

УДК 372.31.(09)(477)«18/19»

МЕТОДИ НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ВІТЧИЗНЯНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ ДУМЦІ (КІН. ХІХ – ПОЧ. ХХ СТ.)

Гавриленко Т.Л.

О́ поаод³ ае́на³о́еа́іі ііа́еуае́ о́едаꝛі́нїе́еб іа́ааа́іа́³а е³і. О́О – іі±. О́О нò. Іа́ і́оіа́еа́іо іа́оіа́³а іа́а±а́ііу́ ііе́іа́еб³еб³ о́еіеу́д³а е́д³ꝛї́ і́деꝛіо́ ае́ооа́еу́іе́б і́еòа́іу́ нò±а́нїіа́і́ дїꝛа́еòе́о іі±а́òе́іа́іꝛ і́н³а³òе́.

Е́ер±іа³ н́е́іаа́: іа́оіа́е́ іа́а±а́ііу́, ііе́іа³³³ о́е́іеу́д³, іі±а́òе́іа́а о́е́іеа́, о́едаꝛі́нїе³ іа́ааа́іа́е́.

А́ поаоу́а́ да́ннїа́òòеа́арòнꝑ а́ꝛа́еуа́у о́еда́еі́нїе́еб іа́ааа́іа́іа́ е́іі. О́О – іа±. О́О а́. Іа́ і́оіа́еа́іо іа́оіа́іа́ іа́о±а́іеу́ іеа́а³еб³ о́е́іеу́іе́еіа́ ±а́даꝛ і́деꝛіо́ ае́ооа́еу́іу́ò а́ііòі́нїа́ н́іа́òа́іа́ііа́і́ даꝛа́еòеу́ іа±а́еу́іа́і́ іа́даꝛіа́а́іеу́.

Е́ер±а́а́у́а́ н́е́іаа́: іа́оіа́у́ іа́о±а́іеу́, іеа́а³еа́ о́е́іеу́іе́еé, іа±а́еу́іа́у́ о́е́іеа́, о́еда́еі́нїе́еа́ іа́ааа́іа́е́.

Through the prism of topical issues of contemporary development of primary education the article elucidates the views of Ukrainian pedagogues on the problem of methods of teaching primary school pupils.

Key words: methods of teaching, primary school pupils, primary school, Ukrainian pedagogues.

Постановка проблеми. Зміни, які відбуваються сьогодні в системі національного шкільництва, стосуються передусім першого ступеня загальної середньої освіти. Одним із пріоритетних завдань є не тільки оновлення змісту початкової освіти, а й пошук ефективних методів навчання молодших школярів.

Здійснення нових кроків у розв'язанні дидактичних проблем зумовлюють об'єктивну потребу вивчення, критичного аналізу й творчого використання історико-педагогічного досвіду минулого. Особливо цінним у цьому контексті є період кін. ХІХ – поч. ХХ ст., ознаменований численними освітніми реформаторськими зрушеннями, радикальними переосмисленням традиційної системи навчання, активним пошуком нових теоретико-методологічних основ початкової школи, й зокрема методів навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різноманітні освітні проблеми кін. ХІХ – поч. ХХ ст. знайшли відображення в багатьох дослідженнях сучасних науковців. Так, у працях В.Вихрущ ґрунтовно розкриваються основні тенденції розвитку вітчизняної дидактики, висвітлюються загальнодидактичні проблеми середньої школи в Україні другої пол. ХІХ – поч. ХХ ст. Окремі питання дидактики, пов'язані з даним періодом, розкрито в роботах С.Золотухіної, В.Пилипчук (принципи навчання); Н.Кузьменко, Л.Пироженко, Н.Побір-

ченко, О.Штурмак (зміст навчання); В.Шпортенко (форми організації навчання). Педагогічна спадщина, зокрема дидактичні погляди відомих українських педагогів досліджуваного періоду, є предметом наукових розвідок Н.Белкіної, Л.Березівської, І.Зайченка, Є.Коваленко, О.Пінчук, О.Таран та ін.

Вивчення та аналіз праць цих науковців свідчить, що у них не знайшла відображення проблема методів навчання у початковій школі. Тому **метою статті** є висвітлення поглядів українських педагогів кін. ХІХ – поч. ХХ ст. на проблему методів навчання молодших школярів крізь призму актуальних питань сучасного розвитку початкової освіти.

Виклад основного матеріалу. Наприк. ХІХ – на поч. ХХ ст. в Україні прискореними темпами розвиваються капіталістичні відносини, зростає промисловість, торгівля, що зумовлюють об'єктивну потребу в розвитку народної освіти. Однак для більшості українських дітей єдиним доступним загальноосвітнім навчальним закладом була й залишалася початкова школа.

Вивчення й аналіз офіційних шкільних документів ("Положение о начальных народных училищах" (1864, 1874), "Правила о церковноприходских школах" (1884), "Программы учебных предметов для церковноприходских школ" (1886), "Примерные программы предметов, преподаваемых в начальных народных училищах" (1897),

“Программы для одноклассных начальных народных училищ (Проект)” (1913) та ін.) свідчать, що початкова школа мала формувати законослухняних богобоязливих громадян із високим рівнем патріотизму, а також повідомляти “елементарні корисні знання”.

У навчальних програмах для церковнопарафіяльних та міністерських шкіл, які були найпоширенішими в Україні, передбачалося вивчення Закону Божого, церковнослов'янської грамоти, російської мови, краснопису та арифметики. Перевантажені релігійною догматикою, граматизмом, вони не враховували вікових можливостей, потреб та інтересів молодших учнів; орієнтували вчителів на застосування традиційно-консервативних методів і прийомів викладання (робота з книгою, вивчення напам'ять, попереджальне та перевірене диктування, списування тощо). У програмах не передбачалося таких видів робіт, які стимулювали б пізнавальну активність і творчу ініціативу учня. Таке навчання призводило до механічного засвоєння матеріалу, перевтоми школярів, їхньої пасивності в процесі навчання.

Висловлюючи протест проти існуючої системи навчання, педагогічна громадськість шукала нові шляхи розв'язання проблем мети, завдань, змісту, методів і форм навчання молодших школярів, що відповідали б тогочасним потребам. На відміну від представників офіційної педагогіки, які наголошували на застосуванні в початковій школі словесних і книжних методів навчання, що апелювали головним чином до пам'яті, прогресивні українські педагоги, спираючись на зарубіжний і вітчизняний досвід, висловлювалися за впровадження таких методів навчання, які залучили б дитину до розумової активності й самодіяльності, свідомого засвоєння знань.

Особливої популярності в кін. XIX – на поч. XX ст. набували наочні методи навчання, що розглядалися як один із засобів боротьби проти схоластичного навчання. Наочність, як зазначав Т.Лубенець, є найважливішою передумовою всебічного сприймання й пізнання дитиною навколишнього світу. “Через органи чуттів ми отримуємо різноманітний матеріал для побудови образів, уявлень, висновків. Саме з цих основних елементів людина починає поступово створювати свої уявлення про зовнішній світ і творити свій суб'єктивний світ” [5, с. 507]. Наочні методи мають використовуватися під час вивчення усіх навчальних предметів. Без застосування наочності, вважав педагог, навчання буде нудним і незрозумілим. У статті “О наглядном преподавании” він писав: “Покажіть учням ховрашка чи крота, і, повірте, вони в одну мить набудуть про них більше знань, ніж коли вчитель читатиме опис цих тварин цілий урок” [4, с. 24].

Наочне навчання, на думку Я.Чепіги, впливає з життя та природи дитини, й нехтування ним призводить до затримки її розвитку, “знищує природжені здібності, зменшує й не розвиває здатності до самостійних досліджувань та спостережень, обмежує приймання” [10, с. 31]. У статті “Річевий (наочний) метод навчання” він не тільки довів користь і необхідність застосування

наочного методу в початковій школі, а й показав його значення на різних уроках. Так, важливу роль наочність відіграє при викладанні природознавства, коли ніякими словесними методами не можна розповісти дітям про ті процеси, що відбуваються в природі, про рослинний і тваринний світ.

Без наочності не можна зробити жодного кроку вперед і під час навчання дітей математики. Для опанування початкової лічби Я.Чепіга радив використовувати пальці рук, сірники, горох, квасолю, пізніше – арифметичну скриньку, гроші, міри, які застосовуються в житті. Причому слід не тільки показувати це, а й залучати дітей до практичного виконання. Хай вони вимірюють, зважують, продають та купують. Тобто слід організувати навчання так, щоб абстрактність найменше відбивалась на мозковій роботі дитини, коли вона ще не має для цього достатнього досвіду. Математичні істини дитина може зрозуміти тільки “при конкретному розумінні та уявленні їх” [10, с. 38].

Не менш важливе значення має наочність і при вивченні географії та історії. Отже, початкова школа “повинна не обмежуватися простим тлумачінням знаттів по книжці, треба розвивати дитину розумово, ґрунтуючи її розвиток на образах і ідеях конкретних (річевих), а не словесних (умозорних)” [10, с. 39].

Оскільки тогочасні школи не були забезпечені наочними посібниками, М.Демков, О.Комаров, Т.Лубенець, С.Русова радили виготовляти їх учителям, а також учням. Діти можуть збирати різноманітних комах, рослини й разом з учителем або самостійно робити гербарії, складати колекції, а також виготовляти моделі різноманітних фігур тощо.

С.Русова пропонувала створити в школі історико-географічно-природознавчий музей. Зібрані в ньому “сухі рослини, метелики, шкідливі кузьки, шкурки шкідливих звірят, каміння, старовинні убрання, черепки старовинного посуду, старовинні ікони й ін. – усе по чому учні можуть ознайомитися з сучасним і колишнім життям” [7, с. 13].

Брак наочності, на думку М.Демкова, могли компенсувати спеціально створені педагогічні музеї, де зосереджувалися необхідні наочні посібники, що дали б змогу користуватися ними вчителям різних шкіл.

Як і прогресивні західні педагоги, М.Демков, С.Русова, Я.Чепіга звертали особливу увагу на використання в процесі навчання молодших школярів практичних методів навчання, а саме: вправ та задач, дослідів і практичних робіт. М.Демков у праці “Начальная народная школа...” акцентував увагу на тому, що початкова школа є школою праці, оскільки після її закінчення дитина повинна вміти правильно розмовляти, чітко й виразно читати, писати, креслити, малювати, співати. І все це досягається за допомогою вправ і задач, які сприяють виробленню вмінь і формуванню навичок.

Кожна вправа і задача, на переконання М.Демкова, повинна нести в собі щось нове, бути посильною для учня, але водночас до її виконання й розв'язання він повинен докласти певних вольових зусиль. Виконані вправи та задачі має

обов'язково перевірити й оцінити вчитель. За допомогою цих методів він може виявити рівень знань і умінь учнів, їхню працездатність, уміння працювати самостійно, рівень розвитку вольової сфери.

Помітне місце відводилось оволодінню учнями дослідницькими й практичними вміннями, які сприяють розвитку самостійності й пізнавальної активності, підготовці до життя. Застосування в процесі навчання дослідів та практичних робіт, вважав Я.Чепіга, захоплює учнів, збуджує в них активне прагнення до пізнання світу, допитливість. Особливого значення вони набувають на уроках природознавства. "Перед очима в дитини повинні пройти всі одміни утворювання з яйця риби, жаби, гусиниці, метелика; а також досліджування з мінералами, металами, з газами, повітрям, громовиним світлом, магнітом, з елементарними законами фізики, механіки і т. ін." [10, с. 36].

Для проведення практичних робіт і дослідів С.Русова рекомендувала улаштувати біля школи ділянку землі, на якій "учні мали б змогу й садовити деякі рослини, й робити спроби по фізіології рослин, над життям різних тварин" [7, с. 5]. На думку Я.Чепіги, город, садок, поле є для дітей лабораторією, де вони ознайомлюються з об'єктами і явищами природи, спостерігають, експериментують, досліджують, набувають досвіду, практичних умінь.

Педагоги зазначали, що практичні роботи мають застосовуватися й під час вивчення інших предметів. Наприклад, на уроках математики можна виконувати такі практичні роботи, як вимірювання довжини, обчислення периметра, площі геометричних фігур. На уроках рідної мови С.Русова пропонувала використовувати практичні завдання такого характеру: описати свою хату, двір, записати найцікавішу гру, народні загадки, казки, родинні пісні тощо.

На основі глибокого ознайомлення з новими ідеями західної педагогіки С.Русова та Я.Чепіга доводили, що в процесі навчання молодших школярів важливе місце має зайняти гра. Цей метод навчання зацікавлює дітей, викликає в них позитивні емоції, активізує їхню увагу, розвиває пізнавальні здібності, кмітливості, уяву, закріплює знання та вміння. "Гра вносить розмаїтість в життя дітей: вона є тим працюванням, яке освіжає й зміцнює тіло й дух, навчає міркувати, замислюватись над власними діями, витворювати рішучість і певність в діях" [8, с. 51]. У процесі гри "без примусу і насильства" відбувається "серйозна робота розуму, іде освіта" [9, с. 17–18]. На думку Я.Чепіги, учитель, застосовуючи ігровий метод навчання, має зайняти в спілкуванні з дітьми демократичну позицію. Щоб зацікавити їх, викликати в них позитивні емоції, він має сам стати учасником гри.

У початковій школі С.Русова пропонувала використовувати систему дидактичних ігор, розроблену відомим бельгійським педагогом і психологом О.Декролі. Ці ігри, на її думку, відповідають усім дидактичним вимогам та сприяють активізації учнів у процесі навчання. Високо оцінюючи доробок О.Декролі, вона радила вчителям ознайомитися з його системою і на цій основі самостійно розробляти власні дидактичні ігри [7, с. 12].

Важливого значення С.Русова надавала такому виду гри, як драматизація, що набувала особливої популярності в зарубіжній педагогіці. Драматизацію вона радила впроваджувати на уроках читання, історії, географії, іноземної мови. Цей вид гри, на її думку, сприяє розвитку виразної мови, творчих здібностей, самодіяльності, пам'яті, уяви, міцному й свідомому засвоєнню матеріалу, формує комунікативні здібності.

Дослідження показали, що прогресивні українські педагоги вважали за потрібне, крім нових методів навчання, застосовувати й таку традиційну групу методів, як словесні, що мають важливе значення у процесі навчання молодших школярів. Однак, на відміну від представників офіційної педагогіки, вони, по-перше, як і К.Ушинський, виступали проти абсолютизації їх значення, доводили необхідність доповнення їх іншими методами навчання і, по-друге, наголошували на тому, що словесні методи навчання мають не лише орієнтуватися на повідомлення певної суми знань, а й сприяти активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів.

Сутність, мета, завдання, функції словесних методів навчання, а також конкретні рекомендації вчителю щодо їх використання в процесі навчання знайшли відображення в працях М.Демкова та С.Миропольського. Серед виділених і охарактеризованих словесних методів найдоступнішими для запровадження в початковій школі вони вважали розповідь, опис, пояснення та бесіду.

Розповідь, у трактуванні М.Демкова, – це простий і доступний метод усного викладу навчального матеріалу, що найбільше подобається дітям. Вона активізує увагу, сприяє розвитку пам'яті, уяви, впливає на почуття і настрої учнів, несе в собі "морально-виховний елемент". Розповідь, як зазначав учений у статті "О ходе урока и духе обучения", має пов'язуватися з вивченим матеріалом та відтворювати головну думку попереднього уроку або порушувати проблему, що розглядатиметься на наступних уроках. Так, на уроці географії після ознайомлення учнів з поняттями "джерело", "озеро", "річка", "море", "океан" він радить розповісти дітям історію про краплинку води, щоб показати кругообіг води в природі та взаємозв'язок між вивченими географічними поняттями [2, с. 145–146].

М.Демков також акцентував свою увагу на тому, що розповідь повинна мати єдину, цілу, закінчену форму, де слід виділити і підкреслити головне. Водночас, як зауважував С.Миропольський, у розповіді треба звернути увагу й на другорядні обставини, деталі, які мають важливе значення для молодших школярів, бо надають наочності й жвавості повідомленому, допомагають краще уявити ті чи інші образи, зрозуміти й запам'ятати матеріал.

Ефективність даного методу залежить від умінь вчителя чітко, правильно, емоційно, проникливо висловлювати свої думки, використовувати слова й вирази, які зрозумілі учням та відповідають їхньому віку, рівню розвитку.

Опис як метод навчання передбачає образну, чітку характеристику предметів, подій, явищ, їх ознак та властивостей. Він впливає на уяву,

викликає розуміння та сприяє міцному закріпленню в пам'яті навчального матеріалу, дає можливість жваво й наочно уявити відсутній предмет, звернути увагу на його ознаки та властивості, полегшує точне його сприйняття. Педагоги радили використовувати опис на уроках природознавства, географії, історії при викладі матеріалу про пори року, природні зони, рослини, тварини, історичні події тощо.

Метод пояснення передбачає визначення істотних ознак предмета, тлумачення слова, речення, правила, способу дій тощо. Цей метод М.Демков та С.Миропольський пропонували застосовувати у викладанні всіх навчальних предметів. Використовуючи пояснення, вчитель повинен звернути увагу на чіткий, зрозумілий, доступний, послідовний виклад навчального матеріалу.

Розповідь, опис та пояснення педагога відносили до монологічних методів навчання й визначали такі їх переваги: дають змогу економити навчальний час, розкрити зміст фактичного матеріалу, повідомити про події, явища, описати природне середовище, певний об'єкт, пояснити поняття, правило тощо; вчити учнів послідовно й логічно викладати думки, виділяти головне і другорядне. Водночас використання цих методів має й очевидні недоліки: вимагає від учнів напруженої уваги, що призводить до швидкого втомлювання, обмежує їхнє спілкування з учителем, який не може контролювати рівень сприйняття й усвідомлення навчального матеріалу.

Використовуючи монологічні методи навчання, вчитель повинен враховувати вікові особливості учнів. Тому розповідь, опис, пояснення мають бути стислими, короткотривалими і змінюватися діалогічними методами, які, хоч і належать до найскладніших, але мають більше переваг порівняно з першими: сприяють збудженню та підтриманню уваги учнів, розвитку мислення, мовлення, кмітливості; привчають до обдуманості у відповідях, судженнях; дають можливість учителеві перевіряти розуміння й засвоєння навчального матеріалу, виявляти рівень знань учнів, постійно спілкуватися з ними, стежити за ходом їхніх думок, виправляти помічені недоліки, роз'яснювати незрозуміле, здійснювати навчання відповідно до рівня розвитку учнів. Однак їх використання, акцентував М.Демков, можливе лише тоді, коли учні мають елементарне уявлення про предмет обговорення.

Доступною формою діалогу для молодших школярів вважалась катехізична та евристична бесіди. Перша передбачає розподіл навчального матеріалу на ряд запитань і відповідей, щоб учень міг чітко сприймати кожен думку й легко її запам'ятати. Але цей вид бесіди має репродуктивний характер. Запитання обмежуються вивченням матеріалом і зверненні переважно до пам'яті. Тому катехізичну бесіду доцільно застосовувати для перевірки й закріплення знань учнів.

Евристична бесіда, за визначенням М.Демкова, – це “послідовний ряд запитань учителя, за допомогою яких він спонукає учня самостійно розвинути даний предмет чи урок, прив'язати його до тих понять та уявлень, які вже є в голові учня, і таким чином досягається достатньо чітке, ґрунтовне

та розумне осмислення цього предмета або уроку” [3, с. 96]. На відміну від катехізичної, евристична бесіда спрямована на розвиток розумових і творчих здібностей, мислення, активізацію учнів у процесі навчання. За допомогою евристичних запитань діти під керівництвом учителя самостійно шукають нові знання, пізнають предмети, явища. І чим більше вони оволодівають знаннями, тим частіше можна використовувати евристичну бесіду.

У дидактичних працях М.Демкова та С.Миропольського підкреслювалось, що ефективність бесіди значною мірою залежить від добору й формулювання запитань. Розглянемо запропоновану педагогами систему вимог до запитань, а саме:

- повинні мати внутрішній логічний зв'язок та бути спрямовані до певної мети;
- мають бути простими (містити один предмет), стислими, визначеними (прямо вказувати на мету) й сприяти складанню відповіді;
- повинні бути середньої складності: занадто легкі – нецікаві для учнів, занадто складні – підірвують довіру в сили школярів;
- мають ґрунтуватися на попередніх знаннях;
- питальне слово повинне ставитися на початку речення та потребувати акцентування при вимові;
- на кожне запропоноване запитання вчитель має передбачити орієнтовні відповіді;
- не слід ставити запитань, які вимагають однозначних відповідей і містять підказку;
- не варто пропонувати запитань широкого змісту;
- не треба ставити в одному запитанні двох питань;
- не можна переривати запитання власними поясненнями.

Щоб підтримати увагу учнів, необхідно ставити запитання до всіх дітей, а не до одного, запитувати їх не по порядку, а вибірково, довго не спілкуватися з одним учнем. У ході бесіди вчитель повинен вимагати від учнів повних вичерпних відповідей “своїми словами”, а не завченими фразами. Він має терпляче вислухати відповідь і не робити посеред неї поспішних виправлень та зауважень. Якщо учень дав неправильну відповідь чи зовсім не відповів на запитання, вчитель повинен визначити причину (нерозуміння запитання, недостатність відомостей про предмет обговорення, невміння викласти думку, повільна швидкість мислення, неухважність тощо) і жити відповідних засобів (пояснити запитання чи замінити іншим, поповнити нестачу відомостей, запитати іншого учня й запропонувати повторити сказане, дати час подумати, зробити зауваження тощо).

Отже, у процесі навчання молодших школярів варто застосовувати як монологічні, так і діалогічні методи навчання, але при цьому враховувати характер навчального матеріалу й рівень знань учнів.

Вивчення праць М.Демкова, Т.Лубенця, С.Миропольського, С.Русової, Я.Чепіги показує, що, відстоюючи ефективність тих чи інших методів навчання в початковій школі, вони застерігали вчителів від їх універсалізації, наголошували на поєднанні різних методів навчання та їх умілому використанні. Вибір методів має бути зумовлений метою і змістом навчання, віковими особливостями

учнів, рівнем їхнього розвитку. М.Демков зазначав, що вчитель, готуючись до уроку, має чітко визначити методи, які використовуватиме. Зовсім іншої точки зору дотримувався Я.Чепіга. Як прихильник ідей вільного виховання він вважав, що не можна заздалегіть визначити метод навчання. “В дійсності нема зарані витвореного і звісного методу, котрий без шкоди можна прикладати при освіті до кожної дитини. Метод повинен з’являтися як наслідок природних вимог кожного індивідуума” [9, с. 41].

Висновки. Таким чином, прогресивні українські педагоги кін. XIX – поч. XX ст., спираючись на зарубіжний і вітчизняний досвід, вважали, що у процесі навчання молодших школярів слід використовувати такі методи навчання, які залучили б дитину до розумової активності й самодіяльності, свідомого засвоєння знань. Вони радили ухилятися від абстрактного навчання та були однаковими

в тому, що в початковій школі особливого значення набуває наочне навчання, без якого не можна зробити жодного кроку вперед. Особливою популярності в процесі навчання молодших школярів набували практичні методи навчання, що реалізувалися через систему вправ і завдань, дослідів, спостережень, практичних робіт, а також дидактична гра. Поряд із запровадженням інноваційних методів навчання, значна увага приділялася словесним методам (розповідь, опис, пояснення та бесіда), які мали виконувати не лише інформаційну функцію, а й сприяти активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів (рис. 1).

Запропонована система методів навчання, а також методичні рекомендації щодо їх використання не втратили своєї актуальності дотепер і можуть бути творчо використані в сучасних умовах розвитку початкової освіти.

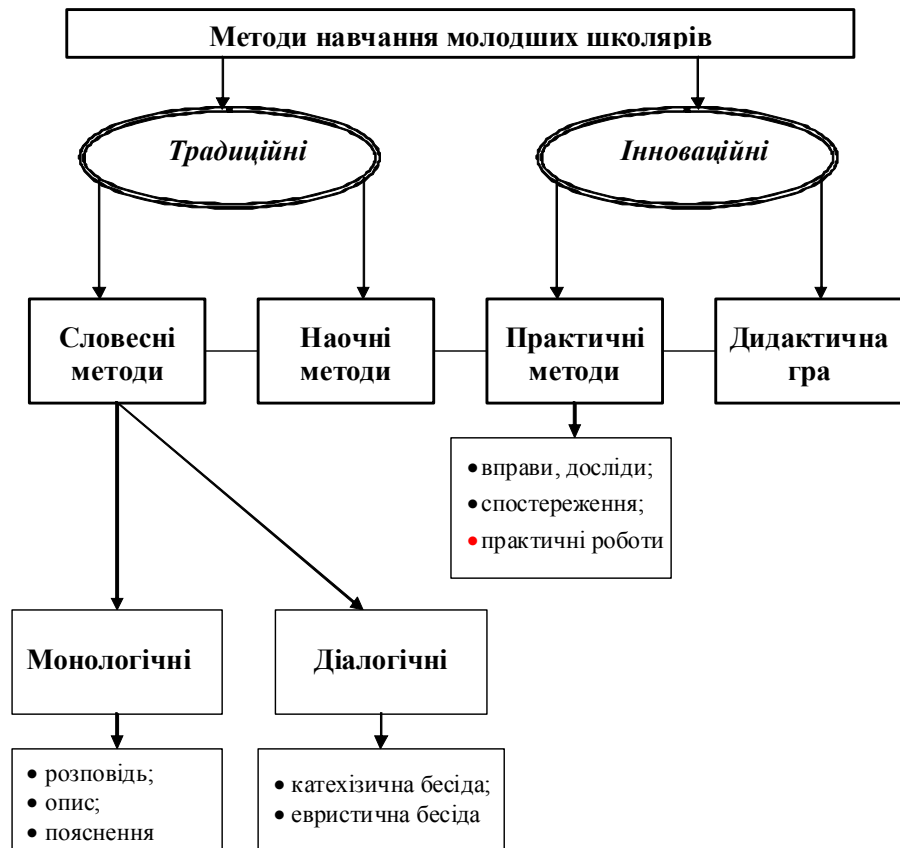


Рис. 1. Методи навчання молодших школярів, запропоновані українськими педагогами кін. XIX – поч. XX ст.

Література

1. Демков М. Начальная народная школа, ее история, дидактика и методика / М. Демков. – М. : Тип. т-ва И. Д. Сытина, 1911. – 332 с.
2. Демков М. О ходе урока и духе обучения / М. Демков // Пед. сб. – 1893. – № 8. – С. 141–156.
3. Демков М. Учебник педагогики для учительских семинарий, женских гимназий и для народных учителей / М. Демков. – М., 1910.
4. Ч. II. Основы воспитания и обучения. Училищеведение. – 1910. – 680 с.
5. Лубенец Т. О наглядном преподавании / Т. Лубенец. – К., 1911. – 26 с.
6. Лубенец Т. Педагогические беседы / Т. Лубенец. – [2-е изд.]. – СПб. : Тип. П. В. Луковникова, 1913. – 237 с.
7. Миропольский С. Учебник дидактики / С. Миропольский. – [8-е изд.]. – СПб., 1905.
8. Ч. 1. Общая дидактика. – 1905. – 82 с.

7. Русова С. Нова школа / С. Русова // Світло. – 1914. – Кн. 7–8. – С. 3–16.
8. Чепіга Я. Проблеми виховання й навчання в світлі науки й практики : зб. психопед. ст. / Я. Чепіга. – К., 1913.
Кн. I. – 1913. – 157 с.
9. Чепіга Я. Проект української школи / Я. Чепіга // Світло. – 1913. – Кн. 2. – С. 31–44 ; Кн. 3. – С. 14–30 ; Кн. 4. – С. 12–29.
10. Чепіга Я. Річевий (наочний) метод навчання / Я. Чепіга // Світло. – 1914. – Кн. 5. – С. 28–39.