

говорить, що неспокійно сьогодні в нашій хаті – у власній державі: «*Нашу хату, сумну й безталанну, Досі точить, мов камінь, біда*» («Anno Domini» VII); «*Так жаль мені саду, який сам собою цвіте. / А білена хата давно на замку, і нітрошки / Уже не чекаю, що літо прийде золоте...*». І ніби пророкує: «*А все-таки більше Січі / повік в Україні не буде*», що відбиває наскрізний для автора мотив втрати України.

Отже, майбутнє, що має ґрунтуватися на традиціях минулого, набуває суб'єктивних уподобань у творчості Дмитра Кременя через вибудовування символічних паралелей із можливими індивідуальними конкретизаціями.

### Література

1. Кравченко О. В. Національний культурний простір як ідентифікаційна модель. *Вісник Харківської державної академії культури*. 2010. Вип. 31. С. 4-11. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/hak\\_2010\\_31\\_1](http://nbuv.gov.ua/UJRN/hak_2010_31_1).

**Мхитарян О. Д.,**

кандидат педагогічних наук,

Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського

## **ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ ЗАСОБАМИ СУЧАСНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ ЛІТЕРАТУРИ**

Визначальною ознакою сучасного етапу становлення методики навчання літератури є спрямованість на пошук нових способів діалогової взаємодії викладача, вихованців та художнього тексту. Актуалізується компетентнісне навчання літератури, спрямоване на формування нового покоління особистостей із високою гуманітарною культурою й громадянською відповідальністю, здатних до конкурентоспроможного функціонування в умовах сучасного багатofакторного інформаційно й комунікаційно насиченого простору. Крім того, цілеспрямований розвиток у вихованців художньої сприйнятливості й читацьких умінь передбачає розробку як змістового, так і формального його аспектів, що зумовлює технологізацію навчально-розвивальних впливів педагога.

Для формування читацької компетентності майбутніх фахівців-словесників значущим виступає загальний аналіз проблеми реалізації компетентнісного підходу в сучасній українській школі (Н. Бібік, С. Бондар, О. Пометун, О. Савченко, С. Трубачева) та в освітніх системах зарубіжних країн (Н. Лавриченко, О. Локшина, О. Овчарук). Опорними є визначені вченими основи професійної готовності студентів-філологів до викладання української і світової літератури (О. Семенов, Л. Мірошніченко, Г. Островська) та ідеї розвитку креативності майбутніх учителів літератури (О. Куцевол). Осмисленню проблеми в методичній площині сприяє окреслена О. Ісаєвою, Л. Назаренко, С. Паламар, А. Ситченком, А. Фасолею, Л. Фурсовою, В. Шуляром, Т. Яценко специфіка

формування предметної літературної компетентності учнів, зокрема щодо необхідності уточнення суті й структури поняття та методичних умов його реалізації.

Інтегративність як провідна риса розвитку гуманітарного циклу дисциплін активно впливає й на прогресивні процеси в методиці предмета. Нині не можна уявити навчання літератури без філософсько-літературознавчих, психолого-педагогічних, культурологічних, мовознавчих, соціологічних та інших студій. Завдяки дослідженню фахівцями невичерпного потенціалу суміжних наукових галузей знань у літературній освіті сформувалися такі нові напрями: на засадах компаративного (А. Градовський), контекстного (В. Гладішев) та у взаємозв'язках із різними видами мистецтв (С. Жила) вивчення художніх творів; на філософсько-історичній (Ю. Бондаренко), екзистенціонально-діалогічній (Г. Токмань) та інтерсуб'єктній (В. Уліщенко) основі; у впорядкованому процесуальному напрямі (О. Ісаєва, А. Вітченко, Ж. Клименко, А. Ситченко та ін.). Однак цілеспрямовано специфіку формування читацької компетентності майбутніх словесників на основі сучасних технологій вивчення літератури досі не досліджено, що ускладнює теоретико-практичну підготовку студентів до оптимальної організації сучасного навчального процесу під час вивчення літератури.

Уточнюючи зміст понять «компетенція» і «компетентність» як провідних результативних ознак компетентнісного підходу до навчання, дотримуємося позиції науковців [3], відповідно до якої *компетенція* співвідноситься з характеристиками, набутими студентом у процесі вивчення окремого навчального предмета (предметна компетенція), а *компетентність* – з метахарактеристиками, що складають ключову компетентність. Компетентнісна освіта спрямовується на досягнення результатів, якими є ієрархічно підпорядковані *ключова* (базова), *загальнопредметна* і *предметна* (галузєва) компетентності, тому *читацьку компетенцію* пояснюємо як відчужену від суб'єкта соціальну норму до освітньої підготовки вихованця, необхідну для його якісної продуктивної діяльності в сфері читацької діяльності [4, 252]. Натомість *читацькою компетентністю*, за висновками більшості вчених, називаємо набуту в процесі навчання літератури інтегровану здатність студента, що складається зі знань, умінь, досвіду, цінностей і ставлення, які цілісно реалізуються в процесі практики.

Під час формування читацької компетентності майбутніх студентів-філологів опорними є визначені А. Ситченком основні дидактичні принципи *навчально-технологічної концепції літературного аналізу* [2, 132–138]. Ідеться про реалізацію такого навчання, коли літературний розвиток вихованців перетворюється на «багатоплановий ієрархічно побудований процес», що забезпечує умови для розкриття їх потенційних можливостей та саморозвитку завдяки врахуванню специфіки мистецтва слова, увазі словесника до вироблення в читачів уміння вчитися, прогнозованості результатів навчання внаслідок його проєктованості й керованості. У процесі вдосконалення читацької компетентності студентів актуалізуються рекомендації методистів застосовувати алгоритми розумових дій (настанови, пам'ятки) для розв'язання літературних задач різного

типу. Так, за А. Ситченком, читачам слід повідомляти не лише загальну настанову-алгоритм до виконання певного типу аналізу, а й часткову, ситуативну для прочитання конкретного твору, а також розробляти правила-орієнтири для виконання окремих завдань, що перебувають у складі навчальної задачі [2, 221].

Водночас в умовах особистісно орієнтованого вивчення літератури особливого значення набуває *інтерсуб'єктне навчання української літератури* [3], що сприяє розумінню студентами поліфонічної картини світу й особливостей її віддзеркалення у творах мистецтва, допомагає активізувати самостійну когнітивну та креативну діяльність, стимулює розвиток візуально-образного (ейдетичного), екзистенціального та критичного мислення. Інтерсуб'єктну взаємодію, за В. Уліщенко, розуміємо як емоційно-ціннісний діалог суб'єктів, що ґрунтується на екзистенціально-діалогічних засадах (Г. Токмань) і якому властиві визнання особистісної унікальності іншого, перманентність (не переривається по закінченню інтеракції), багатоаспектність (торкається різних сфер інтересів), багатовекторність (різні кореляційні складові) і смислотворчість (етична, естетична, національно-ціннісна).

Під час сприймання літературного твору інтерсуб'єктна взаємодія насамперед відбувається за умов активізації візуального та вербального мислення, що зумовлюється природою мистецького явища та діалогічним мисленням реципієнта. Віртуальний світ художнього тексту, створений фантазією митця, відбивається у свідомості реципієнта, переломлюється крізь його суб'єктний досвід і, являючи собою певний результат комунікації, набуває нових ознак, синтетичних [3, 157]. Актуалізується специфічний, комунікативно-спрямований принцип репрезентативності (спрямований на самовиявлення й самореалізацію особистості читача в діалозі (з автором, героями його твору, іншими читачами), на виявлення вмінь представити Іншого (як особистість) через власне розуміння й світосприйняття) та ейдетичності (здатності візуалізувати (вербально, графічно, кольорами) власне сприйняття мистецького явища).

Отже, презентовані концепції технологізації вивчення художнього твору відповідають вимогам особистісно й компетентісно зорієнтованого навчання, інтегрують у собі традиційні та інноваційні підходи, що сприяє формуванню в студентів читацької компетентності, зокрема налаштованості на розуміння внутрішнього світу іншого «Я», оприявленого в найкращих зразках словесного мистецтва.

### Література

1. Локшина О. І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.): монографія. Київ: Богданова А. М., 2009. 404 с.
2. Ситченко А. Л. Навчально-технологічна концепція літературного аналізу: монографія. Київ: Ленвіт, 2004. 304 с.
3. Уліщенко В. В. Методика інтерсуб'єктного навчання української літератури в загальноосвітній основній школі: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Переяслав-Хмельницький держ. пед. ун-т. Київ, 2012. 456 с.
4. Яценко Т. О. Тенденції розвитку методики навчання української

літератури в загальноосвітніх навчальних закладах (друга половина XX – початок XXI століття): монографія. Київ: Педагогічна думка, 2016. 360 с.

**Нищета В. А.,**

доктор педагогічних наук, доцент,  
Бердянський державний педагогічний університет

## **ДИДАКТИЧНА КОМУНІКАЦІЯ НА УРОЦІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У ВИМІРІ РИТОРИЗАЦІЇ**

Педагогічне спілкування охоплює навчальну діяльність і всі аспекти освітнього процесу в закладах середньої освіти в широкому розумінні, які стосуються педагогів, учнів і батьків: позанавчальну діяльність, увесь спектр систематичних та епізодичних заходів позакласної роботи з навчального предмета, виховну роботу класного керівника, спілкування на перервах, телефонну комунікацію, листування з батьками тощо. Проте в професійній діяльності вчителя-словесника провідним складником педагогічного спілкування постає саме **дидактична комунікація** на уроках, яка має бути (1) особистісно орієнтованою (спрямованою на реалізацію індивідуального підходу, який зобов'язує педагога розмовляти з учнями в сукупності, виокремлюючи кожного в сукупній аудиторії) і (2) соціально орієнтованою, у ході якої учитель (за О. Леонтєвим) моделює особливості конкретної аудиторії, що є для неї суттєвими й могли б допомогти встановити з нею зворотний зв'язок [2, 206].

**Риторизація** в шкільній мовній освіті як лінгводидактична категорія є процесом поступового, перманентного цілеспрямованого «входження» риторики й риторичного в освітній процес сучасної школи, зокрема, у навчання української мови, а запровадження риторизації ми пов'язуємо з технологічним підходом.

Будь-яка педагогічна технологія в процесуально-діяльнісному вимірі відповідно до висновків Г. Селевка безпосередньо постає процесом здійснення діяльності суб'єктів, їхнього цілевизначення, планування, організації, реалізації цілей та аналізу результатів діяльності [4, 51]. Аналогічно **технології риторизації** в шкільній мовній освіті позиціонуємо як процес збагачення діяльнісних аспектів навчання української мови риторичними смислами від цілевизначення до результатів.

У вимірі риторизації дидактична комунікація на уроці української мови має такі параметри:

1. Опосередкований темою зміст уроку (теоретична інформація, навчальні тексти, способи діяльності, цінності), постає змістом і тематичним центром дидактичної комунікації.

2. Проєктування дидактичної комунікації полягає у визначенні вчителем складників риторичної ситуації («Коли говориш, маєш знати / (І думай, друже,