

ДИГИТАЛНИ ИНСТРУМЕНТИ В ПОДКРЕПА НА ЧЕТЕНЕТО С РАЗБИРАНЕ В НАЧАЛНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЕН ЕТАП – НАГЛАСИ И ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВА ПРЕД УЧИТЕЛИТЕ

Доц. д-р Златина Димитрова
Бургаски свободен университет

Резюме. Настоящата студия изследва ролята на дигиталните инструменти в подкрепа на четенето с разбиране в началния образователен етап, като се фокусира върху нагласите, практиките и предизвикателствата, пред които са изправени учителите. Теоретичната част разглежда четивната грамотност като комплексно когнитивно умение, необходимо за развитието на критическо мислене, дигитална компетентност и учене през целия живот. Емпиричното изследване е реализирано чрез авторска анкета сред 172 начални учители от цялата страна и показва, че учителите активно интегрират четенето с разбиране във всички учебни предмети, използвайки както традиционни, така и дигитални стратегии. Анализът на данните подчертава положителното въздействие на интерактивни платформи, визуални ресурси и игрови инструменти върху ангажираността и мотивацията на учениците, както и необходимостта от диференциран и целенасочен подход. Студията акцентира върху ключовата роля на началния учител като модератор на учебния процес и подчертава стратегическата значимост на дигитализацията за ефективното формиране на четивната грамотност и подготовката на учениците за живот в дигиталния свят.

Ключови думи: четене с разбиране, дигитални инструменти, начално образование, четивна грамотност, интерактивни ресурси, педагогически практики, мултимодални стратегии.

DIGITAL TOOLS IN SUPPORT OF READING COMPREHENSION IN PRIMARY EDUCATION – TEACHERS’ ATTITUDES AND CHALLENGES

Assoc. Prof. Zlatina Dimitrova, PhD
Burgas Free University

Abstract. This study examines the role of digital tools in supporting reading comprehension in primary education, focusing on teachers’ attitudes, practices, and challenges. The theoretical part considers reading literacy as a complex cognitive skill essential for developing critical thinking, digital competence, and lifelong learning. The empirical research was conducted through an author-designed survey among 172 primary school teachers from across the country, showing that teachers actively integrate reading comprehension into all subjects, using both traditional and digital strategies. Data analysis highlights the positive impact of interactive platforms, visual resources, and game-based tools on student engagement and motivation, as well as the need for a differentiated and

targeted approach. The study emphasizes the key role of the primary teacher as a facilitator of the learning process and underscores the strategic importance of digitalization for effectively developing reading literacy and preparing students for life in the digital world.

Keywords: *reading comprehension, digital tools, primary education, reading literacy, interactive resources, pedagogical practices, multimodal strategies*

Въведение

През последните години световните образователни системи се променят с ускорени темпове под влияние на глобалната дигитализация, динамиката на пазара на труда и нарастващия натиск да подготвят ново поколение професионалисти, способни да отговорят на растящите предизвикателства на бъдещето. В този контекст концепцията за Образование 5.0 се утвърждава като следващ етап в развитието на педагогическите модели и стратегии за учене. Докато Образование 4.0 се фокусира върху технологиите, новите форми на комуникация и интегрираното използване на дигитални инструменти, Образование 5.0 добавя нова перспектива за развитие. Тя е в посока хуманизация на технологичното обучение, ориентация към благополучие, сътрудничество, креативност и персонализирано учене.

В синхрон с тези промени технологиите вече не се разглеждат само като средство за достъп до информация, а и като инструмент за изграждане на адаптивни учебни екосистеми, в които социално-емоционалните умения и дигитално-медийната грамотност се развиват паралелно (UNESCO, 2022). Образование 5.0 предполага промяна и на педагогическата динамика – учениците се превръщат в активни създатели на собственото си знание, а ученето става процес на сътрудничество, критическо мислене и творческо решаване на проблеми (WEF, 2025).

В световен мащаб това води до преосмисляне на учебното съдържание, на ролята на учителя, на учебната среда и на уменията, които следва да бъдат развивани от най-ранна възраст. Водещи международни организации като UNESCO, Организацията за икономическо сътрудничество и развитие (OECD) и Световния икономически форум подчертават, че ключовите компетентности на XXI век включват не само дигитална грамотност, медийна грамотност и умения за работа в екип, но и фундаменталното умение да се чете с разбиране в условия на разнообразие от текстове – традиционни, мултимодални, интерактивни и визуални. Умението да се извлича, осмисля, анализира и оценява информация е основата, върху която се изграждат всички останали компетентности. То е критично за адаптивността на учениците, за тяхната академична успеваемост и за успешната им реализация в общество, в което информацията е основен ресурс.

В редица международни стратегически документи се подчертава, че четивната грамотност е фундаментална за успешното участие в дигиталното общество. Според OECD умението за критическо четене на различни типове текстове – линейни, визуални, хипертекстови, е „ключово условие за учене през целия живот“ (OECD, 2021). Подобна позиция изразява и UNESCO, което определя четенето с разбиране като базова компетентност, от която произтичат всички останали „умения на бъдещето“ (UNESCO, 2022).

В България стратегическите образователни политики също подкрепят тези глобални тенденции. В Стратегическата рамка за развитие на образованието, обучението и ученето в Република България (2021–2030) ясно се подчертава необходимостта от интегриране на технологии във всички етапи на образованието, от подобряване на дигиталната компетентност на педагогическите специалисти и от създаване на учебна

среда, която стимулира активното, самостоятелно и критично учене. Документът поставя акцент върху необходимостта да се преодолеят дефицитите в ранната грамотност и да се подкрепи развитието на базови умения още в началния образователен етап, тъй като именно там се формират основите на четивната компетентност. В стратегията се подчертава, че „ранната грамотност и особено четивната компетентност са решаващи за академичния напредък на всеки ученик“ (МОН, 2021, с. 12). В документа са формулирани две ключови направления - развитие на дигиталната трансформация на училищното образование и осигуряване на качествено обучение в ранните етапи чрез „иновативни методи, дигитални ресурси и педагогически модели, насърчаващи активно учене“ (пак там).

В тази перспектива четенето с разбиране се явява ключово умение, тъй като определя качеството на ученето по всички учебни предмети. То включва комплекс от когнитивни и метакогнитивни процеси – извличане на информация, езиково осмисляне, логическо мислене, умение за интерпретация, способност за оценяване на съдържание и за трансформиране на знанията в нови контексти. В дигиталната епоха към тези умения се добавят и нови – работа с хипертекст, комбиниране на текстови, визуални и аудио елементи, критично възприемане на онлайн източници и ориентиране в информационна среда с висока степен на несигурност (Димитрова, 2024) Затова развитието на четивната грамотност се превръща не само в образователен приоритет, но и в условие за социално и икономическо развитие.

В началния образователен етап тези процеси получават своя най-ранен и най-важен израз. Именно в първите години от обучението на ученика се изграждат устойчиви читателски навици, формират се позитивни нагласи към текста и се поставят основите на всички по-нататъшни учебни компетентности. В този период децата изграждат и първите си умения за работа с дигитални ресурси – интерактивни книги и упражнения, адаптивни платформи и мултимодални учебни материали (Димитрова, 2023). Поради това качествената интеграция на дигитални инструменти в подкрепа на четенето с разбиране е ключов фактор за подобряване на образователните резултати на учениците в етапа 1.-4. клас.

Началният учител има решаваща роля в този процес. Той е посредник между глобалните тенденции, националните стратегически цели и конкретната учебна практика. От неговите нагласи към технологиите, от професионалната му компетентност, от избора на методи и инструменти зависи дали дигиталната среда ще бъде използвана като средство за обогатяване на учебния процес или просто като техническо допълнение. Началният учител е този, който може да превърне дигиталните ресурси в опора на педагогическото взаимодействие – за мотивация, за диференциране на обучението, за развиване на критическо мислене и за насърчаване на четивната активност на учениците. Той е ключов фактор и за разширяването на междупредметните връзки, при които четенето с разбиране се развива във всички учебни дисциплини, а не само в обучението по български език и литература.

Методология на изследването

Настоящото изследване има за цел да представи нагласи и предизвикателства сред началните учители при използването на дигитални инструменти в подкрепа на четенето с разбиране – ключово умение, без което успешното учене и личностно развитие в съвременното информационно общество са немислими.

Методологичната рамка на изследването се базира на комбинация от теоретичен анализ и емпиричен подход. Теоретичната част включва обзор на научни изследвания

и педагогическа литература, посветени на дигитализацията в образованието и развитието на читателска грамотност в началния етап. Емпиричната част е реализирана чрез анкетен метод, а приложената авторска анкета се състои от 15 въпроса. За целите на настоящата студия се представят и анализират резултатите от осем ключови въпроса, пряко свързани с темата.

Анкетното проучване е проведено анонимно и доброволно през юли 2025 г. с помощта на облачното приложение Microsoft Forms. Извадката обхваща 172 начални учители от различни региони на България, което позволява да се направят обобщени изводи относно отношението на педагозите към използването на дигитални инструменти и ресурси за развитие на четенето с разбиране. Събраните данни са анализирани с помощта на описателни статистически методи, което създава надеждна основа за формулиране на изводи и препоръки.

Четенето с разбиране като ключово умение на XXI век

Четенето с разбиране се утвърждава като едно от ключовите умения на XXI век, което е тясно свързано с компетентността за учене, дигиталната грамотност и критическото мислене. То представлява комплексна когнитивна дейност, която включва не само декодиране на текста, но и способността да се интерпретира, анализира и трансформира информация от различни видове текстове - линейни, хипертекстови и мултимодални.

В Програмата за международно оценяване на учениците (PISA) четивната грамотност („reading literacy“) се определя като „способността на ученика да разбира, използва, оценява, разсъждава и ангажира с текстове с цел постигане на лични цели, развитие на знания и участие в обществото“ (OECD, 2019). Това подчертава, че умението за разбиране на текст не е изолирано академично знание, а широка компетентност, която позволява активно участие в социалните, културните и дигиталните контексти на съвременния свят.

В другото голямо международно изследване - Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS), четивната грамотност се дефинира като „способност да се разбират и използват тези форми на писмен език, които са изисквани от обществото и/или ценени от индивида. Читателите могат да конструират смисъл от текстове в различни форми. Те четат, за да учат, за да участват в общности от читатели в училище и в ежедневието, както и за удоволствие“ (PIRLS, 2021: 6). Освен целите на четене, а именно учене, удоволствие и участие, PIRLS оценява и четири процеса на разбиране:

- фокусиране върху и извличане на изрично заявена информация;
- правене на преки заключения (inferences);
- интерпретиране и интегриране на идеи и информация;
- оценяване и критика на съдържанието и текстовите елементи (пак там).

Водещи български изследователи подчертават многопластовата същност на четивната компетентност. Според Г. Бижков разбирането на смисъла на прочетеното или написаното не е свързано с „... усвояване на ново знание, а на проникване в същността, най-вече на съдържанието, на приписване на определен смисъл на вече усвоено знание, съотнесено обаче в нов контекст, в нова взаимовръзка“ (Бижков и екип, 2004: 17). Той отбелязва, че разбирането е сложен познавателен процес, който започва с умението на индивида да прочете текст с конкретно съдържание, насоченост и типология. Следва възприемане и осмисляне на съдържанието, неговото вграждане в съзнанието и интегриране в съществуваща структура от знания, лични позиции и взаимоотношения. Читателят използва основно три подхода - отделяне на смислови единици (опорни точки), антиципация и рецепация.

Педагогическите аспекти на четивната грамотност при учениците в началния училищен етап са предмет на сериозен интерес сред изследователи като Т. Борисова, Ст. Здравкова, Н. Иванова, Г. Христовозова, Д. Йорданова, М. Георгиева и М. Мавродиева, като техните изводи намират конкретно приложение в учебни издания.

Г. Христовозова дефинира четенето с разбиране в началните класове така: „да се разбира точно и еднозначно написаното, да се разсъждава върху прочетеното, да се открива и вторият пласт на творбата, ако има такъв, да се извлича информация, която да се използва, да се дава собствена оценка на фактите от текста. И едновременно с това четящият да е съпричастен с героите, техните действия и чувства“ (Христовозова, 2023: 281).

Според Н. Иванова формирането на четивна компетентност в началния образователен етап изисква системно развитие на умения като предвиждане, задаване на въпроси, създаване на връзки и мониторинг на собственото разбиране (Иванова, 2021: 169).

Тя подчертава, че четенето с разбиране е активен и стратегически процес, който изисква многокомпонентна подкрепа - когнитивна, метакогнитивна и езикова.

В този общ теоретичен контекст наблюденията на Д. Йорданова допълват разбирането за четенето с разбиране, като акцентират върху ролята на художествения текст в условията на дигитализация. Според нея, въпреки че интересът на децата все по-често е насочен към технологии, именно работата с литературни произведения подпомага развитието на емоционална чувствителност, въображение и способност за лично осмисляне на информацията. Така художественият текст се превръща във важен инструмент за задълбочаване на когнитивните и метакогнитивните процеси, като осигурява необходимия баланс между технологично опосредстваното учене и традиционните форми на четене, които развиват цялостната читателска компетентност (Йорданова, 2015: 17).

Актуалност и значение на дигиталните инструменти при четене с разбиране

Развитието на четивната грамотност в съвременния контекст вече не се ограничава само до традиционните печатни текстове, а включва работа с цифрови и мултимодални формати (Димитрова, 2024). Дигитализацията в образованието променя начина, по който учениците взаимодействат с текста, предоставя нови възможности за визуализация, интерпретация и критично осмисляне на информацията. В този смисъл, формирането на четивна компетентност в началния етап изисква интеграция на дигитални инструменти, които подпомагат активното и стратегическо четене и развитието на метакогнитивни умения.

Това се потвърждава и от международните изследвания в областта на четенето. Програмата PIRLS традиционно оценява уменията за четене и осмисляне на печатни текстове. Нейната дигитална версия ePIRLS, стартирала през 2016 г. в 14 държави, поставя нов фокус върху способността на учениците да се ориентират и критично да осмислят онлайн текстове, които са хипертекстови, мултимодални и често интерактивни (nces.ed.gov). ePIRLS измерва ключови дигитални умения, включително:

- навигация и търсене на информация;
- анализ и синтез от различни източници;
- критично оценяване на достоверността на данните.

Изследването се фокусира върху двете основни цели при четенето на учениците в и извън училище – четене с разбиране (художествени текстове) и извличане и използване на информация (научно-популярни текстове). В изследванията на PISA електронните текстове за включени още през 2009 г., а през 2018 г. е разработена нова система

за оценка на четенето, която отчита измененията, породени от все по-активното цифрово четене (Димитрова, 2022).

Въвеждането на дигитални инструменти в обучението в началния образователен етап се оказва необходимост по няколко причини:

1. **Преориентиране към дигитална грамотност** – четенето с разбиране вече не се ограничава само до печатни текстове, а включва интерактивни, хипертекстови и мултимодални формати, което изисква нови методики и инструменти.

2. **Превенция на спад и неравенства** – в условията на дигитални изпити България отчита спад и различия в резултатите. Дигиталните инструменти като интерактивни четци, адаптивни платформи и поддържащи технологии могат да компенсират тези дефицити, като адаптират съдържанието към нуждите на ученика и повишават неговата мотивация.

3. **Резонанс с международните тенденции** – интегрирането на дигитални практики подготвя учениците за бъдещето и съответства на международните стандарти. Пример в тази посока е ePIRLS, които оценяват не само традиционното четене, но и дигиталната грамотност и уменията за осмисляне на комплексна информация.

Въз основа на казаното до тук, може да се направи изводът, че **дигиталните инструменти вече не са допълнение, а необходимост за ефективното развитие на четивната компетентност в началния етап**. Те подкрепят мотивацията, стимулират критичното мислене и осигуряват подготовка на учениците за дигиталната и мултимодална реалност, която отразяват международните стандарти и изследвания като ePIRLS.

България в контекста на PIRLS и ePIRLS

Резултатите на българските ученици в международните изследвания **PIRLS** и неговата дигитална версия **ePIRLS** очертават ясно профила на четивната грамотност в началния етап. През 2016 г. средният резултат на българските четвъртокласници в PIRLS е 552 точки, което е над глобалния стандарт от 500 точки (PIRLS, 2021). Това показва, че учениците са били на добра позиция в международен контекст.

Въпреки това, данните от PIRLS 2021 показват спад до средно 513 точки, като 8% от учениците остават под минималното международно ниво (под 400 точки). Относно нивото на напредналост, около 16% от българските ученици достигат ниво „Advanced“, което е сред по-високите дялове в сравнение с другите участващи държави (PIRLS, 2021). По този начин се очертава двойна тенденция – докато значителна част от учениците демонстрират високи компетенции, други остават под базовото ниво на разбиране.

Резултатите показват, че българските ученици се справят по-добре с литературни текстове, отколкото с информативни, което подчертава нуждата от целенасочено развиване на уменията за извличане, анализ и използване на информация от различни видове текстове, включително и дигитални. В този контекст интеграцията на дигитални технологии в учебния процес чрез образователни платформи, електронни ресурси и адаптивни инструменти се явява стратегическа необходимост. Те подпомагат навигацията и критичното осмисляне на онлайн съдържание, позволяват диференциран подход, отчитайки различните нива на подготовка и компетентности на учениците.

Тези тенденции подчертават, че за ефективното развитие на четивната грамотност в България е необходимо съчетание между традиционни методи за обучение и **диги-**

тализация на учебния процес, което да гарантира равен достъп до ресурси, стимулира мотивацията и подготвя учениците за живот в дигиталния свят. Следователно, за да отговори на изискванията на международни оценки като ePIRLS, **българското училище трябва да интегрира дигитални решения – интерактивни приложения, платформи за визуализация и адаптивни системи за четене**, които не само поддържат мотивацията на учениците, но и развиват умения, ключови за успешната им реализация в съвременното информационно общество.

Резултати от емпиричното изследване

Анкетата обхваща 172 начални учители от цялата страна, като съставът на извадката ясно отразява специфичните характеристики на педагогическата общност в началния образователен етап. Значителна част от участниците са жени (97%), докато мъжете са едва 3%. Това представя устойчивата феминизация на учителската професия, която не се променя дори при относително повишаване на заплащането през последните години. Въпреки усилията на държавата да привлече повече мъже чрез финансови стимули, социалните нагласи и стереотипите продължават да оказват влияние върху избора на кариера.

Разпределението по възраст допълнително очертава предизвикателствата пред системата. Почти половината от анкетираните са над 50 години (40%), което показва наличие на опитни и утвърдени професионалисти, но същевременно представлява рисков фактор за обновяването на учителския състав. Младите педагози под 30 години са едва 6% от извадката, което показва, че новите поколения по-рядко избират да се посветят на учителството, въпреки усилията за професионално стимулиране и модернизация на обучението. Това води до демографска „празнина“ в системата, която може да затрудни внедряването на иновативни методи, дигитални технологии и съвременни практики за развиване на четивната компетентност.

Демографският профил на участниците показва, че над две трети от учителите имат магистърска степен (67%), а 6% притежават и докторска степен, което говори за висока професионална квалификация и потенциал за въвеждане на иновативни подходи в обучението. Същевременно 27% от респондентите са с бакалавърско образование, като 4 на сто от тях притежават диплома за професионален бакалавър. Това отразява реалността в българското начално училище – комбинация от опит и теоретични знания, която може да повлияе върху степента на интеграция на дигитални инструменти и формиране на четивна компетентност.

Анализът на педагогическия стаж разкрива допълнителни нюанси. Почти половината учители (43%) имат над 20 години опит, което ги прави носители на утвърдени методически практики и стабилни стратегии за работа с учениците. От друга страна, 32% от участниците са с под 5 години стаж, което показва наличието на свежи идеи и потенциал за въвеждане на иновации, но също така и нуждата от подкрепа и менторство. Средният стаж (5-20 години) е представен от 25% от учителите, които могат да играят ролята на „мост“ между утвърдените практики и новите методики (*Виж Фигура №1*).

Допълнителен фактор е професионално-квалификационната степен (ПКС). Една трета от участниците (33%) не притежават такава, което може да ограничи системното прилагане на съвременни подходи и стратегии за четивна грамотност, както и интеграцията на дигитални ресурси в класната стая. В същото време наличието на квалифицирани педагози с дългогодишен опит и висока образователна степен създава основа за развитие на иновации и адаптация на учебния процес към изискванията на XXI век.



Фигура №1. Педагогически стаж на анкетираните

Компетентност за четене с разбиране

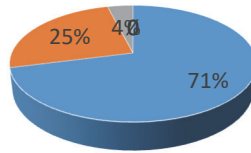
Работата върху четенето с разбиране в начален етап се очертава като **приоритетна педагогическа дейност**. Данните показват, че 71% от началните учители, обхванати в проучването, работят целенасочено върху формирането и развитието на това умение във всеки учебен час. Това свидетелства за ясно осъзнатата роля на четивната грамотност като фундаментално умение, необходимо за напредъка по всички учебни предмети. Този висок процент говори **не само за методическа последователност, но и за интегрирано разбиране на четенето като основа за когнитивно, езиково и академично развитие**.

Допълнително 25% от учителите заявяват, че работят върху четенето с разбиране няколко пъти седмично, което също показва системност, макар и не на нивото на ежедневна практика. Това може да отразява различни методики или организационни модели в отделните паралелки, както и възможното интегриране на четивни умения в рамките на други учебни дисциплини.

Едва 4% посочват, че работят веднъж седмично, а отговорите „рядко“ и „почти никога“ липсват напълно. Тази отсъстваща група е показателна, че в системата няма учители, които да пренебрегват или подценяват значението на четенето с разбиране. Тези резултатите потвърждават, че четивната компетентност е възприемана като ключово умение, което изисква постоянна, целенасочена и стратегическа педагогическа подкрепа.

От отговорите на въпроса „*Колко често целенасочено работите за развиване на уменията четене с разбиране в клас?*“ става ясно, че учителите възприемат четенето с разбиране не като изолирана дейност, а като процес, който трябва да бъде развиван ежедневно, независимо дали се осъществява в часовете по български език и литература или се вплита в работата по други предмети. Това кореспондира с международните стандарти (PIRLS, ePIRLS), които подчертават необходимостта четивните умения да бъдат развивани системно и в различни учебни контексти.

Колко често целенасочено работите за развиване на уменията четене с разбиране в клас?



- Във всеки учебен час
- Няколко пъти седмично
- Веднъж седмично
- Рядко
- Почти никога

Фигура №2. Отговори на въпроса „Колко често целенасочено работите за развиване на уменията четене с разбиране в клас?“

Резултатите относно **най-често използваните стратегии за четене с разбиране** показват ясно изразени предпочитания към техники, свързани с извличане и обработване на информация, които традиционно се разглеждат като основа на четивната грамотност. Най-широко прилаганата стратегия е „извличане на ключова информация“ (19%), което разкрива силна ориентация към работа на ниво буквално разбиране – умение, което е базово, но често недостатъчно за достигане на по-високи когнитивни нива. Също толкова високо е използването на стратегиите „съставяне на въпроси към текста“ (16%) и „работа с непознати думи“ (16%), които са свързани с развиване на аналитично мислене, обогатяване на речниковия запас и активното взаимодействие с текста. Тези три стратегии в най-голяма степен отразяват традиционните педагогически практики в началния етап.

Наблюдава се и значим дял на стратегиите, ориентирани към колаборативно учене и интерпретация, като „дискусия и работа в екип“ (12%), което подсказва, че част от учителите търсят начини да стимулират диалогичност, аргументация и социално конструиране на смисъл. Въпреки това тези стратегии все още не са водещи, което може да е индикатор за по-слабо застъпени интерактивни методи в работата с текст.

Стратегиите, стимулиращи по-високи когнитивни процеси, като обобщаване (6%), визуализация чрез мисловни карти и схеми (7%) и разпознаване на ключови идеи (7%), са по-слабо използвани. Това може да означава, че преминаването от буквално към концептуално и интерпретативно ниво на разбиране все още представлява предизвикателство за част от учителите, вероятно поради липса на време, ресурси или методическа подготовка.

Най-слабо застъпени са „предвиждане на съдържанието“ (4%) и работата с читателски дневник (3%) – две стратегии, които международните изследвания (PIRLS, ePIRLS) разглеждат като ключови за изграждане на метакогнитивни умения и читателска автономия. Ниската им употреба може да се тълкува като сигнал за необходимост от по-целенасочено обучение и подкрепа на учителите в прилагането на съвременни, доказано ефективни подходи.

Може да се обобщи, че данните очертават профил на практиките, в които доминират стратегии за извличане и анализ на информация, докато стратегиите за прогнозиране, критическо мислене, интегриране на идеи и саморефлексия са по-слабо застъпени. Това поставя акцент върху нуждата от допълнителна методическа подготовка, насочена към развиване на по-високи нива на четивна компетентност.



Фигура №3. Отговори на въпроса „Кои стратегии за четене с разбиране прилагате най-често?“

Данните от следващия въпрос отговарят категорично на разбирането, че четенето с разбиране е универсално умение, което следва да се развива във всички учебни предмети. Почти всички участници изразяват силна подкрепа за това твърдение. 88% са „напълно съгласни“, а 10% – „по-скоро съгласни“, което формира впечатляващо единодушие от 98% подкрепа. Този резултат ясно показва, че учителите в началния етап възприемат читателската грамотност като надпредметна компетентност, която влияе пряко върху успеха по всички учебни дисциплини.

Много ниските стойности на неутрални (1%) и несъгласни отговори (1%) подказват, че в професионалната общност почти няма колебание относно интегрирания подход към четенето с разбиране. Това може да се тълкува като признак за висока професионална осъзнатост и разбиране за спецификата на начален етап, където учебното съдържание е дълбоко взаимосвързано, а умението за работа с текст стои в основата на ученето.

Интересен аспект е, че подобно единодушие рядко се наблюдава в педагогически анкети, което говори за консенсус в разбирането, че четивната компетентност е ключова за цялостното когнитивно развитие и за успешното преминаване към по-сложни учебни задачи в по-горните класове. Това единодушие също така подказва, че учителите вече имат нагласа за прилагане на интердисциплинарни практики, макар реалното им изпълнение да зависи от подготовка, ресурси и методическа подкрепа.

Резултатите от следващия въпрос показват, че началните учители в значителна степен интегрират уменията за четене с разбиране в различни учебни предмети, което е в пълно съответствие със съвременните тенденции за приложение на интердисциплинарния подход. 61% от участниците заявяват, че работят с текстове и задачи с разбиране в почти всички предмети, което демонстрира висока степен на осъзнатост

относно ролята на четивната грамотност като основа на целия учебен процес. За тази група учители интегрираното четене с разбиране вече е устойчива педагогическа практика, а не само препоръчителен подход.

Други 28% посочват, че прилагат елементи на четене с разбиране в някои дисциплини, като най-често се споменават предмети, като „Родинознание“, „Човекът и природата“, „Човекът и обществото“ и „Математика“. Това вероятно се дължи на естеството на тези предметни области, които съдържат разнообразни видове текстове – обяснителни, информационни, инструкции за решаване на задачи, които изискват от учениците не просто декодиране, а интерпретация, анализ и извличане на ключова информация. Този резултат показва, че голяма част от учителите вече са започнали да прилагат надграждане отвъд предметните граници, но все още не са достигнали пълна интеграция.

В същото време 11% от анкетираните посочват, че четенето с разбиране е концентрирано основно в часовете по български език и литература, което подсказва наличие на по-традиционна педагогическа нагласа и възможни дефицити в две посоки – в подготовката или увереността за прилагане на читателски стратегии в други контексти. Важен факт е, че нито един участник не е заявил, че изобщо не използва стратегии за четене с разбиране извън часовете по роден език. Това показва, че идеята за универсалността на четивната компетентност е вече напълно усвоена, макар степенята на практическата ѝ реализация да варира.

Може да се обобщи, че данните разкриват ясна тенденция към разширяване на читателската грамотност в целия учебен процес, но също така подчертават необходимостта от допълнителна методическа подкрепа, обучение и ресурси, които да подпомогнат учителите в пълната интеграция на стратегиите за четене с разбиране във всички учебни дисциплини.



Фигура № 4. Отговори на въпроса „До каква степен четенето с разбиране е застъпено в другите учебни предмети (освен по БЕЛ)?“

Данните от проведеното проучване разкриват, че значителна част от **началните учители наблюдават устойчиви затруднения при разбирането на текст сред своите ученици**. 32% от респондентите посочват, че повечето техни възпитаници изпитват трудности, което е индикатор за системен проблем, а не за единични или епизодични

случаи. Този процент е висок и потвърждава тенденцията, очертана в международни изследвания като PIRLS, според която българските ученици се затрудняват най-вече при работа с по-сложни, информационни и нестандартни текстове.

Допълнително 42% от учителите смятат, че затруднения има само малка част от учениците, което показва значителна хетерогенност в нивата на четивна грамотност в началния етап. Тази вътрешнокласна диференциация е характерна за съвременната училищна среда, в която учениците постъпват с различен социален, езиков и културен опит, както и с различно ниво на предварителна подготовка. За учителите това означава необходимост от прилагане на диференцирани стратегии и адаптивни подходи.

От друга страна, едва 25% от учителите считат, че повечето ученици се справят добре, което е сравнително малък дял и подчертава, че доброто владение на читателските умения все още не е устойчиво постигната цел в началното образование. Това поставя акцент и върху нуждата от системна, целенасочена работа не само в БЕЛ, но и във всички предмети, както и върху интегрирането на дигитални и интерактивни методи.

Интерес представлява и минималният дял от учители (1%), които споделят, че не могат да преценят. Това може да е свързано с липса на достатъчно надеждни инструменти за оценка на четивната грамотност или с ограничено наблюдение в началните етапи на обучение.

Получените резултати недвусмислено показват, че **четенето с разбиране е област, в която преобладават трудностите, а учителите ясно осъзнават неговата проблематика.** Това подчертава потребността от допълнителна подкрепа, обучение и ресурси, които да подпомогнат ранното диагностициране и трайното преодоляване на тези затруднения.



Фигура № 5. Отговори на въпроса „Смятате ли, че Вашите ученици имат трайни затруднения при разбирането на прочетен текст?“

Нагласи и предизвикателства

Данните за използването на дигитални ресурси от началните учители показват **ясно изразена тенденция към интегриране на разнообразни технологични инструменти в обучението по всички учебни предмети.** Най-широко приложение имат игровите платформи като Kahoot, Wordwall, LearningApps и Quizizz (28%), които се

открояват като предпочитано средство за разработване на въпроси върху научни текстове. Популярността им се обяснява с тяхната способност да повишават мотивацията, да ангажират учениците емоционално и да предоставят бърза обратна връзка – фактори, които са ключови за учениците в начален етап.

На второ място по честота се нареждат образователните видеа с въпроси към съдържанието (27%). Този избор показва, че учителите разпознават силата на мултимедията за поддържане на вниманието и улесняване на разбирането чрез визуално подкрепено представяне на информация. Видеата позволяват интегриране на текст, звук и образ, което подпомага многоканалното учене, което особено важно при ученици, нуждаещи се от допълнителни визуални опори.

Интерактивните презентации (18%), създавани чрез инструменти като Canva и Genially, също се използват активно. Те позволяват на учителите да структурират текстове, инструкции и задачи по начин, който е визуално привлекателен и лесен за навигация. Това отговаря на нуждата от по-ясни, по-структурирани текстови опори, които улесняват разбирането при по-сложни учебни съдържания.

По-рядко се прилагат мисловни карти и визуални инструменти (15%), въпреки че те доказано подпомагат уменията за структуриране и обобщаване на информация – ключови компоненти на четенето с разбиране. Този по-нисък процент може да подсказва, че част от учителите имат нужда от допълнително обучение за работа с подобен тип инструменти.

Използването на онлайн книжки и текстове (10%) остава най-ниско сред активно използваните ресурси, което е показателно за известни бариери – например ограничен достъп до качествено дигитално съдържание на български език, липса на време за подбор или недостатъчна увереност в работата с онлайн библиотеки. Важно е да се отбележи, че само 1% от учителите заявяват, че не използват никакви дигитални ресурси, което демонстрира висока степен на адаптиране към изискванията на дигиталната среда и потвърждава готовността на педагогическите специалисти да въвеждат иновативни практики за подкрепа на четенето с разбиране.

Резултатите свидетелстват за развиваща се дигитална култура в началния етап, в която учителите комбинират различни типове ресурси с цел да създадат многопластова, интерактивна и мотивираща среда за четене с разбиране в различните учебни дисциплини.



Фигура № 6. Отговори на въпроса „Какъв тип дигитални ресурси използвате по други учебни предмети за подпомагане на четенето с разбиране?“

Резултатите относно възприятието на учителите за ефективността на дигиталните инструменти за развиване на четенето с разбиране **разкриват силно позитивна нагласа** към тяхното приложение. Три четвърти от анкетираните (75%) смятат, че дигиталните инструменти подпомагат учениците в значителна степен, което показва високо доверие в потенциала на технологиите да улесняват разбирането на текстове, да подпомагат визуализацията и да създават ангажираща учебна среда. Тази оценка вероятно се свързва с възможността дигиталните ресурси да предлагат интерактивност, адаптивност и мултимодалност – фактори, които са особено важни за ученици в начална училищна възраст.

Значителен дял от учителите (24%) обаче подчертава, че положителният ефект на технологиите е селективен и зависи от конкретния учебен материал или тема. Това свидетелства, че педагогическата ефективност на дигиталните инструменти не е универсална и изисква внимателен подбор. Учителите очевидно разпознават, че някои типове текстове – например научно-информативните или тези със сложни понятия, могат да бъдат по-добре разбрани чрез визуални, интерактивни или адаптивни представяния, докато други теми не се възползват в същата степен от дигитализацията.

Само 1% от респондентите заявяват, че не са забелязали ефект, а почти никой не смята, че дигиталните инструменти пречат на съсредоточаването. Този минимален скептицизъм ясно показва, че **негативните нагласи към технологиите в началното образование са по-скоро изключение, отколкото правило**. Дори и малкият дял на несъгласие подсказва, че основното предизвикателство не е в отхвърлянето на технологиите, а в тяхното педагогически обосновано интегриране.

Като цяло данните очертават една утвърдена положителна тенденция – началните учители възприемат дигиталните инструменти като ценно средство за развиване на четивната грамотност, но същевременно проявяват професионална прецизност и критичност при тяхното прилагане, отчитайки специфичните учебни цели и особености на учениците.



Фигура № 7. Отговори на въпроса „Смятате ли, че дигиталните инструменти подпомагат учениците в четенето с разбиране?“

Наблюденията на учителите относно твърдението, че „технологиите затрудняват концентрацията на учениците“, показват отчетливо **преобладаващо несъгласие**.

Повече от половината респонденти (52.8% „по-скоро несъгласен“ и 5.6% „напълно несъгласен“) смятат, че **дигиталните инструменти не представляват пречка за вниманието**. Тази позиция отразява променящото се отношение към технологиите в образованието. За значителна част от педагозите дигиталните ресурси вече не се възприемат като източник на разсейване, а като естествена част от ученето, която, ако е правилно структурирана, може да подпомогне фокуса и да увеличи активността на децата.

В същото време около една четвърт от участниците (4.2% напълно съгласни и 19.4% по-скоро съгласни) все пак виждат риск технологиите да отслабят концентрацията. Този дял не е малък и насочва към реален педагогически проблем – при част от учениците дигиталните стимули могат да бъдат твърде интензивни или да водят до повърхностна обработка на информацията, особено ако липсва ясна структура, цел и модерация от страна на учителя.

Интересен е и почти равният дял на неутралните позиции (18.1%), които могат да означават несигурност, липса на достатъчно опит или наблюдение, или пък възприемане, че влиянието на технологиите върху вниманието зависи в голяма степен от контекста – от типа дейност, от приложението, от нивото на дигитална хигиена в клас.

Като цяло разпределението на отговорите показва, че **повечето учители вярват, че технологиите не са пречка за концентрацията, а инструмент, чието влияние зависи от педагогическата употреба**. Това подчертава важноста не просто да се използват дигитални ресурси, а да се използват смислено – с ясни инструкции, структуриран процес, подходящ подбор на съдържание и подкрепа за саморегулация при учениците.

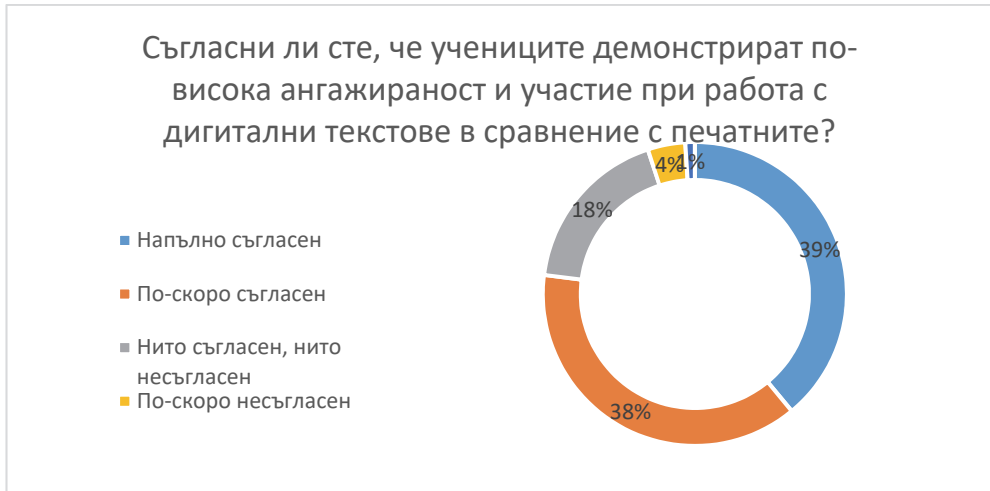
Резултатите за нагласите относно ангажираността на учениците при работа с дигитални спрямо печатни текстове показват ясно, че **по-голямата част от учителите възприемат дигиталните формати като по-мотивиращи и ангажиращи за децата** в начална училищна възраст. Общият дял от 77% (39% напълно съгласни и 38% по-скоро съгласни) свидетелства за силно утвърдено убеждение, че дигиталните текстове предизвикват по-висока активност, концентрация и участие от страна на учениците.

Тази позитивна нагласа вероятно отразява ефекта на мултимодалните елементи, интерактивността, визуалната динамика и адаптивния характер на дигиталните материали, които са познати и привлекателни за съвременните ученици, израснали в дигитална среда. Учителите очевидно наблюдават, че технологично базираните текстове улесняват включването, поддържат вниманието и стимулират любопитството, особено при ученици, които имат нужда от допълнителни стимули или по-нетрадиционни форми на поднасяне на информация.

В същото време 18% от респондентите поддържат неутрална позиция, което може да означава няколко неща – липса на ясно изразена разлика в наблюденията им, недостатъчен опит с дигитални текстове или различен стил на работа, при който ефектът от дигиталните ресурси не се проявява толкова отчетливо. Малкият дял на несъгласие (общо 5%) показва, че само много ограничена група учители смятат, че дигиталните текстове не увеличават ангажираността или предпочитат традиционния печатен формат, вероятно базирайки се на лични наблюдения за разсейване или прекомерна визуална стимулация при част от учениците.

Като цяло данните показват, че в очите на учителите **дигиталните текстове имат значим потенциал да активизират учениците**, като това се възприема не като модна тенденция, а като реално наблюдаван педагогически ефект. Това създава важна основа

за обосноваване на интегрирането на дигитални ресурси в обучението по четене с разбиране и в други предмети.



Фигура № 8. Отговори на въпроса „Съгласни ли сте, че учениците демонстрират по-висока ангажираност и участие при работа с дигитални текстове в сравнение с печатните?“

Анкетното проучване сочи, че **учителите срещат разнообразни предизвикателства при използването на дигитални инструменти и ресурси, като техническите и организационни бариери доминират.** Най-често посочвани са слабата интернет връзка в класната стая (21%) и ограниченият достъп до техническо оборудване (19%), което ясно показва, че наличието на подходяща инфраструктура остава критичен фактор за ефективната интеграция на технологиите в учебния процес у нас. Липсата на оборудване или нестабилната връзка могат да намалят възможността за провеждане на интерактивни и дигитални дейности, въпреки желанието на учителите да ги използват.

На второ място, липсата на време за подготовка (18%) и недостатъчният избор на подходящи ресурси (14%) подчертават практическите ограничения, пред които са изправени педагогическите специалисти. Дори когато технологиите са налични, необходимостта от адаптиране на материали, създаване на въпроси или интегриране на интерактивни елементи изисква допълнително време и усилия, което често е дефицитно в натовареното учебно ежедневие.

По-малък дял от учителите посочват като предизвикателство ниската дигитална компетентност на учениците (5%) и на учителите (3%), както и липсата на обучение и подкрепа от училището (5%). Това показва, че макар дигиталната компетентност да е важен фактор, тя вече не е основна бариера, вероятно благодарение на повишеното внимание към професионалното развитие и дигитализацията на учебния процес.

Интересно е, че 11% от участниците не срещат трудности, което предполага, че част от учителите са успели да се адаптират към условията и да намерят ефективни решения за интегриране на дигитални ресурси.

Обобщено, данните показват, че основните предизвикателства при използването на дигитални инструменти са инфраструктурни и организационни, а не технологични

или свързани с компетентността на учителите и учениците. Това подчертава нуждата от инвестиции в оборудване, стабилна интернет връзка и време за подготовка, за да се реализира пълният потенциал на дигиталните ресурси в подкрепа на четенето с разбиране.



Фигура № 9. Отговори на въпроса „С какви основни предизвикателства при използване на дигитални инструменти и ресурси се сблъскват най-често?“

Дискусия и изводи

Емпиричното изследване потвърждава, че четенето с разбиране се възприема като ключова компетентност, която трябва да се развива във всички учебни предмети. Високият дял на учители (88%) „напълно съгласни“ и 61% прилагачи стратегии извън часовете по български език и литература, показва, че педагогическата общност осъзнава универсалното значение на уменията за интерпретиране и анализ на текстове. Това отразява съвременния подход към компетентностите на XXI век, където четивната грамотност се свързва с критическо мислене, информационна обработка и дигитална грамотност. В същото време резултатите за конкретните стратегии показват, че преобладават традиционни техники като извличане на ключова информация и съставяне на въпроси, докато визуализацията и работа с читателски дневник се прилагат рядко. Това може да се обясни с ограничения във времето за подготовка, липса на готови ресурси и необходимостта от допълнителни компетенции за ефективното използване на иновативни подходи.

Дигиталните инструменти се оценяват като значимо средство за подпомагане на четенето с разбиране. Съгласие в значителна степен изразяват 75% от анкетираните учители, а 77% наблюдават повишена ангажираност и участие на учениците при работа с дигитални текстове. Това подчертава, че технологиите не само улесняват достъпа до информация, но и създават мотивираща и интерактивна среда, която активира вниманието и самостоятелното мислене на децата. Въпреки това, 24% от педагозите отбелязват селективен ефект на дигиталните ресурси, което показва, че тяхното влияние зависи от типа текст, възрастта на учениците и педагогическата стратегия за интеграция. По този начин се очертава важен извод: ефективността на дигиталните инструменти не е автоматична, а резултат от съзнателно педагогическо планиране и адекватен подбор на ресурси.

Предизвикателствата при използването на дигитални инструменти са основно инфраструктурни и организационни. Слабият достъп до техника (19%) и нестабилната интернет връзка (21%) ограничават възможностите за реализация на интерактивни и мултимодални задачи. Липсата на време за подготовка (18%) и ограничените подходящи ресурси (14%) подчертават, че достъпът до технология и наличието на средства за прилагането ѝ не са достатъчни сами по себе си, ако не са съпроводени от професионално планиране и подкрепа от страна на училищната администрация. Малкият дял на учители, които посочват ниска дигитална компетентност на учениците или учителите като бариера, предполага, че техническите умения вече не са основен проблем, а предизвикателствата са свързани с организация и ресурсна обезпеченост.

Въз основа на резултатите от емпиричното изследване могат да се формулират следните изводи:

1. Четенето с разбиране е универсално умение, което изисква интеграция в целия учебен процес. Системното му развиване предполага комбиниране на различни стратегии – както традиционни, така и иновативни, включително мултимодални и дигитални подходи. Това не само подпомага овладяването на съдържанието, но и формира умения за критично мислене, анализ и синтез, които учениците могат да прилагат в различни контексти и дисциплини. Интегрирането на четенето с разбиране във всички учебни предмети позволява изграждане на устойчиви когнитивни навици и насърчава учениците да се ангажират активно с учебния материал, като го свързват с личния си опит и се учат да оценяват достоверността на информацията.

2. Дигиталните инструменти повишават мотивацията и ангажираността на учениците, но тяхното въздействие зависи от качеството на ресурсите и педагогическата подготовка. Използването на интерактивни приложения, онлайн текстове, игрови платформи и визуални инструменти създава активна и стимулираща среда за учене, която привлича вниманието и поддържа интереса на учениците. В същото време ефективността на дигиталните ресурси се увеличава, когато учителят има ясна стратегия за тяхното включване и когато те са адаптирани към възрастта, нивото на подготовка и индивидуалните потребности на учениците. Това показва, че дигитализацията не е само техническа, а педагогическа необходимост, която изисква планиране, обучение и рефлексия.

3. Основните пречки за използване на дигитални инструменти са инфраструктурни и организационни. Ограничен достъп до техника, нестабилна интернет връзка и недостиг на време за подготовка са сред най-често посочваните трудности, което подчертава нуждата от системна подкрепа от страна на училищата и държавата. Дори когато учителите притежават необходимите дигитални компетенции, без адекватни ресурси и време за планиране и адаптиране на материали, потенциалът на технологиите остава неизползван. Това изисква стратегическо инвестиране не само в оборудване, но и в професионално развитие, създаване на подходящи ресурси и организационни промени, които да позволят ефективна интеграция на дигитални практики.

4. Различните нива на компетентност сред учениците налагат диференциран подход. Дигиталните инструменти предоставят възможности за персонализирано учене, като позволяват адаптиране на съдържанието и задачите според индивидуалните нужди и способности на учениците. Това е особено важно за включването на учащи се, които срещат затруднения с четенето с разбиране, както и за стимулиране на по-напреднали ученици да развият по-високи когнитивни умения. Диференцираният подход, подкрепен от технологии, дава възможност за баланс между универсални

цели и индивидуални потребности, като същевременно осигурява подготовка за реални ситуации в дигиталната и информационната среда на XXI век.

Изследването показва, че **успешното развитие на четивната грамотност в началния етап изисква стратегическа интеграция на дигитални инструменти в съчетание с традиционни методи**, съобразени с педагогическия контекст и индивидуалните потребности на учениците. Това е ключово не само за постигане на добри резултати в международни изследвания като PIRLS и ePIRLS, но и за формиране на умения, които са от съществено значение за активното участие на учениците в дигиталното и информационно общество на XXI век.

Въз основа на резултатите от емпиричното изследване могат да се направят и някои **препоръки за педагогическата практика**, а именно:

1. **Интеграция на четенето с разбиране във всички предмети**
 - Учителите да планират задачи за четене с разбиране не само по БЕЛ, но и по математика, природни науки, родинознание и други дисциплини.
 - Разработване на междупредметни проекти и задачи, които стимулират анализ, синтез и интерпретация на текстове.
 - Включване на стратегически подходи – извличане на ключова информация, съставяне на въпроси, обобщаване и визуализация.
2. **Подкрепа за прилагане на дигитални инструменти**
 - Обучения и практически семинари за учителите относно ефективно използване на интерактивни приложения, мисловни карти, игрови платформи и електронни ресурси.
 - Разработване и споделяне на готови дидактически материали за четене с разбиране в цифров формат.
 - Стимулиране на обмен на добри практики между учители чрез училищни мрежи и професионални общности.
3. **Подобряване на инфраструктурата и ресурсното обезпечаване**
 - Осигуряване на стабилна интернет връзка и подходяща техника в класните стаи.
 - Достъп до образователни платформи и адаптивни системи, които позволяват персонализирано учене.
 - Времево планиране и намаляване на натоварването на учителите, за да се отдели ресурс за подготовка на дигитални материали.
4. **Диференциация на учебните задачи и подкрепа на всички нива на компетентност**
 - Използване на адаптивни дигитални инструменти за подпомагане на ученици със затруднения в четенето с разбиране.
 - Осигуряване на възможности за по-напреднали ученици да развият критическо мислене и умения за работа с комплексна информация.
 - Мониторинг и анализ на индивидуалното развитие на учениците чрез дигитални дневници, тестове и обратна връзка.
5. **Насърчаване на мотивацията и ангажираността**
 - Използване на игрови, визуални и интерактивни елементи за стимулиране на интереса към текста.
 - Включване на мултимодални ресурси, които позволяват различни форми на изразяване и разбиране (текст, видео, аудио, инфографики).
 - Подкрепа на социално-емоционалното учене чрез дискусии, работа в екип и споделяне на впечатления от текста.

Заклучение

Четенето с разбиране се утвърждава като ключово умение, което изисква целенасочена работа и интеграция във всички учебни предмети. Учителите прилагат разнообразни стратегии за развиване на това умение, съчетавайки традиционни подходи с иновативни и дигитални ресурси. Високият дял на педагозите, които работят с четене с разбиране във всеки учебен час, показва тяхното осъзнаване на значимостта на уменията за формиране на когнитивните и метакогнитивните компетенции на учениците.

Началният учител играе централна роля като модератор на учебния процес, създавайки среда, в която дигиталните инструменти се използват стратегически за подпомагане на диференцираното и персонализираното учене. Комбинацията от традиционни методи и интерактивни мултимодални ресурси стимулира ангажираността на учениците, развива критическо мислене и умения за работа с комплексна информация.

Ефективното формиране на четивната грамотност изисква съчетание между доказани педагогически практики и дигитални иновации. Така не само се повишава учебната ефективност и мотивацията на учениците, но и се осигурява подготовка за активно участие в съвременния информационен и дигитален свят, като се гарантира устойчиво развитие на уменията, които са ключови за XXI век.

Литература

- Бижков, Г., Ф. Стоянова, Е. Евгениева. (2004)** *Диагностика на грамотността*. С., ISBN 954 071885-6.
- Димитрова, Зл. (2023)** *Дигитална трансформация – компетентност и креативност в детската градина и в училище*, ЕКС ПРЕС – Габрово, ISBN 978-954-490-767-9.
- Димитрова, Зл. (2022)** *Цифровото четене като методически похват в обучението по български език и литература в начална училищна възраст*, Библиотеки, четене, комуникации: Двадесета национална научна конференция с международно участие. Велико Търново, Достъпна на <https://www.libraryvt.com/images/conferences/2021/15-Zlatina-Dimitrova.pdf>
- Димитрова, Зл. (2024)** *Децата „Алфа“ и дигиталното четене: формиране на нов тип читатели*, Феноменът "езикова грамотност" - начална училищна възраст, УИ "Св. св. Кирил и Методий" - В. Търново, 86-97. ISBN 978-619-208-430-1
- Иванова, Н. (2021)** *Формиране на умения за четене с разбиране и извличане на информация от различни източници чрез обучението по български език и литература в начална училищна възраст*. С., УИ „Св. Климент Охридски“.
- Йорданова, Д. (2015)** *За някои особености на художествения текст с оглед изграждане на модел за възпитаване на внимание към четенето на деца от подготовителните за училище групи и ученици от началните класове*. Синтез на изкуствата при работа с художествен текст за развитие на внимание към четенето (подготвителни за училище групи и 1. - 4. клас). Екслибрис студио. ISBN 978-619-90391-2-0.
- МОН (2021)** *Стратегическа рамка за развитие на образованието, обучението и ученето в Република България (2021-2030г.)*. <https://mon.bg/bg/143> [Viewed 2026-11-10].
- Христозова, Г. (2023)** *Формиране на компетентност за четене с разбиране в обучението по български език и литература в началните класове – фактор за успешно чуждоезиково обучение*. *Чуждоезиково обучение*, Т. 50, №3, <https://doi.org/10.53656/for23.322form>.

- OECD. (2019)** *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2018-assessment-and-analytical-framework_b25efab8-en/full-report.html [Viewed 2026-11-10].
- ILSA-Gateway. (2021)** PIRLS 2021 Framework. https://ilsa-gateway.org/studies/frameworks/1697?utm_source=chatgpt.com [Viewed 2026-11-10].
- OECD. (2021)** *21st-century readers: Developing literacy skills in a digital world*. OECD Publishing.
- UNESCO. (2022)** *Reimagining education: The future of learning in the era of Education 5.0*. UNESCO Publishing.
- World Economic Forum (2025)** THE FUTURE OF JOBS REPORT, ISBN 978-2-940631-90-2. https://reports.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_Report_2025.pdf [Viewed 2026-11-10].