

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ ТА УНІВЕРСИТЕТІ

УДК 37; 811.111

Вікторія Осідак (Україна)
ORCID ID: 0000-0001-7304-3026

Владислава Ясинецька (Україна)
ORCID ID: 0009-0005-3124-0888

ЕТАПНА ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ ІНТЕГРОВАНИХ УМІНЬ ЧИТАННЯ ТА ПИСЬМА УЧНІВ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ НА ПРИКЛАДІ ЕСЕ

У статті розглянуто підходи до організації діяльності з навчання інтегрованих умінь читання та письма у старшій профільній школі та запропоновано способи її організації. Мета навчання полягала в удосконаленні вмінь написання порівняльно-зіставного есе на основі визначених джерел. Концептуальна основа дослідження ґрунтується на інтегрованому підході до навчання читання і письма. Згідно з цим підходом, процеси читання і письма взаємопов'язані, оскільки обидва види діяльності використовують схожі когнітивні механізми й типи знань. До них належать: метакогнітивні знання про стратегії читання та письма, що враховують комунікативні цілі, знання в конкретній предметній сфері та текстова обізнаність, а також процедурні знання, що забезпечують синхронізацію написання тексту з опрацюванням інформації під час читання.

Методологічною основою експериментального навчання стала двохетапна організація формування інтегрованих умінь учнів у циклах читання – письма, яка реалізовувалася в навчальному процесі в Іршанському ліцеї Житомирської області. Учасниками дослідження стали учні 11-го класу ($n = 10$). Навчання охоплювало виконання підсистеми завдань, що передбачало активне залучення учнів до аналізу текстів, виявлення ключових ідей, їх порівняння та протиставлення, а також інтеграцію цих ідей у порівняльно-зіставному есе. Ефективність запропонованої організації навчання визначалась за допомогою декскриптивної статистики та обрахування парного t -тесту результатів перед- та післяекспериментального навчання з метою визначення значущості змін у показниках у результаті навчання.

Отримані результати підтвердили гіпотезу про позитивний вплив навчання інтегрованих умінь читання та письма на розвиток умінь учнів створювати порівняльно-зіставне есе на основі визначених джерел. Водночас висновки дослідження свідчать про необхідність подальшого вдосконалення підходів до навчання інтегрованих умінь читання та письма.

Ключові слова: інтегровані вміння читання та письма, старша профільна школа, двохетапна організація, цикл читання – письма

Вступ.

Постановка проблеми. У сучасних умовах глобалізації та розширення міжнародної співпраці володіння іноземними мовами стає ключовим складником професійної компетентності молоді. Особливу роль у цьому процесі відіграє старша профільна школа, яка має на меті не лише забезпечити учням опанування іноземної мови (ІМ), а й використовувати

її як інструмент для формування професійних компетентностей, які вони здобуватимуть в умовах профілізації освіти (Сажко, 2011; Kavvytska et al., 2021). Основна мета навчання ІМ у старшій профільній школі полягає у розвитку іншомовної комунікативної компетентності, орієнтованої на специфіку профільних предметів і тем, визначених навчальною програмою (МОН, 2017). Таким чином, ІМ є не лише

предметом навчання, але й засобом для поглиблення знань школярів у професійних галузях, якими вони цікавляться (МОН, 2017; Сажко, 2011; Celik, 2019; Kavvytska et al., 2021). Очікуваними результатами навчання до кінця 11 класу є вміння критично оцінювати інформацію, синтезувати її з різних джерел та створювати чіткі, детальні тексти на основі отриманих даних. Це сприяє практичному застосуванню знань у професійній діяльності та формуванню професійної ідентичності учнів (Celik, 2019). У цьому контексті читання та письмо виконують ключову функцію, допомагаючи учням не лише засвоювати профільні знання, але й ефективно використовувати їх для аналізу, узагальнення та передавання інформації. Зокрема, читання на уроках ІМ є засобом поглиблення знань із профільного предмета (Полонська, 2014). З іншого боку, письмо як вид мовленнєвої діяльності у професійних цілях ґрунтується на розумінні та аналізі багатьох текстів із різних джерел, дотичних до профілю, обраного старшокласниками (List & Alexander, 2017). Таким чином, акцент у навчанні ІМ у середній школі переміщується із передавання знань та висловлювання власних думок на перетворення знань, отриманих із джерел у вторинному письмовому тексті (Celik, 2019).

Вимоги Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти (Council of Europe, 2020) підкреслюють необхідність інтеграції читання та письма на рівнях B1 + B2. На цьому рівні читання означає здатність аналізувати складні тексти, розуміти різні жанри та стилі, а письмо – створювати чіткі, деталізовані тексти на основі синтезу та оцінення інформації з кількох джерел (Council of Europe, 2020). Це вказує на тісний взаємозв'язок між читанням і письмом, який реалізується в аналізі інформації та її подальшому відображенні в письмовій формі. Водночас навчальні програми старшої профільної школи досі розглядають види мовленнєвої діяльності як такі, що функціонують

незалежно один від одного (Kavvytska et al., 2021). Такий підхід обмежує інтеграцію читання та письма, яка є необхідною для забезпечення відповідності сучасним вимогам навчання ІМ у старшій школі. Своєю чергою, це створює розрив між нормативними вимогами та практичним викладанням, обмежуючи можливості учнів у розвитку мовленнєвих умінь, які є ключовими для їхнього академічного та професійного успіху. Отже, такий перелік проблем вимагає розроблення ефективних методів інтеграції читання та письма в процесі навчання ІМ у старшій профільній школі, які дали б змогу підвищити якість підготовки учнів до сучасних вимог суспільства у відповідь на виклики сучасності.

Огляд досліджень і публікацій. Дослідження, присвячені проблемі навчання інтегрованих умінь читання та письма, уже стали предметом наукового пошуку в методиці навчання ІМ (Кавицька та ін., 2021; Квасова, Лямзіна, 2018; Chan, 2013; Kavvytska et al., 2021). Результати цих досліджень доводять, що інтегроване письмо суттєво відрізняється від неінтегрованого письма та є значно складнішим з погляду залучення когнітивних процесів, що робить його справжнім викликом для учнів (Kavvytska et al., 2021). Такий вид роботи передбачає здатність автора аналізувати, оцінювати та синтезувати інформацію з різних джерел, а також висловлювати власну думку на основі отриманої інформації з джерел (Hirvela & Du, 2013). Окрім цього, автор повинен уміти цитувати та узагальнювати джерела (Квасова, Лямзіна, 2018; Hirvela & Du, 2013), дотримуватися наукових або/та стилістичних стандартів, які необхідно враховувати під час створення вторинного письмового тексту певного жанру.

У контексті визначених умінь, необхідних для створення вторинних письмових текстів, порівняльно-зіставне письмо розглядається як найскладніша форма письма через складність викладання змісту та організації структури есе (Anderson & Krathwohl, 2001). Під час написання

порівняльно-зіставного есе учні стикаються з труднощами, які пов'язані з неповним або частковим розумінням інформації, представленій в первинних текстах, та браком знань щодо структури та стилю написання порівняльно-зіставного есе (Kavutska et al., 2021). На рівні структури основним викликом для учнів є відсутність сформованих умінь ефективно структурувати інформацію на зіставлення або порівняння, відібрану із джерел. Щоб впоратися з цими вимогами до організації, учні зазвичай вирішують чотири ключові питання: Що порівнюється або зіставляється (глобальний рівень розуміння)? Які конкретні пункти зіставляються або порівнюються (локальний рівень розуміння)? У чому полягає схожість? У чому полягає відмінність? (Raphael & Kirschner, 1985).

Для подолання цих труднощів під час написання порівняльно-зіставного есе потрібно залучити низку когнітивних процесів, таких як розуміння, узагальнення, аналіз та оцінювання прочитаного (Anderson & Krathwohl, 2001). На практиці ці когнітивні процеси реалізуються через впровадження послідовності таких кроків:

1) прочитання двох первинних текстів із метою виокремлення основних ідей та опорних деталей, які можна використати для створення аргументів на основі схожостей і відмінностей;

2) інтегрування ідей у структуру порівняння та зіставлення, використовуючи один із доступних шаблонів, як-от порівняння пункт за пунктом або формування кластерів для протиставлення або кластер схожих рис та кластер відмінних рис (Spivey, 2001).

У контексті ІМ Р. Калфі та Р. Міллер (Calfee & Miller, 2005) пропонують реалізувати навчання інтегрованих умінь читання та письма у три кроки: (а) вибір вихідних текстів для читання, (б) розроблення завдання для письма та (в) навчання інтегрованих умінь читання та письма. Перші два кроки належать до етапу підготовки, тоді як останній крок

до етапу організації навчання інтегрованих умінь концептуально заснована на циклі читання – письма (Miller & Calfee, 2004). Цей цикл, у свою чергу, передбачає виконання таких кроків, як: (1) активізація попередніх знань учнів з теми; (2) ознайомче читання та ознайомлення із жанровими характеристиками есе; (3) рефлексія, яка передбачає рівень критичного осмислення вихідних текстів; (4) написання вторинного тексту.

Схожу етапність має навчання створювати письмові вторинні тексти на основі прочитаних джерел запропонувала Плаканс (Plakans, 2008). Дослідниця виокремила дві стадії: підготування до написання та безпосереднє написання вторинного тексту, а також п'ять кроків, що реалізуються під час інтеграції читання у письмо: 1) встановлення цілей для читання вихідних текстів; 2) когнітивне опрацювання вихідних текстів; 3) залучення загальних стратегій; 4) залучення метакогнітивних стратегій; 5) виокремлення інформації з вихідних текстів для подальшого використання у письмі (Plakans, 2009).

В українському контексті Кавицька та ін. (2021) запропонували модель онлайн-модулю, мета якого полягала в тому, щоб удосконалити вміння інтегрованого письма студентів-філологів. Запропонована модель базувалася на циклі читання-письма за Міллер та Калфі (Miller & Calfee, 2004) та реалізовувалася у три послідовні етапи: "1) добирання змісту з джерел та генерування ідей, 2) організація змісту відповідно до цілей письма, 3) інтегрування змісту з джерел та забезпечення його когерентності та когезії" (с. 6).

Проаналізовані пропозиції щодо реалізації навчання інтегрованих умінь читання та письма (Кавицька та ін., 2021; Calfee & Miller 2005; Plakans, 2008; 2009) дали підстави для створення адаптованої організації навчання інтегрованих умінь читання і письма.

Мета статті полягає у висвітленні засад етапної організації навчання для

формування інтегрованих умінь читання та письма англійською мовою учнів 11 класу та аналіз результатів її впровадження в старшій профільній школі.

Методологія та учасники дослідження

Учасниками дослідження стали десятеро учнів 11-Б класу філологічного профілю Іршанського ліцею Житомирської області. Учні 11-го класу з поглибленим вивченням іноземної мови очікувано мають рівень мовної підготовки B2 згідно з програмними вимогами (МОН, 2017; Council of Europe, 2020). Відповідно до навчальних планів ліцею на вивчення предмета "Англійська мова" у класах філологічного профілю щотижня виділяється 6 год. Навчання здійснюється за підручником *Prime Time 4, B2* (Dooley & Evans, 2012).

Експериментальне навчання інтегрованих умінь читання та письма, було організоване відповідно до вимог теорії проведення експериментів (McDonough & McDonough, 1997) та включало три основних етапи: (1) організацію експерименту; (2) проведення експерименту; (3) констатацію та інтерпретацію отриманих результатів експерименту.

На етапі організації було сформульовано цілі, об'єкт, гіпотезу експерименту, розроблено шкалу оцінювання та виписано структуру дослідження. Об'єктом дослідження було визначено формування інтегрованих умінь читання та письма учнів старшої профільної школи на прикладі порівняльно-зіставного есе. Мета дослідження полягала у з'ясуванні ефективності запропонованої етапності навчання учнів старшої профільної школи створювати вторинні тексти англійською мовою на основі прочитаних джерел. Гіпотеза експерименту передбачає, що запропонована етапність організації навчання інтегрованих умінь читання та письма сприятиме формуванню умінь учнів повністю інтегрувати ідеї первинних текстів у вторинний текст,

а також сприятиме формуванню умінь учнів писати порівняльно-зіставне есе.

Експеримент складався з таких кроків:

1) Передекспериментальний зріз передбачав визначення рівня сформованості умінь учнів створювати вторинні тексти на основі прочитаних джерел. Для цього учням було запропоновано написати порівняльно-зіставне есе на основі двох оригінальних текстів рівня B2, 440 друкованих знаків кожен. На виконання завдання було відведено 45 хвилин.

2) Експериментальне навчання інтегрованих умінь читання та письма учнів 11-го класу тривало два тижні в межах теми "Lifelong Learning". Тобто навчання інтегрованих умінь реалізовувалось згідно з тематичним принципом, який передбачає, що експериментальне навчання відбувається без порушення навчання та сприяє поглибленню знань із теми, яка вивчається.

Узагальнивши здобутки наукових праць (Кавицька та ін., 2021; Calfee & Miller, 2005; Hirvela & Du, 2013; Kavytska et al., 2021; Plakans, 2008), присвячених проблемі навчання інтегрованих умінь, організація навчання інтегрованих умінь читання та письма учнів середньої школи була реалізована у два етапи, підготовчий та реалізаційний, кожен із яких включав декілька кроків (див. рис. 1). Підготовчий етап реалізовувався учителем та включав два кроки: (а) добирання вихідних текстів для читання, та (б) розроблення завдання для письма. Реалізаційний етап належить до етапу безпосереднього проведення навчання та концептуально ґрунтується на циклі читання-письма (Miller & Calfee, 2004) (див. рис. 1).

3) Проведення післяекспериментального зрізу з метою визначення досягнутого рівня сформованості інтегрованих умінь читання та письма учнів 11-го класу. З цією метою учням було запропоновано написати порівняльно-зіставне есе на основі двох текстів. Завдання виконувалось протягом 45 хвилин. На цьому етапі також було зроблено висновки щодо

ефективності проведеного навчання, які базувалися на зіставленні результатів передекспериментального та післяекспериментального зрізів. З цією метою було застосовано аналітичну шкалу оцінювання, яка є результатом адаптації критеріїв уже наявних шкал, а саме: шкал оцінювання порівняльно-зіставного есе, розроблених Хаман та Стівенс (Hamann

& Stevens, 2003), Гебріл та Плакансом (Gebril & Plakans, 2016) та Т. Кавицькою та іншими (Kavytska et al., 2021). Як результат, шкала включає три критерії: інтеграція ідей вихідних текстів у письмі, організація та структура тексту та дотримання вимог щодо копіювання і плагіату. Кожен критерій оцінювався у 4 бали. Шкала представлена в Додатку В.

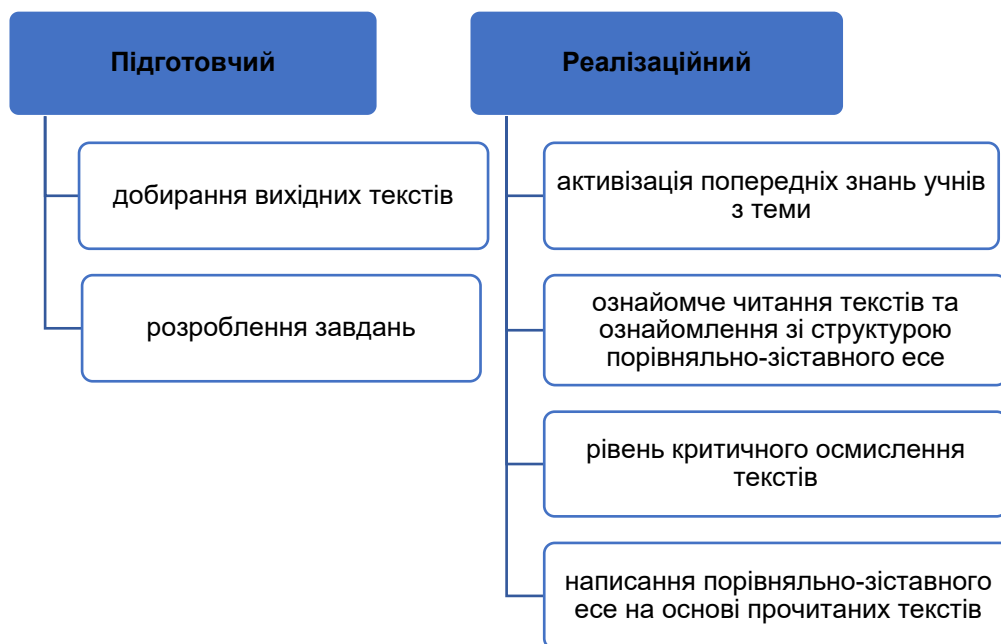


Рис 1. Етапи реалізації навчання інтегрованих умінь читання та письма на прикладі написання порівняльно-зіставного есе

Аналіз даних перед та після експериментальних зрізів, відбувався за допомогою дескриптивної статистики, а саме шляхом систематизації та наочного представлення у вигляді графіків та таблиць, а також їх кількісним описом через відсотки та середньостатистичні дані. Окрім цього, було обраховано на платформі Laerd Statistics парного t-тесту результати перед- та після-експериментального навчання з метою визначення значущості змін у сформованості інтегрованих умінь читання та письма в результаті експерименту.

Підготовчий етап.

Крок 1. Добирання вихідних текстів. Першочерговим завданням учителя на цьому етапі є обрати два вихідні тексти та адаптувати їх для прочитання. Згідно з вимогами навчальної програми (МОН, 2017)

рівень розуміння тексту для учнів 11-го класу визначено як B1+ за шкалою Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти (Council of Europe, 2020). Тексти, обрані для формування інтегрованих умінь читання та письма, є автентичними, є уривками з газет, журналів або вебсайтів і тематично узгоджуються з темою підручника. У контексті цього дослідження вибір тексту пов'язаний із жанром письма – порівняльно-зіставного есе. Відповідно, важливо забезпечити учнів текстами, які можуть стати для них джерелом конкретних ідей для порівняння та зіставлення. Щодо жанрових характеристик, важливо, щоб тексти, обрані для такого завдання, містили конкретні дані або факти, які можна порівнювати (наприклад, статистичні дані, історичні факти, описи технологій

тощо); аргументи чи погляди, що дозволяють учням аналізувати різні позиції щодо однієї теми. Також відібрані тексти характеризувалися логічною структурою, яка включає вступ, розвиток ідеї та висновок, достатнім обсягом інформації – близько 440–460 слів. Такі характеристики текстів дозволяють, з одного боку, забезпечити глибину аналізу, з іншого – зберегти текст достатньо кондесованим для виконання письмового завдання.

Крок 2: Розроблення завдань. Наступний крок цього етапу полягає у тому, щоб розробити завдання, що мають на меті активізувати та систематизувати попередні знання учнів із теми та структурні знання щодо написання есе, завдання для ознайомчого та детального прочитання текстів та власне саме завдання на написання порівняльно-зіставного есе на основі прочитаних джерел. З метою створення ефективних завдань етапу реалізації варто передбачити завдання для активізації попередніх знань учнів з теми про складання плану есе (Calfee & Miller, 2005) та завдання, які навчають учнів перефразувати первинні джерела (Hirvela & Du, 2013). Такі завдання мають на меті формувати нові знання учня на основі попереднього досвіду та допомогти учням усвідомити мету, структурні та жанрові характеристики есе.

Етап реалізації включає чотири послідовних кроки. Вправи на кожному з етапів спрямовані на розвиток умінь критичного аналізу та розуміння вихідного тексту, а також на формування умінь ефективного узагальнення отриманої інформації у вигляді вторинного продукту. Важливою характеристикою цього етапу є взаємодія та співпраця учнів у парах та малих групах, що дозволяє їм більш ефективно засвоювати матеріал через обговорення, прийняття спільних рішень та обмін думками.

Прокоментуємо більш детально кожен крок цього етапу.

Крок 1 – активізація попередніх знань – націлений на виявлення та активізацію попередніх знань учнів із теми, яка

представлена в текстах для читання. Важливість цього кроку полягає у створенні основи для глибшого розуміння нових концепцій, що сприяє засвоєнню інформації на глибшому рівні (Calfee & Miller, 2005).

Учитель використовує завдання типу "мозковий штурм" та організовує створення учнями "асоціативного куща". Такі завдання, з одного боку, допомагають учням активізувати свої думки та накопичити ідеї стосовно теми, що розглядається, з іншого – стимулюють вільне висловлення думок, сприяючи більшій залученості та мотивації (Jackson & Bruegmann, 2009; Marden & Herrington, 2020). Працюючи в парах та групах, учні обмінюються думками та враженнями, що дозволяє їм спиратися на попередні знання з теми та зв'язати їх з новою інформацією. Водночас взаємодія учнів та активне обговорення сприяє формуванню критичного мислення, адже учні аналізують і оцінюють ідеї один одного, використовуючи ключові слова та словосполучення, які допомагають у визначенні основних тем і підтем (Marden & Herrington, 2020). Наведені вище прийоми роботи сприяють засвоєнню нового матеріалу та застосуванню попередніх знань із теми в нових контекстах. Ці прийоми також затосовуються для визначення рівня знань та готовності учнів до сприйняття нової інформації, дозволяючи вчителю адаптувати навчальний матеріал до потреб класу (Marden & Herrington, 2020).

Під час виконання завдань *кроку 2* учні здійснюють *аналіз первинних текстів* на рівнях їх структури та загального значення для аналізу структури оригінального тексту, його мети та ключових ідей. Тобто учні ознайомлюються із жанровими особливостями тексту, виконують завдання на розуміння та аналіз інформації під час прочитання і виокремлюють інформацію для використання у власних вторинних письмових текстах (Calfee & Miller, 2005). На цьому етапі широко використовують таблиці для порівняння та зіставлення ідей з двох джерел, у які учні записують ключові слова, слова-зв'язки,

що допомагають виокремити основні ідеї для порівняння та зіставлення. Такі завдання сприяють формуванню умінь логічного викладу та правильного використання переходів та слів-зв'язок. Визначення спільних та відмінних ідей у текстах допомагають здійснювати більш детальний аналіз первинних текстів (Calfee & Miller, 2005). Також корисним є виконання вправ, які дозволяють учням повторити характеристики порівняльно-зіставного есе, відпрацювати засоби когезії та зв'язності тексту.

Крок 3: навчальне читання та рефлексія. На цьому кроці особлива увага приділяється глибокому критичному усвідомленню інформації первинних текстів. Учні виконують вправи на об'єднання і групування ключових ідей тексту за критерієм спільності та відмінності, їх перефразування, відповідають на запитання до тексту, аналізують послідовність подій, а також характеризують персонажів іподії (Calfee & Miller, 2005). Виконання цих завдань передбачає активне залучення учнів до дискусії у малих групах. Така форма роботи створює сприятливі умови для аналізу та порівняння поглядів різних авторів, обговорення спільних та відмінних ідей текстів. Окрім цього, робота у групах сприяє обміну ідеями та допомагає заповнити прогалини в розумінні тексту, стимулює зацікавленість і мотивацію учнів, посилюючи їхню вмотивованість у навчальному процесі (Jackson & Bruegmann, 2009; Marden & Herrington, 2020). У результаті виконання цих завдань завершується заповнення таблиць організаційного етапу. Зібрана інформація слугує візуальним та текстовим ресурсом для структурування нових знань (Hughes & Parker, 2020).

Під час реалізації *кроку 4 – написання тексту* – учні безпосередньо інтегрують інформацію, відібрану під час прочитання та опрацювання джерел, у письмовий текст, дотримуючись жанрових та структурних характеристик порівняльно-зіставного есе.

Результати та їх обговорення

Результати передекспериментального зрізу наведені в таблиці 1 (додаток А) демонструють, що переважна кількість учнів (6 із 10) мають "незадовільний" рівень досягнень у написанні порівняльно-зіставного есе на основі вихідних текстів. Четверо учнів продемонстрували "задовільний" рівень навчальних досягнень. Водночас один учень продемонстрував результат, оцінений як "добре". Це вказує на те, що більшість учнів (9 із 10) мають середній або низький рівень сформованості вмій написання порівняльно-зіставного есе на основі використаних джерел. Середні бали за кожен критерій дорівнюють від 1 до 3 балів, що свідчить про недостатній рівень сформованості вмій опрацювання та синтезу інформації та структуризації матеріалу. Значними є також проблеми з копіюванням та плагіатом оригінальних джерел. Зокрема, у трьох роботах присутні плагіат та копіювання цілих абзаців із первинних текстів. Окрім цього, загальною проблемою для трьох учнів стали брак умінь безпосереднього порівняння ідей текстів.

Результати післяекспериментального зрізу після написання порівняльно-зіставного есе на основі двох вихідних текстів, надані у таблиці 2 (додаток Б), свідчать, що за всі роботи учні отримали щонайменше 1 бал за кожним критерієм. Зокрема, одна робота набрала по 3 бали за кожним критерієм. Ця робота мала лише незначні недоліки, зокрема в цитуванні джерел, використанні засобів когезії та інтеграції усіх ключових ідей вихідних текстів. Більшість робіт, а саме 9 робіт, отримали задовільні результати. Найпоширенішими помилками були запозичення фрагментів із первинних текстів, недостатній рівень умінь перефразування та копіювання цілих речень. Варто відзначити покращення загальних результатів групи за критеріями роботи з текстом та інтеграції ідей. Лише одна робота отримала 1 бал за цим критерієм. Також спостерігається удосконалення умінь учнів організувати

та структурувати текст. За цим критерієм три роботи отримали 3 бали, демонструючи хороше розуміння структури порівняльно-зіставного есе. Однак недостатнє використання засобів когезії вплинуло на зв'язність вторинних текстів. Інші 7 учнів отримали задовільні або добрі результати за цим критерієм із балами в діапазоні від 2 до 3. Це свідчить про загальне вміння студентів структурувати текст.

Визначення значущості змін у показниках результатів передекспериментального та післяекспериментального зрізів.

Результат t-тесту показав значні відмінності між результатами передекспериментального та післяекспериментального зрізів у вміннях учнів та дорівнює величині $t = 5.66$ і р-значенням $.00031$, що значно менша від загальноприйнятого порогу $p < .05$. Відповідно, результат відмінності можна вважати значущим. Отже, результати t-тесту для залежних вибірок демонструють переконливі та статистично значущі докази того, що між двома умовами (до і після експерименту) відбулися суттєві зміни. Отримані дані підтверджують, що запропонована етапність навчання інтегрованих умінь читання та письма учнів мала істотний позитивний ефект на вибірку класу.

Висновок

У статті обґрунтовано необхідність навчання інтегрованих умінь читання та письма у старшій профільній школі. Таке навчання є ключовим елементом ефективного опанування ІМ, адже воно сприяє не лише мовному розвитку, але й поглиблює предметну компетентність учнів. Зокрема, інтеграція умінь читання та письма дає змогу забезпечити більш комплексний підхід до роботи з текстами, що (Kavytska et al., 2021) має вагоме значення для професійного й особистісного зростання учнів. У дослідженні було запропоновано організувати навчання інтегрованих умінь читання та письма учнів профільної школи на прикладі написання порівняльно-зіставного есе. Навчання

учнів інтегрованих умінь містив підготовчий етап та етап реалізації. Етап реалізації базувався на чотирьох кроках, які спрямовували учнів на виокремлення ключових ідей у первинних текстах, їх інтеграцію у вторинні тексти, організацію та структурування текстового матеріалу відповідно до жанрових характеристик порівняльно-зіставного есе.

Загалом результати експериментального навчання підтвердили якісні зміни в уміннях учнів створювати порівняльно-зіставне есе на основі тестів для читання. Відповідно, гіпотеза дослідження щодо ефективності запропонованої організації навчання інтегрованих умінь читання та письма отримала підтвердження. Наприклад, учні продемонстрували покращення умінь виокремлювати ключові ідеї та ефективно інтегрувати їх у вторинний текст, ураховуючи структурні особливості відповідно до визначених жанрових характеристик порівняльно-зіставного есе. Водночас потребують подальшого вдосконалення уміння учнів критично осмислювати тексти, інтегрувати ідеї первинних текстів у вторинні без плагіату, послідовно та зв'язно їх організувати. Подальшого вдосконалення також потребують уміння учнів правильно цитувати використані джерела. Вплив джерела первинної інформації на створення вторинного продукту також належить до недостатньо досліджених тем, і його ґрунтовне вивчення могло б сприяти кращому розумінню специфіки навчання інтегрованих умінь.

Внесок авторок: Вікторія Осідак – огляд джерел і аналіз проблеми; методологія; висновки і перспективи дослідження; Владислава Ясинецька – створення та апробація технології, методичне забезпечення, збір емпіричних даних.

Список використаних джерел

Міністерство Освіти і Науки [МОН]. (2017). *Іноземні мови (рівень стандарту, профільний рівень). Програма для 10-11-х класів ЗНЗ*. <https://osvita.ua/school/program/program-10-11/58921/>

Кавицька, Т., Дроботун, В., Драгінда, О. (2021). Навчання письма в екстрених умовах:

дослідження навчального потенціалу онлайн-платформ. *Ars Linguodidacticae*, 8, 4-12. <https://doi.org/10.17721/2663-0303.2021.8.01>

Квасова, О., Лямзіна, Н. (2018). Формування інтегрованих умінь читання й письма у процесі виконання студентами веб-квесту. *Ars Linguodidacticae*, 2, 38–44. <https://doi.org/10.17721/2663-0303.2018.2.05>

Полонська, Т. (2014). *Профільне навчання іноземної мови учнів старшої школи. Методичні рекомендації*. Педагогічна думка.

Сажко, Л.А. (2010). Профільне навчання іноземних мов у старшій школі. *Іноземні мови*, 2, 5-9.

Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.

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). IRA.

Celik, B. (2019). Developing writing skills through reading. *International Journal of Social Sciences and Educational Studies*, 6(1), 206 – 214. <https://doi.org/10.23918/ijsses.v6i1p206>

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. <https://uobrep.openrepository.com/handle/10547/312629>

Council of Europe. (2020). *Common European framework of reference for languages (CEFR): Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe. www.coe.int/lang-cefr

Dooley, J., & Evans, V. (2017). *Prime time. Upper-intermediate student's book* (2nd impr). Express publishing.

Gebriel, A., & Plakans, L. (2016). Source-based tasks in academic writing assessment: Lexical diversity, textual borrowing and proficiency. *Journal of English for Academic Purposes*, 24, 78-88. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2016.10.001>

Jackson, C. K., & Bruegmann, E. (2009). Teaching students and teaching each other: The importance of peer learning for teachers. *American Economic Journal: Applied Economics*, 1(4), 85-108. <http://dx.doi.org/10.1257/app.1.4.85>

Hammann, L. A., & Stevens, R. J. (2003). Instructional approaches to improving students' writing of compare-contrast essays: An experimental study. *Journal of Literacy Research*, 35(2), 731–756. https://doi.org/10.1207/s15548430jlr3502_3

Hirvela, A., & Du, Q. (2013). "Why am I paraphrasing?": Undergraduate ESL writers' engagement with source-based academic writing and reading. *Journal of English for Academic Purposes*, 12(2), 87–98. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2012.11.005>

Hughes, A., & Parker, A. (2020). *Visual tools for critical thinking*. Oxford University Press.

Kavytska, T., Shovkovyi, V., & Osidak, V. (2021). Source-based writing in secondary school: Challenges and accomplishments. In C. N. Giannikas (Ed.), *Teaching practices and equitable learning in children's language education* (pp. 63-83). IGI Global. <http://doi:10.4018/978-1-7998-6487-5.ch004>

List, A., & Alexander, P. A. (2017). Cognitive affective engagement model of multiple source use. *Educational Psychology*, 52, 1-18. <http://dx.doi.org/10.1080/00461520.2017.1329014>

Marden, M. P., & Herrington, J. (2020). Collaborative foreign language learning practices and design principles for supporting effective collaboration in a blended learning environment. *Educational Media International*, 57(4), 299–315. <https://doi.org/10.1080/09523987.2020.1848511>

McDonough, J., & McDonough, S. (1997). *Research methods for English language teachers* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315832548>

Miller, R. G., & Calfee, R. C. (2004). Making thinking visible: A method to encourage science writing in upper elementary grades. *Science and Children*, 42(3), 20-25.

Plakans, L. (2008). Comparing composing processes in writing-only and reading-to-write test tasks. *Assessing Writing*, 13(2), 111-129. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2008.07.001>

Plakans, L. (2009). The role of reading strategies in L2 writing tasks. *Journal of English for Academic Purposes*, 8(4), 252-266. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2009.05.001>

Raphael, T. E., & Kirschner, B. W. (1985). The effects of instruction in compare/contrast text structure on sixth-grade students' reading comprehension and writing products. *Research series*, 161, 1-39. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED264537.pdf>

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

References

Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.

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). IRA.

Celik, B. (2019). Developing writing skills through reading. *International Journal of Social Sciences and Educational Studies*, 6(1), 206–214. <https://doi.org/10.23918/ijsses.v6i1p206>

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. <https://uobrep.openrepository.com/handle/10547/312629>

Council of Europe. (2020). *Common European framework of reference for languages (CEFR): Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe. www.coe.int/lang-cefr

Dooley, J., & Evans, V. (2017). *Prime time. Upper-intermediate student's book* (2nd impr). Express publishing.

Gebriel, A., & Plakans, L. (2016). Source-based tasks in academic writing assessment: Lexical diversity, textual borrowing and proficiency. *Journal of English for Academic Purposes*, 24, 78-88. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2016.10.001>

Jackson, C. K., & Bruegmann, E. (2009). Teaching students and teaching each other: The importance of peer learning for teachers. *American Economic Journal: Applied Economics*, 1(4), 85-108. <http://dx.doi.org/10.1257/app.1.4.85>

Hammann, L. A., & Stevens, R. J. (2003). Instructional approaches to improving students' writing of compare-contrast essays: An experimental study. *Journal of Literacy Research*, 35(2), 731-756. https://doi.org/10.1207/s15548430jlr3502_3

Hirvela, A., & Du, Q. (2013). "Why am I paraphrasing?": Undergraduate ESL writers' engagement with source-based academic writing and reading. *Journal of English for Academic Purposes*, 12(2), 87-98. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2012.11.005>

Hughes, A., & Parker, A. (2020). *Visual tools for critical thinking*. Oxford University Press.

Kavytska, T., Drobotun, V. & Drahinda, O. (2021). Navchannya pysma v ekstrenykh umovakh: doslidzhennya navchalnoho potentsialu onlayn-platform [Online writing instruction in emergency setting: exploring the instructional capacity of digital support]. *Ars Linguodidacticae*, 8, 4-12 (In Ukrainian). <https://doi.org/10.17721/2663-0303.2021.8.01>

Kavytska, T., Shovkovyi, V., & Osidak, V. (2021). Source-based writing in secondary school: Challenges and accomplishments. In C. N. Giannikas (Ed.), *Teaching practices and equitable learning in children's language education* (pp. 63-83). IGI Global. <http://doi:10.4018/978-1-7998-6487-5.ch004>

Kvasova, O., & Liamzina, N. (2018). Formuvannya intehrovanykh umin chytannya y pysma u protsesi vykonannya studentamy veb-kvestu [Building students' reading-into-writing skills in webquest]. *Ars Linguodidacticae*, 2, 38-44 (in Ukrainian). <https://doi.org/10.17721/2663-0303.2018.2.05>

List, A., & Alexander, P. A. (2017). Cognitive affective engagement model of multiple source use. *Educational Psychology*, 52, 1-18. <http://dx.doi.org/10.1080/00461520.2017.1329014>

Marden, M. P., & Herrington, J. (2020). Collaborative foreign language learning practices and design principles for supporting effective collaboration in a blended learning environment. *Educational Media International*, 57(4), 299-315. <https://doi.org/10.1080/09523987.2020.1848511>

McDonough, J., & McDonough, S. (1997). *Research methods for English language teachers* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315832548>

Miller, R. G., & Calfee, R. C. (2004). Making thinking visible: A method to encourage science writing in upper elementary grades. *Science and Children*, 42(3), 20-25.

Ministry for Education and Science. (2017). *Inozemni movy (riven standartu, profilnyy riven). Prohrama dlya 10-11-kh klasiv zahalnonavchalnykh zakladiv* [Foreign languages (standard level, profile level). Programmes for 10-11th grades of general secondary education]. (in Ukrainian).

Plakans, L. (2008). Comparing composing processes in writing-only and reading-to-write test tasks. *Assessing Writing*, 13(2), 111-129. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2008.07.001>

Plakans, L. (2009). The role of reading strategies in L2 writing tasks. *Journal of English for Academic Purposes*, 8(4), 252-266. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2009.05.001>

Polonska, T. (2014). Profiline navchannya inozemnoyi movy uchniv starshoyi shkoly. Metodychni rekomendatsiyi [Teaching foreign languages to senior secondary school students. Teacher guidelines]. *Pedahohichna dumka* (in Ukrainian).

Raphael, T. E., & Kirschner, B. W. (1985). The effects of instruction in compare/contrast text structure on sixth-grade students' reading comprehension and writing products. *Research series*, 161, 1-39. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED264537.pdf>

Sazhko, L. (2011). Profiline navchannya inozemnykh mov u starshiyi shkoli. [Professionally oriented teaching foreign languages at senior school]. *Inozemni movy*, 2, 5-9 (in Ukrainian).

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

Отримано редакцією журналу / Received: 07.10.24

Прорецензовано / Reviewed: 19.11.24

Схвалено до друку / Accepted: 20.11.24

ДОДАТКИ

Додаток А

Таблиця 1. Результати передекспериментального зрізу написання порівняльно-зіставного есе учнів 11-го класу

Учень	Інтеграція ідей вихідних текстів на письмі (4 бали)	Організація та структура тексту (4 бали)	Копіювання та плагіат (4 бали)	Загальна кількість балів (12 балів)	Рівень навчальних досягнень
1	3	2	2	7	добре
2	2	1	0	3	незадовільно
3	2	1	1	4	задовільно
4	1	1	1	3	незадовільно
5	2	1	0	3	незадовільно
6	2	0	0	2	незадовільно
7	2	2	1	5	задовільно
8	1	1	0	2	незадовільно
9	1	1	1	3	незадовільно
10	2	2	1	5	задовільно

Додаток Б

Таблиця 2. Результати післяекспериментального зрізу написання порівняльно-зіставного есе учнів 11-го класу

Учень	Інтеграція ідей вихідних текстів на письмі (4 бали)	Організація та структура тексту (4 бали)	Копіювання та плагіат (4 бали)	Загальна кількість балів (12 балів)	Рівень навчальних досягнень
1	3	3	3	9	добре
2	2	3	2	7	задовільно
3	2	3	2	7	задовільно
4	1	1	1	3	незадовільно
5	2	1	1	4	задовільно
6	2	2	1	5	задовільно
7	3	2	2	7	задовільно
8	2	2	1	5	задовільно
9	2	3	1	6	задовільно
10	2	2	2	6	задовільно

Додаток В

Таблиця 3. Шкала оцінювання якості написання порівняльно-зіставного есе

Критерій	Відмінно (4 бали)	Добре (3 бали)	Задовільно (2 бали)	Незадовільно (1 бал)
Робота з вихідними текстами та інтеграція ідей у вторинному тексті	Учень формулює тезу, що вказує на об'єкти порівняння та загальну фонову інформацію. Теза перераховує пункти порівняння, які обговорюються у тексті. Пункти порівняння підтримують тезу та логічно організовують текст. Кожен із абзаців основної частини порівнює одну конкретну характеристику в обох текстах. Кінцевий абзац повторює тезу та узагальнює схожості чи відмінності між об'єктами. Текст завершується коментарем, який надає інформацію про висновок, зроблений учнем під час порівняння двох об'єктів.	Учень формулює тезу, що містить об'єкти порівняння та подає базову інформацію про прочитане. Сформульована теза перераховує більшість пунктів порівняння, про які йдеться в текстах. Кожен із принаймні трьох абзаців основної частини порівнює якусь певну характеристику в обох текстах. Кінцевий абзац повторює тезу та узагальнює схожості та відмінності між об'єктами порівняння. Текст завершується стислим коментарем про роздуми учня на цю тему.	Учень формулює тезу, що містить об'єкти порівняння, але не подає фонові інформації про прочитане. Сформульована теза подає лише основні пункти порівнянь із текстів. Кожен з принаймні двох абзаців порівнює характеристики, присутні в обох текстах. Кінцевий абзац повторює тезу та подає особистий коментар учня, зроблений під час порівняння двох об'єктів.	Учень не формулює тезу, що містить об'єкти порівняння. Сформульована теза не перераховує пункти порівнянь, зазначені в текстах. Кінцевий абзац повторює тезу, але не узагальнює схожості та відмінності. Особистих висновків щодо теми есе бракує.
Організація та структура тексту	Учень дотримується структури порівняльно-зіставного есе, перераховує пункти порівняння змістовно та логічно по абзацах. Дотримується послідовності під час порівняння та зіставлення ідей з текстів. Текст плавно переходить від однієї ідеї до іншої. Використовуються слова переходу порівняння та зіставлення для відображення зв'язків між ідеями. Використано різноманітність речень та переходів.	Учень дотримується структури порівняльно-зіставного есе, перераховує пункти порівняння змістовно та логічно по абзацах, але не дотримується послідовності під час порівняння та зіставлення ідей з текстів. Есе переходить від однієї ідеї до іншої, але відсутня різноманітність. Використовуються слова переходу порівняння та зіставлення для відображення зв'язків між ідеями.	Учень дотримується структури порівняльно-зіставного есе, але деяка інформація розташована в невідповідному абзаці. Деякі деталі не відповідають логічному або очікуваному порядку, що розриває увагу читача.	Деякі деталі не відповідають логічному або очікуваному порядку. Немає організованості в тексті. Зв'язки між деякими ідеями недостатньо чіткі. Переходи між ідеями або пунктами порівняння недостатньо чіткі та непрозорі.
Плагіат та копіювання	Учень володіє високим рівнем умінь синтезувати інформацію та перефразувати. Коректно цитує джерела і використовує відповідні посилання на джерела в тексті. Повністю дотримується академічної доброчесності.	Учень здебільшого перефразовує джерела, але деякі частини тексту можуть бути занадто схожими з читаним. Цитує більшість джерел, але можуть бути помилки в оформленні цитат або посилань.	Учень використовує деякі перифрази, але текст містить значні частини, що повторюють джерела без належного оформлення. Помітні проблеми з посиланням на джерела.	Текст учня містить значний обсяг перефразованого матеріалу з джерел, що є прямим плагіатом. Відсутні посилання на використані джерела або вони вкрай некоректні.

Viktoriia Osidak (Ukraine)
ORCID ID: 0000-0001-7304-3026

Vladyslava Yasynetska (Ukraine)
ORCID ID: 0009-0005-3124-0888

STAGED ORGANIZATION OF TEACHING INTEGRATED READING AND WRITING SKILLS IN SPECIALISED HIGH SCHOOL THROUGH ESSAYS

Introduction. *Teaching English to senior secondary school students is primarily aimed at supporting their professional development (Ministry for Education and Science, 2017). In this context, teaching English is less about acquiring knowledge about the language itself and more about using English as a medium of instruction to gain expertise in non-language subjects. This necessitates a shift from traditional instruction, which focuses on teaching language skills in isolation, to a more integrated approach that addresses the specific needs of secondary school students. One of the learning objectives of specialised secondary programs is to develop students' ability to synthesize and evaluate information from various sources to create clear and detailed texts related to their areas of interest.*

Research aim. *This paper aims to explore approaches to teaching integrated reading and writing skills to senior secondary school students. Particularly, the authors are interested in examining the efficacy of the instruction intervention to enhance students' skills to write comparison-contrast essays based on source texts.*

Methodology. *The conceptual foundation of this study is based on an integrated approach to teaching reading and writing. This approach posits that reading and writing processes are interconnected, as both activities depend on similar cognitive mechanisms and types of knowledge. The suggested intervention is based on the Read-Write Cycles developed by Calfee and Miller (2005). The article presents the results of the instructional intervention carried out in a secondary public school in Irshan, focusing on 11th-grade students as participants. Descriptive statistics (mean and percentage) were employed to report the findings of pre- and post-intervention results. A paired t-test was utilised to determine whether the instructional intervention led to any significant changes in students' skills to produce clear and detailed comparative-contrast essays using source materials.*

Results. *The findings demonstrate the effectiveness of the training, thereby confirming the hypothesis that the instructional intervention positively impacts the development of integrated reading and writing skills among school students.*

Keywords: *integrated reading and writing skills, specialised high school, a two-stage organisation of teaching, a read-write cycle.*

BIOS

Viktoriia Osidak, PhD in Education, Associate Professor at the Department of Methodology for Teaching Ukrainian and Foreign Languages and Literature, Taras Shevchenko National University of Kyiv. Her research interests include alternative methods for assessing student achievements, English language teaching methodology, fostering multilingualism among students, and integrating the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) into foreign language education.

E-mail: viktoriia_osidak@ukr.net

Vladyslava Yasynetska, Mgr in Education, program "Theory of education and teaching methodology of Ukrainian language, literature, and a foreign language in professionally oriented School" at National Taras Shevchenko University of Kyiv. Her research interests focus on English language teaching methodology.

E-mail: vladayas1908@gmail.com

Автори заявляють про відсутність конфлікту інтересів. Спонсори не брали участі в розробленні дослідження; у зборі, аналізі чи інтерпретації даних; у написанні рукопису; в рішенні про публікацію результатів.

The authors declare no conflicts of interest. The funders had no role in the design of the study; in the collection, analyses or interpretation of data; in the writing of the manuscript; in the decision to publish the results.