слушайки и използвайки своя собствена разновидност на езика, който могат да говорят в училище.

Тийнейджърите са чувствителни към въпроса за имиграцията, като в някои случаи противопоставят ценностите на семейството си, признавайки силно манипулативното намерение на измамите. Те също така са много активни в изобличаването на несправедливите мотиви за разпространението и на антиимигрантски манипулирани новини, но понякога им е трудно да ги припомнят (Paparicco et. al, 2022).

Религиозно разнообразие

Важно е да се разбере, че хората имат различни религиозни вярвания или нямат религиозни убеждения и това може да повлияе на участието на учениците в класната стая. Учениците може да реагират различно на уроците въз основа на тяхната религия или може да не могат да присъстват на определени религиозни празници. Броят на учениците, за които религията е лично важна, се увеличи както от имиграцията, включително от деца, родени в такива семейства, така и от фундаменталистките тенденции, открити в много религии през последните десетилетия. Освен това религиозните въпроси сега изглеждат по-важни както по отношение на носенето на религиозно облекло (напр. бурка), така и на религиозни символи (напр. кръст). Учениците съобщават, че са съсредоточени върху недвусмислени изображения, които носят в съответствие с техните убеждения. Например еврейски момчета, носещи ярмулки, и сикхи, се сблъскват с тормоз въз основа на облеклото си. Мюсюлманските деца много по-често от тези с други вярвания преживяват тормоз в училище заради тяхната религия. Това е особено валидно за младите мюсюлмански момчета, носещи конвенционален хиджаб (забрадки). Тези неща в някои случаи са забранени, което дава повод за намек за тормоз и тероризиране. Повечето мюсюлмански деца са изложени на тормоз от други ученици и в някои инциденти участват и учители.

Религията и фалшивите новини са тясно приплетени в днешния свят по три важни начина (Дъглас, 2018):

- Религията често е обект на фалшиви новини.
- Религиозно вярващите често са сред целевите аудитории за фалшиви новини.
- Религията в особената форма на протестантския фундаментализъм е важен фактор за фалшивите новини.
- Религиозната дезинформация се разпространява много бързо в социалните медии. Такива статии са по-трудни за опровергаване и обикновено се считат за чувствителна тема за обсъждане, защото хората могат да ви обвинят, че сте антиислямски настроени. Освен това модерирването на платформата няма да открие този конкретен тип дезинформация, тъй като е още по-трудно за алгоритмите и човешките модератори да откриват и обработват религиозно съдържание. (Онлайн изкушения: Covid 19 и религиозна дезинформация, социални медии + общество, Alimardani Elswah).
- Повишената вяра в религиозността и политическата идентичност би допринесла за по-силни вярвания в псевдонауката и паранормалното. Резултатите разкриват, че вярата в паранормалното е значително по-висока за религиозните ученици в сравнение с техните нерелигиозни връстници (Therriault et al., 2022).
- Пандемията Covid 19 създаде много дезинформация за коронавируса, която беше разпространена от религиозни лидери. При латинскоамериканските християнски общности, мексиканският пастор Оскар Гутиерес излъчи един от най-гледаните видеоклипове във Facebook за разтвор на хлорен диоксид, промишлен избелител, който той популяризира като лек и превантивно лечение на Covid-19, прокарвайки недоказани и потенциално опасни лечения и капитализирайки страха, като насърчаваше настроенията против ваксините. След това съобщението беше проверено и маркирано като невярна информация (вижте Peligroso Dioxido de... - Ministerio del Buen Discernimiento | Facebook). В Испания кардинал Антонио Канисарес Ловера в заснета литургия, споделена по целия свят, обяви опитите за намиране на ваксина за „дело на дявола“, което включва „абортирани зародиши“. Църковни лидери в Австралия наскоро повдигнаха подобни опасения, очевидно не знаейки, че практиката за използване на клетъчни линии, отгледани от плод през 1972 г., е била обичайна при разработването на ваксини от десетилетия. В Индия индуистките религиозни и политически лидери популяризираха кравешката урина като лек за Covid-19, вдъхновени от свещения статут на кравите в индуизма, и обявиха, че коронавирусът ще напусне Индия. Твърденията, че полиомиелитната ваксина съдържа продукти от свинско месо или токсични съставки, твърдения, често разпространявани от мюсюлмански духовници, навредиха на борбата срещу болестта в Пакистан, населен с мнозинство мюсюлмани. („Безспорна истина“: Религиозна дезинформация в пандемията от коронавирус (firstdraftnews.org).

Въпреки че ислямът забранява разпространението на слухове и насърчава вярващите да проверяват информацията, това не спря разпространението на религиозна дезинформация в региона, а в региона на Близкия изток и Северна Африка религиозната дезинформация помогна за изостряне на инфодемията от Covid-19 в световен мащаб.

Разнообразие в опита

Студенти от всички етноси установиха предимствата на многообразието - но някои повече от други. Етническото многообразие може да представлява рисков фактор, особено в Европа, където акцентът е върху имигрантския произход. Етническото многообразие представлява рисков фактор в по-млада възраст и се превръща в по-защитен фактор в средните училища (Basilici et al., 2022).

Някои от най-честите и най-добре описани проблеми на функционирането на детето с бежански опит включват хронично посттравматично стресово разстройство (ХПТСР), боен стрес, Стокхолмски синдром и синдром на оцелелия. Като следствие от травматични преживявания най-често индивидът изпитва ужас и безпомощност. Това е придружено от натрапчиви мисли, спомени, сънища, внезапни емоции, страх, често се появява изтръпване, т.е. намалена физическа и умствена активност, трудна за диагностициране физическа болка или симптоми на постоянна възбуда, придружаваща постоянно възпроизвеждане или избягване на мисли за травматични преживявания, т.е. раздразнителност, изблици на гняв, свръхчувствителност към външни стимули, затруднено концентриране, пристъпи на паника (Badowska, 2015).

Фалшивата информация насочена към имигрантите и бежанците е не само сензационна поради своята шокираща стойност, но също така предоставя стереотипни и предубедени лъжи. От психолингвистична гледна точка расовите измами могат да се използват за предаване на стереотипи и предразсъдъци чрез манипулиране на езика. Съществуват типични езикови форми на стереотипи и предразсъдъци, целящи да дехуманизират определени групи, които форми са използвани във фалшивите новини. В този смисъл расовите измами могат да се използват за повлияване на антиимигрантските нагласи. (Paparicco et al., 2022).

Разнообразие в сексуалната ориентация

Половата идентичност и сексуалната ориентация са различни конструкции. Трансджендър хората, както и цисджендър хората, може да са сексуално ориентирани към мъже, жени, към двата пола или към нито един от двата пола и като повечето хора обикновено изпитват своята полова идентичност (като какви се чувстват) и сексуалната си ориентация (към кого са привлечени) като отделни явления. Много транссексуални хора понякога изпитват промяна в сексуалното си влечение, което показва, че сексуалната ориентация може да е по-динамична, отколкото се смяташе преди (прочетете повече: [key-terms.pdf](#), [apa.org](#)). Голяма част от фалшивите новини, които циркулират в социалните мрежи, са насочени срещу уязвими групи, като LGBTQI+ общността (Carratala, 2023).

Географско разнообразие

Разбирането откъде произхождат обучаемите може да даде представа за културния микс, свързан с географското разнообразие.

Много данни постоянно подчертават значителни разлики в постиженията на учениците в селските училища в сравнение с техните връстници в училищата в столицата на редица държави.

Това потвърждава, че социално-икономическият статус на училището (СИСУ) е свързан с участието и постиженията в програмите за природни науки, като извънградските

училища се представят по-лошо от столичните училища в тези области. Извънградските училища е по-малко вероятно да предлагат математически предмети за напреднали, отколкото столичните училища, а там, където го правят, е по-малко вероятно техните ученици да изберат тези възможности. Местоположението извън метрополията има модерирал ефект върху въздействието на СИСУ, сочейки пътя към потенциално ползотворни бъдещи проучвания.

Стигматизирани малцинствени групи

Стигматизацията е социален феномен, водещ до маргинализация на определен член или група от общността. Това явление често се наблюдава сред децата и младежите в училищата. Фалшивите новини и дезинформацията могат да станат причина за по-голяма стигматизация.

Стигмата води до дискриминация и загуба на достойнство в резултат на предразсъдъци от страна на други членове на обществото (Pingani et al., 2015). Стигмата по уникален начин възпрепятства образователните постижения, изисквайки от училищата капацитет да адаптират услугите, за да отговорят на различните начини, по които стигмата индивидуално влияе върху представянето. Нещо повече - докато стигмата като цяло включва образователните богатства на малцинствата в целия клас, тя засяга отделните деца по различен начин. Децата имат различни способности да се защитават от стигматично увреждане. Някои имат достъп до културни ресурси, противоречащи на онтологичното предизвикателство на стигмата; тези ресурси потенциално предпазват малцинствата от интернализиране на стигмата (Jeffries, 2006). На стигматизирания индивид се приписва атрибут, който го/я прави различен и обикновено по-малко желан от другите. По този начин лицето деградира от пълноценна личност до дискредитирана личност. В резултат на това стигматизираното лице е изолирано и маргинализирано. Стигмата срещу хората с психични заболявания остава най-силната негативна конотация на всички социални отношения (Pingani et al., 2015).

Хората от стигматизираните малцинства, включително невротичните, често очакват да бъдат отхвърлени или дискриминирани, което ги кара да се оттеглят от социалното взаимодействие и намалява шансовете им да се възползват от възможности за образование или работа, да получат подкрепа или да преследват страсти и интереси. Изследванията показват, че изживяването на дискриминация, основана на стереотипи, може да доведе до интернализиране на тези стереотипи. Някой, който е обект на предразсъдък, започва да се съгласява със съдържанието му и третира стереотипите като съществена истина за себе си, което се отразява негативно на неговото самочувствие и настроение. Например, ако някакъв стереотип гласи: „Човек от аутистичния спектър не може да се справи с живота“, член на подобна група, който е интернализирал това убеждение, би си помислил: „Не мога да се справя с живота“, което би повлияло на вземането му на решения, както и върху представата му за себе си.

Възможно е етническата принадлежност да действа като статусна характеристика и да причини дисбаланс на властта, особено когато учениците принадлежат към малцинствена група. Етническият тормоз е подвид на тормоз, основан на пристрастия, и се отнася до насочване към някого поради неговия/нейния етнически произход или културна идентичност.

Може да включва преки (напр. расови подигравки и изрични препратки към специфични за културата навици и дрехи) и непреки форми. Това поведение има отрицателно въздействие върху приспособяването на младежите, като интернализиране и екстернализиране на трудности. Етническият тормоз кара жертвите да вярват, че собственият им етнически произход и социална идентичност са причината за виктимизацията, с последващо самообвинение и чувство за неадекватност. Ролята на фаворизирането в групата се проявява от шестгодишна възраст, докато дискриминацията извън групата става очевидна на по-висока възраст. Следователно е възможно да се предположи, че връзката между етническото многообразие и тормоза може да бъде различна в зависимост от училищното ниво (Basilici et al., 2022)

Струва си да се отбележи, че интернализираната стигма (преживяна, интернализирана, т.е. самостигма) и обществената стигма (преживяна от други, външна стигма) са отделни проблеми (Vogel et al., 2013). Именно интернализираните вярвания, свързани със съдържанието на стереотипи, имат по-силно отрицателно въздействие върху благосъстоянието и благополучието, отколкото стигматизацията от самото общество). Преживяването на стигма означава да сте наясно със стереотипите за групата, към която принадлежите, но не непременно да сте съгласни с тяхното съдържание - не е необичайно членовете на малцинствата да реагират с протести, самозащита или движения, изразяващи гордост. Принадлежността към стигматизирана група и страхът от дискриминация може да доведе до чувство на срам и желание да се скрие самоличността: невротичните хора често съобщават, че предпочитат да не информират другите, че са от аутистичния спектър или са били диагностицирани с него, тъй като това може да има отрицателно въздействие върху начина, по който ги третират или оценяват). Нежеланието да се изследва собствената идентичност (така нареченото „излизане“) може допълнително да мотивира използването на социален камуфлаж, напр. чрез имитиране на поведение на невротични личности, което води до повишено напрежение и чувство за неадекватност.

Дейности

1. Език при дискусии по теми, свързани с мултикултурност и социална справедливост

Продължителност: 30 минути

Обучителни резултати:

В края на модула участниците ще:

- Разбират думите (предразсъдъци, дискриминация, расизъм, сексизъм, хомофобия, култура, мултикултура) и ще могат да изследват тънкостите и последиците от различните определения за всяка дума.
- Знаят как да оценяват значението на езика при обсъждането на въпроси на мултикултурната и социалната справедливост и как процесът на обсъждане на определенията допринася за разбирането на термините.

Основната цел на тази дейност е да бъдат накарани обучаемите да говорят за тези термини и да осъзнаят, че различните хора имат предвид различни неща, въпреки че използват едни и същи думи.

Ресурси и оборудване:

Описание:

Инструкторът трябва да раздели обучаемите на групи от няколко участници (една дума - една група). Ако е възможно, групите трябва да имат участници от различни социални групи, поне разграничени по пол. Инструкторът на всяка група започва, като кара всеки обучаем да сподели определение за „предразсъдъци“. Групата продължава с останалите дефиниции, опитвайки се, ако е възможно, да постигне консенсус по едно определение за всяка дума. След това всички дефиниции трябва да се обсъдят в цялата група.

Бележки на инструктора:

Дефиниции:

- **Предразсъдъци:** отношение към друг човек или група хора, основано на стереотипи.
- **Дискриминация:** действие или поведение, основано на предразсъдъци.
- **Расизъм:** системните условия, които предоставят на някои хора по-последователен и по-лесен достъп до възможности въз основа на (възприемана) раса или етническа принадлежност.
- **Култура:** начинът на живот, особено общите обичаи и вярвания, на определена група хора в определено време.
- **Мултикултурност:** хора, които имат много различни обичаи и вярвания, свързани с общество, организация, град и т.н.
- **Сексизъм:** системните състояния, които предоставят на някои хора по-последователен и по-лесен достъп до възможности въз основа на (възприеман) пол или полово изразяване.
- **Хетеросексизъм:** системните състояния, които предоставят на някои хора по-последователен и по-лесен достъп до възможности, основани на (възприемана) сексуална ориентация.

Може да се приложат и други определения. Бележките на учителя са включени в [SM9.3. Забележка](#): дейността се основава на Изследване на език: дейност Дефиниции ([edchange.org](#)) и разбиране на „Мултикултурно“ ([edchange.org](#)).

2. Задача относно език на пристрастията

Продължителност: 10 минути

Обучителни резултати:

- Разпознаване на езика на пристрастията, съдържащ думи или фрази, които карат хора или групи да се чувстват изключени или неравностойни.

Ресурси и оборудване: компютър, достъп до платформата

Описание:

Онлайн тест

Пример:

A. Черен списък е дума, която може да се счита за пример за предразсъдък:

- Предразсъдък по отношение на уврежданията
- Расов предразсъдък
- Предразсъдък по отношение на възрастта
- Етническа предразсъдък

Б. Прикован към инвалидна количка е термин, който може да се счита за пример за предразсъдък:

- Предразсъдък по отношение на уврежданията
- Расов предразсъдък
- Предразсъдък по отношение на възрастта
- Етническа предразсъдък

С. Дигитално роден (Digital Native) е термин, който може да се разглежда като пример за предразсъдък:

- Предразсъдък по отношение на уврежданията
- Расов предразсъдък
- Предразсъдък по отношение на възрастта
- Етническа предразсъдък

Г. Английският като роден език (native English) е термин, който може да се счита за пример за предразсъдък:

- Предразсъдък по отношение на уврежданията
- Расов предразсъдък
- Предразсъдък по отношение на възрастта
- Етническа предразсъдък

Е. Нелегални емигранти (Illegal immigrants) е терминът, който може да се счита за пример за предразсъдък:

- Предразсъдък по отношение на уврежданията
- Расов предразсъдък
- Предразсъдък по отношение на възрастта
- Етническа предразсъдък

Забележка: В онлайн теста се показва обяснение коя фраза се препоръчва.

Упражнението се основава на [25 примера за пристрастен език | Блог на Ongig](#)

По избор: Можете да практикувате софтуера на [Ongig's Text Analyzer](#), който маркира тези и много други изключващи думи и фрази и предоставя предложения за алтернативи на такива предразсъдъци.

3. Какви са вашите социални идентичности?

Продължителност: 40 минути

Обучителни резултати: В края на модула обучаемите ще:

- Разбират и оценяват собствената си култура.
- Могат да оценяват културата на другите обучаеми.
- Разбират разнообразието в класната стая.

Ресурси и оборудване: Хартия и химикал или компютър с текстообработваща програма

Описание: За да разберат и оценят напълно разнообразието, което съществува сред обслужваните семейства, доставчиците на услуги трябва първо да разберат и оценят собствената си култура.

Разбирането на себе си помага да бъдат разберани и другите.

Първият етап, водещ до културно разбиране, е размисъл върху собствените ценности и култура. Всеки индивид, инструктор или обучаем има своя собствена система за възприемане на света и на другите хора. Размишляването върху собствената култура и ценности може да помогне за изграждането на мостове към разбирането на културата и ценностите на другите, подобни или различни от нашите.

Стъпка 1

Помолете обучаемите да помислят за групите, идентичностите и измеренията, към които принадлежат - въз основа на обяснената класификация.

Предложете им да вземат под внимание пол, етническа принадлежност, раса, религия, регион/корени (къде са родени и живели/къде е живяло друго семейство преди), семейна структура, семейна връзка (майка, дъщеря и т.н.), език, способности, увреждания, сексуална ориентация, ред на раждане, политически идеали, трудов стаж, образование, език, който говорят, хобита.

Стъпка 2

Помолете обучаемите да помислят за различните групи, идентичности и измерения, които най-добре ги описват. Те трябва да запишат толкова, колкото се сетят.

Стъпка 3

Помолете обучаемите да помислят върху следните въпроси и да запишат отговорите:

1. Кои части са най-важни за оформянето на това кой сте? Опитайте се да начертаете схема.
2. Познавате ли други, които имат подобни черти? Кои черти са еднакви?
3. Познавате ли други, които имат различни черти? Как се различават чертите?
4. Към кои социални групи смятате, че принадлежите?
5. Спомняте ли си някаква информация (фалшиви новини, дезинформация), която ви е засегнала особено, защото принадлежите към определена социална група?

Стъпка 4

Идентифицирайте социалните групи, присъстващи в класа.

Помолете един обучаем да сподели своите бележки и да напише списъка на черната/бялата дъска. Попитайте кой е идентифицирал подобни групи, след което попитайте за различни групи.

Създайте списък с фалшиви новини и дезинформация, свързани с конкретната група.

Бележки на инструктора:

Подчертайте колко е важно да разбирате собствената си култура.

Посочете колко различни групи могат да бъдат идентифицирани дори в малка група от хора.

Забележка: дейността се базира на:

<https://extension.psu.edu/programs/betterkidcare/news/clad-cultural-linguistic-ability-diversity-are-you-self-aware>

Проверка и оценка

1. Задание за изработване на плакат за развенчаване на митове/стереотипи

Продължителност: 55 минути в клас (плюс 150 минути за домашна работа по проекта)

Резултати от обучението:

- Практикуване на използването на инструменти за проверка на факти, за да проверите информацията.
- Прилагане на знанията и уменията от курса.
- Научаване как да разсеете митове/стереотипи в този случай, свързани с групите, характеризиращи се с разнообразие (умствени способности или раса, пол...).
- Използване на форма на визуализация за борба с дезинформацията и фалшивите новини.

Ресурси и оборудване: компютър, интернет, достъп до платформите Canva PowerPoint или друг инструмент за рисуване.

Описание: Оценката е проектна. Учениците разработват плакати за развенчаване на митове/стереотипи и след това оценяват въздействието на краткото представяне на тези плакати в групата.

Стъпка 1 (15 минути в клас)

Обяснете идеята на проекта за развенчаване. Създайте групи от обучаеми: 4-5 обучаеми (ако групата е 30 – 5 до 6 групи). Препоръчва се произволен избор. Всяка група ще работи върху един мит/стереотип.

Списъкът с митове/стереотипи (инструкторът може да подготви списъка или да помоли обучаемите да сърфират в мрежата и да потърсят темата, по която искат да работят. Списъкът по-долу е предложение, което може да бъде променено от инструктора):

Способност:

- 1) Хората с психични заболявания са непредвидими, опасни и нелечими.
- 2) Хората с психични проблеми не могат да работят.
- 3) Психичните проблеми са признак на слабост.

Пол и сексуалност:

- 1) Има биологични разлики в мозъка на мъжете и жените ([Разбиване на митовете за пола и пола – SAPIENS](#)).
- 2) Стереотипните думи, свързани с пола, включват захаросаност и подчиненост за жените и доминиращо или агресивно поведение за мъжете.
- 3) Хранителните разстройства засягат само жените.

Етнически: ДНК-то на белите и черните хора е напълно различно.

Религиозни и етнически: всички мюсюлмани са араби.

Социално-икономически:


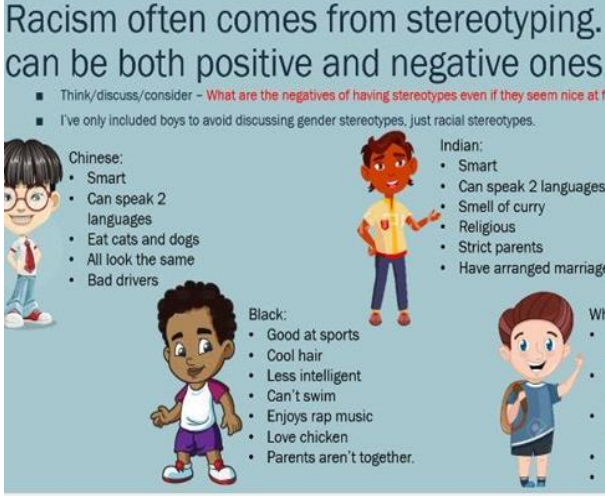
- 1) Географският произход оказва влияние върху способностите на индивида (тук има пример, който можете да проверите [Убеждения на преподавателите относно социално-икономическия произход на учениците като път за подкрепа на мотивацията - Дейвид М. Силвърман, Иван А. Ернандес, Месмин Дестин, 2023 \(sagepub.com.\)](#))
- 2) Мигрантите са бремене за икономиките.
- 3) Мигрантите разпространяват болести.

Учащите трябва да бъдат насърчавани да променят външния вид и текста на шаблона, за да отговарят на техните послания.

Докато конструират своите плакати и предоставят насочена обратна връзка, обучаемите трябва да се съсредоточат върху:

- Точност на информацията.
- Яснота на информацията и оформлението (въз основа на предишни теми, можете също да използвате The Debunking Handbook 2020. Наличен [на https://sks.to/db2020](https://sks.to/db2020). DOI:10.17910/b7.1182 на различни езици, ДМ 9.4).
- Използване на изображения или ефекти за допълване на съобщението и подпомагане на изясняването на концепциите.
- Съобщението да привлича вниманието, като същевременно е чувствително към различни гледни точки и да внимава за потенциално някой, който може да бъде засегнат от това погрешно схващане.
- Без правописни грешки или размазани/некачествени изображения.
- Използвайте подходящ размер и тип (FB, Instagram, ...).

Могат да се дадат няколко примера за плакат:

	
<p>Източник: Psychological myths, mistruths and misconceptions. Curriculum-Based Strategies for Knowledge Change. Edited By: Karla Lassonde and Melissa Birkett, Society for the Teaching of Psychology - Psychological Myths, Mistruths, and Misconceptions (teachpsych.org)</p>	<p>Източник: Racial stereotypes - racism information for children Teaching Resources (tes.com)</p>

Стъпка 2 (60 минути домашна работа по проект)

Всеки обучаем в групата трябва да създаде плакат, насочен към определен мит (могат да се използват PowerPoint, Canva или други инструменти).

Стъпка 3 (20 минути в клас или платформа плюс 60 минути домашна работа по проекта и актуализация на плаката).

Тази стъпка трябва да бъде планирана седмица след стъпка 1. В началото обучаемите трябва да споделят своите плакати между членовете на групата.

Тази дейност трябва да бъде поставена на платформата. Инструкторът трябва да създаде място за всяка група. Срещата трябва да бъде насрочена на платформата.

Обучаемите трябва да имат обратна връзка и да вземат решение кой плакат да бъде актуализиран и публикуван в други групи. Инструкторът може да създаде дейност в платформата, за да гласува за най-добрата.

(Забележка: Инструкторът може да реши да работи с един плакат на група от самото начало и да пропусне гласуването).

След обратна връзка от обучаемите, инструкторът също трябва да предостави обратна връзка.

(Инструкторът трябва да запази последните 10 минути от срещата за обратна връзка).

Стъпка 4 (20 минути в клас плюс 30 минути домашна работа по проект)

Споделяне на актуализирания плакат с другите групи.

Инструкторът трябва да създаде специално място на платформата и да насрочи срещата.

Учениците трябва да обменят обратна връзка с другите групи и да актуализират окончателната версия на плаката.

Докато обсъждате, попитайте обучаемите дали някога са се сблъскали с даден мит/стереотип в медиите и дали са се опитали да открият фактологията или да публикуват пост срещу този мит/стереотип.

Всички качени плакати трябва да могат да се използват от други потребители. Насърчете обучаемите да ги споделят чрез социалните медии.

Листът за оценка е включен в [ДМ9.5](#).

Източник: Дейността се основава на LaCaille, R. A. и Hessler, E. E. (2021). Да опровергавате или да не опровергавате, това е въпросът: Случаят за създаване на плакати за развенчаване на митове по психология в K. Lassonde и M. Burkett (Eds.), *Psychological Myths, Mistruths and Misconceptions: Curriculum-based Strategies for Knowledge Change* (стр. 62-70). Общество за преподаване на психология ([ДМ9.6](#)).

Допълнителни дейности (по-желание)

I. Проверете информацията в социалните медии

Продължителност: 15 минути

Резултат от обучението:

- Научете как да проверявате информацията, която можете да прочетете в публикации в социални медии или в мрежата, като използвате доверени източници на информация и уебсайтове за проверка на факти.

Ресурси и оборудване: Интернет връзка, компютър/лаптоп/смартфон.

Описание:

Приложете няколко добри практики, за да проверите информацията.

Стъпка 1

Отидете на: <http://www.thedogisland.com>

История на самолета Fisher-Price (Tu-164 / FP-72) (weathergraphics.com)

Стъпка 2

- 1) Проверете идентификационните данни. Специалист ли е авторът по темата, към която се отнася статията или публикацията?
- 2) Авторът в момента работи ли в тази област? Проверете LinkedIn или направете бързо търсене в Google, за да видите дали авторът може да говори по темата с авторитет и точност.
- 3) Търсете пристрастия/ предразсъдъци. Статията/публикацията застъпва ли определена гледна точка? Правят ли връзка към сайтове, файлове или изображения, които предлагат едностранчива гледна точка? Пристрастните статии може да не дават цялата история.
- 4) Проверете датите. Новините и статиите може да имат срок на валидност. Това, което е актуално даден ден, може да не е актуално на следващия ден. Използвайте най-актуалната информация, която можете да намерите.
- 5) Проверете източника. Когато статия или публикация цитира източници, не забравяйте да ги проверите. Имайте предвид, че официално звучащите източници и институции могат в действителност да бъдат пристрастни или да предлагат само ограничена визия. Прочетете колкото можете повече по темата, за да можете сами да прецените дали информацията е точна или не.
- 6) Проверете URL адресите. Съществува манипулиране на домейни. Например, това, което изглежда като домейн .edu, последвано от .co или „lo“, вероятно е фалшив или измамен сайт. Ако видите малко по-различна версия на добре познат URL адрес, направете проучване.
- 7) Очаквайте сензационното. Преувеличените и провокативни заглавия с прекомерна употреба на главни букви или емоционален език са сериозен проблем.
- 8) Проверете снимките. Изображенията могат да се редактират или обработват, понякога се манипулират дигитално. Обратното търсене на изображения в Google може да ви помогне да откриете източника на изображението и възможните му варианти

Бележки на инструктора: Анализирайте отговора с обучаемите. Краткият да/не тест за 8 въпроса може да бъде качен на платформата. Съсредоточете се повече върху грешните отговори.

II. Разнообразие и приобщаване в училищата в Европа

Продължителност: 15 минути

Резултат от обучението: Запознаване с многообразието в ЕС.

Описание: Използвайте публикации на ЕС, за да откриете някои данни и факти за многообразието в училищата в Европа. Изтеглете файла Насърчаване на разнообразието и приобщаването в училищата в Европа - Служба за публикации на ЕС (eurora.eu) или можете да отворите [DM9.2](#).

Намерете отговори на следните въпроси:

- 1) Кои са основните основания, на които се базират делата за дискриминация в училище? (Глава 2.2)
- 2) До какви индивидуални характеристики на учащия имат достъп отговорните образователни власти в цяла Европа? (Глава 2.3)
- 3) Какви типове социални групи на учащи са застъпени в училищните учебни програми, насочени към многообразието и приобщаването? (Глава 5.3)
- 4) Какви са компетентностите на учителите, свързани с многообразието и включването, насърчавани чрез рамки за компетентност от най-високо ниво за ИТЕ и/или програми от най-високо ниво за НПР? (Глава 7.2)

(Проверете някои други статистики относно вашата страна).

III. Виртуална игра: Escape Fake

Продължителност: 150 минути

Резултат от обучението: запознаване с многообразието в ЕС.

Ресурси и оборудване: Мобилен телефон или таблет, изтегляне на приложение от <https://escapfake.org>

Описание: Играта, курсът и презентацията са достъпни след влизане. След това могат да се използват като материал за класната стая в училищата - препоръчва се за възраст от 12 до 18 години. Предназначени са също за планшети и телефони, може да се играе офлайн.

Време за игра: приблизително 6 часа. Можете да използвате само част (налични 3 части).

Escape Fake се основава на опит в ученето, базирано на игри и чрез преживяване. Чрез завладяващ сюжет, разказ и герои, ангажирайте обучаемите. Това е безплатна игра с добавена реалност, която води играчите през дигитални стаи за бягство, където те решават пъзели, отговарят на тестове и комбинират 3D обекти, за да разкрият истината и да „избягат от фалша“. Съфинансиран от Европейския съюз чрез програма *Творческа Европа*.

Играта е достъпна на няколко езика, включително италиански и английски. Може да се използва като част от целия курс или като незадължителен план на урока. Някои обучения се предлагат при поискване.

Източници

Aran-Ramspott, S., Korres-Alonso, O., Elexpuru Albizuri, I., Moro-Inchaurtieta, Á., & Bergillos-García, I. (2024). Young users of social media: an analysis from a gender perspective. *Front. Psychol.* 15:1375983. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1375983>.

- Badowska, M. (2015). Różnorodność kulturowa uczniów wyzwaniem dla współczesnej szkoły [Cultural Diversity of Students Is a Challenge for Contemporary of the School]. *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja*, 1(7), 179–192.
DOI:[10.14746/kse.2015.1.12](https://doi.org/10.14746/kse.2015.1.12)
- Basilici, M.C., Palladino, B.E., & Menesini E. (2022). Ethnic diversity and bullying in school: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 65(4), <https://doi.org/10.1016/j.avb.2022.101762>.
- Black, S., Krahmer, D. , & Allen, J.D. (2018). Part 6: Diversity and Inclusion. *The Reference Librarian*, 59(1), 92-106.
<http://dx.doi.org/10.1080/02763877.2018.1451425>
- Carratalá, A. (2023). Disinformation and Sexual and Gender Diversity in Spain: Twitter Users' Response, and the Perception of LGBTQI+ Organisations. *Social Sciences*, 12. 206.
<https://doi.org/10.3390/socsci12040206>
- Chiu, J.Y. (2014). Modifying dialogical strategy in asynchronous critical discussions for cross-strait Chinese learners. *Informatics*, 1(2), 174-189; <https://doi.org/10.3390/informatics1020174>
- Davies, M.J., Highfield, C., & Foreman-Brown, G. (2023). Secondary teachers' beliefs about the relationship between students cultural identity and their ability to think critically. *Journal of Pedagogical Research*, 1(4), 75-90. <https://doi.org/10.33902/JPR.202320538>
- Douglas, C. (2018). Religion and Fake News: Faith-Based Alternative Information Ecosystems in the US and Europe. *The Review of Faith & International Affairs*, 16(1), 61-73.
<https://doi.org/10.1080/15570274.2018.1433522>
- Escolà-Gascón, A., Dagnall, N., Denovan, A., Drinkwater, K., & Diez-Bosch, M. (2023). Who falls for fake news? Psychological and clinical profiling evidence of fake news consumers. *Personality and Individual Differences*, 200, 111893. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2022.111893>
- Fontenelle-Tereshchuk, D. (2020). Diversity in the Classrooms: A Human-Centered Approach to Schools. *Interchange*, 51, 429-439. <https://doi.org/10.1007/s10780-020-09402-4>
- Guillory, J. J., & Geraci, L. (2010). The persistence of inferences in memory for younger and older adults: Remembering facts and believing inferences. *Psychonomic Bulletin & Review*, 17(1), 73–81. <https://doi.org/10.3758/PBR.17.1.73>
- Hidalgo, N. (1993). Multicultural teacher introspection. In T. Perry & J. Fraser (Eds.), *Freedom's Plow: Teaching in the Multicultural Classroom*. Routledge
- Iniesto, F., & Bossu, C. (2023). Equity, diversity, and inclusion in open education: A systematic literature review. *Distance Education*, 44(4), 694–711.
<https://doi.org/10.1080/01587919.2023.2267472>
- Jeffries, S.D. (2006). The structural inadequacy of public schools for stigmatized minorities: the need for institutional remedies. *Hastings Constitutional Law Quarterly*, Forthcoming Seton Hall Public Law Research Paper No. 934147.
https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=934147
- Min, S., & Goff, P. T. (2016). The relations of a school's capacity for institutional diversity to student achievement in socio-economically, ethnically, and linguistically diverse schools. *International Journal of Inclusive Education*, 20(12), 1310–1325.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1168876>
- Kang'ethe, & S.M. Muhuro, P. (2014). Exploring the state of diversity as an opportunity to strengthen student tutoring in institutions of higher learning: The case of two higher education institutions in South Africa. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(15), 241-248 .

- <https://doi.org/10.5901/MJSS.2014.V5N15P241>
- OECD. (2010). *Educating Teachers for Diversity: Meeting the Challenge, Educational Research and Innovation*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264079731-en>
- Papapicco, C.; Lamanna, I.; & D'Errico, F. (2022). Adolescents' Vulnerability to Fake News and to Racial Hoaxes: A Qualitative Analysis on Italian Sample. *Multimodal Technol. Interact.*, 6(20). DOI:[10.3390/mti6030020](https://doi.org/10.3390/mti6030020)
- Pingani, L., Evans-Lacko, S., Del Vecchio, V., Luciano, M., Catellani, S., Hamati, A., Rigatelli, M., & Fiorillo, A. (2015), University students' identification of stigmatizing schizophrenia in Italian newspapers. *Am J Orthopsychiatry*, 85(2), 139-144. <https://doi.org/10.1037/ort0000053>
- Pisula, E., Płatos, M., Banasiak, A., Danielewicz, D., Gosztyła, T., Podgórska-Jachnik, D., Pyszkowska, A., Rumińska, A., & Winczura, B. (2024). *Neuroróżnorodność na polskich uczelniach. Doświadczenia osób studiujących: w spektrum autyzmu, z ADHD i z dysleksją*. Wydawnictwo Impuls.Kraków.
- Rosińska K., Jedynak P., 2023, Jak nauczyć studentów krytycznego myślenia i poprawnego dobierania źródeł, PWN, [Infodzungla.pdf \(pwn.pl\)](https://www.pwn.pl/infodzungla.pdf): the material in Polish with some good examples how to identify proper references (should be changed while translating into the other resources)
- Shatto, B., & Erwin, K. (2017). Teaching Millennials and Generation Z: Bridging the Generational Divide. *Creative Nursing*, 23(1), 24-28. <https://doi.org/10.1891/1078-4535.23.1.24>
- Therriault, D., Zaboski, B., & Jankovsky, A. (2022). What Can Fake News, Politics, and Religion Tell Us About Pseudoscience?. *Journal of Health & Social Policy*, 9(1), 12-24. DOI: 10.30845/jesp.v9n1p2
- United Nations High Commissioner for Refugees. (2019). *Education 2030: A Strategy for Refugee Education*. United Nations High Commissioner for Refugees. <https://www.unhcr.org/media/education-2030-strategy-refugee-education>
- Vogel, D., Bitman-Heinrichs, R., Hammer, J., Wade, Nathaniel. (2013). Is Stigma Internalized? The Longitudinal Impact of Public Stigma on Self-Stigma. *Journal of counseling psychology*, 60(2), 311–316. DOI:[10.1037/a0031889](https://doi.org/10.1037/a0031889)

Мултимедийни източници

[25 Examples of Biased Language](#)

[CLAD – Cultural, Linguistic, Ability Diversity – Are you self-aware?](#)

[Busting Myths About Sex and Gender – SAPIENS\)](#)

Dunn, S. (2021, March 3). Women, Not Politicians, Are Targeted Most Often by Deepfake Videos.

<https://www.cigionline.org/articles/women-not-politicians-are-targeted-most-often-deepfake-videos/>

[Educators' Beliefs About Students' Socioeconomic Backgrounds as a Pathway for Supporting Motivation - David M. Silverman, Ivan A. Hernandez, Mesmin Destin, 2023](#)

[Gen-Z-Diversity-and-Fake-News-3.pdf \(ilctr.org\)](#)

[Exploring Language: Definitions Activity \(edchange.org\)](#)

Ongig's Text Analyzer software

SOE. (2023, January, 27). Diversity in the Classroom: Teaching, Types, and Examples. American University's School of Education.

<https://soeonline.american.edu/blog/diversity-in-the-classroom/>

The Debunking Handbook 2020. <https://sks.to/db2020>. DOI:10.17910/b7.1182

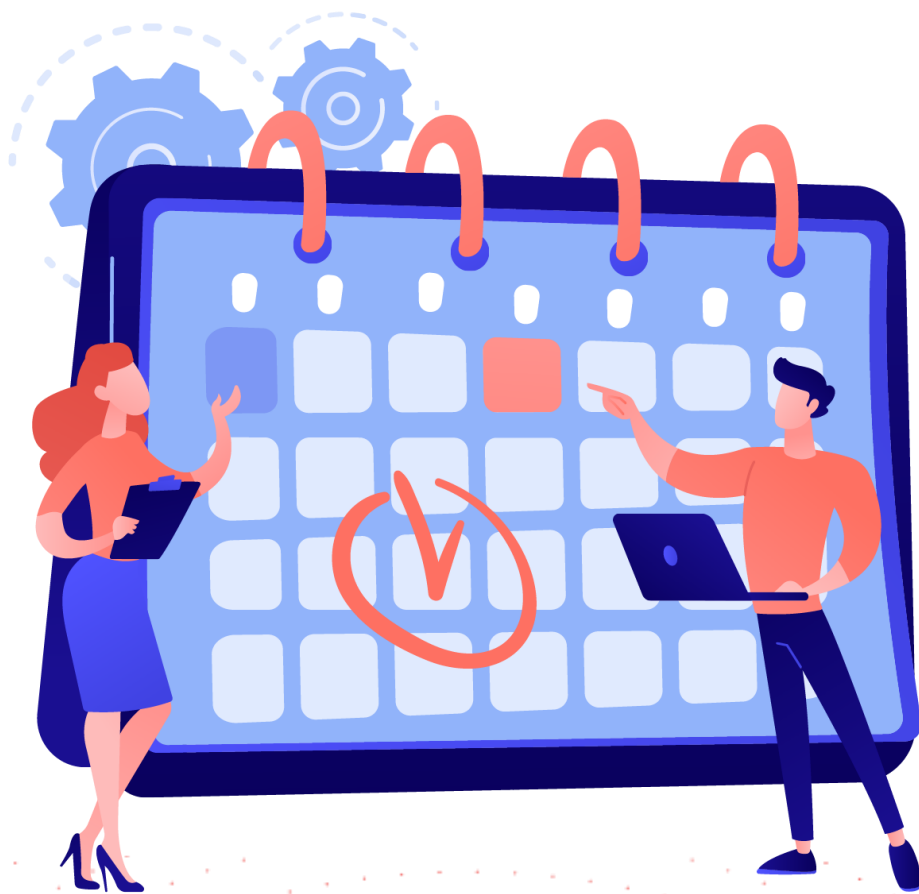
[Understanding "Multicultural"](#) (edchange.org).

Допълнителни източници и ресурси

LaCaille, R. A., & Hessler, E. E. (2021). To refute or not refute, that is the question: The case for creating myth debunking posters with psychology students. In K. Lassonde, & M. Burkett (Eds.), *Psychological Myths, Mistruths and Misconceptions: Curriculum-based Strategies for Knowledge Change* (pp. 62-70). Society for the Teaching of Psychology. <http://teachpsych.org/ebooks/mythsmistruths> (SM9.6)

Study.com (primary school [Levels of Culture: National, International & Subcultural - Lesson](#)): some examples of powerpoint presentation you can use in the classroom teaching young children.

10. Практически примери на планове на уроци



Преглед на модула

10. Практически примери на планове на уроци	
<i>Абстракт</i>	<p>Преподаването изисква внимателно планиране, от информационното съдържание до подбора на най-добрите методи, материали и среда за неговото реализиране. Дезинформацията е особено трудна тема за справяне, изискваща по-сложни материали и методи в сравнение с традиционното обучение. За да подпомогне учителите в усилията им да превърнат учениците в отговорни ползватели на интернет, този модул предлага модел на обучение за проектиране на ефективни планове за уроци, както и практически примери, които да се използват, адаптират или да служат като вдъхновение.</p>
<i>Резултати от обучението</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Запознаване с основните характеристики на урочните планове - Научаване на модел на обучение за проектиране на план на урок - Научаване как да се разработва план на урок, отнасящ се до справяне с дезинформацията
<i>Ресурси и технически средства</i>	<p><i>Ресурси:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Guidelines for teachers and educators on tackling disinformation and promoting digital literacy through education and training</u> - <u>EU citizen Handbook of instructional strategies on evidence based foundation for teaching in primary schools.</u> <p>Тези ресурси могат да бъдат намерени в <u>ДМ10.8</u></p> <p><i>Оборудване:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Интернет връзка, видео проектор - Цифрови устройства (лаптопи, таблети или мобилни телефони) за учащите
<i>Продължителност</i>	195 минути

Въведение

Продължителност: 20 минути

Резултати от обучението:

- Придобиване на основни познания за съдържанието и дейностите на модула.

Ресурси & оборудване: лаптоп, платформа за електронно обучение

Описание:

- а) Въвеждане в темата
- б) Представяне на дейностите от модула

Теоретични аспекти

Продължителност: 60 минути

Резултати от обучението:

- Запознаване с основните характеристики на плана на урока.
- Запознаване с модел на обучение за проектиране на план на урок.

Ресурси & оборудване: лаптоп, PowerPoint презентации.

Описание:

В свят на информационен безпорядък и инфодемия изследователите и властите призовават за действия срещу дезинформацията (European Commission, 2018; Wardle & Derakhshan, 2017; Zarocostas, 2020). В този призив образованието е описано като ключова защита срещу дезинформация (European Commission, 2018).

Младите хора, които растат в дигитален свят, се нуждаят от актуализирани знания, умения и нагласи, за да използват разумно новите медии (Carlsson, 2019; Mihailidis, 2018).

В наши дни всеки тийнейджър на възраст между 11 и 16 години има същия достъп и излагане на медийно съдържание като всеки възрастен. Цели 94,8% от подрастващите имат мобилен телефон с интернет връзка и средната възраст, на която имат достъп до тези устройства, е около 11 години или дори по-рано (UNICEF, 2021).

Петнадесетгодишните са преминали от прекарването на 21 часа седмично в интернет през 2012 г. до 35 часа седмично през 2018 г., според данни, предоставени от ОИСР. Тези данни показват, че е необходимо да се обучат учениците да правят разлика между информация и мнение и да се подобри критичното им мислене в лицето на „неяснотата“ на информацията (PISA in Focus, 2021). С други думи, медийното образование включва „критичен анализ на посланията, етично и отговорно създаване на съдържание и взаимодействие с гражданите“ (Marta-Lazo, 2018: 48).

Разпространението на грешна и/или злова информация по отношение на дигиталните средства причинява това, което се нарича „загиване на истината“, при което има нарастване на несъгласието сред гражданите относно това какво е мнение и факт, както и намаляване на доверието в уважавани преди това източници на доказателства и фактическа информация (Rich & Kavanagh, 2018).

Въпреки че изследванията от цял свят отдавна сочат необходимостта такива умения за дигитална грамотност да се преподават на ранен етап в училище (напр. Batool & Webber, 2019; Bowler et al., 2001; Moore & Kearsley, 2005), широко разпространената практика на обучение остава недостатъчна и непоследователна. Преди повече от десетилетие едно от най-големите притеснения на учителите е, че на много „ученици им липсват умения да оценяват критично онлайн информацията“ (Vega & Robb, 2019). Скорешни проучвания показват, че учениците вече

могат бързо и лесно да търсят онлайн информация по всяка интересуваща ги тема, но значителен процент не разграничават добре истинската от фалшивата информация (Kahne & Bowyer, 2017; Wineburg et al., 2016).

В същото време има сериозни изследвания, които сочат, че практиките за обучение, които развиват дигитална медийна грамотност, са работещи. Няколко проучвания по темата показват, че когато на учениците се предоставят възможности за оgramотяване в тази насока, то техните способности всъщност се подобряват (Echeverria et al., 2018; Kohnen et al., 2020; McGrew, 2020).

Например, подкрепата на учениците при оценяването на информацията онлайн е документирана за насърчаване както на по-голяма онлайн политическа ангажираност, така и на излагането на различни гледни точки, както и за подобряване на способностите на учениците в различните класове в училище (Kahne et al., 2012; McGrew et al., 2018; Walraven et al., 2013; Wiley et al., 2009; Zhang & Duke, 2011). Освен това е установено, че обучението по информационна и медийна грамотност увеличава вероятността учениците правилно да разграничат истинското от фалшивото онлайн съдържание (Kahne & Bowyer, 2017).

Взети заедно, тези проучвания показват, че учениците от средното училище, гимназията и колежа, които са получили обучение, предназначено да подобри способностите им да преценяват дигиталното съдържание, са станали по-способни да го правят.

Това предполага, че преподаването, невключващо практическо приложение и задълбочен анализ на обучителното съдържание (напр. липса на проверка на източниците, проверка на достоверността само чрез верификация на уеб адреса) или практикуването на вертикално четене без внимателен хоризонтален прочит, може да доведе до навик за повърхностни или дори грешни анализи на източници (Kohnen et al., 2020; Lynch, 2016; McGrew, 2021, 2022; McGrew & Byrne, 2022; McGrew & Chinoy, 2022).

В едно от проучванията се установява, че 90,6% учителите са планирали малко или никакви дейности за справяне с дезинформацията. Така обществото на знанието отстъпва място на обществото на дезинформацията и информационното претоварване (Amorós, 2018). За да помогнат на учениците да придобият тези умения, преподавателите трябва първо да бъдат дигитално грамотни.

Според Sebrián-Robles (2019) фактът, че учениците имат дигитални умения, не означава, че те са отговорни, критични потребители на интернет и социалните медии. Ромеро-Родригес и др. (2019) са измислили термина *analfanautas* (неграмотни мрежови потребители, сърфисти, които консумират информация в социални медии или дигитални платформи), за да обозначат използването на информационни и комуникационни технологии без наличието на умения за използване на тези технологии адекватно (стр. 387). *Analfanautas*: (а) **владяат техническа и инструментална употреба на технологията**; имат **задълбочени познания за платформи, устройства и социални медии**; (б) **достъпват до повече съдържание**, отколкото могат да обработят – ситуация, водеща до информационно претоварване; (в) **предпочитат псевдоинформация**; и (г) **склонни са да споделят съдържание**, без първо да го анализират (Romero-Rodríguez et al., 2019).

Lee (2018) и Shu et al. (2020) предполагат, че медийната и информационната грамотност могат да помогнат за намаляване на ефектите от погрешната и зловредната информация в ранна възраст.

Ennis определя критичното мислене като „разумно рефлексивно мислене, фокусирано върху вземането на решение в какво да вярваме или да правим“ (1996, стр. 166). Machete & Turpin (2020) тълкуват концепцията като „способността да се анализират и оценяват аргументи според тяхната основателност и достоверност, да се отговаря на аргументи и да се достига до заключения чрез дедукция от дадена информация“ (стр. 4). И в двете дефиниции акцентът е върху разумността, размисъла и процеса на вземане на решения (Ritchhart & Church, 2020).

Използването на критично мислене срещу фалшиви новини, дезинформация, погрешна и зловредна информация, примамки за кликване и претоварване с информация е разгледано в литературата (Díaz & Hall, 2020; Gallardo-Camacho & Marta-Lazo, 2020; Herrero-Diz, Jiménez, Frade & Aramburu, 2019; Machete & Turpin, 2020; Weiss, Alwan, García & García, 2020). Критичното мислене насърчава „активно, отговорно и критично гражданство, както и етичните ценности, необходими за постигане на напредък, както на индивидуално, така и на социално ниво“ (Ventura, 2019 г., стр. 71). По думите на Jiménez (2020), „ако учениците не развият нагласите и уменията, необходими за работа с този тип информация, обществата на бъдещето ще станат лесна жертва на манипулация, ще бъдат неспособни да идентифицират фалшивите новини“ (стр. 13).

Организацията на обединените нации за образование, наука и култура (ЮНЕСКО) публикува учебна програма по медийна и информационна грамотност (MIL - media and information literacy) за преподаватели и учащи се под заглавието „Граждани с медийна и информационна грамотност: мислете критично, кликвайте мъдро!“ (Grizzle et al., 2021).

Резултатите от обучението по медийна и информационна грамотност включват: критично оценяване на информация, медии и дигитално съдържание; за анализиране, споделяне, организиране и съхраняване на информация, медийно (и цифрово) съдържание; синтезиране или опериране с идеи,; умение за защита от онлайн рискове във връзка със софтуер, съдържание, контакти, взаимодействие, и др..

Повсеместното разпространение на интернет и социалните медии в ежедневието означава по-голям достъп до знания и комуникация, но също така и по-големи рискове по отношение на информационно замърсяване, фалшивите новини и примамките за кликване (Romero-Rodríguez et al., 2019). По същия начин ЮНЕСКО изброява седем компетенции за медийна и информационна грамотност за учители (Grizzle et al., 2021):

1. **Разбиране на ролята на информацията, медиите и цифровите комуникации в устойчивото развитие и демокрацията.**
2. **Разбиране на съдържанието** и неговите употреби.
3. **Ефективен и ефикасен достъп до информация** и спазване на етиката.
4. **Критично оценяване на информацията** и източниците на информация и етичните практики.
5. **Прилагане на цифрови и традиционни медийни формати.**
6. **Ситуиране на социокултурния контекст** на информацията, медиите и цифровото съдържание.
7. **Популяризиране на медийната и информационната грамотност** сред учащи/граждани и управление на необходимите промени.

Weiss et al. (2020) идентифицират различни фактори, които обясняват разпространението на дезинформация сред гражданите:

- а) **„Принципът на минималните усилия“** и нарастването на псевдосъдържанието: Потребителите на информация предпочитат лесно достъпни ресурси, независимо от тяхната интелектуална стойност или уместност.
- б) Използване на **логически грешки и прекомерно доверие**: Повтарящите се манипулирани аргументи за подвеждащи или измислени новини насърчават дезинформацията. Ефектът на Kruger-Dunning предполага, че хората могат да надценят своите информационни умения и знания по даден предмет, което води до погрешни преценки относно достоверността на информацията.
- в) Използване на **пропаганда**: Използва се за частично представяне на факти, за изкривяване на връзката с действителността и за правене на необективни и неточни заключения.
- г) Приемане на **слухове**: Слуховете са изкривявания, произтичащи от невежество и повтаряне на невярна информация по неволен начин.
- д) **Пародия, сатира и симулация** на вероятност в политическия дискурс: Виц, карикатура или ирония, поради загуба на контекст, могат да се тълкуват като валидна информация и, дори ако бъдат идентифицирани правилно, могат да бъдат използвани като партийно извинение за атакуване на идеологическия противник.

Резултатите от този систематичен преглед на литературата, направени от Valverde-Berrocoso, J., González-Fernández, A., & Acevedo-Borrega (2022), ни позволяват да заключим, че адекватен образователен подход към явлението дезинформация изисква:

- а) **Дидактически подход** с широка визия за феномена на дезинформацията, който засилва критичното мислене, генерира опит за производство на информация и насърчава нагласи, съвместими с гражданското образование.
- б) Първоначално и текущо **обучение на учители**, което насърчава развитието на **медийна и информационна грамотност и дигитална компетентност**.
- в) Развитие на **интердисциплинарни образователни и комуникационни екипи** за научни изследвания и преподаване.

Примери за ефективни педагогически подходи

- **Обучение на учениците да мислят като проверители на факти**. Обучението на учениците за справяне с постоянната атака на погрешна или зловредна информация изисква изграждане на умения, а не просто това те да бъдат накарани да използват контролен списък или инвентар (Brodsky et al., 2021; Caulfield, 2017a, 2017b; Wineburg & McGrew, 2017). Има убедителни доказателства, че помагането на учениците да мислят като професионални проверители на факти, да оставят онлайн статия или история, за да видят дали някой онлайн вече ги е проверил фактите (напр. „странично четене“), е ефективна педагогическа стратегия (Breakstone et al. , 2018; Brodsky et al., 2021; Wineburg & McGrew, 2017).
- **Преподаване на триангулация: Разчупване на склонността към потвържденията и избиране на резултати от търсенето**. Освен че помагат на учениците да мислят повече като проверяващи фактите; изследователи и педагози от Stanford History

Education Group (2017) предлагат учениците да се обучават за избягване на склонността към потвърждението, което се проявява, когато хората търсят информация, която затвърждава техните съществуващи вярвания (Nickerson, 1998). Освен това обучаемите се нуждаят от помощ за идентифициране на достоверна информация от резултатите от търсенето. Например, знанието, че изброените сайтове не се показват в класация по качество, но могат да се появят първи поради оптимизация за платено търсене, може да помогне на хората да отделят повече време за скролване надолу, изследване и разглеждане на множество сайтове, вместо да кликуват върху първия който се появява. McGrew et al. (2017) подчертават необходимостта от триангулация на източниците, като насърчават учениците да сравняват множество източници.

- **Прилагане на метода SIFT (stop, investigate, find, trace).** Caulfield предлага няколко стъпки за ефективно навигиране в огромната екосистема от онлайн информация. Ключовият термин е „няколко“, тъй като Caulfield твърди, че изискването на дълги контролни списъци за оценка може да доведе до когнитивно претоварване, лошо вземане на решения и по-малка вероятност хората да възприемат планирано поведение в дългосрочен план (Caulfield, 2017a). Предложението на Caulfield е учениците да бъдат научени на четири хода, наречени SIFT, които включват следното:
 - 1) **Спри**
 - 2) **Проучи** източника
 - 3) **Намери** по-добро покритие
 - 4) **Проследи** твърденията, цитатите и медиите до оригиналния източник и контекст.

- **Различни цифрови инструменти и платформи** (Таблица 1, виж [ДМ10.12](#)).
- **Използване на геймификация** за преподаване на погрешна/ зловредна информация. Геймификацията се очертава като мощен и ефективен подход за преподаване, ангажирайки обучаемите чрез интерактивни игрови елементи за подобряване на техните **умения за медийна грамотност**. Геймифицираните упражнения включват стратегии като: онлайн или присъствено лов на съкровища, базирани на истории сценарии, пзели, самостоятелни тестове и симулации. Игрите могат да предизвикат учениците да **оценят достоверността на различни източници, да анализират медийни съобщения и да направят информирани решения** (Roozenbeek et al., 2020). (Напр. Ex. Bad news and Escape rooms).
- В Junior (2020) е предложено The Fake News Detective, игра, която се основава на принципите на развитие на критичното мислене. В тази игра **играчите се държат като професионалисти по проверка на факти**, които трябва да оценят и класифицират като неверни или истински историите, изпратени от техните последователи чрез социална мрежа. Играта оценява представянето на играчите според техните успехи и неуспехи в класификацията на историите.
- В Katsaounidou et al. (2019), играчите първо се **обучават на някои тактики за проверка на фактите**, за да идентифицират фалшиви новинарски статии. След това играчите са поканени да играят на MathE The Game DEG. Тази игра представя новинарски статии, които трябва да бъдат проверени и класифицирани като фалшиви или истински.

- Създаден от Factcheckers.it за събитието International Fact Checking Networking (IFCN), **ролевата игра Check Isso**, предложена от Abreu et al. (2018), е разработена с **цел насърчаване на навика за проверка на информацията** сред младите хора.
- В **DEG Fake It to make It** предложено от Urban et al. (2018), играчите трябва да се държат като **дезинформационни предприемачи**, т.е. трябва да разпространяват фалшиви новини, използвайки някои манипулационни техники, включително такива, основани на емоции. Реакциите, генерирани чрез постването на новинарски статии, се използват за изчисляване на финансовите печалби на участниците (т.е. техните резултати).

Какво е планиране на урока?

Урокът се дефинира като система от структурирани образователни действия, насочени към постигане на предварително определени цели на обучението (Ilie et al., 2012, p. 58). Плановите на уроци представляват основен инструмент, използван в учителската професия, те помагат на учителите в опита им да организират учебния процес по отношение на целите на обучението, учебното съдържание, стратегиите за обучение (методи и материали за обучение) и стратегията за оценяване (методи и инструменти за оценяване).

Какви модели на обучение съществуват и трябва да се използват?

Плановите за уроци са изключително разнообразни, като всички учители имат възможност да проектират урок, подходящ за техния специфичен контекст в зависимост от предпочитанията, предмета, характеристиките на учениците и т.н. Въпреки това, за да бъде планът на уроците ефективен, се препоръчва да се проектира въз основа на модел на обучение, емпирично доказан като ефективен. В това отношение има много модели, от които учителите могат да избират.

Като за начало, един от най-старите и най-известни модели на обучение е Директно обучение, предложено от Bereiter и Engelmann (1966). Ключовите компоненти на директното обучение включват „моделиране, подкрепа, обратна връзка и последователно приближаване до целта“ (Joyce, Weil, & Calhoun, 2000, с. 337).

Юйсе и колегите му уточняват принципите на дизайна на обучението, които включват рамкиране на представянето на обучаемия в цели и задачи, разделяне на тези задачи на по-малки съставни задачи, проектиране на обучителни дейности за овладяване и подреждане на учебните събития в последователности, които насърчават трансфера и постигането на предварително обучение преди да се премине към по-напреднало обучение. Общият процес на директното обучение включва: (а) въведение в новото съдържание, което трябва да се научи, (б) основното представяне на урока и (в) практика с незабавна обратна връзка. С времето се появява вариации на този модел, предлагащи допълнителни обучителни събития. Четирите такива модела, отчитащи високи нива на успеваемост, са: (а) Модел на директно обучение на Engelmann (1980), (б) експлицитен модел на преподаване на Rosenshine (1979), (в) стратегиите на Good and Grouws (1979) за ефективен модел на преподаване и (г) модел на Hunter (1982) за проектиране на ефективни уроци. Различните подходи, използвани от всеки от тези модели в сравнение с класическия модел на директно обучение, могат да се видят в **Таблица 2 и Таблица 3**.

Таблица 2 - Сравнение между Основно директно обучение (ДИ), ДИ на Engelmann и

Моделът на ДИ на Rosenshine

Основно директно обучение	Модел на директно обучение на Engelmann	Модел на експлицитното преподаване на Rosenshine
Въведение	<p>1. Въвеждане на нови понятия, базирани на предварително усвоени умения и знания.</p>	<p>1. Преговор: Преглед на домашното. Преговор на съответното предишно обучение. Преглед на необходимите умения и знания за урока.</p>
Основно представяне на урока	<p>2. Представяне: Бързо, сценарийно обяснение или демонстрация, предназначено да предизвика само една интерпретация на основната концепция. Целевата концепция трябва да бъде подсилена с подходящи положителни и отрицателни примери.</p>	<p>2. Представяне:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Посочете целите на урока и/или представете план. ✓ Преподавайте с малки стъпки модулните елементи. ✓ Дайте конкретни положителни и отрицателни примери. ✓ Използвайте ясен език. ✓ Проверете дали учениците разбират. ✓ Избягвайте отклоненията.
Практическа част	<p>3. На учениците се предоставят възможности да отговарят вербално чрез набор от въпроси или задачи, за да покажат, че са научили концепцията на урока и способността си да я свързват с други примери.</p> <p>4. Обратна връзка: Учителят или потвърждава правилния отговор на ученика, или предоставя корекции и</p>	<p>3. Ръководена практика:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Повече време. ✓ Висока честота на въпроси или ръководена практика. ✓ Всички ученици отговарят и получават обратна връзка. ✓ Висока успеваемост. ✓ Практикуване докато учениците станат активни. <p>4. Корегиране и обратна връзка:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Дайте обратна информация за процеса,

повторение на пропуснатите елементи.

5. Самостоятелна практика:

След груповата работа учениците се включват в самостоятелно насочена практика в работни тетрадки. Учителят следи напредъка и дава насоки, когато е необходимо.

когато отговорите са верни, но даващите ги се колебаят.

- ✓ Дайте поддържаща обратна връзка, подсказки или преподайте отново, когато отговорите са неверни.
- ✓ Преподавайте материала отново, когато е необходимо.

5. Самостоятелна практика

- ✓ Обучаемите получават помощ по време на началните стъпки или преглед.
- ✓ Практиката продължава с цел автоматизация на наученото (където е приложимо).
- ✓ Учителят осигурява активно наблюдение (където е възможно).
- ✓ Рутинни дейности се използват за оказване на помощ на по-бавните ученици.

6. Седмични и месечни преговори

Таблица 3 - Сравнение между Базовия модел за директно обучение, Модела на Good & Grouw, и Модела на Hunter

Базов модел за директно обучение	Стратегии на Good & Grouw за ефективен обучителен модел	Дизайн на Hunter за ефективен модел на уроци
Въведение	<p>1. Дневен преговор (първите 8 минути с изключение на понеделниците):</p> <p>Преговорете концепциите и уменията, свързани с домашното</p> <p>Съберете и прегледайте домашните задачи.</p>	<p>1. Предварителен набор:</p> <p>Осигурете умствена настройка, която кара учениците да се съсредоточат върху това, което ще научат.</p> <p>Използвайте тази част за събиране на диагностична</p>

Задайте няколко ментални упражнения.

информация за способността на учениците да се свързват с темата.

2. Цел:

Представете целта на учениците да разберат ясно какво трябва да научат от урока.

Представете целта на учениците, за да знаят защо информацията е подходяща за тях.

Основно представяне на урока

2. Разработка (около 20 минути):

Фокусирайте се накратко върху необходимите умения и концепции.

Съсредоточете се върху значението и насърчаването на разбирането на учениците, като използвате оживени обяснения, демонстрации, описание на процеса, илюстрации и др. Оценете разбирането на учениците, като използвате въпроси за процес/продукт (активно взаимодействие); използване на контролирана практика. Повторете и доразвийте значението на частта, ако е необходимо.

3. Въвеждане:

Извършете анализ на задачата за крайната цел, за да определите знанията и уменията, които трябва да бъдат придобити.

Използвайте педагогически методи, които ще улеснят видовете предназначено обучение (напр. откриване, дискусия, четене, слушане, лекция, наблюдение).

4. Моделиране:

Демонстрирайте процесите и продуктите, които улесняват ученето - те могат да бъдат на живо или заснети, но трябва да позволяват на учениците да възприемат директно това, което трябва да се научи.

Практикуване

5. Работа в клас (около 15 минути): Осигурете непрекъсната успешна практика.

Импулс – поддържайте темпото – включете всички, след което поддържайте участието.

Предупреждение - уведомете учениците, че работата им ще бъде проверена в края на периода.

Отчетност - проверете работата на учениците.

6. Домашна работа:

Задавайте редовно в края на всеки час по математика с изключение на петък. Трябва да включва около 15 минути работа у дома. Трябва да включва един или два проблема за преглед.

7. Специален преговор:

Седмичен преговор и обратна връзка: провеждайте през първите 20 минути всеки понеделник, фокусирайте се върху уменията и концепциите, обхванати през предходната седмица.

Месечен преговор и обратна връзка: провеждайте всеки четвърти понеделник, фокусирайте се върху уменията и концепциите, обхванати от последния месечен преглед.

5. Проверка за разбиране:

Преценете дали учениците разбират какво трябва да направят в задачата от урока чрез въпроси.

6. Ръководена практика:

Практикуване на новото знание или умение под прякото наблюдение на учителя.

7. Самостоятелна практика:

Възлага се само след като учителят е достатъчно сигурен, че учениците няма да направят сериозни грешки

От всички модели на обучение, този на Robert Gagné, има най-голям принос за теорията на обучението. В областта на дизайна на обучението моделът на обучение на Gagné е един от най-широко известните и използвани. (Smith and Ragan, 2000). Gagné и Briggs (1974, p. 135) предлагат 9 учебни събития, които могат да се видят в Таблица 4 в сравнение с базовия модел на директното обучение. Gagné заявява, че тези 9 събития могат да бъдат приложени към всякакъв вид преподавателска дейност и обучение, дори ако тяхната употреба и ред са различни. Възможно е да се променя използването на тези събития в зависимост от целите, учителя, обучаемите и учебните материали: „Събитията се прилагат за ученето на всички видове резултати от обучението. Редът на тези събития за урок или сегмент от урок е приблизителен и може да варира донякъде в зависимост от целта. Не всички от тях се използват неизменно. Някои са създадени от учителя, други от обучаемия, а трети от учебните материали” (Gagné and Briggs 1974, p. 135).

Таблица 4 - Сравнение между Базовия модел на директно обучение и Модела на директно обучение на Gagné

Базов метод на директно обучение	Етапи на Модела на директно обучение на Gagné
Въведение	1. Привличане на внимание 2. Информиране на обучаемия за целта
Основно представяне на урока	3. Стимулиране за припомняне на преподадения материал 4. Представяне на стимулните материали 5. Предоставяне на насоки на обучаемите
Практическа част	6. Провокиране на изпълнение 7. Предоставяне на обратна връзка за коректност на изпълнението 8. Оценяване на представянето 9. Подобряване на запаметяването и възпроизвеждането

Обучителният модел на Gagné е доразвит от Ilie et al. (2012, стр. 61 - 63). Авторът адаптира модела към версия с 12 учебни събития, а именно:

1. Привличане на **внимание**
2. **Информиране** на обучаемите за целта
3. Стимулиране на **припомнянето**
4. **Представяне** на стимулния материал
5. Предоставяне на **насоки за учене**
6. Стимулиране на **изпълнение**
7. Предоставяне на **обратна връзка** за коректност на изпълнението
8. **Оценяване** на представянето
9. Подобряване на **запомнянето**
10. Подобряване на **представянето**
11. **Организиране** на обучението
12. **Окончателна оценка**

Този модел е валидиран и е доказано, че повишава ефективността на преподаването (Ilie, 2014a). Освен това моделът се счита за подходящ за използване в предуниверситетските образователни среди (Ilie, 2014b, стр. 25-26).

Задълбочено описание на 12-те урока може да се види в [ДМ10.1](#). Тези 12 етапа са класифицирани в три отделни категории, както може да се види в Таблица 5. Първата категория включва 3 урочни събития, които се считат за задължителни за всички урочни планове, независимо от техния тип (Ilie, 2014a). По отношение на вида план на урока Ilie и др.

(2012, стр. 65-68) предлагат 4 типа уроци в зависимост от проведеното основно събитие (втора категория), това са:

1. **Урок за придобиване на знания.** Основното събитие е „Представяне на стимулния материал“, целта на този урок е да стимулира умственото развитие на учениците, като им помогне да придобият нови знания по даден предмет.
2. **Урок за консолидация.** Основното събитие е „Стимулиране на припомнянето на предварителното обучение“, целта е да се гарантира, че информацията, научена от учениците в предишен урок, е коректно запомнена.
3. **Урок за обучение на умения и способности.** Основното събитие е „Осигуряване на ориентиране в обучението“, целта е провеждане на самостоятелни дейности с цел развитие на определени интелектуални или практически умения и способности.
4. **Урок за оценка.** Основното събитие е „Оценяване на представянето“, целта е да се оцени разбирането на информацията от обучаемия и как той/тя работи с нея.
5. Третата категория, незадължителни събития, се изпълняват, както учителят сметне за подходящо въз основа на целите, насочени към урока.

Таблица 5 - Класификация на урочните задачи според Модела на Gagné

КАТЕГОРИЯ НА СЪБИТИЯТА	УРОЧНИ СЪБИТИЯ
Първа категория	✓ Организация на обучението
Задължителни събития (във всеки тип урок)	✓ Информиране на обучаемия за целта
	✓ Окончателна оценка
Втора категория Основни събития (в зависимост от вида на урока)	✓ Представяне на стимулния материал (Урок за придобиване на знания)
	✓ Стимулиране на припомнянето на предварително обучение (Урок за консолидация)
	✓ Предоставяне на насоки за учене (Урок за обучение на умения и способности)
	✓ Оценка на представянето (Урок за оценка)
	✓ Освен урока за основната поредица всяка друга поредица от втората категория може да бъде по избор.
Трета категория Незадължителни събития	✓ Привличане на внимание
	✓ Подобряване на представянето
	✓ Осигуряване на представянето
Незадължителни събития	✓ Предоставяне на обратна връзка за коректността на изпълнението
	✓ Подобряване на запаметяването

Плановете на уроците, които са представени като примери, се основават на този адаптиран модел на обучение.

Следователно, преди да се въведат дейностите, учителят трябва да установи общия подход, който да се възприеме при разработването на планове за уроци.

По този начин инструкторът започва, като подчертава, че за да създаде ефективен план на урока, учителят винаги трябва да гарантира, че има връзка между основните елементи на урока:

- ✓ Оперативни цели
- ✓ Учебно съдържание
- ✓ Обучителна стратегия
- ✓ Методи за оценяване.

За да се гарантира, че всички елементи са отчетени, Ilie (2012, стр. 60-63) предлага алгоритъм от 6 стъпки за планиране на урока. Инструкторът прави стъпките на алгоритъма видими с помощта на PPT и видео проектор, за да ги видят всички ученици.

Стъпките са както следва:

- I. Установяване на мястото на урока в рамките на учебната единица и определяне на типа урок, който да се проведе от четирите възможни (Урок за придобиване на знания; Урок за затвърдяване; Урок за обучение на умения и способности и Урок за оценяване).
- II. Поставяне на оперативни цели въз основа на учебното съдържание на уроците и вида на урока. За да бъде валидна, целта трябва да бъде SMART: конкретна, измерима, постижима, реалистична и ограничена във времето (постижима по време на урока). За по-подробно описание на всяка концепция вижте [ДМ10.6](#).
- III. Избор и обработка на учебно съдържание в съответствие с училищната учебна програма, но също така отчитане на определени аспекти като: мотивация на учениците, интереси, способности, предишни знания и т.н. В този контекст учителят трябва да идентифицира съдържанието, свързано с дезинформация, което желае да разгледа и да го свърже правилно със спецификата на дисциплината.
- IV. Разработване на стратегия за обучение чрез избор на система от методи (напр. Разговор, въпросник, упражнение и т.н.), материали (напр. PPTs, достъп до технологии) и форми на организиране на групата на учениците, както и видовете обучение, специфични за тях. В [ДМ10.7](#) инструкторите и учениците могат да намерят описания на ориентирани към ученика методи на обучение, които да служат като вдъхновение за планиране на уроци.
- V. Установяване на процедурната структура на урока, съобразена с вида на урока, който учителят и учениците ще следват и специфичните етапи на всеки тип урок.
- VI. Създаване на стратегия за оценка/самооценка чрез непрекъснато сравняване на получените резултати с предварително установените оперативни цели.

По отношение на стъпка V, моделът на обучение, който е използван, е адаптираният модел на обучение на Gagne (Ilie, 2014a). 12-те обучителни събития, предложени от модела, са описани подробно в [ДМ10.1](#). Освен това, въз основа на типа целеви урок, рамката, обясняваща кое основно учебно събитие от този модел да се използва, е описана в **Таблица 5**.

След като се вземат предвид тези аспекти, структурата на плановете за уроци може да приеме различни форми в зависимост от променливите, които учителят желае да интегрира. Тук е предложена структурата, препоръчана от Ilie et al. (2012, с. 146-147). Тази структура на плана на урока се състои от две части:

1. **Уводният компонент** на плана на урока, съдържащ местоположението на дейността, класа, предмета на обучение, въпроса или темата на урока, вида на урока въз основа на основната учебна задача, оперативните цели, дидактическите стратегии, използвани по време на урока, и библиографски материал, консултиран за съответния урок. Модел за този компонент е представен в **Таблица 6**. Инструкторът представя накратко всеки раздел и вида на информацията, която трябва да бъде вмъкната във всеки от тях. Описание на информацията, която трябва да се добави към всеки раздел, можете да намерите в [ДМ10.2](#).

Таблица 6 - Уводни компоненти на план на урок

ПЛАН НА УРОК	
Образователно направление:	
Преподавател:	
Дата:	
Клас:	
Учебен план:	
Предмет/ Дисциплина:	
Въпрос/ Тема:	
Тип урок:	
Оперативни цели:	
Стратегия за обучение:	
	Дидактически методи и процедури:
	Дидактически средства и материали:
	Форми на организация на класа:
	Видове обучение:
Оценяване:	
Библиография:	

2. **Описателният компонент**, фокусиращ се върху действителното разгръщане на събитията от урока. Структурата на този компонент варира в зависимост от основната цел, естеството на научното съдържание, вида на дидактическите стратегии, нивото на подготовка на студентите и често дори от предмета/дисциплината на обучение. Има няколко възможни модела, но този, който е използван тук, е следният, представен в **Таблица 7**.

Таблица 7 - Компоненти на план на урок

Образователна задача	Времетраене	За	Образователно съдържание	Образователна стратегия					Взаимодействие учител - ученик	
				Образователни методи	Образователни материали		Организация на класа			
							C	G		I

Подробно описание на всяка секция от Таблица 6 може да бъде разгледано в [ДМ10.3](#). Също така, практически пример за план на урок, изготвен според структурите, представени в Таблицы 6 и 7, може да бъде намерен в [ДМ10.4.1](#), [ДМ10.4.2](#), [ДМ10.4.3](#) и [ДМ10.4.4](#). Учебните материали, използвани за представяне на примерен план на урок от [ДМ10.4.1](#) са достъпни в [ДМ10.5](#).

Един последен аспект, който трябва да бъде представен от учителя, е, че докато плановете за уроци могат да помогнат на учителите да създадат цялостен поглед върху това как може да бъде организиран процесът на обучение, от съдържанието, към което трябва да се подходи, до начина, по който то ще бъде предадено и оценено, когато става въпрос за действителното изпълнение на споменатия план на урока от учителя зависи да идентифицира най-добрите педагогически подходи, да определи как учениците трябва да се ангажират по време на урока (самостоятелно или групово) или степента на свобода, която ще им се даде. Поради тази причина, в подкрепа на учителите в процеса на преподаване, има различни принципи, предложени от експерти за насочване на процеса на обучение. Някои от най-фундаменталните дидактически принципи са: класическите принципи на J. A. Comenius (1970 г.), Първите принципи на обучението на David M. Merrill (2002 г.) и Естетическите принципи за дизайн на обучението на Patrick E. Parrish (2009 г.). Всички тези принципи са представени по-задълбочено в [ДМ10.9](#), за да послужат като вдъхновение за дизайна на урока.

Докато всеки модел носи свой собствен уникален подход към организирането на дидактическата дейност, една концепция, присъстваща във всички тях, е идеята, че учениците трябва да бъдат активно включени в образователния процес, независимо дали чрез решаване на проблеми, ролеви игри, задаване на въпроси и т.н. Учителите трябва винаги се уверяват, че учениците са активно ангажирани. По този начин, за да гарантираме спазването на този принцип, се предлагат два образователни подхода, препоръчани от Tomé и неговите сътрудници (2022 г.), като особено ефективни в преподаването за справяне с дезинформацията, а именно: Учене чрез правене и обучение, базирано на игри. Ученето чрез правене насърчава активното участие на учениците чрез различни практически творчески дейности (напр. създаване на материали, ролеви игри, картографиране на концепции и т.н.), докато по подобен начин базираното на игри обучение насърчава участието на учениците чрез използване на онлайн и офлайн игри, за да подобрят ученето и да го направят по-ангажиращо за аудиторията.

След установяване на основните компоненти на плана на урока (уводен и описателен) инструкторът обявява, че следващите дейности ще бъдат съсредоточени около уводния компонент. По-конкретно, обучаемите ще бъдат организирани в групи между 3-5 души и ще имат за задача да попълнят различните раздели на уводния компонент. След това завършването на описателния компонент следва да бъде отнесено като крайна оценка.

Дейности

1. Проектиране на план на урока - Установяване на контекста

Продължителност: 20 минути

Резултати от обучението:

- Научаване на основните характеристики на урочните планове.
- Научаване как се разработва план на урок за инструктиране на обучаемите как да се справят с дезинформацията.

Ресурси & оборудване: Интернет достъп, [ДМ10.2](#), лични устройства на учащите (мобилни телефони или лаптопи), Google документи, Google диск.

Описание:

В тази дейност обучаемите завършат първата част от уводния компонент - от образователната единица до вида на урока - за да установят общия контекст, в който ще се проведе урокът. Използвайки [ДМ10.2](#), учителят представя типа информация, която трябва да бъде попълнена във всеки раздел, като използва подходящи примери и отговаря на възможни въпроси, за да гарантира, че задачата е добре разбрана. Всяка група трябва да завърши само веднъж този раздел, дори ако членовете на групата имат различни специализации, те ще трябва да изберат само една дисциплина, за която да попълнят разделите. Обучаемите могат да използват интернет, за да търсят конкретна информация за своята учебна област и информацията от Таблица 5, за да определят вида на урока, който предпочитат. Всички групи трябва да вземат решение за тема/въпрос, специфична за справяне с дезинформацията (напр. дефиниране на дезинформация, предварително развенчаване, и т.н.).

Накратко, използвайки [ДМ10.2](#), лични познания за преподаваната дисциплина и информацията от интернет, обучаемите завършат първата част от уводния раздел, използвайки документи на Google (така че учителят да може да провери напредъка и да събере информацията). Всички документи се създават в Google диск, направен от преподавателя. Учителят играе ролята на подкрепящ и даващ указания и отговаря на въпроси, ако е необходимо.

2. Проектиране на план на урока - Създаване на оперативни цели

Продължителност: 20 минути

Резултати от обучението:

- Научаване на основните характеристики на урочните планове.
- Научаване как да разработват план на урока за инструктиране на обучаемите как да се справят с дезинформацията.

Ресурси & оборудване: Интернет достъп, [ДМ10.2](#), [ДМ10.6](#), лични устройства на учащите (мобилни телефони и/или лаптопи), Google документи, Google диск.

Описание:

В тази дейност обучаемите продължават да работят в същите групи, за да формулират една оперативна цел въз основа на модела SMART. За да бъде валидна, целта трябва да бъде приведена в съответствие с елементите на съдържанието, установени в предишната дейност. Първо, учителят представя модела SMART и обяснява значението на всеки от елементите. Акронимът е описан накратко в [ДМ10.2](#) (Specific, Measurable, Achievable, Realist and Time-bound - конкретен, измерим, постижим, реалистичен и ограничен във времето), но основният източник за тази дейност е [ДМ10.6](#), където всеки компонент е описан по-подробно с примери за оперативни SMART цели за справяне с дезинформация. Още веднъж, един и същ файл с документи на Google се използва от всяка група, така че учителят да може да наблюдава и да се намеси, ако е необходимо. Учителят използва видео проектор, за да представи целите и да обсъди с обучаемите силните и слабите страни на целите. Дейността приключва, когато всички групи имат правилно структурирана цел.

3. Проектиране на план на урока - разработване на стратегия за обучение

Продължителност: 25 минути

Резултати от обучението:

- Научаване на основните характеристики на урочните планове.
- Научаване как да разработват план на урока за инструктиране на обучаемите как да се справят с дезинформацията.

Ресурси & оборудване: Интернет достъп, [ДМ10.7](#), лични устройства на учащите (мобилни телефони и/или лаптопи), Google документи, Google диск.

Описание:

В тази дейност, въз основа на съдържанието и целта, установени по-рано, обучаемите ще разработят стратегия за обучение, необходима за предоставяне на съдържанието и постигане на споменатата цел. Учебната стратегия съдържа 4 раздела: **Дидактически методи и процедури; Дидактически средства и материали; Форми на организация на класа и Видове обучение.** Учителят започва с обяснение на голямото разнообразие от възможни дидактически методи и подчертава тясната връзка между тях и съдържанието, и оперативните цели. Например, ако се предостави изцяло нова информация за дезинформацията, ще е необходима цел, насочена към разбирането на новите концепции от учениците. За да

гарантира постигането на целта, учителят използва методи, които насърчават учениците активно да търсят или използват новата информация (напр. упражнения, при които учениците търсят в интернет или играят на игра за дезинформация, мозъчна атака или мисловна карта, за да обсъдят новите концепции и т.н.). Основният момент е, че няма универсално решение, правилният метод се определя, като се вземат предвид различни аспекти, специфични за учителя и неговите ученици (напр. достъп до материали, предишни знания на учениците, дигитални компетентности на учителите и т.н.). За да помогне на обучаемите при вземането на решение относно методите, които да използват, [ДМ10.7](#) представя различни методи на обучение, които те могат да прилагат и адаптират. Дидактическите средства и материали включват предмети, софтуер, приложения, материали и т.н., необходими за провеждане на урока. Например, методът на *мисловните карти* изисква или приложение, което учениците могат да използват (напр. Coggle, Mindomo, Padlet и др.), или физически пособия (напр. химикалки и хартия). Формите на организация на класа показват по какъв начин учениците ще взаимодействат с учителя и помежду си. Възможните начини са **колективно** (всички ученици наведнъж), **индивидуално** (всеки ученик работи сам) и **групово** (учениците образуват малки групи); като в рамките на всеки тях учениците работят по **независим начин** (малка или никаква подкрепа от учителя) или **насочен начин** (цялостна, почти постоянна, подкрепа от учителя). Таблица 8 представя всички възможни начини за организиране на дейностите въз основа на посочените два индикатора (организация на класната стая и подкрепа от учителите).

Таблица 8 - Форми на организация на класа

Подкрепа от учителя	Организация на класа		
	Колективна	Индивидуална	Групова
Независима	Колективно-независима	Индивидуално-независима	Групово-независима
Насочена	Колективно -насочена	Индивидуално-насочена	Групово-насочена

И накрая, обучаемите ще трябва да определят точно вида обучение, което ще приложат на учениците за изпълнението на определени дейности. Четирите вида обучение са: **рецептивно-репродуктивно** (учениците запомнят и повтарят информация); **понятийно** (учениците разбират значението на предаденото съдържание, като могат да прехвърлят информацията в нов контекст); **оперативно** (учениците могат да използват информацията за решаване на конкретни проблеми) и **творческо** (учениците могат да използват знанията, за да създават нови значения и материали).

След което, въз основа на информацията, представена от учителя и с помощта на допълнителните материали, споменати по-горе, всяка група попълва четирите раздела във файла с документи на Google. Обучителят дава указания, ако е необходимо, и се уверява, че до края всички групи са разработили стратегия за обучение, способна да постигне поставените работни цели.

4. Изготвяне на план на урок – формиращо и сумативно оценяване

Продължителност: 30 минути

Резултати от обучението:

- Научаване на основните характеристики на урочните планове.
- Научаване как да разработват план на урок за инструктиране на обучаемите как да се справят с дезинформацията.

Ресурси & оборудване: Интернет достъп, [ДМ10.10](#), [ДМ10.11](#), лични устройства на учащите (мобилни телефони и/или лаптопи), Google документи, Google диск.

Описание:

Оценяването може да приеме много форми в зависимост от включените фактори (напр. време, набор от цели, среда, ресурси и т.н.). Въпреки това, за целите на тази дейност от обучаемите ще се изисква да прилагат **формиращи и сумативни методи** за оценяване, за да гарантират изпълнението на поставената цел. **Формиращото оценяване** се отнася до действията, извършвани от учителя по време на урока, за да провери разбирането на съдържанието и ангажираността на учениците в дейността. Тази оценка използва кратки интервенции, предназначени да съберат информация, необходима за адаптиране на процеса на обучение към нуждите на учениците. **Сумативното оценяване** се извършва в края на урока и дава възможност учениците да докажат, че са постигнали знанията, уменията, нагласите и т.н., преподавани от учителя, с други думи общите резултати. За този вид оценяване, независимо от неговата форма (напр. устен, писмен изпит, проект и т.н.), учителят винаги трябва да разполага с таблица за оценяване и да я оповестява на всички ученици.

За тази дейност всички групи трябва да опишат с няколко изречения как биха приложили методи за формиращо и сумативно оценяване в своите планове за уроци. Инструкторът подчертава важността на факта, че методите за оценка следва да са в пряко съответствие с поставената работна цел. Всички методи трябва да бъдат записани във файла с документи на Google. За да се помогне на обучаемите да завършат дейността, са съставени редица формиращи и сумативни методи за оценяване съответно в [ДМ10.10](#) и [ДМ10.11](#). Обучителят наблюдава напредъка на всяка група и оказва помощ, когато е необходимо.

Разбор и оценка

1. Дизайн на план на урок – писане на цял план на урок

Продължителност: 20 минути

Резултати от обучението: Обучаемите се научават да разработват план на урок, предназначен за инструктиране на учениците как да се справят с дезинформацията.

Ресурси & оборудване: Уводен компонент, разработен по време на модула; Документ, съдържащ непълен описателен компонент; Примери за планове на уроци (вижте материалите на ДМ); Google документи; Google диск; Google формуляр.

Описание:

През последните 20 минути от модула, учителят обяснява последната задача, която трябва да бъде изпълнена от обучаемите. Всеки обучаем ще трябва да попълни уводния и описателния компонент за плана на урока, използвайки за вдъхновение уводния компонент, написан по време на работата в групи, и примерите за планове на уроци, дадени в [ДМ10.4.1](#), [ДМ10.4.2](#), [ДМ10.4.3](#), [ДМ10.4.4](#). Тази дейност се извършва извън модула, всички обучаеми ще трябва да проектират и качат индивидуално завършения документ в Google диск, създаден от инструктора като документ на Word. За тази дейност ще бъде определен краен срок от приблизително една седмица от момента на завършване на модула.

Тогава учителят също ще събере обратна връзка от участниците относно техния опит по време на модула, ще провери дали все още има въпроси без отговор и ще помоли обучаемите да предложат аспекти, които трябва да бъдат променени или напротив, ще изискват повече внимание в бъдеще. За събиране на тази обратна връзка ще бъде създаден формуляр в Google за събиране на отворени отговори.

Литература

- Abreu, R., Leal, A., Figueiredo, P. (2018). EEG-informed fMRI: a review of data analysis methods. *Frontiers in human neuroscience*, 12, 29.
- Amorós, M. (2018). *Fake news. La verdad de las noticias falsas*. Plataforma Actual.
- Batool, S. H., & Webber, S. (2019). Mapping the state of information literacy education in primary schools: The case of Pakistan. *Library & Information Science Research*, 41(2), 123–131. <https://doi.org/10.1016/j.lisr.2019.04.006>
- Bereiter, C., & Engelmann, S. (1966). *Teaching disadvantaged children in the preschool*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Bowler, L., Large, A., & Rejskind, G. (2001). Primary school students, information literacy and the Web. *Education for Information*, 19(3), 201–223. <https://doi.org/10.3233/EFI-2001-19302>
- Breakstone J., McGrew S., Smith M., Ortega T., Wineburg S. (2018). Why we need a new approach to teaching digital literacy. *Phi Delta Kappan*, 99(6), 27–32. <https://doi.org/10.1177/0031721718762419>
- Brodsky J. E., Brooks P. J., Scimeca D., Todorova R., Galati P., Batson M., Grosso R., Matthews M., Miller V., Caulfield M. (2021). Improving college students' fact-checking strategies through lateral reading instruction in a general education civics course. *Cogn. Research*, 6, 23. <https://doi.org/10.1186/s41235-021-00291-4>
- Carlsson, U. (Ed.). (2019). *Understanding media and information literacy (MIL) in the digital age. A question of democracy*. Department of Journalism, Media and Communication (JMG).
- Caulfield M. (2017a, March 20). How 'news literacy' gets the web wrong. *Hapgood (blog)*. <https://hapgood.us/2017/03/04/how-news-literacy-gets-the-web-wrong>
- Caulfield M. (2017b). *Web literacy for student fact-checkers... and other people who care about facts*. Pressbooks. <https://webliteracy.pressbooks.com/>
- Cebrián-Robles, D. (2019). Identificación de noticias falsas sobre ciencia y tecnológica por estudiantes del grado de Primaria. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, 55, 23-36. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2019.i55.02>
- Comenius, J., A., (1970), *Didactica Magna*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Díaz, S., & Hall, R. (2020). Fighting fake news. Inspiring critical thinking with memorable learning experiences. *College & Research Libraries News*, 81(5), 239-249. <https://doi.org/10.5860/crln.81.5.239>

- Early, J. O., Robillard, A., Rooks, R., & Smith, R. L. (2024). Pedagogy and Propaganda in the Post-Truth Era: Examining Effective Approaches to Teaching About Mis/Disinformation. *Pedagogy in Health Promotion*, 10(3), 152-165. <https://doi.org/10.1177/23733799231218936>.
- Echeverria, G.V., Powell, E., Seth, S., Ge, Z., Carugo, A., Bristow, C., Peoples, M., Robinson, F., Qiu, H., Shao, J., Jeter-Jones, S.L., Zhang, X., Ramamoorthy, V., Cai, S., Wu, W., Draetta, G., Moulder, S.L., Symmans, W.F., Chang, J.T., Heffernan, T.P., Piwnica-Worms, H. (2018). High-resolution clonal mapping of multi-organ metastasis in triple negative breast cancer. *Nat Commun.* 9(1), 5079. <https://doi.org/10.1038/s41467-018-07406-4>
- Engelmann, S. (1980). *Direct instruction*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology.
- Ennis, R. (1996). Critical Thinking Dispositions: Their Nature and Assessability, *Informal Logic*, vol. 18, no 2, <https://doi.org/10.22329/il.v18i2.2378>
- European Commission. (2018). *Action Plan against Disinformation. Joint communication to the European parliament, the European council, the council, the European economic and social committee and the committee of the regions. Action Plan against Disinformation*. Brussels. https://ec.europa.eu/information_society/newsroom/image/document/2018-49/action_plan_against_disinformation_26A2EA85-DE63-03C0-25A096932DAB1F95_55952.pdf.
- Gagné, R. and Briggs, L.J. (1974) *Principles of Instructional Design*. Holton, Rinehart & Winston.
- Gallardo-Camacho, J., & Marta-Lazo, C. (2020). La verificación de hechos (fact checking) y el pensamiento crítico para luchar contra las noticias falsas: alfabetización digital como reto comunicativo y educativo. *Revista De Estilos De Aprendizaje*, 13(26), 4–6. <https://bit.ly/3JjErW8>
- Good, T. L., & Grouws, D. A. (1979). The Missouri mathematics effectiveness project. *Journal of Educational Psychology*, 71, 355–362.
- Grizzle, A., et al. (2021). *Media and Information Literate Citizens: Think Critically, Click Wisely*. Organización de las Naciones Unidas. <https://bit.ly/3w5hvxW>
- Herrero-Diz, P., Jiménez, J. C., Frade, A., & Aramburu, D. (2019). La credibilidad de las noticias en Internet: una evaluación de la información por estudiantes universitarios. *Cultura y Educación*, 31(2), 420-434. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1601937>
- Hunter, M. (1982). *Mastery teaching*. El Segundo, CA: Theory Into Practice.
- Ilie, M. (2014b). *EU citizen Handbook of instructional strategies on evidence based foundation for teaching in primary schools*. Eikon Editure.
- Ilie, M. D., Petrescu, M., Domilescu, G., Harkai, M., Strungă, C., & Țîru, C. M. (2012). *Teoria și metodologia instruirii* (Ediția a II-a revizuită și adăugită). Eikon Editure.
- Ilie, M. D. (2014a). An adaption of Gagné's instructional model to increase the teaching effectiveness in the classroom: the impact in Romanian Universities. *Educational Technology Research and Development*, 62, 767-794.
- Jiménez, A. (2020). La competencia informacional y el pensamiento crítico en la enseñanza no universitaria: una revisión sistemática. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 9, 1-18. <https://doi.org/10.6018/riite.431381>
- Joyce, B., Weil, M., & Calhoun, E. (2000). *Models of teaching (6th ed.)*. Boston: Allyn & Bacon.
- Junior, R. B. (2020). The Fake News Detective: A Game to Learn Busting Fake News as Fact Checkers using Pedagogy for Critical Thinking, *Masters Project*, <https://repository.gatech.edu/server/api/core/bitstreams/c52eef59-f4f6-4aea-a179-dab4d0f1fbf6/content>
- Kahne, J., & Bowyer, B. T. (2017). Educating for democracy in a partisan age: Confronting the challenges of motivated reasoning and misinformation. *American Educational Research Journal*, 54(1), 3–34. <https://doi.org/10.3102/0002831216679817>

- Kahne, J., Lee, N., & Fezell, J. (2012). Digital media literacy education and online civic and political participation. *International Journal of Communication*, 6, 1–24. <https://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/999/675>
- Katsaounidou, A., Vrysis, L., Kotsakis, R., Dimoulas, C., Veglis, A. (2019). MATHe the Game: A Serious Game for Education and Training in News Verification. *Educ. Sci.*, 9, 155. <https://doi.org/10.3390/educsci9020155>
- Kohnen, A. M., Mertens, G. E., & Boehm, S. M. (2020). Can middle schoolers learn to read the web like experts? Possibilities and limits of a strategy-based intervention. *Journal of Media Literacy Education*, 12(2), 64–79. <https://doi.org/10.23860/JMLE-2020-12-2-6>
- Lee, N.M. (2018). Fake news, phishing, and fraud: A call for research on digital media literacy education beyond the classroom. *Communication Education*, 67(4), 460-466. <https://doi.org/10.1080/03634523.2018.1503313>
- Lynch, M. (2016, June 29). The Five attributes of successful schools. Retrieved March 3, 2017, from Education Week, <https://www.edweek.org/leadership/social-emotional-learning-states-collaborate-to-craft-standards-policies/2016/08>
- Machete, P., & Turpin, M. (2020). The Use of Critical Thinking to Identify Fake news: A Systematic Literature Review. *Responsible Design, Implementation and Use of Information and Communication Technology*, 12, 235-249. <https://bit.ly/32i8uwQ>
- Marta-Lazo, C. 2018. El marco teórico de la alfabetización mediática: Orígenes, fundamentos y evolución conceptual. In C. Fuente-Cobo, C. García-Galera, & C. Camilli-Trujillo, C. (Eds.),. La educación mediática en España: Artículos seleccionados. (pp. 47-54). Universitas. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6411964>
- McGrew, S., & Byrne, V. L. (2022). Conversations after lateral reading: Supporting teachers to focus on process, not content. *Computers & Education*, 185, 104519. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104519>
- McGrew, S., & Chinoy, I. (2022). Fighting misinformation in college: Students learn to search and evaluate online information through flexible modules. *Information and Learning Sciences*, 123(1/2), 45–64. <https://doi.org/10.1108/ILS-09-2021-0081>
- McGrew, S., Breakstone, J., Ortega, T., Smith, M., & Wineburg, S. (2018). Can students evaluate online sources? Learning from assessments of civic online reasoning. *Theory & Research in Social Education*, 46(2), 165–193. <https://doi.org/10.1080/00933104.2017.1416320>
- McGrew, S. (2020). Learning to evaluate: An intervention in civic online reasoning. *Computers & Education*, 145, 103711. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103711>
- McGrew, S. (2021). Challenging approaches: Sharing and responding to weak digital heuristics in class discussions. *Teaching and Teacher Education*, 108, 103512. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103512>
- McGrew, S. (2022). Internet or archive? Expertise in searching for digital sources on a contentious historical question. *Cognition and Instruction*, 40(4), 488–516. <https://doi.org/10.1080/07370008.2021.1908288>
- McGrew S., Ortega T., Breakstone J., Wineburg S. (2017). The challenge that’s bigger than fake news: Civic reasoning in a social media environment. *American Educator*, 4, 4–9.
- Merrill D. M. (2002). First principles of instruction. *Educational Technology Research and Development*. 50, 43-59.

- Mihailidis P. (2018). Civic media literacies: Re-imagining engagement for civic intentionality. *Learning, Media and Technology*, 43(2), 152–164.
<https://doi.org/10.1080/17439884.2018.1428623>
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (2005). *Distance education: A systems view*. Thomson Wadsworth.
- Nickerson R. S. (1998). Confirmation bias: A ubiquitous phenomenon in many guises. *Review of General Psychology*, 2(2), 175–220. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.2.175>
- Parrish, P. E. (2009). Aesthetic principles for instructional design. *Educational Technology Research and Development*. 57, 511- 528.
- PISA in Focus (Ed.) (2021). Están preparados los jóvenes de 15 años para enfrentarse a las noticias falsas y a la desinformación? Ministerio de Educación y Formación Profesional.
<https://bit.ly/3GxGjrB>
- Rich, M. D., & Kavanagh, J. (2018). *Truth decay: A threat to policy making and democracy*. RAND Corporation.
- Ritchhart, R., & Church, M. (2020). *The power of making thinking visible. Practices to engage and empower all learners*. Jossey-Bass.
- Romero-Rodríguez, L.M., Ramírez-Montoya, M.S., González, J.U.R.V. (2019). Gamification in MOOCs: Engagement Application Test in Energy Sustainability Courses. *IEEE Access*, 7, 32093-32101. DOI:[10.1109/ACCESS.2019.2903230](https://doi.org/10.1109/ACCESS.2019.2903230)
- Roozenbeek, J., Schneider, C. R., Dryhurst, S., Kerr, J., Freeman, A. L., Recchia, G., ... & Van Der Linden, S. (2020). Susceptibility to misinformation about COVID-19 around the world. *Royal Society open science*, 7(10), 201199,
<https://royalsocietypublishing.org/doi/full/10.1098/rsos.201199>
- Rosenshine, B. (1979). Content, time, and direct instruction. In P. Peterson & H. Walberg (Eds.), *Research on teaching: Concepts, findings, and implications*. Berkeley, CA: McCutchan.
- Shu, K., Bhattacharjee, A., Alatawi, F., Nazer, T., Ding, K., Karami, M. & Liu, H. (2020). Combating Disinformation in a Social Media Age. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Data Mining and Knowledge Discovery*, 10(6), 1-23. <https://bit.ly/3JhpPXf>
- Smith, P. L., & Ragan, T. J. (2000). Impact of R. M. Gagne’s work on instructional theory. In R. C. Richey (Ed.), *The Legacy of Robert M. Gagné* (pp. 147–181). Syracuse, NY: ERIC Clearinghouse on Information and Technology.
- Tomé, V., Kılıç, A. M., Bargaoanu, A., Varanauskas, A., Hague, C., Sádaba, C., ... & Markovski, V. (2022). Guidelines for teachers and educators on tackling disinformation and promoting digital literacy through education and training. UNICEF (Ed.) 2021.
https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/comunicacion/Res_Ejec_Impacto_de_la_tecnologia_en_la_adolescencia.pdf
- Vega, V., & Robb, M. B. (2019). *The Common Sense census: Inside the 21st-century classroom*. Common Sense Media.
- Ventura, J. (2019). *Fake news*. *Aula de innovación educativa*, 279, 71-74.
- Walraven, A., Brand-Gruwel, S., & Boshuizen, H. (2013). Fostering students’ evaluation behaviour while searching the internet. *Instructional Science*, 41(1), 125–146.
<https://doi.org/10.1007/s11251-012-9221-x>
- Wardle, C., & Derakhshan, H. (2017). Information Disorder: Toward an interdisciplinary framework for research and policy making. Council of Europe. <https://edoc.coe.int/en/media/7495->

- [information-disorder-toward-an-interdisciplinary-framework-for-research-and-policy-making.html](#)
- Weiss, A., Alwan, A., García, E., & García, J. (2020). Surveying *fake news*: Assessing University faculty's fragmented definition of *fake news* and its impact on teaching critical thinking. *International Journal for Educational Integrity*, 16(1), 1-30. <https://doi.org/10.1007/s40979-019-0049-x>
- Wiley, J., Goldman, S. R., Graesser, A. C., Sanchez, C. A., Ash, I. K., & Hemmerich, J. A. (2009). Source evaluation, comprehension, and learning in Internet science inquiry tasks. *American Educational Research Journal*, 46(4), 1060–1106. <https://doi.org/10.3102/0002831209333183>
- Wineburg, S., McGrew, S., Breakstone, J., & Ortega, T. (2016). *Evaluating information: The cornerstone of civic online reasoning*. Stanford Digital Repository. <http://purl.stanford.edu/fv751yt5934>
- Wineburg, S., MCGrew, S. (2017). Lateral Reading: Reading Less and Learning More When Evaluating Digital Information, Stanford History Education Group Working Paper No. 2017-A1, <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3048994>
- Wineburg S., MCGrew S. (2017, October 6). *Lateral Reading: reading less and learning more when evaluating digital information*. Stanford History Education Group Working Paper. No. 2017-A1. <https://sheg.stanford.edu/about/updates/2018/lateral-reading-reading-less-and-learning-more-online>
- Zarocostas, J. (2020). How to fight an infodemic. *The Lancet*, 395(10225), 676. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30461-X](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30461-X)
- Zhang, S., & Duke, N. K. (2011). The impact of instruction in the WWWDOT framework on students' disposition and ability to evaluate websites as sources of information. *The Elementary School Journal*, 112(1), 132–154. <https://doi.org/10.1086/660687>

Мултимедийни ресурси

The following were used to identify examples of misinformation, disinformation and malinformation:

Carbon Market Watch (<https://carbonmarketwatch.org/>): An organization that monitors and advocates for fair and effective climate policies, particularly focusing on carbon markets, carbon pricing, and environmental justice. They provide reports, analyses, and campaign resources to ensure that carbon markets contribute to meaningful climate action.

EU vs Disinfo (<https://euvsdisinfo.eu/>): An initiative by the European Union aimed at combating disinformation, particularly related to EU policies and the broader European region. The platform provides resources, news, and analysis to help citizens identify and counteract misinformation, especially that which is spread by foreign actors.

NBC News (<https://www.nbcnews.com/>): A major American news organization that provides breaking news, analysis, and reports on a wide range of topics, including politics, world events, business, technology, and entertainment. NBC News is a trusted source for comprehensive news coverage in the U.S.

The Guardian - Europe Section (<https://www.theguardian.com/europe>): The Europe section of The Guardian, a British news outlet, offering news, analysis, and in-depth reports on European affairs. The coverage includes politics, economics, culture, and social issues across European countries.

The following were used to create didactic materials:

Mentimeter - <https://www.mentimeter.com/>: Mentimeter is an interactive presentation software that allows users to create dynamic presentations with real-time audience engagement. By using smartphones or other devices, audience members can participate in polls, quizzes, word clouds, and Q&A sessions, providing instant feedback and enhancing the overall presentation experience. It's widely used in educational settings, corporate meetings, and events to foster interaction and gather valuable insights.

Padlet - <https://padlet.com/>: Padlet is a digital collaboration tool that allows users to create and share virtual bulletin boards. Users can post notes, images, links, and other content to a shared space, facilitating interactive and visual collaboration.

QR code generator - <https://www.qr-code-generator.com/>: This online free resource can be used to create QR codes for any online resource, making the distribution of materials much easier by using students' mobile devices scan function.

The following are our recommendations of useful resources for lesson planning (also presented in Table 1, SM10.12), including a variety of resources from educational games to informational articles:

AllSides (<https://www.allsides.com/>): A website that presents news from multiple perspectives by showing articles from the left, center, and right viewpoints. It aims to reduce bias and help readers understand different political perspectives.

Check Please Starter Course

(<https://checkpleasect.notion.site/Check-Please-Starter-Course-ae34d043575e42828dc2964437ea4eed>): An online course designed to teach people how to verify the credibility of online information, recognize misinformation, and develop digital literacy skills.

Center for an Informed Public (<http://cip.uw.edu>): A research center based at the University of Washington that focuses on combating misinformation and promoting an informed public through research, education, and outreach.

Countering Digital Hate (<http://counterhate.com/our-work/>): An organization that focuses on combating online hate and misinformation. Their work involves research, advocacy, and campaigns aimed at reducing the spread of harmful digital content.

Critical Thinking about Sources Cookbook

(<http://alastore.ala.org/content/critical-thinking-about-sources-cookbook>): A resource from the American Library Association that offers strategies and activities for teaching critical thinking and evaluating sources, particularly in an academic setting.

Verification Handbook (<http://datajournalism.com/read/handbook/verification-1>): A comprehensive guide for journalists and researchers on how to verify information in real-time during emergencies or breaking news events. It provides best practices for fact-checking and source validation.

FactCheck.org (<https://factcheck.org/>): A non-partisan website that monitors the factual accuracy of statements made by politicians, public figures, and media outlets. It aims to reduce the level of deception and confusion in U.S. politics.

First Draft (<https://firstdraftnews.org/>): A non-profit organization that focuses on research, training, and resources to combat misinformation and improve the quality of online information, especially in journalism.

Gapminder (<http://gapminder.org/>): A non-profit organization that provides tools, resources, and data visualizations to promote a fact-based view of the world. It aims to reduce global ignorance by providing accurate global statistics and trends.

Bad News (<https://getbadnews.com/>): An online game designed to teach players how misinformation and fake news are spread. It helps users recognize tactics used in the creation and dissemination of fake news.

Loki's Loop (<https://www.lokisloop.org/>): A website focused on critical thinking and digital literacy, offering tools and activities to help users navigate and question the information they encounter online. It promotes the development of skepticism and analytical skills.

ROFT (<https://roft.io/>): A game that tests your ability to distinguish AI-generated text from human-written content across different categories like short stories, news articles, and speeches. It's designed to improve awareness of AI capabilities and potential biases.

Poynter's MediaWise (<http://poynter.org/mediawise>): A digital literacy project by The Poynter Institute that aims to teach people how to spot misinformation and fake news online, especially targeting young audiences, educators, and the elderly.

Livresq (<https://livresq.com/ro/>): An eLearning authoring tool that allows users to create and publish interactive courses and lessons in multiple languages. It features advanced capabilities such as AI-generated images and videos to enhance the learning experience.

Human or Not (<https://humanornot.so/>): A game that challenges players to determine whether a given text is written by a human or generated by AI, aiming to sharpen users' skills in distinguishing between AI and human communication.

Human or AI (<https://humanorai.io/>): A website dedicated to exploring the impact of AI on humanity, featuring articles, interviews, and various resources that discuss the ethical, societal, and technological implications of AI.

Google AI Music Quiz Article

(<https://www.abc.net.au/news/2023-02-15/google-ai-music-quiz-musiclm-humans-artificial-intelligence/101967746>): An article about a quiz developed by Google that tests whether people can tell the difference between AI-generated music and human-composed music, highlighting the advancements in AI's creative abilities.

MediaWise Romania (<https://mediawise.ro/resurse-educationale/>): A collection of educational resources in Romanian focused on media literacy, designed to help users critically evaluate media content and develop informed perspectives.

OER Commons Courseware

(<http://oercommons.org/courseware/lesson/78295/student/?section=0>): An Open Educational Resource (OER) that provides lesson plans and educational materials, freely available for educators and students, focusing on a wide range of subjects.

Web Literacy for Student Fact-Checkers (<https://pressbooks.pub/webliteracy/>): An open-access book that teaches students how to critically evaluate the credibility of information found online, with practical tips on fact-checking and verifying sources.

Public Health Collaborative (<https://publichealthcollaborative.org/>): An organization providing evidence-based information and resources to public health professionals, particularly focused on improving communication strategies and public health outcomes.

RAND Corporation Research Report

(http://rand.org/pubs/research_reports/RR2314.html#download): A research report from RAND Corporation offering in-depth analysis and findings on specific policy issues, available for download. The focus of this report might vary, depending on the title.

Stanford History Education Group (SHEG) (<https://sheg.stanford.edu/>): An initiative at Stanford University that develops history education resources, including assessments and curriculum materials designed to enhance critical thinking and historical understanding.

Shorenstein Center on Media, Politics and Public Policy (<https://shorensteincenter.org/>): A research center at Harvard University that studies the impact of media on politics and public policy, offering research, events, and resources on media literacy and political communication.

Snopes (<https://snopes.com/>): A fact-checking website that investigates and debunks myths, rumors, and misinformation circulating online, providing reliable information to help users discern the truth.

Допълнителни източници

<https://eavi.eu/lesson-plans/> - Lesson plans on media literacy and critical thinking from the European Association for Viewers Interests.

<https://euvsdisinfo.eu/> - A European Union initiative to counter pro-Kremlin disinformation.

<https://prebunking.withgoogle.com> - A website focused on prebunking, which aims to inoculate people against misinformation by exposing them to weakened versions of misleading arguments.

Oliveira Moreira, T. D., Passos, C. A., Matias da Silva, F. R., Souza Freire, P. M., Fernandes de Souza, I., Bosaipo Sales da Silva, C. R., & Goldschmidt, R. R. (2023). JEDi-a digital educational game to support student training in identifying Portuguese-written fake news: Case studies in high school, undergraduate and graduate scenarios. *Education and Information Technologies*, 29, 11815–11845. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12309-z>

Списък на авторите

Martina	Albanese	Изследовател, Департамент по психология, образователни науки и човешко движение, Университет на Палермо, Италия
Thomas	Babalıs	Професор по педагогика и учене през целия живот, Катедра по педагогика и начално образование, НКУА, Гърция
Diana Alexandra	Badea	Мениджър на проекти в EAVI - Media Literacy for Citizenship, Брюксел, Белгия
Radu	Balan	Изследовател, Департамент за обучение на учители, Западен университет в Тимишоара, Румъния
Gianna	Cappello	Професор, Департамент по психология, образователни науки и човешко движение, Университет на Палермо, Италия
Xenofon	Chalatsis	Старши изследовател, Ръководител на проекта, Гърция
Giuseppa	Compagno	Доцент, Катедра по психология, образователни науки и човешко движение, Университет на Палермо, Италия
Giorgia	Coppola	PhD, Катедра по психология, образователни науки и човешко движение, Университет на Палермо, Италия
Danail	Danov	Професор, Факултет по науки за образованието и изкуствата, Софийски университет, България
Ioanna	Katsiampoura	Асистент по история на науките и критичното образование, Катедра „Педагогика и начално образование“, НКУА, Гърция
Marta	Kędzia	Изследовател, учител и сертифициран специалист по управление на проекти, департамент „Предприемачество и индустриална политика“, Факултет по мениджмънт, Университет на Лодз, Полша
Eirini	Kontostavlou	Докторант по Критично-дигитална грамотност, департамент „Педагогика и начално образование“, НКУА, Гърция
George	Koutromanos	Доцент по информационни и комуникационни технологии в образованието, Катедра „Педагогика и начално образование“, НКУА, Гърция

Renata	Lisowska	Доцент, Катедра по предприемачество и индустриална политика, Факултет по мениджмънт, Университет в Лодз, Полша
Paola	Macaluso	Докторант, Департамент по психология, образователни науки и човешко движение, Университет на Палермо, Италия
Maria	Moscato	Докторант, Департамент по психология, образователни науки и човешко движение, Университет на Палермо, Италия
Anna	Pamula	Доцент, катедра „Компютърни науки“, Факултет по мениджмънт, Университет в Лодз, Полша
Stella	Panagiotou	Завършила специалност „Международни и европейски науки“, ръководител на проекти в Athens Lifelong Learning Institute, Гърция
Chara	Papoutsi	Постдокторант в Департамента по педагогика и начално образование, НКУА, Гърция. Докторска степен по емоционална интелигентност и цифрови технологии
Livia	Romano	Професор, Департамент по психология, образователни науки и човешко движение, Университет на Палермо, Италия
Constantine	Skordoluis	Професор по епистемология/дидактическа методология на физиката, ръководител на катедрата по Педагогика и начално образование, НКУА, Гърция
Semih	Solmaz	Ръководител на проекти, развитие и комуникации в EAVI - Медийна грамотност за гражданство Брюксел, Белгия
Georgia	Solomonidou	Научен сътрудник, Училище по хуманитарни, социални и образователни науки, Европейски университет в Кипър
Daniela	Sortino	Докторант, Катедра по психология, образователни науки и човешко движение, Университет на Палермо, Италия
Katya	Stoyanova	Главен асистент, Факултет по науки за образованието и изкуствата, Софийски университет, България
Mihaela	Tomita	Професор, Факултет по социология и психология, Западен университет в Тимишоара, Румъния
Konstantina	Tsoli	Доцент по училищна педагогика и практика на преподаване, Катедра по педагогика и начално образование, НКУА, Гърция

Roxana	Ungureanu	Асистент, Факултет по социология и психология, Западен университет в Тимишоара, Румъния
Anca	Velicu	Обучител-изследовател, Mediawise Society, Румъния
Maria	Vinciguerra	Доцент, Катедра по психология, образователни науки и човешко движение, Университет на Палермо, Италия
Marios	Vryonides	Заместник-ректор, Научни изследвания и външни работи, Европейски университет в Кипър
Izabela	Warwas	Доцент, Катедра по труда и социалната политика, Факултет по икономика и социология, Университет в Лодз, Полша
Charis	Xinari	Доцент, Критична и културна теория, Катедра по хуманитарни науки, Европейски университет в Кипър
Ourania	Xylouri	Социолог, директор на Атинския институт за учене през целия живот, Гърция