**План**

Вступ

Розділ 1. Теоретико-методологічні основи викладання літератури у школі

1.1 Методи літературознавчого аналізу та проблема літературної освіти в школі

1.2 Методологічні основи побудови ефективної структури уроку літератури

1.3 Діалогічні принципи викладання української літератури в середній школі

1.4 Основні принципи проблемного навчання на уроках літератури в 5-6-х класах

Розділ 2. Розробка уроків української літератури з використанням проблемних методів навчання (5-6 класи)

2.1 Павло Тичина. «Гаї Шумлять». Урок засвоєння нових знань (6 клас)

2.2 Олександр Олесь. «Княжа Україна». «Заспів», «Україна в старовину» Урок в 5 класі

2.3 Тарас Шевченко “Зоре моя вечірняя”. Урок в 5 класі

Висновки

Список використаної літератури

**Вступ**

**Актуальність дослідження**. Реформування освіти, визначене Державною національною програмою “Освіта” (Україна ХХІ ст.), передбачає формування інтелектуального та культурного потенціалу як найвищої цінності нації, формування гуманітарного мислення. Оновлення змісту освіти є визначальною складовою реформування освіти в Україні і передбачає приведення його у відповідність із сучасними потребами суспільства.

Перед педагогічною наукою стоїть завдання створити ефективні дидактичні системи, які ґрунтуються на застосуванні таких типів, технологій, форм і методів навчання, що забезпечують інтенсивне оволодіння системою знань, формування умінь, навичок і на цій основі істотно підвищують рівень творчої діяльності учнів, створюють умови для глибшого і повнішого розвитку інтелекту особистості.

Найголовніше завдання вчителя-словесника - вчити дітей так, щоб вони, за словами Г.С.Сковороди, “пізнали свій народ, а в народі себе!”. Тому художню літературу вчителі повинні розкривати, а учні сприймати та аналізувати як мистецтво слова, як поетичне вираження духовного життя народу. У вітчизняній методичній літературі не достатньо належного висвітлення проблеми змісту, обсягу навчального матеріалу та оптимального використання методів і форм навчання в школі.

Серед проблем, які мають суттєвий вплив на підвищення ефективності й якості навчального процесу, найголовніше місце відводиться урокові і його побудові, тобто його структурній організації. Форма уроку не пасивна стосовно змісту. Тому творчі вчителі прагнуть постійно урізноманітнювати навчальний процес. Закономірно, що вчителі України шукають нові форми проведення уроків літератури, які сприяли б формуванню в учнів позитивних мотивів навчальної діяльності.

Сучасна доба відродженої незалежності України відкрила можливості вільного розвитку методичної думки. З’явилися два курси методики викладання української літератури – Б.Степанишина і Є.Пасічника, в яких є виразним звільнення від комуністичного ідеологічного канону, проте філософські засади науково не визначено. Звернення Є.Пасічника до індивідуальної свободи учня [36], а Б.Степанишина – до національного складника “Я” школяра є частковими виявами екзистенціального підходу до викладання української літератури [43].

Дослідження дидактів (Ю.К.Бабанського, М.М.Скаткіна, І.Я.Лернера), психологів (Г.С.Костюка, І.О.Синиці, С.Л.Рубінштейна, Б.Г.Ананьєва), методистів (, Є.А.Пасічника, Н.Й.Волошиної, Б.І.Степанишина) та досвід вчителів-словесників свідчать, що правильний вибір форм і методів навчання визначає якість уроку [44, 12].

Викладання української літератури в школах, с зточки зору особистісно-орієнтованого навчання має давити можливість:

вивчати з дітьми не тільки програмовий твір, а й декілька додаткових, щоб збагнути індивідуальний стиль митця, філософську проблему твору;

здійснювати поглиблену аналітико-синтетичну роботу учнів з творами;

систематично використовувати матеріали літературної критики з метою навчити учнів висловлювати власну думку, вміти її обґрунтовувати, доводити;

організовувати пошукову, науково-дослідницьку діяльність учнів: написання рефератів, збір інформації для поглибленого вивчення обраної теми .

Назріла потреба в дослідженні особливостей викладання української літератури в загальноосвітніх середніх школах. Багатоаспектний розгляд цього питання відкриває шляхи вдосконалення процесу навчання. Усі вищенаведені факти визначили наукову значущість обраної теми ***«Українська література, як предмет вивчення у школі»***

**Обєкт дослідження** - процес вивчення української літератури в школі.

**Предмет дослідження** - особливості методики викладання української літератури в школі.

**Мета дослідження** - теоретично обґрунтувати систему форм і методів вивчення української літератури в школі.

Для досягнення поставленої мети необхідно було розвязати такі **завдання**:

визначити стан досліджуваної проблеми в практиці сучасних шкіл;

обґрунтувати систему форм і методів вивчення української літератури в школі;

проаналізувати доцільність системи уроків літератури, включаючи й уроки з неусталеною структурою;

дослідити проблеми сучасної літературної освіти у школі,

охарактеризувати **основні принципи проблемного навчання на уроках літератури**

**Методологічною основою** дослідження є концепція про всебічний і гармонійний розвиток особистості, філософські праці про принципи і категорії педагогічної науки.

Для розвязання поставлених питань було використано такі теоретичні **методи дослідження**: аналіз вітчизняних і зарубіжних праць з педагогіки, філософії, методики викладання української літератури, психології з проблеми дослідження; теоретичне осмислення передового досвіду роботи вчителів-словесників.

**Теоретичне значення** виявляється у розкритті особливостей методики викладання української літератури в школі, обґрунтуванні форм і методів вивчення літератури, підвищенні рівня і якості знань.

**Практичне значення.** Дослідження може бути використане у процесі підготовки вчителів-словесників. Також може бути корисним для студентів при написанні курсових, дипломних, наукових робіт та при вивченні курсу «Методика викладання української літератури».

**Структура дослідження.** Курсова роботаскладається із вступу, двох розділів, висновків, списку використаної літератури, який містить 45 джерел.

**Розділ 1. Теоретико-методологічні основи викладання літератури у школі**

Літературна освіта школярів передбачає не тільки залучення їх до читання різноманітних творів, активізацію читацької діяльності, а й проникнення у природу художнього твору, розуміння особливостей та функцій поетичного слова, його естетичного впливу. Керовані вчителем, школярі мають навчитися не лише усвідомлювати, подобається їм чи не подобається той чи інший твір, а й замислюватися над тим, що саме подобається їм у творі, як створюється художній образ, які прийоми застосовує письменник задля естетичного впливу на читача тощо. Отже, літературна освіта учнів включає в себе передусім осмислене читання, яке відрізняється від простого читання рівнем естетичного сприйняття. І цей рівень має постійно підвищуватись у процесі вивчення української літератури.

Знати літературу - це уміти простежити розвиток сюжету непроаналізованого в підручнику твору, самостійно визначити його проблематику, спроектувати морально-етичну програму життя письменника на себе, висловити усно й письмово свої міркування. Без таких та багатьох інших умінь літературна освіта стає формальною.

**1.1 Методи літературознавчого аналізу та проблема літературної освіти в школі**

Реформування національної школи ставить завдання модернізувати всі ланки освіти, зокрема і технологію викладання як української, так і зарубіжної літератур. Проблема літературної освіти в школі пов’язана з досягненням теорії літератури, яка служить своєрідним інструментом для аналізу й синтезу літературного матеріалу.

Якщо ми хочемо виплекати творчого читача, який володіє аналітичним підходом до художнього слова та самостійним оцінюванням змісту й форми літературного твору, то ми повинні наблизити шкільне тлумачення художнього твору до сучасного літературознавства. Це об’єктивний процес розвитку методики.

Головним у роботі вчителя літератури є вивчення художнього твору, особливо його аналіз. Вирішення проблем шкільного аналізу пов’язане з науковим розумінням його сутності і перебуває в залежності від поняття літературно-художній твір. Як немає художнього твору взагалі, так і не може бути одного якогось всеохоплюючого визначення літературно-художнього твору. Так, А. Горнфельд дає пояснення літературного твору як певного органічного цілого, системи, елементи якої знаходяться між собою в тісній взаємозалежності. М. Гей вважає, що твір — це «своєрідний квант — нерозкладна порція об’єктивного змісту, логічної інформації, емоціональної виразності, естетичної досконалості й багатьох інших його складових моментів» [12, 96]. Р. Уеллек розглядає твір мистецтва як структуру знаків, об’єднаних особливою сумою значень.

Структура літературного твору — це ускладнена ієрархія структур, у якій, на думку Сапарова, можна помітити три таких шари:

1. Шар матеріального утворення — об’єкта безпосереднього чуттєвого сприйняття.

2. Шар предметно-уявного — шар образної реконструкції.

3. Шар предметно-неуявного — шар художнього значення» [40, 192].

Словом, твір — це синтетична конструкція, а глибше проникнути в його зміст і значення допоможе відома концепція О.О. Потебні про співвідношення зовнішньої і внутрішньої форм слова — образу та його контекстуального значення.

М. Храпченко стверджує, що літературний твір слід розглядати переважно як сферу читацьких зусиль, їх естетичного самовираження, але функціювання художніх творів у читацькому колі і суспільному житті не можна пояснити без пізнання їх внутрішніх особливостей [45, 75].

Аналогія, яку проводить О.О. Потебня між словом і художнім образом, твором, усвідомлення різниці між образом, знаком об’єкта та самим об’єктом дає змогу сприймати слово-образ як художній вимисел, наближає до розуміння мистецтва слова, яке взагалі володіє багатьма елементами. Тому й можна говорити не про один можливий варіант інтерпретації прочитаного, а про кілька, причому не обов’язково правильним буде лише якийсь один з них.

У вчительській практиці виробилися різні шляхи аналізу художніх творів: пообразний (традиційний), проблемно-тематичний, «за сюжетом» («за автором», послідовний), композиційний, мовностильовий. Кожен із вказаних методів має як сильну, так і слабку сторону. Н. Волошина стверджує, що проблемно-тематичний шлях забезпечує високий рівень синтезування, але розгляд проблем проходить без достатнього аналізу теорії літератури як виду мистецтва. Послідовний метод, зосереджуючи увагу на сприйнятті твору як цілісного художнього явища, на єдності композиційних елементів забезпечує умови для здійснення принципу аналізу творів в єдності змісту й форми, проте утруднює осягнення проблем, поставлених письменником, своєрідності композиції характерів дійових осіб.

Під час застосування композиційного шляху досягається високий рівень художньої конкретизації, глибоку проникнення в зміст твору, проте проблематиці його не надається належної уваги. Мовностильовий метод забезпечує умови для проведення аналізу в єдності змісту й форми, повноту сприймання учнями образно-змістової сторони твору, дає учням конкретне уявлення про способи творення образів за допомогою зображувально-виражальних засобів, однак розгляд тексту має не проблемний характер, роль композиційних засобів не з’ясовується, характери розкриваються головним чином без особливості мовлення дійових осіб [8, 33].

М. Рибникова рекомендувала комплексне застосування методів аналізу у процесі вивчення одного того ж твору. У процесі комплексного використання шляхів один з них, як правило, буде провідним, інші — допоміжними: з них використовуються лише окремі прийоми, що обумовлюється особливостями виучуваного твору, рівнем літературної освіти учнів, метою уроку і т. д. [38, 123, 129].

Жоден з названих шляхів, як і комплексне їх застосування, не може задовольнити потреб повного і правильного вивчення художнього твору.

Є. Волощук і Б. Бігун розробили принципи цілісного аналізу літературного твору:

1) розгляд художнього твору як естетичного феномену;

2) широке використання можливостей літературознавчого аналізу;

3) визнання за текстом змістової поліфонії і установка на діалогічну структуру уроку.

Вони впевнені в тому, що літературознавчий аналіз в школі — не розкіш, а необхідність. Він потрібний тоді, коли мова йде про твори минулих епох, оскільки без літературознавчого коментаря їх змісти, зумовлені типом культури і відповідною системою мислення не відкриваються сучасному читачеві. Він потрібний і тоді, коли предметом обговорення є твір, написаний у XX столітті, оскільки книжка талановитого автора випереджає розвиток свого читача-сучасника. Він потрібен і для аналітичних інтерпретацій творів модернового та постмодерного періодів, які мають надзвичайно ускладнену організацію художнього світу [9, 6].

В монографічному виданні «Методика викладання літератури в старшій школі: екзистенціально-діалогічна концепція» та публікації «Методи літературознавчого аналізу в школі» Г. Токмань переконливо доводить необхідність та доцільність застосування у школі елементів сучасних методів літературознавчого аналізу — біографічного, культурно-історичного, еволюційного, компаративного, духовно-історичного, текстуального, формальної школи, структуралізму, деконструктивізму. Автор також порушує проблему, які саме теоретико-літературні поняття слід нині ввести в програми для обов’язкового вивчення школярами загальноосвітньої школи. Адже літературознавчі поняття допоможуть зрозуміти та відчути саму матерію художності літературного тексту, заглибитись у нетлінну сутність цієї таємничої матерії. Г. Токмань вважає за необхідність виробляти у словесників уміння щільно заповнювати певну частину уроку літературознавчою інформацією і водночас залишати місце для власної думки учнів, для вияву ними своїх почуттів та переживань.

О. Демчук за браком годин, відведених на літературу в школі, вводить літературознавчий аналіз для старшокласників як спецкурс для гуманітарних класів чи філологічних груп у ліцеях та гімназіях. На його думку, широке використання можливостей літературознавчих аналізів дасть сьогоднішнім школярам неабиякий арсенал для подальшого формування їхньої літературної освіти, допоможе зорієнтуватися у складних культурних епохах [18, 128, 129].

Завдання вчителя-словесника оновленої школи — підходити до вивчення літератури як системного явища, бачити в літературному творі не лише зображене, а й виражене, осмислено проникати через зовнішню і внутрішню форми слів у смислові надра художнього матеріалу й адекватно реагувати на нього, одержувати емоційно-розумове задоволення і приходити до відповідних образних і понятійних узагальнень. Вирішити це завдання допоможе розуміння доцільності логічного аналізу явищ мистецтва та впровадження систематичного технологічного підходу до вивчення художнього твору в усій його повноті.

Отже, назріла потреба інтелектуалізації літературної освіти, коли чуттєвий і пізнавально-оціночний аспекти її мають природно поєднуватися в аналітико-синтетичній роботі школярів.

**1.2 Методологічні основи побудови ефективної структури уроку літератури**

Тривалий час у наукових і філософських дослідженнях структура вживалася своєрідним синонімом до термінів система, організація, устрій. У філософському розумінні структура – це одна з найважливіших категорій, яка розкриває свій евристичний зміст у тісному зв'язку з усією системою категорій діалектики. Звідси: структура – будова, порядок, поєднання стійких зв'язків об'єкта, які забезпечують основні його властивості.

Проблема структури уроків з літератури постала в кінці XIX ст. Проте в умовах догматичного викладання вона не змогла знайти свого наукового розв'язання.

На початку XX ст. проблема побудови уроку знову привертає увагу методичної науки у зв’язку з пошуком нового підходу до організації навчального процесу.

До середини 50-х років XX ст. уроки будувалися за певною застарілою схемою, що являла собою так звані етапи уроку, які йшли в суворій послідовності один за одним (5 переважно ізольованих частин).

Наприкінці 50-х і на початку 60-х років XX ст. серед учителів широкої популярності набув так званий "липецький метод". Науковий аналіз цього методу показав, що він мав позитивні і негативні сторони. Позитивною його стороною є те, що пропонувалася вільна структура уроку, тісний взаємозв'язок між його елементами.

При виборі структури уроку треба зважати на багато факторів, тобто здійснювати цілісний, системний підхід. Вчені вважають (М.О. Давидов, Ф.Ф. Корольов, В.С. Ільїн та інші), що для системи, яка має структуру іноді достатньо певної ієрархії елементів, коли вплив одних на інші може здійснюватися через треті. Отже, під структурою прийнято розуміти внутрішню форму організації системи, яка являє собою множину зв'язаних між собою елементів, які становлять певну цілісну єдність. У ширшому плані структура трактується Н.Ф. Овчинніковим. На його думку, структура – це єдність елементів, їх зв'язків і цілісності. Аналогічно визначає структуру К.К. Платонов [16, 141].

Отже, виявляючи закономірність уроку як структурного утворення та фактора організації навчальної діяльності учнів, необхідно розглядати поняття "структура" з позиції системно цілісного підходу Урок – не ізольовано структура. Його треба аналізувати в системі різноманітних взаємозв'язків, з позицій перспективності і наступності. Системний підхід забезпечує всебічний розгляд об'єму дослідження.

Структура – це форма уроку, але вона не пасивна стосовно змісту. Вчені зазначають, що вдало обрана структура – одна з необхідних передумов забезпечення його педагогічної результативності.

Дидакти розрізняють зовнішню і внутрішню організацію уроків. Багато вчених вважають, що зовнішня (макроструктура) уроку найменшою мірою піддається зміні. Ефективність кожного уроку визначається не стільки його макроструктурою, як мікроструктурою (внутрішня організація уроку), що може передбачати різні методи і прийоми навчально-пізнавальної діяльності учнів, види роботи.

Наприклад, сприймання й усвідомлення учнями навчального матеріалу може відбуватися на основі лекції вчителя, проблемного викладу, бесіди, демонстрування кінофільму, телевізійної передачі, організації самостійної роботи учнів із підручником. Осмислення знань вимагає широкої мислительської діяльності учнів, аналізу виучуваних матеріалів, порівняння, узагальнення, розкриття причинно-наслідкових зв’язків тощо.

Плануючи мікроструктуру уроків, на перше місце слід ставити рівень пізнавальної активності й самостійності учнів у виконанні навчальних завдань. Якщо клас добре підготовлений до самостійної навчальної діяльності і може успішно розв’язувати проблемні завдання, у мікроструктуру уроку слід включити ряд послідовних завдань для самостійної роботи. Якщо до цієї роботи, як вважають вчені, учні ще не підготовлені або зміст несприятливий для неї, учитель повинен обирати інші прийоми навчання. У цьому виявляється зв’язок між дидактичними цілями уроків і способами їх досягнення, між структурою та методикою уроку.

Ефективна навчальна діяльність можлива лише за умови чіткої організації навчання, коли детально продумана структура уроку, взаємозумовленість усіх його компонентів.

Структура уроку визначається багатьма факторами. По-перше, змістом матеріалу, що вивчається в школі; по-друге, віковими особливостями учнів; по-третє, характером дидактичних завдань.

Визначаючи структуру уроку, дидакти (Б.О. Осипов, В.О. Онищук, Ю.К. Бабанський), методисти (Т.Ф. Бугайко, Ф.Ф. Бугайко, Є.А.Пасічник та інші) враховують і його дидактичну мету, яка досягається не зразу, а поступово, через досягнення часткових або локальних дидактичних цілей, виконання ряду послідовних завдань. Вони і є елементами його макроструктури [14, 42].

Заслуговує на увагу думка про те, що кожен урок літератури, на якому вивчається окремий художній твір, має ще й свою специфічну мету, що в кінцевому результаті зумовлюється тими завданнями, які необхідно розв’язувати у процесі вивчення літератури. Вона спрямована на всебічний гармонійний розвиток особистості, на глибоке усвідомлення учнями специфіки мистецтва. Відсутність чітко продуманої мети уроку негативно позначається на його структурі, на виборі певних методів і прийомів, що забезпечують глибоке розкриття художнього твору як явища мистецтва, неповторну своєрідність творчості митця.

Література, як навчальний предмет, з одного боку – це мистецтво, а з іншого – це і наука, адже на уроці засвоюються закономірності вивчення літератури, наукові твердження і забезпечується певна естетична насолода.

Структура кожного уроку відповідно до його логіки має бути чіткою, відповідати закономірностям навчання, логіці змісту предмета, літературній підготовці учнів.

Моделюючи урок, необхідно виявляти взаємозв’язок найсуттєвіших компонентів навчального процесу. Послідовність конкретних цілей, спрямованих на досягнення мети організації уроку, становить той внутрішній стрижень, за яким розміщується навчальний матеріал та методичні прийоми. Кожен момент становить єдність конкретної мети, змісту та методичного прийому.

У науковій літературі немає єдиного погляду на те, що являє собою найменший компонент. Дослідники по-різному називають ґенетичну клітинку структури уроку: "клітинкою (Н.О. Половнікова), кроком (О.М. Матюшкін, І.Я. Лернер, М.М. Скаткін), просто одиницею (В.С. Ільїн), моментом уроку (В.Т. Фоменко) пізнавальним завданням (М.О. Данилов) тощо. Але у різні терміни вони вкладають один і той же зміст [16, 144].

У своїй основі урок завжди багатоаспектний і багатофункціональний. Однією з головних рис сучасного уроку літератури має бути нетрадиційність, несхожість у побудові.

Серед багатоманітності варіантів уроків можна виділити їх певні типи. Правильне виділення типів уроків дає змогу чіткіше класифікувати уроки, різні за змістом, об'єднати їх у спільні групи за способами проведення, тобто в уроках літератури знаходити типове.

Термін "тип" уроку в практиці школи й досі вживається в різних значеннях.

Перші визначення типу уроку були зроблені в 50-х роках XX ст. І.М. Казанцевим, пізніше К.О. Ходосовим. На думку І.М. Казанцева, "під типом уроку треба розуміти той спосіб проведення занять відповідно з поставленою метою, який робить урок за методикою своєрідним... Якого б змісту урок не був, мотивом для визначення його типу є спосіб проведення, методика його організації". Інше визначення типу уроку дається К.О. Ходосовим. Вчений стверджує, що для розрізнення уроків за типами слід зважати передовсім на структуру самого уроку, на методи і прийоми, які домінують у процесі його організації. Звичайно, не можна ігнорувати і зміст уроку в цілому, його теми [16, 145].

На наш погляд, тип – це форма, якій властиві спільні ознаки. Тип уроку – це така його модель, яка відповідає певній групі вимог до його змісту і форми.

Типологія уроків починає свою історію з часу утвердження класно-урочної системи Я. А. Коменського. У процесі розвитку класно-урочної системи безпосередньо в практиці вчителів складались певні типи уроків, але теоретично вони були осмислені значно пізніше.

Перші спроби класифікації уроків за типами належать ще представникам старої школи.

У ХІХ ст. робить спробу класифікувати уроки за типами педагог Казанської учительської семінарії М.О. Бобровников. Проте значення цієї спроби можна розглядати не стільки з погляду часткового розв'язання проблеми в цілому, як з погляду намагання автора поглибити вчення про урок.

Чи не найбільше спроб класифікації уроків за типами за всю історію існування школи було зроблено в кінці 40-х на початку 60-х років XX ст. (М.П. Казанцев, С.В. Іванов, Д.О. Лордкіпанідзе, В.О. Онищук, М.П. Миценко, А.Я. Якименко, І.Л. Соболєв та інші) [16, 143].

Пізніше спроба класифікації уроків української літератури була зроблена В.Я. Недільком.

Заслуговує на увагу класифікація уроків літератури за типами, запропонована в 80-х роках XX ст. Є.А. Пасічником. Її автор наголошує на тому, що виділення уроків за їх типами справді може проводитися за різними критеріями, хоч у кожній класифікації повинна бути єдина основа поділу, інакше класифікація не буде логічна.

У методиці викладання російської літератури вважають найбільш обґрунтованою класифікацію М.І.Кудряшова. Залежно від характеру, М.І.Кудряшов виділяє такі типи уроків:

Уроки вивчення художніх творів.

Уроки вивчення теорії та історії літератури.

Уроки розвитку мовлення [22, 36].

Але погодитися з такою класифікацією не можна. У середній школі немає спеціальних уроків вивчення теорії та історії літератури. Літературні поняття формуються в учнів поступово - у процесі читання й аналізу окремих творів.

У 90-х роках з'явилась специфічна класифікація Б.І. Степанишина. Крім звичайних типів уроків, на думку дослідника, сучасна практика викладання створила й продовжує створювати ще чимало їх різновидів. Посилаючись на досвід учительки з Рівненщини, Б.І. Степанишин виділяє такі різновиди уроків: урок молитва (за "Кобзарем"), урок біль (за "Волинню" У.Самчука), урок пам'ять (за "Роксоланою" П. Загребельного) тощо [43, 119].

Проблема класифікації уроків української літератури вимагає свого подальшого удосконалення. Вона передбачає враховувати й ті прогресивні технології, які з'явилися в останньому десятиріччі і які пов'язані з організацією уроків неусталеної структури (УНС). Під поняттям "неусталена" розуміється змінна, нетрадиційна структура за змістом, побудовою, організацією навчальної діяльності, що цілком виправдана і широко практикується нині в школі. Класифікація уроків за типами передбачає побудову їх з урахуванням таких вимог:

а) охоплювати найважливіші типи уроків, які широко практикуються в школі;

б) практично допомагати вчителеві в його прагненні удосконалювати педагогічну майстерність, збагачувати арсенал педагогічного впливу на учнів;

в) сприяти піднесенню загального рівня навчально-виховної роботи на уроці;

г) передбачати можливість свого подальшого вдосконалення.

На наш погляд, найзручнішою для вчителя-словесника є класифікація, в основі якої лежить характер матеріалу, що вивчається учнями, дидактичні завдання, які розв'язуються на уроці.

Відповідно можуть бути виділені такі типологічні різновиди:

1. Уроки первинного осмислення творів.

2. Уроки поглибленого вивчення творів.

3. Уроки вивчення біографії письменника.

4. Уроки вивчення оглядової теми.

5. Уроки систематизації й узагальнення знань учнів.

6. Уроки контролю знань.

7. Уроки з розвитку мовлення учнів.

8. Уроки з позакласного читання.

У свою чергу кожен з цих типів може мати свої різновиди, а останні – багато варіантів. Поряд з цим можна виділяти уроки за іншими критеріями. Нерідко один з методів чи форма роботи, спосіб діяльності вчителя чи учнів може бути домінуючим на уроці, тому відповідно розрізняють уроки-лекції, уроки-бесіди, уроки-семінари, уроки-конкурси, уроки-композиції тощо.

**1.3 Діалогічні принципи викладання української літератури в середній школі**

Методика викладання української літератури – це педагогічно-літературознавча прикладна наукова дисципліна, що містить психолого-педагогічні засади роботи вчителя-літератора і рекомендації, як організувати ознайомлення школяра з художнім текстом, який літературний та літературознавчий матеріал викладати в школі і якими дидактичними шляхами формувати в учня літературознавчі знання та особистісне розуміння художнього тексту.

На основі теорії А.Добровича, яка розвиває ідеї М.Бахтіна і К.-.Юнга, Г.М. Токмань було розроблено психологічні моделі спілкування літератора з класом. Дослідниця характеризує такі рівні, як примітивний, маніпуляційний та стандартизований, а також – ігровий, діловий та духовний [44, 93-94].

Нині гуманітарне знання все більше наближається до мови як його первинної форми, лінгвістичні поняття набувають нових значень, стаючи науковими термінами в галузях інших наук. Поняття “діалог“ широко використовується в педагогіці та літературознавстві як одне із засадничих при тлумаченні процесу навчання і розумінні літературного твору. Тому природньо воно переходить до методики, діалогізм розглядається як один із специфічних принципів викладання літератури в середній школі. Здійснення цього принципу – вимога нашого дня, рівень методики має відповідати сучасному рівневі педагогіки та літературознавства.

Діалог полягає в аспектах спілкування “учень – художній текст”, “учитель – учень”, До того ж існує необхідність вивчення діалогу, який твір веде з історичною добою, літературною традицією, науковими теоріями.

Проблемність як принцип викладання літератури в старшій школі конкретизується у класифікації проблемних запитань. Дослідниками визначаються такі види проблемних запитань, кожний з яких ілюструється прикладом.

Учні отримують запитання, для відповіді на яке у них відсутня інформація. Вони повинні звернутися до книги, прочитати певний матеріал, який стане витоком їхньої відповіді.

Ставимо проблему, для розв’язання якої потрібно застосувати складний алгоритм мислительної діяльності.

Складне питання з літературознавчого аналізу тексту, відповісти на яке можна лише застосувавши науковий теоретико-літературний інструментарій та проникнення в підтекст твору.

На питання можна відповісти по-різному, учень обирає один з варіантів відповіді, здійснюючи екзистенційний вибір.

Проблемне запитання вимагає уваги до деталі тексту – психологічної, філософської, історичної, соціальної, мистецької: відповідь може бути через тлумачення деталі, яка не відіграє значної ролі в розвитку подій (в епосі та драмі) чи в перебігу почуттів і думок (у ліриці), проте ховає значний підтекст, що виявляється герменевтично, через зіставлення частини й цілого, за принципом герменевтичного кола [44, 98-99].

Наводиться класифікація проблемних ситуацій, створена Є.Пасічником, яка доповнюється такими типами ситуацій: необхідно знайти твір для компаративного аналізу, тобто знайти паралель – смислову, емоційну, естетичну – до явища, розкритого у творі, що вивчається на уроці текстуально; слід зіставити твердження з художнього тексту з типовими позиціями сучасників і особистісною власною.

Поряд із загальнодидактичними існують і специфічні принципи викладання літератури. Зокрема, принцип безпосереднього сприйняття учнями літератури як мистецтва слова. Учень має прочитати або почути художній текст, сприйняти його особистісно, індивідуально, отримати враження від нього, відчути безпосередньо і зрозуміти інтуїтивно. Ще одним специфічним принципом вважається постійний вихід за межі предмету: художня література зображує життя в усій його багатогранності, тому для тлумачення образного світу твору застосовуються життєвий досвід і знання з різних сфер культури.

Існують певні вимоги до вчителя-літератора, висунуті попередниками. Учитель літератури сприяє вибору, який учень, за екзистенційно активного ставлення до предмету, чинить. Учень як читач іде через можливості, які відкривають автор і вчитель. Щоб гідно стати поруч з митцем і дитиною, викладач повинен мати глибину власної екзистенції, переживати динамічний рух екзистування, бути відкритим до діалогу. Уміння побачити можливості, які пропонує читачеві художній текст (у діалозі з іншим текстом, з літературною та мистецькою традицією, історичною добою, з життєвим досвідом та покликом душі читача), – це і обдарування, і вияв філологічної культури, притаманної вчителеві.

Також виділяють певні екзистенціально-діалогічні вимоги до підручника літератури. Завдання підручника не тільки дати багату інформацію гарним, привабливим для дитини певного віку стилем, але й підвести її до власного екзистенційного вибору. Таким чином викладачам літератури рекомендовано:

Подавати інформацію здебільшого проблемно: ставити складне питання і пропонувати відповідь на нього. Проблема може бути: психологічна, філософська, історіософська, естетична, етична, соціологічна, вона має прочитуватися в конкретному літературному матеріалі – життєписі письменника, художньому тексті.

Вступати в діалог з учнем через систему питань до нього. Ці запитання мають провокувати екзистенційний вибір особистості.

Давати для самостійного виконання систему завдань, які спонукають до проведення діалогу між художнім текстом і епохою, літературною традицією, іншими текстами, біографією автора, власним “Я” читача.

Наочно показувати можливість вибору, подаючи дискусійні матеріали: різні оцінки та тлумачення твору критиками; різні варіанти тексту, створені самим автором; різні позиції літературних героїв з одного й того самого питання; різні висловлювання письменників на одну тему; уривки з художнього тексту та історичні документи, які вступають з ним у діалогічні стосунки, що вимагають прояснення; виразно відмінні стилістично ті самі елементи структур художніх текстів (пейзажі, портрети, кульмінаційні моменти тощо).

Давати завдання: поставити запитання до тексту (або письменникові), навівши зразок такого питання. Нехай учень опановує філософське мистецтво запитування: чим краще він ним оволодіє, тим повніше зрозуміє твір, тим більше створить для себе ситуацій вибору, цебто збагатить своє існування, надасть собі змоги для самотворення.

Не вся інформація мусить викладатися, частина подається приховано: ставиться запитання, наводиться текст (художній, науковий, публіцистичний, офіційно-діловий) як джерело відповіді, яка й становитиме інформацію.

Навчальна книга з літератури має вчити вести діалог не тільки з художнім текстом і собою, а й з іншими людьми. Тому слід подавати матеріал, який спонукає до спільної діяльності, до бесіди, викликає інтерес до особистісної думки товариша [44, 106].

Методи викладання української літератури мають бути особистісно спрямовані на учня.

У методичній науці завдання для самостійної роботи учнів класифіковані неповно. Дослідниками-методистами запропоновано ряд класифікацій літературних завдань, в основу кожної покладена певна ознака, усі теоретичні формулювання ілюструються текстами завдань для старшої школи. На основі ознаки "зміст роботи" завдання з літератури згруповано так:

Завдання з перевірки прочитання художнього тексту.

Завдання з традиційного аналізу художнього твору.

Завдання з текстуального (або із застосуванням іншого методу) аналізу.

З визначення рис індивідуального стилю.

З тлумачення теоретико-літературних понять.

Зв'язку твору з власним життєвим досвідом.

Установлення історичного контексту твору.

Установлення мистецького контексту твору.

З компаративного аналізу.

3 розуміння особистості письменника та знання тематики й жанрової специфіки його творчості.

3 роботи над науковою статтею, зокрема й у підручнику.

З прочитання художнього тексту на основі певного наукового знання – соціології, психології, філософії тощо.

З дослідження творчої лабораторії митця слова.

Літературні завдання також класифікуються за рівнем аналізу твору, а саме:

Завдання прочитати твір на макрорівні, тобто учень має зробити узагальнення і виявити цілісне розуміння твору.

Завдання прочитати твір на мікрорівні, тобто учень виявляє увагу до художнього слова, мікрообразу, до окремої риси мистецької майстерності автора або до нюансу його думки чи почуття.

Завдання встановити взаємозв’язок між мікро- та макрорівнем.

Діалогічний аспект специфіки предмету містить класифікація за відношенням до художнього тексту, а саме:

Завдання від тексту: називається епізод з твору, наводиться вірш або цитата з епосу чи драми, які треба відповідно пояснити.

Завдання до тексту: пропонується підтвердити або проілюструвати текстом якесь теоретичне судження чи поняття.

Треба сформулювати судження і підтвердити його художнім текстом.

У шкільній практиці іноді спостерігається порушення в оформленні виконаних завдань, тому варто класифікувати навчальні завдання з літератури за формою завершення, а саме: план, тези, конспект, виписки з наукової статті, словника, енциклопедії на певну тему, текст повідомлення, текст доповіді, зв'язна відповідь на питання, виписані цитати, закладки в книзі, графічне зображення (таблиця, схема), рецензія, анотація, літературний огляд, твір-мініатюра, твір.

Специфіка уроку літератури полягає уже в матеріалі, який викладається, – це і сама література, і літературознавство. До класифікації уроків Є. Пасічника, який взяв за основу дидактичну мету і на цій засаді визначив кілька типів уроку, можна додати ще два: урок-сприймання твору мистецтва (художнього тексту або пов’язаних з ним зразків інших видів мистецтва); урок творчої, мистецької діяльності учнів [36, 41].

Серед нестандартних уроків, які входять у практику сучасної школи, можна назвати такі: блок (вивчення двох творів чи постатей у літературі); бінарний (поєднання двох близьких тем з двох шкільних предметів); інтегрований (введення в контекст загальної середньої освіти певної теми з літератури); літературознавчо-психологічне, -філософське, -соціологічне, -історичне дослідження; концерт; історико-літературна композиція; музично-літературна композиція; рольова гра (“Театр”, “Суд”, “Літературна кав’ярня”, “Літературний салон”); урок застосування методу літературознавчого дослідження.

Шкільні вчителі вводять також типи занять, характерні для вищої школи (у спрощеній формі): семінари, колоквіуми, наукові конференції, дискусії з літературознавчих питань.

**1.4 Основні принципи проблемного навчання на уроках літератури в 5-6-х класах**

Завдання викладача літератури – реалізувати загальнодидактичні і специфічні принципи навчання в ході дослідження художнього твору. Принципи науковості, доступності, систематичності, наочності, зв’язку теорії з практикою та інші, які відносяться до загальнодидактичних, постійно використовуються педагогами як засіб цілеспрямованої організації навчального процесу. Методичними ж принципами вивчення авторського індивідуального стилю, з урахуванням специфічності питання, є цілісність, екзистенційність, діалогізм, проблемність.

Сучасні вітчизняні літературознавці, аналізуючи кращі надбання попередників, знаходять і закріплюють нові стосунки між індивідуальним і суспільно значущим у понятті стилю, а викладач літератури, дослідивши їхні наукові доробки, повинен так організувати роботу на занятті, щоб учні глибше зрозуміли не тільки задум письменника, а й те нове, що він вніс у літературу змістом і формою своїх творів.

Методика викладання матеріалу на межі літературознавства і мовознавства ґрунтується на взаємозв’язку цих понять: залежності між змістом та формою твору. Учні повинні розуміти, що стильову індивідуальність, ідейно-художнє обличчя письменника – особливості змісту та відповідної йому форми, – обумовлюють конкретно історичні властивості їх прояву: епоха, соціально-естетичні інтереси й ідеали їх творців (представників певних соціальних груп ) та якості письменника як творчої особистості ( міра вияву його таланту, характеру, індивідуальних людських рис).

Оскільки проблема вивчення стилю тісно пов’язана з розвитком культури сприйняття твору, викладач звертає увагу на певну обумовленість кожної художньої деталі. Це допоможе у визначенні позиції автора, що проявляється у всій сукупності елементів: у імені героя та зображенні його зовнішності, мові, самохарактеристиці, аналізі його вчинків іншими героями, зображенні стосунків між персонажами, визначенні подібних рис характеру в різних персонажів, відмінного між ними та ін.

Залежно від тих завдань, які ставить перед собою майстер слова, його авторський почерк виявляється і в доборі лексем, і в синтаксичних фігурах, і у звуковій організації поетичної мови. Хоча аналізуються деталі художнього твору, завдання такої роботи – відтворити цілісний образ, задуманий автором. Саме так можна не тільки виділити те, що хвилює автора, але й визначити елементи його індивідуального стилю, звертаючи увагу на найменшу художню деталь, яка відтворює своєрідність творчої манери письменника. Методичне розуміння принципу цілісності в дослідженні тексту твору передбачає, як ми переконалися, літературознавчий і мовознавчий аспекти поняття стилю. Проте у ході роботи на занятті з літератури не можна зігнорувати психолого-дидактичні елементи цих аспектів. Адже головне в цілісному вивченні – поєднання емоційного сприйняття тексту з його поглибленим критичним тлумаченням, розумінням твору в його художній своєрідності і повноті естетичного впливу, в єдності змісту і форми.

Екзистенційність як принцип дослідження індивідуального стилю письменника найповніше виражається в аналізі авторського слова, індивідуального мовлення персонажа, загальної характеристики способів використання художньої мови у творі. Адже саме світогляд і талант майстра слова допомагають відтворити ідейно-художній задум засобами загальнонародної мови, опрацьованими і до певної міри узагальненими стилем окремого письменника. Переломлена через призму світогляду автора, мова його художнього твору може складатися із різних стилістичних одиниць як літературної, так і розмовної форми. Це створює особливу прикмету стилю майстра слова, почерку, який не має тієї замкненості стильових засобів, що властива іншим різновидам літературної мови.

Оскільки художня мова твору – продукт добору лексем та осмислення їх синтаксичної організації окремою людиною-митцем, вона найбільш індивідуалізована у стилістичному відношенні, а індивідуальні мовні відмінності у художньому творі виявляються як особливості авторського стилю. Л.А. Булаховський у праці "Виникнення і розвиток літературної мови" стверджував, що мова художньої літератури "виявлена в продуктах творчості письменників, позначається, звичайно, більше або менше рисами їх індивідуальності, при цьому більше в стилі, ніж у мові у вузькому значенні слова". [5, 92]

Літературний стиль як систему відтворення світогляду письменника через мовні засоби досліджував також і В.В. Виноградов.

Практика аналізу мовно-стилістичних особливостей твору як ознак індивідуального почерку автора доводить, що обмеження мовленнєвого матеріалу перелічуванням тропів призводить до поверхневого розуміння задуму письменника. Адже в такий спосіб ми розвиваємо лише чуття краси слова, дібраного майстром. Основою будь-якого тексту є літературні та просторічні лексеми побутового характеру. Саме вони в єдності з засобами образного мовлення допомагають глибше розкрити властиве письменникові світосприйняття, зокрема забезпечують реалістичне зображення дійсності.

На нашу думку, найбільш продуктивними, з точки зору розуміння тексту, удосконалення зв’язного мовлення, глибокого аналізу змісту твору, дослідження життєвої позиції автора, його художнього світу, є види робіт, що передбачають побудову діалогу. У працях психологів, педагогів, методистів творча робота вчителя та учнів у формі діалогу тлумачиться як співпраця на основі принципу діалогізму.

Підтвердженням тому є екзистенціально-діалогічна теорія викладання української літератури, розроблена доктором педагогічних наук, професором Г.Л. Токмань. Діалог та проблемна ситуація, досліджені цією теорією, дозволяють викладачеві та самому авторові вести "довірливу розмову з молодими людьми про те, що є важливим для внутрішнього "Я", для серця, яке шукає правд" [44, 5]. Рівні діалогу між вчителем та учнями на заняттях з літератури, створені авторкою на основі теорії спілкування А. Добровича, підтверджують своєчасність втілення в практику викладання таких принципів, як діалогізм та проблемність. Адже саме завдяки такому навчанню "учень безпосередньо відчує твір як своєрідну ірреальну реальність і осмислить свої відчуття, прийде через них до ясної, особистісної думки"[44, 9].

Б.І. Степанишин теж вважає, що, читаючи книгу, молода людина вступає в " [...] уявний діалог автора з читачем, подумки розмовляє з письменником, солідаризується з ним" [43, 46]. Викладач виступає у цій "єдності внутрішнього світу школяра і поета (прозаїка, драматурга)" [33, 46] у ролі консультанта-фасілітатора (помічника), який супроводжує власний пізнавальний пошук студента і створює умови для його особистісної освітньої траєкторії. Зважаючи на завдання роботи у діалозі (залучення до активного пізнавального пошуку), визначаємо такі шляхи досягнення позитивного результату:

- моделювання майбутнього спілкування з учнівською аудиторією;

- організація діалогу в момент безпосередньої взаємодії (комунікативна атака);

- керівництво спілкуванням у педагогічному процесі спостереження над текстом твору;

- аналіз здійсненої системи спілкування і моделювання наступної діяльності, пов’язаної з отриманими результатами [34, 24-26].

Готуючи учня до діалогу з художнім твором, моделюючи майбутнє спілкування, викладач на власному прикладі показує, як ставити запитання до тексту, знаходити відповідь на нього в авторській позиції (через зміст твору), в особистих життєвих спостереженнях.

Залежно від жанру та змісту твору запитанням для діалогу надаємо філософського, народознавчого, політичного, економічного та іншого, актуального на конкретному занятті з літератури, звучання. Для визначення ознак індивідуального стилю письменника звичний діалог викладача з учнями, читача з твором, тексту зі "своєю епохою" можна доповнити діалогічними відносинами художнього тексту з іншим художнім текстом, з літературною традицією, зі світовим мистецтвом [33, 51-54].

Отже, використання принципу діалогізму в дослідженні художнього тексту допомагає визначити місце доробку письменника в сучасному громадському житті та сформувати в юного читача активну суспільну позицію.

Демократизація українського суспільства сформувала необхідність активного, самостійного, творчого мислення вільної особистості майбутнього вчителя. Найсприятливіші умови для досягнення цієї мети на заняттях з літератури у школі створює введення принципу проблемності в навчальний процес. Практика доводить, що в основі вирішення будь-якої проблеми лежить подолання суперечностей як системи пізнавальних труднощів. Саме так мобілізуються розумові сили, активізуються різні психічні процеси, загострюється увага на найважливішому для аналізу і запам’ятовування. Не відкидаючи репродуктивного способу засвоєння інформації, викладач ставить перед учнями проблему (запитання, завдання, задачу) відповідно до їхнього віку, інтелектуальних можливостей, художніх особливостей твору, теми та мети заняття. Через потребу самостійно мислити, застосовувати творчий підхід до їх розв’язання збуджується інтерес до навчання, до особистісних пошуків. Крім того, що проблема сприяє глибшому засвоєнню інформації, учні збагачують свій арсенал знаннями про різноманітні прийоми роботи з текстом.

Спираючись на психологічні фактори навчального процесу, Є. Пасічник [36] називає дві технології введення проблемності в навчання:

- перш ніж ставити перед учнем проблемне завдання або пропонувати йому визначити суть проблемності в запропонованих фактах і явищах, вчитель сам ставить проблему, намічає етапи її дослідження, передбачає наслідки, доводить правильність дій, робить висновки – тобто, ілюструє процес дослідження;

- учитель визначає проблему, "збуджує найважливішу рушійну силу розумової активності – перехід від досягненого рівня знань і розумового розвитку до нової сходинки, на яку треба піднятися в процесі оволодіння новими знаннями" [36, 56], а учні розв’язують її.

На заняттях із літератури викладач, враховуючи рівень розвитку загальних умінь і навичок роботи з текстом, сформований у попередні роки навчання, використовує елементи другої технології, творчо доповнюючи її методичними прийомами, пов’язаними зі специфікою навчального закладу.

Г.Л. Токмань продовжила розробку відомих проблемних ситуацій та технологій з точки зору їх екзистенційного сприйняття учнями та з урахуванням мистецької специфіки текстів літературних творів, які аналізуються на занятті з української літератури. Науковець пропонує класифікацію проблемних ситуацій за такими типами:

- запитання, для відповіді на яке в учнів не вистачає інформації;

- проблема, для розв’язання якої потрібно застосовувати складний алгоритм мислительської діяльності;

- складне питання з літературознавчого аналізу тексту, відповісти на яке можна лише застосувавши науковий теоретико-літературний інструментарій та проникнення у підтекст твору;

- на запитання, що має декілька варіантів відповіді, учень добирає лише один, здійснюючи екзистенційний вибір;

- проблемне читання потребує уваги до деталі тексту (психологічної, філософської, історичної, соціальної, мистецької [44, 55-57].

Підтримуючи думку науковців про розвивальну функцію проблемного навчання, Н.Й. Волошина доречно застерігає від зайвого захоплення проблемними ситуаціями на уроці, які можуть спричинити сповільнений розвиток багатьох практичних навичок, зокрема тих, які формуються у процесі звичайного запам’ятовування [8, 135].

Отже, доцільне використання проблемних ситуацій, творче поєднання завдань та запитань інтеграційного типу з іншими видами роботи над текстом створює сприятливі умови для глибокого дослідження авторського індивідуального стилю та екзистенційного задуму митця.

**Розділ 2. Розробка уроків української літератури з використанням проблемних методів навчання (5-6 класи)**

**2.1 Павло Тичина. «Гаї Шумлять». Урок засвоєння нових знань (6 клас)**

**Тема.** Павло Тичина. «Гаї шумлять...». Вираження патріотичних почуттів митця через поетизацію рідної природи. Гармонія людини і природи.

**Мета:** розкрити красу пейзажної лірики поета, показати почуття любові до рідного краю, вираженої засобами мови, вчити виразно читати художні тексти; розвивати емоційне сприйняття поезії, уміння відчувати і знаходити образні засоби мови, розуміти способи використання їх; виховувати позитивне ставлення до навколишнього світу, любов до рідної природи, будити прагнення оберігати її.

**Тип уроку:** засвоєння нових знань.

**Обладнання:** портрет письменника, його твори, ілюстрації або малюнки із зображенням природи, кросворд, картки із поняттями з теорії літератури.

**Хід уроку**

**І. Перевірка домашнього завдання**

Конкурс на кращого читця поезії «Де тополя росте».

**ІІ. Оголошення теми та мети уроку, визначення мети учнями**

**ІІІ. Сприйняття матеріалу**

**1. Поетична хвилинка.**

Павло Тичина

**Україно**

Україно моя, моя люба Вкраїно,

Чим втішу тебе, чим тебе заспокою? —

Чи про те розкажу, як тебе я люблю,

А чи піснею горе твоє я присплю,

Чи слізьми розіллюсь, мов сирітська дитина, —

Чим тебе заспокою я — бідна людина, —

Скажи, моя люба Вкраїно,

Вкраїно моя!

**IV. Осмислення матеріалу**

**1. Виразне читання вірша «Гаї шумлять...».**

**2. Прослухування музичного твору Г. Майбороди «Гаї шумлять...».**

**Визначте співзвучність поетичного і музичного творів.**

**3. Бесіда за текстом поезії.**

Яка пора року зображена у вірші? Який час доби?

Які художні деталі свідчать про це?

У деяких словах є звуки, які вчуває людина в гудінні дзвона (дз — гу— зд). Знайдіть рядки, де говориться про шум гаю й шелест трав. Виділіть у словах звуки, що допомагають «почути» цей шум. Зробіть висновки про роль цих звуків у творі.

Ознайомтеся із видами звукопису та його функціями, порівняйте прочитане із своїми висновками.

**Види звукопису:**

**Звуконаслідування** — відтворення звуками людської мови крику птахів та звірів, шуму предметів, та явищ природи.

**Звукові повтори** — повторення в словах речення або віршового рядка одного й того ж чи близьких звуків.

**Художні функції звукопису:**

виразніше, конкретніше, поетичніше змалювати предмет або явище;

виразити почуття і настрій автора чи дійових осіб;

надати мові більшої мелодійності, а у віршованому творі — ще й посилити ритм.

Перечитайте другу строфу. Уявіть ледь помітне тремтіння повітря в спеку. Це явище поет передав образним висловом: «Думки пряде над нивами». Поясніть, чому саме такі слова використав автор.

А який образний вислів для цього явища придумали б ви? Чому?

Чи бачили ви, як хвилюється нива під вітром? Що вона нагадує?

Як ви розумієте вислів «нивами-приливами»?

Знайдіть у вірші порівняння. Як вони вводяться в речення? Яка їх роль у творі?

Виділіть уособлення. Які риси людини перенесені на предмети природи? Чому?

За текстом вірша уявіть картину, зображену поетом. Що ви «чуєте», що відчуваєте при цьому? Опишіть свої враження.

Виділіть у вірші рими. Яка особливість римування у цьому творі?

Знайдіть слова і вислови, якими виражено почуття поета, його настрій. Чи відповідає настрій автора вашому, коли ви читали поезію?

Яка головна думка твору?

**V. Закріплення матеріалу**

Доведіть, що вірш «Гаї шумлять...», належить до пейзажної лірики.

Чи можна прочитати поезію, передаючи різні настрої людини? Які? Спробуйте передати.

**Кросворд (За віршем «Гаї шумлять»)**

По горизонталі:

3, 6, 7, 8, 11, 13, 14, 15. Дієслова, що римуються у вірші.

9, 16. Слова-повтори, якими закінчуються попередні і починаються наступні рядки, що допомогло авторові зробити на них емоційний і логічний наголос (у першій і третій строфі).

По вертикалі:

1,5. Співзвучні слова, що знаходяться в одному рядку третьої строфи.

2, 12. Співзвучні слова, розташовані в одному рядку першої строфи.

4, 8, 10. Дієслова у першій строфі, які допомагають яскравіше передати піднесений настрій, захоплення людини красою природи рідного краю.

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  |  |  | 1 |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  | 2 |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  | 3 |  |  |  |  |  |  | 4 |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  | 5 |  |
| 6 |  |  |  |  |  |  | 7 |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  | 8 |  |  |  |  |  |  |  | 9 |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  | 10 |  |  |  |  | 11 |  |  | 12 |  |  |  |  |
|  |  |  |  | 13 |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  | 14 |  |  |  |  |  |  |
|  | 15 |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  | 16 |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |

**Відповіді**:

По горизонталі: 3. Іду. 6. Біжать. 7. Шумлять. 8. Дивуюся. 9. Співаючи. 11. Пряде. 13. Гуде. 14. Жду. 15. Милуюся. 16. Милуюся.

По вертикалі: 1. Співаючи. 2. Милуюся. 4. Милуюся. 5. Кохаючи. 8. Дивуюся. 10. Слухаю. 12. Дивуюся.

**VІ. Підсумок уроку** (роблять усі учні відповідно до поставленої кожним із них на початку уроку мети)

**VІІ. Домашнє завдання**

Виразно читати поезію, намалювати ілюстрацію до твору.

2.2 **Олександр Олесь. «Княжа Україна». «Заспів», «Україна в старовину» Урок в 5 класі**

**Мета:** ознайомити учнів з життєвим і творчим шляхом поета; поезіями з циклу «Княжа Україна; розвивати навички виразного читання поезії; виховувати шанобливе ставлення до старовини.

**Хід уроку:**

На дошці висить портрет Олександра Олеся.

Епіграф до уроку:

Ми жали хліб. Ми вигадали млин.

Ми знали мідь. Ми завжди воювали.

(Олег Ольжич)

**І. Мотивація навчальної діяльності.**

Учитель повідомляє цілі уроку (що ми хочемо дізнатися з цього уроку, які знання маємо винести з нього?). Учні доповнюють.

Приблизний перелік цілей:

дізнатися, хто такий Олександр Олесь, чим він славний;

дізнатися про його вірші, про що у них йдеться, чим вони цікаві;

дізнатися більше про українську старовину;

навчитися краще читати поезію;

розширити світогляд, словниковий запас.

**ІІ. Актуалізація опорних знань.**

Мікрофон: «що мені розказали літописні оповіді?»

**ІІІ. Подача нового матеріалу:**

1. Учитель: діти, ми починаємо знайомство із творчістю цікавого українського поета Олександра Олеся.

Як ви думаєте, в яких сім’ях виховуються письменники? Хто були їхні батьки?

А чи буває так, щоб батьком чи матір’ю одного письменника був інший (інша). Якщо так, наведіть приклади.

- Так. Леся Українка і Олена Пчілка.

Вчитель: Василь і Микола Гоголі, Тадей і Максим Рильські. Але найчастіше задатки батька, реалізовані меншою мірою, втілилися в нащадку. А була одна сім’я, у якій було аж два великі поети – сім’я Кандиб. Ви спитаєте, а до чого тут Олександр Олесь? Так от, його справжнє ім’я – Олександр Кандиба. А його син, Олег Олександрович Кандиба, взяв на честь батька псевдонім Олег Ольжич. Саме його рядки стали епіграфом нашого уроку.

2. Його портрет висить на дошці. Уважно його роздивіться. Що ви можете сказати про цю людину, судячи з її зовнішності (який характер, світогляд)?

- Серйозний, вдумливий, інтелігентний, поважний, вчений.

Народився цей серйозний і вдумливий чоловік у 1878 році в містечку Білопіллі на Сумщині. Закінчив сільськогосподарську школу, потім Харківський ветеринарний інститут. Працював ветеринаром. Але його справжнім покликанням стала поезія.

У часи Української Народної Республіки приєднався до її творців, займався дипломатією, а після її поразки виїхав закордон. Жив у Відні, Будапешті, Празі. За ним виїхала і сім’я.

- Ще раз уважно подивіться на його портрет. Які твори міг писати чоловік з таким характером?

- Серйозні, повчальні.

Олександр Олесь писав чудові, ніжні і ліричні поезії. А для дітей – вірші, казки, інсценізації. Ми будемо вивчати його цикл поезій «Княжа Україна» і казку «Микита Кожум’яка».

Писати дитячі твори його змусила важлива подія в житті. Як ви думаєте, яка?

(Народження сина Олега). Не дивно, що Олег сам почав віршувати у 8 років – це менше, ніж вам зараз.

3. Звернемось до його поезії «Заспів». Що таке заспів?

(Початок пісні).

Як ви думаєте, про що буде йтися у цьому «вступі» до циклу поезій?

Про княжу Україну, про що розповідатиме поет надалі.

4. Читання ланцюжком поезії «Заспів».

5. Словникова робота.

Чи є незнайомі слова (без зноски)?

Вчитель пояснює.

Поясніть значення висловів: «за водою попливло», «мохом поросло», «ревіти левом», «ріки крові пролились».

6. Яка тема тексту (Україна в давнину.).

7. Індивідуальна робота: поставте 5 запитань до тексту і запишіть їх у зошит. Найважче позначте.

8. Групова робота: поставте ці запитання своєму сусіду по парті, він мусить відповісти. Потім поміняйтесь місцями. Найважче запитання поставте вчителю.

10. Які висновки можемо зробити з твору? Яка його головна думка? (Ідея: героїчна боротьба наших предків проти ворогів і суворого світу. Це початок циклу поезій про давнину).

11. Читання ланцюжком поезії «Україна в старовину».

12. Словникова робота.

Чи є незнайомі слова (без зноски)?

Вчитель пояснює.

13. Практичне завдання: опишіть давню України за таблицею

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **Дерева** | **Птахи** | **Звірі** | **Духи** | **Види місцевості** |
|  |  |  |  |  |

Перший, хто виконає правильно, отримує 11 балів.

**IV. Закріплення знань.**

Як ставиться автор до нашого минулого?

Які міфи та легенди він згадує?

Багато згадуваного Олесем ви вже бачили в міфах та літописах. А які неповторні ознаки притаманні творам поета?

**V.** **Рефлексія**

Які знання ви отримали на цьому уроці? Як ви збираєтеся їх використати?

Зробіть примітку на полі: "Я оцінюю свою роботу на цьому уроці на ... балів"

**V. Д/з:**

Виразно читати «Заспів», «Україна в старовину», «Наші предки слов’яни». Заповнити таблицю:

Літописи і «Княжа Україна»

|  |  |
| --- | --- |
| **Спільне** | **Відмінне** |
|  |  |

2.3 **Тарас Шевченко “Зоре моя вечірняя”. Урок в 5 класі**

**Тема:** Тарас Шевченко “Зоре моя вечірняя”. Любов поета до простого народу і ненавистьдо кріпосників.

**Мета:** розкрити інтонаційне й емоційне багатство поезії, визначити головну думку твору, з’ясувати роль образних засобів у її розкритті; шляхом виконання практичної роботи закріпити набуті знання з теорії літератури; розвивати творчі здібності учнів; виховувати красою природи, відображеної автором, можливість долучитися до творення образів за допомогою художніх засобів, передаючи свої почуття та настрої.

**Обладнання:** портрети Т.Г.Шевченка, репродукції з його картин, ілюстрації з видами українського села, природи нашої країни; підручник; магнітофонний запис пісні “Зоре моя вечірняя”; кросворд.

**Хід уроку:**

**І. Актуалізація опорних знань учнів**

**Бесіда за питаннями:**

1) В чому різниця між віршованими творами та прозовими? Які ви можете назвати приклади прозових та віршованих творів з вивчених раніше?

2) Що таке рима? Наведіть приклади римованих рядків.

3) Який вірш називається білим? Чому його відносять не до прозової, а саме до віршованої мови? Який з вивчених вами творів є білим віршем? (П.Тичина “Пробіг зайчик”.)

4) Що називається пейзажем?

5) Яких видів бувають пейзажі?

6) Для чого їх використовують автори у творах?

**ІІ. Підготовка до сприйняття нового матеріалу.**

**Поетична хвилинка.**

Юрій Герасименко

Ти чув: співала мати при вікні

Слова Шевченка світлі і сумні.

-Чому, мамуню, серцю в грудях тісно?

-То пісня, українська наша пісня...

Ти вперше прочитав із “Букваря”

Вогненні, вічні вірші Кобзаря.

-Чом жаром обпікає кожне слово?

-То мова, українська наша мова...

Із книг тобі відкрилось до кінця

Життя коротке гнаного співця,

Діла і думи сина Батьківщини.

-Що то дзвенить, відлунює в серцях?

-То слава, горда слава України!

Те життя, яке прожив Тарас Григорович Шевченко, було яскравою зіркою, сяйво якої сягнуло за межі всіляких кордонів і часу. Творчість великого Кобзаря в історії загальнолюдської, духовної діяльності – виняткове явище. Письменник Олесь Гончар справедливо зазначив: “Тарас

Шевченко народився на українській землі, під українським небом, проте він належить до тих людей-світочів, що стають дорогими для всього людства і що в пошані свого людства знаходять своє безсмертя”. Велетенський талант Шевченка на диво різнобічний: він і прозаїк, і драматург, і художник, і скульптор. Тарас Григорович створив 835 картин, на жаль, 278 з них не вдалося знайти, але про рівень Шевченка як неабиякого художника говорить хоча б той факт, що його картини тричі отримували срібну медаль Академії мистецтв Петербурга (“Хлопчик-жебрак”, “Циганка-ворожка”). Поет сам казав, що мав великий шанс присвятити своє життя малюванню, заробляючи цим доволі великі кошти, жити безбідно, але вибрав писання віршів, за що не отримував ні гроша, а тільки поневіряння, заслання, переслідування з боку царського уряду. Але недарма Шевченко вибрав саме письменницьку стезю, бо, мабуть, не знайти поета, чиї вірші б прості, звичайні люди сприймали настільки близько до серця. Відомий польський поет Адам Міцкевич говорив про те, що вірші Кобзаря заходили у кожну оселю, під кожну селянську стріху, як тільки з’являлися. Сам Міцкевич зміг досягти такого рівня визнання серед свого народу тільки після багатьох років кропіткої творчої праці.

- Згадайте твір Васильченка “Дитинство Шевченка”. Про що мріяв у дитячі роки маленький Тарасик? Що йому довелося задля цього терпіти? Чи здійснилась мрія Шевченка?

Висока майстерність володіння словом дозволяла поету створювати неповторні картини у своїх творах. Давайте з вами здійснимо уявну подорож до тогочасної України, використовуючи словесні зображення її у творах Шевченка. (Зачитують заздалегідь підготовлені учні).

По діброві вітер віє,

Гуляє по полю,

Край дороги гне тополю

До самого долу.

Стан високий, лист широкий –

Нащо зеленіє?

Кругом поле, як те море

Широке синіє.

(“Тополя”)

Встала весна, чорну землю

Сонну розбудила,

Уквітчала її рястом,

Барвінком укрила;

І на полі жайворонок,

Соловейко в гаї

Землю, убрану весною,

Вранці зустрічають...

(“Гайдамаки”)

Світає,

Край неба палає,

Соловейко в темнім гаї

Сонце зустрічає.

Тихесенько вітер віє,

Степи, лани мріють,

Між ярами над ставами

Верби зеленіють.

Сади рясні похилились,

Тополі по волі

Стоять собі, мов сторожа,

Розмовляють з полем.

(“Сон”)

Садок вишневий коло хати,

Хрущі над вишнями гудуть,

Плугатарі з плугами йдуть,

Співають ідучи дівчата,

А матері вечерять ждуть.

Сім’я вечеря коло хати,

Вечірня зіронька встає.

Дочка вечерять подає,

А мати хоче научати,

Так соловейко не дає.

(“Садок вишневий коло хати”)

**ІІІ. Повідомлення теми, мети, завдань уроку.**

**ІV. Опрацювання нового матеріалу.**

Ознайомлюючись з наступним віршем, ми продовжимо подорож по Україні, з’ясуємо, з якою метою поет використовує ці красиві описи природи, села.

Частина вступу покладена на музику, більш того, пісня ця так полюбилась народу, що її стали вважати народною. Як ви знаєте з повісті Васильченка “Дитинство Шевченка” народна пісня завжди була в житті поета постійним другом, вихователем і порадницею, вона мала дуже великий вплив на становлення як особистості, так і творчості Шевченка. Але і творчість Тараса Григоровича мала дуже великий вплив на музику. Дослідники нарахували більше 2000 композицій на слова Т.Г.Шевченка, але ж у “Кобзарі” тільки 227 окремих назв. Таким чином, можливо собі уявити вплив слова Шевченка на композиторську діяльність.

**Прослуховування пісні “Зоре моя вечірняя”** (до слів “Як у полі на могилі”).

**Бесіда за питаннями.**

- Опишіть, яку картину ви собі уявили?

- Які художні засоби використав автор у цьому уривку? Знайдіть їх у тексті. (епітети, пестливі

слова, уособлення, ритор. звертання, викор. слів в перен. знач.).

**Словникова робота.**

Нехрещені діти – русалки

Вовкулак – перевертень, людина, що може перетворюватися на вовка.

Писанка – гарно розмальоване яйце для свята Великодня.

**Читання уривку до кінця.**

**Бесіда за питаннями**

- Яких міфічних істот згадує поет?

-У яких творах вони ще зустрічалися вам?

- Які худ. засоби використані для зображення села? Як ви уявляєте цю картину? (Усне малювання).

- Про яких людей згадує автор? З якою інтонацією автор про них каже?

- Зачитайте 5 останніх рядків. Як поет ставиться до панів, чому?

- Яким настроєм пройняті різні частини вірша? Чому ви так вважаєте?

- Кому ж співчуває Шевченко, а кого і що засуджує у вірші?

**Творче завдання.**

І група учнів доводить, що життя на Україні було гарним, використовуючи матеріал також і раніше вивчених творів.

ІІ група учнів доводить, що життя на Україні насправді зовсім не таке, як здається на перший погляд. Учні теж використовують матеріал також і раніше вивчених творів.

**Висновки.**

Зробити підсумок – як Шевченко ставився до простих кріпаків, а як – до панів.

Який прийом автор використовує у віршах “Зоре моя вечірняя” та “Якби ви знали, паничі”?

**Гра “Хто більше?”**

Підібрати з віршів і додати свої епітети до слів “пан” і “кріпак”.

**Розгадування кросворда до вірша.**

Питання до кросворда за віршем “Зоре моя вечірняя”

По горизонталі:

6. Пора року, описана у вірші. (Весна)

8. Що порівнює поет із писанкою? (Село)

По вертикалі:

1, 3, 6. Пестливі слова в зображенні природи. (Тихесенько, сонечко, веселочка)

2. Один із типів мовлення. (Опис), 4. Що протиставляє поет селу? (Палати), 5. Автор ілюстрацій до Кобзаря. (Касіян), 7. Яке дерево розпустило віти? (Сокорина), 9. Художній засіб, використаний у вислові:

Веселі здалека палати,

Бодай ви терном поросли! (Епітет)

10. Слово, вжите в переносному значенні у вислові: “Село – і серце одпочине...” (Одпочине)

**V. Підсумок уроку.**

Хоч Тарас Шевченко і перестав бути кріпаком, але він ніколи не міг спокійно спостерігати за тим, що діється на Батьківщині: “Людей у ярма запрягли пани лукаві”. Поет все своє життя боровся проти тієї несправедливої кріпаччини, яка робила людей рабами, закликав людей до боротьби проти соціальної несправедливості, проти знущання одних людей над іншими, тому його твори й знаходили любов і гарячий відгук у серцях людей. Твори Шевченка є великим надбанням нашого народу, невичерпною скарбницею, джерелом духовної наснаги. Тому читайте твори нашого неповторного Кобзаря, черпайте з них любов до свого народу, до своєї мови, до рідної Батьківщини, які так старанно заклав у свою працю невтомний трудівник – Тарас Григорович Шевченко.

**VІ. Домашнє завдання.**

Підготуватися до читання творів Т.Г.Шевченка та творів, написаних про нього.

**Висновки**

Літературна освіта школярів передбачає не тільки залучення їх до читання різноманітних творів, активізацію читацької діяльності, а й проникнення у природу художнього твору, розуміння особливостей та функцій поетичного слова, його естетичного впливу.

З метою підвищення рівня знань учнів з української літератури важливо і необхідно процес вивчення предмета побудувати так, щоб домінантною була самостійна робота учнів, тому що саме такий вид роботи виробляє уміння і навички усного і писемного мовлення, розвиває логічне й образне мислення, уяву і память.

Основна мета цього виду роботи - досягнення критично-творчого рівня у формуванні самостійності учня, бо саме на цьому найвищому ступені самостійності учень навчається не тільки глибоко розуміти мету завдання і оволодіває методами його розвязання, а й вчиться видозмінювати ці методи відповідно до змісту й характеру завдання. Знання учнів все частіше визначаються й оцінюються в процесі аналітичної роботи над новими матеріалами, залежно від активності учнів, їхньої здатності самостійно сприймати матеріал, вести науково-дослідницьку роботу. Тому зросла питома вага методу самостійного вивчення літературного матеріалу як на уроці, так і в процесі виконання домашнього завдання.

Самостійна робота випливає із внутрішньої логіки навчального процесу, продиктована потребами розвитку особистості учнів. Репродуктивно-критичний та критично-творчий ступені розвитку самостійності школярів дають змогу оцінити обєкт опрацювання, творчо застосувати здобуті знання, сформовані уміння й навички, створивши щось якісно нове. Завдяки самостійній роботі учнів доступний аналіз художнього твору з погляду специфіки літератури: тлумачення образу й образності та уявлення про естетичну природу слова у творі. В учнів формується багатий досвід читача, який є надійною і єдиною основою “бачення” літературних образів.

Варто систематично використовувати літературно-критичні статті під час вивчення творчості письменників, бо це розширює знання учнів про творчість митців, вчить чіткої композиції, яскраво вираженої послідовності викладу думок і доведень. Працюючи над критичними статтями, учні ознайомлюються з основними рисами публіцистики різних авторів, глибиною, переконливістю, гостротою, влучністю висловлювання, афористичністю. А це формує в школярів уміння давати правильне тлумачення актуальних (важливих) проблем, розвиває критичне мислення.

Назріла потреба відмовитись від навязливих регламентацій щодо оцінки того чи іншого твору або творчої спадщини письменника. Необхідно подавати просто матеріал на певну тему, якомога більше інформації, вказувати найрізноманітніші джерела, викладати різні думки про твори і творчість.

**Список використаної літератури**

1. Активные формы преподавания литературы: Лекции и семинары на уроках в ст. классах / Р. И. Альбеткова и др. – М.: Просвещение, 1991. – 175 с.
2. Бандура О. М. Міжпредметні зв’язки в процесі вивчення української літератури. – К.: Рад. школа, 1984. – 166 с.
3. Бугайко Т. Ф., Бугайко Ф.Ф. Бесіди з молодими словесниками про уроки літератури в 5 і 6 класах. – К.: Рад. школа, 1967. – 264 с.
4. Бугайко Т. Ф., Бугайко Ф. Ф. Майстерність учителя-словесника. – К.: Рад. школа, 1963. – 188 с.
5. Бугайко Т. Ф., Бугайко Ф. Ф. Навчання і виховання засобами літератури. – К.: Рад. школа, 1973. – 176 с.
6. Бугайко Т. Ф., Бугайко Ф. Ф. Українська література в середній школі: Курс методики. – К.: Рад. школа, 1962. – 391 с.
7. Буяльський Б. А. Поезія усного слова. – К.: Рад. школа, 1969. – 264 с.
8. Волошина Н.Й., Бандура О.М. Шляхи аналізу художніх творів // Українська література в загальноосвітній школі. — К., 2003. — № 6.
9. Волощук Е.В., Бегун Б.Я. Теория и практика анализа литературного произведения // Тема 1-2/97.
10. Воробьев П.Г. Пути активизации учебно-воспитательного процесса на уроках, посвященных изучению биографии писателей // Опыт совершенствования преподавания литературы в старших классах / Под ред. В.В.Голубкова. – М.: Изд во АПН РСФСР, 1961. – С. 49-123.
11. Гаврилов П.Т. Оглядові теми на уроках української літератури в старших класах: Посібник для вчителів. – К.: Рад. школа, 1980. – 126 с.
12. Гей Н.К. Знак и образ // Контекст-1973 Литературно-теоретические исследования.
13. Голубков В. В. Методика преподавания литературы. – М.: Просвещение, 1962. – 496 с.
14. Горб О.А. Проблема типології уроків літератури // Методика викладання філологічних дисциплін: Зб. науково-методичних статей. – Вип. II. – Запоріжжя, 1997. – С.41-46.
15. Горб О.А. Чи потрібні сучасній школі нетрадиційні уроки літератури? // Рідна школа.– 2000. – №7 - С.50-52.
16. Горб О.А. Форма уроку як засіб його ефективності (уроки з неусталеною структурою) // Матеріали Всеукраїнської міжвузівської науково-практичної конференції (17-18 листопада 1999 р.). – К.: Знання, 2000. – С.141-146.
17. Горб О.А. Нові підходи до вивчення індивідуального стилю письменника // Матеріали науково-практичної конференції (27-29 травня 1996 року). – Мелітополь-Київ, 1996. – С.22-23.
18. Демчук О. Програма спецкурсу для старшокласників «Види аналізу художніх текстів» // Українська мова і література в середній школі, ліцеях та гімназіях. — 2003. — № 4.
19. Жабицкая Л. Г. Восприятие художественной литературы и личность. Литературное развитие в юности. – Кишинев: Штиница, 1974. – 134 с.
20. Захарук Д. В. Ігри з літератури. – К.: Рад. школа, 1970. – 224 с.
21. Исследование художественных интересов школьников / Под ред. Е. В. Квятковского, Ю. У. Фохта-Бабушкина. – М.: Педагогика, 1974. – 160 с.
22. Кудряшов Н. И. Взаимосвязь методов обучения на уроках литературы. – М.: Просвещение, 1981. – 190 с.
23. Куцевол О. Творча сутність професійної діяльності вчителя літератури // Дивослово. – 2006. - №5.
24. Львова Ю. Л. Творческая лаборатория учителя. – М.: Просвещение, 1980. – 192 с.
25. Методика преподавания литературы / Под ред. З. Я. Рез. – М.: Просвещение, 1977. – 383 с.
26. Методика преподавания литературы: Пособие для студентов и преподавателей / Под ред. О. Ю. Богдановой, В. Г. Маранцмана: В 2-х ч. – В.: Владос, 1995.
27. Методика викладання української літератури: для студентів спеціальності «Українська мова і література» / Укл. Є.Пасічник. – К., 1984. – 24 с.
28. Ми є. Були. І будем ми! Виховання національної самосвідомості учнів засобами художньої літератури: Навч.-метод. посібник / За ред. проф. Н. Й. Волошиної. – К.: Ленвіт, 2003.
29. Мірошниченко Л. Ф. Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах: Підручник для студентів-філологів. – К.: Ленвіт, 2000. – 240 с.
30. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка. Навчальний посібник. – К., 2001. – 608 с.
31. Мухина Т.К. Диалог как форма оптимизации педагогического процесса // Советская педагогика. – 1989. – №10. – С. 74-77.
32. Наукові основи методики літератури: Навч.-метод. посібник / За ред. проф. Н. Й. Волошиної. – К.: Ленвіт, 2002. – 344 с.
33. Неділько В. Я. Методика викладання української літератури в середній школі. – К.: Вища школа, 1978. – 248 с.
34. Никольський В. А. Методика преподавания литературы в средней школе. – М.: Просвещение, 1971. – 256 с.
35. Никифорова О. И. Психология восприятия художественной литературы. – М.: Книга, 1972. – 152 с.
36. Пасічник Є. А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах: Навч. посібник для студентів вищих закладів освіти. – К.: Ленвіт, 2000. – 384 с.
37. Пультер С. О., Лісовський А. М. Методика викладання української літератури в середній школі. – Житомир: Полісся, 2000. – 163 с.
38. Рибникова М.А. Очерки по методике литературного чтения. — М.: Учпедгиз, 1963.
39. Рожина Л. Н. Психология восприятия литературного героя школьниками. – М.: Педагогика, 1977. – 176 с.
40. Саппаров М.А. Размышления о структуре художественного произведения // Структура литературного произведения: Сб. научных трудов. — Л.: Наука, 1984.
41. Синиця І. О. Педагогічний такт і майстерність учителя. – К.: Рад. школа, 1981. – 319 с.
42. Сторчак К. М. Основи методики літератури. – К.: Рад. школа, 1965. – 420 с.
43. Степанишин Б. І. Викладання української літератури в школі. – К.: Проза, 1995. – 254 с.
44. Токмань Г. Методика викладання української літератури в старшій школі: екзистенціально-діалогічна концепція. – К.: Міленіум, 2002. – 318 с.
45. Храпченко М.Б. Внутренние свойства и функции литературных произведений // Храпченко М.Б. Художественное творчество, действительность, человек. — М.: Сов. писатель, 1976.