



ИНСТИТУТ ЗА ИЗСЛЕДВАНИЯ
В ОБРАЗОВАНИЕТО

Мотивация и нагласи за четене на младите хора в България

Д-р Светла Петрова, доц. Екатерина Тошева, Асенка Христова

Институт за изследвания в образованието

Януари 2020 г.

www.ire-bg.org

Защо е важна четивната грамотност?

Четивната грамотност е комплексен феномен, който предполага комбинирането на различни когнитивни умения и компетентности. В академичната литература четенето често се разглежда като индикатор за „културен капитал“. То допринася за емоционалното и интелектуално израстване на младите хора; развива тяхното въображението; стимулира любознателността им; формира техните интереси; допринася за социализацията им и в крайна сметка има определяща роля за духовното им формиране като личности. Четенето е не само източник на естетически и емоционални преживявания, то е и средство за ежедневно получаване на знания. Четивната грамотност се свързва със способността да се учи по всички учебни дисциплини, включително по математика¹. Според някои изследователи различията в честотата и характера на четенето могат до голяма степен да обяснят разликите в постиженията на учениците според техния пол и социално-икономическия статус². Може да се каже, че четивната грамотност е основа за успеха на личността във всяка една област.

Проучванията показват, че равнището на четивната грамотност е много точен и надежден показател за бъдещото икономическо и социално благосъстояние на отделния човек и на общността, а нивото на грамотността е ключово за оценката на човешкия капитал^{3 4 5}. Ниските равнища на грамотност водят до ограничени възможности за заетост, бедност, неравенство, ограничено гражданско участие. Поради това по-доброто разбиране на факторите, които допринасят за постигането на по-висока четивна грамотност, е важно условие за провеждането на ефективни образователни политики и практики.

Създаването на мотивация за четене е от изключително значение за постигане на високо ниво на четивна грамотност⁶. Когато учениците са мотивирани да четат, те четат повече и ангажирано, което от своя страна развива лексиката и умението да четат с разбиране. Ангажираността с четенето се смята за изключително важен фактор за по-добри постижения, тъй като стимулира учениците сами да търсят разнообразни възможности за учене. Налице са емпирични доказателства, че тази ангажираност може да компенсира влиянието на неблагоприятната социално-икономическа семейна среда върху постиженията на учениците⁷.

Изборът да четем или не, как и какво да четем е изцяло личен избор. Още повече, че живеем във време, когато възможностите за четене непрекъснато се

¹ Sullivan, A. And Brown, M. (2015) Reading for pleasure and progress in vocabulary and mathematics, British Educational Research Journal, 41(6).

² Brozo, W. G., Shiel, G. and Topping, K. (2007) *Engagement in reading: Lessons learned from three PISA countries*. Journal of Adolescent & Adult Literacy, 51(5).

³ Coulombe, S. and Tremblay J.F. (2006) *Literacy and Growth*. Topics in Macroeconomics 6(2):1404-1404

⁴ Murray, S. (2005) *Literacy: an essential ingredient in the receipt for growth*, Education Canada, 45 (2), 43–4

⁵ Cheung, H. and Chan, A. (2008) *Understanding the relationships among PISA scores, economic growth and employment in different sectors A cross-country study*. Research in Education, Volume: 80 issue: 1, page(s): 93-106

⁶ Baker, L., Dreher, M. J. & Guthrie, J. T. (2000) *Engaging Young Readers: Promoting Achievement and Motivation*. Guilford Publishing, New York.

⁷ Guthrie, J. and Wigfield, A. (2000). *Engagement and motivation in reading*. In M.L. Kamil, P. Mosenthal, P.D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 403–422). Mahwah, NJ: Erlbaum

увеличават. Наред с традиционната книга вече съществува и електронната. Всички те представят словото по различен начин и формират множество различни вкусове у читателите.

Този анализ има за цел да опише профила на българския 15 – 16-годишен читател, като акцентира върху неговите нагласи и отношение към четенето. Той се основава на данните на PISA 2018, събрани посредством контекстуални въпросници, използвани в изследването наред с теста по четене. Тези данни са предоставени от учениците и отразяват тяхната преценка. Вторичната им обработка е извършена с International Database Analyzer (IDB Analyzer) – статистически пакет, разработен от IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement).

Концепцията за четивна грамотност, която се използва в PISA, е много по-широка от стандартното разбиране за уменията да се чете. Тя се отнася до способността на учениците да прилагат знания, умения и стратегии при четене, да обединяват информация от различни информационни източници, да анализират, да разсъждават и да правят добре обосновани преценки при интерпретирането и решаването на различни проблеми. Наред с това в PISA се проучват отношението и навиците на учениците за четене, като се отчита спецификата на различни аспекти на четенето, включително разнообразието от материали за четене; времето, което учениците отделят за четене за удоволствие; използването на разнообразни стратегии за четене и т.н. Данните от изследването PISA позволяват да бъде определена не само честотата на четене, но и връзката с резултатите на учениците.

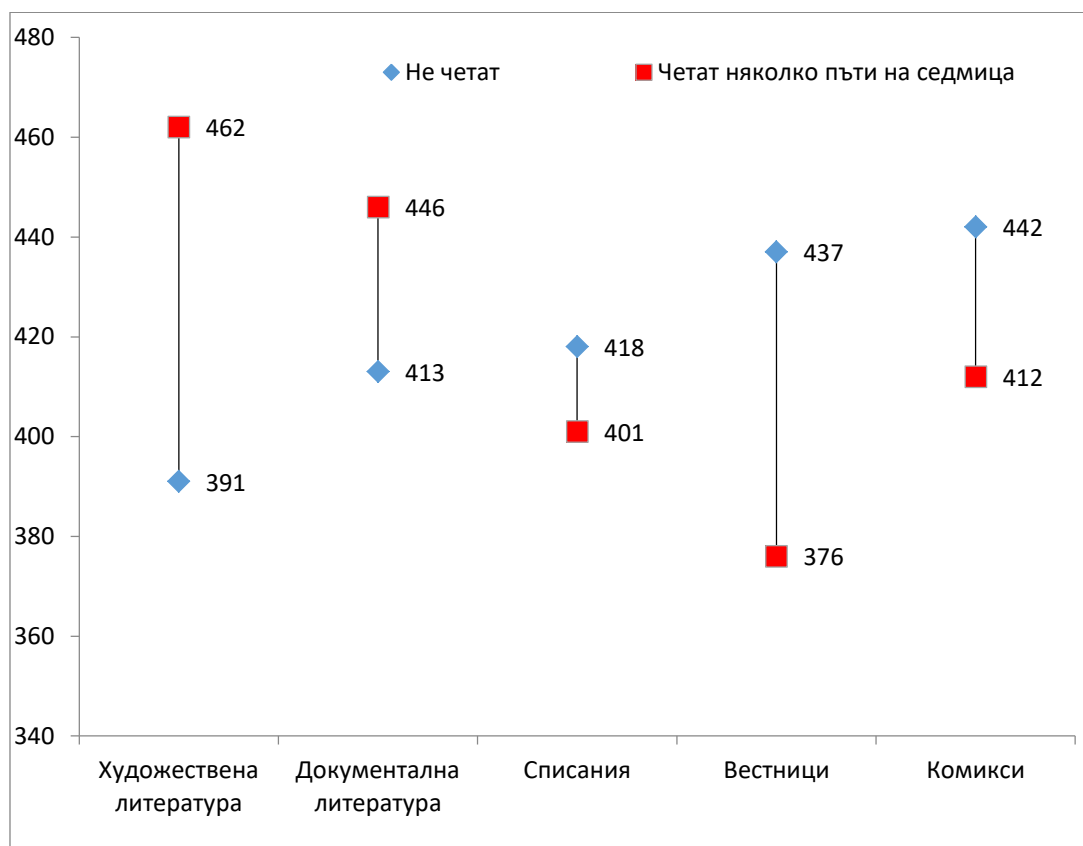
Какво предпочита да чете българският ученик и как това формира неговите нагласи и умения за четене?

В академичната литература има много доказателства, които демонстрират ясна позитивна връзка между честотата на четене и четивната грамотност. Някои видове четива обаче имат много по-голям принос за развитието на четивна грамотност от други. Едно публикувано наскоро мащабно изследване⁸, обхващащо 250 000 тийнейджъри от 35 страни, документира много силен „ефект на художествената литература“ – учениците, които често четат художествени произведения имат значително по-висока четивна грамотност от съучениците им, които не четат такава литература.

Националните данни от PISA 2018 г. също показват, че колкото по-често българските ученици четат художествена и документална литература, толкова по-високи са техните резултати. В изследването учениците бяха помолени да определят колко често по свое собствено желание четат художествена и документална литература, вестници, списания и комикси. Отговорите са документирани по 5-степенна скала на Ликерт (представена на фигури 2-4). Според данните учениците предпочитат най-вече да четат художествена – 37%, и документална литература – 31%. По-рядко четат списания – 24%; вестници – 17%, и комикси – 16% (данните показват дела на учениците, които са избрали възможностите „няколко пъти на месец“ и „няколко пъти на седмица“.) Резултатите по-долу показват четенето на какви четива се свързва с по-високи читателски умения.

⁸ Jerrim, J. and Moss, G. (2019). *The link between fiction and teenagers' reading skills: International evidence from the OECD PISA study*. British Educational Research Journal Vol. 45, No. 1, February 2019, pp. 181–200.

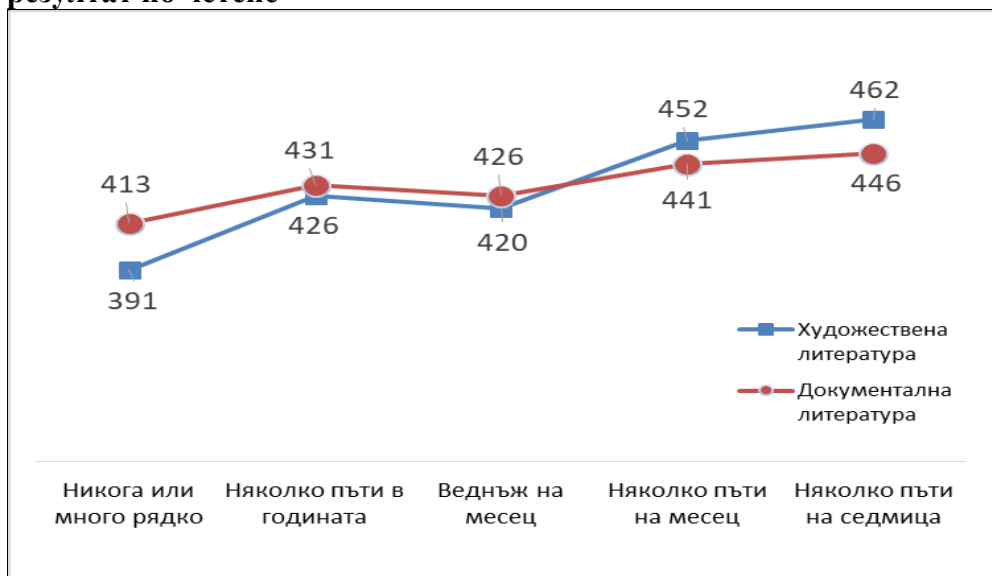
Фигура 1: Честота на четене на различни видове текст и средни резултати (в точки) по четене в PISA 2018



Източник: Собствени изчисления на база на данните от OECD/PISA 2018

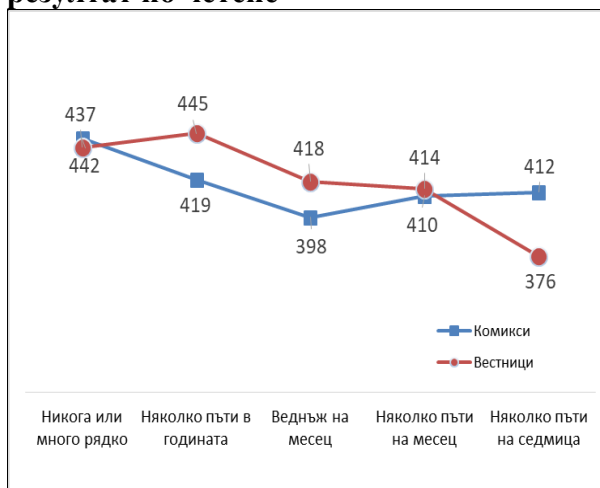
Разликата в четивната грамотност на учениците, които четат редовно художествена литература и тези, които никога не четат подобна литература, се равнява на почти двугодишно обучение в училище (Фигури 1 и 2). Съществено е и „изпреварването“ на младите хора, които четат поне няколко пъти седмично документална литература – от гледна точка на уменията за четене те са по-напреднали с равностойността на едногодишно обучение от съучениците си, които никога не четат документални текстове. От друга страна, колкото по-рядко учениците четат комикси и вестници, толкова по-високи са техните резултати по четене в PISA (Фигура 3). Що се отнася до четенето на списания, данните не показват ясно изразена връзка между честотата на четене на списания и средния резултат на учениците. (Фигура 4).

Фигура 2. Честота на четене на художествена и документална литература и среден резултат по четене



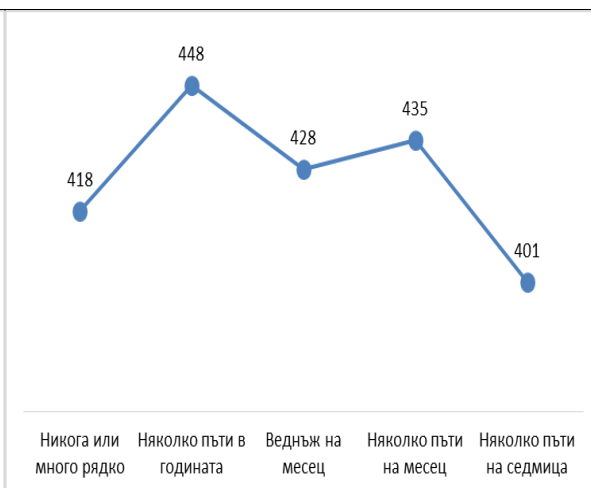
Източник: Собствени изчисления на база на данните от OECD/PISA 2018

Фигура 3. Честота на четене на вестници и комикси и среден резултат по четене



Източник: Собствени изчисления на база на данните от OECD/PISA 2018

Фигура 4. Честота на четене на списания и среден резултат по четене



От теоретична гледна точка могат да се посочат различни причини за т.нар. „ефект на художествената литература“ върху развитието на четивните умения. Четенето на романи предполага по-продължително когнитивно ангажиране с нова лексика и разнообразни синтактични структури, което от своя страна повишава капацитета на читателя да възприема по-комплексни текстове. Когнитивното обработване на информацията се обогатява с емоционална ангажираност и емпатия,

които от своя страна подпомагат разбирането⁹. Стимулира се развитието на различни ментални модели, обвързващи сюжета, героите, тяхната мотивация и действия за постигането на задоволително разбиране на конструкцията на цялостния текст¹⁰. Развива се способност за концентриране и поддържане на фокус за продължителни периоди от време¹¹.

Удоволствието от четенето

Четенето за удоволствие обикновено се свързва с висока мотивация, добра читателска компетентност и използване на стратегии за четене, които позволяват проникновено разбиране и тълкуване на прочетеното. Дълбоко интимният момент на четенето, свързан със съпреживяване и идентифициране с прочетеното, трудно се поддава на измерване с методите на статистиката, но оказва силно влияние върху степента, в която се разбира и тълкува прочетеното и в крайна сметка влияе върху общата мотивация на ученика да чете. Група въпроси във въпросника за ученика имат за цел да определят до каква степен учениците изпитват удоволствие от четенето и колко време обикновено отделят за четене за удоволствие. Събраните данни позволяват също така да се проучи връзката между времето, което учениците отделят за четене за удоволствие, и техните резултати в PISA 2018. Времето за четене за удоволствие е допълнителен индикатор за техния интерес към четенето, а формирането на добри умения за четене с разбиране е в пряка връзка с честотата на четенето.

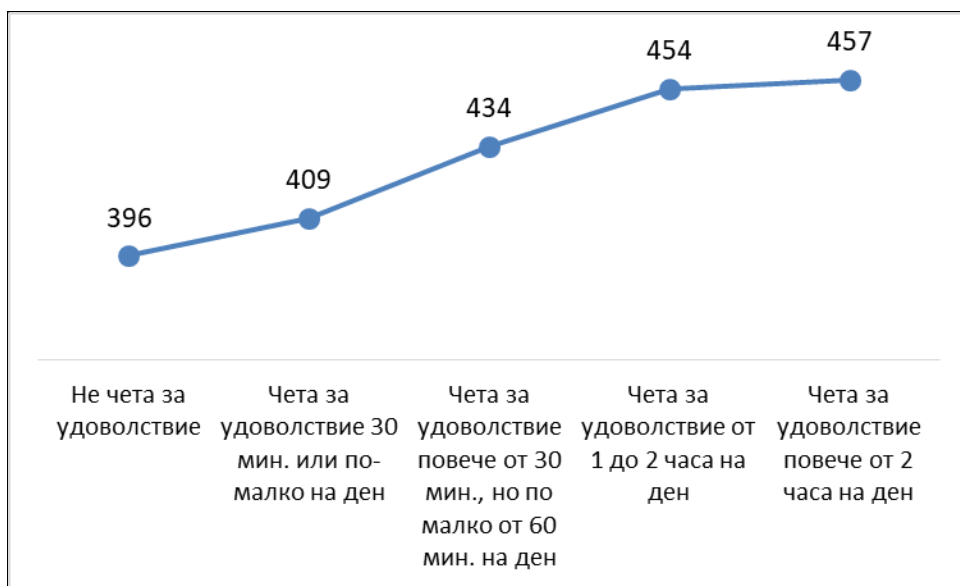
Около 26% от българските ученици са посочили, че изобщо не четат книги или четат книги много рядко. Както може да се предположи, техният среден резултат по четене в PISA 2018 е сравнително нисък – 386 точки (при 420 точки среден резултат на българските ученици, или изоставане по четене, равняващо се на 1 година обучение в училище спрямо средното ниво). Близко 28% са учениците, които са посочили, че изобщо не четат за удоволствие. Техният среден резултат е 396 точки, докато учениците, които четат за удоволствие повече от 2 часа на ден например, имат резултат 457 точки (11% от учениците). Следователно, колкото повече учениците четат за удоволствие, толкова по-високи са техните резултати. Впрочем, дялът на учениците в държавите от ОИСР, които са посочили, че не четат за удоволствие, е почти два пъти по-висок – 42%.

⁹ Westbrook, J., Sutherland, J., Oakhill, J. and Sullivan, S. (2018) *Just reading': The impact of a faster pace of reading narratives on the comprehension of poorer adolescent readers in English classrooms*. Literacy Volume 00, UKLA 2018.

¹⁰ Oakhill, J., Cain, K. & Elbro, C. (2015) *Understanding and teaching reading comprehension: A handbook*. London, Routledge.

¹¹ Wolf, M. (2018) *Reader, come home: The reading brain in a digital world*. New York, HarperCollins.

Фигура 5. Връзка между средния резултат на учениците по четене (в точки) и времето, което те прекарват в четене за удоволствие



Източник: Собствени изчисления на база на данните от OECD/PISA 2018

Интерес представлява и как субективното възприемане на четенето от учениците се отразява на техните резултати. Редица количествени и качествени изследвания от последните 20 години показват, че мотивацията за четене се предопределя от различни фактори, като сред основните от тях са любопитство, участие, конкуренция, признание, оценки и съобразяване с изискванията. Много от тези изследвания демонстрират силен позитивен принос на вътрешната мотивация за четене върху читателското поведение, количеството на четенето за удоволствие и четивната грамотност. В същото време, създаваната външна мотивация за четене оказва много по-малко или дори отрицателно влияние върху количеството на четенето и четивната грамотност¹².

По отношение на четивната грамотност българските ученици, които имат силна вътрешна мотивация за четене, изпреварват с около 2 години и 4 месеца съучениците си, които изобщо нямат такава мотивация. Като индикатори за субективното възприемане на четенето използваме отговорите на следните твърдения:

„Чета само, ако се налага.“

„Четенето е едно от любимите ми хобита.“

„Обичам да говоря за книги с други хора.“

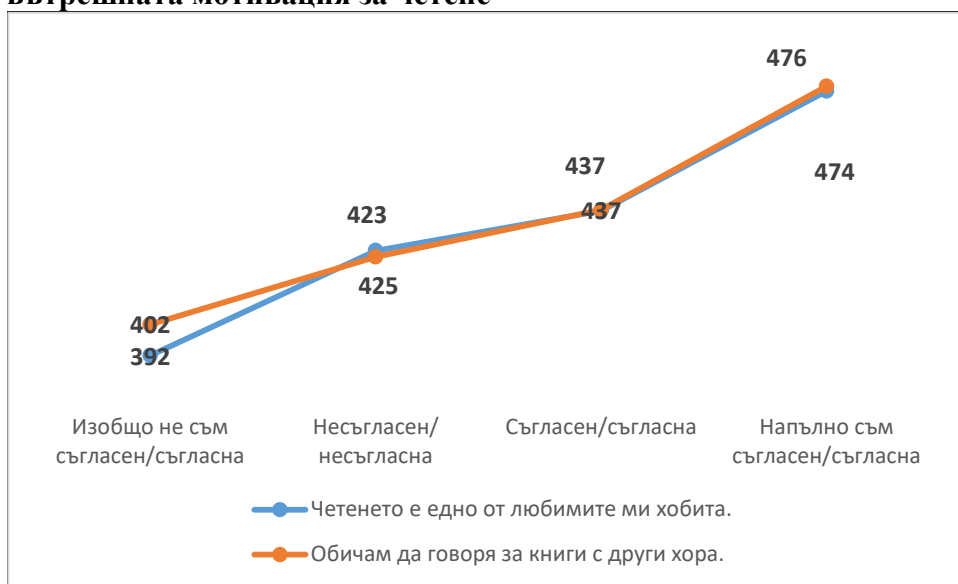
„За мен четенето е загуба на време.“

„Чета само, за да намеря информацията, която ми е необходима.“

Твърденията се отнасят за различни материали за четене като книги, списания, вестници, уебсайтове, блогове, имейли и др. На тези твърдения у нас са отговорили около 90% от участниците в PISA 2018. Резултатите показват, че отговорилите с „напълно съгласен“ на двете позитивни твърдения, отразяващи вътрешна мотивация за четене („Четенето е едно от любимите ми хобита“ и „Обичам да говоря за книги с други хора“) са около 15% от запитаните и те имат с над 70 точки по-висок среден резултат от отговорилите с „напълно несъгласен“ (които са съответно 16% и 20%).

¹² Schiefele, U., Schaffner, E., Moller, J., & Wigfield, A. (2014). *Dimensions of reading motivation and their relation to reading behaviour and competence*. Reading Research Quarterly, 47, 427–463.

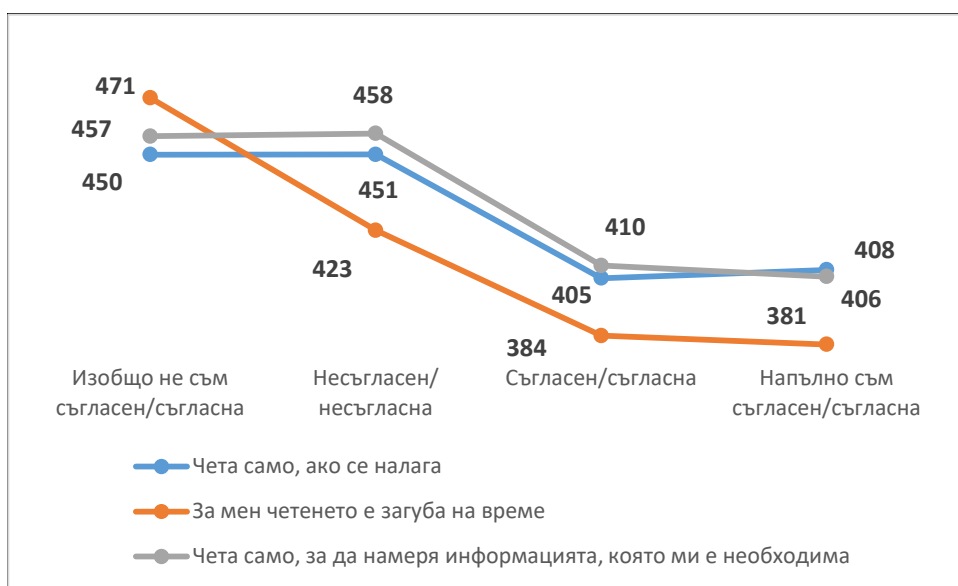
Фигура 6. Връзка между средния резултат на учениците по четене (в точки) и вътрешната мотивация за четене



Източник: Собствени изчисления на база на данните от OECD/PISA 2018

Като цяло, най-големи различия в резултатите по четене има сред отговорилите по различен начин на твърдението, че четенето е загуба на време. Само 8% от участниците са напълно съгласни с това твърдение, но те показват и значително по-ниски резултати от тези, които са напълно несъгласни (38% от участниците). Около половината от учениците не са съгласни с другите две твърдения – „чета само, ако се налага“ и „чета само, за да намеря информацията, която ми е необходима“. Те имат сравнително високи резултати по четене (между 450 и 458 точки). Тези, които са се съгласили с твърденията имат с около 45 точки по-нисък резултат (Фигура 7).

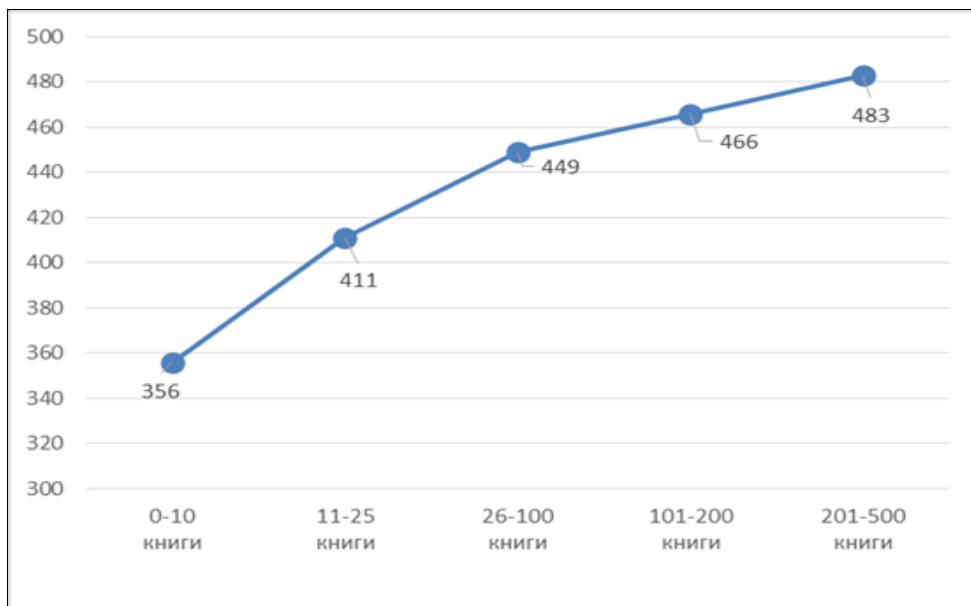
Фигура 7. Връзка между средния резултат на учениците по четене (в точки) и личното отношение към четенето



Източник: Собствени изчисления на база на данните от OECD/PISA 2018

От съществено значение за постигнатите резултати е не само личното отношение на учениците към четенето, но и примерът, който получават в дома си. Основен индикатор за това са отговорите на въпроса „Колко книги имате в дома си?“, като тук не се включват списания, вестници или учебници. Близко $\frac{1}{4}$ от всички ученици, участвали в PISA 2018 посочват, че имат до 10 книги в дома си. Те имат и значително по-ниски средни резултати по четене – едва 356 точки. Под средното равнище са и тези, които са посочили, че имат между 11 и 25 книги – 411 точки. Само 9% от учениците посочват, че имат над 200 до 500 книги въкъщи, но те имат много висок среден резултат. На практика тези ученици са по-напреднали с равностойността на около 4 години обучение в училище спрямо съучениците им, които имат до 10 книги въкъщи (Фигура 8).

Фигура 8. Връзка между средния резултат на учениците по четене (в точки) и броя на книгите в дома на ученика



Източник: Собствени изчисления на база на данните от OECD/PISA 2018

Ако съдим по данните на PISA 2018, учениците все още предпочитат традиционната книга. Почти една трета от тях (33%) посочват, че предпочитат да четат книги на хартиен носител. Техният резултат е 454 точки или с 49 точки по-висок от резултата на учениците, които по-често четат книги на електронни устройства – съответно 22% и резултат 405 точки. Младите хора, обаче, които са посочили, че четат поравно книги както на хартиен носител, така и на електронни устройства, са 18% и имат също сравнително висок резултат – 452 точки.

Стратегиите за четене

Активното четене и използването на ефективни стратегии за четене и учене са ключови предпоставки за успех. От друга страна, колкото по-високи академични резултати имат учениците, толкова по-висока е тяхната мотивация за учене. Данните на PISA 2018 показват, че учениците значително се различават в зависимост от стратегиите за четене, които познават и използват. Във въпросника за ученика е включена група въпроси, които описват конкретни стратегии, като учениците трябва да посочат според тях кои стратегии са най-ефективни. Разглеждаме следните шест стратегии за разбиране и запаметяване на текст, включени в изследването:

„Съсредоточавам се върху тези откъси от текста, които са лесни за разбиране.“

„Бързо прочитам текста два пъти.“

„След като прочета текста, обсъждам съдържанието му с други хора.“

„Подчертавам важните откъси в текста.“

„Правя резюме на текста с мои думи.“

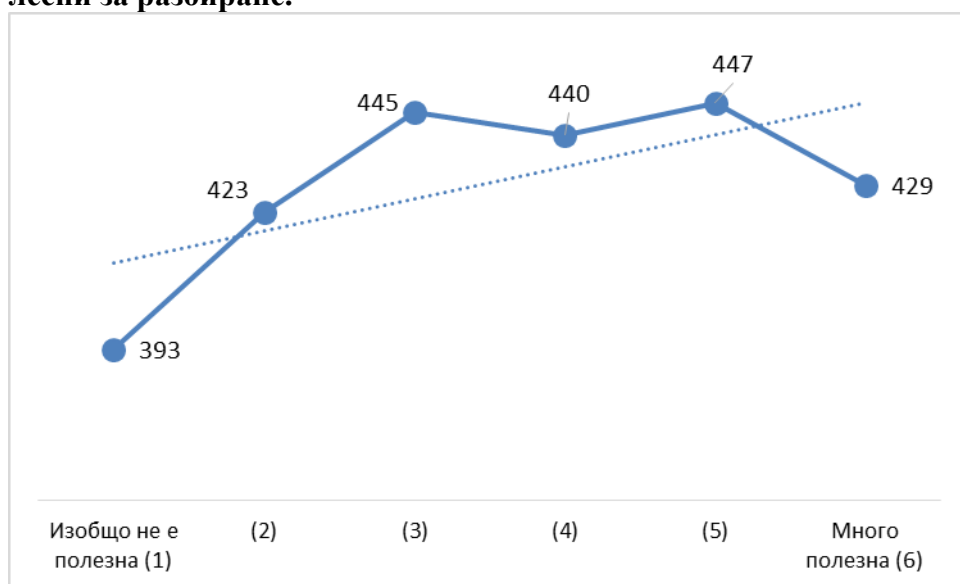
„Чета текста на глас на друг човек.“

Фигури 9 – 14 показват как се променя средният резултат на учениците в зависимост от тяхната преценка за ефективността на всяка стратегия.

Данните показват, че използването на стратегии за разбиране и осмисляне на информация (Фигури 11, 12 и 13) има значителна „добавена стойност“ към четивната грамотност на учениците. Използването им осигурява значително преимущество на учениците, която се вижда от същественията разлика между резултатите по четене на учениците, които използват и тези, които не използват конкретната стратегия. Познаването и използването на такива стратегии води до по-добри читателски умения и предпоставка за по-добри образователни постижения на учениците.

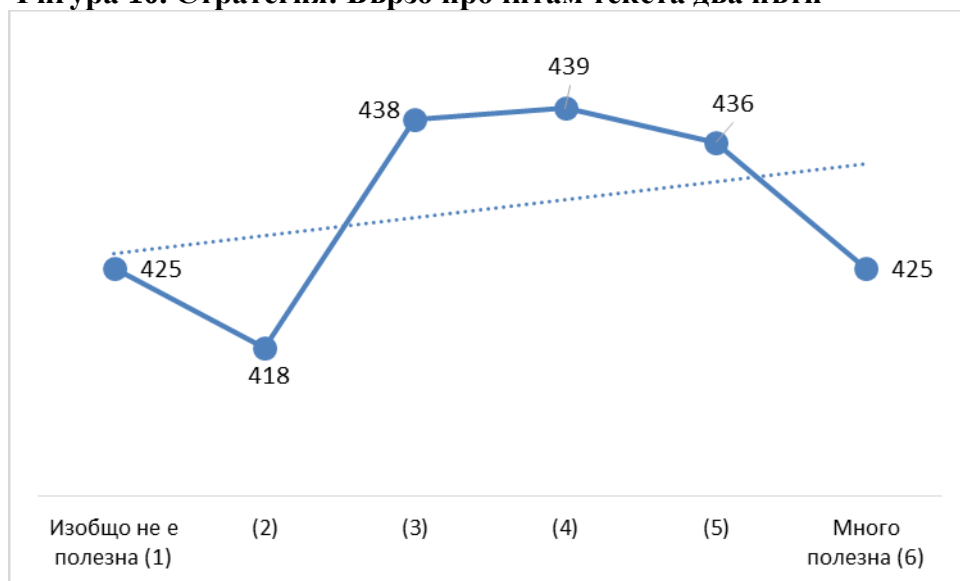
Използването предимно на стратегии за запаметяване без стратегии за осмисляне и разбиране се свързва с ниски равнища на четивни умения на учениците. Според данните, които представяме, най-слаб и противоречив принос към четивната грамотност на учениците имат стратегиите за запаметяване на информация (Фигури 10 и 14). Тези стратегии са определени като ефективни в различна степен както от ученици със сравнително високи резултати в PISA, така и от ученици с ниски резултати. Когато учениците използват главно стратегии за запаметяване, това не само не им помага, но може да доведе до понижаване на техния резултат, както се вижда от посочените примери. В същото време данните показват, че прилагането на стратегии за разбиране и осмисляне винаги носи, макар и в различна степен, преимущество на учениците и допринася за повишаване на техните резултати. Например, при стратегията „Бързо прочитам текста два пъти“ учениците в двете групи – тези, които основно разчитат в подготовката си на стратегии за запаметяване и тези, които не използват такива стратегии – имат един и същи резултат, който е около средния резултат по четене на всички ученици в България.

Фигура 9. Стратегия: Съсредоточавам се върху тези откъси от текста, които са лесни за разбиране.



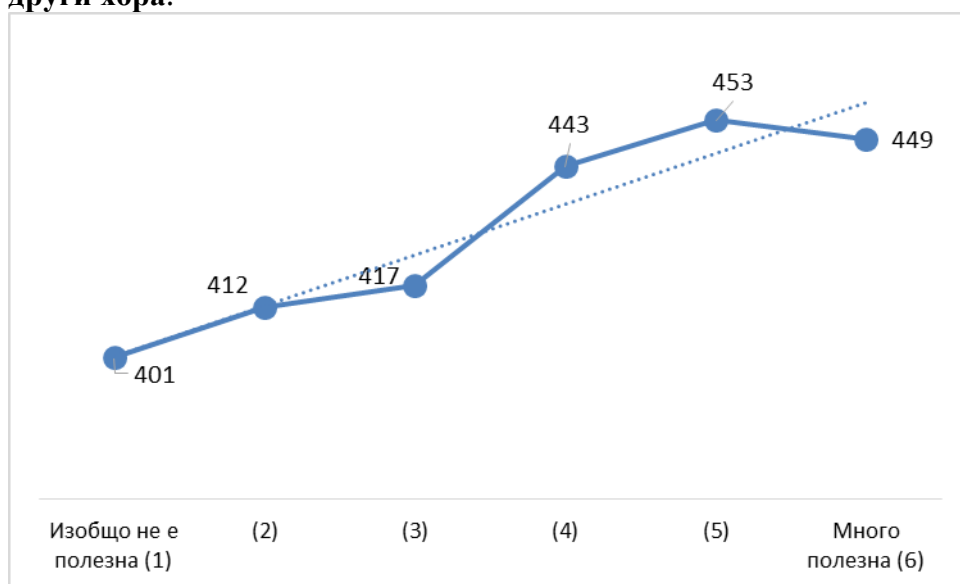
Източник: Собствени изчисления на база на данните от OECD/PISA 2018

Фигура 10. Стратегия: Бързо прочитам текста два пъти



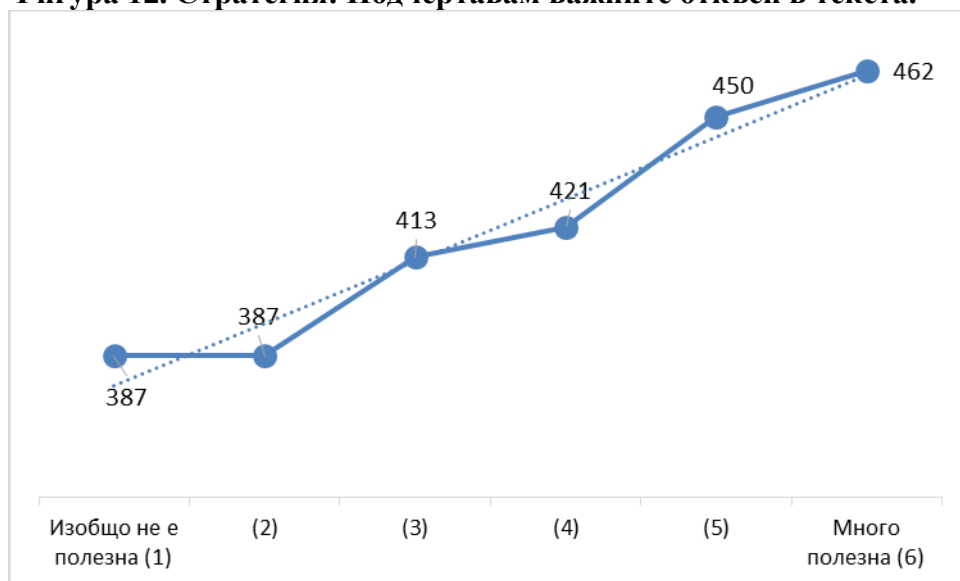
Източник: Собствени изчисления на база на данните от OECD/PISA 2018

Фигура 11. Стратегия: След като прочета текста, обсъждам съдържанието му с други хора.



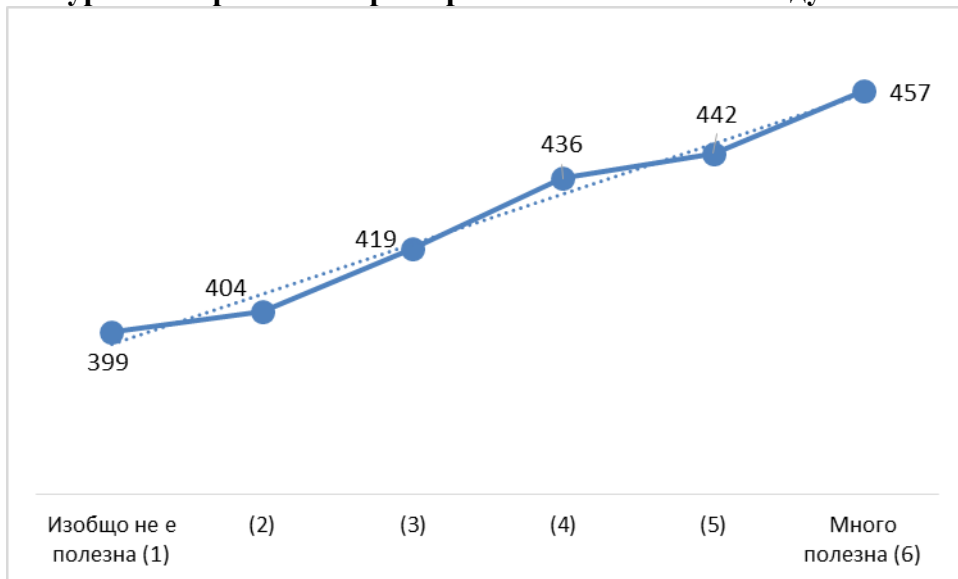
Източник: Собствени изчисления на база на данните от OECD/PISA 2018

Фигура 12. Стратегия: Подчертавам важните откъси в текста.



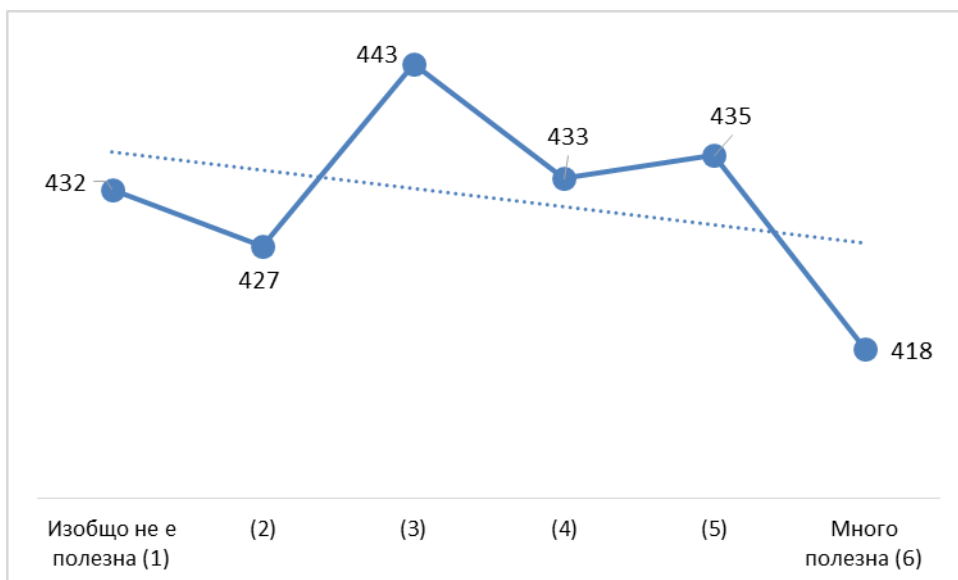
Източник: Собствени изчисления на база на данните от OECD/PISA 2018

Фигура 13. Стратегия: Правя резюме на текста с мои думи.



Източник: Собствени изчисления на база на данните от OECD/PISA 2018

Фигура 14. Стратегия: Чета текста на глас на друг човек.



Източник: Собствени изчисления на база на данните от OECD/PISA 2018

Данните, които представихме дотук, показват, че учениците значително се различават по моделите си на четене и учене, което оказва много силно влияние върху техните постижения. Удоволствието от четенето и използването на ефективни стратегии за учене са двата аспекта, които характеризират подхода на учениците към четенето и ученето. Ако първият аспект – удоволствието от четенето, има по-скоро мотивиращ ефект върху учениците, то вторият аспект – изборът и прилагането на ефективни стратегии, дава възможности на учениците сами да управляват и контролират процеса на учене.