

Міністерство освіти і науки України
Львівський національний університет ветеринарної медицини та
біотехнологій імені С.З. Гжицького
Факультет громадського розвитку та здоров'я

Кафедра філософії та педагогіки

ХРИПКО ОЛЬГА БОГДАНІВНА

РОЗВИТОК ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ВИКЛАДАЧІВ
ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Кваліфікаційна робота

галузь знань 01 «Освіта/Педагогіка»

спеціальність 011 «Освітні, педагогічні науки»

Науковий керівник

Старший викладач кафедри філософії

та педагогіки, кандидат

психологічних наук

Заверуха О.Я.

Львів-2024

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ЧИТАЦЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ: ХАРАКТЕРИСТИКИ Й ОЗНАЧЕННЯ.....	8
1.1. Огляд літературних джерел	8
1.2. Читання як метакогнітивна стратегія особистості	16
1.3. Формування читацької компетентності дорослих	25
РОЗДІЛ 2. ВИКЛАДАЧ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ЧИТАЧ..	33
2.1. Читацька компетентність як основа високої кваліфікації викладача.....	33
2.2. Розвиток читацької компетентності у здобувачів вищої освіти	44
РОЗДІЛ 3. РЕЗУЛЬТАТИ ВЛАСНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ.....	55
3.1. Методологія дослідження.....	55
3.2. Результати дослідження.....	56
ВИСНОВКИ.....	61
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	68
ДОДАТКИ.....	83

ВСТУП

Читацька компетентість школярів останнім часом (у зв'язку із проведенням PISA) перебуває в полі уваги і педагогів, і громадськості. Однак Україна бере участь у цих дослідженнях лише з 2016 року. В період до 2024 року потрапили і роки карантину, і війни. У дослідженні 2018 року провідною компетентністю для цього дослідження була читацька грамотність. До речі, саме це дослідження стало першим, у якому Україна брала повноцінну участь. За результатами цього дослідження було виявлено Міжнародне дослідження якості освіти PISA, започатковане ОЕСР у 1997 році, спрямоване на оцінку грамотності 15-річних учнів у таких галузях, як читання, математика та природничі науки. Воно визначає, наскільки підлітки здатні застосовувати свої знання та навички у реальних життєвих ситуаціях. Близько 80 країн світу беруть активну участь у цьому процесі, розглядаючи PISA як важливий інструмент для розвитку національних систем освіти. Україна вперше долучилася до основного етапу PISA у 2018 році (збір даних відбувався з 15 квітня до 30 травня 2018 року в різних освітніх закладах) [64]. У звіті наголошено на тому, що читають українські учні, які педагогічні практики найбільше впливають на розвиток їхньої читацької грамотності, а також як самі учні оцінюють свої читацькі навички.

Метою дослідницького проєкту було визначити, як різні чинники впливають на рівень читацької, математичної та природничо-наукової грамотності 15-річних учнів. Серед цих чинників – кваліфікація вчителів, зміст освітніх програм, методики викладання, кількість часу на навчання, освітні можливості в межах та поза закладом, моніторинг якості навчання, управління та лідерство в школах, участь батьків у житті закладу, мікроклімат у школі, цінності та життєві очікування учнів, а також рівень взаємодії між учасниками навчального процесу.

Оприлюднені результати мають широку аудиторію. Хоча увага зосереджена на трьох основних компетентностях, особливо корисними (в плані наступності освіти) є висновки щодо читацької грамотності. Адже, за словами міжнародних експертів, до мовних навичок ХХІ століття належать уміння читати та критично аналізувати різні матеріали, романи, вірші, п'єси, есе, новини і формулювати та відстоювати власну думку. Тепер важливо використовувати ці результати для покращення української освіти, зокрема вищої та освіти протягом життя.

Актуальність дослідження визначається необхідністю подолання суперечностей між:

1. Традиційними методами викладання та сучасними вимогами до викладання: традиційні підходи до викладання в університетах часто не враховують нових вимог до читацької компетентності, у тому числі критичного мислення, інтеграції мультимедійних джерел та необхідності аналізу різноманітних типів текстів. Виникає суперечність між потребою адаптуватися до цих змін і звичними практиками викладання.

2. Теоретичними знаннями та практичними навичками. Викладачі університетів, як правило, мають глибокі теоретичні знання у своїх дисциплінах, але їхня читацька компетентність може бути недостатньо розвиненою для застосування цих знань у практичній діяльності, зокрема в розвитку студентського академічної читацької грамотності та критичного аналізу текстів.

3. Акцент на наукових текстах та необхідність розширення читацького спектру. Звичайно, що для викладача ЗВО акцент робиться на читанні наукових робіт і спеціалізованої літератури, проте сучасна читацька компетентність потребує вміння працювати з широким спектром текстів – від наукових до художніх та інформаційних. Це створює суперечність між вузькою спеціалізацією викладачів і потребою в ширшій компетенції читання.

Проблематику читацької компетентності досліджували: Н. Бібік [98; 99], В. Мартиненко [111], О. Ісаєвої [105], О. Куцевол [108], О. Савченко [117], А. Ситченко [118], Г. Токмань [119], В. Уліщенко [120], А. Фасолі [122], В. Шуляра [125], Т. Яценко [126].

Однак, попри те, що тема є актуальною та достатньо розробленою щодо школярів, особливо здобувачів початкової освіти, проблема читацької грамотності студентів та дорослих, зокрема викладачів, залишається недостатньо розробленою. Слід зауважити, що в практичній педагогічній діяльності це відображається як ефект невмотивованості до навчання, хоча природа цього явища не зводиться лише до несформованості мотиваційної сфери. Ось що із цього приводу зауважує Марк Фішер у книзі «Капіталістичний реалізм»: «Як не попросиш студентів прочитати більше кількох речень, багато хто з них (причому йдеться про відмінників) відмовляться, сказавши, що не можуть цього зробити. Найчастіше вони скаржаться викладачам на те, що це нудно. І проблема полягає не стільки у змісті написаного, скільки у самому процесі читання, який маркується як нудне. Те, що ми можемо спостерігати — не просто прославлена часом підліткова заклікність, а розбіжність між постписьменною «свіжою кров'ю» («New Flesh»), яка «занадто напружена, щоб сконцентруватись», й обмежуючою, концентраційною логікою дисциплінарних систем, що відходять у минуле. Знудитися насправді означає вийти з комунікативної, стимулюючої відчуття матриці переписок, відео на YouTube та фаст-фуду; бути на мить позбавленими постійного потоку солодкого вдоволення, що зазвичай доступно в будь-який момент. Деякі студенти хочуть споживати [роботи] Ніцше так само, як вони споживають гамбургер; їм не вдається зрозуміти (і це нерозуміння підтримується логікою суспільства споживання), що «неперетравність», складність — це і є Ніцше» [123]. Це на нашу думку, також ефект читацької некомпетентності у середовищі студентів.

Об’єкт кваліфікаційної роботи – читацька компетентність як здатність дорослої людини та предмет освіти дорослих; **предмет** дослідження – розвиток читацької компетентності у викладачів закладів вищої освіти.

Мета дослідження полягає в тому, щоб окреслити категорію читацької компетентності щодо дорослих, зокрема викладачів, та запропонувати шляхи розвитку читацької компетентності як необхідної для покращення якості освіти soft skill. Це може підвищити якість освітнього процесу в ЗВО, зокрема повноту сприймання та роботу з академічними текстами.

Завданнями, що вирішуються, є:

- характеристика читацької компетентності в розрізі освіти дорослих;
- вивчення сутності впливу рівня розвитку читацької компетентності у викладачів на рівень академічних успіхів здобувачів;
- дослідити читацьку компетентність серед викладачів Львівського національного університету ветеринарної медицини та біотехнологій імені С.З. Гжицького та здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти.

У ході дослідження використані такі **методи**, як: вивчення контенту й аналіз літературних джерел щодо читацької компетентності, зокрема її розвитку у дорослих; теоретичний аналіз та синтез, генералізація, аналіз передового педагогічного досвіду, аналогія, класифікація; анкетування з використанням шкали Лайкерта, тестування (варіант за зразком тесту PISA).

Теоретичне значення отриманих результатів полягає в аналізі читацької компетентності як перспективи в освіті дорослих.

Практичне значення має визначення завдань професійної діяльності викладача, зокрема й у розвитку читацької компетентності в освітньому середовищі закладу вищої освіти.

Структура кваліфікаційної роботи включає вступ, три розділи («Читацька компетентність: характеристики й означення», «Викладач закладу вищої освіти як читач», «Результати власних досліджень»), висновки, список використаної

літератури, що включає 126 найменувань. Загальний обсяг роботи – 82 сторінки. Текст ілюструють 4 таблиці, 9 рисунків, 1 додаток.

РОЗДІЛ 1

ЧИТАЦЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ: ХАРАКТЕРИСТИКИ Й ОЗНАЧЕННЯ

1.1. Огляд літературних джерел

Аналіз наукових джерел показує, що визначення терміна читацької компетентності розглядаються в роботах як світових, так і українських дослідників. У другій половині XX століття це поняття почали активно використовувати такі науковці, як S. Ehlers, J. Grzesik, G. Westhoff, H. Willenberg та інші. Згідно з G. Westhoff, «читацька компетентність» означає здатність людини розуміти зміст текстів різних типів, структур і призначень; знаходити їхній зв'язок із ширшим контекстом та використовувати для досягнення навчальних або соціальних цілей [90, с .4]. J. Grzesik розглядає читацьку компетентність як готовність використовувати читання для здобуття нових знань [36].

Читацьку компетентність також можна характеризувати як потенційну здатність людини до здійснення читання, включаючи сприйняття, осмислення, інтерпретацію та оцінку текстової інформації [115]. Іншим підходом є той, що читацька компетентність – це показник залученості особистості до читання на основі її лінгвістичної, мовленнєвої та професійної підготовки, а також здатності виконувати цю діяльність, послуговуючись принципами суб'єктності, самостійності, інтегративності, когнітивного і діяльнісного підходів [115]. Також можна підкреслити зв'язок читацької компетентності із загальною культурою особистості та визначити її як набір знань і вмінь, які дозволяють ефективно відбирати, організовувати, аналізувати й використовувати інформаційні джерела різних стилів, жанрів і форм для вирішення різноманітних завдань, застосовуючи як традиційні, так і сучасні технології роботи з текстами [115], хоча, на нашу думку, це ближче до медіаграмотності.

Читацька компетентність також досліджувалась у роботах українських науковців, серед яких: Я. Андреєва, О. Ісаєва, О. Куцевол, А. Ситченко, Є. Соломка, В. Уліщенко, А. Фасоля, Н. Чепелєва, С. Шаповал та інші. О. Ісаєва наголошує, що компетентісно орієнтована літературна освіта робить акцент на результаті навчання, який полягає не просто в накопиченні розрізної інформації, а й у здатності учня застосовувати набуті знання та інформацію комплексно в різних нестандартних ситуаціях і при вирішенні проблем [42].

Н. Чепелєва вважає, що ефективність читацької діяльності залежить від взаємодії трьох ключових аспектів читацької компетентності: когнітивного, комунікативного та операційного. Вона підкреслює, що для формування читацької компетентності необхідна спеціальна організація процесу взаємодії людини з текстом, спрямована на розвиток основних навичок читання [124, с. 22–23]. А. Фасоля виділяє міжпредметну та предметну читацькі компетентності. Перша є частиною інформаційно-комунікаційної компетентності та формується на міжпредметному рівні, а друга розвивається засобами літературної освіти [121].

Незважаючи на різноманітність визначень, більшість дослідників пов'язують поняття "читацька компетентність" зі здатністю сприймати, осмислювати та інтерпретувати текстову інформацію. Читання при цьому розглядається як вид пізнавальної діяльності, метою якої є отримання інформації, що відповідає потребам читача. З цього погляду читацька компетентність включає набір знань і вмінь, які дозволяють людині ефективно використовувати переваги писемної культури: обирати, організовувати, аналізувати та застосовувати джерела різних стилів, жанрів і форм для вирішення конкретних завдань, використовуючи як традиційні, так і сучасні технології роботи з текстами [115].

Оскільки читання є самостійним репродуктивним видом як змістової, так і процесуальної мовленнєвої діяльності та служить джерелом отримання інформації, воно не залишається осторонь глобальних змін у суспільстві.

Читання виступає соціокультурною комунікативною системою, основним завданням якої завжди були збереження, передача та інтерпретація соціокультурної інформації. Незважаючи на зміну техніки читання (від розв'язування вузликів у вузликовому письмі й інтерпретації-тлумачення знаків у період предметної писемності – до анімованого екранного тексту сьогодні), необхідних навичок і засобів (від священників – до користувачів сучасних електронних носіїв), суть читання залишалася незмінною. У всі часи воно служило засобом оволодіння соціокультурною інформацією [115].

У своїй праці «Писемна культура й суспільство» представник французької школи історії читання Р. Шарт'є виділяє три основні типи «революційних» змін у писемній культурі, які суттєво вплинули на способи створення, зберігання та передачі текстів. Це: «революція» у техніці відтворення текстів (носіїв); зміни у формі та структурі книги; а також трансформації читацької компетентності та методів читання [18]. Звичайно, що ці зміни обумовили зміну підходу, за якого навчання читанню і виховання читача стали різними сферами докладання педагогічних зусиль.

Сучасне інформаційно перенасичене суспільство зродило до життя ще одну особливість читацької компетентності. Це інтеграція особистості користувача інформації в процес її створення та поширення, т. зв. цифрового користувача. Тому була запропонована структурна модель читацької компетентності цифрового користувача [115, с. 249].

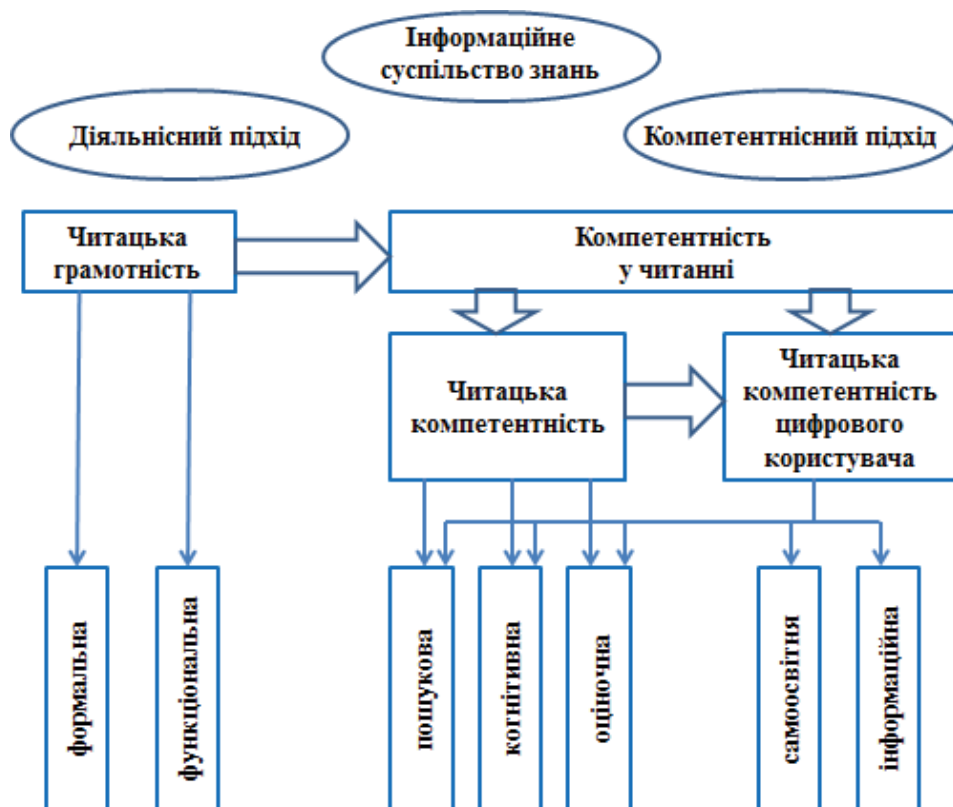


Рис. 1.1. Структурна модель читацької компетентності цифрового користувача [115, с. 249]

Виходячи з цієї моделі, читацька компетентність цифрового користувача формується за рахунок двох додаткових компетентностей – інформаційної та самоосвітньої. Читацька компетентність цифрового користувача розглядається як інтегрована характеристика автономної особистості, що включає сукупність умінь: ефективно здійснювати інформаційний пошук, оцінювати електронні джерела, застосовувати стратегії смислової обробки інформації відповідно до типу тексту та мети читання, а також відтворювати концепт тексту і відображати внутрішньо перероблений концепт у власному вторинному продукті. Таким чином, суттєвого значення має інформальна освіта (самоосвіта), отже й здатність дорослих вдосконалювати власні компетентності, зокрема й докладати зусиль щодо їх формування. Це ж стосується і студентів, оскільки, завершуючи навчання, чимало з них завершують і читання, оскільки, порівняно із художньою чи навчально-пізнавальною літературою, що

пропонувалася їм під час шкільного навчання, академічна література є складнішою. Звідси – проблеми з академічним письмом, академічна недоброчесність.

Вочевидь, крім педагогічної уваги до цих проблем, необхідна також і цілісна освітня політика у сфері читання дорослих, яка, поки що, покладена на маркетингові кампанії видавництва, що не дасть належного ефекту, оскільки «губить» молодь, яка далеко не завжди має кошти на книги, навіть електронні. В цьому аспекті концептуально змінюється роль університетських бібліотек, діяльність яких повинна зосереджуватися на навчанні читання, вихованні культури читання, про яку, свого часу, писав В. Сухомлинський: «...без високої культури читання немає ні школи, ні справжньої розумової праці» [22, с. 78].

Таким чином, щодо читацької компетентності важливою, в контексті сучасних реалій, стає також читацька діяльність.

Читацька діяльність як різновид мовленнєвої діяльності складається з основних взаємопов'язаних етапів. Перший етап включає складну взаємодію потреб, мотивів і цілей читання, які є рушійною силою цього процесу. На другому, аналітико-синтетичному етапі, на основі сукупності знань (про текст, жанрові особливості, структуру тощо) відбувається первинне сприйняття змісту та визначення стратегій читання, необхідних для взаємодії з текстом. Третій, виконавський етап, передбачає глибше розуміння змісту та його інтерпретацію. Четвертий, рефлексивний етап, полягає в оцінці прочитаного, формуванні власного ставлення до тексту, що може виражатися як вербально, так і невербально.

Отже, читацька діяльність – це активний, цілеспрямований, опосередкований мовною системою, літературознавчими знаннями і обумовлений поставленими навчальними завданнями процес сприймання, осмислення, інтерпретації і оцінки прочитаної текстової інформації [110].

PISA-2018 так тлумачить читацьку грамотність: «Читацька грамотність – це здатність учня/студента сприймати, аналізувати, використовувати й

оцінювати письмовий текст задля досягнення певних цілей, розширювати свої знання й читацький потенціал, а також посилювати свою готовність брати участь у житті суспільства» [112, с. 34].

Читацька компетентність передбачає здатність взаємодіяти з текстом на глибшому, інтерпретаційному рівні. Компетентний читач вміє: знаходити й пов'язувати інформацію з глибинних шарів тексту, критично її оцінювати, висувати власні гіпотези на основі прочитаного та застосовувати здобуту інформацію в реальних життєвих ситуаціях. Тому в рамках оцінювання PISA-2018 в Україні перевірялася не лише здатність декодувати текст, а й рівень розуміння, що вимагало глибокого проникнення в смислові структури тексту [100].

В. Мартиненко у статті «Сутнісні характеристики читацької компетентності молодших школярів» розроблена структура і зміст читацької компетентності [110], яку ми адаптували до умов академічного середовища.

Таблиця 1.1

**Структура та зміст читацької компетентності щодо учасників
освітнього процесу в ЗВО (розроблено на основі [110])**

<i>Компоненти читацької компетентності</i>	<i>Характеристика змісту компонентів</i>
<i>Когнітивний</i>	Для викладачів і студентів ця система охоплює літературознавчі, книгознавчі та бібліографічні знання, які засвоюються під час навчання через практичне застосування. Студенти використовують ці знання при аналізі та інтерпретації різних типів текстів, підборі навчальної літератури, самостійному орієнтуванні в змісті творів і пошуку необхідної інформації, а також у міжособистісній комунікації. - Знання та розуміння, пов'язані з літературним та академічним колом студентів: основні теми літературних творів/напрямки наукових досліджень; назви відомих творів/ключових наукових видань, прізвища та імена їх авторів, з якими студенти знайомилися під час навчання; знання основних положень, що їх висвітлено у наукових виданнях, що стосуються предмета досліджень/ аудиторної теми; - Елементи літературознавчих знань, необхідних для аналізу та інтерпретації текстів: сюжет, композиція, жанр (без обов'язкового використання термінології); тема, головна ідея твору, персонажі, автор тощо;

	- Елементи книгознавчих знань для самостійної орієнтації в текстах та пошуку інформації: структурні елементи книги (обкладинка, титульний аркуш, зміст, передмова, анотація), типи видань (збірки, окремі твори, довідкові видання, періодика тощо); - Елементи бібліографічних знань для вибору книг з використанням бібліотечних ресурсів (абонементи, каталоги, книжкові виставки); - Знання про норми культури спілкування, необхідні для повноцінної комунікації на основі прочитаного: вміння вести діалог, дискусію, уважно слухати співрозмовника, толерантно ставитися до його оцінок та суджень щодо прочитаного, враховувати думки одногрупників при висловленні власної позиції.
<i>Операційно-діяльнісний</i>	Компетентісно зорієнтовані загальнопредметні, предметні уміння та навички викладачів і студентів, оволодіння якими сприяє досягненню таких навчальних результатів: <u>У комунікативно-мовленнєвій сфері:</u> - Викладачі забезпечують, а студенти оволодівають навичкою повноцінного читання академічних текстів уголос і мовчки як загальнонавчальним умінням; - викладачі створюють умови для розвитку міжособистісного спілкування, де студенти проявляють готовність уважно слухати, розуміти співрозмовника, аргументовано доповнювати його відповіді, захищати власну позицію, вести діалог у різних комунікативних ситуаціях, дотримуючись мовленнєвого етикету. Вони беруть участь у рольових іграх, працюють у парах або групах, ставлять запитання учасникам діалогу; - викладачі допомагають студентам навчитися комунікації з текстом як джерелом інформації: знаходити прямі та приховані авторські запитання, які потребують обдумування; самостійно ставити запитання до змісту тексту, прогнозувати його орієнтовний зміст, розуміти авторську думку; - викладачі навчають студентів будувати власні висловлювання на основі прочитаного чи прослуханого матеріалу з використанням наукової лексики. <u>В інформаційній сфері</u> викладачі сприяють формуванню у студентів таких навичок та компетенцій: - Викладачі навчають студентів свідомо й аналітично сприймати зміст текстів підручників, навчальних посібників, науково-пізнавальну літературу та довідкові видання як важливі джерела отримання необхідної інформації; - викладачі допомагають студентам зрозуміти призначення ілюстративного та довідково-інформаційного апарату навчальних матеріалів і самостійно визначати орієнтовний зміст різних типів книг; - студенти опановують прийоми самостійного пошуку інформації під керівництвом викладачів, використовуючи: а) бібліотечно-бібліографічні ресурси (тематичний, алфавітний каталог, бібліографічні видання), а також Інтернет-ресурси; б) різні джерела друкованої продукції, такі як науково-пізнавальні книги з різних галузей, словники, довідники,

	енциклопедії, періодичні видання; в) формальні елементи тексту (підзаголовки, рубрики, виноски, посилання); - студенти під керівництвом викладачів розуміють інформацію, представлену в різних форматах: текстовому, графічному, табличному або через умовні позначки.
	<u>У сфері застосування загальнопізнавальних читацьких умінь і викладачі, і студенти повинні досягти таких результатів:</u> - усвідомлювати зміст базових міжпредметних і предметних понять, які відображають істотні зв'язки між об'єктами та процесами читання (книга, твір, автор, творчість, спілкування тощо); - опанувати аналітичне читання, ознайомлювальне і пошукове читання, застосовуючи їх відповідно до мети; - розрізняти різні види текстів (художній, науково-пізнавальний, навчальний, довідковий), спираючись на їхні особливості на практиці. - самостійно орієнтуватися в логічній структурі текстів різних типів, застосовувати базові прийоми аналізу: складати прості плани, встановлювати послідовність подій/викладу фактів у тексті, взаємозв'язки між подіями, вчинками героїв, явищами, фактами; - прогнозувати орієнтовний зміст тексту, спираючись на заголовки, ключові слова, ілюстрації, а також на невербальну інформацію (таблиці, схеми, графіки тощо). - визначати тему й основну думку твору (тексту); - формулювати висновки, спираючись на текст; знаходити аргументи, що підтверджують висновки.
<i>Рефлексивний</i>	Рефлексивний досвід, який формується у дорослих під час взаємодії з текстами різних видів, передбачає розвиток компонентів ціннісно-сислової та емоційно-вольової сфер особистості. Він включає усвідомлення й оцінку результатів власної читацької діяльності, формування оцінювальних суджень і ставлення до змісту прочитаного. Дорослі: - Проводять самоаналіз і самооцінку засвоєння інформації за принципом: «знаю», «розумію і можу пояснити», «вмію застосувати», «висловлюю свою думку»; - усвідомлюють, яка інформація в тексті була знайомою або новою, і визначають, що потребує додаткового з'ясування; - висловлюють аргументовану думку щодо загального змісту прочитаного, аналізують, що їм сподобалось або не сподобалось у творі; - співвідносять свою думку з думками колег або інших учасників дискусії під час обговорення змісту тексту; - формують оцінні судження щодо дій персонажів та мотивів їхньої поведінки, використовуючи емоційно забарвлену лексику; - виявляють емоційне ставлення до змісту прочитаного та поведінки персонажів, використовуючи як мовленнєві, так і позамовні засоби виразності (жести, міміку).

Звичайно, що наведений нами перелік компонентів читацької компетентності включає досягнення дуже багатьох різноманітних цілей, в тому числі – особистісних, що стосуються саморозвитку та професійних, зокрема зорієнтованих на науково-педагогічну діяльність. Попри це, читацька

компетентність, зосереджена лише на одному типі літератури, наприклад наукової, є неповною, оскільки не дає змоги особистості реалізувати й інші види діяльності, зокрема комунікативну, повною мірою через відсутність чи слабкість контекстуального навантаження змісту викладу.

1.2. Читання як метакогнітивна стратегія особистості

Метакогнітивні практики повинні бути наріжним каменем щодо читання. Виразні інструкції з метапізнання дозволяють дорослим встановити глибокий зв'язок між тим, що вони читають, і набутим досвідом. Це також допомагає їм зрозуміти зміст прочитаного, змогти його проаналізувати й систематизувати, визначити, які стратегії використовувати, щоб допомогти подолати перешкоди. Заохочення такого типу критичного осмислення допомагає стати гнучкими в навчанні та дає їм змогу перевірити свою продуктивність у виконанні академічних завдань та, зрештою, забезпечує глибше розуміння змісту. Коли студенти розрізняють поле відомого та поле невідомого і чітко вчать застосовувати стратегії, вони, швидше за все, будуть «активно контролювати свої навчальні стратегії та ресурси та оцінювати свою готовність до виконання конкретних завдань і результатів» [11].

Щоб допомогти дорослим учням усвідомити своє власне мислення та навчання, викладачі можуть працювати зі студентами, використовуючи наведену нижче блок-схему (рис. 1.2). Коли студенти можуть поміркувати над своїм навчанням, щоб оцінити своє особисте розуміння та ефективність свого підходу, вони мають більше можливостей коригувати те, як вони навчаються, і коригувати обрані ними ж стратегії.

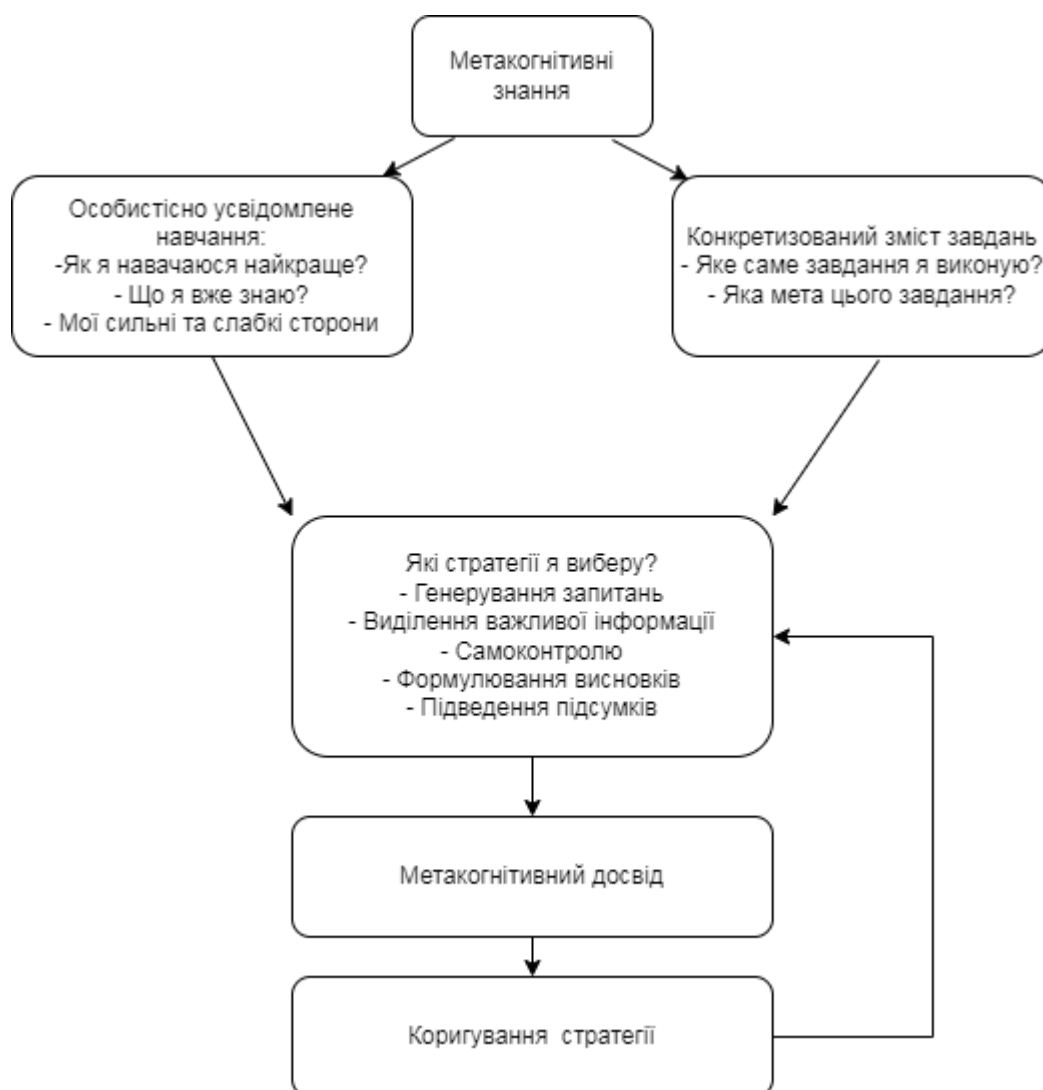


Рис. 1.2. Блок-схема формування метакогнітивної стратегії

Щоб допомогти дорослим учням досягти високого рівня саморефлексії та розуміння того, як вони навчаються, важливо чітко навчати стратегій активного читання для підтримки метапізнання та розуміння. Показ зв'язків між ідеями та поняттями є важливою частиною метакогнітивного процесу. Можливим засобом для поглиблення розуміння навчання є картування концепції [68]. Наприклад, можна запропонувати зосередитися на тому, як окреме слово можна пов'язати із загальною темою. Перш ніж читати новелу про суперництво, можна створити концептуальну карту слова «*суперництво*», що буде чудовою вправою перед читанням, яка може показати шари значення одного слова та те, як це слово може визначити суттєве питання або тему в тексті. В академічному читанні теж можливе концептуальне картування: перед читанням статті

з'ясувати значення та логічні зв'язки між ключовими словами. Ми розробили таке картування з допомогою mind map щодо читацької компетентності (рис 1.3).

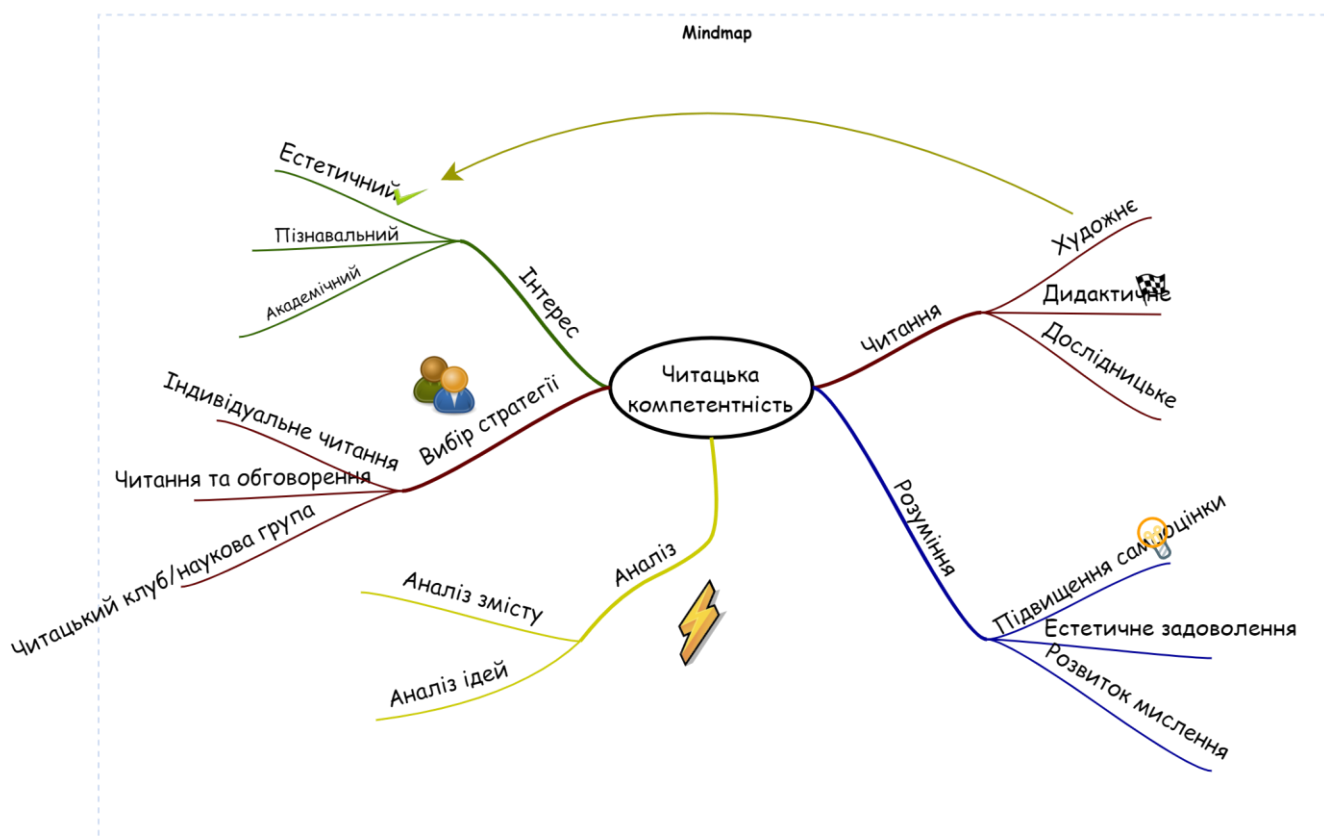


Рис. 1.3. Інтелектуальна карта концепції читацької компетентності

Як зазначено в схемі, обговорення є ефективним форумом для спільного навчання та для обдумування того, що зрозуміло, а що – ні. Дослідники [68] припускають, що участь у рефлексивному діалозі сприяє самостійній оцінці того, що стало відомим у результаті прочитання, а що так і залишилося нез'ясованим. При структуруванні обговорення доцільно звернути увагу на те, щоб:

- визначити одну головну концепцію з прочитаного та підтвердити цю думку доказом або основною ідеєю. Студентів можна попросити коротко

викласти основну тезу, перефразувати уривок із прочитаного або знайти докази в прямому тексті, щоби підтвердити свою думку;

- записати запитання щодо прочитаного;
- встановити зв'язок між прочитаним і попередніми базовими знаннями або інформацією, отриманою раніше;
- намалювати концептуальні схеми, інтелектуальні карти понять, що вивчаються / досліджуються.

Ще одна популярна стратегія читання, яка заохочує студентів до організації мислення та розуміння форми та структури текстів, — це опитування, запитання, читання, повторення та перегляд або SQ3R. Цей метод розроблений Френсісом П. Робінсоном у 1946 році, SQ3R забезпечує покроковий процес виконання завдань з читання та створює основу для обробки великої кількості нової інформації [79].

SQ3R — це метод розуміння прочитаного, названий за п'ятьма етапами: опитування, запитання, читання, повторення та перегляд (survey, question, read, recite, and review). Його застосування полягає в реалізації низки кроків, щоб навчитися зібрати якомога більше інформації з тексту будь-якого типу, особливого дидактичного та академічного.

Цей метод розкриває технологію цілеспрямованого, усвідомленого читання дидактичних та академічних текстів. Отже, коли йдеться про важливість інформації, неможливо просто читати, оскільки це буде неефективна автоматична діяльність, що забере час. Тому слід тренувати свій розум навчатися під час читання за допомогою SQ3R.

S = SURVEY = ОПИТУВАННЯ

Перегляньте текст, щоб визначити його мету та отримати основні ідеї. Слід шукати:

- Заголовки та підзаголовки — вкажіть основні теми та концепції, що розробляються.

- Малюнки, запитання, жирний або курсив – підкресліть важливу інформацію.

- Вступ і висновок – можуть вказувати теми, які розглядаються, а також мету. Перше й останнє речення в абзацах теж є носіями цієї інформації.

- Виноски

Q = QUESTION = ПИТАННЯ

Пишіть запитання, щоб досягти мети та покращити концентрацію. Це сприяє розумінню. Перетворіть основні заголовки та малюнки на запитання.

Занотуйте запитання, які можуть виникнути під час вивчення матеріалу.

R = READ = ПРОЧИТАЙТЕ

Шукайте відповіді на свої запитання.

Зробіть нотатки та виділіть основні ідеї, які підтримують концепцію.

R = RECITE = ПРОКАЗУЙТЕ, ПЕРЕКАЗУЙТЕ

Декламування допомагає закріпити інформацію у вашій довгостроковій пам'яті.

Перекажіть те, що ви дізналися, своїми словами.

R = REVIEW = ОГЛЯД

Важливо переглянути матеріал, щоб зрозуміти і запам'ятати його.

З'ясувати, чи отримано відповіді на запитання, що вже сформульовані раніше, чи інформація зрозуміла, що саме не до кінця зрозуміло.

Перевірка кожного разу під час навчання позбавить необхідності «зазубрювати» текст.

Існує інша версія цього методу під назвою SQ4R. У цьому методі додаткове R може означати кілька активностей, які можна зробити, щоби підвищити ефективність читання. Нижче наведено різні варіанти 4-го R, якими можна доповнити метод SQ3R.

R = RELATE = ВІДНОШЕННЯ

Легше запам'ятати ідеї, які мають особисте значення, пов'язані з досвідом. Коли вивчається розділ, доречно пов'язати нові факти, терміни та поняття з уже відомою інформацією.

Або

R = wRite = ПИШІТЬ

Можна скласти карти-схеми, рисунки, щоби зменшити кількість інформації. Потім – перечитати або побіжно переглянути, щоби знайти та підтвердити свої думки. Записати ключові терміни та ідеї у формі плану або за допомогою системи конспектування Корнелла (Cornell Note Taking System).

Завжди читайте/питаєте/декламуєте перед тим, як позначати або робити нотатки. Перевірте себе за текстом. Виправте та доповніть свою відповідь.

Або

R = RECORD = ЗАПИС

Оцінювання підручника покращує розуміння матеріалу для сьогодення та для використання в майбутньому. Процес відбору та позначення вимагає пошуку основних ідей. Пізніше, коли переглядатиметься текст для повторення (наприклад перед іспитом), позначки в книзі та виділення дадуть змогу зрозуміти основні моменти, при цьому не слід буде перечитувати знову цілі абзаци та розділи.

Варто записати центральні моменти розділів. Наприклад перед доповіддю на конференції це підготує до участі в обговоренні, що, своєю чергою, допоможе запам'ятати прочитаний матеріал і, в перспективі, розглянути його.

Підкреслення і помітки на полях теж сприяють підвищенню ефективності читання. Підкреслення ключових слів і речень виділить ці елементи в пам'яті. Примітки на полях дають можливість поставити під сумнів твердження чи позицію автора, а також змушують вибрати ключові слова чи елементи, які ви хочете запам'ятати з абзацу.

Резюме полегшує написання короткого підсумку розділу іншими словами.

У плані розвитку читацької компетентності як метакогнітивної стратегії особистості також може бути розроблена індивідуальна система читання. Тобто можлива варіативність у записуванні: подвійне підкреслення для основних ідей і одне підкреслення для допоміжних пунктів; дужка, щоб укласти кілька послідовних рядків, які є важливими, а не підкреслення всіх елементів; або обведення рамкою чи колом ключових термінів.

Звичайно, що перш ніж ставити позначки, слід прочитати бодай абзац, хоч краще – розділ чи декілька, щоби потім повернутися до матеріалу та підкреслити саме ті теми та/або слова, які важливі.

У записах важлива вибірковість, адже їх зміст - підкреслити лише ті моменти, які є безсумнівно важливими, тоді в результаті буде отриманий видимий контур основних моментів на сторінці.

Використовуйте інші слова. У примітках на полях і резюме доцільно використовувати інші слова, ніж у тексті, для полегшення їх пригадування під час перегляду. Таке використання тексту дає змогу максимально скористатися ним, витягнути все, що книга може запропонувати у конкретній навчальній ситуації зараз і в майбутньому. Ці ж тексти буде простіше використовувати для перегляду пізніше чи в тій же предметній галузі, чи в суміжній, таким чином зменшуючи потребу перечитувати матеріал. Так уможлиблюється найбільша користь від перегляду приміток у тексті, а не відволікання на ті записи, які зробила інша особа у використаному тексті.

У технології «перевернутого класу» читацька компетентність також проявляється як метакогнітивна стратегія тоді, коли відбувається узгодження конспектів класу та конспектів підручника. Для цього матеріал підручника опрацьовується перед заняттям. Тоді вже на занятті буде легше слідкувати за думками викладача, відокремлювати важливі моменти від дрібниць чи практичних прикладів, а примітки до заняття (т.зв. конспекти) стануть більш значущими.

Для підготовки якісного конспекта можливе використання тих же підходів, що й у читанні та записуванні тексту. Наприклад можна використовувати лише одну сторону аркуша для нотаток, залишаючи 6-7-сантиметрове поле в лівій частині сторінки для написання ключових слів і маркування. Після заняття можна поєднати текстові нотатки та конспекти заняття, якщо записати нотатки з книги на одній стороні розгорнутого аркуша, а нотатки із заняття – на другій. Потім можна буде легко переглянути всю інформацію, отриману під час читання конспекта й тексту.

Або

R = REFLECT = ВІДОБРАЖАТИ

Для якісного засвоєння зміст прочитаного повинен набути особистісного значення. Цьому слугують питання такого зразка: «Що для вас означає цей матеріал? Як ви можете застосувати це у своєму житті?» При цьому доречним було б віднайти живі приклади, події, когось із знайомих, знаменитість, домашнього улюбленця, якийсь спогад, за допомогою яких буде легко пов'язуватися новий матеріал із тим, що вже добре знайоме, а шанс зрозуміти і запам'ятати суттєво збільшиться. Саме на такому підході ґрунтується низка мнемотехнік, наприклад метод Цицерона (метод локацій), з допомогою якого всі предмети з переліку розкладаються на добре знайомі місця в будинку, для пригадування слід пройтися по будинку.

Або

R = RESPOND = ВІДПОВІДЬ

Читаючи, слід намагатися знайти відповіді на вже поставлені запитання (якщо вони вже є у підручнику, то можна ознайомитися з ними перед читанням). Усвідомлене читання також передбачає змогу поставити більше запитань, власні відповіді на які обов'язково треба написати на полях. Коротко метод SQ4R проілюстрований у таблиці 1.2.

Таблиця 1.2

**Алгоритми формування метакогнітивних стратегій під час
академічного читання**

SQ4R	Кроки/дії
Опитування	Прочитайте назву розділу Прогляньте вступ або кілька перших абзаців Прочитайте будь-які заголовки та перше речення після них Подивіться на зображення та прочитайте підписи Зверніть увагу, скільки сторінок у розділі Зверніть увагу на слова зі словника та прочитайте їх Перевірте наявність запитань наприкінці розділу та прочитайте їх Перевірте резюме та прочитайте його Зверніть увагу на будь-які інші унікальні речі в цьому розділі
Питання	Перетворіть назви розділів (і заголовки) на запитання, використовуючи ці ключові слова: хто, що, коли, де, чому, як Наприклад: «Прийомна мати випускає каченят у природу» може перетворитися на « <i>чому мати випускає каченят?</i> » Цей крок стає легшим, якщо читання має заголовок для розділів
Прочитайте	Активно читайте текст, шукаючи та виділяючи відповіді на запитання, створені на етапі запитання
Переказуйте	Дайте відповіді на запитання з кроку запитання, а також на будь-які запитання в кінці тексту В ідеалі студенти не повинні цитувати текст, щоб відповісти на запитання; точний перефраз вказує на краще розуміння Викладачі повинні створювати можливості для студентів застосовувати свої щойно отримані знання та навички в нових ситуаціях
Огляд	Підведіть підсумок прочитаного завдання, обов'язково включивши всі основні ідеї
Відношення	Встановіть зв'язки із життєвими ситуаціями, фактами, що вже відомі
Пишіть	Узагальнюйте прочитане у схемах, таблицях
Записи	Підкреслюйте, виділяйте, робіть примітки, порівнюйте із записами на заняттях,
Відоображайте	Надавайте змістові особистих контекстів, наприклад «Як це може згодитися?»
Відповідайте	Особливу увагу зверніть на питання. Це можуть бути як ті, що є в навчальній книзі, так і сформульовані самостійно перед читанням, у його ході та після.

Пряме навчання стратегіям активного читання має вирішальне значення для розвитку як метакогнітивних здатностей, так і для розвитку навичок розуміння текстів. Коли викладачі залучають студентів до навчального процесу, це може сприяти усвідомленню здобувачами свого власного навчання як і того, які стратегії їм найкраще підходять. Таким чином читацька компетентність є необхідною складовою метакогнітивних процесів, з

допомогою неї особистість формує власні індивідуальні метакогнітивні стратегії, тобто навчається вчитися.

1.3. Формування читацької компетентності дорослих

Читацьку компетентність дорослих можна розглядати із декількох точок зору:

- по-перше, як вияв здатності навчатися;
- по-друге, як вияв рівня освіченості.

Читання має важливе значення для розвитку мовно-інформаційної компетенції. Люди набувають навичок аудіювання та мовлення, слухаючи музику, переглядаючи телевізійні програми та фільми, спілкуючись, але читання передбачає більше, ніж уміння слухати та розмовляти, оскільки читання використовується в академічних і професійних цілях. Читання залучає читачів до культури та пропонує їм новий досвід і нові розмовні ситуації, які допомагають їм у вдосконаленні чотирьох мовних навичок: читання, говоріння, аудіювання та письма. Удосконалення навичок читання сприятиме розвитку всіх інших здібностей. У зв'язку із цим важливо розглянути принципи навчання читання; проблеми, з якими стикаються дорослі під час читання, а також деякі ефективні стратегії читання з точки зору дорослого учня та деякі стратегії разом із читацькою діяльністю.

Отже, про принципи навчання читання дорослих. Навчання мови є складним процесом, особливо якщо людина доросла. Дорослі, які навчаються читати, борються з такими емоційними факторами, як мотивація, страх невдачі та зобов'язання. Більшість людей, яким важко читати, намагалися приховати свій брак знань від вчителів, друзів і родини. Розуміння прочитаного – це процес побудови сенсу з прочитаного уривка. Щоб зробити це можливим, людині необхідно розшифрувати, а також інтерпретувати значення. Речення та фрази слід читати плавно, щоб не втратити зміст. Повідомлення можна зрозуміти навіть без особистого спілкування з автором, розуміння уривка

стосується того, що читач може зрозуміти з нього, використовуючи минулий досвід і попередні знання. Мета читання з огляду на призначення неважлива (для розваги чи для роботи), метою завжди має бути розуміння, до якого читач залучається. Дорослим потрібно використовувати стратегії для досягнення розуміння прочитаного, тому що мета читання – це розуміння. Читачі краще розуміють, коли вони знають основні поняття текстів і коли вони можуть зрозуміти значення або нові слова в процесі читання. У дорослих, які не можуть пов'язати поняття зі своїм минулим досвідом, зі своїми попередніми знаннями та з новими поняттями, розуміння страждає. Застосування кожного із зазначених нижче принципів алфавіту, вільного читання, словникового запасу та розуміння робить процес читання ефективним.

Буквосполучення, розшифровка, швидка здатність розпізнавати та зрозуміти тексти є основними факторами адекватного розуміння. Перший мова є алфавітною принцип, який повинні знати дорослі, це те, що. Букви алфавіту, які символізують важливі вимовлені слова, називаються алфавітними. Алфавіт складається з аналізу слів і фонематичного усвідомлення. Аналіз слів стосується буквосполучень і звуків, які вони позначають, тоді як фонематичне усвідомлення — це розуміння фонем. Аналіз слів і фонематичне усвідомлення покращують здатність учня розпізнавати, як працює система письма; це знайомство з системою письма є важливим для учнів, щоб навчитися читати. Дорослі, які просуваються в аналізі слів, здатні зрозуміти такі частини слів, як основи, склади, префікси та суфікси, крім того, їхнє вміння користуватися словниками відіграє вирішальну роль у досягненні успіхів у читанні. Розбору слів і фонематичного усвідомлення слід навчати разом.

Другий принцип – плавність. Вільне володіння – це здатність читати грамотно і без труднощів. Вільні читачі вміють швидко й точно читати, а також застосовувати правильну інтонацію, експресію та ритм. Дорослі, які вчаться читати, не володіють вільною мовою, і більшу частину часу вони вагаються чи читати, тому що читають уривчасто та з великою кількістю помилок у вимові,

особливо коли вони мають справу з незнайомими текстами, які містять нові слова, їх читання сповільнюється. Вільне володіння підтримує розуміння людей, звільняючи когнітивні ресурси для аналізу та інтерпретації. Повільне читання спонукає читачів робити паузи у відповідний момент, щоб осмислити матеріал. Коли читач здатен відтворити ритм, передбачений автором, люди можуть легко зрозуміти його значення. перечитування тексту багато разів є ефективним способом підвищити швидкість.

Третій принцип – словниковий запас. Словниковий запас формується за рахунок іменників і стосується всіх слів, які є в мові. Словниковий запас людини складається зі слів, які вона розуміє та впізнає. Лексика читання включає розпізнавання та розуміння цих слів під час читання. Процес читання включає декодування, іноді учні знають усне слово, коли вони його слухають, але їм важко читати надруковане. Більшість дорослих краще володіє словниковим запасом на слух і в говорінні, ніж у читанні. Знання, які людина має про слова, відрізняються, тому що людина може чудово розпізнавати різне значення слова, яке часто вживається, але може відчувати труднощі, і знання може бути поверхневим, коли зустрічає слова, які не дуже знайомі, або слова, які людина ніколи не перевіряла у словнику. Знання лексики та вміння є важливими для розуміння прочитаного уривка, але без знання лексики людині буде важко зрозуміти значення тексту [62, с. 213–216].

Три типові проблеми, з якими стикаються дорослі під час читання

Проблеми з декодуванням звичайні для дорослих, оскільки вони мають справу з науковими уривками, а терміни можуть бути новими або незнайомими. Озвучення слів стає легшим, коли дорослі читають уривки вголос і вивчають незнайомі терміни таким же чином. Однак, якщо таких слів дуже багато, а навчання зі словником триває протягом тривалого періоду навіть після того, як запам'ятовуються нові слова та тексти, то може виникнути конкретна проблема, яка заважає їм сприймати текст візуально. Погане розуміння виникає, коли дорослі мають справу з уривками, у яких їм потрібно

не лише розпізнати слова та визначити значення фрази чи речення; вони повинні розшифрувати цілий уривок. Через неточне декодування дорослі відчують розчарування, коли вони мають справу з вправами, де треба заповнити пропуски відповідним заголовком, або коли вони повинні переказувати та відповідати на запитання для розуміння. Погане розуміння є результатом труднощів, з якими вони стикаються під час декодування, і відсутності засвоєнням нових слів.

Однак труднощі з читанням також можуть виникати через проблеми з увагою, оскільки читання уривка вимагає багато уваги, особливо вправи після читання, які вимагають не лише розуміння основних ідей тексту, але й конкретних деталей. Інша складність виникає через швидкість. Як тільки учні мають справу з уривком, де є незнайомі терміни, вони читають повільно, а коли мають справу з текстом, терміни якого відомі, їх швидкість читання прискорюється. Коли учні розширюють свій словниковий запас, вони можуть розпізнавати нові слова в різних контекстах і можуть розшифровувати легші слова за допомогою зору. Читання є активним процесом, який вимагає від учнів запам'ятовування великої кількості інформації, і це може сповільнити їх читання [57; 58].

Стратегії читання визначаються як продумані та спрямовані здібності змінювати, а також контролювати зусилля читача щодо декодування, розуміння та конструювання значення даного тексту. Чинники читання також важливі під час читання, і деякі з цих факторів включають мету читання, стать читача, рівень його кваліфікації та тип тексту. Стратегії читання поділяються на три категорії: глобальні стратегії, стратегії вирішення проблем і стратегії підтримки. Глобальні стратегії стосуються продуманих або непродуманих методів читання, які використовуються читачами для спостереження за читанням. Ці методи стосуються зйомки, попереднього перегляду, прогнозування та сканування уривка. Стратегії вирішення проблем означають методи, які читачі вивчають, щоб полегшити процес читання складних уривків.

Деякі стратегії включають вправи на вгадування значення, візуалізацію прочитаного матеріалу та регулювання швидкості читання. Допоміжні стратегії читання стосуються деяких стратегій читання, які використовуються для розуміння уривка, наприклад, виділення, резюмування та нотатки щодо тексту. Ці стратегії допомагають учням покращити розуміння.

Читання вголос вважається однією з найважливіших стратегій, яка допомагає розвинути читацьку компетентність, покращити розуміння та сприяти розумінню основних ідей і тем, які виникають під час читання. Читання вголос означає, що дорослі читають поданий уривок вголос по черзі. Більшість дорослих, які використовували цю стратегію, припускали, що вона дозволяє їм отримати не лише загальні ідеї, але й конкретні деталі даного уривка, вони можуть краще зрозуміти уривок, читаючи його вголос. Дорослі також припустили, що це не тільки допомогло в частині читання, але й допомогло в інших мовних навичках, таких як вимова та говоріння. Крім того, вони висловили думку, що негайне виправлення вчителів, коли вони неправильно вимовляли слово, було дуже ефективним і дозволило вийти назовні емоціям, страхам чи сумнівам, зробивши урок набагато приємнішим і цікавішим.

Читання мовчки вважається дуже корисною стратегією, яка допомагає дорослим покращити концентрацію, правильно вимовляти слова та зосереджуватися на головних мотивах, темах, ідеях та повідомленнях, які виникають в уривках. Стратегія мовчазного читання передбачає краще розуміння термінів, тем, аналізу та плавність, але, з іншого боку, читачі читають, не вимовляючи всіх слів.

Спільне читання – це ще одна ефективна стратегія, яка стосується взаємодії між учнями шляхом співпраці. При цьому воно є дуже ефективним, оскільки в ході читання учасники отримують задоволення та негайний зворотній зв'язок від педагога в групах, а не окремо. Це кооперативна стратегія, оскільки вона дає можливість не лише стати кращими читачами, але й сприяє

створенню теплої, комфортної та сприятливої атмосфери в навчанні, розвиває їхні навички читання.

Стратегія сканування тексту передбачає швидкий перегляд даного тексту та можливість отримати основні моменти та деталі. Стратегія сканування полягає в читанні заданого уривка та отриманні загального уявлення про зміст, не звертаючи уваги на окремі деталі. Ця стратегія є корисною для текстів із довгими абзацами, оскільки умовжливує формування уявлення про зміст перед тим, як читати текст вголос, тобто замість того, щоб читати весь уривок, читачі можуть зосередитися на речах, які їм знадобляться для вправ після читання. Читання на час – це одна зі стратегій, якої дорослі учні не дуже люблять, тому що відчують, ніби перебувають під тиском часу та відчують тиск оцінювання під час читання тексту. Проте учні вважають, що ця стратегія сприяє їх прогресу в читанні, впевненості та розумінні. Вони також відзначили, що регулярне читання на час вплинуло на розвиток читання, а також на підготовку до тестових іспитів, вони були дуже продуктивними та могли краще керувати тиском часу під час іспиту [23].

Наступний аспект формування стратегії читання та заняття для дорослих. Попередній перегляд — це перша стратегія, яку мають використовувати викладачі під час навчання читання, оскільки, переглядаючи текст, дорослі учні можуть створити уявлення про те, про що може йти мова в тексті. Деякі з елементів, які можна використовувати, це малюнки, фотографії, символи, заголовки чи газетні заголовки. Можливе читання з використанням стратегії попереднього перегляду, коли використовуються дописи із заголовком, що привертає увагу (клікбейт), і просить учнів передбачити, про що може бути стаття.

Контекстуалізація – ще одна стратегія, яка допоможе покращити рівень розуміння значення тексту в контексті. Учні можуть взяти участь в уроці, відповідаючи на запитання, які допоможуть їм поміркувати над текстом. Деякі запитання можуть стосуватися того, чи впливає зміст на читача та як він може

бути пов'язаний із життєвим досвідом. Можливою читацькою діяльністю з використанням стратегії контекстуалізації є читання дорослими учнями статті. Прочитавши її, учні повинні обговорити. Візуалізація є важливою стратегією, особливо для тих, хто навчається візуально, оскільки для них дуже важливо бачити інформацію. Викладач за допомогою засобів мультимедійної дошки може зафарбувати опис тексту для читання. Вправа з читання з використанням візуалізації, під час якої учні, наприклад, збираються прочитати розділ з «Робінзона Крузо», а після прочитання уривка педагог може попросити їх намалювати «Острів відчаю», на якому жив Крузо.

Ставити запитання та відповідати на них – це стратегія, яка дозволяє читачам придумати запитання до тексту, а потім перевірити, чи знайшли вони те, про що йдеться в статті. Вправа з читання з використанням постановки запитань і відповідей, під час якої учні збираються прочитати статтю про «Труднощі в мовленні та читанні». До прочитання учні діляться своїми ідеями щодо того, на які питання може відповісти ця стаття, а після того, як прочитають статтю, обговорюють, чи знайшли відповіді на попередні питання, що передбачили.

Підбиття підсумків — це стратегія, за якої читачі планують повторити прочитаний уривок. Вони можуть повторити уривок, перефразовуючи та резюмуючи. При підведенні підсумків вони повинні включити найважливіші навички. Підведення підсумків полягає не в тому, щоб детально відтворити прочитане, а в тому, щоб уміти своїми словами викласти отриману інформацію. Вправа з читання з використанням підведення підсумків, під час якої дорослі учні читатимуть історію про Івана Сірка, а потім напишуть абзац, у якому підсумовуватимуть історію, включаючи причину, чому Січ була знищена.

Швидке читання – це одна зі стратегій, яку більше освоюють ті, хто навчається швидкому читанню, оскільки вона залучає учнів до швидкого читання, де їм потрібно вказати на основні ідеї. Стратегія сканування допомагає учням визначити основні частини дуже довгого уривку. Вправа зі стратегії

читання «пробігання очима», під час якої педагог роздає учням кілька роздаткових матеріалів із довгими уривками та просить їх побіжно проглянути текст, а потім попросити їх розповісти, що вони пам'ятають зі частини, яку прочитали. Стратегія сканування залучає учнів до пошуку тексту лише для певної інформації. Сканування найкраще, коли учні працюють над текстами, які потребують історичних дат і чисел. Можливе читання з використанням стратегії сканування, коли вчитель пропонує дорослим учням уривок для читання про Другу світову війну. Учні повинні знайти дати та статистику війни.

РОЗДІЛ 2

ВИКЛАДАЧ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ЧИТАЧ

2.1. Читацька компетентність як основа високої кваліфікації викладача

Протягом останніх десятиліть якість освіти і, зокрема, якість викладання набула важливості у вищій освіті [78]. В Україні цей процес пов'язаний із прийняттям Закону «Про вищу освіту» в 2014 році, запровадженням акредитацій НАЗЯВО. Підвищений інтерес обумовлений такими факторами, як необхідність підзвітності й транспарентності у діяльності закладів вищої освіти та зростанням кількості студентів, а також міжнародними та інституційними амбіціями щодо покращення вищої освіти. Ці події викликали зростання інтересу до професійного розвитку викладачів університетів. Саме з таких міркувань була створена і започаткована освітня програма «Освітні, педагогічні науки» у Львівському національному університеті ветеринарної медицини та біотехнологій імені С.З. Гжицького. Існує чимало досліджень із професійної педагогічної освіти, при цьому далеко не завжди вони стосувалися власне викладацького складу – радше майбутніх вчителів, вихователів. Крім того, поняття розвитку викладача розмивалося декларуванням необхідності цього процесу, однак рідко стосувалися того, що саме повинні розвивати викладачі університетів. Понад те, дослідження, які мають на меті визначити фактори/чинники, що визначають якість викладача університету [1; 82], часто не посилаються та не спираються одне на одного, що призводить до мозаїчності результатів. Більше спільних точок зору щодо того, що визначає хорошого викладача, потрібно як для дослідження, так і для підтримки професійного розвитку викладачів університетів.

Вища освіта в усьому світі організована по-різному, крім того структура зайнятості для викладачів університетів може відрізнятися в різних установах і країнах [5]. Однак спільним для більшості закладів вищої освіти є те, що, на відміну від початкової та середньої освіти, викладачі університетів є вченими,

які, як правило, поєднують дослідження, викладання, а іноді навіть інші категорії професійних завдань (наприклад, клінічну роботу чи адміністрування). У 1990 році Боєр описав різні компоненти академічної роботи як: стипендія відкриття, стипендія інтеграції, стипендія застосування та стипендія викладання та навчання. Робота Боєра все ще впливає на поточні дискусії про те, якою є або має бути академічна робота та як співвідносяться різні компоненти академічної роботи [72]. Це, наприклад, відображено в літературі про взаємозв'язок дослідження та викладання [86], а також у міжнародних дискусіях щодо балансу між різними компонентами академічної роботи [48; 91]. Отже, наявні різні точки зору щодо складників викладання та навчання. Зважаючи на те, що викладання у вищій освіті зараз підлягає переоцінці, необхідно глибше розуміти, як викладачі університетів розвивають щодо практичного складу своєї професійної діяльності.

Протягом багатьох десятиліть якості викладання у вищій освіті приділялося мало уваги, оскільки вважалося, що викладання тісно пов'язане з дослідницькою компетентністю викладача. Університети у 80-их рр. XX століття за кордоном використовували, а українські й далі застосовують публікації досліджень як фактор оцінки ефективності навчання [73]. Однак, починаючи з 1980-их років, багато досліджень показали, що позитивний зв'язок між науковими дослідженнями та якістю навчання відсутній або є дуже слабким [85]. Сьогодні дослідження та викладання вважаються дотичними, але окремими сферами знань, які можуть конкурувати за час викладачів [8].

Через важливість наукової діяльності для кар'єрного зростання у закладах вищої освіти чимало викладачів віддають перевагу дослідженням над навчанням. Як було зазначено вище, останні події викликали інтерес до якості викладання у вищій освіті. Як наслідок, ЗВО все частіше намагаються стимулювати професійний розвиток викладачів університетів шляхом запровадження систем викладацьких кваліфікацій, педагогічних нагород і кар'єрних шляхів на основі досягнень викладання, а також (за кордоном)

шляхом заснування центрів викладання та навчання [40]. Таким чином, зростає науковий інтерес до якості викладання у вищій освіті. У світлі цих подій дуже актуально продовжити дослідження того, що передбачає досвід викладачів університетів у вищій освіті.

У дослідженнях щодо викладання виділяється дуже багато характеристик ефективного викладання [39]. У цих та інших літературних джерелах підкреслюється, що якість педагогів, їх кваліфікація чинять найпотужніший вплив на якість навчання. Те, що роблять викладачі, у тому числі й читання, є важливим. Це узгоджується з відомостями про зміст експертності. Базуючись на обширних дослідженнях у кількох областях, Ericsson та співавт. (2018) вирізняють експертів їх високою відтворюваною продуктивністю у відповідних завданнях у визначеній ними ж сфері [14]. Також існують дослідження когнітивних механізмів, які пояснюють різницю в продуктивності між новачками та експертами, а також механізми, які мають значення для розвитку досвіду [10; 28; 84]. Ця література має велике значення для розуміння досвіду, в тому числі викладача. Отже, слід зосередитися на поглибленні розуміння експертності у сфері викладання у вищої освіти, таким чином можливо встановити зв'язок між читацькими компетентностями викладачів та здобувачів, адже якщо перші є компетентними, то виступають як експерти, розвиваються у цій сфері. Перш ніж перейти до висвітлення цього питання, зазначимо, що в радянській літературі експертність визначалася як авторитетність, що привносило в тлумачення аспекти ієрархічності та підпорядкування. Об'єктивно ці уявлення й досі не дезактуалізовані.

Дотримуючись визначення експертності К. Еріксона [27], кваліфікація викладачів визначається тим, як вони виконують завдання у своїй сфері. Отже, конкретизація професійних завдань викладачів університетів є необхідною, щоби отримати більше розуміння того, що являє собою досвід викладачів у вищій освіті. Виходячи з нашої теоретичної точки зору, ми називаємо ці завдання «завданнями викладача», щоб вказати на особистий характер досвіду.

В цілому, завдання описуються як результати, яких люди намагаються досягти за допомогою діяльності та/або когнітивних і емоційних процесів [21]. Вони визначаються з різними рівнями конкретності, починаючи від вузьких до широких завдань.

Зосередження уваги на конкретних завданнях педагога дає змогу визначати, спостерігати та оцінювати результати діяльності, а також встановлювати зв'язок із практикою. Цей тісний зв'язок із практикою викладання є важливим з огляду на нещодавні дискусії щодо покращення підтримки викладання у вищій освіті. Переваги перспективи, заснованої на завданнях, демонструються принаймні у двох областях. У викладанні початкової та середньої освіти основні практики широко використовуються для навчання вчителів-студентів [103; 106; 113; 114].

Окрім досвіду педагога, є принаймні дві інші точки зору для опису того, що визначає хорошого викладача. По-перше, це знання, концептуалізацію яких склав Л. Шульман [77]. Він виділяє кілька компонентів знань педагога: знання про предметну область (знання змісту), знання про загальні стратегії викладання та навчання (педагогічні знання) та знання про стратегії викладання та навчання, специфічні для їх предметної області (знання про педагогічний зміст). Такий же компетентнісний підхід використовується й українськими вченими [102; 107; 116].

У педагогічній літературі також широко обговорюється важливість знань викладачів, зокрема дисциплінарних або змістових, як для викладачів університетів, так і для вищої освіти в цілому [76; 96]. Незважаючи на те, що знання викладача, зокрема знання педагогічного змісту, все ще є цінним поняттям, тепер поширюється думка про те, що для навчання та оцінювання педагогів (студентів) потрібно використовувати перспективу завдань викладача, а не його знання, тому що завдання більш тісно пов'язані з практикою викладання [34].

Компетентність педагога — це друга важлива перспектива, яка використовується для розуміння того, що визначає хорошого викладача, наприклад «дидактична компетентність», «читацька компетентність» і «міжособистісна компетентність». Компетентність охоплює як когнітивні здібності, які дають змогу викладачам діяти в професійних ситуаціях, так і здатність та готовність використовувати свої здібності на практиці. Компетентність педагога частково збігається з описаною вище перспективою, оскільки знання викладача часто вважаються частиною компетентності в поєднанні з іншими компонентами, такими як навички, ставлення та цінності [74; 87]. Однак існує багато різних і конкуруючих визначень компетентності, крім того, оцінка компетенцій є достатньо складною [9]. З огляду на це, концепція завдань пропонується як краща альтернатива концепції знань [31].

Таким чином, ми зосереджуємося на досвіді педагога, але, при цьому, визнаємо важливість знань і компетенцій викладача як додаткових перспектив, які взаємопов'язані з його досвідом. Знання та компетенції викладача, а також інші пов'язані концептуальні перспективи можуть забезпечити вирішальне розуміння того, що необхідно для виконання його професійних завдань. Наприклад, якщо викладачам університету бракує дисциплінарних знань, вони не зможуть добре виконувати свої викладацькі завдання, а читацька компетентність, як метакогнітивна, саме й забезпечує формування знаннєвої. Завдання викладача легше розпізнати на практиці, ніж його знання та/чи цінності, тому вони дуже актуальні для практики викладання [56].

Теорія освіти дає окремі пропозиції щодо можливих завдань викладачів університету. У літературі про вищу освіту набуває впливовості «принцип конструктивного узгодження», що описує, як викладацька та навчальна діяльність, а також завдання оцінювання повинні бути узгоджені з запланованими результатами навчання [45; 81]. «Ефективне навчальне середовище» — ще одна фундаментальна концепція, яка описує схожі ключові елементи освіти: аспекти компетентності в певній галузі, ефективні навчальні

процеси, дизайн навчального середовища та оцінювання для моніторингу та вдосконалення навчання та викладання [24; 65] (рис. 2.1).

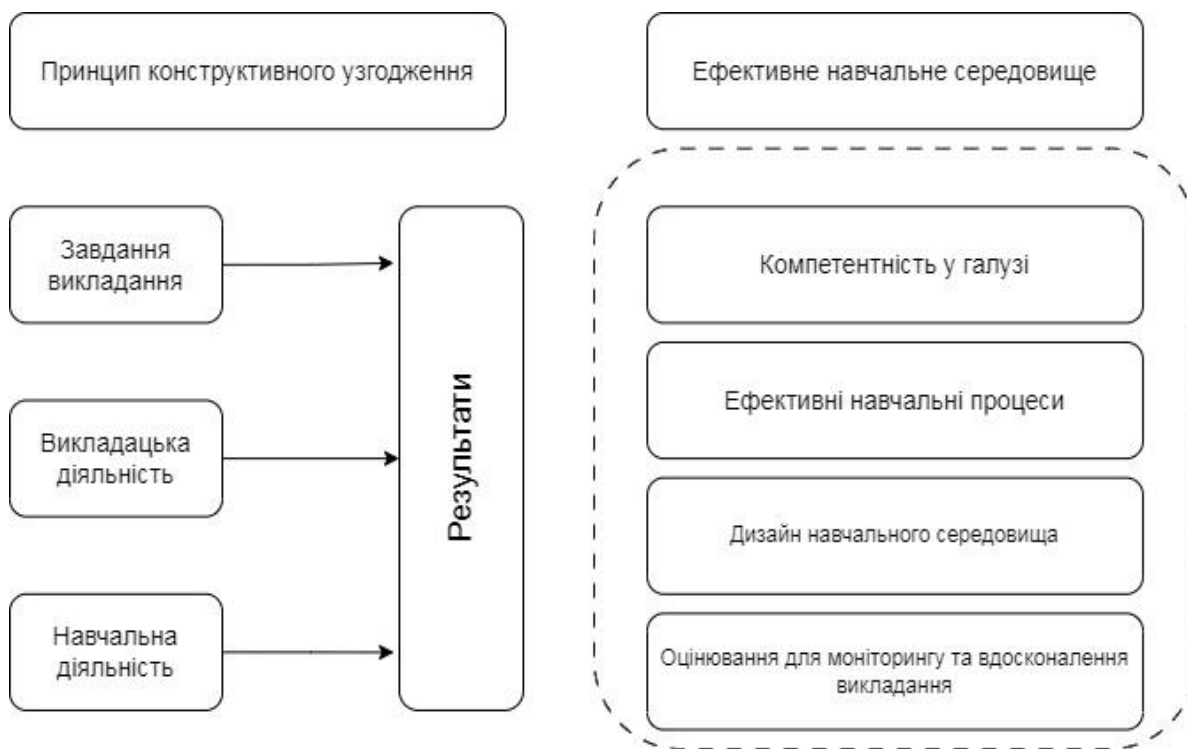


Рис. 2.1. Засади формування завдань викладання

Ґрунтуючись на результатах аналізу літератури, ми розрізняємо такі можливі завдання для викладачів університету:

- освітнє планування навчальних цілей, навчальних дій і завдань,
- керівництво викладацькою та навчальною діяльністю,
- проектування та проведення оцінювання студентів,
- проектування та оцінювання викладання.

Освітнє планування навчальних цілей, навчальних дій і завдань стосується того, як викладачі університетів структурують та планують зміст навчання і процеси його реалізації навчання студентів. Тобто йдеться про досягнення передбачених освітніми програмами компетентностей через конкретну тематичну роботу з дисциплін викладання.

Керівництво викладацькою та навчальною діяльністю пояснює, як викладачі університетів реалізують навчання студентів через взаємодію

«студент-викладач», наприклад, на лекціях або викладанні в малих групах. Почасти, це – навчальний педагогічний менеджмент.

Розробка та проведення оцінювання студентів характеризує процес розробки і використання викладачами засобів оцінювання, наприклад тестів, кейсів та портфоліо, для визначення індивідуального прогресу студента.

Проектування та оцінювання викладання як елемент структури завдань викладача університету ґрунтується на здійсненні дієвої рефлексії щодо самоефективності й саморозвитку викладача. Це, четверте можливе завдання, засноване як на загальній, так і на педагогічній експертній літературі. Обидва напрямки досліджень зосереджені на стратегіях розвитку досвіду з використанням відповідних понять «навмисна/цілеспрямована практика» [14; 30] та «рефлексивна практика» [47]. Припущення, що лежить в основі цих концепцій, полягає в тому, що безперервний розвиток досвіду має бути невід’ємною частиною роботи викладачем, як і будь-яким іншим професіоналом. Тому одним із потенційних завдань викладача є розвиток досвіду. Це завдання відрізняється від завдань, виділених раніше, оскільки розвиток досвіду є важливим для всіх професіоналів, що робить його менш специфічним для викладання у вищій освіті як сфері професійної діяльності. Крім того, на відміну від інших завдань, розвиток досвіду завжди здійснюється у зв’язку з іншими завданнями педагога та для того, щоби самовдосконалюватися в них.

Читацька компетентність викладача, попри видимість благополуччя, оскільки викладачі володіють академічним читанням, має ширші рамки, бо повноцінно навчати здобувачів може той викладач, рівень сформованості його як читача має суттєво вищим, ніж тих, кого він навчає. Про проблему читацької компетентності детальніше розглянемо в п. 2.2.

Цей огляд має на меті виявити консенсус щодо досвіду викладачів у вищій освіті шляхом синтезу рамок досвіду викладачів університетів. Виявляючи консенсус щодо завдань педагога, ми маємо на увазі сформулювати

основу як для майбутніх досліджень, зокрема тих, які зосереджуються на зв'язку між завданнями педагога та результатами студентів, так і для практичної підтримки викладачів університетів.

У дослідженні S. Chuenjitwongsa та співавторів [20] проведений огляд ідей співвідношення досвіду й завдань викладання, однак він зосереджений на медичній освіті, по-друге, S. Chuenjitwongsa та співавт. [20] використовують ролі та компетенції для опису досвіду викладачів університету, але не пояснюють, чому обрали цю концепцію, не дають її визначення.

Автори публікації [92] визначили такі основні та додаткові завдання професійної діяльності викладача закладу вищої освіти (табл. 2.1).

Таблиця 2.1

**Основні та додаткові завдання професійної діяльності викладача
закладу вищої освіти [92]**

Основні завдання	Опис завдання	Додаткові завдання
Навчання та підтримка навчання	Це завдання стосується того, як викладачі керують навчальним процесом через взаємодію «студент-викладач» для досягнення навчальних цілей	- Стимулює безпечний, мотивуючий та інклюзивний навчальний клімат - Організовує навчальні ситуації - Надає інструкції, пояснення та демонстрації та виступає в якості прикладу для наслідування - Використовує активні методи навчання - Допомагає студентам роздумувати та розвивати стратегії навчання - Адаптується до різних рівнів навчання та потреб студентів - Підтримує, консультує та наставляє студентів
Навчальний дизайн	Це завдання стосується розробки цілей, змісту, структури, діяльності	- Використовує оцінки освіти та іншу інформацію для формування навчального плану - Визначає цілі навчання

	та матеріалів для навчання та поєднання їх у єдине ціле.	- Вибирає та/або проєктує навчальні дії - Вибирає, організовує та розробляє навчальні матеріали - Здійснює узгодження в навчальному проєктуванні
Оцінка та відгук	Це завдання стосується проєктування, побудови, виконання та оцінювання оцінювання навчання та продуктивності.	- Здійснює оцінювання та надає зворотний зв'язок - Розробляє, вибирає, конструює, реалізує та оцінює (частину) інструмент оцінювання - Розробляє, реалізує та оцінює план або стратегію оцінювання
Освітнє лідерство та менеджмент	Це завдання стосується того, як педагоги цілеспрямовано впливають на освіту через свої стосунки з іншими	- Взаємодіє з відповідними зацікавленими сторонами - Організовує, координує та керує освітою та всіма залученими ресурсами - Займається оцінюванням освіти, забезпеченням якості, акредитаціями та аудитами - Бере участь і робить свій внесок у освітні комітети та форуми - Підтримує, наставляє та сприяє професійному розвитку колег-викладачів - Впливає, створює та реалізує політику та культуру - Ініціює, очолює та впроваджує освітні зміни та інновації
Освіта і дослідження	Це завдання стосується отримання, застосування, збагачення та поширення знань про викладання та навчання	- Здобуває та підтримує розуміння освітніх теорій і моделей і застосовує їх до практики викладання - Займається дослідженням власної чи місцевої педагогічної практики - Займається (на основі дисципліни) освітнім дослідженням

		- Ділиться та поширює знання, досвід, інновації та дослідження щодо викладання та навчання
Професійний розвиток	Це завдання стосується рефлексії та професійного розвитку викладачів. Це завдання завжди виконується у зв'язку з іншими завданнями та для того, щоб удосконалити себе в одному чи кількох інших завданнях	- Залучає до роздумів і дій для професійного розвитку - Збирає та використовує відгуки відповідних зацікавлених сторін - Бере участь у заходах з підвищення кваліфікації

Завдання «Навчання та підтримка навчання» стосується того, як викладачі керують навчальним процесом через взаємодію «студент-викладач для досягнення цілей навчання. Навчання та допоміжне навчання можуть відбуватися як віч-на-віч, так і онлайн, в різних формах і форматах, включаючи індивідуальне навчання (наприклад, наставництво, керівництво науковою роботою студентів), навчання в малих групах, навчальні посібники та малі приватні онлайн-курси, а також викладання у великих групах (наприклад, лекції, масові відкриті онлайн-курси (МООС)). Учні, як правило, є студентами, але також можуть бути колегами-викладачами університетів. Це відбувається, коли викладачі університету підтримують розвиток своїх колег у формальній якості; наприклад, як тренер на курсах для педагогів або ж у формалізованій ролі наставника (тобто неформальне наставництво є частиною «лідерства та управління»).

Завдання «освітнє лідерство та менеджмент» стосується того, як викладачі університетів здійснюють цілеспрямований вплив на освіту через свої стосунки з іншими, як формально, так і неформально. Оскільки в літературі нема консенсусу щодо того, чи лідерство та управління є подібними, окремими чи збігаються, обидва формулювання були включені в назву цього завдання, щоб воно було відповідним для всіх додаткових завдань.

Завдання професійного розвитку стосується всіх видів діяльності, якими займаються викладачі університетів і які сприяють їх саморозвитку як викладачів. Як описано вще, це завдання відрізняється за своєю природою, тому що воно не є окремим завданням, а завжди виконується у зв'язку з іншими завданнями викладача та для того, щоб удосконалюватися в них. Під час аналізу було виявлено три різні підзадачі. По-перше, викладачі університетів залучаються до роздумів про навчання та діють на основі цих роздумів. Спонукає до роздумів можуть різні джерела, наприклад досвід, книги чи оцінки. Іноді роздуми викладачів університетів чітко документуються, наприклад, у завданнях або портфоліо. Це підзавдання здається схожим на підзавдання «займається оцінюванням освіти, забезпеченням якості, акредитацією та аудитом» освітнього керівництва та менеджменту. Однак у цьому підзавданні вчителі виходять за межі оцінювання власної діяльності, оцінюючи освіту в ширшому сенсі. По-друге, викладачі університетів запитують і використовують відгуки від відповідних зацікавлених сторін, серед яких можуть бути студенти, колеги та керівники. По-третє, викладачі університетів беруть участь у заходах професійного розвитку, таких як семінари або програми розвитку викладачів. Участь у цих заходах може бути випадковою або структурною, а іноді є обов'язковою частиною сертифікації або програм розвитку.

Категорія діяльності викладача, не зорієнтована на завдання, включає знання предмета та особисті якості. Незважаючи на те, що ми стверджуємо, що ключовим критерієм ефективності діяльності викладача є зорієнтованість на завдання, вони все одно включали знання та цінності. Ця категорія може дати цінну інформацію про те, що може знадобитися викладачам університетів для виконання своїх завдань через: досвід викладачів університетів у своїй предметній галузі, дисципліні чи професії та особисті якості викладачів університетів, такі як мотивація до викладання, ставлення, навички міжособистісного спілкування, професійна й етична поведінка.

2.2. Розвиток читацької компетентності у здобувачів вищої освіти

Читання є основною діяльністю людини, яка дає доступ до інформації, розширює розум, розпалює уяву та виховує співчуття. Читання дає інструменти, щоб орієнтуватися в складнощах світу, і глибоко збагачує життя.

Крім того, читання вважається однією з найважливіших навичок для успіху в навчанні та особистісного зростання [61]. У вищій освіті вміння читати має вирішальне значення для того, щоб студенти могли розуміти складні наукові тексти, аналізувати інформацію та синтезувати знання [38]. Однак дослідження показують, що багато студентів закладів вищої освіти мають проблеми з навичками читання, що може негативно впливати на їх успішність і загальний успіх [7].

В Україні навички читання серед школярів викликають усе більше занепокоєння, а читацькі компетентності студентів не перевірялися й поготів.

Перш за все, слід зазначити, що читацьку грамотність у розглянутих матеріалах (PISA) визначають як «здатність учня/студента сприймати, аналізувати, використовувати й оцінювати письмовий текст для досягнення певних цілей, розширення знань, підвищення читацького потенціалу, а також підготовки до активної участі в суспільному житті» [109, с. 34].

Виділяють шість рівнів сформованості читацької грамотності: 6-й рівень – 698 балів; 5-й – 626 балів; 4-й – 553 бали; 3-й – 480 балів; 2-й – 407 балів; 1-а – 335 балів; 1-b – 226 балів; 1-c – 189 балів.

Базовий рівень читацької грамотності означає, що «учні/студенти можуть не лише читати прості й відомі їм тексти та розуміти їх буквально, але також проявляють певну здатність поєднувати кілька фрагментів інформації, робити висновки, що виходять за межі явно зазначеного в тексті, та співвідносити інформацію з власним досвідом і знаннями» [109, с. 52].

Серед усіх трьох видів «грамотності» кращі результати показує саме читацька, хоча їх важко назвати оптимістичними: базового рівня читання

досягли 74,1% учнів в Україні, а 46,4% 15-річних учнів досягли 3-го рівня і вище [109, с. 90]. Однак, 25,9% українських підлітків, на жаль, не досягли навіть базового рівня читацької грамотності.

Аналіз анкетування показав, що учні успішно виконали завдання, які вимагали:

- визначення головної ідеї;
- формулювання висновків із врахуванням певних умов;
- здійснення порівнянь і зіставлень між інформацією з тексту та фоновими знаннями.

Втім, менш ніж 30 % учасників вдалося розпізнати зв'язок інформації між кількома уривками тексту, інтегрувати зміст частин для встановлення основної ідеї та призначення тексту, зрозуміти контекстне значення слів чи фраз і оцінити формальні характеристики тексту.

Учителям важливо врахувати, що найбільші труднощі учні відчують із такими вміннями:

- знаходити необхідну інформацію, особливо якщо вона розподілена в різних частинах тексту;
- критично мислити, застосовуючи знайомі поняття у новому контексті;
- робити припущення;
- критично оцінювати тексти.

Лише менше 4 % українських 15-річних учнів мають сформовані навички глибокого аналізу незнайомого тексту, який вимагає висування припущень за умов недостатньої інформації, критичного мислення, прогнозування, уваги до деталей та пошуку інформації, що не подана прямо [41].

Міжнародний досвід досліджень читацької грамотності засвідчує, що трохи більше, ніж половина студентів добре володіють читанням (61,6 % Філіппіни). Низький рівень читання здобувачів викликає тривогу, головне тому, що рівень читання пов'язаний з академічними успіхами та здатністю до працевлаштування [61]. Щоб отримати ширшу перспективу, необхідно

порівняти навички читання студентів в одній країні з їхніми колегами в інших країнах, що дасть цінну інформацію про навички читання студентів у всьому світі, але такі дослідження ще в перспективі.

Дослідження [29] підкреслює важливість оцінювання навичок читання студентів коледжу, оскільки це впливає на їх академічну успішність і загальну успішність у вищій освіті. Крім того, ця проблема перешкоджає їхній здатності розуміти складні тексти, отримувати відповідну інформацію та критично аналізувати академічні матеріали. Розуміння наслідків такого дефіциту навичок читання серед студентів має вирішальне значення для ефективного вирішення проблеми та впровадження цілеспрямованих заходів для покращення їхніх навичок читання. Відповідно до звіту, опублікованого Національною асоціацією коледжів і роботодавців (NACE) у 2019 році [61], роботодавці вважають хороші навички читання та письма одними з найважливіших якостей, якими повинні володіти випускники ЗВО. У звіті зазначено, що «роботодавці шукають випускників коледжів, які можуть ефективно спілкуватися письмово та усно, вирішувати проблеми та мислити критично» [61]. Крім того, дослідження, проведене Національною оцінкою прогресу в освіті (NAEP) у 2019 році, показало, що лише 35% учнів 12-х класів у Сполучених Штатах добре володіють читанням, що підкреслює необхідність постійного акцентування уваги на розвитку навичок читання у вищій освіті [60].

Отже, розуміння взаємозв'язку між багатьма складовими навичками читачів на ранніх етапах їх читацького розвитку є важливим, оскільки недолік будь-якої з компонентів навичок потенційно може вплинути на розвиток інших навичок і, зрештою, на розвиток особистості як досвідченої людини-читача [25]. Вміння читати виділяється у вищій освіті як критичний компонент академічної успішності [75]. Від першокурсників ЗВО очікується високий рівень навичок читання, оскільки більшість академічної роботи передбачає читання та розуміння письмових текстів.

Проте дослідження показали, що багатьом першокурсникам потрібні додаткові навички читання, щоб досягти успіху у вищій освіті [95]. Як зазначено в цьому дослідженні, дедалі більше студентів першого курсу коледжу потребують вдосконалення навичок читання. Дослідження показало, що багато першокурсників мають проблеми з розумінням прочитаного, словниковим запасом і навичками критичного мислення. Отримані дані свідчать про те, що багато першокурсників повинні бути належним чином підготовлені до академічних вимог вищої освіти. Дослідження рекомендує закладам вищої освіти надавати пріоритет розвитку навичок читання, щоб покращити академічну успішність першокурсників. Каракоч та співавтори [46] досліджували навички розуміння прочитаного у студентів першого курсу коледжу. Вони виявили, що значній частині людей важко зрозуміти складні тексти. Крім того, Cheng et al. [19] досліджували фактори, що впливають на розуміння прочитаного серед студентів першого курсу коледжу. Висновки показали, що попередній досвід читання, мотивація та саморегульоване навчання суттєво вплинули на навички розуміння прочитаного студентами. Дослідження підкреслило важливість сприяння залученню до читання та метакогнітивних стратегій для покращення навичок читання. Крім того, дослідження словникового запасу студентів першого курсу коледжу виявило, що багато студентів мають проблеми з розпізнаванням і розумінням слів. Дослідження припустило, що відкриті інструкції щодо словникового запасу та інтенсивні практики читання можуть покращити знання лексики та навички читання учнів. У подібному дослідженні [75] виявлено, що першокурсники, які не вміють читати, швидше за все, будуть погано виконувати навчальні роботи та погано складатимуть іспити. Дослідження рекомендує, щоб університети надавали додаткову підтримку студентам, які мають проблеми з навичками читання, таку як корекційні заняття, академічне репетиторство та семінари. Сприйняття першокурсниками навичок читання має важливе значення для

розуміння їхніх труднощів у розвитку навичок читання, необхідних для успіху в навчанні.

Різні фактори сприяють розвитку читацької компетентності студентів, наприклад попередні знання, словниковий запас і вільне мовлення [44]. Крім того, дослідження також визначило соціально-економічний статус як вирішальний фактор у навичках читання учня, причому здобувачі з сімей із низьким рівнем доходу часто відчують труднощі з читанням [89]. Програми цифрового читання є ефективними для покращення навичок читання учнів, особливо для тих, хто читає важко [69]. Крім того, дослідження підкреслили важливість чітких інструкцій у стратегіях розуміння прочитаного, таких як резюмування та висновки [25]. Крім того, транзакційна теорія читання, запропонована Луїзою Розенблат у 1978 році [53], забезпечує комплексну основу для вдосконалення навичок читання учнів. Згідно з цією теорією, читання – це не односторонній процес, коли читач просто декодує текст, а радше інтерактивна транзакція між читачем і текстом.

Л. Розенблат вводить дві основні складові: «еферентну» та «естетичну» позиції. Еферентна позиція наголошує на вилученні інформації та фактів із тексту. Навпаки, естетична позиція зосереджена на емоційній та образній реакції читача на літературний досвід [71]. Визнаючи важливість обох позицій, викладачі можуть сприяти збалансованому підходу до навчання читання, заохочуючи студентів глибоко залучатися до текстів, налагоджувати особисті зв'язки та розвивати навички критичного мислення [17]. Тому вдосконалення навичок читання серед студентів першого курсу має важливе значення для сприяння їхнім академічним успіхам.

Чимало університетів уже звертають увагу на необхідність надання підтримки студентам у розвитку їх читацької компетентності, зокрема і академічному читанні. Наприклад Університет Ньюкастла [2], Університет Стаффордшира [49], Університет Единбургу [67], Університет Торонто [3], University of Jyväskylä [66] та багато інших.

Крім того, наявність зв'язку та взаємодії між текстом та читачем свідчить про наявність впливу читання на особистість читача, чи це викладач, чи студент. Отже, в контексті викладання, йдеться про формування не лише знаннєвої (академічна література), а й ціннісної складової (художня) особистості педагога.

Читацька компетентність зумовлює розвиток ще низки феноменів особистісно-професійного порядку (рис. 2.2)



Рис. 2.2. Феномени особистісно-професійного порядку, що виникають та розвиваються разом із читацькою компетентністю

Отже, можна сформулювати декілька рекомендацій, що мотивують вдосконалювати читацьку компетентність:

1. Збільшувати і покращувати словниковий запас. Це важливо не лише в особистісному вимірі, а й у поколіннєвому. Для покоління дуже важливо мати розширений і вдосконалений словниковий запас. Однією з його переваг є змога легко влитися в співтовариство.

Висновки дослідження про те, що розширення та покращення словникового запасу може допомогти особистості підвищити самоефективність, підтверджуються низкою досліджень [37; 88] цієї теми. Уміння читати та знання лексики значно впливають на самоефективність та мотивацію студентів до навчання. Крім того, низка авторів [19; 52] виявила, що знання лексики є суттєвим предиктором розуміння прочитаного та академічної успішності.

У дослідженні [55] було виявлено, що вміння читати є вирішальним фактором академічних досягнень і успіху: студенти з сильними навичками читання мають кращі шанси зрозуміти навчальний матеріал і успішно виконувати навчальну діяльність. Крім того, за даними Національного інституту грамотності [83], навички читання суттєво впливають на академічний і професійний успіх людини, оскільки забезпечують основу для критичного мислення, вирішення проблем і ефективного спілкування.

Тому педагоги повинні визначити пріоритети та інтегрувати стратегії розуміння прочитаного у своє навчання, застосовувати методи, які допомагають студентам розвинути міцні навички читання, що зрештою сприяє їхньому академічному та особистому зростанню.

2. Вдосконалення граматики та вимови. Здатність вдосконалювати граматику та вимову є надзвичайно важливою. Перевагою цього чинника є те, що тоді респодента краще і швидше розумітимуть.

Ідея про те, що самоефективність дозволяє людям розвивати здібності та самовдосконалюватися, узгоджується з соціально-когнітивною теорією Бандури (1997). Він стверджував, що люди з високою самоефективністю більш

схильні до поведінки, яка веде до успіху, і, як наслідок, вони, швидше за все, покращуватимуть свої навички та здібності з часом.

Підсумовуючи зауважимо, що сильна граматики та вимова сприяють розвитку самоефективності серед студентів, узгоджується з попередніми дослідженнями про важливість володіння мовою та самоефективності для успіху в навчанні. Отже втручання, спрямовані на покращення володіння мовою та самоефективності студентів, можуть бути ефективними для підвищення академічних досягнень. Можна припустити, що неякісна вимова та проблеми із граматикою у викладачів є не надто стимулюючим чинником щодо вдосконалення студентів.

3. Знання навчальні та прикладні. Люди здавна здобували й досі здобувають знання та застосовують їх у повсякденному житті, користуючись книгами та пізнаючи світ, оскільки знання часто розглядаються як потужне джерело розширення можливостей, що дозволяє людям орієнтуватися в складних ситуаціях і робити обґрунтований вибір. Ця ідея узгоджується з ширшим уявленням про те, що доступ до інформації та освіти може підвищити здатність людини впливати на власну долю та зробити позитивний внесок у суспільство [43]. Оскільки суспільства розвиваються в епоху цифрових технологій, роль знань як форми влади залишається невід'ємною частиною особистого та колективного прогресу. Крім того, дослідження [63] показало, що навички читання позитивно пов'язані з академічними досягненнями та когнітивним розвитком. Крім того, дослідження [93] показало, що вміння читати є важливим для успіху на роботі та в повсякденному житті. За даними [59], люди з вищими навичками читання краще підготовлені для пошуку, розуміння та синтезу інформації зі складних текстів. Ця здатність орієнтуватися та розуміти складні тексти особливо важлива в дослідницьких контекстах, де люди повинні читати та синтезувати інформацію з різних джерел.

Висновок про те, що учасники застосовують свої знання, отримані під час читання, у повсякденному житті також підтверджується дослідженнями.

Дослідження [32; 50] виявили, що вміння читати позитивно пов'язане з щоденними навичками вирішення проблем. Крім того, згідно з [4; 51; 93], читання художньої літератури покращує здатність людей розуміти та орієнтуватися в складних соціальних ситуаціях, що може бути корисним у повсякденному житті як студентів, так і викладачів.

4. Допомогає послідовному та критичному мисленню. В активних читачів книг покращуються когнітивні здібності, що сприяє дослідницьким здатностям, а також розвивається їхнє критичне мислення та вільне мовлення. Студенти можуть вибирати, як, що, коли і де вони хочуть вивчати, використовуючи літературу та дослідження. За словами [26], студенти, які працюють над удосконаленням читання, поєднуючи його зі студентською науковою роботою, як правило, мають вищі рівні академічних досягнень порівняно з тими, хто цього не робить. Це можна пояснити тим фактом, що читання та дослідницька діяльність покращують розуміння здобувачами та запам'ятовування інформації, а також їх здатність застосовувати отримані знання в різних контекстах. Крім того, варто зазначити, що вплив навичок читання на навчання не обмежується лише особистим навчанням. Як підкреслив [97], навички читання також відіграють вирішальну роль у середовищі онлайн-навчання. Зокрема, студенти з хорошими навичками читання краще підготовлені для навігації у величезній кількості інформації, доступної в Інтернеті, і визначення надійних джерел, що є важливим для успішного онлайн-навчання. Здатність до навігації та відбору інформації також свідчить про усталеність критичного мислення, отже – медіаграмотність.

5. Тайм-менеджмент. У ході вдосконалення читання зазвичай покращуються навички організації часу. Хоча деякі читачі бувають зайняті домашніми завданнями / публікаційною чи іншими видами професійно-педагогічної діяльності, вони все ж встигають почитати книжки. Висновок про те, що управління часом є вирішальним фактором у розвитку навичок читання серед студентів, узгоджується з наявною літературою. Згідно з численними

дослідженнями, навички управління часом відіграють значну роль в академічних досягненнях і результатах навчання. Зокрема [12] виявили, що тайм-менеджмент є критичним фактором, що визначає успішність студентів.

Одним із можливих пояснень цього висновку є те, що ефективне управління часом дозволяє учням виділяти достатньо часу на читання та дослідницьку діяльність, що, своєю чергою, покращує їхні навички читання. Крім того, висновок про те, що управління часом є вирішальним для навичок читання, також може бути пов'язане з ширшою концепцією саморегульованого навчання (SRL). На думку [6; 33; 94], SRL передбачає здатність встановлювати цілі, відстежувати свій прогрес і коригувати стратегії за потреби. Ефективне управління часом є критично важливим компонентом SRL, оскільки воно дозволяє студентам планувати та організовувати свою навчальну діяльність систематично та ефективно, а викладачам – уникати прокрастинації, підвищувати свою ефективність.

6. Плутанина з незнайомими словами. Учасники відчувають плутанину зі словами під час читання. Хоча деякі читачі роблять нотатки та шукають значення слів. Це корисний досвід при навчанні академічному читанню, адже науковий текст насичений термінологією, зрештою, є стилістично особливим, тому його складно читати. Однією з проблем є повне або часткове нерозуміння слів, тим більше, що науковці часто зловживають іншомовними словами (зараз - англіцизмами) навіть тоді, коли є повні україномовні відповідники. Це суттєво послаблює розуміння текстів. Згідно з дослідженням [80], учні стикаються з труднощами в розумінні прочитаного, коли зустрічають незнайомі слова, що може призвести до труднощів у побудові сенсу. Так само [15] виявили, що знання лексики є ключовим предиктором розуміння прочитаного. Щоб вирішити цю проблему, важливо розробити стратегії для покращення словникового запасу читачів. Однією з ефективних стратегій є чітке навчання словникових слів та їх значень [70]. Крім того, надання учням можливості

читати різноманітні тексти може допомогти познайомити їх із низкою словникових слів і підвищити їхні загальні знання лексики.

Також важливо враховувати роль базових знань (ступеня ерудованості) у розумінні прочитаного. Студентам може знадобитися допомога з незнайомими словами, оскільки їм потрібні необхідні базові знання, щоб усвідомити зміст тексту [16]. Тому життєво важливо надати студентам можливість поглибити свої базові знання через досвід, обговорення та ознайомлення з різними текстами.

На завершення дослідники виявили, що читачі сприймають читання книжок як заплутане через використання незнайомих слів, підкреслюючи важливість розробки стратегій для покращення словникового запасу та базових знань для покращення розуміння прочитаного. Розв'язуючи ці проблеми, викладачі можуть допомогти студентам розвинути сильні навички читання, у тому числі – академічної літератури, які слугуватимуть їм протягом їхньої академічної та професійної кар'єри.

РОЗДІЛ 3

РЕЗУЛЬТАТИ ВЛАСНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

3.1. Методологія дослідження

Для проведення дослідження читацької компетентності серед викладачів та здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти нами було проведене вивчення самооцінки читацької компетентності (24 учасники). Для цього була використана шкала Лайкерта з 5 критеріями оцінювання: «Найвищий рівень», «Високий рівень», «Достатній рівень», «Низький рівень», «Найнижчий рівень». Респондентам було запропоновано поставити собі оцінку за якість власного читання і назвати шляхи його покращення.

Крім того, респондентам була запропонована модифікована анкета «Я - читач» [122] (Див. Додаток А). З її допомогою ми діагностували рівень сформованості предметних читацьких умінь.

1. Респондентові надано систему запитань і завдань різних типів: репродуктивні, пошукові та творчі. Кожне завдання має свою "вагу", а їхня загальна сума складає 12 балів. Можливий розподіл завдань за рівнями виглядає так: репродуктивні – 10%, функціональні – 15%, евристично-пошукові – 50% і творчі – 25%.

2. Систему запитань і завдань створено з метою максимального охоплення навички, що підлягають перевірці. Кожне запитання також має свою "вагу". Підсумувавши бали, обчислили процентне співвідношення від максимально можливого балу і перевели його в оцінку за встановленою схемою (табл. 3.1).

Таблиця 3.1

Трансфер відповідей в анкеті в рівні читацьких вмінь

Правильних відповідей, %	Рівень досягнень
50 – 59	Початковий
60 – 73	Середній

74 – 89	Достатній
90 – 100	Високий

Потім, серед здобувачів магістратури (10 учасників), був проведений тест за зразком PISA [104], завданням якого було виявити рівень сформованості структурних елементів читацької грамотності, зокрема:

- «- когнітивний (знання);
- комунікативний (слухання, читання, говоріння);
- ціннісний (розуміння соціальних, морально-етичних цінностей, оцінні судження і ставлення учня до прочитаного);
- діяльнісний (уміння, навички, способи діяльності);
- особистісно-творчий (розвиток літературно-творчих здібностей, естетичної чутливості, творчої уяви; здатність до творчої діяльності; рівень читацької культури» [101].

Для обробки та інтерпретації даних використано варіант завдання для педагогів. Обране завдання 3 «Усесвітній день сну».

3.2. Результати дослідження

Серед викладачів (14 осіб), які брали участь у дослідженні всі оцінили свою читацьку компетентність позитивно. При цьому найвищу оцінку собі поставили 5 учасників (36 %), високу – 9 осіб (64 %) (рис. 3.1).

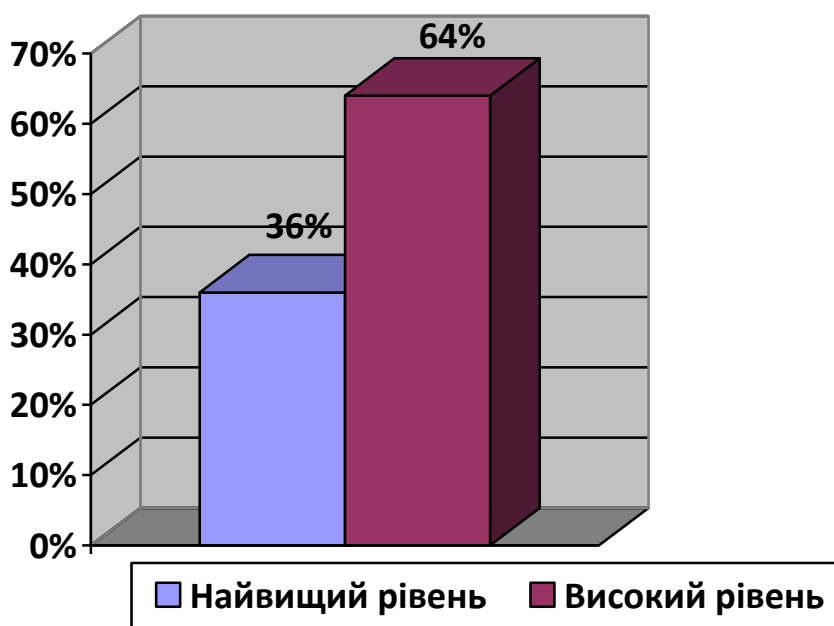


Рис. 3.1. Рівень самооцінки викладачами читацької компетентності

Серед здобувачів (10 осіб), які взяли участь у дослідженні 3 учасників оцінили свій рівень як високий (30 %), інші 7 – як достатній (70 %) (рис. 3.2).

Також

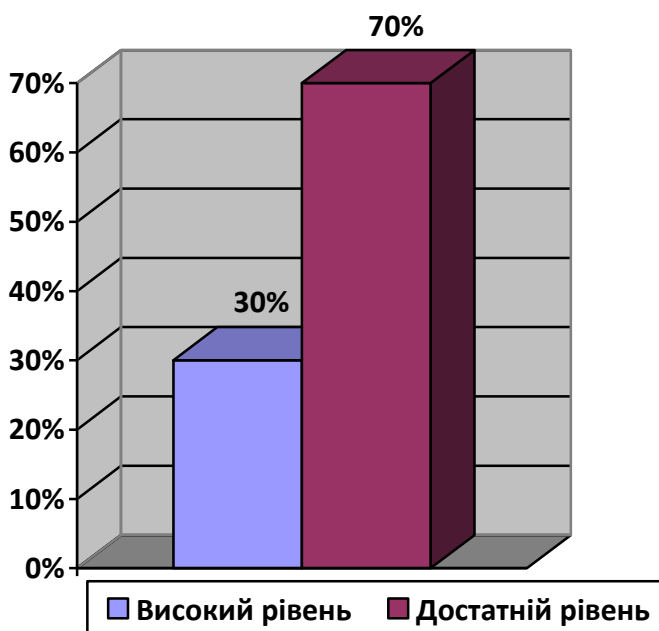


Рис. 3.2. Рівень самооцінки здобувачами читацької компетентності

Шляхами покращення читацьких компетентностей найчастіше називали проблему тайм-менеджменту, потім – стимулювання до читання (своєрідну

моду), організацію буккросингу в університеті, організацію роботи читацьких клубів як у рамках студентського самоврядування, так і профспілкового розвитку.

Згідно із отриманими результатами обробки 14 анкет серед викладачів виявлено такі рівні: початковий – 0 %, середній – 0 %, достатній – 71 %, високий – 29 % (рис. 3.3).

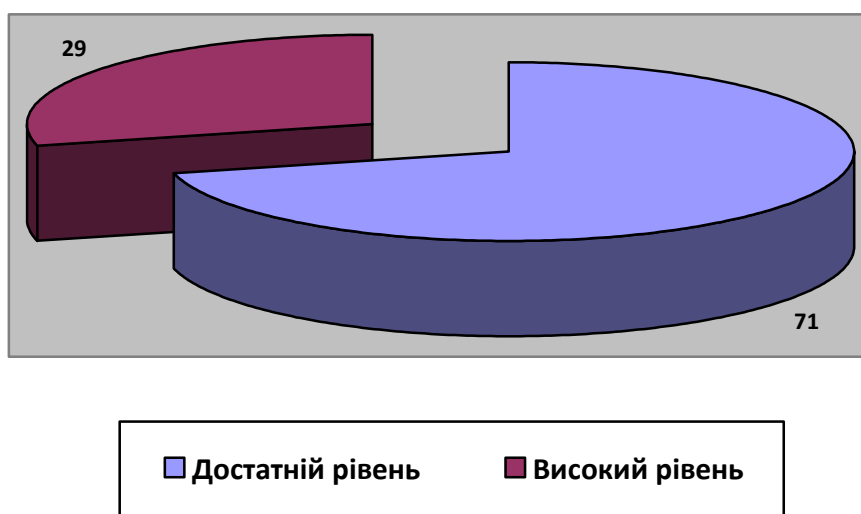


Рис. 3.3. Рівень оцінки читацької компетентності викладачів

Як бачимо, дані самооцінки (36 % та 64 %) розходяться із даними, одержаними в результаті анкетування (29 % та 71 %). Однак, зважаючи на кількість учасників (14 осіб) йдеться про одну особу. Таким чином, можна стверджувати, що результати самооцінювання адекватно відображають інформацію, що отримана з допомогою більш об'єктивного методу.

Щодо здобувачів вищої освіти, то в результаті анкетування одержано такі дані: середній рівень (20 %), достатній рівень (60 %), високий рівень (20 %).

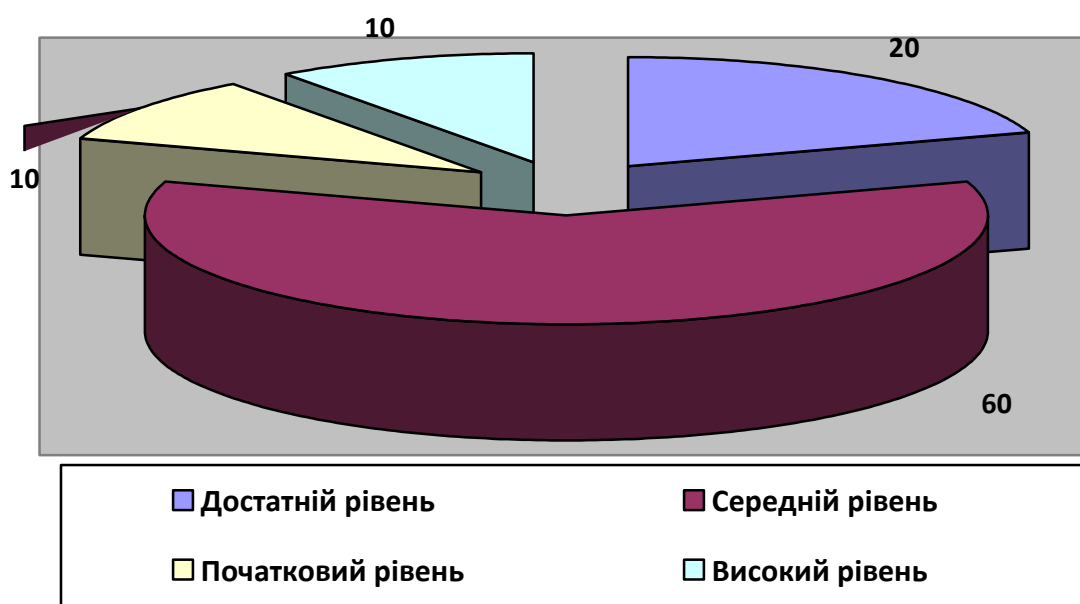


Рис. 3.4. Рівень оцінки читацької компетентності здобувачів

Певні зміни відбулися і в структурі рівнів читацької компетентності здобувачів: З'явилася оцінка високого рівня (10 %), зменшилася кількість оцінок достатнього рівня (з 30 % до 20 %), також знизилася кількість тих, хто виявив середній рівень (з 70 % до 60 %), з'явилися результати початкового рівня (10 %). Така розбіжність може бути пов'язана з недостатнім розумінням предмета самооцінювання, а також із значним рівнем суб'єктивності в самооцінці.

Результати тесту за зразком PISA такі:

- **Оцінювання завдання 1 Процеси читання:** розуміння тексту, а саме інтегрування смислів і формулювання умовиводу на основі поєднання інформації з тексту й уміння інтегрувати власні знання – зараховано 100 %.

- **Оцінювання завдання 2А Процеси читання:** розуміння тексту, а саме інтегрування смислів і формулювання умовиводу на основі поєднання

інформації з тексту й повноти розуміння запропонованої інфографіки – зараховано 80 % відповідей.

- **Оцінювання завдання 2Б *Процеси читання*:** осмислення форми тексту: визначення підстави для рішення автора щодо реалізації свого задуму – зараховано 90 % відповідей.

- **Оцінювання завдання 3 *Процеси читання*:** розуміння тексту, а саме інтегрування смислів і формулювання умовиводу: визначення причини – зараховано 100 % відповідей.

- **Оцінювання завдання 4 *Процеси читання*:** розуміння тексту, а саме формулювання умовиводу на основі поєднання інформації з двох непов'язаних джерел: тексту, фото і знань із літератури – зараховано 100 % відповідей.

Таким чином, бачимо, що репродуктивна відповідь, пов'язана із вибором правильного варіанта у 100 % випадків була правильною. Однак, коли йшлося про самостійне формулювання відповіді, виникали труднощі. Отже, існує простір для розвитку усвідомленості читання, та, водночас, прогнозовані труднощі з аналізом змісту тексту, що може відобразитися на здатності проводити дослідження.

ВИСНОВКИ

Читацька компетентність викладача має значний вплив на студентів, адже вона сприяє розвитку їхнього інтересу до читання, критичного мислення та загального рівня навчальної мотивації. Читацька компетентність викладача впливає на студентів по-різному:

- через формування інтересу до читання (викладач, який ділиться прочитаними матеріалами і власними думками, передає студентам свій інтерес до літератури, науки, мистецтва. Це створює освітнє середовище, де читання стає цінним, захопливим процесом, а не лише частиною навчання);

- через покращення критичного мислення (компетентний викладач навчає студентів критично аналізувати тексти, ставити запитання до прочитаного, обговорювати різні точки зору. Це сприяє розвитку здатності глибше розуміти інформацію, критично її оцінювати і, як наслідок, бути більш обізнаними та самостійними);

- через підвищення мотивації до навчання (коли викладач впроваджує сучасні методики роботи з текстами, адаптуючи їх під інтереси та рівень студентів, він формує комфортне освітнє середовище, що сприяє мотивації до самостійного пошуку та опрацювання нових знань через читання);

- через розвиток мовних навичок (читаючи з викладачем та обговорюючи прочитане, студенти розширюють словниковий запас, розвивають вміння чітко й аргументовано висловлювати свої думки, удосконалюють навички письма та усної комунікації);

- через формування цінностей та особистих якостей (читацька компетентність викладача також відіграє роль у формуванні моральних та емоційних якостей студентів. Під час аналізу різних текстів, що піднімають важливі суспільні та етичні теми, викладач допомагає студентам розвивати емпатію, розуміння інших поглядів і культивує інтерес до самопізнання та розвитку);

- через створення культури читання (коли викладач демонструє високий рівень читацької компетентності, він створює атмосферу, де читання сприймається як цінна частина життя та професійного зростання. Це допомагає студентам розуміти важливість книги та читання для їхньої майбутньої кар'єри і особистісного розвитку.

Отже, читацька компетентність викладача позитивно впливає на розвиток студентів, формуючи у них як академічні навички, так і загальну готовність до постійного навчання. Це сприяє їхньому успіху у навчанні, а також у подальшій професійній та особистій сфері.

Читацька компетентність викладача – це важлива складова його професійної майстерності, що охоплює здатність не лише розуміти прочитане, але й аналізувати, критично оцінювати та застосовувати інформацію у своїй професійній діяльності. Розвинена читацька компетентність дозволяє викладачеві краще орієнтуватися в інформаційному полі, знаходити нові підходи до навчання, адаптувати навчальні матеріали під потреби студентів і створювати сприятливе середовище для розвитку читацьких навичок у своїх учнів.

Ключовими компонентами читацької компетентності викладача є: здатність до критичного мислення як уміння не лише сприймати інформацію, але й аналізувати її достовірність, авторитетність джерела, а також визначати, як вона може бути застосована для досягнення конкретних освітніх цілей; розуміння текстів різних жанрів та стилів, адже викладач повинен вільно орієнтуватися у науковій, науково-популярній, художній та інших видах літератури, що допомагає йому добирати ефективні навчальні матеріали, залучати студентів до різноманітних форм читання і сприяти їхньому розвитку; знання сучасних підходів до навчання читання, оскільки компетентний викладач вміє застосовувати ефективні методики формування читацьких навичок, враховує рівень підготовленості учнів, допомагає їм розвивати інтерес до читання та здатність до самостійного здобуття знань через текст; емоційна та

соціальна компетентність у читанні, тому що викладач розуміє значення літератури та інших текстів як засобу формування світогляду, емоційного інтелекту, особистих і соціальних цінностей.

Розвиток читацької компетентності викладача – це безперервний процес, що вимагає постійного навчання, ознайомлення з новими дослідженнями, методичними матеріалами, новими творами й актуальними темами. Це сприяє формуванню всебічно розвинутого педагога, який здатен надихати учнів на активне, свідоме й критичне читання.

У світлі підвищеної уваги до якості викладання та викладацької кар'єри у вищій освіті, наше дослідження мало на меті визначити, чи існує консенсус щодо того, чим саме є досвід викладача у вищій освіті. Спільна думка з цього приводу можлива у фокусі на завданнях професійної діяльності. На підставі літератури ми виділили такі завдання викладача: «навчання та підтримка навчання», «освітній дизайн», «оцінювання та зворотний зв'язок» та «професійний розвиток», «лідерство та управління освітою» та «освітня наука та дослідження». Разом шість завдань і відповідні їм підзадачі забезпечують комплексний огляд сфери викладання вищої освіти на основі завдань.

Використання навчальної літератури в аналітичному процесі зміцнило нашу здатність вирішувати суперечливі точки зору та визначати концептуальні межі. Хоча відмінності між різними завданнями та підзадачами є чіткими, на практиці їх межі можуть сприйматися як розмиті. Наприклад, координатор курсу може бути залучений до освітнього дизайну (наприклад визначення цілей навчання), освітнього керівництва та управління (наприклад планування, координація та управління навчанням), а також викладання та підтримки навчання (наприклад читання лекцій). Саме тому, що викладацькі ролі часто включають кілька завдань, ми стверджуємо, що це дослідження допомагає зрозуміти та покращити розвиток і продуктивність у цих ролях. Наприклад, огляд завдань і підзавдань викладача може допомогти виявити, що координатор курсу може бути експертом у освітньому лідерстві та управлінні, але йому

бракує досвіду в області освітнього дизайну. Щоправда, увесь розподіл ролей в умовах української вищої освіти є, радше, орієнтиром на далеке майбутнє, коли одна й та ж людина не буде і розробником ОП, і координатором її діяльності (гарантом), і особою, відповідальною за забезпечення та реальним втілювачем.

Наше дослідження також вказує на те, як викладачі університетів можуть розвиватися щодо своїх завдань. Було виділено три виміри: краще виконання завдань, здатність виконувати більш різноманітні завдання та виконання завдань з більшою сферою впливу. Сучасна література про розвиток експертних знань здебільшого зосереджена на виконанні завдань. Результати були засновані на аналізі систем викладання з різних дисциплінарних контекстів і, таким чином, відображають загальноприйнятий консенсус щодо досвіду викладачів університетів. Таким чином, синтез досвіду педагогів забезпечує надійну основу для майбутніх досліджень викладання у вищій освіті, зокрема щодо розвитку викладачів. У майбутніх дослідженнях важливо враховувати, що те, як виконуються завдання та відносна важливість завдань, можуть залежати від культури та контексту. Наприклад навчання в Японії зазвичай може починатися зі складної проблеми, за якою слідує подальше пояснення, тоді як у Сполучених Штатах – навпаки. В Україні ж часто викладання полягає у «першовідкриванні» давно відомих істин, тобто викладач і далі реалізує роль передавача знань, що погано впливає на реалізації місії викладання, оскільки мимохіть педагог потрапляє в конкуренти до пошуковика Google. Хоча обидва підходи стосуються одних і тих же завдань педагога (тобто «викладання та підтримка навчання» та «освітній дизайн»), рахунки, за якими ці завдання оцінюються як хороші результати, можуть залежати від контексту та культури.

Також можливо виділити такі ролі викладачів: вихователь-вчитель, вихователь-дослідник, вихователь-адміністратор педагог-адміністратор і педагог-дослідник.

Результати проведеного пошуку й аналізу дають уявлення про багатогранний характер досвіду викладачів у вищій освіті: викладачі університетів виконують різні завдання, і можна виділити різні виміри розвитку, пов'язаного з завданням. Важливо зазначити, що наші висновки не означають, що всі викладачі університету повинні виконувати всі завдання та розвиватися за всіма трьома вимірами. Натомість викладачі університетів могли б розвивати різні профілі навчання. Наприклад, деякі викладачі університетів могли б зосередитися на високоякісному викладанні в різноманітних форматах навчання та на академічних рівнях, тоді як інші могли б лише викладати, а натомість зосередилися на тому, як вони можуть позитивно вплинути на освітній досвід студентів у закладі за допомогою освітнього лідерства та управління. Виявляючи консенсус щодо досвіду викладачів, це дослідження може підтримати можливості та оцінку різноманітності профілів викладачів університетів.

Наші результати також мають практичну цінність для трьох різних типів зацікавлених сторін. По-перше, синтез можна використовувати для підтримки професійного розвитку викладачів університетів: вони можуть обмірковувати свої поточні завдання викладачів і те, як вони хотіли б розвиватися в майбутньому. По-друге, розробники викладачів можуть використовувати синтез для критичного аналізу своїх поточних практик і гарантувати, що вони пропонують повний набір можливостей професійного розвитку для викладачів університетів. По-третє, синтез може бути використаний особами, які розробляють політику у сфері вищої освіти, щоб інформувати політику викладання щодо оцінювання викладачів університетів, (часткових та/або різних рівнів) кваліфікацій викладання та напрямів академічної кар'єри, орієнтованої на викладання. Наприклад, це може допомогти пояснити очікування викладачів університетів на різних етапах кар'єри, які можуть бути різними для різних навчальних закладів і національного контексту.

Крім того, ми досліджували уявлення студентів щодо наслідків розвитку навичок читання в їхньому житті. Висновки виявили три ключові теми, що виникають: самоефективність для покращення навичок читання, самодостатність у своїй роботі та змішані труднощі з читанням.

Самоефективність: Учасники визначили розширений словниковий запас, міцну граматику та вимову як фактори, що сприяють їхньому відчуттю власної ефективності. Ці висновки узгоджуються з наявними дослідженнями, які підкреслюють зв'язок між навичками читання та впевненістю в собі в академічних досягненнях. Це свідчить про те, що заходи, спрямовані на вдосконалення навичок читання студентів, також можуть мати позитивний вплив на їхню самоефективність, що призведе до підвищення академічної успішності та загального зростання. Самодостатність: більшість учасників повідомили, що читання книг і дослідницька діяльність допомогли їм отримати знання та застосувати їх у повсякденному житті. Це узгоджується з усталеним розумінням читання як джерела розширення можливостей, що дозволяє людям орієнтуватися в складних ситуаціях і приймати обґрунтовані рішення.

Крім того, було виявлено, що читання покращує критичне мислення, що ще більше підтверджує його роль у сприянні когнітивному розвитку та навчанню. Ці висновки підкреслюють важливість популяризації читання серед студентів не тільки для успіху в навчанні, але й для особистого та професійного розвитку. До змішаних труднощів читання відносимо розподіл часу та незнайомі слова. Проблеми, пов'язані з управлінням часом, підкреслюють необхідність ефективних стратегій управління часом, особливо для студентів першого курсу. Що стосується незнайомих слів, результати підкреслюють важливість стратегій розширення словникового запасу та накопичення базових знань для покращення розуміння прочитаного. Вирішуючи ці труднощі, педагоги можуть допомогти студентам подолати перешкоди та розкрити повний потенціал читання як інструменту трансформації.

Загалом це дослідження сприяє розумінню того, як студенти і викладачі сприймають важливість навичок читання в їхньому житті. Отримані результати підкреслюють багатогранні переваги читання, які охоплюють не лише академічні досягнення, але й особистісне зростання, критичне мислення та самоефективність. Визнаючи та вирішуючи проблеми, з якими стикаються здобувачі, викладачі можуть впроваджувати ефективні стратегії, щоб прищепити любов до читання та озброїти учнів необхідними навичками, щоб досягти успіху протягом їхньої академічної кар'єри та за її межами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. A framework for developing excellence as a clinical educator / E. A. Hesketh et al. *Medical Education*. 2001. Vol. 35, no. 6. P. 555–564. URL: <https://doi.org/10.1046/j.1365-2923.2001.00920.x> (date of access: 26.10.2024).
2. Academic Reading | Academic Skills Kit | Newcastle University. *The things we do here make a difference out there | Newcastle University*. URL: <https://www.ncl.ac.uk/academic-skills-kit/study-skills/reading-and-note-taking/academic-reading/> (date of access: 26.10.2024).
3. Academic Reading and Writing | Centre for Teaching and Learning. *Home | University of Toronto Scarborough*. URL: <https://www.utoronto.ca/ctl/academic-reading-and-writing> (date of access: 26.10.2024).
4. Al Falaq J. S., Suprayogi S., Susanto F. N., Husna A. U. Exploring The Potentials of Wattpad For Literature Class. *Indonesian Journal of Learning Studies (IJLS)*. 2021. Vol. 1(2). P. 98–105.
5. Altbach P. G. How Are Faculty Faring in Other Countries?. *The Questions of Tenure*. 2009. P. 160–181. URL: <https://doi.org/10.2307/j.ctvk12qgg.11> (date of access: 26.10.2024).
6. Anthonysamy L., Koo A. C., Hew S. H. (2021). Investigating self-regulated learning strategies for digital learning relevancy. *Malaysian Journal of Learning and Instruction (MJLI)*. 2021. Vol. 18(1). P. 29–64.
7. Arenson, K., Carapezza, H. (2019). The crisis of reading and what to do about it. EdSurge. <https://www.edsurge.com/news/2019-08-06-the-crisis-of-reading-and-what-to-do-about-it>
8. Berbegal-Mirabent J., Mas-Machuca M., Marimon F. Is research mediating the relationship between teaching experience and student satisfaction?. *Studies in Higher Education*. 2016. Vol. 43, no. 6. P. 973–988. URL: <https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1201808> (date of access: 26.10.2024).

9. Blömeke S., Gustafsson J.-E., Shavelson R. J. Beyond Dichotomies. *Zeitschrift für Psychologie*. 2015. Vol. 223, no. 1. P. 3–13. URL: <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194> (date of access: 26.10.2024).
10. Boshuizen H. P. A., Gruber H., Strasser J. Knowledge restructuring through case processing: The key to generalise expertise development theory across domains?. *Educational Research Review*. 2020. Vol. 29. P. 100310. URL: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100310> (date of access: 26.10.2024).
11. Bransford J.D., Brown A.L., Cocking R. R. How people learn: Brain, mind, experience, and school. Washington, D.C.: National Academy Press, 2000.
12. Calonia J. T., Pagente D. P. Time Management and Academic Achievement: Examining the Roles of Prioritization, Procrastination and Socialization. *International Journal of Innovative Science and Research Technology*. 2023. Volume 8, Issue 6. P. 766–775.
13. Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance / R. R. Hoffman et al. Cambridge University Press, 2012.
14. Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance / R. R. Hoffman et al. Cambridge University Press, 2018. 984 p.
15. Cates D. M., Traxler M. J., Corina D. P. Predictors of reading comprehension in deaf and hearing bilinguals. *Applied Psycholinguistics*. 2022. Vol. 43(1). P. 81–123. URL : <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1362168820913998>
16. Cervetti G. N., Wright T. S. (2020). The role of knowledge in understanding and learning from text. *Handbook of reading research*. 2020. URL : <https://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=CgPpDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT261&dq=Students+may+struggle+with+unfamiliar+words+because+they+lack+the+necessary+background+knowledge+to+make+connections+with+the+text+&ots=WQzFQyU4k1&sig=m58zK5v9zMlbJBe4u2BjVM0s>

17. Chan C. K. Y. A comprehensive AI policy education framework for university teaching and learning. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2023. Vol. 20(1). P. 1–25.
18. Chartier R. *Culture écrite et société: L'ordre des livres, XIVe-XVIIIe siècle*. Paris : A. Michel, 1996. 240 p.
19. Cheng J., Matthews J. The relationship between three measures of L2 vocabulary knowledge and L2 listening and reading. *Language Testing*. 2018. Vol. 35(1). P. 3–25.
20. Chuenjitwongsa S., Bullock A., Oliver R. G. Roles and competences for educators of undergraduate dental students: a discussion paper. *European Journal of Dental Education*. 2016. Vol. 22, no. 1. P. 47–56. URL: <https://doi.org/10.1111/eje.12243> (date of access: 26.10.2024).
21. Crandall B., Hoffman R. R., Klein G. A. *Working Minds: A Practitioner's Guide to Cognitive Task Analysis*. MIT Press, 2006. 352 p.
22. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. Вибрані твори : в 5 т. Київ : Рад. школа, 1980. Т. 3. 670 с.
23. DATSKIV O. TEACHING PROFESSIONALLY ORIENTED READING STRATEGIES TO PRE-SERVICE ENGLISH TEACHERS. *Stud Methodol*. 2023. Vol. 56. P. 26–36. URL : <https://doi.org/10.32782/2307-1222.2023-56-3>
24. De Corte E., Verschaffel L., Masui C. The CLIA-model: A framework for designing powerful learning environments for thinking and problem solving. *European Journal of Psychology of Education*. 2004. Vol. 19, no. 4. P. 365–384. URL: <https://doi.org/10.1007/bf03173216> (date of access: 26.10.2024).
25. Duke N. K., Cartwright K. B. The science of reading progresses: Communicating advances beyond the simple view of reading. *Reading Research Quarterly*. 2021. Vol. 56. P. 25–44. URL : <https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/rrq.411>

26. Dunn T. J., Kennedy M. Technology Enhanced Learning in higher education; motivations, engagement, and academic achievement. *Computers & Education*. 2019. Vol. 137. P. 104–113.
27. Ericsson K. A. *Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*. Cambridge University Press, 2006.
28. Ericsson K. A. *Development of Professional Expertise: Toward Measurement of Expert Performance and Design of Optimal Learning Environments*. Cambridge University Press, 2010.
29. EspinosacA. A., Gomez M. A. C., Reyes A. S., Macahilig H. B., Cortez L. A., David, A. P. International large-scale assessment (ILSA): Implications for pre-service teacher education in the Philippines. *Issues in Educational Research*. 2023. 33(2). P. 553–569.
30. Fadde P. J., Klein G. A. Deliberate performance: Accelerating expertise in natural settings. *Performance Improvement*. 2010. Vol. 49, no. 9. P. 5–14. URL: <https://doi.org/10.1002/pfi.20175> (date of access: 26.10.2024).
31. Forzani F. M. Understanding “Core Practices” and “Practice-Based” Teacher Education. *Journal of Teacher Education*. 2014. Vol. 65, no. 4. P. 357–368. URL: <https://doi.org/10.1177/0022487114533800> (date of access: 26.10.2024).
32. Ghaith G., El-Sanyoura H. (2019). Reading comprehension: The mediating role of metacognitive strategies.
33. Granberg C., Palm T., Palmberg B. A case study of formative assessment practice and the effects on students' self-regulated learning. *Studies in Educational Evaluation*. 2021. Vol. 68. P. 100955.
34. Grossman P. *Teaching Core Practices in Teacher Education*. Harvard Education Publishing Group (HEPG), 2018.
35. Gruber H., Harteis C. *Individual and Social Influences on Professional Learning*. Cham : Springer International Publishing, 2018. URL: <https://doi.org/10.1007/978-3-319-97041-7> (date of access: 26.10.2024).

36. Grzesik J. Textverstehen lernen und lehren. Stuttgart : Klett, 1990. 405 s.
37. Haerazi H., Irawan L. (2020). The effectiveness of the ECOLA technique in improving reading comprehension in relation to motivation and self-efficacy. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*. 2020. Vol. 15(1). P. 61–76.
38. Harrison L. Reading proficiency: A prerequisite for academic success. *American School & University*. 2018. 90(8). P. 20–23.
39. Hattie J. *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Taylor & Francis Group, 2008.
40. Hénard F., Rosevaere D. *Fostering quality teaching in higher education: Policies and practices: An IMHE guide for higher education institutions*. 2012. URL: <https://www.oecd.org/education/imhe/QT%20policies%20and%20practices.pdf>.
41. Holub N. Reading competence of Ukrainian schoolchildren through the prism of materials provided by international research of quality of education PISA. *Ukrainian Educational Journal*. 2020. No. 1. P. 57–63. URL: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2020-1-57-63> (date of access: 26.10.2024).
42. Ісаєва О. О. Компетентнісно спрямований підхід вивчення літератури: данина моді чи нагальна необхідність? URL : <https://www.ozonlit.org/kompetentnisno-spryamovaniy-pidhid-vivchennya-literaturi-danina-modi-chi-nagalna-neobhidnist/>
43. Jones C., Penaluna K., Penaluna A. Value creation in entrepreneurial education: towards a unified approach. *Education + Training*. 2020. Vol. 63, no. 1. P. 101–113. URL: <https://doi.org/10.1108/et-06-2020-0165> (date of access: 27.10.2024).
44. Joshi R. M., Aaron P. G. The component model of reading: Simple view of reading made a little more complex. *Reading Psychology*. 2000. 21. 85–97.

45. Kandlbinder P. Signature concepts of key researchers in higher education teaching and learning. *Teaching in Higher Education*. 2013. Vol. 18, no. 1. P. 1–12. URL: <https://doi.org/10.1080/13562517.2012.694102> (date of access: 26.10.2024).
46. Karakoç A. I., Ruegg R., Gu P. Beyond comprehension: Reading requirements in first-year undergraduate courses. *Journal of English for Academic Purposes*. 2022. Vol. 55. P. 101071
47. Korthagen F. A. J. Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education. Taylor & Francis Group, 2001.
48. Learning and Teaching in Europe's Universities: An EUA position paper.
URL: <https://www.eua.eu/downloads/publications/learning%20and%20teaching%20in%20europes%20universities%20-%20an%20eua%20position%20paper.pdf>.
49. Library: Studying at University: Academic reading. *Welcome - University of Staffordshire Libraries - Library at Staffordshire University*. URL: https://libguides.staffs.ac.uk/studying_at_uni/academic_reading (date of access: 26.10.2024).
50. Magenes S., Cancer A., Curti S., Pradella C., Antonietti A. Learning skills, creativity, and self-efficacy in vocational school students. *Learning and Motivation*. 2022. Vol. 79. P. 101829.
51. Mar R. A. Stories and the promotion of social cognition. *Current Directions in Psychological Science*. 2018. Vol. 27(4). P. 257–262.
52. Marc Goodrich J., Fitton L., Thayer L. Relations between oral language skills and English reading achievement among Spanish-English bilingual children: a quantile regression analysis. *Annals of Dyslexia*. 2023. Vol. 73(1). P. 6–28.
53. Marhaeni A. Rosenblatt's Transactional Theory and Its Implementation in the Teaching of Integrated Reading. *Jurnal Ilmu Pendidikan*. 2016. Vol. 5. DOI <http://doi10.17977/jip.v5i4.1052/>

54. Marzano R. J. What Works in Schools: Translating Research into Action. Association for Supervision & Curriculum Development, 2003.
55. Marzban A., Maleki M. The relationship between reading ability and academic achievement: A case study of Iranian EFL learners. *Journal of Language and Translation*. 2019. Vol. 9(1). P. 1–16.
56. McDonald M., Kazemi E., Kavanagh S. S. Core Practices and Pedagogies of Teacher Education. *Journal of Teacher Education*. 2013. Vol. 64, no. 5. P. 378–386. URL: <https://doi.org/10.1177/0022487113493807> (date of access: 26.10.2024).
57. Mellard D.F., Fall E., Mark C. Reading profiles for adults with low-literacy: cluster analysis with power and speeded measures. *Read*. 2008. Vol. 22(8). P. 75-92. URL : <https://doi.org/10.1007/s11145-008-9136-8>
58. Mellard D.F., Fall E.E., Woods K.L. Relation and Interactions Among Reading Fluency and Competence for Adult Education Learners. *Learn Disabil Res Amp Pract*. 2024. Vol. 28(2). P. 70-80. URL : <https://doi.org/10.1111/ldrp.12008>
59. Murphy P. K., Greene J. A., Firetto C. M., Hendrick B. D., Li M., Montalbano C., Wei L. (2018). Quality talk: Developing students' discourse to promote high-level comprehension. *American Educational Research Journal*. 2018. Vol. 55(5). P. 1113–1160.
60. National Assessment of Educational Progress. (2019). Reading achievement levels by grade. URL : https://www.nationsreportcard.gov/reading_2019/#achievement-levels
61. National Association of Colleges and Employers. Job outlook 2019. URL : <https://www.naceweb.org/job-market/trends-and-predictions/job-outlook-2019/>
62. Ortlieb E., Young C. Never Too Old: A How-To Guide for Developing Adult Readers' Oral Reading Skills. *J Adolesc Amp Adult Lit*. 2016. 60(2). P. 213-216. URL : <https://doi.org/10.1002/jaal.568>

63. Peng P., Kievit R. A. The development of academic achievement and cognitive abilities: A bidirectional perspective. *Child Development Perspectives*. 2020. Vol. 14(1). P. 15–20.
64. PISA 2018. Рамковий документ з грамотності читання. URL: https://dniokh.gov.ua/wp-content/uploads/2016/12/Ramk_doc_chytannya.pdf
65. Powerful learning environments: Unravelling basic components and dimensions / ed. by C. E. de, European Association for Learning and Instruction. Oxford : Pergamon, 2003. 239 p.
66. Reading academic texts. *University of Jyväskylä*. URL: <https://www.jyu.fi/en/for-students/instructions-for-bachelors-and-masters-students/academic-study-skills/reading-academic-texts> (date of access: 26.10.2024).
67. Reading at university. *The University of Edinburgh*. URL: <https://institute-academic-development.ed.ac.uk/study-hub/learning-resources/reading> (date of access: 26.10.2024).
68. Ritchhart R., Church M., Morrison K. Making Thinking Visible. Hoboken, NJ: Jossey-Bass, 2011.
69. Sakellariou T., Carroll A., Houghton S. Rates of cyber victimization and bullying among male Australian primary and high school students. *School Psychology International*. 2012. Vol. 33, no. 5. P. 533–549. URL: <https://doi.org/10.1177/0143034311430374> (date of access: 26.10.2024).
70. Sardi A. The Building up of Students' Vocabulary Mastery through Knowing by Heart Strategy. *LETS: Journal of Linguistics and English Teaching Studies*. 2022. Vol. 4(1). P. 62–72. URL : <https://jurnal.stainmajene.ac.id/index.php/lets/article/view/318>
71. Savolainen R. Sharing information through book reviews in blogs: the viewpoint of Rosenblatt's reader-response theory. *Journal of Documentation*. 2020. 76(2). 440-461.
72. Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate / J. M. Braxton et al. Wiley & Sons, Incorporated, John, 2015. 224 p.

73. Seldin P. Changing practices in faculty evaluation. San Francisco : Jossey-Bass Publishers, 1985. 200 p.
74. Semenovska L., Danysko O. The professional competence of the high school teacher as a factor of innovative changes in education. *Pedagogical Sciences*. 2022. No. 80. P. 42–46. URL: <https://doi.org/10.33989/2524-2474.2022.80.278193> (date of access: 26.10.2024).
75. Shahid S. Reading proficiency of first-year college students and academic achievement. *European Journal of Education Studies*. 2018. Vol. 4(9). P. 134–148. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1478608>
76. Shay S. Conceptualizing curriculum differentiation in higher education: a sociology of knowledge point of view. *British Journal of Sociology of Education*. 2013. Vol. 34, no. 4. P. 563–582. URL: <https://doi.org/10.1080/01425692.2012.722285> (date of access: 26.10.2024).
77. Shulman L. S. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*. 1986. Vol. 15, no. 2. P. 4–14. URL: <https://doi.org/10.3102/0013189x015002004> (date of access: 26.10.2024).
78. Skelton A. Understanding Teaching Excellence in Higher Education: Towards a Critical Approach. Taylor & Francis Group, 2005.
79. Stahl N., Armstrong S. So Much More Than SQ3R: A Life History of Francis P. Robinson. *Reading Psychology*. 2020. 41. P. 1-35. 10.1080/02702711.2020.1768979.
80. Stevani M., Prayuda M. S., Sari D. W., Marianus S. M., Tarigan K. E. Evaluation of Contextual Clues: EFL Proficiency in Reading Comprehension. *English Review: Journal of English Education*. 2022. Vol. 10(3). P. 993–1002. URL : <https://journal.uniku.ac.id/index.php/ERJEE/article/view/7076>
81. Teaching For Quality Learning At University. Open University Press, 2011. 416 p.
82. The development and validation of a framework for teaching competencies in higher education / D. E. H. Tigelaar et al. *Higher Education*. 2004.

Vol. 48, no. 2. P. 253–268.
 URL: <https://doi.org/10.1023/b:high.0000034318.74275.e4> (date of access: 26.10.2024).

83. The National Institute for Literacy. (2010). What is literacy? URL : <https://lincs.ed.gov/publications/pdf/L2AWorkforceLitReview2010.pdf>.

84. The Oxford Handbook of Expertise / ed. by P. Ward et al. Oxford University Press, 2018.
 URL: <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198795872.001.0001> (date of access: 26.10.2024).

85. The relationship between research and education: Typologies and indicators. A literature review. Nordic Institute for Studies in Innovation, Research and Education, 2016.

86. Tight M. Examining the research/teaching nexus. *European Journal of Higher Education*. 2016. Vol. 6, no. 4. P. 293–311.
 URL: <https://doi.org/10.1080/21568235.2016.1224674> (date of access: 26.10.2024).

87. Toom A. Teachers' Professional and Pedagogical Competencies: A Complex Divide between Teacher Work, Teacher Knowledge and Teacher Education. *The SAGE Handbook of Research on Teacher Education*. 1 Oliver's Yard, 55 City Road London EC1Y 1SP, 2017. P. 803–819.
 URL: <https://doi.org/10.4135/9781526402042.n46> (date of access: 26.10.2024).

88. Torres J., Alieto E. English learning motivation and self-efficacy of Filipino senior high school students. *Asian EFL Journal*. 2019. Vol. 22(1). P. 51–72.

89. Watts C. T. The Correlation between Poverty and Reading Success in Children's Early Years. *The Reading Professor*. 2022. Vol. 45(1). P. 6. URL : <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1475158521001156>

90. Westhoff G. *Fertigkeit Lesen*. Muenchen : Goethe-Institut, 1997. 176 s.

91. What is required to develop career pathways for teaching academics? / D. Bennett et al. *Higher Education*. 2017. Vol. 75, no. 2. P. 271–286.
 URL: <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0138-9> (date of access: 26.10.2024).

92. What makes an expert university teacher? A systematic review and synthesis of frameworks for teacher expertise in higher education / E. E. van Dijk et al. *Educational Research Review*. 2020. Vol. 31. P. 100365. URL: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100365> (date of access: 26.10.2024).
93. Whitten C., Labby S., Sullivan S. L. The impact of pleasure reading on academic success. *Journal of Multidisciplinary Graduate Research*. 2019. Volume 2. Article 4. P. 48–64. URL : <https://www.shsu.edu/academics/education/journal-of-multidisciplinary-graduate-research/documents/2016/whittenjournalfinal.pdf>
94. Xiao Y., Yang M. Formative assessment and self-regulated learning: How formative assessment supports students' self-regulation in English language learning. *System*. 2019. Vol. 81. P. 39–49.
95. Xu Y. The reading skills of first-year college students: Findings from a national study. *Research in Higher Education*. 2019. Vol. 60(1). P. 53–72. <https://doi.org/10.1007/s11162-018-9509-8>
96. Young M., Muller J. Three Educational Scenarios for the Future: lessons from the sociology of knowledge. *European Journal of Education*. 2010. Vol. 45, no. 1. P. 11–27. URL: <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2009.01413.x> (date of access: 26.10.2024).
97. Yu Z. Sustaining student roles, digital literacy, learning achievements, and motivation in online learning environments during the COVID- 19 pandemic. *Sustainability*. 2022. Vol. 14(8). P. 4388. URL : <https://www.mdpi.com/2071-1050/14/8/4388>
98. Бібік Н. М. Переваги і ризики запровадження компетентнісного підходу в шкільній освіті. *Український педагогічний журнал*. К., 2015. С. 47–59.
99. Бібік Н. М., Вашуленко М. С., Мартиненко В. О. та ін. Формування предметних компетентностей в учнів початкової школи : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2014. 346 с.
100. Бондаренко Н. В. Читацька грамотність українського учнівства: акценти PISA-2018. *Український педагогічний журнал*. 2020. № 2. С. 96–103.

101. Вашуленко О. Зміст і структура читацької компетентності молодшого школяра. *Компетентнісні засади змісту освіти в 11-річній школі: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, 28-29 березня 2013 року*. 2013. С. 202–206.
102. Головань М. С. Професійна компетентність викладача вищого навчального закладу. Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія. Збірник статей. Ялта: РВВ КГУ, 2014. Вип. 44. Ч. 3. С. 79–88.
103. Дубасенюк О.А., Семенюк Т.В., Антонова О.Є. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності: монографія. Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. 193 с.
104. Європейська якість навчання для кращої успішності учнів : збірник завдань у форматі PISA для розвитку читацької грамотності учнів / Любов Божкова, Ольга Густенко, Світлана Дячок, Юлія Желізко, Тетяна Іскоростенська, Олена Лобунська, Вікторія Міхеєва, Алла Могила, Світлана Путятіна, Світлана Цінько ; уклад.: Олена Локшина і Оксана Заболотна ; за заг. ред. Олега Топузова ; НАПН України, Ін-т педагогіки НАПН України. Київ : Пед. думка, 2022. 89 с. URL : DOI <https://doi.org/10.32405/978-966-644-607-0-2022-97>
105. Ісаєва О. Про основні парадигми шкільної літературної освіти. Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. 2014. №1. С. 17–21.
106. Ковальчук В., Маханець М. ПОНЯТТЯ “ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ”: ІСТОРИЧНИЙ ТА МОДЕРНІЗАЦІЙНИЙ АСПЕКТИ. *Молодь і ринок*. 2022. № 7/205. URL: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2022.267318> (дата звернення: 26.10.2024).
107. Компетентнісний підхід у вищій школі: теорія та практика : монографія / кол. авт. ; за заг. ред. О. А. Жукової, А. І. Комишана. Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2021. 264 с. DOI: <https://doi.org/10.26565/9789662856729>

108. Куцевол О. Позакласне читання як творча діяльність учнів. Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. 2008. № 3. С. 70–82.

109. Мазорчук М. та ін., Національний звіт за результатами міжнародного дослідження якості освіти PISA-2018. Київ, Україна: УЦОЯО, 2019.

110. Мартиненко В. Сутнісні характеристики читацької компетентності молодших школярів. Початкова школа. 2013. № 12. С. 3–7. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Psh_2013_12_4.

111. Мартиненко В.О. Структура і зміст читацької компетентності молодших школярів. Збірник наукових праць: Педагогічна освіта: теорія і практика. Вип. XV. Кам'янець-Подільський, 2013. С. 145–151.

112. Національний звіт за результатами міжнародного дослідження якості освіти PISA-2018 / [кол. авт.: М. Мазорчук (осн. авт.), Т. Вакуленко, В. Терещенко, Г. Бичко, К. Шумова, С. Раков, В. Горох та ін.]. Київ : УЦОЯО, 2019. 439 с.

113. Ничкало Н., Лук'янова Л., Хомич Л. Професійна підготовка вчителя: українські реалії, зарубіжний досвід : наук.-аналіт. доп. / Нац. акад. пед. наук України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України; За ред. В. Кременя – Київ : Вид-во ТОВ «Юрка Любченка». 2021. 54 с.

114. Педагогічна освіта і професійна підготовка в сучасному соціокультурному середовищі: монографія / За заг.ред. Товканець Г.В. Мукачево: Редакційно-видавничий центр МДУ, 2018. 302 с.

115. Путій К. ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій а загальноосвітній школах*. 2017. № 52 (105). С. 245–252.

116. Савченко О. КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У СУЧАСНІЙ ВИЩІЙ ШКОЛІ. *Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції*

розвитку. 2010. № 3. URL: http://www.intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n3_2010_st_16/.

117. Савченко О., Коверсун Н. ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ТА ШЛЯХИ ЇЇ ПІДВИЩЕННЯ В КУРСАНТІВ І СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДУ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ. *Humanities science current issues*. 2020. Т. 2, № 32. С. 106–109. URL: <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/32.214679> (дата звернення: 21.10.2024).

118. Ситченко А. Л. До поняття і структури формування компетентного читача у шкільному курсі української літератури. Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки. 2019. № 3 (66). С. 207–211.

119. Токмань Г. Л. Якщо мій досвід знадобиться... Уведення нових методів у викладання літератури. Урок української. 2005. № 1–2. С. 31–33.

120. Уліщенко В. Презентація та її роль у діалогічному навчанні української літератури. Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. 2008. № 9. С. 44–49.

121. Фасоля А. Літературна освіта: компетенції, компетентності, знання, уміння і навички. Українська література в загальноосвітній школі. 2012. № 6–7. С. 26–31.

122. Фасоля А. М. Читацька компетентність: що формуємо, що і як перевіряємо й оцінюємо. Дивослово. 2017. № 9. – С. 8–15.

123. Фішер М. Рефлексивне безсилля, імобілізація та ліберальний комунізм. *Спільне*. URL: https://commons.com.ua/uk/refleksivne-bezsillya-immobilizaciya-ta-liberalnij-komunizm/?fbclid=IwY2xjawGDL5FleHRuA2FlbQIxMQABHSoSOuJ4hPP2mgrny54jrTdoxHhsZH-n_I24Jfn3ZzXTH6DwdLG58HR6tQ_aem_eIUilQitGjy_1kCKobpPmQ (дата звернення: 22.10.2024).

124. Чепелева Н. В. Технології читання. Київ : Главник, 2004. 96 с.

125. Шуляр В. І. Стратегії літературної освіти школярів у системі профільного навчання : монографія. Миколаїв : Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2010. 348 с.

126. Яценко Т., Слижук О. ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ 5-6 КЛАСІВ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Т. 2, № 51. С. 88–91.
URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2022/51/part_2/17.pdf.

ДОДАТКИ

Додаток А

Я знаю...	...і зможу навчити інших	...але інших навчити не зможу	...недостатньо	Не знаю
назви видів мистецтва				
прізвища авторів, назви вивчених творів				
зміст, тему вивчених творів				
імена головних і другорядних героїв				
особливості індивідуального стилю авторів				
особливості виразного читання поетичних творів				
прозових і драматичних творів				
риса кваліфікованого читача				
назви видів читання				
вимоги до предметних знань і вмінь				
Я вмію...	Завжди	Часто	Іноді	Не вмію
розрізняти міфи, легенди і перекази				
розрізняти прислів'я і приказки				
визначати жанр прочитаного твору				
виразно читати поетичні твори				

виразно читати прозові і драматичні твори				
переказувати зміст твору за самотійно складеним планом				
знаходити в тексті потрібну інформацію				
робити висновки з прочитаного				
«чути» і «бачити» зображене				
дивуватися прочитаному				
відчувати внутрішній стан героїв твору				
співпереживати з героями твору				
розповідати про емоційну «палітру» вірша				
описувати емоційний стан ліричного героя поезії, відстежувати його зміну				
розповідати про власні емоції та враження від прочитаного				
виділяти основні епізоди прозового і драматичного твору				
визначати тему і головну думку твору				
розкривати своєрідність будови художнього твору				
знаходити у творі художні засоби і пояснювати їхню роль				
визначати риси характеру героїв художнього твору, аналізувати образи				
«бачити» автора у тексті				
ставити запитання до автора, героя, самого себе, однокласників, учителя				
пояснювати значення назви твору, імені головного героя для розкриття авторського задуму				
передбачати розвиток подій у творі				
давати власну оцінку діям і вчинкам героїв				
написати продовження художнього твору (інсценізацію його)				

Я усвідомлюю...	Переко- наний		Не згоден	
важливість читання				
свій читацький розвиток				
Я читаю, тому що...	...люблю		...боюся осуду	...хочу виглядати інтелегентно