

УДК 378.147.41

Юлія Лавренчук (Україна)
ORCID ID: 0000-0003-3646-618X

НАВЧАННЯ Й ОЦІНЮВАННЯ ІНТЕГРОВАНОГО АУДІЮВАННЯ ТА ПИСЬМА В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ: АНАЛІЗ КОГНІТИВНИХ ПРОЦЕСІВ

Статтю присвячено особливостям навчання та оцінювання умінь інтегрованого аудіювання та письма в закладах вищої освіти України. Зокрема, проаналізовано масив літератури, що стосується когнітивних особливостей і відмінностей між неінтегрованим та інтегрованим письмом. Авторкою зосереджено увагу на перевагах навчання інтегрованого письма в умовах академічної комунікації міжнародного рівня, включно з мовними іспитами на визначення рівня мовленнєвої компетентності та вступними іспитами до закладів вищої освіти. Описано етапи роботи викладача та студентів над дискурсом, а також когнітивні стратегії і процеси та метакогнітивні стратегії інтегрованого аудіювання та письма. Визначено труднощі імплементації зазначених стратегій на етапі підготовки матеріалів для навчання та оцінювання умінь інтегрованого аудіювання та письма (позиція викладача), а також на етапах аудіювання та письма (позиція студента). Крім того, на основі аналізу наукових праць, що стосуються інтегрованого аудіювання та письма і відповідно неінтегрованого аудіювання та письма, критично узагальнено наявні моделі когнітивних процесів, задіяних в інтегрованому аудіюванні та письмі.

Ключові слова: академічна комунікація, навчання та оцінювання інтегрованого аудіювання та письма, когнітивні процеси та стратегії інтегрованого аудіювання та письма, заклад вищої освіти.

Постановка проблеми й актуальність дослідження. Тенденція на інтернаціоналізацію та роботизацію багатьох професій зумовлює необхідність підготовки фахівців, які володіють умінями працювати з інформацією, зокрема аналізувати та трансформувати її. Відповідно до вимог ХХІ ст. зростає потреба не лише у володінні високим рівнем англійських мовленнєвих умінь, а й у навичках одночасного сприйняття й опрацювання даних. Майбутнім працівникам доводиться навчатися опрацьовувати інформацію із зовнішніх джерел (підручників або лекцій), об'єднуючи отримані дані зі своїми попередньо набутими знаннями, і висловлюючи їх у формі усного чи письмового повідомлення. В академічному контексті, де часто застосовують презентації, лекції і відео, студенти мають активно слухати, щоб відокремити важливу інформацію, написати есе або синтезувати та перефразувати інформацію, яку вони почули (Ohta, 2018). Уміння писати, спираючись на

джерела (інтегроване письмо), вважають незамінним в освітніх, академічних і професійних умовах (Chan, 2018). К. Вестбрук (Westbrook, 2023) зауважує, що саме англійська практика є необхідною на етапі здобуття освіти, оскільки навчання в багатьох ЗВО світового рівня відбувається англійською мовою і студентам необхідно навчитися конспектувати зміст лекцій і писати на основі здобутої інформації науковій статті.

Превалювання академічного письма над креативним у середовищі вищої освіти мало б означати особливу зацікавленість дослідників в інтегрованому письмі. Проте досі у науковій літературі, на протигагу відносній популяризації тематики інтегрованого читання та письма (ІЧП), існує нестача досліджень, пов'язаних із розумінням процесів та методики навчання й оцінювання інтегрованого аудіювання та письма. Такі процеси вважають багатоаспектними та складними через природу когнітивних процесів, задіяних у них. Цим можна пояснити і певне

нехтування тематикою інтегрованого аудіювання та письма (ІАП) у науковому дискурсі. К. Вестбрук (Westbrook, 2023) на прикладі наукового журналу "JEAP" оцінила, що лише близько 1 % статей, опублікованих із 2002 по 2019 рр., стосуються академічного аудіювання. Більш ніж одному виду мовленнєвої діяльності (ВМД), наприклад читанню та письму або аудіюванню та говорінню, присвячені 9 % досліджень.

Метою статті є узагальнити та систематизувати відомості щодо когнітивних особливостей інтегрованого аудіювання та письма в університетському середовищі на основі аналізу процесів, залучених в інтегрованому читанні й письмі та неінтегрованому аудіюванні.

Методологія дослідження, представлена у статті, спирається на соціально-когнітивний підхід (Weir, 2005). До основних методів, застосованих у дослідженні, належать теоретичні: *аналіз науково-теоретичних джерел* з когнітивістики, психолінгвістики, методики навчання й оцінювання іноземних мов; *зіставно-порівняльний* метод, що дає змогу здійснити системне порівняння когнітивних особливостей неінтегрованого й інтегрованого письма з метою визначення їхніх спільних рис і відмінностей; метод *систематизації*, що дає змогу об'єднати в конструктивну цілісність когнітивні процеси, що відбуваються в неінтегрованому аудіюванні й інтегрованому читанні та письмі, та забезпечує функціональну погодженість обраних елементів; *синтез й узагальнення результатів дослідження*, пов'язаних з укладанням узагальненої моделі когнітивних процесів ІАП.

Огляд досліджень і публікацій. Оцінювання іншомовного інтегрованого письма як тематика наукових досліджень набуло поширення у 1990-х рр. Наразі дослідники насамперед звертають увагу на те, що інтегровані завдання письма краще репрезентують навички, необхідні студентам у реальному академічному контексті (Weigle, 2004). Автори статей,

що стосуються інтегрованих видів мовленнєвої діяльності, окрему увагу приділяють складнощам, з якими стикаються здобувачі. Прикладом є втрата студентами розуміння того, про що вони збираються писати, оперуючи завеликим або замалим корпусом ідей (Sari et al., 2020). Дослідження (Weigle, 2004; Weir, 1983) підтверджують тезу про те, що автори текстів, які володіють достатніми знаннями щодо запропонованої теми, створюють більш високоякісні тексти швидше, докладаючи менше зусиль, аніж невідготовлені чи недостатньо підготовлені автори. Задля розв'язання цієї проблеми деякі науковці-методисти (Gholami, & Alinasab, 2017; Sari et al., 2020) пропонують упроваджувати в навчальний процес ІЧП і ІАП, що вимагають від студента створення тексту на основі інформації прослуханого чи прочитаного опорного матеріалу. Отже, попередні знання з теми письма перестають відігравати вирішальну роль у якості кінцевого письмового продукту.

ІАП дедалі частіше використовують для оцінювання академічних здібностей письма під час визначення рівня володіння англійською мовою, особливо останнім часом. Інтегроване письмо повно репрезентоване у низці тестів міжнародного рівня: *Онлайн-тестування з англійської мови як іноземної* (Internet-based Test of English as a Foreign Language; TOEFL iBT), *Канадське тестування академічної англійської мови* (Canadian Academic English Language; CAEL), *Тестування англійської як другої мови в Онтаріо* (Ontario Test of English as a Second Language; OTESL) та *Сертифікат професійного рівня володіння англійською мовою* (Certificate of Proficiency in English; COPE). Дослідники-методисти стверджують, що розробники тестів наразі відмовляються від традиційних поглядів щодо письма та виступають за використання усних і писемних текстів як джерел для створення академічних текстів (Gholami, & Alinasab, 2017). Для того,

щоб вивчити спосіб, у який студенти інтегрують прослухані матеріали в тексті, необхідний усебічний глибокий аналіз когнітивних процесів кожного етапу ІАП. Детальний розгляд джерел підтвердив недостатність вичерпної теоретичної бази, що стосується інтегрованого аудіювання та письма, тому створення узагальненої моделі когнітивних процесів, залучених в ІАП, спиратиметься на роботи щодо когнітивних процесів, залучених в неінтегрованому аудіюванні (independent listening) та інтегрованому читанні й письмі.

Виклад основного матеріалу. Варто зазначити, що ІАП та ІЧП не є спрощеними варіантами письма, адже залучають інші, часто набагато складніші когнітивні процеси порівняно з неінтегрованим письмом і передбачають нелінійність процесу, пов'язаного з генерацією, адаптацією ідей чи розширенням знань з теми (Hajovsky et al., 2018; Bereiter, & Scardamalia, 1987). Інтегроване письмо передбачає цілеспрямоване використання як зовнішніх (матеріали для читання й аудіювання), так і внутрішніх ресурсів, а саме оперативної та довготривалої пам'яті (мовні й дискурсивні знання). Незбалансованість і комплексність когнітивних операцій впливають на процес письма, зокрема й на якість продукowanego тексту (Kavytska et al., 2021). Ще один аспект, що необхідно враховувати, – необізнаність студентів щодо схеми роботи над інтегрованим письмом. Подібні дослідження зосереджуються на перевагах інтегрованого письма, важливості впровадження інтегрованого письма в навчальний процес (обґрунтовуючи це більшою мірою наближеності до реальних ситуацій спілкування) та піддають сумніву валідність тестів з перевірки неінтегрованого письма, що фактично ставлять студентів у різні умови через неоднаковий рівень і якість попередніх знань з теми письма.

Робота викладача закладу вищої освіти з ІАП полягає у взаємопов'язаних

діяльностях: а) розробленні вправ для відпрацювання, б) завдань для тестування та в) укладанні шкали оцінювання академічного письма. На кожному з них важливе чітке розуміння етапів діяльності студентів і складнощів, пов'язаних з особливостями психіки та середовища навчання. Застосування інтегрованих завдань для оцінювання мовленнєвих здібностей викликає складні питання щодо його валідності, особливо щодо створення конструкту. С. Браун у своєму дослідженні виявила, що реїтери стикаються зі складнощами щодо визначенням того, чи були помилки в контексті спричинені проблемами на стадії аудіювання, чи навичками писемного мовлення (Brown, 2005). Зазвичай реїтери оцінюють завдання ІАП нижчими балами, ніж ІЧП чи неінтегроване письмо. Задля розуміння причин таких результатів мають бути відомості про внутрішні та зовнішні виклики, що не змогли подолати студенти. Л. Фловер та Дж. Р. Гаєс (Flower, & Hayes, 1981) вважають, що кожен психологічний процес можна аналізувати як складові одиниці з окремими функціями та сукупністю кроків, виконання яких зумовлює перехід до наступного когнітивного процесу. Однак варто зважати на те, що одні процеси можуть переривати інші.

Когнітивні особливості інтегрованого аудіювання. У той час, коли неінтегроване письмо охоплює низку когнітивних і метакогнітивних аспектів, що передбачають кілька фаз роботи над текстом: мозковий штурм (brainstorming), планування (planning), генерування ідей (generating ideas), перевірку (revising) та рефлексію щодо результатів (reflecting) (Odendahl & Deane, 2018), робота над інтегрованим письмом розпочинається не з мозкового штурму, а з когнітивних операцій аудіювання. Аудіюванням називають складне когнітивне вміння, що залучає кілька взаємопов'язаних когнітивних процесів, є активним й усвідомленим актом, під час якого слухач виокремлює

значення, використовуючи як підказки контекстуальну інформацію і наявні знання та спираючись на численні стратегічні ресурси, щоб виконати завдання (Field, 2008; O'Malley, & Chamot, 1990). Спираючись на попередні дослідження (Field, 2004, 2008), А. Руксон і Т. Брунфaut (2015) зробили висновок, що аудіювання передбачає когнітивного оброблення тексту, що відбувається не лінійно, а в інтерактивній формі (одночасне сприйняття та інтерпретація потоку інформації) та враховує не лише знання в галузі мовознавства, але й загальні уявлення про оточення. Проте узвичаєних у науковому колі термінів, що стосуються опису когнітивних процесів аудіювання, досі немає. Констатуємо також брак досліджень щодо розуміння принципів відбору та використання матеріалів для аудіювання в інтегрованих завданнях.

Аудіювання охоплює рецептивні, конструктивні та тлумачні аспекти пізнання, що дають змогу розуміти усне мовлення (Rost, 2013). Зі свого боку наголосимо, що спрощений підхід не дає повної відповіді на питання "Як навчати?", "Чого навчати?", "Що перевіряти?" і "Як контролювати засвоєне?". З метою поглиблення розуміння особливостей інтегрованого аудіювання розглянемо когнітивні та метакогнітивні процеси, залучені в інтегрованому аудіюванні.

У межах процесного підходу Дж. Філд (Field, 2008) вважає, що аудіювання складається із двох основних **операцій**: декодування та розпізнавання значень. І. Білянська розкриває психологічні механізми, що стосуються цих етапів:

- **мовленнєвий слух** – здатність до впізнання звуків мовлення та співставлення їх з відповідними їм фонематичними одиницями;

- **внутрішнє промовляння** – беззвучна мовленнєва діяльність, що передбачає перетворення звукових образів на артикуляційні;

- **імовірнісне прогнозування** – здатність передбачати структурне, лінгвістичне та

сміслові наповнення, обираючи між можливими варіантами сенсу висловлення, ураховуючи контекст, аудиторію, власні переконання тощо;

- **осмислення** – процес аналізу текстів, встановлення семантики слів і фраз, аналіз синтаксичної структури тексту, розпізнавання засобів вираження емоцій, ідей та інших понять, висловлених вербально;

- **оперативна пам'ять** – система психічних процесів, що використовується для короткочасного утримання інформації, необхідної для виконання мовленнєвих завдань та інших когнітивних функцій (Білянська, 2018).

Основними авторка визначає процеси розрізнення та впізнання. Збій у будь-якому з етапів прослуховування означатиме погіршення загального результату аудіювання.

Метакогнітивні процеси аудіювання охоплюють етапи, пов'язані з контролем і регулюванням пізнання, а саме: а) підготовку до прослуховування; б) вибіркову увагу; в) цілеспрямовану увагу; г) моніторинг, оцінювання розуміння вхідної інформації в реальному часі (загальне розуміння тексту); г) оцінювання розуміння (включно з умінням заповнювати смислові прогалини під час прослуховування тексту) (Bruner, & Tagiuri, 1954). Процес аудіювання пов'язаний із необхідністю автоматичного оброблення тексту (Buck, 2001; Field, 2004), а оброблення в режимі реального часу часто змушує реципієнтів почуватися некомфортно. Студенти, що сприймають іншомовний текст, стикаються із проблемами різного характеру: обмежений словниковий запас, фонетичні особливості мовлення, зовнішні завади тощо.

Дж. Річардз пропонує детальну комунікативну таксономію, до якої входять 18 мікронавичок, необхідних для успішного сприймання тексту на слух, що спираються на залучення короткочасної пам'яті та охоплюють розпізнавання звуків, наголосу й інтонаційних моделей,

скорочених форм, межі слів, темпу мовлення та подачі, розпізнавання граматичних структур і систем, головних і другорядних членів речень, розрізнення значення граматичних форм, розпізнавання комунікативних функцій (прагматика), використання знань реального світу для визначення цілей, ситуацій та учасників мовлення, залучення процесів передбачення, індукції, дедукції чи ілюстрування, розрізнення буквального значення та підтексту/конотацій, використання невербальних підказок і застосування стратегій розуміння (Richards, 1983).

Психологи Дж. Брунер і Р. Тагіурі стверджують, що задля досягнення позитивного результату студентові необхідно задіяти **когнітивні стратегії**, пов'язані зі способами отримання, збереження та використання інформації:

- реконструкція (упізнавання);
- елаборація (зіставлення, деталізація);
- інференція (визначення смислу нового слова в контексті чи на основі фонових знань);
- трансляція (внутрішній семантичний процес перетворення значень);
- прогнозування (процес побудови припущення про майбутнє на основі наявних знань);

- фіксування (запам'ятовування отриманої інформації) (Bruner & Tagiuri, 1954).

Т. Актар вважає, що найбільший вплив на результат аудіювання мають:

- інтерактивні висхідні та низхідні процеси;
- сприйняття, синтаксичний аналіз, уживання;
- метапізнання (Актар, 2020).

Зазначені процеси описують, які дії виконують слухачі, щоб слухати та сприймати ефективно, як можна регулювати ці процеси. Метапізнання передбачає свідоме сприйняття власних можливостей, контроль мисленнєвих процесів і здатність до саморефлексії. Результатом успішного процесу аудіювання є репрезентація мовлення в пам'яті. Когнітивні процеси, відповідно до моделі А. Руксон і Т. Брунфат (рис. 1), передбачають шість етапів опрацювання прослуханого тексту:

- акустично-фонетична обробка,
- розпізнавання слів;
- проведення парсингу (граматичного аналізу розрізнених слів);
- локальна семантична обробка тексту;
- глобальна семантична обробка тексту;
- прагматична обробка (інтерпретація словосполучень, синтагм, речень у певному контексті, напр., розпізнавання гумору) (Rukthong, & Brunfaut, 2015).

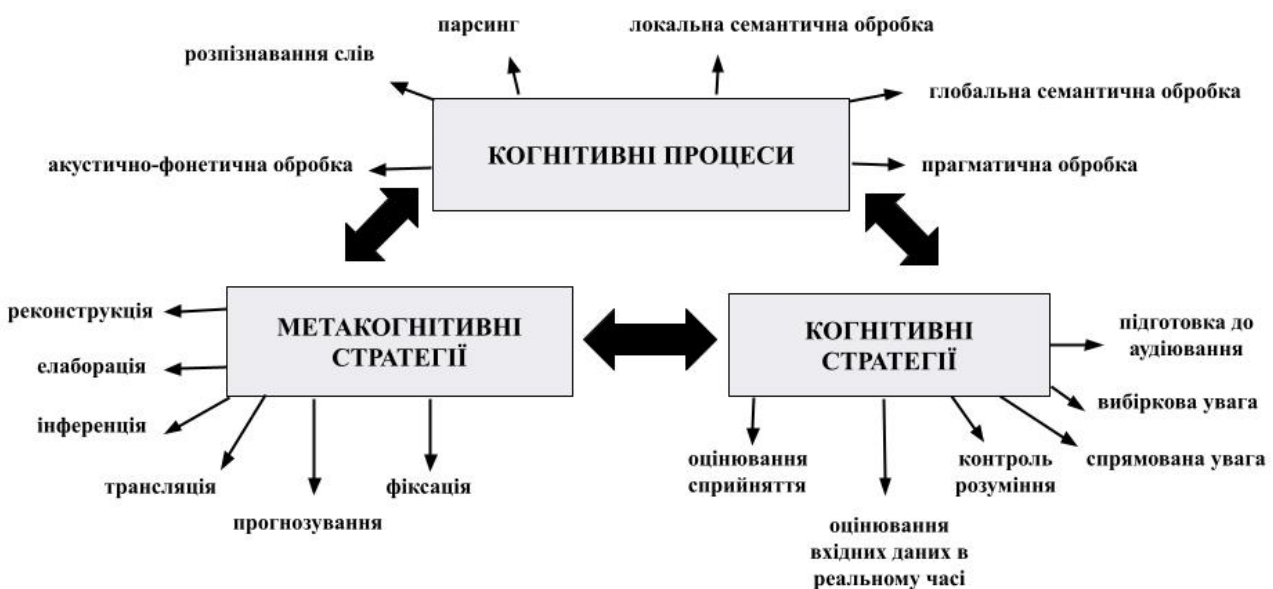


Рис. 1. Роль аудіювання в завданнях інтегрованого аудіювання і письма та інтегрованого аудіювання і говоріння (Rukthong & Brunfaut, 2015)

У роботі вчених із Гонконгу структуру розуміння на слух зображено так:

- запам'ятовування, збереження чітких тез джерела;
- роз'яснення, перефразування важливої інформації;
- конспектування, підсумовування теми тексту та сортування ідей і взаємозв'язку змісту;
- розробка, розуміння неявних значень шляхом застосування уяви й узагальнення до поверхневого значення в матеріалі аудіювання;
- оцінювання та критика поглядів мовця та його використання мови;
- створення, формування власних думок або розв'язання проблем шляхом застосування наданої інформації (Cheong et al., 2019).

Ідеї кодуються відповідно до того, чи були одиниці вхідного матеріалу презентовані послідовно, або об'єднані чи синтезовані в макропропозиції. Організація вихідного тексту в цілісну структуру передбачає багаторазову обробку певних елементів в оперативній пам'яті, що приводить до диференційованого розуміння і подальшого запам'ятовування. Конденсація повного значення вихідного тексту зводиться до його узагальнення. Якщо студент успішно вловлює загальний сенс прослуханого чи прочитаного повідомлення, воно може бути перенесене з оперативної в довготривалу пам'ять. Варто зазначити, що така інформація зберігається не в повному, а у стислому вигляді, у вигляді тез (Stern, 2012). Автор може використовувати вхідні дані із середовища виконання тексту, з довготривалої пам'яті та з тексту, що був написаний самим автором до певного часу (Chenoweth, & Hayes, 2003). З позиції когнітивних теорій оброблення мови саме вербалізація відображає результати процесів перцептивного та конструктивного сприйняття, що були активні під час аудіювання.

Когнітивні особливості інтегрованого письма. Як показують численні дослідження, ІАП є значно когнітивно

вибагливішим порівняно із самостійним письмом. Додамо, що ІАП вимагає від студентів більшого зосередження, адже етап аудіювання зазвичай не є ітеративним. Письмо ж є нелінійним процесом розв'язання проблем з генерацією нових ідей або розширенням знань (Hajovsky et al., 2018; Bereiter, & Scardamalia, 1987). Генерація продукту в ІАП передбачає сукупність багатьох рекурсивних процесів: *розуміння прочитаного, перечитування, планування, упорядкування ідей* тощо. Ці змінні можуть вплинути на процес з позиції якості письмового продукту, ефективності використання ресурсів, а також справедливості оцінки (Hajovsky et al., 2018). Необхідно зауважити, що основною відмінністю ІЧП та ІАП є те, що за інтегрованого аудіювання студенти не можуть повертатися до вихідних матеріалів. Проте ми не вважаємо це визначною перевагою ІЧП над ІАП, зважаючи на те, що дорослі автори текстів витрачають значну частину відведеного часу на перечитування написаного (Kaufert et al., 1986). Це хоча і сприяє створенню зв'язного тексту, проте вимагає відведення більшого проміжку часу на роботу. Спільною рисою ІАП та ІЧП є проблема плагіаторства, що є типовою в умовах навчання у ЗВО (Hajovsky et al., 2018). Н. А. Ченовес і Дж. Р. Гаєс (Chenoweth, & Hayes, 2003) наголошують, що функція джерела письма полягає лише в тому, щоб запропонувати комплекс ідей для подальшого залучення в текст і передати ці відомості авторові для подальшого опрацювання.

Інтегроване письмо передбачає низку **пізнавальних процесів**, що залучають у багатьох ВМД: *увага, довгострокова та короткострокова (оперативна) пам'ять*. Зазначимо, що під поняттям "увага" маємо на увазі можливість зосереджуватися на завданні, незважаючи на зовнішні дистрактори (сторонні звуки).

Довгострокова пам'ять – це багатоаспектний ресурс, що забезпечує збереження знань щодо фактів, подій і власне мови, охоплюючи словниковий запас,

відомості з орфографії, граматики чи синтаксису та можливість їхнього використання. Довготривала пам'ять передбачає знання автора про жанрові особливості заданого тексту та стратегії його написання. У довготривалій пам'яті міститься розуміння письменником того, до якої цільової аудиторії спрямоване написання. Також там зберігаються епізодичні знання: пам'ять, що стосується взаємодії із соціальним і фізичним світом (Chenoweth, & Hayes, 2003).

К. А. Ерікссон і Г. А. Саймон (Ericsson, & Simon, 1993) визначили, що суттєва частина знань може зберігатися в оперативній пам'яті протягом деякого часу та бути доступною для вербалізації. Дослідження вказують, що втручання в ресурси оперативної пам'яті може знизити плавність і якість письма (Chenoweth, & Hayes, 2003). До негативних факторів належать такі: обмежена ємність короткострокової пам'яті у зв'язку із занадто великим обсягом тексту чи заскладною інформацією; розсіювання уваги, пов'язане з виконанням кількох задач (напр., обдумування структури тексту впродовж прослуховування); невміння обирати дієві стратегії навчання, стрес тощо. Вплив

негативних факторів на фінальний результат навчання піддається зниженню завдяки поступовому відпрацюванню навичок ІАП. Для досягнення позитивних результатів такої діяльності важливо мати на увазі та неухильно дотримуватися етапів роботи над інтегрованим письмом.

Найзручнішою із процесуального погляду, на нашу думку, є схема процесів, репрезентована у роботі Дж. Р. Гаєса та Л. Фловєр "Когнітивна теорія процесів письма (A Cognitive Process Theory of Writing) (Flower, & Hayes, 1981). Ця модель (рис. 2) письма охоплює три етапи: планування (planning), трансляція (translating) та перевірка (reviewing). Першу фазу автори поділяють на три субпроцеси: генерування, організація та постановка цілей. Етап корекції передбачає переривання та редагування. Автори наполягають на нелінійності діяльності: етапи письма не завжди відбуваються у визначеному моделлю порядку, проте між ними завжди зберігається зв'язок. Наприклад, корегування та генерування можуть переривати один одного в будь-який час.

СЕРЕДОВИЩЕ ВИКОНАННЯ ТЕСТОВОГО ЗАВДАННЯ

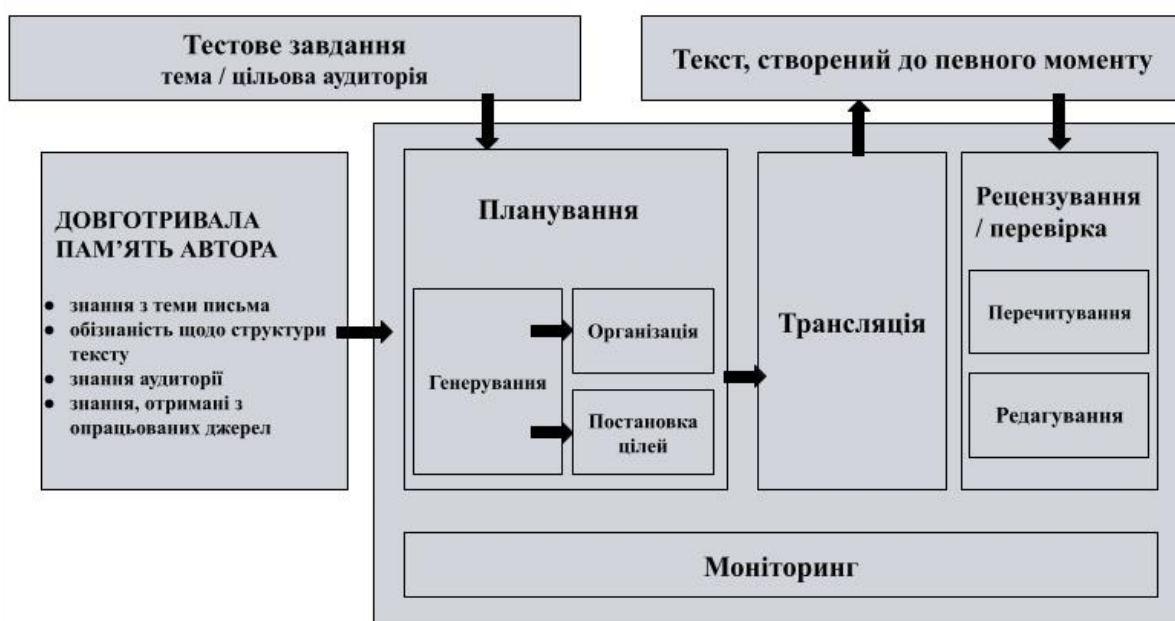


Рис. 2. Процесуальна модель створення тексту (Flower, & Hayes, 1981)

Когнітивні процеси ІАП. Наразі не так багато наукових досліджень звертають свою увагу саме на ІАП. Однією з небагатьох є модель (рис. 3), що стосується процесів інтегрованого письма (*Composing Process of Integrated Writing Tasks*) (Cheong et al., 2019). Дослідники фактично узагальнюють зазначене нами вище і виокремлюють різні етапи та підпроцеси: сприйняття матеріалів для читання чи

аудіо-/відеоматеріалів, організація ідей, генерація тексту та використання стилістичних засобів. Також окремо наголошено на необхідності усвідомлення контексту та завдання, що стоїть перед студентом (аудиторія, тема, жанр). Модель надає загальну структуру для аналізу та розуміння процесу інтегрованого письма, але не деталізує когнітивних стратегій та особливостей на кожному із етапів.

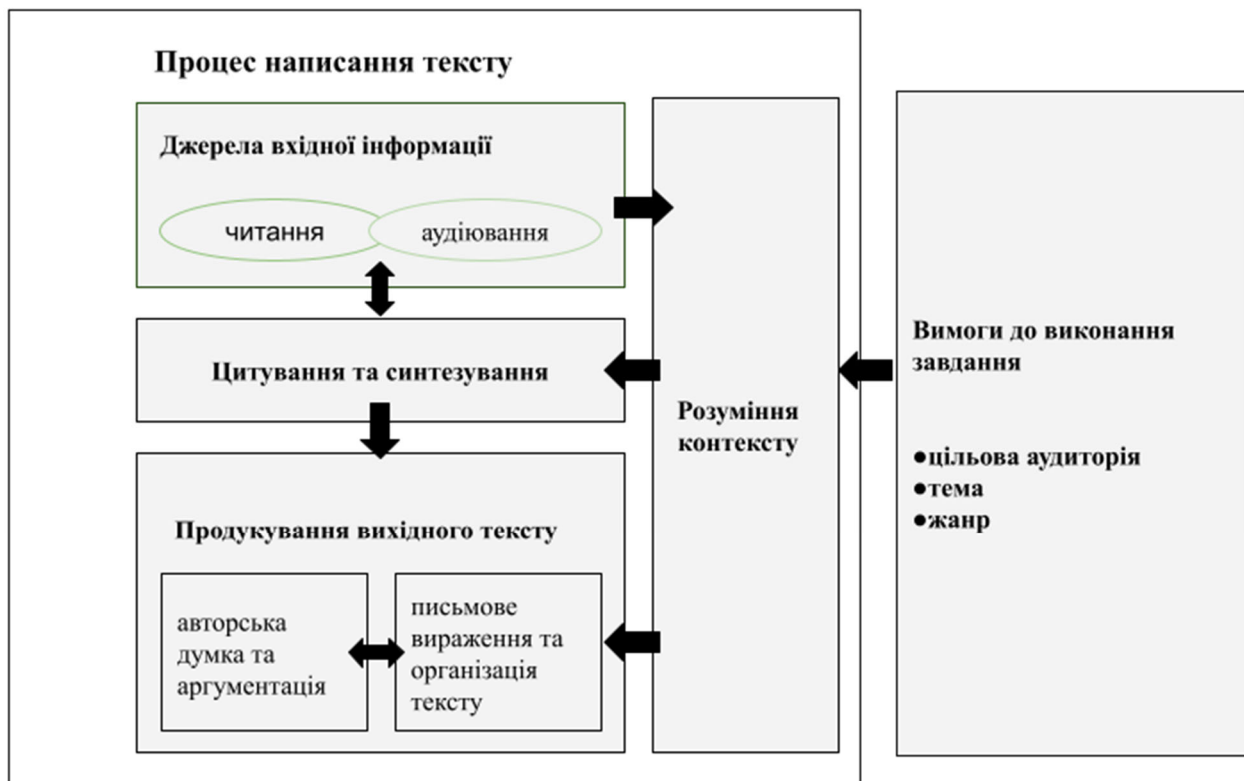


Рис. 3. Процес виконання завдань інтегрованого письма (Cheong et al., 2019)

Ю. Нок і В. Сайтаялабхорн пропонують 6-етапну модель інтегрованого письма:

- відбір ідей із вихідного джерела;
- синтез ідей з одного або кількох джерел;
- трансформація отриманої інформації;
- упорядкування ідей відповідно до обраної організаційної структури;
- зв'язування власних ідей і запозичень (Knoch, & Sitajalabhorn, 2013).

Проте автори визнають і необхідність подальших дискусій та визначення

впливу зовнішніх факторів на якість інтегрованого письма.

Узагальнюючи відомості та здобутки дослідників у сфері інтегрованого й неінтегрованого аудіювання та письма (Goctu, 2017; Oslon, & Land, 2007; Rukthong, & Brunfaut, 2015;), пропонуємо наш погляд на модель когнітивних процесів, когнітивних стратегій і метакогнітивних стратегій інтегрованого аудіювання та письма, в основі якого лежать розглянуті наукові розвідки (рис. 4).

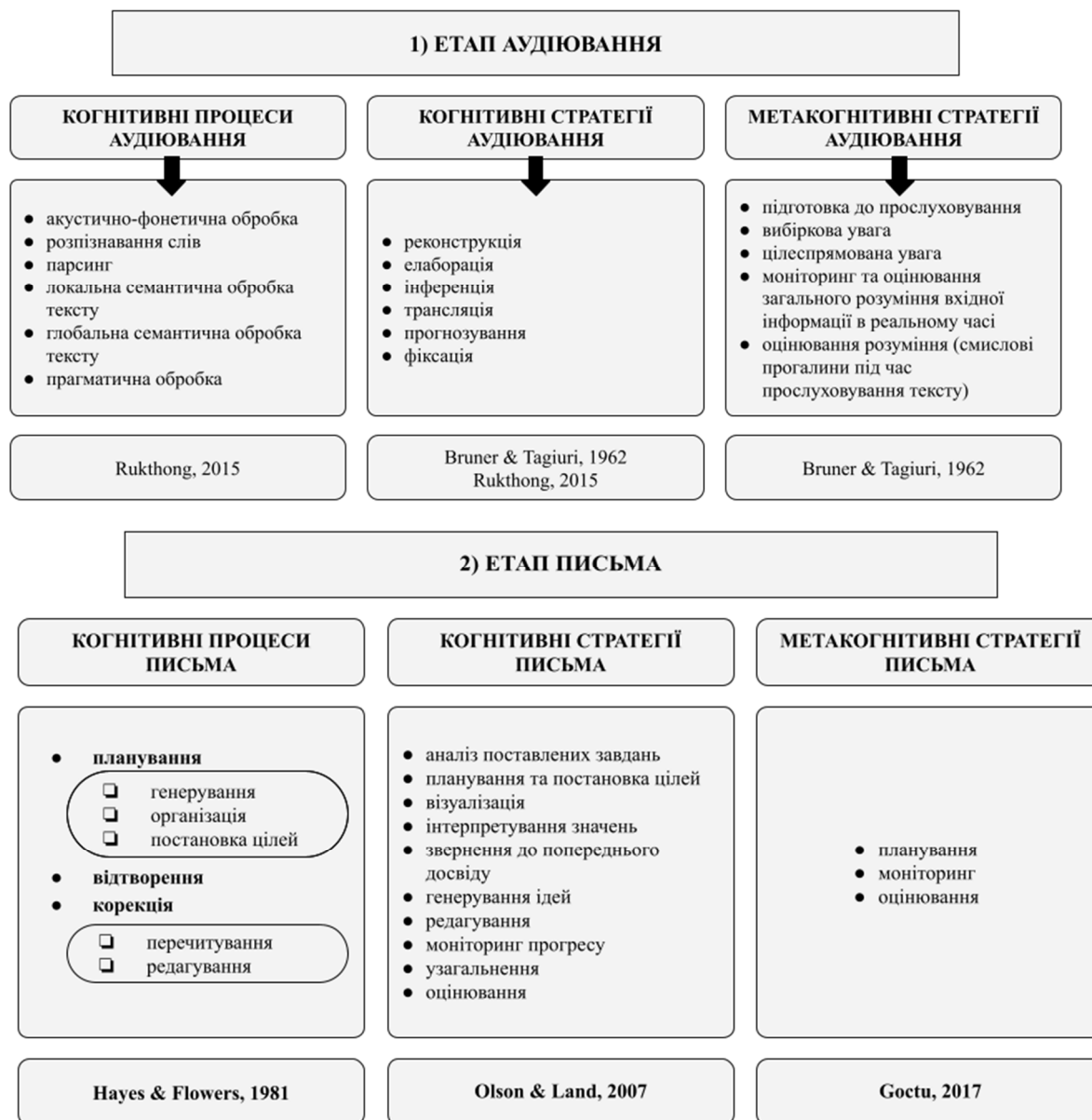


Рис. 4. Когнітивні особливості інтегрованого аудіювання та письма

Виклики інтегрованого письма. Оскільки небагато досліджень вивчали сприйняття на слух, то досить мало наразі відомо про причини низької успішності студентів у написанні інтегрованих текстів (ІАП) іноземною мовою. Однак усвідомлення метакогнітивних процесів, пов'язаних з аудіюванням, складнощів під час розуміння на слух, знання про самих слухачів може допомогти викладачеві застосувати стратегії та встановити цілі аудіювання, що слугуватимуть поліпшенню сприйняття (Zhang, 2001). Задля успішного набуття вмінь ІАП студенти

мають бути ознайомлені із процесом, проте в українських ЗВО така діяльність англійською мовою має обмежений характер. Це зумовлює необхідність розроблення матеріалів інтегрованого аудіювання з урахуванням можливих викликів у межах конкретних курсів англійською мовою. Серед складнощів, з якими стикаються студенти та викладачі, які працюють з ІАП, виокремлюємо такі:

- Перша причина незадовільного результату студентського інтегрованого аудіювання та письма полягає у невдалому результаті прослуховування тексту.

Успішне розуміння англійської на слух залежить від багатьох взаємопов'язаних змінних. Вони поділяються на змінні, пов'язані власне з особистістю студента, та ті, що пов'язані з контекстом. До особистісних змінних належать афективні, такі як тривога і мотивація, а також когнітивні, такі як знання граматики, знання лексики (Zhang, 2001), використання певної стратегії та загальні мовні здібності. Контекстні змінні – складність тексту, швидкість мовлення і формат тестування (Buck, 2001). Кожен із цих аспектів піддається ще більш деталізованому аналізу, наприклад, К. Гог (Goh, 2000) виокремлює десять типів проблем у сприйнятті на стадії парсингу (синтаксичного аналізу) та дві на стадії використання отриманих знань (напр., під час виконання завдань для перевірки сприйняття). Виявилось, що більш-менш досвідчені користувачі мови стикалися зі схожими проблемами, хоча відрізняється міра складнощів у пізнавальних процесах. Для визначення конкретних перешкод у сприйнятті студентів певної групи викладач може запропонувати метод анкетування і, відштовхуючись від його результатів, опрацювати їх.

▪ Друга складність ІАП стосується власне процесу письма. Студенту необхідно застосувати відповідний реєстр відповідно до контексту, аудиторії та мети написання, а також продемонструвати розуміння стандартів і механізмів письма. Відомості про це зберігаються у довготривалій пам'яті, їхня відсутність чи неможливість актуалізації призводить до невідповідності стилю чи жанру. Друга вимога – цитування та синтез без плагіату, це визначає здатність студента вибрати та правильно інтегрувати релевантні ідеї із джерел, синтезувати ті ідеї, які мають відношення до мовленнєвої задачі, і пов'язувати ідеї з попередніми знаннями та досвідом. Третя – наявність оригінальної думки автора й аргументації, що зосереджена на здатності робити висновки, прогнозувати, посилюючись на джерела, робити практичні та

творчі пропозиції, а також надавати конкретні докази та переконливі пояснення. Останньою рисою є відповідний тон і структурна організація тексту, що має на увазі висловлювання своїх ідей чітко, зв'язно та логічно (Cheong et al., 2019).

▪ Третім викликом є складнощі в роботі викладача, що стосуються підбору матеріалів навчання й оцінювання. Н. А. Ченовес і Дж. Р. Гаес (Chenoweth, & Hayes, 2001) зауважують, що швидкість, з якою людина продукує тексти, та якість продукції прямо пропорційно залежать від того, як довго студент користується мовою. На будь-якій стадії розвитку мовленнєвих умінь студент може створити та зрозуміти лише ті мовні форми іноземної мови, що відповідають поточному рівню освоєння цієї мови" (Pienemann, 2005). Недостатня увага під час відбору тематики ІАП, аудіовізуальних матеріалів чи дескрипторів шкали оцінювання, а також незадовільність умов тестування матиме безпосередній негативний вплив і на поточний результат навчання, і на подальшу роботу (washback). Оцінювання письма в українських ЗВО спирається переважно на інтуїцію викладачів, їхній досвід і власні судження щодо якості письма. Педагоги, що використовують шкали оцінювання, часто стикаються із проблемою невідповідності готових шкал оцінювання (напр. тих, що використовуються на міжнародних іспитах (IELTS, TOEFL) чи пропонуються навчально-методичними комплексами), специфіці курсу (Kvasova et al., 2022). Подальше створення валідного конструкту тестування та розроблення тестових завдань ІАП потребують ідентифікації тих когнітивних процесів, що беруть участь у роботі студентів над інтегрованим аудіюванням і письмом.

Висновки і перспективи дослідження. Незважаючи на численні виклики процесів інтегрованого письма, неможливо ігнорувати те, що академічне письмо не може бути неінтегрованим, оскільки нові знання формуються на основі вже наявних наукових досліджень.

Хоча функціонування креативного письма у ЗВО обмежується окремими спеціальностями, усе ж емпіричний досвід свідчить, що навіть студенти-старшокурсники часто не вміють якісно інтегрувати ресурси, створюючи академічний дискурс. Упровадження інтегрованого англомовного читання і письма й інтегрованого аудіювання та письма – одне із ключових завдань на шляху поліпшення якості національної освіти у ЗВО. Центральною постаттю у процесі підготовки матеріалів і процедур контролю є викладач, який має чітко розуміти особливості когнітивних процесів. Дослідження у сфері інтегрованих видів мовленнєвої діяльності є винятково важливими, що підтверджують проаналізовані наукові статті, але тематика оцінювання інтегрованих умінь далека до вичерпності як у науковому, так і в навчальному середовищі.

Перспективу подальших досліджень убачаємо в подальшому розробленні технології навчання інтегрованого аудіювання й письма та шкали оцінювання умінь студентів мовних спеціальностей.

Список використаних джерел

Білянська, І. П. (2018). *Формування англомовної аудитивної компетентності майбутніх учителів із використанням аудіокниг художніх творів* [Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук]. Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка.

Aktar, T. (2020). Tertiary level learners' listening self knowledge in an 'input poor' EFL context of Bangladesh. *BELTA Journal*, 4(1), 1–19. <https://doi.org/10.36832/beltaj.2020.0401.01>

Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc. <https://doi.org/10.4324/9780203812310>

Brown, S. (2005). Assessment for learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, 12(7), 81–89.

Bruner, J. S., & Tagiuri, R. (1954). The perception of people. In G. Lindzey, (Ed.), *Handbook of social psychology* (pp. 634–654). Addison-Wesley.

Buck, G. (2001). *Assessing listening*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511732959>

Chan, S. (2018). Some evidence of the development of L2 reading-into-writing skills at three levels. *Language Education & Assessment*, 1(1), 9–27. <https://doi.org/10.29140/lea.v1n1.44>

Chenoweth, N. A., & Hayes, J. R. (2003). The inner voice in writing. *Written Communication*, 20(1), 99–118. <https://doi.org/10.1177/0741088303253572>

Cheong, C. M., Zhu, X., & Liao, X. (2019). Strategy use in oral communication with competent synthesis and complex interaction. *Journal of Psycholinguistic Research*, 48(5), 1163–1183. <https://doi.org/10.1007/s10936-019-09651-0>

Ericsson, K. A., & Simon, H. A. (1993). *Protocol analysis: Verbal reports as data*. (Rev.). MIT Press.

Field, J. (2004). *Social capital*. Routledge.

Field, J. (2008). *Listening in the language classroom*. Cambridge University Press.

Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A Cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365–387. <https://doi.org/10.2307/356600>

Gholami, J., & Alinasab, M. (2017). Source-based tasks in writing independent and integrated essays. *International Journal of Instruction*, 10(3), 127–142. <https://doi.org/10.12973/iji.2017.1039a>

Goctu, R. (2017). Metacognitive strategies in academic writing. *Journal of Education in Black Sea Region*, 2(2), 82–96. <https://doi.org/10.31578/jebs.v2i2.44>

Goh, C. (2000). A cognitive perspective on language learners' listening comprehension problems. *System*, 28, 55–75. [http://dx.doi.org/10.1016/S0346-251X\(99\)00060-3](http://dx.doi.org/10.1016/S0346-251X(99)00060-3)

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 of School Psychology*, 67, 104–118. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.09.001>

Kaufert, D. S., Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1986). Composing written sentences. *Research in the Teaching of English*, 20(2), 121–140. <http://www.jstor.org/stable/40171073>

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.

Knoch, U., & Sitajalabhorn, W. (2013). A closer look at integrated writing tasks: Towards a more focused definition for assessment purposes. *Assessing Writing*, 18, 300–308. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2013.09.003>

Kvasova, O., Kavytska, T., Osidak, V., & Green, A. (2022). Development of a writing rating scale for culture- and context-specific educational setting in Ukraine. *ARS Linguodidacticae*, 9(1), 25–39. <https://doi.org/10.17721/2663-0303.2022.1.02>

Odendahl, N. V., & Deane, P. D. (2018). Assessing the writing process: A review of current practice. *ETS Research Memorandum, ETS RM-18-10*.

Educational Testing Service. <https://doi.org/10.17077/etd.m4wm0mim>

Ohta, R. (2018) *Integrated listening-to-write assessments: an investigation of score generalizability and raters' decision-making processes* [PhD thesis]. University of Iowa. <https://doi.org/10.17077/etd.m4wm0mim>

O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524490>

Olson, C. B., & Land, R. A. (2007). A cognitive strategies approach to reading and writing instruction for English language learners in secondary school. *Research in the Teaching of English*, 41(3), 269–303.

Pienemann, M. (2005). *Cross-linguistic aspects of processability theory*. John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/sibil.30>

Richards, J. C. (1983). Listening comprehension: Approach, design, procedure. *TESOL Quarterly*, 17(2), 219–240. <https://doi.org/10.2307/3586651>

Rost, M. (2013). *Teaching and Researching Listening*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315833705>

Rukthong, A., & Brunfaut, T. (2015). *Anybody listening? The nature of second language listening in integrated listening-to-summarize tasks*. LTF Oxford, <https://bit.ly/444UElu>

Sari, I., Pulungan, A. H., & Husein, R. (2020). Students' cognition and attitude in writing descriptive text. *Britain International of Linguistics Arts and Education (BioLAE) Journal*, 2(1), 395–404. <https://doi.org/10.33258/biolae.v2i1.210>

Stern, Y. (2012). Cognitive reserve in ageing and Alzheimer's disease. *The Lancet Neurology*, 11, 1006–1012. [https://doi.org/10.1016/S1474-4422\(12\)70191-6](https://doi.org/10.1016/S1474-4422(12)70191-6)

Weigle, S. C. (2004). Integrating reading and writing in a competency test for non-native speakers of English. *Assessing Writing*, 9, 27–55. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2004.01.002>

Weir, A. J. (1983). Notes for a prehistory of cognitive balance theory. *Social Psychology*, 22(4), 351–362.

Weir, C. J. (2005). *Language testing and validation: An evidence-based approach*. Scholars Portal.

Westbrook, C. (2023). The impact of input format on written performance in a listening-into-writing assessment. *Journal of English for Academic Purposes*, 61. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2022.101190>

Zhang, D. L. (2001). *Singaporean secondary three students' metacognitive knowledge about English oral skills learning*, Nanyang Technological University. <https://repository.nie.edu.sg/bitstream/10497/556/4/ZhangDonglan-MA.pdf>

References

Bilyanska, I. P. *Formuvannya anhlomovnoyi audytyvnoyi kompetentnosti maybutnikh uchyteliv iz vykorystannyam audioknyh khudozhnykh tvoriv*

[Pre-service Teachers' English Listening Competence Development Through Fiction Audiobooks] [PhD thesis]. Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University. <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/11394>

Aktar, T. (2020). Tertiary level learners' listening self knowledge in an 'input poor' EFL context of Bangladesh. *BELTA Journal*, 4(1), 1–19. <https://doi.org/10.36832/beltaj.2020.0401.01>

Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc. <https://doi.org/10.4324/9780203812310>

Brown, S. (2005). Assessment for learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, 12(7), 81–89.

Bruner, J. S., & Tagiuri, R. (1954). The perception of people. In G. Lindzey, (Ed.), *Handbook of social psychology* (pp. 634–654). Addison-Wesley.

Buck, G. (2001). *Assessing listening*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511732959>

Chan, S. (2018). Some evidence of the development of L2 reading-into-writing skills at three levels. *Language Education & Assessment*, 1(1), 9–27. <https://doi.org/10.29140/lea.v1n1.44>

Chenoweth, N. A., & Hayes, J. R. (2003). The inner voice in writing. *Written Communication*, 20(1), 99–118. <https://doi.org/10.1177/0741088303253572>

Cheong, C. M., Zhu, X., & Liao, X. (2019). Strategy use in oral communication with competent synthesis and complex interaction. *Journal of Psycholinguistic Research*, 48(5), 1163–1183. <https://doi.org/10.1007/s10936-019-09651-0>

Ericsson, K. A., & Simon, H. A. (1993). *Protocol analysis: Verbal reports as data*. (Rev.). MIT Press.

Field, J. (2004). *Social capital*. Routledge.

Field, J. (2008). *Listening in the language classroom*. Cambridge University Press.

Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A Cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365–387. <https://doi.org/10.2307/356600>

Gholami, J., & Alinasab, M. (2017). Source-based tasks in writing independent and integrated essays. *International Journal of Instruction*, 10(3), 127–142. <https://doi.org/10.12973/iji.2017.1039a>

Goctu, R. (2017). Metacognitive strategies in academic writing. *Journal of Education in Black Sea Region*, 2(2), 82–96. <https://doi.org/10.31578/jebs.v2i2.44>

Goh, C. (2000). A cognitive perspective on language learners' listening comprehension problems. *System*, 28, 55–75. [http://dx.doi.org/10.1016/S0346-251X\(99\)00060-3](http://dx.doi.org/10.1016/S0346-251X(99)00060-3)

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 of School Psychology*, 67, 104–118. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.09.001>

Kafer, D. S., Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1986). Composing written sentences. *Research in the Teaching of English*, 20(2), 121–140. <http://www.jstor.org/stable/40171073>

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.

Knoch, U., & Sitjalabhorn, W. (2013). A closer look at integrated writing tasks: Towards a more focused definition for assessment purposes. *Assessing Writing*, 18, 300–308. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2013.09.003>

Kvasova, O., Kavytska, T., Osidak, V., & Green, A. (2022). Development of a writing rating scale for culture- and context-specific educational setting in Ukraine. *ARS Linguodidacticae*, 9(1), 25–39. <https://doi.org/10.17721/2663-0303.2022.1.02>

Odendahl, N. V., & Deane, P. D. (2018). Assessing the writing process: A review of current practice. *ETS Research Memorandum, ETS RM-18-10*. Educational Testing Service. <https://doi.org/10.17077/etd.m4wm0mim>

Ohta, R. (2018) *Integrated listening-to-write assessments: an investigation of score generalizability and raters' decision-making processes* [PhD thesis]. University of Iowa. <https://doi.org/10.17077/etd.m4wm0mim>

O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524490>

Olson, C. B., & Land, R. A. (2007). A cognitive strategies approach to reading and writing instruction for English language learners in

secondary school. *Research in the Teaching of English*, 41(3), 269–303.

Pienemann, M. (2005). *Cross-linguistic aspects of processability theory*. John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/sibil.30>

Richards, J. C. (1983). Listening comprehension: Approach, design, procedure. *TESOL Quarterly*, 17(2), 219–240. <https://doi.org/10.2307/3586651>

Rost, M. (2013). *Teaching and Researching Listening*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315833705>

Rukthong, A., & Brunfaut, T. (2015). *Anybody listening? The nature of second language listening in integrated listening-to-summarize tasks*. LTF Oxford, <https://bit.ly/444UElu>

Sari, I., Pulungan, A. H., & Husein, R. (2020). Students' cognition and attitude in writing descriptive text. *Britain International of Linguistics Arts and Education (BioLAE) Journal*, 2(1), 395–404. <https://doi.org/10.33258/biolae.v2i1.210>

Stern, Y. (2012). Cognitive reserve in ageing and Alzheimer's disease. *The Lancet Neurology*, 11, 1006–1012. [https://doi.org/10.1016/S1474-4422\(12\)70191-6](https://doi.org/10.1016/S1474-4422(12)70191-6)

Weigle, S. C. (2004). Integrating reading and writing in a competency test for non-native speakers of English. *Assessing Writing*, 9, 27–55. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2004.01.002>

Weir, A. J. (1983). Notes for a prehistory of cognitive balance theory. *Social Psychology*, 22(4), 351–362.

Weir, C. J. (2005). *Language testing and validation: An evidence-based approach*. Scholars Portal.

Westbrook, C. (2023). The impact of input format on written performance in a listening-into-writing assessment. *Journal of English for Academic Purposes*, 61. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2022.101190>

Zhang, D. L. (2001). *Singaporean secondary three students' metacognitive knowledge about English oral skills learning*, Nanyang Technological University. <https://repository.nie.edu.sg/bitstream/10497/556/4/ZhangDonglan-MA.pdf>

Yuliia Lavrenchuk (Ukraine)
ORCID ID: 0000-0003-3646-618X

TEACHING AND ASSESSMENT OF LISTENING-INTO-WRITING IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS: COGNITIVE PROCESSES

Background. *With the internationalization of educational settings as well as the labour market, there is an increasing need for tertiary school students to acquire academic English writing skills. English is the dominant language spoken by many learners and professionals worldwide, but, gaining proficiency in academic writing can be challenging due to the range of specific cognitive processes involved in this type of writing. In the context of Ukrainian education, creative writing is prevalent in secondary education institutions, which may result in poor performance in universities because of a lack of knowledge and skills among students regarding how to highlight the main information and what to write. As a result, there is a need for introducing effective techniques of teaching and assessing integrated listening-into-writing in a higher institution classroom.*

Objective. *The goal of the article is to provide a concise and organized overview of the cognitive aspects related to integrated listening and writing skills in a university setting. This will be achieved by analyzing the processes involved in both integrated listening-into-writing as well as non-integrated listening and writing.*

Results and discussion. *The study involved a comprehensive analysis of relevant literature addressing core distinctions between integrated and independent writing in terms of cognitive processes and characteristics. Building on existing research on integrated listening-into-writing, as well as independent listening and writing, the paper presents a synthesis of current models encompassing the cognitive processes underlying integrated tasks. It examined cognitive strategies and executive control, as well as the challenges of implementing integrated writing in the modern system of higher education, highlighting the ways of overcoming the difficulties. Additionally, the article explains the roles assumed by both teachers and students in overcoming difficulties associated with integrated listening-into-writing. Further steps are to be taken to create a manual for teachers and assessors of integrated listening-into-writing.*

Keywords: *academic writing, teaching and assessing integrated listening-into-writing, cognitive processes and strategies of integrated listening-into-writing, higher education institutions.*

BIO

Yuliia Lavrenchuk, a post-graduate student and university teacher in the Department of Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Ukraine. Her research interests include teaching Ukrainian and foreign languages, language testing and assessment, and teaching language skills based on an integrated approach.

E-mail: lavrenchukjuliaserg@gmail.com