DOI: 10.69085/afp20265397

НУЖЕН ЛИ Е РЕДИЗАЙН НА БАЗОВАТА ГРАМОТНОСТ В КОНТЕКСТА НА ИНТЕГРАЦИЯТА Ѝ С ДИГИТАЛНАТА И ИИ-ГРАМОТНОСТТА В НАЧАЛНОТО ОБРАЗОВАНИЕ

Теодора Власева
vlaseva@uni-plovdiv.bg

Резюме: *Статията разглежда необходимостта от концептуално и програмно обновяване на базовата грамотност в началното обучение по български език и литература. Чрез сравнителен документален анализ се оценяват действащите и проектните рамки на МОН и възможностите за интегриране на езиковата, дигиталната и ИИ-грамотността. Установява се, че традиционните измерения на базовата грамотност са относително добре осигурени програмно, но липсва системна подготовка за дигитално четене и учене. Предлаганите промени въвеждат елементи на ИИ-грамотност, без да преодоляват този структурен дефицит. Аргументира се редизайн, който включва в базовата грамотност навигацията, локализирането и извличането на информация, интегрирането на множество източници и критичното оценяване на дигитално съдържание.*

Ключови думи: *базова грамотност; дигитално четене; дигитална грамотност; ИИ-грамотност; учебни програми*

DOES BASIC LITERACY REQUIRE A REDESIGN IN THE CONTEXT OF ITS INTEGRATION WITH DIGITAL AND AI LITERACY IN PRIMARY EDUCATION

Teodora Vlaseva
vlaseva@uni-plovdiv.bg

Abstract: *This article examines the need for a conceptual and curricular redesign of foundational literacy in primary Bulgarian language and literature education. A comparative document analysis evaluates the current curriculum and the reform proposals of the Bulgarian Ministry of Education and Science, focusing on the integration of linguistic, digital, and AI literacy. The analysis finds that the traditional dimensions of foundational literacy are relatively well supported, while systematic preparation for digital reading and learning is missing. The proposed reforms introduce elements of AI literacy but do not resolve this structural deficit. The article therefore argues for a redesign that incorporates digital navigation, locating and retrieving information, integrating multiple sources, and critically evaluating digital content into the framework of foundational literacy.*

Keywords: *foundational literacy; digital reading; digital literacy; AI literacy; curriculum redesign*

Модернизацията на българското образование през XXI век отразява прехода от предметноцентрирано, знаниево ориентирано към личностно ориентирано обучение, основано на компетентностен подход. В периода 2000 – 2025 г. поетапно се трансформират както системите на учебното съдържание, така и методите на преподаване, учене и оценяване: реализират се две поколения компетентностно ориентирани учебни програми и алтернативни учебници – от 2002 и от 2015 г. Прилагането на компетентностния подход обаче е съпътствано от ред предизвикателства. Още през 2014 г. Националната стратегия за грамотност (2014 – 2020) отчита устойчиво доминиране на декларативните знания за сметка на практическото им приложение, недостатъчна ориентация към формирането на умения, преобладаване на трансмисивни модели на преподаване и дефицит на технологии за развитие на критическо мислене и самостоятелно учене (МОН, 2014, с. 7). Въпреки позитивните промени, свързани с приемането на Закона за предучилищното и училищното образование (Закон, 2016), посочените дефицити не са напълно преодолени. Показателно за това е, че проектът „Концепция за промяна на учебните програми“, публикуван от Министерството на образованието и науката (МОН) през 2025 г., отново извежда като основна цел преодоляването на културата на заучаване и възпроизвеждане чрез формиране на умения за разби-

ране, прилагане и трансфер на знания в реални житейски ситуации (МОН, 2025а). За началния образователен етап обаче не се предвижда разработване на изцяло нови учебни програми, а само тяхното оптимизиране. Аргументът е, че действащите програми са достатъчно добре структурирани и осигуряват условия за формиране на добра базова грамотност, потвърдена и от сравнително високите резултати на българските четвъртокласници в PIRLS (МОН, 2025б). Затова осъвременяването се обмисля главно като подобряване на хоризонталната и вертикалната свързаност между образователните етапи и с оглед въвеждане на елементи на ИИ-грамотността.

Настоящото изследване има за цел да разкрие основанията за това решение и чрез анализ на профила на базовата грамотност в действащите и проектните програмни рамки да оцени потенциала на предлаганите промени и да очертае възможностите за развитие на базовата, дигиталната и ИИ-грамотността. В този контекст се предлага концептуална рамка за интегриране на езиковите и дигиталните измерения на четенето и ученето като основа за преход към функционална грамотност, необходима за успешен живот през XXI век.

Методологията на изследването е позиционирана в интерпретативно-качествената парадигма и използва методите на сравнителния документален анализ и качествения анализ на съдържанието.

Концепцията за грамотност в стратегиите за образователна трансформация

Националната стратегия за насърчаване и повишаване на грамотността (2014 – 2020) концептуализира грамотността като динамичен, дейностен и множествен феномен, който не се изчерпва с елементарните умения за четене и писане, а представлява съвкупност от знания, умения и стратегии, развивани през целия живот в различни сфери на дейност – финансова, дигитална, природонаучна и технологична – тогава, когато и доколкото са необходими за постигане на личностно и социално значими цели (МОН, 2014, с. 2).

В континуума на развиващата се грамотност се разграничават няколко равнища: начална грамотност (1. – 2. клас), базова грамотност (4. клас, ниво 1 по PISA[1]), функционална грамотност в края

[1] PISA (Programme for International Student Assessment) – международна програма на ОИСР за оценяване на знанията и уменията на 15-годишни ученици.

на основното образование (ниво 2 по PISA) и комплексна грамотност в средното образование и след това (нива 3 и нагоре по PISA). Базовата грамотност се определя като езикова грамотност, изразяваща се във владеене на четенето и писането (писмените езикови форми) и на свързаните с тях слушане, говорене и правилна употреба на езика. Именуването ѝ „четивна“ или „читателска“ грамотност указва приоритета на четенето като основа за придобиване на функционална грамотност, т.е. на способността на учениците, завършващи следващия образователен етап, да използват знания и умения в ключови познавателни области, като анализират, осмислят и представят решение на проблеми в многообразие от ситуации, близки до реалните. С оглед на тази ѝ функция базовата грамотност се определя като минимално равнище, достатъчно за самостоятелно четене с цел самообразование, иначе казано – като средство за учене. Затова и PIRLS[2] изследва читателската грамотност в края на началния етап на образование, когато трансформацията на четенето от предмет на обучение – „уча се да чета“ – става средство за учене – „чета, за да уча“ (МОН, 2014, с. 4 – 5).

Особено внимание в стратегията е отделено на променящите се читателски практики в дигитална среда. Документът подчертава необходимостта от насърчаване на мотивацията за четене и от развитие на умения за четене от електронен носител още след началното огрaмотяване (МОН, 2014, с. 17 – 18). Сред препоръчваните мерки са осигуряването на достъп до интернет и дигитални устройства, създаването на цифрови библиотеки и интегрирането на дигитални форми на учене както в училищна, така и в домашна среда. Използването на информационните и комуникационните технологии е разглеждано като предпоставка за формиране на нови грамотности, необходими за активно участие в съвременното общество (МОН, 2014, с. 38). В този контекст стратегията се позовава и на понятието „необходима грамотност“, което обозначава онова равнище и онзи профил на грамотност, които се определят от изискванията на конкретния социален контекст и се променят заедно с него. По този начин грамотността се представя не като фиксиран набор от умения, а като исторически и социално обусловена спо-

[2] PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) – международно сравнително изследване на читателската грамотност на учениците в 4. клас, провеждано от IEA.

собност, чието съдържание следва динамиката на обществените, културните и технологичните промени.

Подобно разбиране стои и в основата на съвременните интерпретации на дигиталната грамотност като социална практика на четене, писане, комуникация и създаване на мултимодално съдържание посредством дигитални технологии, без да изключва традиционните практики. Дигиталната грамотност стъпва върху езиковата и я надгражда чрез медийна и информационна грамотност, необходими за критично участие в дигиталната култура (Парижкова и др., 2018, с. 9).

Трансформацията на читателските практики в дигитална среда е отразена и в международните рамки за оценяване. От 2009 г. PISA постепенно въвежда дигитално оценяване на четенето, а от 2018 г. интегрира в рамката си специфични процеси на дигиталното четене: навигиране между източници, селектиране на релевантна информация и оценяване на качеството ѝ (OECD, 2021, p. 21). От 2016 г. PIRLS включва модула ePIRLS, предназначен за оценяване на онлайн четенето чрез интерактивни компютърно-базирани задачи в симулирана интернет среда: учениците трябва да намират, извличат и интерпретират информация, да оценяват надеждността на източници, да интегрират данни от различни формати и да използват хипервръзки и навигационни елементи (Mullis & Martin, 2019, pp. 26 – 33). PIRLS 2026 завършва прехода на изследването към изцяло дигитално оценяване (IEA, 2026).

В този контекст закономерно възниква въпросът как базовата грамотност е проектирана в действащата програмна рамка по български език и литература, доколко промените в разбирането за грамотност са намерили отражение в нея и дали формирането на базовата грамотност е съобразено с нейната еволюция като социална практика. Анализът на стратегическите документи и изследователските данни показва, че необходимостта от разширяване на традиционния модел на грамотност е осъзната преди повече от десетилетие, а препоръките за интегриране на дигиталната с базовата грамотност са ясно формулирани.

Дизайн на базовата грамотност в действащите програмни рамки по БЕЛ

Според Държавния образователен стандарт (ДОС) за общообразователната подготовка учебният предмет „Български език и ли-

тература“ е пряко свързан с формирането на базовата, функционалната и комплексната грамотност. Целите на обучението в началния етап непосредствено адресират развитието на базовата грамотност: в литературното обучение основна цел е формирането и постепенното усъвършенстване на умения за възприемане, осмисляне и интерпретация на достъпни художествени и нехудожествени текстове, а в обучението по български език – формирането на умения за четене с разбиране на текстове, функциониращи в комуникативната практика на учениците (МОН, 2015). Съпоставката между когнитивните процеси, оценявани от PIRLS (Mullis & Martin, 2019, pp. 17 – 20), и очакваните резултати в ДОС показва нормативно съответствие (МОН, 2019, с. 33): от ученика се очаква да прави умозаключения и изводи, свързани със съдържанието, езика и структурата на текста, да коментира факти и идеи от собствен и чужд текст, да аргументира мнение, да търси и извлича конкретна информация от художествени и нехудожествени текстове и да разбира връзката между темата и заглавието на текста.

Учебните програми за 1. – 4. клас последователно обвързват тези резултати с ключовите компетентности (МОН, 2017). Вътрешнопредметната интеграция е основа за формиране на езикови, литературни, комуникативноречеви и социокултурни компетентности, като практическата насоченост се осигурява чрез комуникативноречевите умения. В литературното обучение се развиват четене за преживяване, осмисляне, интерпретация и оценяване, а информационното четене се разгръща главно в раздел „Български език“ в 3. и 4. клас. Към края на етапа ученикът трябва да интерпретира факти и идеи, да извлича информация от нехудожествени и други текстове и да разбира връзката между тема и заглавие. Междупредметните дейности ситуират очакваните резултати чрез: задаване на въпроси, съпоставяне на текстове, работа с източници и стратегии за търсене, извличане и оценяване на информация. Така четенето с разбиране се утвърждава като средство за учене.

Тази ориентация се подкрепя и от промените в модела на националното външно оценяване в началния етап, което постепенно се пренастройва към измерване на базовата грамотност като основа на функционалната. Прегледът на тестовия инструментариум, публикуван на сайта на МОН, показва, че от 2013 г. в него се включват задачи със свободен отговор по модела на PIRLS, изискващи по-

високи когнитивни операции, а от 2019 г. се разширява обхватът на използваните текстове. Освен кратки художествени произведения се включват анотации на книги, енциклопедични статии, инструкции, указания и други текстове от ежедневната практика на учениците, което създава условия за оценяване на по-широк спектър от читателски умения. През 2024 г. уменията за четене с разбиране непосредствено влизат в спецификацията на теста като проверявани компетентности (МОН, 2024).

Въз основа на направения анализ може да се заключи, че базовата грамотност като стратегическа цел на обучението по български език и литература е добре осигурена програмно и в съответствие с насоките на Националната стратегия за насърчаване и повишаване на грамотността (МОН, 2014). Налице са условия за системното ѝ изграждане, особено чрез връзката ѝ с компетентността за учене, а недостатъчното представителство на част от уменията като очаквани резултати е частично компенсирано чрез включването им в националното външно оценяване. Трябва да се отбележи обаче и едно съществено разминаване между стратегическата визия за развитие на грамотността и нейното проектиране – учебните програми по БЕЛ запазват фокуса върху традиционните аспекти на езиковата подготовка и линейното четене на печатен текст.

Липсата на връзка между базовата и дигиталната грамотност се очертава като съществен дефицит в действащия модел. В таблицата на ДОС потенциална връзка с дигиталната компетентност е отбелязана само при 13 от 53 резултата и при нито един резултат, пряко свързан с базовата грамотност. От 34 резултата за езикова и комуникативна компетентност осем са свързани с дигиталната, а в раздел „Литература“ – 3 от 19 (МОН, 2015). Сред дейностите за овладяване на ключовите компетентности е включена само една, свързваща четенето с дигиталната среда — „четене от дисплей“ (3. клас). Останалите се отнасят главно до електронна комуникация и работа със справочни източници. Липсват дейности за търсене, оценяване, интегриране и критическо осмисляне на информация в дигитална среда – умения, които PIRLS и PISA вече разглеждат като същностни компоненти на читателската грамотност (OECD, 2021, p. 21; Mullis & Martin, 2019, pp. 26 – 33).

Налага се изводът, че макар ключовите умения за четене с разбиране да са изведени като очаквани резултати в стандарта и като

цели на обучението по предмета, тяхното развитие е концептуализирано предимно като средство за учене в традиционна образователна среда. Липсва последователна връзка между четенето с разбиране и дигиталната грамотност, поради което четенето не разполага с ресурси и условия да се развива като инструмент за учене в технологично наситена среда. Това противоречи на стратегическата линия, очертана още в Националната стратегия за насърчаване и повишаване на грамотността, която поставя акцент върху новите форми на грамотност и върху необходимостта от тяхното интегриране в образователната практика (МОН, 2014, с. 17 – 18, 38). Естествено, тук възниква въпросът дали новите проекти за програми компенсират този дефицит.

Проектни рамки за въвеждане на ИИ-грамотност и интегриране с базовата грамотност

В концепцията и проектите за новите учебни програми в началния етап промяната се свързва преди всичко с интегрирането на компоненти на ИИ-грамотността. Визията за въвеждане и използване на изкуствения интелект в българското училищно образование (МОН, 2026б) и проектът на Рамка за ИИ-грамотност в училищното образование (МОН, 2026а) задават ориентирите за актуализиране на Държавния образователен стандарт и на учебните програми. Избраният подход е смесен: дигиталната компетентност продължава да се формира системно чрез обучението по компютърно моделиране, докато ИИ-грамотността се очертава предимно като ключова компетентност, която следва да се развива на междупредметна основа. Технологично ориентираните елементи се концентрират предимно в обучението по компютърно моделиране, а останалите компоненти на ИИ-грамотността се разпределят според спецификата на учебните предмети (МОН, 2026б).

Проектът за изменение на Наредба № 5 добавя две нови цели: по български език – изграждане на връзка между езиковата и дигиталната грамотност, а по литература – използване на технологиите и ИИ за учебни задачи и критическо мислене (МОН, 2026в).

В насоките за прилагане на програмите целите се конкретизират. В 3. клас учениците започват да развиват умения за формулиране на ясни езикови инструкции (промптове) към дигитални системи, като ИИ се използва като партньор в творческия процес за

генериране на идеи и варианти на текстови структури (МОН, 2026г). В 4. клас акцентът се измества към критичен анализ: учениците се учат да разграничават факти от измислица в дигитална среда, да използват ИИ за синтез на информация при подготовка на проекти и да разбират разликата между авторски текст и алгоритмично генерирано съдържание (МОН, 2026д).

Така връзката между езикова, дигитална и ИИ-грамотност се заявява нормативно, но трябва да бъде проследена от целите до резултатите, съдържанието и дейностите.

В списъка с основни цели на обучението по БЕЛ „изграждането на връзка между традиционната грамотност и дигиталната“ се появява едва в 4. клас. Очакваният резултат от областта на комуникативноречевата компетентност предвижда ученикът „да редактира собствен, чужд и генериран от изкуствен интелект текст“ и „да използва инструмент на изкуствения интелект за проверка и редактиране на текст“. На равнище учебно съдържание се позиционират два очаквани резултата (МОН, 2026д): по български език – „Разбира изкуствен интелект като инструмент, който изисква проверка“ (глобална тема „Текст и общуване“); по литература – „Разбира разликата между авторски текст и алгоритмично генерирано съдържание, като отчита значението на човешката емоция и творческото въображение“ (в областта на социокултурната компетентност). Като дейностите за интегрирано овладяване на ключовите компетентности се препоръчват: редактиране на съчинение, създадено от ИИ с грешки и неточности; за съпоставка между авторско и генерирано стихотворение; за сравняване на информация по една тема от научнопопулярен текст и от ИИ модел; и за обсъждане на опасностите при използване на ИИ.

В проектната учебна програма за 3. клас (МОН, 2026г) акцентът е върху пропедевтиката. В областта на комуникативноречевата компетентност (глобална тема „Създаване на текст“) се добавят два очаквани резултата: ученикът прави подробен писмен преразказ на кратък художествен повествователен текст, „включително по план, генериран от изкуствен интелект“, и „открива разлики в подбора на думи, включително синоними, при създаване на текстове от човек и от изкуствен интелект“. Междупредметните връзки адресират както езиковото, така и литературното обучение. Ученикът формулира кратка и точна езикова инструкция за генериране на ви-

зуално изображение, открива логически неточности в изречения, създадени от ИИ, и обсъжда отговорността при използването му като дигитален помощник. С помощта на учителя използва ИИ за илюстриране на ключови моменти в художествен или в собствен текст. Така езиковата компетентност започва да функционира като условие за ефективно взаимодействие с дигитална система.

Програмите по компютърно моделиране осигуряват технологичната линия на интеграцията. В 3. клас учениците се запознават с ИИ, работят с него във визуална среда за блоково програмиране, защитават личните си данни и използват ИИ за търсене и отстраняване на грешки; въвеждат се понятията чатбот, модел, данни, генеративен ИИ и промпт. В 4. клас те получават информация чрез ИИ, използват го за промени във визуален продукт и за откриване на грешки в код. Така ИИ е едновременно обект на познание и инструмент за създаване, проверка и усъвършенстване на дигитален продукт (МОН, 2026г; МОН, 2026д).

Съпоставката между програмните проекти за обучението по БЕЛ и по компютърно моделиране позволява да се очертаят четири равнища на интеграция. Първо, промптът свързва езиковото и технологичното действие: точната, ясна и смислена езикова инструкция се превръща в условие за качеството на техническия резултат от взаимодействието с ИИ. Второ, редактирането обединява работата с човешки и генериран текст и откриването на грешки в код: по БЕЛ учениците редактират собствен, чужд и генериран от ИИ текст, а по компютърно моделиране – използват ИИ за откриване и отстраняване на грешки в код. И в двата случая ИИ е позициониран като асистент, чиито предложения подлежат на проверка и оценка. Трето, сравнението между човешки и алгоритмично генериран продукт се реализира експлицитно при текстовете и имплицитно при оценяването на генериран код. Четвърто, авторството и етичната употреба свързват човешката емоция и творческа отговорност при създаване на дигитално и недигитално съдържание с опазването на личните данни, зачитането на авторското право и отговорното използване на ресурси.

Така проектните изменения създават условия за формиране на функционална ИИ-грамотност, при която езиковите умения служат като инструмент за задаване на инструкции, критична оценка и контрол върху дигитално съдържание, а дигиталните умения

осигуряват технологичната рамка за неговото създаване, разбиране и управление. Предимството на този хоризонтален подход е, че позволява на учениците да се срещат с интелигентните технологии в различни учебни ситуации и постепенно да изграждат разбиране за тяхната роля в познавателната, комуникативната и творческата дейност. Ограничението му обаче е, че въвежда ИИ-грамотността предимно като надграждане „отгоре“, без достатъчно ясно да преосмисля базовата грамотност като основа за дигитално четене, учене и критическо взаимодействие с алгоритмично генерирана информация.

Редизайн на базовата грамотност за новите образователни реалности

Отправна точка за концептуалния и програмния редизайн на базовата грамотност в контекста на дигиталните практики в технологично наситена среда могат да бъдат рамките на PIRLS и ePIRLS, доколкото те са ориентирани към измерване на способността за четене с цел учене и към прехода от „уча се да чета“ към „чета, за да уча“ (Mullis & Martin, 2019, pp. 17 – 20). В дигиталната среда тази трансформация се разширява чрез още едно измерение – способността ученикът да чете в дигитална среда, за да учи чрез взаимодействие с нея. По силата на обратния ефект на оценяването върху образователната практика това предполага не само оценяване на дигиталното четене, но и целенасоченото му формиране в обучението. Ето защо базовата грамотност следва да бъде преосмислена като способност за четене и писане с разбиране в различни комуникативни среди, включително дигиталната. В този смисъл традиционните умения за четене с разбиране на печатен текст не се заменят, а се интегрират с умения за работа с електронен текст, навигация в хипертекст, локализиране и извличане на информация, интегриране на множество източници и критична оценка на съдържание, включително алгоритмично генерирано.

На програмно равнище редизайнът на базовата грамотност следва да включи четирите ключови процеса на дигиталното четене, откроени в международните рамки и съвременните изследвания: навигация, локализиране и извличане, интегриране на информация от множество източници и критично оценяване (OECD, 2021, p. 21; Mullis & Martin, 2019, pp. 26 – 33; Bruggink et al., 2025,

pp. 12 – 14). Първият процес – дигиталната навигация – предполага движение през хипервръзки, уебстраници, табове и менюта при запазване на фокуса върху първоначалната читателска задача. Вторият процес – локализиране и извличане в динамична среда – е свързан с откриване и филтриране на конкретна информация от текстови и мултимодални масиви, които съдържат разсейващи елементи. Третият процес – интегриране на множество източници – изисква съотнасяне и обединяване на информация от различни дигитални източници в смислово последователен модел. Четвъртият процес – критичното оценяване – включва базова преценка на надеждността на източника, авторовото намерение, целта на публикуването и качеството на съдържанието.

Тези умения не се развиват автоматично чрез традиционното четене на печатен текст. Те предполагат специфично когнитивно пренастройване, по-високо натоварване на работната памет и по-висока степен на саморегулация при работа с нелинейни и мултимодални текстове (Bruggink et al., 2025, pp. 12 – 14). Поради това включването им в програмната рамка изисква конкретизиране чрез очаквани резултати, съобразени с възрастта на учениците. Във втори клас например ученикът би могъл да използва търсачка за намиране на отговор на конкретен въпрос чрез подбор на ключови думи; в трети клас – да навигира в детски образователен уебсайт, следвайки зададена последователност от действия; в четвърти клас – да сравнява информация от два дигитални източника по една тема, да проверява достоверността на информация от непознат сайт чрез съпоставка с друг източник и да разпознава възможността кратък текст да бъде генериран от компютърна програма, като обяснява защо това има значение за доверието към текста.

Заключение

Концепцията за базовата грамотност е динамичен конструкт, чието съдържание се обновява в съответствие с променящите се социални потребности и практики на четене, писане и учене. В съвременния образователен контекст тези практики все по-често се реализират в дигитална, хипертекстова, мултимодална и алгоритмизирана среда. Това налага базовата грамотност да бъде преосмислена като способност за разбиране, използване, създаване и

критично оценяване на текстове, включително електронни, чрез стратегии, специфични за различните комуникативни среди.

Предлаганата от МОН оптимизация на учебните програми добавя към ядрото на традиционната грамотност елементи на ИИ-грамотност, но не осигурява необходимия ресурс за преодоляване на структурния дефицит между училищното четене и реалните читателски практики на децата. Липсва свързващото звено между базовите и дигиталните умения за четене. Изграждането му изисква интегриране на четирите ключови процеса на дигиталното четене – навигация, локализиране и извличане на информация, интегриране на множество източници и критично оценяване.

Подобен редизайн не отменя традиционните цели на езиковото и литературното образование, а ги разширява в съответствие с условията, в които съвременните ученици четат, учат, общуват и създават съдържание. Така базовата грамотност ще осигури по-устойчива основа за преход към функционална грамотност, ориентирана към четенето за учене в XXI век и тясно свързана с дигиталната и ИИ-грамотността.

Литература

1. Закон за предучилищното и училищното образование (2016), достъпно на: https://lex.bg/bg/laws/ldoc/2136641509. [Zakon za preduchilishtnoto i uchilishtnoto obrazovanie (2016)].
2. МОН (2014), Национална стратегия за насърчаване и повишаване на грамотността (2014 – 2020), София, достъпно на: https://www.strategy.bg/FileHandler.ashx?fileId=5034. [MON (2014), Natsionalna strategiya za nasarchavane i povishavane na gramotnostta (2014 – 2020), Sofia].
3. МОН (2015), Наредба № 5 от 30.11.2015 г. за общообразователната подготовка, достъпно на: https://lex.bg/bg/laws/ldoc/2136697599. [MON (2015), Naredba № 5 ot 30.11.2015 g. za obshtoobrazovatelnata podgotovka].
4. МОН (2017), Учебни програми по български език и литература за 1. – 4. клас (2017 – 2019), София, достъпно на: https://www.mon.bg/obshto-obrazovanie/uchebni-planove-i-programi-2/uchebni-programi/uchebni-programi-za-obsthoobrazovatelna-podgotovka/. [MON (2017), Uchebni programi po balgarski ezik i literatura za 1. – 4. klas (2017 – 2019), Sofia].

5. МОН (2019), Компетентности и образование, София, достъпно на: https://www.mon.bg/nfs/2019/12/i-book.pdf. [MON (2019), Kompetentnosti i obrazovanie, Sofia].
6. МОН (2024), Модел на националното външно оценяване по български език и литература в IV клас за учебната 2024 – 2025 г., София, достъпно на: https://www.mon.bg/obshto-obrazovanie/natsionalno-vanshno-otsenyavane-nvo/nvo-za-iv-klas/. [MON (2024), Model na natsionalnoto vanshno otsenyavane po balgarski ezik i literatura v IV klas za uchebnata 2024–2025 g., Sofia].
7. МОН (2025а), Проект на концепция за промяна на учебните програми, София, достъпно на: https://www.mon.bg/nfs/2025/02/proekt-na-konczepczziya-za-promyana-na-uchebnite-programi-1.pdf. [MON (2025a), Proekt na kontseptsiya za promyana na uchebnite programi, Sofia].
8. МОН (2025б), Проект на концепция за промяна на учебните програми по български език и литература, София, достъпно на: https://www.mon.bg/nfs/2025/11/pr_bel_27112025.pdf. [MON (2025b), Proekt na kontseptsiya za promyana na uchebnite programi po balgarski ezik i literatura, Sofia].
9. МОН (2026а), Проект на рамка за ИИ-грамотност в училищното образование, София, достъпно на: https://www.mon.bg/nfs/2026/03/pr_ramka-ii-gramotnost_25032026.pdf. [MON (2026a), Proekt na ramka za II-gramotnost v uchilishtnoto obrazovanie, Sofia].
10. МОН (2026б), Проект на визия за въвеждане и използване на изкуствения интелект в българското училищно образование, София, достъпно на: https://www.mon.bg/nfs/2026/01/pr27012026_vizia-ai-strategy-education.pdf. [MON (2026b), Proekt na viziya za vavezhdane i izpolzvane na izkustveniya intelekt v balgarskoto uchilishtno obrazovanie, Sofia].
11. МОН (2026в), Проект на наредба за изменение и допълнение на Наредба № 5 от 2015 г. за общообразователната подготовка, София, достъпно на: https://www.mon.bg/nfs/2026/03/pr_izm-naredba5-2015-oop_25032026.pdf. [MON (2026v), Proekt na naredba za izmenenie i dopalnenie na Naredba № 5 ot 2015 g. za obshtoobrazovatelnata podgotovka, Sofia].

12. МОН (2026г), Учебни програми по общообразователни предмети за III и VII клас с нанесени изменения (консолидирани версии), София, достъпно на: https://www.mon.bg/project-document/proekt-na-zapoved-za-izmenenie-i-dopalnenie-na-uchebni-programi-po-obsthoobrazovatelni-predmeti-za-iii-i-vii-klas/. [MON (2026g), Uchebni programi po obshtoobrazovatelni predmeti za III i VII klas s naneseni izmeneniya (konsolidirani versii), Sofia].
13. МОН (2026д), Учебни програми по общообразователни предмети за IV клас с нанесени изменения (консолидирани версии), София, достъпно на: https://www.mon.bg/project-document/proekt-na-zapoved-za-izmenenie-i-dopalnenie-na-uchebni-programi-po-obsthoobrazovatelni-predmeti-za-iv-klas/. [MON (2026d), Uchebni programi po obshtoobrazovatelni predmeti za IV klas s naneseni izmeneniya (konsolidirani versii), Sofia].
14. Парижкова, Л., Дичева, Е., Папанчева, Р., Терзиева, М. и Димитрова, К. (2018), „Дигиталните компетенции и медиаобразованието в предучилищна и начална училищна възраст – понятия и съвременни изследвания по проблема“, Образование и технологии, 9(1), достъпно на: https://edulaboratory.org/wp-content/uploads/2020/12/EduTechJournal_2018_Parijkova_Dicheva_Papancheva_Terzieva_Dimitrova.pdf. [Parizhkova, L., Dicheva, E., Papancheva, R., Terzieva, M. i Dimitrova, K. (2018), 'Digitalnite kompetentsii i mediaobrazovanieto v preduchilishtna i nachalna uchilishtna vazrast – ponyatiya i savremenni izsledvaniya po problema', Obrazovanie i tehnologii, 9(1)].
15. Bruggink, M., Swart, N., van der Lee, A. and Segers, E. (2025), Teaching Reading Comprehension in a Digital World: Evidence-Based Contributions Using PIRLS and Digital Texts, IEA Research for Educators, Vol. 2, Springer, available at: https://doi.org/10.1007/978-3-031-75121-9.
16. Mullis, I. V. S. and Martin, M. O. (Eds.). (2019), PIRLS 2021 Assessment Frameworks, TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College, available at: https://pirls2021.org/frameworks/index.html.
17. IEA (2026), PIRLS 2026: Progress in International Reading Literacy Study, available at: https://www.iea.nl/studies/iea/pirls/2026.
18. OECD (2021), 21st-Century Readers: Developing Literacy Skills in a Digital World, PISA, OECD Publishing, Paris, available at: https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en.

ГОДИШНИК
на
ПЛОВДИВСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ
„ПАИСИЙ ХИЛЕНДАРСКИ“

ПЕДАГОГИЧЕСКИ ФАКУЛТЕТ
том V, 2026 г.

Коректор: Жанет Желязкова
Предпечатна подготовка: Георги Ташков
Печат и подвързия: Пловдивско университетско издателство

Пловдив, 2026
ISSN 2815-4134