

## ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВИЩІЙ ТА СЕРЕДНІЙ ШКОЛАХ

ТАМАРА КАВИЦЬКА (Україна),  
ВІКТОРІЯ ДРОБОТУН (Україна),  
ОЛЬГА ДРАГІНДА (Україна)

ORCID: 0000-0002-1528-9439

ORCID: 0000-0002-5628-6381

ORCID: 0000-0002-1080-4817

### НАВЧАННЯ ПИСЬМА В ЕКСТРЕНИХ УМОВАХ: ДОСЛІДЖЕННЯ НАВЧАЛЬНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОНЛАЙН-ПЛАТФОРМ

#### Анотація

У статті представлено результати першого етапу компаративного дослідження навчального потенціалу онлайн-платформ, що використовувалися з метою мультимедійного забезпечення онлайн-модуля академічного/інтегрованого письма для студентів 3 курсу мовної спеціальності. Навчання відбувалося в онлайн-форматі в екстремальних умовах карантину, спричиненого пандемією COVID-2019. Метою наукової розвідки було визначення ефективності залучення платформ PaperRator.com і ZenGenGo у процес навчання письма з метою розвитку умінь написання творів причиново-наслідкової моделі викладу змісту. Отримані результати засвідчили позитивний, але непропорційний вплив використання зазначених платформ на покращення якості письмового продукту студентів та вдосконалення інтегрованого письма. Більшого впливу зазнали мовленнєві, риторичні та жанрово-текстотвірні уміння студентів на відміну від умінь інтегрування інформації, вилученої з джерел для читання/аудіювання.

**Ключові слова:** Академічне/інтегроване письмо, онлайн навчання в кризових умовах, навчальні онлайн-платформи/ інструменти, причиново-наслідкова модель викладу змісту.

#### Постановка та актуальність проблеми

Два останні роки увійдуть в історію освіти як такі, що підкреслили важливість онлайн-навчання в екстрених умовах. Цей формат навчання/викладання став своєрідною відповіддю кризи, спричиненої всесвітньою пандемією COVID-19, оскільки ані традиційні аудиторні заняття, ані формати змішаного навчання не могли забезпечити продовження освітнього процесу, який був різко призупинений пандемією. Перед освітянами постало питання про пошук нових підходів, ефективних онлайн-платформ та інструментів для забезпечення належного рівня викладання та навчання в усіх закладах освіти. У контексті української освіти додатковим завданням було віднайдення доступних, безкоштовних, але ефективних онлайн-технологій, які б мали простий інтерфейс та могли працювати на різних електронних пристроях.

Слід зазначити, що онлайн-навчання в кризових умовах суттєво відрізняється від спланованого онлайн-навчання з точки зору підготовки та розробки курсу, створення якого

зазвичай забирає від шести до дев'яти місяців. У період пандемії саме брак часу спричиняв найбільше труднощів, а тому викладачі постали перед викликом швидкої розробки онлайн-курсів дисциплін. Як і багато інших, освітня система нашої країни – через її орієнтування на аудиторне навчання/викладання – не була готовою до кризи.

Це проявилось в тому, що в закладах освіти не були прописані правила, які б регулювали поведінку вчителів/викладачів та студентів у нових умовах онлайн-навчання; перешкодою став також брак забезпечення викладачів технічною підтримкою. До того ж, певні проблеми були пов'язані із небажанням освітян переходити в режим онлайн, оскільки більшість викладачів визнавали свій низький рівень грамотності в галузі навчальних інформаційних технологій, а також відсутність знань про онлайн-платформи та застосунки. Викликом стало також переформатування навчальних матеріалів з метою їх перенесення на онлайн-платформи: процес виявився

надзвичайно трудомістким та часозатратним, і як наслідок навантаження викладачів збільшилося в декілька разів. Хоча дослідження онлайн-навчання докризового періоду неодноразово наголошували на більшій трудомісткості онлайн-навчання порівняно з аудиторним режимом (Allen & Seaman, 2010), пандемія остаточно зруйнувала міф про те, що викладання/навчання в режимі онлайн потребує менше часу та зусиль, ніж робота в аудиторії.

Високий рівень витрат часу викладачами під час онлайн-навчання пояснюється потребою у наданні студентам індивідуальних та цілеспрямованих письмових коментарів щодо виконаних завдань; такий коментар не завжди легко автоматизувати, а про існування платформ, на яких викладач може записувати аудіо-коментар мало хто знав на початку пандемії. Однак не лише викладачі, а й студенти відчували перенавантаження в екстремальних умовах карантину. Згідно з дослідженням, проведеним Griffin and Minter (2013), навантаження на читання та створення текстів під час роботи в онлайн-класах збільшилося у 2,75 рази у порівнянні з аудиторним навчанням.

Світові практики свідчать, що таке навантаження можна зменшити за рахунок розподілення годин на синхронні онлайн-заняття, самостійну роботу та групові проекти. Проте, формат роботи слід узгоджувати з адміністрацією навчального закладу, оскільки деякі заклади віддають перевагу синхронним заняттям, тоді як інші роблять акцент на асинхронному навчанні. На сьогодні немає доказів того, що ці два онлайн-режими однаково ефективні, хоча деякі дослідники наголошують на тому, що студенти обирають радше відео- та аудіо-комунікації під час курсу (Sommers, 2013).

Слід зазначити, що організаційні недоліки були не єдиними, оскільки перед викладачами постало питання ще і про забезпечення якості навчання в режимі онлайн. Зауважимо, що предметом особливих суперечностей та скептицизму виявилось забезпечення якісного навчання іншомовного письма у курсі іноземної мови як у вищій, так і в середній школі. Бажання подолати зазначений скептицизм та необхідність забезпечення ефективності онлайн-навчання академічного письма студентів 3 курсу спонукало авторів до вивчення міжнародного досвіду навчання зазначеної мовленнєвої діяльності. Аналіз літератури продемонстрував існування різних підходів до навчання письма в режимі онлайн, що сприяло

запозиченню найкращих практик онлайн-викладання письма, ефективність яких була доведена емпіричним шляхом (Dumford & Miller, 2018; Kim, Mendenhall, & Johnson, 2010; Mort & Drury, 2012).

Однак, ми не виявили досліджень, які б зосереджувалися на аналізі навчального потенціалу певних онлайн платформ у навчанні академічного/інтегрованого письма, як когнітивно складної й багатогранної діяльності, що потребує залучення специфічних та різноманітних технологій з метою підвищення ефективності навчання (Cumming, 2001). Вивчення міжнародного досвіду та аналіз праць, що висвітлюють різні аспекти навчання письма онлайн (Hewett et al., 2015; Luna & Villalon, 2020; Warschauer, 2010), засвідчили брак наукових праць, які б пропонували детальне та всебічне дослідження перенесення навчання письму з аудиторії в режим онлайн в умовах надзвичайної ситуації.

У контексті зазначеного вище, ця стаття **має на меті** дослідити навчальний потенціал та ефективність онлайн-інструментів, які застосовувалися для забезпечення технологічної підтримки онлайн-модуля з навчання письма причиново-наслідкової риторики студентів філологічних спеціальностей. Для вирішення поставленої мети здійснено аналіз навчального потенціалу онлайн платформ ZenGengo та PaperRater.com для виявлення їхнього впливу на якість письмового продукту, створеного студентами. У контексті зазначених мети та завдань було сформульовано наступну **гіпотезу** дослідження: вибір мультимедійних інструментів для забезпечення онлайн-курсу англійського академічного письма не має істотного впливу на загальну якість зазначеного письма студентів вищої школи.

#### **Методологія дослідження**

Дослідження було організовано як *експериментальне онлайн-навчання* у форматі відео-конференцій в період карантину та проведено авторами 1 та 2 відповідно до програмних вимог дисципліни «Англійська мова» для 3 курсу бакалаврату. Усі письмові завдання були контекстуалізовані в рамках курсу і не передбачали міждисциплінарних зв'язків. Відповідно до навчальної програми, побудованої на основі змісту підручника Global: Level Advanced (2016), студент 3 курсу має виконати низку письмових завдань, які передбачають написання історії, рецензії на книгу, звіту, енциклопедичного запису та кількох типів есе/творів.

Учасниками експериментального навчання були 4 групи студентів III курсу (всього 42 студенти), які вивчають східну мову як першу іноземну мову та англійську як другу іноземну мову. Усі навчальні компоненти та платформи були ідентичними в усіх групах. На початковому етапі студентам було запропоновано написати твір, що розкриває причинно-наслідкові зв'язки (cause-and-effect essay), а потім студенти пройшли онлайн-навчання (10-годинний модуль), після якого вдруге написали твір у межах модульного контролю та оцінювання. Джерела для інтегрування інформації у твор були вербальними та різномодальними: медійний текст (600 слів) та відео (3:26 хв.); тематично вони узгоджувалися з підручником і містили інформацію про причини та наслідки зникнення мов. Тексти не потребували адап-

тації, оскільки лексика текстів перегукувалася з лексичним наповненням уроку підручника.

Створена авторами *модель онлайн-модуля* була спрямована на удосконалення умінь англійського академічного/інтегрованого письма та причинно-наслідкової риторики, критичного мислення, розуміння основних стратегій створення тексту, а також здатності ефективно інтегрувати інформацію з текстів, відео чи аудіо матеріалів у самостійний твір на основі тактик уникнення плагіату. Онлайн-навчання поєднувало синхронний та асинхронний режими навчання та включало 3 етапи: 1) відбір змісту з джерел та генерування ідей, 2) організація змісту відповідно до цілей письма, 3) інтегрування змісту з джерел та забезпечення його когерентності та когезії. Схему онлайн-модуля представлено нижче у табл 1.

Таблиця 1.

### Модель онлайн-модуля з навчання інтегрованого письма

<b>МОДЕЛЬ ОНЛАЙН-МОДУЛЯ</b>
<b>Синхронне навчання (відеоконференції)</b>
<b>Етап 1. Відбір змісту з джерел та генерування ідей</b>
<i>Прийоми:</i> Мозковий штурм (письмова та усна форми): анотування; реферування; визначення понять; визначення причинно-наслідкових зв'язків між подіями/фактами; «швидке письмо»/ «хвилинна усна презентація» з теми.
<i>Онлайн інструменти:</i> ZenGengo, Zoom.
<b>Етап 2. Організація змісту відповідно до цілей письма</b>
<i>Прийоми:</i> структурна/риторична трансформація ідей і текстів (письмова та усна форми); взаєморедагування (логічна та мовленнєва зв'язність); лексичне та синтаксичне перефразування.
<i>Онлайн інструменти:</i> ZenGengo, Zoom
<b>Асинхронне навчання</b>
<b>Етап 3. Інтегрування змісту з джерел та забезпечення його когерентності та когезії</b>
<i>Прийоми:</i> лексичне та синтаксичне перефразування; саморедагування.
<i>Онлайн інструменти:</i> ZenGengo, PaperRater.

Важливо підкреслити, що ані викладачі, ані студенти не мали попереднього досвіду онлайн-викладання чи навчання та досвіду роботи на онлайн-платформах, зазначених вище. Більше того, на початковій стадії автори мали скептичне ставлення щодо ефективності онлайн-навчання письму.

#### Аналіз останніх досліджень та публікацій

У 21 столітті навчання письма зазнало радикальних змін. Завдяки появі різноманітних мультимедійних технологій цей вид діяльності

більше не вважається таким, що здійснюється винятково на папері (Westwood, 2008). Як зазначають дослідники, сучасне заняття з мови, на якому не залучають хоча б одну з форм онлайн технологій, є рідкістю (Parvin & Salam, 2015), і навчання письма не є винятком. Онлайн/цифрові медіа використовуються для надання інструкцій, обговорення плану твору, обміну та/або збору інформації, пов'язаної із темою письмової роботи. При цьому онлайн-навчання письма може відбуватися як в синхронному, так і в асинхронному режимі з використанням

різноманітних електронних ресурсів, платформ і застосунків (CCCC OWI Committee, 2011).

Зауважимо, що концепція онлайн-навчання, як і його практика, далеко не нова в освітніх закладах усього світу, проте наукові спроби представити структуровані та систематизовані дослідження набули актуальності лише в останні два десятиліття. Однак, незважаючи на численні публікації, які дають уявлення як про теоретичні (Hewett et al., 2015), так і про практичні (Alkhataba et al., 2018) аспекти цього виду роботи, все ще існує багато сумнівів щодо переваги онлайн-навчання над аудиторним (Amirsheibani & Iraj, 2014).

Не менше сумнів і суперечок серед методистів викликає й питання ефективності використання онлайн-навчання в умовах пандемії. Так, деякі дослідники наполягають на тому, що дистанційне навчання є необхідним в умовах пандемії Covid-19 (Ali, 2020) і надають докази його позитивного впливу на розвиток умінь письма (Clark et al. 2020); інші стверджують, що онлайн-навчання в кризових умовах не може забезпечити бажаних результатів, особливо в країнах, що розвиваються, через соціальні та фінансові проблеми населення (Anwar & Adnan, 2020). Хоча, за даними досліджень, певні труднощі спіткали також і студентів у високорозвинених країнах (Ponticello, Simmons & Lee, 2021).

Чи означає це, що онлайн-навчання в кризових умовах не може забезпечити позитивні результати навчання? Щоб знайти відповідь на це запитання, автори мають намір з'ясувати, наскільки *принципи онлайн-навчання*, запроваджені Hewett (2014) та визнані академічною спільнотою, можуть бути застосовані до екстреного онлайн-навчання. Зазначимо, що основний принцип онлайн-навчання – *інклюзивність та доступність* – передбачає попереднє планування, навчання персоналу, доступ до технічної бази, нормативно-правову підтримку адміністрації вузів. На жаль, у часи онлайн-навчання в кризових умовах, педагоги не мали ані досвіду, ані ресурсів для адекватної реалізації цього принципу, а багато студентів були позбавлені доступу до онлайн-навчання через технічні чи фінансові проблеми (Wattoo et al., 2020). Таким чином, труднощі, пов'язані з соціально-економічними проблемами, не були швидко та адекватно вирішені в умовах екстреного переходу на онлайн-навчання.

Щодо навчання письма, слід зазначити, що прихильники використання інтернет технологій під час його навчання підкреслюють, що

сучасна освітня IT-індустрія онлайн-навчання удосконалюється та розвивається досить швидко, що вимагає постійного оновлення технологій та навчання викладацького складу використовувати їх (Alexander, 2006; Jukes, McCain & Crockett, 2010). Проте, онлайн-навчання в кризових умовах підтримується за допомогою існуючих технологій, які є доступними або вважаються достатніми для підтримки курсу. Заклади освіти не в змозі швидко створити власні платформи або обрати ті, які б були уніфікованими і задовольняли вимоги різних дисциплін. Більше того, на думку експертів онлайн-навчання, студенти та викладачі не повинні витрачати багато часу на освоєння функціоналу обраної платформи; та й різноманітність онлайн-застосунків може стати на заваді у досягненні основної мети навчання (CCCC OWI, 2011). А тому надзвичайно важливим є усвідомлення того, що онлайн-курс повинен бути зосередженим на навчанні створення письмового продукту, а не на навчанні роботі з платформою чи застосунком (*другий принцип онлайн-навчання*).

Важливе застереження щодо організації онлайн-навчання писемного мовлення висловили представники американської комісії з онлайн-навчання письма (CCCC OWI, 2011). З одного боку, науковці наполягають на недопустимості механічного перенесення методики навчання письма, яка використовується під час аудиторної роботи, в онлайн-формат (*третій принцип онлайн-навчання*). Натомість, вони наполягають на розробці унікальних та специфічних стратегій викладання та навчання. З іншого боку, часткове використання або адаптація відповідних офлайн-практик у навчанні письма онлайн розглядається як необхідний крок (Warnock, 2009).

У цьому дослідженні експериментальне навчання у межах онлайн-модуля було націлене на вдосконалення умінь інтегрованого письма, когнітивні та лінгводидактичні переваги якого неодноразово ставали предметами наукових досліджень (Celik, 2019; Dunlop & Xhafer, 2016). Дослідники стверджують, що цей тип письма сприяє вдумливому обміркуванню і кращому розумінню та аналізу інформації, розвиває вміння висловлювати ідеї після читання, розвиває риторичні студентів (Calfee and Miller, 2005; Graham & Hebert, 2010). Проте, при навчанні інтегрованого письма слід пам'ятати, що це когнітивно вимогливий і складний процес створення письмового

продукту з нелінійною схемою генерації думок або розширення знань (Hajovski, et. al, 2018), що вимагає особливої методики. Модель інтегрованого письма, яка сьогодні є загальноновизнаною лінгводидактами, охоплює три основних когнітивних процеси: 1) вибір релевантного змісту з кількох джерел; 2) організація змісту відповідно до цілей письма; 3) інтегрування ідей з різних джерел і створення зв'язків між ними (Spivey, 2001).

Додаймо, що вдосконалення риторики студентів під час експериментального навчання здійснювалося на матеріалі твору причиново-наслідкової риторики. Зазначена риторика займає важливе місце в академічному дискурсі та письмі і вважається однією із найскладніших у когнітивному сенсі. Поясненням цьому є те, що визначення причини і наслідку, як правило, є складним завданням: зв'язок між причиною і наслідком не завжди є чітким і очевидним (Nordquist, 2020). Особлива складність у визначенні та описі причиново-наслідкових зв'язків полягає в необхідності розрізняти два типи причин: безпосередні та кінцеві. Безпосередні причини очевидні, оскільки вони найближчі, а кінцеві причини дещо віддалені, не настільки очевидні чи навіть приховані. Більш того, кінцеві причини можуть викликати наслідки, які самі стають безпосередніми причинами, створюючи таким чином причиново-наслідковий ланцюг (Rosa & Escholz, 1998).

Окрім визначення типу причин, студенти повинні виконати низку інших когнітивних завдань: обробка інформації з прочитаних чи аудіо/відео джерел та вибір відповідних ідей для перетворення їх у письмовий продукт з причиново-наслідковою моделлю викладу змісту. Вибір відповідної моделі організації твору також викликає певні складнощі через існування кількох композиційних варіантів оформлення твору (Oshima & Hogue, 2006). Для зниження рівня когнітивного навантаження рекомендується дотримуватися найбільш поширеного зразка організації текстового продукту. Відповідно до структури, запропонованої Flachmann et. al (2003), у вступі зазначається проблема/ феномен/подія, що аналізується, і чітко визначається мета аналізу; в основній частині твору обговорюються всі відповідні причини та/або наслідки – від найменш до найбільш важливих або від найбільш до найменш важливих; у висновку підсумовуються різні причиново-наслідкові зв'язки, встановлені в основній частині, і чітко формулюються висновки.

Підсумовуючи основні когнітивні проблеми, з якими стикаються студенти в процесі навчання інтегрованого письма причиново-наслідкової риторики, можна зробити висновок, що у більшості випадків вони спричинені нерозумінням причиново-наслідкових зв'язків у запропонованих для опрацювання джерелах та браком знань про особливості причиново-наслідкового дискурсу.

### Результати та обговорення

Для подальшого висвітлення ефективності онлайн-навчання письма в екстремальних умовах карантину, розглянемо вплив двох онлайн-платформ на загальну якість письма, а також на окремі його аспекти зокрема інтеграцію змісту джерел інформації у твір та риторику письмового продукту. Зауважимо, що у виборі *цифрової підтримки курсу* письма автори керувалися такими *критеріями*: доступність платформи; можливість створювати різноманітні завдання; наявність зворотного зв'язку; можливість контролювати академічну доброчесність; простота використання; можливість користуватися платформою на різних пристроях, у тому числі на смартфоні. Зауважимо, що синхронне навчання проводилося у форматі онлайн-конференції в Zoom у всіх групах; асинхронне ж навчання здійснювалось за допомогою платформ Google Classroom, PaperRator.com і ZenGengo.

У процесі вибору цифрового забезпечення курсу автори дійшли висновку, що ZenGengo, як основна платформа керування модулем, відповідає усім згаданим вище вимогам. Розроблена в червні 2020 року в Японії, платформа є зручною і легкодоступною з різних пристроїв, включно зі смартфоном. Функція генерування результатів виконаних робіт в один журнал дозволяє відстежувати успішність та прогрес учнів; платформа надає можливість створення цікавих та інтерактивних завдань; адміністрування матеріалів студентів і використання параметрів автоматичного оцінювання та автоматичного зворотного зв'язку зменшує навантаження на викладача. Розробники платформи створили опцію, яка дозволяє записувати коментар викладача на виконану роботу на аудіо-файл та надсилати студенту.

Панель завдань уможливорює виконання наступні види завдань: аудіозапис, відеозапис, тренування вимови, заповнення пропусків у тексті, перевірка розуміння тексту, перегляд відео та заповнення пропущених частин тексту, вправи на визначення правиль-

ної відповіді, перевірка засвоєної лексики та інші письмові завдання. Надзвичайно цінним для навчання інтегрованого письма є можливість експортувати текст, зображення, аудіо/відео з інтернету чи використовувати існуючі матеріали платформи і вставляти їх в завдання для опрацювання та створення письмового тексту студентами. Основний інструментарій платформи дозволяє встановлювати час на виконання завдання (від 1 до 60 хвилин) і кількість слів (990 слів), а також запобігати плагіату шляхом блокування функції Copy&Paste. Перевірка граматики та правопису письмової роботи (англійська, французька, німецька, іспанська мови) також входять у функціонал платформи. Однак узгодженість і зв'язність тексту не підлягають автоматичній перевірці.

PaperRator.com – інша платформа, яка дозволяє залучати навіть неактивних студентів до процесу навчання. Цей застосунок є повністю автоматизованим сервісом, який має зворотній зв'язок та пропонує аналіз будь-якого письмового завдання в режимі реального часу. Метою залучення цього застосунку в асинхронний модуль було вмотивувати студентів вчитувати свої тексти перш ніж надіслати їх викладачам на перевірку та оцінювання. PaperRator.com дозволяє користувачам безкоштовно вчитати 50 письмових робіт обсягом до п'яти сторінок і дозволяє перевірити на плагіат десять робіт на місяць. Також є можливість виявлення граматичних та орфографічних помилок, отримання порад щодо підвищення якості письмової роботи та автоматичного оцінювання. Крім того, для покращення умінь академічного письма студентів, платформа пропонує зворотний зв'язок та письмові інструкції щодо вибору слів, стилю та словникового запасу, довжини та варіативності речень, визначення частоти використання граматичних конструкцій пасивного стану та інших з посиланнями на правила.

Як зазначалося раніше, перед початком курсу студенти написали твір причинно-наслідкової риторики, дотримуючись блокового чи ланцюжкового структурного формату. Зауважимо, що студенти попередньо не мали досвіду вправлення в причинно-наслідковій риториці, проте продемонстрували досить розвинені уміння письма (попередній модуль письма проводився до карантину в режимі аудиторного навчання без цифрової підтримки). Аналіз творів перед онлайн-модулем у всіх групах дозволив виявити дві спільні риси:

невелика кількість студентів (8 з 42) обрала блокову структурну модель написання твору, а 14 студентів (66%) не змогли інтегрувати зміст двох текстів та відео в свій твір, зазначаючи причинно-наслідкові зв'язки. Звідси автори зробили висновок про більшу когнітивну складність блокової організації причинно-наслідкового дискурсу та сформулювали припущення про мінімальну кореляцію між рівнем мовленнєвої компетентності студентів та умінням інтегрувати інформацію з джерел у власний письмовий твір. Було встановлено також, що студенти часто копіюють частини тексту-джерела, порушуючи правила академічної доброчесності, що свідчить про високу залежність студентів від джерел; проте розумінням змісту джерел не викликало проблем.

Перевірка виконаних письмових робіт після проходження онлайн-модуля з написання зазначеного твору встановила значне покращення загальної якості робіт. 32 письмові роботи з 42 було оцінено як «успішні» (8) та «задовільні» (24), оскільки продемонстрували наявність добре інтегрованого змісту джерел без їх прямого копіювання. У порівнянні з інтеграцією змісту, риторичні конвенції створених текстів, як правило, були вищого рівня, хоча 66 % творів, написаних до онлайн-модуля, було оцінено як такі, що не відповідають риторичним вимогам причинно-наслідкового дискурсу. Після навчання частка таких текстів у всіх групах знизилася в середньому до 6 % -10%, що дозволяє зробити висновок про більший вплив онлайн навчання на уміння риторичної організації тексту, ніж на уміння інтеграції контенту.

Зауважимо також, що оскільки експериментальне навчання не мало на меті аналіз індивідуальної навченості студентів, процедура оцінювання здійснювалася з використанням холістичної шкали, що містила критерії, запозичені з робіт Sole et al. (2013), Кавицької та ін. (Kavytska et al., 2021) та адаптовані до цілей навчання у наших умовах: інтегрування змісту джерел; відповідність жанрово-текстової організації; мовне оформлення. З метою підвищення практичності шкали та зниження негативного впливу онлайн-навчання на студентів автори використовували трирівневу шкалу без детальної градації, де рівні «успішний» та «задовільний» вважалися такими, що відповідають вимогам виконання завдання, а «незадовільний» таким, що не відповідає. Додамо, що за основу оцінювання рівня інтегрування змісту з джерел взято такі критерії: відбір інформації; інтегра-

ція; трансформація та розширення інформації; текстова організація та помилки розуміння інформації з джерел (Segev-Miller, 2004).

### **Висновки та перспективи подальших досліджень**

У цій статті представлено результати першого етапу компаративного дослідження навчального потенціалу онлайн-платформ, що використовувалися з метою мультимедійного забезпечення онлайн-модуля академічного письма, що проводився в екстремальних умовах карантину, спричиненого пандемією COVID-2019. На цьому етапі було досліджено ефективність двох платформ, зокрема, PaperRator.com і ZenGengo у процесі навчання письма студентів 3 курсу мовної спеціальності з метою розвитку умінь написання творів причинно-наслідкової риторики. Основним завданням наукової розвідки було дослідження впливу використання зазначених платформ на загальну якість створених студентами письмових продуктів та умінь інтегрування інформації з джерел у процесі створення тексту причинно-наслідкової риторики.

Загалом дослідження довело позитивний вплив використання онлайн-платформ ZenGengo і PaperRater на покращення якості створених студентами письмових продуктів, а тому гіпотеза дослідження про те, що вибір мультимедійних інструментів для забезпечення онлайн-курсу англійського академічного письма не має істотного впливу на загальну якість зазначеного письма, не знайшла підтвердження. Проте, отримані результати засвідчили непропорційний вплив використання зазначених платформ на покращення якості письмового продукту та розвиток умінь інтегрованого письма студентів. Більшого впливу зазнали мовленнєві, риторичні та жанрово-текстові умінь студентів на відміну від умінь інтегрування інформації, вилученої з джерел для читання/аудіювання.

Таким чином, отримані результати дослідження підтверджують ефективність навчання академічного письма з використанням зазначених платформ, а загальний висновок, зроблений за результатами наукової розвідки, полягає в тому, що тільки правильний вибір онлайн-технологій може призвести до значного покращення цільових умінь. Для забезпечення ефективності кризового онлайн-навчання необхідно, щоб інструменти, що використовуються в процесі навчання, були зручними для користувача та мали потужний

потенціал оптимізації з точки зору часозатратності та трудомісткості.

Подальші перспективи наукової розвідки пов'язуємо з вивченням навчального потенціалу інших платформ та дослідженням впливу використання мультимедійних інструментів на інші аспекти академічного письма.

**Обмеження дослідження.** Незважаючи на позитивний вплив досліджених онлайн-платформ на якість академічного письма студентів, слід зазначити деякі обмеження дослідження. Насамперед вони пов'язані з тим, що дві автотрки з трьох поєднували дослідницькі функції з викладацькими (експериментальне навчання). Крім того, не був здійснений відбір груп для експериментального навчання, оскільки онлайн-модуль письма був частиною як програмного університетського курсу англійської мови, так і педагогічного навантаження авторів. Ще одним обмеженням є час, відведений на модуль: імовірно, для отримання повніших результатів необхідне більш тривале навчання.

### **REFERENCES**

- Allen, I., & Seaman, J. (2010). *Class Differences: Online Education in the United States, 2010*. The Sloan Consortium. [http://sloanconsortium.org/publications/survey/class\\_differences](http://sloanconsortium.org/publications/survey/class_differences)
- Alexander, Jonathan. (2006). *Digital youth: Emerging literacies on the World Wide Web*. Kresskill, NJ: Hampton Press.
- Ali, W. (2020). Online and remote learning in higher education institutes: a necessity in light of COVID pandemic. *High. Educ. Stud.* 10 (3), 16-25. CrossRef. Goodle Scholar
- Alkhataba, A.H., Abdul-Hamid, S. & Bashir, I. (2018). Technology-Supported Online Writing: An Overview of Six Major Web 2.0 Tools for Collaborative-Online Writing. *Arab World English Journal*, 9 (1), 433-446. DOI: <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol9no1.30>
- Amirsheibani, M., Iraj, M. (2014). CALL and Teaching writing: Language teachers' attitude, an Iranian survey. *Procedia – Social and behavioral studies*, 98, 258-266.
- Anwar, K., Adnan, M. (2020). Online learning amid the COVID-19 pandemic: Students perspectives. *Journal of Pedagogical Research*, 1 (2), 45-51.
- Calfee, R. C., & Miller, R.G. (2005). Breaking Ground: Constructing authentic reading-writing assessments for middle and secondary school

students. In R. Indrisano, & J. Paratore, (Eds.), *Learning to Write, Writing to Learn: Theory and research in practice* (pp. 203-219). Delaware: IRA.

Celik, B. (2019). Developing Writing Skills Through Reading. *International Journal of Social Sciences and Educational Studies*, 6 (1), 206-214.

CCCC OWI Committee for Effective Practices in Online Writing Instruction. (2011). *The state of the art of OWI*. Retrieved from [http://www.ncte.org/library/NCTEFiles/Groups/CCCC/Committees/OWI\\_State-of-Art\\_Report\\_April\\_2011.pdf](http://www.ncte.org/library/NCTEFiles/Groups/CCCC/Committees/OWI_State-of-Art_Report_April_2011.pdf)

Clark, C., Picton, I., & Lant, F. (2020). «*More time on my hands*»: *Children and young people's writing during the COVID-19 lockdown in 2020*. London, UK: National Literacy Trust.

Cumming, A. (2001). Learning to write in a second language: Two decades of research. *International Journal of English Studies*, vol. 1 (2). Pp.1-23.

Dumford, A.D., Miller, A.L. (2018). Online learning in higher education: exploring advantages and disadvantages of engagement. *J. Comput. High. Educ.* 30, 452-465.

Dunlop, D., & Xhafer, J. (2016). Development of synthesizing skills in academic writing. *Cambridge English: Research Notes*, 64, 52-60. Cambridge University Press

Flachmann, K., Flachmann, M., Benander, K. & Smith, C. (2003). *The Brief Prose Reader*. Prentice Hall.

Harasim, L. (2012). *Learning theory and online technologies*. Routledge.

Hewett, B. L., DePew, K.E. et al. (2015). *Foundational practices of online writing instruction (Perspective on Writing)*. Parlor Press.

Graham, S., & Hebert, M. A. (2010). *Writing to read: Evidence for how writing can improve reading. A Carnegie corporation time to act report*. Alliance for Excellent Education.

Griffin, J. & Minter, D. (2013). The Rise of the Online Writing Classroom: Reflecting on the Material Conditions of College Composition Teaching. *College Composition & Communication* 65 (1), 140-161. <https://www.jstor.org/stable/43490811>

Jukes, Ian, McCain, Ted, & Crockett, Lee. (2010). *Understanding the digital generation: Teaching and learning in the new digital landscape*. Kelowna, BC, CA: 21st Century Fluency Project.

Kavytska, T., Shovkovyi, V., & Osidak, V. (2021). Source-Based Writing in Secondary School: Challenges and Accomplishments. In Giannikas, C. N. (Ed.), *Teaching Practices and*

*Equitable Learning in Children's Language Education* (pp. 63-83). IGI Global.

Kim, C.M., Mendenhall, A., & Johnson, T.E. (2010). A design framework for an online English writing course. In J.M. Spector, D. Ifenthaler, P. Isaias, Kinshuk, D. Sampson (Eds.). *Learning and instruction in the digital age* (pp. 345-360). New York: Springer.

Mort, P., & Drury, H. (2012). Supporting student academic literacy in the disciplines using genre-based online pedagogy. *Journal of Academic Language and Learning*, 6 (3), A1-A15. <http://journal.aall.org.au/>

Nordquist, R. (2020). Cause and Effect in Composition. ThoughtCo. [thoughtco.com/cause-and-effect-composition-1689834](http://thoughtco.com/cause-and-effect-composition-1689834).

Oshima A. & Hogue, A. (2006). *Writing Academic English (Fourth Edition)*. Pearson Longman.

Parvin, R. H., & Salam, S. F. (2015). The Effectiveness of Using Technology in English Language Classrooms in Government Primary Schools in Bangladesh. *Forum for International Research in Education* 2 (1), 1-5.

Ponticiello, M., Simmons, M., Lee, JS (2021). The effects of the sudden switch to remote learning due to Covid-19 on HBCU students and faculty. In P. Zaphiris, A. Ioannou (eds), *Learning and Collaboration Technologies: New Challenges and Learning Experiences. HCII 2021. Lecture Notes in Computer Science*, vol.12784. Springer.

Rosa, A. & Eschholz, P. (1998). *Models for Writers*, 6th ed. St. Martin's Press.

Sommers, Jeff. (2013). Response 2.0: Commentary on student writing for the new millennium. *Journal of College Literacy and Learning*, 39, 21-37.

Segev-Miller, R. (2007). Cognitive processes in discourse synthesis: The case of intertextual processing strategies. In G. Rijlaarsdam, M. Torrance, L. Van Waes, & D. Galbraith (Eds.), *Writing and Cognition: Research and Applications* (pp. 231-250). Elsevier.

Spivey, N. N. (2001). Discourse synthesis: Process and product. *Discourse synthesis: Studies in historical and contemporary social epistemology*, 379-396. Praeger.

Wattoo, R.M., Latif, M. & Munir, N. (2020). Information Communication Technologies Hauling Out University Students' Effective Learning during COVID-19: A Qualitative Study. *Global Social Sciences Review*, 3, 351-357. DOI: 10.31703/gssr.2020(V-III).37



Warnock, Scott. (2009). *Teaching writing online: How and why*. Champaign, IL: National Council of Teachers of English.

Westwood, P. (2008). *What teachers need to know about reading and writing difficulties*. Aust Council for Ed Research.

## ONLINE WRITING INSTRUCTION IN EMERGENCY SETTING: EXPLORING THE INSTRUCTIONAL CAPACITY OF DIGITAL SUPPORT

Tamara Kavvytska, Viktoriia Drobotun & Olha Drahinda

### Abstract

**Introduction.** *This paper reports on the results of the initial stage of the study targeted at carrying out a comprehensive comparative research into the educational capacity of two online tools that were used to teach academic writing to university students in the emergency online learning under the COVID-19 pandemic. Since this kind of online educational activity was meaningfully different from well-planned online experiences in terms of planning, preparation, and development, the authors were required to find the tools and online platform to match a range of criteria, such as: accessibility of the tool/platform; high task generation capacity; feedback generation capacity as well as the capacity to disable academic dishonesty.*

*The objective of this paper is to consider the impact of technological support of online writing instruction on the quality of the students' cause-effect essays as well as on building writing skills of the learners.*

**Methodology.** *The research is designed as an experimental online training of the 3rd-year students of the Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv (n=42). Authors 1 and 2 acted as teachers in the process of online writing instruction with the involvement of ZenGengo and PaperRater platforms, which, presumably, adds limitations to this research.*

**Results and discussion.** *The research results prove a positive impact of the indicated online platforms on improving the overall quality of students' written products. However, the data obtained show an uneven impact of the platforms on both improving the quality of a written product and the development of students' integrated writing skills. Language, rhetorical, and textual skills of students were more influenced as opposed to the ability to integrate information from reading/listening sources. The overall conclusion drawn from the research exploration is that only targeted choice of online tools can lead to significant improvement in targeted skills. For online learning to be effective, the tools used in it need to be user-friendly and have a strong potential for optimization in terms of time-consumption and labor-intensiveness. Further prospects for research lie in exploring the educational potential of other platforms as well as investigating the impact of using multimedia tools on other aspects of academic writing.*

**Key words:** *Academic| integrated writing, emergency online writing instruction, digital support, online platforms/ tools.*

### BIOS

**Tamara Kavvytska, PhD, Associate Professor, Department of Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine.** *Her research interests lie within the areas of Translation Pedagogy, Cognitive and Rhetorical Grammar, Language Testing and Assessment.*

**Email:** *kawicka\_t@ukr.net*

**Viktoriia Drobotun, Assistant Professor, Department of Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine.** *Her research interests lie within the areas of Cognitive Linguistics, FL teaching and Language Testing and Assessment.*

**Email:** *v. drobotun@ukr.net*

**Olha Drahinda, PhD in Translation Studies, Assistant Professor, Department of Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Ukraine.** *Area of research interests includes teaching English methodology and literary translation.*

**E-mail:** *olyadraginda@gmail.com.*