

СОФИЙСКИ УНИВЕРСИТЕТ „СВЕТИ КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ”

ФАКУЛТЕТ ПО СЛАВЯНСКИ ФИЛОЛОГИИ

КАТЕДРА ПО МЕТОДИКА

Професионално направление: 1.3. Педагогика на обучението по...

(Методика на обучението по български език)

АВТОРЕФЕРАТ

на дисертация за присъждане

на образователната и научна степен „доктор“:

**Развиване на функционалната грамотност на учениците чрез обучението по
български език**

Докторант:

Евелина Григорова Миланова

Научен ръководител:

проф. д-р Ангел Петров

София, 2018

Дисертационният текст е обсъден и предложен за публична защита на заседание на Катедрата по методика към Факултета по славянски филологии на Софийския университет „Св. Климент Охридски“ от

Публичната защита на труда е насрочена за 25.10.2018 г.

Дисертационният текст **„Развиване на функционалната грамотност на учениците чрез обучението по български език“** се състои от четири глави, заключение, приноси моменти и библиография. Обемът му е 196 страници, от тях 9 страници са библиография, съставена от 100 заглавия, от които – 77 на кирилица и 23 на латиница.

Съдържание на автореферата

1. Обект, предмет, цел, задачи и методика на изследване.....	4
2. Теоретични аспекти на проблема за функционалната грамотност.....	9
2.1. История на понятието <i>функционална грамотност</i>	9
2.2. Същност на понятията <i>функционална грамотност</i> и <i>грамотност по четене</i> . Изясняване на взаимовръзката между понятията <i>функционална грамотност</i> и <i>грамотност по четене</i>	11
2.3. Функционалната грамотност и <i>грамотността по четене</i> като основни понятия в международни оценителски изследвания.....	15
2.4. Функционалната грамотност и <i>грамотността по четене</i> като основни понятия в национални оценителски изследвания.....	16
2.5. Анкетно изследване на нагласите на ученици към четенето.....	17
2.6. Функционалната грамотност като елемент на функционалната компетентност и на комуникативната компетентност.....	18
2.7. Функционалната грамотност като елемент от учебно съдържание в учебната документация по български език за средното училище (ДОС за УС, УП по БЕ, Закон за предучилищното и училищното образование и др.).....	23

2.8. Функционалната грамотност в теорията и в практиката на обучението по български език (5. – 12. клас).....	25
3. Методически дейности за развиване на умения за четене в прогимназиалния и в двата гимназиални образователни етапа.....	29
4. Изводи от апробирането на методическите дейности за развиване на умения за четене в прогимназиалния и в двата гимназиални образователни етапа.....	32
5. Заключение.....	34
6. Приносни моменти.....	35
7. Библиография.....	36
8. Публикации по темата на дисертацията.....	38

1. **Обект, предмет, цел, задачи и методика на изследване**

Образованието по традиция е свързано със социално-икономическия и социалнополитическия контекст, като не само отразява промените, но и спомага за тяхното реализиране (Гюзелева 2007: 11). Динамичните социокултурни промени, които съпътстват социалния живот на младите хора, обуславят новите форми и модели на обучение, насочени към изграждане у учениците на умения за ефективно анализиране, осмисляне и споделяне на идеи, към формиране на нагласи и навици, които ще позволят на подрастващите да се учат през целия си живот.

По презумпция обучението по български език (ОБЕ) в средното училище съдейства в най-голяма степен за формирането и развиването на компетентностите, необходими за пълноценното интегриране на учениците в обществото, за тяхната успешна социална (лична и професионална) реализация. Основна цел на съвременното комуникативно ориентирано обучение по български език (КООБЕ) е подрастващите да овладеят знания и умения, които им позволяват успешно да използват опита, придобит

в училище, в различни сфери на живота за решаване на житейски проблеми. Ръководейки се от новите по-широки концепции за знанието (за грамотността), езиковото обучение¹ съсредоточава своя фокус върху изграждане у учениците на т. нар. „умения за живот“, чиято значимост за социалното израстване както на отделната личност, така и на обществото е призната на национално и на европейско равнище.

Настоящото изследване се фокусира върху **функционалната грамотност (ФГ) с оглед на четене и извличане/използване на информация от писмени текстове с цел решаване на житейски казуси**. Способността да се осмисля и да се преработва информация от писмени източници, разнообразни по формат и по съдържание, се схваща като метаумение, нужно за успешното справяне на личността с проблеми от различни сфери на човешката дейност – образователна, културна, политическа, икономическа и пр. Подобно разбиране дава основание четенето да се разглежда, от една страна, като основно средство за развиване на грамотността по четене (ГЧ)² на ученика, а от друга, като умение, което е базисно за всички останали умения, изграждащи концепта ФГ. От което следва и заключението, че способността за четене, като ключово умение, изпълва в голяма степен семантичния обем на понятието за ФГ, а отношението между ФГ и уменията за четене (тяхното формиране и развиване) се разглежда като отношение между цел и средство за постигане на целта.

Обект на изследване в дисертационния труд е *процесът на развиване на функционалната грамотност на учениците чрез обучението по български език в периода 5. – 12. клас*. Осмислянето на ФГ като понятие с оглед на ОБЕ в прогимназиалния и в гимназиалния (първи и втори) образователен етап е главна цел на представения труд, постигането на която насочва към **предмета на изследване – анализ и конструиране на единството от условия и средства, които са предпоставка за усъвършенстване ФГ на учениците (5. – 12. клас)**. Изборът на изследователски обект и предмет, респективно – изборът на темата на текста, са мотивирани, от една страна, от факта, че проучването на проблема, свързан с развиването на уменията за четене на учениците като средство за усъвършенстване на тяхната ФГ, е измежду ключовите образователни проблеми, на които методиката на обучението по български език

1 Терминологичните словосъчетания *обучение по български език* и *езиково обучение* в настоящия труд се използват синонимно. Синонимна е и употребата на понятията *занятия по български език* и *езикови занятия*.

2 Грамотността по четене в настоящия текст се интерпретира с оглед на функционалната грамотност, което предполага синонимна употреба на термините *грамотност по четене* и *функционална грамотност по четене*.

(МОБЕ) търси решение. От друга страна, формирането и усъвършенстването на ФГ на подрастващите, разглеждана като елемент на тяхната функционална компетентност (ФК), е предпоставка за реализирането им като самостоятелно мислещи хора, които успешно се справят с предизвикателствата на света.

От целта на изследването произтичат и неговите **задачи**:

- да се изясни съдържанието на понятията *умения за четене, ГЧ и ФГ*;
- да се обоснове процесът на овладяване на умения за четене и на ГЧ от учениците като средство за развиване на тяхната ФГ;
- да се анализират основните знания, умения и отношения, които изграждат ФК на индивида и да се обоснове ФГ като елемент на ФК;
- да се разкрие мястото на ФГ в системата от понятия, представящи комуникативната компетентност (КК) на личността;
- да се анализира актуалното състояние на процеса, свързан с овладяване на ГЧ и на ФГ на езиковите занятия в средното училище;
- да се набележат тенденции и перспективи в развитието на процеса по овладяване на ГЧ и на ФГ в условията на ОБЕ;
- да се изследва ФГ като елемент от учебната документация по български език за средното училище;
- да се разгледат ГЧ и ФГ като основни понятия в международните оценителски системи;
- да се изгради методически вариант на дейности за развиване на уменията за четене на учениците;
- да се обоснове схващането, че ФГ е решаващ фактор за успешната социална реализация на личността – процес, който е от особена важност за съвременното КООБЕ.

Задачите, които си поставя настоящият труд, обуславят логическия ход на изложението и методиката на изследване.

В текста са използвани следните **методи на изследване**:

- анализ на ОБЕ, основаващ се на съществуващи в научното пространство методически изследвания, наблюдения, интерпретации и пр.;
- проучване на педагогическия опит;
- теоретично обобщаване на факти и закономерности от различни области на научното познание (методика, лингвистика, педагогика, психолингвистика, социолингвистика, психология и пр.);

- описание на факторите, които водят до преосмисляне на образователните перспективи и предизвикват иновации в системата на ОБЕ, за да отговори то на предизвикателствата на съвременността;

- анализ на официална учебна документация за средното училище (учебни програми (УП) по български език (БЕ), Държавни образователни стандарти (ДОС) за учебно съдържание (УС), Закон за предучилищното и училищното образование и др.;

- проучване на въпроса доколко съществува съгласуваност между знанията и уменията, които учениците овладяват на езиковите занятия в българското училище, и грамотността по четене, чието ниво на владение се проверява от международните оценителски системи;

- провеждане на образователен експеримент;

- изготвяне на база данни, позволяващи да бъдат направени съответните изводи от осъщественото опитно обучение.

В условията на съвременните образователни тенденции и политики (национални и световни), когато се говори за грамотност (Г), се подразбира именно ФГ. Г се свързва не с елементарните умения за четене и писане, а със способността на индивида да се ориентира правилно и да действа адекватно, като анализира, осмисля и решава проблеми в многообразието от житейски ситуации. От подрастващите се очаква да умеят да използват рационално своите знания и умения от различни познавателни области при вземане и прилагане на решения (някои автори говорят за т.нар. евристични способности на личността).

В настоящия труд се възприема концепцията за Г на програмата PISA, която определя, от една страна, доколко младите хора са готови да се реализират в конкурентна среда, а от друга – доколко ефективни са образователните системи, чиято основна задача е да подготвят подрастващите за безпроблемно справяне с житейски проблеми, които произтичат от необходимостта човек да се развива в личностен и в професионален план, да се адаптира към социалната среда и успешно да функционира в нея. За справянето с проблеми от подобно естество е необходимо индивидът да владее ФГ, която му позволява да се информира и да използва информация, извлечена от писмени текстове, за решаване на житейски казуси. Ключова в това отношение е ролята на ГЧ, която включва в себе си различни видове умения за четене и изпълва в голяма степен смисловия обем на понятието за ФГ.

ГЧ на човека се схваща като: *„разбиране, използване, осмисляне на писмени текстове за постигане на цели и за удовлетворяване на потребности; за*

задълбочаване на познанията и за развиване на интелектуалния потенциал на личността и за активно участие в обществото”³ (Петрова 2010: 23).

Уменията да се открива и да се извлича, да се тълкува и да се обобщава, да се осмисля и да се оценява информация, реализирани като мисловни операции при възприемане на писмен текста, са основните конструкти, изграждащи концепта ГЧ, и следва да се разглеждат в своята йерархическа последователност, а не изолирано едни от други. Четейки даден текст, личността прилага целия комплекс от умения за четене.

Овладяването на ГЧ като елемент на ФГ се определя за една от основните образователни цели на европейската общност още в началото на първото десетилетие на XXI в., но до днес както в България, така и в други европейски страни уменията за четене, които учениците демонстрират, са незадоволителни, затова образователните усилия на международно ниво продължават да бъдат насочени към намаляване дела на ученици със слаби постижения по четене.

Анализирането на резултатите от участието на българските ученици в национални и международни изследвания, определящи нивото на овладяна ФГ, е основание да се смята, че образователната практика в България демонстрира ниска резултатност на преподаване и учене спрямо нуждите на човека, живеещ в днешния глобализиран свят.

Критическото разглеждане на постиженията на учениците позволява да бъдат направени следните изводи:

- ОБЕ в България не допринася за формиране и развиване на умения за справяне с проблеми, произтичащи от реални житейски ситуации;
- ОБЕ все още се фокусира върху изграждане у подрастващите на умения за запаметяване и възпроизвеждане на научна информация, вместо да развива у обучаваните способности, които им позволяват да използват рационално знанията и опита, придобити в училище, в социалната действителност;
- необходимо е преосмисляне на целите и задачите, които стоят пред ОБЕ у нас;
- ФГ би трябвало да се превърне в обект на целенасочено преподаване, усвояване и оценяване на езиковите занятия (5. – 12. клас); да заеме място във всички

³ Дефиницията е според рамката на PISA 2000 – първото изследване, в което основният фокус е върху ГЧ на учениците. Концепцията остава непроменена до момента, макар PISA 2009 да привнеса някои нови аспекти на разбирането за ГЧ.

УП по БЕ за прогимназиалния и за гимназиалните образователни етапи като обособено съдържателно ядро.

Изследването „се вглежда“ в съдържанието на нови и на стари УП по БЕ, за да открие започва ли процесът на преодоляване на дефицитите на езиковото обучение, задавани от доскорошната учебна документация и изразяващи се в доминиращия принцип на йерархизиране на научната информация, чрез която учениците усвояват знания за езиковите единици, функциониращи на различни езикови равнища, което води до развиване на езиковата компетентност на подрастващите, но не и на тяхната КК, в състава на която се откриват концептите ФГ и ГЧ. В новите УП по БЕ и в ДОС за УС настоящият труд търси спецификите на КООБЕ, чиято все по-засилваща се проява на езиковите занятия е продиктувана от социално обусловената необходимост от ефективни образователни практики, съобразени с индивидуалните и с обществените потребности.

Разглеждайки елементи от системата на учене, преподаване и оценяване по време на обучението по български език в периода 5. - 12. клас, изложението се фокусира и върху въведеното в България външно оценяване, за да проучи доколко задачите, имащи отношение към възприемането на писмен дискурс, изискват от ученика прилагане на умения за осмисляне, анализиране, тълкуване, обобщаване и извличане на информация.

Съобразно поставените задачи и контекста на съвременните образователни проблеми, цели, тенденции и потребности в труда се представят методически дейности за развиване на умения за четене в прогимназиалния и в двата гимназиални образователни етапа. Като се основава на постиженията на учениците в хода на обучението, изследването цели да докаже, че планомерната, съзнателна и целенасочена работа на езиковите занятия с различни източници на информация, към които се отнасят задачи за четене от различен вид, е условие за усъвършенстване на ГЧ на учениците.

Представянето на уменията за четене в система, както и схващането, според което развиването на ГЧ като ключов елемент на ФГ се приема за една от основните задачи на езиковите занятия за периода 5. – 12. клас, е методологична основа на изследването, а това, от своя страна, позволява конструиране на педагогически средства за усъвършенстване на уменията за четене на учениците. Реализирането на подобна задача е условие подрастващите да развият способности за осмисляне на житейски проблеми и за формиране на собствено отношение към тях; за подбор и за

ориентиране в потока от информация; за пълноценно участие в социалната действителност.

2. Теоретични аспекти на проблема за функционалната грамотност

2.1. История на понятието *функционална грамотност*

Понятието *грамотност* се оказва сложен и динамичен по своята същност концепт, който през годините бива тълкуван и определян по различен начин. Под влияние на едни или други фактори то не спира да развива своя семантичен обем. От схващането за Г като елементарен процес по овладяване на основни познавателни умения се стига до разбирането, че тези умения следва да се прилагат от индивида по начин, по който да допринесат за социално-икономическото развитие на обществото; за усъвършенстване на способностите на личността за социално осъзнаване и приобщаване; за подобряване на уменията за информиране и за критически анализ – дейности, които стоят в основата на личностната и на обществената промяна и превръщат Г във „функционална“ по своята същност (ЮНЕСКО 2005: 147).

Промените в смисъла на понятието за Г са успоредни с промените, които настъпват в обществото. От предложените през годините определения става ясно, че ФГ се превръща в концепт, съчетаващ в себе си базовото разбиране за Г (като способност да се чете и да се пише), функционалност (социално-практическа насоченост) и осъзнатост на овладените умения и възможностите за тяхната приложимост.

През 80-те и 90-те години на 20. век съдържанието на понятието за Г започва да се разширява, за да отговори на обществени процеси като световен технологичен процес, глобализация и пр. След популярните тълкувания на ЮНЕСКО за Г и за ФГ, дадени през 1978 и ясно кореспондиращи с определенията на Уилиам Грей в труда му „Преподаване на четене и писане“ (Грей 1969: 20 – 25), се появяват и определения, които обвързват Г с по-широк контекст, свързан с образователните, професионалните и личните потребности на личността и с нуждата от тяхното удовлетворяване⁴.

⁴ Вж. Световната декларация за образование за всички, приета в Тайланд през 1990 г., доклада на ОИСР от 1997 (ОИСР 1997), определението, предложено през 2003 г. на Международната експертна среща на ЮНЕСКО.

През годините множество изследователи на проблема за Г (по своята същност ФГ) влагат различен смисъл в дефиницията ѝ. Както не съществува едно-единствено определение и разбиране за ФГ, така и никога не се приемат единни стандарти, дефиниращи нивото на овладяването ѝ. Във времето се появяват толкова различни критерии, приети при толкова различни обстоятелства, че е трудно дори да бъдат сравнявани.

Разнообразието в създаваните във времето програми за овладяване на Г (ФГ) и в стандартите, които задават, донякъде се оправдава с това, че са предназначени за различни групи от хора с техните потребности. Обща цел обаче винаги е усвояването на ФГ, която да подготви човека за среща с предизвикателствата на живота – да му позволи да участва резултатно във всекидневните дейности, в развитието на обществото, в което живее, да обогати опита си чрез четене, да използва уменията за четене като средство за натрупване на познание, да усети удоволствието и вдъхновението от четенето.

И ако в миналото предизвикателството за човека е било да получи достъп до информация, то настоящето провокира индивида с необходимостта от развиване на умения за нейното селектиране, за подбор на това, което е релевантно на конкретни потребности. В условията на съвременния контекст ключово е умението за преодоляване на огромната маса от информация, която ни залива всеки ден.

2.2. Същност на понятията *функционална грамотност* и *грамотност по четене*. Изясняване на взаимовръзката между понятията *функционална грамотност* и *грамотност по четене*

Изключителна популярност през последните две десетилетия печели концепцията на програмата PISA, според която Г позволява на личността да осмисля и да анализира информация от разнообразни писмени източници, да доказва твърдения, да представя аргументирано свои идеи, като формулира, решава и тълкува проблеми в многообразието от житейски ситуации. Подобно разбиране отново позволява да се говори за Г като за ФГ, а уменията за четене се превръщат в средство за нейното развиване чрез използване на осмислената при възприемане на писмен текст информация за справяне с казуси от реалния живот.

Разглеждането на Г в такъв аспект не е едновременно с възникването на Програмата. Концепцията е позната от предходни на нея изследвания, каквото е IALS

(International Adult Literacy Survey), но е доразвита от PISA, която отчита способността на индивида не само да разбира, но и да тълкува информацията в текста, да разсъждава върху нея, като се позовава на своите знания и опит.

Според рамката на Програмата ФГ съчетава в себе си *грамотността по четене (ГЧ)*, *грамотността по математика (ГМ)* и *грамотността по природни науки (ГПН)*.

Основен фокус на настоящото изследване е ГЧ, която се свързва със способността на индивида да стига до подразбиращия се, задаващия се от контекста и подтекста смисъл на прочетеното, с уменията му да разбира идеите, вложени в текста, и да ги съотнася със своето познание; да използва четенето като средство за придобиване на информация и на нови знания, като средство за решаване на житейски проблеми⁵.

ГЧ се схваща като понятие, в чието съдържание намира място широк кръг от когнитивни и метакогнитивни способности.

Първите се свързват със знанията на индивида за езиковите, структурните и функционалните особености на текста; с усвоените когнитивни стратегии за четене; със знанията за света, а вторите се активират, когато личността започне да осмисля, да контролира и да подчинява процеса на четене на свои предварително поставени цели; когато съпоставя информацията в текста с вече усвоено познание; когато прилага умения за създаване на критическа оценка на прочетеното (PISA 2009: 23). Метакогнитивните компетентности се реализират, когато „читателят мисли за читателската си активност, наблюдава я и я приспособява, регулира я съобразно конкретна цел“ (Дамянова 2011: 9).

Когнитивните и метакогнитивните компетентности за четене се проявяват успоредно при възприемане на писмен текст, а не изолирано едни от други. Докато конструира смисъл, читателят прилага разнообразни стратегии за подпомагане, направляване и поддържане на процеса на разбиране/ на четене. Връзката между метакогнитивните знания и когнитивните дейности за идентифициране на смислите в текста се обуславя от мотивацията за четене и за извършване на мисловни действия, от целта, от осъзнатата необходимост на възприемащия дискурса.

Ключови компоненти в състава на понятието за ГЧ са три вида умения, които обуславят мисловно-познавателните процеси, извършвани в хода на четене: (1) умения

⁵ Определението на PISA за ГЧ на личността, възприето в настоящото изследване, вж. в глава 1. Обект, предмет, цел задачи и методика на изследване.

за намиране и извличане на информация; (2) умения за обобщаване и тълкуване на информация; (3) умения за осмисляне и оценяване на информация.

Прилагайки уменията си за четене, индивидът използва и знания за информационните, структурните, функционалните и езиковите особености на дискурса, за същността, структурата и функциите на техниките за изграждане на дискурския тип. Съобразно концепцията за ГЧ, възприета в настоящото изследване, се привеждат диференциалните признаци на текстовете, които използва PISA. Сред причините за обстойния преглед на класификацията е и фактът, че тя не е добре позната в педагогическата практика у нас поради това, че в учебната документация, обговаряща съдържанието на учебния процес, намират място други две класификации – едната оразличава дискурса в зависимост от функционалната сфера, в която намира приложение, на: художествен, научен, медиен и пр., а другата дели текстовете в зависимост от техните езикови, смислови и функционални особености на описания, повествования, разсъждения и т.н.

Според концептивния апарат на теста на Програмата за оценяване на ГЧ на учениците текстовете се различават: (1) по *формат* - непрекъснат текст (т.нар. “линеен” или “равнореден” текст, отличаващ се със своята непрекъснатост по отношение на смисловата и на граматичната си свързаност); прекъснат (информацията е представена чрез таблица, графика, изображение, формуляр, списък и пр.); смесен текст (обединява елементи на прекъснатия и на непрекъснатия текстов формат); съставен текст (състои се от няколко относително самостоятелни части, обединени с конкретна цел); (2) според *типа дискурс* - описание, повествование, обяснение⁶, аргументация, инструкция и транзакция; (3) по *начина на представяне* (дали текстът е на хартиен носител, или съществува в електронна среда) – ръкописен, печатен, дигитален; (4) според *начина, по който читателят участва в комуникативната ситуация* - авторски (текстът е завършен артефакт за своя потребител), интерактивен (читателят участва активно в неговото създаване - имейл, блог, форум), смесен текст.

С изключение на последните две класификации, първата от които дели буквално текстовете на печатни и на електронни, а втората диференцира единствено дигитални източници на информация, всички други включват текстове, които могат да бъдат както в печатен, така и в електронен вариант.

⁶ У Петрова (Петрова 2010) терминът *exposition*, с който борави PISA, се превежда като *разсъждение*. В настоящия труд се предпочита понятието *обяснение*, предложено като алтернативен превод от Дамянова (Дамянова 2011) с цел постигане на по-пълно смислово оразличаване на *разсъждение* от *аргументация* (аргументацията е друг тип текст според рамката на PISA).

И концептуалната рамка на PISA, и Общата европейска езикова рамка (ОЕЕР) представят комуникативните ситуации, в условията на които се възприемат и създават езикови съобщения, в *четири контекста* – *личен, обществен, образователен, професионален*. Потребността и желанието от общуване възникват в условията на конкретна ситуация, която обуславя формата и съдържанието на езиковите съобщения, чрез които се осъществява езиковото действие/взаимодействие, комуникативният обмен.

От особена важност е текстовете, с които учениците работят по време на езиковите занятия, да отразяват многообразието от ситуации, в които съвременният млад човек решава проблеми и предприема конкретни действия. Сред очакваните резултати от педагогическото взаимодействие е превръщането на ученика в ефективен комуникатор, който взаимодейства пълноценно с текста и чете, за да учи, за да се информира.

Докато формира смисъл/разбиране, читателят се позовава на специализирано познание, свързано с особеностите на текста и на контекста, в който функционира дискурсът, на комуникативната ситуация и пр., но и на метакогнитивни знания и умения, на стратегии за конструиране на значение, за самонаблюдение, за самоконтрол, за поддържане на процеса на четене/на разбиране. Метакогнитивните компетентности на индивида се отнасят до осъзнати действия (стратегии) за четене и възможности за тяхната употреба, които варират в зависимост от целта, която си поставя читателят.

Според дейностно-ориентирания модел на ОЕЕР изпълнението на конкретна комуникативна задача изисква прилагане на езикови дейности, изразяващи се в стратегии за общуване и учене, посредством които се обработва информация от устни и писмени текстове. Субективният избор на стратегия/стратегии за решаване на конкретен проблем е повлиян както от комуникативната компетентност на индивида, така и от особеностите на задачата, чието решение се търси в дадения контекст (Рамка 2006 :26). Акцентът е върху отношението текст – задача – стратегии.

Изложеното схващане е в пряка връзка с теорията за критическото мислене, свързано с уменията на индивида за оптимален избор на стратегия с цел решаване на конкретен комуникативен проблем. В по-широк смисъл критическото мислене бива определяно като: „развиване на уменията за вземане на решения, което означава и изграждане на умения с метахарактер или умения на метаравнище“ (Кръстанова 2005: 86)

Концептът стратегия за четене, от своя страна, в настоящото изложение се схваща като целенасочена, планомерна и комуникативно обоснована последователност от техники за четене, изборът на които се определя от речевото намерение на читателя за реализиране на конкретна комуникативна цел.

Изложеното схващане, според което ГЧ е сложен концепт, съвместяващ в себе си различни когнитивни и метакогнитивни умения, позволява тя (ГЧ) да бъде определена като трансверсална (надпредметна) компетентност, осигуряваща възможност на ученика да развива способностите си за разбиране на текстове от различни области. Комплексното използване на езиковите познания, на уменията за четене и на личностната мотивация е предпоставка индивидът резултатно да възприема езикови съобщения, да се ориентира във вербалния свят на писмените форми; да разбира посланията на дискурсните проявления (да идентифицира смисли); да осмисля онова, което е прочел, през призмата на личния си опит; да извлича нови значения от текста, разширявайки своето познание. Прилагането на ГЧ се отъждествява с процесите „чета, за да уча“, „чета, за да действам“, а не с модела „уча се да чета“. Акцентът е върху използването на извлечената при четене информацията за постигане на конкретни цели.

И в трите познавателни области (четене, природни науки, математика) намират приложение знанията и уменията на учениците за декодиране и генериране на информация от писмени източници; за търсене и усвояване на нова информация (познание); за определяне, използване и създаване на модели и стратегии за осмисляне; за обясняване и представяне на информация; за тълкуване и оценяване на данни, факти, идеи, концепции; за осмисляне на теории и хипотези; за създаване на аргументирани изводи и заключения; за обясняване на процеси и явления; за разпознаване, формулиране и решаване на проблеми; за разбиране, анализиране, оценяване и представяне на резултати и пр.

Така способността на индивида да разбира, да тълкува и да използва писмени вербални форми, за да постига свои цели, да развива знанията и потенциала си, да бъде пълноценен член на обществото (PISA 2009), въпреки че е в пряка връзка с възприетата дефиниция за ГЧ, се отнася и до знания и умения, изпълващи в голяма степен съдържанието на понятието за ФГ, без, разбира се, да бъдат пренебрегвани специфичните знания от съответната научна област, характерни за ГПН и за ГМ.

2.3. Функционалната грамотност и грамотността по четене като основни понятия в международни оценителски изследвания

Сред най-известните и авторитетни международни изследвания на ФГ и на ГЧ на учениците са програмите PISA и PIRLS.

За разлика от PISA, която измерва знанията и уменията за четене на младите хора, които са в края на своето задължително образование, PIRLS се съсредоточава върху способностите за четене на 10-годишните, които са на финала на своето начално образование и на които предстои да направят прехода от един образователен етап в друг, да преформулират окончателно модуса си на четене от „уча се да чета“ в „чета, за да уча“. Това е причината двете международни изследвания да се допълват, а не да си противоречат.

Фокусът на PIRLS е върху условията за успешното развиване на ГЧ, а този на PISA – върху предпоставките за по-нататъшно образование, за резултатно гражданско участие в обществото, за пълноценна трудова заетост (върху ФГ). И двете програми подчиняват изследванията си на концепцията, според която четенето не е елементарна дейност, напротив – характеризира се като сложен интерактивен и творчески процес, при който от особена важност е умението на личността да мисли, да разсъждава върху прочетеното, позовавайки се на предишен опит и познание; да използва четенето за постигане на различни цели. В дефинициите за ГЧ и на PISA, и на PIRLS намират място не само умения за четене и когнитивни процеси, реализирани при възприемане на текст, акцентира се и върху поведението на читателя, върху нагласите и отношението на индивида към четенето. Възприемането на писмен текст се разглежда като набор от умения, процеси и подходи, чиято специфика се обуславя, от една страна, от характеристиките на конкретния читател, а от друга – от вида текст, от особеностите на контекста и на комуникативната цел. Оттук произтича и съществената разлика между двете изследвания, докато PIRLS проучва възможностите на учениците да се приобщят към групата на четящите хора в типична за четвъртокласниците среда (училището, дома...), PISA проверява доколко подрастващите имат готовност за поемане на отговорности и за решаване на проблеми в света на зрелия човек. От това следват и различията в концептуалните рамки на двете изследвания на равнище текстова типология, контекст и цели за четене.

Съобразени с възрастовите особености на целевите си групи PIRLS и PISA онагледяват различни етапи от процеса по развиване на ГЧ на учениците, различни фактори за нейното усъвършенстване и очаквани резултати от „еволуирането“ на способностите за четене.

2.4. Функционалната грамотност и грамотността по четене като основни понятия в национални оценителски изследвания

През учебната 2011/2012 г. ЦКОКУО⁷ и Фондация „Заедно в час“ реализират проект, насочен към изследване на ГЧ и на ГМ на българските ученици в 6. клас. В основата на проучването стои съвременната концепция за Г, кореспондираща с разбиранията на ЮНЕСКО и на PISA за Г (ФГ).

Рамката на изследването на ЦКОКУО следва тази на PISA и акцентира върху прагматичния аспект на Г, изразяващ се в осъзнато и рационално прилагане на знанията и уменията, усвоени в училище, в реален житейски контекст с цел осмисляне и решаване на проблеми.

Обобщаването на изводите от реализираното проучване показва, че постиженията на учениците са повлияни най-вече от факторите „оценяван когнитивен процес“ и „формат на текста“, като с по-малка степен на влияние е вторият. Част от затрудненията на шестокласниците при четене са продиктувани от работата с прекъснат текстов формат. От което следва, че активната работа върху този вид текст на езиковите занятия, както и върху задачи с по-висока степен на сложност по отношение на трите когнитивни процеса би довела до повишаване ефективността на обучението.

ЦКОКУО и Фондация „Заедно в час“ продължават линията на сътрудничеството си за оценяване на ГЧ на шестокласниците, като реализират следващо проучване през учебната 2013/2014 г.

Изследването използва инструментариума на предходното измерване (тестове, въпросници, оценявани когнитивни процеси, видове текст и контекст, равнища на постижения); съдържателната рамка на изследването също е подчинена на разбирането за ГЧ, възприето в предходното проучване. Оценяването на ГЧ на учениците обаче се

⁷Центърът за контрол и оценка на качеството на училищното образование (ЦКОКУО) отскоро е преименуван на Център за оценяване в предучилищното и училищното образование (ЦОПУО).

провежда в началото (входно ниво) и в края (изходно ниво) на учебната година, за да се измери напредъкът на обучаваните в изследваните паралелки в рамките на една учебна година.

На входното и на изходното равнище резултатите на тестираните ученици са сходни, отчетената разлика е минимална и попада в границите на статистическата грешка, което според експертите, участващи в проекта, се тълкува като предпоставено от факта, че от една страна, една учебна година не е достатъчен период за ефективно развиване у подрастващите на знания и умения за четене, а от друга – ОБЕЛ в средното училище не съдейства в достатъчна степен за усъвършенстването на този вид компетентности, поставяйки акцент върху овладяването на езиковата компетентност.

2.5. Анкетно изследване на нагласите на ученици към четенето

С цел да бъдат проучени нагласите на учениците към четенето и към изследването на PISA, бяха анкетирани деветокласници, участвали в PISA 2015.

Запитването е реализирано веднага след тестирането на Програмата в две паралелки на 9. клас – едната в ПГТС „Арх. Йордан Миланов“, гр. Перник, а другата в ПГЕЕ „Апостол Арнаудов“, гр. Русе. Общият брой на учениците е 51.

Обобщеният преглед на резултатите от проучването показва, че анкетираните деветокласници: (1) не познават целите на изследването на PISA, в което са взели участие, не съзнават какви конкретни знания и умения са били проверявани и защо; (2) оценяват адекватно ползите от овладяване и прилагане на умения за четене, но демонстрират недобри умения за изразяване на позиция посредством създаване на кратък писмен текст; (3) не считат за трудни задачите за четене, които е трябвало да решават; (4) текстовете и задачите за четене на PISA, от една страна, не са типични за ОБЕ, а от друга – съответстват на техния житейски опит, защото се доближават до материалите, които четат в извънучебна среда.

2.6. Функционалната грамотност като елемент на функционалната компетентност и на комуникативната компетентност

Настоящият труд се опитва да изгради теоретичен модел, в който да положи в йерархична последователност (при която всеки следващ концепт е градивен елемент

(един от градивните елементи) на предходния) уменията и компетентностите, които позволяват на обучаваните да прилагат знания и опит, придобити в училище, в многообразие от ситуации за справяне с конкретни проблеми и които осигуряват пълноценното участие на младите личности в икономическия, политическия и културния живот на съвременното европейско общество:

Фиг. 1.

В официалните текстове на Европейския съюз се споменават осем ключови компетентности, които по своята същност са съвкупност от знания, умения и отношения/нагласи и са условие за успешната реализация на младите хора като граждани на обединена Европа.

Ключовата компетентност „общуване на роден език“, обговорена в европейските документи, се свързва с уменията на индивида за създаване и възприемане на разнообразни езикови съобщения в устна и в писмена форма съобразно условията на комуникативната ситуация; със способността на личността да си служи ефективно с езика в различни социални контексти, за да обслужва резултатно своите нужди. Овладяването на родния език е предпоставка учениците да развият своята КК, която интересува настоящия текст с оглед на една от задачите, които си поставя, а именно – да разкрие мястото на ФГ в системата от понятия, представящи КК на личността, и да обоснове ФГ като елемент на ФК и на КК.

В методическата литература КК е проучвана от различни гледни точки в зависимост от целите и задачите, които си поставя конкретното изследване. Не съществува един-единствен модел на КК. Различието в моделите на КК не се свежда само до броя на съставлящите ги елементи, но и до съдържанието, с което се изпълват понятията, които ги означават – аргумент, с който някои автори обясняват непрестанното „преповтаряне и предефиниране“⁸ на познати термини и концепции, което се прави с цел изясняване на параметрите на компетентностите, на базата на които се измерват резултатите от речевото поведение и езиковото обучение на индивида (Ефтимова 2007: 1).

В научните трудове въпросът за КК се разисква, когато се описва какво личността трябва да знае и да може, за да общува ефективно. В теорията на езиковото обучение терминът КК се определя като *“комплекс от знания, умения и отношения езикът да се използва резултатно в конкретни комуникативни ситуации”* (Петров 2012: 9). Знанията се отнасят до фактите, процесите и закономерностите (социални, психологически, езикови и пр.), които служат на индивида ефективно да планира и да осъществява процесите на общуване. Уменията се свързват с възможността посочените знания да се превърнат в комуникативен процес, по време на който се обменя информация (Петров 2000: 38-39).

⁸ Вж. Ефтимова 2007: Към общ модел на комуникативната компетентност в езиковото обучение. Електронно списание Liternet, 26.1.2007, №1 (86).

Настоящият труд се фокусира върху теоретичните постановки за КК (комуникативната езикова компетентност), в които се открива понятието за ФК.

Онова, което познатите модели обемат в съдържанието на концепта КК (дискурсна, социолингвистична, социокултурна, лингвистична компетентност и пр.), Бачман влага в термина *езикова компетентност* (ЕК), като я разделя на организационна и прагматична⁹. Към *организационната компетентност*, включваща онези способности, които позволяват на личността да създава и да разпознава граматически правилни изказвания; да разбира тяхното съдържание и да ги използва успешно при конструирането на дискурса, спадат граматичната и текстовата компетентност.

Прагматичната компетентност (ПК) се фокусира върху отношението между знак и референт, от една страна, и върху отношението между личност и комуникативна ситуация, от друга, при употребата на езика в речевите актове. Овладяването на *илокутивната* и на *социолингвистичната компетентност*, като елементи на прагматичната компетентност, способства личността да умее: да постига необходимото равнище на адекватност между вложен смисъл и речева реализация; да формулира ефективни речеви съобщения, които водят до желани резултати; да осъзнава ролята на комуникативния контекст като фактор, определящ дадено изказване за уместно или неуместно в конкретна ситуация на общуване.

През 1996 г. изложеният модел на ЕК е доразвит от Бачман и Палмър, на мястото на илокутивната компетентност обаче, като един от компонентите на ПК, авторите използват термина *функционална компетентност*. ФК според тях се изразява в умението на личността да създава и да възприема езикови съобщения, адекватни на комуникативните си намерения. За съставни части на ФК се определят четири категории познание (компетентности), свързани с функциите на езика: (1) *знания за идеационната езикова функция* – позволяват на личността да тълкува смисъла на информацията от гледна точка на натрупания житейски опит; да използва езика, за да изрази свое твърдение; (2) *знания за манипулативната езикова функция*, позволяващи на личността да въздейства на заобикалящата я среда; като елементи на тази функция са представени следните подфункции: *инструменталната* - езикът като средство, чрез

⁹ Авторът описва езиковата компетентност като елемент от т.нар. комуникативна езикова способност, състояща се от три компонента – езикова компетентност, стратегийна компетентност и психофизиологически механизми., вж. у Бачман (Бачман 1990: 85).

което се реализират целите и намеренията на индивида (например молба); *регулаторна* - езикът като инструмент за контрол (правила, закони); *интерперсонална* - езикът като средство за установяване, поддържане или прекратяване на междуличностен контакт, както и за реализиране на някаква промяна в междуличностните отношения (поздрав, сбогуване, извинение, обида, комплимент и пр.)¹⁰; (3) *знания за евристичната езикова функция* – езикът като средство за обогатяване на човешкото познание за света; функцията се осъществява, когато езикът се използва за учене, за преподаване, за решаване на проблеми и т.н. (4) *знания за имагинерната езикова функция* – езикът като средство за конструиране на въображаем/имагинерен свят или за обогатяване на съществуващия свят (чрез различни фигури на речта, поезия, шеги и пр.) (Бачман и Палмър 1996: 69-70). Като се има предвид, разбира се, че въпреки предложената класификация в речевата практика езиковите функции действат съвместно, а не изолирано една от друга.

Комуникативната езикова компетентност (КЕК) е обект на обговаряне и в ОЕЕР, където бива разглеждана като съвкупност от следните компоненти: (1) лингвистична компетентност; (2) социолингвистична компетентност; (3) прагматична компетентност (Рамка 2006: 135). Последната интересува настоящия текст с оглед на това, че като нейни градивни елементи са посочени: (1) дискурсна и (2) функционалната компетентност на личността. В Рамката се казва, че ФК обхваща използването на устна реч и на писмени текстове при общуване със специални функционални цели (Рамка 2006: 155). Има се предвид това, че личността участва в даден комуникативен акт, за да удовлетвори потребностите си в конкретна ситуация. За целта от индивида се очаква да познава особеностите и изискванията на контекста – личен, професионален, образователен, обществен, в който се осъществява общуването.

Очевидно върху термина *КК* фокусират вниманието си различни автори и текстове документи, които се ръководят от различни цели и използват различни методи за измерване на неговото съдържание. Подобен е случаят и с понятието *ФК*, чиято операционализация зависи от целевите, контекстовите и концептуалните характеристики на изследването. И макар семантичните параметри на термините да варират в различните модели, експертите, боравещи в своите текстове с концепта *ФК*, са единодушни по отношение на това, че тя е елемент на *ПК*, която се дефинира като съвкупност от знания и умения, които позволяват на личността успешно да създава и да

¹⁰ Езиковите функции са подробно представени у Халидей (Халидей 1973).

възприема дискурси, като отчита връзката между езиковите единици (дума, израз, изречение, цялостен текст) и техните значения, обуславящи цялостния смисъл на речевото послание; като разпознава и осмисля целите и функциите на дискурса; като има предвид характеристиките на контекста, в който възниква комуникативното езиково събитие.

Настоящият текст отчита факта, че смисловите хоризонти на ПК недвусмислено кореспондират със съдържанието на понятието за дискурсна компетентност. Това е причина някои автори, ръководени от идеята, че „ПК включва дискурсен, функционален и интерактивен аспект на общуването“ (Цит. по Ефтимова 2007), да разглеждат двата термина като контекстови синоними¹¹.

ФК, от своя страна, в цитираните източници еднозначно се определя като знания и умения за създаване и възприемане на устни и писмени езикови съобщения, адекватни на комуникативните намерения. Това я превръща в конструкт, включващ редица познавателни способности, които могат да бъдат отнесени към общоприетите понятия за дискурсна, езикова, социокултурна и пр. компетентности на личността. ФК се обособява като концепт, включващ в себе си: знания и умения за употребата на езиковите средства в речта, за тълкуване и изразяване на смисли; знания за езика като средство за реализиране на комуникативни цели и намерения; знания за особеностите на различните дискурсни типове, за контекстите на езиковата употреба; знания и умения за обогатяване на човешкия опит и познание (езика като средство за учене) и пр.

Мястото на ФГ, с оглед на прагматичния ѝ характер, насочен към пренос на знания и умения за решаване на проблеми в реален житейски контекст, се открива в границите на концепта ФК. ФГ като елемент на ФК и на КК се свързва със способността на индивида да обработва и да използва информация от писмени източници с оглед на конкретни комуникативни цели, да формулира, да тълкува, да решава проблеми в многообразието от житейски ситуации.

Уменията за четене, които се реализират под формата на мисловни операции и които позволяват на личността да разбира, да осмисля и да използва информация, са тясно свързани с ГЧ, осигуряваща възможност за адекватно възприемане на писмени източници от различни области, за разширяване на човешкото познание¹².

11 Веселинов 2000: Веселинов, Д. Чуждоезиковото обучение в Европа - характеристика и тенденции. //Тенденции в обучението по български език. София: Булвест 2000, 2000, 177-190.

2.7. **Функционалната грамотност като елемент от учебното съдържание в учебната документация по български език за средното училище (ДОС за УС, УП по БЕ, Закон за предучилищното и училищното образование и др.)**

В контекста на общоевропейските образователни тенденции особено значима е настъпилата образователна реформа у нас, в резултат на която сред нормативните документи, регламентиращи обучението в българското училище, присъстват нови стандарти и учебни програми, които поставят акцент върху придобиването на ключовите компетентности и усъвършенстването на ФГ на учениците в средното училище.

Новият закон за предучилищното и училищното образование, влязъл в сила от 1. август 2016 г., се фокусира върху съвременни образователни европейски цели, насочени към ефективно училище (обучение и образование) за учениците, пълноценно учене, развиване на критическо мислене, на умения за четене; към цялостен образователен подход, според който в центъра на учебния (изобщо на образователния) процес застава ученикът. Законът налага задължителния характер на единни национални стандарти за учебно съдържание и предлага по-ясни (от предишните) стандарти за оценяване на резултатите от обучението на учениците.

В новите ДОС за УС по БЕ е направен опит знанията за езиковата система да се подчинят на комуникативни явления, т.е. на функционирането на езика в реални речеви ситуации. Съдържанието и структурата на изискванията за УС по БЕ е подчинено на идеята, че основна цел на езиковото обучение е развиването на КК на учениците и превръщането им в компетентни и опитни комуникатори. Акцентира се върху понятия като КК, текст, умения за четене, речева ситуация, сфера на общуване, комуникативна задача, комуникативна цел, функционален стил, комуникативен проблем („създава и анализира проблеми в текстове“), по-голямата част от които изобщо не са заявени в предишните стандарти. Комуникативните компетентности, предвидени за овладяване от учениците в края на всеки образователен етап, са представени чрез четирите основни вида речева дейност: слушане, четене (т. нар. рецептивни дейности), говорене, писане (продуктивни дейности), които в научната литература се разглеждат като

Понятията за ФГ, ГЧ и умения за четене са подробно представени в гл. 2.2. Същност на понятията *функционална грамотност* и *грамотност по четене*. Изясняване на взаимовръзката между понятията *функционална грамотност* и *грамотност по четене*

взаимосвързани, всяка една от тях е причина за инициране на останалите. Много по-ясно личат ядрата, предпоставящи овладяването на ГЧ и на ФГ от учениците; по-конкретно е и посочването на уменията за работа с информация от различни източници, макар да не се изясняват тяхната същност и функции (факт е, че документът не предлага дефиниции на използвани понятия).

Споменатите явления са резултат от стремежа изучаването на БЕ в средното училище да отговори на съвременните изисквания за качествено европейско образование и езиково обучение, разписани в препоръките на Съвета на Европа, в чиято основа е залегнал устремът към комуникативна ориентация на езиковото обучение, към практическата ориентация на образованието.

УП по БЕ, създадени в резултат на новите ДОС за УС, отнемат приоритетната позиция на лингвистичната информация (без да я пренебрегват), поставяйки в центъра на обучението проблеми, свързани с комуникацията като целесъобразно речево поведение, като преднамерен и социално мотивиран процес, осъществяващ се посредством дискурса в рамките на даден социокултурен контекст, обусловен от конкретни общоприети изисквания за общуване. Фокусът на езиковите занятия се премества от знанията за езика като система и прилежащите им умения за лингвистичен анализ към текста като комуникативно явление.

Видно е, че старите УП пренебрегват рецептивни дейности, свързани с възприемане на писмен текст, при които учениците прилагат умения и стратегии за четене (за обработване на информацията в текста), подчинени на конкретни комуникативни задачи. Когнитивни процеси за четене се откриват на различни места, но тяхното присъствие е самоцелно, не е подчинено на ясна комуникативна цел.

Работата върху писмен текст, регламентирана от „остарелите“ УП по БЕ (голяма част, от които са все още действащи) най-често се свежда до изследване на категории като „задължителност и избор на езикови средства“ в различни по вид текстове (напр. медиен, текст документ, УП по БЕ за 11. клас), до осмисляне на информация с цел създаване на текст (често пъти вторичен (репродуктивен), каквито са преразказът и резюмето например). И обратно – в новите УП по БЕ ясно са заложени умения за търсене, извличане, анализиране, сравняване, оценяване и използване на информация от различни писмени дискурсни типове (печатни и електронни) с оглед на конкретни цели и задачи.

Целите и съдържанието на новите УП са своеобразен принос за развитието на ОБЕ, насочено към формиране на личности със самостоятелно мислене, към

усъвършенстване на знанията и уменията на учениците за четене, за учене, за общуване, за решаване на реални проблеми от действителността, за конструиране на смисъл в процеса на педагогическото общуване.

2.8. Функционалната грамотност в теорията и в практиката на обучението по български език (5. – 12. клас)

Анализът на конкретни тематични ядра от УП за прогимназиалния и за двата гимназиални етапа показва, че ОБЕ осигурява адекватни възможности за развиване на умения за четене у учениците. В това отношение ясно личат предимствата на новите УП, отговарящи на стремежа за прагматизация на езиковите занятия чрез поставяне на акцент върху комуникативния заряд на темите от учебното съдържание, чрез отдаване на полагащото се място на уменията за четене, които позволяват на ученика да обработва и да използва информация от различни текстове с оглед на конкретна комуникативна задача.

Остават проблематични обаче някои въпроси, изследвани от специалисти в областта на езиковото обучение¹³ и отнасящи се до несъответствията между ученическите дискурсни типове и жанровите разновидности на общоприетата методическа класификация на текстовете в съответствие с функционалните стилове и сферата на общуване, от една страна, както и със смислово-функционалните видове дискурс – описание, разсъждение, повествование, от друга. Подобни дефицити личат най-ясно в УП за прогимназиалния етап на обучение, в които се откриват понятия като: „отговор на житейски въпрос“ (УП по БЕ за 5. клас), „отговор на научен въпрос“ (УП по БЕ за 6. клас), „отговор на нравствен въпрос“ (УП по БЕ за 7. клас). „Отговорът“ в новите УП замества популярният методически термин „съчинение“, широко употребяван в старите УП по БЕ. И на двете понятия обаче не може да бъде приписано нито жанрово, нито тематично определение, с което се затруднява изграждането на разбиране за текстова парадигма у учениците.

Включването в учебното съдържание на ученически текстове/жанрове „без достатъчна мотивировка и терминологична уточненост“ (Георгиева 2001: 1) е актуален проблем на езиковото обучение, за чието решаване специалисти по методика на езиковото обучение предлагат както избягване на различни понятия, с които се

13 Вж. у Дамянова (Дамянова 2011) и у Падешка (Падешка 2014).

означава ученическият текст в педагогическата практика, така и изграждане на „система на ученическите текстове със своя лингвометодическа и прагматическа обосновка“¹⁴ (Георгиева 2001).

От друга страна, споменаването на присъщи жанрови номинации в УП по БЕ, характерни за една или друга сфера на общуване няма системен характер, а по-скоро си поставя за цел да запознае учениците с отделни, „представителни“, за даден дискурсен вид жанрови форми (Дамянова 2011). Това особено важи за прогимназиалния образователен етап. В УП за 6. клас например е представена урочната статия като разновидност на научния текст, след това едва в 9. клас учениците се запознават с понятия като научно съобщение, реферат, доклад.

Трудни за полагане в каквато и да било текстова категоризация остават за учениците и понятия като: анотация, обява, писмо, покана, макар че новата УП по БЕ за 6. клас внася определението „делова“ към „обява“, с което „подказва“, че текстът може да бъде отнесен към формите на официално-деловия стил.

В контекста на изследваните проблеми, свързани с ГЧ на учениците, следва да се отбележи, че типологията на текстовете, позната в училищната среда и следвана от учебната документация по БЕ за прогимназиалния и гимназиалните образователни етапи у нас, не се подчинява на нито един от признаците, по които PISA класифицира текста.

Въпреки това прави впечатление стремежът на новите УП за поставяне на комуникативен акцент върху учебното съдържание, за създаване на условия за формиране и развиване на ГЧ на учениците чрез подобряване на *уменията им за търсене, извличане, обработване и използване на информация*. Макар уменията за четене да не са ясно дефинирани, а на понятието за информация да не се приписват специфични характеристики, каквито използва PISA (експлицитна – имплицитна, обща – конкретна – детайлна и пр.).

За разлика от дескрипторите на ОЕЕР, които точно и ясно назовават спецификата на уменията, съответстващи на конкретно ниво на владене на езика, българските образователни документи констатира какво трябва да може да прави ученикът, без да се поставя акцент върху това как го прави/ колко добре го прави. Няма ясна конкретика по отношение на това в какво се изразява усъвършенстването на уменията за четене в отделните образователни етапи, къде е разликата между нивото на

14 Спецификата на типовете ученически текстове, обединени в система, е подробно представена у Георгиева (Георгиева 2001).

влееене на ГЧ и на ФГ в прогимназиалния и в двата гимназиални етапа. Въпреки че в Националната стратегия за повишаване на грамотността се четат разновидности на понятието за Г, характерни за една или друга степен на обучение.

Заслужава внимание обаче пренасочването на гледната точка от нормативните употреби на лингвистичните факти към процесите на комуникацията, от правилността на езиковия изказ към неговата уместност. Фокусът на езиковите занятия се съсредоточава върху овладяване на компетентности, осигуряващи резултатното речево общуване на учениците, към формиране и развиване на стратегии за справяне с житейски проблеми. Текстът в учебния процес по БЕ вече не е средство за овладяване на езикови норми, образец на употреба на езикови единици. Текстът се разглежда като съвкупност от смисли, като „цялостен социален, психологически и културен феномен, т.е. като дискурс“ (Петров 2011: 46).

Анализът на фрагменти от урочни статии за прогимназиалния етап недвусмислено показва, че вече предприетите планомерни и поэтапни действия за актуализиране на образователните цели, учебното съдържание и учебните помагала са предпоставка проявяващите се до момента само като тенденция съвременни особености на езиковото обучение да се превърнат в признаци на нов образователен фенотип, чиито характеристики (гносеологични, праксеологични и аксиологични) дават отражение върху основните аспекти на обучението по БЕ – учене, преподаване оценяване.

Прегледът на новите учебни помагала/учебници, чиято функция е да подпомагат преподаването и усвояването на учебното съдържание, предписано от Стандартите, сочи, че текстът като комуникативно и социално явление играе ключова роля на езиковите занятия. Развиването на комуникативни умения и на умения за четене е задача на всяка една урочна единица. В урочните статии се откриват различни по формат писмени форми на дискурса, които са близки до социалния опит и до интересите на учениците.

Забелязва се търсеното „преобръщане на ценностната йерархия между теоретичните знания и практическите умения: не практиката да служи за усвояване на теорията, а теорията да служи за формиране и развиване на практически умения“ (Дамянова 2011: 33). КООБЕ демонстрира потенциала си да развива у подрастващите компетентности, които са релевантни на обществените и на личностните потребности в съвременния социокултурен контекст; да „осигурява осъзнаване на собственото комуникативно поведение на учениците в процеса на социално взаимодействие“

(Георгиева 2001: 1). Ученикът застава в центъра на педагогическата интеракция, чиято цел е да мотивира младата личност да се обучава и да се самообучава.

В контекста на езиковите занятия, чиято основна задача е да създават условия за усвояване на знания и умения за пълноценно обработване на информация от писмени източници, акцентът се поставя изключително върху развиващите цели на ОБЕ, насочени към овладяване на социално значими знания и опит, към подобряване на уменията за самостоятелно разширяване на познанието, към стратегии за самоконтрол и контрол, в основата на които е залегнало разбирането на индивида не само за това „какво прави“, но и „как го прави“. Учениците се запознават с алгоритмичния характер на четенето, включващ прилагането на конкретни операции за работа с информация, чиято последователност се обуславя от комуникативните намерения.

Осъзнатите потребности на обществото и на индивида, свързани с овладяване на умения за успешна комуникация, за решаване на житейски проблеми и за пълноценна социална реализация са предпоставка в методическите среди все по-често да се говори за компетентностния подход (КП) в обучението, чрез който се поставя акцент върху прагматичните резултати от образованието¹⁵. В основата на подхода е залегнала концепцията за постигане на адекватност между компетентностите, предвидени за усвояване на езиковите занятия, и знанията и уменията, необходими на учениците, за да действат ефективно в различни сфери на действителността, за да продължат да се учат през целия си живот.

Прилагането на КП в ОБЕ подчинява процеса по овладяването на езика на комуникативни дейности, които намират място в реални дискурсни практики (Бойкова 2014); изменя същността на стратегията за учене – целта на ученето вече не е запаметяване и възпроизвеждане на информация, целта е усвояването на компетентности, позволяващи на учениците да прилагат усвоените знания и опит в реални комуникативни ситуации (Бойкова 2014: 223). По този начин се постига съгласуваност между формираните компетентности и потребностите на учениците.

За да изпълни ролята си на ключов фактор, който стои в основата на индивидуалното развитие на личността и на обществения прогрес, образованието трябва да спомага човекът да разбира проблемите на социалната действителност, да познава правата и задълженията си на гражданин, да участва активно и резултатно в икономическия и в обществения прогрес (Грей 1969: 16).

¹⁵ Вж. у Димчев (Димчев 2011 (1)) и у Бойкова (Бойкова 2014).

3. Методически дейности за развиване на умения за четене в прогимназиалния и в двата гимназиални образователни етапа

Съобразно целите и задачите, които си поставя, изложението представя методически вариант на дейности за развиване на умения за четене в прогимназиалния и в двата гимназиални образователни етапа, чиято основна функция е да спомогне за подобряване на ГЧ на учениците.

Методическите дейности са разработени в три части, съответно за трите образователни етапа от 5. до 12. клас и са апробирани в педагогическата практика през учебната 2015/2016 г. чрез осъществяване на опитно обучение в 6., 9. и 11. клас. Обучението по развиване на дейностите е дело на пишещия текста. Целта е да се докаже твърдението, че системното решаване на проблемни задачи за четене осигурява целенасочено и планомерно подобряване на ГЧ на учениците.

Средствата, чрез които се реализира експериментът, са различни тестови варианти, при които към даден източник на информация са формулирани няколко задачи.

Два типа въпроси изграждат тестовия формат:

- въпроси с избираем (структуриран) отговор, предлагащ на учениците няколко алтернативи, от които само една е релевантна на условието. Задачите от затворен тип са два вида: (1) такива, които в условието си съдържат четири възможни отговора, като ученикът посочва един за верен, и (2) други, при които обучаваният избира за верен един от два възможни отговора („да“/“не“), след като приложи умения за анализиране, сравняване и тълкуване на информация според критерия „вярно/невярно“ (твърдение);
- въпроси със свободен отговор, чието решение изисква от ученика да създаде кратък текст, като по този начин сам конструира верния отговор; този тип задачи често (но не винаги) са насочени към умения за излагане на обосновано собствено мнение по конкретен проблем.

Поради спецификата на задачите за четене анализът на резултатите от експеримента е качествен, а не количествен. Тълкуването и обобщаването на постиженията е подчинено на критерия „верен/неверен“ отговор, но и на принципа „напълно верен/частично верен“ там, където условието и решението позволяват.

Задачите, които учениците решават, целят да възпроизведат в най-голяма степен реална житейска ситуация, за да се създадат условия подрастващите да усъвършенстват уменията си за справяне с конкретни проблеми от социалния живот.

Избрани са разнообразни текстове по формат, контекст и пр. В тематично и в жанрово отношение те са близки до житейския опит на учениците и до източниците на информация, с които се сблъскват по един или друг повод в своето всекидневие.

Мисловните дейности, подходите и уменията, които подрастващите прилагат с оглед на конкретна комуникативна цел, обуславят познавателните (когнитивните) процеси, които се осъществяват при решаването на задачите за четене: (1) намиране и извличане на информация; (2) обобщаване и тълкуване на информация; (3) осмисляне и оценяване на информация.

Структурата на експерименталното обучение, предвидено за всеки един образователен етап, включва: входно равнище, три етапа на обучение и изходно равнище.

Входното и изходното равнище на участниците се проучват чрез тестови варианти (по един за двете равнища), при които се прилага самостоятелна форма на работа.

Всеки един от трите етапа на обучение включва по два тестови варианта с цел прилагане на групови и на самостоятелни дейности за четене.

При решаване на първия тест учениците работят съвместно, подпомагани от учителя. След изчитане на текста всеки може да изрази мнение по поставения от задачата проблем и да предложи решение, което счита за адекватно. Прилага се беседата като форма на взаимодействие между обучаващ и обучавани, посредством която се управлява познавателната активност на учениците. Възможните отговори се дискутират, обобщават се с помощта на преподавателя и се формулира краен извод, на основата на който всеки ученик сам конструира верния отговор, като го отбелязва в индивидуалния си тестов вариант.

При втория тест учениците работят самостоятелно, като всеки сам разсъждава върху проблемната задача и търси възможно най-адекватния отговор.

Целта е участниците в експеримента да усвоят алгоритъма за решаване на задачи за четене чрез обработване на информация от разнообразни писмени източници.

Резултатите от осъществените дейности за четене се обобщават след решаването на всеки един от тестовите варианти, като същевременно се предлага интерпретация на постиженията при всяка от проблемните задачи.

Крайните изводи за това доколко успешни са методическите въздействия се основават както на данни от сравнителен анализ на резултатите от входното и изходното равнище, така и на системно проследяване на напредъка в развиването на уменията за четене на учениците в хода на целия образователен експеримент.

Очакваните резултати са: (1) методическият вариант да се докаже като съвкупност от дейности за подобряване на уменията за четене на учениците; като инструмент за развиване на тяхната ГЧ и на тяхната ФГ; (2) критическото разглеждане на резултатите от образователния експеримент да потвърди схващането, че системното решаване на задачи за четене в часовете по БЕ е условие за усъвършенстване на ФГ на учениците и за преодоляване на слабости при четене.

Целева група на експеримента са ученици от 6., 9. и 11. клас в следните училища, избрани на произволен принцип:

1. СУ „Гео Милев“, гр. Трън (6.А клас - 9 ученици);
2. СУ „Св. св. Кирил и Методий“, гр. Радомир (6.Б - 15 ученици, 9.А - 26 ученици, 11.А - 20 ученици);
3. 16. ОУ " Св. св. Кирил и Методий ", гр. Перник (6.А клас - 15 ученици);
4. ГПЧЕ „Симеон Радев“, гр. Перник (9.Г - 26 ученици, 11.Б - 21 ученици);
5. ПГТС „Арх. Йордан Миланов“, гр. Перник (9.А - 19 ученици и 11.А - 20 ученици);
6. 32. СУИЧЕ „Св. Климент Охридски“, гр. София (6.Д - 28 ученици, 6.Е - 29 ученици, 6.Г - 28 ученици);
7. НФСГ, София (9.Г клас - 29 ученици);
8. 138. СУЗИЕ "Проф. Васил Златарски", гр. София (9.Г - 21 ученици, 11. Б - 27 ученици);
9. ПГЕЕ „Апостол Арнаудов“, гр. Русе (11.Е - 16 ученици).

В опитното обучение участват общо 346 ученици – 121 шестокласници, 121 деветокласници и 104 единадесетокласници.

Шестокласниците биват разделени на две групи – ученици, участващи във всички етапи на експеримента (основна извадка), и ученици, включени в контролни групи, всяка от които участва само в един определен етап от обучението. Целта е да се осигури сравнимост на резултатите, като по този начин се изследва ефективността на методическите дейности за развиване на умения за четене.

При деветокласниците и единадесетокласниците подобно условно разделение на учениците не се прави.

4. Изводи от апробирането на методическите дейности за развиване на умения за четене в прогимназиалния и в двата гимназиални образователни етапа

Анализът на резултатите от проведеното опитно обучение в трите образователни етапа и проследяването на развитието в постиженията на учениците от първата до последната фаза на експеримента показват, че целесъобразната и системна работа на езиковите занятия с разнообразни източници на информация, подчинена на проблемни задачи за четене, води до развиване на ГЧ на младите хора.

От констатациите в хода на обучението ясно личи, че участниците започват да се справят все по-успешно с решаването на задачи, изискващи прилагане на различни умения за четене.

Ефектът от методическите взаимодействия е особено видим при деветокласниците, чиито резултати още в края на втория експериментален етап бележат подобряване на ГЧ. Идеята се подкрепя и от сравнителния анализ на постиженията при входното и изходното равнище. Далеч по-добро е представянето на учениците на финалния тест за разлика от отчетените резултати в началото на обучението, когато при повечето участници се забелязват затруднения в прилагането на всякакъв вид умения за четене. Въпреки това остават сложни за деветокласниците задачи, които предполагат работа не с буквалния, а със „скрития“ смисъл на дискурса. Трудности продължават да се забелязват и при реализиране на дейности за четене за осъществяване на извънтекстова връзка, за съотнасяне на информацията от източника с опита и с общото познание на ученика. Проблемни за подрастващите все още са и задачи, за чието решаване се изисква намиране, подбиране и обобщаване на „разпръснатата“ информация в текста.

Следващи по ефективност са методическите дейности за развиване на умения за четене, реализирани в 11. клас. По време на целия експеримент се установяват слабости при изразяване и обосноваване на собствено мнение; отчита се и недостатъчна мотивация за решаване на задачи за осмисляне и оценяване на информация; за откриване, подбор и обобщаване на информация по няколко критерия. Налице е

стремеж за дословно цитиране на текста, за игнориране на онази част от условието на задачата, която изисква аргументиране на позиция. На последния тест, чиято цел е да определи изходното равнище на участниците в обучението, обаче прави впечатление, че учениците се справят по-добре със задачи, формулирани към съставен текст, макар цитираните източници да не съответстват на техния опит. Демонстрираните умения са по-добри от показаните на предходни подобни тестови варианти, отличаващи се с по-ниска степен на сложност, където множество участници се затрудняват дори в определянето на общата тема.

Най-трудно за отчитане е повлияването върху уменията за четене на шестокласниците. Учениците в прогимназиалния етап безпроблемно работят с ясно изразена и съсредоточена на едно място в текста информация, остават сложни за тях задачи, при които се търси информация, намираща се в различни части на източника. Затрудняват се в съставянето на кратък, точен, ясен и изчерпателен отговор по конкретен въпрос. Демонстрират недобри умения за обобщаване и тълкуване на смисъла на цялостния дискурс, както и за обосноваване на свое мнение (и тук тази част от условието най-често бива игнорирана).

Разлики между резултатите на учениците, участвали във всички етапи на обучението, и на контролните групи в полза на първите не са регистрирани. Крайно недостатъчно за шестокласниците се оказва времетраенето на опитното обучение, за да бъде установено положително повлияване от методическите взаимодействия.

Наблюденията и обстойното тълкуване на резултатите от образователния експеримент показват, че планомерната и системна работа на езиковите занятия върху задачи за четене има потенциала да развива ГЧ на учениците. Търсените и желани крайни резултати в това отношение следва да бъдат сред основните цели на ОБЕ, което има ангажимента да осигури на учениците необходимата подготовка за живота, да формира и да развива у обучаваните знания, умения и опит за ефективно прилагане на наученото в училище в реални житейски ситуации. Задачите, които си поставя КООБЕ, следва да бъдат фокусирани върху функционалните перспективи на образователния процес, върху онова, което придава на институционалното обучение стойност, превръща го в пълноценно образование, приложимо в реалния живот.

5. Заключение

Огромното количество разнородна информация, материализирана в писмени езикови съобщения, участващи в непрекъснатия информационен поток, до който съвременното общество има непрестанен достъп, предполага неограничени възможности за задоволяване на многоаспектния потребителски информационен интерес. В условията на информационното пресищане от изключителна важност са уменията на индивида за възприемане, за обработване и за използване на информация.

Процесът на четене се обуславя от осъзнатата индивидуална потребност на човека, която най-често е свързана с желанието за придобиване на нови знания, за проверка, затвърждаване или разширяване на вече възприета или нововъзприемана информация.

Четенето е както процес на информационен обмен, така и дейност по овладяване на познание. Усъвършенстваните умения за четене позволяват на личността да открие търсената информация, да я осмисли, след което да я възприеме и да я приобщи към своя познавателен фонд. Разглеждането на четенето като най-сигурния начин за постигане на познание доказва хипотезата, че ГЧ е основно средство за формиране и развиване на ФГ на учениците.

Изясняването на съдържанието на концептите ГЧ и ФГ, полагането им в системата от понятия, изграждащи КК на личността, създаването и апробирането на методически модел на дейности за преподаване и усвояване на умения за четене в прогимназиалния и в двата гимназиални етапа са основните цели, които настоящият труд си поставя и реализира. Изводите и констатациите от изследването водят до осмислянето на факти и закономерности, които имат теоретична и практическа стойност за МОБЕ. Представянето и анализът на различни теоретични постановки в изложението са предпоставка за разработването на технологични средства и решения за подобряване на уменията за четене на учениците, респективно за развиване на тяхната ГЧ; за повишаване на резултатността и ефективността на занятията по БЕ.

Усъвършенстваната ФГ е условие подрастващите да се справят успешно с предизвикателствата, пред които се изправят както в учебна среда, така и в реалния живот. Добре развитите умения за четене са средство за постигане на високи образователни резултати, за активно участие в обществения, културния, личния и професионалния живот и обратно – уменията за четене, развити в незадоволителна степен, предполагат ниски резултати в училище (по всички учебни предмети) и сериозни затруднения при решаване на проблеми в социалната действителност.

Училището би отговорило в голяма степен на обществените очаквания и на изискванията на личността, ако насочи вниманието си към индивида, към всеки ученик, ако създава условия и възможности за качествено образование. Задачата, която стои пред КООБЕ, е да осигури на подрастващите необходимата подготовка за живота, като формира у тях знания, умения и опит, които да отговарят на съвременната реалност, на потребностите на учениците.

6. Приносни моменти в дисертационния труд

1. Като приносен момент в дисертационното проучване може да се отчете теоретичното обосноваване на взаимовръзката между концептите *грамотност по четене* и *функционална грамотност* и съотнасянето на тази взаимовръзка към особеностите на системата от понятия, изграждащи *комуникативната компетентност* на личността.

2. В труда като обект на научен анализ се поставя проблемът за развиването на *уменията за четене* на учениците от средното училище като средство за усъвършенстване на тяхната *функционална грамотност*.

3. Като принос с практикоприложна стойност на дисертационното изследване може да се отчете конструираната система от методически дейности за развиване на уменията на учениците за *четене* в прогимназиалния и в двата гимназиални етапа. Опитното обучение, по време на което се осъществяват тези дейности, е планирано и проведено в естествена образователна среда от автора на текста.

4. Дисертационното изследване предлага изводи и констатации, които са предпоставка за осмисляне на факти и закономерности с евристична стойност за методиката на обучението по български език. Те са и надеждна основа за разработване на технологични средства за подобряване на уменията за четене с разбиране на учениците, за развиване на *грамотността по четене* и на *функционалната грамотност* на подрастващите.

7. Библиография на използваните в автореферата източници

Ангелова 2005: Ангелова, Т. Методика на обучението по български език. Съвременни проблеми. Сема РИШ, С., 2005.

Бачман 1990: Bachman, L. Fundamental Considerations in Language Testing. Oxford Univ. Press, 1990.

Бачман, Палмър 1996: Bachman, L., Palmer, A. Language Testing in Practice. Oxford Univ. Press, 1996.

Бойкова 2014: Бойкова, Ф. Комуникативни стратегии в обучението по български език. – В: Научни трудове. Филология, т. 52, кн. 1, сб. Б, 2014. УИ „Паисий Хилендарски“.

Георгиева 2001: Георгиева, М. Типология на ученическите текстове. Електронно издателство Liternet, 23. 10. 2002.

Гюзелева 2007: Гюзелева-Димитрова, С. Професионална подготовка на учителя по чужд език. НБУ, С., 2007.

Дамянова 2011: Дамянова, А. Как българските ученици да постигнат по-убедителни резултати по четивна грамотност. – В: Тематични анализи на резултатите на българските ученици при четене в PISA 2009. ЦКОКУО, С., 2011.

Димчев 2011 (1): От знаниецентристки подход към компетентностен подход на занятията по български език. Електронно списание LiterNet, 30.4.2011, № 4.

ДОИ 2000: Наредба №2 от 18.5.2000 г. за учебното съдържание. Приложение № 1 към чл. 4, т. 1 чл. 4, т. 1. Държавни образователни изисквания за учебно съдържание. Културно-образователна област: Български език и литература. МОН, 2000.

ДОС 2015: Наредба № 5 от 30.11.2015 г. за общообразователната подготовка Обн. В ДВ, бр. 95 от 08.12.2015 г. Приложение № 1 към чл. 6, ал. 1, т. 1 Изисквания за резултатите от обучението по учебния предмет Български език. Компонент Български език. МОН, 2015.

Ефтимова 2007: Към общ модел на комуникативната компетентност в езиковото обучение. Електронно списание Liternet, 26.1.2007, №1 (86).

Закон 2016: Закон за предучилищното и училищното образование Обн., ДВ, бр. 79 от 13.10.2015 г.

Падешка 2014: Падешка, М. Наративът в образователния процес по български език. Булвест 2000, С., 2014.

Петрова 2010: Петрова, С. Училище за утрешния ден. Резултати от участието на България в Програмата за международно оценяване на учениците PISA 2009. ЦКОКУО, С., 2010.

Петрова и др. 2011: Петрова, С., Дамянова, А. Четивната грамотност като предизвикателство към съвременния човек: как да помогнем на учениците да се справят успешно с четенето. ЦКОКУО, С., 2011.

Петрова 2012: Петрова, С. Оценяване на компетентността да се решават проблеми в PISA 2012. ЦКОКУО, С., 2012.

Петрова и др. 2012: Петрова, С., Арабаджиев, С., Станчева, Р. Изследване на четивната и математическата грамотност на учениците в VI клас. Анализ на резултатите. ЦКОКУО, Фондация „Заедно в час“, С., 2012.

Петрова 2013: Петрова, С. четивната грамотност на българските четвъртокласници: резултати от участието на България в Международното изследване на напредъка в четивната грамотност на учениците – PIRLS 2011. – В: Стратегии на образователната и на научната политика, година XXI, кн. 1, 2013.

Петрова и др. 2014: Петрова, С., Арабаджиев, С., Станчева, Р. и др. Изследване на четивната грамотност на учениците в VI клас. Анализ на резултатите. ЦКОКУО, Фондация „Заедно в час“, С., 2014.

Петров 2000: Петров, А. Дискурсният анализ в обучението по български език 5. – 8. клас. Булвест 2000, С., 2000.

Петров 2009: Петров, А. Ключовата компетентност „Общуване на роден език“ и обучението по български език. – Български език и литература (електронна версия), 2009, №2.

Петров 2011: Петров, А. Подобряване на функционалната грамотност на учениците в 5.-12. клас чрез обучението по български език (актуални проблеми и тенденции за развитие). - В: Тематични анализи на резултатите на българските ученици при четене в PISA 2009. ЦКОКО, С., 2011.

Петров 2012: Петров, А. Проблеми на комуникативно ориентираното обучение по български език (5. – 12. клас). Булвест 2000, С., 2012.

Кръстанова 2005:

Рамка 2006: Обща европейска езикова рамка: учене, преподаване, оценяване. Релакса, Варна, 2006.

Халидей 1973: М. А. К. Halliday. Explorations in the Functions of language. Edward Arnold, 1973.

ЮНЕСКО 2005: EFA Global Monitoring Report 2006. Education for all: Literacy for Life. UNESCO, France, 2005.

PIRLS 2016: PIRLS 2016 Assessment Framework. 2nd Edition.

PISA 2009: PISA 2009 Assessment Framework. Key competencies in reading, mathematics and science.

Учебни програми по български език и литература (за: 5., 6., 7., 8., 9., 10., 11., 12. клас). <mon.bg>

Учебници по български език (за 5., 6., 7., 8., 9., 10., 11., 12. клас).

<https://timssandpirls.bc.edu/PDF/AppendixC.pdf> - Appendix C. Comparison of the Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) and the Programme for International Student Assessment (PISA)

8. Публикации по темата на дисертацията

1. Миланова, Е. *Понятието за функционална грамотност в системата от понятия, представящи комуникативната компетентност на личността*, публикуван в сп. „Български език и литература“, кн.6, 2013 г.
2. Миланова, Е. *Развиване на функционалната грамотност на учениците чрез обучението по български език.* – В: Метриали III Міжнароднонаучно-методичногосемінару з болгарської мови, літератури, культури та історії (16–17 травня 2014 р.): збірник тез. Бердянськ, 2014.
3. Миланова, Е. *Функционалната грамотност на ученика – средство за справяне с житейски проблеми.* – В: Паисиеви четения. Пловдив, 23-24 октомври 2014 г. Научни трудове. Том 25, кн. 1, сб. Б, 2014 г. Филология. ПУ „Паисий Хилендарски“, 2014 г.
4. Миланова, Е. *Същност и функции на тестовите задачи върху прекъснат текст.* – В: Метриали IV Міжнароднонаучно-методичногосемінару з болгарської мови, літератури, культури та історії (22–23 травня 2015 р.): збірник тез. Бердянськ, 2015.
5. Миланова, Е. *Развиване на умения за четене чрез обучението по български език.* Littera et Lingua. Година 12, кн. 3-4 (есен-зима) 2015. (<http://slav.uni-sofia.bg/naum/lilijournal/2015/12/3-4/emilanova>)

