

---

---

## Компетентісно спрямований підхід у вивченні літератури як умова подолання відчуженості у навчанні

Людмила Чеховська,  
вчитель української мови та літератури  
Запорізького Січового колегіуму

У статті порушується проблема пошуку шляхів подолання відчуженості учнів у навчанні. Мотивованість, зацікавленість українською літературою автор ставить у пряму залежність від системи методичних прийомів, в основі яких – тренування суб'єктності учнів, залучення до навчання за допомогою проектно-методики, яка є практичним втіленням особистісно орієнтованого навчання. Теоретичні пошуки методів, технік пробудження в учнів особистісного значення отриманих знань, бажання стати успішною, самоактуалізованою особистістю базуються на основі експериментального навчання і підтвержені реальними результатами багаторічної педагогічної діяльності автора.

**Ключові слова:** загальнонавчальні, предметні компетенції; суб'єктність, рефлексія, інструментальність, метод наочності, дискурсивний метод, природовідповідність, особистісні знання, проектне навчання.

В основних програмних документах культурно-освітнього розвитку української держави важлива роль відводиться загальноосвітній школі. У Національній доктрині розвитку освіти України у XXI ст. та Державному стандарті базової і повної середньої освіти наголошено на необхідності формування у молодого покоління сучасного світогляду, здатності до самостійного наукового пізнання, самоосвіти і самореалізації, звернено увагу на пошук творчої складової у навчальній діяльності учнів. Результатом освітнього процесу визнано рівень сформованості ключових компетентностей особистості, а модернізація освіти ставиться у пряму залежність від створення у середній ланці умов "для особистісного розвитку і творчої самореалізації громадянина [1, с. 4–6]".

Поняття "ключових компетентностей" в педагогічному процесі трактується як визначення соціального замовлення держави системі освіти, завданням якої є формування у підростаючого покоління тих



знань, поведінкових моделей, цінностей, що допоможуть йому бути успішним у соціумі [2, с. 67]. А сутністю ключових компетентностей (готовність до вирішення проблем, до використання інформаційних ресурсів, до

самоосвіти, соціальної взаємодії, технологічна та комунікативна компетентності) є освоєні учнями способи діяльності, вироблена здатність до застосування отриманих знань на практиці.

Однією із причин нинішньої кризи в освіті, відчуження особистості як учня, так і вчителя від культурного освітнього розвитку залишається проблема відсутності внутрішньої свободи. Це виражається у застосуванні авторитарного впливу на особистість, позбавленні суб'єктів навчальної діяльності права вільно обирати (відповідно до власних цінностей) предмет своїх занять, в ускладненні роботи творчого вчителя через необхідність постійно пристосовуватись до вимог програми (умов ЗНО), що звужує простір для запровадження інновацій у навчанні, обмежує пошук шляхів подолання відчуженості учнів від навчання шляхом застосування різноманітних засобів впливу: методів, прийомів, технік, що пробуджують прагнення до самостійної творчої діяльності, стимулюють активність учнів та їх пізнавальний розвиток, адже суб'єктність — це те, що властиво особистості онтологічно (тобто невід'ємно від буття), те, що в ній завжди є [3, с. 84].

Методологічні засади проблеми пошуку мотивації до самостійної творчої роботи учнів, специфіки аналізу літературного твору, його інтерпретації, вивчення літератури у світовому контексті, із залученням філософських джерел, у взаємозв'язках із різними видами мистецтв, у контексті певної художньої системи, застосування креативно-інноваційної стратегії та екзистенціально-діалогічної парадигми, особистісно орієнтованих підходів та естетичного виховання у викладанні української літератури, які складають основу методики проектного навчання, закладено в працях учених-методистів Н. Волошиної, А. Градовського, С. Жили, О. Ісаєвої, О. Куцевол, Л. Мірошниченко, А. Нагорної, В. Неділька, Є. Пасічника, А. Ситченка, Б. Степанишина, Г. Токмань, А. Фасолі, В. Шуляра та інших.

Учений-методист Н. Волошина нову якість методики літератури пояснює її творчим підґрунтям, орієнтацією на цілеспрямовану і виважену роботу учителя, здатного розглядати на уроці літератури етичні проблеми у нерозривному зв'язку з естетичними, пробуджувати в учня ініціативу, бажання самостійно працювати. Реалізацію цих підходів вона вбачає у застосуванні індивідуального підходу до школяра, проблемності на уроках літератури, сприянні самоорганізації учнів у навчанні, забезпеченні самостійності і критичності мислення під час характеристики літературних явищ, а розвиток творчої особистості пов'язує не з кількістю прочитаних книг, а з формуванням почуттів, естетичним ставленням до мистецтва слова, розвинутою здатністю побачити красу як у буденному, так і в майстерно змальованому художньому образі [4, с. 36—37].

На сьогодні очевидно є потреба практичної розробки подальших перспектив запровадження ідеї компетентнісного підходу під час вивчення літератури, що в першу чергу передбачає розвиток учня-суб'єкта пізнавального мислення, людини Культури, креативної особистості.

*Мета статті* — визначити основні підходи до реалізації на практиці ідеї компетентнісно спрямованого вивчення української літератури як важливої умови подолання відчуженості учнів від навчання.

З цією метою визначено такі *завдання*:

1. Сформулювати визначення загальнонавчальних та предметних компетентностей.
2. Простежити взаємовплив зазначених компетентностей в контексті особистісно орієнтованого навчання.

3. Проілюструвати теоретичні підходи за допомогою прикладів їх практичної реалізації під час застосування методики проектного навчання в середній школі.

У цьому контексті будемо послуговуватись визначенням компетентності як реалізаційної спроможності учня, яка мислиться ширше, ніж ЗУНі, адже передбачає розвиток його потенційних здібностей і особистісне зростання. Враховуючи те, що компетентнісно спрямована літературна освіта вирізняється практичною спрямованістю, передбачає створення учням умов для отримання особистісно значущих знань, основна увага в процесі навчання акцентується не на формальних знаннях, а здатності конструювати та постійно шукати нові, адаптувати отримані, комплексно розглядати і застосовувати нову інформацію. Таким чином, базові знання стають не метою, а засобом у досягненні навчальної мети, наприклад, під час використання однієї з найпродуктивніших інноваційних технологій — проектного навчання.

У процесі запровадження компетентнісно спрямованих підходів під час вивчення літератури маємо розрізнити загальнопредметні або загальнонавчальні та предметні компетенції.

Загальнонавчальні компетенції (можуть стосуватися будь-якого предмета вивчення) передбачають здатність учня розуміти і свідомо обирати особистісно орієнтовану форму організації своєї навчальної діяльності: готовність працювати в умовах свободи, діалогової взаємодії, здійснювати саморефлексію, постійно тренувати суб'єктність, органічно почуватися в умовах проблемно-пошукової роботи, самостійно шукати і застосовувати отриману інформацію, розвивати свою креативність, уміти застосовувати літературні знання у широкому культурологічному контексті, не боятися помилятися і працювати на високому рівні складнощів тощо.

Основною умовою, за допомогою якої вчитель отримує максимальну можливість впливу на особистість учня, налагодження з ним творчої взаємодії, вважаємо свободу, вільний спосіб діалогової комунікації, визнання учня суб'єктом освітнього процесу. Сутнісною складовою діяльнісного аспекту навчання, що передбачає активну діалогову взаємодію в системі "учитель-учень", стає предмет вивчення, котрий виступає важливою об'єднуючою ланкою у разі спільної системи цінностей, світоглядів, смаків, захоплень. На рівні прийомів побудови такого діалогу основною є готовність учителя налагоджувати суб'єкт-суб'єктні стосунки, здійснювати постійний пошук способів пробудження мотивації учня до навчання, а з боку учня — розуміння сутності і свідоме прийняття цих взаємин, пошук предмета вивчення, теми, проблеми, що мають особистісне значення та послужать поштовхом до власного розвитку. Діалогова взаємодія передбачає з боку педагога відхід від авторитарності та менторства до мистецтва навчання, коли останній щиро і толерантно ділиться своїми знаннями, не "повчає", "формує" чи "виховує", а "допомагає", "сприяє", "плекає", "культивує". І здійснює це в такій формі, що учень не переживає болісного почуття приниження необхідністю репродукувати, переповідати, повторювати за іншим заради оцінки (яка теж має досить відносну цінність і може принижувати), а переживає радість пошуку, відкриття істини. Особливої ваги набирає прагнення учителя до універсалізації знань, що забезпечує подолання вузької спеціалізації і, відповідно, сприяє налагодженню особистісних стосунків з учнями. Схильність учителя до філософії, творчості, прояву інтуїції, його цілісне бачення дійсності, внутрішня свобода, а в навчальному процесі — здатність пов'язати,

взаємно доповнити зміст різних навчальних дисциплін, постійно шукати нові форми організації навчальної діяльності збагачують діалогічне навчання, надають педагогічній праці ознак творчого процесу. Тільки вчитель як самодостатня, вільна особистість може виховати учнів, для яких потреба свободи, творчої реалізації, самоосвіти стане необхідною. Природності навчальній діяльності надає відчуття легкості, з якою вчитель пояснює, адже його мислення — не шаблонне чи ілюстративно-констатаційне, а творче. Постійно створюючи довірливу атмосферу, відшуковуючи нові способи, щоб популярно сказати про складне, вчитель допомагає учневі долати страх, тривожність, сприяє зростанню рівня його самоповаги, віри у свої сили, пробуджує приховані творчі можливості. Реалізація діяльнісної складової методики передбачає поступовий перехід ініціативи у творчому процесі від учителя до учня, коли той сам може стати цінним джерелом пізнання для свого наставника. У результаті предметом вивчення на уроці-проекті можуть бути твори, обрані самими учнями.

*Суб'єктність* — провідна особистісна якість, це відчуття свого Я, власної значущості, самоповага, ініціативність, активність, потреба самовдосконалення. Розвиток суб'єктності, за А. Маслоу, визначає особистість, що самореалізується, а ефективність розвитку особистості можна визначати рівнем її само-реалізації, мотивацією на пізнання як безперервний процес і саморозвиток у ньому [5, с. 59]. Такий смисл несе у собі ключовий філософський концепт "шляху до себе" теорії особистісного навчання та виховання. У цьому контексті важливим є розуміння учнями суті особистісного навчання, поступове, відповідно до певного вікового періоду розвитку, збагачення, нарощення смислів рефлексії своєї особистості.

*Рефлексію* як "процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів, процес роздумів індивіда про те, що відбувається у його власній свідомості" [6, с. 87], вчені вважають однією зі складових психологічних основ навчально-пізнавальної діяльності учнів поряд із метою, мотивами та їхніми різновидами, інтересом, увагою, мовою, стилем спілкування, суттєвим етапом у динаміці саморозвитку учня, адже вона передбачає самоаналіз його внутрішнього світу, сприяє розвитку суб'єктності. Г. Селевко в поняття рефлексії вкладає "усвідомлення способів діяльності, виявлення освітніх природжень учня або вчителя [7, с. 57]". Під час навчального процесу, як зазначає Н. Островерхова, "рефлексивні дії спрямовані не на навчальне завдання, а на дії щодо їх розв'язання [8, 69]". У поняття рефлексії ми вкладаємо розуміння процесів самозаглиблення, самоаналізу учнем своєї особистості, освітньої діяльності. Термін нами вживається також у значенні поглибленого аналізу певного явища, процесу мислення.

Простежимо, як здійснюється *тренування суб'єктності* учнів 8 класу шляхом використання *мисленнєвої моделі рефлексії особистості*:

1. Застосовуємо символічний образ дерева за допомогою інтерпретації афоризму Г. Сковороди "Чим сильніше скеля стискає корінь пальми, тим потужніше розвивається її крона"), що ілюструє приклад екзистенційного парадоксу людського життя.

2. Уводимо до лексичного складу мови школярів поняття семи печаток харизми: *внутрішня сила* — уміння контролювати себе, зберігати спокій і силу духу навіть в екстремальних ситуаціях, бути упевненим у собі; *енергія* — щось таке, що йде зсередины, з глибини душі — натхнення, політ, запальна сила; *захоплення*

— підкорення усієї природи чомусь одному, здатність вкладати в предмет свого захоплення уся душу, мати власний неповторний почерк у головній справі свого життя; *оптимізм* — харизматична людина тверезо дивиться на життя і його недоліки, але вмiє ставитися до них іронічно; *сенситивність* — уміння глибоко відчувати, думати не тільки про самопрезентацію, але й про те, що переживає співрозмовник. Сенс (букв. "почуття") — те, без чого наше існування неможливе. Балакучість і позірність руйнують харизму; *внутрішня свобода* — це ціна перемоги, яку ми отримали над собою. *Харизма* — це дивовижна природність рухів, гра усмішки, поглядів і жестів. Це свобода бути собою, вільним від інших і навіть від себе, відчайдушність, інколи епатаж, виклик, які піднімають над натовпом і нудними правилами повсякденності. Саме внутрішньо вільні люди стають законодавцями моди, улюбленцями і кумирами мас; *голос і мова*: харизматичність залежить від чистоти мови, дикції, від готовності бути носієм рідної мови.

3. Пропонуємо несподіваний варіант назви: "ЙА" або "Мое ЙА" (за романом В. Пелевіна "Життя комах").

4. Орієнтуємо учнів на структурування своїх характерних рис (які є і які колись з'являться) за принципом опозиції (протиставлення): позитивні — негативні і пропонуємо розташувати відповідно до кореня і крони дерева.

5. Біля кореня (скелі, що заважає досягати чогось у житті) можуть бути зображені лiнь, байдужість, відсутність життєвої мети, кредо, не обрано настільну книгу та ін., а на кроні дерева — харизма, ідеал, самоактуалізація, уміння користуватися інтелектуальним кодом, креативність, почуття гумору, людина Культури, уміння самостійно навчатися та ін.

6. Звертаємо увагу на те, що форма рефлексії орієнтовна, кожен може придумати свою, зобразити за допомогою іншої схеми або у комп'ютерному варіанті.

7. Рівень складності моделі залежить від життєвого і знаннєвого досвіду, віку, особливостей характеру, креативності школяра.

#### **Коментар символічного образу дерева**

Дерево можемо трактувати як символ життя людини (архетип), у якому завжди є матеріальне і духовне. Ці поняття можна мислити і як протиставлення (небо-земля, високе-низьке, духовне-матеріальне), і як важливі взаємозалежні складові людської особистості, що творять її гармонію. Смысл людського життя полягає у самому житті, наявності (або відсутності) мети (вона може бути або високою, або меркантильною). Вислів Г. Сковороди ілюструє його власне життя і передбачає осмислення парадоксальності ситуації, коли людина за наявності високої мети, прагнення самовдосконалення може долати неймовірні труднощі і досягти своєї висоти, стверджуватися, бути вільною від обмежень матеріального, фізичного плану.

*Предметна компетентність* передбачає наявність базових знань у рамках дисципліни, яка вивчається, але основним у її визначенні має залишатися уміння учня побачити особистісне значення отриманих знань та уміння застосувати їх у житті. Ключем до реалізації цієї мети є *інструментальний підхід* у методиці вивчення літературного твору, зокрема інтерпретаційна компетентність та навички поглибленого аналізу художнього твору. А здійснити глибокий аналіз та інтерпретацію художнього твору учневі допомагає *метод наочності* (принцип природовідповідності, за Дж. Дьюї), коли буквально на його очах відбувається "народження художньої думки".

Універсальність науки сприйняття літературного твору як основи культури кожної людини в тому, що вона реально впливає на формування світогляду, особистісну систему цінностей особистості, збагачення її духовної сфери. Відповідно до рівня осмислення взаємовпливів форми і змісту, розвитку культури сприйняття, осмислення, інтерпретації художнього твору розвивається здатність учнів відчувати, переживати, узагальнювати. Оплановуючи мистецтво літературознавства на уроках літератури, учні отримують можливість синтезувати, глибоко осмислювати зміст у гармонії з його формою, розвивати літературний смак. Іншими словами, вони отримують своєрідний "інтелектуальний ключ" до будь-якого твору чи виду мистецтва, тобто зможуть застосувати свої знання у житті.

У поняття *аналіз художнього твору* (від гр. "розклад", "розчленування") ми вкладаємо розуміння способу дослідження, котре здійснюється від часткового до загального (аналіз-синтез), сприйняття і осмислення змісту художнього твору за допомогою його "силових" (ключових) одиниць та інтерпретації. Ключові одиниці (назва, надтекстова цитата, символи, архетипи, ключове слово, логічна домінанта та ін.) означаються відповідно до певного художнього тексту і можуть коментуватися за допомогою того чи іншого типу аналізу. Важливою умовою власне аналізу має стати усвідомлення, що "твір — не життя, а мистецтво, штучно створена форма" (М. Моклиця). Пошукова робота таким чином полягає у дослідженні мистецтва "зробленості речі" (Ю. Шевельов), що допомагає зрозуміти формальну красу твору і відчути гармонію його змісту та форми.

За словником іншомовних слів поняття інтерпретації зводиться до "роз'яснення, тлумачення, розкриття змісту чого-небудь", це "творче виконання художнього твору, розкриття його змісту в залежності від індивідуальності актора, музиканта, режисера" [6, 235]. Саме значення творчого підходу під час аналізу твору, право дослідника на оригінальний, особистісний погляд ми вважаємо основоположними у такому трактуванні. А якість, оригінальність інтерпретації пов'язуємо, відповідно, з рівнем креативного розвитку особистості (умінням мислити асоціативно, нестандартно) та мистецтвом опанування технікою оформлення логічного судження. Б. Шалагінов відзначає "умовний поділ на ці два поняття": "Між аналізом та інтерпретацією існує постійне, вічне напруження, яке рухає вперед процес осягнення твору мистецтва" [9, с. 9]. Інтерпретація тісно пов'язана із поняттям рефлексії. Г. Богін, аналізуючи інтерпретацію, розширює її значення і називає "вимовленою рефлексією", "універсальною ознакою власне людської мислелі". Він зазначає: "Під час інтерпретації рефлексія обернена на розуміння, вона дозволяє задіяти якомога більше онтологічних картин, які зберігаються в досвіді, у рефлексивній реальності, що й приводить до поглиблення розуміння завдяки інтерпретації. У свою чергу, інтерпретація (...) неодмінно трактує більше число форм тексту, у яких опрацьовані смисли, і тим самим виводить до більшого числа смислів [10, с. 1-2]". Таким чином можна визначити залежність між поняттям розуміння ("одна із організованостей рефлексії") та інтерпретацією: чим глибше розуміння, тим багатша рефлексія у вигляді інтерпретації. Як зазначає О. Ісаєва, "саме цілеспрямованим формуванням інтерпретаційної свідомості учня, безпосереднім впливом на процес читання і відрізняється шкільний аналіз від літературознавчого" [11, с. 2].

О. Ратушняк пов'язує опанування учнями інтерпретаційної компетентності з іншими типами компетент-

ностей: рецептивної, лінгвістичної, літературознавчої, власне читацької, історико-краєзнавчої, етнокультурологічної, комунікативної [12, с. 93].

Ключовим прийомом під час аналізу та інтерпретації художнього твору є робота зі словом (лінгвістичний аспект) та розвиток асоціативного мислення школярів, пошук нових смислів слова. Алгоритмізація підходів до роботи зі словом під час виконання будь-якого завдання є складовою дискурсивного методу. Поняття "дискурсивний" (від пізньолат. *discursus* — "розмірковування", доказ), міркувальний, понятійний, логічний, опосередкований (на відміну від чуттєвого, споглядального, інтуїтивного, безпосереднього) трактуємо як таке, що означає певне коло понять, які учні мають засвоїти, взяти до свого категоріального (понятійного) апарату. Це форма оволодіння системою базових знань на рівні лексичного значення слів, об'єднаних певною темою, контекстом, проблематикою, уміння застосовувати їх у відповідних ситуаціях; розуміння структурних зв'язків між окремими компонентами. За допомогою застосування такого методу учитель формує в учня звичку постійно шукати безпосередній зв'язок між надрукованим словом та його значеннями, структурувати, проводити паралелі, поглиблювати свої знання відповідно до навчальної ситуації. Він навчає їх будувати висловлювання щодо певної проблеми, шукати взаємозв'язки і робити власні висновки. Використання дискурсивного методу під час підготовки до роботи в проекті і безпосередньо в процесі проектної діяльності дозволяє учителеві вирішувати проблему глибини, системності знань. Є. Пасічник, аналізуючи питання якості знань, констатує необхідність виділяти у їх структурі поряд із конкретними фактами "закономірності, наукові принципи", а глибину знань ставить у пряму залежність від "формування в учнів узагальнених умінь і способів розумових дій, які необхідні кожній культурній людині в житті, у спілкуванні з мистецтвом, для якої поетичне слово стало життєвою духовною потребою [13, с. 59]". Під час дискурсивного методу навчання застосовується прийом своєрідної сугестії, коли учневі постійно навіюється думка, що "це дуже просто": пропонують не давати визначення поняття точно за словником, адже можна скористатися описовим зворотом, можна взагалі не пояснювати термін, якщо не вдається, а йти від прикладу, адже "спіраль" допоможе знову повернутися до цього слова пізніше тощо. Таким чином створюється позитивний психологічний фон або "позитивний емоційний фон" (за М. Скаткіним), виробляється прихильне ставлення до предмета, що має викликати подальше бажання пізнавати, учитися, любити уроки літератури. Інструментальність методу полягає в умінні добирати відповідно до теми (дискурс) низку слів-термінів з обов'язковою усною артикуляцією та уведенням їх у контекст. Отримане або поглиблене знання стає особистим, воно розуміється як дуже потрібне, адже відразу "матеріалізується" в промовлянні, в асоціативному полі додаткових значень, а вчитель допоможе навести приклад його застосування у реальному житті (під час аналізу улюбленого фільму, переглянутої вистави, тексту рок-співака та ін.).

Розпочинається аналіз із тлумачення значень незрозумілих слів або таких, сприйняття смислу яких утруднене (*семантизуюче розуміння*) (за Г. Богініним). Далі здійснюється декодування одиниць тексту, які виконують знакову (символічну) функцію (*асоціативне розуміння*). Коли зміст засвоєно і всі одиниці текс-

ту зрозумілі — досягнуто когнітивного розуміння. Завершується робота над осмисленням тексту розпредмеченим розумінням — з'являються нові грані зрозумілого, постає "новий зміст". Неабияке значення має розвиток культури мовного оформлення інтерпретації, що повинна здійснюватися за допомогою знань, отриманих під час вивчення дисципліни "українська мова" (побудова логічного судження, риторична культура тощо).

Інтерпретаційна компетентність учня може свідчити про рівень розвитку його особистості і забезпечувати можливість брати участь у культурному житті суспільства. А враховуючи те, що в процесі передачі-привласнення культури відбувається її переживання і, що дуже важливо, творення, то особистість, яка долучається до творення культури, має всі підстави набувати ознак духовної людини.

Компетентнісно орієнтована літературна освіта відіграє важливу роль у подоланні відчуженості учнів від навчання за допомогою вироблення загальноосвітніх умінь та предметних компетентностей, які здобуваються у процесі активної проектної чи іншої інноваційної діяльності за допомогою реалізації принципів інструментальності, наочності, інтерпретаційної компетентності [3, с. 120—121]. А подальша реалізація ідеї особистісної парадигми, культурологічної складової задля удосконалення освітніх послуг, пошуку внутрішньої мотивації навчання як необхідної умови зростання і розвитку особистості передбачає пошук моральної складової не тільки на рівні змісту, а й методики, технології.

## Література

1. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта України. — 2002. — 23 квітня. — №33. — С. 4—6.
2. Метод проектов — технология компетентностно-ориентированного образования: Методическое пособие для педагогов-руководителей проектов учащихся основной школы / под ред. проф. Е.Я. Когана. — Учебная литература, 2006. — 167 с.
3. Чеховська Л.І. Проектне навчання на уроках української літератури у середній школі: Науково-методичний посібник. — Запоріжжя: ВПО "Запоріжжя", 2010. — 263 с.
4. Волошина Н.І. Теоретичні і методичні засади естетичного виховання в процесі вивчення української літератури в середній школі: Дис. ... д-ра пед.наук у формі наук. доповіді: 13.00.01; 13.00.02 / АПН України. Ін-т педагогіки. — К., 1995. — 72 с.
5. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы. — Издательство "Смысл", 1999. — 418 с.
6. Словник іншомовних слів / Уклад.: С.М. Морозов, Л.М. Шкарапуца. К.: Наук. думка, 2000. — 680 с.
7. Селевко Г.К. Альтернативные педагогические технологии. М.: НИИ школьных технологий, 2005. — 224 с.
8. Островерхова Н.М. Методология анализа качества урока как педагогической системы / Монография. — Харьков: ТИТУЛ, 2008. — 402с.
9. Шалагінов Б.Б. Науковий та "шкільний" аналізи художнього тексту // Всесвітня література, — № 6, — 2004, — С. 6—9.
10. Богин Г.И. Методические пособия по интерпретации художественного текста (для занимающихся иностранной филологией), 2000. — Режим доступа: <http://newasp.omskreg.ru/>.
11. Ісаєва О. Концептуальні основи аналізу художнього тексту в школі. // Всесвітня література. — № 6, 2004. — С. 2.
12. Ратушняк О.М. Формування інтерпретаційної компетентності старшокласників у процесі вивчення зарубіжної літератури: Дис. канд. наук — К., 2009. — С. 93.
13. Пасічник Є. А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах: Навчальний посібник для студентів вищих закладів освіти. — К.: Ленвіт, 2000. — 384 с.