

МОТИВАЦИЯ И УМЕНИЯ ЗА ЧЕТЕНЕ

Деспина Василева

MOTIVATION AND READING SKILLS

Despina Vassileva

Summary: This article shows the terms motivation and reading strategies. The aim is to track the relation between both of them and to comment how the motivation levels can affect reading skills. Reading strategies are suggested as an instrument which can be used in the Bulgarian language learning as a first language to get a high motivation reading levels. We accept that motivation and reading are in close relation and reading motivation influences reading skills.

In the article is showed survival about text working during class. During the experiment are used metacognitive strategies for self-directed and self-regulated reading.

Key words: cognitive strategies, metacognitive strategies, locus of control, attribute theory, comprehension reading, reading strategies, intrinsic and extrinsic motivation

Проблемът за четенето и неговите реализации в учебната практика не е нов, а отдавна коментиран и интерпретиран. В научната литература все повече се появяват текстове, ориентирани към развиването на умения за четене, към употребата на метакогнитивни стратегии за учене, които биха допринесли за формирането на читателски умения и др. Налице са икономически проучвания, които обвързват четенето с добре звучащата, но не съвсем ясна „обществена ангажираност“ (PISA), изследвания в контекста на чуждоезиковото обучение и изследвания в контекста на родноезиковото обучение, изследвания в областта на равнищата на четене с разбиране (PIRLS). Четенето е обект на различни научни области, защото обхваща езика, паметта, мисленето, възприятието и интелигентността.

Четенето всъщност е постоянно съпътстващо човека, защото то е инструмент на усвояване на различни научни области, а във всекидневния живот непрекъснати са сблъсъците с реклами, съобщения, инструкции, нормативни документи и др. С напредването на технологиите четенето става все по-активна дейност, но същественият

въпрос е какъв тип четене се реализира при различните употреби на текста и в каква степен общуването в класната стая и самата образователна система имат готовността да отговорят на променените разбирания за четенето във всекидневните употреби. Едва ли подлежи на оспорване твърдението, че училището е институция, която не съществува самоцелно, а за да представя знание, което ни е полезно, което е необходимо и което реално подготвя към формиране на умения за справяне в различни житейски ситуации. И тук не говорим толкова за полезността като способност, като дефинитивно получен инструмент, а по-скоро като употреба, като възможност за справяне, за пренос на знанията и уменията от една ситуация в друга.

Настоящата статия фокусира вниманието си върху това какви стратегии за четене се развиват чрез обучението по български език и литература и как те могат да повишат мотивацията за четене, като се приема, че мотивацията и четенето са пряко обвързани. Колкото по-висока е мотивацията, толкова по-значими са развитите умения за четене, а нарастващите равнища на уменията за четене се отразяват върху мотивацията.

Развиването на умения за четене в българския образователен и научен контекст се реализира с определен терминологичен апарат – функционална грамотност, читателска грамотност, грамотност по четене. В Националната стратегия за повишаване на грамотността се отбелязва, че „поради липса на друга дума, една и съща дума *грамотност* се употребява в смисъл и на езикова грамотност (*literacy*), и на математическа грамотност (*numeracy*), а нерядко – и на грамотност в областта на природните науки и технологиите. По този начин грамотността функционира в тесен (разбирана именно като четене и писане, т.е. предимно за да означаи „грамотност за четене” и/или езикова грамотност) и в широк смисъл (разбирана като комплекс от „грамотности” в т.ч. математическа, финансова, цифрова, в областта на природните науки и технологиите, а нерядко и възприемана като синоним на компетентности)“, За целите на настоящия текст приемаме понятията развиване на умения за четене и мотивация за четене, като се надяваме това по-скоро да отведе текста към хуманистичната, а не към икономическата перспектива на употребите на текста (МОН, 2014)ⁱ.

Уменията за четене са дефинирани многократно. Определят се като „подмножество от групата фактори, които се отразяват върху общуването чрез намерението на автора, съдържанието на текста, съобщението, способностите и целите на четящия/слушания в контекста на общуването (Pearson, 2009 : 36). Така актът на

четене не се разглежда изолирано, а като зависим от условията на общуването, от комуникативната ситуация, обвързваща автор, читател, цели на текста, цели на четящия. Към тази предпоставка неминуемо се добавя и равнището на предварителни знания и умения при сблъсък с текста – равнище на декодиране, способност за извличане на съдържанието на непознати думи от текста и твърде подценяваната в последните години роля на самото равнище на владение на езикаⁱⁱ, което не е в еднаква степен застъпено дори и при носители на езика.

Тук е уместно да се отбележи, че често четене се определя в две разновидности – стакато четене и задълбочено четене. Стакатото четене е повърхностно и то представлява бързо преминаване през текста, улавяне само на ключови думи в него, общо запознаване със съдържанието му. Задълбоченото четене, което е и цел на проучване в настоящото изследване, предполага осмисляне на текста, разпознаване на употребените в него реторически стратегии, интерпретиране на ключови проблеми и идеи в текста. Задълбоченото четене изисква прилагане на следните умения: аналитично мислене, критическо мислене, умения за анализиране на формалната страна на текста (неговите граматични, лексикални и др. граматични особености), умения за осъзнаване на подтекста, за откриване на интертекстуални и контекстуални характеристики и др. Този тип четене изисква повече вглъбяване в дейността, ангажира повече когнитивни ресурси и отнема по-дълго време от другите типове четене. (Радкова, 2011 : 2)

Обект на анализ в настоящия текст е задълбоченото четене, осмислено през перспективите на родноезиковото обучение. То се основава на натрупания от четящия предишен опит, отнасящ се както към работата с текст, така и към жизнения опит. Още тук е ясно, че задълбоченото четене може да се реализира в изследваната от Виготски зона на близкото развитие, т.е. в учебната практика следва да се предлагат и използват текстове, които са близо до жизнения опит на ученика. Това означава не просто да се търсят текстове с адекватни за възприемане във възрастта сюжети, но и такива, които отразяват съвременното състояние на езика поне що се отнася до работата в началния образователен етап. На второ място е съществено да се отчете необходимостта от бавен прочит, който не предполага прескачане през информацията в текста, а съсредоточено осмисляне на прочетеното и формиране на аналитични умозакljučения. Това означава да се чете между редовете, като се осмислят скрито вложените в текста авторови идеиⁱⁱⁱ. Задълбоченото четене обхваща и детайлно проследяване на собственото четене,

включващо практики като връщане към предишни етапи от прочита на текста, проследяване на собственото разбиране, концентриране на вниманието върху непознати или недобре разбрани фрагменти от текста, което се обвързва с уменията за резюмиране и обобщаване на текст. Отделните съставки на задълбоченото четене не са изолирани и може да се приеме, че повишаването на уменията за разбиране на лексикалното значение на непознати думи, повишава и равнищата на осмисляне и анализ на текста (от гледна точка на неговите смислови полета, на използваните реторически похвати, на манипулативните стратегии на текста и др.). Уменията за резюмиране и обобщаване на една микротема в текста могат да подкрепят нарастването на уменията за цялостно разбиране на текста.

Въз основа на особеностите на задълбоченото четене могат да се определят няколко основни фактора, които влияят върху четенето. На когнитивно равнище те са следните: декодиране на текста (предполага се, че тази фаза на четене на текста следва да бъде овладяна още в началния образователен етап и да приключи с етапа на т.нар. в българския образователен контекст „ограмотяване”). В педагогическата практика учителят обикновено избира различни методически стратегии, които развиват уменията за четене – създаване на репродуктивни текстове по образец (преразказ), поставяне на репродуктивен тип задачи, провеждане на дискусии и др. Етапът на развиване на когнитивните умения се обвързва най-общо с уменията да се чете в цялост, без да се детайлизират смислови нюанси в прочетения текст. На второ място застава уменията за свързване на декодираните символни знаци и след това осмислянето им в контекста на конкретната фраза, изречение, текст. Етапът на дълбокото четене се обвързва и с идеята за развиването на метакогнитивни умения, разширяващи уменията за мислене за самото мислене. Могат да бъдат посочени уменията за извличане на информация от текста, за анализ и синтез, за обобщаване на отделни пасажии от текста, за проследяване на собственото разбиране, за правене на умозакljučения, т.е. за планиране и реализиране на предварително осмислени хипотези за смисъла на текста. Метакогнитивните стратегии се основават и на осмислянето на жанровата специфика, формата и съдържанието. Задълбоченото четене очевидно изисква по-висок познавателен ресурс, работата върху който обаче в образователната практика често остава пренебрегната и недооценена или по-скоро не достатъчно позната, за да се реализира като педагогически умения за преподаване на четенето. Може да се обобщи, че метакогнитивните стратегии „влияят особено силно в две отношения – при усвояването

на непознатите думи и при цялостния процес на разбиране” (Къосев, 2013:340).

Необходимо е разработването на модели за методическа дейност, които включват планиране на начина на преподаване на четенето и на оценяване на резултатите от него, т.е. на степента на нарастване на уменията за четене. При работата с метакогнитивните стратегии обаче и учителят, и читателят следва да бъдат много предпазливи, защото некоректната им или силно преексплицирана употреба може да доведе до загуба на хуманистичната перспектива на ученето, до момента, в който на четенето да се гледа единствено като на инструмент за социална или професионална реализация, но не и като на споделено жизнено пространство, като на удоволствие от четенето (по изречение на Ролан Барт). И тук държим да отбележим, че в настоящия текст метакогнитивните стратегии са само инструмент, който може да подкрепи процесите на ученето, четенето, разбирането, но те не са самоцел и едва ли са единственият възможен механизъм за формирането и развиването на четящия човек.

Задълбоченото четене е в пряка връзка с мотивацията за четене, която може да бъде проследена в контекста на мотивацията за учене и включването в процеса на четенето, на което се гледа в знаците на участието, на желанието, на съгласието и на споделянето на опита в четенето. Мотивационният процес (разбран като интерес) и когнитивните стратегии (като самопроследяването) са едновременно нарастващи. Ангажираното четене е конструкт, който запазва мотивационните, когнитивните и поведенческите атрибути на учещите. Очаква се да нарастват вътрешните равнища на мотивацията, т.е. включването в четене, реализирано самостоятелно от ученика, но и готовността му да споделя прочетеното, да говори за него с другите, да го интернализира като устойчив собствен опит. Определени са пет мотивиращи фактора, които се отнасят до четенето – вътрешна мотивация^{iv}, самостоятелност в четенето^v, самоефективност^{vi}, сътрудничество^{vii} и добре поставени цели^{viii} (Guthrie & Knowles, 2015:160).

Ключов аспект в настоящата разработка е мотивацията за учене. Самото понятие е трудно определимо. Придържаме се към обосновката на Робърт Славин, който определя мотивацията като „вътрешен процес, който активира, насочва и поддържа поведението в течение на времето” (Славин 2004:394). Разбира се, мотивацията е състояние, което може да бъде насочено към различни дейности и се отнася до всеки човек. Въпросът е в това как да бъде насочена мотивацията по посока на целите на образованието, защото една от причините на слабите равнища на умение за четене

може да се дължи не на отсъствието на мотивация, а на насочването ѝ в посоки, различни от образователните, или в подбора на текстове, които не представляват интерес за учениците или засягат теми, стоящи твърде встрани от техния жизнен и емоционален опит. Съществен е проблемът как да се насочва и поддържа мотивацията по посока на четенето, за да се поддържа ангажирането с него и да се наблюдават действия на целенасочено включване в този процес и съзнание за необходимостта от разбиране на текста. На по-високо равнище може да се отчете и необходимостта от включването му в реални житейски практики, т.е. натрупване на мъдрост^{ix}.

Равнищата на мотивация са в пряка връзка с контекста на постоянното поддържане на интереса към текста и работата с него. Това предполага да бъдат избирани ясни, достъпни и интересни текстове. Ако те не са художествени, а научни или научнопопулярни, следва да се избират текстове, които са изчерпателни, но които предполагат и конфликтност, сблъсък на гледни точки и аргументи. Съществено е да се избягват „стерилни“ текстове, лишени от аргументативна направа или заемащи едностранчива позиция по даден научен, социален или граждански проблем. Принципите, които подкрепят мотивацията за учене, са следните: концептуализиране на темите, взаимодействие с действителния жизнен опит, подкрепа на самонасоченото учене и четене, използване на интересни текстове, инструкции, обвързани с развиването на когнитивни стратегии за учене, готовност за участие при групови дискусии, подкрепа на ученическото себеизразяване (Verhoeven L., 2015 : 170). Като подкрепяме предложеното гледище, бихме добавили, че концептуализирането на темите може да се извършва за широк кръг от текстове и по-скоро означава те да не бъдат изрично посочвани в учебната програма. Достатъчно е просто да се разпишат равнища на компетентност, а в последствие и подборът на текстове, чрез който те да се постигнат, да бъде реализиран според избора на учителя и съобразно особеностите на класа, с който работи.^x

В пряка връзка с развиването на умения за четене може да се разгледа атрибутивната теория за мотивацията. Тя предлага четири обяснения за успеха и неуспеха в ситуацията на постиженията: способност, усилия, трудност на задачата и късмет. Атрибуциите на способност и усилия са вътрешни за индивида, а трудността на задачата и късметът са външни атрибуции (Славин, 2004 : 339). В ситуация, при която равнищата на развити умения за четене са недостатъчни, задълбочаването на дефицита може да доведе до убеждение, че собствените способности и усилия са недостатъчни.

Още повече, че класната стая е пространство, в което учениците, особено при санкционираща образователна система, непрекъснато са съпоставяни по постижения с другите и това може да доведе до трайно усещане за невъзможност за справяне.

Ученици с външен локус на контрола може да припишат неспособността си за справяне на трудността на задачите или неподходящо подбрани текст за работа. Мотивацията за четене може да бъде определена като вътрешна или външна. Вътрешната мотивация се отнася до желанието за участие поради вътрешната необходимост да се чете и се изразява в желание за включване в процесите на работа с текст. Външната мотивация се отнася само до наградите, които учениците получават, мислени в полето на оценяването, на участието в изпити и конкурси. Учениците със засилена вътрешна мотивация ориентират поведението си към развиване на умения, постигане на собствено поставени цели в ученето, изграждане на стратегии за справяне с неуспеха, стремеж към осмисляне на текста. Учениците с висока външна мотивация извършват дейности заради награди или получаване на по-високи оценки, но не и поради удоволствие или интерес от ученето^{xi}.

Предлагаме модел за развиване на уменията за четене чрез използване на метакогнитивни стратегии за работа с текст с пълното разбиране, че остава отворен въпросът трябва ли метакогнитивните стратегии да бъдат съзнателно обяснявани и включвани в педагогическата практика или ученикът се очаква да стигне до тях самостоятелно^{xii}. В настоящото изследване е използван подход, при който метакогнитивните стратегии не са видимо обяснени, но учениците са насочени към изпълнението им чрез последователността на използваните задачи.

Предложеният модел съдържа следните компонентни: предшестваща информация, проследяване на разбирането на текста, откриване и назоваване на ключови идеи в текста, синтезиране на информацията в него, формулиране на разсъждения въз основа на дадения текст, конструиране на собствени хипотези. Проведеният експеримент е с ученици на 12-годишна възраст (5. клас), т.е. в първия клас от прогимназиалния образователен контекст, което предполага изследването да има и диагностицираща функция спрямо степента на владене на умения за четене в прехода между начален и прогимназиален образователен етап. В контролната група е представен кратък текст, съпроводен с въпроси за четене с разбиране. При изпълнението им учениците работят самостоятелно, като няма методическо планиране за работа с текста. В контролната група първоначално е проведена планирана

методическа дейност, при която е спазен споменатият модел за работа с текст, а след това е попълнен същият въпросник както в контролната група, показващ равнищата на разбиране на текста. Предшестващата информация в текста е представена чрез кратко описание на книгата, върху откъс от която ще се работи. Представени са героите, без да се дава допълнителна информация за тях, и е набелязана сюжетната линия. Тази дейност е съпроводена от четири насочващи въпроса, които имат мотивираща роля и които изискват да се направи предположение за текста.

Вторият етап от работата е насочен към проследяване на разбирането. В него учениците са насочени към формата на текста, защото се изисква да открият подзаглавието и да го разтълкуват. В този етап е използван и методът на предсказващото четене, широко популяризиран от стратегиите за развиване на критическото мислене. Текстът е разделен в две части, като след прекъсването на прочита учениците следва да попълнят таблица, която проследява уменията им да синтезират част от текста, да изведат причинно-следствените връзки в полето на творбата, да формулират хипотеза за това какво би могло да се случи в текста, но и да посочат конкретни основания в текста, които са причина за предположенията им. В този етап от прочита попълването на таблицата за предсказания провокира задаването на въпросите кой, къде и как, което всъщност реализира метапознавателните стратегии за учене.

В третия етап от работата учениците са насочени към откриването и осмислянето на ключови идеи в текста – проследяват се отношенията между героите, откриват се мотиви в текста, обвързва се творбата с реалния житейски контекст.

Четвъртият етап от работата е насочен към синтезирането на информацията в текста, като учениците следва да възстановят сюжетната линия. В последния етап са предложени три аналитични задачи с цел формулиране на умозаключение.

Проверката на степента на разбиране на текста се реализира чрез десет задачи от отворен и от затворен тип. Първите три са на равнище извличане на информация от текста, като отговорът може да бъде директно открит в текста. Задачи 4., 5., 6. са тълкувателни и предполагат осмисляне на информацията в текста и анализ. Седмата задача е от лингвистичен характер и предполага тълкуване на израза в контекста. Последните три задачи предполагат оценка на информацията.

Анализът на резултатите показва, че разбирането на текста и извличането на информация са с по-високи равнища при експерименталната група. Трябва обаче да се

отчетат и следните фактори: учениците и двете групи се справят успешно със задачите от затворен тип, които предполагат единствено извличане на информация от текст, но по-често допускат грешки при задачите от аналитичен и оценъчен характер. В задачите с отворен отговор, въпреки изричното изискване в инструкцията, учениците показват неумение да създават свързан текст. Обект на бъдещи проучвания е да се проследи какви са причините, но при въпросите със свободен отговор учениците и в двете групи или не посочват отговор, или цитират текста, но не осмислят информацията в него. По-малък е броят на учениците, посочили изчерпателни отговори чрез създаване на свързан текст.

ⁱ Това уточнение се налага поради факта, че понятието грамотност не е напълно точно и отвежда към по-широк контекстуален апарат. Ето защо, за да се концентрираме върху работа с художествен и нехудожествен текст, приемаме предложените понятия.

ⁱⁱ Правим тази бележка поради факта, че често се говори за развиването на умения за четене, като се подценява самото равнище на владене на езика, в това число и познаването на словоредните и граматични особености на езика.

ⁱⁱⁱ Обръщаме внимание, че този тип аналитично вглеждане в текста се отнася както до художествени, така и до нехудожествени текстове. Бележката се прави поради факта, че все още в българската образователна практика под работа с текст се разбира най-често работа с художествен текст.

^{iv} Вътрешната мотивация се отнася към четенето заради собствения интерес на четящия и обикновено нарастващите ѝ равнища пряко се отнасят към повишаването на резултатите от представянето на учениците.

^v Самостоятелността в четенето се отнася до идеята, че то е контролирано от четящия. В този контекст той е в състояние да избира какво и как да чете, да реферира прочетеното към други източници на информация. Обикновено този тип четене се отнася към поведението в академична среда, но основите му следва да се развиват още в началния, в прогимназиалния и в гимназиалния образователен етап.

^{vi} Обвързва се със самооценката на четящия и неговата убеденост, че четенето му е резултатно.

^{vii} Сътрудничеството при четенето е по-скоро отнесено към социалния акт на употреба на текста, т.е. към равнища на мотивацията, при които четящият се съгласява да участва в дейности като споделяне на прочетеното, работа в група и др.

^{viii} Поставянето на цели обичайно се регулира от учебната програма и от тематичните области. Тук следва да отбележим, че положителни могат да бъдат педагогически практики, които поставят акцент върху споделянето на целите между преподавателя и учениците.

^{ix} Под понятието „мъдрост“ тук се разбира интерпретацията му от гледна точка на психологията на развитието, която го определя като способност да се предвиждат възможни проблеми, конфликти и решения в множество ситуации.

^x Подобно предложение в особеностите на българската образователна система изглежда невъзможно за реализиране, защото по традиция образованието е стандартизирано и непременно обвързано с определен набор от текстове в ясно зададени стилистични и жанрови характеристики.

^{xi} Проследяването на мотивацията може да се отнесе и до една поредица от понятия като атитюди, помени на мотивацията в различните образователни етапи, доминантна роля на вътрешната или външната мотивация в определени периоди от образователния контекст, честотата на четене в различните възрастови групи и др.

^{xii} Този проблем не може да бъде еднозначно разгледан. Прецизирането му означава и изследване на широк кръг от компоненти – готовност за учене; навици за учене, изградени в различните образователни етапи; равнища на мотивация на учениците и експериментално проучване, които обаче не са обект на представяне в настоящия текст.

Библиография:

1. Guthrie, J. T., & Knowles, K. T. (2015). Promoting Reading Motivation. In V. Ludo, & S. Catherin, *Literacy and Motivation* (pp. 159-176). New York: Routledge.
2. Pearson, P. D. (2009). The Roots of reading comprehension. Instruction. От S. E. Israel, & G. G. Duffy, *Handbook of reading comprehension* (стр. 25-57). New York: Routledge.
3. Verhoeven L., S. K. (2015). *Literacy and Motivation Reading Engagement in Individuals and Groups*. New York: Routledge.
4. Барт, Р. (2012). Удоволствието от текста, София: Нов български университет
5. Къосев, А. (2013). *Караниците около четенето*. София: Сиела.
6. МОН. (2014). *Национална стратегия за насърчаване и повишаване на грамотността (2014-2020)*.
7. Радкова, А. (2011). УМЕНИЕТО ДА СЕ ЧЕТЕ ПОВЪРХНОСТНО (ЕЛЕКТРОННИТЕ ТЕКСТОВЕ В ЧУЖДОЕЗИКОВОТО ОБУЧЕНИЕ). *Списание на Софийския университет за електронно обучение* (2), 2-5.
8. Славин, Р. (2004). Педагогическа психология. София: Наука и изкуство.

Dr. *Despina Vasileva* Assist. Prof.
Sofia University
15, Tsar Osvoboditel Blvd.
Sofia, Bulgaria
E-mail: despina.vasileva@gmail.com