

М.А. Лытаева, Е.А. Пестрикова

Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики»,
101000 г. Москва, Российская Федерация

Структура академического чтения

Чтение и понимание текста является одной из ключевых компетенций, необходимой для эффективного взаимодействия в современном мире. В контексте высшего образования работа с научным текстом играет особенно важную роль, т.к. оказывает непосредственное влияние на академическую успеваемость, участие студентов в дискуссии, а также на качество исследовательских работ. Важность чтения для академической успеваемости широко представлена в зарубежной повестке, однако отечественных исследований такого рода явно недостаточно. Более того, как в зарубежной, так и в российской литературе нет четкого определения понятия «академическое чтение», не выявлены его сущностные характеристики. Основная цель статьи связана с рассмотрением термина «академическое чтение» и смежных ему понятий для установления связи между ними. В статье представлен обзор зарубежных и отечественных исследований, который позволяет определить место и роль академического чтения в системе читательских умений. Проведенный литературный обзор вносит вклад в рассмотрение вопроса формирования академического чтения в вузе, т.к. дает возможность охарактеризовать данное понятие в сопоставлении с другими видами чтения и предлагает его структуру. Это, в свою очередь, позволяет уточнить образовательные результаты в области академического чтения.

Ключевые слова: академическое чтение, читательские умения, виды чтения, модель когнитивных процессов чтения, формирование академического чтения, характеристики академического чтения



ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Лытаева М.А., Пестрикова Е.А. Структура академического чтения // Педагогика и психология образования. 2024. № 3. С. 153–173. DOI: 10.31862/2500-297X-2024-3-153-173

DOI: 10.31862/2500-297X-2024-3-153-173

M.A. Lytaeva, E.A. Pestrikova

HSE University,
Moscow, 101000, Russian Federation

Academic reading structure

Reading and understanding texts is one of the key competences required for effective interaction in the modern world. In the context of higher education, working with academic texts plays a particularly important role, as it has a direct impact on academic performance, students' participation in discussions and the quality of research papers. The importance of reading for academic performance is widely represented in the foreign research agenda, but domestic research of this kind is clearly insufficient. Moreover, there is no clear definition of the concept of “academic reading” in both foreign and Russian literature, and its essential characteristics have not been identified. The main purpose of the article is to consider the concept of “academic reading” and related concepts in order to establish the connection between them. The article presents a review of foreign and domestic studies that allow us to determine the place and role of academic reading in the system of reading skills. The conducted literature review contributes to the consideration of the issue of the formation of academic reading in higher education, as it provides an opportunity to characterize this concept in comparison with other types of reading and to suggest its structure. This, in turn, makes it possible to clarify the educational outcomes in the field of academic reading.

Key words: academic reading, reading skills, types of reading, cognitive processes model of reading, academic reading formation, characteristics of academic reading

CITATION: Lytaeva M.A., Pestrikova E.A. Academic reading structure. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2024. No. 3. Pp. 153–173. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2024-3-153-173

Актуальность исследования

Успех студента в университете напрямую зависит от навыков и компетенций, которыми он обладает еще до поступления. Исследования показывают, что одним из наиболее значимых факторов успеха в обучении является чтение [12; 20].

Чтение – это один из важнейших навыков XXI в., т.к. он проявляется и развивается не только в системе формального образования, но и в профессиональной деятельности специалиста [68]. Ряд зарубежных исследований указывают на то, что навык работы с текстом становится для учеников вызовом еще в школе и доставляет сложности во время обучения в вузе [45]. Некоторые ученые, например, отмечают, что только от 20 до 30% студентов бакалавриата выполняют обязательное чтение по дисциплине [46; 70].

Недостаточное внимание к проблеме формирования навыков академического чтения имеет негативное влияние на академическую успеваемость студентов. Согласно опросу 1000 студентов Политехнического института Кофоридуа 56,7% респондентов абсолютно согласны и 29,3% согласны с утверждением о том, что чтение оказывает прямое воздействие на их академические успехи [33; 65]. Взаимосвязь академической успеваемости и чтения была также доказана эмпирическим путем: в одном из исследований приняли участие 100 студентов, каждому из которых было предложено пройти единый итоговый тест по всем дисциплинам на их образовательной программе и ответить на вопросы анкеты. Результаты показали, что существует связь между количеством времени, которое студент отводит на чтение для университета, и его показателями в тесте по академической успеваемости: чем чаще студент читает в рамках программы университета, тем выше его успеваемость [30]. Нельзя не отметить в том числе корреляцию между академическим чтением и академическим письмом, в частности, влияние чтения на исследовательские работы студентов [17; 20; 32; 37]. Так, исследование, проведенное среди более 50 аспирантов одного из университетов Индонезии, показало, что 68% аспирантов с низкими показателями по чтению никогда не публиковались в отечественных или зарубежных научных журналах [17]. Студенты, чьи читательские умения

сформированы в недостаточной степени, испытывают больше сложностей в обучении (например, реже принимают участие в дискуссиях). Это, в итоге, приводит к более частым случаям отчисления [3; 59; 63].

Более того, будучи тесно связанным с научной областью и получаемой специальностью, академическое чтение является важным инструментом, позволяющим студентам познакомиться с нужной информацией в определенной области знаний. Следовательно, чтение становится для студентов одним из элементов, способных существенно влиять на их становление как профессионалов [29].

Для того, чтобы разрабатывать возможные стратегии формирования академического чтения у студентов, важно понимать, что обозначает непосредственно сам термин, чем он отличается от других схожих по значению понятий. Целью нашего исследования стало определение места академического чтения в системе читательских умений и выявление его структурных компонентов. В качестве методов исследования использовались контент-анализ зарубежных и отечественных статей в рамках соответствующей тематики и метод моделирования. Статьи отбирались в соответствии со следующими принципами: в статье присутствуют определения понятий, которые так или иначе связаны с читательскими умениями; в статье перечислены навыки и/или умения, входящие в структуру того или иного понятия.

Метод моделирования предполагал создание педагогической модели академического чтения как обобщающего образа этого понятия во взаимосвязи всех его составляющих [13].

Чтение

Термин «чтение» хорошо разработан как в отечественной, так и в зарубежной литературе. А.Н. Леонтьев определяет его как вид речевой деятельности, входящий в сферу коммуникативно-общественной деятельности людей, реализуемой в форме вербального опосредованного общения [5]. Этот термин можно считать универсальным, он употребляется для обозначения коммуникативной деятельности человека, направленной на восприятие, переработку и использование информации, содержащейся в письменном тексте. Важно заметить, что с точки зрения антропологии и социолингвистики, чтение представляет собой «внешний, социальный акт, совершаемый людьми во взаимодействии и в конкретном контексте» [25, с. 5]. То есть чтение – это социальный процесс, он включает в себя социальные связи между автором и читателем, родителем и ребенком, учителем и учениками [50]. Чтение как социальная практика обусловлена социальным контекстом,

т.е. окружающий контекст влияет на чтение, и чтение, в свою очередь, может оказывать влияние на взаимодействие людей между собой [31].

Очевидно, что этот довольно широкий термин, который охватывает любое взаимодействие человека с текстом, уточняется рядом смежных терминов, которые мы и планируем привести в некоторую систему.

Навык чтения

Навык чтения представляет собой набор определенных процессов, а именно: декодирование слов, поиск ассоциаций слов с их фонетическими свойствами, понимание лексики и грамматики, выявление синтаксических связей внутри текста, извлечение необходимой информации из текста, использование памяти для конструирования смыслов из текста и др. [34; 35].

Навык чтения можно разделить на два взаимосвязанных процесса: *техника чтения* и *непосредственное чтение*. Техника чтения включает в себя декодирование букв и звуков, а также их связывание в смысловые единицы [19; 23]. Непосредственно чтение – это процесс понимания читателем содержания текста и извлечение из него необходимой информации, а также процесс создания смысла, в котором участвуют: имеющиеся у читателя знания; текстовая информация; контекст чтения [51; 75]. В зарубежных исследованиях непосредственное чтение связано с термином «понимание прочитанного текста» (англ. *reading comprehension*). Это процесс одновременного извлечения и конструирования смысла [67]. В российском образовательном контексте это понятие синонимично *смысловому чтению*, которое представляет собой процесс детального понимания текста и осмысления полученной информации [14, с. 41]. Смысловое чтение как образовательный результат появляется на этапе начального общего образования¹. На этом же этапе возникает школьный предмет «литературное чтение», соответственно появляется такое же понятие, которое можно считать частным случаем смыслового чтения [6].

В докладе “Becoming a Nation of Readers: The Report of the Commission on Reading” описываются основные условия, необходимых для формирования и развития *навыка чтения*: чтение – это активный процесс; успешное чтение – беглое и плавное; чтение – это набор стратегий, которые подлежат формированию; для формирования навыка чтения

¹ Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования: приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 286. URL: <https://docs.cntd.ru/document/607175842?ysclid=m1hic5juew321970555> (дата обращения: 26.02.2023).

важна мотивация и вовлеченность; чтение – навык, который требует постоянного развития; чтение включает в себя элементы конструктивного, интегративного и критического мышления [18].

Итак, первым этапом развития читательских умений является формирование навыка чтения, включающего технику чтения и непосредственное (смысловое) чтение и обусловленное социальным контекстом.

Грамотность

Термин «грамотность» был привнесен в отечественную науку вместе с исследованием PISA [60]. Он дополнил понятия «навыка», «умения», «компетенции». В российской исследовательской повестке термины «умение» и «навык» имеют разные значения. Умение – это набор знаний и навыков, которые позволяют выполнять какую-либо деятельность на профессиональном уровне, а навык – это способность выполнять определенные действия автоматически и корректно, без необходимости постоянного контроля и анализа [4]. Как мы уже показали выше, к чтению применим и термин «навык» (в части техники чтения), и термин «умение» (в части непосредственного чтения). В зарубежных статьях «навык» и «умение» обозначаются единым термином *skill* [27]. И в российских, и в зарубежных исследованиях в контексте чтения также применяется термин «компетенция» (англ. *competence*) – это совокупность навыков, знаний и установок, которые человек способен эффективно мобилизовать для решения поставленной задачи в заданном контексте [10]. Однако мы придерживаемся мнения, что в отношении чтения наиболее приемлемо использовать термин «умение», т.к. компетенция – это комплексное явление, группа умений, например, «иноязычная коммуникативная компетенция», в которую входит умение чтения [7].

Грамотность, в свою очередь, в узком понимании этого термина – это умение читать, писать и считать (3Rs – *Reading, wRiting, aRithmetic*). Более широкое понимание грамотности включает в себя способность анализировать информацию, рассуждать логически и эффективно коммуницировать в устной и письменной форме в различных сферах. Основным отличием грамотности от компетенции является то, что грамотность направлена на непосредственную работу с информацией, является важным инструментом ее обработки [10].

Существуют различные типы грамотности. Наиболее крупное деление происходит на функциональную и предметную, а также универсальную инструментальную грамотность. Функционально грамотным считается тот, кто сможет участвовать во всех видах деятельности, в которых грамотность необходима для эффективного функционирования

его группы и сообщества, а также для того, чтобы он мог использовать чтение, письмо и счет для своего собственного развития и для развития общества². Второй вид грамотности – предметная – определяет базовый набор знаний, которым человек должен обладать в конкретной области. Другими словами, речь идет о применении знаний и умений в определенном предметном контексте [10]. Универсальная инструментальная грамотность предполагает приспособление навыков чтения, письма и счета к современной технологической среде [Там же]. Некоторые исследователи определяют инструментальную грамотность, в том числе, как инструмент анализа и конструирования мультимодальных текстов.

Читательская грамотность

В контексте нашего исследования нас в первую очередь интересует читательская грамотность как элемент функциональной грамотности. Г.А. Цукерман переводит и интерпретирует определение читательской грамотности как «способность человека понимать и использовать письменные тексты, размышлять о них и заниматься чтением для того, чтобы достигать своих целей, расширять свои знания и возможности, участвовать в социальной жизни» [11, с. 5].

Слово «текст» в рассматриваемом термине подразумевает любое выражение информации в графической форме, в том числе диаграммы, картинки, комиксы, таблицы, карты³. Важно отметить, что читательская грамотность применяется к разным типам текста: рукописному, печатному и экранному.

Более детально рассмотрим каждое читательское умение. Значение глагола «понимать» в определении связано с концепцией понимания прочитанного (*reading comprehension*), согласно которой любое чтение предполагает определенный уровень интеграции информации из текста с уже имеющимися у читателя знаниями. Глагол «использовать» означает выполнение определенного ряда действий с прочитанным текстом. Глагол «оценивать» отражает тот факт, что чтение часто направлено на достижение цели, и поэтому читатель должен взвесить такие факторы, как правдивость аргументов в тексте, точка зрения автора и соответствие текста целям читателя. К глаголам «понимать», «использовать» и «оценивать» так же добавляется глагол «осмыслить», чтобы

² UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization): официальный сайт. URL: <http://uis.unesco.org/node/3079515> (дата обращения: 06.02.2024).

³ ФИОКО – PISA (Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся): официальный сайт. URL: <https://fioco.ru/PISA> (дата обращения: 06.02.2024).

подчеркнуть, что чтение носит интерактивный характер: читатель опирается на свои собственные мысли и опыт при работе с текстом. Каждый из этих навыков – «понимание», «использование», «оценка» и «размышление» – является необходимым, но ни один из них не является достаточным для успешного овладения грамотностью чтения [60]. Грамотный человек не только владеет навыками и умениями чтения, но и ценит и использует чтение в различных целях. Используемое в определении словосочетание «взаимодействие с текстом» подразумевает мотивацию к чтению, интерес и удовольствие от чтения, чувство контроля над прочитанным, вовлеченность [Там же].

Фраза «чтобы достигать своих целей, расширять свои знания и возможности» отражает важность читательской грамотности для разных сфер жизни. Она подчеркивает, что читательская грамотность играет не последнюю роль в становлении человека, как в образовании, так и в профессиональной деятельности, а также способствуют активному обучению на протяжении всей жизни [41]. Наиболее ценную роль читательской грамотности определяет фраза «участвовать в социальной жизни», которая заключается в том, что чтение является основой для полноценного участия в экономической, политической, общественной и культурной жизни современного общества. Глагол «участвовать» выражает способность человека вносить свой вклад в жизнь общества, а также удовлетворять свои собственные потребности, проявлять социальную, культурную и политическую активность [43].

Читательская грамотность формируется в основной школе, когда обучение чтению заменяется чтением для обучения. Считается, что пятнадцатилетние школьники должны владеть читательской грамотностью в таком объеме, чтобы использовать этот инструмент для решения любых задач, с которыми они сталкиваются в обществе.

Таким образом, вторым этапом развития читательских умений является овладение читательской грамотностью как неотъемлемым инструментом личной и общественной жизни.

Академическая грамотность

Наряду с функциональной существует еще один важный вид грамотности, а именно академическая, которая подразумевает владение необходимыми знаниями и умениями, прежде всего, для получения высшего образования. Традиционно академическая грамотность включает в себя критическое мышление, информационную грамотность, устную коммуникацию, академическое письмо и академическое чтение, которые используются для осмысления и создания академических знаний

в высшем образовании [44, с. 4]. Академическая грамотность, как и функциональная, носит универсальный характер. Однако, в отличие от функциональной грамотности, исследователи признают, что академическую грамотность эффективнее формировать в рамках изучаемой дисциплины, на профильном материале. Вместе с тем, академическая грамотность, являясь инструментом научного познания и коммуникации, может быть перенесена из одного контекста в другой, что подчеркивает ее стратегический, универсальный характер [28]. Также она может быть рассмотрена как парадигма, которая включает в себя культурные и социальные особенности, в большей степени это относится к грамотности академического чтения и письма [22].

С точки зрения чтения академическая грамотность подразумевает непосредственно знакомство с академическим текстом, извлечение из него информации, его оценку, а также представление, обсуждение и создание знаний как в устной, так и в письменной форме [74, с. 350]. В нашем исследовании мы оперируем именно термином академического, а не критического или аналитического чтения. Для этого далее более подробно рассмотрим, что включает в себя это понятие.

Академическое чтение

Академическое чтение в отличие от читательской грамотности чаще требует применения когнитивных и метакогнитивных процессов для высокоуровневых умений работы с текстом [38].

Термин «академическое чтение» иногда используют наряду с аналитическим или критическим чтением в качестве синонима. Несмотря на то, что академическое чтение содержит в себе элементы критического и аналитического подхода, между ними существует значительная разница. Аналитическое чтение направлено на раскрытие содержания и структуры текста, включает в себя мыслительные операции, такие как анализ, сравнение, абстрагирование, конкретизация, обобщение и классификация. Этот вид чтения позволяет более глубоко понять текст, выделить его основные идеи, установить связи между различными частями текста и сделать выводы [8].

Основная цель критического чтения – поиск и критическая оценка необходимой информации. По этой причине навык критического анализа информации является важной составляющей академического чтения, помогающей синтезировать, анализировать и оценивать научный материал для поиска новых знаний и идей [15; 38; 57].

Однако особенностью критического и аналитического чтения является то, что они не ограничиваются исключительно научными текстами

и могут применяться к любому жанру, в том числе к художественной литературе [26; 55]. В этом смысле оба вида чтения начинают формироваться в процессе развития читательской грамотности. Вместе с тем, академическое чтение подразумевает как критическое отношение к прочитанному, так и его анализ, поэтому оба вида чтения являются его составляющими.

Под академическим чтением в нашем исследовании мы понимаем «активный процесс анализа, синтеза, оценки и декодирования не только утверждений, содержащихся в научном тексте, но и смысла, заключенного в синтаксической структуре и лексическом употреблении» [22, с. 21]. Важно отметить, что главным отличием академического чтения от читательской грамотности является его концентрация именно на текстах научного стиля и академическом контексте чтения.

Еще одной особенностью академического чтения по сравнению с читательской грамотностью является то, что оно более сложное, сфокусированное и специфичное, с точки зрения конкретной дисциплины или области [54]. Оно связано с интеграцией и дальнейшей интерпретацией научной информации для создания новых знаний [55]. Ряд исследований показывают, что академическое чтение представляет собой сложный и многоэтапный процесс, который воспринимается в университетской среде как средство приобретения и конструирования знаний через понимание читателем научного контекста, что кардинально отличает его от «чтения для удовольствия». Работа с академическим текстом подразумевает определенное понимание жанров и умение интегрировать прочитанный текст [29; 44; 56].

Владение грамотностью академического чтения – это последний этап развития читательских умений, оно может быть организовано в рамках формального образования. В дальнейшем читательские умения становятся ключевыми характеристиками ряда профессий, например, учителей, редакторов или библиотекарей и развиваются как профессиональные умения [9; 36]. Профессиональное чтение образуют читательская грамотность (читательский опыт, сформированный в школе и чтением для удовольствия) и академическое чтение, входящее в академическую грамотность (читательский опыт, полученный в университете).

В большинстве случаев для полноценной жизни в обществе достаточно владение читательской грамотностью. Для успешного развития как ученого человеку важно совершенствовать грамотность академического чтения, включая умения аналитического и критического чтения.

Взаимосвязь всех вышеописанных терминов можно представить следующим образом (рис. 1).

Социальный, предметный и профессиональный контекст

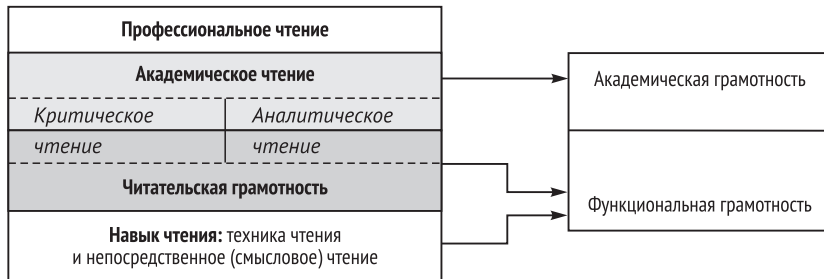


Рис. 1. Академическое чтение в системе читательских умений

Для того чтобы описать структуру умений академического чтения, важно понимать, какие когнитивные процессы оно в себя включает.

Когнитивные процессы, связанные с академическим чтением

Как было показано в анализе терминов, академическое чтение формируется на основе уже развитых навыка чтения и читательской грамотности. Дальнейшее совершенствование читательских умений осуществляется под воздействием следующих факторов: контекст чтения – академический; цель чтения – приобретение и конструирование научных знаний; тип текста – научный; научная область – терминологический аппарат и знания в конкретной дисциплине.

Академическое чтение предполагает чаще всего прочтение большого количества научной литературы по единой или смежным темам, нежели прочтение единичного текста, что требует значительного количества когнитивных усилий [61; 67]. Однако общие механизмы академического чтения остаются, в целом, неизменными.

На рис. 2 представлена модель когнитивных процессов при чтении Халифы и Вейра (Khalifa and Wer's model), которую мы проинтерпретировали применительно к академическому чтению. Она состоит из трех основных компонентов – метакогнитивной деятельности, центрального ядра обработки информации и базы знаний.

Метакогнитивная деятельность включает в себя постановку целей, мониторинг процесса их достижения и, при необходимости, их коррекцию. При постановке целей также определяется, на каком уровне необходимо понять прочитанную информацию: локально (англ. *local*) на уровне фразы или предложения, глобально (англ. *global*) на уровне всего текста [50].

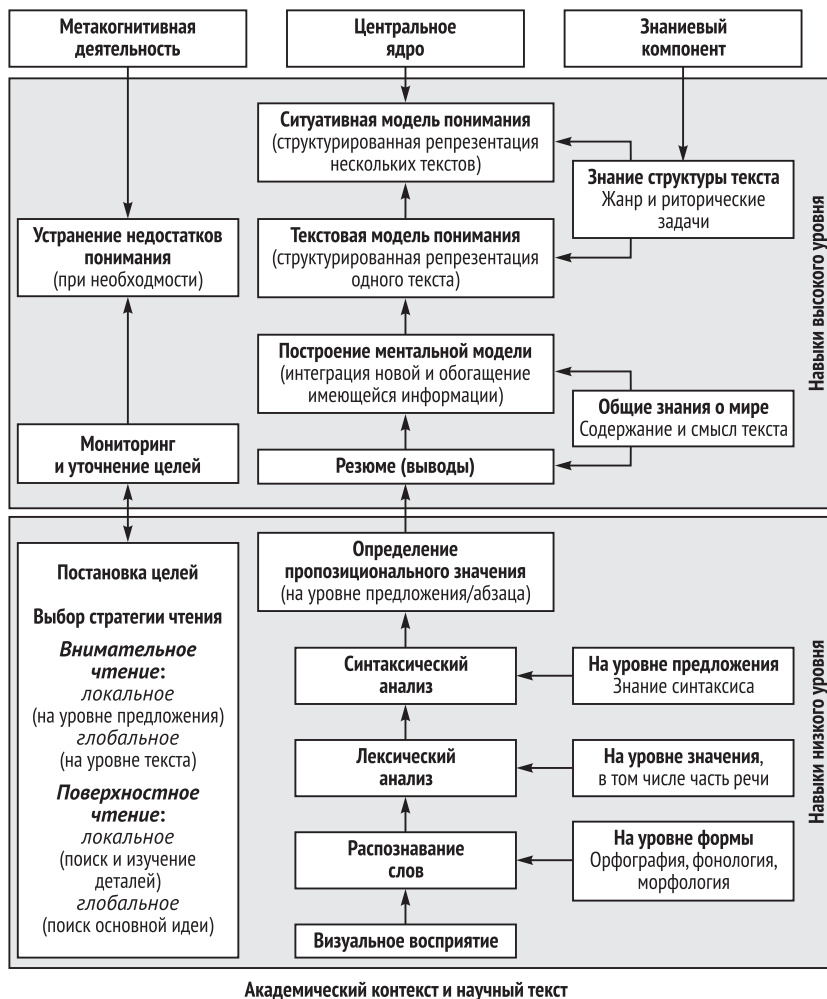


Рис. 2. Модель когнитивных процессов при чтении (Khalifa and Wer's model).
Перевод Е.А. Пестриковой

Ряд зарубежных исследований указывает на то, что академическое чтение, в отличие от досугового чтения требует обязательного принятия первоначального решения о цели чтения научного текста [21; 66]. Цель чтения определяет выбор стратегии чтения, которая может меняться, в зависимости от необходимой глубины проникновения в содержание и смысл текста.

В зарубежных и отечественных исследованиях выделяются три основные стратегии работы с текстом: ознакомительное чтение (англ. *skimming*), поисково-просмотровое (англ. *scanning*), изучающее (англ. *search reading*) [2; 24; 41; 47]. Ряд исследователей также выделяет глубокое чтение (англ. *careful reading*), при котором текст тщательно прорабатывается с целью извлечения полного содержания и смысла из представленного материала, и поверхностное чтение (англ. *expeditious reading*), которое направлено на извлечение необходимой информации [69].

Ранее модели чтения обычно разрабатывались на основе глубокого чтения, не принимая во внимание поверхностное чтение как не отражающее полное понимание прочитанного [61; 71]. Однако, игнорируя поверхностное чтение, мы нивелируем фактор скорости чтения, а также невозможно сделать выводы о том, как опытные читатели справляются с заданиями на поиск конкретной информации [Там же]. При этом ряд исследователей отмечают, что скорость чтения играет важную роль не только для понимания, но и для восприятия текста [24; 47]. Так, группа исследователей проводила эксперимент среди 352 студентов с опорой на раздел теста IELTS Academic Reading. Студентам предлагалось выполнить ряд упражнений и ответить на вопросы о том, какую стратегию работы с текстом они используют. Результаты исследования показали, что стратегия поверхностного чтения академического текста применяется также часто, как и глубокое чтение, более 83% студентов активно используют данную стратегию. Кроме того, для части читателей поверхностное быстрое чтение представляет большую трудность, чем глубокое и медленное чтение [24; 73]. По итогам проведенного исследования можно сделать вывод о том, что академическое чтение не сразу начинается с глубинной работы с текстом, поверхностный уровень охвата содержания также применяется для работы с научными статьями и монографиями [53]. И это, конечно, оправдано, т.к. для успешной включенности в академический контекст важно уметь обрабатывать информацию множества научных текстов, сохраняя при этом качество понимания информации.

В зависимости от цели чтения текста и выбранной читательской стратегии могут быть задействованы разные когнитивные процессы, а также фоновые и предметные знания, хранящиеся в долговременной памяти [47]. По этой причине трудности, которые испытывают читатели при работе с академическим текстом, имеют прямую корреляцию с уровнем обработки информации в зависимости от цели чтения и сложности самого текста.

Центральное процессуальное ядро, представленное в средней колонке рис. 2, включает в себя иерархическую систему различных когнитивных навыков, которые взаимодействуют друг с другом и приводят к пониманию прочитанного: навыки низкого когнитивного уровня (англ. *lower-level processes*) и высокого когнитивного уровня (*higher-level processes*) [42; 47; 58].

Навыки низкого уровня могут быть в значительной степени автоматизированными и не подвергаться сознательной обработке. К навыкам низкого уровня относятся: распознавание слов (орфографическая обработка), озвучивание слов в уме (фонологическая обработка) и использование информации о предполагаемых грамматических формах (морфологическая обработка) [39]. Очевидно, что данные навыки связаны с качеством владения техникой чтения как важным пререквизитом любого уровня понимания текста. Лексический анализ предполагает извлечение информации о форме и значении слова из словарного запаса читателя. Синтаксический анализ обеспечивает интеграцию слова на уровне предложения [47]. При работе с текстом читатели также обращаются к собственным знаниям о мире и о теме текста, чтобы обеспечить его наилучшее понимание. Этот процесс называется инференцией. В этом блоке для работы с академическим текстом важно понимать особенности построения научных текстов и знать академическую лексику для более эффективной работы с текстом. Специфика академического чтения здесь определяется двумя факторами: типом текста, его морфологическими и синтаксическими особенностями, а также терминологической спецификой научной области.

Процессы более высокого уровня включают в себя такие аспекты, как текстовая база (т.е. эксплицитная информация, содержание), ситуативные модели (имплицитная информация, смысл), прагматическое намерение (например, убеждение, отношение, намерение автора) и риторика [49; 62]. Когнитивные навыки высокого уровня формируются в процессе овладения читательской грамотностью, параллельно происходит развитие аналитического и критического чтения. Следующий блок в центральном ядре – интеграция отдельных предложений в общую смысловую структуру, т.е. построение ментальной модели. Интеграция помогает создать иерархию полученной информации и выделить только наиболее важные единицы текста. Наконец, информация из нескольких источников текста может быть объединена для создания интертекстуального представления [47]. Освоение информации текста предполагает как понимание на уровне текста, так и ситуативное понимание [40; 49; 76].

Понимание на уровне текста связано с пониманием идей, отраженных в тексте, и их взаимосвязей. При идеальных условиях текстовая модель, построенная компетентным читателем, должна приближаться к авторскому замыслу. В отличие от этого, ситуативная модель понимания предполагает индивидуальную интерпретацию текста или нескольких текстов. На ситуативную модель оказывают влияние как характеристики самого читателя (предварительные знания, интерес к чтению, отношение к тексту), так и контекст чтения. Таким образом, при чтении одного и того же текста разные читатели с разными читательскими целями могут формировать совершенно отличные друг от друга ситуативные модели понимания [1]. Акцентирование внимания на той или иной модели может быть обусловлено типом текста, уровнем подготовки читателя и целью чтения [72]. По мнению исследователя В. Грабе, читатели, которые не обладают достаточным набором знаний по теме текста, будут стремиться к построению текстовой модели, в то время как читатели с более глубокими знаниями могут сосредоточиться на построении ситуативной модели [39].

В отношении академического чтения ситуативная модель будет зависеть от академического контекста, в частности, от образовательной программы, конкретной дисциплины, предварительных знаний студента и т.д. Это еще раз подчеркивает сложность работы с текстами научного стиля, прежде всего, для первокурсников, т.к. ранее они практически не сталкивались с ними в школе, университетский контекст является для них принципиально новым. В этом случае очевидно направление развития академического чтения: чем чаще студент будет сталкиваться с чтением в академическом контексте, тем более подготовленным читателем он станет.

Подводя итог описанию модели, можно утверждать, что она охватывает все необходимые для развития чтения группы навыков и умений. Модель коррелирует с выявленными нами видами чтения и читательской грамотности, включает в себя технику чтения, непосредственное чтение, читательскую грамотность, аналитическое и критическое чтение. С учетом академического контекста и особенностей научного текста эта модель может быть применена для проектирования дисциплин и отдельных занятий с фокусом на развитие академического чтения. Мы смогли убедиться, что важными составляющими процесса формирования академической грамотности в области чтения должны быть предметные знания и осознание цели чтения. Критически важно обращать внимание на стратегии чтения и целенаправленно их тренировать, что повысит результативность академического чтения.

Заклучение

Академическое чтение рассматривается как один из важнейших компонентов не только эффективного обучения в рамках высшего учебного заведения, но и необходимая составляющая профессионального развития. Важность развития академического чтения для успеваемости и высокой вовлеченности в образовательный процесс подтверждается большим количеством международных и отечественных исследований. Несмотря на это, вопрос организации структурированной подготовке к работе с академическими текстами остается открытым. Одним из важных элементов на пути к разработке модели формирования академического чтения является теоретический разбор самого понятия, поиск отличительных черт академического чтения от чтения для общих целей и определение роли академического чтения в общей парадигме читательских умений. Представленный в данной статье литературный обзор аккумулирует зарубежные и отечественные источники в аспекте читательской грамотности, что в дальнейшем позволит выстроить четкую структуру и выделить составляющие элементы рассматриваемой грамотности на основе представленной педагогической модели чтения.

Библиографический список / References

1. Академическое чтение: пределы понимания и интерпретации / А.Н. Олейник, С.Г. Кирдина, И.П. Попова, Т.Ю. Шаталова // Политическая концептология. 2013. № 4. С. 251–265. [Olejnik A.N. Kirdina S.G., Popova I.P., Shatalova T.Yu. Academic reading: The limits of understanding and interpreting. *The Political Conceptology*. 2013. No. 4. Pp. 251–265. (In Rus.)]
2. Бабаян В.Н., Богданова О.Ю. Обучающее чтение на занятиях по иностранному языку в военном вузе // Ярославский педагогический вестник. 2020. Т. 1. № 112. С. 55–62. [Babayan V.N., Bogdanova O.Y. On teaching close reading at practical foreign language classes in a higher military educational institution. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*. 2020. Vol. 1. No. 112. Pp. 55–62. (In Rus.)]
3. Груздев И.А., Горбунова Е.В., Фрумин И.Д. Студенческий отсев в российских вузах: к постановке проблемы // Вопросы образования. 2013. № 2. С. 67–81. [Gruzdev I.A., Gorbunova E.V., Frumin I.D. Academic dismissal in Russian higher education institutions: Defining the problem. *Educational Studies Moscow*. 2013. No. 2. Pp. 67–81. (In Rus.)]
4. Ильин Е.П. Умения и навыки: нерешенные вопросы // Вопросы психологии. 1986. № 2. С. 138–147. [Ilin E.P. Skills: Unresolved issues. *Voprosy psichologii*. 1986. No. 2. Pp. 138–147. (In Rus.)]
5. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М., 1959. [Leontev A.N. *Problemy razvitiya psihiki* [Problems of mental development]. Moscow, 1959.]
6. Методика обучения литературному чтению: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / М.П. Воюшина, С.А. Кислинская,

- Е.В. Лебедева, И.Р. Николаева; под ред. М.П. Воюшиной. М., 2013. [Voyushina M.P., Kislinskaya S.A., Lebedeva E.V., Nikolaeva I.R. Metodika obucheniya literaturnomu chteniyu [Methodology of teaching literary reading]. Textbook. M.P. Voyushina (ed.). Moscow, 2013.]
7. Миролубов А.А. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность. Обнинск, 2010. [Mirolyubov A.A. Metodika obucheniya inostrannym yazykam: tradicii i sovremennost [Methods of teaching foreign languages: Traditions and modernity]. Obninsk, 2010.]
 8. Мирошниченко С.А., Лесохина А.М., Лабазина Л.Н. Аналитическое чтение как средство формирования аналитической и интерпретационной компетенций у студентов языкового вуза // Ярославский педагогический вестник. 2015. Т. 2. № 2. С. 147–151. [Miroshnichenko S.A., Lesokhina A.M., Labazina L.N. Critical reading as a means to develop analytical and interpretive competence of students of linguistic higher educational institution. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*. 2015. Vol. 2. No. 2. Pp. 147–151. (In Rus.)]
 9. Николаевна П.В. Профессиональное чтение в непрерывном образовании как способ повышения квалификации библиотекаря (по материалам исследований) // Библиосфера. 2009. № 3. С. 39–44. [Nikolaevna P.V. Professional reading in continuing education as a way to improve the skills of librarians (based on research materials). *Bibliosfera*. 2009. No. 3. Pp. 39–44. (In Rus.)]
 10. Фруммин И.Д., Добрякова М.С. Из доклада: универсальные компетентности и новая грамотность // Образовательная политика. 2019. Т. 3. № 79. С. 63–72. [Frumin I.D., Dobryakova M.S. From the report: Universal competencies and new literacies. *The Educational Policy Magazine*. 2019. Vol. 3. No. 79. Pp. 63–72. (In Rus.)]
 11. Цукерман Г.А. Оценка читательской грамотности: презентация и обсуждение результатов международной программы PISA-2009. М., 2010. [Cukerman G.A. Ocenka chitatelskoj gramotnosti: prezentaciya i obsuzhdenie rezultatov mezhdunarodnoj programmy PISA-2009 [Assessing reading literacy: Presentation and discussion of the results of the international programme PISA-2009]. Moscow, 2010.]
 12. Цукерман Г.А., Ковалева Г.С., Баранова В.Ю. Читательские умения российских четвероклассников: уроки PIRLS-2016 // Вопросы образования. 2018. № 1. С. 58–78. [Cukerman G.A., Kovaleva G.S., Baranova V.Yu. Reading literacy of Russian fourth-graders: Lessons from PIRLS-2016. *Educational Studies Moscow*. 2018. No 1. Pp. 58–78. (In Rus.)]
 13. Ядровская М.В. Модели в педагогике // Вестник Томского государственного университета. 2013. № 366. С. 139–143. [Yadrovskaya M.V. Models in pedagogics. *Tomsk State University Journal*. 2013. No. 366. Pp. 139–143. (In Rus.)]
 14. Яковенко И.А. Формирование стратегий иноязычного смыслового чтения текстовой информации // Педагогика и психология образования. 2017. № 3. С. 38–43. [Yakovenko I.A. Formation of strategies for foreign language meaningful reading of textual information. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2017. No. 3. Pp. 38–43. (In Rus.)]
 15. Alexander P.A., Jetton T.L. Learning from text: A multidimensional and developmental perspective. *Handbook of Reading Research*. 2000. Vol. 3. No. 7. Pp. 285–310.

16. Anderson N.J. Academic reading expectations and challenges. *ESL readers and writers in higher education*. New York, 2015. Pp. 95–109.
17. Atayeva M., Kassymova G., Hidayanto Pancoro Setyo P.N., Kosbay S. Impact of reading on students' writing ability. *Challenges of science: Materials of international practical internet conference*. 2019. Pp. 5–13. DOI: 10.31643/2019.001
18. Baker S. The invisibility of academic reading as social practice and its implications for equity in higher education: A scoping study. *Higher Education Research & Development*. 2019. No. 38 (1). Pp. 142–156.
19. Basili V., Caldiera G., Lanubile F., Shull F. *Studies on reading techniques*. USA, 1996.
20. Becker B., Frankel K., Rowe M., Pearson D. From “what is reading?” to what is literacy. *Journal of Education*. 2017. Vol. 3. No. 193. Pp. 7–17.
21. Britt A., Goldman S., Rouet J.-F. *Reading-from words to multiple texts*. New York, 2012.
22. Brockmeier J., Olson D. The literacy episteme. *Cambridge Handbook of Literacy*. 2009. Vol. 1. Pp. 3–22.
23. Brummett B. *Techniques of close reading*. USA, 2018.
24. Carver R.P. Reading rate: Theory, research, and practical implications. *Journal of Reading*. 1992. Vol. 2. No. 36. Pp. 84–95.
25. Cherland M.R. *Private practices: Girls reading fiction and constructing identity*. London, 1994.
26. Cherney E.E. *Definitions and strategies of critical reading as presented in textbooks on reading and learning in the content areas*. Philadelphia, 1986.
27. Cimatti B. Definition, development, assessment of soft skills and their role for the quality of organizations and enterprises. *International Journal for Quality Research*. 2016. Vol. 1. No. 10. Pp. 97–130.
28. Currie P. Transferable skills: Promoting student research. *English for Specific Purposes*. 1999. Vol. 4. No. 18. Pp. 329–345.
29. Delahunt B., Maguire M., Reynolds A. Reading to be: The role of academic reading in emergent academic and professional student identities. *Journal of University Teaching and Learning Practice*. 2020. Vol. 2. No. 17. Pp. 58–70.
30. Egong A.I. Reading culture and academic achievement among secondary school students. *Journal of Education and Practice*. 2014. Vol. 3. No. 5. Pp. 132–136.
31. Erickson B.L., Peters C.B., Strommer D.W. *Teaching first-year college students*. San Francisco, 2009.
32. Fang Z., Schleppegrell M.J. Disciplinary literacies across content areas: Supporting secondary reading through functional language analysis. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. 2010. No. 7. Pp. 587–597.
33. Fatiloro O.F., Adesola O.A., Hameed B.A. A survey on the reading habits among colleges of education students in the information age. *Journal of Education and Practice*. 2017. Vol. 8. No. 8. Pp. 106.
34. Fuchs L.S., Fuchs D., Hosp M.K., Jenkins J.R. Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading*. 2001. Vol. 3. No. 5. Pp. 239–256.
35. Gehrler K., Zimmermann S., Artelt C., Weinert S. NEPS framework for assessing reading competence and results from an adult pilot study. *Journal for Educational Research Online*. 2013. Vol. 2. No. 5. Pp. 50–79.

36. George T.W., Ray S. Professional reading-neglected resource-why? *The Elementary School Journal*. 1979. Vol. 1. No. 80. Pp. 29–33.
37. Goldman S.R. Adolescent literacy: Learning and understanding content. *The Future of Children*. 2012. Vol. 2. No. 22. Pp. 89–116.
38. Gorzycki M., Desa G., Howard P.J. “Reading is Important,” but “I Don’t Read”: Undergraduates’ experiences with academic reading. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. 2020. Vol. 5. No. 63. Pp. 499–508.
39. Grabe W. Reading in a second language: Moving from theory to practice. Cambridge, 2008.
40. Grabe W., Stoller F.L. Teaching and researching reading. New York, 2019.
41. Gray W.S., Rogers B. Maturity in reading: Its nature and appraisal. Chicago, 1956.
42. Hannon B. Understanding the relative contributions of lower-level word processes, higher-level processes, and working memory to reading comprehension performance in proficient adult readers. *Reading Research Quarterly*. 2012. Vol. 2. No. 47. Pp. 125–152.
43. Hofstetter C.R., Sticht T.G., Hofstetter C.H. Knowledge, literacy, and power. *Communication Research*. 1999. Vol. 1. No. 26. Pp. 58–80.
44. Isakson R.L., Isakson M.B. Preparing college students to learn more from academic texts through metacognitive awareness of reading strategies. *Rowman & Littlefield*. 2017. Vol. 8. Pp. 155–176.
45. Jolliffe D.A., Harl A. Studying the “Reading Transition” from high school to college: What are our students reading and why? *College English*. 2008. Vol. 6. No. 70. Pp. 599–617.
46. Kerr M.M., Frese K.M. Reading to learn or learning to read? Engaging college students in course readings. *College Teaching*. 2017. Vol. 1. No. 65. Pp. 28–31.
47. Khalifa H., Weir C.J. Examining reading. Cambridge, 2009.
48. Kintsch W. Comprehension: A paradigm for cognition. Cambridge, 1998.
49. Kintsch W. Psychological models of reading comprehension and their implications for assessment. *Measuring up: Advances in how we assess reading ability*. J.P. Sabatini, E.R. Albro, T. O’Reilly (eds.). Rowman & Littlefield Publishers, 2012. Vol. 1. Pp. 21–38.
50. Labov W. Sociolinguistic patterns. Philadelphia, 1973.
51. Leinhardt G., Zigmond N., Cooley W.W. Reading instruction and its effects. *American Educational Research Journal*. 1981. Vol. 3. No. 18. Pp. 343–361.
52. Lillis T. Academic literacies. *The Routledge Companion to English Studies*. C. Leung, B.V. Street (eds.). London, 2014. Pp. 361–374.
53. Liu X., Read J. General skill needs and challenges in university academic reading: Voices from undergraduates and language teachers. *Journal of College Reading and Learning*. 2020. Vol. 2. No. 50. Pp. 70–93.
54. Majid F.B.A. Adult learners characteristics and their academic reading strategies: A case study from Malaysia. United Kingdom, 2011.
55. Manarin K., Carey M., Rathburn M., Ryland G. Critical reading in higher education: Academic goals and social engagement. Indiana University Press, 2015.
56. Mann S.J. The students’ experience of reading. *Higher Education*. 2000. Vol. 3. No. 39. Pp. 297–317.
57. McCarthy K.S., Yan E.F., Allen L.K., Sonia A. On the basis of source: Impacts of individual differences on multiple-document integrated reading and writing tasks. *Learning and Instruction*. 2022. No. 79. Pp. 101-599.

58. McNamara D.S., Magliano J. Toward a comprehensive model of comprehension. *Psychology of Learning and Motivation*. 2009. No. 51. Pp. 297–384.
59. Ngwenya T. Correlating first-year law students' profile with the language demands of their content subjects. *Per Linguam: A Journal of Language Learning*. 2010. Vol. 1. No. 26. Pp. 74–99.
60. PISA for development assessment and analytical framework: Reading, mathematics and science. Paris, 2018.
61. Reichle E.D., Rayner K., Pollatsek A. Eye movement control in reading: Accounting for initial fixation locations and refixations within the EZ Reader model. *Vision Research*. 1999. Vol. 26. No. 39. Pp. 4403–4411.
62. Reisberg D. The Oxford handbook of cognitive psychology. USA, 2013.
63. Roberts G.J., Solis M., Ciullo S., McKenna J.W. Reading interventions with behavioral and social skill outcomes: A synthesis of research. *Behavior Modification*. 2015. Vol. 1. No. 39. Pp. 8–42.
64. Rouet J.-F., Britt M.A., Potocki A. Multiple-text comprehension. *The Cambridge handbook of cognition and education*. Cambridge, 2019. Pp. 356–380.
65. Sappington J., Kinsey K., Munsayac K. Two studies of reading compliance among college students. *Teaching of Psychology*. 2002. Vol. 4. No. 29. Pp. 272–274.
66. Schwanenflugel P.J., Knapp N.F. The psychology of reading: Theory and applications. New York, 2015.
67. Sweet A.P., Snow C.E. Rethinking reading comprehension. New York, 2003.
68. Taboada A., Tonks S.M., Wigfield A., Guthrie J.T. Effects of motivational and cognitive variables on reading comprehension. *Reading and Writing*. 2009. Vol. 1. No. 22. Pp. 85–106.
69. Taylor L., Weir C.J. IELTS collected papers 2: Research in reading and listening assessment. Cambridge, 2012.
70. Tomasek T. Critical reading: Using reading prompts to promote active engagement with text. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*. 2009. Vol. 1. No. 21. Pp. 127–132.
71. Tunmer W.E., Hoover W.A. Components of variance models of language-related factors in reading disability: A conceptual overview. *Reading disabilities: Diagnosis and component processes*. Kluwer Academic Publisher, 1993. Pp. 135–173.
72. Weigle S.C., Yang W., Montee M. Exploring reading processes in an academic reading test using short-answer questions. *Language Assessment Quarterly*. 2013. Vol. 1. No. 10. Pp. 28–48.
73. Weir C., Hawkey R., Green A., Devi S. The cognitive processes underlying the academic reading construct as measured by IELTS. *IELTS Collected Papers*. 2012. Vol. 2. Pp. 212–269.
74. Wingate U. Academic literacy across the curriculum: Towards a collaborative instructional approach. *Language Teaching*. 2018. Vol. 3. No. 51. Pp. 349–364.
75. Wixson K.K., Karen K., Peters C.W. et al. New directions in statewide reading assessment. *The Reading Teacher*. 1987. Vol. 8. No. 40. Pp. 749–754.
76. Zwaan R.A., Radwabsky G.A., Hilliard A.E., Curiel J.M. Constructing multidimensional situation models during reading. *Scientific Studies of Reading*. 1998. Vol. 3. No. 2. Pp. 199–220.

Статья поступила в редакцию 11.05.2024, принята к публикации 10.06.2024

The article was received on 11.05.2024, accepted for publication 10.06.2024

Сведения об авторах / About the authors

Лытаева Мария Александровна – ученый секретарь, доцент Департамента образовательных программ Института образования, директор Центра поддержки цифрового обучения, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва

Maria A. Lytaeva – scientific secretary, associate professor at the Department of Educational Programmes of the Institute of Education, director of the Digital Learning Support Centre, HSE University, Moscow

E-mail: mlytaeva@hse.ru

Пестрикова Екатерина Андреевна – аспирантка Аспирантской школы по образованию, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»; преподаватель Департамента образовательных программ Института образования, аналитик Центра поддержки цифрового обучения, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва

Ekaterina A. Pestrikova – postgraduate student at the Postgraduate School of Education, HSE University; lecturer at the Department of Educational Programmes of the Institute of Education, analyst at the Digital Learning Support Centre, HSE University, Moscow

E-mail: eapestrikova@hse.ru

Заявленный вклад авторов

Лытаева М.А. – общее руководство исследованием, интерпретация литературы, подготовка текста статьи

Пестрикова Е.А. – анализ и интерпретация литературы, перевод модели когнитивных процессов чтения на русский язык, подготовка текста статьи

Contribution of the authors

M.A. Lytaeva – general management of the research, interpretation of literature, preparation of the article text

E.A. Pestrikova – analysis and interpretation of literature, translation of the model of cognitive processes of reading into Russian, preparation of the article text

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

All authors have read and approved the final manuscript