
УДК 371.3 + 821.161.2

Розвиток методичної думки з проблеми самостійної роботи учнів із підручником літератури

Юлія Кошара,
аспірант
Миколаїв

У статті розглядаються основні методичні передумови формування умінь самостійної роботи учнів з підручником української літератури.

Ключові слова: самостійна робота, вміння працювати з підручником, досягнення методичної думки.

Актуальність проблеми зумовлена вимогами сучасної науки, потребами суспільства, що не може повноцінно функціонувати без активної, самостійної і творчо мислячої особистості. Здатність володіти способами самопізнання, саморозвитку, орієнтуватися в інформаційному потоці сприймається як показник її інтелектуального розвитку.

Проблема самостійної пізнавальної діяльності учнів тісно пов'язана з умінням працювати з підручником. Особливо актуальна вона в основній школі, де формуються прийоми розумової роботи, що вимагають опори на деталізовані розумові дії, які згодом, у старшій школі, достатньою мірою інтеріоризуються. Йдеться не про самостійну роботу взагалі, а конкретні ділянки її виконання за підручником. Оскільки в середніх класах учні працюють з підручником-хрестоматією, то передбачається опрацювання трипланових знань: а) художніх текстів; б) теоретико-літературних понять та в) історико-літературного матеріалу. У державних вимогах до рівня загальноосвітньої підготовки учнів, вміщених у навчальних програмах з української літератури, конкретизовані знання і вміння, актуальні в кожному класі. Формування пізнавальної роботи школярів забезпечується розвитком у них умінь самостійно працювати з різноманітним навчальним матеріалом.

Уже перші методисти успішне вивчення літератури пов'язували з самостійністю школярів [4, 512]. Доцільним прийомом розвитку самостійного мислен-

ня учнів Ф.Буслаєв називає бесіду, що спонукає ціле-спрямовано дошукуватись істини [4, 10]. В.Водовозов вважав самостійну діяльність учнів необхідною для їх осмисленого тлумачення прочитаного твору [7, 180]. Інший учений XIX ст. — А.Острогорський — розумову здатність учнів до самостійної пізнавальної діяльності пов'язував з їх моральним вихованням, пояснюючи, що зміна мислення неодмінно зумовлює зміну почуттів, які хвилюють людину [18, 22].

Хоча методисти далекого минулого не створили якоїсь системи самостійної роботи учнів, вони вказали на потребу в ній і визначили основні напрями її реалізації: роботу з текстом художнього твору й роздуми учнів про прочитане. Думка російських педагогів XIX ст. про необхідність самостійної пізнавальної діяльності учнів для їх успішного навчання та саморозвитку органічно вплітається у світовий культурно-педагогічний контекст і продовжує педагогічні ідеї великих попередників: Я. Коменського, А. Дістервега, Г. Песталоцці та ін.

Оскільки до 20-х рр. XX ст. українська література не вивчалася у школах України, що раніше входила до складу Росії, то й методична думка не могла повноцінно розробляти цей предмет. Однак провідники української духовності — її письменники — значною мірою сприяли поширенню рідного слова в суспільстві, залишили немало цінних міркувань методичного характеру, які живилися й педагогічною практикою приватного навчання. "Ніхто з названих пись-

менників, педагогів, прогресивних діячів української культури не був за професією методистом літератури. Проте кожен з них вніс свій вклад у справу майбутнього розвитку методики вивчення української літератури в школі", — писав О.Мазуркевич [14, 69]. Не минули вони увагою і проблему самостійної роботи учнів. Сприяли цьому осередки національної педагогіки — українські братські школи. Цікаві свідчення про них подає О.Мазуркевич у своїй фундаментальній праці "Нариси з історії методики української літератури" [14, 375]. Учений наводить статтю 9 Статуту Луцької школи, де визначено мету вивчення словесності в братській школі: "учиться читати и выучивать наизусть... приучаться объяснять читанное, рассуждать и понимать..." [14, 38], що виразно орієнтує читачів-учнів на свідому самостійну роботу.

На початку 60-х рр. ХХ ст. в українському методичному просторі позитивні ідеї самостійної пізнавальної діяльності учнів ще не набули систематичного вираження й застосування, бо тодішня влада обережно ставилася до самостійності громадян. Методичні проблеми переважно висвітлювалися у класовому контексті й соціологічному напрямі, що впливало із потреб тоталітарної держави. Незважаючи на це, російським методистам В.Голубкову й М.Рибниковій вдалося зробити значний внесок у розвиток російської методики літератури, що позитивно відбилося і в українській науці та шкільній практиці викладання. Головним завданням школи В.Голубков вбачав розвиток в учнів самостійності, ініціативи й творчості [10, 69]. Думки та ідеї російських науковців знайшли свій подальший розвиток у працях українських методистів Т.Бугайко та Ф.Бугайка. Їхні поради дають змогу розширити прийоми самостійної роботи учнів над текстом, яким є: бесіда за прочитаним, переказ твору — детальний або стислий, розповідь-витяг, складання простих і складних планів літературного твору [2, 70—77]. Методисти виступають за активну пізнавальну роботу самих учнів, які мають самотужки працювати з книгою, художньою та навчальною. Як і В.Голубков, вони дбають про належну підготовку учнів до виконання самостійної роботи: для роботи над статтею радять дати учням її план, коментують її зміст, а учні, в свою чергу, роблять короткі повідомлення за змістом опрацьованої статті, конспектуючи її матеріал [2, 140—141]. Характеризуючи методи навчання літератури, Т.Бугайко і Ф.Бугайко вказують на їх спрямованість на виховання в учнів "навичок самостійної роботи" [2, 314].

Отже, методична думка на порозі другої пол. ХХ ст. утвердилася в розумінні навчально-розвивальної ролі самостійної роботи учнів, окреслила коло ефективних форм і методів її виконання, наголосила на важливій ролі вчителя у підготовці й проведенні учнівської пізнавальної діяльності. Намітилися певні елементи системи планування й виконання самостійної роботи учнів на уроках літератури та в позакласній роботі. Основним предметом цієї роботи читачів-учнів є літературний текст, самостійне опрацювання якого "... допомагає емоційно сприймати твір, виховує чуття слова, робить зрозумілим неповторну своєрідність стилю письменника [19, 14].

З часом самостійну роботу науковці розглядають як форму організації вчителем такої діяльності учнів, коли вони, використовуючи знання, досвід і способи

виконання навчальних завдань, здобувають нові пізнавальні результати [6, 23]. В своїх ґрунтовних працях О.Бурлаченко приділяє увагу не лише роботі учнів, а й дає переконливі поради вчителю: "Щоб навчити школярів аналізу літературного образу, прищепити їм навички цього аналізу, викладач повинен домогтися від них не лише засвоєння змісту конкретного персонажа, але й способу роботи над ним..." [3, 113—114]. Особливу увагу підготовчій роботі, яку має проводити вчитель, формуючи прийоми пізнавальної діяльності в учнів, приділяє Г. Левицька. Здобувачка наголошує на тому, що учень має навчитися самостійно аналізувати твір і пропонує такі прийоми розвитку в учнів здатності самостійно аналізувати художні твори:

а) спроба самостійної відповіді на поставлене запитання;

б) повторення в процесі вивчення цього питання основ теорії літератури;

в) самостійна робота, спрямована на закріплення набутих знань на новому матеріалі [13, 21].

Пізніше В. Василовський приділяє увагу організації та проведенню пізнавальної діяльності й висуває два критерії самостійності учнів: ступінь проникнення у художній зміст літературного твору [6, 24] і здійснення перенесення знань і вмінь у нові навчальні умови [6, 26]. За допомогою цих критеріїв В.Василовський визначає чотири рівні самостійності учнів: перший рівень базується на раніше засвоєних знаннях, що застосовуються без перебудови відповідно до нової художньої ситуації, другий — це копіювання набутих знань і вмінь, шаблонне перенесення їх у нову навчальну ситуацію, третій — вказує на сформованість навичок для перенесення знань і вмінь у нові навчальні умови, останній передбачає адекватне емоційно-логічне сприйняття прочитаного твору та самостійне й доцільне застосування набутих знань і вмінь для розв'язання нестандартної розумової задачі [6, 29—33].

Охарактеризовані рівні самостійності учнів відповідають основним критеріям цієї роботи й утримують увагу дослідників у змістовому та процедурному аспектах організації та проведення пізнавальної діяльності.

У дисертаційних дослідженнях другої пол. ХХ ст., починаючи з 70-х рр., розкриваються системні заходи щодо формування в учнів умінь самостійної роботи. Так, З.Авідон обґрунтовано подає дидактико-методичні принципи цієї роботи в основній школі, що являють собою засадничі положення, які розкривають сутність і процес самостійної пізнавальної діяльності школярів на уроках літератури:

1) самостійна робота виконується учнями без прямої участі вчителя і повинна мати місце в усіх ланках навчального процесу;

2) вибір самостійних робіт залежить від освітньо-виховних завдань і характеру навчального матеріалу і повинні бути розташовані в системі, що забезпечує поступове підвищення ступеня самостійності учнів;

3) завдання мають бути посилюючими для учнів;

4) новий вид роботи діти повинні засвоювати за безпосередньої участі вчителя. Завдання слід індивідуалізувати, враховуючи ступінь підготовки учнів;

5) завдання для самостійної роботи над текстом

літературного твору повинні стимулювати розвиток таких читацьких якостей, як відтворююча й творча уява, спостережливість, емоційна пам'ять, чуття образного слова;

б) здійснення цієї умови сприяє створенню проблемних ситуацій, у ході яких учні розв'язують пізнавальні задачі проблемного характеру;

7) розробляючи систему завдань для роботи з літературним текстом, необхідно враховувати як стильові й жанрові особливості твору, так і характер його сприйняття учнями;

8) пропонуючи учням завдання для самостійної роботи, необхідно зберігати наступність між двома етапами: першим читанням та аналізом, оскільки аналіз має спиратися на безпосередні враження учнів від твору [1, 72—73].

Отже, розв'язуючи проблему самостійної роботи учнів, необхідно визначити, які саме вміння для цього треба в них формувати, які орієнтовні основи розумових дій використовувати. Таким чином, закономірно постає питання про типологію навчальних завдань, форму і використані методи, що сприятимуть розвитку в учнів такої самостійності й виступають складниками системного підходу до розв'язання цієї проблеми.

Окремим методом навчання називає самостійну роботу В.Неділько [16, 247], обґрунтовуючи це тим, що відбувається рух "... від методичного прийому, від форми навчання, від окремих елементів, що входили до складу методів викладання, до повноправного методу викладання літератури в школі..." [17, 108]. Педагогічну суть цього методу методист бачить у самостійному опрацюванні учнями окремих тем, підтем програми або їх частини. Роль учителя полягає в постановці та поясненні завдання, наступному контролі за його виконанням. Вказуючи на те, що цей метод недостатньо розроблений у науковій літературі, методист називає позитивні сторони методу самостійної роботи:

а) розвиток самостійності й творчого мислення учнів;

б) вироблення здатності до власних обґрунтованих висновків;

в) врахування індивідуальних особливостей учнів;

г) ефективність навчання і виховання.

Ефективною формою виховання самостійності й водночас ранньої профорієнтації читачів-учнів В. Неділько вважає факультативні заняття, на яких активно застосовуються учнівські доповіді й реферати, самостійний аналіз творів та опрацювання літературно-критичних джерел тощо [16, 229]. Методист радить максимально активізувати самостійність учнів навіть під час традиційно "пасивних" методів навчання. Під час лекції, наприклад, учні можуть складати конспекти й тези, виступати з опорою на ці записи тощо.

Із середини 80-х рр. ХХ ст. самостійність і творча активність трактується як провідні якості особистості [22, 159—182]. Самостійна робота учнів на уроках літератури проводиться на різних етапах засвоєння знань [22, 159] і, додамо, застосовується до вивчення різного програмового матеріалу: літературних творів, теоретичних знань і критичних матеріалів. Л.Симакова однією з перших порушує питання якості керівництва самостійною роботою учнів, що приводить до успішних навчальних результатів. Вона окреслює дві групи вмінь, які засвідчують рівень самостійності

учнів:

а) умінь аналізувати твір;

б) мовленнєві вміння.

Методист визначає такі дидактичні умови успішного навчання:

а) врахування специфіки літератури;

б) складність виучуваного матеріалу;

в) рівень учнівської підготовки.

Л.Симакова висуває слушну ідею застосування в певній послідовності поступово ускладнюваних завдань, які актуалізують набуті знання і вміння учнів, сприяють їх перебудові в нових навчальних умовах, привчають самостійно розбиратися в нестандартній пізнавальній ситуації [22, 160]. Розвиваючи ідею Ж.Піаже щодо надпредметних знань [20, 213], вона вказує на необхідність усвідомлення учнями не лише виучуваного матеріалу, а й власних дій щодо його засвоєння, що є важливим показником і рушієм їх самостійності [22, 165]. Цінною складовою системи, яку вона пропонує, є інструктажі й пам'ятки учням про те, як їм самостійно готувати задане питання. Завдання з детальними рекомендаціями щодо їх виконання спершу подаються як навчальні; в міру зменшення учительської допомоги застосовуються тренувальні й пошукові завдання [22, 167].

Отже, на порозі останнього десятиріччя минулого століття методисти виступають за якісне управління навчальною роботою школярів, які мають усвідомлювати свої дії. Важливим інструментом навчання вважається літературна задача, яка на художньому матеріалі твору має особистісне значення для читачів. Необхідним засобом навчання в основній школі повинні бути різноманітні орієнтовні основи розумових дій, умовою — поєднання аналітичних і мовленнєвих, усних і письмових робіт учнів за змістом прочитаних творів.

Найбільш сфокусовано здобутки української методичної думки про самостійну роботу учнів представлено в методичній концепції Б.Степанишина [24, 256], [25, 112]. Високо цінуючи учнівську самостійність, Б.Степанишин виступав за поширення її в школі: "... наскільки будемо збільшувати питому вагу самостійності учнів в оволодінні ними знань, настільки викладання буде поступатися місцем учінню. І навпаки" [25, 70—71]. Методист переконував, що треба спеціально вчити учнів прийомам самостійної роботи, формуючи в них відповідні вміння. Такої ж думки і Є.Пасічник, який вважає, що самостійне здобуття знань служить не лише для міцності знань, а й формує мислячу особистість, сприяє перетворенню знань у переконання [21, 117—118]. Самостійність методист пояснює як здатність виконувати ту чи іншу роботу без сторонньої допомоги. На його думку, ефективними формами самостійної роботи є семінарські заняття, готуючись до яких, учні самостійно опрацьовують наукові джерела, пишуть реферати, самотужки аналізують художні твори тощо. Умовою продуктивної пізнавальної діяльності учнів Є.Пасічник називає проблемне вивчення літературного матеріалу. Уже те, що учень має усвідомити суперечності між набутими знаннями і вміннями й тими, що повинні бути засвоєні, вказує на його активну самостійну розумову роботу. Проблемні ситуації, що виникають під час аналізу художнього твору, характеризуються не лише пізнавальними чинника-

ми, а й морально-естетичними, бо й суперечності в пізнанні мистецтва слова мають не лише логічний, а й особистісний характер [21, 130—137].

Н.Волошина та В.Цимбалюк [8, 333—338] вважають, що значні можливості для самостійної роботи учнів із книгою дає кабінетна система, особливо під час підготовки доповідей, рефератів і повідомлень [8, 333—334]. На допомогу учням демонструються пам'ятки, спеціальні завдання для роботи з кабінетними матеріалами, пропонується додаткова література, періодична преса тощо. Учні можуть активно залучатися до виготовлення саморобної наочності: літературних альбомів, таблиць і папок про творчість письменників тощо [8, 334—338]. "Без самостійної читацької діяльності, — запевняють методисти, — неможлива освічена й висококультурна особистість." Вони орієнтують на три рівні сформованості пізнавальної самостійності учнів: відтворення, частково-пошуковий і дослідницький [8, 129], вичерпну характеристику яких стосовно літературної освіти дає ще М.Кудряшов, пропонуючи класифікацію методів навчання літератури за характером пізнання [12, 190].

Розв'язання проблеми самостійної пізнавальної діяльності учнів сучасної школи усе частіше пов'язується з їх роботою з підручником, що привертає увагу методистів до якості цієї навчальної книги. О.Бандура пропонує теорію сучасного шкільного підручника з української літератури й принципи його побудови, що прямо вказують на необхідність самостійного опрацювання цієї навчальної книги учнями:

а) принцип ґрунтовності навчання та розвитку пізнавальних сил;

б) принцип свідомого засвоєння знань і розумової активності [5, 76].

Ґрунтовність знань школярів, переконує методист, визначається належним ступенем сформованості в них умінь і навичок роботи з художніми творами й здатності оцінювати прочитане. Тому підручник слід будувати так, щоб спонукати учнів читати твори, працювати за поставленими вчителем завданнями й запитаннями, що в свою чергу висуває на передній план проблему типології навчальних завдань. О.Бандура підкреслює важливу роль методичного апарату підручника з української літератури для плідної самостійної пізнавальної роботи учнів та ефективної з боку вчителя [5, 25]. Підручник, на її думку, "має бути не тільки джерелом знань, а й робочою книгою, яка вчить школярів самостійно осмислювати й міцно запам'ятовувати викладений начальний матеріал і здобувати нові відомості самостійно, мобілізує і спрямовує їхні розумові зусилля в потрібне русло" [5, 12]. Підручник покликаний забезпечити організованість і цілеспрямованість самостійної пізнавальної діяльності учнів, має виступити своєрідним керівником (вислів О.Бандури. — Ю.К.) у формуванні в учнів при-йомів здобуття знань. Адже матеріал підручника дає змогу не лише для розумової діяльності, а й педагогічного керівництва нею [5, 31]. Пропонуючи номенклатуру вмінь, методист називає доцільні для практичного застосування навчальні засоби: виразне читання, усне малювання, письмові роботи, коментарі, таблиці, репродукції тощо [5, 40—50]. Важливу дидактичну роль виконує і структура навчальної книги, що зумовлює певну систему роботи з нею. Теорія шкільного

підручника з української літератури, розроблена О.Бандурою, виразно спрямовує педагогічні зусилля в напрямі технологізованого навчання літератури як важливої умови ефективного формування в учнів умінь самостійно здобувати й застосовувати набуті знання.

Проблема шкільного підручника з літератури й учнівська робота з ним продовжує цікавити методистів. Конструктивні вимоги до змісту, структури і методичного апарату цієї навчальної книги висуває Л.Мірошніченко [15, 66—80], спираючись на розуміння підручника як навчального видання, що систематизовано відтворює зміст навчального предмета, курсу, дисципліни відповідно до офіційно затвердженої або експериментальної навчальної програми [15, 66]. Важливо, підкреслює методист, щоб учень міг "успішно використовувати його для самостійного ви-вчення навчального матеріалу", а підручник — виконував функції управління пізнавальною діяльністю школярів, подаючи їм рекомендації до способу опрацювання матеріалу, сприяв розвитку творчої активності учнів та формуванню в них умінь самостійно застосовувати здобуті знання. На це, пояснює вона, мають бути спрямовані спеціальні завдання для самостійної роботи учнів з текстом та ілюстраціями підручника [15, 67—68].

Отже, педагогічна думка наприкінці останнього десятиріччя минулого століття впритул підійшла до реалізації взаємодії двох основних аспектів будь-якого навчання: змістового й формального, операційного, що повертає педагогічну працю в технологічне русло. Навчання все більше сприймається як процес самостійного здобуття знань, а не просте висвітлення готових положень, формул, істин тощо. Разом з тим самостійна робота учнів потребує значної опори на перших етапах навчання на орієнтовні основи дії, про необхідність яких говорив ще Л.Виготський [9, 480] і які є характерною ознакою кожного технологізованого процесу (за М.Кларінім), служать ефективною програмою розвитку конкретних читацьких умінь (А.Ситченко). Провідною в навчально-технологічній концепції літературного аналізу, розробленій А.Ситченком, "... є принципова ідея цілеспрямованого й неперервного, ступенево організованого, спеціального формування в учнів літературних знань і читацьких умінь, відповідних якостей особистості загалом" [23, 13]. Методологію цієї роботи в гуманітарному просторі розробив І.Лернер. В літературному навчанні, переконує А.Ситченко, "Можна визначити немало питань літературної освіти, які цілком піддаються ідентифікації та класифікації, що дає змогу розробити типи і структуру навчальних завдань, спрямованих на вирішення тих чи інших проблем, зокрема формування в учнів умінь аналізувати художні твори" [23, 16—17]. Отже, застосування певних навчальних завдань сприяє розвитку в учнів відповідних умінь, і успішною ця робота буде завдяки опорі на зразки й рекомендації щодо порядку виконуваних розумово-практичних дій. Цілі системи знань і вмінь потребують свого засвоєння у шкільному курсі української літератури, і допомогу в цьому мають надавати учням і вчителям відповідні системи завдань і запитань, орієнтовних основ розумових дій. Звичайно, застерігає А.Ситченко, завдання поступово мають ускладнюватися, а орієнтовні основи дій — скорочуватися, згодом

повністю інтеріоризуючись [23,304].

У контексті технологізованого навчання значні завдання покладаються на шкільний підручник. Найбільше це стосується його методичного апарату, на важливість якого для організації та проведення самостійної пізнавальної діяльності учнів указують провідні методисти (О.Бандура, Н.Волошина, Л.Мірошниченко, В.Оліфіренко, А.Ситченко та ін.). Особливістю сучасного підручника з літератури, зазначає В.Оліфіренко, є те, що "... він не тільки подає адаптовані для учнів знання, але й пропонує різноманітні шляхи їхнього засвоєння" [17, 324]. При цьому, пояснює методист, зростає вимога до самостійної діяльності школярів, свідомого здобуття ними знань і вмій [17, 8]. Однак, і так вважає більшість учених, найкращий підручник не здатний виконати свою навчальну функцію без учителя, який планує самостійну роботу учнів, допомагає в її проведенні, перевіряє й оцінює її результати, вносить корективи у навчальний процес. Як пояснює А.Ситченко, саме вчитель має передбачити, які знання, якими методами і в яких формах треба викласти на уроці, щоб досягти дидактичної мети, а учні — повинні усвідомлювати предмет і мету власної діяльності, розумові дії, які треба виконати, застосовувати набуті знання й бачити новизну виучуваного, уявляти сферу наступного застосування набутих знань, виробляти загальні прийоми розумової діяльності [23, 126—127].

Отже, проведений аналіз основних здобутків методики літератури дав змогу визначити основні положення щодо організації й проведення самостійної роботи учнів з підручником літератури:

— самостійна робота читачів-учнів — основа навчання літератури;

— проблема самостійної пізнавальної діяльності учнів тісно пов'язана з їх умінням працювати з різними джерелами знань, передусім — з підручником;

— цілеспрямовано організований учителем навчальний процес — запорука досягнення дидактичної мети;

— головною умовою успішної самостійної роботи є усвідомлення учнями прийомів її здійснення;

— розвиток самостійності учнів тісно пов'язаний з їх активністю й творчістю.

Література

1. Авидон З.А. Система самостоятельных работ учащихся в процессе анализа образа-персонажа (на уроках литературы в четвертом классе): Дис... канд. пед. наук. — М., 1975. — 195 с.

2. Бугайко Т.Ф., Бугайко Ф.Ф. Українська література в середній школі. Курс методики. — 2-е вид., доп. і перероб. — К.: Рад. школа, 1962. — 391 с.

3. Бурлаченко О.Ю. Методика работы по формированию навыков самостоятельного анализа образа-персонажа в старших классах средней школы: Дис... канд. пед. наук. М.: Просвещение, 1959. — 175 с.

4. Буслаев Ф. Преподавание отечественного языка: учеб. пособ. для студ. пединститутов. — М.: Просвещение, 1992. — 512 с.

5. Бандура О. Шкільний підручник з української літератури. — К.: Пед. думка, 2001. — 76 с.

Юлия Кошара. Развитие методической мысли по проблеме самостоятельной работы учащихся с учебником литературы

В статье рассматриваются основные методические предпосылки формирования умений самостоятельной работы учащихся с учебником украинской литературы.

Ключевые слова: самостоятельная работа, умение работать с учебником, достижения методической мысли.

6. Васильовский В.И. Специфика самостоятельной работы учащихся по литературе (IX кл.) // Восприятие и изучение литературного произведения в средней школе. — М.: Педагогика, 1973. — 64 с.

7. Водовозов В. Хрестоматия по истории методики преподавания литературы / Сост. Я.А.Роткович. — М.: Учпедгиз, 1956. — 480 с.

8. Волошина Н., Цимбалюк В. Наукові основи методики літератури. — К.: Пед. думка, 1997. — 347 с.

9. Выготский Л.Ю. Педагогическая психология / Под ред. В.В.Давыдова. — М.: Педагогика, 1991. — 480 с.

10. Голубков В.В. Методика преподавания литературы. — М.: Учпедгиз, 1962. — 495 с.

11. Коваль Н.С. Самостійна робота учнів на уроках природознавства: посіб. для вчителів. — К.: Рад. школа, 1982. — 96 с.

12. Кудряшев Н.И. Взаимосвязь методов обучения на уроках литературы: пособ. для учителя. — М.: Просвещение, 1981. — 190 с.

13. Левицкая Г.Н. Развитие умений учащихся самостоятельно анализировать прочитанное произведение (на материале изучения советской литературы в старших классах): Автореф. дис... канд. пед. наук / Научно-исслед. ин-т общего и политехн. образования. — М., 1964. — 23с.

14. Мазуркевич О. Нариси з історії методики української літератури. — К.: Рад. школа, 1961. — 375 с.

15. Мірошниченко Л.Ф. Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах. Підр. — К.: Видвничий Дім "Слово", 2010. — 432 с.

16. Неділько В.Я. Методика викладання української літератури в середній школі. — К.: Вища школа, 1978. — 247 с.

17. Оліфіренко В.В. Підручник з української літератури: історія і теорія. — Донецьк: Східний видавничий дім, 2003. — 324 с.

18. Острогорский А.Н. Избр. пед. соч. / Сост. М.Г.Данильченко. — М.: Педагогика, 1985. — 352 с.

19. Охотина О. А. Самостоятельная работа учащихся над художественным произведением // Изучение художественной литературы в школе / Под ред. Н.В.Колокольцева. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. — 184 с.

20. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. Психология интеллекта. Генезис числа у ребенка. Логика и психология / Вступ. статья В.А. Лекторского, В.Н. Садовского, Э.Г. Юдина. — М.: Просвещение, 1969. — 680 с.

21. Пасічник Є.А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах: навч. посіб для студ. вищих закладів освіти. — К.: Ленвіт, 2000. — 384 с.

22. Симакова Л. Система самостоятельной работы учащихся в процессе анализа художественного произведения // Совершенствование изучения русской литературы: пособ. для учителя / Под ред А.Р. Мазуркевича и В.С.Гречинской. — К.: Рад. школа, 1985. — 256 с.

23. Ситченко А. Л. Навчально-технологічна концепція літературного аналізу: Монографія. — К.: Ленвіт, 2004. — 304 с.

24. Степанишин Б.І. Викладання української літератури в школі. — К.: РВЦ "Проза", 1995. — 256 с.

25. Степанишин Б.І. Самостійна робота учнів при вивченні української літератури в 9—11 класах. — К.: Радянська школа, 1963. — 112 с.