



УДК 811.111+821(=111):159.938.343.32

[https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-4\(22\)-339-350](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-4(22)-339-350)

Мишко Світлана Анатоліївна доцент, кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри полікультурної освіти та перекладу, Ужгородський національний університет, 88000, м. Ужгород, пл. Народна, тел.: (0312) 61-33-21, <https://orcid.org/0000-0001-6773-8219>

Кішко Ольга Вікторівна старший викладач, кафедра англійської філології, Ужгородський національний університет, 88000, м. Ужгород, пл. Народна, тел.: (0312) 61-33-21, <https://orcid.org/0000-003-14851485-2653>

Почепецька Тетяна Миколаївна старший викладач, кафедра англійської філології, Ужгородський національний університет, 88000, Україна, Закарпатська обл., м. Ужгород, пл. Народна, тел.: (0312) 61-33-21, тел.: (050) 541-05-41, <https://orcid.org/0000-0003-0156-8792>

ЧИТАЦЬКИЙ ПІДХІД ДО ВИВЧЕННЯ АНГЛОМОВНОЇ ПОЕЗІЇ СТУДЕНТАМИ СТАРШИХ КУРСІВ УНІВЕРСИТЕТУ

Анотація. Мета запропонованої розвідки полягає у дослідженні того як вивчення поезії іноземною мовою (англійською) сприймають студенти з рівнем підготовки вище середнього та просунутого ступеня. Дослідників цікавить, чи фонові знання англійської образної мови (лінгвостилістичних засобів) та англійської культури сприяють розумінню англомовної поезії студентами старших курсів. Учасниками проекту стануть близько 30 студентів освітньо-професійних програм «014 Середня освіта, Мова та література (англійська), 035 Філологія (Англійська мова та література) Переклад» факультету іноземної філології Ужгородського національного університету, Україна. Студенти візьмуть участь у якісному дослідженні, яке розгляне їхні відгуки на поезію англійською мовою. Методологія розвідки включатиме кілька інструментів: як анкету, що містить як запитання за шкалою Лайкерта, так і відкриті запитання, щоб з'ясувати їх ставлення до поезії, а також зібрати дані про їхній культурний досвід пов'язаний з англійською поезією, зокрема; дискусію та індивідуальне опитування для оцінки відповідей та процесу сприйняття поезії.



Поезія іноземною мовою на заняттях з практичного курсу мови зазвичай розглядається як «комунікативне завдання», або завдання конструювання смислу, розширення словникового запасу, і є орієнтованою на розуміння тексту, естетична ж її цінність розглядається дуже рідко. Однак, читацький підхід до викладання англійської поезії може виявитися важливим інструментом вивчення англійської культури, стимулювання уяви, критичного та творчого мислення здобувачів. Відповіді здобувачів відображають те, як вони сприймають поезію, її естетичну та культурну інформацію (цінність).

Результати дослідження можуть показати, чи є читання поезії на заняттях з англійської мови виправданою технікою для стимулювання та підвищення інтересу студентів до цільової літератури та літератури в цілому.

Ключові слова: вивчення іноземних мов, якісне дослідження, вивчення поезії іноземною мовою, читацький підхід до викладання англійської поезії, реакція читачів на поезію, цільова література

Myshko Svitlana Anatoliivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of Department of Multicultural Education and Translation, Uzhhorod National University, 88000, Uzhhorod, pl. Narodna, tel.: (0312)61-33-21, <https://orcid.org/0000-0001-6773-8219>

Kishko Olha Victorivna Senior Lecturer, Department of English Philology, Uzhhorod National University, 88000, Uzhhorod, pl. Narodna, tel.: (0312)61-33-21, <https://orcid.org/0000-0003-14851485-2653>

Pochepetska Tetiana Mykolaivna Senior Lecturer, Department of English Philology, Uzhhorod National University, 88000, Uzhhorod, pl. Narodna, tel.: (0312)61-33-21, <https://orcid.org/0000-0003-0156-8792>

READER'S APPROACH TO THE STUDY OF ENGLISH POETRY BY SENIOR STUDENTS OF THE UNIVERSITY

Abstract. The aim of this future qualitative research is to study the responses of readers to learning poetry in a foreign language (English) in upper-intermediate and advanced FL (English) classroom. The researchers are concerned whether the background knowledge of FL (English) metaphoric language and culture move forward poetry understanding by upper-intermediate and advanced FL learners. The participants will be around 30 students of "014 Secondary Education, Language and Literature



(English), 035 Philology (English Language and Literature) Translation" in the Department of English Philology, Uzhhorod National University, Ukraine. The participants will be involved in a qualitative study that will consider their reader-responses to FL poetry. The methodology will comprise several instruments: a questionnaire that contains both Likert scale questions and open-ended questions to elicit their attitudes towards poetry, as well as to collect data about their cultural experience with English poetry in particular; a discussion, and an individual interview, to assess the reader-responses and the process of FL (English) poetry perception.

FL poetry in the language classroom is usually regarded as a 'communicative task', or the task of meaning creation. The aesthetic value of poetry, included into reading curriculum only as a vocabulary-enhancing, understanding-oriented task, is seldom under consideration. However, reader-response approach to teaching FL poetry could prove to be an indispensable tool for learning FL culture, for stimulating the students' imagination, critical and creative thinking. Reader-responses mirror the way the students perceive the poetry, its aesthetic and cultural information.

The outcome of the study may show whether poetry reading in FL (English) classroom is the right *modus operandi* to promote reader-responses. The use of reader-response methodology may further the interests of the students towards the target literature and literature in general.

Keywords: Foreign Language (FL) learning, a qualitative study, learning poetry in a foreign language, reader's approach to teaching english poetry, reader-responses to FL poetry, target literature

Постановка проблеми. Використання літератури має довгу історію у навчанні іноземній мові. Літературні читання часто є джерелом мотивації, задоволення та особистої залученості у процесі її сприймання [1; 2]. Одним із найцікавіших літературних жанрів для викладання є поезія. Як зазначав А. Мітчелл, поезія стимулює критичне мислення, породжує творче мислення, відзначає різноманітність, встановлює значущі зв'язки з іншими сферами змісту та сприяє експресивному письму [3, С.152].

Одним з найбільш поширених застосувань поезії в іншомовному середовищі є розширення словникового запасу студентів, які знаходяться на вище середньому та просунутому рівні вивчення іноземній мові. У своїй статті «*Магія народних казок для викладання англійської мови та культури*» П. Прайс розглядає поезію як інструмент, що сприяє засвоєнню словникового запасу та збагаченню культурних знань [4]. Інше поширене використання поезії на заняттях з іноземної мови – це оцінка розуміння учнями вірша [2].



Аналіз останніх досліджень і публікацій.. Поезія розглядається більшістю вчених і практиків, які включають її в своє викладання і дослідження іноземної мови, як завдання для читання, що вимагає побудови значення і формування ставлення до вирішення проблем [5]. Однак естетична цінність поезії, якість, яка може сильно впливати на читача, береться до уваги лише як другорядна ознака. Студенти що знаходяться на просунутому рівні вивчення іноземній мові, які могли б оцінити естетичну цінність поезії, рідко мають таку можливість [2; 6].

Дослідження читання іноземною мовою не зосереджується на сприйнятті читачів [7]. Читання художньої літератури та поезії, зокрема, здебільшого розглядається дослідниками та практикаками як діяльність, головною метою якої є не концентрація на процесі сприйняття літературного твору, а забезпечення буквального розуміння тексту як одиниці інформації.

Деякі дослідники стурбовані тим, що мова художнього тексту, насичена мовними, культурними та іншими особливостями, злякає учня і зменшить його здатність насолоджуватися літературними елементами художнього твору [8; 9]. Однак застосування підходу «*читацьке сприйняття*», який «враховує особисті реакції студентів на текст, дозволяє літературі бути актуальною для життя студентів» [10, С. 36], може слугувати педагогічною процедурою, яка сприяє як лінгвістичному навчанню, так і індивідуалізованому розумінню тексту.

Підхід «*читацьке сприйняття*» до поезії зазвичай не використовується в навчанні іноземній мові. Натомість поезію, як правило, розглядають як «*комунікативне завдання*», читання, яке потребує «*сміслового конструювання*». Однак підхід до читацького сприйняття поезії на занятті може покращити навчальний процес, особисто залучаючи учнів і надаючи їм можливість висловитися.

Мета статті. Мета цього дослідження полягає в тому, щоб дослідити сприйняття студентами неадаптованої англійської поезії на заняттях, з'ясувавши роль культурної обізнаності та фонових знань літературних конвенцій як факторів, які можуть впливати на їх сприймання іншомовної поезії. У загальних рисах дослідження буде побудовано навколо наступних дослідницьких питань: як відбувається процес сприйняття поезії іноземною мовою (англійською) студентами вище середнього та просунутого рівня? Яка роль культурної обізнаності та фонових знань (образної майстерності) у сприйманні іншомовної поезії?

В якості теоретичної основи це дослідження буде використовувати літературну теорію читацької реакції, дослідження читацького



сприйняття рідної літератури, а також теорію і дослідження читацького сприйняття іншомовної літератури. У дослідженні буде розглянуто особливості теоретичних підходів та емпіричні дослідження, що стосуються аналізу сприймання літератури. Напрямки, визначені як теоретична основа дослідження, будуть коротко викладені нижче.

Виклад основного матеріалу. Історія теорії літератури фіксує зміщення акцентів. У різні часи акцент робився і на тексті, і на авторі, і на читачеві. Однак читач завжди залишався найбільш занедбаним елементом і сприймався як належна складова трикутника.

На важливості визнання ролі читача у сприйнятті художнього тексту наголошував Л. М. Розенблатт. У своїй книзі *«Читач, текст, віриш: транзактна теорія літературного твору»* [11] Л. М. Розенблатт визначає читання як процес взаємодії з текстами. Термін **«текст»** він позначає як набір або серію знаків, які можна інтерпретувати як лінгвістичні символи [11, С. 11], тоді ж як термін **«поема»** скоріше розглядається як подія в часі. Вона не є об'єктом або ідеальним об'єктом. Все відбувається під час зближення, спільного проникнення читача і тексту [11, С. 12]. Читач вносить в **«текст»** свій минулий досвід і теперішній душевний стан, і таким чином створюється «поема». Відповіді читачів є індивідуальними та багатовимірними.

Вчені, які розглядають проблему сприймання тексту з точки зору читача, менше зосереджуються на текстових елементах, а більше на реакціях читачів [9]. Серед п'яти теоретичних перспектив, які служать для пояснення причин відмінностей у відповідях читачів (текстуальні теорії, емпіричні теорії, психологічні теорії, соціальні теорії та культурологічні теорії), для даного дослідження було обрано рамки **текстуальних теорій**, зокрема, феноменологічних теорій відповіді. Перша з цих феноменологічних точок зору була розвинена Пуле, який був прихильником пасивної ролі читача, стверджуючи, який був прихильником «пасивної» ролі читача, стверджуючи, що через дивне вторгнення в мої думки, думки іншого, я є особою, якій даровано досвід мислення чужих для нього думок. Я є суб'єктом мислення думок, відмінних від моїх власних [цит. за 12, С.19] Феноменолог В. Ізер ввів ідею заповнення прогалин, розглядаючи текст як набір неповних інструкцій, які повинен виконати читач. «Читач заповнює прогалини, використовуючи такі стратегії, як передбачення результатів або конструювання персонажів» [13, С. 54].

Наукові підходи до читання літератури іноземною мовою включають в себе дві основні точки зору, які розглядають проблему читання або з точки зору тексту (дослідження, кероване текстом), або з



точки зору читача (дослідження, кероване читачем). Деякі вчені вважають, що учні повинні зосередити свою увагу на розумінні тексту, а також його складових частин, таких як, наприклад, літературні прийоми. Текст розглядається як «сконструйований об'єкт» [12], або «шарада», «проблема», яку потрібно вирішити.

Наприклад, Д. Ганауер у своєму дослідженні «Завдання читання поезії та вивчення другої мови» [2] розглядав читання поезії як уважне читання, завдання побудови текстуального значення, яке передбачає високий рівень розгляду, аналізу та опрацювання [2, С. 295]. У своєму дослідженні він описав, як поезія читається і розуміється учнями що вивчають іноземну мову. Дослідник підкреслював, що «сенс первинний», а поезія – це «комунікативне завдання, яке потрібно вирішити» [2, С. 295].

Дослідник використовує систему кодування для класифікації відповідей студентів, визначивши дев'ять категорій: запитання, інтерактивна гіпотеза, повторне формулювання інтерактивної гіпотези, контр твердження інтерактивної гіпотези, розгорнуте формулювання інтерактивної гіпотези, інтегративне інтерпретаційне висловлювання, презентація світових знань та загальне твердження. Всі категорії, крім останньої, зосереджені на формулюванні змісту.

Ця класифікація спонукала М. Маттікса стверджувати, що Д. І. Ганауер не врахував естетичну цінність поезії, визначивши поезію лише як «комунікативне завдання», і тому припустився методологічної помилки (Mattix, 2002), опустивши важливий вимір досвіду читання поезії. Цей дослідник стверджував, що в дослідженні, проведеному Д. Ханауером, естетичні аспекти читання поезії були відкинуті, щоб відповідати визначенню завдання на уроках вивчення другої мови як перш за все смислосудової діяльності [6, С. 518].

Два основних типи стратегій читання, виділені Л. М. Розенблаттом, *еферентне* читання і *естетичне* читання, можуть служити теоретичною основою, здатною пояснити два найбільш частих види читання поезії на занятті, і в процесі вивчення іноземної мови зокрема. Під еферентним читанням Л. М. Розенблатт має на увазі різновид неестетичного читання, метою якого є отримання інформації [11]. При неестетичному читанні увага читача зосереджена насамперед на тому, що залишиться у вигляді залишку після прочитання - інформації, яку потрібно отримати, логічному вирішенні проблеми, діях, які потрібно здійснити. Естетичне читання передбачає, що читач концентрується на досвіді читання, знаходиться у певних стосунках з конкретним текстом» [11, С. 24-25].

Літературне читання часто вимагає не тільки буквального, а й образного володіння мовою. Буквальні значення, як правило, є



референтними, тоді як переносні зазвичай експресивними. Метафора, метонімія та ідіоматичні вирази відносяться до одиниць образної мови. Поняття метафори передбачає розрізнення первинних, буквальних смислів і вторинних образних. Образне мовлення цільової мови часто є проблемою для тих, хто вивчає іноземну мову, оскільки образні вирази в одній мові можуть мати концептуальну основу та лінгвістичну форму, відмінну від рідної мови. Ті, хто вивчає іноземну мову, можуть вдаватися до концептуальної основи рідної мови при обробці незнайомої образної мови [14, С. 104,106].

Читання літератури та поезії на заняттях з іноземної мови, як видається, часто переходить в еферентний режим, коли читачі отримують лише інформацію без інтерпретаційного розуміння різних аспектів літературного значення. Деякі дослідники зазначають, що розуміння є первинною і необхідною передумовою для подальшого інтерпретаційного читання, і саме студенти старших курсів університету що вивчають іноземну мову можуть оцінити «світ літератури» [15].

А. Ак'єль і Е. Ялчин відзначають, що студенти повинні володіти іноземною мовою, щоб мати можливість по-справжньому насолоджуватися читанням [8]. Інакше вони не зможуть повністю зрозуміти тексти. Це призводить до неправильного сприйняття. Д. Девіс [15] запропонував принаймні 4 компоненти «розуміння художнього тексту», де термін «розуміння» охоплює більше, ніж просто буквальне розуміння. Воно включає в себе (1) розшифровку буквального значення слів, (2) усвідомлення історичних і культурних посилань, (3) розуміння наборів конвенцій для читання літератури і, нарешті, (4) здатність відтворювати і реконструювати текст. У такому випадку, учні не залишаються на рівні декодування, а відтворюють і реконструюють текст [15], «проживають його» [11]. Крім того, вони використовують свій культурний бекграунд «для інтерпретації текстів і конструювання смислу [10, С. 37].

Викладання поезії на заняттях зі студентами що вивчають іноземну мову є потенційно складним завданням [12; 16]. Досвід читача відіграє певну роль у розумінні літератури. Поезія, як і будь-який жанр, має свою формальну структуру та стилістичні прийоми. Для неї характерна специфічна лексика, яку зазвичай класифікують як «книжкову» або «піднесену», рима та ритм. Учні з великим досвідом читання з більшою ймовірністю інтерпретують вірші та використання поетами стилістичних прийомів, краще сприймають символічну функцію назв віршів ніж студенти з менш широким досвідом [12, С.45].



Культурна обізнаність читачів є також важливим фактором у сприйнятті поезії. У своєму дослідженні М.-Л. Ліо використав підхід «читацька відповідь» для навчання читання англійською мовою. Студенти, для яких англійська не є рідною, прочитали п'ять американських оповідань. Дослідник зібрав щоденники читання студентів та призначив індивідуальні інтерв'ю. Аналіз щоденників показав, що учасники змогли вийти за рамки простого розуміння текстів і активно конструювати значення через складні операції з текстом. Інтерв'ю, за словами дослідника, показало, що загальне ставлення студентів до використання підходу «читацька відповідь» є позитивним. Ліо дійшов висновку, що література, якщо її викладати у формі читацького сприйняття (реакції), є не лише інструментом для успішного вивчення граматики, синтаксису та лексики, але й формою розуміння культури, яка покращує досвід читання іноземною мовою [10, С. 35].

У дослідженнях, описаних вище, читання, які виконували учні, були частиною навчальної програми, а тому були не лише індивідуальною діяльністю. Учні читали вдома, готуючи домашнє завдання, та обговорювали історії на уроці. Кожен з двох режимів – публічне та приватне читання – буде розглянуто нижче.

Література читається не тільки приватно, індивідуально, але і публічно, в соціальному контексті аудиторії [7]. Яка «нормальна» ситуація читання, наприклад, вірша? Е. Р. Кінтген припустив, що відповісти на це питання можуть тільки читачі. Читачі «вільні вибирати, коли і де читати вірш, повертатися до нього так часто, як захочуть... і використовувати будь-які ресурси, які вони вважають за потрібне [17, С. 28]. Читання поезії стає соціальним заходом, який відбувається на занятті. Таке налаштування сприяє взаємодії читача з іншими читачами.

Потенціал як публічного, так і приватного читання слід враховувати при розробці дослідження літературних відповідей студентів. З одного боку, аудиторія забезпечує необхідний соціальний контекст, який може бути корисним завдяки взаємодії студента-вчителя та студента-студента та генеруванню нових ідей. З іншого боку, читачі, які працюють з текстом приватно, можуть відчувати себе більш комфортно, особливо якщо інструменти дослідника включають індивідуальні інтерв'ю або ведення щоденника. Ці читачі матимуть більше шансів бути почутими, ніж на занятті з його динамікою, де не завжди найкращі читачі є найвідвертішими.

Дослідницькі питання. 1. Яку роль відіграє культурна обізнаність учня у формуванні реакції на вірш іноземною мовою?



2. До якої міри знання літературних умовностей сприяє літературному розумінню і реагуванню?

3. Як відбувається процес сприйняття англійської поезії тими, хто не є її носієм?

Тексти. Студенти прочитають два тексти: один В. Шекспіра, а інший Т. С. Еліота. Критерії відбору саме цих текстів були такими:

1. Обидва поети є авторитетними, відомими авторами, чия поезія відображає кращі риси англійського творчого письма.

2. Тексти є філософськими, споглядальними поетичними творами. Є надія, що тексти знайдуть відгук у читачів, а також культурно просвітять учасників.

Метод і збір даних. Якісний аналіз буде найбільш підходящим методом оцінки індивідуальних результатів, коли спільна діяльність для всіх студентів призводить до різних результатів для різних учасників «... залежно від того, як вони підійшли до досвіду, якими були їхні унікальні потреби та яку частину діяльності вони вважали найбільш стимулюючою» [18]. Цей метод буде найбільш доцільним, оскільки невелика кількість учасників не зробить кількісне дослідження можливим. Крім того, якісна методологія дозволить провести глибокий аналіз даних. Такий аналіз буде дуже потрібен, адже дослідники зосередяться на питанні сприйняття поезії.

В якості інструментів дослідники використовуватимуть анкету, індивідуальні інтерв'ю, міні-тест одиниць образної мови та дискусію в одному класі. На початку семестру (другий тиждень) студентам буде надано анкету, яка містить як запитання за шкалою Лайкерта, так і відкриті запитання, щоб з'ясувати їхнє ставлення до поезії, а також зібрати дані про їхній культурний досвід з англійською поезією, зокрема. Ця анкета дасть відповіді на перше дослідницьке питання дослідження (роль культурної обізнаності, про яку повідомляють самі респонденти).

На третьому тижні семестру учням будуть надані тексти для індивідуального читання. Учні читатимуть вірші вдома. Це дозволить їм обирати місце для читацької діяльності та використовувати ресурси, які вони хочуть використовувати. Ресурси, на які можуть спиратися учні (словники, енциклопедії, інше), будуть обговорюватися під час індивідуальних співбесід. Є надія, що таке «приватне» читання сприятиме глибшій взаємодії з текстом і генеруватиме індивідуальні читацькі відповіді.

Дискусія в аудиторії буде запланована на дев'ятий тиждень занять як звичайне заняття, під час якого викладач заохочуватиме студентів висловлювати свої ідеї щодо текстів (віршів) та ділитися думками.



Викладач спостерігає за заняттям та фіксує його. На початку заняття студентам буде запропоновано надати письмове визначення одиниць англійської образної мови, взятих з текстів. Відповіді дозволять викладачу зробити припущення про рівень володіння студентами англійською образною мовою, а також про те, чи допомагають фонові знання образної мови студентам краще розуміти вірш і реагувати на нього. Передбачається, що цей міні-тест на визначення образних одиниць у поєднанні з класною дискусією надасть досліднику відповіді на друге дослідницьке запитання (роль фонових знань у процесі генерування читацьких відповідей), а частково – на перше (роль культури) та третє (процес сприйняття).

Індивідуальні співбесіди будуть заплановані протягом одинадцятого, дванадцятого, тринадцятого та чотирнадцятого тижнів занять. Інтерв'ю будуть записані. Дослідники запитають учнів про процес сприйняття ними віршів. Щоб викликати реакцію читачів на вірш, дослідники задають відкриті питання, не пропонуючи власних готових відповідей. Інтерв'ю будуть записані. Відповіді не будуть оцінюватися як правильні або неправильні [18], припускаючи, що дослідника цікавить саме індивідуальне сприйняття. Є надія, що цей інструмент виявиться незамінним для глибшого розуміння природи та процесу сприйняття студентами англійських віршів (третє дослідницьке питання).

Результати та обмеження. Результати дослідження можуть показати, чи є читання поезії на заняттях англійської мови виправданою технікою для стимулювання читацьких відповідей. Використання методології читацької відповіді може сприяти підвищенню інтересу учнів до цільової літератури та літератури в цілому.

Однак у дослідженні бере участь не велика кількість учасників; Тому його результати не можна вважати узагальненими. Це одне з обмежень дослідження. Крім того, відбір текстів, яким би неупередженим не намагався бути дослідник, все одно залишається довільною справою. На процес і результат процесу відбору впливають особисті уподобання дослідника. Деякі читачі, можливо, не віддали б перевагу саме цим текстам та авторам. Передбачається, що вибір тексту впливає на готовність читача відгукнутися на текст. Якщо учням не сподобалися тексти, можливо, вони не відчували емоційного зв'язку з ними. Таким чином, естетична цінність тексту має менший вплив.

Література:

1. McGillis, R. (1996). *The nimble reader: literary theory and children's literature*. Prentice Hall International, London.
2. Hanauer, D. I. (2001). The task of poetry reading and second language learning. *Applied Linguistics*, 22 (3), 295-325.



3. Mitchell, A. H. (2002). When I hear a poem, I want to write. In J. B. Elliot, M. M. Dupuis (Eds), *Young adult literature in the classroom: reading it, teaching it, loving it* (pp.152-170). International Reading Association, Newark, Delaware.
4. Price, P. (2000). The magic of folktales for teaching English and culture. *The Journal of the Imagination in Language Learning*, 18-24.
5. Roebuck, R. (1998). *Reading and recall in L1 and L2*. Ablex Publishing Corporation, London, England.
6. Mattix, M. (2002). The pleasure of poetry reading and second language learning: a response to David Hanauer. *Applied Linguistics*, 23 (4), 515-518.
7. Angell, J. (1994). *Public readers/private readers: Dimensions of response in an introductory French literature classroom*. Dissertation.
8. Akyel, A., & Yalcin, E. (1990). Literature in EFL classes: A study of goal achievement incongruence. *ELT Journal*, 44, 174-180.
9. Davis, T. F., & Womack, K. (2002). *Formalist criticism and reader-response theory*. Palgrave.
10. Liaw, M-L. (2001). Exploring literary responses in an EFL classroom. *Foreign Language Annals*, 34 (1), 35-45).
11. Rosenblatt, L. M. (1978). *The Reader, the Text, the Poem: the transactional theory of the literary work*. Southern Illinois Univ. Press: Carbondale.
12. Beach, R. (1993). *A teacher's introduction to reader-response theories*. National council of teachers of English, Urbana, Illinois.
13. Iser, W. (1980). The reading process: A phenomenological approach. In J. Tompkins, *Reader-response criticism from formalism to post-structuralism* (pp.50-70), The John Hopkins University Press, London.
14. Charteris-Black, J. (2002). Second language figurative proficiency: a comparative study, of Malay and English. *Applied Linguistics*, 23 (1), 104-133.
15. Davis, J. (1989). The act of reading in the foreign language: Pedagogical implications of User's reader-response theory. *Modern Language Journal*, 73, 420-428.
16. Luce, R. (1992). Mending walls: Using a reader-response approach to teach poetry. In N. J. Karolides (Ed), *Reader-response in the classroom: evoking and interpreting meaning in literature* (pp. 61-75), Longman, New York.
17. Kintgen, E. R. (1983). *The perception of poetry*. Indiana University Press, Bloomington.
18. Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Sage publications, London.

References:

1. McGillis, R. (1996). *The nimble reader: literary theory and children's literature*. Prentice Hall International, London.
2. Hanauer, D. I. (2001). The task of poetry reading and second language learning. *Applied Linguistics*, 22 (3), 295-325.
3. Mitchell, A. H. (2002). When I hear a poem, I want to write. In J. B. Elliot, M. M. Dupuis (Eds), *Young adult literature in the classroom: reading it, teaching it, loving it* (pp.152-170). International Reading Association, Newark, Delaware.
4. Price, P. (2000). The magic of folktales for teaching English and culture. *The Journal of the Imagination in Language Learning*, 18-24.



5. Roebuck, R. (1998). *Reading and recall in L1 and L2*. Ablex Publishing Corporation, London, England.
6. Mattix, M. (2002). The pleasure of poetry reading and second language learning: a response to David Hanauer. *Applied Linguistics*, 23 (4), 515-518.
7. Angell, J. (1994). *Public readers/private readers: Dimensions of response in an introductory French literature classroom*. Dissertation.
8. Akyel, A., & Yalcin, E. (1990). Literature in EFL classes: A study of goal achievement incongruence. *ELT Journal*, 44, 174-180.
9. Davis, T. F., & Womack, K. (2002). *Formalist criticism and reader-response theory*. Palgrave.
10. Liaw, M-L. (2001). Exploring literary responses in an EFL classroom. *Foreign Language Annals*, 34 (1), 35-45).
11. Rosenblatt, L. M. (1978). *The Reader, the Text, the Poem: the transactional theory of the literary work*. Southern Illinois Univ. Press: Carbondale.
12. Beach, R. (1993). *A teacher's introduction to reader-response theories*. National council of teachers of English, Urbana, Illinois.
13. Iser, W. (1980). The reading process: A phenomenological approach. In J. Tompkins, *Reader-response criticism from formalism to post-structuralism* (pp.50-70), The John Hopkins University Press, London.
14. Charteris-Black, J. (2002). Second language figurative proficiency: a comparative study, of Malay and English. *Applied Linguistics*, 23 (1), 104-133.
15. Davis, J. (1989). The act of reading in the foreign language: Pedagogical implications of User's reader-response theory. *Modern Language Journal*, 73, 420-428.
16. Luce, R. (1992). Mending walls: Using a reader-response approach to teach poetry. In N. J. Karolides (Ed), *Reader-response in the classroom: evoking and interpreting meaning in literature* (pp. 61-75), Longman, New York.
17. Kintgen, E. R. (1983). *The perception of poetry*. Indiana University Press, Bloomington.
18. Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Sage publications, London.