

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEMS OF
TEXTS UNDERSTANDING BY STUDENTS IN THE
CONDITIONS OF THE EDUCATION DIGITIZATION

*Natalia Chepeleva^{1,2}, Maryna Smulson^{1,3}, Svitlana Rudnytska^{1,4},
Liudmyla Shyriaieva⁵*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ РОЗУМІННЯ
СТУДЕНТАМИ ТЕКСТІВ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ
НАВЧАННЯ

*Наталія Чепелева, Марина Смульсон, Світлана Рудницька,
Людмила Ширяєва*

Abstract. The purpose of the article is that, based on the concept of the text understanding as a process of assimilation and generation of senses, to characterize an innovative technology for the development of students' reading competence in the conditions of distance, blended and offline learning, which is the key to the formation of reading competence, it is the optimization basis of the educational and professional activities of future specialists.

The effectiveness of the proposed technology is ensured by orientation to the system of learning problems that lead to the mastery of reading activity in full, and the basic methods of understanding the text of any format, that is: choosing a reading strategy depending on the goals and tasks of reading, building the semantic structure of the text, summarizing the text, the dialogic interaction with text, commenting on the text, compiling abstract reviews of the problem.

The main advantage of the developed technology is that it ensures that students master basic reading techniques in the conditions of education digitization and it is a significant factor in optimizing their educational and professional activities in the modern conditions of highly qualified specialists training.

The proposed technology is a productive tool for the formation of students' reading competence in the process of their reading activity in the context of all modern formats of higher education: online, offline, as well as blended format.

Keywords: text understanding, digitization of education, reading, reading competence, system of educational tasks, technology of reading learning

¹ G. S. Kostiyk Institute of Psychology of the NAES of Ukraine

² chepelevan@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-2085-4148>

³ smulson@ukr.net, <https://orcid.org/0000-0002-9563-3390>

⁴ rudnsvit@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-0141-6337>

⁵ Ukrainian State Mykhailo Drahomanov University; shln_2010@ukr.net, <https://orcid.org/0000-0002-4797-7340>

Анотація. Мета статті полягає в тому, що на основі концепції розуміння тексту як процесу засвоєння та породження смислів схарактеризувати інноваційну технологію розвитку в студентів читацької компетентності в умовах дистанційного, змішаного та офлайн навчання, що є запорукою формування в них читацької компетентності, яка лежить в основі оптимізації навчально-професійної діяльності майбутніх фахівців.

Ефективність запропонованої технології забезпечується орієнтованістю на систему учбових задач, які зумовлюють оволодіння читацькою діяльністю в повному обсязі та основними прийомами розуміння тексту будь-якого формату: вибір стратегії читання залежно від цілей і завдань читання, побудова смислової структури тексту, резюмування тексту, діалогічна взаємодія з текстом, коментування тексту, складання реферативних оглядів проблеми.

Основна перевага розробленої технології полягає в тому, що вона забезпечує оволодіння студентами основними прийомами читання в умовах цифровізації навчання та є вагомим чинником оптимізації їх навчально-професійної діяльності в сучасних умовах підготовки висококваліфікованих фахівців.

Запропонована технологія є продуктивним інструментарієм формування читацької компетентності студентів у процесі здійснення ними читацької діяльності в контексті усіх сучасних форматів навчання у виші: онлайн, офлайн, а також змішаного формату.

Ключові слова: читання, розуміння тексту, цифровізація навчання, читацька компетентність, система учбових задач, технологія навчання читанню

Вступ

Останні роки постійних катаклізмів, війни і пандемії COVID-19, які стрясають нашу країну, спричинили необхідність термінової перебудови системи вищої освіти України на онлайн рейки. Від початку російського вторгнення в Україну дистанційне, мобільне, диджитал навчання розглядається вже не стільки як інноваційна форма процесу неперервної освіти, а й як необхідна умова здійснення освітнього процесу в цілому.

З іншого боку, бурхливий розвиток індустрії програмних комплексів електронного навчання в світі, зокрема Learning Management Systems, що містять у собі можливості комунікацій, адміністрування, моніторингу, оцінювання набутих знань, розробки навчальних курсів різної спрямованості, зумовив стрімкі трансформації форми і змісту самої дистанційної освіти (V. García-Morales, A. Garrido-Moreno, R. Martín-Rojas [14]).

У свою чергу, інтенсивна цифровізація навчання експлікувала багато принципово нових проблем (D. J. Cranfield, A. Tick, I. M. Venter, R. J. Blignaut, K. Renaud [7], M. K. Tallent-Runnels, J. A. Thomas, W. Y. Lan, S. Cooper, T. C. Ahern, S. M. Shaw, X. Liu [27]), розв'язання яких є неможливим без опори на спеціальні психолого-педагогічні дослідження (M. Adnan, K. Anwar [1], U. Akcil, M. Bastas [2], I. Faridah, F. R. Sari, T. Wahyuningsih, F. P. Oganda, U. Rahardja [12]).

Здійснений нами огляд останніх наукових публікацій із зазначеної проблеми (у міжнародних виданнях, включених до міжнародних наукометричних баз Scopus, Web of Science, ScienceDirect, WorldCat), засвідчує концентрацію особливої уваги вчених на проблемі визначення специфіки

нового виміру освітнього процесу, адже безпосереднє перенесення моделі звичного офлайн навчання в дистанційний (онлайн та змішаний) формат вочевидь не спрацьовує, більше того, знижує ефективність оволодіння студентами професійними компетентностями (J. L. Moore, C. Dickson-Deane, K. Galyen [21], I. Mustapha, N. Thuy Van, M. Shahverdi, M. Qureshi, N. Khan, [22], Yu-Chun Kuo, Andrew E. Walker, Kerstin E. E. Schroder, & Brian R. Belland [30]).

Результати аналізу сучасних психолого-педагогічних розвідок з проблеми також вказують, що при дистанційному та змішаному навчанні навіть такі звичні і зрозумілі речі, як процеси читання та розуміння навчальних текстів, що необхідні для засвоєння відповідної навчальної інформації, набувають принципової специфічності (J. Coiro [5; 6], K. Ferrara, H. Brunner, G. Whittlemore [13], J. Gilbert [15], C. Hahne, F. Goldhammer, U. Kröhne, J. Naumann [17], P. McGee, A. Reis [20]).

Наші попередні дослідження показали, що нове знання тільки тоді ефективно засвоюється, коли воно несуперечливо вписується в ментальну модель світу людини (M. L. Smulson [25; 26]). Це стосується не тільки смислової частини знання, але й форми його подання в процесі навчання. При переході до дистанційної освіти не завжди враховується, що в сучасного студента уже побудована ментальна модель світу, в якій його власний віртуальний простір, віртуальний всесвіт посідає чільне місце. Адже до того, як студентам запропонували перейти до занять по Zoom або Google Meet, або іншій дистанційній системі, майже кожен безумовно користувався гаджетами для інших, не навчальних, активностей: спілкування і коментування, в тому числі в соціальних мережах («гра» у лайки і діслийки), ігор, відпочинку, замовлень товарів та послуг тощо. Уміння і навички, які він набув при цьому, інколи можуть принципово суперечити тим, які потрібні для ефективної роботи саме з навчальною інформацією, читання та розуміння навчальних текстів.

Візьмемо для прикладу такий відомий феномен, як «кліпове мислення» — частину так званої «кліпової культури». А. Toffler, американський соціолог, у книзі «The Third Wave: The Classic Study of Tomorrow» [28] вперше пропонує термін «кліпова культура» і розуміє його як процес, що ґрунтується на безкінечній зміні інформаційних фрагментів, і комфортної для людей відповідного типу розуму. Немає сумнівів при цьому, що когнітивний стиль змінюється і для інших, при цьому починає принципово формуватися тип сприйняття, відмінний від лінійного текстового, конче необхідного для навчальної діяльності студентів, особливо педагогічного вишу.

Професор Каліфорнійського університету L. Rosen у своїй книзі «Me, My Space, and I: Parenting the Net Generation Kindle Edition» [24] зазначає, що кліпове мислення покоління, вихованого в сучасну епоху цифрового буму, має не тільки зрозумілі й відомі вади (гіперактивність, проблеми з концентрацією уваги та обсягом уваги тощо), але й корисні когнітивні надбання, серед яких здатність до багатозадачності, швидкого переключення уваги, її ефективного розподілу. Всім відомо, що сучасний студент може готуватися до занять, і при цьому одночасно слухати музику, спілкуватися у чаті або в соцмережі, редагувати фото. Отже, кліпове мислення

має перевагу в тому, що швидко переключається між різними, а подекуди і протилежними смисловими фрагментами, тобто швидко обробляє інформацію, віддаючи при цьому перевагу інформації образній [8; 23]. Але зворотнім боком цього є нездатність до ефективного сприйняття інформації однорідної, зокрема, друкованого тексту [13].

Ще в більшій мірі роботі з навчальною текстовою інформацією заважає звичка до сприйняття коротких текстів та відповідна складність роботи з текстами довгими [19], які звичайно маркуються в мережі специфічним виразом «лонгрид» (автори довгих текстів таким чином попереджають про обсяг тексту та «вибачаються» за нього перед читачем). Отже, сьогодні виникає потреба «наново» вчити студентів читанню та розумінню навчального тексту, орієнтуючись при цьому не на стару текстоцентричну модель вербальної культури, а на нові реалії: гіпертекст, кліпове мислення, здатність до багатозадачності, підвищений рівень діалогічності спілкування тощо.

Можна вважати, що підсилення здатності до швидкого переключення уваги, очевидно, відбувається за рахунок вад в концентрації уваги. Однак оптимум досягається за рахунок ефективної комбінації цих двох властивостей людської уваги, коли швидке переключення не заважає глибині концентрації в моменти читання і розуміння відповідного фрагменту тексту, а гіпертекстові переходи сприяють, а не заважають розумінню [10]. Саме на це, а також на вміння вибудовувати діалог з текстом, має бути спрямоване навчання сучасного студента читанню і розумінню навчального тексту.

Концепція дослідження

Схарактеризуємо авторську концепцію читання та розуміння (N. V. Chereleva [4]), на ґрунті якої має вибудовуватися система розуміння студентами текстів в умовах цифровізації навчання.

Центральним компонентом читання є розуміння тексту, яке, з одного боку, підпорядковане загальним цілям та мотивам читання, з іншого — визначає його ефекти — інформаційно-пізнавальний, мотиваційно-особистісний та практичний.

Розуміння розглядається нами як процес засвоєння та породження смислів, основними характеристиками якого є відновлення смислу (концепту) вихідного повідомлення і синтез нового смислу, що відбувається в результаті взаємодії, зіткнення смислу, що закладений у текст його автором, та смислового поля суб'єкта, який сприймає повідомлення [4].

Таким чином, розуміння тексту може відбуватися на двох рівнях: значеннєвому (структурному), суть якого полягає у відновленні структури смислу, закладеного в текст його автором, та смисловому, що можна розглядати як процес трансформації змісту вихідного тексту в іншу знаково-смислову систему, тобто його переосмислення читачем.

Як ми уже вказували раніше, переосмислення читачем навчального тексту є запорукою несуперечливої вбудови нового знання в ментальну модель світу читача-реципієнта. У протилежному випадку нове знання має за мету переструктурування ментальної моделі світу читача, що є складним і не завжди реальним завданням при роботі з навчальними текстами, адже ментальна модель ригідна до реінтерпретації (M. L. Smulson [25]).

Структурний рівень розуміння тексту передбачає активну переробку матеріалу шляхом його згортання, компресії. В результаті відтворюється смислова структура вихідного повідомлення, що й є основною метою «структурного розуміння». Основними механізмами цього процесу є когнітивні операції розуміння [16], передусім структурування та переструктурування текстової інформації, її стиснення та семантичне зважування.

Отже, структурний рівень розуміння покликаний відтворити смислову структуру вихідного повідомлення. Однак, як показують численні дослідження, розуміння досить рідко відновлює саме той смисл, який був закладений у твір його автором. Викликане це передусім тим, що текст має потенційну множинність смислів (P. Ricoeur), яка, в свою чергу, зумовлена контекстуальним багатством вихідного повідомлення, тобто наявністю великої кількості смислових шарів, кожний з яких відсилає читача до відповідного контексту. І завдання останнього — віднайти ті «смислові ключі», які й дозволяють йому відтворити концепт твору, що сприймається.

При цьому справа ускладнюється тим, що контекстуальні системи автора і читача можуть не збігатися або ж перетинатися лише частково. У першому випадку відбувається те, що отримало назву «вчитування читача в текст» або ж «накидання» смислу на текст (H.-G. Gadamer), що, в свою чергу, призводить до вбачання у повідомленні певного змісту, що відсутній у самому повідомленні.

Однак чи розповсюджується цей аспект на навчальний текст? Відповідь на це питання безумовно вимагає додаткових досліджень, особливо коли йдеться про технічні науки, в яких точність сприйняття є запорукою адекватного розуміння. Але читання і розуміння гуманітарного тексту безумовно вимагає активної діалогової взаємодії читача з ним, яке неможливе без такого накидання смислу.

Тому більш поширеною є друга ситуація, яка передбачає частковий збіг контекстуальних структур автора і читача, що дає змогу останньому, сприймаючи повідомлення, будувати свій «зустрічний текст», який базується на смисловій основі вихідного повідомлення, але доповнює її власним осмисленням проблем, що викладаються в тексті [4].

Таке доповнення, привнесення власного смислу в текст залежить від поінформованості читача в тій предметній галузі, якій присвячений твір (близьке знайомство із спорідненими контекстами), широкої загальнокультурної підготовки (знайомство з далекими контекстами), його цінностей, настановлень та ставлень, а також цілей читання і мотивів діяльності, в яку воно включене. Взаємодія цих компонентів і створює ті інтерпретаційні рамки (або схеми), накладення яких на вихідний текст призводить до різних його тлумачень. У даному випадку очевидно, що мова йде про інше розуміння — не про процес, що відтворює зміст тексту, виявляє його смислову структуру, а про осмислення твору, що проявляється у зіткненні двох смислів — авторського, втіленого в тексті, та читацького, що, в свого чергу, призводить до породження, синтезу нового смислу. Таке розуміння, на відміну від структурного, ми будемо називати смисловим або інтерпретацією [4].

Таким чином, інтерпретація є механізмом смислового збагачення тексту, що здійснюється завдяки зануренню у контекст — особистісний, діяль-

нісний, культурний. Саме він задає ті або інші інтерпретаційні схеми, котрі, з одного боку, доповнюють смисловий простір тексту, дозволяючи відкинути несуттєві (з точки зору читача) смисли, з іншого — розширюють його, збагачуючи новим розумінням змісту твору, сприяючи тим самим породженню, синтезу нових смислів. Такими інтерпретаційними схемами можуть бути і наявні в культурі зразки, що були присвоєні реципієнтом, увійшли в його смислову сферу, знання, досвід взаємодії з іншими текстами тощо. Інакше кажучи, розуміння тексту проходить через певний інтерпретаційний фільтр, яким є ментальна модель світу реципієнта.

Інтерпретація може усвідомлюватись і виступати також як поставлена перед суб'єктом і прийнята ним задача. Як правило, така ситуація виникає в умовах діяльності, в котру включений процес розуміння. Так, наприклад, інтерпретація може бути необхідною складовою учбової, комунікативної, наукової (літературна критика, історико-наукові дослідження тощо), виконавської діяльності, коли мова йде про інтерпретацію художнього твору.

Важливим механізмом інтерпретації є також і діалог, який тлумачиться як взаємодія смислів, нашарування смислу на смисл. Як правило, така взаємодія, а іноді й конфлікт смислів, відбувається в результаті незбігу концепту вихідного повідомлення та особистісних смислів реципієнта. При цьому смисловий конфлікт може ускладнюватися тим, що в процесі розуміння актуалізуються не один, а декілька контекстів читача, що приводить до зіткнення двох і більше інтерпретаційних схем, породжуючи в свідомості реципієнта, крім смислового, ще й «конфлікт інтерпретацій» (P. Ricoeur).

Умовою успішного розв'язання такого конфлікту є діалог, що здійснюється, як правило, в формі процедури «запитання-відповідь», дозволяючи тим самим «запустити» механізми рефлексії та прояснити як зміст твору, що сприймається, так і зміст свідомості реципієнта. Таким чином, рефлексивні процеси є необхідною складовою розуміння на будь-якому рівні — і на структурному, і на смисловому. Однак якщо у першому випадку в читача домінує рефлексія на текст, то в другому — рефлексія на автора і на прояснення власних смислів [4].

У рамках пізнавальної задачі одним з механізмів інтерпретації твору стає так званий пізнавальний діалог, що використовує запитання типу «Чи це дійсно так?», які можуть варіюватися, уточнюючи зміст об'єкта (тексту) або самі уявлення суб'єкта (читача). В останньому випадку пізнавальний діалог стає рефлексивним.

Якщо суб'єкт діє у межах комунікативної задачі, то діалог спрямований на прояснення підвалин інтерпретації, тобто в які рамки і якими засобами інші контексти «вписані» в свідомість реципієнта та автора тексту. Діалог перетворюється на засіб прояснення, уточнення особистісних смислів партнерів комунікації (автора і читача). Іншими словами, часто неусвідомлювані інтерпретаційні схеми в рамках комунікативної задачі не лише усвідомлюються, але й стають предметом аналізу, рефлексії, а у випадку реального міжособистісного діалогу — і предметом обговорення.

На смисловому рівні розуміння з репродуктивного процесу відтворення смислу вихідного повідомлення перетворюється в творче, що доповнює,

реконструює текст, збагачує його читацькими смислами, думками та оцінками. Читач у цьому випадку стає активним співавтором, що завершує роботу, розпочату автором твору. Це стає можливим за умови, якщо взаємодія з текстом стає дійсно діалогічною, що передбачає взаємодію смислових позицій, авторського і читацького контекстів. Саме діалогічна взаємодія дає можливість не лише віднайти глибинні шари смислу, що не можуть бути прояснені іншими способами, а й синтезувати новий смисл, який виникає в результаті такої взаємодії.

Отже, виникає необхідність спеціального формування читання як специфічного виду комунікативно-пізнавальної діяльності, що включає структурно-смисловий аналіз текстової інформації та знакове спілкування (діалог) автора і читача через письмовий твір [3; 18], що призводить не лише до збагачення знань читача, але й до формування особистісних смислових новоутворень [4].

Об'єкт дослідження: розуміння студентами текстів в умовах цифровізації навчання.

Мета дослідження: на основі концепції розуміння тексту як процесу засвоєння та породження смислів схарактеризувати інноваційну технологію розвитку в студентів читацької компетентності в умовах дистанційного, змішаного та офлайн навчання, що є запорукою формування в них читацької компетентності, яка лежить в основі оптимізації навчально-професійної діяльності майбутніх фахівців.

Результати дослідження

Читання є необхідним компонентом навчально-професійної діяльності студентів і потребує спеціальної організації протягом всього періоду навчання у виші (N. V. Chepeleva [4], C. Denton, Ch. Wolters, M. York, E. Swanson, P. Kulesz, D. Francis [9], A. Elvinia, M. Ocana de Castro [11], P. Van den Broek, M. Young, Y. Tzeng, T. Linderholm [29]). Найважливіший результат такого спеціально організованого навчання — формування готовності студентів до самоосвітнього читання як необхідної складової професійної культури фахівця. Готовність до самоосвітнього читання, у свою чергу, може бути визначена як сформованість у студентів основних параметрів читацької діяльності: орієнтування в потоках інформації, планування та організації читання, забезпечення процесу взаємодії з текстом, оцінки прочитаного та вміння використовувати його в навчальній та подальшій професійній діяльності.

Основні цілі читання підпорядковані загальній меті навчально-професійної діяльності студентів, в контексті якої воно функціонує та розвивається, включаючись у виконавчу її ланку.

До основних результатів (ефектів) читання навчальної та наукової літератури відносяться:

- 1) інформаційно-пізнавальний ефект, який характеризується розширенням та поповненням знань студентів, поглибленням розуміння ними майбутньої професійної діяльності;
- 2) мотиваційно-особистісний ефект, суть якого полягає у формуванні в студентів особистісного ставлення до проблем, що викладаються

в тексті, ширше — в становленні професійної спрямованості студентів;

- 3) практичний ефект, що забезпечує ефективну організацію навчальної та начальної-професійної діяльності студентів.

Оволодіння основними прийомами самоосвітнього читання передбачає засвоєння студентами основних положень теорії тексту, знань про характер та структуру читацької діяльності, відомостей про склад і будову процесів розуміння та інтерпретації тексту, а також діалогу з ним, про способи та процедури їх виконання.

Крім того, формування в студентів операційно-технологічного складу інформаційно-пізнавального читання, що є необхідною основою розвинутої читацької діяльності, потребує оволодіння ними основними когнітивними операціями читання (структурування та переструктурування текстової інформації, її семантичне зважування, стиснення, згортання та розгортання). При цьому кожна операція має формуватися як самостійна дія, що має власну мету. Досягнення цієї мети, в свою чергу, потребує постановки завдань і з'ясування шляхів їх вирішення, а також контролю та оцінки. Зауважимо, що вже на етапі інформаційно-пізнавального читання необхідно забезпечити вихід студентів за межі тексту, включення читання в контекст реальної практичної ситуації. Ще більшою мірою це стосується смислового читання, оволодіння яким потребує формування у читачів прийомів діалогічної взаємодії з текстом.

При формуванні прийомів читання ми виходили з того, що послідовність введення цих прийомів повинна відбивати логіку розгортання реальної читацької діяльності (від її організації до оцінки та вираження свого ставлення до прочитаного), а сам процес навчання, як вже зазначалося, має бути включений у контекст реальної навчальної та навчально-професійної діяльності студентів. На нашу думку, сформована таким чином система прийомів може бути основою самоосвітнього читання як необхідної складової професійної культури фахівця в сучасних умовах віртуальних освітніх та професійних просторів.

Рекомендована нами система, що забезпечує оволодіння студентами основними прийомами читання в умовах офлайн, онлайн та змішаного навчання, містить такі групи учбових задач:

- 1) Вибір стратегії читання залежно від цілей і завдань читання.
- 2) Побудова смислової структури тексту.
- 3) Резюмування тексту.
- 4) Діалогічна взаємодія з текстом.
- 5) Коментування тексту.
- 6) Складання реферативних оглядів проблеми.

У процесі розв'язання цих учбових задач студенти засвоюють найважливіші дії, що входять до складу читацької діяльності: організацію читання; когнітивну переробку текстової інформації; діалогічну взаємодію з твором; фіксацію результатів роботи з текстом; породження власних інтерпретаційних повідомлень, що відображають результат читання.

Зупинимося докладніше на характеристиці кожної з груп указаних учбових задач.

Перша учбова задача — вибір стратегії читання — співвідноситься з організаційним етапом читання. Він потребує від читача чіткого уявлення про те, що він передбачає отримати в результаті звернення до відповідних джерел інформації, оскільки лише за цієї умови можна раціонально планувати читання. Організація читання передбачає також постановку мети, виділення сукупності питань, що підлягають вивченню, встановлення послідовності читання, пошук оптимального способу роботи з текстом (поверхове ознайомлення, вибіркоче читання, глибокий аналіз твору).

Робота з організації читання включає в себе завдання на складання списків літератури з певних питань, встановлення послідовності ознайомлення з літературними джерелами, складання календарного плану роботи.

Наступна учбова задача — побудова смислової структури тексту, що є ключовою процедурою інформаційно-пізнавального читання. Для постановки перед студентами цієї учбової задачі їм повідомляється теоретична інформація, що включає основні положення теорії тексту. Перш за все текст характеризується як знаково-символічна система, що містить кілька рівнів. Розглядаються зовнішні та внутрішні характеристики тексту. Стосовно останніх повідомляється, що для їх виявлення потрібен спеціальний структурно-смісловий аналіз повідомлення, роз'яснюється суть такого аналізу. На прикладах конкретних речень та невеликих за обсягом текстів (що принципово в сучасних умовах інтернетівської звички до роботи з короткими текстами, про що вже йшлося вище) демонструється різниця між зовнішньою та внутрішньою (сисловою) структурами повідомлення. Надається також характеристика розуміння як процесу проникнення у внутрішню структуру повідомлення, його глибинну семантику. Проникнення в глибинну семантику повідомлення успішно ілюструється також прикладами з текстами, які вибудовані як гіпертексти, де кожен крок поглиблює і розширює розуміння.

Для відпрацювання основних когнітивних операцій читання студентам пропонуються окремі завдання, складність яких зростає по мірі засвоєння кожної з операцій. Засобом об'єктивації смислової структури тексту і відповідно формування основних когнітивних операцій читання слугує представлення структурно-сислової організації повідомлення у вигляді блок-схеми. Крім того, процедура виявлення смислової структури тексту включає й так званий пізнавальний діалог, що складається, як правило, із запитань типу: «Про що йдеться у цьому уривку?» Тому до складу завдань на засвоєння основних операцій читання та побудови смислової структури повідомлення мають бути включені завдання на постановку запитань до окремих смислових блоків твору та до тексту в цілому.

Наступна учбова задача також відноситься до оволодіння прийомом інформаційно-пізнавального читання і являє собою складання резюме тексту. Резюмування повідомлення підсумовує роботу з оволодіння когнітивними операціями читання і передбачає комплексне їх використання в процесі стиснення тексту, вибору суттєвого і породження резюме як особливого виду тексту — реконструктивного.

Крім того, резюмування є одним з видів текстової діяльності, з якими студенти стикаються на практиці. Резюме — це по суті короткий конспект, що відбиває основні думки повідомлення, його логічну та смислову

структуру. Тому розв'язання завдання на складання резюме навчальних і наукових текстів має включатися у процес підготовки студентів до семінарських та практичних занять, а також застосовуватися при підготовці курсових та дипломних робіт.

При роботі зі студентами принципова увага має приділятися останнім трьом учбовим задачам, які набули особливого значення в сучасних умовах перебудови стратегій читання в умовах онлайн та змішаного навчання. Це задачі, спрямовані на формування в студентів прийомів діалогової взаємодії з текстом та відпрацювання їх в умовах навчальної та навчально-професійної діяльності.

Сюди передусім відноситься ведення діалогу з текстом, точніше з його автором, що неявно представлений у творі. В більшості випадків студенти не сприймають автора твору як партнера, з яким можна вести діалог. Тобто настановлення на діалог з текстом в них не сформоване. Тому для постановки перед студентами даної учбової задачі їм має бути запропоновано попередньо виділяти в текстах різні думки, точки зору, сформулювати свою згоду або незгоду з автором. Результати цього завдання та їх наступне обговорення із студентами демонструють їм необхідність діалогу з твором та, як правило, несформованість вмінь правильно його вести.

Студентам повідомляється інформація про особливості діалогічної взаємодії з текстом та основні її прийоми. Навчання прийомам діалогічної взаємодії з текстом має включати також виконання завдань на постановку запитань до тексту, виділення «текстових ролей», складання «сценарію» твору, формулювання протилежних точок зору, а також гіпотез та припущень про подальший розвиток змісту.

Дві наступні учбові задачі спрямовані на формування в студентів умінь вести діалог з текстом в умовах реальної навчально-професійної діяльності. Вони включають у себе коментування тексту та складання оглядів-рефератів з певної проблеми. Завдання коментування твору спрямоване передусім на формування вміння виражати своє ставлення до прочитаного, зіставляючи різні смислові позиції, співвідносячи їх з власними думками, поглядами та оцінками. Інакше кажучи, студенти повинні навчитися усвідомлювати власне ставлення до проблем, що піднімаються в тексті, грамотно його формулювати та аргументовано відстоювати.

Складання коментаря включає у себе також розумову роботу з текстом, виконання основних операцій читання, тобто по суті є комплексним відпрацюванням основних прийомів інформаційно-пізнавального та смислового читання.

Для того, щоб підсилити комунікативну складову читання, підключити до складання коментаря інтерпретаційні процеси, доцільно запропонувати студентам скласти коментарі, які мають різні комунікативні цілі, наприклад, відрекомендувати учням, батькам, товаришам той чи інший текст для самостійного вивчення, склавши для цього його коментар, написати рецензію на статтю, підготувати виступ на семінарі тощо. Слід відзначити, що, не зважаючи на безумовно наявні навички мережевого коментування, робота з коментування тексту складає для студентів значні труднощі, тому вона була розбита на низку завдань, які ускладнюються по мірі оволодіння кожним з етапів цієї роботи. Побічним ефектом оволодіння коментуванням

тексту, на нашу думку, має бути також і вдосконалення навичок спілкування у мережі — з поглибленим розумінням точки зору опонента, повагою до неї, пошуком спільних підходів та виходів зі складних ситуацій (аспекти, характерні для розвинутого децентрованого інтелекту).

Нарешті, остання учбова задача — складання оглядів-рефератів з певної проблеми. Суть цього завдання полягає у зведенні текстів різних авторів у деякий метатекст з чітко фіксованими смисловими позиціями, що виражені різними авторами, а також формулюванням власного ставлення до проблеми, оцінкою різних точок зору.

Моделлю такого метатексту в навчальній та навчально-професійній діяльності студентів може служити реферат, в якому не просто подані різні точки зору, а стикаються, аналізуються та оцінюються смислові позиції різних дослідників, зіставляючись з думками та оцінками читача — автора реферату. Навчання написанню реферату у вигляді метатексту — це в першу чергу навчання інтерпретації твору, що здійснюється через діалогічний механізм переробки текстової інформації.

Як і у випадку коментування тексту, складання рефератів з проблеми варіюється залежно від цілей і завдань «рамкової» діяльності, в контексті якої відбувалося реферування — навчальної та навчально-професійної.

В результаті навчання читання за допомогою учбових задач має бути сформована читацька компетентність студента, яка тлумачиться нами як провідний чинник, що визначає ефективність читання в умовах усіх сучасних форматів навчання у виші: онлайн, офлайн, а також змішаного формату. Вона являє собою комплекс особистісних та інтелектуальних якостей читача, які дозволяють йому ефективно взаємодіяти з текстом, адекватно розуміти твір, вступаючи в діалог з автором, оцінюючи прочитане, виражаючи своє ставлення до нього. Читацька компетентність передбачає також уміння обирати оптимальну стратегію читання залежно від його цілей і завдань. Вона включає три блоки — когнітивну, операціональну та комунікативну компетенції [4].

Когнітивна компетенція, в свою чергу, складається з лінгвістичної компетенції, тобто знання мови, якою написаний текст; уявлення про основні положення теорії тексту та особливості читання як складного виду комунікативно-пізнавальної діяльності. Крім того, вона передбачає наявність «передрозуміння», тобто базових та фонових знань, що забезпечують взаємодію текстової інформації з наявною у читача системою знань та відповідною ментальною моделлю світу.

Операціональна компетенція передбачає володіння навичкою читання, всіма його операціями, основними та допоміжними прийомами роботи з текстом.

Нарешті, комунікативна компетенція забезпечує діалогічну взаємодію читача з текстом, продуктивне спілкування з його автором. Вона включає настановлення на діалог з автором повідомлення, вміння здійснювати його, ставлячи запитання до тексту та його автора, прогнозувати розвиток змісту твору. Необхідною ланкою комунікативної компетенції є й міжтекстова компетенція, яка забезпечує діалогічний характер читання на основі загальнокультурного контексту. Крім того, комунікативна компетенція містить сформовані особистісні структури читача — його направленість, ціннісні орієнтації, інтереси та настановлення.

Висновки

Безпосередній перенос моделі звичного офлайн навчання в дистанційні (онлайн та змішаний) формати знижує ефективність оволодіння студентами професійними компетентностями. Процеси читання і розуміння навчальних текстів, необхідні для засвоєння відповідної навчальної інформації, при дистанційному та змішаному навчанні також набувають принципової специфічності. Сучасні підходи до навчання студентів читанню та розумінню навчального тексту мають орієнтуватися не на стару текстоцентричну модель вербальної культури, а на нові реалії, пов'язані з мережевою активністю суспільства: гіпертекст, кліпове мислення, здатність до багатозадачності, підвищений рівень діалогічності спілкування тощо.

На основі концепції розуміння тексту як процесу засвоєння та породження смислів розроблено інноваційну технологію розвитку в студентів читацької компетентності в умовах дистанційного, змішаного та офлайн навчання, що є запорукою формування в них читацької компетентності, яка лежить в основі оптимізації навчально-професійної діяльності майбутніх фахівців.

Ефективність запропонованої технології забезпечується орієнтованістю на систему учбових задач, які зумовлюють оволодіння читацькою діяльністю в повному обсязі та основними прийомами розуміння тексту будь-якого формату: вибір стратегії читання залежно від цілей і завдань читання, побудова смислової структури тексту, резюмування тексту, діалогічна взаємодія з текстом, коментування тексту, складання реферативних оглядів проблеми.

Основна перевага розробленої технології, полягає в тому, що вона забезпечує оволодіння студентами основними прийомами читання в умовах офлайн, онлайн та змішаного навчання та є запорукою оптимізації їх навчально-професійної діяльності в сучасних умовах підготовки висококваліфікованих фахівців.

У результаті навчання читанню за такою системою має бути сформована читацька компетентність студента, яка тлумачиться нами як провідний чинник, що визначає ефективність читання в умовах усіх сучасних форматів навчання у виші: онлайн, офлайн, а також змішаного формату. Вона являє собою комплекс особистісних та інтелектуальних якостей читача, які дозволяють йому ефективно взаємодіяти з текстом, адекватно розуміти твір, вступаючи в діалог з автором, оцінюючи прочитане, виражаючи своє ставлення до нього. Читацька компетентність передбачає також уміння обирати оптимальну стратегію читання залежно від його цілей і завдань. Вона включає три блоки — когнітивну, операціональну та комунікативну компетенції.

Акцент на діалогічності прийомів розуміння та осмислення навчальних текстів, який відповідає принципам читацької діяльності сучасної людини в різноманітних мережевих активностях, сприяє ефективності засвоєння студентами професійних компетентностей в умовах онлайн та змішаного форматів навчання у виші.

Перспективи подальших досліджень полягають у широкому запровадженні запропонованої технології в навчальний процес закладів вищої освіти.

Конфлікт інтересів. Автори повідомляють про відсутність фінансових та/або майнових інтересів, що можуть вплинути на рішення про публікацію цієї статті.

References

- [1] Adnan, M., & Anwar, K. (2020). Online Learning amid the COVID-19 Pandemic: Students' Perspectives. *Journal of Pedagogical Sociology and Psychology*, 2(1), 45–51. <https://doi.org/10.33902/JPSP.2020261309>
- [2] Akcil, U., & Bastas, M. (2021). Examination of university students' attitudes towards e-learning during the COVID-19 pandemic process and the relationship of digital citizenship. *Contemp. Educ. Technol.* 13:e291. doi: 10.30935/CEDTECH/9341
- [3] Chase, S. (2011). Narrative inquiry: Still a field in the making. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research*. (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- [4] Chepeleva, N. V. (2015). *Tekst i chytach: posibnyk. [Text and reader: a guide]*. Zhytomyr: Vyd-vo ZHDU im. I. Franka [in Ukrainian].
- [5] Coiro, J. (2003). Reading comprehension on the Internet: expanding our understanding of reading comprehension to encompass new literacies. *The Reading Teacher*, 56, 458–464.
- [6] Coiro, J. (2011). Predicting reading comprehension on the internet. *Journal of Literacy Research*, 43(4), 352–392.
- [7] Cranfield, Desireé, Andrea Tick, Isabella, M. Venter, Renette J. Blignaut, & Karen, Renaud (2021). Higher Education Students' Perceptions of Online Learning during COVID-19 — A Comparative Study. *Education Sciences*, 11(8), 403. <https://doi.org/10.3390/educsci11080403>
- [8] Crystal, D. (2004). *Language and the Internet*. Cambridge: Cambridge University Press.
- [9] Denton, C., Wolters, Ch., York, M., Swanson, E., Kulesz, P., & Francis, D. (2015). Adolescents' use of reading comprehension strategies: Differences related to reading proficiency, grade level, and gender. *Learning and Individual Differences*, 37, 81–95. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.11.016>
- [10] Drigas, A., & Karyotaki, M. (2017). Attentional control and other executive functions. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 12(3), 219–233. <https://doi.org/10.3991/ijet.v12i03.6587>
- [11] Elvinia, A., & Ocana de Castro, M. (2017). The Use of Metacognitive Strategies to Enhance Reading Comprehension Skills. *Cuadernos de Lingüística Hispanica*, 29, 223–244.
- [12] Faridah, I., Sari, F. R., Wahyuningsih, T., Oganda, F. P., & Rahardja, U. (2020, October). Effect digital learning on student motivation during Covid-19. In *2020 8th International Conference on Cyber and IT Service Management (CITSM)*, 1–5.
- [13] Ferrara, K., Brunner H., & Whittemore, G. (1991). Interactive written discourse. *Written Communication*, 8, 8–34. <https://doi.org/10.1177/0741088391008001002>
- [14] García-Morales, V., Garrido-Moreno, A., & Martín-Rojas, R. (2021). The Transformation of Higher Education After the COVID Disruption: Emerging Challenges in an Online Learning Scenario. *Frontiers in psychology*.

- [15] Gilbert, J. (2017). A Study of ESL students' perceptions of their digital Reading. *The Reading Matrix: An International Online Journal*, 17.
- [16] Graesser, A.C., Wiemer-Hastings, P., & Wiemer-Hastings, K. (2001). Constructing Inferences and Relations during Text Comprehension. In T. G.M. Sanders, J. Schilperoord, & W. Spooren (Eds.), *Text representation: linguistic and psycholinguistic aspects* (pp. 21–26). Amsterdam/Philadelphia: Benjamins. <https://doi.org/10.1075/hcp.8.14gra>
- [17] Hahne, C., Goldhammer, F., Kröhne, U., & Naumann, J. (2018). The role of reading skills in the evaluation of online information gathered from search engine environments. *Computers in Human Behavior*, 78, 223–234. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.10.004>
- [18] Holstein, J. A. & Gubrium, J. F. (2012). Introduction: establishing a balance. In Holstein, J. A., & Gubrium, J. F. (Eds.), *Varieties of Narrative Analysis* (pp. 1–12). Los Angeles: Sage. <https://dx.doi.org/10.4135/9781506335117.n1>
- [19] Mason, L., Scrimin, S., Zaccoletti, S., Tornatora, M., & Goetz, T. (2018). Webpage reading: Psychophysiological correlates of emotional arousal and regulation predict multiple-text comprehension. *Computers in Human Behavior*, 87, 317–326. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.05.020>
- [20] McGee, P., & Reis, A. (2012). Blended Course Design: A Synthesis Of Best Practices. *Journal of Asynchronous Learning Networks*. 16(4). 7–22.
- [21] Moore, J. L., Dickson-Deane, C., & Galyen, K. (2011). Internet and higher education e-learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same? *The Internet and Higher Education*, 14(2), 129–135. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2010.10.001>
- [22] Mustapha, I., Thuy Van, N., Shahverdi, M., Qureshi, M., & Khan, N. (2021). Effectiveness of Digital Technology in Education During COVID-19 Pandemic. ABibliometric Analysis. *International Journal Of Interactive Mobile Technologies (Ijim)*, 15(08), 136. doi: 10.3991/ijim.v15i08.20415
- [23] Pikhart, M., Al-Obaydi, L. H., & Rehman, M. A. (2022). A Quantitative Analysis of the Students' Experience with Digital Media in L2 Acquisition. *Psycholinguistics*, 31(1), 118–140. <https://doi.org/10.31470/2309-1797-2022-31-1-118-140>
- [24] Rosen, L.D. (2007). *Me, My Space, and I: Parenting the Net Generation Kindle Edition*. St. Martin's Press.
- [25] Smulson, M.L. (2009). Intelekt i mentalni modeli svitu. [Intellect and mental models of the world]. *Naukovi doslidzhennya kohnityvnoyi psykholohiyi. – Scientific studies of cognitive psychology*. Ostroh: Vyd-vo Natsional'noho universytetu «Ostroh», 12, 38–49 [in Ukrainian].
- [26] Smulson, M.L. (2016). Rozvytok intelektu ta subyektivnosti doroslykh u virtual'nomu prostori. [Development of intellect and subject activity of adults in the virtual space]. *Технології розвитку інтелекту. – Technologies of intellect development*. 2, 2(13). Retrieved from http://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/issue/view/18 [in Ukrainian].
- [27] Tallent-Runnels, M. K., Thomas, J. A., Lan, W. Y., Cooper, S., Ahern, T. C., Shaw, S. M., & Liu, X. (2006). Teaching courses online: A review of the research. *Review of Educational Research*, 76(1), 93–135. <https://doi.org/10.3102/00346543076001093>

- [28] Toffler, A. (1984). *The Third Wave: The Classic Study of Tomorrow* (1st Ed.) Mass Market Paperback.
- [29] Van den Broek, P., Young, M., Tzeng, Y., & Linderholm, T. (1999). The landscape model of reading. In H. van Oostendorp & S. R. Goldman (Eds.). *The Construction of Mental Representations During Reading* (pp.71–98). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- [30] Yu-Chun Kuo, Andrew E. Walker, Kerstin E. E. Schroder, & Brian R. Beland (2014). Interaction, Internet self-efficacy, and self-regulated learning as predictors of student satisfaction in online education courses. *The Internet and Higher Education*, 35–50. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2013.10.001> Retrieved from <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1096751613000456>