

УДК 37.03:374.3

М.Ю. Лебедева

ЭФФЕКТИВНОЕ ЧТЕНИЕ ДЛЯ ЭФФЕКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ: ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ

Статья подготовлена при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-29-14148.

Аннотация. В статье обосновывается значимость учета особенностей цифрового чтения в структуре читательской компетенции современного учащегося. Рассматривается связь успешность в обучении и сформированность читательских умений и навыков, определяются ключевые особенности цифрового текста и цифрового чтения, и на основании этих особенностей рассматриваются практические приемы, позволяющие целенаправленно развивать читательские компетенции в цифровой среде.

Ключевые слова: цифровой текст, электронный текст, цифровое чтение, читательская осознанность, стратегии чтения.

M. Yu. Lebedeva

EFFECTIVE READING FOR EFFECTIVE LEARNING: BUILDING READING COMPETENCE IN A DIGITAL ENVIRONMENT

Annotation. The article substantiates the importance of taking into account the features of digital reading in the structure of the reading competence of a modern student. The relationship between success in learning and the formation of reading skills is considered, the key features of digital text and digital reading are determined, and on the basis of these features, practical techniques are considered that allow purposefully developing reading competencies in the digital environment.

Keywords: digital text, electronic text, digital reading, reader awareness, reading strategies

Ускорившаяся в 2020 году цифровизация образовательного процесса обострила необходимость в обновлении дидактических подходов, приемов и принципов. Работающие (или условно) работающие педагогические практики оказались несостоятельны в цифровой среде: доступность информации и скорость информационного обмена значимо трансформировали роль преподавателя и сущность контроля в обучении; многоформатность и многоальтернативность учебной информации создали условия для индивидуализации учебного процесса и в то же время актуализировали потребность в критическом мышлении; педагогическая коммуникация также претерпела существенные изменения. Педагогическое сообщество совместно с исследователями стали активно искать основания новой, цифровой, дидактики.

Однако влияние цифровых технологий на образовательный процесс было значимым, хотя, видимо, менее осознаваемым, и до массового перехода на дистанционное обучение в

2020 году. Так, еще в 2012 году более 70% подростков сообщали, что получают важную для себя информацию из интернета, при этом роль интернета как источника информации именно для учебы лишь незначительно уступала его развлекательной функции [Цымбаленко, Макеев 2015]. Ежегодные исследования рынка книгоиздания фиксируют увеличение электронного сегмента рынка; отмечается снижение спроса на печатные книги и рост популярности цифрового формата [Кельбах, Горбунов 2014]. Издательства учебной литературы освоили площадки для размещения электронных версий своих книг, вместе с тем заметно появление новых образовательных продуктов, функционирующих исключительно в цифровой среде и не имеющих аналоговых (бумажных) версий. Все это говорит о том, что еще до «вынужденно цифрового» 2020 года цифровые учебные ресурсы и цифровые тексты уже заняли заметные позиции в учебном процессе.

Существуют весьма убедительные свидетельства того, что процесс восприятия цифровым текстом существенно отличается от привычного чтения с листа. В процессе цифрового чтения задействованы особые стратегии навигирования по тексту, особые способы обработки информации, особые когнитивные механизмы, не проявляющиеся в ходе «традиционного бумажного» чтения. Все это имеет особую значимость для образования. Поскольку текст пока остается основным источником учебной информации (несмотря на экспансию видеоформата), важно формировать читательские компетенции с учетом тех изменений, которые вносит цифровой формат в читательское поведение.

В данной статье мы сначала рассмотрим, как связаны сформированность читательских компетенций и успешность в обучении – это станет обоснованием важности разговора о цифровом чтении не только в условно гуманитарных предметных областях, но и в образовании в целом. Затем мы остановимся на некоторых ключевых особенностях цифрового чтения – и на основании этих особенностей рассмотрим практические приемы, позволяющие целенаправленно развивать читательские компетенции в цифровой среде.

Чтение представляет собой комплексную многоаспектную компетенцию, освоение которой происходит на двух макроуровнях: на уровне освоения техники чтения, то есть умения декодировать письменные знаки, и на уровне освоения смыслового чтения, то есть умения извлекать смысл из письменного текста, анализировать, интерпретировать и оценивать его. Обучение технике чтения заканчивается на этапе начальной школы, когда, собственно, уходит из школьного расписания предмет «Чтение» – считается, что к началу средней школы ребенок должен освоить все технические стороны читательской деятельности, приобрести читательскую беглость и подготовиться к тому, чтобы решать помощью чтения различные задачи – повседневные и учебные.

Со средней школы начинается этап «чтения для обучения» – то есть чтения для освоения и использования информации. (Разумеется, одновременно с этим развивается и закрепляется чтение досуговое – то есть чтение с целью приобретения литературного опыта, чтения для удовольствия. Однако в фокусе внимания в этой статье находится информационное чтение, так как именно оно играет особую роль в образовательном контексте). Из письменных текстов ребенок извлекает значимую для учебы и другой деятельности информацию, получает учебные инструкции, обратную связь от преподавателя; письменный текст также становится объектом специального анализа, например, на уроках русского языка и литературы. На этапе высшего образования и после текст остается основным источником знаний: во время обучения в вузе студенты работают с учебными и научными текстами, а также с другими письменными продуктами, такими как конспекты и шпаргалки одногруппников. Корреляции между сформированностью читательской компетенции и академической успешностью подтверждаются в целом ряде исследований [Alexander, Jetton 2000], [Grimm2008].

Таким образом, и в доцифровую эпоху чтение было ключевым навыком, позволяющим получить образование и полноценно участвовать в жизни общества. Очевидно, что экспоненциальный рост цифровой информации, значительная доля которой

представлена в виде письменного текста, только усилил значение чтения в современном мире. Современному человеку критически важно уметь находить, отбирать, понимать, интерпретировать и оценивать информацию из письменных источников. Именно эти навыки, в частности, названы Организацией экономического сотрудничества и развития «навыками для жизни» и включены в международную программу по оценке образовательных достижений учащихся PISA [OECD, 2001]. Учитывая важность умения работать с цифровыми текстами, уже в 2009 году в тесты PISA были включены электронные тексты [Цукерман, 2010], а с 2018 года была применена новая система оценки чтения, учитывающая изменения в связи с активизацией цифрового чтения [Мо, 2019]. Таким образом, на международном уровне была признана значимость измерения того, насколько у учащихся сформированы когнитивные умения по обработке цифровых текстов, включая гипертексты и множественные тексты.

В чем же состоят отличия между текстом на бумаге и текстом на экране и как эти отличия определяют читательское поведение? Исследователи выделяют три феноmenoобразующих свойства цифрового текста – гипертекстовость, мультимодальность и интерактивность [Лебедева и др. 2020].

Гипертекстовость, или нелинейность, меняет роль читателя – теперь он, а не автор, определяет последовательность восприятия информации, каждый раз решая, переходить ли по ссылке, углубляться в контекст или продолжать линейное чтение. Исследования обнаруживают увеличение когнитивной нагрузки на читателя гипертекста [DeStefano, LeFevre, 2007] и негативное влияние на глубину понимания текста [Lee, Tedder, 2003], [Miall, Dobson, 2001]. С другой стороны, нелинейная природа цифрового текста помогает углубить понимание текста [Douglas, 1998].

Смысл цифрового текста складывается из знаков различных семиотических систем (вербальной, визуальной статической (иллюстрации, шрифт) и динамической (анимация, видео) и т.д.) – такое свойство называется мультимодальностью [Kress, VanLeeuwen, 2001]. Значительная доля невербальных, визуальных компонентов как бы прерывает ткань текста, делает его несплошным. Это, разумеется, влияет на процесс работы с таким текстом: читатель не движется по тексту линейно, слева направо, а воспринимает образ всей страницы сразу, целиком, зачастую сначала обращаясь к визуальным компонентам текста и лишь затем погружаясь в чтение его вербальных частей.

Интерактивность цифрового текста понимается в литературе по-разному: как возможность читателя добавлять, изменять или перемещать текст; оставлять пометки и комментарии рассматривается как важное качество интерактивного цифрового текста; напрямую взаимодействовать с автором текста [Лебедева и др. 2020].

Все эти свойства цифрового текста обуславливают существенные отличия между чтением с листа и чтением с экрана. Эти отличия фиксируются преимущественно в метриках скорости чтения и качества понимания текста. Интересно при этом, что в эмпирических исследованиях наблюдаются противоречивые результаты: с одной стороны, есть данные, подтверждающие негативное влияние цифрового формата на результаты чтения – и в аспекте скорости чтения, и в аспекте качества понимания прочитанного; однако слышны голоса и тех ученых, которые не обнаруживают значимых различий между форматами или, наоборот, устанавливают преимущество цифрового чтения над бумажным. Разницу в результатах могут определять такие факторы, как разные выборки, разные устройства, используемые в ходе экспериментов, разные условия чтения, разные способы измерения качества понимания прочитанного и пр. (подробнее см. [Лебедева и др. 2020]).

Важно при этом, что исследователи сходятся в главном: чтение с листа и цифровое чтение опираются на разные когнитивные механизмы, при чтении цифрового и печатного текста используются разные стратегии обработки информации.

Так, установлено, что при чтении с экрана преобладают такие стратегии, как просмотр и сканирование, поиск ключевых слов, однократное чтение, нелинейное чтение и

выборочное чтение. [Liu, 2005]. В исследовании студенческого поведения в цифровой среде было выявлено, что студенты часто прибегали к серфингу ('channel surfing'), при котором они искали информацию в интернете случайным образом, короткими скачками, без целенаправленности и целеустремленности [Burbules and Callister, 1996: 41]. Таким образом, технические навыки работы с цифровым текстом не являются объектом обучения – учащиеся сами быстро осваивают технику скроллинга и серфинга. Дидактической целью является обучение умениям выбора наиболее подходящей информации, конструированию значения из различных модальностей и др. навыкам цифрового чтения. Симптоматично, что специфические для цифрового чтения поведенческие паттерны могут переноситься и на процесс чтения бумажного текста: как отмечает Э. Диллон, «мы так много времени проводим, кликая, нажимая кнопки, переходя по ссылкам, скролля, перепрыгивая с одного текста на другой, что потом, когда мы усаживаемся за книгу, наши укоренившиеся привычки кликать, скроллить, перепрыгивать мешают нам читать» ([Rosenwald, 2014], перевод автора).

Понимание особенностей цифрового чтения текста необходимо для целенаправленного развития в новых условиях читательской грамотности и читательской осознанности. Специальные стратегии при работе с цифровым текстом помогут компенсировать сложности при работе с цифровым текстом.

Поскольку цифровое чтение характеризуется просмотром и перепрыгиванием, это «прерывистое и часто фрагментированное чтение» [Hillesund 2010], отдельные когнитивные усилия читателя при работе с экранным текстом должны быть направлены на концентрированное последовательное чтение.

Так, целесообразно осваивать специальные техники, помогающие аналитически читать текст. К таким техникам можно отнести визуальную работу с текстом (выделение цветом ключевых фрагментов текста, конспектирование текста, в том числе в мультимодальных жанрах, таких как интеллект-карты, ведение совместных конспектов группой учащихся и пр.). Продуктивность этой группы стратегий подтверждается исследованиями: отмечается, что при работе с текстом в учебных целях важна возможность добавлять заметки, выделять и подчеркивать текст; напротив, игнорирование возможностей интерактивной работы приводит к снижению качества смыслового чтения. [Schugar, Schugar, Penny, 2011]. Кроме этого, комментирование текста, «чтения с карандашом» в цифровом формате позволяют сознательно замедлить чтение, применить технологии рефлексивного чтения, что также способствует эффективности: по данным американских исследователей [Singer, Alexander, Berkowitz, 2019], медленное чтение цифрового текста дает лучший результат по сравнению с быстрым.

Отдельная категория стратегий связана с метакогнитивными навыками чтения, которые кажутся особенно перспективными при работе с цифровым текстом. К метакогнитивным читательским стратегиям относятся такие стратегии предтекстовой, текстовой и послетекстовой деятельности, как, например, учет цели чтения, определение фрагментов текста, которым необходимо уделить специальное внимание, активация фоновых знаний и пр., а также особые стратегии, направленные на преодоление возникающих трудностей при чтении: замедление скорости чтения, возвращение к началу непонятого фрагмента, переключение между типами чтения при необходимости прояснить смысл текста и пр. [Mokhtari, Reichard, 2002]. Исследования показывают, что степень сформированности метакогнитивных читательских стратегий имеет сильные корреляции с качеством понимания цифрового текста [Burin et al. 2020].

Кроме этого, специальные действия необходимо предпринимать, чтобы уменьшать влияние дистракторов, которые существенно снижают эффективность чтения в цифровом формате. Для этого можно освоить специальные программы, предполагающие режим фокусированной работы над текстом, который исключает появление на экране всплывающих окон, уведомлений и других отвлекающих факторов; кроме этого, продуктивной стратегией может стать сознательное отключение всех дистракторов на устройстве, с которого читается

текст. Полезно использовать специальные сервисы, которые в игровом формате помогают поддерживать концентрацию – с их помощью можно успешно создавать условия для внимательного чтения.

Наконец, отметим, что при возможности выбора, читать ли текст с экрана или получить бумажную версию текста, разумно опираться на информацию об ограничениях цифрового формата. Научные свидетельства подтверждают, что эффективность чтения с экрана выше при работе с короткими текстами; при работе с информационными текстами и при поисковом чтении. ([Liu, 2005], [Rasmusson, 2015]). Художественный текст, длинный связный текст, который требует вдумчивого аналитического чтения, по всей видимости, лучше воспринимается с листа; тогда как короткие информационные тексты или тексты, разбитые на небольшие смысловые блоки, можно – а согласно исследованиям, даже полезно – читать с экрана.

Библиографический список

1. Кельбах Е.И. Изменение потребительских предпочтений на рынке книгопечатной продукции г. Перми /Е.И. Кельбах, Д.Л. Горбунов // Контентус. 2014. №. 7 (24). С. 54-60.
2. Лебедева М. Ю. Особенности восприятия и понимания цифровых текстов: междисциплинарный взгляд/М.Ю. Лебедева, Т.С. Веселовская [и др.] // Перспективы науки и образования. 2020. № 4 (46). С. 74-98.
3. Цымбаленко С.Б. Цифровое поколение - медийный портрет подростка/ С.Б. Цымбаленко, П.С. Макеев // Народное образование, 2015. №3 (1446) С. 201-212.
4. Цукерман Г. А. Оценка читательской грамотности //Материалы к обсуждению. Москва: Высшая школа экономики, 2010. 67 с.
5. Alexander, P., & Jetton, T. Learning from text: A multidimensional and developmental perspective. In M. Kamil, P. Mosenthal, P. Pearson, & R. Barr (Eds.), Handbook of reading research. Mahwah, NJ: Erlbaum 2000, Vol. 3, pp. 285-310
6. Burbules, Nicholas & Jr, Thomas. (2005). Knowledge at the crossroads: Some alternative futures of hypertext learning environments. Educational Theory. 46. 23 - 50.
7. Burin D. I. Metacognitive regulation contributes to digital text comprehension in E-learning/ F. M. Gonzalez, J. P. Barreiro, I. Injoque-Ricle // Metacognition and Learning, 2020.
8. DeStefano D. Cognitive load in hypertext reading: A review/D. DeStefano, J. A. LeFevre //Computers in human behavior. 2007. Vol. 23. № 3. P. 1616-1641.
9. Grimm, K. J. (2008). Longitudinal associations between reading and mathematics achievement. Developmental Neuropsychology, 33(3), 410-426.
10. Douglas J. Y. Will the most reflexive relativist please stand up: Hypertext, argument, and relativism //Page to screen: Taking literacy into the electronic era. 1998. P. 144-162.
11. Hillesund T. Digital reading spaces: How expert readers handle books, the Web and electronic paper. First Monday, 2010. №15(4).
12. Kress G. Multimodal discourse/ G. Kress, T. Van Leeuwen //The Modes and Media of Contemporary Communication. (Cappelen, London), 2001.
13. Lee M. J., Tedder M. C. The effects of three different computer texts on readers' recall: based on working memory capacity/ M. J. Lee, M. C. Tedder //Computers in Human Behavior. 2003. Vol. 19. № 6. P. 767-783.
14. Liu Z. Reading behavior in the digital environment, Journal of Documentation, Vol. 61 No. 6, 2005. – Pp. 700-712.
15. Miall D. S., Dobson T. Reading hypertext and the experience of literature / D. S. Miall T. Dobson //Journal of digital information. 2001. Vol. 2. № 1. P. 1-20.
16. Mo J. How does PISA define and measure reading literacy? 2019.

17. Mokhtari K., Reichard C. A. Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies/ K.Mokhtari, C. A. Reichard *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 2002. – Pp. 249–259
18. OECD (2001), *Knowledge and Skills for Life: First Results from PISA 2000*, PISA, OECD Publishing, Paris.
19. Rasmusson M. Reading paper – reading screen – a comparison of reading literacy in two different modes // *Nordic studies in education*. 2015. Vol. 35. № 01. – P. 3-19.
20. Rosenwald M. S. "Serious reading takes a hit from online scanning and skimming, researchers say," *Washington Post*, April 6, 2014.
21. Schugar J. T. A nook or a book? Comparing college students' reading comprehension levels, critical reading, and study skills/ J. T.Schugar,H. Schugar, C. Penny // *International Journal of Technology in Teaching & Learning*. 2011. Vol. 7. № 2.
22. Singer L. M., Alexander P. A., Berkowitz L. E. Effects of processing time on comprehension and calibration in print and digital mediums/ L. M.Singer, P. A.Alexander, L. E Berkowitz// *The Journal of Experimental Education*. 2019. Vol. 87. № 1. – P. 101-115.