

УДК 37.04;808.2

Олеся Любашенко (Україна)
ORCID ID: 0000-0002-8167-0940

Наталія Вавровська (Україна)
ORCID ID: 0009-0004-7229-2468

Анна Шишкова (Україна)
ORCID ID: 0009-0009-6797-6028

ПРОБЛЕМНИЙ ПІДХІД У НАВЧАННІ СИНТАКСИСУ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

У статті репрезентовано результати запровадження проблемного підходу в процес вивчення української мови у 8-му класі основної школи. Запропоновано організацію навчання за моделлю двобічного проектування (3С3R). Структуру уроку розроблено з використанням кількох типів навчальних активностей, зокрема: представлення теми уроку як навчальної проблеми; її розв'язання спільно з учнями в серії проблемних завдань; самостійне розв'язання проблемного завдання школярами, спільний аналіз підсумків уроку. Опитування учнів організовано з метою перевірки їхнього сприйняття навчання за допомогою проблемного методу, а також знань й окремих умінь, засвоєних на уроці та під час виконання домашнього завдання. Результати дослідження свідчать про переконливу користь для учнів умінь розглядати мовну тему як навчальну проблему, а саме: ресурс зацікавлення учнів навчальною проблемою, розвиток синтаксичної компетентності, удосконалення усного супроводу логічних операцій. Авторки пропонують використовувати оригінальну структуру уроку української мови із серією проблемних завдань для розрізнення складних явищ синтаксису української мови, зокрема прикладки, порівняльного звороту і підрядного порівняльного речення.

Ключові слова: проблемний підхід, навчання синтаксису української мови, модель двобічного проектування, опитування.

Вступ

Постановка проблеми. На офіційній сторінці Нової української школи зазначено, що проблемне навчання це метод, який дає змогу використати справжні складні проблеми як освітній інструмент і навчити школярів розв'язувати реальні, а не придумані за обмежений час і критично обмірковувати їх (Дьоміна, 2018). Наведено приклади, які в середній і старшій школі можуть бути пов'язані з боротьбою проти ВІЛ/СНІДу, дослідженням сімейного виховання у певний історичний період (Дьоміна, 2018). Надано посилання зокрема і на праці Дебори Аллен (Allen, Donham, & Bernhardt, 2001) та Керолайн Коттон (Cotton, 2011). Проте очевидно, що проблемне навчання природничих дисциплін, на яких зосереджено увагу цих дослідниць, відрізняється від використання проблемного підходу в опануванні

мовою. Адже розв'язання реальних проблем на уроках мови дорівнюватиме онтологічному процесу з'ясування походження мови і її ролі в цивілізаційних процесах людства. Такі завдання навряд чи будуть до снаги школярам. Насправді, є декілька моделей навчання, що реалізують проблемний підхід, і всі вони по-різному використовують проблемність як інструмент пізнавальної активності. З іншого боку, не можна не помітити відмінності тлумачення самої категорії проблемності в лінгводидактиці. Зважаючи на це, лінгводидактика перебуває ще надто далеко від створення універсальної системи проблемного навчання.

Ідея ставити студентів перед необхідністю розв'язувати навчальну проблему і таким чином самостійно доходити тих висновків, які в підручнику просто надано для прочитання, поширилася у 80-х роках

минулого століття в медичній освіті і закріпилася в аббревіатурі PBL (від англ. *Problem-based learning* – *проблемне навчання*). У викладанні мови проблемне навчання зазвичай реалізується у перформатуванні теми в серію проблемних запитань і завдань, не обов'язково пов'язаних з реальним життям. Суть лінгводидактичної навчальної проблеми впливає з конструктивістської філософії, основним положенням якої є стимулювання пізнання в так званих когнітивних конфліктах, що запускають:

- логічні операції, зокрема зіставлення, контрастне порівняння, аналіз парадоксу в розумовій сфері;
- здивування, зацікавлення, допитливість в емоційному розвитку особистості (Mishan, 2011).

Незважаючи на привабливість проблемного навчання замість засвоєння підготовленого навчального матеріалу, учителі-філологи нечасто використовують його як в Україні, так і у світі. Нещодавні дослідження це підтверджують (Arani, Zarei, & Sarani, 2023). Учителі не озброюються проблемним підходом у навчанні мови, оскільки:

- вважають, що навчальні проблеми мають бути суто практичними, і не вміють формулювати їх у галузях морфології, синтаксису, стилістики;
- не розуміють, як налагодити колективну співпрацю з класом у вивченні кожної теми;
- переконані, що проблемні завдання доступні не для всіх учнів, не можуть однаково розв'язуватися за один і той же проміжок часу.

Ці причини є справді слушними; їхні наслідки можна б було визнати непереборними, якби не численні приклади успішного втілення навчальних технологій опанування мовами на основі проблемних завдань (Kök & Duman, 2023; Brent, 2018; Бортник, 2020; Клебан, 2021). Вирішальний вплив проблемного навчання на комунікативні вміння учнів, навички інтерактивного навчання, можливості

вчителів заохочувати школярів до самостійного пізнання мовних явищ, перетворення теми уроку на низку відкриттів і подальше обговорення досягнень спонукають не відмовлятися від проблемного підходу в лінгводидактиці. Ця тенденція відображається в міжнародних наукових виданнях, як-от: *The Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning* (IJPBL), *The Journal of Problem-Based Learning*. З огляду на це зазначена сфера потребує активних досліджень, визначення умов коректного використання проблемних завдань, урізноманітнення цікавих дидактичних форм, створення інноваційних уроків, навчальних модулів, методичної літератури. Однак передусім важливо розуміти, що створити систему проблемного навчання можливо тоді, коли відбувся вибір відповідної моделі організації навчального процесу та визначення наукових категорій і концептуального підґрунтя.

Огляд останніх досліджень і публікацій. Сучасні концепції навчання української мови в середній школі створюють з урахування досвіду шкільної мовної освіти інших країн (Голуб, 2015). Проблемне навчання в лінгводидактиці загалом засноване на принципах конструктивістської філософії освіти як пізнання і загальних моделях її організації: із визначальною роллю педагогічних стимулів (Savery, & Duffy, 1995), із головним фокусом на досвіді розв'язання нових проблемних завдань (Hmelo-Silver, 2004), із формуванням компетентності двобічного проектування проблемних завдань – 3C3R (Hung, 2009). Ці моделі суттєво відрізняються одна від одної через різні тлумачення поняття тих типів проблем, які можуть розв'язувати учні. Адже не всі проблеми однакові (Jonassen, & Hung, 2008) Неоднорідність інтерпретації змушують дослідників обирати одну з моделей і керуватися концепцією, що лежить у її основі.

Концептуальною основою моделі двобічного (учителя й учнів) проектування завдань 3C3R є наявність двох типів її

компонентів: трьох основних С, що відповідають контексту, змісту та зв'язкам навчальної проблеми (context, content, connection), та трьох діяльнісних R, що залучають дослідження, міркування та рефлексію (researching, reasoning, reflecting). Загалом ці компоненти моделі

стимулюють когнітивні процеси формування в учнів навичок розв'язання проблеми і самостійного навчання (Hung, 2009). В основу моделі покладено діяльнісну концепцію двобічної співпраці вчителя й учнів в організації колаборативної пізнавальної активності в класі (рис. 1).



Рис. 1. Модель двобічного проєктування проблемного навчання (Hung, 2006, р. 57)

Зарубіжні вчені пропонують аналіз кейсів застосування моделі проєктування завдань, зокрема і в навчанні мов у різних куточках планети (Kashi, Afraz, & Samimi, 2022; Rosyidin, Nurrudin, & Dewanti, 2022). Їхні висновки доводять, що презентація навчальної теми як проблеми, а також розроблення проблемних завдань може відігравати вирішальну роль у впливі на ефективність не лише засвоєння певного модуля навчальної програми, але й удосконалення загальнономовленнєвих компетентностей.

Українські дослідники більшою мірою зосереджені на:

- ролі таких компонентів як *проблемна ситуація, проблемне викладання* в системі співдіяльності проблемного навчання, реалізованої здійсненої викладачем та учнем (студентом) (Кисельова, & Єфіменко, 2013);
- використанні проблемної ситуації як стимулу в навчальній дискусії (Любащенко, 2021);
- класифікації й типах навчальних проблем (Бурлаченко, 2018).

Досить складно в наукових джерелах знайти достатню кількість прикладів успішного та статистично значущого впровадження проблемного підходу в процес навчання української мови в школі. Частково відсутність сценаріїв утілення проблемного підходу компенсують учительські новації. Л. Марушкевич, наприклад, пропонує проблемні завдання з теми "Не з дієприкметниками" у 7-му класі (Марушкевич, 2020), А. Поддєнежна – з теми "Поняття милозвучності. Чергування у//в, і//й як засіб милозвучності" у 10-му класі (Поддєнежна, 2020). Цілком очевидно, що поняття проблемності українські вчителі розуміють то як синонім творчості, то як засіб розвитку критичного мислення, то як сукупність дослідницьких методів і прийомів. Проте жодних кореляцій із науковими моделями проблемного навчання не простежується. За такого стану опрацьованості питання проблемності в умовах української освіти варто пропонувати технології навчання мови як проєкції окремої науково обґрунтованої моделі, зокрема й двобічного проєктування та розв'язання проблемних завдань.

Мета і завдання статті. Мета статті – представити результати проблемного навчання теми з української мови за моделлю двобічного проектування в кількох різновидах активностей: постановка навчальної проблеми вчителем; створення проблеми та її розв'язання спільно з учнями; розв'язання учнями проблемних завдань, що виникають у процесі навчання; визначення проблеми учнями разом з педагогом і самостійне її розв'язання; підведення підсумків. Завданнями статті є:

- пропозиція оригінальної структури уроку проблемного навчання за моделлю 3С3R з теми синтаксису української мови та опис її апробації у 8-х класах основної школи;

- дослідження результатів проблемного вивчення прикладки, порівняльного звороту й підрядного порівняльного речення як синтаксичних явищ.

Методологія дослідження. Засадничими позиціями дослідження стали висновки про застосування проблемного підходу навчання мови (Ansarian, & Teoh, 2018; Явір, & Білоусенко, 1992; Кучерук, 2009) за моделлю двобічного проектування і розв'язання навчальної проблеми (Hung, 2006).

Дослідження проводили протягом двох тижнів у листопаді 2023 р. під час викладання української мови за програмою рівня стандарту у двох 8-х класах під час вивчення теми "Порівняльний зворот". Учасниками стали восьмикласники Могилівської філії ліцею № 2 Гніванської міської ради Вінницької обл. ($n = 13$) та ліцею № 4 м. Бердичева Житомирської обл. ($n = 15$); загальна кількість учнів – $n = 28$.

Цілями емпіричної фази дослідження було:

- апробувати розроблену структуру уроку, створену за обраною моделлю проблемного навчання (Шишкова, 2023);

- перевірити сприйняття навчальної проблеми учнями;

- сформуванню в учнів умінь проектувати тему уроку як навчальну проблему, яку необхідно розв'язати;

- сформуванню вміння розв'язувати проблемні завдання, демонструючи аналіз змісту проблеми, її зв'язків у міркуваннях і логічних операціях;

- організувати рефлексію засвоєння теми у проблемному контексті;

- з'ясувати вплив проблемного навчання на засвоєння теми учнями в опитуванні.

У ході навчання восьмикласники отримали попередні зауваги щодо проведення уроків за допомогою проблемного методу та були поінформовані щодо післяурочного опитування й бесіди за його результатами.

Урок розроблено та проведено авторками статті. Перевірку домашнього завдання, опитування та бесіди зі школярами проведено за асистування двох учителів зазначених шкіл із досвідом викладання 15 і 12 років, яким було надано інструкції щодо мети навчання. Практичні завдання для учнів взято з відкритих інтернет-джерел (Мій Клас, б. д. а; b) та адаптовано авторками статті таким чином, щоб учні могли сформуванню чітке усвідомлення правил функціонування порівняльного звороту в реченні та практикувати його розрізнення з прикладкою та складнопідрядним порівняльним реченням. Деякі матеріали узято з підручників, рекомендованих МОН України для 8-го класу (Глазова, 2021; Заболотний, & Заболотний, 2016).

Після практичного блоку учням запропоновано заповнення опитувальника (дод. А), що містив такі позиції:

- оцінювання доступності сприйняття навчальної теми, поданої у вигляді презентації;

- оцінювання рівня доступності викладання вчителем;

- питання до теми "Порівняльний зворот" у вигляді розгорнутих відповідей;

- тестові завдання з декількома варіантами відповідей.

Опитування відбувалося за згодою школярів та не впливало на оцінювання з навчального предмета.

Згідно зі статистикою, яку показало опитування, авторки статті провели обговорення результатів опитування у формі бесіди з усіма учасниками для з'ясування слабких і сильних сторін застосування проблемного підходу навчання на уроках української мови.

Щоб усунути вплив сторонніх осіб і залучення інших джерел інформації на відповіді восьмикласників, опитування було проведене в аудиторіях. Учителі-асистенти отримали керівництво для опитувальника, у якому зазначено вимоги: добровільної участі учнів в опитуванні; однакового аудиторного часу, протягом

якого відповідали школярі; запобігання використання учнями будь-яких джерел інформації під час опитування. Дані опитувальника надходили безпосередньо авторкам дослідження і були частково використані у післяурочній бесіді.

Результати дослідження та їхнє обговорення. Проблемне навчання з теми "Порівняльний зворот" було сплановано як представлення нового матеріалу із частковою актуалізацією вивченого попередньо. Учителі проводили заняття за кількома типами проблемного навчання, тому урок мав етапну структуру на основі моделі 3С3R (рис. 2).



Рис. 2. Структура уроку синтаксису української мови на основі моделі двобічного проєктування

Перший етап передбачав опрацювання теоретичного матеріалу та закріплення його вправами, відбувалося пригадування засвоєного раніше, зокрема:

- Що таке прикладка? Як пишуться прикладки? Наведіть приклади прикладок.

▪ Пригадайте, як називаються сполучники (частки) *як, ніби, наче, немовби?* Для чого вони служать у реченні?

На другому етапі вчителі окреслювали навчальну проблему, зауважуючи складнощі у визначенні мовних явищ прикладки, порівняльного звороту, підрядного порівняльного речення:

▪ *Він був сміливий, як захисники усіх часів.*

▪ *Як захисники вони були зобов'язані не відступити.*

▪ *І всі хлопчак хотіли вчиняти подвиги, як захисники їхнього міста.*

Попередній етап повторення позитивно вплинув на розуміння учнів: вони пригадали основну інформацію, яка їм була необхідна для майбутньої роботи з навчальною проблемою.

На третьому етапі учням були представлені приклади речень, що дали змогу створити навчальну проблему та стали стимулом до роздумів причин і наслідків існування такого явища:

▪ *Зорі мигтіли, як перед дощем (О. Гончар).*

▪ *Катерина Білокур як художниця відома в усьому світі.*

▪ *Мене жагуче вабить блакитне, прозоро-чисте небо; свіже, холодне, як лід, повітря й тепле сонце (М. Івченко).*

▪ *Розгублю в дорозі дні золотокоші, як розгубить вітер листя у саду (Д. Фальківський).*

Зі свого боку, аналіз речень й аргументування власної думки дали можливість учням самостійно розв'язати проблему та визначити, що:

▪ сполучник (частку) *як* використовують під час творення як порівняльного звороту, так і творення прикладки й підрядного порівняльного речення;

▪ на письмі прикладка зі сполучником (часткою) *як* не виділяється комою;

▪ порівняльний зворот не має присудка, що і відрізняє його від підрядного порівняльного речення.

На четвертому етапі учні закріплювали здобуті знання, розв'язуючи

проблемні завдання, що виникли у процесі навчання:

▪ вправи на визначення в реченні прикладки та порівняльного звороту; порівняльного звороту та підрядного порівняльного речення;

▪ вправи на розстановку розділових знаків у реченнях з прикладкою, порівняльним зворотом та у підрядному порівняльному реченні.

Самостійне визначення зручних способів розрізнення вивчених понять і розстановки розділових знаків дало змогу учням без відчутних проблем виконати вправи за керівництва вчителів у різних формах: усно, письмово в робочому зошиті, працюючи біля дошки, об'єднавшись у пари/трійки/групи.

На п'ятому етапі підводили підсумок, який дав можливість зрозуміти, що саме дає змогу школярам визначити та зрозуміти правила (ознаки, критерії) у такому вигляді, який їм зручний. Цей етап позитивно вплинув на запам'ятовування та використання знань для виконання домашнього завдання. Більшість учнів змогли продемонструвати розуміння вивченого на уроці та систематизувати отримані знання у зручному для себе форматі (конспект, таблиця, ментальна карта).

У домашньому завданні, крім повторного самостійного опрацювання підручника та презентації (Шишкова, 2023), учням було запропоновано заповнити опитувальник (дод. А), що містив такі позиції:

▪ оцінювання доступності сприйняття навчальної теми, поданої у вигляді проблеми для розв'язання;

▪ оцінювання рівня доступності проблемного викладання вчителя;

▪ питання до теми "Порівняльний зворот" у вигляді розгорнутих відповідей;

▪ тестові завдання з декількома варіантами відповідей.

За даними опитувальника (дод. А), було отримано результати, які дають змогу зробити певні висновки щодо використання проблемного навчання в ході уроків української мови. По-перше, пояснення теми як

навчальної проблеми не є поширеним підходом до навчання у школах. Лише шість учнів уже мали досвід проблемного

навчання на уроках української мови чи інших дисциплін (рис. 3).

28 відповідей



Рис. 3. Чи було звично розглядати тему з української мови як навчальну проблему?

З огляду на це відсоток респондентів, для яких така практика є незвичною та незрозумілою, значно більший. Це свідчить про те, що проблемне навчання, незважаючи на його продуктивність, рідко застосовують у викладанні української мови. Можна припустити, що причинами цього явища є:

- брак часу у вчителів для підготовки уроків такого типу;
- недостатня забезпеченість методичною літературою із проблемного навчання української мови;

▪ необхідність самостійно формувати структуру уроку, що відрізняється від передбаченої в підручнику.

Водночас відповіді 8-класників на питання "Наскільки зрозумілою була презентація і пояснення вчительки на уроці?" (дод. А) продемонстрували, що у більшості з них не виникло складнощів із розумінням нового матеріалу з теми "Порівняльний зворот", яка була представлена як навчальна проблема із серією проблемних запитань і завдань. Три чверті опитаних відповіли, що матеріал, представлений у презентації (Шишкова, 2023), був цілком зрозумілий (рис. 4).

28 відповідей

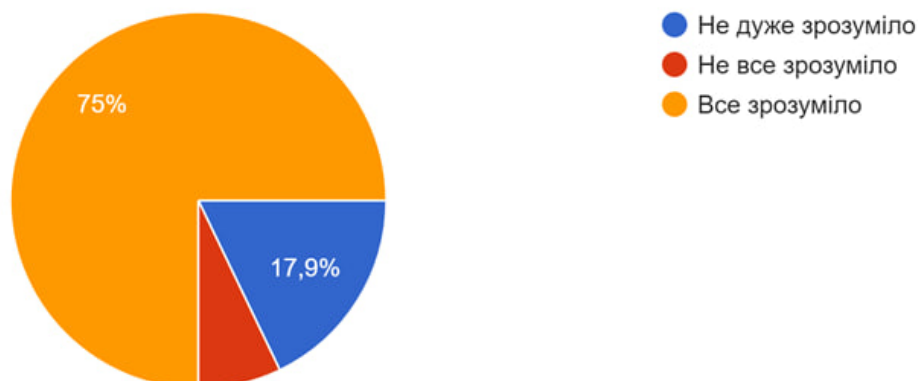


Рис. 4. Наскільки зрозумілою була презентація і пояснення вчительки на уроці?

Показник ствердних відповідей є доволі високим, що може свідчити про ефективність підходу, який був використаний. Крім того, перше питання опитувальника (дод. А), яке потребувало розгорнутої відповіді, мало на меті з'ясувати, які частини заняття чи навчального матеріалу стали проблемними для засвоєння (рис. 3).

За результатами відповідей, найскладнішим моментом уроку стало розуміння різниці між порівняльним зворотом і підрядним порівняльним реченням. За нашим припущенням, суб'єктивними перешкодами в опануванні цим елементом навчального матеріалу могло стати те, що:

- відмінності між двома мовними явищами діти вперше самостійно простежували, визначали і коментували;

- деякі учні мали недостатні попередні знання, необхідні для засвоєння.

- практика розрізнення цих мовних явищ потребує більше академічного часу, ніж передбачено шкільною програмою і хронотопом одного уроку, навіть із самостійною роботою домашнього завдання.

Відповіді "Не все зрозуміло", "Не дуже зрозуміло" можуть свідчити як про справжній рівень сприйняття навчального матеріалу, так і про неготовність деяких учнів до самоаналізу, небажання пригадувати, обмірковувати й оцінювати свою роботу на уроці.

У другій частині опитувальника було зроблено акцент на перевірку засвоєння теми як навчальної проблеми. Отримані результати, по-перше, свідчать про те, що більшість учнів зрозуміли різницю між підрядним порівняльним реченням і порівняльним зворотом та можуть визначити це практично в реченнях. Відповіді учнів ґрунтувалися на знаннях, що були їхнім здобутком, власним досягненням, які вони набули, відповідаючи на проблемні запитання вчителів на перших чотирьох етапах навчання:

- *"у порівняльному звороті немає присудка"*;

- *"порівняльний зворот є другорядним членом речення"*;

- *"підрядне порівняльне речення має підмет і присудок"*.

- *"у підрядному порівняльному реченні присудок може бути пропущений"*.

Загалом, учні змогли успішно засвоїти відмінності між мовними явищами. Успішніше восьмикласники визначали прикладку та порівняльний зворот. Вірогідно, тема "Прикладка", засвоєна ними кілька уроків тому, була опрацьована на достатньому рівні, а інформація відклалася у пам'яті. Помилкові визначання частіше траплялися в розрізненні порівняльного звороту і підрядного порівняльного речення. За нашим припущенням, ця навчальна проблема розв'язується складно з кількох причин. По-перше, синтаксис підрядного порівняльного речення є матеріалом 9-го класу. Тобто восьмикласники ще не мають достатніх знань про складне речення, його типи та підтипи, хоча їм цікаво розв'язувати проблемні завдання, які стосуються усіх цих мовних явищ. По-друге, підрядне порівняльне речення має багато різновидів, зокрема може бути неповним, як, наприклад: *"Звуки, веселі, радісні, кудись підіймаються граціозними хвилями, як череда кізок під гору (М. Івченко)"*. У підрядній порівняльній частині цього складного речення пропущено присудок, який для учнів є орієнтиром у розрізненні порівняльного звороту та підрядного порівняльного речення. Відсутність видимого присудка не дає можливості учням одразу зробити висновки про те, чи є *"як череда кізок під гору"* порівняльним зворотом, чи неповним порівняльним реченням. Присудок можна легко поновити з головної частини (*"звуки... підіймаються" – "череда кізок [підіймається]"*). Таке пояснення вже доступне восьмикласникам, але вчитель, дотримуючись шкільної програми, має випередити її. Отже, проблемне навчання потребує уведення нового матеріалу, для чого потрібно знайти відповідну форму і часовий відрізок.

Однак учителю, пояснюючи порівняльний зворот у 8-му класі, усе-таки доводиться пояснювати, хоча й стисло, усі особливості споріднених явищ української мови. Логіка і системність навчального

процесу вимагає саме цього. Тому, на нашу думку, ця тема у проблемному викладі вимагає більше академічного часу та методичних напрацювань.

Відповіді на блок запитань з розгорненими відповідями продемонстрували, що опрацювання теми як навчальної проблеми дає школярам змогу самостійно побачити ознаки, притаманні різним членам речення. Учні добре засвоїли, що

- порівняльний зворот може виконувати роль означення або обставини;
- порівняльний зворот може приєднуватися до інших членів речення за допомогою сполучників *ніби, наче, мовби* тощо, а також *як*;
- прикладка приєднується до інших членів речення за допомогою *як* і не відокремлюється комою.

У фінальному пункті опитувальника (дод. А) учні обирали речення з порівняльним зворотом, застосовуючи всі знання, отримані на уроці. Як наслідок, більшість учнів змогли легко відповісти правильно, відрізняючи порівняльний зворот від прикладки та порівняльного підрядного речення.

Бесіда, проведена з класами після уроку, виконання домашнього завдання й опитування, дала змогу накопичити цікавий матеріал для авторів статті. Зокрема, учні вільно висловлювали свої рекомендації, пояснювали причини, чому дали саме таку відповідь, були критичними до себе. Наприклад, серед причин неправильного визначення мовного явища називали власну неухважність, неготовність поставити уточнювальне запитання вчителю, швидкість зміни слайдів презентації. Такі результати є важливими для розвитку навчальної автономії школярів і для подальшого вдосконалення сценарію дослідження.

Висновки та перспективи дослідження. Це дослідження проведене в ході апробації інноваційного навчання теми українського синтаксису на основі моделі двобічного проектування розв'язання навчальних проблем. Його метою була перевірка ефективності 5-етапної структури

уроку й перевірка можливостей учнів сприймати тему як пропонувану для розв'язання навчальну проблему й ефективності двобічного проектування проблеми і її розв'язання в ході засвоєння теми. Дослідження довело, що засвоєння теми в кількох видах активностей на уроці не викликає значних складнощів у більшості школярів. Крім того, результатом навчання є досвід різноманітних логічних операцій, наприклад зіставлення й протиставлення, порівняння, аналіз та узагальнення. Хоча 71,4 % опитаних не мали подібного досвіду навчання, 75 % учнів засвідчили, що постановка проблемних завдань була доступною, цікавою та зрозумілою. Отримані результати, свідчать про те, що більшість учнів зрозуміли відмінності між підрядним порівняльним реченням і порівняльним зворотом, а також прикладкою і порівняльним зворотом. Правильно визначити ці синтаксичні одиниці в реченнях змогли 82,1 % школярів. Отже, 3С3R-модель було застосовано успішно.

Оскільки проблемне навчання досі не є популярним підходом серед учителів української мови, автори статті надали переконливі аргументи на користь плідного застосування однієї з його моделей. Причому ні брак досвіду розв'язання проблемних завдань в учнів, ні нова структура уроку не завадили вчителям й учням реалізувати двобічне проектування проблеми і її розв'язання на уроці.

Подальший розвиток цього напрямку можна здійснювати у кількох аспектах:

- міждисциплінарному, коли розв'язання проблемних завдань на синтаксичному або інших рівнях української мови можна поєднати із навчанням української літератури, історії, суспільствознавства;
- контрольньо-оцінювальному, коли потрібно добирати критерії та створювати шкалу оцінювання успішності застосування умінь і навичок проблемного навчання;
- комунікативному, коли необхідно створювати фітбеки та провадити діалог учителя з учнями, які набувають досвіду проблемного навчання.

Список використаних джерел

- Бортник, А. (2020, 6 лютого). *Використання сучасних форм і методів навчання на різних етапах уроків української мови і літератури в закладах загальної середньої освіти*. На урок. <https://bit.ly/47gJbX7>
- Бурлаченко, Н. (2018). Навчальна проблема як системоутворююча категорія теорії проблемного навчання. *Інноваційна педагогіка*, 6, 9–14.
- Глазова, О. (2021). *Українська мова. Підручник для 8-х класів загальноосвітніх навчальних закладів*. Освіта
- Голуб, Н. (2015). Концептуальні засади сучасної методики навчання української мови в загальноосвітній школі. *Український педагогічний журнал*, 1, 107–118. http://nbuv.gov.ua/UJRN/ukrpj_2015_1_14
- Дьоміна, І. (2018, 26 березня). *Як і коли застосувати проблемне навчання*. НУШ. <https://bit.ly/48gBz8l>
- Заболотний, О., & Заболотний, В. (2016). *Українська мова Підручник для 8-х класів загальноосвітніх навчальних закладів*. Генеза
- Кисельова, О., & Єфіменко, А. (2013). Застосування технологій проблемного навчання в умовах стандартизації вищої освіти. *Наука і освіта*, 1(2), 23–25.
- Клебан, О. (2021, 17 жовтня). *Проблемне навчання. Відмінювання іменників*. На урок. <https://bit.ly/41GqaMJ>
- Кучерук, О. (2009). *Перспективні технології навчання в шкільному курсі української мови*. Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.
- Любашенко, О. (2021). Навчання усного діалогу на уроці української мови методом дискусії. Огляд посібника для основної середньої школи, *Ars Linguodidacticae*, 8, 58–67. <https://doi.org/10.17721/2663-0303.2021.8.07>
- Марушкевич, Л. (2020, 28 квітня). Особистісно зорієнтований урок української мови української мови у системі проблемного навчання. *Genезум*. <https://bit.ly/47rwUz7>
- Мій Клас. (б. д. а). *Про порівняльний зворот та його оформлення на письмі*. <https://bit.ly/47kCof1>
- Мій Клас. (б. д. б). *СПР з підрядними обставинними порівняльними*. <https://bit.ly/47nVy3P>
- Поддєнежна, А. (2020). *Проблемне навчання*. Блог учителя української мови. https://easyukrainian.blogspot.com/p/blog-page_31.html
- Шишкова, А. (2023, 8 грудня). *Проблемне навчання української мови у 8-му класі. Порівняльний зворот*. Всеосвіта. <https://bit.ly/3tDCsZH>
- Явір, В., & Білоусенко, П. (1992) *Проблемно-ситуативні завдання на уроках української мови*. Освіта.
- Allen, D., Donham, R., & Bernhardt, S. (2011). Problem-based learning. *New Directions for Teaching and Learning*, 128, 21–29. <https://doi.org/10.1002/tl.465>
- Ansarian, L., & Teoh, M. L. (2018). *Problem-based language learning. An innovative approach to learn a new language*. SpringerBriefs. https://doi.org/10.1007/978-981-13-0941-0_2
- Arani, S. M. N., Zarei, A. A., & Sarani, A. (2023). Problem-based language learning: Why aren't teachers using it? *Social Sciences & Humanities Open*, 8(1), 100668. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100668>
- Brent, K. (2018). Target language use and performance in project-based language learning (PBL). *The Journal of Asia TEFL*, 15(1), 199–207. <https://doi.org/10.18823/asiatefl.2018.15.1.14.199>
- Cotton, C. (2011). Problem-based learning in secondary science. *Issues*, 95, 42–43.
- Hmelo-Silver, C.E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn? *Educational Psychology Review*, 16, 235–266. <https://doi.org/10.1023/B:EDPR.0000034022.16470.f3>
- Hung, W. (2006). The 3C3R model: A conceptual framework for designing problems in PBL. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 1(1), 55–77. <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1006>
- Hung, W. (2009). The 9-step problem design process for problem-based learning: Application of the 3C3R model. *Educational Research Review*, 4(2), 118–141. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2008.12.001>
- Jonassen, D. H., & Hung, W. (2008). All Problems are not equal: Implications for problem-based learning. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 2(2), 6–28. <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1080>
- Kashi, H., Afraz, S., & Samimi, F. (2022). Designing a problem-based model of writing development for Iranian EFL learners. *Iranian Journal of Applied Language Studies*, 14(1), 129–144. <https://doi.org/10.22111/IJALS.2022.39135.2182>
- Kök, F. Z., & Duman, B. (2023). The effect of problem-based learning on problem-solving skills in English language teaching. *Journal of Pedagogical Research*, 7(1), 154–173. <https://doi.org/10.33902/jpr.202318642>
- Mishan, F. M. (2011). Whose learning is it anyway? Problem-based learning in language teacher development. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 5(3), 253–272. <https://doi.org/10.1080/17501229.2010.548558>
- Othman, N., & Shah, M. I. A. (2013). Problem-Based Learning in the English Language Classroom. *English Language Teaching*, 6(3). <https://doi.org/10.5539/elt.v6n3p125>
- Rosyidin, I., Nurrudin, N., & Dewanti, R. (2022). The effect of problem-based learning model towards students' comprehension of the English reading text. *English Review : Journal of English Education*, 10(2), 565–578. <https://doi.org/10.25134/erjee.v10i2.6259>
- Savery, J., & Duffy, T. (1995). Problem based learning: An instructional model and its constructivist framework. *Educational Technology archive*, 35(5), 31–38.

References

- Allen, D., Donham, R., & Bernhardt, S. (2011). Problem-based learning. *New Directions for Teaching and Learning*, 128, 21–29. <https://doi.org/10.1002/tl.465>
- Ansarian, L., & Teoh, M. L. (2018). *Problem-based language learning. An innovative approach to learn a new language*. SpringerBriefs. https://doi.org/10.1007/978-981-13-0941-0_2
- Arani, S. M. N., Zarei, A. A., & Sarani, A. (2023). Problem-based language learning: Why aren't teachers using it? *Social Sciences & Humanities Open*, 8(1), 100668. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100668>
- Bortnyk, A. (2020, February 6). *Vykorystannya suchasnykh form i metodiv navchannya na riznykh etapakh urokiv ukrayinskoyi movy i literatury v zakladakh zahal'noyi seredn'oyi osvity*. [Employing modern forms and methods of teaching at various stages of Ukrainian language and literature lessons in general secondary school]. Na Urok (in Ukrainian). <https://bit.ly/47gJbX7>
- Brent, K. (2018). Target language use and performance in project-based language learning (PBLL). *The Journal of Asia TEFL*, 15(1), 199–207. <https://doi.org/10.18823/asiatefl.2018.15.1.14.199>
- Burlachenko, N. (2018). Navchalna problema yak systemoutvoryuyucha katehoriya teorii problemnoho navchannya [The educational problem as a system-forming category of the theory of problem-based learning]. *Innovative Pedagogy*, 6, 9–14 (in Ukrainian).
- Cotton, C. (2011). Problem-based learning in secondary science. *Issues*, 95, 42–43.
- Dyomina, I. (2018, March 26). *Yak i koly zastosovuvaty problemne navchannya* [Problem-based learning]. NUSH (in Ukrainian). <https://bit.ly/48gBz8l>
- Glazova, O. (2021). *Ukrayinska mova. Pidruchnyk dlya 8-ykh klasiv zahal'noosvitnikh navchalnykh zakladiv* [Ukrainian language: Textbook for 8th-grade of secondary school. Education] (in Ukrainian).
- Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn? *Educational Psychology Review*, 16, 235–266. <https://doi.org/10.1023/B:EDPR.0000034022.16470.f3>
- Holub, N. (2015). Kontseptualni zasady suchasnoyi metodyky navchannya ukrayinskoyi movy v zahal'noosvitniy shkoli [Conceptual foundations of modern methods of teaching Ukrainian language in secondary schools]. *Ukrainian Pedagogical Journal*, 1, 107–118 (in Ukrainian). http://nbuv.gov.ua/UJRN/ukrpj_2015_1_14
- Hung, W. (2006). The 3C3R model: A conceptual framework for designing problems in PBL. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 1(1), 55–77. <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1006>
- Hung, W. (2009). The 9-step problem design process for problem-based learning: Application of the 3C3R model. *Educational Research Review*, 4(2), 118–141. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2008.12.001>
- Jonassen, D. H., & Hung, W. (2008). All Problems are not equal: Implications for problem-based learning. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 2(2), 6–28. <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1080>
- Kashi, H., Afraz, S., & Samimi, F. (2022). Designing a problem-based model of writing development for Iranian EFL learners. *Iranian Journal of Applied Language Studies*, 14(1), 129–144. <https://doi.org/10.22111/IJALS.2022.39135.2182>
- Kleban, O. (2021, October 17). *Problemne navchannya. Vidmynyuvannya imennykiv* [Problem-based learning]. Na Urok (in Ukrainian). <https://bit.ly/41GqaMJ>
- Kök, F. Z., & Duman, B. (2023). The effect of problem-based learning on problem-solving skills in English language teaching. *Journal of Pedagogical Research*, 7(1), 154–173. <https://doi.org/10.33902/jpr.202318642>
- Kucheruk, O. (2009). *Perspektyvni tekhnolohiyi navchannya v shkilnomu kursi ukrayinskoyi movy* [Prospective teaching technologies in the school course of the Ukrainian language]. Ivan Franko Zhytomyr State University Press (in Ukrainian).
- Kyselova, O., & Yefimenko, A. (2013). Zastosuvannya tekhnolohiy problemnoho navchannya v umovakh standartyzatsiyi vyshchoyi osvity [Application of problem-based learning technologies in the conditions of higher education standardization]. *Science and Education*, 1(2), 23–25 (in Ukrainian).
- Liubashenko, O. (2021). *Navchannya usnoho dialohu na urotsi ukrayinskoyi movy metodom diskusiyi*. Ohlyad posibnyka dlya osnovnoyi serednoyi shkoly [Teaching and learning ukrainian spoken dialogue in a secondary school classroom: A book review]. *Ars Linguodidacticae*, 8, 58–67 (in Ukrainian). <https://doi.org/10.17721/2663-0303.2021.8.07>
- Marushkevych, L. (2020, April 28). *Osobystisno zorientovanyy urok ukrayinskoyi movy ukrayinskoyi movy u systemi problemnoho navchannya* [Personality-oriented lesson of Ukrainian language in the system of problem-based learning]. Genezum (in Ukrainian). <https://bit.ly/47rwUz7>
- Mishan, F. M. (2011). Whose learning is it anyway? Problem-based learning in language teacher development. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 5(3), 253–272. <https://doi.org/10.1080/17501229.2010.548558>
- Miy Klas. (n. d. a). *Pro porivnyalnyy zvorot ta yoho oformlennya na pysmi* [On the comparative turn and its presentation in writing] (in Ukrainian). <https://bit.ly/47kCof1>
- Miy Klas. (n. d. b). *SPR z pidryadnymi obstavynnymi porivnyalnymi* [SPR with subordinate adverbial comparative] (in Ukrainian). <https://bit.ly/47nVy3P>

Othman, N., & Shah, M. I. A. (2013). Problem-Based Learning in the English Language Classroom. *English Language Teaching*, 6(3). <https://doi.org/10.5539/elt.v6n3p125>

Poddenezha, A. (2020). *Problemne navchannya [Problem-based learning]*. Ukrainian Language Teachers' Blog. (In Ukrainian). https://easyukrainian.blogspot.com/p/blog-page_31.html

Rosyidin, I., Nurrudin, N., & Dewanti, R. (2022). The effect of problem-based learning model towards students' comprehension of the English reading text. *English Review: Journal of English Education*, 10(2), 565–578. <https://doi.org/10.25134/erjee.v10i2.6259>

Savery, J., & Duffy, T. (1995). Problem based learning: An instructional model and its constructivist framework. *Educational Technology archive*, 35(5), 31–38.

Shyshkova, A. (2023, December 8). *Problemne navchannya ukrayins'koyi movy u 8-mu klas. Porivnyal'nyy zvorot. [Problem-based learning of Ukrainian language in 8th grade. Comparative construction]*. Vseosvita (in Ukrainian). <https://bit.ly/3tDCsZH>

Yavir, V., & Bilousenko, P. (1992). *Problemno-sytuatyvni zavdannya na urokakh ukrayins'koyi movy [Problem-situational tasks in Ukrainian language lessons]*. Education (in Ukrainian).

Zabolotnyi, O., & Zabolotnyi, V. (2016). *Ukrayins'ka mova Pidruchnyk dlya 8-ykh klasiv zahal'noosvitnikh navchal'nykh zakladiv [Ukrainian language: Textbook for 8th-grade of secondary school]*. Geneza (in Ukrainian).

Додаток А

Опитувальник "Опанування теми з українського синтаксису як навчальної проблеми: Порівняльний зворот. Що він означає і як його відрізнити від інших синтаксичних одиниць?"

1. Назва Вашого навчального закладу:
- 2 а. Наскільки зрозумілою була презентація і пояснення вчительки на уроці?
 - 1) Не дуже зрозуміло.
 - 2) Не все зрозуміло.
 - 3) Все зрозуміло.
- 2 б. Що саме було незрозумілим?
3. Чи було звично розглядати тему з української мови як навчальну проблему?
 - 1) Це було вперше.
 - 2) Ні, не розглядали так теми з інших предметів.
 - 3) Ні, не розглядали так теми з української мови.
 - 4) Так, розглядали теми й інших предметів.
 - 5) Так, розглядали теми з української мови.
4. Вкажіть, що відрізняє порівняльний зворот від порівняльного підрядного речення: "Ми вже розглядали іменник як частину мови", "Ми вже розглядали іменник, як і 8-Б клас".
5. Сформулюйте визначення прикладки.
6. Визначте ознаки порівняльного звороту і прикладки (можливі кілька відповідей):
 - 1) У порівняльному звороті завжди є присудок.
 - 2) Порівняльний зворот виконує синтаксичну функцію означення.
 - 3) Порівняльний зворот виконує синтаксичну функцію підмета.
 - 4) Прикладка завжди приєднується до інших членів речення за допомогою дефіса.
 - 5) Порівняльний зворот може приєднуватися до інших членів речення за допомогою сполучника НІБИ.
 - 6) Прикладка може приєднуватися до інших членів речення за допомогою слова ЯК.
7. Позначте речення з порівняльними зворотами (можливі кілька відповідей).
 - 1) Йому справді личив однострій, наче він завжди у ньому був.
 - 2) Листок з асфальту вибився з-під ніг і визирнув, мов хлопчик із віконця.
 - 3) Ми гордо йдемо навіть вузькою стежинкою, наче просторим шляхом.
 - 4) Не буде взимку в хаті тепло, як улітку.
 - 5) Хіба можна ворога здолати словом, ніби шаблюю?
 - 6) Говерла, як весільний коровай, стояла на столі Карпат широких.
 - 7) Діти здивовано перезирнулися і простягнули руки до кошика, наче там могло бути щось цікавіше за горіхи.

Olesia Liubashenko (Ukraine)
ORCID ID: 0000-0002-8167-0940

Natalia Vavrovskaya (Ukraine)
ORCID ID:0009-0004-7229-2468

Anna Shyshkova (Ukraine)
ORCID ID:0009-0009-6797-6028

PROBLEM-BASED APPROACH TO TEACHING UKRAINIAN SYNTAX IN SECONDARY SCHOOL

Background. *The problem-based learning presented in the study follows the 3C3R bilateral design model which is conceptually grounded in two types of components: three core Cs addressing the context, content, and connections of the learning problem (context, content, connection), and three action-oriented Rs involving research, reasoning, and reflection. These elements support cognitive processes for problem-solving skills and self-directed learning (Hung, 2009).*

Purpose. *The article aims to develop an innovative lesson based on the 3C3R model of bilateral design for problem-based learning, conduct experimental instruction in the 8th-grades of basic secondary school, and report the results of problem-based teaching a range of syntactic phenomena of the Ukrainian syntax such as apposition, comparative constructions, and subordinate comparative sentences.*

Method. *Theoretically, the research relies on the works of Ansarian and Teoh (2018), Yavir and Bilousenko (1992), and Kucheruk (2009). Additionally, it incorporates the use of the bilateral design model proposed by Hung (2006). The 28 participants of the experimental training involved eighth-grade students from Lyceum No. 2 in the Mogilev branch of the Hnivan City Council, (n=13), and Lyceum No. 4 in Berdychiv (n=15). The data were collected from students through a survey which aimed to assess the comprehensibility of the topic; evaluate the teacher's instructional clarity; and doing some language tasks.*

Results and discussion. *The study found that teaching syntax through problem-based learning significantly impacted the cognitive and emotional development of the learners. 75% of them confirmed that the presentation of problem-solving tasks was comprehensible, engaging, and clear. Most students grasped linguistic distinctions between the comparative constructions under study. Notably, 82.1% of the students accurately identified these syntactic structures in sentences. Further research perspectives are related to developing a rating scale for assessing the skills and techniques in problem-based learning; creating effective feedback mechanisms, and fostering a dialogue between teachers and students.*

Keywords: *problem-based approach, teaching Ukrainian syntax, bilateral design model (3C3R), survey.*

BIOS

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

E-mail: alessialiubashenko@gmail.com

Natalia Vavrovskaya, student of the bachelor program "Theory of education and teaching methodology of Ukrainian language, literature and a foreign language in secondary school" in Taras Shevchenko National University of Kyiv. Her areas of research interests: methods and techniques of teaching Ukrainian and English; problem-based learning approach to teaching languages.

E-mail: nataliavavrovskaya@gmail.com

Anna Shyshkova, student of the bachelor program "Theory of education and teaching methodology of Ukrainian language, literature and a foreign language in secondary school" in Taras Shevchenko National University of Kyiv. Her areas of research interests: methods and techniques of teaching Ukrainian and English; problem-based learning approach to teaching languages.

E-mail: shyshkovaaaa@gmail.com