

НАГЛАСИ ЗА ЧЕТЕНЕ (ПРОУЧВАНЕ СРЕД БЪЛГАРСКИТЕ УЧЕНИЦИ)

Деспина Василева

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Резюме. В статията е представено проучване на нагласите към четенето на българските ученици. Участват 517 участници, от които 337 момичета и 180 момчета на възраст между 13 и 18 години от София и други градове в България. Проучването се реализира чрез 5-модулна анкета, обхващаща 74 твърдения в групите: „Когато чета“, „Най-често чета“, „Кога чета“, „Предпочитам да чета“, „Намирам информация от“. Всяко от твърденията се оценява по 5-степенни скали на Likert, като са използвани две за оценки на съгласие и три за оценки на честота. В статията се представя анализ на резултатите от проучването. Установява се следното: предпочита се четене в онлайн среда и на екран пред четене на хартия; наблюдава се липса на добре овладени метакогнитивни умения за четене; основен източник на информация става интернет средата.

Ключови думи: нагласи; четене на хартия; четене на екран; стратегии при четене; метакогнитивни стратегии

Понятието „нагласа“ се приема като ключово за психологическите, социологическите и поведенческите науки. Обикновено нагласите се формират въз основа на опита и са повлияни от културата и социалната среда. В българоезичната литература понятията „нагласа“, „атитюд“ и „отношение“ се използват обикновено като синоними и назовават поведенческата и емоционалната реакция към определен обект, субект, явление. Сава Джонев дефинира атитюда като „организирана предразположеност към отговор в благоприятна или неблагоприятна посока спрямо специфичен клас социални обекти“ (Dzhonev, 1996: 213) и приема възгледа за наличието на четири компонента в структурата на атитюда: когнитивен, афективен, оценъчен, поведенски. Реакциите при четирите изяви на атитюда са насочени към обект/субекта. Когнитивният компонент „представлява цялата сума от вярвания, всичко, което индивидът знае за обекта на нагласата“ (Dzhonev, 1996: 213), афективният компонент е онова, „което индивидът чувства спрямо обекта“ (Dzhonev, 1996: 213). Именно афективният компонент поражда оценката – положителна или отрицателна. Поведенският компонент представлява „предразположение към отговор, зависещ

от вярванията относно обекта на позицията и оценъчните съждения спрямо него“ (Dzhonev, 1996: 213). Тъй като нагласите са в пряка зависимост от индивидуалните предпочитания, те са количествено и качествено измерими чрез стандартни методи (въпросници), както и чрез метода на сравнителното сканиране (cSM). „Философският аспект на този вид психофизичен анализ косвено е свързан с евентуалната роля на генетично пренасяната информация и информацията, придобита чрез „imprinting“ (Panov, 2000: 119). Нагласите (свързани с предпочитанията, които се пренасят генетично от родителите и/или се формират от околната социална среда) са, като цяло, индивидуални и подлежат на измерване – както от тип „изследване на отделен случай“, така и чрез групов анализ на т.нар. „референтни зони“ (по проблема виж повече у Панов, 2000).

Що се отнася до обучението по български език и литература, опити да се изследват нагласите към текста, са правени, описани като педагогически експеримент и отнесени към аспектите на литературното писане. Отношението към четенето е основата, върху която от образоваща гледна точка може да се подходи, за да се конструират методическите решения. Още повече че учениците влизат в училище с вече изградени нагласи към обектите, а това предполага образованието „да се превърне в сложна дейност по трансформация и модификация на вече наличните представи, идеи, нагласи“ (Peeva, 2012: 66).

В изследването по-долу представяме проучване, установяващо нагласите към четенето, като акцентът е поставен основно върху поведенческия и оценъчния компонент.

1. Цели и задачи на проучването

Основна цел на настоящото проучване е да се установят нагласите за четене на учениците, като акцентът се поставя върху поведенческите прояви на участниците.

Задача на проучването е да се провери кои типове поведение са характерни за учениците при работа с текст по отношение на степен на овладени когнитивни и метакогнитивни стратегии за работа с текст, предпочитана среда на четене, предпочитано време за четене, предпочитан вид и жанр на прочетения текст, предпочитани източници за намиране на информация.

2. Материал и метод на проучването

2.1. Участници

Изследването обхваща 517 участници, от които 337 момичета и 180 момчета, на възраст между 13 и 18 години от София и други градове в България.

2.2. Инструментарий

Проучването се реализира чрез 5-модулна анкета, обхващаща 74 твърдения с множествен избор в групите: „Когато чета“, „Най-често чета“, „Кога

чета“, „Предпочитам да чета“, „Намирам информация от“. Всяко от твърденията се оценява по 5-степенни скали на Likert, като са използвани две за оценки на съгласие и три за оценки на честота.

За модула „Когато чета“ скалата е: 1 (много рядко), 2 (рядко), 3 (понякога), 4 (често), 5 (много често).

За модула „Най-често чета“ скалата е: 1 (напълно не), 2 (по-скоро не), 3 (колкото да, толкова не), 4 (по-скоро да), 5 (напълно да).

За модула „Кога чета“ скалата е: 1 (много рядко), 2 (рядко), 3 (понякога), 4 (често), 5 (много често).

За модула „Предпочитам да чета“ скалата е: 1 (напълно не), 2 (по-скоро не), 3 (колкото да, толкова не), 4 (по-скоро да), 5 (напълно да).

За модула „Намирам информация от“ скалата е: 1 (много рядко), 2 (рядко), 3 (понякога), 4 (често), 5 (много често).

Първият модул обхваща твърдения, свързани с поведението при четене на участниците и проверява степента на овладени метакогнитивни стратегии и стратегии за учене при боравенето с текст. Присъстват твърдения, отнасящи се до готовността на учениците:

- волево да запомнят част от информацията (напр. „опитвам се да запомня главното в съдържанието на текста“, „запомням понятията в научен текст“);

- да откриват причинно-следствени връзки и да систематизират прочетеното (напр. „права изводи и обобщения“, „търся причинно-следствените връзки в текста“, „вода бележки“, „подреждам информацията в таблица“);

- да разширяват обхвата на осмислянето на текст по време на прочита, като го свързват със собствения опит или с други, отнесени към проблема текстове (напр. „хрумват ми нови идеи“, „свързвам прочетеното с нещо познато“, „обсъждам с други хора прочетеното“, „оценявам информацията в текста според знанията си“, „формулирам въпроси за информацията, която е недостатъчна“, „проверявам източника на информация“, „разбирам манипулациите в текста“);

- да перифразират и преформулират съдържанието на текст (напр. „опитвам със свои думи да обясня какво съм разбрал/а“, „проверявам в речник или в други книги непознатите думи“, „подчертавам важното в текста“, „препрочитам абзаци, които ме затрудняват“, „права резюме на прочетеното“, „преписвам отделни цитати, които ме впечатляват“).

Вторият модул се отнася до предпочитани жанрове и типове текстове (художествени романи, чужда литература, разкази, фентъзи, българска литература, новини в интернет портали, приказки, исторически романи, писма в електронна поща, блогове, енциклопедии, стихотворения, есета, каталози, обяви, закони, правилници, наредби, пътеводители, справочници), до предпочитани източници на информация (на екран, научнопопулярна литература в книги, вестници, списания на хартия, научнопопулярна литература онлайн), както и

до предпочитани места и условия за четене (вкъщи, по собствено желание, за забавление, в свободното време, за училище, в превозно средство, по принуда, в парка, в библиотека).

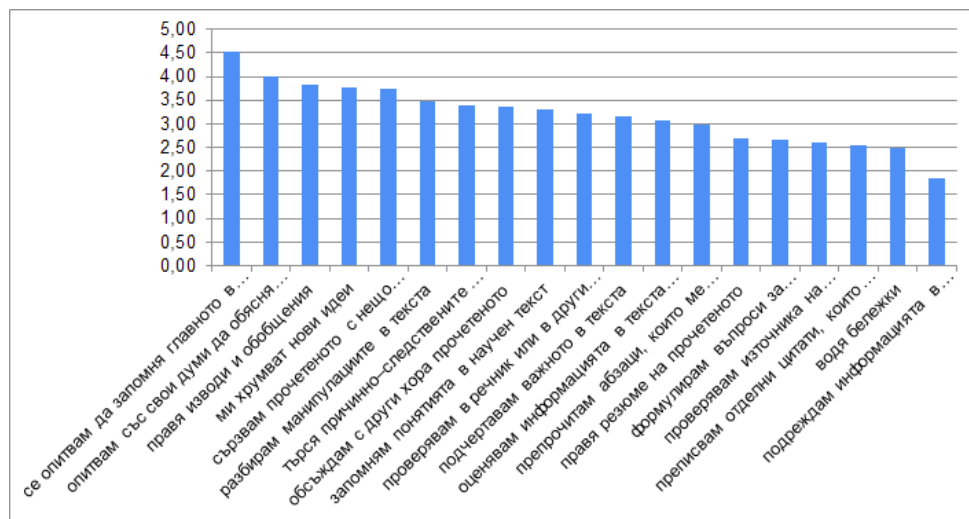
Третият модул се отнася до предпочитано време и условия на четене (информация от социалните мрежи, на почивка, всеки ден, вечер преди сън, веднъж седмично, само пред родителите), като акцентът е върху установяване на регулярността на четенето.

Четвъртият модул обхваща твърдения, отнасящи се до обема, яснотата и тематиката на текстовете (предпочитам да чета текстове: на български език; с ясни думи; за отношенията между хората; дълги текстове над 100 страници; за природни явления; само по конкретни теми; на чужди езици; за история; само откъси, които са необходими; всякакви текстове; кратки текстове до 2 – 3 страници; за астрология; комикси).

Петият модул се отнася до предпочитани източници на информация (уеб сайтове, родители и приятели, учители, учебници, енциклопедии).

3. Резултати и анализ

3.1. Първа група твърдения (модул „Когато чета“)



Фигура 1

Най-висока средна оценка – (по скалата 1 (много рядко), 2 (рядко), 3 (понякога), 4 (често), 5 (много често), получават твърденията: „опитвам се да запомня главното в съдържанието на текста“, „опитвам със

свои думи да обясня какво съм разбрал/а“, „правя изводи и обобщения“, а най-ниска средна оценка – „подреждам информацията в таблица“, „вода бележки“, „преписвам отделни цитати, които ме впечатляват“. Твърденията, които се отнасят до метакогнитивните стратегии за четене („подреждам информацията в таблица“, „вода бележки“, „формулирам въпроси за информацията, която е недостатъчна“, „правя резюме на прочетеното“, „подчертавам важното в текста“), са с ниски средни оценки – между „рядко“ и „понякога“. Учениците показват нагласа за линейно несистематизиращо четене, като по-скоро изразяват готовност волево да запомнят информацията в текста, като я възпроизвеждат, но не и да я оценяват или чрез формулиране на въпроси да търсят допълнителна информация по разглеждания проблем.

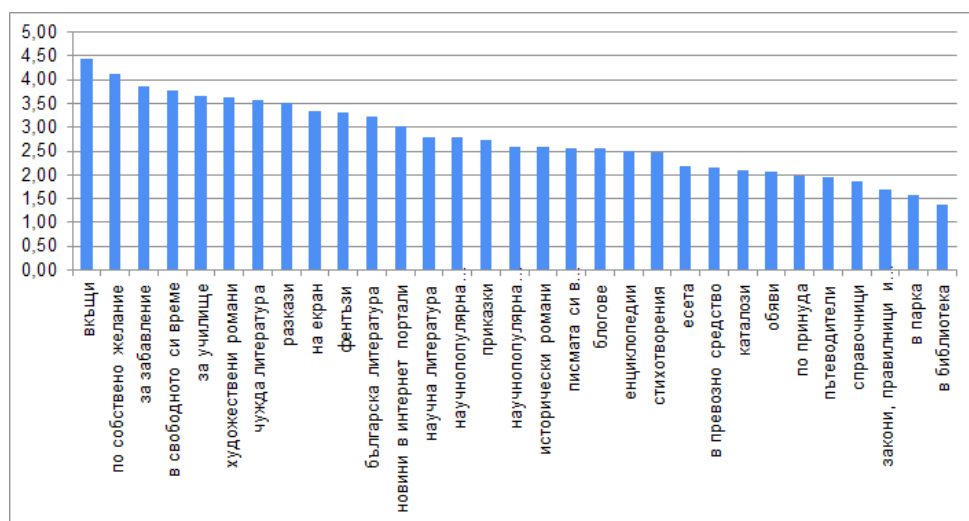
Средните стойности за твърденията „проверявам в речник или в други книги непознати думи“ и „препрочитам абзаци, които ме затрудняват“ (разположени около степента „понякога“) предполагат, че не се очаква усилие за възприемането и разбирането на текст, който съдържа неясни или непознати думи, твърдения и др. От гледна точка на методическите дейности обаче (особено при работа с урочни статии или при възприемане на научен и медиен текст) разбирането на прочетен текст е пряко обвързано с разширяването на лексикалния запас на учениците, както и с развиването на умения за повторно връщане в текста и повторен прочит на неясните в него моменти или твърдения. Подобна средна стойност има и твърдението „запомням понятия в научен текст“, което предполага, че в педагогическата практика по-скоро не може да се разчита на самостоятелно ориентиране в научен текст или на опит понятията в него да бъдат дефинирани, а учениците следва да бъдат насочвани към съзнателно боравене с понятийния апарат на съответната научна област.

Наблюдава се противоречие между високата средна стойност на твърдението „правя изводи и обобщения“ спрямо по-ниската средна стойност на твърдението „формулирам въпроси за информацията, която е недостатъчна“, защото посочените твърдения показват когнитивни умения, като се очаква, че при систематизирането на прочетен текст се формулират и въпроси, свързани с неяснотите в него. Разминаването може да се дължи на факта, че учениците са склонни да обобщават информацията от конкретен текст, но не да се позовават на други източници по темата, както и да проявяват недоверие към прочетеното, за което свидетелства и ниската средна стойност за твърдението „проверявам източника на информация“.

Високата средна стойност на твърдението „хрумват ми нови идеи“ показва, че учениците по-скоро имат нагласа да търсят идеи, да проявяват творчество при работа с текст, което пряко се отразява върху методическата и педагогическата организация на учебните дейности, т.е. можем да говорим

не за неумение за разбиране на текст, а за необходимост от предлагане на методически решения, които стимулират творческата изява, както и да се осъществява плавен преход между предложените методически дейности в хода на урока (техники за аргументиране, техники за боравене с неезикови похвати при възприемането на текст, дебати, казуси, предлагане на решения върху информацията в текста и др.).

3.2. Втора група твърдения (модул „Най-често чета“)



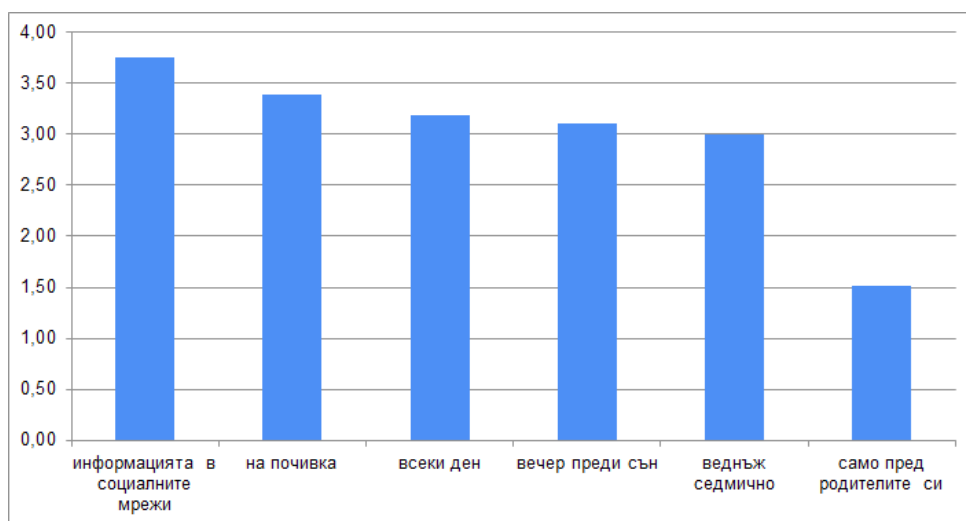
Фигура 2

Най-висока средна оценка получават твърденията: „вкъщи“, „по собствено желание“, „за забавление“, а едва на пета позиция се подрежда твърдението „за училище“. Това показва, че четенето за удоволствие не остава пренебрегнато в моделите на поведение и може да бъде употребено като инструмент при методическото планиране, като се подхожда не от набора от предварително регламентирани текстове, а като се избират такива, които представляват интерес за самите ученици. Методическото планиране на подобна дейност не изисква усилие, защото особеностите на медийния текст, предвиден за изучаване, са определен набор, който може да бъде открит както в „нарочно“ създадените с учебна цел в урочните статии медийни текстове, така и в намерените и предпочетените от учениците такива.

В предпочитанията по отношение на жанровете на текста превес се дава на художествената литература за сметка на научни, научнопопулярни и медий-

ни текстове. С ниски средни стойности остават и типове текстове: пътеводители, справочници, закони, правилници, наредби, което се обяснява с целта на прочита, при който за споменатите жанрове не се очаква да са ежедневно необходими. Това обаче повдига въпроса в каква степен учениците могат да се ориентират в такъв тип текстове. В противовес на предварителното очакване четенето на блокове остава с по-ниски средни стойности, което вероятно означава, че ако е вярно, че политическата проблематика не е в обсега на учениците, равнището на развитата гражданска компетентност също е ниско, което поставя под въпрос дали проектът за гражданско образование в училище изобщо се е състоял.

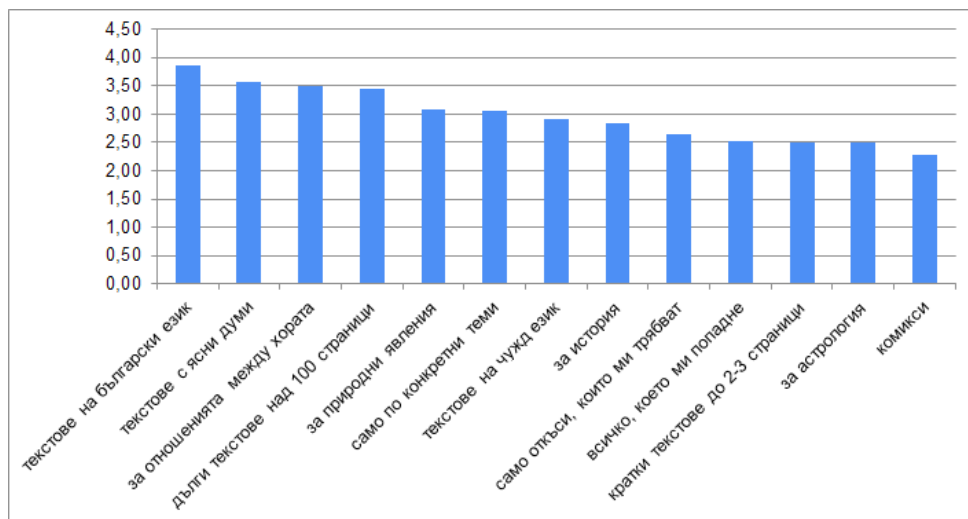
3.3. Трета група твърдения (модул „Кога чета“)



Фигура 3

В съгласие с предходните резултати, които показват, че четенето на екран е по-често от четенето на хартия, в третия модул най-висока средна стойност получава твърдението „Чета информация в социалните мрежи“. Причините за предпочитането на онлайн средата могат да се търсят в нейната лесна достъпност; в бързината, с която се достига до информацията; в заблудата, че за кратко време може да се получи много информация по даден проблем. Този процес трудно може да бъде спряен, но поне може да бъде насочван в посока към изграждане на рефлексивно отношение към информацията.

3.4. Четвърта група твърдения (модул „Предпочитам да чета“)



Фигура 4

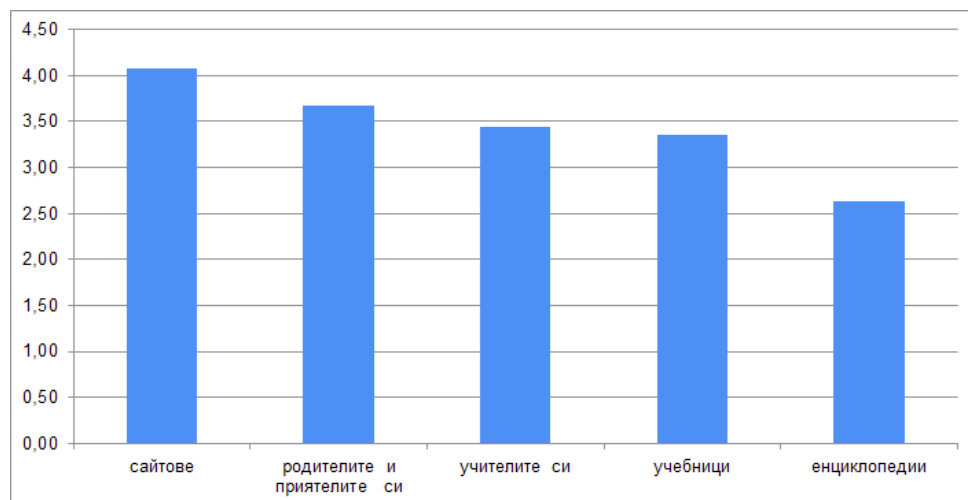
Тази група твърдения се отнася до лексикалните и тематичните особености на предпочитаните типове текстове. По отношение на лексикалния състав превес се дава на текстовете с ясен и достъпен език. Това означава, че в часовете по български език може да се работи върху текстове, които съдържат неясни думи и изрази, метафоричен изказ или терминологичен апарат, като се предлагат стратегии за тяхното овладяване. Във връзка с тематичните особености на текста се дава превес на научнопопулярните текстове. Същото се отнася и до целенасочения прочит само по конкретни теми, избрани от ученика.

3.5. Пета група твърдения (модул „Намирам информация от“)

Тези твърдения се отнасят до източниците на информация, като учениците предпочитат онлайн средата като основен източник на информация. Търсенето на информация в учебници получава по-ниска средна стойност спрямо другите твърдения в групата, което може да се дължи на недоверието в учебниците, на липсата на достатъчно информация в тях, която действително представлява интерес за учениците, както и на възприемането им като помощен инструмент единствено в учебната среда.

Въз основа на данните от анкетата можем да направим следните изводи.

1. Четенето не е останало в периферията на учениковия опит, което се подкрепя и от факта, че то се реализира не по принуда, а като плод от же-



Фигура 5

ланието на учениците. В същото време обаче, заявената позиция за предпочитание за четене в онлайн среда повдига въпроса за избраните типове текстове, за умението при прочита да се отсяват текстове. Остава отворен въпросът дали четенето на съвременния ученик не е „плячкосващо“, хибридно и в каква степен са развити уменията за подбор на текстовете, както и каква е вътрешната представа, караща ученика да избере един или друг текст.

2. Пренебрегнати остават метакогнитивните умения за четене, като се създава представата, че ученикът по-скоро чете постъпателно, с усещането, че прочитът отново става излишен, което се подкрепя и от факта, че се избират текстове, които не представляват трудност, не съдържат непознати твърдения или думи. Проектите за изграждане на интеркултурна и межкултурна компетентност, разбирани като „придобити в учебна среда знания и умения, въз основа на които се създават условия за формиране на такива отношения към родната култура (...), необходими за изграждане на качества на „межкултурната личност“ на ученика“ (Mavrova, 2016: 218), остават пренебрегнати. Като потвърждение данните в представеното проучване не показват ясно заявена оценъчна позиция при работата с текст. Може да се говори за „колебливо“ изградено рефлексивно отношение на учениците към разглежданата проблематика.

3. Класическите книжни тела (енциклопедии, учебници) са маргинализирани в представите на учениците и не са предпочитан източник на информация.

4. В представите на учениците четенето и търсенето на информация функционират синонимно, защото предпочитаният източник са социалните мрежи.

5. Слабо представено остава четенето на текстове, отнесени към гражданската сфера на общуване, което проблематизира възможността за активно и осъзнато участие в политическия и обществения живот и подкопава идеята за гражданското образование в училище.

ЛИТЕРАТУРА

- Джонев, С. (1996). *Социална психология. Общуване и личност* (Том 2). София: Софи – Р.
- Маврова, А. (2016). Концепт как лингводидактическа категория. *Чуждоезиково обучение*, 2, 217 – 224.
- Панов, И. (2000). Метод на сравнителното сканиране. Аспекти на обработката и интерпретацията на психологически експериментални данни от тип „избор по предпочитание“. *Българско списание по психология*, 3 – 4, 118 – 142.
- Пеева-Христова, Н. (2012). *Литературното писане в училище*. София: Свети Климент Охридски.

REFERENCES

- Dzhonev, S. (1996). *Sotsialna psihologia. Obshtuvane i lichnost* (tom 2). Sofia: Sofi – R.
- Mavrova, A. (2016). Concept as Linguodidactic Category. *Foreign Language Teaching*, 2, 217 – 224. [In Bulgarian].
- Panov, I. (2000). Metod na sravnitelното skanirane. Aspekti na obrabotkata i interpretatsiata na psihologicheski eksperimentalni dannii ot tip „izbor po predpochitanie“. *Bulgarsko spisanie po psihologia*, 3 – 4, 118 – 142.
- Peeva-Hristova, N. (2012). *Literaturnoto pisanie v uchilishte*. Sofia: Sveti Kliment Oxridski.

ATTITUDES FOR READING (A SURVEY AMONG BULGARIAN HIGH-SCHOOL STUDENTS)

Abstract. A study of the attitudes of Bulgarian high-school students regarding reading is presented in this article. Over five hundred subjects have taken part in the study, 337 girls and 180 boys of age 13 to 18, from the capital Sofia and other schools in country. The study was implemented through a five-module survey, including 74 statements distributed in groups as follows: “During reading”, “Most often I read”, “When (what time) do I read”, “I prefer to read”, “I find information in”. Each

statement was evaluated by the subjects according 5-level Likert scale of two types: agreement and frequency estimates. Analysis of the results is also presented. Data obtained in the study lead to outcomes as follows: Online and on-screen reading is preferred rather reading of paper; A lack of well-mastered metacognitive reading skills is observed; The basic source of information is the worldwide web (Internet).

Keywords: attitudes; paper reading; online reading; reading strategies; metacognitive strategies

✉ **Dr. Despina Vasileva, Assist. Prof**

ORCID ID: 0000-0003-4534-0634

Sofia University

15, Tsar Osvoboditel Blvd.

1504 Sofia, Bulgaria

E-mail: dmvasileva@uni-sofia.bg