

ORCID: 0000-0002-1528-9439

ORCID: 0000-0003-3646-618X

НАВЧАННЯ ТА ОЦІНЮВАННЯ АНГЛІЙСЬКОГО ІНТЕГРОВАНОГО АУДІЮВАННЯ Й ПИСЬМА У СТАРШІЙ ШКОЛІ: ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ПЕРЕВАГИ Й ТРУДНОЩІ

Анотація

У статті розглянуті особливості навчання англійського інтегрованого аудіювання й письма у старшій школі. Під час опрацювання наукової літератури було з'ясовано, що когнітивні процеси, задіяні у ході зазначеного виду письма, є складнішими, ніж ті, що задіяні під час неінтегрованого письма, що і зумовлює необхідність переосмислення методологічних засад навчання та оцінювання інтегрованих умінь аудіювання й письма у відповідності з його особливостями. Висвітлено лінгводидактичні переваги та труднощі навчання англійського інтегрованого аудіювання й письма, які мають бути враховані при організації навчання зазначеного виду письма.

Ключові слова: англійське інтегроване аудіювання й письмо, когнітивні особливості інтегрованого аудіювання й письма, старша школа.

Постановка проблеми та актуальність дослідження.

Навчання письма – складний довготривалий процес, що вимагає від учнів умінь, пов'язаних із трансформацією уже набутих знань. Уміння письма формується, розвивається та вдосконалюється протягом усього життя і посідає важливе місце у післяшкільній освіті та кар'єрі. Як свідчать наукові розвідки, письмо 21 століття набуло більшої когнітивної складності, оскільки – як в академічному, так і в професійному контексті – базується на інформації, вилученій з кількох джерел (List & Alexander, 2017). З огляду на це, за останнє десятиліття навчання писемного мовлення значно змінилося, змістивши акцент на інтегроване письмо, яке спрямоване на трансформацію знань замість їхньої передачі. Зазначене письмо привернуло увагу дослідників та викладачів мови у багатьох освітніх закладах, у тому числі й середню школу, однак, дослідження цього явища в основному обмежувалися рамками навчання синтезу або аргументації на основі джерел (Dunlop & Xhafer, 2016; Göktürk Sağlam, 2020; Luna et al., 2020) та стандартизованого оцінювання.

Отже, виклад інформації без її трансформації й критичного аналізу відповідно до сучасних загальноосвітніх стандартів навчання не є валідним показником успішності умінь письма, отож бачимо необхідність переосмислення методологічних засад навчання та оці-

нювання письма в школі. В українському контексті питання про підходи до навчання та оцінювання інтегрованих видів мовленнєвої діяльності залишається недослідженим як на теоретичному, так і на практичному рівні. До того ж, якщо навчання інтегрованого читання й письма в середній школі отримало певне висвітлення (Kavytska, Shovkovyi & Osidak, 2021), то навчання інтегрованого аудіювання й письма залишилося поза увагою лінгводидактів. Таким чином, потреба окреслити особливості роботи вчителя над розвитком умінь інтегрованого письма й аудіювання та проаналізувати вимоги для створення стандартів оцінювання ІАП в освітньому процесі для успішного впровадження методів інтеграції в курс навчання англійської мови в українській школі зумовлює **актуальність** публікації.

Аналіз останніх досліджень. Дослідження методичної літератури виявило, що проблематика навчання й оцінювання інтегрованих видів мовленнєвої діяльності є досить актуальною в загальноосвітньому розрізі. А питання навчання та оцінювання інтегрованого письма на уроках англійської мови вважається одним із найскладніших для вирішення у сучасній методиці навчання англійської мови та залишається предметом досліджень багатьох сучасних вчених-методистів. Серед знакових досліджень у цій сфері виокремлюємо ті, що стосуються інтеграції рецептивних та продук-

тивних видів мовленнєвої діяльності та їх оцінювання. Зупинимося на деяких з них.

Атта Гебріл та Лія Плаканс (Gebril, Plakans, 2014) зосередили своє дослідження на оцінюванні інтегрованого читання та письма студентів бакалаврату університету Об'єднаних Арабських Еміратів. Вчені визначили, що між текстами, створеними студентами високого рівня володіння англійською мовою та студентами з низьким рівнем, існують відмінності, що стосуються особливостей використання інформації, відібраної з джерел. Результати дослідження доводять, що загальний рівень залучення інформації студентами високого рівня мовленнєвої компетентності вищий і якісно інший, ніж у студентів з низьким рівнем, що пояснюється когнітивно складним та вимогливим характером інтеграції. Також у своїй статті «Comparing composing processes in writing-only and reading-to-write test tasks» Лія Плаканс (Plakans, 2008) зауважує, що під час виконання завдання з інтеграції читання та письма планування тексту зміщується на початковий етап роботи над текстом (під час роботи над неінтегрованим письмом планування часто відбувається під час написання). Крім цього, авторка зауважує, що інтеграція читання та письма забезпечує вищий рівень включення автора у процес письма, що відбувається у зв'язку із залученням складніших когнітивних процесів,

Розглядаючи питання оцінювання інтегрованого письма, Уте Кнох (Knoch, 2011) наголошує на «розмитості» дефініції інтегрованих завдань, що призводить до різної оцінки одних і тих же результатів мовленнєвої діяльності. Науковиця висловлює думку про необхідність створення деталізованих дескрипторів та розширення спектру оцінок для якнайточнішого аналізу учнівських робіт. Дослідниця також визначає низку критеріїв, які мають бути в основі оцінювання інтегрованого письма: *assurasy, fluency, complexity, mechanics, cohesion, coherence, reader-writer interaction, content*. Думку про необхідність застосування інформативних критеріїв висловив і Алістер Каммінг (Cumming, 1990), який наполягає на застосуванні аналітичних шкал у тих випадках, коли необхідно точно визначити результати навчальної діяльності.

Сатена Чан (Chan, 2013; 2018) ґрунтовно дослідила особливості створення валідної

шкали оцінювання інтегрованого читання та письма, звертаючи особливу увагу на когнітивні процеси, залучені для успішного виконання завдань такого типу.

Українські вчені висловлюють думку про необхідність включення внутрішньопредметної інтеграції у процес навчання письма. Так, О. Квасова та Н. Лямзіна (О. Квасова, Н. Лямзіна, 2018) зосередили свою увагу на формуванні інтегрованих умінь читання та письма студентів вищого навчального закладу під час навчання професійного орієнтованої англійської мови. Особливий наголос в роботі зроблено на запобіганні плагіаторству під час роботи з веб-квестами. Вивченню ефективності методики «Read-Write Cycle» (Miller & Calfee, 2004) у процесі навчання десятикласників писемного мовлення присвячене дослідження Т.Кавицької, В.Шовкового та В.Осідак (Kavytska, Shovkovyi & Osidak, 2021), у якому доведено позитивний вплив зазначеної методики на розвиток риторичних умінь та умінь інтегрування інформації.

На нашу думку, проблематика навчання та оцінювання інтегрованих видів мовленнєвої діяльності не є вичерпаною, особливої уваги заслуговує інтеграція аудіювання та письма як найменш розроблена.

Мета статті. Зважаючи на недостатню ступінь розробки проблематики навчання та оцінювання інтегрованого письма в методиці навчання іноземної мови, ставимо за мету дослідити когнітивні особливості зазначеної мовленнєвої діяльності, а також її лінгводидактичні переваги та недоліки з метою вивчення шляхів імплементації навчання цього письма та уроках англійської мови у старшій школі.

Виклад основного матеріалу. Сучасні виклики у сфері середньої освіти зумовили необхідність у зміщенні мети навчання із передачі на застосування, трансформацію знань та розвиток критичного мислення школярів. Допоміжною у досягненні цієї мети вважаємо внутрішньопредметну інтеграцію. Інтеграція у навчанні іноземних мов передбачає поєднання рецептивних та продуктивних видів мовленнєвої діяльності, наприклад, аудіювання та письма. Під інтегрованим аудіюванням й письмом розуміємо поєднання аудіювання та письма для організації завдання на розвиток інтегрованих умінь, що передбачає аудіювання матеріалу та написання певного виду

твору на запропоновану тему, висвітлену в матеріалах для аудіювання.

Зауважимо, що зазначений вид письма має як лінгводидактичні переваги, так і недоліки (A. Rukthong, T. Brunfaut, 2015). Основною перевагою є те, що, на відміну від креативного письма, інтегроване письмо є більш академічно автентичним як у середній, так і у вищій школі і, таким чином, відображає реальну практику навчання (Cumming et al., 2004; Chan, 2013; Wette, 2019). Інша перевага полягає у тому, що інтегроване письмо, на відміну від креативного, не виявляє критичної залежності від фонових знань школяра з теми, яка має бути розкрита у письмовому продукті, оскільки спирається на інформацію, запропоновану в матеріалах для аудіювання чи письма. Таким чином, крім внутрішніх ресурсів довгострокової пам'яті, інтегроване письмо передбачає цілеспрямоване залучення зовнішніх ресурсів, які забезпечують рівний доступ до знань про зміст, що є важливим фактором у контексті освіти, оскільки сприяє об'єктивності та справедливості оцінювання (Chan, 2013; Celik, 2019).

Слід зауважити також позитивний вплив інтегрованого письма на розвиток грамотності. У контексті середньої освіти результати досліджень показують, що учні розвивають свої орфографічні навички та вдосконалюють пунктуацію винятково завдяки читанню. Більш того, огляд літератури показує (Celik, 2019; Chokwe, 2013; Weston, 2015; Wette, 2019), що існує пряма залежність між компетентністю в читанні та синтаксичною зрілістю учня чи здатністю використовувати синтаксично складні структури у письмовому мовленні (Dunlop & Xhafer, 2016).

Крім того, інтегроване письмо як процес трансформації знань замість їх передачі, сприяє розвитку критичного мислення та критичного читання. Нарешті, якщо письмо спирається на обробку інформації з кількох джерел різних видів (вербальні/невербальні тексти, відео, аудіо), в учнів розвивається здатність до багатозадачності – необхідна умова професійного виживання та успіху в сучасному світі.

Однак, якщо навчальні переваги інтегрованого письма досліджені в літературі і не залишають приводів для сумнівів, то когнітивні характеристики зазначеної мовленнєвої діяльності можуть призвести до суперечок щодо доцільності його навчання у середній школі. Наскільки нам відомо, існує небагато дослі-

джен когнітивних процесів, що відбуваються в інтегрованого письмі. У цьому дослідженні ми спираємося на модель, розроблену Спайві (Spivey, 2001). Відповідно до цієї моделі у процесі інтегрування інформації з кількох джерел відбуваються три основні процеси: 1) вибір релевантного змісту з кількох джерел; 2) організація змісту відповідно до цілей письма; 3) поєднання ідей із різних джерел та створення зв'язків між ідеями (Spivey & King, 1989). Хоча ця модель дає найбільш загальне уявлення про те, як аудіювання/читання та письмо взаємодіють у складній когнітивній діяльності, вона здається ідеальною для застосування у контексті середньої шкільної освіти. З огляду на її мінімалістичну трикомпонентну структуру вона може стати зручним інструментом для моделювання як навчання, так і оцінювання інтегрованого письма.

Як показують численні дослідження, інтегроване письмо вимагає набагато більших когнітивних зусиль порівняно з креативним. Це нелінійний, складний процес вирішення проблем із генерацією нових ідей або розширенням знань (Hajovsky, et al., 2018). Нелінійне генерування письмового продукту при цьому включає набір багатьох рекурсивних процесів, таких як розуміння прочитаного, перечитування, планування, організація ідей і т.д. На нашу думку, такі рекурсивні процеси вносять значний когнітивний дисонанс у процес створення тексту. Крім того, інтегроване письмо передбачає цілеспрямоване використання як зовнішніх (джерела інформації), так і внутрішніх ресурсів – робочої та довготривалої пам'яті (знання мови та дискурсу). Припускаємо, що ці ресурси впливають на процес інтегрованого письма, зокрема на якість письмового продукту та справедливість оцінювання, хоча припущення вимагає емпіричного підтвердження.

Особливо складним у когнітивному плані є процес інтеграції аудіювання й письма. Спираючись на результати досліджень Дж. Філда (Field, 2013), А. Руксон та Т. Брунфо (Rukthong, Brunfaut, 2015) зауважують, що аудіювання передбачає когнітивну обробку, яка відбувається не в лінійній, а в інтерактивній формі та спирається не лише на знання мови, а й на загальні знання про світобудову. Дослідження когнітивних процесів, задіяних в інтегрованому аудіюванні й письмі, є дуже важливим, оскільки задля успішного навчання та оцінювання

зазначеної мовленнєвої діяльності необхідно визначити, через які стадії опрацювання вхідної інформації проходять учні з високим рівнем умінь, та проходження яких стадій опрацювання не вистачає учням з низьким аудіальним рівнем сприйняття. Відповідно до результатів дослідження А. Руксон та Т. Брунфо, учні оперують процесами вищого та нижчого рівня по-різному, що призводить до отримання вхідної інформації різної кількості та якості, а отже, й різного рівня застосування та трансформації знань із запропонованої теми.

Наскільки нам відомо, досі не було запропоновано модель процесу навчання інтегрованого аудіювання й письма, проте у навчанні другої іноземної мови Лія Плаканс (2008) запропонувала модель роботи над інтегрованим читанням та письмом, яка складається із двох етапів роботи: 1) підготовка до письма; 2) власне письмо. Вважаємо, що така спрощена модель може бути застосована і щодо інтеграції аудіювання й письма, але потребує розширення. Джон Філд (Field, 2013) стверджує, що ефективна робота над інтегрованим письмовим продуктом включає такі фази:

- декодування вхідної інформації (*input decoding*);
- пошук відповідних лексичних одиниць (*lexical search*);
- граматичний аналіз (*parsing*);
- створення ідейного наповнення твору (*meaning construction*);
- побудова дискурсу (*discourse construction*).

Поетапність роботи над інтеграцією аудіювання та письма сприяє покращенню організації процесу навчання. Учні активізують слуховий канал сприйняття не лише для того, щоб зрозуміти інформацію із тексту, а й для того, щоб відкинути зайву та обрати релевантну інформацію для подальшої трансформації та продукування власного мовлення. Учні можуть навчитися будувати різножанрові висловлювання на основі одного і того ж прослуханого тексту. Таким чином, робота вчителя англійської мови у школі не обмежується лише делегуванням завдання, а й передбачає підготовчу роботу над письмом, а використання одного і того ж матеріалу для аудіювання може стати допоміжним засобом для пояснення відмінностей між різними жанрами писемного мовлення.

Отже, необхідно правильно й поетапно працювати над підготовкою інтегрованого аудіювання й письма на уроці. Роботу з учнями над аудіюванням пропонуємо розділяти на підготовчий (установчий, передтекстовий) етап (*pre-listening stage*), процес слухання і виконання завдання (*while-listening stage*), фаза опрацювання інформації після слухання (*post-listening stage*) (Zheng & Mohhamadi, 2013).

На підготовчому етапі аудіювання важливо підготувати учнів до сприйняття іншомовного тексту, зняти психологічний дискомфорт та провести роботу над уникненням перешкод у сприйнятті тексту (напр., робота над засвоєнням нової для учнів лексики, яка буде траплятися у тексті). Задля якісної підготовки до письма вчителю необхідно навчити учнів ефективно використовувати вихідного джерела. Для цього доцільно виконати кілька вправ на формування навичок та умінь лексичного та синтаксичного перефразування.

При цьому, учні мають бути обізнані у стадіях написання твору. Тут пропонуємо користуватися моделлю Д. Пратта, який розділив процес письма на п'ять стадій, які відбуваються у рекурсивному зв'язку:

1. *Pre-writing* (передбачає визначення мети письма та збір інформації з теми, у нашому випадку – відбір);
2. *Draft writing* (написання начерків та основних тез, які будуть використані у письмі та розширення цих тез);
3. *Major editing* (організація ідей та їх структурування; перероблення та редагування);
4. *Minor editing and polishing* (перевірка правильності та точності, відповідності стилю, узгодженість частин);
5. *Evaluation* (оцінювання та самооцінювання) (Pratt, 2011)

На етапі підготовки до власне письма необхідно чітко пояснити вимоги до письмового завдання (тему, обсяг, час на виконання, особливості організації письма тощо). Важливо наголосити, що необхідно написати інтегрований твір, а отже, використати інформацію з прослуханого тексту якомога доцільніше і повніше. Оскільки завдання для письма, на нашу думку, уже повинне містити тематичні вузли, на яких і буде побудований дискурс, очікування вчителя мають бути проговорені.

Зазначимо, що навчальна програма України для учнів 10 класу старшої школи пропо-

нує розвивати уміння письма шляхом написання короткого тематичного повідомлення, твору-опису, закінчення запропонованої розповіді, записки-повідомлення, листа-повідомлення у формі розповіді або опису, висновку дослідженого матеріалу та викладення версії інтерв'ю у письмовій формі. При цьому Програмою не передбачено написання твору-роздуму чи аргументативного твору. Вважаємо деякі із зазначених жанрів неефективними та відірваними від реальної навчальної діяльності. Так, наприклад, у реальному житті учні не пишуть висновки чи закінчення розповіді; такі завдання суперечать принципу автентичності навчальних завдань. Більше того, багато із зазначених у Програмі завдань належать до креативних жанрів письма, тоді як написання твору на основі прослуханого чи прочитаного матеріалу є завданням на формування власної думки на основі трансформації інформації.

Одним із найважливіших стадій підготовки до оцінювання письма у роботі вчителя є розробка шкали оцінювання. Щодо розробки шкал, низка дослідників, зокрема Уте Кнох (Knoch, 2009), Глен Фулчер (Fulcher, 2003) та ін. визначають кілька методів створення шкали: а) інтуїтивний (intuition-based), б) теоретичний (theory-based), в) емпіричний (empirically-based). Інтуїтивний метод формування шкали передбачає можливість оцінювання валідності трьома шляхами: метод експертної оцінки, метод прийняття рішень комітетом та метод перевірки дієвості шкали впродовж практичного її використання (останній метод зазвичай передбачає комбінування зазначених методів конструювання шкали). Такий метод вважається найпоширенішим у практиці побудови шкал (Knoch, 2009).

Уте Кнох у книзі «Diagnostic Writing Assessment: The Development and Validation of a Rating Scale» описала основні недоліки цього методу конструювання шкал на прикладі FSI (The Foreign Service Institute) – системі оцінювання, яка стала основою великої кількості похідних шкал. Відповідно до цих недоліків визначаємо основні шляхи уникнення невідповідності шкали стандартам:

1. Шкала повинна чітко виявляти, хто саме буде проводити оцінювання і для якої категорії учнів вона призначена. Наприклад, шкали FSI передбачають, що оцінювання буде проводити освічений носій мови (well-educated native speaker); У. Кнох вважає, що такого опису

недостатньо, оскільки поняття «освіченість» надто широке і не завжди означає можливість оцінити об'єктивно. Тим більше, що вивчення англійської мови як другої не завжди передбачає та потребує роботи вчителя носія мови.

2. Кожен дескриптор має бути відокремленим від іншого, інакше вчитель не зможе об'єктивно оцінити розвиток мовленнєвих умінь. 3. Критерії шкали повинні бути чіткими. Укладачі часто використовують такі терміни «добре», «краще, ніж», «завжди», «зазвичай», «багато помилок» тощо. Це призводить до того, що вчителі визначають точне число «багатьох помилок», покладаючись на власний досвід, а отже, на суб'єктивні відчуття.

У. Кнох зазначає, що дескриптори завжди відображають складні когнітивні процеси і вважає, оцінювання мовленнєвих умінь має базуватися на психолінгвістичних аспектах навчання. І оскільки неможливо сконструювати шкалу, яка б відображала індивідуальний підхід до кожного учня, то шкала повинна мати в основі узагальнену модель учня, побудовану відповідно до мети навчання. Такий підхід лежить в основі *теоретичного підходу* до конструювання шкал оцінювання.

А. Каммінг (1990) у своїх працях описав 28 стратегій інтерпретування та оцінювання і довів, що оцінювання передбачає включення в процес складних ментальних процесів. Також вчений у своїй праці довів, що при правильному користуванні валідною шкалою і експерт, і початківець у сфері оцінювання здатні відрізнити рівень володіння мовою від умінь письма. Тому, погоджуючись із думкою А. Каммінга, ми вважаємо, що конструкт повинен бути якомога чіткішим, аби мінімізувати вплив суб'єктивного оцінювання у поточному та підсумковому контролі.

Тому основним критерієм успішності оцінювання інтегрованого письма вважаємо перевірку валідності розробленої шкали, теоретичну та емпіричну. Під емпіричною валідністю розуміємо успішність перевірки відповідності вимірювальної методики та отриманих на результатів теоретичному конструкту оцінювання. Таким чином, спочатку досягається теоретична валідність, а вже потім перевіряється емпірична (Дембіцький & Любива, 2017).

Висновки. Методичні засади формування інтегрованих умінь аудіювання та письма полягають у визначенні підходів та принципів не лише навчання, а й оцінювання. Особливої

важливості у цьому процесі набуває розуміння когнітивних процесів та лінгводидактичних переваг та недоліків інтегрованої мовленнєвої діяльності, яка передбачає відтворення релевантної інформації із вхідних текстів у відповідь на комунікативну мету завдання із письма. До переваг інтегрованого аудіювання й письма відносять його академічну автентичність, позитивний зворотній вплив, відносно незалежність від фонових знань учнів, позитивний вплив на розвиток грамотності тощо. Серед недоліків виокремлюють: когнітивну складність діяльності та складність оцінювання. Однак, незважаючи на недоліки, навчання зазначеного виду письма має більшу цінність, оскільки сприяє розвитку критичного та креативного мислення учнів та когнітивних умінь.

Перспективою подальших досліджень має стати розробка та експериментальна перевірка валідності та ефективності шкали оцінювання інтегрованих умінь аудіювання та письма у старшій школи.

REFERENCES

- Celik, B. (2019). Developing Writing Skills Through Reading. *International Journal of Social Sciences and Educational Studies*, 6 (1), 206-214.
- Chan, S. (2018). *Defining integrated reading-into-writing constructs: evidence at the B2-C1 interface*. UK: Cambridge University Press.
- Chan, S. H. Ch. (2013). *Establishing the validity of reading-into-writing test tasks for the UK academic context*. [Doctoral dissertation, the University of Bedfordshire]. Available at: <https://uobrep.openrepository.com/handle/10547/312629>.
- Chokwe, J. M. (2013). Factors impacting Academic writing skills of English second language students. *Mediterranean Journal of Socio Sciences*, 4(14), 377-383. MCSER Publishing. Available at: <https://doi.org/10.5901/mjss.2013.v4n14p377>
- Cumming, A. (1990). Expertise in evaluating second language compositions. *Language Testing*, 7, 31–51.
- Cumming, A., Grant, L., Mulcahy-Ernt, P., & Powers, D. E. (2004). A teacher-verification study of speaking and writing prototype tasks for a new TOEFL. *Language Testing*, 21(2), 107– 145. Available at: <https://doi.org/10.1191/0265532204lt278oa>
- Dembitskyi, S. & Liubyva, T. (2017). Vymogy do rozrobky ta adaptatsii kompleksnyh vymiriuvalnyh instrumentiv u sotsiologii: na-diinist, validnist I dostovirnist (In Ukrainian). *Ukrainskyi sotsium*, 3(62), 45–57. (Дембіцький, С. та Любіва, Т. (2017). Вимоги до розробки та адаптації комплексних вимірювальних інструментів у соціології: надійність, валідність і достовірність: *Український соціум*, 3(62), 45–57).
- Dunlop, D., & Xhafer, J. (2016). Development of synthesizing skills in academic writing. *Cambridge English: Research Notes*, 64, 52-60. Cambridge University Press.
- Field, J. (2013). *Cognitive validity. Examining Listening*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gebril, A. and Plakans, L. (2014). Assembling validity evidence for assessing academic writing: Rater reactions to integrated tasks. *Assessing Writing*, 21 (2). 56-73.
- Göktürk Sağlam, A.L. (2020). Exploring L2 Student Perceptions Towards Source-based EAP Writing Assessment. *Ars Linguodidacticae*, 5 (1), 4-10.
- Hajovsky, D. B., Villeneuve, E. F., Reynolds, M. R, Niileksela, Ch. R., Mason, B.A., & Shudak, N. J. (2018). Cognitive ability influences on written expression: Evidence for developmental and sex-based differences in school-age children. *Journal School Psychology*, 67, 104-118.
- 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.
- Knoch, U. (2009). *Diagnostic Writing Assessment: The Development and Validation of a Rating Scale*. ResearchGate.
- Knoch, U. (2011). Rating scales for diagnostic assessment of writing: What should they look like and where should the criteria come from? *Assessing Writing*, 16 (2). 81-96.
- Kvasova O., Liamzina, N. (2018). Formuvannia integrovanyh umin chytannia i pysma u protsesi vykonannia studentamy web-kvestu (In Ukrainian). *Ars Linguodidacticae*, 2, 38–44 (Квасова, О., Лямзіна, Н. (2018). Формування інтегрованих умінь читання й письма у процесі виконання студентами веб-квесту. *Ars Linguodidacticae*, 2, 38–44).
- List A. & Alexander P. (2017) Analyzing and Integrating Models of Multiple Text Comprehension. *Educational Psychologist*, 52(3), 143-147.

Luna, M., & Villalon, R. (2020). Improving university argumentative writing through an online training. *Journal of writing research*, 12(1), 233-262.

Miller, R. G., & Calfee, R. C. (2004). Building a better reading-writing assessment: Bridging cognitive theory, instruction, and assessment. *English Leadership Quarterly*, 26(3), 6-13.

Pratt, D. (2011). *Modelling written communication: A new systems approach to modelling in the social sciences* (Methodos Series. 8). Springer.

Rukthong, A. and Brunfaut, T. (2015). Anybody listening? The role of listening in integrated listening-to-write and listening-to-speak tasks. Oxford.

Spivey, N. N. (2001). Discourse synthesis: Process and product. *Discourse synthesis: Studies*

in historical and contemporary social epistemology, 379-396.

Spivey, N. N., & King, J. R. (1989). Readers as writers composing from sources. *Reading Research Quarterly*, 24(1), 7-26.

Weston, J.L. (2015). *The Impact of Strategy Instruction on Source-Based Writing*. [Doctoral dissertation, Arizona State University].

Wette, R. (2019). Embedded provision to develop source-based writing skills in a Year 1 health sciences course: How can the academic literacy developer contribute? *English for Specific Purposes*, 35-49. Elsevier.

Zheng, Y. and Mohhamadi, S. (2013). An investigation into the writing construct(s) measured in Pearson Test of English Academic. *Dutch journal of applied linguistics*, 2.

TEACHING AND ASSESSMENT OF ENGLISH LISTENING-TO-WRITING IN UPPER SECONDARY SCHOOL: PEDAGOGICAL ADVANTAGES AND CHALLENGES

Yuliia Lavrenchuk (Ukraine), Tamara Kavytska (Ukraine)

Abstract

As a life-long skill, writing plays a crucial role in post-secondary education and career. The nature and instruction of writing, however, have considerably changed over the last decade by shifting the focus onto integrated or source-based writing. On the one hand, combining writing and other skills – listening, for instance – enhances both skills; on the other hand, practicing writing together with listening develops critical thinking and rhetoric in learners. With its emphasis on knowledge transformation instead of knowledge transmission, source-based writing has captured the attention of researchers and language trainers in many educational settings, including secondary school. In the Ukrainian context, source-based writing in L2 education has been neglected on both theoretical and practical levels; as a result, it is excluded from most tertiary and secondary school writing courses as well as assessment. Therefore, the objective of this paper is to consider cognitive characteristics as well as pedagogical advantages and challenges of integrated listening and writing in an English classroom at upper secondary school. The research has revealed pedagogical values of integrated writing which include improved task authenticity, fair assessment, and the fact that integrated writing is not affected by the topic effect. The challenges are related to cognitive complexity of the integrated writing process and difficulties in interpreting the scores in the assessment process. The paper concludes that despite challenges, integrated listening and writing possesses strong pedagogical values as it enhances learners' literacy, rhetoric as well as critical and creative thinking.

Keywords: Integrated writing, listening-into writing, upper secondary school.

BIOS

Tamara Kavytska, 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

Yuliia Lavrenchuk, 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 include Teaching FL, Language Testing and Assessment.

Email: lavrenchukjulaserg@gmail.com