READING COMPREHENSION IN DIFFERENT EDUCATIONAL CONTEXTS

Anna Georgieva
Sofia University "St. Kliment Ohridski "– Faculty of Educational Studies and the Arts (FESA), Republic of Bulgaria, ag@uni-sofia.bg

Abstract: The article presents reading comprehension skills from different aspects and in different contexts. The essence of reading is considered as a transition from the letter to the sound form of the word. The four types of understanding defined by Paul Burns are commented on literal understanding, interpretive understanding, critical and creative understanding. They are in the essence of formulating questions on the content of read text, through which it is established which levels on meaning the reader has understood and interpreted correctly, of the meaning embedded in the text. The three layers of information in the text highlighted by I.R. Galperin are also marked: content-factual, content-conceptual and content-subtextual information. The expected results related to reading comprehension are considered in the curricula for the study of Bulgarian language and literature from the first to the fourth grade. Similar standards have been commented on in the curricula for the teaching a foreign (English) language in primary grades. The difficulties in reading and understanding texts in Bulgarian by Bulgarian authors among students who study Bulgarian language and literature in a Bulgarian Sunday school abroad (in a foreign language environment) are highlighted. Nevertheless, these students achieve a similar level of reading qualities – correctness, speed, awareness, expressiveness – as that of their peers studying in Bulgaria and studying Bulgarian as their primary, native, first language. They demonstrate this in the international online reading competition in Bulgarian for third and fourth grade students studying in Bulgarian Sunday schools abroad. The presentation also emphasizes the presence of reading comprehension as a component of the diagnostic toolkit when conducting the National External Assessment of the results of the Bulgarian language and literature training at the end of the fourth grade and in the International Comparative Study of Literacy PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study). The difference and specificity of this component in the two exam formats is explained. Based on the presentation, conclusions are formulated.
Keywords: reading, reading comprehension, native and foreign language reading, reading comprehension in diagnostic tools

ЧЕТЕНЕТО С РАЗБИРАНЕ В РАЗЛИЧЕН ОБРАЗОВАТЕЛЕН КОНТЕКСТ

Анна Георгиева
Софийски университет „Св. Климент Охридски“ – Факултет по науки за образованието и изкуствата (ФНОИ), Република България, ag@uni-sofia.bg

Резюме: В статията се представят от различни аспекти и в различни контексти уменията за четене с разбиране. Разглежда се същността на четенето като преход от буквената към звуковата форма на думата. Коментират се дефинираните от Пол Бърнс четири вида разбиране: буквално разбиране, интерпретативно разбиране, критично и творческо разбиране. Те са в същността на формулирането на въпроси върху съдържанието на прочетения текст, чрез които се установява кои равнища от смисъла четящият е разбрал и интерпретира правилно, коректно на вложения в текста смисъл. Маркират се и откроените от И. Р. Галперин три пласта на информацията в текста: съдържателно-фактуална, съдържателно-концептуална и съдържателно-подтекстова информация. Разглеждат се заложените в учебните програми за обучение по български език и литература от първи до четвърти клас очаквани резултати, свързани с четенето с разбиране. Коментирани са подобни стандарти и в учебните програми за обучение по чужд (английски) език в началните класове. Откроени са затрудненията при четене с разбиране на текстове на български език от български автори при ученици, които изучават български език и литература в българско неделно училище в чужбина (в чуждоезикова среда). Въпреки това тези ученици постигат сходно равнище на качествата на четене – правилност, скорост, съзнателност, изразителност, като това на връстниците им, обучаващи се в България и изучаващи български език като основен, роден, първи език. Това те демонстрират в проведения международен онлайн конкурс по четене на български език за ученици от трети и четвърти клас, обучаващи се в български неделни училища в чужбина. Акцентирано е и на спецификата в обучението по четене на ученици със специални образователни потребности. В изложението е поставен акцент и на присъствието на четенето с разбиране като компонент от диагностичния инструментариум при провеждане на Национално

външно оценяване на резултатите от обучението по български език и литература в края на четвърти клас и в Международното сравнително изследване на грамотността PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study). Обяснена е разликата и спецификата на този компонент в двата изпитни формата. Въз основа на изложението са формулирани изводи и заключение.
Ключови думи: четене, четене с разбиране, четене на роден и на чужд език, четенето с разбиране в диагностични инструменти

1. УВОД

Процесът четене има два компонента, които са неразривно свързани – техниката на декодиране на буквените знаци (преходът от графема към фонема – звуков еквивалент на звука в конкретната прочитана дума) и вторият компонент в четенето е съзнателност, разбиране на прочетеното съдържание.

По същество четенето представлява сетивно възприемане на буквените знаци чрез зрителния анализатор (или тактилно с върха на пръстите при четене на текст с Брайлов шрифт при лица с нарушено зрение), които при четене на глас се вокализират като съответстващия им звук (пр. любов – [**л`у**бо**ф**]), а при четене наум е без външна вокализация, но и в двата случая се достига до възприемане на изговорената/прочетената дума като цялост и откриване/разбиране на значението какво точно се назовава с нея (предмет, качество, действие – куче, красив, не спи). Затова текстовете за четене трябва да съответстват на познанията на четящия и да съдържат предимно познати думи, чието значение той знае и разбира. При диагностициране на уменията и степента на разбиране при четене се имат предвид дефинираните от Пол Бърнс четири вида разбиране:

- Буквално разбиране на прякото лексикално значение на всяка от думите в прочитаното съдържание и основни идеи, директно представени в текста.
- Интерпретативно разбиране, което предполага тълкуване, откриване на подтекста (не е изразен с конкретни думи в четения текст), с извличане на причинно-следствени връзки, откриване на авторовото внушение.
- Критичното разбиране се свързва с оценяване на прочетеното (новост, достоверност), с отделяне на важната от второстепенната информация в четения текст.
- Творческото разбиране се свързва с възникване на нови идеи, свързани с прочетеното, предусещане за изхода и т.н. (Здравкова, 2013: 44-45).

Според И. Р. Галперин (1981) разбирането на текста е многопластово, защото има три взаимнопроникващи пласта: на съдържателно-фактуалната информация (явно заявена в текста, буквалното значение на думите), съдържателно-концептуална (внушенията и отношението на автора) и съдържателно-подтекстова информация (която не е изразена явно с думи в четения текст и читателят извлича сам, откриване или формулиране на поуката от текста).

2. СПЕЦИФИКА НА ЧЕТЕНЕТО С РАЗБИРАНЕ В РАЗЛИЧНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ КОНТЕКСТИ

При поетапното ***формиране на уменията за четене на роден и на чужд език***, поне в началото, техниката на прочитане на буквените знаци ангажира по-силно вниманието на четящото дете, поради което разбирането на прочетеното е затруднено и често липсва в момента на прочитане на думата. В следващите етапи при усъвършенстване на уменията за декодиране, постепенно двата компонента се синхронизират и разбирането става в момента на прочитането. Четенето се превръща в инструмент и средство за комуникация, а не като техническа дейност за декодиране на напечатания текст.

Затова е важно винаги след първия прочит на съдържанието да се обръща внимание на обясняване значението на откритите непознати думи, които учениците не знаят, не разбират. Често в учебниците по роден и чужд език, както и по останалите учебни предмети са отпечатани обяснения за значението на използвани нови понятия и термини, чрез обяснение с думи или чрез визуално онагледяване (изображение/снимка), ако с думата се назовава предмет (пр. кесия, АЕ - mouse - мишка).

За проверка и усъвършенстване на уменията за четене с разбиране, към всяко изучавано в обучението по литература художествено произведение има формулирани от авторите на учебника (Читанката) и в учебната тетрадка въпроси върху прочетеното съдържание. Често отговорът тези въпроси изисква да се демонстрира разбиране на съдържателно-фактологичната информация – имена на герои, място на развитие на действието, последователност на събитията и т.н. Друг тип въпроси изискват да се извлича съдържателно-подтекстовата информация – въз основа на разбраното от прочетения текст да се дава оценка за постъпките и качествата на героя – добър или лош е и защо мислят така. С извличане на съдържателно-концептуална информация от прочетения текст са свързани въпросите за формулиране на извод от прочетения текст или подбиране на подходяща поговорка, чрез която да се изрази поуката.

Върху степента на разбиране на прочетен текст оказват влияние и качествата правилност, респективно брой допуснати грешки, както и скоростта на четене – прекалено високата и прекалено бавната скорост на четене действат затормозяващо върху степента на разбиране на прочетеното съдържание.

Обучението по литература в началните класове е приоритетно с литературно-естетическа насоченост и се изучават предимно художествени произведения от жанровете приказка, разказ, стихотворение, повествователен текст, който е откъс от повест или роман, откъс от цяла книга на автор. При работа с тези текстове „четенето с разбиране“ се установява чрез умението на ученика правилно да преразкаже последователността на действията в сюжета на текста, да прави изводи и коментари въз основа на разбирането на подтекстовата и коцептуалната информация в прочетеното съдържание.

За да се постигне „четене с разбиране“ е необходимо четящият да има достатъчно богат активен и пасивен речник, да знае и разбира прякото лексикално значението на всяка от прочетените думи и да може да осмисля взаимовръзката им в изречението и в цялостния текст. Постепенно се разбира и осмисля и метафоричното значение на използваните в текста изразни средства (пр. „злато сърце“ не е направено от метала злато, а се свързва с благородно, рядко срещано и т.н.).

Децата със специални образователни потребности могат да бъдат обучени да осъществяват технически процеса четене, като правилно декодиране на буквените знаци и артикулиране на съответстващия им звук (пр. изгряващ – [и**С**гр`**А**ва**ШТ**]), но поради специфичните дефицити, често разбирането на прочетеното не е достатъчно пълноценно и правилно. Пенка Шапкова отбелязва, че при деца със синдром на Даун „четенето може да бъде едно от най-ефективните средства за подпомагане на слънчевите деца да преодолеят трудностите в речта, езика и ученето.“, като при тях е по-подходящо „глобалното четене, което допринася за развитието на уменията за правилното използване на граматическата структура на езика и за подобряване на произношението“ (Шапкова, 2020: 184). И при обучението в четене на децата със специални образователни потребности е необходимо предлаганите за четене текстове да съдържат предимно познати за детето думи, чието значение то знае и разбира.

Постигане на умения за четене с разбиране са заложени и в утвърдените от Министерство на образованието и науката (МОН) ***учебни програми за обучение по български език и литература*** (общообразователна подготовка), като очаквани резултати от обучението, а именно:

„1 клас – възприемане и разбиране на произведения от различни жанрове на литературата и фолклора за деца;

2 клас – доказва разбиране на въпроси по съдържанието на изучаваното литературно и фолклорно произведение;

3 клас – доказва, че е разбрал смисъла на прочетеното чрез изразително четене на художествен текст;

4 клас – усъвършенстване на уменията за четене“ (Георгиева, 2020: 452-455).

От приведените цитати от учебните програми за обучение по български език и литература за 1. – 4. клас се забелязва, целенасочено се работи за оптимално формиране у учениците на умения за повишаване на степента на разбиране при четене на текстове от различен стил и художествен жанр. Освен техническото умение за четене-декодиране, активно се работи за формиране на умения за интерпретиране и осмисляне, откриване на подтекстовото внушение на автора и с каква цел е създаден текста – да информира за факти, да убеждава, за споделяне и изразяване на лични чувства и преживявания, от чие лице са говори в текста – на участник в събитието или от името на страничен наблюдател, или с несвидетелско отношение (пр. Когато *бях* малък… Човекът отвор*и* прозореца и … Живе*ли* баба и дядо…).

В своята монография „За четенето и разбирането на английски език“ Пенка Кънева (2022) разглежда проблема в контекста на ***ранното чуждоезиково обучение***, осъществяващо се в българското общообразователно училище. Тъй като в първи клас обучението по чужд език е в избираеми часове и се реализира като устен курс, без огрaмотяване и четене, то едва в програмата за втори клас е заложено формирането на уменията за четене въобще и в частност за „четенето с разбиране“ на прочетеното. Забелязва се, че и в учебните програми по чужд (английски) език присъстват сходни формулировки (с тези по БЕЛ), в които се поставя акцент върху формирането у обучаемите на уменията за четене с разбиране.

„2 клас – ученикът да разбира познати имена, думи и изрази, поздравителна картичка с кратък текст, написан с елементарни стандартни изрази; да разбира общото съдържание на онагледен, кратък и елементарен текст до 50 думи, отговарящ на тематичните области; да разбира несложни указания от учебника и учебната тетрадка;

3. клас – да разбира общото съдържание на онагледен текст с обем до 60 думи по изучаваните тематични области; да разбира съдържанието на кратки адаптирани и несложни автентични текстове с обем до 60 думи … като при необходимост ги препрочита; да разбира указания за изпълнение на упражнения и дейности от учебника/учебната тетрадка;

4 клас - да разбира общото съдържание на кратък, несложен, онагледен текст с обем до 80 думи; да разбира текст на картички, електронни съобщения и лични писма; да разбира съдържанието на елементарни учебни и адаптирани текстове с обем до 80 думи…; да разбира несложни съобщения и указания и информация от учебника/учебната тетрадка.“ (Кънева, 2022: 48).

По отношение на формирането на уменията за четене с разбиране в ранното чуждоезиково обучение по другите езици (френски, немски, испански, италиански, руски), Илияна Симеонова отбелязва, че „налице е съгласуваност между всички учебни програми по основните чужди езици, изучавани в началното училище“ (Симеонова, 2021: 547), като и в тях също са формулирани очаквани резултати, свързани с уменията на ученика да чете и то с разбиране информация на изучавания чужд език.

Забелязва се, че при чуждоезиковото обучение четенето с разбиране се отработва при четене на текст с определен минимален обем от 50-80 думи и се обвързва с изпълнение на учебни задачи. Докато в обучението по роден (български) език четенето с разбиране се упражнява при възприемане и интерпретиране на съдържанието на цяло литературно произведение, с доста по-голям обем на текста, от български или чужд автор, художествен или нехудожествен текст от енциклопедия.

При ***обучението по български като втори език в чуждоезикова среда*** учениците изпитват затруднения при четене с разбиране и осмисляне на прочетеното, защото по-голяма част от използваните в художествените текстове думи, не са от активния им речник и често не знаят тяхното значение, което оказва негативно влияние върху степента на разбиране на прочитания текст. И докато в началните класове (1. – 4 клас) се изучават по-кратки по обем произведения от по няколко страници, то в прогимназиален и гимназиален етап (5. – 12. клас) обект на изучаване в обучението по литература са вече цели романи или творчеството на определен автор. Председателят на Асоциацията на българските училища в чужбина и директор на Българо-австрийското училище „Св. св. Кирил и Методий“ в град Виена (Австрия) д-р Ирина Владикова отбелязва, че българската „литература е изключително обвързана с нашата история, а тези деца невинаги учат история или слабо са запознати с нея… Литературата в повечето страни, говоря най-вече за Европа, не се изучава в този академичен стил, в тази сложност и комплексност, която ни се предлага в учебниците и учебните помагала в българската система.“ (Владикова, 2022). Владикова споделя, че учениците по-добре разбират съдържанието на романа „Под игото“, когато гледат екранизация по него, а не когато го четат в отпечатаната значителна по обем книга. Тоест разбирането на авторовия текст става чрез аудиране на репликите на героя във филма и се подсилва от визуалните опори в сценографията – облекло („пояс“, „бяла кенарена риза“, „цървули“), предмети от бита („постланото с червен китеник одърче“), вид пътна настилка („калдъръм“) и др. Визуалното представяне особено много подпомага учениците при разбиране на словесни описания на външността и облеклото на герой или описание на природна картина. Но при гледане на филм, който е екранизация по книга, всъщност зрителят/читателят добива представа само за основните акценти в развитието на действието от фабулата на цялата книга, но степента на разбиране е много по-ниска, отколкото при прочит на всяка дума в отпечатаната или електронната книга, въз основа на която е направена тази екранизация.

За да бъдат стимулирани учениците да четат на български език в чужбина, се провеждат и състезания – международен онлайн конкурс за четене на български език (последното издание беше на 04.06.2022 г.), който се организира г-жа Мариола Георгиева – директор на Българското училище в Рим и Колеферо към културната асоциация „Асен и Илия Пейкови“ (Италия).

Тази година в конкурса за изразително четене на български език заявиха желание и се включиха 16 ученици от трети и 10 ученици от четвърти клас, обучаващи се в български неделни училища в чужбина – от Великобритания, Кувейт, Сърбия, Германия, Белгия, Италия. Подборът на победителите се реализира в три кръга, в които първо се чете кратък откъс от познат текст от романа „Ян Бибиян“ на Елин Пелин, следващият кръг е четене на непознат текст на стихотворение, а в третия кръг ученикът трябва да прочете непознат текст на българска скоропоговорка, в която има често редуване на звукове/букви, които трудно могат да се артикулират правилно при стремеж за възможно по-бързо прочитане и изговаряне.

Учениците от българските неделни училища в чужбина, за които българският език вече е втори и не е приоритетно използван при общуване в ежедневието в социалната среда, постигат качества на четенето – скорост, изразителност, правилност, съзнателност, сходни с тези на връстниците им от България, за които българският език е роден и основен език.

3. ЧЕТЕНЕТО С РАЗБИРАНЕ КАТО КОМПОНЕНТ В ДИАГНОСТИЧНИ ИНСТРУМЕНТАРИУМИ

Четенето с разбиране е основен компонент в диагностичния инструментариум на провежданите международни сравнителни изследвания в сферата на училищното образование и за установяване на умения

и компетентности на учениците от различни възрасти за четене с разбиране и интерпретиране на съдържанието на прочетен текст.

Във всяко от провежданите до момента през 2001 г., 2006 г., 2011 г, 2016 г. изследвания PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) за установяване на четивната грамотност на 9-10 годишните ученици, задължително се проверява уменията им за четене с разбиране на художествен и на нехудожествен текст. Изводи се правят въз основа на даваните от ученика отговори на въпроси, свързани с различни пластове от съдържанието на прочетения текст. Оценяването на степента на разбиране е въз основа на следното скалиране на резултатите в международните сравнителни равнища (виж табл. 1).

Таблица 1. Международни сравнителни равнища на способностите според предназначението на текстовете в PIRLS (източник Мавродиева, 2019: 38)

Равнище	**Предназначение на текста**	
	За литературен опит	**За извличане и използване на информация**
Напреднало (625 точки)	Учениците могат да: • Интерпретират случки и постъпки, като описват причини, мотиви, чувства и характерни черти на героите, подкрепени изцяло от текста; • Обединяват идеи и факти от различни части на текста, за да открият общите теми; • Оценяват в общи линии въздействието върху читателя на езиковите изразни средства и стила на автора.	Учениците могат да: • Разграничават и интерпретират сложна информация от различни части на текста, като използват примери, подкрепени изцяло от текста; • обединяват информация от различни части на текста, за да определят доколко даден факт или проблем е от значение, или за да могат да подредят хронологично дадени действия или събития; • оценяват в общи линии визуални и текстуални средства, за да обяснят тяхната функция или гледната точка на автора.
Високо (550 точки)	Учениците могат да: • намират и разграничават важни постъпки и детайли от различни части в текста; • правят заключения, като обясняват връзките между намерения, постъпки, случки и чувства и ги подкрепят с пример(и) от текста; • интерпретират и обобщават случки и характерни черти и постъпки на героите, описани в различни части на текста; • оценяват значимостта на събития и действия за развитието на сюжетната линия; • разпознават употребата на някои езикови изразни средства (напр. стилистични фигури и тропи).	Учениците могат да: • намират и разграничават дадена информация в сбит текст или комплексна таблица; • правят заключение за логическите връзки, за да дадат обяснение или за да се аргументират ; • обобщават текстуална и визуална информация, за да интерпретират взаимовръзката между идеи; • оценяват съдържанието и елементите на текста, за да направят обобщение.

Средно (475 точки)	Учениците могат да: • откриват, разпознават и възпроизвеждат ясно посочени случки, постъпки или чувства; • извличат преки заключения за характеристики, чувства и причини за определени постъпки на главните герои; • тълкуват и обясняват очевидни причини и следствия, разпознават доводи и посочват примери; • разпознават в общи линии езиковите изразни средства и стил.	Учениците могат да: • намират и възпроизвеждат две или три части от текста, съдържащи определена информация; • намират части от текста, използвайки подзаглавия, текстови полета и илюстрации; • извеждат преки заключения, за да дадат обяснение, подкрепено с факти; • интерпретират и обобщават в общи линии информация, за да подредят дадени събития.
Ниско (440 точки)	Учениците могат да: • намират и извличат ясно посочени идеи, постъпки или информация; • извеждат преки заключения за случки и причини за постъпки; • интерпретират в общи линии случки и основни идеи.	Учениците могат да: • намират и възпроизвеждат определена информация от текст или друг формат (напр. таблици, диаграми); • • извеждат преки заключения в общи линии за обяснения, действия или описания.

Използваните в PIRSL текстове са с подходящо за възрастта на учениците съдържание и обем на текста от 600-900 думи. Текстовете са увлекателни, полово и културно неутрални са, предполагат съставянето на богат набор от задачи, чрез които да могат да се представят изследваните познавателни процеси.
В тестовия инструментариум за провеждане на Националното външно оценяване (НВО) на резултатите от обучението по български език и литература в края на четвърти клас, вторият компонент е обвързан с проверка на уменията за четене с разбиране, като е предложен за четене кратък текст (НВО по БЕЛ 2022 г. – текст от 174 думи), към чието съдържание са формулирани 4 въпроса с избираем отговор и 6 въпроса, в които се изисква ученикът да допълни/напише своя отговор. По-малкият обем на текста за проверка на уменията за четене с разбиране се налага поради ограничението във времето за провеждане на НВО и от наличието на още други компоненти в цялостния диагностичен инструментариум.

4. ЗАКЛЮЧЕНИЕ

При формиране на уменията за четене могат да бъдат наблюдавани външните прояви на качествата правилност, техника, изразителност. Докато качеството съзнателност е обвързано със степента на разбиране на прочетеното съдържание и е по-скоро вътрешен процес, осъществяващ се в съзнанието и опиращ се на предварителния опит на четящия. Степента на разбиране на прочетеното може да се установи чрез способността на четящия да преразкаже и интерпретира прочетеното съдържание, да отговаря коректно на устно или писмено формулирани въпроси към съдържанието на текста, свързани с различни пластове в него (факти, подтекст, концептуално внушение – авторът одобрява или осмива качествата на героите, какво се внушава чрез текста, поука и т.н.). С усъвършенстване на декодиращите умения и нарастването на необходимостта да се борави с много информация, по-често учениците овладяват, а възрастните и прилагат четене наум, без вокализация, като съдържанието на четения текст се възприема само чрез зрителния анализатор и веднага следва да се постигне и разбиране, осмисляне на смисъла на прочетеното съдържание. Оптимално формираните умения за четене с разбиране са в основата на постигане на функционална грамотност, на успешното информиране и самообразование, на уменията за аналитично мислене и преценка на нова, важна или фалшива информация.
Въпреки че формирането и прилагането на умения за четене с разбиране се свързват предимно с езиковото обучение по роден и чужд език, то всъщност четене с разбиране е общоучебно умение, което се прилага във всички сфери на живота и в различни контексти: за прагматични цели - указания за употреба на уред, ориентиране в пространството и работно време; за неформална комуникация – бележки, списъци за пазаруване в дома; за лична и официална кореспонденция – писма, заявления, жалби.
Четенето с разбиране е базисно и много важно умение, което е в основата на успешната писмена комуникация и е необходимо за овладяване на всички ключови компетентности.

ЛИТЕРАТУРА

Владикова, И. (2022). Често текстовете по литература са неразбираеми за българчетата в чужбина. София, Българска телеграфна агенция, 27.07.2022 <БТА :: Д-р Ирина Владикова: Често текстовете по литература са неразбираеми за българчетата в чужбина (bta.bg)> (последно посещение 03.08.2022)

Галперин, И. Р. (1981). Текст как обект лингвистического исследования. Москва, Наука, 1981.

Георгиева, А. (2020). Съвременни проекции на обучението по български език и литература в началните класове. София, университетско издателство „Св. Климент Охридски“, 2020, 452-455.

Здравкова, Ст. (2013). Началното огramотяване (с. 9-107) В: Георгиева, М., Р. Йовева, Ст. Здравкова. Обучението по български език и литература в началното училище. Шумен, университетско издателство „Епископ Константин Преславски“, 2013, 44-45.

Кънева, П. (2022). За четенето и разбирането на английски език. Велико Търново, АСТАРТА, 2022, 48.

Мавродиева, М. (2019). Грамотността при четене в началния етап на образование. Резултати от участието на България в Международното изследване на уменията по четене PIRLS 2016 на учениците от 4. клас. София, ЦОПУО, 2019, 18.

НВО по БЕЛ (2022). Национално външно оценяване на резултатите от обучението по български език и литература в края на четвърти клас. София, МОН, 2022. https://mon.bg/bg/100148 (последно посещение 03.08.2022)

Симеонова, И. (2021). Уменията за общуване на чужд език в начална училищна възраст като ключова компетентност. В: Измерения на компетентността. Сборник с доклади от международна научна конференция, проведена в рамките на Климентовите дни на Алма Матер, София, Университетско издателство "Св. Кл. Охридски", 2021, ISBN:978-954-07- 5328-7, 542-550, 457.

Шапкова, П. (2020). Подходи за личностно развитие, подкрепа и приобщаване на деца със синдром на Даун. София, Университетско издателство „Св. Климент Охридски“, 2020, 184.