

УДК 371.5.016:821.161
DOI 10.31654/2663-4902-2022-PP-4-62-70

Бондаренко Ю. І.

доктор педагогічних наук, професор кафедри літератури, методики її навчання, історії культури та журналістики Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
bondarenko_yuriy63@ukr.net
orcid.org/0000-0003-0938-9588

ФОРМУВАННЯ СПОСОБІВ МИСЛЕННЯ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРИ В КОНТЕКСТІ КОМПЕТЕНТІСНОГО НАВЧАННЯ

Реалізація компетентнісного підходу до шкільного навчання української літератури потребує розуміння його складників та особливостей їх дисциплінарного застосування. Автор статті звертає увагу на формування в учнів способів мислення, пов'язаних із опрацюванням різних видів літературного матеріалу (художніх творів та історико-літературних джерел). Він вважає, що способи мислення школярів значною мірою зумовлені шляхами аналізу літературних текстів, адже саме з їх допомогою учитель-словесник установлює процесуальні алгоритми інтелектуальної діяльності на уроках літератури. У зв'язку із цим поданий науковий матеріал спрямований на те, щоб у загальному вигляді окреслити мисленнєві механізми під час застосування подієвого, композиційного, хронотопного, пообразного, словесно-образного, проблемно-тематичного, ідеційно-концептуального, філософського, структурно-стильового та жанрового (для художніх джерел), хронологічного та тематико-фактографічного шляхів аналізу (для історико-літературних матеріалів).

З іншого боку, способи мислення зумовлені операціями, які в принципі властиві інтелектуальній діяльності людини. Автор статті розглядає конкретизацію, уявлення, оперування, аналіз, синтез, інтерпретацію, теоретизування, висунення суджень та міркувань, їх місце у сфері діяльності здобувачів літературної освіти. Він показує особливості їх використання в процесі опрацювання навчальних матеріалів філологічного змісту й тим самим оприявнює інтелектуальні дії, спрямовані на вивчення літературних джерел. У такий спосіб продемонстровано зв'язок загальнопсихологічних та методико-літературних підходів до організації навчальної діяльності, конкретизовано мисленнєвий потенціал дослідницької роботи школярів під час опрацювання художніх та історико-літературних текстів.

Ключові слова: спосіб мислення, компетентнісне навчання, шляхи аналізу, конкретизація, уявлення, оперування, аналіз, синтез, інтерпретація, теоретизування, висунення суджень та міркувань.

Актуальність дослідження. Дослідники, що розробляють поняття «компетентність», «компетентнісно зорієнтоване навчання», акцентують увагу педагогів на різновимірності освітньої діяльності школярів. Крім традиційних знань та вмінь, сюди також входять інші інтелектуальні здобутки учнів. «Компетентність – динамічна комбінація знань, умінь, навичок, **способів мислення** (виділення наше – Ю.Б.), поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» [1].

Важливо збагнути фаховий вимір складників компетентнісної освіти. Автори програми з української літератури конкретизують ряд дефініцій, проте основний акцент ставлять на комплексності розвитку особистості школяра. «Компетентнісний підхід покликаний забезпечити формування читацької предметної і загальнонавчальної компетентності, а також ключових компетентностей» [5]. У цілому погоджуємося з таким підходом. Проте потребує поглиблення саме фаховий аспект проблеми. Зокрема, необхідно уточнити поняття «способи мислення», що поруч із іншими

визначають стратегію компетентнісного навчання, а також розкрити шляхи формування названої внутрішньої властивості учнів засобами літератури.

Аналіз досліджень і публікацій. Треба констатувати: фахівці з методики навчання літератури (М. Мартинова, А. Ситченко, А. Фасоля, В. Шуляр, З. Чемеровська та ін.), що розглядали питання компетентнісного навчання, не часто акцентують увагу на формуванні способів мислення. Проте названий аспект виявляє себе в їх дослідженнях, зокрема там, де мова йде про діяльнісну складову навчання, наприклад: «розуміти зміст тексту; визначати тему, ідею (авторську позицію), проблематику, жанрово-стилістичні особливості твору; роль художніх засобів у тексті; ділити текст на смислові частини, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між подіями, скласти план; передбачати розвиток подій, ставити запитання щодо текстів; визначати роль заголовка, епіграфа; характеризувати героя (героїв) на основі його портрета, мови тощо; скласти порівняльну характеристику; інтерпретувати авторську позицію, творити власні смисли» [9, с. 10]. Спосіб мислення необхідний у ситуаціях, коли треба «використовувати знання як життєвий інструмент», «генерувати нові ідеї», «приймати нестандартні рішення», «критично мислити», «самореалізуватися» [4, с. 32], «налагоджувати діалог автор – текст – читач», «проникати в художню структуру тексту», «формувати власне ставлення до прочитаного», «відстоювати свою думку» [8, с. 2].

Формування цілей статті. Отже, впровадження компетентнісного навчання не може бути здійснене поза ретельним осмисленням одного з його компонентів, який кваліфікують як розвиток способів мислення. Виконання цього завдання є метою статті, адже збагатить потенціал методики навчання літератури усвідомленням особливостей інтелектуальної діяльності школярів, яка має відбуватися за законами, що існують у межах української літератури як дисципліни шкільного циклу та психологічного розвитку дітей.

Результати дослідження та їх обговорення. Поняття «способи мислення», на наш погляд, можна пояснити з двох позицій. У першу чергу фахової, коли характер навчального матеріалу та особливості його опрацювання визначають зміст розумової діяльності й надають їй предметної специфіки. Сюди входять: «оволодіння різноманітними читацькими стратегіями», «вироблення алгоритму прочитання художніх творів», «здійснювати пошуково-дослідницьку діяльність». Отже, на перший план виходить діяльнісний аспект, який свідчить про те, що в межах дисципліни «Українська література» існує власний простір для розвитку в учнів інтелектуальних механізмів, пов'язаних із суто предметною дослідницькою та творчою роботою. «...Завдання навчання й освіти полягає не просто в повідомленні знань, а й у перетворенні їх на інструмент творчого освоєння світу, літературного та літературно-критичного матеріалу...» [11, с. 11].

З іншого боку, способи мислення зумовлені тими психологічними операціями, які учні виконують на уроці. Виходячи з наявних типів і видів мислення, можна стверджувати, що його способи полягають у значній кількості розумових дій. Учні можуть фіксувати, конкретизувати та уявляти художні образи, оперувати ними (наочно-образне мислення), здійснювати їх уявне перетворення, аналізувати, інтерпретувати та синтезувати художню інформацію, піддавати її критичній оцінці, використовувати при цьому теоретичні поняття, узагальнювати та систематизувати, висувати судження та міркування, порівнювати (установлювати спільне та відмінне), абстрагуватися від прочитаного (словесно-логічне мислення).

Проте фаховий аспект проблеми має перебувати на першому плані. Саме він зумовлює процесуальну складову літературної освіти, що й створює передумови для використання різноманітних інтелектуальних операцій та способів їх здійснення. «Освіта сьогодні переходить до компетентнісно спрямованої, тобто до способів застосування знань і умінь на практиці» [10]. Тільки в процесі дослідницької діяльності учні можуть засвоювати та застосовувати той чи інший спосіб мислення, що є особливим розгортанням розумових зусиль, спрямованих на з'ясування власне літературних особливостей творення картини світу. Школярі мають опанувати не тільки фактичний зміст пропонованих для вивчення текстів, але й закони та закономірності, за якими функціонує мистецтво слова. Навчальна процесуальність набуває властивостей, що прямо впливають із цих художніх особливостей та тих

дослідницьких завдань, які ставить учитель. Адже «у процесі розв'язання задачі детермінація мислення виступає як процес у вигляді її переформулювання» [3, с. 6]. На практиці це означає: кожен шлях аналізу літературного матеріалу, ставши конкретним завданням, зазнає трансформації в певний спосіб мислення.

Фактичні літературні знання складаються в учнів у результаті одержання та усвідомлення даних, які пропонує певна галузь, зокрема літературознавство. Опіраючись на актуальні для цієї дисципліни види навчальних матеріалів, можна здійснити відповідну класифікацію. Так, історико-літературні джерела допомагають дітям усвідомити ряд важливих для існування мистецтва слова моментів.

1. Етапи розвитку літератури: хронологічні рамки, суспільно-історичні, культуротворчі та власне мистецькі обставини, у яких відбувався розвиток словесності.

2. Художні стилі й методи, що домінують у кожному періоді, визначають його естетичне обличчя, їх особливості та функціонування.

3. Групи письменників, які слід ідентифікувати як єдине покоління митців, їх спільні та індивідуальні творчі риси.

4. Життєписи окремих письменників у їх хронологічних та тематико-фактографічних вимірах.

Опрацьовуючи оглядові матеріали, учні засвоюють закони, які визначають зміст і форму цих джерел. До таких законів (правил, принципів) слід віднести, по-перше, хронологізацію та періодизацію, які зумовлюють часову послідовність розповіді з постійними прив'язками до ключових дат, що виступають своєрідними змістовими центрами, навколо яких формується система історико-літературної інформації. По-друге, варто назвати тематизацію та фактографізацію, що також виконують роль внутрішніх правил, адже будь-який оглядовий матеріал є структурованим за певними важливими для нього темами, а також наповнений необхідними тематично близькими фактами, що увиразнюють особливості історико-літературного періоду чи біографії окремого митця, його психологічне та творче обличчя.

Відповідно вчитель може включати учнів у два дослідницькі процеси, що потребують окремих способів мислення:

1. Простежувати хронологію історико-літературних подій, періодизувати їх, давати оцінку періодам і тому, що в них відбувається, а в результаті – всьому комплексу одержаної інформації.

2. Визначати ключові теми й факти, що виконують змістотворчу функцію (перші формують план та структурують змістове поле, другі – наповнюють це поле конкретною інформацією) в межах історико-літературного матеріалу, здійснювати систематизацію даних відповідно до тематичної належності, узагальнювати одержані знання про літературний період чи постать письменника.

Під час вивчення художніх творів компетентнісний рівень освіти включає в себе знання їх змістових та формальних особливостей. «Якісний аналіз – це дослідження художнього твору, зосереджене на його художності, естетичній сутності» [7, с. 26]. Отже, школярі мають опанувати й законодавчу основу мистецтва слова, виконуючи навчальні дії, підпорядковані вивченню правил, за якими існує література. Зокрема, сюди входять закони сюжету- і образотворення, композиційного та часопросторового структурування літературного матеріалу, функціонування проблемно-тематичного та світоглядного поля, формування жанрових та стильових параметрів тексту. Їх засвоєння можливе лише за умову опанування учнями шляхів аналізу, які й становлять процесуальну основу для опрацювання літературних творів. Це складає важливу частину компетентнісного навчання, адже тільки так учні можуть здобути практичні уміння й навички дослідницького та творчого характеру, а головне – опанувати способи мислення, відповідні законам/закономірностям мистецтва слова. Треба визначити: кожен шлях аналізу якраз і відображає окремий дисциплінарно зумовлений спосіб мислення учня – дослідника програмового чи творця власного художнього матеріалу.

Скажімо, під час застосування подієвого аналізу мета розумової діяльності школярів полягає в тому, щоб усвідомлювати текст як систему розгорнутих подій у їх взаємозв'язках. Опорним поняттям виступає «конфлікт твору» – провідна суперечність, яка зумовлює перебіг зображеного. Спосіб мислення учнів полягає в тому, щоб

оцінювати текст в його сюжетній динаміці, поетапно опрацьовуючи експозицію, зав'язку, розвиток дії, кульмінацію та розв'язку (у спрощеному варіанті – за епізодами), розкриваючи художні картини відповідно до названих елементів. Отже, у його основі лежить рух крізь текстуальну площину, зорієнтований на фабулу, яка визначає ключовий напрямок спостережень. Накопичення знань відбувається за схемою постійного додавання нової художньої інформації, що з'являється в процесі розвитку сюжету.

Таким чином учні опановують закон сюжетотворення, а з ним важливий принцип літературної творчості, який полягає в тому, що саме конфлікт створює динаміку, яка веде до розвитку характерів персонажів, зміни часопросторових зображень, постановки й вирішення важливих для автора проблем, а також вираження ним своїх світоглядних настанов.

Композиційний аналіз вимагає іншого підходу до опрацювання тексту. Головне, щоб учні навчилися структурувати текст на завершені частини відповідно до авторського задуму, сприймали кожну частину як окремий комплекс художньої інформації, бачили її місце в системі всього літературного твору, визначали художню роль, виходячи із завдань, які на неї покладені. Рух спостережень відбувається рівномірно: переходячи від однієї частини до іншої, школярі розширюють свої уявлення про текст, устанавлюють зв'язки між вивченими художніми утвореннями й новими зображеннями. Кожну частину учні мають сприймати як змістову рамку, у середині якої необхідно виконати комплекс дослідницьких дій. Щоб здійснити якісну оцінку, діти опрацьовують епізоди, із яких складається частина, характеризують персонажів, що там знаходяться, виявляють семантично місткі мовні звороти, осмислюють проблемно-тематичне спрямування, жанрові чи стильові риси. Важливим елементом роботи є зіставлення частин між собою. Виявляючи між ними спільні та відмінні риси, школярі спостерігають розвиток художнього поля літературного твору, рух авторської думки в бік остаточного вирішення поставлених художніх завдань.

Схожий дослідницький механізм закріплено за хронотопним аналізом. У центрі уваги учнів опиняється часопросторовий поділ тексту. В одних випадках на перший план виступає часовий компонент (наприклад, драма-феєрія «Лісова пісня» Лесі Українки), в інших – просторовий (роман «Місто» В. Підмогильного). Обраний принцип хронотопного структурування значною мірою зумовлює спосіб мислення школярів, адже в одних випадках вони усвідомлюють вплив часової організації на характер зображеного, в інших – просторової. Ці два поняття мають визначати зміст інтелектуальних операцій, здійснюваних учнями, а відповідно усвідомлення статичних та динамічних елементів, важливих для компонування художніх картин. Виявляючи логіку хронотопної побудови літературного твору, учні осмислюють вплив позасюжетних елементів на вираження авторського погляду на світ. Для цього школярі проводять детальний аналіз кожного часопросторового утворення, опрацьовують його складники (події, персонажів, мовні факти тощо). Усвідомивши художнє навантаження окремого хронотопу, учні починають бачити його місце в цілісній художній картині світу, запропонованій письменником, дають кінцеву оцінку цій картині, виходячи з проведених спостережень.

Пообразний аналіз сприяє тому, що діти починають сприймати персонажів як своєрідні центри, навколо яких формується текстуальна тканина, його подієва канва, просторові зображення. Герої виступають для них засобами вираження проблемно-тематичного та світоглядного спрямування, уособленням стильових та жанрових законів. Великий спектр різноманітних підходів до характеристики літературних героїв, який сьогодні вироблено методичною думкою, дозволяє включати значну кількість окремих операційних схем, важливих для інтелектуального розвитку дітей. Школярі використовують поняття «внутрішні якості» персонажа, «засоби їх творення», «цінності», «цілі», «вчинок», «розвиток», «біографія», «виклик-відгук», «статусні ролі», «функціональність» та ін. Кожна з наведених дефініцій спрямовує мислення учнів-дослідників у певне русло, задає вектор аналізу літературного героя. Відбувається збагачення дітей не тільки додатковим понятійним апаратом, але й новими мисленнєвими механізмами, які дозволяють різнобічно оцінювати постаті героїв, переносити ці можливості із художнього світу в навколишню дійсність.

У контексті словесно-образного аналізу спосіб мислення школярів значною мірою зумовлено «внутрішніми механізмами», які є утворювальними чинниками для тропів та стилістичних фігур. Декодування цих механізмів – корисний вид роботи, який в кожному конкретному випадку змінює характер сприйняття мовної тканини залежно від того, який словесний засіб є в центрі уваги учасників навчального процесу. Із цього погляду, залучення теоретичних визначень, що стосуються тропеїчної та мовно-стилістичної побудови тексту (наприклад, ліричного) чи його фрагментів (епічні та драматичні твори), використання їх під час оцінки мовних фактів, має стати обов'язковою розумовою вправою на уроках літератури. Розвиваючи відповідні уміння школярів, учитель разом із тим формує здатність здійснювати мисленнєві операції, засновані на мовних конструкціях тропеїчного чи стилістичного характеру, їх «внутрішніх механізмів» не тільки в процесі літературного аналізу, але й у різноманітних життєвих ситуаціях.

Важливим доповненням до сказаного є інтерпретація семантично маркованих мовних одиниць. Виявлення глибинних змістів, закодованих в словесній структурі тексту, їх тлумачення теж варто вважати окремим способом мислення школярів. Під час такої діяльності в учнів мають виникати розуміння багатозначності художньої мови, сприйняття кожного окремого слова як концепту, що може набувати специфічних семантичних відтінків, виходячи із ситуації використання. Названа інтерпретаційна робота відкриває шлях до збагачення комунікативних можливостей дітей яскравими мовними зразками, усвідомлення учнями семантичних глибин рідної мови, використання їх у процесі формування власної думки.

Проблемно-тематичний, ідеаційно-концептуальний та філософський шляхи аналізу, які здебільшого застосовуються в 9–11 класах, переводять мислення школярів на вищий рівень абстрагування. Відштовхуючись від конкретних зображень, учні починають узагальнювати художній зміст літературних текстів, робити висновки, що стосуються концептуальних вимірів існування світу й людини в ньому. Їм під силу осмислювати закони й закономірності, що стосуються різних сфер буття, та їх авторську інтерпретацію. Вони погоджуються або не погоджуються з поглядом на світ, представленим у літературному творі. Теми й проблеми, порушені письменником набувають особистого значення. Старшокласники демонструють інтелектуальну активність в процесі їх вирішення. У понятійний апарат входять концепти світоглядного змісту «Космос», «Бог», «Людина», «Суспільство», «Нація», різноманітні філософські положення, які вчитель вирішить застосувати. Оперуючи ними, учні вивчають характер зображеного, з'ясовують, яким чином у тексті художньо відтворено відповідні аспекти світобудови. Вони осягають авторський погляд на дійсність, що є важливим елементом їхнього способу мислення в цей момент. Використання філософських понять дозволяє суттєвого поглибити аналіз та інтерпретацію літературних джерел, створити ситуацію такого осмислення художніх картин, яке суголосне з роздумами про важливі сторони людського, суспільного та національного буття, стан природного середовища, місце Бога в житті індивіда й у вимірах всесвіту.

Окремим питанням під час застосування названих шляхів опрацювання художнього матеріалу є вивчення різноманітних зв'язків між проблемно-тематичним навантаженням та способами його вираження. Учні окреслюють роль змальованих подій, образів-персонажів, словесних формул, жанрових та стильових аспектів у формуванні проблемно-тематичного та філософського змісту літературних творів. Інтелектуальна націленість відзначається вимогою з'ясувати характер взаємодії між змістовими та формальними сторонами тексту, комплексно осмислити аналізовану художню структуру, підпорядковану вираженню авторського погляду на світ.

Мислення учнів під час жанрового та структурно-стильового аналізу спрямоване на виявлення відповідних властивостей художнього матеріалу. Воно набуває структурованості, виходячи з тих параметрів, які задає конкретний жанр/стиль, та основних рівнів тексту (сюжету, персонажів, мови, тем і проблем), які стають центрами вираження відповідних жанрових/стильових ознак. Первинне завдання – виокремити (зафіксувати) жанрові чи стильові властивості твору, зрозуміти особливості їх авторського вираження. У процесі роботи перебувають дві моделі діяльності: стандартна – виявлення узаконених (уніфікованих) рис жанру чи стилю, які треба планово

опрацювати, і новаційна – з'ясування суто авторських підходів до організації тексту в певному жанровому чи стильовому ключі, усвідомлення оригінальності художнього мислення письменника, який по-своєму використовує стандартні жанрові чи стильові вимоги.

З іншого боку, способи мислення зумовлені інтелектуальними операціями, які в принципі властиві діяльності людини.

Конкретизація – це виділення в художньому тексті основних сюжетних, композиційних та хронотопних частин, наявних у них складників; образів-персонажів, їх зовнішніх і внутрішніх проявів, засобів творення; семантично-маркованих словесних зворотів та зворотів, у яких представлено використання тропів чи стилістичних фігур; проблемно-тематичних, світоглядних та філософських вимірів тексту, засобів, які беруть участь у їх творенні; жанрових та стильових властивостей літературного матеріалу, способів їх художнього вираження; для історико-літературних матеріалів – часових періодів, дат, тем і фактів, властивих біографічним текстам та оглядам літературних періодів.

Уявлення – переведення художніх елементів тексту у форму своєрідного внутрішнього «бачення» й усвідомлення людиною, образне сприйняття прочитаного. Опіраючись на шляхи аналізу літературного твору та шкільну практику, можна констатувати: учні здатні уявляти й відтворювати окремі сюжетні епізоди та композиційні частини (подієвий і композиційний аналіз), позасюжетні часопросторові елементи (хронотопний аналіз), образи-персонажів, їх зовнішність, поведінкові прояви (пообразний аналіз), образні утворення, що виникають на основі конкретних мовних зворотів (словесно-образний аналіз), а також пов'язані з проблемно-тематичним та світоглядним спрямуванням тексту (проблемно-тематичний, філософський, ідеаційно-концептуальний аналіз), жанровими чи стильовими особливостями (жанровий та структурно-стильовий аналіз). Уявлення – важлива ланка в здійсненні якісної оцінки тексту, а в цілому – розвитку читацьких інтересів школярів. Спочатку учні мають наповнити уяву яскравими образами, а потім здійснювати інші інтелектуальні операції, спрямовані на дослідження художнього матеріалу.

Оперування – здійснення дослідницьких дій, використовуючи художні образи, засоби їх творення, зокрема елементи сюжету, хронотопу, композиції, образів-персонажів, проблемно-тематичних та філософсько-світоглядних вимірів тексту, жанрових та стильових особливостей. У процесі оперування школярі мають право застосувати виявлені в процесі аналізу художні елементи з будь-якою аналітичною метою, ставлячи перед собою визначені дослідницькі завдання. У цей момент з'являється широкий простір для практичної роботи. В одних випадках оперування дає цілком конкретні наслідники. Наприклад, щоб скласти подієвий план, необхідно виконати вправи з такими частинами сюжету, як епізоди: виділити їх, дати їм заголовки, розташувати у відповідній послідовності. Якщо відбувається вивчення образів-персонажів за системою «виклик – відгук», школярам доводиться оперувати тими фрагментами тексту, де ці «виклики» й «відгуки» змальовані автором. У результаті вони дають оцінку персонажу, який зустрівся з «викликами», зробив на них свої «відгуки», продемонстрував при цьому певну поведінку й виявив риси характеру.

Під час такої роботи виникає два основні завдання, які учням слід виконати. Перше полягає в тому, щоб з'ясувати спільне (статичне, незмінне) у різних художніх елементах. У такий спосіб діти усвідомлюють закономірності, які пронизують окремий твір, творчість письменника, літературний період тощо. Скажімо, зіставляючи репліки двох груп дійових осіб у комедії М. Куліша «Мина Мазайло», учні усвідомлюють логіку мислення прихильників та противників українізації 20-х років ХХ століття, як це висвітлив автор твору. Статичність (подібність) наявна між словами Мина Мазайла, тьоті Моті, Улі, Баронової-Козино, адже вони займають спільну антиукраїнську позицію. Проте слід виявляти й динамічні елементи. У цьому випадку оперування – це зіставлення з метою встановити різницю (відмінне) між змальованими явищами, що може продемонструвати їх еволюцію. Так, порівнюючи різко протилежні психологічні прояви в душі головного героя роману Панаса Мирного та Івана Білика «Хіба ревуть воли, як ясла повні?» учні здатні зрозуміти хаотичність характеру Чіпки

Варениченка. Отже, оперування набуває вигляду ще однієї інтелектуальної операції – **порівняння**.

Аналіз – розщеплення художніх складників на менші елементи та їх оцінка. Оскільки будь-яке художнє утворення є дискретним, школярі повинні здійснювати його деталізацію. В умовах подієвого, композиційного та хронотопного аналізу учні виділяють ті елементи, які формують окремий епізод, композиційну частину, позасюжетні часопросторові утворення. Розщепленню підлягає будь-який образ-персонаж (пообразний аналіз). Портретні деталі, мовні репліки, вчинки, авторські оцінки та ін. є тим, що підлягає виокремленню. В окремому словесному образі (словесно-образний аналіз) можна виділити семантичні відтінки, «внутрішній механізм», який лежить в основі словообразу. Тільки після цього може бути здійсненою їх оцінка та визначено художню роль. У контексті проблемно-тематичного, філософського та ідеаційно-концептуального аналізу слід виділяти елементи, що є носіями світоглядних настанов письменника, виразниками різних особливостей проблемно-тематичного навантаження тексту. Аналогічна робота відбувається й під час жанрового та структурно-стильового дослідження, адже тут учні опрацьовують елементи, які підтримують відповідні сторони літературного матеріалу.

Отже, аналіз як спосіб мислення покликаний забезпечити усвідомлення учнями всієї повноти художньої картини, наявної в літературному творі, адже стимулює увагу до структури тексту.

У його контексті на уроках літератури відбувається **інтерпретація** художніх джерел та їх окремих елементів. «Інтерпретація пов'язана з виявленням інтелектуального потенціалу твору мистецтва» [7, с. 13]. Учні можуть декларувати як однозначне розуміння матеріалу, так і множинність тлумачень. У такому випадку їм доводиться зіставляти власне бачення тексту з його поясненнями іншими школярами, погоджуватися з чужою думкою або заперечувати її.

Синтез – об'єднання менших художніх елементів у межах більших з метою формування цілісних уявлень. Синтез особливо потрібний під час узагальнення сутності та художньої ролі окремих художніх елементів, кінцевої оцінки літературного твору, творчості письменника, літературного періоду. Аналіз та оперування – обов'язкові передумови синтезу, адже його здійснення стає можливим, коли в учнів наявний комплекс знань про значну кількість складників, які входять у цілісність. Проте може бути й інший спосіб його використання: «Все, що підлягає вивченню, нехай спочатку подається в загальному вигляді, а потім частинами» [2, с. 162].

Синтезувати можна уявлення про сюжет, композицію, образи-персонажі, мову, тематику й проблематику, світоглядну спрямованість, жанрові та стильові особливості тексту. У ширшому контексті – про художні й світоглядні процеси в конкретну добу, про впливи на письменника, які мали місце. Кожен шлях аналізу, застосований учителем, веде до узагальнення певної художньої реальності, яка існує або в межах окремих частин літературного твору, або охоплює його повністю, або виходить за його межі.

Теоретизування – використання відомих понять літературознавства для оцінки художніх елементів або тексту в цілому, здійснення теоретичних висновків на основі конкретизованих художніх фактів. Зміст такої роботи також варто структурувати за основними шляхами аналізу літературного твору. У межах застосування кожного з них школярі засвоюють комплекс понять, пов'язаних із художніми елементами тексту. Подієвий аналіз: поняття, що позначають особливості сюжетотворення; композиційний і хронотопний: поняття на позначення композиційного та часопросторового структурування; пообразний: творення образів-персонажів; словесно-образний: тропи й стилістичні фігури; проблемно-тематичний, філософський, ідеаційно-концептуальний: поняття, що окреслюють змістове поле художнього матеріалу; жанровий і структурно-стильовий: поняття на позначення жанрових та стильових властивостей.

Окремою групою понять, які мають засвоювати учні, повинні бути визначення шляхів аналізу та способів їх здійснення. Тільки так можна досягнути спланованої інтелектуальної діяльності школярів, яка веде до конкретних дослідницьких результатів. «Завдяки виконанню належного переліку розумових дій (за алгоритмом)

учні не тільки здобувають нове для себе знання, а й способи його відкриття, що підвищує рівень осмислення та засвоєння заданого матеріалу. Неодноразове виконання учнями розумових дій певного типу під час опрацювання різних художніх творів сприяє набуттю досвіду відповідної розумової роботи, що зміцнює їхні суб'єктивні можливості для самостійної пізнавальної діяльності, формує в них предметні, літературні, та надпредметні, загальнонавчальні компетентності» [6].

Названа система дефініцій дає учням можливість використовувати теоретичні поняття під час оцінки конкретних художніх явищ, а також усвідомлено застосовувати відомі шляхи аналізу. У такий спосіб у них виникає загальне уявлення про структуру тексту, жанри та художні стилі й способи їх літературознавчого дослідження.

Висунення **суджень та міркувань** – формування й пропонування учнями власних думок із приводу особливостей та функціонування художніх елементів, здійснення висновків щодо їх ролі в тексті, комплексна оцінка літературного джерела, творчості письменника, літературного періоду, наслідків, до яких веде застосування того чи іншого шляху аналізу. Названий етап виникає тільки в результаті такої роботи, у процесі якої відбувається усвідомлене використання учнями шляхів аналізу як мисленнєвих схем, засвоєння ними системи теоретичних понять, опрацювання текстуальних зразків, які дають матеріал для широких роздумів.

Висновки. Отже, поняття «спосіб мислення» в контексті літературної освіти достатньо різнобічне. Воно завжди пов'язане з тими видами інтелектуальної роботи, які учні виконують на уроці словесності. Важливими чинниками, що визначають характер мисленнєвих операцій є шляхи аналізу літературного твору чи історико-літературного матеріалу. Ці операції підпорядковані як суто дисциплінарним вимогам, так і загальним законам і закономірностям інтелектуальної діяльності.

Література

1. Закон України «Про освіту». URL: [https:// osvita. ua/ legislation/ law/ 2231/](https://osvita.ua/legislation/law/2231/)
2. Коменський Я. А. Велика дидактика. *Коменський Я. А. Вибрані педагогічні твори*. Т. 1. Київ: Радянська школа, 1940. С. 43–232.
3. Компетентнісний підхід до вивчення української літератури в основній школі: посібник / Паламар С.П., Бійчук Г.Л., Братко В.О., Логвіненко Н.М., Фасоля А.М., Тищенко В.М., Шевченко З.О. Київ: Видавничий дім «Сам», 2017. 112 с.
4. Мартинова М. Упровадження вітагенних технологій компетентнісного навчання на уроках словесності з використанням інтелектуально-психологічного потенціалу учня. *Українська мова і література в школах України*. 2017. № 10. С. 31–34.
5. Програма «Українська література» / Г. О. Усатенко, А. М. Фасоля. 10–11 класи. Профільний рівень. Київ, 2017. URL: https://svitliteraturu.com/board/programi/programa_z_ukrajinskoji_literaturi_dlja_10_11_kl_profilnij_riven_2017/3-1-0-296.
6. Ситченко А. Літературна освіта школярів у викликах компетентнісного навчання. *Освітологічний дискурс*. 2020. № 2. URL: [https:// od. kubg. edu. ua/ index. php/ journal/ article/ download/ 687/ 590/ 1867](https://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/download/687/590/1867).
7. Скорина Л.В. Аналіз художнього твору: навч. посібн. для студентів гуманітарних спеціальностей (філологія, літературна творчість, журналістика). Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2013. 424 с.
8. Фасоля А. Діяльнісна основа навчання. *Дивослово*. 2006. № 6. С. 2–5.
9. Фасоля А. Читацька компетентність: що формуємо, що і як перевіряємо й оцінюємо. *Дивослово*. 2017. С. 8–13.
10. Чемеровська З. Сучасний підхід у викладанні зарубіжної літератури. Компетентнісний підхід. URL: [https://z 3. jimdo free. com/ % D0% BC% D0% B5% D1% 82% D0% BE% D0% B4% D0% B8% D0% BA% D0% B0/ %](https://z3.jimdofree.com/%D0%BC%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D0%BA%D0%B0/)
11. Шуляр В. Компетентнісний підхід у діяльності вчителя літератури та учня-читача. *Українська література в загальноосвітній школі*. 2006. № 12. С. 10–13.

References

1. Zakon Ukraïny «Pro osvitu». URL: <https://osvita.ua/legislation/law/2231/> [in Ukrainian].
2. Komenskyj, J.A. (1940). Velyka dydaktyka. Komenskyj J.A. Vybrani tvory. Vol. 1, 43–232. Kyiv: Radanska Shkola [in Ukrainian].

3. (2017). Kompetentnisnyj pidhid do vyvchenna ukrajinskoji literatury v osnovnij shkoli: (Palamar S.P., Bijchuk G.L., Bratko V.O., Logvinenko N.M., Shevchenko Z.O. (Ed.)). Kiyv: Vydavnychyj dim «Sam» [in Ukrainian].
4. Martynova, M. (2017). Uprovadzhenha vitagenykh tehnologij kompetentnisnogo navchanna na urokah slovesnosti z vykorystannam intelektualno-psychologichnogo potenczialu uchna. *Ukrajinska mova i literatoriv shkolah Ukrajiny*, 10, 31–34 [in Ukrainian].
5. (2017). Programa «Ukrajinska literature» (G.O.Usatenko, A.M. Fasola (Ed.)) 10-11 klasy. Profilnyj riven. Kiyv [in Ukrainian].
6. Sytchenko, A. (2020). Literaturna osvita shkolariv u vyklykah kompetentnisnogo navchanna. *Osvitologichnyj dyskurs*, 2. URL: <https://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/download/687/590/1867> [in Ukrainian].
7. Skoryna, L.V. (2013). Analiz hudozhnogo tvorcu: Navchalnyj posobnyk dla studentiv humanitarnykh spetsialnostej (filologija, literaturna tvorchist. Zhurnalistyka). Ternopil: Navchalna knyga – Bogdan [in Ukrainian].
8. Fasola, A. (2006). Dijalnisna osnova navchanna. Dyvoslovo [in Ukrainian].
9. Fasola, A. (2017). Chytatska kompetentnist: scho formujemo, scho i jak perevirajemo j otzhinujemo. Dyvoslovo [in Ukrainian].
10. Tchemerovska, Z. Suchasnyj pidhid u vykladanni zarubizhnoji literatury. Kompetentnisntj pidhid. URL: <https://z3.jimdofree.com/%D0%BC%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D0%BA%D0%B0/> [in Ukrainian].
11. Shular, V. (2006). Kompetentnisnyj pidhid u dijalnosti vchytela literatury ta uchna-chytacha. *Ukrajinska literatyra v zagalnoosvitnij shkoli*, 12, 10–13 [in Ukrainian].

Bondarenko Y.

Doctor of pedagogical sciences, Professor of Ukrainian literature, its teaching methodology, history of culture and journalism, Nizhyn M.Gogol State University, bondarenko_yuriy63@ukr.net
 orcid.org/0000-0003-0938-9588

FORMING THINKING STYLES OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS DURING LITERATURE LESSONS IN THE CONTEXT OF COMPETENCY-ORIENTED TEACHING

Realising the competency-oriented approach to secondary school teaching of Ukrainian literature requires an understanding of its components and disciplinary applications. The author focuses on forming students' thinking styles related to different kinds of literary material (fiction texts and historical literary sources). He believes that students' thinking styles are significantly shaped by ways of analysing literary texts, as it is with their help that the teacher establishes processual algorithms of intellectual activity during literature lessons. Due to this, the present paper aims to outline thinking mechanisms during the use of event-based, compositional, chronotope-based, image-based, verbal image-based, thematic, conceptual, philosophical, structural-stylistic and genre-based (for fiction texts), chronological and thematic-factographical ways of analysis (for historical literary sources).

On the other hand, thinking styles are formed by operations characteristic of human intellectual activity. The author examines concretization, imagining, operating, analysis, synthesis, interpretation, theorising, reasoning and their role in students' activity. He demonstrates how they should be applied when studying material with philological content and thereby reveals the intellectual operations aimed at understanding literary sources. This demonstrates the connection between the general psychological and the educational approaches to organising learning activity and reveals the thinking potential inherent in students' research activity when processing fictional and historical literary sources.

Key words: thinking styles, competency-oriented teaching, ways of analysis, concretization, imagining, operating, analysis, synthesis, interpretation, theorising, reasoning.