

2. Crowther, J., Dignen, S., & Lea, D. (eds.). (2002). The Oxford Collocations Dictionary for Students of English (OCDSE). Oxford University Press. Oxford. XIII. 897 p.
3. Crystal, D. (2008). A Dictionary of Linguistics & Phonetics (6th ed.). Oxford: Blackwell Publishing. XXV. 530 p.
4. Cruse, D. A. (1986). Lexical Semantics, Cambridge: Cambridge University Press. XIII. 310 p.
5. Findlay, J. Y. (2021). Meaning in LFG. Arka, I. W., Asudeh, A., & King, T. H. (eds.). Modular Design of Grammar: Linguistics on the Edge. Oxford, UK: Oxford University Press. P. 340–374.
DOI:
<https://doi.org/10.1093/oso/9780192844842.003.0020>.
6. Firth, J. R. (1957). Modes of meaning. Papers in Linguistics 1934–1951. London: Oxford UP. P.190–215.
7. Hill, J. (2000). Revising Priorities: From Grammatical Failure to Collocational Success. In M. Lewis (ed.). Teaching Collocation: Further Developments in the Lexical Approach. Hove, UK: Language Teaching Publications. P. 47–69.
8. Jeong, H., & DeKeyser, R. (2023). Development of automaticity in processing L2 collocations: The roles of L1 collocational knowledge and practice condition. Studies in Second Language Acquisition. 45. P. 1–25. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0272263122000547>.
9. Lewis, M. (ed.). (2000). Teaching collocation: Further developments in the lexical approach. Hove, England: Language Teaching Publications. 245 p.
10. Lewis, M. (2008). Implementing the lexical approach: putting theory into practice. Heinle, Cengage Learning. 223 p.
11. Noveck, I. A., Griffen, N., & Mazzarella, D. (2023). Taking Stock of an Idiom's Background Assumptions: An Alternative Relevance Theoretic Account. Frontiers in Psychology. 14. P. 132–150. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1117847>.
12. Oxford Learner's Dictionaries. Oxford Learner's Word Lists. (n.d.-a). Oxford University Press. Retrieved July 12, 2025. URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/about/wordlists/>.
13. Oxford Learner's Dictionaries. The Oxford 3000 and Oxford 5000. (n.d.-b). Oxford University Press. Retrieved July 12, 2025. URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/wordlists/oxford3000-5000>.

<https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/wordlists/oxford3000-5000>.

14. Oxford Learner's Dictionaries. The Oxford Phrase List. (n.d.-c). Oxford University Press. Retrieved July 12, 2025. URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/wordlists/oxford-phrase-list>.

15. Palmer, H. (1933). Second Interim Report on English Collocations. Tokyo: Kaitakusha. IV. 188 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

ШУТЕНКО Ігор – доцент кафедри іноземних мов Харківського національного університету Повітряних Сил імені Івана Кожедуба.

Наукові інтереси: лексичні блоки, омографи та омографи в англійській мові, мнемотехніки у вивченні іноземних мов, міжнародні стандартизовані тести з англійської мови.

ЛОТОШНИКОВА Світлана – старший викладач кафедри авіаційної англійської мови Харківського національного університету Повітряних Сил імені Івана Кожедуба.

Наукові інтереси: лексичний підхід у викладанні англійської мови для спеціальних цілей (ESP), ідіоми та прислів'я, оцінювання рівня володіння англійською мовою військовослужбовців та авіаційного персоналу.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

SHUTENKO Ihor – Associate Professor, Department of Foreign Languages, Ivan Kozhedub Kharkiv National Air Force University.

Scientific interests: multiword lexical units, homophones or homographs in the English language, mnemonics in learning foreign languages, international standardized English language proficiency tests.

LOTOSHNIKOVA Svitlana – Senior Lecturer, Department of Aviation English, Ivan Kozhedub Kharkiv National Air Force University.

Scientific interests: lexical approach in ESP teaching, idioms and proverbs, assessing the English language proficiency of military and aviation personnel.

Стаття надійшла до редакції 11.08.2025 р.

Стаття прийнята до друку 25.08.2025 р.

УДК 373.5:821.161.2-047.46

DOI: 10.36550/2415-7988-2025-1-220-315-319

ЮЛДАШЕВА Людмила –

кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри української літератури, компаративістики і грінченкознавства Київського національного університету імені Бориса Грінченка
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6561-8827>
e-mail: 1alimduyl@gmail.com

ФОРМУВАННЯ ІНТЕРПРЕТАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ: ЗАВДАННЯ І СТРАТЕГІЇ НА РІЗНИХ РІВНЯХ ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ

У статті розглянуто проблему формування інтерпретаційної компетентності як важливої складової читачького розвитку в умовах компетентнісної парадигми гуманітарної освіти. Проаналізовано сутність поняття «інтерпретаційна компетентність», окреслено її ключові компоненти та акцентує на динамічному характері її формування. Зазначено, що інтерпретаційна компетентність передбачає не лише розуміння змісту художнього твору, а й здатність до його глибокого тлумачення, оцінювання, концептуального осмислення та співвіднесення з культурним і особистісним контекстами.

Проблема методичної спадкоємності у формуванні інтерпретаційної компетентності на різних рівнях освіти (у закладах загальної середньої освіти (ЗЗСО) і закладах вищої освіти (ЗВО)) нині залишається недостатньо дослідженою. Попри наявність праць, присвячених цій проблематиці у межах шкільної чи університетської освіти, бракує компаративного аналізу стратегій, методів і типів завдань, що використовуються на кожному з етапів. Водночас саме такий аналіз дозволив би сформувати уніфіковану, наскрізну модель читачького розвитку, що відповідає б сучасним вимогам літературної освіти, зорієнтованої на компетентності.

Метою статті є дослідження принципів формування інтерпретаційної компетентності в учнів і студентів та визначення спільних та відмінних методичних стратегій, характерних для шкільного і вузівського рівнів. У студії представлено порівняння типів інтерпретаційних завдань, що демонструє поступове ускладнення читачьких дій – від емоційного реагування до теоретичного моделювання. Особливу увагу приділено ролі емоційного досвіду, формам роботи з текстом, очікуваним результатам та методологічній базі аналізу. Запропоновано практичну модель інтерпретаційної наступності, яка ілюструє, як шкільне осмислення твору через рефлексивні, асоціативні та особистісні завдання поступово трансформується в академічне аналітичне тлумачення на рівні ЗВО з використанням літературознавчих підходів. Доведено, що забезпечення методичної спадкоємності можливе за умов поетапного ускладнення завдань, збереження цілісності читачького досвіду, опори на тексти з багаторівневою інтерпретаційною структурою та методичної взаємодії педагогів школи й університету.

У підсумку наголошено, що формування інтерпретаційної компетентності має спиратися на стратегії, які не розривають логіку читачького розвитку, а забезпечують її цілісність. Перспективним вбачається подальше створення методичних моделей міжрівневої координації, розробка універсальних інтерпретаційних маршрутів та інтегрованих курсів, здатних охопити всі етапи становлення читачької свідомості – від першої емоційної реакції до складної академічної інтерпретації.

Ключові слова: інтерпретаційна компетентність, літературна освіта, методика, наступність, шкільна література, університетський курс.

YULDASHEVA Liudmyla –

PhD in Philology, Associate Professor,

Associate Professor of the Department of Ukrainian Literature,

Comparative Studies and Grinchenko Studies

Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6561-8827>

e-mail: 1alimduyl@gmail.com

DEVELOPING INTERPRETATIVE COMPETENCE: TASKS AND STRATEGIES AT DIFFERENT LEVELS OF LITERARY EDUCATION

The article addresses the issue of developing interpretative competence as a vital component of reading development within the competence-based paradigm of humanities education. The author analyzes the essence of the concept of "interpretative competence," outlines its key components, and emphasizes its dynamic nature. Interpretative competence involves not only understanding the content of a literary work but also the ability to interpret it deeply, evaluate its meaning, conceptualize its structure, and relate it to both cultural and personal contexts.

The problem of methodological continuity in the development of interpretative competence at various educational levels (general secondary and higher education) remains insufficiently studied. Although there are studies devoted to this issue within either school or university education, there is a lack of comparative analysis of strategies, methods, and task types applied at each stage. At the same time, such an analysis could help develop a unified, cross-level model of reading development that would meet the contemporary requirements of competence-oriented literary education.

The purpose of this article is to analyze the principles of developing interpretative competence in pupils and students, to identify the common and distinctive methodological strategies used at the school and university levels, and to propose a model of cross-level continuity in literary text interpretation. The study presents a comparison of interpretative task types that demonstrates the gradual complication of reading activities—from emotional response to theoretical modeling. Special attention is paid to the role of emotional experience, formats of text-based work, expected learning outcomes, and the methodological basis for analysis. The article proposes a practical model of interpretative continuity, which illustrates how school-level engagement with literary texts through reflective, associative, and personal tasks gradually transforms into academic analytical interpretation at the university level using literary theoretical approaches. The study proves that ensuring methodological continuity is possible through the step-by-step complication of tasks, the preservation of the integrity of reading experience, engagement with texts that allow for multilevel interpretation, and the methodological collaboration of school teachers and university instructors.

In conclusion, the article emphasizes that the development of interpretative competence should be based on strategies that maintain the logic of reading development rather than disrupt it. It highlights the prospects of creating methodological models for cross-level coordination, the development of universal interpretative pathways, and integrated courses that encompass all stages of reader formation—from initial emotional response to complex academic interpretation.

Key words: interpretative competence, literary education, methodology, continuity, task types, school literature, university curriculum.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. У сучасній літературній освіті дедалі більшого значення набуває інтерпретаційна компетентність – здатність читача не лише розуміти зміст художнього твору, а й глибоко його осмислювати: аналізувати художні засоби, виявляти авторські інтенції, будувати власну аргументовану версію прочитання. Саме такі вміння стають індикатором сформованої читачької зрілості, необхідної як учневі старших класів, так і студентів-філологів. Водночас із переходом від знаннєвої до компетентнісної парадигми освіти зросла потреба у розробці методик, що забезпечують наступність у формуванні інтерпретаційної компетентності на різних етапах навчання. У шкільному курсі літератури акцентовано на емоційному відгуку, спробах рефлексії, розвитку особистісного прочитання, аналізу

художнього тексту у єдності змісту й форми. Натомість у ЗВО відбувається перехід до теоретичного узагальнення та наукової інтерпретації тексту, поглиблення системного аналізу.

Актуальність теми зумовлена необхідністю виявити методичні стратегії, які б не розривали логіку формування читачької культури між школою і вишем, а натомість сприяли б її поступовому, послідовному розвитку. У цьому контексті важливо дослідити, які типи завдань, прийоми і форми роботи є ефективними на кожному етапі та як забезпечити їхню наступність.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми формування інтерпретаційної компетентності набули помітної актуалізації в межах літературної освіти. Зокрема, окремі аспекти цієї проблеми вже були предметом наукової уваги. І. Бороздіна трактує інтерпретаційну компе-

тентність як важливий складник професійної підготовки майбутніх бакалаврів філології, визначаючи її як комплекс знань, умінь і навичок, пов'язаних з осмисленням художнього тексту [1, с. 16]. На її думку, така компетентність охоплює вміння здійснювати смисловий аналіз, усвідомлювати художню форму, оцінювати ідеологічні й естетичні елементи твору. Водночас дослідження О. Ратушняка фокусоване на формуванні інтерпретаційної компетентності в старшокласників засобами зарубіжної літератури [5], зокрема з використанням евристичної бесіди, рефлексії, візуалізації та читацьких есеїв. Водночас проблема наступності у формуванні інтерпретаційної компетентності на двох рівнях освіти – у загальній середній школі та у закладі вищої освіти – досі не стала предметом окремого системного аналізу. Компаративне вивчення стратегій, типів завдань, характерних для кожного з етапів, може стати перспективним з огляду на потребу у створенні безперервної освітньої моделі, яка б забезпечувала читацький розвиток від учня до фахівця-філолога. Саме тому обрана тема є науково і практично значущою в умовах модернізації сучасної літературної освіти.

Метою статті є аналіз принципів формування інтерпретаційної компетентності в учнів і студентів, окреслення спільних та відмінних методичних стратегій на рівні школи та вишу, а також створення моделі наступності у вивченні художнього тексту, що сприятиме формуванню активного й аналітично підготовленого читача, здатного до критичного мислення.

У сучасній парадигмі гуманітарної освіти ключовим вектором є формування читацької особистості, здатної не лише до сприйняття художнього тексту, а й до його свідомого тлумачення, оцінювання та зіставлення з особистісним і культурним досвідом. У цьому контексті особливої значущості набуває інтерпретаційна компетентність. О. Зарецька кваліфікує інтерпретаційну компетентність як «здатність успішно долати будь-які завдання, що вимагають інтерпретації як основного засобу вирішення» [3]. У межах сучасної гуманітарної освіти поняття інтерпретаційної компетентності трактують як уміння суб'єкта освітнього процесу (учня або студента) здійснювати усвідомлене, багаторівнєве, рефлексивне прочитання художнього твору, спираючись на текст, контекст, власний досвід та базові літературознавчі поняття. Ця компетентність поєднує елементи аналітичного, емоційно-оцінного, критичного і креативного читання, формуючи цілісну читацьку позицію.

Зауважимо, що інтерпретаційна компетентність є ключовим компонентом не лише читацької, а й фахової компетентності майбутнього філолога. Її цілеспрямоване формування повинно здійснюватися на основі наступності, поступового ускладнення читацьких завдань, використання інтегративних методів аналізу художнього тексту. З огляду на компетентнісні орієнтири освіти, інтерпретаційна компетентність охоплює низку ключових складників: 1) текстуальне розуміння – здатність виявляти сенси, підтекст, структуру й

образну систему твору; 2) контекстуальне мислення – уміння співвідносити художній твір із соціокультурною, історичною, біографічною інформацією; 3) естетичну рефлексію – сформованість читацького смаку, емоційного сприйняття, художньої інтуїції; 4) аналітико-критичні навички – здатність аргументовано тлумачити, зіставляти, ставити проблемні запитання до тексту; 5) творче переосмислення – володіння прийомами інтерпретації через різні форми (есеї, проєкт, міні-інсценізація, візуалізація тощо).

Як зазначає Л. Греб, інтерпретаційна компетентність не є сталою, вона розвивається у динаміці навчального процесу – через активізацію рефлексивних і аналітичних дій, накопичення культурного досвіду, взаємодію з різними типами текстів [2, с. 85]. Тому методика повинна бути зорієнтована на моделювання ситуацій проблемного читання, відкритого діалогу, переосмислення. Аналізуючи інтерпретаційну компетентність школярів, О. Ратушняк зазначає: «Структура категорії *інтерпретаційна компетентність особистості* носить складний, багаторівневий характер. З-поміж індивідуально-психологічних особливостей, що становлять інтерпретаційну компетентність виділяємо: естетичну сприйнятливість, естетичний смак, уміння формувати і формулювати власні естетичні судження» [5, с. 26].

У шкільній практиці інтерпретація зазвичай починається з елементарних форм: переказу, особистої реакції, відповіді на запитання. Проте вже в старших класах учнів залучають до проблемного аналізу, діалогу з текстом, пошуку авторських кодів. У вузівському курсі літератури відбувається розширення цієї бази: додається професійна термінологія, теоретичне осмислення літературних категорій, що дає змогу здійснювати складніші моделі інтерпретації. Отже, інтерпретаційна компетентність не є сталою навичкою, вона формується поступово, через розширення кола текстів, ускладнення завдань та занурення в методи наукового аналізу. Саме тому важливо забезпечити наступність у формуванні інтерпретаційної компетентності: закласти основи в шкільному курсі й поглиблювати їх в університеті, уникаючи розриву між читацькою інтуїцією та літературознавчим мисленням. Формування інтерпретаційної компетентності на різних рівнях освіти потребує врахування вікових, психологічних та пізнавальних особливостей учнів і студентів, а також відмінностей у змісті навчальних програм. Методика викладання літератури у ЗЗСО зосереджена на розвитку базових навичок емоційного й логічного сприйняття тексту, водночас у ЗВО наголос робиться на концептуальному аналізі, науковій аргументації та авторській інтерпретації. Стратегічні підходи у школі й університеті відрізняються глибиною, рівнем абстрагування, вимогами до складності мислення. Розглянемо ці відмінності у порівняльному форматі. У процесі формування інтерпретаційної компетентності учнів та студентів важливим чинником є врахування рівня освіти, цільових орієнтирів, особливостей читацького

досвіду та методичної бази, на якій будується аналіз художнього тексту.

У школі (ЗЗСО) завдання здебільшого базуються на базовому або середньому рівні складності. Вони зазвичай мають навчально-репродуктивний характер з деякими елементами аналізу. Йдеться про завдання, що вимагають від учнів умінь переказати, визначити головну думку, висловити емоційну оцінку, здійснити елементарне порівняння. Натомість у ЗВО інтерпретаційні завдання набувають дослідницького, аналітичного, продуктивно-креативного характеру. Від студента очікують умінь будувати власну концепцію прочитання тексту з оперттям на літературознавчі підходи, досвід і культурну обізнаність.

Для учнів типові завдання мають формулювання на кшталт: «Вислови власну думку», «Аргументуй оцінку героя», «Визнач провідну ідею твору», «Порівняй вчинки персонажів». Такі завдання сприяють розвитку елементарних інтерпретаційних дій, зокрема оцінювання, осмислення моральних позицій, співвіднесення з власним життєвим досвідом. На рівні ЗВО використовуються більш складні завдання: «Напиши есей», «Проаналізуй символіку твору», «Застосуй конкретний літературознавчий метод до аналізу тексту». Вони передбачають не просто розуміння змісту, а здатність створювати авторську аналітичну версію, працювати з текстом як із феноменом культури.

На шкільному етапі емоційне співпереживання має провідне значення. Саме воно часто слугує мотиваційною основою для занурення в текст. Учень співчуває герояві, переживає події, зіставляє ситуації з особистим досвідом – усе це сприяє народженню початкової інтерпретації. У ЗВО емоційний компонент не зникає, але відходить на другий план, поступаючись місцем раціональному аналізу. Від студента очікують не просто реакцію, а аналітичне осмислення причин, наслідків, ідейної напруги тексту з урахуванням емоційного тла.

У ЗЗСО переважають інтерактивні, ігрові та творчі форми: бесіди, читальні щоденники, рольові ігри, створення колажів, виконання мініпроектів. Ці форми доступні, вони мотивують, сприяють залученню учнів до процесу інтерпретації через практичну й емоційну активність. Натомість у ЗВО домінують більш академічні форми: наукова дискусія, написання рецензій, доповідей, проведення теоретичного аналізу, інтерпретаційне моделювання. Такі форми стимулюють набуття студентами дослідницьких навичок і вміння працювати з науковим дискурсом. Шкільний курс орієнтований на формування здатності учня бачити морально-етичний зміст твору, формулювати власне оцінне судження, аргументувати емоційно-ціннісні висновки. У вищій школі результатом має стати здатність студента сформулювати гіпотезу тлумачення, здійснити глибокий аналіз художньої концепції твору, застосувати відповідну теорію або метод до інтерпретації. У ЗЗСО інтерпретація часто має інтуїтивний характер, формується на основі евристичних запитань і педагогічного супроводу. Учні ще не повністю використовують

науковий апарат, тому методика зосереджена на створенні ситуацій читання і співпереживання. У ЗВО, натомість, студенти залучаються до методологічно обґрунтованого аналізу. Застосовують герменевтичний, структуралістський, психоаналітичний, феноменологічний, рецептивно-естетичний підходи, що дає змогу вивести інтерпретацію на рівень фахового академічного дослідження.

Отже, існують не лише формальні відмінності між завданнями в ЗЗСО та ЗВО, відмінною є й читацька спроможність. Наступність у формуванні інтерпретаційної компетентності має ґрунтуватися не лише на повторенні методів, а передусім на логіці ускладнення завдань і поступовому введенні учня в поле академічного тлумачення тексту. Учень, який вміє емоційно й логічно читати, згодом стає студентом, здатним розглядати текст як філософську, естетичну, міжкультурну модель. Зокрема, під час аналізу вірша Ліни Костенко *«Страшні слова, коли вони мовчать...»* учитель намагається в учнів викликати емоційний відгук, сформувати перші спроби тлумачення, навчити виявляти поетичні образи й підтексти. Для цього практикують такі форми роботи: читацький щоденник, асоціативний кластер, творча мініінтерпретація, візуалізація образів поезії. Студенти ж поглиблюють рівень інтерпретації твору завдяки залученню теоретико-літературного інструментарію, формують критичне сприйняття, аналізують міжтекстові зв'язки, осмислюють текст по-філософськи. Змінюються й форми роботи: семінар, аналітичний есей, інтерпретаційна презентація, компаративістичний аналіз.

Практична модель методичної наступності у формуванні інтерпретаційної компетентності передбачає поступове ускладнення читацьких дій, опанування інструментів аналізу художнього тексту та збереження зв'язку між емоційно-особистісним і раціонально-аналітичним рівнями осмислення. Це особливо важливо під час вивчення творів із багатошаровою структурою – таких, як новела Франца Кафки *«Перевтілення»*. Поданий нижче приклад демонструє, як можна вибудувати систему інтерпретаційних завдань на різних освітніх рівнях з дотриманням принципу методичної наступності.

У шкільному курсі (10–11 класи) робота з твором має бути зосереджена на виявленні теми відчуження, трансформації, сімейних ролей. Учні пропонують завдання, які розвивають емоційно-оцінне ставлення до подій та героїв, сприяють формуванню читацького співпереживання та базових аналітичних умінь. Наприклад: «Опишіть зміни в поведінці членів родини»; «Складіть монолог Грегора Замзи після сцени, коли його поранив батько» тощо. Такі завдання дають змогу учням осмислити текст крізь призму власного досвіду, виявити ключові мотиви, розширити емоційно-ціннісний горизонт прочитання. Водночас педагог може вводити елементи інтертекстуальності та елементи символічного тлумачення. Натомість студентська аудиторія опрацьовує текст новели на основі літературознавчих концепцій. Аналіз переходить у

площину філософської інтерпретації, міфокри-тичного підходу, екзистенціального прочитання. Наприклад: «Застосуйте до новели один із літературознавчих методів (психоаналітичний або екзистенціальний)».

Отже, запропонована модель забезпечує наступність завдяки структуруванню інтерпретаційних дій: у школі – з'ясування тем, образів, конфліктів, початкове осмислення підтекстів; у ЗВО – аналітична інтерпретація, оперування поняттєво-категоріальним апаратом, робота з науковими джерелами та контекстами. Зрештою, таке читання перетворює художній твір на простір інтелектуальної та етичної взаємодії, відкритий як для учня, так і для студента.

Висновки та перспективи подальших розвідок наперед. Отже, у контексті трансформації сучасної літературної освіти формування інтерпретаційної компетентності набуває особливого значення як у шкільному, так і в університетському навчанні. Аналіз методичних підходів свідчить про необхідність вибудовування послідовної системи читацького розвитку, яка забезпечує поступове ускладнення завдань і розширення рівнів розуміння художнього тексту. Розглянуті відмінності між методиками ЗЗСО та ЗВО вказують на те, що інтерпретаційна компетентність є динамічною категорією, що потребує цілеспрямованого формування через розвиток емоційної чутливості на початкових етапах; введення елементів аналізу, порівняння, проблематизації в старшій школі; опанування наукового інструментарію й концептуального осмислення тексту в університеті.

Забезпечення методичної спадкоємності між ЗЗСО і ЗВО можливе за умов: створення наскрізної моделі інтерпретаційних дій; упровадження типології завдань, які поступово ускладнюються, але зберігають цілісність читацького досвіду; опори на тексти, що мають потенціал для багаторівневої інтерпретації; взаємодії між шкільними вчителями та викладачами ЗВО у форматі спільних методичних проєктів. Це дає змогу сформулювати цілісного, критично мислячого, культурно свідомого читача – особистість, здатну до глибокого діалогу з літературним текстом і з собою. Перспективною видається подальша розробка методичних стратегій міжрівневої координації та створення єдиної лінії літературної освіти, що охоплює всі етапи читацького становлення.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Бороздіна І. В. Формування інтерпретаційної компетентності майбутніх бакалаврів-філологів. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2021. Вип. 3(25). С. 15–21.
2. Греб Л. В. Поглиблене читання як засіб формування інтерпретаційної компетентності студентів. *Філологічні трактати*. 2021. Т. 13. № 1. С. 84–89.
3. Зарецька О. О. Інтерпретативна компетентність дорослої особистості як чинник її самоконструювання. URL: https://psych.vernadskyjournals.in.ua/journal/4_2022/2.pdf (дата звернення: 15.06.2025).

4. Новаківська Л. В. Забезпечення наступності у викладанні словесності на різних освітніх рівнях: форми і методи (XIX – поч. XX ст.). URL: <https://www.academia.edu/127453258> (дата звернення: 15.06.2025).

5. Ратушняк О. Формування інтерпретаційної компетентності старшокласників у процесі вивчення зарубіжної літератури : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2008. 231 с.

REFERENCES

1. Borozdina, I. V. (2021). Formuvannia interpretatsiinoi kompetentnosti maibutnix bakalavriv-filolohiv [Developing interpretative competence of future bachelor students in philology]. *Problemy pidgotovky suchasnoho vchytelia*. 3(25). S. 15–21. [in Ukrainian]
2. Hreb, L. V. (2021). Pohlyblene chytannia yak zasib formuvannia interpretatsiinoi kompetentnosti studentiv [Close reading as a means of developing students' interpretative competence]. *Filolohichni traktaty*. 13(1). S. 84–89. [in Ukrainian]
3. Zaretska, O. O. (2022). Interpretativna kompetentnist' dorosloyi osobystosti yak chynnyk yiyi samokonstrukttsii [Interpretative competence of the adult personality as a factor of self-construction]. URL: https://psych.vernadskyjournals.in.ua/journal/4_2022/2.pdf [in Ukrainian]
4. Novakivska, L. V. (2022). Zabezpechennia nastupnosti u vykladanni slovesnosti na riznykh osvithnikh rivniakh: formy i metody (XIX – pochatok XX st.) [Ensuring continuity in the teaching of literature at different educational levels: forms and methods (19th – early 20th centuries)]. URL: <https://www.academia.edu/127453258> [in Ukrainian]
5. Ratushniak, O. (2008). Formuvannia interpretatsiinoi kompetentnosti starshoklasnykiv u protsesi vyvchennia zarubizhnoi literatury [Developing interpretative competence of high school students in the process of studying foreign literature]: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.02. Kyiv. 231 s. [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ЮЛДАШЕВА Людмила – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри української літератури, компаративістики і ґрінченкознавства, Київський столичний університет імені Бориса Ґрінченка.

Наукові інтереси: методика викладання літератури, сучасний український поетичний дискурс, дитяча література.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

YULDASHEVA Liudmyla – PhD in Philology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Ukrainian Literature, Comparative Studies and Grinchenko Studies, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University.

Scientific interests: methodology of teaching literature, contemporary Ukrainian poetic discourse, children's literature.

Стаття надійшла до редакції 11.08.2025 р.

Стаття прийнята до друку 25.08.2025 р.