УДК 37.03 (477) (09)

Ткачук Лариса

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, м. Умань, Україна

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ПЕДАГОГІЧНОГО СТИМУЛЮВАННЯ В ІСТОРІЇ ВІТЧИЗНЯНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ (КІНЕЦЬ XIX – XX ст.)

Анотація. *Стаття присвячена питанню теорії і практики педагогічного стимулювання в історії вітчизняної педагогічної думки кінця XIX – XX ст. Зазначається, що у цей час існували кардинально протилежні підходи до осмислення проблеми педагогічного стимулювання, що пояснюється природою навчальної діяльності. У статті представлені точки зору педагогів кінця XIX – XX ст., які віддавали пріоритет позитивним емоціям, які переживають учні у процесі навчання. Відзначається, що важливим джерелом для становлення теорії педагогічного стимулювання є наукові розробки педагогів, що представляють різноманітні новаторські напрями розвитку гуманістичної освітньої парадигми. Продемонстровано, що у розглядуваний період трактовки ідеї педагогічного стимулювання зберігали певну наступність, з одного боку, а з іншого, трансформувались під впливом соціально-педагогічних умов.*

Ключові слова: *навчально-пізнавальна діяльність, стимул, теорія педагогічного стимулювання, вітчизняна педагогічна думка, гуманістична освітня парадигма, ситуація успіху.*

TITLE IN ENGLISH

Larysa Tkachuk

Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman, Ukraine

PEDAGOGICAL THEORY AND PRACTICE PROMOTION IN THE HISTORY OF DOMESTIC EDUCATIONAL THOUGHT (THE END OF XIX – XX CENTURIES)

Репозитарій УДПУ

Abstract. *The article deals with the theory and practice of stimulating teaching history of national educational thought in the late of XIX - XX centuries. It is noted that there were radically opposite approaches to understanding the problems of teacher incentives, due to the nature of learning activities at this time. The article presents the perspective of educators in the late XIX - XX century, which gives priority to positive emotions, experiencing pupils in the learning process. It is noted that an important source for the formation of the teaching theory in stimulating research and development of teachers representing a variety of innovative directions of humanistic educational paradigm. It is demonstrated that the proposed interpretation of ideas between teacher incentives kept some continuity on the one hand and on the other, transformed under the influence of social and educational conditions.*

Keywords: *teaching and learning activities, the theory of teacher incentives, domestic educational thought, humanistic educational paradigm, the situation of success.*

Роль стимулів у спонуканні до діяльності була предметом досліджень філософів, педагогів, психологів, соціологів і їх результати сформувалися в теорію педагогічного стимулювання як методику стимулювання суспільно-цінних дій і мотивів поведінки вихованців.

Філософською базою для розробки цієї проблеми є дослідження, пов‘язані із вивченням особистості (І. Кон та ін.), її потребово-мотиваційною сферою діяльності (А. Здравомислов, В. Рябов, В. Толстих та ін.); а також з аналізом діяльності, її мотивації і способів стимулювання (Г. Батищев, Л. Буєва, М. Грубніков та ін.).

Значний інтерес представляють праці психологів Б. Ананьєва, В. Асєєва, А. Асмолова, Л. Божович, В. Вілюнаса, Л. Виготського, В. Давидова, Б. Додонова, О. Леонтьєва, Б. Ломова, А. Маркової, В. Мясищева, С. Рубінштейна, Д. Узнадзе, П. Якобсона та ін, які досить активно розробляли проблему мотивації навчально-пізнавальної діяльності.

При аналізі теорії педагогічного стимулювання важко переоцінити значення праць педагогів Ш. Амонашвілі, Ю. Бабанського, А. Бєлкіна, В. Караковського, С. Лисенкової, П. Підкасистого, І. Підласого. В. Сухомлинського, В. Шаталова та ін., в яких розкриваються сучасні освітні системи і педагогічні технології.

ий УДПУ

У вітчизняній педагогіці кінця XIX і у XX столітті ідея педагогічного стимулювання навчально-пізнавальної діяльності учнів посідала одне з чільних місць. Існували різні, кардинально протилежні підходи до її осмислення. Частина педагогів були прихильниками позитивних емоцій у навчанні учнів, інша частина – вважали, що тільки вольові зусилля самого учня забезпечують реалізацію освітніх цілей, ще інші – наполягали на необхідності спонукання до навчання, вважаючи, що дитина ще не здатна зрозуміти значення навчальної праці і її результатів. Такі позиції учених та практиків, на нашу думку, обумовлені природою навчальної діяльності, яка, з одного боку, пов'язана з процесом пізнання, який передбачає орієнтацію на почуття подиву і радості, на емоційний підйом, що стимулює інтелектуальні зусилля, а з іншого – з трудовою діяльністю, необхідною для процесу освоєння світу, яка ґрунтується на емоціях, що генеруються змістом та різноманітністю видів праці, способами її організації та здійснення, результативністю, – перш за все, успішністю чи неуспішністю.

У пропонованій статті ми представили точку зору тих педагогів кінця XIX – XX століття, які віддавали пріоритет у навчанні позитивним емоціям, які переживають школярі, та вважали, що школа має бути школою радості й успіху.

Кінець XIX – перша третина XX століття характеризується пошуком нових шляхів, засобів, форм, методів і прийомів організації і здійснення навчально-пізнавальної діяльності. Результати наукових досліджень І. Павлова, І. Сєчєнова, В. Бєхтєрєва стали фундаментом для створення рефлексології, реактології, рефлексологічної педагогіки, які, в свою чергу, стали основою розробки теорії педагогічного стимулювання. Надзвичайно важливим джерелом для становлення теорії педагогічного стимулювання є наукові розробки педагогів, що представляють різноманітні новаторські напрями розвитку гуманістичної освітньої парадигми: освітньо-гуманістичний (В. Вахтєров, П. Каптєрєв та ін); соціально-гуманістичний (С. Шацький,

Репозитарій УДПУ

П. Блонський та ін); вільно-гуманістичний напрям (К. Вентцель); духовно-гуманістичний напрям (М. Демков).

В. Зеньковський, виступаючи на з‘їзді педагогів середніх учбових округів у м. Києві (12–19 квітня 1916 р.) наголосив: “Для того, щоб перебування дітей у школі було продуктивним, необхідний психічний простір для життєвих емоційних явищ. ... Першим і головним завданням по відношенню до дітей повинна бути атмосфера довіри і поваги до їх творчих сил, завдяки чому у дитини може народитися віра у самого себе. ... Шкільний процес повинен втратити свій похмурий вольовий характер, він повинен бути радісним, приємним”. Свій виступ він закінчив закликом: “Хай буде школа джерелом радості і щастя!” [1,20].

Своє бачення причини того, що школа випускала з своїх стін осіб, далеко не зрілих у розумовому та моральному відносинах, безвольних, нездатних до самостійної діяльності, виголосив на з‘їзді С. Таратута, охарактеризувавши тодішню освітньо-виховну систему, як таку, що зводила складну справу виховання на кшталт “каральних експедицій і перетворила вихователя і педагога в охоронця шкільної та позашкільної тиші і порядку. До душі дитини торкалися жорсткими руками, тримали її в шорах. Панувало прагнення перекроїти всіх дітей на один лад, укласти їх в прокрустове ложе мертвонароджених правил” ... Разом із тим, наголосив він, “школа повинна бути побудована на євангельських засадах взаємного братнього розуміння і поваги всіх працюючих на ниві народної освіти” [1, 21зв].

О. Музиченко, характеризуючи у своєму виступі на з‘їзді активні методи навчання, наголосив на таких шляхах пошуків розв‘язку навчальної задачі, коли “робота, просуваючись вперед, від одного маленького успіху переходить до іншого, в дитині прокидається радість у праці, впевненість в собі і рішучість, якій не страшна боротьба з перешкодами ” [2].

За переконанням Я.Чепіги головна мета “правдивої освіти і правдивого виховання” – “не перетворювати людську природу, а складати найпожиточніші умови для всебічного розвитку людської душі, у згоді з психофізичною

Репозитарій УДПУ

природою індивідуума і рівняти шлях до широкої творчості і самодіяльності духу" [3,4]. Надаючи надзвичайно важливої ролі емоціям як чинникам, що сприяють інтенсивності шкільної праці, він орієнтував педагогів на розвиток позитивних емоцій, щоб "не сльози і різка панували в школі, а радість, втіха й задоволення" [4,23].

А. Володимирський, розглядаючи у книзі "Школа природнього розвитку" (1920) з позиції природного виховання методи заохочення і покарання, стверджував, що "природа не умовляє, не погрожує, не нагороджує, не карає в тім розумінні, як це водиться в нашій штучній шкільній системі". Педагог вважав, що нагороди та кари містяться в самій суті пізнавального процесу. Вони – в успіху або невдачах вихованця, які його заохочують, або примушують змінити шляхи чи способи досягнення. Якщо дитина отримує в процесі пізнання приємність, задоволення, почуття власного удосконалення, то це і буде нагорода "ніким не дарована, а власними силами здобута" [5, 33–34].

Навчити учня учитися, учитися легко й успішно – одна з глибоких педагогічних ідей С. Шацького. Він звертав увагу на необхідність створення позитивного психічного стану кожного учня і всього колективу учнів як однієї з найважливіших умов успішного навчання: "Величезну роль у справі успішності відіграє той настрій, той загальний бадьорий стан духу в учнів, та діловитість і спокійна, якщо так можна висловитись, жвавість, які складають педагогічну основу всякої успішної роботи школи" [7, 225]. А отже, відзначав педагог, необхідно навчати так, щоб кожен учень усвідомлював своє просування вперед, щоб кожен предмет був цікавим для нього. Інтерес до знань посилюється в міру того, як зростає у школяра віра у власні сили. І чим більше він витрачає інтелектуальних і емоційно-вольових зусиль у процесі оволодіння знаннями, тим більше він їх набуває. "… кожна задача, кожне питання є яким-небудь утрудненням, яке треба подолати. І з цієї точки зору мова повинна йти не про ліквідацію утруднень, а, можливо, про культуру утруднень" [6, 246]. Ця думка здається нам надзвичайно важливою, вона заслуговує пильної уваги психологів, дидактів і методистів.

Репозитарій УДПУ

Даючи відповідь на питання про те, що збуджує інтерес дитини до роботи, С. Шацький логічно приходить до "залежності інтересів від чітко усвідомлюваних власних успіхів" [6, 223]. Адже "крім цікаво поставленої, зрозумілої для дитини мети роботи, її, безперечно, цікавить констатування свого просування вперед, оволодіння своїми власними силами. Ось це розуміння того, що учень рухається вперед, може викликати в ньому надзвичайно цінний з педагогічної точки зору інтерес до перевірки себе, перевірки своїх сил і умінь" [6, 228]. Відтак педагог сформулював принцип: "оцінювати треба роботу учнів, а не їх моральні якості" [6, 229]. Підкреслюючи те, що "ми вже звикаємо завжди розглядати роботу учня невідривно від його особистості", він застерігає, що будь-яка оцінка особистості учня, а не його роботи завжди веде до того, що процес учіння починає гальмуватися [6, 198]. Разом з тим, врахування результатів, окремо без урахування процесу роботи, завжди веде до значних помилок: "… і тому необхідно прагнути до того, щоб облік процесу роботи був пов'язаний із її результатом і щоб при судженні про результат ми у той же час давали собі ясний звіт про те, яким шляхом цей результат досягнутий [6, 226–227].

В організації навчально-виховного процесу є потреба у використанні таких методів, які б зробили насичене великими справами і труднощами життя дітей радісним, цілеспрямованим і щасливим. Такими методами в досвіді А. Макаренка є в першу чергу дитяча радість і система перспективних ліній. "Людина не може жити на світі, – говорив педагог, – якщо у неї нема попереду нічого радісного. Справжнім стимулом людського життя є завтрашня радість" [7, 397]. Сутність і значення методу дитячої радості полягає в тому, що він є найважливішим засобом перетворення важких обов'язків дитини і в навчанні, і в праці, і в громадській діяльності у джерело та стимул творчої життєдіяльності. Організована педагогами дитяча радість вносить у життя дітей необхідний елемент задоволення; саме цим методом виховуються бадьорі і життєрадісні люди.

Репозиторій УДПУ

Природне прагнення дітей до завтрашньої радості А. Макаренко використовував як засіб включення їх у працю і активне виконання всіх інших обов‘язків з метою виховання в дітях активності, ініціативи, цілеспрямованості. “Виховати людину – значить виховати у неї перспективні шляхи, якими піде її завтрашня радість” [7, 397]. Далеко не всі види дитячої діяльності можуть бути радісними самі по собі, і далеко не завжди діяльність дітей може принести безпосередньо відчутні плоди. Значення методу перспективних ліній у тому й полягає, що він стимулює діяльність дітей більш або менш віддаленою метою і через це виховує в них цілеспрямованість, уміння боротися з труднощами, долати різні перешкоди.

У другій половині XX століття проблема педагогічного стимулювання стала предметом педагогічних досліджень В. Ільїна, В. Коротова, І. Лернера, М. Махмутова, З. Равкіна, М. Скаткіна, Г. Щукіної та ін. У роботах, які відображають їх результати, розкривається суть стимулювання як соціального й психологічного явища, розглядається процес виникнення й розвитку концепції стимулювання у вітчизняній психолого-педагогічній науці.

Значним явищем у розробці теорії та практики активізації навчально-пізнавальної діяльності стали праці В. Сухомлинського, В. Шаталова, О. Захаренка.

Ідея радості успіху в навчанні, що випливає з класичної гуманної педагогіки, була не тільки проголошена, а й методично інструментована В. Сухомлинським. Здійснюваний практично протягом всього життя видатного педагога експеримент, професійний аналіз навчально-виховного процесу дав йому змогу глибоко пізнати сутність феномена успіху в навчанні дітей і не тільки дати визначення цієї філософсько-педагогічної категорії, виокремити її чинники, але й побудувати на цій основі чітку педагогічну теорію вивчення, виховання й розвитку особистості – педагогіку успіху.

У своїх творах і практичній діяльності В. Сухомлинський прослідковує діалектичний взаємозв‘язок між успіхом у навчанні дитини і її бажанням вчитися, по суті розкриває “кругову” природу успіху. Він був глибоко

Репозитарій УДПУ

переконаний, що створення “передчуття” успіху – важливе завдання вчителя у вихованні в учнів постійного бажання оволодівати все новими і новими знаннями [8, с.12].

Центральна з потреб дитини – потреба у позитивній оцінці дорослих і насамперед – учителя, в його схваленні та заохоченні до успіхів. Дитина, відчуваючи себе внаслідок оцінного ставлення дорослих значущою у певному розумінні, прагне зберегти свою значущість, у неї з'являється прагнення “підтвердити” вже пережите почуття власної гідності під впливом схвалення дорослого, яке й задовольняє потребу дитини в самоповазі. Неодноразово у своїх працях В. Сухомлинський наголошував, що необхідно, щоб навіть найменші успіхи учнів, їх зусилля і прагнення вчитись краще, були помічені і підтримані учителем. Особливо це важливо для дітей, що не користуються авторитетом у товаришів. Обстановка доброзичливості, вміння бачити краще у кожному, цінити й поважати кожного учня як особистість допомагає навіть слабшим повірити у себе.

Василь Олександрович дуже точно накреслює лінію поведінки вчителя, що прагне виховувати правильні стосунки у колективі: не підкреслювати успіхи одних і неуспіхи інших; не протиставляти сильних слабким; помічати навіть найменші успіхи слабких учнів, але не підкреслювати це різко, як щось несподіване. Реалізація ідей “педагогіки успіху” В. Сухомлинського дозволяє створити умови для організації такого навчального процесу, в якому кожен учень просувається вперед у відповідності з своїми можливостями, відчуває окрилюючу силу успіху, радість на шляху просування від незнання до знання, від невміння до уміння.

Отже, учитель повинен створити педагогічні ситуації успіху для того, щоб в учня виникла потреба в оволодінні знаннями, уміннями, навичками, оскільки, за В. Сухомлинським, тільки там, де маленька людина переживає почуття гордості від того, що вона в чомусь досягла визначних успіхів, виявила себе, – в індивідуальному духовному житті, ми бачимо те, що треба назвати *енергією думки*. Сутність навчання, як праці полягає в тому, що людині

Репозитарій УДПУ

хочеться думати, у неї є прагнення, бажання мислити, розв'язувати розумові задачі, в яких багато труднощів. Радість розумової праці – ось що стає доступним людині, якщо її духовне життя пройняте почуттям оптимістичної впевненості у своїх силах, почуттям власної гідності [9, с.78].

Аналіз передового досвіду вчителів-новаторів (Ш. Амонашвілі, І. Волков, М. Гузик, І. Іванов, С. Лисенкова, С. Логачевська, М. Палтишев, В. Шаталов, С. Шевченко), колективів Сахнівської середньої школи (директор О. Захаренко), Українського колежу імені В. Сухомлинського (директор В. Хайруліна) дає можливість зробити висновок, що в їхній професійній діяльності виключна увага приділяється створенню умов, що підкріплюють успіх і віру учнів у власні сили. Працюючи по-різному, вони однодумці в одному: необхідні нові взаємини між учителем і учнями, необхідно бути не попереду й не позаду, а поруч з дитиною, підтримуючи і спрямовуючи її творчі зусилля і приходячи на допомогу лише у найнеобхідніших випадках; любити дитину, вірити в неї, звеличувати її. Вони переконані в тому, що у дитини виникає інтерес до навчальної діяльності лише в тому випадку, коли у цій діяльності є успіх. Якщо успіху немає і вчитель його не програмує, то інтересу до навчання не буде.

В. Шаталов відповідь на питання: як зробити, щоб роки навчання, роки дитинства, отроцтва і юності стали для кожного учня точкою опори на все наступне життя, вбачав у формуванні в кожного учня гідності працівника, що переживає радість успіху. Щастя досягнення мети неможливо порівняти ні з чим. Адже справа у самоствердженні, у зростанні віри в свої можливості, в глибинному розумінні шляху до результату. "Точка опори – це перш за все знайдення гідності … Почуття гідності не виникає на порожньому місці і в один момент, а зрощується у повсякденній наполегливій праці кожну хвилину і на кожному сантиметрі шкільного життя, у повсякденному співробітництві учителя і учнів" [10, 3]. С. Соловейчик охарактеризував роботу учнів Шаталова як "учіння із захопленням". Самоствердження і самоповага дитини підтримує все зростаючий інтерес до процесу учіння, викликає повагу до вчителя – в

Репозитарій УДПУ

результаті створюється позитивна моральна атмосфера на уроці, атмосфера психологічного комфорту, реального співробітництва.

Значну увагу приділяють вчителі-новатори створенню позитивних емоцій.. Найменший успіх, нестандартний підхід до звичного, іскра творчості не залишаються непоміченими. Звідси і похвала, і заохочення, і схвалення у найрізноманітніших формах. Кожна дитина впевнена: учитель любить її, саме її. У дітей формується позитивне ставлення до учіння і до учителя. Вчителі-новатори впевнені: ледачих дітей немає, дитячі лінощі – швидше захист від "педагогічної агресії вчителя", від його невміння.

"У школі учню має бути, як в батьківській хаті, – вважав директор Сахнівської школи на Черкащині О. Захаренко. – До школи він має бігти, а не йти, знаючи, що в школі він пізнає радість відкриття своєї сутності в цьому мінливому світі. В школі його не образять, на нього не гримнуть, а порадять, підтримають, дадуть можливість розкрити себе, свою творчу обдарованість" [11, 17], відчути "святе і прекрасне, яке називається успіхом – здійсненою мрією" [11, 19].

Моральні і матеріальні стимули, якщо вони не формально застосовуються, при будь-якому устрої відіграватимуть значну роль в житті школи і суспільства в цілому, вважав педагогічний колектив школи: "Бо без цих генераторів прогресу, стимулів творчості, засохне освіта, збіднє нація, загине держава" [11, 16]. Такими в Сахнівці були: стипендії за відмінні, або особливі успіхи у вивченні окремих предметів, грамоти, подяки, призи за активну участь у навчальному процесі і житті школи, за успіхи в олімпіадах, конкурсах, призи за щоденну ранкову гру-розминку, яка проводиться на кожній ранковій лінійці. Не менш важливі стимули: розповідь про учня чи сім'ю в шкільній багатотиражці або по місцевому телебаченню.

Атмосфера в колективі школи була доброзичливою, всі учні почували себе комфортно, знаючи, що в школі їх чекає не лише повсякденна навчально-пізнавальна праця, а й обов'язковий щоденний сюрприз, досягнення, відзнака: не буде грубого осуду за невивчений урок чи недоречну випадковість [11, 22].

Репозитарій УДПУ

Підхід до навчання і виховання в Сахнівській школі був демократичний. Діти навчались на бажаному чи посильному рівні.

В основу діяльності Українського колежу імені В. Сухомлинського (директор – член-кореспондент АПН України В. Хайруліна) покладена ідея видатного педагога В. Сухомлинського про радість успіху в навчанні. Розуміючи важливість успішного старту дитини у початковій школі для набуття впевненості у своїх здібностях, міцного фундаменту середньої школи, творчій колектив колежу у процесі настійного пошуку переконався в тому, що духовна діяльність потребує активних зусиль особистості, що справжнє самоутвердження може бути тільки тоді, коли людина переживає радість успіху, перемоги над труднощами, схвильоване почуття власної гідності.

Максимальному розкриттю можливостей індивідуального зростання школярів, стимулюванню їх внутрішніх сил до творчого саморозвитку і самовдосконалення сприяють різноманітні ситуації особистісного вибору, гарантованого успіху, авансованої довіри. Перед учнями ставляться зрозумілі й посильні вимоги, забезпечується звернення дитини на саму себе, орієнтація на виявлення власних моделей учіння, що передбачає варіативність змісту, форм та методів навчання. Всім вихованцям надається можливість вибору того виду діяльності, де вони можуть реалізувати себе як індивідуальність [12; 15].

Здійснений аналіз джерел та педагогічного досвіду педагогів-гуманістів свідчить, що для розвитку учнів, результативного виконання ними навчальної діяльності, необхідна наявність постійної системи стимулювальних та спрямовувальних підкріплень, які дають силу, віру і можливість подолання перешкод, створюють основу для формування адекватної самооцінки, забезпечення творчого самопочуття школярів (І. Д. Бех). Учіння протікає ефективніше і дає якісніші результати, якщо в учня є сильні, яскраві, глибокі мотиви. Без сумніву, глибоке вивчення, критичне осмислення і творче використання найцінніших педагогічних здобутків минулого сприятиме розширенню і збагаченню наших уявлень про смисл і філософію педагогічного стимулювання учнів, про його роль і місце у формуванні людини, дозволить

Архів УДПУ

уникнути багатьох помилок і прорахунків у розбудові національної системи освіти, школи XXI століття.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ І ЛІТЕРАТУРИ:

1. Газетные статьи, посвященные работе съезда педагогов средних учебных заведений округов в г. Киеве 12 – 19 апреля 1916 года // Центральний державний архів вищих органів влади і управління у м. Києві (ЦДАВО у м. Києві). – Ф. 707. – Оп. 259. – Спр. 361. – 127 арк.
2. Газетные вырезки "Педагогический съезд в г. Киеве 12 – 19 апреля 1916 года // Центральний державний архів вищих органів влади і управління у м. Києві (ЦДАВО у м. Києві). – Ф. 707. – Оп. 259. – Спр. 78б. – 63 арк.
3. Чепіга Я. Уява і мислительна та творча діяльність дитини / Я. Чепіга // Світло. – 1914. – Кн. 9. – С.13–40.
4. Чепіга Я. Методика навчання в трудовій школі / Я. Чепіга – К.: Держ. вид-во Україна, 1930. – 268 с.
5. Володимирський Л. Школа природнього розвитку / Л. Володимирський. – К.: Друкарня Всеукраїнського кооперативного Видавничого Союзу, 1920. – 111 с.
6. Шацкий С.Т. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. / С. Т. Шацкий. – М: Педагогика, 1980. – Т. 2. – 401 с.
7. Макаренко А. С. Педагогічна поема / А. С. Макаренко // Твори: В 7-ми т. / А. С. Макаренко. – Т. 3. – К., 1952–1955. – С. 397.
8. Сухомлинський В. О. Інтерес до учіння – важливий стимул навчальної діяльності учнів / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори. В 5-ти т. Т. 5. – К.: Рад. школа, 1977. – С. 7–16.
9. Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори. В 5 - ти т. Т.1. – К: Рад. школа, 1976. – С. 55–206.
10. Шаталов В. Ф. Точка опоры / В. Ф. Шаталов. – М: Педагогика, 1987. – 160 с.
11. Захаренко О. А. Поспішаймо робити добро / О. А. Захаренко. – Черкаси, 1997. – 28 с.
12. Хайруліна В.М. Український колеж – школа радості / В. М. Хайруліна, Н. В. Титаренко // Початкова школа. – 1996. – №6. – С.17–20.

Репозитарій УДПУ