

# МЕТОДИКА НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

ОЛЕСЯ ЛЮБАШЕНКО (Україна),  
ОЛЕКСАНДРА ЗАЙЦЕВА (Україна)

УДК 37.04; 808.2

ORCID: 0000-0002-8167-0940

ORCID: 0000-0002-1712-2835

## МОТИВАЦІЙНІ ЧИННИКИ НАВЧАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ РЕДАГУВАННЯ УКРАЇНСЬКОГО ТЕКСТУ

### Анотація

*Стаття репрезентує результати дослідження мотиваційних чинників розвитку компетентності редагування українських висловлювань і текстів у процесі вивчення української мови в старшій школі. В основу дослідження покладено метод опитування та текстоцентричний підхід у навчанні української мови в старшій школі. У фокусі уваги авторів постали: знання й уміння редагувати висловлювання, що викликають труднощі в писемному мовленні; рівень задоволення учнів власною компетентністю редагування; мотиваційні потреби учнів здійснювати діяльність редагування задля успішності в житті і професії, самостійно впливати на сценарій опанування шкільної програми. Автори пропонують враховувати думку старшокласників для корекції типових програм з української мови в 10-11-му класах, зокрема застосувати блоковий принцип для формування редакторських умінь та засвоювати мовні норми безпосередньо під час роботи з текстом. Встановлено, що старшокласники прагнуть автономії в організації навчання редагуванню в школі, керуються зовнішніми й внутрішніми мотиваційними чинниками, які відповідають кільком пунктам шкали AMS-28 (Vallerand, Blais, 1992).*

**Ключові слова:** мотиваційні чинники, текстоцентричний підхід, компетентність у галузі редагування, мовна норма, опитувальник

**Вступ. Постановка проблеми.** Традиція унормування української мови затверджує її поліцентризм, тобто існування більш як одного мовного варіанту як нормативного. Українську мову з-поміж інших європейських мов вирізняє існування правописної традиції постфікса *-ся* у варіанті *-сь* (*усміхатися-усміхатись*), існування кількох форм привітання (*Добрий ранок – Доброго ранку, Добрий день – Добридень*), уведення в мовлення діалектизмів (*кращий-ліпший-ловкіший*), існування низки синонімів (*заперечити-оспорити-відкинути*), можливість синтаксичної інверсії (*Одразу написала йому листа – Написала листа йому одразу – Йому одразу написала листа*). Ця поліцентричність має прихильників через відповідність соціолінгвістичним законам розвитку мови та опонентів головно через труднощі, які виникають таким чином у шкільництві, у змістовому наповненні поняття «мовна грамотність».

Створення грамотного тексту, усного й писемного, є однією з найважливіших цілей шкільної мовної освіти. При цьому тексти, які є цікавими для учнів не лише за темою та змістом, але й за діяльністю, яку можна здійснювати навколо них (трансформувати, переказувати, виправляти помилки, змінювати стиль), повинні складати переважну частину навчально-методичного забезпечення уроків. Діяльнісний складник текстосприйняття і текстотворення на уроках української мови відповідає потребам старшокласників набувати практичного досвіду мовлення і засвоювати мовні норми в різних видах навчальної діяльності. Стратегії реалізації текстоцентричного підходу дають змогу опанувати мовні норми на різних рівнях (Любашенко, 2013): вербально-семантичному, на якому у фокусі перебувають значення слова, граматична форма, зв'язки в словосполученнях і реченнях та текстові моделі їхнього використання; когнітивному,

на якому формується система розрізнення значень одиниць мови та моделі їхнього пошуку, розрізнення, стильового використання; мотиваційно-комунікативному, на якому текст сприймається і створюється як утілення комунікативних інтенцій і стратегій. На всіх цих рівнях нормативність, грамотність обумовлюють одразу декілька компетентностей: тексто-продуктивну, аналітичну, соціокультурну. Текст сам по собі є потужним мотиватором різних типів навчальної діяльності:

- аналізу *q* корекції мовних одиниць;
- спостереження за їхнім функціонуванням в усному й писемному мовленні;
- творчої пропозиції варіантів його трансформування.

Створення грамотного висловлювання, уведення його в текст, перевірка відповідності його функціонально-стилістичного потенціалу до загального процесу мовної комунікації є наслідком кількох навчальних етапів. Редагування в лінгводидактиці розглядається і як метод навчання текстосприйняття й текстотворення (здебільшого в зарубіжних джерелах), і як окремий етап мовленнєвої діяльності, яку слід практикувати на уроках. Незважаючи на те, що редагування в типових програмах для старших класів зосереджене в писемному мовленні, його можна реалізувати й в усній формі, тобто: виправляти орфоепічні помилки, унормовувати граматику, стиль і пропонувати варіанти вдалих висловлювань, коригувати інтонацію, наголоси, паузи, темп мовлення; передавати чуже мовлення, емоції, оформлювати усно думку, враження, комунікативний намір. Загалом, текст дає змогу виконувати значну кількість навчальних операцій: аналізувати структуру, виражальні засоби стилю, правильність мовних одиниць, доцільність вживання їх; повторювати і запам'ятовувати правила та використовувати їх із прагматичною метою; пропонувати варіанти заміни висловлювань, перевіряти грамотність власну й однокласників.

У типових шкільних програмах для старших класів мовні норми учням пропонувано засвоювати поетапно і відповідно до рівнів української мови (лексичного, фразеологічного, граматичного тощо) Наприклад, у програмі 10-го класу серед пропозицій для повторення і навчання за мовною лінією зокрема подано

такі норми: слововживання, вибір слова, лексична сполучуваність; слова власне українські й запозичені; виправдані й небажані запозичення; написання слів іншомовного походження; правило «дев'ятки»; складні випадки написання прізвищ і географічних назв. В 11-му класі мовна лінія, зокрема, охоплює такі мовні норми: складні випадки узгодження й відмінювання числівника; синтаксичного узгодження; і варіанти синтаксичного керування; вживання прийменників *в* і *на* з географічними назвами і просторовими іменникам; словосполучення з прийменниками *по*, *в(у)*, *при*, *за*, *із-за*; вживання похідних сполучників; варіанти граматичного зв'язку підмета й присудка; стилістичні особливості засобів словотвору, частин мови; вимоги до вживання синтаксичних одиниць у різних стилях. (Навчальні програми для 10-11 класів, Міністерство освіти і науки України [МОНУ], 2017). *Припущення* авторів цієї статті полягає в тому, що всі ці мовні норми, зважаючи на мотиваційні чинники навчання старшокласників, можна ефективно засвоювати під час діяльності редагування.

#### **Огляд останніх досліджень і публікацій.**

Редагування як метод, або взаємне (спільне) редагування здебільшого застосовується в навчанні іноземної мови в групових формах роботи (Byrd, 2003). Зарубіжні автори засвідчують, що взаєморедагування та саморедагування призводить до того, що редакторські вміння інтенсивно формуються і позитивно впливають і на сприйняття тексту, і на його продукування. Під час редагування учні краще усвідомлюють помилки та норми мови, ніж у вправах та шляхом повторення правил. усвідомлюють мовні помилки під час перегляду та редагування текстів (Diab, 2010) При цьому критика цього методу лунає тоді, коли метою навчання є, наприклад, написання художнього тексту. Адже спільне редагування, заміна авторських висловлювань усталеними стилістичними варіантами може знищувати творчі пропозиції учня як автора, обмежувати його фантазію (Jesnek, 2011).

В українській шкільній практиці, незважаючи на існування онлайн-редакторів, наприклад *Corrector.co* (<https://www.corrector.co/uk/>), вчителі обирають діяльність редагування за мету і зміст навчання на уроках української

мови. Це є наслідком застосування текстоцентричного підходу в організації мовної освіти, в якій за цілі навчання прийнято компетентності (Лещенко, 2016).

Використання мотиваційного ресурсу необхідне для сучасного навчання мови, оскільки розмаїття джерел інформації і навчальних майданчиків розпорошує увагу молоді: школярі здатні одночасно сприймати інформацію різного характеру, не некреслюючи освітніх траєкторій. Мотивація загалом обумовлює успіх будь-якої усвідомленої діяльності і визначає цивілізаційний прогрес (Мачтакова, 2013). У світовій лінгводидактиці провідними напрямками сьогодні є :

- розгляд фундаментальних теоретичних питань та аналіз особистісних імпульсів, які спричинюють активність навчання;

- ключові проблеми, що стосуються природи мотивації її несвідомого чи свідомого характеру, наполегливості в діяльності;

- надзвичайно практичні проблеми, пов'язані з навчанням у класі, репертуар мотиваційних стратегій учнів і застосування педагогічних стимулів учителем (Dörnyei, 2020).

Урахування мотивів навчання є концептуальною засадою шкільної психології та лінгвометодики української мови в середній школі (Голуб, 2015; Шаповал, 2005; Шелехова, 2012). У створеній українськими фахівцями «Концепції навчання української мови» особливе місце відведене мотивам, які зумовлюють активність чи пасивність участі дітей в організації навчання. Стійкість пізнавального інтересу спричинюють дидактичні стимули: форми, прийоми навчання, залучення різних джерел інформації, різних каналів комунікації (візуальних, чуттєвих, діяльнісних). У Концепції стверджено, що «мотиваційну сферу людини формує система мотивів, якісні характеристики якої визначають розвинутість (наявність якісного різноманіття), упорядкованість (ступінь організованості структури, ієрархії мотивів) і гнучкість (взаємодія і взаємозамінюваність мотивів і цілей» (Голуб, Горошкіна, 2019, с. 18-19). Навчання української мови залежить від взаємовпливу зовнішніх мотивів (прагнення до успіху, конкуренції, доведення спроможності особистості посісти місце в соціальній ієрархії) і внутрішніх (пізнання, задоволення

відкриттями, опанування новими операціями, автономією). При цьому автори Концепції змушені констатувати, що використання мотивації школярів «нагадує яр з пологими стінами»: активний і рівномірний в молодшій школі і спадний у підлітковому віці, коли ігри вже не є настільки ефективними, а ціннісні утворення й потреби ще не усвідомлені цілком. Тому в більшості сучасних підручників з української мови для 10-го й 11-го класів їхні автори роблять спробу знайти мотиваційні засоби, щоб не лише надати лінгвістичну інформацію та використати відповідні навчально-методичні ресурси, які відповідають вимогам програм, але й застосувати потенціал проблемного завдання, евристики, міжпредметних зв'язків для розвитку в учнів загальних навчальних умінь і навичок критичного мислення. Часто текстоцентричний принцип організації навчального матеріалу дає змогу використати мотиваційні чинники новизни змісту, відповідності сфері зацікавленості учнів, оригінальності форми текстів і композиції.

**Мета і завдання статті.** Метою є визначення мотиваційних чинників розвитку компетентності редагування у старшокласників та використання цих чинників як підстави блокової організації навчання редагування тексту українською мовою в 10-му та 11-му класах середньої школи для ефективного засвоєння мовних норм.

Завданнями статті є:

- дослідити мотиваційні чинники, які можна використати для організації навчання редагування тексту українською мовою в старших класах;

- обґрунтувати блокову структуру навчання редагування в шкільній програмі, використання редакторських дій та операцій як ефективного практичного способу засвоєння норм української мови.

**Методологія дослідження.** Дослідження було проведене протягом листопада-грудня 2022 року серед учнів старших класів спеціалізованої школи I-III ступенів №98 м. Києва з поглибленим вивченням англійської мови: 10-го класу (n=25); 11-го класу (n=24); загальна кількість опитаних учнів (n=49). Опитувальник було створено з урахуванням індивідуальних особливостей учнів та рівня підготовки з укра-

їнської мови в попередніх класах. У проведенні дослідження автори скористалися порадами щодо визначення успішності навчання мови методом опитування (Patten, 2016; Dörnyei & Taguchi, 2010) та визначення мотивації до поглибленого опанування мовою (Gonzales & Lopez, 2015). Опитування було спрямоване на визначення: А) *знань* та окремих *умінь* в галузі редагування тексту; В) *задоволення* власною компетентністю редагування і набуття нових *умінь* та *навичок*; С) наявності *мотиваційних потреб* вдосконалювати компетентність з редагування для досягнення успіху в житті.

Вибір цих об'єктів зумовлений частковою кореляцією визначення мотивації навчання за вибраними пунктами шкали академічної мотивації (AMS-C 28) (Vallerand et al., 1992). Авторами статті було констатовано, що питання опитувальника для з'ясування мотивації навчання старшокласників української школи за віковими і психологічними характеристиками, відповідно до Міжнародного стандарту класифікації освіти (ISCED-2011), можуть бути зіставлені з окремими пунктами опитувальника AMS (Таб.1)

Таблиця 1

## Відповідність питань опитувальника шкалі AMS-C-28

	Об'єкт визначення	Питання опитувальника	AMS-C-28
А	Знання і вміння редагування висловлювань українською мовою	1-4	П.20 Перебування в умовах ускладненої академічної діяльності П.28 Перевершення себе в одному зі своїх особистих досягнень.
В	Задоволення компетентністю в галузі редагування тексту	5, 7	П.2 Відчуття насолоди та задоволення від вивчення нового. П.9 Задоволення від відкриття невідомого
С	Прагнення і потреби вдосконалювати компетентність редагування	6, 8	П.8. Отримати більш престижну роботу згодом П.21. Демонструвати собі, що я розумна особистість. П.28 Доводити собі, що я роблю успіхи в навчанні

Для диференціації учнів за рівнем успішності з української мови та за мірою зацікавленості предметом, опитування передбачало коротку відповідь, яка була обов'язковою для всіх учнів, та розширену відповідь (зворотний зв'язок), яку учні, що демонстрували стійкий пізнавальний інтерес до різних аспектів української мови і виявляли потребу вдосконалення компетентності редагування, могли надати за власним бажанням після того, як завершилося опитування і вони дізналися правильні відповіді. Сценарій дослідження був створений авторами статті; його втілення передбачало консультування й асистування чотирьох учителів української мови та літератури цієї школи з педагогічним стажем 16-9 років. Щоб запобігти впливу сторонніх осіб чи джерел інформації на відповіді учнів, опитування проводилося в аудиторіях. Для вчителів було розроблено інструкцію проведення опитування, результати якого опрацьовували безпосередньо автори статті. Інструкція містила вимоги:

добровільного залучення старшокласників до опитування, добровільного надання зворотного зв'язку учнями, які виявили зацікавленість навчальною проблемою; однакового аудиторного часу, відведеного для відповідей; запобігання використанню учнями будь-яких джерел інформації під час опитування. Щоб опитування не впливало на оцінку успішності учнів з української мови, його дані надходили безпосередньо авторам дослідження і не розголошувалися серед учителів-асистентів.

**Результати дослідження та обговорення їх.** У ході цього дослідження учням були поставлені запитання, які було спрямовано на визначення мотиваційних чинників за шкалою AMS (Додаток). Питання 1-4 було запропоновано учням як проблемні. Серед кількох відповідей учні повинні були обрати правильну форму висловлювання, незважаючи на те що більшість запропонованих варіантів вони могли чути у спілкуванні, в родині, навіть у ЗМІ. Серед цих варіантів, наприклад, *twір*

з теми – *twір на тему* – *twір за темою*. Для стимулювання пізнавального інтересу та перевірки знань старшокласники повинні були визначити грамотну форму словосполучень, правильно дібрати фразеологізми, відповісти на питання про знаки редакторських правок. Було передбачено, що питання 1-3 містять порушення різних мовних норм різного типу: лексичних, фразеологічних, стилістичних. Мотивування через проблемні запитання 1-4 відповідало пунктам шкали AMS, які засвідчували пізнавальний інтерес у навчанні, позитивні емоції від розв'язання складного завдання, перебування у процесі відкриття, суперечності між упевненістю в правильності знайомого мовного зразка і нормою української мови, наприклад у виборі між формами *велике дякую-щиро дякую- дуже дякую*.

Мотиваційний чинник А маркує так звані внутрішні мотиви або пізнавальні потреби учнів. Із 49-ти учнів приблизно половина дала правильну відповідь на запитання; таким чином для іншої половини нормативний варіант був новим, не відомим до того. Зворотний зв'язок надали 18 учнів з обох класів, тобто із загальної кількості 49, отже більше третини. Учні, які її надали зазначали, що були впевнені, що знали відповідь, але, як виявилось, це було не так; що відповідати було легко через хибну впевненість у своїх знаннях. Причиною цього явища вони називали те, що всі так говорять, навіть деякі вчителі, що вони часто бачили неправильні варіанти в опублікованих текстах чи чули в ЗМІ. Усі 18 учнів зазначили, що вони хотіли б розширити свій словник грамотних висловлювань, вміти виправити такі

помилки у мовленні родичів, однокласників, у текстах, які вони читають і пишуть. Таким чином, на цьому етапі мотивацією навчання слугували нові знання і власні відкриття грамотних варіантів та мовних норм, вибір між знайомим варіантом і передбачувано правильним, здогадка.

Мотиваційний чинник новизни отриманих знань та суперечності між відомим і невідомим представлено на Рис. 1 – 2.

Візуальне сприйняття посилює мотивацію пізнання, а впровадження візуального контенту в опитуваннях дає змогу використати його як інформативне джерело для дослідників і навчальний матеріал для опитуваних (Firat, & Laramee, 2018). Тому питання 4 використане як стимул внутрішнього мотиву тлумачити зорові об'єкти та пов'язувати їх із наявними в системі знань і вміннями елементами. Для переважної частини опитаних знаки були невідомі, проте 8 учнів написали, що здогадуються про їхнє значення за формою знака або тому, що зустрічали такі виправлення в текстах. Зіставлення зі шкалою AMS дає змогу вважати, що, відповідаючи на це питання, учні перебувають в умовах ускладненої академічної діяльності, намагаючись пригадати зміст знаків, роблячи припущення про їхнє значення.

Надаючи зворотний зв'язок А, учні продемонстрували зацікавлення значенням коректорських знаків, зазначили, що бачили деякі з них у перевірених контрольних роботах, проте хотіли б дізнатися, що вони означають достеменно, і навіть повправлятися в коректорській діяльності.

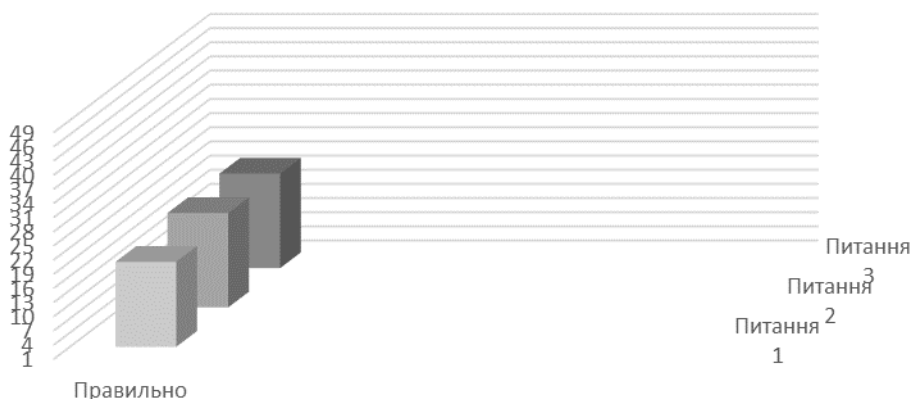
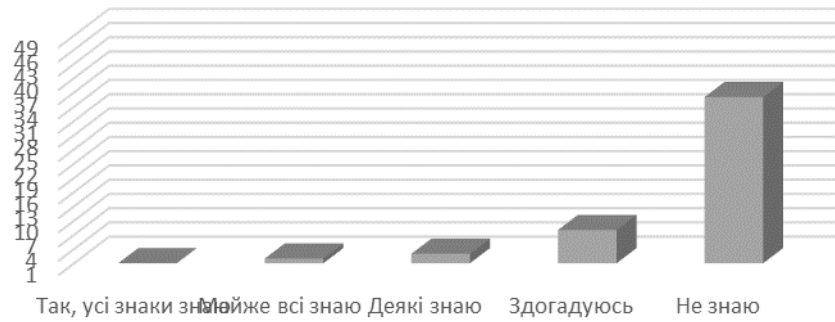


Рис. 1. Ілюстрація відповідей на запитання 1-3



**Рис. 2.** Ілюстрація відповідей на запитання 4.

Мотиваційний чинник В відповідає внутрішнім мотивам задоволення рівнем знань та вмінь для здійснення редагування і прагнення опанувати нові навчальні операції. Мотивація насолоди і задоволення від навчальної діяльності прямо пов'язана з емоційною сферою особистості, яка регулює швидкість сприйняття навчального матеріалу, міцність запам'ятовування інформації, гнучкість і варіативність конфігурації системи знань у процесі засвоєння її компонентів (King & Datu, 2018). Відповіді на питання опитувальника 5, 7 виявляли самооцінку учнів ролі автономії у вибудовуванні сценарію навчання української мови. В лінгводидактиці автономія учня передбачає залученість до планування, реалізації, та оцінюванні навчання. Обсяг автономії учнів зазвичай обмежено умовами навчання.

Він також залежить від ставлення вчителя до самоефективності школярів. З погляду Девіда Літтла (David Little), розвиток самостійності у вивченні мови принципово ґрунтується на:

- залученості учнів до спільної відповідальності за процес навчання;
- рефлексії над організацією навчання;
- використання комунікативного ресурсу мови як засобу самокерування, самоефективності. (Little, 2006).

Таке розуміння змушує зважати на мотивацію учнів збільшувати частку самостійності в роботі над текстом під час створення, адаптації, корекції програми навчання української мови.

Мотиваційний чинник задоволення рівнем компетентності редагування та автономії опанування нею у 10-му та 11-му класах продемонстровано на Рис. 3-6.

Чи хотіли б ви вміти самостійно виправляти власні помилки?

25



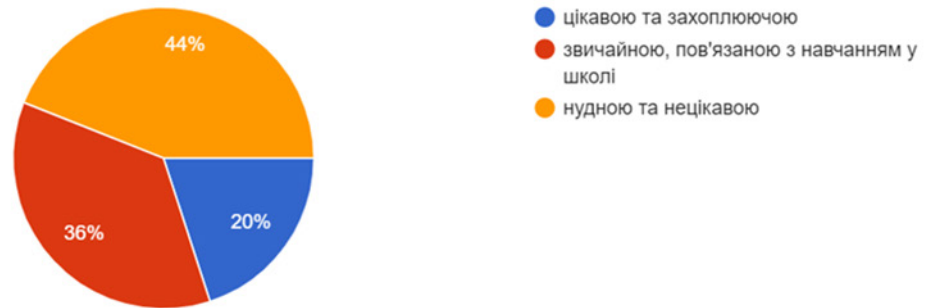
**Рис. 3.** Результати відповіді на запитання 5 у 10-му класі

Зворотний зв'язок В від 20-ти осіб продемонстрував, що учні загалом критично ставляться до рівня редакторських умінь та навичок, які вони засвоїли в попередньому

навчанні. Школярі зазначили, що найкраще вміють редагувати свої реферати, контрольні роботи, тобто власну академічну продукцію. При цьому всі учасники заявили, що не взя-

Якою ви вважаєте діяльність з редагування та коригування?

25



**Рис. 4.** Результати відповіді на запитання 7 у 10-му класі

Чи хотіли б ви вміти самостійно виправляти власні помилки?

24



**Рис. 5.** Результати відповіді на запитання 5 в 11-му класі

Якою ви вважаєте діяльність з редагування та коригування?

24



**Рис. 6.** Результати відповіді на запитання 7 в 11-му класі

лися б відредагувати художній, науковий чи публіцистичний текст, хоча виправили б у ньому орфографічні та пунктуаційні помилки. Серед помилок, які найважче виправляти, 11 осіб назвали стилістичні, 6 – орфоепічні в усному тексті, 2 – фразеологічні та 1 – граматичні. Висновком з цього є визнання потреби учнів засвоювати, закріплювати, повторювати лексичні, фразеологічні, синтаксичні, орфографічні та орфоепічні, стилістичні норми української мови навіть у старших класах. При цьому діяльність редагування, спрямовану на засвоєння мовних норм цікавою вважають не більше 5-ї частини усіх опитаних 49-ти. Це свідчить про недоліки методик навчання української мови та недостатнє застосування вчителями педагогічних стимулів активування мотивів зацікавлення й задоволення навчанням.

Мотиваційний чинник С позначає зовнішні мотиви використання редагування для розвитку особистості, демонстрації освіченості та культури мовлення, передумову успішної професійної діяльності, престижності редакторської компетентності в житті й професії. З цим пов'язані очікування винагороди, ефективності освоєння діяльності (Bandura, & Locke, 2003), які здебільшого повинні компенсувати навчальні зусилля в майбутньому. Питання 6, 8 були сформульовані для з'ясування зовнішньої мотивації очікування школярів, що їхні навчальні зусилля відобразатимуться на успішності в професії та обіцяють користь і винагороду у вигляді особистісних досягнень.

Мотиваційний чинник очікувань самоефективності й реалізації особистих цілей у 10-му та 11-му класах продемонстровано на Рис.7-10.

Чи хотіли б ви вдосконалити свої навички редагування та коригування?

25

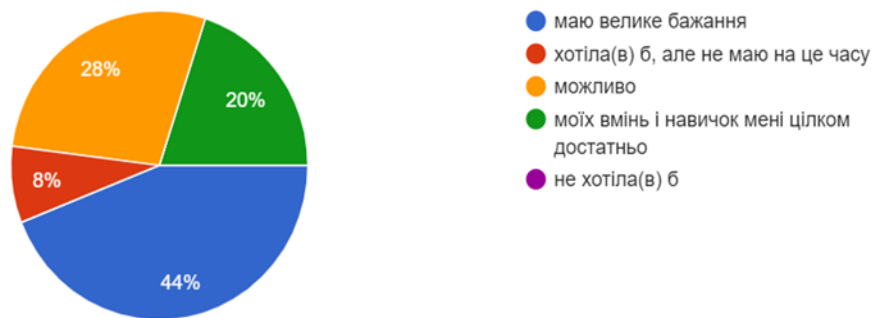


Рис. 7. Результати відповіді на запитання 6 у 10-му класі

Чи потрібними та корисними ви вважаєте навички редагування?

25

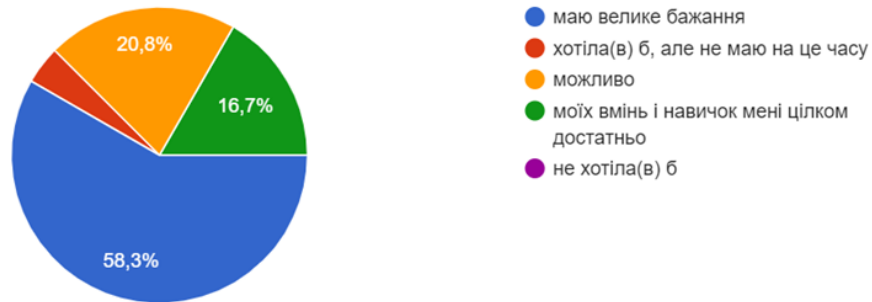


Рис. 8. Результати відповіді на запитання 8 у 10 класі.



Чи хотіли б ви вдосконалити свої навички редагування та коригування?

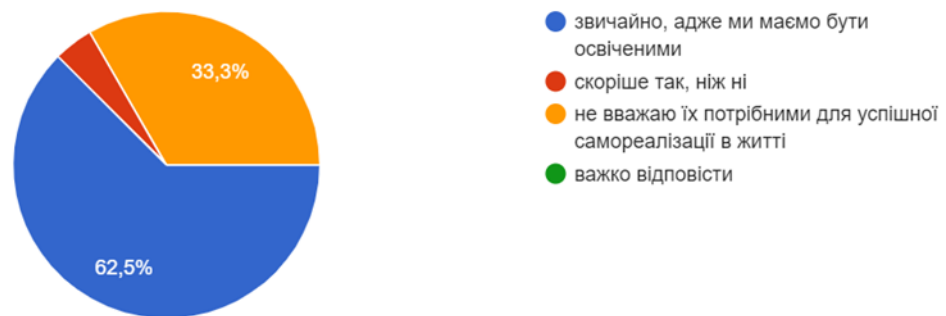
24



**Рис. 9.** Результати відповіді на запитання 6 в 11-му класі

Чи потрібними та корисними ви вважаєте навички редагування?

24



**Рис. 10.** Результати відповіді на запитання 8 в 11 класі.

Зворотний зв'язок С надали неочікувано багато учнів (37), порівняно з відповідями на попередні питання. Школярі зазначили, що в їхній практиці редагування зводилося до виправлення помилок, що зауваження до грамотності тексту з боку вчителів рідко супроводжувалися пропозицією змінити текст певним чином чи зразком такої трансформації. Несподіваною для авторів статті виявилася суперечність між цінністю компетентності редагування для визнання освіченості людини і потребою навчатися редакторській діяльності. Переважна частина усіх опитаних підтвердили важливе місце цієї компетентності в життєвій шкалі цінностей. При цьому близько третини опитаних не вважають цю компетентність потрібною для їхньої самореалізації в житті. Автори статті пов'язують цю суперечність із негативною оцінкою форм і методів навчання редагуванню у попередньому досвіді школярів. У той же час

31 старшокласник написав, що залюбки опанував би редагування власних і чужих текстів, якби вдосконалення цієї компетентності не потребувало багато часу та інтелектуального напруження.

Дослідження мотивації старшокласників є для викладачів та укладачів шкільної програми корисним матеріалом, щоб осмислити процес навчання редагуванню і подолати суперечності між потребами учнів та методичними недоліками. Врахувавши мотиви опанування редакторською діяльністю, автори статті пропонують виокремити в програмі 10-го та 11-го класів блок навчальної інформації, вправ та завдань, у якому основну роль відіграє текст, який потребує редагування, а мовні норми повинні бути засвоєні внаслідок аналізу редакторських дій та операцій (Рис.11)



**Рис. 11.** Структура блоку навчання редагуванню та засвоєння мовних норм у шкільній програмі

Таке втілення програмних вимог, на думку авторів статті, сприятиме послідовності досягнення дидактичних цілей, залученню інтерактивних методів навчання (дискусія, дидактична гра, моделювання ситуацій), системності засвоєння знань і вмінь, пришивдшеному напруженню навичок роботи з текстом. Результати дослідження є підставою для добору та диференційованої адаптації навчальних текстів, які дають змогу учням з різним рівнем успішності з української мови краще засвоювати лексичні, фразеологічні, граматичні, стилістичні норми української мови, усвідомлювати власний прогрес, задовольняти очікування від навчання.

**Висновки та перспективи дослідження.** Урахування мотивації старшокласників навчитися редагування в старшій школі є стимулом організувати блок редакторських дій та операцій для повторення і засвоєння на практиці різних типів мовних норм, не звертаючися до традиційної моделі уроку із правилами і вправами, а також засобом *рефлексії*. Крім цього, редакторська діяльність охоплює коригування, тобто виправлення помилок без пропозиції зміни тексту. Тому аналіз тексту на порушення мовних норм є інструментом *самоконтролю* грамотності мовлення. Добір доречних і нормативних висловлювань дає змогу реалізувати операції *спостереження над трансформацією* тексту. І насамкінець редагування є етапом формування сталої учнівської *автономії* у сприйманні тексту й текстотворенні. Таким чином охоплено основні концептуальні складники структури уроку: мотиваційний, стимулювальний і рефлексійний, які найбільше впливають на процес засвоєння й творчого

осмислення тексту (Голуб, Горошкіна, 2019). Дослідження підтвердило три мотиваційні чинники, які потрібно врахувати, організовуючи навчання редагуванню та визначаючи зміст редакторського блоку в програмах з української мови в 10-11-му класах: 1) пізнавальний інтерес учнів у виборі мовної норми та стилістично доречного варіанту висловлювання (А); 2) задоволення (комфорт, well-being), пов'язане з компетентністю редагування та бажання вдосконалювати її (В); 3) очікування впливу ефективної діяльності редагування в школі на успішність навчання з української мови та життєві досягнення освіченої особистості (С). У перспективі дослідники можуть розробляти зміст навчальних блоків для опанування окремими нормами української мови та тренування окремих операцій (порівняння варіантів висловлювання, словниковий аналіз, текстові трансформації, коригування), а також визначити мотиви, які впливають на формування редакторської компетентності для специфічних цілей (перекладу, написання художніх творів, ораторської майстерності).

#### Список використаних джерел

Голуб, Н. (2015). Концептуальні засади сучасної методики навчання української мови в загальноосвітній школі. *Український Педагогічний Журнал*, 1, 107-118.

Голуб, Н., Горошкіна, О. (2019). *Концепція навчання української мови учнів старшої школи*. Педагогічна думка.

Лещенко, Г. (2016). Особливості роботи з текстом на уроках української мови за компетентнісним підходом. *Науковий Вісник Східноєвропейського Національного Університе-*

ту Імені Лесі Українки. Педагогічні науки, 1, 79-85.

Любашенко, О. (2013). Текстодцентричний підхід у побудові лінгводидактичних стратегій навчання у вищій школі. *Наукові Записки: Збірник Статей*, 112, 107-113.

Мачтакова, О. (2013). *Мотивація: від античності до постмодерну. Монографія*. Атлант. Міністерство освіти і науки України. (б.д.). *Навчальні програми для 10-11 класів*. <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv>

Шаповал, Т. (2005). Розвиток індивідуальності й мотиви учіння в старшому шкільному віці. *Психолог*, 1, 3-7.

Шелехова, Г. (2012). Формування мотивації на уроках української мови в учнів основної школи. *Теоретична і Дидактична Філологія: Збірник Наукових Праць*, 12, 29 – 34.

Bandura, A., & Locke, E. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of Applied Psychology*, 88(1), 87-99. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.1.87>

Byrd, D. (2003). Practical tips for implementing peer editing tasks in the foreign language classroom. *Foreign Language Annals*, 36(3), 434-441. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2003.tb02125.x>

Diab, N. (2010). Effects of peer-versus self-editing on students' revision of language errors in revised drafts. *System*, 38, 85-95. <https://doi.org/10.1016/j.system.2009.12.008>

Dörnyei, Z. (2020). *Innovations and challenges in language learning motivation*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429485893>

Dörnyei, Z., & Taguchi, T. (2010). *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203864739>

Firat, E., & Laramée, R. (2018). Towards a survey of interactive visualization for education. In Tam, G. and Vidal, F. (Eds.) *Computer Graphics and Visual Computing: The Eurographics Association*, 91-101.

Gonzales, R., & Lopez, M. (2015). Foreign language learning motivation questionnaire: Further examination of a six-factor model. *Development Strategists International Consulting*,

1-24. Inc. & University of Santo Tomas Graduate School, Manila.

ISCED. (2011). *Operational manual: Guidelines for classifying national education programmes and related qualifications*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264228368-en>.

Jesnek, L. (2011). Peer editing in the 21st century college classroom: Do beginning composition students truly reap the benefits? *Journal of College Teaching & Learning*, 8(5), 17-24. <https://doi.org/10.19030/tlc.v8i5.4257>

King, R., Datu, J. (2018). Grateful students are motivated, engaged, and successful in school: Cross-sectional, longitudinal, and experimental evidence. *Journal of School Psychology*, 70, 105–122. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2018.08.001>.

Little, D. (2006). Learner autonomy: Drawing together the threads of self-assessment, goal-setting and reflection. *Training teachers to use the European Language Portfolio*. European Centre for Modern Languages.

Patten, M. (2016). *Questionnaire research: A practical guide*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315265858>

Vallerand, R., Pelletier, P.J., Blais, L. G., Briere, N. M., Senécal, C., & Vallieres, E. (1992). The academic motivation scale: a measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 1003–1017. <https://doi.org/10.1177/0013164492052004025>.

## References

Bandura, A., & Locke, E. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of Applied Psychology*, 88(1), 87-99. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.1.87>

Byrd, D. (2003). Practical tips for implementing peer editing tasks in the foreign language classroom. *Foreign Language Annals*, 36(3), 434-441. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2003.tb02125.x>

Diab, N. (2010). Effects of peer-versus self-editing on students' revision of language errors in revised drafts. *System*, 38, 85-95. <https://doi.org/10.1016/j.system.2009.12.008>

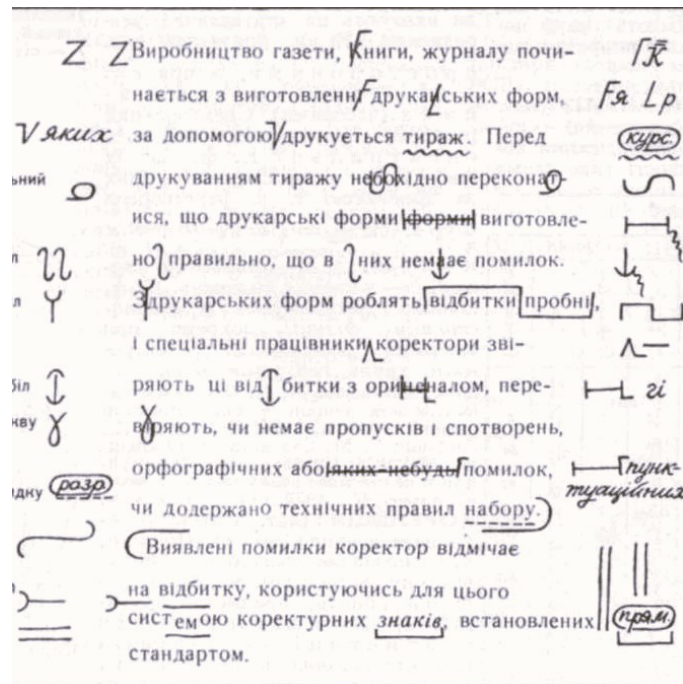
Dörnyei, Z. (2020). *Innovations and challenges in language learning motivation*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429485893>

- Dörnyei, Z., & Taguchi, T. (2010). *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203864739>
- Firat, E., & Laramee, R. (2018). Towards a survey of interactive visualization for education. In Tam, G. and Vidal, F. (Eds.) *Computer Graphics and Visual Computing: The Eurographics Association*, 91-101.
- Gonzales, R., & Lopez, M. (2015). Foreign language learning motivation questionnaire: Further examination of a six-factor model. *Development Strategists International Consulting*, 1-24. Inc. & University of Santo Tomas Graduate School, Manila.
- Holub, N. (2015). Kontseptualni zasady suchasnoi metodyky navchannia ukrainskoi movy v zahalnoosvitnii shkoli [Conceptual grounds of modern methods of teaching the Ukrainian language in a secondary school]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, 1, 107-118. In Ukr.
- Holub, N., Horoshkina O. (2019). *Kontseptsiiia navchannia ukrainskoi movy uchniv starshoi shkoly* [The concept of teaching the Ukrainian language to high school students]. Pedahohichna dumka. In Ukr.
- ISCED.(2011). *Operational manual: Guidelines for classifying national education programmes and related qualifications*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264228368-en>.
- Jesnek, L. (2011). Peer editing in the 21st century college classroom: Do beginning composition students truly reap the benefits? *Journal of College Teaching & Learning*, 8(5), 17-24. <https://doi.org/10.19030/tlc.v8i5.4257>
- King, R., Datu, J (2018). Grateful students are motivated, engaged, and successful in school: Cross-sectional, longitudinal, and experimental evidence. *Journal of School Psychology*, 70, 105–122. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2018.08.001>
- Leshchenko, H. (2016). Osoblyvosti roboty z tekstom na urokakh ukrainskoi movy za kompetentnisnym pidkhodom [Specifics of working with the text in Ukrainian language lessons according to the competence approach]. *Naukovyi Visnyk Skhidnoevropeiskoho Natsionalnoho Universytetu imeni Lesi Ukrainky. Pedahohichni nauky*, 1, 79-85. In Ukr.
- Little, D. (2006). Learner autonomy: Drawing together the threads of self-assessment, goal-setting and reflection. *Training teachers to use the European Language Portfolio*. European Centre for Modern Languages.
- Liubashenko, O. (2013). Tekstotsentrychnyi pidkhid u pobudovi linhvodydaktychnykh stratehii navchannia u vyshchii shkoli [A text-based approach in the construction of teaching and learning strategies in higher education]. *Naukovi Zapysky: Zbirnyk Statei*, 112, 107-113. In Ukr.
- Machtakova, O. (2013). *Motyvatsiia: vid antychnosti do postmodernu: Monohrafiia*. [Motivation: from antiquity to postmodernity]. Atlant. In Ukr.
- Patten, M. (2016). *Questionnaire research: A practical guide*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315265858>
- Shapoval, T. (2005). Rozvytok indyvidualnosti y motyvy uchinnia v starshomu shkilnomu vitsi [Development of individuality and learning motives in high school age]. *Psykholog*, 1, 3-7. In Ukr.
- Shelekhova, H. (2012). Formuvannia motyvatsii na urokakh ukrainskoi movy v uchniv osnovnoi shkoly [Modeling of motivation in Ukrainian language lessons among primary school students]. *Teoretychna i Dydaktychna Filolohiia: Zbirnyk Naukovykh Prats*, 12, 29 – 34. In Ukr.
- Vallerand, R., Pelletier, P.J., Blais, L. G., Briere, N. M., Senécal, C., & Vallieres, E. (1992). The academic motivation scale: a measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 1003–1017. <https://doi.org/10.1177/0013164492052004025>.

## Додаток

## Опитувальник «Мотивація розвитку компетентності учнів 10- 11-го класів у редагуванні тексту українською мовою»

1. Чи правильне висловлювання: «твір по темі»? Підтвердьте або напишіть свій варіант.
2. Чи правильні висловлювання: «три роки тому назад», «зустрінемося без десяти одинадцять», «щасливої дороги, щасливого путі, щастя в путі, в добру путь»? Підтвердьте або напишіть свій варіант.
3. Які варіанти відповіді ви б обрали, щоб подякувати комусь? «дуже дякую, щире дякую, сильно дякую, велике дякую, страшенно дякую»
4. Чи знаєте ви, що означають ці знаки?



<https://leksika.com.ua/17680519/ure/korektura>

**Зворотний зв'язок А після опитування:** Опишіть довільно: наскільки несподіваною виявилася правильна відповідь, легко чи складно вам було дібрати форму висловлювання/ визначити значення знака; чи вживають декілька форм одного й того ж висловлювання/ користуються цими знаками мовці навколо вас; які, на вашу думку, причини існування цієї множини правильних і неправильних варіантів висловлювань; чи використали ви здогадку, чи знали відповідь.

5. Чи хотіли б ви вміти самостійно виправляти власні помилки?
6. Чи хотіли б ви вдосконалити свої навички редагування та коригування?

**Зворотний зв'язок В після опитування:** Опишіть довільно, чи задоволені ви своєю компетентністю редагування, які тексти (наукові, художні, публіцистичні), на вашу думку, найскладніше редагувати; які помилки (лексичні, фразеологічні, граматичні, стилістичні) вам найважче виправляти і чому.

7. Якою ви вважаєте діяльність з редагування та коригування?
8. Чи потрібними та корисними ви вважаєте вміння й навички редагування?

**Зворотний зв'язок С після опитування:** Опишіть довільно, наскільки цікаво було б вам займатися редагуванням своїх текстів і чужих; в якому класі, на вашу думку, слід би було приділити редагуванню більше уваги; як у житті чи запланованому професійному розвитку вам може знадобитися редакторська компетентність.

## MOTIVATIONAL FACTORS OF TEACHING UKRAINIAN EDITING TO HIGH SCHOOL STUDENTS

Olesia Liubashenko (Ukraine), Oleksandra Zaitseva (Ukraine)

### Abstract

**Background.** *With the variety of language norms in Ukrainian, the school faces a challenging the task of teaching students how to master effective text creation. The skill is built when schoolchildren are already aware of the motives of the actions and operations they carry out with the text: comprehension, oral and written production, transformation, and editing. However, the school curriculum in Ukrainian language envisages teaching editing as an additional activity targeted at applying the knowledge of the language norms learned in the course to text production.*

**Purpose:** *The aim of the article is to determine and analyze the motivational factors for the development of the editing competence of high school students and their use as a basis for the block organization of teaching Ukrainian text editing to the 10th and 11th graders of secondary school for effective learning of language norms.*

**Methodology.** *The study was conducted in November-December 2022; the participants were 10th- grade (n=25) and 11th- grade (n=24) students of specialist philology-oriented school № 98 of Kyiv. The survey included a short answer, which was mandatory for all students, and an extended optional answer (feedback) which could be provided by the schoolers who demonstrated a persistent cognitive interest in various aspects of the Ukrainian language as well as in editing. The research framework was designed by the authors of the article; its implementation involved consulting and assisting four Ukrainian language and literature teachers of the above-mentioned school: all of them are professionals with 9-16 years of teaching experience who were instructed in advance.*

**Results and discussion.** *The study compared motivational factors with the items of the AMS-28 scale (Valerland, Blais) and confirmed the significance of considering them in the process of teaching editing to high school students. Additionally, this significance was confirmed by the feedback provided by the students. The conducted research has enabled designing the block of exercises and tasks to include in the high school curriculum for developing the skills of editing. The language norms are supposed to be mastered as a result of the analysis of editing techniques. Despite the positive results of the research, further studies are needed to examine training scenarios for individual editing techniques (comparison of textual variations, dictionary analysis, text transformations, error correction) as well as determination of motivational factors that influence the process of building editing competence for specific purposes (translation, creative writing, oratorical skills).*

**Keywords:** *motivational factors, text-based approach, competence in editing, linguistic norm, questionnaire.*

### BIOS

**Olesia Liubashenko**, PhD in Applied Linguistics, Dr.Sc. in Education, Full Professor, Department of Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures. Her areas of research interests include communication interaction, teaching and learning strategies, and professional discourse.

**Email:** [alessialiubashenko@gmail.com](mailto:alessialiubashenko@gmail.com)

**Oleksandra Zaitseva**, student of the master's program «Theory of education and teaching methodology of Ukrainian language, literature and a foreign language in high profession-oriented school», National Taras Shevchenko University of Kyiv. Her areas of research interests include methods and techniques of teaching Ukrainian; text-based approach to teaching languages.

**Email:** [oleksandrazaitseva06@gmail.com](mailto:oleksandrazaitseva06@gmail.com)