

ДЕРЖАВНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД  
„ПЕРЕЯСЛАВ-ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ ДПУ  
ІМЕНІ ГРИГОРІЯ СКОВОРОДИ”

На правах рукопису

ПАЛАТНА Вікторія Вікторівна

УДК 373.5.016.81]:929 С.Х.Чавдаров

**ПРОБЛЕМИ ШКІЛЬНОЇ МОВНОЇ ОСВІТИ  
В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ С.Х. ЧАВДАРОВА**

13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова)

Дисертація на здобуття наукового ступеня  
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник  
**Розсоха Антоніна Павлівна**  
кандидат педагогічних наук, доцент

Переяслав Хмельницький -2008

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП</b> .....	4 – 12
<b>РОЗДІЛ 1</b>	
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ	
ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ С.Х. ЧАВДАРОВА.....	13 – 77
1.1 Актуальні проблеми сучасної української школи та методики навчання української мови.....	13 – 20
1.2. Аналіз літератури та джерел з проблеми дослідження.....	20 – 36
1.3. Педагогічний світогляд С.Х. Чавдарова у контексті шкільної мовної освіти в Україні.....	36 – 51
1.4.Впровадження С.Х. Чавдаровим передових освітніх ідей у шкільну практику мовної освіти.....	51 – 77
ВИСНОВКИ ДО 1 РОЗДІЛУ .....	78 – 80
<b>РОЗДІЛ 2</b>	
НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ С.Х. ЧАВДАРОВА	
У ГАЛУЗІ ШКІЛЬНОЇ МОВНОЇ ОСВІТИ.....	81 – 164
2.1. Розробка і вдосконалення С.Х. Чавдаровим методики навчання української мови.....	81 – 99
2.1.1. Проблеми шкільного підручника з української мови у методичній науці 20 – 30 – х рр.. ХХ ст.: історіографічний аналіз.....	81 – 84
2.1.2. Наукова експертиза шкільного підручника у рецепції С.Х. Чавдарова.....	84 – 86
2.1.3. Розробка С.Х. Чавдаровим науково-теоретичних засад методики шкільної мовної освіти ....	86 – 92
2.1.4. С.Х. Чавдаров про шляхи і засоби удосконалення кваліфікації шкільного вчителя мови і літератури.....	92 – 94
2.1.5. Методичні засади формування в учнів орфографічних умінь і навичок за С.Х. Чавдаровим.....	94 – 99

2.2. Питання змісту і методів шкільного курсу української мови у спадщині С.Х.Чавдарова.....	99 – 164
2.2.1. Особливості структурування змісту та організації шкільного курсу української мови за С.Х. Чавдаровим.....	100 – 132
2.2.2. С.Х. Чавдаров про методичний інструментарій шкільної мовної освіти .....	133 – 140
2.3. Творче застосування педагогічних ідей С.Х. Чавдарова в сучасній українській школі й науці.....	140 – 164
ВИСНОВКИ ДО 2 РОЗДІЛУ .....	165 – 166
ВИСНОВКИ.....	167 – 172
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	173 – 203

## ВСТУП

**Актуальність теми.** Відродження національної суверенності України, розбудова її державних засад зумовлює потребу в глибокому дослідженні історії різних напрямів суспільного життя українського народу. Актуалізується сфера історико–педагогічних досліджень, проблем народної освіти і національної педагогічної думки. Це відкриває можливості для відродження національно-виховних традицій і сприяє подальшому розвитку освіти і культури.

На основі синтезу сучасних досягнень педагогічної теорії і практики, переосмислення досвіду минулого структуруються концептуальні засади педагогічної діяльності і шкільної освіти, зокрема, мовної. Важливою стає одночасна актуалізація минулого й сучасного досвіду у розбудові майбутнього на шляху сходження до людини духовної.

Для сучасної педагогічної теорії і практики пріоритетними є дослідження, в яких вивчаються фундаментальні проблеми становлення і розвитку вітчизняної системи освіти і виховання. Загальні закономірності розвитку освіти можуть бути глибоко пізнані лише тоді, коли будуть досліджені сутність, закономірні зв'язки і особливості становлення та розвитку складових вітчизняної освіти і виховної системи в їх істотних взаємозв'язках і взаємозалежностях.

Шкільна мовна освіта виступає важливою складовою сучасної освітньої системи. Пізнання закономірностей і особливостей становлення і розвитку процесу викладання мов у школах України допомагає виявити фундаментальні ідеї, принципи, реалізація яких забезпечує високу ефективність навчання і виховання підростаючих поколінь. Становлення і розвиток мовної освіти зосереджує в собі важливі аспекти еволюції освітньо-виховних ідей, гуманістичних цінностей.

Дослідження становлення і розвитку шкільної мовної освіти в Україні засобом персоніфікованого підходу є особливо актуальною,

суспільно важливою проблемою, від вирішення якої значною мірою залежать успіхи в здійсненні сучасної національної освіти.

Шкільна мовна освіта, як і загальна середня освіта України, нині зазнає радикальних змін. Інтенсивні процеси її реформування зумовлюють наполегливі пошуки трансформування системи і змісту освіти. Відповідно до законів України „Про освіту”, Державної національної програми „Освіта” (Україна ХХІ століття) Національної доктрини розвитку освіти розроблено Концепцію мовної освіти 12-річної школи, яка передбачає національне відродження й інтеграцію у європейський і світовий освітянський простір.

Важливою передумовою цього є необхідність зберегти і примножити національні надбання, традиції освітньої системи. Назріла потреба об’єктивно проаналізувати, переосмислити і висвітлити позитивний досвід минулого з питань шкільної педагогічної освіти в контексті сучасних освітніх змін.

Серед визначних українських лінгводидактів кінця ХІХ – початку ХХ ст. виділяється постать Сави Христофоровича Чавдарова (1892–1962), талановитого вченого, педагога, автора новаторських за своїм змістом шкільних підручників з української мови.

Науково-педагогічну спадщину С.Х. Чавдарова становлять монографії, підручники для студентів педагогічних навчальних закладів і школи, статті, доповіді, лекції, тощо. Вони і дотепер викликають безсумнівний теоретичний і практичний інтерес у дослідників проблем державної мовної освіти і мовленнєвого розвитку школярів.

У науковому вирішенні широкого кола проблем навчання учнів С.Х. Чавдаров орієнтувався на праці видатних педагогів минулого А.Дістервега, Я.А. Коменського, К.Ушинського та своїх сучасників – П.Афанасьєва, Л. Булаховського, О. Білецького, В. Помагайби, О.Пешковського, Д. Ушакова, та ін.[14, 89]

У дослідженнях С.Х. Чавдарова не тільки широко висвітлено багато педагогічних проблем, але і глибоко узагальнено досвід розвитку української педагогіки. Вони відрізняються прагненням до цілісного розкриття процесів формування особистості школярів. Педагогічну спадщину С.Х. Чавдарова ми розглядаємо не тільки, як віху в історії розвитку педагогічної думки в Україні, але і як важливе джерело у вирішенні сучасних проблем навчання і виховання школярів.

У вітчизняній психолого-педагогічній літературі характеристику наукового доробку С.Х. Чавдарова й аналіз праць ученого фрагментарно представлено у дослідженнях з питань теорії та історії розвитку освіти і виховання в Україні М. Гриценка, М. Гриценка, М. Даденкова, О.Дзеверіна, Н. Каленіченко, О. Мазуркевич, В. Сухомлинського, В.Чепелева [27;35; 53;116].

В українській історико-педагогічній науці загальний аналіз науково-теоретичної спадщини автора подано у дисертаційному дослідженні О.Пронікова „Проблеми теорії та історії педагогіки у спадщині С.Х.Чавдарова” (1983).

У дисертаційному дослідженні Яворської С.Т. „Становлення і розвиток методики навчання української мови як науки (XVI - XX ст.)” (2005 р.) діяльність С.Х. Чавдарова подається у контексті системного аналізу процесу становлення і розвитку методики навчання української мови у середній школі в діахронії на підставі її наукового аналізу і теоретичних висновків щодо внеску українського педагога в теорію і практику української лінгводидактики. Автором конкретизовано основні проблеми, які розв'язували педагоги, методисти у певний період розвитку освіти. Розкрито погляди вчених, учителів-практиків стосовно змісту, форм і методів навчання. Показано, яким чином змінювалися, удосконалювалися або, навпаки, звужувалися компоненти шкільної мовної освіти: мета, зміст, структура курсу української мови, форми та методи.

Характеристика методологічних засад педагогічної концепції С.Х.Чавдарова, його внесок у розробку понятійно-категоріального інструментарію української дидактики реалізується в публікаціях А.Алексюка, Л. Бондар, С.Литвинова, М. Ярмаченка та ін. [4; 12; 276; 277].

Лінгводидактичному аспекту діяльності С.Х. Чавдарова присвячено роботи В. Бадер, О. Біляєва, З. Бакум, Т. Донченко, Л.Валентій, О.Горошкіної, К. Крутій, Л. Мацько, Т. Симоненко, Л. Скуратівського, В.Статівки [8; 17].

Історико-педагогічний доробок автора аналізується у статтях М.Вашуленка, Л. Березівської, Л. Пироженко, В. Чепелева та ін. [272].

Однако, системний джерелознавчий аналіз лінгводидактичної спадщини С.Х. Чавдарова ще не став предметом спеціального дисертаційного дослідження. Актуальність, нерозробленість проблеми становлення і розвитку лінгводидактичних поглядів українського педагога обумовили вибір теми дисертаційного дослідження: „Проблеми шкільної мовної освіти в педагогічній спадщині С.Х.Чавдарова”.

Хронологічні межі дослідження визначаються 1920–1962 рр. – часом науково-методичної діяльності С.Х. Чавдарова, який збігся з періодом становлення і розвитку нової школи в Україні, конкретизацією питань дидактики і теорії виховання підростаючого покоління, ролі в цьому процесі шкільної мовної освіти.

**Зв’язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертаційне дослідження виконано відповідно до тематичного плану наукових досліджень і є складовою комплексної науково-дослідної теми кафедри літератури та методики навчання “Діалогічне прочитання української літератури” (№ держреєстрації 0106U005252, науковий керівник доктор педагогічних наук, професор Г.Л.Токмань).

Тему дисертації затверджена Вченою радою державного вищого навчального закладу (протокол № 7 від 29 червня 2005року) та узгоджено

в бюро Ради з координації наукових досліджень у галузі педагогіки і психології АПН України (протокол № 8 від 20 вересня 2007 року).

**Об'єкт дослідження** – науково-педагогічна діяльність С.Х.Чавдарова.

**Предмет дослідження** – проблема шкільної мовної освіти в педагогічній спадщині С.Х.Чавдарова.

**Мета дослідження** – обґрунтувати теоретико-методологічні засади педагогічної діяльності СХ.Чавдарова, визначити можливості творчого застосування доробку вченого у сучасній українській школі і науці.

Відповідно до предмета і мети дослідження сформульовано такі **завдання**:

- здійснити історіографічний аналіз літератури та джерел з проблеми дослідження;
- систематизувати змістово-організаційні особливості науково-педагогічної спадщини С.Х. Чавдарова і визначити передові на той час освітні ідеї ученого, шляхи впровадження їх у шкільну практику;
- охарактеризувати процес розробки і вдосконалення С.Х.Чавдаровим методики навчання української мови;
- дослідити особливості змісту і методів шкільного курсу української мови у спадщині С.Х.Чавдарова;
- науково обґрунтувати можливість використання основних ідей відомого українського методиста у розв'язанні проблем сучасної системи шкільної мовної освіти в Україні.

**Методи дослідження**:

- *загальнонаукові* (аналіз, синтез, зіставлення, узагальнення, систематизація), які передбачають дотримання мети науковості, об'єктивності, деполітизованості, історизму, казуальності, світоглядності, плюралізму, альтернативного підходу до розгляду історико-педагогічного процесу, класифікації та типологізації.



– *соціально-гуманітарні*, надали можливості проаналізувати соціокультурну зумовленість розвитку конкретного напряму, характеристику механізмів застосування культурних традицій у формуванні загальнотеоретичних основ історії освіти педагогічного та історичного знання.

– *історико-педагогічні* (ретроспективний, логіко-системний, хронологічно-структурний, зіставно-порівняльний аналіз праць), які є традиційними для історико-педагогічних досліджень: історико-порівняльний аналіз та систематизація архівних документів і літературних матеріалів, теоретичне узагальнення, проблемно-хронологічний, історико-структурний, статистичний, ретроспективний. Це дозволило глибше усвідомити значущість окремих аспектів при структуризації, визначення теоретичного компонента із системи інформаційних знань історико-педагогічної спадщини України середини ХХ ст.

Дослідження першоджерел проводилось у контексті історико-культурної доби, визнання невичерпності автентичності тексту, співвідношення із сучасними оцінками досвіду минулого, неперервності традиції тощо.

**Джерельну базу дисертації** становить науково-педагогічна спадщина С.Х. Чавдарова. Об'єктом аналізу є як авторські друковані праці, так і не введені до наукового обігу рукописні тексти, щоденники, нотатки тощо (понад 50 джерел).

У дослідженні використано фонди архівів: Центрального Державного Архіву Історії України (ЦДІАУ), Державного Архіву Києва (ДАК). Опрацьовано документи Інституту рукописів Наукової бібліотеки України імені В.І.Вернадського (ІР НБУВ), Педагогічного музею України, які відтворюють генезу діяльності ученого (14 фондів). Вивчалась періодика, мемуарна та художня література досліджуваного періоду.

Використано періодичні видання 30-х – 60-х рр. ХХ ст. (“Записки історико-педагогічного відділу ВУАН”, “Шлях освіти”, “Рідна школа”,

“Комуністична освіта”, “Радянська освіта”, “Радянська школа”, “Русский язык и литература в средней школе” та ін.). Опрацьовувались довідники та енциклопедії, бібліографічні покажчики періодичних видань тощо.

Отже, палітру дослідження становлять різноманітні за формою (архівні та опубліковані), змістом (офіційні та персоніфіковані), характером і походженням джерела.

**Наукова новизна здобутих результатів** полягає в тому, що вперше на основі виявлених архівних, літературних, історико-педагогічних та інших джерел проведено системний аналіз педагогічної діяльності українського лінгводидакта С.Х.Чавдарова у контексті історичних та освітніх реформ ХХ ст.; визначено й обґрунтовано основні напрями науково-педагогічної діяльності вченого і чинники, які впливають на становлення і розвиток його педагогічних поглядів, розкрито нові сторінки його діяльності, зокрема, у впровадженні передових освітніх ідей у практику шкільної мовної освіти; представлено внесок С.Х. Чавдарова у підготовку шкільних підручників з української мови; подальшого розвитку набуло висвітлення ідей С.Х.Чавдарова щодо змісту і методів шкільної мовної освіти.

У науковий обіг вперше введено невідомі та маловідомі документи, матеріали, історичні факти, які значною мірою розкрили і конкретизували наукові уявлення про педагогічну спадщину С.Х. Чавдарова, її вплив на тогочасні освітні процеси.

Розкрито значущість доробку вченого для сучасного розвитку української педагогічної науки і шкільної практики.

**Практичне значення здобутих результатів** полягає у тому, що проведений об’єктивний аналіз і систематизація джерел щодо науково-педагогічної діяльності С.Х. Чавдарова у контексті розвитку шкільної мовної освіти сприяють створенню основи для подальших наукових розробок у галузі історії вітчизняної педагогіки; забезпечують комплексне

використання досягнень історико-педагогічної науки ХХ ст. у сучасних умовах.

Теоретичні положення і висновки надають фактичний історико-педагогічний матеріал для усвідомлення й аналізу значення педагогічної діяльності С.Х. Чавдарова, необхідний для повного розуміння і цілісного відтворення особливостей розвитку педагогічної думки й історії національної освіти. Матеріали проведеного дослідження можуть бути використані: в процесі розв'язання наукових і практичних завдань реформування шкільної мовної освіти, для удосконалення змісту навчального курсу історії педагогіки за рахунок більш ґрунтовного ознайомлення з еволюцією історико-педагогічного процесу; у лекційних курсах і семінарських заняттях з мовознавства, методики навчання української мови, історії культури, народознавства, краєзнавства; у розробці нових методик викладання історії педагогіки; у процесі створення концептуально нових підручників і посібників з української мови, історії педагогіки, історії української науки і культури тощо.

Матеріали дисертації обговорювались на засіданнях кафедри загальної і соціальної педагогіки та управління освітою і кафедри теорії і методики навчання української мови Переяслав-Хмельницького ДПУ імені Григорія Сковороди (2005-2008 рр.), лекціях для студентів

Авторські дисертаційні матеріали використовувалися у процесі читання лекцій та проведенні семінарських занять у студентів педагогічного факультету спеціальності „Початкове навчання” і студентів Інституту мови і літератури (довідка № 247 від 03.04.2008 р.), (довідка 248 від 04.04.2008 р.), у процесі проведення уроків з української мови та літератури у Київській спеціалізованій школі з поглибленим вивченням англійської мови № 216 (довідка № 80 від 15.09.2008р.).

**Апробація роботи та впровадження здобутих результатів.**  
Результати дисертаційного дослідження викладалися автором на конференціях: Міжнародних –,, Других Міжнародних Драгоманівських

читаннях”(Київ, 2006), „Проблеми розвитку спортивно-оздоровчого туризму і краєзнавства в закладах освіти” (Переяслав-Хмельницький, 2008); Всеукраїнських: науково-практичної конференції „Діалогічні аспекти науково-педагогічної спадщини видатних українських дидактив-філологів: Євгена Пасічника, Бориса Степанишина, Олександра Біляєва, Леоніда Скуратівського” (Переяслав-Хмельницький, 2008), науково-практичної інтернет – конференції „Формування професійних цінностей майбутніх педагогів та шляхи їх реалізації у практичній діяльності”(Переяслав – Хмельницький , 2008).

**Публікації.** Основні положення та результати дисертаційного дослідження висвітлено у 6 наукових працях, у тому числі 3 статті у провідних виданнях ВАК України, 3- у збірниках наукових праць.

РОЗДІЛ 1  
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ С.Х. ЧАВДАРОВА

1.1. Актуальні проблеми сучасної української школи та методики навчання української мови

Процес відродження незалежної демократичної України з її прагненням увійти повноправним членом у світову спільноту передбачає всебічне втілення в суспільне та індивідуальне життя цивілізаційних основ життєустрою на основі загальнолюдських цінностей та духовних, моральних і культурних засад життя українського народу. У даному контексті, освіта виступає базисом розвитку особистості, суспільства, нації та держави. Вона є визначальним чинником соціально-економічної, культурної, політичної та наукової життєдіяльності суспільства, стратегічним ресурсом забезпечення національних інтересів, показником авторитету і конкурентоспроможності держави у світі. Метою освітнього процесу стає не лише когнітивний компонент (надання основ знань з різних предметів), але й формування всебічно розвиненої, духовно і морально зрілої особистості, здатної адекватно реагувати на виклики сучасного життя

Метою даного підрозділу є характеристика інноваційних процесів в освітньому просторі України, конкретизація визначальних проблем та перспектив розвитку сучасної української школи; висвітлення значення шкільної мовної освіти у відповідності до викликів і вимог сьогодення.

Інтеграція і глобалізація соціокультурних процесів, що відбуваються на зламі XX – XXI століть, перспективи розвитку української держави вимагають глибокого оновлення системи освіти, зумовлюють її випереджувальний характер.

Зосередженість на потребах освіти і розвитку учнів передбачає пряму залежність проектування навчального змісту і методичного забезпечення від вікових та індивідуальних особливостей школярів. Основою всіх перетворень має стати реальне знання потенційних можливостей дітей, прогнозування потреб і моделей розвитку особистості. Саме на цьому ґрунтується застосування особистісно орієнтованих педагогічних технологій. Вектор шкільної освіти, спрямовуючись у площину цінностей особистісного розвитку, варіативності і відкритості школи, зумовлює принципову необхідність переосмислення усіх чинників, від яких залежить якість навчально-виховного процесу, змісту, методів, форм навчання і виховання, системи контролю і оцінювання, управлінських рішень, взаємовідповідальності учасників навчально-виховного процесу [31, 32].

Водночас, слабким місцем сучасної української школи є несформованість у частини її випускників належного рівня національної свідомості, достатньої життєвої компетентності, соціального розвитку, необхідної комп'ютерної грамотності, уміння опрацьовувати інформацію, володіння іноземними мовами. Недоліком загальноосвітньої підготовки залишаються недостатні вміння учнів вільно використовувати здобуті знання для розв'язання практичних завдань, аналізу нестандартних ситуацій. Зміст шкільної освіти переобтяжений надмірним фактологічним матеріалом, містить відомості, які не мають суттєвої загальноосвітньої цінності, його склад і структура недостатньо враховують необхідність диференціації навчання залежно від нахилів, здібностей, життєвих планів школярів. За останні роки значно зросло навчальне навантаження учнів, зумовлене невідповідністю змісту освіти, навчальних технологій їхнім віковим психофізіологічним особливостям. Це гальмує різнобічний розвиток дітей, негативно впливає на стан їхнього здоров'я, мотивацію учіння. Все це вимагає перегляду підходів до визначення мети і завдань

шкільної освіти, формування її змісту, організації навчально-виховного процесу.

Середня загальноосвітня школа виступає основним соціальним інститутом, що реалізує мету загальної середньої освіти. Даній інституції належить вирішальний внесок у формування інтелекту, самосвідомості нації, забезпечення її фізичного і духовного здоров'я. Це вимагає пріоритетної уваги до навчального змісту і методик, які формують світогляд, ціннісні орієнтації, вміння самостійно вчитися, критично мислити, користуватись комп'ютером, здатність до самопізнання і самореалізації особистості у різних видах творчої діяльності, вміння і навички, необхідні для життєвого і професійного вибору. Згідно, Концепції загальної середньої освіти (12-річна школа) (2001), актуальними проблемами і перспективними завданнями загальноосвітньої школи є:

- різнобічний розвиток індивідуальності дитини на основі виявлення її задатків і здібностей, формування ціннісних орієнтацій, задоволення інтересів і потреб;
- збереження і зміцнення морального, фізичного і психічного здоров'я вихованців; виховання школяра як громадянина України, національно свідомої, вільної, демократичної, життєво і соціально компетентної особистості, здатної здійснювати самостійний вибір і приймати відповідальні рішення у різноманітних життєвих ситуаціях;
- формування у школярів бажання і вміння вчитися, виховання потреби і здатності до навчання упродовж усього життя, вироблення умінь практичного і творчого застосування здобутих знань;
- становлення в учнів цілісного наукового світогляду, загальнонаукової, загальнокультурної, технологічної, комунікативної і соціальної компетентностей на основі засвоєння системи знань про природу, людину, суспільство, культуру, виробництво, оволодіння засобами пізнавальної і практичної діяльності;

- виховання в учнів любові до праці, забезпечення умов для їх життєвого і професійного самовизначення, формування готовності до свідомого вибору і оволодіння майбутньою професією;
- виховання школяра як людини моральної, відповідальної, людини культури з розвиненим естетичним і етичним ставленням до навколишнього світу і самої себе.

Школа - це простір життя дитини; саме тут вона не готується до життя, а повноцінно живе. Відповідно, вся діяльність навчального закладу має сприяти становленню особистості як творця і проектувальника власного життя, формуванню гармонізації і гуманізації відносин між учнями і педагогами, школою і родиною, ґрунтуючись на ідеї самоцінності дитинства, діалогу, усвідомленого вибору тощо [80].

Актуалізуються й питання формування нового змісту загальної середньої освіти, що має задовольняти таким основним вимогам:

- відповідність соціальному замовленню суспільства (всебічний розвиток особистості, її нахилів, здібностей і талантів);
- забезпечення високого наукового і практичного значення навчального матеріалу, що становить основу змісту освіти.;
- гуманістична спрямованість змісту загальної середньої освіти (задоволення потреб та можливостей особистості, її вільний розвиток);
- урахування реальних можливостей процесу навчання (закономірностей, принципів, методів, організаційних форм, рівня загального розвитку учнів, матеріально-технічної бази);
- полікультурність змісту освіти (оптимальне поєднання гуманітарної, природничої та естетичної освіти, зв'язок з національною культурою і традиціями);
- інтегративність змісту (орієнтація на інтегровані курси, структурування знань як засобу цілісного розуміння та пізнання оточуючого світу);



- єдність змістової і процесуальної сторін навчання (поєднання пізнавальної і практичної творчої діяльності в процесі вивчення навчальних дисциплін);
- послідовність змісту (планування і логіка його розгортання);
- доступність змісту (оптимальна кількість наукових понять і термінів, які необхідно засвоїти) [74].

У питаннях, що їх вирішує вітчизняна школа пріоритетним залишаються проблеми шкільної мовно-літературної, освіти формування у процесі вивчення всіх предметів мовної культури особистості, модернізація методики навчання мови тощо.

Будь-яка школа України функціонує як українська національна школа, виховуючи свідомих громадян української держави. Сучасне розуміння ролі української мови в школі виявляється у чотирьох взаємопов'язаних аспектах:

- як навчальний предмет в усіх навчальних закладах;
- як основний засіб комунікації і одержання знань з інших (не мовних) сфер пізнання;
- як засіб трансформації одержаної учнем інформації в особистісну систему знань, умінь, переконань;
- як засіб розвитку і самовираження особистості школяра, утвердження в суспільстві.

Найприроднішим для школярів є навчання і виховання рідною (материнською) мовою в атмосфері культури рідного народу. Українська мова, етнопедагогіка, народна методика навчання школярів перебувають у тісному взаємозв'язку. Така спільність полягає в тому, що їх творить, умножує, використовує та оберігає народ.

У 90-х рр. мета і завдання шкільного вивчення української мови зазнали серйозної модернізації. Це було спричинено проголошенням незалежної Української держави, соціокультурними реформами. Зміст навчання поступово набув національного характеру; почали

реформуватися програми та підручники. Відповідно з'явилася новизна у змісті навчального предмета, в методах навчання, застосуванні нових технологій, інновацій тощо. Нові підходи до вивчення мови, вітчизняні автори намагалися реалізувати в підручниках з української мови (Л.В.Скуратівський, Г.Т.Шелехова, Я.І.Остаф, В.І.Новосьолова; О.М.Біляєв, Л.М.Симоненкова; О.Б.Олійник; І.П.Ющук). До кожного розділу добиралася система вправ і завдань, що спрямовувалися на розвиток комунікативних умінь і навичок учнів, їхніх творчих здібностей.

Характерними стали тенденції збільшення наукового рівня теоретичних відомостей і практичного мовного матеріалу, було створено підручники методики навчання мови, що поєднували традиційні і новітні технології (М.І.Пентилюк, А.Г.Галетова, С.О.Караман, Т.В.Коршун, А.В.Нікітіна, І.П.Лопушинський); сформульовано нові вимоги до уроку української мови в школі (Т.К.Донченко, 2000 р.), розроблено тести і завдання для перевірки теоретичних знань, практичних умінь і навичок з питань синтаксису простого і складного речень (С.Т. Яворська, 2000 р.), визначено шляхи формування орфографічних умінь і навичок у процесі вивчення будови слова і словотвору в 5-му класі (С.Т. Яворська, 2000 р.), актуалізовано психолого-педагогічні аспекти навчання і учіння, особливості мислення-мовлення-пам'яті, змістові ознаки розумового розвитку (Н. Бабич, 2000 р.) [276; 28 - 29].

На початку ХХІ століття освіта і школа, разом із суспільством утягувались у смугу кардинальних перетворень і змін. У цьому процесі виняткова роль відводиться мовній освіті, ролі державної мови, у процесі навчання якої вчитель має забезпечити всебічний мовленнєвий розвиток особистості.

Було визначено основні актуальні проблеми шкільної мовної освіти. Серед них, - удосконалення змісту, гуманізація навчально-виховного процесу, диференціація навчання, інтеграція предметів і конкретних методик, наближення викладання до рівня розвитку сучасної

науки і культури, розробка нових технологій уроків, інтенсифікація методів навчання, пошуки нових типів уроків і форм навчання, розвиток самостійності, інтересу до навчання, проблема оцінювання знань, тощо [276; 30].

Таким чином, процес становлення і розвитку української загальноосвітньої школи, шкільної мовної освіти та методики навчання української мови як науки не припиняється. На часі створення нових змістовних альтернативних програм і підручників, у яких були б ураховані як предмет навчання різні види мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письмо), монологічне і діалогічне мовлення, визначено зміст, характер, обсяг і місце тестових завдань серед інших мовних. Нагальна потреба сучасної школи – комп'ютеризація навчального процесу. У зв'язку з цим назріла необхідність науково обґрунтувати і визначити роль, місце та методику роботи з комп'ютером під час вивчення кожного розділу мови.

Початок ХХІ століття – надзвичайно складний період для вітчизняної школи. На нашу думку, у даному контексті доцільним є науково-компаративне звернення до лінгводидактичної спадщини С.Х. Чавдарова – науковця, який перебував біля витоків сучасної вітчизняної шкільної мовної освіти.

Початок науково-педагогічної діяльності С.Х. Чавдарова - 20-ті ХХ століття, - це період своєрідного “педагогічного вільнодумства”, що характеризувався запровадженням нових експериментальних програм і методик, пошуком інноваційних шляхів реалізації завдань педагогічного процесу, становленням та оформленням принципово нової системи освіти і виховання. Сучасний етап розвитку української педагогіки організаційно нагадує той історичний період. Це час філософського теоретико-концептуального осмислення значення національної школи у майбутньому Української держави на засадах гуманізму та демократизму. Очікуваним результатом освітньої політики стає реальне підвищення духовно-

морального рівня підростаючого покоління, формування стійкої системи мотивації, світоглядних позицій та культури життя у дітей, молоді та їхніх батьків, становлення української нації як суспільства духовно здорових особистостей з високим рівнем моральних якостей, творчих і відповідальних, з високою мовною культурою спілкування, активних громадян і патріотів Української держави.

## 1.2. Аналіз літератури та джерел з проблеми дослідження

Дисертаційна робота ґрунтується на широкому колі як опублікованих, так і неопублікованих джерел, рукописних і друканих матеріалів.

Джерельну базу дослідження становлять праці, які створювалися протягом усього досліджуваного періоду і за видовим принципом класифікуються за п'ятьма групами:

- 1). Документи державних, політичних і громадських організацій, наукових установ;
- 2) Монопроблемні розвідки, присвячені освітньому процесу в УРСР у 1920 - 50-ті рр.;
- 3). Узагальнювальні праці з історії України, окремих її періодів, а також з історії радянської освіти;
- 4). Підручники і навчальні посібники, довідкові та науково-популярні видання;
- 5) Публіцистична література.

Основу джерельної бази становлять фонди таких архівів: Центральний державний історичний архів України (ЦДІАУ) [287 - 291], Державний архів м. Києва (ДАК) [322 - 327], Центральний архів вищих

органів влади та управління України (ЦАВОВ) [292 - 321], Інститут рукописів Національної бібліотеки України імені В. Вернадського (ІР НБУ) [278 - 291].

Базовим джерелом для написання дисертації є безпосередньо праці С.Х. Чавдарова: підручники, статті, посібники, листи. Особлива увага приділялася працям з методики навчання української мови. Зокрема, “Методика викладання української мови у початковій школі” (К., 1937), “Методика викладання української мови (граматики і правопису) в середній школі” (К. – Х., 1939) та ін. Слід відзначити, що протягом тривалого часу значна кількість праць С.Х. Чавдарова зберігалася у фондах архівів або залишалася маловідомою для педагогічного загалу. Означені джерела також залучалися до аналізу в процесі написання дисертаційного дослідження [147; 152; 153].

Важливим джерелом стали законодавчі та нормативні акти у галузі науки й освіти минулого і сучасності. Так, опрацьовано постанови та резолюції вищих органів влади щодо розвитку загальноосвітньої школи, і зокрема, мовної освіти протягом першої половини ХХ ст. [95].

Науково-педагогічна діяльність С.Х. Чавдарова у контексті становлення і розвитку вітчизняної шкільної мовної освіти відбувалася під безпосереднім впливом наукової думки, що стверджувалася в означений період на українських землях. Тому особливий інтерес викликали роботи учених, в яких аналізується наукова спадщина, суспільно-політична, громадська діяльність представників інтелігенції України першої половини ХХ ст., тенденції розвитку української науки та освіти в досліджувану епоху.

У цьому контексті значний внесок у розробку проблеми здійснили ґрунтовні розвідки вчених - істориків і педагогів кінця ХІХ – першої третини ХХ ст. – В. Вінниченка, М. Грушевського, Д. Дорошенка, С.Сірополка, С.Постернака та ін [28; 107]. Важливим джерелом стали також наукові праці сучасних істориків, дослідників історії науки та

освіти: Л. Вовк, О.Дзевєріна, О. Коновця, О.Любара, О.Субтельного, О.Сухомлинської та ін [20; 35; 58; 111; 112; 113]. Завдяки зазначеним дослідженням ми ознайомилися з соціально-політичною ситуацією в Україні у першій половині ХХ ст., особливостями культурного розвитку, діяльністю навчальних закладів різних рівнів, основними напрямками освітньої політики, освітянською діяльністю вчених та педагогів. Зазначений комплекс чинників здійснив безпосередній вплив на формування науково-педагогічного світогляду С.Х. Чавдарова.

Крім цього, використовувалася філософська література, література з проблем історії школи та педагогіки, мовознавства, літературознавства, теорії та історії культури, тощо[18; 23; 36; 46; 49; 71; 87; 121; 123].

Публікації 1920-х – 30-х рр. ХХ ст. мають значний науковий інтерес не лише як джерела, що відображають соціокультурний фон становлення С.Х. Чавдарова як педагога-методиста, але і як перші спроби оцінки, осмислення та характеристики змін і перетворень, які відбувалися в українській освіті (зокрема, у мовній). У них закладено підвалини для вивчення комплексу питань, пов'язаних з розробкою, обґрунтуванням і практичним втіленням у життя самобутньої української концепції мовної освіти, простежується прагнення відобразити її особливості, позитивні і негативні сторони.

У висвітленні освітнього процесу в УРСР у 1920-і рр. ХХ ст. домінував популярно-пропагандистський підхід. Це свідчило про певне відставання наукових досліджень від реальних процесів (Г.Гринько, *Очередные задачи советского строительства в области просвещения*. - Х., 1920; Приходько А. *Культурне будівництво на Україні (за 1925-26 та 1926-27 рр.)* – К., 1927).

Суспільно-політична і наукова література 1920-х рр., присвячена освітянській політиці і практиці в УРСР, є неоднозначною за своїм змістом. У працях простежується два протилежних підходи у ставленні до оцінки концепції та моделі вітчизняної освіти та здійснення освітньої

реформи в республіці. Ці підходи відбивають позиції Наркомосів УРСР і РСФРР. Схвально-позитивне ставлення виражали автори і прибічники запроваджуваної системи освіти в Україні (Ряппо Я. Система народного просвещения Украины. Сб. материалов, статей и докладов. - Х., 1925; Ряппо Я. Реформа высшей школы на Украине в годы революции (1920-1924). Сб. статей и докладов. - Х., 1925; його ж. Народна освіта на Україні за десять років революції. - Х., 1927; Скрипник М. Основні завдання культурного будівництва за доби соціалістичної реконструкції країни. - Х., 1929). Негативну оцінку український досвід у галузі освіти знаходив, як правило, у прихильників російської моделі та системи освіти, зокрема в російських дослідників С. Купідонова, В.Маркова та ін. (Купідонов С.Индустриальная школа Украины и унификация системы технического образования в СССР. — М., 1929; Марков В. Советская система народного образования УССР. Материалы к истории развития системы народного образования УССР. - Саратов, 1928 та ін.).[103; 108]

Утвердження наприкінці 1920-х - на початку 1930-х рр. режиму одноособової влади Й.Сталіна негативно позначилося на радянській педагогічній науці, яка була перетворена в одну з ідеологічних опор правлячого режиму. Насамперед цим пояснюється упереджене й однобічне відображення освіти в УСРР у 1920-і рр. сталінською історіографією. Аналіз і коментар змін і перетворень в освітній сфері України 1920-х рр. здійснювався через призму сталінської практики соціалістичного будівництва загалом, уніфікації культурного життя, зокрема. Сталінські соціалістичні перетворення, які з кінця 1920-х рр. супроводжувалися повною уніфікацією освіти в СРСР, не потребували поглибленого вивчення особливостей моделі, системи і конкретної освітньої практики, що були притаманні Україні у 1920-і рр. Тому в 1930-і - першій половині 1950-х рр. публікації з проблем освіти, як правило, пропагували завоювання культурної революції, а практика мовної освіти в Україні у 1920-і рр. розглядалася не як самобутній етап в історії радянської освіти, а

як така, що йшла у загальному руслі освітянської політики СРСР. Такий характер мала об'єктивно і навчально-методична література, створена С.Х.Чавдаровим у цей період. Означений чинник враховувався у процесі характеристики джерел формування науково-педагогічного світогляду ученого.

До наукового аналізу залучено підручники, що виходили в цей час: практичний курс української мови О. Синявського (1926), теоретичні курси з історії української мови К. Німчинова (1925), М. Сулими (1927), Є.Тимченка (1927); теоретико-практичний курс для шкіл з українською мовою навчання (М. Наконечний, 1928; К. Німчинов, М. Перегінець, В.Цебенко, Л. Курилов, 1932) і для шкіл з російською мовою навчання (Г.Іваниця, 1927; К.Німчинов, 1932); для вищих навчальних закладів (П.Бузук, 1924; А. Горецький і В.Шалья, 1926; І. Карбаненко і О.Матійченко, 1931; В. Смільський і Я.Цибенко, 1931; С. Смерчинський, 1932); з діловодства (О. Бузинний і В.Щепотьєв, 1924); для самоосвіти (М.Йогансен, 1923; Г. Іваниця, 1927); для роботи за лабораторною системою (М. Грунський, Л. Білозір, 1929); „робочі книжки” (М.Трохименко і К. Буйний, 1927; Ю. Савченко, Т. Гарбуз, Є.Троцюк, А.Панів, С. Матяш, І. Крилов, 1930); книжки для самонавчання (М.Грунський і Г. Сабалдир, 1927).

У роботах С.Х. Чавдарова яскраво простежується започатковані зазначеними авторами характерологічні особливості подання навчального матеріалу. Зокрема, прагнення допомогти вчителеві донести до учнів новий матеріал, усвідомити, закріпити його, зробивши, відтак, книжку гідним помічником учителя, а в самостійній роботі учнів – його “заступником”; доступне, ґрунтовне висвітлення складних лінгвістичних тем з методичного погляду тощо.

Методисти того періоду напружено працювали над створенням навчальних книжок нового типу, які відповідали б тогочасним методам освіти. Різні системи і форми навчання: комплексна, метод проектів,



дальтон-план, лабораторно-бригадний метод, комплексна система не сприяли створенню якісних підручників, не забезпечували системних знань з предмета. Цей дослід тривав близько десятиліття, з 1923 до 1931 року. У виданих того часу спеціальних програмах зазначалося, що у здобуванні знань треба йти не від книжки, а від життя. На практиці ці загалом правильні у своїй основі ідеї набирали негативного спрямування, оскільки лишалися тільки номенклатурними побажаннями, діти здобували хіба що уривки знань, не привчалися до роботи з підручником.

Незважаючи на те, що знання учнів були слабкі, а методичний рівень викладання невисокий, позитивні зрушення навіть в організаційно неунормованій школі були значні. Вимоги до школи, інтерес до методики навчання мови зростали серед широкого кола освітян і громадськості.

1930-і рр. ХХ ст. позначилися виходом праць російських і українських учених, які показували успіхи соціалізму у формуванні власної інтелігенції (Дізель С., Баумштейн В. Боротьба за вищу школу. - Х., 1931; Бобров Х. П'ятнадцять років боротьби за масові технічні кадри // Комуністична освіта. -1932. - №11-12. - С.78-84; Зарецький М. Стан фабрично-заводського учнівства до 15-х роковин Жовтня // Робітнича освіта. - 1932. - №4. - С.19- 27; Нольде І. З підсумків боротьби за кадри // Робітнича освіта. - 1932. - №4. - С. 28-34; Серіна О. Нові жіночі кадри для народного господарства. - Х., 1931 та ін.).[ ]

Усвідомленню та деталізації напрямів розвитку тогочасної мовної освіти, наукової кристалізації полемік та дискусій навколо лінгводидактичних питань сприяли праці мовознавців та методистів (українських – Л.Булаховського, А.Машкіна, О.Білецького, М.Миронова, В.Помагайби та російських - О.Пешковського, Д.Ушакова, Л.Щерби, П.Афанасьєва).

Першим педагогом, на якого не мали впливу підручники, написані російською мовою, була О. Курило. Вагомими є її мовознавчі і методичні погляди на навчання, відображені в підручниках, і термінологічному

словнику на створення яких помітний вплив мала формальна граматики тощо. Цінність цих підручників – у практичності: вони розвивали любов до художнього слова, до української мови, навчали вчитися і відіграли позитивну роль у піднесенні культури слова і мови. Ремінісценції її думок знаходимо у працях С.Чавдарова, Л.Булаховського та інших учених-мовознавців [279].

У становленні і розвитку методики навчання української мови важливе місце посідають праці Л.Булаховського (1888 – 1961) – підручники, посібники і статті методичного характеру. Учений великого значення надавав методиці укладання підручників, вивченню граматики, методам викладу матеріалу, обстоював дидактичний принцип свідомого вивчення мови. Вважав, що форми слів треба розглядати у тісній єдності з їх значенням, а вивчення граматики поєднувати з орфографією і стилістикою, використовувати порівняльно-історичний метод. Міркування вченого про порівняльне дослідження споріднених української і російської мов, врахування діалектних особливостей мови у процесі навчання, важливість інтонування під час вивчення синтаксису, вплив інтонації на пунктуаційну грамотність, піднесення культури мовлення, творчий підхід до розвитку мовлення не втратили своєї актуальності і в наші дні [14]. Поліфонічно з Л.Булаховським звучить ідея С.Х. Чавдарова, що “серед самостійних учнівських робіт має бути тип, який є відгуком на сприйняте у художньому слові” [69 - 87].

Актуальна проблема піднесення грамотності учнів знайшла відображення в посібнику М. Бернацького “Методика орфографії в середній школі” (1940 р.). Зацікавлюють думки вченого про способи виправлення помилок, їх класифікацію та облік, вимоги до структури уроку, перевірки знань, організації повторення, використання наочності, особливості роботи в школі з російською мовою навчання. Однак окремі питання методики висвітлено надто стисло, робота над підвищенням грамотності розглядається без зв’язку з розвитком мовлення учнів. Серед

методів навчання автор виділяє індукцію, дедукцію і роботу з підручником. Загалом, праця М. Бернацького була першою ґрунтовною спробою висвітлити методи і прийоми навчання орфографії, і в цьому її значення. Вона відіграла позитивну роль у виробленні наукового підходу до проблем, що не розв'язані остаточно й сьогодні, окремі поради і рекомендації вченого можна з успіхом використовувати в наші дні.

До плеяди людей, які стояли біля витоків формування нової школи, належить Я. Резнік, автор багатьох педагогічних праць (“Методика закріплення навчального матеріалу”, 1940; “Методи викладання в радянській школі”, 1941 та ін.). Учений вважав, що в основі міцних знань лежить три способи запам'ятовування вивченого: логічний, механічний, мнемотехнічний. Важливого значення педагог надавав різним видам самостійної роботи учнів (складання анотацій, текстуальних і вільних конспектів, написання переказів, описів, характеристик, добір цитат), проте методика роботи над ними докладно не висвітлюється. І досі вагомими залишаються методичні рекомендації педагога, як проводити бесіду, організувати роботу з підручником у школі і вдома, лабораторну роботу в класі, як виробити техніку читання, які методи навчання застосувати. Посібник для вчителів відповідав їхнім нагальним потребам в умовах переходу школи на нові методи, форми і зміст навчання. Науковий доробок Я. Резніка, в якому порушено проблеми загальнопедагогічного характеру, пов'язані з дослідженням особливостей дитячого мислення, пам'яті, уваги, збагатив методику навчання української мови.

Серед ідей О. Пешковського (1878 – 1933), що їх творчо використав та подав у власній інтерпретації С.Х. Чавдаров, відзначимо положення про велике значення засвоєння граматики учнями, свідомий граматичний розбір, пріоритетне значення самодіяльності учнів, метод спостережень над явищами мови, (хоча, на думку С.Х. Чавдарова, автор надто захоплювався конкретним методом, називаючи його дослідним). О.Пешковський радив застосовувати різні методичні прийоми для

унаочнення граматичних явищ, метод підстановки; слушно визнавав зв'язок засвоєння правопису з вивченням граматики, водночас – і значення для опанування орфографії, зорових, слухових та моторних асоціацій [88].

Д. Ушаков (1873– 1943) чітко визначив загальноосвітнє і прикладне значення граматики в курсі середньої школи. Наголошував, що розвиток усної і писемної мови учнів мусить бути пов'язаний з усією сукупністю занять з гуманітарних предметів у школі.

Академік Л. Щерба (1880 – 1944) у 30-ті рр. ХХ ст. був редактором підручника з морфології та синтаксису для учнів середньої школи. Ця робота сприяла піднесенню якості викладання не лише російської мови, але й української, оскільки на її основі укладалися підручники для шкіл України.

Є. Істрина (1882 – 1957) написала перший підручник з методики навчання російської мови у середній школі (найновіше видання – 1937 р.). Учена трактувала методику як педагогічну дисципліну, а мету уроків з мови з'ясовувала як завдання розвивати мовлення учнів, підносити її культуру, вчити дітей правопису. Ряд положень цього підручника знайшли своє відображення й у працях С.Х. Чавдарова. Зокрема:

- визнання загальноосвітнього і практичного значення граматики – тобто її ролі у розвитку мислення дітей, їхньої мови, у процесі засвоєння ними правопису;
- вимога застосовувати різні методичні прийоми під час вивчення з учнями граматики: коротку розповідь, бесіду, граматичний розбір тощо, уважно добирати ілюстративний матеріал до уроків з мовних дисциплін.

Відомий російський методист П. Афанасьєв (1874–1944), заперечуючи елементарно-практичний погляд на граматику як другорядний предмет щодо правопису, слушно підкреслював значення її для розвитку мовлення та логічного мислення учнів. Виходячи з морфологічного принципу правопису, учений переконливо доводив, що у процесі вироблення орфографічних навичок дуже важливо орієнтуватися

на усвідомлення дітьми значущих морфологічних частин слова, тобто елементів будови слова.

Отже, аналіз лінгводидактичних праць досліджуваного періоду сприяв формуванню цілісної картини тенденцій розвитку методики викладання мови та літератури у школі.

Цінними для нас стали матеріали, що містять інформацію про наукові з'їзди у Празі (1926, 1932), Перший міжнародний з'їзд слов'янських філологів у Празі (1929), другий міжнародний лінгвістичний конгрес у Женеві (1931), правописну конференцію у Харкові (1927).

Історико-педагогічні публікації, які аналізують освітянську практику та педагогічну думку протягом 50 – 60- х рр. ХХ ст., як і раніше, здійснювалися з погляду усталених коментарів та оцінок, хоча сталінські праці і були вилучені з наукового обігу. Дослідники продовжували трактувати явища освітнього життя з класових позицій, засуджували особливості української концепції та моделі освіти, вважаючи її головною хвибою підміну принципу політехнізму професіоналізацією навчання.

Водночас, ідеї С.Х. Чавдарова починають висвітлюватися у контексті становлення і структуризації методики навчання української мови. У 50-х рр. виходять друком праці, в яких стисло проаналізовано підручники ученого з української мови (І. Білодід, Л. Симоненкова), найважливіші праці С.Х.Чавдарова з методики навчання мови (Л. Рожило), висвітлено розвиток педагогічної науки (1917–1957) в Україні і погляди ученого на методи навчання, подано характеристику комплексної системи (М. Грищенко), розкрито основні досягнення у дослідженні окремих аспектів граматики, синтаксису, історії української літературної мови (Ф.Жилко, С. Левченко, І. Матвіяс).

Оцінюючи в підручниках з мови (А. Загородського, А.Медушевського, В. Шутька, О. Пархоменка, Б.Кулика та А. Кулика, В.Масальського, В. Ващенко та ін.), виданих протягом 40 - 50-х рр., позитивно, слід зазначити деяку переобтяженість їх теоретичним

матеріалом, одноманітність завдань, обмаль вправ з розвитку мовлення. Загалом, стабільні підручники щодо змісту і з погляду методики відповідали тим вимогам, які ставилися перед ними, були підґрунтям для подальших педагогічних надбань, хоча наявність чималої кількості недоглядів, нехай і дрібних, негативно позначалися на роботі з ними вчителів і учнів, на якості засвоєння матеріалу.

На початку 60-х рр. ХХ ст. цікавої еволюції зазнають диктанти як вид письмових вправ на уроках мови. Якщо у „Збірнику диктантів” Б.Кулика, І.Теліги, М. Щербатюка (1954) подано тексти лише під рубриками попереджувальних, пояснювальних і контрольних диктантів, то в посібнику Н. Коваленко і Н. Рудик (1967) наводяться ще й вибірккові з коментуванням, диктанти-переклади, словникові, творчі, вільні, типу „перевіряю себе”, самодиктанти та ін. У контексті компаративної педагогіки, слід зазначити, що С.Х. Чавдаров розглядав диктанти передусім як вид навчальних вправ з орфографії. Н. Коваленко і Н. Рудик добирали тексти, які своїм змістом забезпечували розв’язання навчально-виховних завдань, форми їх опрацювання охоплювали всі розділи програми.

Цінною в контексті досліджуваної проблеми є монографія В.Масальського (1962), в якій уперше актуалізовано проблеми підходу С.Х.Чавдарова до паралельного вивчення української і російської мов, зроблено спробу подати періодизацію розвитку методики навчання мови. У кожному періоді стисло проаналізовано або лише названо праці ученого (підручники, посібники, статті) [70].

У процесі проведення дисертаційного дослідження детально вивчалися й узагальнювалися публікації у періодичній пресі, що характеризували життєвий шлях і науково-педагогічну діяльність С.Х.Чавдарова, довідниково-бібліографічна література. Зокрема, „Коммунистическое просвещение”, “Комунистична освіта”, “Шлях освіти”, “Радянська школа” тощо.

З приводу смерті С.Х. Чавдарова чимало визначних вчених відгукнулося рядом некрологів та спогадів. Усі вони, враховуючи жанрову специфіку, характеризуються некритичною, виключно позитивною оцінкою науково-педагогічної спадщини вченого.

Радянська історіографія другої половини 1960-х - першої половини 1980-х рр. з конкретного питання мала некритичний характер і вписувалася, по-перше, в рамки, окреслені сформульованою науковцями "ленінською концепцією" культурної революції, по-друге, в схему висхідного поступального розвитку радянської освіти.

Різні аспекти життя та науково-педагогічної діяльності С.Х.Чавдарова фрагментарно досліджували Т.Завгородня, М.Козій, О.Савченко, І.Юрас та ін.; у контексті питань теорії та історії дидактики – А.Алексюк, Б.Бабанський, Г.Ващенко, Н.Вендровська, Д.Кравчук, В.Онищук, М.Павлій, В.Помагайба, О.Савченко.

З-поміж комплексних наукових праць радянського періоду, зміст яких певною мірою відображає діяльність С.Х. Чавдарова, виокремлюємо на дисертаційне дослідження О. Пронікова [96]. Означена робота орієнтувалася на висвітлення біографії та характеристики напрямів науково-педагогічної діяльності ученого. Окремо подавався аналіз праць автора. Безперечною перевагою роботи був факт розгляду дисертантом персоналії С.Х. Чавдарова не ізольовано, а в контексті конкретної історичної епохи, виявлення і структурування соціокультурних чинників, які сприяли формуванню науково-педагогічного світогляду ученого.

Незважаючи на об'єктивну заідеологізованість тексту роботи, О.Проніков орієнтувався на єдність загальнолюдських гуманістичних цінностей, інтеграцію цінностей української педагогіки та прогресивних сучасних зарубіжних ідей. Автор доводив, що досвід попередніх поколінь, здійснення персоніфікованого історико-компаративного аналізу сприяє виробленню оптимальної позиції щодо поєднання інноваційних ідей та кращих традицій вітчизняної освіти, проектуванню варіативних шляхів

побудови новітніх дидактичних та виховних систем, забезпеченню єдності та наступності історико-педагогічного процесу. Водночас, поза увагою дисертанта залишився аналіз загальнотеоретичних та методичних проблем реалізації мовної освіти у загальноосвітній школі, у той же час як цей напрям діяльності С.Х. Чавдарова виступає одним з провідних у педагогічній спадщині вітчизняного лінгводидакта.

Майже через двадцять років після дисертаційного дослідження О.К.Пронікова, на зламі ХХ – ХХІ ст. відбулися певні позитивні зрушення у проблемі усвідомлення і творчого використання наукового доробку С.Х.Чавдарова. Це виявилось у проведенні круглих столів та конференцій, поновленні публікацій та перевидань праць ученого, появі науково-критичної літератури та узагальнювальних досліджень тощо. І це об'єктивний процес, адже аналіз життя та творчої біографії С.Х. Чавдарова сприяє розумінню подій того часу, пізнанню забутих сторінок минулого. Науково-педагогічна спадщина вченого повинна цілісно увійти до духовної скарбниці української педагогіки, поновити власне існування у сучасних реаліях, сприяти розвитку національної свідомості суспільства.

Так, відомості про життєвий шлях та наукову спадщину С.Х.Чавдарова подано у багатьох довідкових виданнях (зокрема, Українська педагогічна енциклопедія, Педагогічні словники за редакціями С.Гончаренка, М. Ярмаченка (с.721)), історіографічне дослідження Н.Гупана [29].

Грунтовно над біографією С.Х. Чавдарова працювали А. Алексюк, З.Бакум, Л. Бондар та ін. Конкретні роботи сприяли підвищенню зацікавленості до особистості педагога, його творчого доробку. Найбільш змістовною у цьому контексті стала праця А.Алексюка [4]. У розвідці висвітлюються основні етапи життя та діяльності С.Х. Чавдарова; характеризується мовознавчий та лінгводидактичний доробок вченого. У роботі вміщуються цінні матеріали до бібліографії С.Х. Чавдарова. Окремо подається бібліографічний покажчик літератури про педагога.



З. Бакум проаналізувала підходи до вирішення практичних питань української літературної мови, лексики та фразеології, українського правопису, тощо [8]. Автор показала значення мовознавчої спадщини С.Х.Чавдарова, відзначила доробок ученого як методиста мови.

Л. Бондар в авторській статті [12] відзначила високу роль С.Х.Чавдарова у розв'язанні проблем мовної освіти у школі, ролі мови в інтелектуальному розвитку дитини і функціональному підході до її вивчення. Досить актуально, на думку дослідниці, звучать ідеї С.Х.Чавдарова щодо мови не лише як прояву духовності нації, пріоритетного чинника існування нації, скарбниці її культури, але й як важлива умова формування базової культури особистості.

У січні 2003 р. у Києві відбулася конференція – круглий стіл “Сава Христофорович Чавдаров і розвиток української педагогічної науки та шкільництва”, ініційована лабораторією історії педагогіки Інституту педагогіки АПН України та присвячена пам'яті ученого. У її роботі взяли участь провідні історики педагогіки, фахівці-філологи і педагоги. Серед них, М.Ярмаченко, М.Вашуленко, О.Сухомлинська, Л. Скуратівський, Н.Калініченко та ін. У доповідях зазначених авторів розглядалися питання внеску С.Х. Чавдарова у початкову ланку лінгводидактики, актуалізації ідей методики навчання української мови, аспекти біографії діяча. Розглядалися підходи С.Х. Чавдарова до збагачення української мови, аналізувалися текстологічні коментарі ученого, показано особистість педагога через мемуаристику та спогади колег тощо. У процесі проведення круглого столу зазначалося, що хоча творчий і життєвий шлях ученого вже ставали темою дисертаційного дослідження, спадщина ученого, безсумнівно, заслуговує набагато більшого.

М. Ярмаченко висловив сподівання, що проведена конференція активізує подальше вивчення різних аспектів науково-педагогічної спадщини С.Х. Чавдарова [51 - 63].

Персоналію педагога у контексті висвітлення етапів розвитку школи, освіти і педагогічної думки в Україні розкривають дослідження М.Гриценка, М.Євтуха, І.Пухи, О.Любара, Є.Мединського, Б.Мітюрова, М.Стельмаховича, Б.Ступарика, О.Сухомлинської, Д.Федоренка [48; 50; 77].

Декілька ґрунтовних статей з відомостями про життя і наукову діяльність С.Х. Чавдарова знаходимо у таких авторів, як Л.Вовк, Н.Дем'яненко, О. Сухомлинська, С.Сисоєва та ін.

Зміни, що відбуваються в українській шкільній освіті на зламі ХХ – ХХІ століть, вимагають кардинально нового науково-методичного забезпечення, найважливішим компонентом якого стали навчальні підручники та посібники, що відповідають за змістом вимогам сучасного стану науки. У даному контексті продовжується опрацювання та аналітична адаптація педагогічних ідей, сформульовані С.Х. Чавдаровим. Серед них, проблеми гуманізації навчально-виховного процесу, диференціація навчання, інтеграція предметів і конкретних методик навчання мови та літератури, наближення викладання до рівня розвитку сучасної науки і культури, розробка нових технологій уроків, інтенсифікація дидактичних методів, розвиток самостійності, інтересу до навчання тощо.

Наприклад, у 2004 р. Бадер В.І. захищено докторську дисертацію, в якій сформована авторська система взаємозв'язаного навчання усного і писемного мовлення молодших школярів у процесі аудіювання, говоріння, читання і письма.

О.М.Горошкіною у дисертації на тему „Методика навчання української мови в загальноосвітніх навчальних закладах III – ступеня природничо-математичного профілю”. – К., 2005) розроблено, науково обґрунтовано та експериментально перевірено зміст і відповідні форми, методи і засоби навчання української мови у старших класах спеціалізованих навчальних закладів.

Професором С.Т.Яворською у контексті дисертаційного дослідження (2005) досліджено джерела української лінгвометодичної науки XVI - XX століть (і, зокрема, базові положення ідей С.Х. Чавдарова), виявлено динаміку і спадкоємність розвитку компонентів навчання української мови: змісту, структури курсу, мети, форм, методів і засобів навчання тощо.

У докторській дисертації К.Л.Крутій (2005) розроблено концептуальні засади формування граматично правильного мовлення у дітей дошкільного віку на матеріалах морфології і словотворення.

У дисертаційному дослідженні В.І.Статівки (К., 2006) теоретично обґрунтовано концепцію взаємозв'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності в процесі формування текстотвірних умінь, виявлено ефективні шляхи розвитку мовлення учнів і розроблено систему методів і засобів навчання школярів.

Дисертація Т.В.Симоненко (2007) присвячена актуалізації ефективної системи роботи над активізацією та вдосконаленням процесу мовнокомунікативної підготовки студентів-філологів у процесі опанування ними професійно спрямованих та лінгвістичних курсів.

Разом з тим, враховуючи значні заслуги і доробок вченого у галузі україністики мовознавства, науково-педагогічна діяльність С.Х. Чавдарова у контексті структурування мовної освіти у загальноосвітній школі ще й досі не отримала системного належного висвітлення. Лише у деяких публікаціях ми зустрічаємо інформацію щодо цього питання.

Отже, аналіз стану вивчення теми дає підстави стверджувати, що, незважаючи на те, що творчий доробок і діяльність С.Х. Чавдарова неодноразово ставали предметом наукових студій та публіцистичних розвідок, залишається чимало прогалин у висвітленні творчого шляху вченого. Зусиллями означених авторів ім'я С.Х. Чавдарова повертається. Робота з архівними матеріалами показала, що багато аспектів наукової спадщини вченого ще детально не висвітлено і чекає на ретельне вивчення.

Таким чином, джерельна база дослідження була достатньо репрезентативною для досягнення мети та вирішення завдань, визначених у роботі. Наявні джерела надали можливості автору об'єктивно проаналізувати у комплексі основні аспекти означеної проблематики.

Відповідно до джерелознавчої бази та наукової літератури становлення концепції шкільної мовної освіти С.Х. Чавдарова розглядаємо у контексті таких етапів:

- педагогічна діяльність С.Х. Чавдарова в період становлення української школи, педагогічних пошуків і новаторства (1921–1932 рр.);
- проблеми викладання української мови і літератури у працях С.Х. Чавдарова за часів формаційно-партійного дискурсу та радянської ідеології (1933–1953 рр.);
- лінгводидактична діяльність С.Х. Чавдарова у контексті розвитку “українсько-радянської культури” та у змаганні за демократичний розвиток (1954–1962 рр.).

Критеріями означеної періодизації визначено:

- 1). Соціально-політичні умови і суспільні події, які зумовлювали реформування школи, освіти, впливали на стан і статус української мови;
- 2). Рівень розвитку лінгвістики, методики навчання української мови як науки і педагогічної думки у рецепції С.Х. Чавдарова;
- 3). Трансформації підходів С.Х. Чавдарова до методики навчання мови як науки і закономірностей її розвитку.

### 1.3. Педагогічний світогляд С.Х. Чавдарова у контексті шкільної мовної освіти в Україні

Творча спадщина С.Х. Чавдарова невідривна від епохи, в якій він жив, від основних напрямів громадсько-освітнього та соціокультурного

рухів в Україні. Становлення ученого як лінгводидакта відбувалося в період кардинальних змін шкільної мовної освіти.

Сава Христофорович Чавдаров народився 9 серпня 1892 р. у селі Бешалма Бендерського повіту Бессарабської губернії (тепер Придністровська Молдавська республіка) у родині вчителя церковнопарафіяльної школи. Навчався у прогімназії м. Ізмаїла та у Кишинівській духовній семінарії [310, с.1]. У 1917 р. закінчив історико-філологічний факультет Імператорського університету св. Володимира у м. Києві (диплом 24.09. 1918. - № 503) [310,с.5]. Працював учителем російської та латинської мов у гімназії м. Васильків Київської губернії. Протягом 1917 – 1926 рр. викладав російську, латинську, українську мови, суспільствознавство у школах Київщини, завідував школою-семирічкою, читав курс політичної економії у торгово-промисловій школі.

Як директор школи в селі Копачів Обухівського району (1920 – 1924 рр.) С.Х.Чавдаров брав активну участь у громадсько-політичній роботі. Обирався депутатом сільської ради, делегатом районного, а згодом і окружного з'їздів Рад депутатів [12 - 62].

У жовтні 1926 р. був переведений до Київського окружного відділу народної освіти на посаду інспектора-методиста сільських шкіл [302, с.14]. Проводячи значну організаційно-методичну роботу в школах Київської області, С.Х. Чавдаров глибоко вивчав потреби школи, зокрема, сільської. Результатом цього стали три статті з актуальних питань становлення і розвитку школи означеного типу [136; 137; 138].

З 1928 р. С.Х. Чавдаров – науковий співробітник Київської обласної дослідно-педагогічної станції, старший викладач вищих педагогічних навчальних закладів Києва.

У листопаді 1929 р. учений розпочинає діяльність у Київському інституті народної освіти (КІНО) на факультеті соціального виховання, викладає курси з методики мови, педагогіки, історії педагогіки. Після розподілу КІНО на систему окремих навчальних закладів (зокрема,

Інститут професійної освіти, Фізико-хімічний інститут та Інститут соціального виховання), С.Х. Чавдаров залишився в Інституті соціального виховання на посаді доцента (1930 р.). У цьому ж році ученого призначили заступником директора Інституту соціального виховання, а в 1932 р. обрали професором [292, с.4].

25 липня 1930 р. ЦК ВКП(б) прийняв ухвалу «Про загальне обов'язкове навчання». Означений документ поклав початок обов'язковому чотирикласному навчанню. Протягом 1932 – 1933 н. р. в Україні працювали вже майже 22 тис. шкіл, у яких налічувалося 4,5 млн. учнів [10]. Українські школи становили більшість, але, враховуючи історичну поліетнічність регіону, 400 тис. дітей навчалися в російських, єврейських, німецьких, болгарських, молдавських та інших національних школах.

Характерологічною тенденцією формування розгалуженої шкільної мережі став її повільний розвиток у сільській місцевості. Так, протягом 1933/1934 навчального року в сільських школах УРСР навчалось на 170 тис. учнів менше, ніж у 1932/1933 навчальному році, на який припали голодомор, міграція селян у місто, виселення у віддалені райони СРСР «кулаків і підкулачників» разом із членами їхніх сімей тощо.

Після реорганізації Інституту соціального виховання у педагогічний інститут (1934 р.), С.Х. Чавдаров продовжував читати тут курси педагогіки та історії педагогіки. Лекційні заняття Сави Христофоровича завжди відрізнялися змістовністю та емоційною насиченістю, характеризувалися глибоким методологічним обґрунтуванням, методичним забезпеченням та високою науковістю. Кожна лекція містила цікаві мовленнєві приклади, які викладач аналізував логічно аргументуючи кожне явище із залученням до цього процесу студентів.

У власній науковій роботі велику увагу молодий дослідник приділяв зміцненню зв'язків сільської школи з громадсько-політичним

життям села, питанням української мови та методиці її викладання, готував відповідні публікації, які друкувалися у часописі “Шлях освіти” [139; 140].

Із січня 1932 р. С.Х. Чавдаров працював у Київському філіалі Українського науково-дослідного інституту педагогіки (УНДІП) [295, с. 36]. Керуючи відділом мови і літератури, учений цікавився не лише питаннями методики. Так, у відповідь на постанови ЦК ВКП(б) про школу опублікував ряд статей, критикуючи теоретичні основи педології [139; 143; 145].

С.Х. Чавдаров став автором перших стабільних підручників з української мови в історії української радянської школи після постанов ЦК ВКП(б) від 5.09.1931 р. “Про початкову та середню школу” та від 25.08.1932 р. “Про навчальні програми та режим у початковій та середній школі”.

Перехід до систематичного засвоєння наук на основі певних навчальних планів, програм та розкладів [95; 10 - 19], запровадження загального обов’язкового навчання сприяли певним зрушенням у роботі загальноосвітньої школи. Водночас, вбачаючи основну причину шкільних негараздів у недосконалості програм (особливо для 5-х – 7-х груп – 2-го концентру школи), недосконалості методів роботи та недостатній дисципліні в школах, партійне керівництво висловило ряд директив, які визначали конкретні шляхи піднесення загальноосвітніх знань учнів, і, зокрема, мовної освіти. У постанові 1932 р. радилось відмовитися від “лабораторно-бригадного методу” організації навчально-виховного процесу і відновити урок як основну форму зазначеної організації. Декларувалися також основні закономірності засвоєння учнями загальноосвітніх (зокрема, мовних) предметів. Серед них, послідовний виклад предмета вчителем на уроці для забезпечення свідомого й активного сприймання дидактичного матеріалу учнями.

Остаточно справу стабільного радянського підручника вирішила постанова ЦК ВКП(б) від 12.02.1933 р. “Про підручники для початкової і

середньої школи”. Цього ж року новий “український правопис” частково додав ряд спрощень та уніфікацій у матеріал для навчання мови в середній школі.

У цей період, працюючи над удосконаленням методики викладання української мови у школах, С.Х. Чавдаров розробляє загальні питання методики навчання предмета, зокрема, викладання фонетики і граматики, орфографії, пунктуації, розвитку мовленнєвих здібностей учнів на уроках української мови.

З 1938 р. і до початку війни С.Х. Чавдаров завідував відділом педагогіки НДІП УРСР, одночасно виконуючи обов’язки заступника директора з наукової роботи. У вересні 1939 р. Наркомос УРСР переводить ученого на кафедру педагогіки Київського державного університету імені Т.Г. Шевченка, де він викладав педагогіку, методику української та російської мов. Учений брав участь у проведенні республіканських нарад методистів української мови, різноманітних конференцій з педагогіки та психології. Так, на Республіканському з’їзді викладачів педагогіки і психології (1.02 – 4.02. 1939 р.) учений виступив з доповіддю про стан і завдання науково-дослідної роботи з педагогіки [12 - 63]. Автором було визначено такі напрями досліджень: розробка і вивчення педагогічної спадщини класиків вітчизняної педагогіки, усвідомлення та творче використання передового педагогічного досвіду, питання дидактичного характеру, виховні проблеми. На науково-методичній конференції кращих працівників шкіл України (25.03 – 28.03. 1940 р.) С.Х. Чавдаров обґрунтував шляхи підготовки учнів до практичної діяльності, спеціалізацію шкіл за одним напрямом, запровадження додаткового навчання з окремих видів роботи за вибором учнів (т.зв. “фуркації”), здійснення широкого зв’язку теорії і практики у викладанні основ наук, зміцнення практичних умінь у гуртковій роботі учнів.

Наприкінці другої п’ятирічки в Україні в основному було завершено перехід до обов’язкового початкового, а у містах – до



загального семирічного навчання. Створювалися передумови для переходу до загальної середньої освіти у місті і до семирічного – у сільській місцевості. У 1937/1938 н. р. в школах УРСР навчалось 5,5 млн., а в 1940\1941 рр. – 6,7 млн. дітей [10]. Водночас, лише близько третини усіх учнів припадало на середні школи. Навчалися, переважно, у дві зміни. Навіть у середніх школах відчувався постійний дефіцит учителів з вищою освітою. Чимало педагогів ставали жертвами сталінських репресій 30-х – 40-х рр.

Були й інші негативні тенденції. Зокрема, згорання та припинення українізації супроводжувалося скороченням кількості українських шкіл і закриттям шкіл для національних меншин. У 1938 р. було прийнято постанову “Про обов’язкове вивчення російської мови в національних республіках СРСР” і посилення русифікації України згідно зі спеціальними рішенням XIV з’їзду КП(б)У. Змінювалися український алфавіт і граматики у напрямі наближення до російських. Зазначені зміни декретувалися вищим партійним керівництвом, не маючи нічого спільного з об’єктивними тенденціями розвитку культури і освіти.

Політичний вплив на молодь партія і держава здійснювали різними способами, найважливішим з яких були: ідеологізація навчальних програм, а отже – всього навчально-виховного процесу; робота у школі комсомолу і піонерських організацій. У квітні 1936 р. IV з’їзд комсомолу України ухвалив рішення про створення комсомольських організацій у кожній середній школі. При цьому загальношкільні піонерські організації існували вже з 1935 р.

За офіційною статистикою у школах України протягом 1940/1941 н.р. налічувалися близько 4 млн. піонерів і понад 250 тис. комсомольців [120]. Безперечно, ніякої самостійності ці організації не мали. Їх діяльність спрямовувалася на встановлення ідеологічного контролю над школярами, підпорядкування їх диктату партії більшовиків. Подібна офіційна ідеологія визначалась як формування «нової» людини [120; 244 – 245].

На початку 1940 р. під ред. С.Х. Чавдарова вийшов з друку радянський підручник з педагогіки. Ця комплексна систематизована монографія цілком відповідала тогочасному рівню розвитку педагогічної науки. Акцентуємо, що майже всі дидактичні розділи (“Радянська дидактика і її принципи”, “Методи навчання”, “Перевірка і оцінка знань учнів”, “Перевірні іспити”) написав безпосередньо С.Х. Чавдаров. Визначаючи дидактику як складову педагогіки, учений подав один з перших у радянській історико-педагогічній науці ретроспективний огляд дидактичних течій минулого, обґрунтував нові завдання навчання і виховання, що відповідали конкретному соціокультурному періоду.

Виступаючи проти універсалізації будь-якого методу навчання в радянській школі та засуджуючи інші перекручення у питанні про дидактичні методи [163; 189 – 190], учений вперше сформулював питання про зв’язок між методами, про багатогранність цього зв’язку, про “вміння сполучати різні методи, вчасно переходити від одного до іншого” як запоруку успішного навчання [163 - 189].

Відзначимо, що змістова частина і методологія викладу розділу “Методи навчання” не втратили актуальність і дотепер. Рецензуючи підручник, проф. Б. Шульман зазначав, що розділ про методи навчання написаний на вищому науковому рівні, ніж випущений майже одночасно підручник з педагогіки за ред. проф. Каірова [3 - 144].

У роки Великої Вітчизняної війни, з вересня 1941 р. до середини жовтня 1943 р., С.Х. Чавдаров виконував обов’язки професора і завідувача кафедрою педагогіки Сухумського державного педагогічного інституту, був позаштатним лектором Абхазького обкому КП Грузії, читав лекції у частинах Червоної Армії, госпіталях, підприємствах. Перебуваючи у Грузії, учений продовжував роботу у педагогічній галузі, розробляючи ряд наукових тем. Зокрема, „Мужність та її виховання”, „Про основи роботи у школі (на допомогу військовому керівникові середніх шкіл) [292, с.17-18]. У жовтні 1943 р. ученого відкликали у Харків та призначили заступником

директора відновленого Українського Науково-дослідного інституту педагогіки (УНДІП).

З поверненням до Києва, С.Х. Чавдаров відновив роботу у Київському державному університеті як професор і завідувач кафедрою педагогіки (1944 – 1962 рр.).

З січня 1944 р. – заступник директора, протягом 1945 – 1956 рр. – директор УНДІПу (згодом НДІ педагогіки УРСР), член колегії МО УРСР, член редакційної колегії республіканського академічного науково-педагогічного журналу “Радянська школа” [25].

У цей час урядом приймається ціла низка постанов, зорієнтованих на ідеологізацію навчально-виховного процесу в школі та подальшу русифікацію. Зокрема, постанова Пленуму ЦК КП(б)У “Про перекручення і помилки у висвітленні історії української літератури” (1946 р.), постанова “Про зміцнення зв’язку школи з життям і про подальший розвиток народної освіти” (1958 р.). 17.04.1959 р. Верховна Рада УРСР ухвалила закон, про обов’язкове, а “за бажанням батьків” вивчення української мови в російських школах України, а у 1961 р. нова програма КПРС проголосила політику “злиття націй” і подальше зросійщення союзних республік [275; с.24 – 25].

У таких складних умовах С.Х. Чавдаров продовжував плідно працювати, власною діяльністю доводячи, що за будь-яких несприятливих соціокультурних та політичних умов треба сумлінно проводити у життя об’єктивні принципи та ідеали.

До значних наукових здобутків післявоєнного періоду автора належить систематизована монографія “Принципи радянської дидактики” (1949 р.). У роботі попри заідеологізованість і дотримання тогочасних поглядів, визначено й охарактеризовано дидактичні принципи педагогіки. Зокрема:

- ідейність;
- науковість;

- систематичність;
- свідомість засвоєння знань;
- зв'язок теорії з практикою;
- наочність;
- міцність знань;
- врахування вікових та індивідуальних особливостей психічного розвитку дітей;
- керівна роль учителя у навчально-виховному процесі [214; с.23 – 89].

У конкретній роботі автор наголошував на необхідності поглиблення і нового осмислення загальнотеоретичних проблем педагогічного процесу, окреслював план написання методичного посібника “Удосконалення методів викладання в школі в світлі Закону про школу”.

У цей період С.Х. Чавдаров продовжував працювати над удосконаленням методики викладання мовних дисциплін у середній школі.

На початку 50-х рр. Міністерство освіти, враховуючи значний досвід наукової та педагогічної праці С.Х. Чавдарова, доручило йому розробити систему вивчення передового педагогічного досвіду в республіці. Проаналізувавши стан справ, автор дійшов висновку про те, що проблема узагальнення і впровадження передового педагогічного досвіду вирішується недостатньо. “Не вивчаючи живого досвіду шкіл, а займаючись, головним чином, дедукуванням своїх положень і якихось тверджень, прийнятих за норму, - зазначав учений, - діячі педагогічної науки виявляються відірваними від життя і не стають на допомогу школам і вчителям з хибами у роботі”. В основу означеної діяльності С.Х.Чавдаров поклав думку К.Д. Ушинського про те, що передати досвід не можна, передається ідея, виведена з досвіду. Саме це, на думку вченого, забезпечує творчий підхід до здобутків учителів та педагогічних колективів [8 - 72].

Реорганізація школи протягом 1958 – 1960 рр. висунула нові вимоги до навчання мови. Характерним для цього періоду стала послідовна реалізація ідеї пізнавального навчання – інтеграція у школі різних видів роботи з граматики, правопису, лексики, практичної стилістики, визначення шляхів піднесення ефективності уроків мови; введення психологічного аналізу у методичні дослідження; перші кроки програмованого навчання.

У цьому контексті, значним внеском у теорію і практику навчання мови стала колективна робота “Методика викладання української мови у школі” за ред. С.Х. Чавдарова і В.І. Масальського (1962). Зазначене дослідження оформлювало науково обґрунтовану і педагогічно виправдану систему навчання мови у школі. У ній чітко визначалися завдання мовної освіти учнів. Авторам вдалося визначити сутність методики як науки, принципи, зміст, методи і прийоми в опанування учнями системи знань, умінь та практичних навичок з граматики, орфографії, пунктуації і стилістики.

Закон про зміцнення зв’язку школи з життям (1959 р.) відкривав новий етап у розвитку освіти. З 1959/60 навчального року школи України були переведені з семирічного на восьмирічне навчання. За новими навчальними планами, перехідними програмами, що визначали орфографічний та пунктуаційний мінімуми, вимоги до знань і навичок учнів стали більш окресленими і конкретними. На вивчення другої мови виділено менше годин, ніж раніше, що ж до обсягу – програма залишалася майже такою самою.

З огляду на реорганізацію школи і нові програми з української та російської мов для восьмирічної школи гостро постало питання поліпшення методики навчання. Як зазначалося у пресі, одним з істотних недоліків було превалювання словесних методів. Така практика не сприяла виробленню навичок самостійної роботи, вмінню творчо застосовувати теоретичні знання.

Зазнали змін вимоги до структури і змісту підручника з мови. Він мав нести і гарантувати систему знань, сприяти підвищенню культури усного і писемного мовлення, розкривати історичні передумови явищ сучасної мови. Всі положення і правила в підручнику мали бути науково обґрунтовані, в бездоганних, доступних для учнів формулюваннях; вправи – забезпечувати поурочне і спеціальне повторення, відбивати взаємозв'язок у викладанні української і російської мов (на порівняння, зіставлення мовних явищ, переклади тощо). Більше уваги приділялося вивченню стилістики, розвитку мислення.

У цьому контексті С.Х. Чавдаровим було запропоновано реформовану систему вивчення мовних дисциплін у загальноосвітній школі. Так, заняття з мови у початковій школі (I – IV класи) слід тісно пов'язувати з ознайомленням учнів з явищами природи, суспільства і праці людей. Їх мета – озброїти учнів технікою читання і письма, збагатити лексику їхньої мови, ознайомити з її граматичними нормами, навчити логічно правильно і зв'язно викладати думки в усній і письмовій формі, виробити навички самостійної роботи. Уроки мають бути засобом морального й естетичного виховання учнів, виховання любові до своєї Батьківщини і любові до праці наших людей [297–53].

У середній школі (V – VIII клас) відбувається вивчення систематичного курсу української та російської мов. Перебудовуючи програми з цих предметів, треба усунути наявний у них паралелізм і так узгодити дві програми, щоб вивчення однієї мови сприяло засвоєнню другої. Особливу увагу слід звернути на розвиток усного і писемного мовлення.

Вивчення літератури має відбуватися у зв'язку з курсами української та російської мов, а також з курсами історії. Це дасть можливість ознайомити учнів з найважливішими літературними явищами як у граматичній структурі, так і в певній історичній ретроспективі [297–57].

За сприяння С.Х. Чавдарова було внесено методичні зміни у кількість годин, які відводилися на вивчення дисциплін філологічного циклу у початковій і неповній середній школі:

Таблиця 1.1

**Порівняльна таблиця кількості годин на навчальний рік, відведених для вивчення курсів з української мови та літератури**

I – IV класи		V – VIII класи	
До 1959 р	З 1959 р.	До 1959 р	З 1959 р.
1326	1277	578	646

[297–74].

Отже, на початок 60-х рр. ХХ ст., завдяки С.Х. Чавдарову методика шкільної філологічної освіти сформувалася як спеціальна педагогічна наука. У власних розвідках питання методики навчання мови розглядалися автором у двох напрямках – теоретичному і практичному. Дедалі частіше у методологічному арсеналі утверджувалися елементи проблемності, дослідництва, посилення міжпредметних зв'язків. Учений ставив за мету забезпечити не лише набуття предметних знань, а й сприяти інтелектуальному, загальному розвитку учнів. Методист продовжував працювати над розв'язанням таких важливих проблем навчання мови, як ефективність уроку, його типи і структура, системність у навчанні, активізація розумової діяльності учнів, піднесення їхньої грамотності, розвиток усного і писемного мовлення, навичок самостійно здобувати знання.

Із методів, які рекомендував використовувати у практиці роботи вчителів С.Х. Чавдаров, зарекомендували себе як позитивні: бесіда, розповідь учителя, спостереження над мовою, робота з підручником, тренувальні вправи в системі, різні види мовного розбору. Внаслідок умілого добору методів і прийомів роботи з учнями покращувалася і якість

знань. У цілому підручники і навчальні посібники С.Х. Чавдарова, видані у 50-ті рр., допомагали зробити навчальний процес більш змістовним і глибшим, активізувати розумову діяльність учнів, розвивати в них навички самостійного здобування знань тощо.

Помер С.Х. Чавдаров 20 вересня 1962 р. у Києві, похований на Байковому цвинтарі.

Таким чином, формування науково-педагогічного світогляду С.Х.Чавдарова відбувалося під впливом педагогічної думки та практики першої третини ХХ ст. У цей період кристалізуються основні погляди вченого на мету, зміст і методи викладання філологічних дисциплін. Учений знайомиться з новими на той період науками – дитячою психологією, експериментальною педагогікою. Праці авторів класичної педагогіки – Я.А.Коменського, Й. Песталоцці, Й. Гербарта, Ф.А.В.Дістервега розширювали його педагогічні інтереси та сприяли розвитку науково-філологічного світогляду.

Прагнучи створити для підростаючого покоління відповідні умови оволодіння грамотою, підготувати його до кваліфікованої праці, держава ставила за мету охопити всіх дітей шкільного віку навчанням. При цьому школа розглядалася як одна із провідних ідеологічних інституцій, яка покликана забезпечити виховання мільйонів школярів у дусі відданості більшовицькій партії, комуністичним ідеалам. В Україні, як і в інших радянських республіках, розпочалася масова кампанія під назвою «Загальнонародний рух за загальне навчання (всеобуч)».

Великою заслугою С.Х. Чавдарова було тісне пов'язання історії педагогіки з теорією навчання і виховання. Учений широко використовував історико-педагогічний матеріал для критичного аналізу теоретико-педагогічних проблем шкільного навчання. Так, вивчаючи праці лідерів експериментальної педагогіки Заходу – А.Лая, З. Меймана, А. Біне та ін., С.Х. Чавдаров доходив, зокрема, висновку про практику, а не експеримент як критерій істини. Це важливе для методології педагогіки



положення згодом міцно увійшло до арсеналу науки. Так, О.М. Арсенєв і Ф.Ф. Корольов визнавали його як встановлену закономірність: «Спроби перетворити педагогіку на точну досвідчену науку, що містить лише верифіковане, тобто емпірично підтверджуване знання, абсолютно не враховує особливостей педагогіки як соціальної науки, що тісно пов'язаної з ідеологією і перевіряється, зрештою, суспільно-історичним досвідом, а не досвідом даної школи або даного району [131 – 33].

Таким чином, світогляд С.Х.Чавдарова відображає позицію національно свідомого українця, щирого патріота свого народу, відданого своїй професії, українця, який доводив, що за будь яких політичних та соціокультурних умов треба піклуватися про культуру рідного народу, сприяти розбудові його духовності та освіченості. Формування ідейних позицій С.Х. Чавдарова відбувалося на демократичній основі під впливом рідної мови, поваги до традицій і звичаїв українського народу. Значний внесок у становлення майбутнього вченого-педагога зробили його викладачі – кращі представники тодішньої прогресивної інтелігенції. Важливу роль відіграло навчання у Київському університеті, наполеглива педагогічна праця. Світогляд ученого визначив фундаментальні напрями наукової, педагогічної та організаторської діяльності ученого, глибину наукових пошуків, значний вплив на молодь.

Фундаментом, на якому формувався світогляд С.Х. Чавдарова, виступали: класична педагогіка і психологія; сучасні для того часу новаційні досягнення у галузі психолого-педагогічних наук; елементи народної педагогіки та комуністична ідеологія. При цьому, з одного боку, українська національна ідея впливала у автора з автохтонності української нації і формувалася на фундаменті екзистенціально – гуманістично орієнтованої національної ментальності українського народу, з іншого, – інтегрувалася у радянську ідеологізовану модель комуністичного майбутнього (в яке, до речі, педагог щиро вірив,

вважаючи, подібний соціокультурний устрій гуманним та історично виправданим).

Основною тезою спадщини С.Х. Чавдарова був зв'язок мови і мислення. Ця ідея проходила через праці з питань навчання граматики, орфографії, розвитку мовлення. “У результаті систематичного навчання учні набувають навичок логічного мислення, привчаються правильно вивчати факти, всебічно аналізувати її, робити правильні умовиводи”, – писав учений.

Учений доводив, що у дітей потрібно виховувати точність, правильність мовлення, розуміння істинного слова. Він вважав, що у розвитку свідомості дитини мова відіграє вирішальну роль, виховання розуму відбувається шляхом збагачення мови на основі реального світу та практичного досвіду.

Учений завжди був прибічником свідомого оволодіння мовою. Від того в його світогляді була також важливою роль рідної школи.

Просвітництво виявлялось у С.Х. Чавдарова не лише у питаннях вивчення мови як окремого предмета. Автор глибоко вірив у широкі можливості дитини, її розумові здібності.

Педагог не погоджувався зі страхом перед віковою обмеженістю школяра. С.Х. Чавдаров доводив, що пізнавальні сили учнів великі, з ними варто говорити про значні істини, знайшовши при цьому доступну мову.

На думку С.Х. Чавдарова, методи навчання мають спрямовуватися на те, щоб допомогти учням розвивати самостійне судження. Саме самостійність і є кінцевим результатом навчання. Суспільству потрібна така особистість, яка здатна мислити самостійно [8 - 72].

Значною заслугою С.Х. Чавдарова є те, що у своїх працях він намагається обґрунтувати залежність методів навчання мови від типу школи (школи-інтернати, малокомплектні школи, ЗОШ, робітничої молоді, ЗОШ (заочні)).

Наукова діяльність С.Х. Чавдарова сприяла поліпшенню навчання рідної мови мільйонів учнів. Його поради і рекомендації й досі широко використовуються не лише вчителями-словесниками, а й науковими працівниками у контексті створення програм, підручників, методичних посібників тощо.

#### 1.4. Впровадження С.Х. Чавдаровим передових освітніх ідей у шкільну практику мовної освіти

Розвиток наукових основ та формування змісту і методів мовної освіти у початкових і середніх школах Радянської України протягом 20-30-х рр. ХХ ст. характеризувалися усією різноманітністю соціокультурних та політико-ідеологічних тенденцій. З одного боку, започаткування шкільного викладання української мови і літератури обумовлювалися: піднесенням українського національно-визвольного руху 1917 – 1920 рр.; усвідомленням українством себе як суб'єкта світової історії; розвитком національної самосвідомості; засвоєнням європейських наукових надбань; відокремленням української науки від російської; створенням синтетичних узагальнювальних педагогічних праць (М. Грушевський, С. Русова, С.Сірополко, Г.Жураківський та ін.); виробленням концепції українського педагогічного процесу; увагою до методологічних та історіографічних проблем педагогіки тощо. З іншого боку, поступова уніфікація та ідеологізація шкільної системи освіти та виховання відповідно радянської прокомуністичної моделі.

На формування методичних засад освіти та педагогічної думки впливала також зарубіжна педагогічна наука, ознайомлення вітчизняних учених з досвідом освіти у Західній Європі. Поява перших монографій з

психолого-педагогічних наук викликала значний резонанс серед вітчизняних учених, стимулювала до створення власних систематизованих праць з педагогіки та історії освіти і педагогічної думки (С. Сірополко, М.Демков, Г.Попов та ін.) [92].

Отже, соціально-політичні та культурологічні умови поступу педагогічної науки і шкільної освіти в Україні у досліджуваний період були неоднозначні. Позитивно впливали проведені шкільні реформи (зокрема, введення нового українського правопису у 1924 р.), обмежена лібералізація суспільного життя. Принципово новим у радянській школі було те, що в ній не лише розроблялися спеціальні проблеми методики граматики, правопису, розвитку мовлення учнів, загальні питання про удосконалення способів і прийомів викладання, а й поступово, через відносно відкриті дискусії та полеміки, кристалізувалась єдина концепція побудови системи шкільної мовної освіти. Зокрема, у 1921 р. АН УРСР було розроблено і затверджено “Найважливіші правила українського правопису”, що унормовували та уніфікували орфографічну структуру мови.

Досягнення методики мови в радянській школі України, пов'язані з працями таких видатних учених лінгвістів, як О. Пешковський, Д. Ушаков, Л.Щерба. Активну участь у розробленні цієї методики на різних етапах розвитку школи брали передові вчителі-практики. Особливу, іноді вирішальну роль у структуризації змісту і методів викладання української мови відіграли постанови Центрального Комітету партії про школу, ухвали партії з ідеологічних питань.

Традиційна періодизація становлення нового напрямку методики викладання мови та літератури охоплює період 1917— 1945 рр. [75; 370 - 376]. Означені межі певним чином співпадають з етапами наукової біографії С.Х. Чавдарова.

Протягом першого періоду (1917—1931 рр.) формувалися принципи навчання і визначалися шляхи комуністичного виховання. Програма партії,

прийнята на VIII з'їзді, декларувала принцип навчання рідною мовою як провідний в основі організації радянської школи. У цей час шкільний курс мови створювався великою мірою під впливом формально-граматичних тенденцій у мовознавстві, що особливо позначилось і на змісті програм 1919—1921 рр. У цих програмах частини мови подавалися як розряди слів, згруповані за формальними ознаками. Вивчення морфології зводилося, по суті, до колекціонування та класифікації форм, а синтаксису — до розгляду різних типів словосполучень; члени речення визначалися за їх морфологічними формами.

Основним методом роботи в школі I ступеня (I—IV класи) були граматичні спостереження учнів над мовою, а далі (V—VII класи) вивчались елементи мовознавства та історії мови [75 - 371]. Програми 1923—1929 рр. будувалися відповідно до вимог так званої комплексної системи. Замість вивчення систематичного курсу мови учні здобували розрізнені знання з граматики і правопису у зв'язку з вивченням комплексних тем, причому, як правило, суспільно-виробничого змісту. Розділи та теми граматики подавалися у загальних, стислих, недеталізованих формулюваннях. Наприклад, у III класі учні мали вивчати іменник, прикметник, дієслово, у IV — «способи дієслів за питаннями, без термінів», одержували «уявлення про керування та узгодження слів» [75 - 371 - 372].

У зв'язку з вимогою вивчати розмовну мову недооцінювалося художнє слово в школі. Це негативно впливало на засвоєння учнями літературної мови.

Основним методом вивчення мови було спостереження над явищами й фактами мови. Воно приваблювало тим, що ґрунтувалося на активності учнів. Цю особливість підкреслював, зокрема, О. Пешковський — автор спеціального підручника «Наш язык» (1923). Проте універсалізація методу спостережень призвела до ігнорування інших методів навчання — розповіді вчителя, бесіди, роботи з підручником та ін.

На методичну недосконалість такого вивчення мови вказував Л.Булаховський, який спостереженням на заняттях з мови приділяв менше уваги, підкреслюючи при цьому потребу вироблення в учнів навичок практичного застосування знань з граматики і правопису, що досягаються різного роду вправами.

Для аналізованого періоду характерним було надмірне захоплення різними формами «ділового письма», в якому вбачали зв'язок навчання мови з життям, ігнорування необхідності виправлення граматичних помилок учнів, яке нібито обмежує їхню творчість, та ін.

Із запровадженням комплексних програм недооцінювалися підручники, які містили систематичний виклад навчального матеріалу. Це стало причиною появи так званих «робочих книжок» та різного роду «розсипних підручників» [26].

Щоправда, були спроби створити підручник з мови (Л.Булаховський, О.Білецький). Кожен випуск підручника цих авторів (п'ятий, шостий і сьомий роки навчання) вмещував розділи «Формальний аналіз літератури» і «Розвиток усної та писемної мови». Матеріал з граматики і правопису, певним чином систематизований, розподілявся між класами, як того вимагала методика, концентрично.

Повторення розділів і тем курсу на ширшій основі мало забезпечувати глибше опанування учнями знань і формування навичок. Підручник висвітлював окремі питання мовознавства, а також містив історичні довідки, без яких, на думку авторів, неможливе свідоме ставлення до мови.

З праць періоду становлення методики української мови слід відзначити дослідження В.Помагайби («Деякі дані про розвиток писемної мови в I концентрі трудової школи», 1928). Робота була структурована на матеріалі морфологічного і синтаксичного аналізу творів учнів, а також «Методиці рідної мови» А. Машкіна (1930). У цій монографії виразно

простежувалося прагнення автора відшукати способи активізації навчальної діяльності учнів на уроках української мови [27].

Особливо плідною була діяльність Л. Булаховського, який виступав за озброєння вчителя вмінням аналізувати мовні факти, висвітлював актуальні питання паралельного вивчення української і російської мов у школі, багато зробив для удосконалення методики викладання граматики, розвитку мови учнів.

Таким чином, для методичних посібників 20-х років були характерними, з одного боку, розробка принципів активізації та самостійної діяльності учнів під час вивчення мови, а з іншого, — недооцінка значення системних знань у школі, засвоєння граматики, граматичних визначень і правил, а також пояснень учителя як методу навчання, обмеження засобів вивчення орфографії та послаблення уваги до неї.

З огляду на зазначене С.Х. Чавдаров одним із перших вітчизняних методистів мови розробляє класифікацію орфографічно-пунктуаційних помилок, визначає педагогічні причини їх виникнення:

- незнання правила;
- механічна помилка;
- незасвоєне правило;
- підміна одного правила іншим [137; 153 – 113].

Конкретизувавши причини орфографічно-пунктуаційних помилок, учений з'ясував напрями роботи учителя з їх виправлення:

- з'ясування причини помилки;
- організація спеціальних вправ для кращого засвоєння відповідних правил;
- організація самостійного виправлення помилок учнями;
- періодичне повторення відповідних орфографічних правил [137; 153; 114 – 115].

Цінною стала думка С.Х. Чавдарова щодо оцінювання орфографічних та пунктуаційних помилок (встановлення еквівалентів

співвідношення). Так, автор підкреслював, що неправильно вважати помилки пунктуаційні менш важливими, ніж помилки орфографічні. Ніяких підстав не може бути для того, щоб встановлювати принцип, ніби дві або три пунктуаційні помилки дорівнюють одній орфографічній. Усе це переслідує мету зменшити відповідальність учителя за рівень грамотності учнів; забезпечити зовні підвищені показники орфографічно-пунктуаційної грамотності учнів [153; 116 – 117; 309].

На другому етапі становлення методики вітчизняної шкільної мовної освіти (1931 – 1936 рр.) тривав процес визначення основ, змісту і методів викладання. Особливу роль у контролі над рівнем викладання мови в школі відігравали постанови Центрального Комітету ВКП(б) від 5 вересня 1931 р. «Про початкову та середню школу» і від 25 серпня 1932 р. «Про навчальні програми та режим у початковій і середній школі». Запропоновано було переглянути програми, щоб забезпечити систему в знаннях і навичках учнів, вивчати й узагальнювати передовий педагогічний досвід, запровадити апробовані практикою методи навчання.

На той час програма ще не забезпечувала системного вивчення фонетики, морфології, синтаксису. Принциповими змінами в побудові курсу граматики програма 1932 р. вважала застосування так званого оновленого принципу концентричності, який начебто забезпечував системність знань учнів.

За цією програмою фонетика і морфологія мали вивчатися на базі синтаксису з обов'язковим визначенням синтаксичних особливостей форм. Підкреслювався «надбудований», «класовий» характер мови, вказувалось на ознаки, які учні повинні були засвоювати на уроках [75 - 373].

Програма 1933 р. дає вже системний виклад граматичного матеріалу. Як головне завдання I—IV класів висувається набування практичних навичок (уміння читати, писати, говорити), а також доступне дітям висвітлення найпростіших питань історії. У V—VII класах практичні заняття з мови розширюються, крім того, досить уваги приділяється



граматичній теорії, що є основою мовної практики. Робота над піднесенням культури мови тоді ще не пов'язувалася з вивченням граматики і правопису. Тому в програмі окремо виділено розділ «Культура мови».

Відомо, якої шкоди завдав так званий «лабораторно-бригадний метод». ЦК партії постановою від 25 серпня 1932 р. запропонував народним комісаріатам освіти союзних республік усунути перекручення в методиці навчання і роботу в початкових, середніх школах побудувати так, щоб основною формою організації навчального процесу був урок. У постанові визначалися головні закономірності засвоєння учнями знань, зокрема, з мови в середній школі; вказано на обов'язковість послідовного викладання предмета вчителем на уроці, щоб забезпечити свідоме й активне сприймання учнями навчального матеріалу і виконання ними відповідних вправ.

На думку С.Х. Чавдарова, програми з мови, видані Наркомосом УРСР, характеризувалися формалізмом та методичною недосконалістю. Наведемо декілька фрагментів з рецензій ученого:

Програма 1924 р.: „Мова... має відігравати службову роль, роль способу праці, не ставлячи собі іншої мети, а тим більше, не стаючи самоціллю... Діти при розробці комплексів будуть мати досить вправ для того, щоб опанувати... граматику”...

Програма 1926 р.: „...граматичний розділ подано у розділі “Формальний аналіз мови”. Граматика – наука, що точно описує форми окремих слів, їхні категорії та сполучення слів”;

Програми 1929 – 1930, 1931 рр.: „вже застерігають викладачів від формального підходу. Пояснювальна записка зазначає, що ”формальна сторона мови розглядається суто функціонально”, але програми перевантажені соціологізмом, правописні завдання обмежуються”... [153; 28 – 29].

Водночас, враховуючи наявність соціально-економічного і національно-культурного піднесення у різних регіонах України, не можна

залишати поза увагою наявність бюрократизації освіти, посилення реакційних рис режиму засобом ідеологічного тиску, панування проросійського централізму з його антиукраїнською спрямованістю.

Освітня політика радянського уряду, особливо з другої половини 30-х рр. ХХ ст., перепліталася з національною, головне завдання якої полягало у поступовому злитті “національних окраїн” у єдину державу шляхом денационалізації та насильницької русифікації народу на фоні формальної автономії радянських республік.

На початку 30-х рр. ХХ ст. у проблемі структуризації шкільної мовної освіти виокремилися два провідні підходи: з одного боку, радянська офіційна модель, з іншого, – варіативні методики (зокрема, домінування форм “ділового письма” без належного вивчення граматики, теорія Шульгіна, навчання грамоти без букваря за методом цілих слів, біологізація педагогічного процесу, комплексна та проектна системи тощо).

Пошуки альтернативних підходів були скасовані постановою ЦК ВКП(б) від 4.07. 1936 р. “Про педологічні перекручення у системі наркомосів”. Нормативно-правовий документ не просто усував педологічні анкети та тести на уроках мови, по-новому формулюючи питання про серйозне й уважне вивчення шкільного колективу і кожного учня у процесі навчання та виховання – розпочалося загальне згортання процесу розробки нових методик викладання предметів. У державі набула завершеної форми офіційна радянська ідеологія.

Незважаючи на складні соціополітичні умови, у цей час було надруковано перші радянські підручники з української мови для початкової школи (П.Волинський, В. Помагайба, М. Миронов), посібники з методики техніки письма, правопису для початкової школи, статті про методику читання, роботу з малюнком тощо. Тоді ж створено посібники, які сприяли учителям мовних дисциплін у середній школі та студентам-словесникам дістати необхідні відомості з наукового курсу мови.

На процес розробки й опрацювання широкого кола питань з методики викладання української мови помітно вплинув прогрес теоретичної педагогічної та історико-педагогічної думки (Г. Жураківський, М. Даденков, С. Литвинов, Й. Селіханович).

С.Х. Чавдаров, будучи представником радянської педагогічної та методичної науки, орієнтувався на кращі традиції гуманної концепції розвитку освіти та виховання. Це впливає із аналізу загальнонаукових статей С.Х. Чавдарова, зокрема, про людину, що створювались ученим у конкретно означений період.

У 30-х рр. ХХ ст. подальша науково-методична праця С.Х. Чавдарова підпорядковувалася ідеї впровадження нових освітніх розвідок у шкільну практику.

Так, з 25.08. 1932 р. до школи було повернуто систему перевідних іспитів.

З огляду на це С.Х. Чавдаров виділив 3 етапи в організації іспитів – підготовчий, основний, аналітичний (звітний).

Правила організації іспитів вказували на:

- спрямованість на перевірку основ наук та на вивчення загального розвитку учнів;
- конкретність, точність та доступність питань для їх розуміння учнями;
- добір питань з метою навчити учня логічно мислити, робити висновки та узагальнення, пов'язуючи теорію з практикою;
- побудову запитань на близькому за змістом та конкретному матеріалі;
- відмову від запитань, відповіді на які мають катехізічний характер;
- запобігання запитанням, які вимагають одночасно декількох відповідей (особливо у молодших класах);

- число запитань, що мало добиратися, виходячи з обсягу та змісту даної дисципліни, а не від якоїсь формальної ознаки (наприклад, по три запитання на учня);
- продумування запитань і перевірку того, чи дозволяє учням матеріал підручників або пояснення вчителя підготувати відповіді та належне їх обґрунтування;
- добір для письмових диктантів цілком зрозумілих і доступних учням слів і зворотів. Під час диктантів важливу роль відіграють темп і вимова учителя. Слід дотримуватися такого темпу, до якого призвичаїлись учні під час поточних облікових занять з мови, і вимовляти речення та окремі слова виразно й чітко, максимально забезпечуючи правильне сприймання учнями слів і звуків відповідно до правописних вимог [309, с.- 1 – 7, 16].

Своїми численними працями з оригінальними передовими ідеями та докорінно новими підручниками і посібниками [141; 147; 153; 164] С.Х.Чавдаров закріплює за собою репутацію видатного вітчизняного методиста. Він має величезний вплив на формування методики мови як науки. Вирішальну роль при цьому відіграли його рецензії на підручники та методичні розробки з мови і літератури.

Так, одним з перших вітчизняних лінгводидактів учений піддав справедливій критиці формально-граматичний напрям у програмах і підручниках радянської школи 1918 - 1933 рр., конкретизуючи його загальнонаукові та методичні недоліки:

1. Формально-граматичне вивчення граматики трактувало мову ідеалістично. Весь формалізм випливав з порівняльного мовознавства, що базувалося на вченні про спонтанний розвиток форм мови.
2. Граматичні заняття, зведені до спостережень над формами заперечували потребу поєднувати вивчення граматики з роботою над розвитком усного та і писемного мовлення учнів. Навчання набувало схематичного, механічного за змістом характеру.

3. Цілковите ігнорування вікових особливостей, ототожнення інтересів лінгвіста з інтересом дитини ще більше посилювали абстрактний характер матеріалу, сухість викладу та незацікавленість учнів роботою.
4. Інтонційним принципом вивчення пунктуації формальна граматики насаджувала повний суб'єктивізм у вживанні розділових знаків, знецінювала засвоєння синтаксису (в основу всього формальна граматики ставила морфологію), а отже, легалізувала неграмотність.
5. Формальна граматики ліквідувала деякі частини мови (займенник, числівник), члени речення. Цим самим спрощувалася уся граматики, нищилася специфічність багатьох мовних явищ та категорій (зокрема, членів речення).
6. Запровадження універсального методу спостережень над мовою робило все викладання одноманітним, обмежуючи діяльність учителя механічними індуктивними операціями [153; 30 – 31].

У цей же період одним із перших радянських методистів С.Х.Чавдаров визначає й обґрунтовує основні функції мови. Цю проблему учений висував як одне з основних методологічних завдань філологічних наук.

Обслуговуючи потреби суспільства, мова, на думку ученого, виконує цілу низку функцій, життєво важливих як для суспільства, так і власне для мови. Учений одним із перших в Україні розробив і чітко структурував конкретні функції мови. Серед них: комунікативна функція, ідентифікаційна функція, експресивна функція, імпресивна функція, гносеологічна функція, мислетворча (мислеформувальна), естетична, культураносна, номінативна, націєтвірна [143].

С.Х. Чавдаров, як і багато прогресивних педагогів-філологів свого часу, усвідомлював необхідність істотних змін у викладанні мови та літератури. Зокрема, постановки нової мети, завдань, розробки та структуризації змісту і методів філологічної освіти. Слід зазначити, що

завдяки ученому оформилося та наповнилося змістом і визначення категорії „філологічні науки в школі”.

Під філологічними дисциплінами учений розумів групу предметів (лінгвістика, літературознавство, текстологія тощо), що вивчають людську культуру через текст. При цьому лінгвістика не завжди включається у філологію з двох причин. По-перше, означена наука не обов'язково досліджує тексти, по-друге, не завжди торкається культурологічної сторони питання (зв'язок мови і культури, у цьому контексті, є лінгвофілософською проблемою). По-друге, для лінгвістики характерною є більша близькість до точних наук, ніж для дисциплін, що відносяться до філології.

У сфері освіти в Україні С.Х. Чавдаров виділяв філологію як окрему освітню галузь, що охоплює вивчення мов і відповідної літератури. Отже, філологічна освіта в школі реалізується через єдину систему предметів, які вивчають дух, культуру народу, виражену в мові і літературній творчості.

Радянська педагогіка, методика, лінгвістика неухильно розвивались. Удосконалився і зміст програм з української мови для початкових і середніх шкіл (було посилено роботу з розвитку мовлення в молодших класах у зв'язку із засвоєнням доступних дітям теоретичних відомостей; у середніх класах передбачено вивчення числівника і займенника як окремих частин мови, поняття про відокремлені звороти; складено програму для ІХ—Х класів, яка діяла без істотних змін до 1940 р.) [75 - 374].

У методиці викладання української мови утверджуються принципи науковості, систематичності, послідовності, свідомості засвоєння матеріалу, наочності, доступності, міцності знань і навичок, активізації учнів, використання зіставлень, порівнянь і аналогій у педагогічному процесі.

Період 1937 – 1945 рр. характеризувався зміцненням зв'язку теоретичної методичної думки з практикою викладання; висуненням

вимоги уніфікації у вивченні мов народів радянських республік; чітким визначенням у програмах системи знань і навичок з фонетики, граматики. Важливого значення набуває робота над будовою слова; на науковій основі уточнюється визначення частин мови (зокрема, займенника), встановлюється диференційований підхід до другорядних членів речення (означень, додатків, обставинних слів).

На основі досягнень вітчизняного мовознавства, педагогічної теорії С.Х. Чавдаровим опрацьовуються методологія, практичні завдання навчання і виховання, шляхи пов'язання роботи над мовою з розвитком мислення дітей.

У методичних посібниках підкреслюється зв'язок навчання мови з вихованням учнів, потреба засвоєння норм мови, орієнтації в історичних факторах її розвитку, обов'язковість добору ідейно повноцінного ілюстративного матеріалу для уроків, яскравого, емоційного, пов'язаного з соціалістичним будівництвом.

Істотні зміни наприкінці 30-х рр. у змісті й системі навчання прискорили народження першого українського стабільного підручника з граматики (морфології) А.Загородського (1938 р.). У другому виданні (1939 р.) виділено з розділу “Фонетика” в окремі підрозділи “Чергування голосних звуків”, “Подвоєння і чергування приголосних”, назву розділу “Будова слова” замінено на “Склад слова” і подано його в морфології (в першому виданні розділ “Будова слова” вміщено після “Фонетики”). У підручнику було уніфіковано з російською мовою деякі питання української мови, зокрема ліквідовано розбіжність у граматичних визначеннях, внесено багато нового матеріалу. На відміну від попередніх підручників, частці і вигуку надано статус службових частин мови.

Практична мовна політика в освіті і видавничій справі у передвоєнні роки істотно змінилася. Швидко зростала кількість російських шкіл у містах, промислових центрах, школи з двомовних стали одномовними. Помітно зменшилася кількість українських видань.

Необхідність розробки принципів вітчизняної дидактики обумовлювалася також відсутністю уніфікованого погляду на означену проблематику.

Зокрема, І.Т. Огороднікова, П.М. Шимбір'єв визначали 5 принципів дидактики (наочності, свідомості, міцності засвоєних знань, систематичності та доступності).

Б.П.Єсіпов та М.К. Гончаров конкретизували сім:

- виховання в процесі,
- наочності,
- свідомості та активності,
- науковості та систематичності,
- доступності,
- міцності знань,
- індивідуального підходу.

Професор І.О. Каіров виділяв п'ять принципів. Зокрема:

- наочності,
- свідомості та активності,
- міцності знань,
- систематичності та послідовності,
- доступності у навчання.

Водночас, І.О. Каіров, І.Т. Огороднікова, П.М. Шимбір'єв виводили за межі принципів питання про виховуючий характер навчання та врахування вікових особливостей учнів. І.О. Каіров додавав до цього ще й положення про провідну роль учителя у навчальному процесі.

С.Х. Чавдаров вважав, що “ряд положень, присутніх у І.Т.Огороднікової та П.М. Шимбір'єва, а також у підручнику за редакцією І.О. Каірова розглядаються поза принципами, хоча є реальними принципами, адже носять загальний характер та визначають організацію всього навчального процесу та його компонентів” [70 - 14]. Поза принципами, на думку ученого, можна характеризувати лише положення



про освітні завдання як навчальну мету та теорію пізнання як основу вітчизняної дидактики.

Враховуючи все зазначене вище, С.Х. Чавдаров формулює десять принципів навчання у школі:

- науковості;
- систематичності;
- свідомості;
- зв'язку теорії з практикою;
- наочності;
- міцності знань учнів;
- врахування загальних вікових та індивідуальних особливостей психічного розвитку дітей;
- політехнізму;
- ідейності;
- провідної ролі вчителя.

Застосування поданої системи принципів допомогло учителям організувати навчально-виховний процес на наукових засадах, враховувати закони психічної діяльності учнів тощо.

Система принципів С.Х. Чавдарова не втратила актуальності і нині. Популяризуючи та конкретизуючи їх прикладами з життя та практики, показуючи можливості використання ефективних форм і методів навчання в умовах загальноосвітньої школи в Україні, учений сприяв їх удосконаленню і творчому використанню.

Розглядаючи навчальний і виховний процес у взаємозв'язку, учений конкретизував також провідні принципи виховання:

- цілеспрямованість виховного процесу;
- зв'язок з життям;
- виховання у колективі;
- систематичність;
- інтеграція вимогливості до вихованця з повагою до особистості;

- врахування індивідуальних та вікових особливостей дитини.

До основних форм організації виховної роботи у школі С.Х.Чавдаров відніс:

- навчально-виховну роботу на уроках;
- позакласну та позашкільну роботу (гуртки, об'єднання);
- участь школярів у державних суспільних проектах.

Пропонуючи цілу систему нововведень в оцінюванні знань і контролі за ними, С.Х.Чавдаров застерігав від впровадження нових систем без попередньо напрацьованих і експериментально перевірених методичних вказівок. Він визнавав, що процес радикального переосмислення традиційної системи оцінювання навчальних досягнень учнів досить складний і вимагає часу на зміни та експериментальні підтвердження.

Як на авторську новацію у системі шкільної мовної освіти вкажемо на ідею С.Х.Чавдарова про запровадження у курсі середньої школи елементів мовознавства. Загальноосвітнє значення елементів мовознавства, зазначав учений, – безперечне, і це зобов'язує організувати опрацювання його на високому змістовому та методичному рівнях [153 - 184].

За стабільними програмами учням 7 класу слід дати поняття про роль мови у людському суспільстві, про мову літературну і діалекти, про іншомовні, інтернаціональні, нові слова в мові.

Однак відомості з історії мови слід подавати також у 5 – 6 класах.

Так, ознайомлення учнів 5 класу з фонетикою можна розпочати з пояснення зв'язку між літерами української і російської абеток з азбуками грецької (латинської, фінікійської) мов, з розповіді про збереження в українській азбуці деяких літер, які колись виконували іншу звукову функцію (ь). Зокрема, для з'ясування правопису слів *кривавий*, *дрижати*, *гриміти* буде корисним зіставлення з історичними формами цих слів.

Історичні довідки з'ясовують чергування голосних у закритих складах (*кінь* – *коня*) і деякі інші факти, зокрема, повноголосся, спільне для

української, російської та білоруської мов (звідси *берег, стерегти* тощо) [153; 180 – 181].

Елементи історизму розкриваються не тільки у процесі ознайомлення учнів з морфологічною структурою мови, а й з синтаксисом. Характеристика простого речення і речення складного буде повнішою, коли учні дізнаються, що складне речення з'явилося на пізнішій стадії суспільної історії, коли люди дійшли в своєму розвитку вищих форм мислення.

Чимало лексичних фактів усвідомлюється краще саме на базі історичних даних: архаїчні слова, слова абстрактного значення, складні слова тощо. Читаючи, наприклад, “Неофіти” Т.Г.Шевченка, не можна не зупинитися на з'ясуванні ряду слів, без чого учні не зрозуміють правильно тексту.

Історизм у з'ясуванні лексичних фактів часто пов'язується з роботою із морфології: з'ясувати предмети та іменники абстрактного значення краще тоді, коли вчитель пояснить більш раннє походження певної групи слів і надалі граматичне їх оформлення.

Окремі екскурси до історії людства нададуть заняттям з граматики більшого загальноосвітнього значення і забезпечать високий теоретичний інтерес учнів.

Ознайомлення з фактами з історії мови має висвітлити учням взаємозв'язок, який існує між різними мовами. Учні повинні знати, що економічні і соціокультурні зв'язки між народами спричиняють взаємообмін поняттями, словами, морфологічними елементами. Усвідомлення поширення зв'язків з Європою на початку XVIII ст. з'ясує широке поповнення лексики мови іноземними словами – *комерсант, комерція, банкір, мануфактура, артилерія*.

Учням треба з'ясувати, що розвиток обміну досягненнями науки і техніки приводить до запозичення наукових і технічних понять та відповідних їм термінів. Спільність наукової термінології – *математика,*

*геометрія, алгебра, фізика, географія, медицина* – і багатьох інших слів для мов багатьох європейських і неєвропейських народів повинна стати учням зрозумілою у світлі усвідомлення матеріальних чинників, які зумовлювали народження і поширення ідентичних слів у різних мовах.

Порівнюючи уривки з написаного Сковородою і Котляревським, уривки з творів Котляревського з творами сучасних українських письменників учень з'ясовує тенденції розвитку української літературної мови [153 - 182].

Елементи мовознавства за стабільною програмою подаються учням у 8 класі в основному у контексті засвоєння відповідних граматичних категорій, їх форм. Епізодичні екскурси, паралелі, зіставлення подаються вчителем засобами коротких, стислих пояснень. Організовувати роботу над стародавніми текстами потреби немає: досить обмежитися ілюстративними даними, які подає учитель.

У контексті читання літературних творів учні можуть виконувати і самостійну роботу. Зокрема, виписувати архаїзми, неологізми, іншомовні слова, відповідно їх групуючи.

Уроки з елементів мовознавства, що надають певну систематизовану інформацію з історії мови, найчастіше мають форму лекції – розповіді самого учителя з додатковими відповідями на запитання, які виникатимуть в учнів. Нижче наводимо вимоги, що їх висував С.Х.Чавдаров до навчального курсу “Елементи мовознавства”:

Матеріал розподілявся на такі блоки:

1. Роль мови у людському суспільстві (урок у вигляді метапредмета (зв'язок з історією).
2. Українська літературна мова і діалекти.
3. Іншомовні слова в українській мові та в мовах інших народів. Інтернаціональні слова.
4. Утворення нових слів (неологізми).
5. Боротьба проти мовного націоналізму.

З – поміж наочних засобів виділялися: малюнки зразків письма (ідеограми, піктограми тощо), діалектологічні карти та схеми, таблиці текстів різних хронологічних періодів та різних діалектів. Дуже корисні лексичні таблиці діалектних елементів у творах окремих письменників.

Таким чином, творча спадщина С.Х. Чавдарова свідчить про його особистий інтерес до проблем глибокого і всебічного вивчення дитини, школяра. У своїх численних публікаціях, виступах перед педагогічною громадськістю він запропонував шляхи здійснення педагогічного процесу, спрямованого на виховання всебічно розвиненої особистості.

Поступово змінюються й удосконалюються програми з української мови. У методичних статтях обмірковується прийнята з 1938 р. нова система граматики російської та української мов у підручниках для середніх шкіл РРФСР та УРСР (акад. Л.В. Щерби; пор. підручники: С.М.Фінкеля, М.М.Баженова, А.О.Загородського, В.С. Ващенко, Й.Я.Кудрицького, Б.М. Кулика та ін.).

У цей період С.Х.Чавдаров вперше здійснює науково-методичний аналіз особливостей навчання мови у роботі вчителя з двома класами, конкретизує специфіку методики навчання мовних дисциплін у двох класах. Критикуючи підходи Єльніцького, Анастасієва, Бунакова до організації навчально-виховного процесу у закладах означеного типу, С.Х.Чавдаров висуває авторські вимоги щодо цього: [153 - 103]

1. Учитель, який працює з двома класами, повинен не лише своєрідно організувати самостійну роботу учнів, але й відповідним чином організувати власні пояснення (за умови обмеженого резерву часу).
2. Необхідно продумати вступну частину до пояснення нового матеріалу. Учитель, який працює з двома класами, замість повторення матеріалу силами учнів, буде вдаватися до повторення власними силами. Не слід поділяти урок на дві традиційні частини – подання нового матеріалу і самостійну роботу. Це догматизм, формалізм, ігнорування конкретних завдань роботи.

3. Учитель має чітко продумати дози навчального матеріалу з таким розрахунком, щоб можна було добре пояснювати, щоб учні ґрунтовно усвідомили те, що вивчають (розподіл на менші дози та більш багатократне повторення).

4. Постійна акцентуація нових навчальних блоків [153 - 105].

5. Слід пов'язувати та порівнювати нові знання зі старими для правильної організації навчально-виховного процесу.

6. Пояснення вчителя мають чергуватися з поточними запитаннями. Вони несуть організовуючий характер, скеровують увагу учня. Не завжди важливо, хто буде відповідати – учень або учитель, але якщо запитання поставлене, воно змушує учня замислюватися й шукати відповідь [147; 151 - 106].

7. Голос учителя не повинен заважати іншому класу (якщо учитель одночасно працює з двома класами).

8. Значна увага приділяється усним вправам (усний добір відповідних слів, усне складання речень, усні відповіді на запитання тощо).

9. Опитування учнів (учні, які будуть опитані, визначаються учителем заздалегідь; поєднання індивідуальної та колективної форм роботи).

10. Проблема мовчазного і голосного читання.

Правильне голосне читання – це є культура живої мови [153 - 108]. Мовчазне читання має передувати голосному (читання меншими дозами – реченнями, абзацами тощо). Мовчазне читання можна використовувати у підготовці до переказу або відповідей на запитання учителя, зафіксовані на дошці.

11. Проблема самостійної роботи.

До видів самостійної роботи С.Х.Чавдаров відніс:

- заучування напам'ять віршів (методика – розподіл на блоки, складання тезового плану твору для свідомого, а не механічного вивчення, картинний план (з ілюстраціями);

- з граматики й орфографії – списування, письмовий граматичний розбір, конструювання речень з деформованого тексту, зоровий диктант, вправи на розвиток мовлення [153 - 110]. Крім того, вчений наголошував на значенні допоміжних приладів – карток, складів, конвертів з ізольованими словами для складання речень, для організації самостійної роботи учнів.

Наведемо приклади вправ з розвитку мовлення, яку учні виконують самостійно: речення, які подані в однині, треба написати у множині; змінити оповідання залежно від зміни особи, від імені якої воно розповідається. Наприклад, оповідання, яке подається від першої особи, вести від імені третьої особи і навпаки. В основному текст залишається без змін, але треба змінити особу. Щоб виконати це завдання, необхідно уважніше прочитати текст і здійснити в ньому певну реконструкцію...

Самостійна робота учнів буде ефективною за умов:

- якщо завдання є однотипними за змістовою структурою (наприклад, у вправах з граматики і орфографії метою завдання має бути одна орфограма);
- на одну вправу дається одне завдання;
- якщо завдання супроводжується наочністю, можливе формулювання декількох взаємопов'язаних запитань [153 - 111].

Значну увагу приділяв С.Х.Чавдаров організації домашніх завдань. Вчений зазначав, що домашні завдання мають заповнювати ті навчальні ланки, які залишилися незаповненими протягом уроку. Наголошував методист і на тому, що підготовка вчителя до уроку, в якому є не менше 4 частин (дві частини для одного класу та 2 частини – для другого), має передбачати суворе дозування навчального часу, етапів проведення уроків [153 - 112 – 113].

У період кінця 20-х – 30-ті рр. ХХ ст. С.Х. Чавдаров формулює проблемні питання шкільної мовної освіти:

1. Програми (у них мають бути чітко окреслені не тільки відомості з граматики, правопису, але й навички практичного використання усної та

письмової мови, що їх мають засвоїти учні кожного класу школи. В основі програми – додержання наукових вимог лінгвістики, педагогіки, дидактики, психології та методики).

2. Підручники та наочні посібники (використовуються учнями у класі під керівництвом вчителя, і у процесі самостійної роботи. У підручниках головну роль відіграє правильна структура, система викладу, добір матеріалу для вправ).

3. Навички правильної вимови (робота над змістом слова, його семантичними відтінками, стилістичними властивостями не лише на матеріалі літературного читання або інших шкільних предметів, але й на теоретичному, ілюстративному, текстуальному матеріалі підручника з мови та прикладів для лексико-граматичних вправ).

4. Самостійна робота учнів з творами (відображає працю в майстернях і шкільних кабінетах, виконання виробничих завдань, спостереження під час екскурсій; дописи та статті до газети, складання ділових паперів, описи виробничих процесів).

Перелічені вище вправи поєднуються з системою усних і письмових творчих завдань на матеріалі художньої літератури, науково-популярних і публіцистичних текстів, доступних учням певного класу школи.

Таким чином, порівняльний аналіз підручників С.Х. Чавдарова з підручниками його сучасників свідчить, що учений узагальнив, опрацював та вдосконалив попередній багаторічний досвід зарубіжних і вітчизняних методистів-філологів. Крім того, автор реалізував чимало цінних авторських задумів та наукових підходів. Зокрема:

- підручники побудовано так, що вони можуть використовуватися як керівництво для вчителя і водночас бути посібниками для самостійного вивчення предмета;
- підручники повністю розкривають зміст навчального предмета відповідно до існуючої програми із доповненням, в них реалізуються



передові для свого часу ідеї розвитку поняття про мовні категорії та феномени;

- вперше використано новий метод викладу матеріалу у підручниках – конкретно-індуктивний;
- зміст підручників побудовано з урахуванням життєвого досвіду, попереднього матеріалу.

Створюючи нові підручники, С.Х. Чавдаров безпосередньо прагнув донести до широкого кола читачів необхідність запровадження нового методу викладання мови та обґрунтував нову методику введення того чи іншого філологічного поняття. Учений охарактеризував абстрактно-дедуктивний метод, що застосовувався у викладанні філологічних предметів у школі, і на конкретних прикладах показав, як можна усунути недоліки цієї методики за допомогою конкретно-індуктивного методу.

У перші повоєнні роки вчителі-словесники одержали другу частину підручника граматики (синтаксис) А.Загородського (1946 р.) і підручник з морфології В.Шутька (1948 р.). Лише в 1954 р. вийшла перша частина підручника з української мови для педагогічних училищ О.М.Пархоменка, у 1957 р. – друга частина. Відповідно до вимог нової програми в 1955 р. було видано новий підручник з мови, укладений Б.М.Куликом та А.М.Кулик (частина 1). Основна його перевага – в практичній частині, що містить багато різноманітних вправ, які спрямовували учнів на самостійну роботу, на спостереження і відповідні висновки, сприяли розвитку усного і писемного мовлення.

У післявоєнний період уряд приймає низку постанов щодо розвитку шкільної мовної освіти. Зокрема, 21 червня 1944 р. “Про заходи до поліпшення якості навчання у школі”; 1 березня 1945 р. “Про підручники з української та російської мови для початкових шкіл УРСР”; 13 листопада 1946 р. “Про заходи до дальшого поліпшення роботи шкіл УРСР”.

Водночас поглиблюються і негативні тенденції русифікаторської політики. Так, з другого півріччя 1945 н.р. вивчення російської мови в школах з українською мовою навчання та української – в школах з російською мовою викладання вводиться з другого класу початкових, семирічних та середніх шкіл. З 1946 р. і пізніше спостерігається опрацювання методики паралельного вивчення української, російської мов в усіх ланках освіти України. У 1946 р. було прийнято новий уніфікований український правопис [70 - 31].

До методологічних та методичних недоліків викладання української мови у середніх школах УРСР протягом 1948 – 1950 рр., що виникали під впливом “нового вчення про мову” М.Я. Марра, учений відносив: захоплення семантикою мови за рахунок вивчення граматики, надання недостатньої уваги роботі над морфологією, недооцінку в синтаксисі послідовного розбору, безмежне поширення теоретичних відомостей з мови, введення складних історичних довідок з питань мовознавства.

Інтенсивна робота радянської школи періоду 1945 – 1952 рр. спрямовувалася на погоджене розв’язання важливих ідейно-виховних і навчально-методичних завдань. Паралельно з дослідженням теоретичних основ педагогіки і реалізацією принципів дидактики опрацьовувалися питання методики мовної освіти, навчання мови у дитячому садку, зокрема, принципи побудови букваря, особливості засвоєння семилітками техніки читання та письма, навчання їх грамоти і орфографії.

Активну участь в обговоренні питань теорії і практики шкільної мовної освіти брали вчителі на науковій сесії НДІП УРСР у 1951 р. та педагогічних читаннях, що відбувалися у 1952 р. У центрі уваги були питання засвоєння граматики та правопису, робота з розвитку мови, політичне виховання на уроках з філологічних дисциплін.

Період 1952 – 1962 рр. позначився науковою обґрунтованістю:

- наступності та зв'язку у викладанні предмета, що дозволяє орієнтуватися на знання, набуті раніше, та посилити практичну роботу, збільшити кількість відповідних вправ;
- систематичного повторення навчального матеріалу, особливо з орфографії при вивченні синтаксису;
- зв'язку теорії з практикою;
- системи різноманітних граматико-стилістичних і творчих письмових робіт, проведення їх після усної підготовки;
- використання на уроках російської мови, що вивчалася паралельно, знань і навичок, здобутих учнями на уроках рідної мови.

У методиці мови визначається ставлення до т.зв. “важкого” для учнів матеріалу; опрацьовується проблема уроку з мови, його удосконалення, полегшення для учнів засвоєння граматичного матеріалу; розвантаження учнів від непосильних домашніх завдань; проводиться боротьба проти формалізму і шаблонності у побудові уроку.

Лінгвістична дискусія в газеті «Правда» (травень 1950) й опубліковані пізніше праці з мовознавства та методики мови сприяли усуненню цих недоліків, хоч на частині праць, які зазнали впливу культу особи, позначилась обмеженість у розв'язанні методологічних, частково методичних і особливо ідейно-виховних питань.

Опубліковані в післявоєнний період матеріали з досвіду викладання мови, праці лінгвістів, зокрема «Курс сучасної української літературної мови», т. I і II, за ред. Л. А. Булаховського, «Курс русского литературного языка» цього самого автора, журнали «Русский язык в школе» та «Українська мова в школі» (почав виходити з 1951 р.), подавали дійову допомогу вчителям і, безумовно, сприяли розвитку теоретичної думки в галузі методики. Позитивно позначилися на її розвитку та вдосконаленні розробка теоретичних основ радянської педагогіки (С. Х. Чавдаров,

Ф.Даденков), психології (Г. С. Костюк, О. Раєвський та ін.), успіхи українського мовознавства, видання нових посібників з мови для студентів філологічних факультетів і вчителів [75; 375 – 376].

Характерними особливостями праць з методики граматики у той час були спроби показати наукові основи викладання граматики, зв'язок опанування її із засвоєнням мови, докладне висвітлення роботи в школі над конкретними граматичними темами (це було тим більш потрібно, що в післявоєнні роки ще не вистачало посібників).

Видані у 1945—1952 рр. статті і посібники з методики розвитку мови учнів містили матеріали для роботи над лексикою, граматичною стилістикою, приклади аналізу мови художніх творів, вказівки щодо виразного читання на уроках мови і літератури, усних переказів художнього тексту, проведення занять з розвитку мови на уроках літератури, використання на уроках літератури і мови художнього слова, репродукцій для естетичного виховання юнацтва.

Соціокультурні зміни у радянському суспільстві обумовили новий напрям розвитку методики вивчення філологічних дисциплін у школі. Протягом 1953— 1957 рр. було висунуто вимоги психологічного обґрунтування способів навчання граматики, правопису, розробки варіантів уроків залежно від сприймання учнями дидактичного матеріалу. Поступово створювалась широка наукова база для такого обґрунтування (праці Г.Костюка, О. Раєвського, Д. Ніколенка, Л. Проколієнко, І. Синиці, М.Шкільника та ін.). Досягнуто було певних успіхів у розробці методики навчання мови з урахуванням її діалектних особливостей учнів (Ф. Жилко, Й.Дзендзелівський, С. Бевзенко, А. Могила, Л. Симоненкова та ін.).

Нові вимоги до викладання мови постали у зв'язку із Законом про школу і дальший її розвиток (1958—1960). Характерною для цього часу є ідеологізація рівня викладання мови, ефективності уроків, поєднання різних видів роботи з граматики, правопису, лексики, практичної

стилістики, визначення шляхів включення психологічного аналізу в методичні дослідження, перші кроки програмованого навчання [50].

Рішення ЦК КП України «Про стан і заходи дальшого розвитку педагогічної науки в Українській РСР» (1959) стали методологічною основою успішного здійснення перебудови школи. Цьому сприяли Другий з'їзд учителів республіки (1959) і Всеросійський з'їзд учителів (1960), наукові сесії інститутів педагогіки та психології УРСР у підготовці і проведенні яких активну участь брав С.Х.Чавдаров.

Українська педагогіка і психологія всебічно обґрунтовували систему методів і прийомів навчання мови. Особливого значення набуває дослідження методики викладання мови в школі, проведення науково-методичного експерименту (групового та індивідуального, констатувального і перетворювального).

Отже, досвід зарубіжної і вітчизняної педагогіки, соціально-педагогічні пошуки на терені України, соціально-економічні умови, рівень української інтелігенції та інтересів і запитів народу, розвиток вищої школи, диференціація вітчизняної науки – усе це сприяло формуванню загальнотеоретичних основ історії освіти та педагогічної думки. Громадсько-педагогічні та державні ініціативи на засадах гуманізму і демократизму, поєднання національного і загальноосвітнього показника у змісті історико-педагогічних досліджень були підготовлені особливостями українського соціуму.

Таким чином, незважаючи на те, що С.Х.Чавдаров змушений був боротися проти примарного буржуазного націоналізму і класових ворогів, проголошувати сталінську ідею про злиття всіх національних мов у єдину, він зберіг живу душу доброї людини, сумлінного науковця, стверджуючи власними працями живі традиції української духовності.

## ВИСНОВКИ ДО 1 РОЗДІЛУ

Досліджуваний період, з одного боку, був етапом поступового відновлення вивчення української мови та літератури з позицій її специфіки, переборення у шкільній освіті наслідків невиправданого прожектерства, а з іншого, - посиленої уніфікації української освіти із загальносоюзною. Експериментаторство у галузі освіти попередніх років було засуджено, до практики шкіл повернулася предметна класно-урочна система. Відповідно до нової системи навчально-виховного процесу склалися єдині навчальні плани, програми, підручники. Перед учителем поставали такі завдання: готувати "всебічно розвинених членів комуністичного суспільства", "виховати серед них активних борців з ухилами від лінії партії, проти правого опортунізму"; прищепити "вміння та класову свідомість щодо колективної творчої праці, соціалістичне ставлення до неї, соціалістичну дисципліну праці"; підвищити рівень загального розвитку школярів; сформуванати в учнів ширший, порівняно з дореволюційною буржуазною школою, громадсько-політичний світогляд, дати основи теоретичних знань, сформуванати вміння самостійно „виробляти комуністичні погляди" та „правильно розумітися на основних явищах суспільного життя, класової боротьби, міжнародного революційного руху"; виховати учня - "інтернаціоналіста", дати йому "пролетарське розуміння національного питання"; підготувати школяра до активної участі в будівництві національної за формою та соціалістичної за змістом культури; "озброїти його на рішучу боротьбу з усіляким націоналізмом, з великодержавним шовінізмом як головною небезпекою..."; "виховати з учнів войовничих безвірників (атеїстів), здатних у боротьбі за соціалізм боротися проти контрреволюційного впливу релігії".

Радянська педагогіка, відповідно, і методика філологічних дисциплін, обстоювали формування не українця (в усіх країнах світу плекають, насамперед, національне виховання, дбають про формування спадкоємців і продовжувачів своєї нації), а безнаціональної радянської людини, покірної

панівному режимові. Українцям нав'язувалась азійська педагогіка, яка ігнорувала особистість, фетишизувала колектив, вважаючи його найбільшою цінністю. Ці твердження повністю впливали із завдань, поставлених тоді перед школою.

Формуванню членів комуністичного суспільства сприяли і новостворені програми, побудовані за тематично-хронологічним принципом. Автори програм урахували основні недоліки документів програмово-методичного змісту попередніх років (перевантаженість навчальним матеріалом, включення до програм творів, незрозумілих учням, відсутність історичного підходу до вивчення літератури, рекомендація учням так званої "шкідливої літератури", що сприяла утвердженню національної ідеї тощо). Нові програми, на думку авторів, були "якісно вищі" щодо змісту знань, більш систематизовані щодо розміщення навчального матеріалу, однак занадто заідеологізовані.

У таких умовах формування науково-педагогічного світогляду С.Х.Чавдарова відбувалося під впливом системи соціокультурних та наукових чинників, розвитку педагогічної думки та практики першої третини ХХ ст. У цей період кристалізувалися основні погляди вченого на мету, зміст і методи викладання мовних дисциплін. Учений знайомився з новими на той період науковими напрямками – дитячою психологією, експериментальною педагогікою. Праці авторів класичної педагогіки – Я.А. Коменського, Й.Песталоцці, Й. Гербарта, Ф.А.В. Дістервега розширювали педагогічні інтереси науковця та сприяли розвитку науково-філологічного світогляду.

С.Х. Чавдаров, поділяючи погляди реформаторів свого часу, прагнув створити школу такою, щоб вона була: національною та самодостатньою (тобто такою, що надає загальну освіту). У цьому контексті пріоритетного значення учений надавав системі мовної освіти як основі гуманізації та гуманітаризації педагогічного процесу.

Підкреслимо, що цінність педагогічної спадщини вченого полягає у тому, що автор кращих на той час підручників з української мови, С.Х.Чавдаров втілює у них усі свої методичні та дидактичні ідеї.

Зокрема, врахування потреби проведення ідеї функції та зв'язку філологічних наук із життям; реалізація ідеї про запровадження пропедевтичного курсу історії мови та мовознавства з елементами наочності.

У навчальних посібниках С.Х. Чавдарова реалізовувалася ідея розвитку активності учнів у свідомому засвоєнні доцільно підібраних вправ та дидактичного матеріалу. Формулювалися нові методи викладання мови та літератури – конкретно-індуктивний, індуктивно-дедуктивний, синтетичний та ін.

Створюючи підручники з філологічних наук, С.Х. Чавдаров ставив за мету зробити викладання означених предметів доступнішим для дітей. Структура підручників, добір вправ і завдань враховували знання індивідуально-психологічних особливостей учнів, досягнення методики викладання предметів конкретного циклу. Ця позиція лінгводидакта знайшла відображення у його підручниках з української мови.

Вивчення першоджерел дало можливість конкретизувати спектр проблем, який охоплювали і вирішували праці С.Х. Чавдарова з проблем шкільної мовної освіти:

- визначення змісту початкової та середньої мовної освіти і ролі мови;
- теоретичне обґрунтування навчання філологічних предметів;
- створення концептуально нових підручників з української мови.



## РОЗДІЛ 2

### НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ С.Х. ЧАВДАРОВА У ГАЛУЗІ ШКІЛЬНОЇ МОВНОЇ ОСВІТИ

2.1. Розробка і вдосконалення С.Х. Чавдаровим методики навчання української мови

Для сучасної педагогічної теорії і практики пріоритетними стають дослідження, які висвітлюють фундаментальні проблеми становлення і розвитку складових вітчизняної системи освіти та виховання. Виходячи з цього, шкільна мовна освіта виступає важливим компонентом сучасної освітньої системи.

Пізнання закономірностей і особливостей процесу викладання мови та літератури у школах України сприяє виявленню фундаментальних ідей, принципів, реалізація яких забезпечує високу ефективність навчання і виховання підростаючого покоління. Філологічні науки концентрують важливі аспекти еволюції освітньо-виховних ідей, гуманістичних цінностей та пріоритетів тощо.

У цьому розділі характеризуються проблеми, що виникли навколо ідеї створення уніфікованого підручника з мови у досліджуваний період та конкретизуються тенденції формування змісту і методів шкільного курсу української мови та літератури у спадщині С.Х. Чавдарова.

2.1.1. Проблема шкільного підручника з української мови у методичній науці 20 – 30 –х рр.. ХХ століття: історіографічний аналіз

Протягом 20-х – 30-х рр. ХХ ст. у вітчизняній лінгводидактиці актуалізувалися питання побудови занять з мови, визначення форм роботи

з розвитку усного і писемного мовлення, структури конспектів уроків. У педагогічній літературі назріла потреба раціоналізувати методика роботи над підвищенням грамотності учнів з української мови. Проблема зумовила появу перших посібників і статей означеного спрямування (Т.Гарбуз, О.Тищенко, А. Мостовий, І. Кудокоцев, О. Діхтяр, І.Крушельницький, О.Правдюк, М. Куцій, М. Грунський, М. Миронов, В.Курдиновський та ін.). Варіативні ідеї, пропозиції і критичні висловлювання формулювалися у посібниках О. Ізюмова (1926 р.), Г.Ващенка (1929 р.), В. Павловського (1929р.), А. Машкіна (1930 р.), С.Семка (1930 р.) та ін.

У ці роки особливо гостро постала проблема створення високоякісного підручника. Романтика перших пореволюційних років заперечувала підручник, хоча він є невід'ємною складовою успішної організації педагогічного процесу. Нова школа, яка виникала на руїнах старої, ще не мала усталених традицій та позитивного досвіду. Скептичне учительство використовувало підручники Російської імперії, укладені під гаслом академізму і “чистої” науки. Представники радянської школи культивували науку в практичному вимірі. Єдиним методом навчання визнавався – лабораторно-дослідний. З роками наука в нових підручниках дедалі більше “розчинялась” у комплексах (для шкіл соцвиху) і виробництві (для шкіл профосу).

Водночас, активні форми навчання вимагали відповідного підручника. У періодичній пресі проводилися активні дискусії з означеної проблематики, друкувалися пробні підручники. Зокрема, практичний курс української мови О.Синявського (1926 р.), теоретичні курси з історії української мови К.Німчинова (1925 р.), М.Сулими (1927 р.), Є.Тимченка (1927 р.); теоретико-практичний курс для шкіл з українською мовою навчання (М.Наконечний, 1928 р.; К.Німчинов, М.Перегінець, В.Цебенко, Л.Курилов, 1932 р.) і для шкіл з російською мовою навчання (Г.Іваниця, 1927 р.; К.Німчинов, 1932 р.); для вищих навчальних закладів (П.Бузук,

1924 р.; А.Горецький і В.Шаля, 1926 р.; І.Карбаненко і О.Матійченко, 1931 р.; В.Смільський і Я.Цибенко, 1931; С.Смеречинський, 1932 р.); з діловодства (О.Бузинний і В.Щепотьєв, 1924 р.); для самоосвіти (М.Йогансен, 1923 р.; Г.Іваниця, 1927 р.); для роботи за лабораторною системою (М.Грунський, Л.Білозір, 1929 р.); „робочі книжки” (М.Трохименко і К.Буйний, 1927 р.; Ю.Савченко, Є.Троцюк, А.Панів, С.Матяш, І.Крилов, 1930 р.); книжки для самонавчання (М.Грунський і Г.Сабалдир, 1927 р.).

Методисти напружено працювали над створенням навчальних книжок нового типу, які відповідали б тогочасним методам освіти. Різні системи і форми навчання – комплексна, метод проектів, дальтон-план (система організації навчально-виховної роботи, що ґрунтувалася на принципі індивідуального навчання в школі); лабораторно-бригадний метод, за яким діти працювали індивідуально над виконанням завдання теми; дослідницький, який передбачав самостійне опрацювання учнями певних питань у процесі проведення екскурсій, дослідів, спостережень і розглядав як метод активізації пізнавальної діяльності учнів, завдяки якому реалізовувався зв'язок школи з життям, не сприяли створенню якісних підручників, не забезпечували системних знань з предмета. Та чи не найбільшої шкоди завдала так звана комплексна система, до якої вчителі ставилися насторожено, скептично, оскільки навчання проводилося не з окремих предметів, а за комплексними темами. Цей дослід тривав мало не десятиліття, з 1923 до 1931 року. У виданих того часу спеціальних програмах зазначалося, що у здобутті знань треба йти не від книжки, а від життя. На практиці ці загалом правильні у своїй основі ідеї набирали негативного спрямування, оскільки лишалися тільки номенклатурними побажаннями, діти здобували хіба що уривки знань, не привчалися до роботи з підручником.

У цілому праці, створені на межі 20 – 30 – х рр. ХХ ст., характеризувалися численними спробами визначити зміст методики

мовної освіти, сформувавши її основні принципи, знайти відповідні форми роботи для вивчення історії становлення і розвитку методики навчання мови тощо. Досить незалежна, самостійна педагогічна думка активно працювала над проблемами раціоналізації методів шкільного навчання, реалізації принципу трудової школи. У навчальному процесі переважали форми роботи, які забезпечували творчу активність учнів, поєднання теорії з практикою, з виробничою працею; мали місце також лекції, бесіди, розповіді, але в пояснювальній записці до програм вказувалося на їх обмежене використання.

#### 2.1.2. Наукова експертиза шкільного підручника у рецепції С.Х.Чавдарова

У цей час розпочалася науково-педагогічна діяльність С.Х.Чавдарова. Однією з перших методичних розвідок ученого стала стаття, надрукована у 1929 р. у часопису “Шлях освіти” („Суспільна праця учнів II концентру сільської семирічки як обов’язковий практикум”). Цією публікацією автор порушував проблему методики навчання мови та укладання стабільного підручника [4]. На думку ученого, обидві проблеми були взаємозалежними. Адже головними завданнями у галузі викладання мови є створення стабільного підручника, визначення ефективності методів і прийомів навчання орфографії та пунктуації, створення науково обґрунтованої методики для всіх класів з урахуванням вікових особливостей учнів.

Надалі, працюючи над проблемами підручника, С.Х. Чавдаров намагався виконати важливе завдання – допомогти вчителю донести до учнів новий матеріал, сприяти усвідомленню і закріпленню його учнями,

зробивши підручник гідним помічником учителя, а в самостійній роботі учнів – його “заступником”. Складні з методичного погляду лінгвістичні проблеми учений радив висвітлювати доступно, ґрунтовно, відповідно до сучасних наукових здобутків та орієнтирів.

Заслуговує на увагу позиція ученого щодо питань про наукову експертизу підручників. Учений вважав, що у 20 - 30- ті рр. ХХ ст. практика щорічного укладання підручників, часті зміни програм та підходів до викладання окремих навчальних предметів спрямовувалася проти підручника як такого і впливала з “теорії відмирання школи”, з нехтування теорії, систематичності у навчанні, а, отже, й стабільності. Стабільність, вважав учений, це не консервативна стабільність підручників дореволюційної епохи, а стабільність, яка інтегрує традиції й інновації, минуле і сучасне.

Таблиця 2.1

### Напрями експертизи підручників за С.Х.Чавдаровим:

№ з/п	Напрямок експертизи	Параметри
1.	Аналіз змісту	<ul style="list-style-type: none"> <li>–науковість (фактура, сума явищ, фактів певної сфери людського знання, інтерпретація, узагальнення);</li> <li>–послідовність, практичність та систематичність викладу;</li> <li>–добір матеріалу за критеріями його соціальної значущості;</li> <li>–значення для даної науки та навчальна цінність.</li> </ul>
2.	Аналіз принципів і техніки побудови	<ul style="list-style-type: none"> <li>– обсяг запропонованого матеріалу та його орієнтованість на чітко визначені одиниці часу;</li> <li>–якість та посиленість вправ для самостійної роботи учнів, їх місце у структурі підручника;</li> <li>–забезпечення повторення і закріплення знань;</li> <li>–різнорівневі завдання, які роблять можливою індивідуальну роботу учнів.</li> </ul>

3.	Якість словесного оформлення	–доступність лексики; –яскравість, емоційна насиченість, жвавість; –проблемність викладу.
4.	Зовнішнє оформлення	–якість і доцільність ілюстрацій; –відповідність шрифтів гігієнічним вимогам та їх чергування.

[141; 209]

С.Х. Чавдаров зазначав, що об'єктивна, ґрунтовна оцінка підручника може здійснюватися лише методами колективної роботи представників різних ділянок педагогічної науки: психологів, педагогів.

Наукове вивчення підручника педагогом має такі особливості:

- орієнтація на масовий досвід (опитування учителів, анкетування учнів, рецензії і відгуки методичних комісій шкіл);
- виявлення зв'язку між роботою за певним підручником та використанням бібліотечних ресурсів школи;
- врахування залежності показників від розташування школи, її матеріально-технічної бази, рівня кваліфікації педагогів тощо.

Вивчати підручник можна як шляхом спеціально організованої дослідницької роботи, так і в процесі використання його у практичній діяльності.

Матеріал для наукового вивчення підручника може дати і його громадське рецензування, влаштування спеціальних конференцій. Рекомендації С.Х.Чавдарова сприяли підвищенню змістової насиченості та методичної грамотності і досконалості навчальних книг.

### 2.1.3. Розробка С.Х. Чавдаровим науково-теоретичних засад методики шкільної мовної освіти

Уже з початку 30-х рр. ХХ ст. в роботах С.Х. Чавдарова все частіше порушуються питання щодо розробки науково-теоретичних засад

методики шкільної мовної освіти. Методику мови і літератури автор розглядав як педагогічну дисципліну. Конкретний напрям, зазначав науковець, вивчає зміст, методи і раціональну організацію занять з мови і літератури, таку організацію, щоб учні якнайуспішніше засвоювали встановлені програмою знання і набували добрих навичок практично володіти мовою усно й на письмі [153-6].

Водночас методика предмета не є збірником рецептурних порад емпіричного характеру. Кожна методика ближча до практики, ніж будь-яка інша педагогічна дисципліна, адже вона безпосередньо покликана її обслуговувати.

Проте, будучи прикладною педагогікою, кожна методика має специфічну теорію. Педагогіка розв'язує загальні питання педагогічного процесу; характеризує загальні методи навчання основ наук, здійснювані у викладанні всіх предметів. Методика має справу із загальними методами в їх практичному застосуванні до конкретного навчального предмета.

Фундаментом методичної теорії філологічних дисциплін у школі, зауважував С.Х. Чавдаров, виступають:

- теорія мовознавства;
- психолого-педагогічна теорія; [153–8 – 9];
- експериментування за новими методиками.

З–поміж проблемних питань мовної освіти учений виділяв: принципи побудови, зміст, обсяг та структуру програм з мови для кожного з класів; спрямування і характер удосконалення підручників з української мови; методів навчання тощо.

До методики навчання філологічних дисциплін у школі, на думку вченого, належать такі її складові : методика навчання грамоти, навчання письма і каліграфії, вивчення граматики, навчання правопису, розвиток усної та писемної мови, методика читання.

Система методики навчання філологічних дисциплін у школі у С.Х.Чавдарова реалізовувалася в такій моделі:

1. Наукова інтеграція розділів української мови (зокрема, граматики, словотвору, лексики, фонетики, стилістики).
2. Застосування і поєднання варіативних форм активного навчання (урок, бесіда, позакласна робота, екскурсія, сценарій)
3. Спільна діяльність учителя й учнів під час опрацювання тем, що реалізується відповідними методами (евристична бесіда, спостереження над мовою, розповідь учителя, робота з підручником, вправи).

Отже, педагог виступав прибічником ідеї системного засвоєння знань, на основі якої формуються міцні навички правильного читання, письма та усного мовлення; зв'язку розвитку мови із загальним розумовим розвитком учнів (уміння логічно, послідовно мислити); збагачення словника, розвитку мовної практики для забезпечення яскравості, образності, чіткості висловлювань; формування світогляду діалектичного мислення; здійснення виховного впливу у процесі вивчення мови.

Розглядаючи складові методики мовної освіти в історичному аспекті, С.Х.Чавдаров сформулював принципи побудови її подання.

Зокрема, вивчення філологічних наук слід розглядати у контексті загальноосвітніх завдань:

- учні мають знати і розуміти факти мови, їх різноманітність, типове в них, роль тощо;
- учні повинні усвідомлювати мову як реальну практичну свідомість, соціальну в своїй історії, в своєму походженні, в своєму розвитку й у житті суспільства та кожного окремого його члена;
- у вивченні мови доцільно використовувати історичні факти з розвитку мови у зв'язку з історією народів;
- роботу з мови, засвоєння граматичних фактів потрібно будувати у взаємозв'язку мовних явищ з процесами мислення;
- вивчення граматичних та інших мовних явищ на основі поєднання змісту і форми, на основі розуміння того, що за кожною особливою формою слова прихований певний зміст, певний нюанс його значення.



По-друге, на думку С.Х.Чавдарова, викладання філологічних наук у школі слід вести на основі опанування мови для практичних потреб. Наприклад, зв'язок у навчанні граматики з іншими видами мовної роботи. Вивчення граматики повинно збагачувати лексичні ресурси учнів, навчати їх свідомо використовувати лексичні і стилістичні засоби, краще розуміти художні твори, вільно говорити, писати, читати. Мова має зробити учнів грамотними, навчати їх писати логічно, стилістично, орфографічно та пунктуаційно бездоганно, допомогти опанувати навички правильного читання, письма та усної мови.

Кращі методики відзначають, що завдання навчання української мови в школі полягають у тому, щоб: навчити учнів змістовно, послідовно, грамотно виражати думки в усній і письмовій формі. Для цього потрібно озброїти школярів знаннями з галузі граматики, словотворення, фонетики, лексики, фразеології і стилістики, а також виробивши вміння користуватися цими знаннями в мовній практиці, надати міцні орфографічні і пунктуаційні навички; забезпечити розвиток мислення учнів; прищепити любов до рідної мови і бажання застосувати здобуті знання й уміння в трудовій і суспільній діяльності.

Як стверджував С.Х.Чавдаров, у багатьох школах того періоду письменність підростаючого покоління з кожним роком, на жаль, знижувалася. Одна із проблем неякісного навчання рідної мови у тому, що зразкова школа з найбільш зразковою методикою не здатна враховувати індивідуальні особливості учнів. Шкільна методика може тільки означати правильні принципи вивчення мови. Через те, наприклад, помітна частина учнів навіть за умов доброго знання правил граматики, пише малограмотно. Очевидно, логічно правильні принципи навчання мови недостатні для її якісного засвоєння. Для цього необхідне ще і відчуття мови, яке підкріплюється, зокрема, знанням української історії й української літератури. Іншими словами, викладання мови і літератури — це двоєдиний процес. Існують і чудові методики з вивчення художньої

літератури в школі. Проте вони користуються ще меншою популярністю, ніж аналогічні методики з української мови.

По-третє, викладання філологічних наук має інтегрувати та реалізовувати виховні завдання, формувати певний світогляд. Зокрема:

- матеріал для граматичного аналізу має бути змістовно насиченим відповідно до історичного часу та вимог суспільства;

- у доборі матеріалу для граматичних занять слід обирати яскраві, емоційно насичені тексти. Цим забезпечується виховання культури мови, художнього смаку, бажання й уміння користуватися яскравою, образною мовою.

С.Х.Чавдаров вважав, що для розуміння художнього твору учень повинен отримати як мінімум знання про мову, історичну обстановку, ідеологію різних періодів життя, нарешті, про своєрідність характерних для них форм, стилів, жанрів, течій. У якій нинішній школі вчитель дає цей «мінімум»? Шкільний аналіз, зазвичай, зводиться до того, що з художніх образів виводиться формальна ідея — і він втрачає живі фарби, втрачає свою естетичну суть. Без естетичного виховання неможливе вивчення і збагнення художньої літератури. Тому естетика зобов'язана співпрацювати з принципами мовного аналізу художнього твору, зрозуміло, з урахуванням вікових особливостей, літературної освіти і загального розвитку учнів.

Аналіз „Методики викладання української мови у середній школі” [153] дає підстави нам методичний компонент , на який велику увагу звертає С.Х.Чавдаров.

У викладанні мови та літератури слід застосовувати набір варіативних активних дидактичних методів. У викладанні мови слід орієнтуватися на розвиток дедуктивного та індуктивного мислення, на аналіз і синтез, на пояснення вчителя й організацію самостійної роботи студентів. Вивчення граматики виступає фундаментом для опанування мовних навичок. Тому доцільними є спеціальні вправи, граматичний

розбір, домашні роботи, система повторення вивченого матеріалу. Отже, навчально-методичне забезпечення повинно характеризуватися чіткою системою організації матеріалу, яка забезпечить міцність і ґрунтовність його засвоєння.

Крім того, методичний компонент передбачає:

- врахування вікових особливостей учнів;
- взаємозв'язок граматики та інших розділів мовної системи;
- належну підготовку вчителя, обов'язок якого – систематично, послідовно викладати свій предмет, привчати дітей до самостійної роботи, виступати центральною фігурою педагогічного процесу [153; 31 – 34].

На думку вченого, щоб успішно виконати відповідальне завдання навчання учнів мови та літератури, потрібна організована, планова, цілеспрямована праця. Необхідні такі засоби навчання мови, які забезпечать найкраще засвоєння мовних знань і найповніше опанування культури усної та писемної мови і літератури. Водночас учитель повинен знати не лише те, який саме навчальний матеріал дати учням, а й як це реалізувати.

Отже, підводив підсумок С.Х. Чавдаров, кожна робота, і викладання, зокрема, вимагає знань тих засобів, методів організації навчального процесу, які потрібні для найкращого опрацювання і засвоєння навчального матеріалу.

При цьому жодні засоби не можуть бути універсальними. Адже особливості навчального матеріалу неоднакові. Специфічність матеріалу, характер пов'язання його з іншим, ступінь складності – усе це вимагає різних методів. Зазначена особливість виступає першим чинником побудови правильної методики навчання.

Другим цементуючим чинником є врахування вікових та індивідуальних особливостей школярів.

Не менш важливим чинником, який впливає на характер вибору методів і засобів навчання, є час, який встановлюється для опрацювання конкретного навчального матеріалу [153, с.5].

Аналіз робіт С.Х. Чавдарова засвідчує, що учений для підвищення ефективності шкільної мовної освіти пропонував:

- використовувати інтенсивні методи навчання, орієнтовані на розвиток пізнавальних і творчих здібностей учнів;

- застосовувати здобуті знання до розв'язування практичних завдань на всіх ступенях навчання, забезпечувати прикладну спрямованість навчання філологічних наук;

- впроваджувати неперервність і наступність навчання;

- розподіляти матеріал відповідно до вікових можливостей і психічної готовності школярів;

- визначати освітній філологічний мінімум відповідно до життєвих вимог.

#### 2.1.4. С.Х. Чавдаров про шляхи і засоби удосконалення кваліфікації вчителя мови і літератури

Серйозну увагу приділяв С.Х. Чавдаров розробці шляхів і засобів удосконалення кваліфікації вчителя-словесника.

Учений наголошував, що професія вчителя вимагає постійного неперервного удосконалення, глибоких і різнобічних знань, високої культури, методичної озброєності. На думку С.Х. Чавдарова, основою професійного зростання вчителя є його самоосвіта. Систематична робота над собою, регулярне поповнення знань, удосконалення власної

майстерності є не особистою справою вчителя, а його громадським обов'язком.

Другим найважливішим обов'язком учителя є самостійна праця над вивченням наукових джерел з педагогіки та психології, систематичне вивчення спеціальної фахової літератури (мови, її історії, методики навчання), безнастанне збагачення власного досвіду, практики передовим педагогічним досвідом.

С.Х Чавдаров зазначав, що учитель – це також дослідник. А тому він не може працювати за будь-яких обставин і умов однаково, використовуючи щоразу уніфіковані прийоми, методи, навчальні засоби. Він повинен бути новатором, активним творцем педагогічного процесу.

Особливу роль у системі загальнопедагогічного і методичного озброєння вчителя-словесника відіграють шкільні комісії та об'єднання, з діяльністю яких пов'язує С.Х.Чавдаров методичну роботу в школі.

Основними завданнями методичної комісії вчений визначив:

- залучення до активної участі у методичній роботі усіх учителів мови, прищеплення інтересу до читання фахової та методичної літератури;
- сприяння продуктивності загальношкільних заходів (зокрема, піднесення загальної мовної культури і грамотності учнів);
- вивчення, узагальнення і запровадження в практику роботи вчителів кращого, передового досвіду навчання мови та літератури;
- аналіз стану викладання предмета та розробка конкретних заходів щодо його оптимізації (взаємовідвідування уроків, перевірка учнівських зошитів, проведення відкритих уроків);
- допомога в організації і проведенні уроків мови учителям початкових класів з метою забезпечення перспективної наступності в шкільній мовній освіті.

До специфічних видів діяльності методичної комісії учителів мови вчений відніс: координацію навчально-виховної роботи з мови (календарно-тематичне планування, вироблення доцільної та ефективної

системи тренувальних вправ, домашніх завдань тощо); організацію і проведення уроку як основної і вирішальної ланки всього навчального процесу; позакласну та позаурочну роботу з мови і літератури; допомогу вчителям початкових класів; контроль над запровадженням та реалізацією єдиного мовного режиму в школі.

Існують й інші форми удосконалення кваліфікації вчителя мови. Серед них – методичні комісії регіонального характеру, короткотривалі курси, педагогічні читання, які проводяться інститутами удосконалення кваліфікації вчителів.

Таким чином, в основі всіх заходів має перебувати прагнення досягти кращих успіхів у навчально-виховній роботі. Стратегія розробки методики викладання філологічних наук у школі, за С.Х. Чавдаровим, ґрунтувалася на методологічних засадах системного, особистісного, діяльнісного, антропологічного та культурологічного підходів.

#### 2.1.5. Методичні засади формування в учнів орфографічних умінь і навичок за С.Х. Чавдаровим

Значний внесок зроблено С.Х.Чавдаровим у вирішення проблеми розробки способів підвищення правописної грамотності учнів, яка тривалий час вичерпувалася пошуками універсальних методів навчання орфографії або удосконаленням внутрішньої організації уроків навчання правопису. Зазначена проблема у пропонованій науковцем методиці навчання орфографії розглядається з позиції комплексного підходу до її вирішення. С.Х. Чавдаров зазначав, що культура мовлення — невід'ємна ознака загальнолюдської культури. Вчений підкреслював наявність логічного взаємозв'язку орфографічної грамотності і загальних завдань

розвитку мови, підвищення культурного рівня суспільства. Він писав: “Чим вище зростає культура суспільства, чим краще обслуговує вона маси, тим більшого значення набуває грамотність як складовий елемент культури і як передумова її”.

Орфографічна грамотність – найважливіша сходинка до опанування засобів культури, до опанування її багатств, створених людством. Роботу з орфографії, за С.Х. Чавдаровим, слід ґрунтувати на усвідомленні учнями будови слова, його складових елементів, граматичної форми [153–42].

Механічне заучування граматичних форм грамотним учнем не робить. Усвідомлення їх, уміння розпізнавати у кожному реченні забезпечується широко розгорнутою роботою над аналізом слів у зв'язній формі, в реченнях. Знання граматичної форми слова, морфологічних елементів, властивих окремим частинам мови, стає граматично-орфографічним правилом для учнів, яке має чітке формулювання і є узагальненням для великої кількості мовних фактів. Правило є виведена для них закономірність.

Розрізняють дві групи правил: основні та додаткові. Основні стосуються безпосередньо певної граматичної форми, додаткові допомагають тим, хто погано опанував граматику, або взагалі не вивчав. Слід використовувати як основні, так і додаткові правила, і тверді знання граматики, і допоміжні засоби, які різноманітними шляхами сприяють засвоєнню орфографії. Адже школа повинна виховати в учнів навички орфографічного письма [153– 45].

Зазначимо, що зовнішніми виявами культури мовлення є усний і писемний різновиди, які неоднаково формуються та мають спільний словниковий склад і граматичну будову.

Внутрішнє (“про себе”) і зовнішнє (усне і писемне) мовлення становлять єдність, яка не виключає своєрідності, проте “специфічність кожної з цих форм мовної діяльності така, що не порушує їх єдності”.

Внутрішнє мовлення є “мисленнєвою чернеткою” (за Л.С.Виготським) писемного яке, в свою чергу, залежить від усного, що становить основу його розвитку.

Аналіз лінгвістичної, педагогічної, психологічної і методичної літератури з досліджуваної проблеми дає підстави припускати, що навчання орфографії з урахуванням впливу мовленнєвого середовища й опорою на зв'язок з різними розділами української мови сприятиме виробленню у школярів міцних орфографічних навичок, якщо у формуванні їх дотримуватися таких етапів навчальної роботи:

1. Встановлення лінгвістичного діагнозу слова і — у разі споживи — приведення лексеми у відповідність із літературним аналогом.

2. Визначення орфограми.

3. З'ясування орфограми.

4. Правилорідповідна мотивація орфограми.

5. Послідовне виконання орфографічних операцій, зумовлених вибором нормативного написання.

6. Комплексне використання різновидової навчальної діяльності, спрямованої на практичне застосування орфографічних знань.

7. Корекція орфографічних умінь і навичок. Встановлення лінгвістичного діагнозу слова і приведення лексеми у відповідність із літературним аналогом.

Встановити лінгвістичний діагноз слова — означає з'ясувати правильність його вживання шляхом виявлення інтерферуючих компонентів, що в процесі написання спричиняють деформування орфографічних норм. З огляду на це учні повинні: знати особливості виучуваних систем української й іншої слов'янської мов; розуміти природу діалектних явищ; відчувати нашарування нелітературних елементів в орфоепічній, лексичній і граматичній структурах рідної мови та вміти протиставляти їх нормам літературної мови.



В умовах інтерферованого мовленнєвого оточення послідовність виконання розумових дій у тій її частині, що стосується переходу від операцій зовнішніх, предметних, до внутрішніх, мисленнєвих, має бути така;

- читання учнями орфографічно складних слів, записаних на картках або класній дошці;
- промовляння слів уголос;
- мислене, внутрішнє сприймання слів.

У процесі самостійної творчої роботи учням необхідно:

- чітко усвідомити, яким чином здійснюється виклад думань (українською літературною мовою, чи діалектним варіантом);
- у внутрішньому і писемному мовленні контролювати відповідність уживаних слів нормативним особливостям української літературної мови;
- зіставити деформовані в мовленнєвому середовищі форми з літературними аналогами;
- з'ясувати лексичне значення вибраних для написання мовних одиниць;
- застосувати орфографічне промовляння слів;
- графічно передати слова на письмі.

Необхідною умовою формування в учнів орфографічних умінь і навичок, як доводить С.Х.Чавдаров, є здатність бачити орфограми й оперативно визначати їх у вживаних словах. Учні припускатимуться значно меншої кількості помилок, якщо вмітимуть зосереджувати свою увагу на структурі слова, відчуватимуть “орфографічні місця”, знатимуть особливості мовних явищ, які становлять зміст орфограм.

Уміння помічати “складні” для написання місця формуються на основі теоретичних знань. Тому школяреві, який “бачить тільки поверхневі, для всіх очевидні ознаки предметів, мов, явищ, який не зробив жодного “відкриття”, проникаючи в їхню глибину, сутність, не переживши відчуття підвербу перед несподіваним взаємозв'язком явищ”, важко визначити орфограми, а тим більше запам'ятовувати умови їх уживання.

Розпізнавальні ознаки правильних написань зумовлені взаємозв'язком орфографії з різними розділами української мови. В основі орфограм лежать фонетичні особливості, які полягають у чіткому усвідомленні учнями звукового складу української мови; графічні, що становлять співвідношення писемних знаків з фонетичними властивостями мови; фонематичні, пов'язані з морфологічними чергуваннями фонем; словотворчі, що зумовлені написанням значущих частин слова, семантичні, що характеризуються лексичним значенням окремих слів і словотворчих морфем. Так, нерідко учні середніх класів плутають іменники на означення дії з дієсловами, прикметники з дієприкметниками, роблячи при цьому орфографічні помилки, не диференціюють прийменники і префікси, не виявляють граматичні і смислові зв'язки між словами. Їм нелегко зважати на предметно-логічний зміст мовних фактів і зосередити увагу на орфограмах. Щоб полегшити школярам це завдання, необхідно виховувати в них увагу до «матерії мови» — мовних знаків. Це особливо важливо з огляду на складність мовленнєвого оточення, в якому перебувають школярі. Відомо, що в більшості випадків «відшукування орфограми — це природний процес порівняння писемного мовлення з усним».

Для розвитку орфографічної пильності потрібно:

- виробити в учнів загальнолінгвістичні вміння (визначати наголошеність складів, розрізняти глухі і дзвінкі приголосні, розбирати слова за будовою, розрізняти частини мови);
- навчити їх зіставляти факти літературної мови і деформованої;
- ознайомити школярів із характерними ознаками орфограм.

С.Х. Чавдаров виокремив та охарактеризував основні передумови розвитку грамотності учнів загальноосвітньої школи. Зокрема, у навчанні орфографії навички мають першочергове значення. Необхідна чітко структурована систематизована робота над орфографічними навичками: від найпростіших вправ, де орфограми подаються у готовому вигляді для

графічного аналізу і списування, учні повинні переходити до граматичного аналізу, до перевірки письма знанням форм мови, знанням граматично-орфографічних правил. Крім того, має підбиратися відповідний текстовий матеріал для вправ, який би стимулював високий ступінь інтенсивності уваги. Вимова вчителя має бути ясною, виразною, правильною. До того ж, слід культивувати культуру читання (зокрема, ступінь акуратності у роботі, чіткості та охайності її виконання, усвідомленої відповідальності за її якість, звичка перевіряти виконану роботу, усвідомлювати помилки) [153; 46 – 47].

Таким чином, у науково-педагогічних працях С.Х. Чавдарова поступово формувалися загальнотеоретичні основи методики української мови та літератури як напряму педагогічної науки, відбувалася структуризація змісту шкільної мовної освіти, розроблявся понятійно-категоріальний інструментарій напряму.

## 2.2. Питання змісту і методів шкільного курсу української мови у спадщині С.Х.Чавдарова

Працюючи над удосконаленням методики викладання української мови в школах, С.Х. Чавдаров детально розробляв загальні питання вивчення складових зазначеного наукового напряму. Зокрема, викладання фонетики і граматики, навчання орфографії, пунктуації, розвитку мовленнєвих здібностей учнів на уроках української мови. У цьому контексті автором створено серію навчально-методичних праць: перші підручники з української мови, посібник для вчителів „Як викладати українську мову у початковій школі” (1934), монографію „Методика викладання української мови у початковій школі” (1937). У

монографічному дослідженні „Методика викладання української мови в середній школі” (1939) С.Х. Чавдаров проаналізував напрями викладання граматики і правопису, сформулював рекомендації щодо застосування методів викладання залежно від характеру матеріалу, рівня підготовки учнів, мети уроку тощо.

### 2.2.1. Особливості структурування змісту та організації шкільного курсу української мови за С.Х. Чавдаровим

Зміст шкільного курсу української мови та літератури, на думку вченого, є частиною культури, вітчизняного досвіду суспільства, що використовується у навчальному процесі для вирішення завдань навчання, виховання і розвитку особистості.

Під змістом мовної освіти С.Х. Чавдаров розумів визначену систему знань, умінь, навичок, яка забезпечує цілісне мислення, загальний світогляд, ціннісні орієнтації, потенції до самоосвіти і саморозвитку. Ученим чітко виокремлено такі основні компоненти змісту шкільної мовної освіти:

- знання (досвід пізнавальної діяльності);
- уміння діяти за зразком (досвід виконання відомих способів діяльності);
- уміння приймати креативні рішення у нестандартних ситуаціях (досвід творчої діяльності);
- ціннісні орієнтації (досвід ставлення до реальності) [237; 79].

Ознаками творчої діяльності, на думку С.Х. Чавдарова, виступають: самостійне перенесення знань, умінь у нові ситуації; бачення нової проблеми у стандартній ситуації; усвідомлення структури об'єкта та його нової функції; самостійне комбінування відомих способів діяльності у новий, знаходження варіативних способів вирішення проблеми; побудова

принципово нового способу вирішення питання, який є комбінацією вже відомих тощо.

На думку вченого, усі компоненти змісту мовної освіти взаємопов'язані та взаємозалежні. Засвоєння усіх компонентів надасть можливість учню не тільки успішно функціонувати у суспільстві, бути кваліфікованим працівником, а й діяти самостійно, бути здатним реформувати суспільство. Саме тому зміст шкільної мовної освіти у контексті загальносередньої освіти готує учнів до реального життя. Проте, слушно зауважував педагог, має готувати так, щоб особистість була здатною здійснювати власний внесок у систему, яка існує, реформуючи й удосконалюючи її [157].

Розробляючи питання визначення змісту освіти у процесі створення перших підручників з української мови, С.Х. Чавдаров конкретизував чинники, які зумовлюють формування означеної категорії. Серед них:

### **1. Система потреб (соціальних і особистісних).**

В епоху С.Х. Чавдарова, внаслідок соціокультурних обставин, мовна освіта прагнула інтегрувати особистісні інтереси до суспільних. Водночас, педагог наголошував на тому, що освіту слід зробити особистісно значущою, необхідною і привабливою для кожної людини, не послабляючи при цьому орієнтацію на задоволення суспільних потреб.

### **2. Соціальні та наукові досягнення.**

Активний розвиток науки і техніки протягом 20-х - 30-х рр. ХХ ст. призводив до тенденції, що відображення нових ідей у літературі (на жаль, не завжди об'єктивних) обмежувалося переважно терміном друкування навчальних книг.

### **3. Врахування можливостей школяра.**

С.Х. Чавдаров зазначав, що дитина може запам'ятати чимало, і чим вона молодша, тим більше і швидше. Водночас, нову інформацію слід

осмислювати, розуміти, аналізувати. Для цього необхідний відповідний рівень розвитку.

#### **4. Державна стратегія розвитку мовної освіти.**

До цієї стратегії належали: комуністична спрямованість навчально-виховного процесу; формування гуманістичного типу мислення; оптимістичних поглядів на проблеми людського буття; утвердження людини як найвищої соціальної цінності; відповідність запропонованих для вивчення в школі знань новітнім досягненням наукового та соціокультурного прогресу; інтеграція навчальних курсів мови та літератури як засіб цілісного пізнання мовних явищ; оптимальне поєднання класичної літературної спадщини та сучасної писемної творчості; оптимальне поєднання теоретичних і практичних компонентів у навчанні; органічний зв'язок з національною історією, культурою, традиціями; застосування нових педагогічних технологій тощо.

#### **5. Методологічні позиції учених за радянським варіантом.**

Розвиток людської особистості значною мірою залежить від оволодіння суспільним досвідом, основу якого становлять наукові знання, уміння і способи творчої діяльності, емоційно-ціннісні ставлення до навколишньої дійсності. С.Х. Чавдаров визначив наукові вимоги до формування змісту шкільної мовної освіти. Зокрема:

- визначення мети і завдань виховання (соціальна ідея, яка перетворилась у внутрішній детермінант життєдіяльності вихованця). Таким чином, на думку вченого, зміст мовної освітньої роботи школи повинен забезпечувати інтелектуальний, соціальний, мовленнєвий розвиток особистості, що є основою подальшої освіти та трудової діяльності;

- підтримка офіційного стандарту в змісті освіти, що допомагає школі інтегрувати учня у радянський освітянський простір;

- відповідність змісту освіти сучасним потребам та можливостям особистості;

- науковість змісту освіти (внесення до змісту мовної освіти фактів та теоретичних положень, які є усталеними в науці);

- світський характер освіти (зміст освіти передбачає формування наукового світогляду учня, розкриття перед школярем реальності об'єктивного світу, його суперечливості, пізнаваності);

- інтегративність (орієнтація на пошук нових підходів до структурування знань як засобу цілісного розуміння та пізнання світу);

- єдність теоретичного і практичного компонентів (навчання надає не лише інформативні знання, формує уміння і навички, а й виступає засобом озброєння учнів методами науково-дослідної роботи, самостійного набування знань, умінь і навичок).

- послідовність (планування змісту у лінійному вимірі);

- відповідність навчального матеріалу віковим можливостям і рівню підготовки учнів;

- доступність (визначається структурою навчальних програм та планів, способом викладу наукових знань у підручниках, порядком введення та оптимальною кількістю наукових понять та термінології) [97; 477].

Характерною особливістю авторського підходу до змісту шкільної мовної освіти була значна увага до проблеми зв'язку мови і мислення. Учений зазначав: „У результаті систематичного навчання учні набувають навичок логічного мислення, привчаються правильно вивчати факти, всебічно аналізувати їх, робити правильні умовиводи” [209; 47].

С.Х. Чавдаров доводив, що у дітей потрібно виховувати точність, правильність мовлення, розуміння істинного слова. Він вважав, що у розвитку свідомості дитини мова відіграє велику роль. Виховання розуму йде через збагачення мови на основі реального світу.

Таким чином, С.Х. Чавдаров формулював ідею систематичного засвоєння знань, на основі якої:

- закріплювалися міцні навички правильного читання, письма та усного мовлення;
- відбувався зв'язок розвитку мовлення із загальним розумовим розвитком учнів (уміння логічно, послідовно мислити);
- збагачувався словник учня, розвивалася й удосконалювалася мовленнєва практика для забезпечення яскравості, образності, чіткості висловлювань;
- формувався світогляд діалектичного мислення;
- здійснювався виховний вплив у процесі вивчення мови.

Прикладом системного змістового підходу стали перші підручники ученого [ 147; 152; 153; 159].

У цьому контексті зауважимо, що офіційні підручники 20-х рр. (автори – О. Синявський, М. Наконечний, Л. Курилов та ін.) переважно не відповідали вимогам нової масової школи. У цих виданнях недостатня увага приділялася принципу науковості у викладі теорії; форма викладу іноді не відповідала віковим особливостям дітей. Позначалися на якості також неуважний, часом випадковий добір прикладів для ілюстрацій та вправ, недоліки методичного характеру, невідповідність програмовим вимогам, надмірна деталізація матеріалу або конспективність і схематизм у його викладі, універсалізація лабораторного методу. У викладі матеріалу бракувало чіткості, системності й логічності.

На відміну від зазначених вище, навчальні книги С.Х. Чавдарова характеризувалися врахуванням психолого-педагогічних особливостей розвитку дітей молодшого шкільного віку, визначенням структури підручників і виробленням відповідної методики. Важливою була також конкретизація провідних інваріантів навчання дітей української грамоти, а саме: свідоме навчання та аналітико-синтетичний звуковий метод, що забезпечувало використання різноманітних вправ, орієнтуючись на інтереси учнів, їхню свідому активну діяльність.



Матеріал у підручниках розподілявся поступово з метою не лише засвоєння знань, але і розвитку мовлення. Проте методична структура підручників С.Х. Чавдарова переважно не відповідає сучасним поглядам на структурування. Це пояснюється об'єктивними причинами розвитку педагогічної науки взагалі і методики викладання філологічних дисциплін, зокрема. Однак вона залишається досить логічною.

#### Структура підручника з методики С.Х.Чавдарова.

- Вступ
- Завдання методики мови
- Граматика як навчальна дисципліна в школі
- Засвоєння орфографії у середній школі
- Методи викладання граматики і орфографії
- Вивчення фонетики і морфології
- Вивчення синтаксису.

Курс структурований за принципом відповідності основним методам пізнання: аналізу і синтезу інформації. Умовно його можна розділити на дві частини: перша частина – методологічна, містить матеріал для теоретичного вивчення, друга – практична, дозволяє виявити «больові точки» методики викладання мови у школі і на основі рефлексії задуматися над виявленими проблемами, скоректувати рівень та методику викладання, стиль спілкування, що сприятиме підвищенню якості мовної освіти.

Навчальний процес теоретичної частини будується на основі технології критичного мислення із застосуванням системи наукових методів. Друга частина занять носить практичну спрямованість – це практикуми і орієнтовні уроки.

Методика викладання філологічних курсів у межах школи для С.Х.Чавдарова, виступає як міждисциплінарна та інтегрує знання таких галузей, як лінгвістика, соціологія, психологія, педагогіка, історія тощо.

З метою ілюстрації зазначених положень наведемо деякі змістові приклади з підручників С.Х. Чавдарова: Українська мова. Підручник для I класу початкової школи.”[239].

„Структура підручника: наочні приклади,

- словесні приклади,
- правила,
- контрольні вправи.

1. Тема : “Речення” (теоретичний блок).

Ми висловлюємо свої думки реченнями [239, с.9].

Речення складається із слів. Кожне слово пишеться окремо. Перше слово в реченні треба писати з великої букви [239, с.10].

В кінці речення ставиться крапка. Після крапки нове речення починається з великої букви.

2. Тема “Велика буква в іменах та прізвищах людей” (теоретичний блок).

Імена, по батькові та прізвища людей пишуться з великої букви [239, с.26].

3. Тема: “Велика буква в кличках тварин” (теоретичний блок).

Клички тварин пишуться з великої букви [239, с.29].

4. Тема: “Склади” (теоретичний блок).

Слова складаються з складів. У слові може бути один склад, два склади, три склади і більше [239, с.31].

Інші теми:

5. Перенос слова.
6. Звуки голосні і приголосні.
7. Приголосні тверді і м’які.
8. Наголос.
9. Буква й.
10. Буква йо.
11. Буква і.

12. Буква ї.
  13. Буква є.
  14. Буква ю.
  15. Буква я.
  16. Повторення.
  17. Буква ф.
  18. Буква дз і дж.
  19. Буква ь у кінці слова.
  20. Буква ь у середині слова.
  21. Наступний цикл тем (практичний блок):
  22. Відповіді на запитання (розвиток мислення та мовлення) - *хто що робить, що чим роблять, хто чим працює, хто чим борониться, де що росте та ін* [239; с.73 – 79].
  23. Відповіді на запитання (розвиток логічного мислення та мови) - *що раніше і що пізніше (що за чим відбувається – за малюнками та текстами – співвідношення)* [239; с.79 – 82].
  24. Повторення матеріалу (практичний блок).
  25. Словничок (серед перших слів – Батьківщина, Україна, Київ, учитель) [239, с. 87].”
- „Чавдаров С.Х. Українська мова. Підручник для II класу початкової школи” [241].
- „Структура підручника:
1. Повторення вивченого в I класі.
  2. Звуки і букви. Алфавіт (вправи: розставте слова в алфавітному порядку, зробіть словничок за порядком алфавіту, випишіть з вірша імена в алфавітному порядку, придумайте 4 слова, що закінчуються звуком р, придумайте 5 слів, що починаються звуком а, назвіть 10 дерев, запишіть ці назви в алфавітному порядку) – [241; 12 – 16].
  3. Апостроф.
  4. Наголос у словах”.

Для цього підручника характерним є постійне повторення теоретичних блоків через практичні вправи (прим. авт.).

Чавдаров С.Х. Українська мова. Підручник для IV класу початкової школи.[242] .

„Структура підручника:

1. Речення.
2. Склад слова. Корінь, префікс, суфікс.
3. Частини мови.
4. Повторення про іменник.
5. Прикметник.
6. Відмінювання прикметників.
7. Пряма мова: структура та змістова насиченість теми:

- правило

- вправи (випишіть речення з прямою мовою, спишіть речення і поставте потрібні розділові знаки, підкресліть пряму мову, поясніть, які знаки пропущені, поясніть розділові знаки, переписіть правильно, роздивіться малюнок, складіть оповідання з прямою мовою, прочитайте вголос лише пряму мову) – [242; с.110 – 115].

Тема: “Просте речення” [242;с.104 – 106] – змістова структура (алгоритм вивчення теми):

Основний принцип С.Х. Чавдарова: “від методу вправ – до правила”.

- Особливість – розгалужене правило (речення, в якому висловлюється одна закінчена думка (просте речення) – просте речення має підмет і присудок – просте речення може мати і другорядні члени – просте речення буває також з однорідними членами – [242; с.104].

- Надалі – вправи (аналіз простого речення на закріплення правила).

- Наступний етап – вправи на розвиток мислення (вибіркова вправа – прочитайте, знайдіть речення з однорідними членами, выпишіть їх і підкресліть однорідні члени).

- Наступний етап – розвиток усного мовлення (прочитайте мовчки, прочитайте вголос речення, що складаються тільки з підмета та присудка).

- Останній етап – творчі завдання – підготовка до переказів та творів (скласти текст за малюнками) [242; с.104]”.

С.Х.Чавдаров наголошував на проблемі організації роботи з підручником, яка потрібна для того, щоб сформувати в учнів навички роботи з книгою, забезпечити закріплення знань, поданих учителем, систематичне повторення учнями вивченого матеріалу. Підручник сприяє систематичності навчання: вивчене окремими частинами на уроках у підручнику подається як ціле, розчленоване на складові елементи [153, с. 95].

Вчений критикує методику Є.Н. Петрової (“Грамматика в средней школе”), яка висунула такі положення роботи з підручником:

1. Деяка частина матеріалу може бути опрацьована учнями самостійно.
2. Учитель може організовувати читання учнями підручника, ще до викладу їм нових відомостей з граматики.
3. Робота з підручником проводиться вже після викладу нового матеріалу вчителем.

Основними недоліками методики Є.Н.Петрової, на думку С.Х.Чавдарова, є неспроможність організувати належне спілкування між учителем і учнем, а також неекономне використання навчального часу на уроці. Частково вчений приймав лише третій компонент [153, с. 96].

С.Х. Чавдаровим було визначено таку етапність роботи учнів з підручником:

- читання всього тексту підручника;
- читання його частинами;
- обмірковування змісту кожної частини;
- повторне читання усього визначеного до уроку тексту підручника;

- заучування граматичних правил;
- усний виклад змісту усього прочитаного власними словами;
- виконання окремих завдань (добір власних ілюстративних прикладів, підготовка усних та письмових відповідей на питання, поставлені учителем, заучування спеціальних слів, важливих в орфографічному контексті) [153–98].

Безперечно, підручники С.Х. Чавдарова не позбавлені деяких недоліків. Зокрема, недостатнє використання наочності, сухий виклад матеріалу, часом нецікаві для дітей початкової школи теми (зокрема, „опишіть простими реченнями насіння квасолі” [242–106], заідеологізованість тощо.

Значну увагу С.Х. Чавдаров приділяв змістовій організації уроків з української мови. Урок, на думку педагога, є певною педагогічною системою, творчою реалізацією дидактичних вимог. Основна увага учителів має звертатися на відбір матеріалу, побудову уроку та правильний вибір форм і методів його проведення. Урок повинен бути чітко організований від початку до кінця. Під структурою розуміємо функціональні зв'язки і логічні відношення між його елементами. Ученим структурувалися такі етапи проведення уроку:

I. На організаційному етапі відбувається підготовка учнів до роботи. Забезпечується сприятливий для навчальної роботи психологічний настрій учнів.

II. Підготовка учнів до розв'язання завдань уроку. Ознайомлення школярів із завданнями уроку, стимулювання пізнавальних інтересів учнів, актуалізація раніше засвоєних знань, умінь. Забезпечення свідомого сприйняття, активної навчально-пізнавальної діяльності учнів.

III. Засвоєння нового навчального матеріалу.

За урядовою постановою від 1932 р., учитель власноруч має подавати знання учням. Виходячи з цього, С.Х. Чавдаров зазначав, що лише безпосередні пояснення вчителя здатні забезпечити сприймання

учнями нових знань у чіткій системі, у логічному зв'язку окремих елементів поміж собою. Виклад матеріалу самим учителем доступний усім учням, організовує увагу усіх. Учений акцентував, що при таких спостереженнях, завжди деяка частина класу випадає з роботи, адже вчитель орієнтується на учнів, хто раніше схопив певні граматичні особливості рядів слів або речень. Під час бесіди завжди відповідатимуть самі учні - учитель не чекатиме, поки кожний учень самотійно прийде до належних висновків. Він викликає кращих учнів, а іншим доведеться не стільки спостерігати, скільки слухати своїх товаришів і діставати знання вже від них. Але ж коментарі учнів ніяк не можна вважати за переконливе джерело знань для всього класу. Ясність, переконливість може і повинен забезпечити учитель. Отже, пояснення вчителя, доводить С.Х.Чавдаров, – найекономічніший засіб подання знань учням [153–48].

Пояснюючи новий граматично-орфографічний матеріал, учитель повинен довше спинятися на важких моментах, ілюструвати їх більшою кількістю прикладів.

Подавати слід у такому темпі, щоб учні встигали вдумуватися у матеріал, усвідомлювати його. Говорити поспішаючи, швидко писати на дошці приклади і після пояснень одразу ж її витирати – не можна. Треба зважати на те, як сприймають матеріал різні учні класу, і забезпечити повне усвідомлення того, що пояснюється.

Запитань під час пояснення може бути небагато, з метою економії часу. Результати запитання, відповіді учнів учитель повинен включати у процес з'ясування, інакше вони можуть внести розрив у процес мисленнєвої діяльності учнів.

Під час викладу основні твердження уроку, правила, визначення, ознаки граматичних категорій треба кілька разів повторювати. Це є засіб, щоб викликати інтенсивнішу увагу учнів до основного у змісті уроку. Повторення є засобом організації вже на самому уроці закріплення учнями нових знань [153; 57 – 58].

С.Х.Чавдаров говорить про значущість використання наочності під час викладу нового матеріалу. Зокрема, схеми краще організують абстрактне мислення учнів. Проте не можна вдаватися до таких схем, які ускладнюють процес усвідомлення матеріалу. Коли схема надто обтяжена численними різноманітними лініями, стрілками, спрямованими у різні боки, вона не полегшує сприймання – демонстрація граматичного факту перетворюється на складну задачу, розв'язання якої забезпечується не стільки процесами логічного мислення, скільки ступенем розвитку просторових уявлень учнів, їхньою орієнтацією у графічних перспективах [153–60].

Учений наголошував на необхідності в школі так званої спеціальної наочності. Наприклад, індивідуальних орфографічних альбомів учнів.

Для складання індивідуальних альбомів учні мають зразок, насамперед, у відповідних настінних таблицях. Крім того, до альбому записуються укладені учнями таблиці. Зразок їх подає вчитель у процесі свого з'ясування орфографічних правил. Слова до цих таблиць добираються ті, що їх використовує вчитель, або придумуються самими учнями під контролем учителя. Таблиці та схеми потрібні для кожного граматичного розділу. Наприклад, у розділі про іменник:

- групування іменників за семантичним значенням;
- групування іменників за родами;
- відмінювання окремих типів іменників;
- іменників чоловічого роду з родовими відмінками і класифікація іменникових суфіксів за їх семантичним значенням [153–63].

Роль наочних засобів у викладанні граматики виконують також екскурси вчителя до фактів з історії мови, історії лексики, фонетики, синтаксису.



IV. Закріплення, узагальнення та систематизація нових знань та умінь. Виконання завдань інтелектуального та практичного характеру у процесі цілеспрямованої системи взаємодії учителя і учнів.

V. Перевірка розуміння учнями навчального матеріалу, встановлення зв'язків між поняттями, явищами, здійснення індивідуальної допомоги, корекція.

У межах цього етапу вчений наголошував на важливості методично правильно організованого повторення. Відповідно методистом було обґрунтовано такі його положення:

1. Основа організації повторення – бесіда через запитання-відповіді.

2. Використання вчителем зіставлень, порівнянь. Учитель сам систематизує (повторює) власні пояснення, відповіді учнів, результати їхніх усних та письмових вправ).

3. Спеціальне повторення вимагає застосування різних варіативних методів, або їх чергування (індивідуальний – колективний, усний – письмовий) тощо).

4. Дотримання дидактичних правил (повторювати матеріал у системі, окремими частинами; не переходити до повтореного іншого матеріалу, коли не закінчено повторення попереднього; пов'язувати повторюване поміж собою; найбільш складний матеріал повторювати частіше; результати повторення підсумовувати).

5. Щоб повторення не було простим відтворенням відомих знань, слід поєднувати це відтворення із завданнями поглибленого опрацювання вивченого раніше. Саме тому слід проводити повторення на нових текстових матеріалах;

- при повторенні певних граматичних правил у старших класах пропонувати учням для розбору складніші, ніж у молодших класах, конструкції;

- викликати в учнів зацікавленість, уміння заглиблюватися у явища мови, шукати та знаходити правильне розв'язання питань шляхом висування труднощів у з'ясуванні граматично-орфографічних та пунктуаційних фактів;

- для повторення ширше практикувати завдання, які вимагають розмежування одних фактів мови від інших (наприклад, правопис слів *система* і *Сицилія*, *авторитет* і *Генріх*);

- самостійна робота учнів (ілюстрація прикладами);

- використання засобів унаочнення (самостійне складання таблиць, схем, добір прикладів).

б. Постійне повторення найбільш уживаних правил з різних розділів мови [153; 101 – 105].

VI. Підведення підсумків уроку

VII. Домашнє завдання, пояснення методики його виконання. При цьому домашнє завдання не лише містить зміст того чи іншого уроку, але є і основою для подальшого.

Відповідно до наведеної етапізації, С.Х. Чавдаров запропонував авторську класифікацію уроків з української мови, де основну увагу звернув на основні три типи уроків: уроки вивчення нового матеріалу, уроки закріплення вивченого, уроки перевірки знань учнів:

Кожен тип уроку має декілька варіативних схем: повторення відповідного матеріалу з раніше вивченого, визначення завдання уроку, з'ясування вчителем нового матеріалу з виведенням правила, перевірка на вправах усвідомлення матеріалу учнями, виконання вправ на закріплення знань, подання додаткових пояснень вчителем, визначення домашнього завдання. Вважаємо, що варіанти схем запропоновані С.Х.Чавдаровим відповідають теорії поетапного формування розумових дій за Я.А.Коменським.

## Класифікація уроків за С.Х. Чавдаровим

		Варіанти схем		
Уроки вивчення нового матеріалу	1.Визначення теми уроку. 2.Повторення необхідного матеріалу. 3.Демонстрація учителем зразків слів з конкретизацією їх особливостей. 4.Виконання учнями аналогічної роботи над іншими зразками слів. 5.Встановлення граматичних та правописних висновків. 6.Виконання вправ. 7.Визначення завдань для домашньої роботи учнів	1.Повторення відповідного матеріалу з раніше вивченого. 2.Визначення завдання уроку. 3.З'ясування вчителем нового матеріалу, виведення правила, ознак, визначення. 4.Перевірка на вправах ступеня усвідомлення учнями матеріалу. 5.Подання додаткових пояснень (за необхідністю). 6.Виконання вправ на закріплення здобутих знань. 7.Визначення учителем завдань для домашньої роботи учнів	1.Перевірка домашніх завдань. 2.Підсумування результатів. 3.Визначення змісту нового матеріалу. 4.Подання нового матеріалу. 5.Визначення завдання додому.	1.Перевірка домашнього завдання. 2.Повторення попереднього матеріалу. 3.Визначення мети уроку. 4.Подання нового матеріалу. 5.Перевірка засвоєного. 6.Закріплення матеріалу (вправи). 7.Завдання додому.
	Уроки закріплення вивченого	1.Перевірка домашньої роботи учнів. 2.Підсумки учителем результатів перевірки, пояснення. 3.Виконання вправ. 4.Аналіз учителем результатів вправ, подання індивідуалізованих зауважень. 5.Визначення завдань домашньої роботи та порядку її виконання.	1.Визначення мети. 2.Аналіз речень і креслення схем. 3.Підсумування вчителя. 4.Вказівки щодо домашнього завдання	

Уроки перевірки знань учнів	Усна перевірка. 1. Інструктивні вказівки про хід уроку. 2. Перевірка знань учнів. 3. Підсумовуючий аналіз результатів. 4. Визначення завдання для самостійної домашньої роботи.	Письмова перевірка (варіант 1) 1. Усне повторення. 2. Інструкція до роботи 3. Самостійна робота учнів. 4. Колективне виконання письмової роботи. 5. Підсумовуюч і пояснення учителя.	Письмова перевірка (варіант 2). 1. Інструкція до роботи. 2. Самостійна робота учнів. 3. Усні вправи над іншим матеріалом. 4. Визначення домашнього завдання.
-----------------------------	---	---	--

[153; 122 – 137]

Аналіз таблиці засвідчує, що С.Х. Чавдаров чітко структурував три основні типи уроків. У сучасній українській методичній науці (О.Пошетун, Г. Фрейман, В. Мисан та ін.) до цих типів додається четвертий – комбінований [Власов В. Яким має бути сучасний урок історії // Історія в школах. – 2008. - №1. – С. 15 – 18]. Разом з тим, не виокремлюючи комбінований тип, С.Х. Чавдаров вдало поєднував його ознаки через варіативні схеми, що розкриті у таблиці. Це свідчить про актуальність авторського підходу.

Одним із найважливіших завдань мовної освіти є розвиток мовлення учнів.

Навички учнів з усного і писемного мовлення удосконалюються і закріплюються у школі шляхом освоєння ними основних теоретичних відомостей з фонетики, граматики, а також потрібного лексичного запасу в процесі з опанування орфоєпії, орфографії, пунктуації, практичної стилістики.

На уроках мови виховується любов до неї, до її носія – народу, до праці та Батьківщини. Отримуючи мовну освіту, учні виявляють багатство мови, засвоюють на конкретному матеріалі виражальні засоби мови.

Щоб загальноосвітня школа надавала систематичну мовну освіту, навчання у ній має доцільно поєднувати викладання граматики, засвоєння правопису з системою вправ з виразного мовлення та читання, вправ на аналіз, добір і вживання потрібних елементів лексики, фразеологічних зворотів, граматичних форм і синтаксичних конструкцій.

Опрацьовуючи розділи „Фонетика”, „Склад слова”, учні знайомляться з нормами правильної вимови звуків, звукосполучень, слів.

На думку С.Х. Чавдарова, учні повинні знати матеріал, з якого будується слово у живій мові. Знання основ фонетики повніше розкриває фізіологічну сторону мови, надає можливість зрозуміти ряд явищ живої мови (чергування приголосних і голосних, особливості вимови тощо). Знання законів фонетики сприяє також засвоєнню орфоєпії літературної мови.

Значення законів фонетики для вивчення іноземних мов:

- легше засвоюється вимова специфічних звуків;
- засвоєння граматичних форм іншої мови;
- усвідомлення співвідношення між письмом та живою мовою.

У процесі вивчення фонетики освітні завдання мають поєднуватися з практичними. У цьому основний сенс роботи.

Провідний методичний спосіб вивчення фонетики – ознайомлення з фізіологічною природою звуків (мовним апаратом, роботою усіх мовних органів, їх артикуляцією) – [153; 140 – 141].

Слід звертати увагу і на особливості місцевої вимови (особливо для західноукраїнських земель) у процесі вивчення орфоєпії літературної мови.

1. Звернення уваги на відхилення вимови від встановлених норм, прагнення, щоб учні самостійно керували власною вимовою.
2. Читання вголос текстів, насичених фонетичними особливостями.
3. Фонетичний розбір слів, які містять проблемні вимовні ситуації.

4. Поєднання фонетичного розбору певної групи слів, читання та написання їх.

5. У зв'язку з поділом слова на склади вивчаються правила переносу слів.

6. Увага до правильного наголосу.

7. Використання наочних таблиць та схем (розріз голови, малюнки горла у різних позиціях, таблиця дзвінких і глухих, таблиця слів з апострофом тощо).

8. Закріплення засвоєння алфавіту у порядку його літер, привчання правильно користуватися словником [153; 141 – 143].

Особливого значення набуває робота над змістом слова, його семантичними відтінками, стилістичними властивостями не лише на матеріалі літературного читання, але й на текстуальному, теоретичному або ілюстративному матеріалі підручника з мови та прикладів для лексико-граматичних вправ.

Варто відзначити, що формалісти не бажали усвідомлювати матеріального, семантичного значення слова: у граматичній категорії їх цікавила лише форма. С.Х.Чавдаров довів, що цей підхід не є науковим і визначив основні принципи вивчення морфології:

- категорію слід усвідомити учням, насамперед, в її семантичному значенні. Наприклад, іменник учні повинні усвідомлювати як категорію слів, що характеризуються предметністю;

- усвідомлення учнями семантичного значення слів поєднується з виявленням і виключно морфологічних ознак того, як слова змінюються у реченні. Відповідним чином змінюючись, граматичні категорії набувають інших закінчень, іншої форми. Зокрема, іменники мають відмінкові закінчення. Прикметники – родові й відмінкові, дієслово – особові;

- ряд граматичних категорій, входячи до складу морфології, не мають морфологічних ознак (сполучник, прийменник, прислівник, вигуки, частки). Їх ознаки синтаксичні й семантичні для сполучника, прийменника,

прислівника, часток, і семантичні для вигуків та деяких часток. На відміну від догматичного засвоєння цих категорій, учні мають усвідомлено визначати граматичну категорії цих слів;

- правильність роботи вимагає, щоб учитель виявляв усі ознаки граматичних категорій. Учні повинні усвідомлювати, що кожна граматична категорія характеризується кількома ознаками і ці ознаки їм треба вміти встановлювати. Так, дієслово вказує на дію предмета, змінюється за особами, часами, числами і способами, керує іншими словами у реченні.

Розкриття всіх ознак забезпечує цілісне усвідомлення учнями специфіки слів. За таких умов, коли для учня очевидна сукупність усіх ознак, що їх виражає конкретне слово, усі заходи формалістів про ототожнення слів ніби різних за значенням – *ходіння* і *стіл*, відповідають [153; 146 – 148].

З метою оптимізації змісту та системи викладання філологічних наук у школі С.Х. Чавдаров розробляє типологізацію письмових граматико-орфографічних робіт:

1. Списування (воно служить загальним завданням формування навичок письма, цілям поступового засвоєння норм письма, сприяє розвитку уваги учня, тренує та дисциплінує їх). Найголовніша вимога до списування – організація його на засадах усвідомлення. Списування має бути аналітичне, орієнтуватися на увагу та активну пам'ять.

Види списування :

- виписування окремих слів, характерних своїми орфографічними особливостями;

- списування речень із вставками у них пропущених слів, поданих у підручнику окремо;

- виписування окремих речень та уривків з виділенням із них тих чи інших орфографічних ситуацій;

- списування суцільного тексту без виконання над ним інших завдань.

Методичні вимоги для всіх видів списування:

- а) текст, який учні будуть списувати, аналізується з орфографічного погляду, або зі змістового, відповідно до спрямування роботи;
- б) учитель чітко визначає завдання вправи і подає відповідні інструкції для усвідомлення учнями мети роботи й способу її виконання;
- в) контроль учителя за роботою учнів;
- г) перевірка результатів роботи, організація відповідних додаткових вправ [153; с.74 – 76].

## 2. Навчальний та контрольний диктант.

Реабілітація диктанту (аналіз поглядів В.Шереметєвського, А.Фльорова, О.Пешковського, Д.Шульгіна та ін.) [153 –80].

Педагогічне значення диктанту: Диктант привчає учнів писати з максимальним зосередженням уваги до зачитуваного їм тексту, привчає їх писати не окремими буквами або словами, а групами їх. Учні звикають слухати, звикають усунувати з поля своєї уваги все, що заважає.

Учні повинні навчитися усвідомлювати свою роботу, думати перед тим, як писати, аналізувати труднощі; навчитися працювати впевнено, свідомо, не покладаючись на готові зразки.

У диктанті перед учнями постає потреба обдумувати, усвідомлювати, мотивувати і на цій основі писати правильно.

Диктант не лише виконує контрольну функцію. Він ще й навчає. Поєднуючись з орфографічним розбором, диктант виступає доцільним засобом організації письмових орфографічних вправ, у яких вивчене безпосередньо закріплюється, формуючи навички правопису [153,79 – 80].

Добираючи текст до диктанту, учитель повинен його дидактично обробити: скоротити, спростити, усунути непотрібні труднощі та зайві ускладнення. Текст має бути розрахований приблизно на 30 хвилин роботи [153– 87].



## Класифікація диктантів (за С.Х. Чавдаровим)

<b>Диктанти</b>			
<b>Типи</b>	<b>Навчальний (пояснювальний)</b>	<b>Типи</b>	<b>Контрольний</b>
	<b>Особливості та техніка виконання</b>		<b>Особливості та техніка виконання</b>
<b>Зоро- слуховий</b>	<p>Поєднує зорове і слухове сприймання тексту.</p> <p>Техніка виконання:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- текст учні спочатку зачитують мовчки, потім уголос;</li> <li>- слова аналізуються з орфографічного погляду, з'ясовується, які орфограми пропущені;</li> <li>- учні пишуть під постійним контролем учителя;</li> <li>- результати перевіряються тут же в класі.</li> </ul>	<b>Слуховий</b>	<p>Техніка виконання:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- повторення граматично-орфографічних правил;</li> <li>- надання учням інструкцій щодо роботи;</li> <li>- виконання диктанту;</li> <li>- самостійна перевірка написаного за правилами;</li> <li>- виправлення помічених помилок (не обов'язково);</li> <li>- перевірка.</li> </ul>
<b>Слуховий</b>	<p>Відбувається без показу учням тексту перед писанням.</p> <p>Техніка виконання:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- попереднє повторення орфографічних правил;</li> <li>- зачитування учителем усього тексту;</li> <li>- після зачитування кожного речення і орфографічного розбору текст</li> </ul>	<b>Зоровий</b>	<p>Техніка виконання:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- надання учням інструкцій щодо роботи;</li> <li>- виконання диктанту;</li> <li>- самостійна перевірка написаного за правилами;</li> <li>- виправлення помічених помилок (не обов'язково);</li> <li>- перевірка</li> </ul>

	записують на дошці викликані учні або усі учні у зошитах; або один учень записує весь текст на дошці, а інші одночасно у зошитах.		
<b>Само-диктант</b>	<p>Написання напам'ять заученого тексту, який напередодні уважно розглядався та аналізувався.</p> <p>Для оптимізації запровадження такого типу диктантів слід організувати попередню аналітичну роботу учнів над текстом; не обмежуватися розглядом тексту вдома, а пропонувати учням звернути увагу на певні групи слів та їх форми.</p>	<b>Вільний</b>	<p>Перевіряє грамотність учнів, уміння викласти зміст прочитаного своїми словами. Цією своєю стороною вільний диктант наближається до форм роботи стилістичного характеру.</p> <p>Сприяє розвитку мовлення</p> <p>Характерна відсутність навчальних моментів орфографічного характеру (з'ясування тексту, орфографічний попередній аналіз тощо).</p>
<b>Вибірковий</b>	<p>Вибір із диктованого тексту окремих слів з характерними граматично-орфографічними особливостями.</p> <p>Вибірковий диктант може бути тільки слуховий, коли</p>	-	-

	учні попереду тексту не бачать, і слухозоровий, коли вони спочатку розглядають текст, а потім пишуть.		
<b>Творчий</b>	Диктант, що поєднує завдання розвитку мови з орфографічними вправами (найбільш доцільний). Учні пишуть текст, який значною мірою складають самостійно під керівництвом учителя.		

3. Перекази та твори.

4. Інші види граматики-орфографічних вправ:

- лексична робота, яка забезпечує розуміння змісту слова;
- фонетична робота, яка засобом звукового аналізу слова надає уявлення про відповідність між звуками і буквами у слові, вимовленому і написаному;
- графічний аналіз слова, що зміцнює слухові уявлення і контролює їх;
- групування слів за принципом етимологічної спорідненості;
- засвоєння за аналогією;
- метод зіставлення;
- метод вставок;
- самостійний добір прикладів до відповідних правил;
- метод какографії (свідомо неправильно зик ий ого тексту) [153, 90 – 95].

Розглядаючи проблему розвитку усного і писемного мовлення дітей, С.Х. Чавдаров, розкриває роль переказу у навчанні мови. Автор доводить, що така форма роботи забезпечує повноту і точність відтворення

прочитаного або прослуханого матеріалу, зосереджує увагу дитини і робить процес сприймання активним, вольовим, сприяє розвиткові дитячої пам'яті, привчає до системи у викладі думок, явищ, фактів.

Види переказів:

I. З погляду кількості матеріалу:

I.1. Частковий (переказується зміст кожного окремого уривку безпосередньо після прочитання його учнем);

I.2. Загальний (відтворення змісту цілого тексту, відбувається на основі часткового).

II. З погляду обсягу:

II.1. Повний (деталізований) – охоплює весь зміст з усіма даними, що пояснюють, ілюструють або доводять провідні моменти та твердження.

II.2. Короткий – стисло передає основні думки твору, без умотивування.

III. За типом:

III.1. Репродуктивний

III.2. Творчий. (144; 16 – 17).

С.Х.Чавдаров визначив два прийоми (алгоритми) відтворення змісту прочитаного матеріалу: аналітичний і синтетичний. Аналітичний прийом полягає у тому, що спочатку вчитель ставить запитання до окремих думок кожної частини, а потім, після детального переказування за запитаннями всього матеріалу, ставиться запитання, щоб відтворити основну думку окремого фрагмента або цілого тексту.

За синтетичним прийомом відтворення змісту прочитаного або прослуханого розгортається протилежним шляхом: спочатку з'ясовується головна думка цілого (уривку або усього тексту), а потім відтворюються деталі (144; 23 – 24).

Визначив науковець і критерії правильності переказу:

- точність передачі ідеї та окремих положень;

- повнота передачі головної думки і характерних деталей, точний переказ виключає суперечності і помилки;

- послідовність та зв'язність думок;

- природність та невимушеність (виконується без записок, без повторення, без заплутаних періодів);

- виконання доброю мовою, голосно і з правильною вимовою (144; 24 – 25).

Творчий переказ (з 5 – 6 класів) буває двох типів.

Перший має ту ознаку, що тут учні переказують, змінюючи порядок епізодів. Наприклад, відоме оповідання Головка “Пилипко” має такий план:

1. Вступ німців і гайдамаків у село.
2. Пилипко у партизанів.
3. Бій.

Після звичайного повного переказу учні пробують передати зміст оповідання за іншим порядком епізодів. Така перебудова вимагатиме творчої роботи над тим, щоб встановити логічні та стилістичні зв'язки між цими епізодами в їх новому порядку. Перед учнями може постати потреба вдатися до допоміжних засобів, вставок. Наприклад, у переказі оповідання “Пилипко” зі зміною порядку епізодів перша картина “Бій” може бути подана як опис; “Вступ німців” – у формі розповіді батька або матері Пилипка; картину третю – у формі розповіді партизана або самого Пилипка.

Другий тип звичайного переказу – тлумачний. Особливістю його є те, що учні не обмежуються одним переміщенням епізодів, а ускладнюють їх своїми власними доповненнями, які, проте, не порушують загальної лінії оповідання. Доповнення можуть бути варіативними за характером:

- учні вносять в уста виведених дійових осіб висловлювання, яких у тексті не було подано;

- доповнення, зроблені самим учнями, іноді конкретизують той чи інший фрагмент статті або оповідання. Ці нові, придумані учнями епізоди, найчастіше стосуються фактів, які могли мати місце в описаній події (пролог) або фактів, що могли відбутися після неї (епілог). Проте деякі епізоди можуть бути вставними.

С.Х. Чавдаров обґрунтовує особливий тип переказу з деталізацією сюжету: основний зміст подається готовим, учні конкретизують його самостійно придуманими епізодами, фактами, деталями. Наприклад, на дошці написано:

Як чудово в полі влітку!

Повітря чисте, аж пахтить.

А навколо лани, луки...

Учитель пояснює учням, що написане на дошці вони повинні передати своїми словами, що вони можуть додавати від себе. Також учитель вказує на послідовність та логічність викладу.

Наведені С.Х. Чавдаровим приклади учнівських переказів свідчать, що учні можуть поширювати поданий їм текст, використовуючи власні враження. Такі роботи привчають учнів глибше вдумуватися у мовні надбання, свідомо ними оперуючи. Означені роботи стимулюють до роботи над культурою власної мови та сприймань.

У шкільній практиці робота над складанням варіантів речень має обмежене місце. Прийом складання варіантів речень полягає у тому, що думку, висловлену у поданому їм реченні, учні подають у новому реченні, самостійно побудованому. Сутність цього завдання полягає у тому, що учень знає мету роботи – сказати те саме, але інакше, іншими словами.

Коли учень навчиться легко складати свої варіанти речень, він володітиме вільно широкими і різноманітними мовними засобами, знатиме їх особливості, свідомо використовуватиме.

Наприклад, з'ясується, що кожна думка може бути висловлена різними способами:

- Убога Пилипкова хата мала маленькі віконця, що виходили на вулицю;

- Пилипкова хата стояла так, що віконця виходили на вулицю;

- Маленькими віконечками убога Пилипкова хата дивилася на вулицю (останнє речення має гарний образ “хата дивилась на вулицю”) [144–31].

У контексті розгляду особливостей навчання учнів писати диктанти та перекази актуальним стає питання опанування ними основ пунктуації та синтаксису.

Відзначимо, що визнання інтонаційного принципу (за О.Пешковським) як основи методики засвоєння пунктуації С.Х. Чавдаров вважав недоцільним, оскільки:

- інтонація живої мови надто суб’єктивна, зумовлюється суб’єктивною манерою висловлювання певної особистості;

- умовність системи пунктуації не дозволяє ставити розділові знаки завжди там, де у живій мові, безперечно, є інтонація [153–107].

Отже, в основу засвоєння учнями пунктуації слід покласти тверде засвоєння ними синтаксису. Лише вміння диференціювати типи речень, граматичні зв’язки слів у реченні, граматичну роль кожного окремого слова, тільки усвідомлення учнями синтаксичної структури речень і змістових зв’язків між реченнями та усередині них є основою для повного опанування пунктуаційних норм. Особливо важливим є засвоєння граматичних визначень усіх частин мови, усіх синтаксичних категорій. Усі визначення поділяються на дві групи. До першої належать ті визначення, що стисло характеризують граматичну категорію (“прийменник частина мови, вживана для зв’язку залежного іменника з тим словом, яке цей іменник пояснює”). До другої групи належать визначення, що описують, перелічують ознаки категорії. Наприклад, дієприслівник визначається так:

1. Зазначається, що це незмінні слова дієслівного походження.
2. Встановлюється зв’язок дієприслівників з дієсловом-присудком.

3. Зазначається, на які питання вони відповідають.
4. Яку дію (час) означають.
5. Які мають закінчення [153; 56 – 57].

Значення граматичного розбору С.Х.Чавдаров вбачав у тому, що він сприяє:

- привчання учнів глибше розуміти взаємозв'язок слів і залежність форм їх від цього зв'язку;
- перевірці знань учнів, застосування цих знань до мовної практики;
- кращому засвоєнню синтаксичних та стилістичних особливостей мовних конструкцій, тим самим збагаченню власних активних мовних засобів;
- привчання учнів швидше мислити, краще асоціювати: кожна аналізована граматична категорія має викликати в учнів чіткі та систематизовані відповіді;
- розвитку логічного мислення учнів [153;64 – 65].

#### **Етапи усного та письмового граматичного розбору за С.Х. Чавдаровим**

<b>Усний розбір</b>	<b>Письмовий розбір</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Повторення певного правила, ілюстрація відповідними прикладами.</li> <li>2. Визначення учителем мети та техніки розбору.</li> <li>3. Самостійне читання учнями тексту, який потім буде аналізуватися вголос.</li> <li>4. Виконання усного розбору.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Списування учнями речень та підкреслення умовними знаками граматичних категорій.</li> <li>2. У списаному реченні підкреслюються умовними знаками частини мови, а інші форми позначаються початковими літерами над словами.</li> <li>3. Усі позначення граматичної приналежності виконуються над словами.</li> <li>4. Слова речення виписуються вертикальною колонкою і проти кожного подається опис граматичних ознак.</li> <li>5. Розбір виконується за конкретною схемою.</li> </ol>

[153; 69 – 71]



Вивчення синтаксису поділяється на дві частини – вивчення синтаксису простого та складного речення.

Питання про класифікацію другорядних членів речення по-різному розв'язувалося у різних авторів ( Ф.Буслаєв, О.Потебня, М.Овсяніко-Куліковський та ін.). Протягом 1936 р. у журналах “Русский язык в школе” та “Комуністична освіта” дебатовалося питання про аналіз другорядних членів речення. На жаль, в обговоренні не взяли участі учителі-практики; у пропонованих способах аналізу другорядних членів речення не відбився практичний досвід викладання філологічних наук у школі. Не висловилися й теоретики-лінгвісти. Безперечно, розв'язувати зазначене питання слід і у лінгвістичному, і в педагогічному контексті. Лінгвісти повинні науково дослідити другорядні члени речення, виявити їх функціональну роль, встановити граматичні типи та дати їх докладну характеристику. Педагоги повинні встановити, які висновки лінгвістичної науки доцільно включити до програми середньої школи і як саме слід їх подавати учням.

Позиція С.Х. Чавдарова щодо цього питання така: в аналізі другорядних членів речення слід з'ясувати:

- на яке питання відповідає даний другорядний член речення;
- якою частиною мови виражений;
- до якого слова належить; яким членом речення є це пояснюване слово та якою частиною мови воно виражається.

Прийнявши ці настанови, можна сформулювати визначення другорядних членів речення [153; 161 – 165].

Вивчення складного речення, за С.Х.Чавдаровим, охоплює такі етапи:

- поняття про складне речення і два основні його типи;
- складносурядне речення та його види;
- складнопідрядне речення та його види;
- заміна підрядних речень іншими зворотами [153–168].

Найкращим методичним способом для виявлення характеру залежності підрядних у складному реченні з кількома підрядними є спосіб графічного аналізу, розроблений і обґрунтований С.Х.Чавдаровим.

Користуючись графічним способом аналізу складного речення, легше усвідомити і наочно продемонструвати особливості підрядних зв'язків у реченні, яке їх має декілька. Водночас, зазначав вчений, слід поєднувати графічну характеристику з письмовим та усним з'ясуванням її змісту.

Треба привчити аналізувати цей тип складнопідрядного речення і без допомоги графічних схем, тоді ширше розвиватиметься абстрактне мислення учнів. Учитель повинен знати, що легше аналізувати такі складнопідрядні речення, де немає розривання головного або окремих підрядних на частини. Тому спочатку для вправ беруться речення, побудовані без такого розривання на частини, а потім і такі, де маємо і розриви [153–176].

Слід пояснити учням інтонаційні особливості окремих варіантів складнопідрядного речення. Процес з'ясування учнями конкретно означених особливостей доцільно вести таким чином: спочатку охарактеризувати та синтаксично обґрунтувати відміну в інтонації і на цій основі з'ясувати розділові знаки. Наприклад,

Таблиця 2.5

### Інтонаційні особливості складнопідрядного речення

		Інтонація у реченнях першої колонки	Місце підрядного
І досі сниться: вийшла з хати весела, сміючись мати.	І досі сниться, що вийшла з хати весела, сміючись мати.	знижується після “сниться”	підрядне після головного
Принесеш – їстиму.	Якщо принесеш, їстиму	Підвищується	Підрядне перед головним
Бувають хвили – серце мліє.	Коли бувають хвили, серце мліє.	Теж	Теж

Умілий синтаксичний розбір є основою правильного вживання розділових знаків. Поряд з цим виникає необхідність аналізу і змістових зв'язків. Правило вживання крапки з комою пов'язане зі встановленням того, як тісно пов'язані між собою думки, висловлені у різних реченнях, якою мірою той чи інший другорядний член або підрядне речення поширені пояснювальними словами.

Для цього вчений пропонував такі способи:

- розставлення пропущених розділових знаків;
- самостійне конструювання речень з пунктуаційними особливостями;
- ускладнення речення новими елементами;
- заміна зворотів у реченні іншими.

Для кращого засвоєння пунктуації поряд із синтаксичними таблицями використовуються й спеціальні пунктуаційні, в яких фіксується увага виключно на пунктуаційних особливостях [153–109 – 111].

С.Х.Чавдаров значну увагу приділяв проблемі природи орфографічно–пунктуаційних помилок, основні причини яких вбачав у незнанні правила, механічних помилках, підміні одного правила іншим, незасвоєне правило.[137; с.153 – 113].

Аналіз „Методики викладання української мови (граматики і правопису) в середній школі” (1939), дає можливість стверджувати, що запропонована науковцем система роботи учителя з виправлення помилок передбачала: з'ясування причини помилки, організація спеціальних вправ для кращого засвоєння відповідних правил, організація самостійного виправлення помилок учнями, періодичне повторення відповідних орфографічних правил [137; 153–114–115].

С.Х. Чавдаров висловлював думку і щодо оцінювання орфографічних та пунктуаційних помилок (встановлення еквівалентів співвідношення). Він стверджував, що неправильно вважати помилки пунктуаційні менш важливими, ніж помилки орфографічні. Ніяких підстав не може бути для того, щоб встановлювати принцип, ніби дві або три

пунктуаційні помилки дорівнюють одній орфографічній. Усе це переслідує мету зменшити відповідальність учителя за учнів, за рівень грамотності; забезпечити зовні завищені показники орфографічно-пунктуаційної грамотності учнів [153– 116 – 117– 309].

Класифікація помилок має значення тоді, коли її даними учитель керується в організації заходів ліквідації орфографічних недоліків шляхом загальної та індивідуальної роботи учнів. У цьому її педагогічний сенс.

Облік успішності учнів, як довів С.Х.Чавдаров, надає можливості учителеві аналізувати власну роботу, виявляти помилки у навчально-виховному процесі. Система оцінювання, розроблена С.Х.Чавдаровим, містила елементи сучасної рейтингової системи за Болонською моделлю. Саме така схема рейтингу, розроблена педагогом, співзвучна із сучасним навчальним процесом загальноосвітньої середньої школи .

Морфологічні схему рейтингу (за С.Х.Чавдаровим ) див. на с.127

Таблиця. 2.6

### Морфологічна схема рейтингу:

Прізвище учнів	У коренях слів						У суфіксах слів		У закінченнях			сполучне і роздільне написання слів	пропуски і сполучення	Інші	разом	розмір тексту	
	Роботи	ненаголошені	глухі,	апостроф	іншомовні	інші	іменників	прикметників	дієслів	іменників	прикметників						Дієслів
Петров																	

[153–117]

2.2.2. С.Х. Чавдаров про методичний інструментарій шкільної мовної освіти.

Значна увага приділялася С.Х.Чавдаровим розробці методів навчання. Під методом навчання вчений розумів спосіб упорядкованої, взаємопов'язаної діяльності учителя та учнів, спрямованої на досягнення завдань процесу навчання.

Методи навчання виступають одним із найважливіших компонентів педагогічного процесу. Без відповідних методів діяльності неможливо реалізувати цілі та завдання навчання, досягнути відповідних результатів.

Знаючи арсенал методів навчання, учитель, природно, має труднощі у виборі методів. Труднощі виникають не лише перед вивченням усього курсу мови або літератури, а й перед кожним уроком.

Учений конкретизував умови, які, на його думку, визначають вибір методів навчання.

1. Закономірності та принципи навчання.
2. Зміст та методи філологічних наук, конкретного предмета або теми.
3. Цілі та завдання навчання.
4. Навчальні можливості учнів (вікові, індивідуальні, рівень підготовки, особливості класного колективу).
5. Зовнішні умови.
6. Науково-методичний рівень та можливості конкретного учителя.

Завдання оптимізації методів формулюються однозначно: у конкретних умовах з багатьох методів слід виділити ті, що забезпечують найвищу ефективність навчання за встановленими критеріями.

Методи навчання С.Х. Чавдаров не обмежував лише технічним аспектом, як засобом передачі знань, умінь та навичок. На думку ученого, методи сприяють формуванню світогляду та підготовці підростаючого покоління до життя, здійснюють вирішальний вплив на розвиток

пізнавальних здібностей учня – конструктивного мислення, пам'яті, творчої уяви. Під методами С.Х. Чавдаров розумів “ті засоби, якими користується вчитель у процесі розв’язання навчальних завдань” [153– 185 – 186].

Усі дидактичні методи С.Х. Чавдаров розподілив на дві групи: загальні та спеціальні.

До загальних методів відносилися розповідь, бесіда, вправи, ілюстрації та демонстрації, робота з підручником, екскурсії тощо.

Словесні методи: розповідь (міркування учителя, аналіз фактів, прикладів, тобто поєднання з поясненням матеріалу, який вивчається), бесіда, лекція (опис складних систем, явищ, об’єктів, процесів причинно-наслідкового характеру).

Наочні методи: демонстрація, ілюстрація.

Практичні методи: вправи (усні та письмові), робота з книгою (на уроці під керівництвом учителя і вдома самостійно з метою закріплення та поглиблення здобутих на уроці знань).

С.Х. Чавдаров надавав великого значення цьому методу, адже у процесі його реалізації учень має можливість багаторазово обробити навчальну інформацію у доступному для нього темпі та у зручний час. Учні при цьому вчаться вільно читати і розуміти прочитане, уміти виділяти головне, вести записи, складати структурні та логічні схеми (опорні конспекти), добирати літературу тощо.

Робота з підручником надає ефекту за умов дотримання учителем таких правил:

- відбір матеріалу для його самостійного вивчення учнями на засадах принципу доступності;
- проведення інструктажу перед самостійною роботою учнів, надання порад та рекомендацій;
- спостереження та допомога за процесом самостійної роботи;

- увага до вироблення в учнів уміння самостійно осмислювати і засвоювати новий матеріал за підручником;
- використання наочності;
- поєднання роботи з книгою з іншими формами роботи і методами навчання.

Навчання роботи з книгою передбачає формування в учнів навичок самоконтролю.

Спеціальні методи застосовувалися під час вивчення окремих предметів. Наприклад, звуковий метод – спеціальний метод вивчення мови, усна лічба – спеціальний метод викладання арифметики. Водночас, С.Х.Чавдаров зазначав, що не можна повністю ізолювати один метод від іншого.

Розглянемо більш докладно підхід С.Х. Чавдарова до визначення методів мовної освіти на прикладі викладання граматики та орфографії. У цьому контексті педагог висуває три основні методи: індуктивний, дедуктивний, аналітичний.

Слід відзначити, що формалісти–комплексники, розглядаючи свої спостереження над мовою як індуктивний метод пізнання явищ, вважали, що весь процес засвоєння учні здійснюють самостійно. Роль педагога при цьому обмежувалася визначенням певної групи фактів та деякою консультативною допомогою учням під час спостережень над ними. Звідси впливало відкидання систематичного викладу граматичного матеріалу, з'ясування його педагогом. Поширений був погляд, що там, де викладається навчальний матеріал, там панує дедукція, немає індукції.

Тим часом моменти індукції можуть досить широко застосовуватися у зв'язному викладі. Коли педагог починає урок з демонстрації тексту, з фіксації уваги учнів на тих або інших моментах, коли він потім аналізує конкретні моменти, підкреслює істотні ознаки і далі сам (або за участю учнів) робить належний висновок, процес подання нового матеріалу відбувається індуктивним шляхом. Коли ж виклад

починається з формулювання правил, з визначення категорій, подається для прикладу слово, яке належить до цієї групи (прикметник), а потім розглядаються окремі ознаки, властиві цієї категорії, робота розгортається шляхом дедукції. Якщо ж усередині цієї роботи вчитель перед характеристикою однієї ознаки (узгодження прикметника з іменником) спочатку подає ряд відповідних прикладів, тут мають місце індукція і дедукція.

С.Х.Чавдаров дійшов висновку, що не можна робити ніякого протиставлення цих двох шляхів, а треба вміло їх поєднувати і деталізував особливості кожного з них [153–50].

#### 1. Індуктивний.

Схема індуктивного методу:

- а) чітке визначення мети;
- б) добір достатньої кількості фактів;
- в) групування та класифікація фактів;
- г) зіставлення можливого висновку з відомими даними;
- д) остаточне ствердження висновку і виконання вправи на застосування його щодо нового фактичного матеріалу [153–54].

Індуктивний метод забезпечує перехід від одиничного до загального висновку на основі знання про предмети певного класу. Перевагою індуктивного методу є те, що висновки, зроблені у результаті безпосереднього зв'язку з фактами, є переконливими, доказовими, доступними і зрозумілими. Індуктивний метод навчає учнів виявляти причинно-наслідкові залежності, окреслювати проблеми і долати суперечності, які виникають у процесі вирішення проблеми, тобто сприяє розвитку їхнього творчого мислення.

Недоліком індуктивного методу є те, що він вимагає великої кількості часу на вивчення матеріалу. Це призводить до перевантаження учнів. Крім цього, індукція не сприяє розвитку абстрактного мислення, адже орієнтується на конкретні факти, посилення та положення.



## 2. Дедуктивний

Схема дедуктивного методу:

- а) конкретизація завдання;
- б) самостійна робота учнів над визначенням, до якої з відомих уже категорій належить той чи інший факт;
- в) розгляд та систематизація висновків учнів;
- г) з'ясування, чому саме правильним є тільки один спосіб розв'язання поставленого завдання.

Дедуктивний метод забезпечує перехід від загального до часткового, систематичний та стрункий виклад навчального матеріалу, тісний взаємозв'язок елементів знання в його системі: уміння виводити одні знання з інших, пов'язувати їх, абстрагуючись від конкретного змісту, застосовувати здобуті знання у життєвій практиці. Метод звільняє навчальний процес від надмірної фактології, великої кількості прикладів, характеризується економністю.

Слабкістю дедуктивного методу є недостатня переконливість. Він не вчить ставити проблеми, створювати проблемні ситуації, не націлює учнів на розв'язання суперечностей. Таким чином, означений метод мало сприяє розвитку творчого мислення учнів, за умови неправильного застосування дедуктивний метод схематизує та спрощує навчально-пізнавальний процес, загрожує виробленням в учнів звички до догматичних положень. Тому гіпертрофія як дедукції, так і індукції у педагогіці є недопустимою [74; 311 – 312].

Отже, дотримуючись дедукції як більш ефективного методу, С.Х.Чавдаров конкретизував його переваги: привчає учнів аналізувати проблему, розкладати її на частини, всебічно висвітлювати та характеризувати кожний компонент, порівнювати один матеріал з іншим. Здобутий у процесі аналітичної роботи матеріал дедуктивний метод привчає синтезувати у ціле, цілком усвідомлене.

3. Аналіз (порівняння, зіставлення, протиставлення, аналогія) [153–51].

Значну увагу приділяв С.Х. Чавдаров і питанням позакласної робота з мови. На думку педагога, такий вид діяльності є значним чинником у піднесенні загальної культури мови учнів. Ця робота у її різноманітних формах збуджує інтерес учнів до опанування мови, надає вчителю можливість поглибити знання учнів, набуті на уроці.

Між класними заняттями з мови і позакласною роботою існує чітка взаємодія. Методично правильно побудовані, емоційно і різноманітно проведені уроки мови зароджують в учнів бажання знати краще та глибше рідну мову; у дітей на уроках виникають запитання, які потребують додаткової праці – у класі народжується той актив, з яким учитель може розпочати конкретну позакласну роботу (наприклад, організувати мовний гурток).

Практика шкіл знає багато видів позакласної роботи з мови. Деякі з них мають епізодичний характер (лекції, мовні вечори, збори, присвячені питанням мови та літератури, літературні вітальні, шкільні конкурси, олімпіади тощо). Поширеним видом систематичної позакласної роботи з мови є гурткова робота – мовний або літературно-мовний гурток. Плануючи його роботу, слід дотримуватися таких методичних вимог:

- зміст роботи гуртка, види та форми вправ, мовний матеріал мають відповідати віковим можливостям гуртківців;
- керівник має уважно продумувати навчально-виховну мету кожного заняття;
- кожне заняття має формувати допитливість дітей, стимулювати їх до активної праці.

Плануючи роботу гуртка, вчитель виходить як із загальних настанов – виховати в учнів любов до мови, інтерес до її вивчення, піднести рівень мовної культури дітей.

Гурткові заняття повинні мати переважно практичний характер. Окремі види завдань, особливо лексико-граматичних, стилістико-граматичних, можуть бути аналогічними до виконуваних на уроці, проте заняття в цілому не повинні копіювати класну роботу. Діяльність гуртка тим продуктивніша, чим різноманітніша.

Заняття гуртка доцільно розподілити на три етапи:

1. Робота над темою (вступне слово учителя, невеличка доповідь учня, вправи з теми заняття).
2. Розв'язання мовних задач, повідомлення з історії виникнення слів та виразів.
3. Різні види “цікавої граматики” (вікторини, шаради, ребуси, кросворди).

Діяльність мовно-літературного гуртка набуває найрізноманітніших форм. Крім суто мовної діяльності, члени такого гуртка проводять збирання фольклорного матеріалу, перекладають художні твори українською і навпаки, реалізують різного роду рецензії, влаштовують мовні конкурси. Конкурси та олімпіади не лише підвищують інтерес учнів до філологічних предметів, а й виховують у них наполегливість, кмітливість.

Однією з сучасних тенденцій розвитку змісту освіти є його стандартизація та уніфікація. На державному рівні вона обумовлюється запровадженням єдиного освітнього простору. Цим забезпечується єдиний рівень освіти, яку здобуває підрастаюче покоління у школі.

Обґрунтовуючи систему мовної освіти в школах України від першого до десятого класу, С.Х.Чавдаров акцентував, що у програмах мають бути конкретизовані не лише відомості з граматики, правопису, але й навички практичного використання усної і писемної мови, що їх мають засвоїти учні кожного класу школи.

Отже, С.Х. Чавдаровим було розроблено змістові засади системи мовної освіти у школі. На практиці доведено необхідність застосування у

навчанні індуктивно-аналітичної і дедуктивно-синтетичної логіки навчального процесу в їх тісному взаємозв'язку.

### 2.3. Творче застосування педагогічних ідей С.Х. Чавдарова в сучасній українській школі

Сучасна система викладання дисциплін філологічного циклу в українській школі характеризується багатоваріантністю і різноманітністю. Це вимагає розробки нових підходів до визначення змісту та

методів викладання мови і літератури. Оновлення змісту освіти створює певні передумови для успішного досягнення виховної мети мовної освіти: формування духовно-етичних уявлень школярів, їхнього світогляду, громадянської й етнічної свідомості, розвитку творчих здібностей тощо.

Досвід реформування освітньої системи освіти дозволяє констатувати такі характерологічні для сучасної школи тенденції: зниження загального освітнього та культурного рівня випускників загальноосвітніх шкіл, рівня їхньої мовленнєвої культури, падіння інтересу до навчання взагалі і до вивчення предметів філологічного циклу зокрема.

Такий негативізм у сфері освіти обумовлюється не лише соціально-політичними причинами, але і певними недоліками у викладанні дисциплін філологічного циклу. Серед них:

- традиційний, автономний шлях вивчення мови і літератури у школі, що виражається у нескоординованості цілей навчання, відсутності міждисциплінарних зв'язків, наступності у змісті та структурі означених курсів;
- недооцінювання комунікативного підходу до навчання, ролі української мови як засобу спілкування у різних сферах людської

діяльності; недостатня увага до розвитку мовної культури учнів, до вивчення української літератури як особливого роду словесного мистецтва;

- недосконалість методичного компонента (використовувані методи викладання української мови і літератури у загальноосвітніх установах не повною мірою орієнтовані на мовленнєвий розвиток учнів, формування їхніх творчих здібностей, самостійну діяльність з придбання та використання знань, на співтворчість учнів і вчителя тощо);

- відсутність сучасної навчальної, художньої і довідкової літератури з української мови та літератури. У недостатній кількості видається також і методична література для вчителя.

Водночас, реалії сучасності потребують особистостей, які здатні мислити самостійно і виробляти продукт мислення – оригінальні рішення конкретної життєвої проблеми, їх лаконічні, зрозумілі для всіх формулювання – та переконувати в їх правильності й ефективності.

Концепція модернізації української шкільної освіти особливий акцент робить на формування ключових компетентностей в учнів, серед яких виділено компетентність у галузі володіння усним і писемним мовленням, комунікативність – уміння вільно, доступно, логічно, доказово висловлювати свої думки, терпимість до чужої точки зору, уміння слухати і чути, формування потреби в мовній культурі, володіння іноземними мовами на рівні функціональної письменності. Очевидно, що всі складові цієї компетентності формуються в процесі спілкування засобом мовленнєвої діяльності.

Для соціалізації особистості, особливо в період становлення, спілкування, має особливе значення: з одного боку, у будь-якої людини є потреба в спільній діяльності, що припускає встановлення і розвиток контактів, обмін інформацією, вироблення єдиної стратегії взаємодії і розуміння іншої людини; з іншого боку, спілкування може виступати не тільки способом передачі форм культури і суспільного досвіду, але і

формою життєдіяльності учня. Мовне спілкування не тільки найбільш складна і довершена форма спілкування, але і найбільш спеціалізована, за якої важливо знати загальні психологічні закономірності, уміти володіти логікою мислення, культурою мови.

У чинній системі шкільної мовної освіти основна увага приділяється методиці вдосконалення писемного мовлення, тоді як практика життя засвідчує, що саме усне спілкування є необхідним засобом соціалізації особистості, надає учневі достатню психологічну комфортність, самодостатність, допомагає самовизначитися.

Таким чином, навчальний процес продовжує характеризуватися суперечностями між фронтальними формами організації навчання, одноманітністю дидактичного змісту, переважанням пояснювально-ілюстративного методу викладання, з одного боку, та індивідуальними способами набуття знань, індивідуальним темпом навчально-пізнавальної діяльності кожного учня, необхідністю забезпечення діяльнісного характеру учіння – з іншого.

З огляду на це одним із пріоритетних напрямів у роботі будь-якої освітньої установи є проектування і створення різних типів єдиного розвивального мовного середовища. У цьому контексті доцільним є творче використання історико-педагогічної спадщини вітчизняної методичної науки, зокрема, ідей та положень С.Х. Чавдарова.

Так, С.Х. Чавдаров відстоював системний метод планування, застосування й оцінювання всього процесу навчання і засвоєння знань шляхом врахування людських і технічних ресурсів, взаємодії між ними для досягнення більш ефективної форми освіти. Система навчання, згідно з поглядами ученого, характеризується раціональною організацією навчально-пізнавальної діяльності, можливістю здобути бажаний результат з найменшими витратами, методологічним рівнем розгляду педагогічних проблем, впровадженням системного мислення. Це дозволяє

характеризувати навчальний процес як керований, упорядкований, що, відповідно, гарантує досягнення педагогічної мети [153].

Правильно організована методика навчання мови і літератури, на думку С.Х. Чавдарова, забезпечує розвиток і саморозвиток особистості учня на основі виявлення його індивідуальних особливостей як суб'єкта пізнання і навчальної діяльності. Зокрема, це технологія повного засвоєння (технологія індивідуальних освітніх траєкторій); технологія різнорівневого навчання; елементи вузівської технології у школі (наприклад, запровадження елементів історичного мовознавства до шкільних курсів); технологія дослідницького (проблемного) навчання; інтерпретація текстів [144].

Поява нових (альтернативних) програм і підручників з мови та літератури, варіативність у процесі вивчення того або іншого твору вимагають нового підходу до створення і використання засобів навчання. Безумовно, головне, центральне місце на уроках літератури займає робота з текстом художнього твору. Водночас і традиційні засоби навчання, і засоби нових інформаційних технологій виявляються досить ефективними у вивченні цього предмета.

Духовно-етичне виховання учнів на уроках мови і літератури – пріоритетна проблема сучасності. На мовну освіту у школі покладається особлива місія – виховання духовно-етичної особистості, яка володіє високим ступенем свідомості та усвідомлює себе громадянином України. У соціокультурній атмосфері сьогодення духовно-етичне відродження людини – це проблема, від вирішення якої залежить майбутнє держави.

Українська мова і література завжди була гордістю, совістю народу. Як акцентував С.Х. Чавдаров, для української національної психології характерні підвищена увага до душі, сумлінності, до яскравого і влучного слова. Мова і література у шкільному навчанні виступають поліфункціональними згідно з цілями та завданнями і поліфонічними за змістом: у них звучать голоси письменників, історичних епох та

літературних напрямів. У художніх творах порушуються проблеми етики, естетики, політики, а іноді, навіть стратегії і тактики бойових битв. Водночас, найголовнішою виступає проблема душі та духу окремої людини і народу в цілому. Вважаємо, що саме ця проблема, висунута С.Х. Чавдаровим, повинна бути центральною, домінувальною у курсі вивчення філологічних дисциплін у загальноосвітній школі. Для цього курси мови і літератури за цілепокладанням, змістом, структурою мають бути єдиними, цілісними, підпорядкованими певній ідеї, тобто такими, що висвітлюють національну самобутність, морально-духовні ідеали народу як для вчителя, так і для учня.

В основі духовно-етичного виховання школярів на уроках літератури, на думку С.Х. Чавдарова, перебуває єдина освітня система, яка будується на широкій культурологічній основі та передбачає відбір матеріалу, доступного дітям. Такий підхід характеризується чіткою структурою, відповідає сучасним дидактичним вимогам.

На основі детального вивчення педагогічної спадщини, вітчизняного історичного досвіду викладання мови, історії методики викладання філологічних наук з урахуванням сучасних наукових досягнень філології і літературознавства, психології і психолінгвістики, соціолінгвістики і лінгводидактики формується єдина концепція викладання української літературної мови і літератури в сучасній школі (початкові, середні і старші класи), визначаються шляхи вдосконалення мови і культури; конкретизуються шляхи виховання високоморальної особистості, здатної виконувати функцію збереження, передачі і розширеного відтворення текстів української літературної мови; шляхи формування і розвитку мовної діяльності, формування навичок спостереження і самоспостереження, дослідження мови, мовного середовища і навколишньої позамовної дійсності.

Сучасна концепція мовної освіти ґрунтується на чіткому уявленні про цілі і завдання шкільної освіти і формування базової культури



особистості, виховання людини високоморальної, освіченої, духовно та фізично розвиненої, здібної до самоосвіти, до наполегливої натхненної праці в обраній сфері діяльності.

Такий підхід до викладання рідної мови у школі сприяє самозбереженню і саморозвитку народу, реально забезпечуючи його майбутнє життя, майбутню історію.

С.Х. Чавдаров зазначав, що процес оволодіння мовною діяльністю, розширення сфер і завдань мовного спілкування (мати і дитя, сім'я й однолітки школа і друзі з інтересів, суспільна та виробнича діяльність) рідною мовою формує особистість як суб'єкта спілкування і як представника нації. Формуються навички інтегрування в різні системи соціальних відносин і сфер суспільно-виробничої діяльності, відбувається становлення індивідуального характеру. Засвоюються історично складені норми поведінки і морально-етичні принципи сім'ї, соціально-етнічної групи, народу.

Людина як особистість є результатом її мовленнєвої діяльності, сумарний результат кількості і якості усно-мовного спілкування, кількості і якості прочитаних книг і самостійно написаних текстів.

Українська мова—живий осередок відображеного у слові інтелектуально-практичного і духовного досвіду українського народу, української “мовної картини світу”. Українська літературна мова – це засіб національного та міжнаціонального спілкування, найбільше загальнонаціональне надбання, мова самобутньої духовної культури великої художньої літератури, науки і філософії, що мають загальнолюдську цінність.

Незадовільний стан навчання української мови у школі відчувають школяр і батьки, шкільні вчителі і викладачі ВНЗ. Від учня іноді можна чути, що українська мова –”найважчий предмет”, що він “не любить уроків з української мови”. Іноді українська мова як предмет шкільного викладання зводиться до “укладення про покарання”, або катехизисного

запам'ятовування складних “правил орфографії та пунктуації”, “номерів орфограм” тощо.

У такому вузькому розумінні шкільний предмет не може викликати ані інтересу, ані пошани. Перш ніж правильно написати слово, учень повинен відтворити у пам'яті номер відповідної орфограми. На пошуки слова, яке найточніше виражає думку, вже не вистачає ні часу, ні бажання... Школяр постійно чує на уроках і читає у підручнику: “Вивчи!”, “Запам'ятай!”. Іноді пропонують запам'ятати конкретний “алгоритм” дій [123]. “Орфографічна концепція” викладання української мови поступово призвела до результатів прямо протилежних власній меті. Так було у галузі шкільної мовної освіти на початку 30-х рр. ХХ ст.; подібні тенденції спостерігаються і на зламі ХХ – ХХІ ст.

Зростає число помилок у контрольних диктантах навіть у студентів відділень і факультетів української мови і літератури ВНЗ, які готують учителів. Після національного підйому початку 90-х рр. ХХ ст., спостерігається поглиблення екологічної кризи української мовної і духовної культури. Психологи і психотерапевти відзначають різке зниження середнього рівня психічного розвитку школярів, зниження здатності пов'язувати звуковий і зоровий образи, слово із сенсом.

Водночас, ще у 30-х рр. ХХ ст. С.Х. Чавдаров, на основі вивчення методичного досвіду попередніх поколінь педагогів, сформулював абсолютно інший підхід до завдань викладання рідної української мови в школі. Українська літературна мова, яка успадкувала і ретельно зберегла “книжкову мудрість” античної та візантійської культури, яка увібрала у себе словесну культуру Київської Русі та етносів наступних епох, які історично мешкали на теренах України і суміжних країн, будучи словесною формою існування слов'янської духовної культури, викохана українським народом, виступає пріоритетним засобом та матеріалом розвитку духовних здібностей учнів. Не лише знання власне орфографії, але й навіть знання граматики без навичок і розвитку дару слова не є

ефективними. Засвоєння правопису аж ніяк не виступає головним завданням вивчення граматики рідної мови у школі.

У часи С.Х. Чавдарова падіння престижності рідної мови як предмета шкільної освіти почалося ще у 20-ті рр. ХХ ст., з одного боку, через згортання процесів українізації, з іншого, у зв'язку з будівництвом "єдиної трудової школи" та завданнями підготовки "робочого до верстата".

До 1932 р. у програмах та підручниках з української мови і літератури центральне місце займав розділ "спостереження над мовою". Замість традиційного розділу "Граматики", програма містила розділи "Робота з книгою", "Робота з газетою", "Усна і письмова мова". Програма з української мови та словесності велику увагу приділяла навчанню читати, "у загальному значенні цього слова".

Післявоєнні спроби "політехнізації школи" із ще жорсткішою вимогою готували підрастаюче покоління до вузькопрофільної трудової діяльності виключно у сфері матеріального виробництва. Подібні явища, разом з активною русифікацією школи, прискорили процес дегуманізації освіти і виховання молоді. Різко скоротився обсяг і знизилася якість мовної освіти. Від рідної мови у школі фактично залишилися лише орфограми. "Історична" ухвала ЦК партії від 1931 р. відновила догматичний метод викладання рідної мови.

У цей період С.Х. Чавдаров намагався обґрунтувати, розвинути і пропагувати інший, евристичний метод викладання рідної української мови. Згідно з цим методом учні "вчилися вчитися"; у них формувалися навички спостереження і самоспостереження, систематизації й узагальнень. Школярі прагнули самостійно робити висновки, формулювати "правила".

Різке скорочення обсягу і змісту, зниження якості мовної освіти у школі суперечить міжнародному історичному досвіду всієї шкільної справи. Як зазначав С.Х. Чавдаров, сама школа як культурно-історичний феномен з'явилася у глибокій старовині (Шумер і Акад, Давній Єгипет,

Китай і Індія) з метою викладання мови, вивчення, збереження і розширеного відтворення певної сукупності священних текстів [153].

До цих пір у цивілізованих країнах Європи і Америки мовна освіта займає до 55% навчального часу 12-річного середньої освіти [37].

Навіть випускник гімназії XIX ст., витративши 55% навчального часу за весь 12-річний курс, засвоював декілька мов і був начитаний у текстах різними мовами в оригіналі: рідна мова (зрозуміло, російська) та класична література, церковнослов'янська мова і стародавні тексти слов'янської писемності. Учень знав напам'ять безліч текстів сучасного церковного ужитку (молитви, псалми тощо), володів старогрецькою і латинською мовами, читав тексти античної літератури, поезії, драматургії, зразки античного ораторського мистецтва, розмовляв французькою та німецькою мовами, залучаючись тим самим до сучасної європейської літератури та науки [12 - 63].

Для повноти характеристики загального мовного клімату періоду XIX – початку XX ст. акцентуємо, що простий український селянин ретельно зберігав і передавав нащадкам твори усної народної творчості, з колиски знайомився з казками бабусь, колисковими піснями. Не тільки свята, але й робота супроводжувалися піснями. Українська людина жила в атмосфері поезії, прикрашаючи власну мову прислів'ями та приказками, словосполученнями з пісень і казок, церковних співів та релігійних текстів (“адже не хлібом єдиним живе людина...”). Регулярно відвідуючи Храм, українська дитина спонтанно вивчала напам'ять церковні співи та молитви одночасно з формуванням навичок говору. Упродовж століть українські діти вчилися читати за Псалтирем та Часословом, самостійно усвідомлюючи і засвоюючи звуко-буквені зв'язки.

Таким чином, якщо акцентувати увагу на змістовно-теоретичному, а не на національному аспекті, то прогімназія та гімназія забезпечувала випускників міцними навичками усного і писемного мовлення. Ці навички ґрунтувалися на ретельному засвоєнні сукупності текстів рідної

(художньої, науково-популярної) літератури та текстів усної народної творчості. У цьому контексті, С.Х. Чавдаров наголошував на використанні такого позитивного прикладу у процесі реформування сучасної йому радянської системи викладання філологічних дисциплін у школі [4; 145 - 146].

Наступна причина незадовільного стану викладання української мови в школі завжди полягала у методиці. У процесі занять учня має супроводжувати потреба набуття нового, раніше невідомого. Це постійно живить його допитливість, підтримує інтерес до предмета, уроку, підручника.

На сучасних “традиційних” уроках рідної мови іноді важко звільнитися від відчуття порожнечі. Зауважимо, що основу мовної освіти, тобто неструктурований матеріал, учень приносить до школи майже у готовому вигляді. З трьох до п'яти років він опановує базу рідної мови. Як правило, до школи дитина вміє читати, складаючи букви і слова; часто вміє писати; у процесі гри живо сперечатися, міркувати, характеризувати. Наслідуючи мовлення дорослих дитина ще до школи опановує всі граматичні категорії рідної мови, різноманітні правила сполучуваності слів, морфем, фонем шляхом аудіювання та розповіді.

З огляду на це С.Х. Чавдаров зазначав, що у школі у процесі навчання письма та читання слід допомогти дитині усвідомити та систематизувати вже знайомі їй граматичні явища, “конкретизувати категорії” (“підмет”, “присудок” “іменник”, “родовий відмінок” і т. д.), проаналізувавши і зіставивши їх в усіх видах мовної діяльності [164].

Уроки письма і читання у початковій школі, радив С.Х. Чавдаров, слід розуміти як єдиний предмет – уроки української літературної мови, що вміщують розвиток навичок слухання та усі основні види мовленнєвої діяльності у тісному взаємозв'язку. При цьому необхідно ретельно оцінювати і враховувати мовний розвиток дитини до моменту її приходу в школу, тобто той базис, який належить удосконалювати і на якому

доведеться розвивати мовну, духовну особистість. Оцінювати успіхи першокласника слід не тільки кількістю вивчених правил орфографічних помилок і швидкістю читання, але передусім на основі діагностування рівня оволодіння навичками мовної діяльності, глибини входження в структуру мови, рівня здібності аналізувати українську ”мовну продукцію”[144].

Таким чином, шкільний курс, який нині складається з розрізнених розділів, має, врахувавши історико-педагогічний досвід, стати надійним знаряддям поглиблення інтуїтивних уявлень дитини про гармонію і красу рідної мови.

Розглянемо загальнотеоретичні засади функціонування української мови та літератури як предмета шкільної освіти і виховання, розроблені С.Х.Чавдаровим.

Предмет і зміст будь-якого шкільного курсу, на думку С.Х.Чавдарова, історичні категорії суспільства, що змінюються під впливом його розвитку, з одного боку, і розвитку даної науки та науково-дидактичного мислення взагалі, –з іншого.

З погляду сучасної філології, шкільним предметом “українська мова” є власне сучасна українська літературна мова. Будь-яка літературна мова може міститися лише у певній сукупності текстів, об’єднаних спільною граматичною структурою і лексико-семантичною системою. Поза текстами, які зберігаються в різних видах пам’яті літературної мови немає. Не існує абстрактної, не втіленої в текстах граматики літературної мови, немає словника самого по собі. Існують певні закони організації текстів, засвоєння яких необхідне як для розуміння, так і для розширеного відтворення текстів.

Отже, основним завданням шкільного курсу української літературної мови, згідно з ідеями С.Х. Чавдарова та сучасної методичної науки, має бути вивчення зразкових текстів, складених майстрами слова. З

огляду на це вивченню граматики, засвоєнню правил орфографії і пунктуації відводиться визначальна роль.

Поглиблене усвідомлення структури рідної мови та її специфіки можна досягти лише орієнтуючись на основні принципи сучасного мовознавства (у С.Х. Чавдарова, це – принципи системності та історизму).

З погляду сучасної лінгвістики, мова виступає системою взаємозв'язаних і взаємообумовлених явищ. Цей зв'язок і взаємообумовленість реалізуються і виявляються у зіставленні (опозиції) двох споріднених елементів або явищ, побудованих на основі схожості і відмінності матеріального, або функціонального. Наприклад: стол-а - стол-у, слон-а - слон-у. Окремі опозиції будуються на ґрунті спільності основи і відмінності закінчень, інші, навпаки, об'єднуються спільністю закінчень і розрізняються основами: стол-а - слон-а. Інші опозиції будуються на основі спільності функцій: стол-а - вод-и (родовий, єдиний чоловічий і жіночий рід). У вітчизняному мовознавстві з 30-х рр. ХХ ст. сформувався системно-функціональний підхід до вивчення всіх явищ мови.

Принцип системності, на думку С.Х. Чавдарова, повинен бути послідовно проведений через усі розділи курсу, через усі яруси структури мови. Грамотний учитель знає, що саме виявлення зв'язку чогось одиничного і конкретного з чимось загальним викликає щирий інтерес учнів, формує навички пошуку більш загальних закономірностей системного устрою рідної мови та позамовної дійсності. Ідея загального зв'язку всього з усім – початковий пункт діалектики і загальної теорії систем [144].

Таким чином, пріоритетну увагу слід надавати усвідомленню фонологічної системи рідної мови у процесі оволодіння закономірностями звуко-буквених співвідношень. Саме тоді школярі, під керівництвом вчителя, “самостійно” відкриють правила орфографії.

Принцип історизму, як засвідчує С.Х. Чавдаров, це результат і неодмінна частина більш загального принципу взаємозв'язку і

взаємообумовленості явищ [153]. У цьому контексті встановлюється історичний взаємозв'язок між сучасним і минулим положенням. Багато відхилень від регулярних закономірностей знаходять власне пояснення в історії мови. Опозиційний аналіз допомагає відрізнити “своє” від запозиченого, власне українське від іншомовного. Формується проблема походження слов'янської писемності, української літературної мови, проблема історичних зв'язків українського народу з іншими народами та ін. С.Х. Чавдаров пропонує для цього елементарний курс історичного мовознавства [153].

Сучасна психолінгвістика вивчає не мову, не її граматику, а мовленнєву діяльність. Існує чотири основних види мовленнєвої діяльності: аудіювання (слухання з розумінням), говоріння, читання і письмо і два змішаних (письмо під диктовку та читання вголос). Основи мовленнєвої діяльності рідною мовою формуються в дитинстві. Первинним видом такої діяльності є аудіювання, формування навичок розчленовування мовленнєвого потоку за законами конкретної мови, пізнання значущих елементів на базі власного мовленнєвого досвіду. У процесі формування аудіювання та перших дослідів мовлення шляхом проб і помилок складається інтуїтивне уявлення про граматичну будову мови, формується словниковий та морфемний запас.

Отже, згідно з ідеями С.Х. Чавдарова, не безпредметний “розвиток мови” і не тільки читання зразкових текстів української класичної літератури, і тим більше не механічне запам'ятовування “правил” граматики, орфографії і пунктуації, а вдосконалення всіх видів мовленнєвої діяльності в їх щонайтіснішому взаємозв'язку, повинно стати центральним завданням шкільного курсу української мови.

Зосередивши увагу на навчанні “грамотного”, з погляду орфографії і пунктуації, письма, сучасна школа не навчає осмисленого читання, часто обмежуючись навичками “складання” букв у склади та окремі слова. Недостатнім є систематичне навчання розмови, а сюди, як зазначав



С.Х.Чавдаров, повинно включатися і ораторське мистецтво, і навички ведення диспуту [144].

Не приділяється достатньої уваги аудіюванню, формуванню необхідних навичок слухання, розуміння співбесідника. А тим часом, за даними психологів, до 70% розлучень, розвалів сімей відбувається через невміння подружжя слухати і розуміти один одного. Стало нормою, що українській оратор не вимовляє, а читає свою промову з паперу. Неймовірно низькою є культура мовлення у побуті та у суспільних місцях, а нерідко і в парламенті, в газетах і радіопередачах... Повсюдно можна чути, що наші діти взагалі мало читають, особливо класичну літературу.

З погляду сучасної соціолінгвістики, літературна мова є міцним чинником інтеграції народу, нації у цілісний соціум. Мова є засобом збору, зберігання і передачі інформації, живим зв'язком поколінь. У процесі оволодіння мовою відбувається соціалізація особи, яка стає членом певного мовного колективу, представником українського народу. Саме школа формує колектив активних носіїв української літературної мови, головною суспільною функцією якого і є розуміння збереження, передача і розширене відтворення текстів рідної мови.

Учитель-словесник повинен усвідомлювати, що в його класі може опинитися майбутній майстер українського слова, письменник, поет, журналіст, учений, викладач ВНЗ і школи, артист або диктор радіо і телебачення, адвокат або депутат парламенту. Літературна мова, як зазначав С.Х. Чавдаров, живе і розвивається лише як продукт діяльності колективу, активних його носіїв зайнятих у “словесній сфері виробничої діяльності” [153].

Вітчизняна психологія розглядає навчальний процес як діяльність, що розробляє принципи інтеріоризації дитини у новій сфері діяльності, виявляє шляхи її включення до активної творчої діяльності і формування здібностей до навчання як до саморозвитку, формує навички дослідницької роботи.

Таким чином, на засадах врахування ідей С.Х. Чавдарова у галузі філології, соціолінгвістики, психолінгвістики і психології має будуватися і сучасна лінгводидактична модель викладання української літературної мови у школі. У цьому контексті, основні її положення зводяться до таких:

- першорядне завдання сучасної освіти і виховання полягає не у засвоєнні певного набору фактів, певній сукупності знань, обов'язкових для всіх і кожного, а у формуванні духовно багатой особистості, розвитку сучасного мислення, свідомого уявлення про цілісність, взаємозв'язки, про системний устрій явищ природи, суспільства, і, передусім, мови;

- у фундамент освіти і виховання підрастаючого покоління мають бути закладені вищі досягнення сучасної науки взагалі і науки про українську мову у конкретному випадку;

- шкільна освіта має висувати завдання формування здібностей до навчання як до саморозвитку;

- уроки рідної мови повинні сприяти формуванню дослідницьких здібностей, прищеплювати навички відкриття способу організації предмета дослідження, внутрішньої логіки і специфіки тощо;

- школа покликана формувати “знання через запитання”, розвивати інтуїтивні звички учнів до свідомого уміння ставити запитання, бачити дивовижне в буденному, формулювати проблеми і творчо шукати відповіді на них, аналізувати, систематизувати, узагальнювати. Як зазначав С.Х. Чавдаров, опанувавши навички мовної діяльності з перших днів життя, дитина інтуїтивно формує й навички спостереження та самоспостереження над мовленням дорослих і своїм власним, корегуючи його. Перші ж кроки такої дослідницької діяльності приводять до відкриттів у галузі структурного устрою рідної мови. Тому школа повинна дбайливо зберігати і цілеспрямовано розвивати такі первинні навички;

- провідним лінгводидактичним принципом викладання української мови в школі повинно стати правило: “нічого не повідомляти школяру з того, що він уже знає!”. Необхідно навчити його усвідомлювати те, чим він

уже опанував інтуїтивно, формувати навички самопізнання, абстрактного мислення, уміння бачити взаємозв'язок явищ, що здавалися розрізненими, підводячи окремі факти під більш загальні закономірності. Саме такі можливості надає курс рідної мови. Якщо для оволодіння закономірностями у хімії або фізиці необхідно зібрати і запам'ятати певну кількість фактів, то факти рідної мови вже зібрані. І в цьому величезна перевага курсу української мови порівняно з іншими предметами шкільної освіти. Саме на цьому акцентував С.Х.Чавдаров.

Чимало цінного міститься у спадщині С.Х. Чавдарова щодо вирішення методологічних питань про цілі та завдання шкільного курсу української літературної мови.

Цілі і завдання будь-якого шкільного курсу є похідними від загальних цілей і завдань освіти і виховання, які висуваються суспільством перед школою. Методисти-предметники повинні визначити, яким чином даний шкільний курс сприятиме розв'язанню загальних цілей і конкретних завдань.

Курс української мови разом з курсом літератури здатні істотно сприяти вирішенню загальних цілей і завдань сучасної шкільної освіти і виховання. Зокрема, формування і розвиток творчої особистості, здатної до самоосвіти і натхненної праці на основі духовності, оновленого відчуття патріотизму, громадянської самосвідомості.

У цьому контексті С.Х. Чавдаров зазначав, що навчання дітей рідною мовою переслідує такі цілі: по-перше, розвинути в дітях ту природжену душевну здатність яку називають „дар слова”; по-друге, ввести дітей у свідоме володіння скарбами української мови і по-третє, засвоїти логіку цієї мови, тобто її граматичні закони у їх логічній системі.

Монофонічно до цих положень формулюються сучасні завдання курсу української мови в школі. Першим таким завданням є соціалізація особистості школяра, самовключення її у певний соціум як представника українського народу, нації, держави. Засвоюючи українську мову, молода

людина стає носієм національного характеру, патріотом і громадянином. Цьому сприятиме не тільки зміст текстів української класичної літератури, але й усвідомлення специфіки української літературної мови, що відображає найтісніший зв'язок з православною духовною культурою та історичні контакти українців з іншими етносами.

Надзавданням викладання української літературної мови у школі є створення оптимальних умов самозбереження, саморозвитку і розширеного відтворення текстів літературної мови. Необхідно виявляти та виховувати майбутніх майстрів українського слова. Таким шляхом досягається мета самозбереження й інтеграції українського народу, нації і держави.

Центральним завданням викладання української мови в школі є цілеспрямоване формування і розвиток мовленнєвої діяльності учнів. Зокрема:

- аудіювання – від слухання з розумінням співбесідника (вчителя, доповідача, лектора) до уміння записувати, конспектувати текст;
- говоріння – від діалогічного і монологічного мовлення до риторики і ораторського мистецтва, вміння вести диспути;
- читання з активною увагою і поглибленим розумінням на основі усвідомлення структури текстів прозаїчних і віршованих, художніх, публіцистичних науково-популярних, дидактичних, монологічних і діалогічних драматургічних, а також зразків ораторського мистецтва, щоденників та епістолярної літератури;
- письмо – оволодіння навичками грамотного письма (списування та всебічний аналіз зразкових текстів, створення нотаток та виписок та ін.), навички конспектування та викладу, читацький щоденник, анотація і відгук, особистий щоденник і листи, особисті дослідження складання текстів різних стилів і жанрів, вірші або пісні.

Вирішуючи цю центральну задачу, вчитель української мови сприятиме успішній соціалізації особистості учнів, формуванню навичок

їхньої успішної інтеграції до будь-якої сфери суспільно-виробничої діяльності. Це, у свою чергу, стає засадами удосконалення екології української мови.

Безперечно, найважливішим завданням курсу української літературної мови є свідоме засвоєння структури мови, формування свідомого ставлення до мовних явищ. Вивчення граматики розвиває самосвідомість людини, саможереження над власним духовним життям.

Усі означені положення і завдання сформульовані у навчально-методичних розробках С.Х. Чавдарова. На його думку, відкриття чекають клас на кожному уроці української мови. Наприклад, відшукали правильне, вдале порівняння, найбільш відповідне слово, - і самостійно вивели правило правопису цієї “орфограми”.

У сучасну постіндустріальну епоху навички самостійного пошуку наукових істин надзвичайно важливі. Зараз, як ніколи, школа повинна переносити акцент з тренування пам'яті на виховання наукової інтуїції творчих і дослідницьких здібностей учнів.

У процесі усвідомлення структури української мови школярі зможуть “відкрити” мінімальну одиницю мовної системи, опозицію зіставлення і взаємозв'язок споріднених явищ, побудувати об'єднання споріднених опозицій у кореляцію та ін. Оволодіння методом опозиційно-корелятивного аналізу сучасного мовознавства, обґрунтованого С.Х.Чавдаровим, сприятиме формуванню навичок системно-функціонального підходу як до явищ рідної мови, так і до реальної дійсності. Таким чином, уроки рідної мови формуватимуть в учнів навички самоосвіти, дослідницьке і наукове мислення ХХІ століття.

Спостереження реальної мовної дійсності, відкриття закономірностей структури рідної мови, взаємозв'язки і взаємообумовленості її елементів та компонентів супроводжується розвитком навичок саможереження, постійного аналізу власного

“мовного чуття”, досвіду мовного спілкування, успіхів та помилок. Самоспостереження розпочинається у процесі оволодіння рідною мовою. Цінні навички самоаналізу, постійного зіставлення власних дій і вчинків із загальноприйнятими нормами поведінки у даному суспільстві, з поведінкою національних героїв, діячів культури і науки, святих догідників та героїв художньої літератури - необхідна умова соціалізації високоморальної особистості.

За умов оптимальної методики навчання української мови вирішення однієї задачі веде за собою рішення цілого комплексу завдань і цілей виховання й освіти. Усі завдання та цілі викладання української мови взаємозв'язані. Перед учителем української словесності стоїть завдання удосконалення екології мови і культури в нашому суспільстві. Розвиваючи й удосконалюючи мовленнєву діяльність, навички самоспостереження за своєю мовною та етичною поведінкою своїх вихованців, пропонуючи їм кращі зразки для наслідування, виховуючи етику мовленнєвої поведінки кожного з них, учительство поступово виводитиме весь народ зі стану бездуховності і мовної кризи, особистісної та тотальної кризи сучасного суспільства.

З огляду на це цінними є вимоги С.Х. Чавдарова до структуризації програм шкільної мовної освіти. Такі програми повинні відображати цілісність усього курсу з I по XI клас, долати розрив між початковою і середньою ланками загальноосвітньої школи.

Центральним стрижнем шкільного курсу з філологічних дисциплін є розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності школяра на основі активного засвоєння кращих мовних зразків та глибокого усвідомлення культури.

Зразковими текстами повинні стати твори майстрів українського слова - письменників, поетів, публіцистів, журналістів, артистів. Тексти мають відображати усі жанри та стилі української художньої, публіцистичної науково-популярної і дидактичної літератури, містити зразки ораторського мистецтва, диспутів та дискусій, проповідей, лекцій та

доповідей, драматургічної та агіографічної літератури, усної народної творчості тощо.

Усвідомлення структури літературної української мови має супроводжуватися засвоєнням теоретичних знань з галузі науки про українську мову і сучасного українського мовознавства, оволодінням його понятійним апаратом і методами дослідження.

У свою чергу це дозволить оцінити мовні факти на основі теоретичних знань. Чим більше теоретичної свідомості, тим сильніше відчуття закономірностей гармонійності і краси, тим цікавіше і більш захоплюючим стає урок рідної мови, тим сильніше враження науковості предмета викладання.

Програма повинна передбачити елементи історизму, наявність окремих історичних довідок для розуміння окремих винятків, відступів від регулярних закономірностей функціонування, пояснення архаїзмів, а також завершальну бесіду про загальні закономірності української літературної мови [198].

Курс української літературної мови є центральним з I по XI клас шкільної освіти. В XI класі слід передбачити “Повторювальний курс української мови”.

У початковій школі (I - IV класи) має бути закладений міцний фундамент подальшого вдосконалення мовленнєвої діяльності школярів та усвідомлення ними структури рідної мови. Формування навичок письма і читання, удосконалення основ аудіювання і мовлення відбуваються у тісній взаємодії усіх видів мовленнєвої діяльності, паралельно з формуванням навичок аналізу мовленнєвої діяльності і мовної системи, усвідомленням її структурних закономірностей. Саме тут слід дотримуватися принципу сходження С.Х. Чавдарова “від тексту до – граматика, від граматика - до більш поглибленого розуміння тексту” [193].

При цьому не слід обмежувати граматичні знання школяра, якщо він інтуїтивно ними володіє. Не можна відкладати вивчення структури

складного речення, дієприкметників та ін. на старші класи, якщо вони зустрічаються у текстах. Навпаки: необхідно ретельно досліджувати мовну особистість дитини, розвивати її. Уроки письма і читання, каліграфії і граматики у початковій школі становлять єдиний предмет української літературної мови. Тексти для читання і аналізу повинні вміщувати як тексти художньої літератури, так і тексти на теми природознавства і вітчизняної історії [193]. Працюючи з текстами, слід розвивати активну увагу дитини, вчити слухати з розумінням, читати з розумінням. Необхідно спонукати школяра спілкуватися за визначеною темою. Бесіда вчителя, діалог з класом, розповідь одного з учнів мають передувати акту читання цього тексту. У свою чергу, списування може передувати читанню і бесіді.

Усвідомлення структури мови, різних явищ граматики, орфографії і пунктуації, фонетики і фонології повинні впливати від читаного тексту. Розвиток мовленнєвої діяльності має розвиватися паралельно з усвідомленням структури мови.

З перших уроків рідної мови, наголошував С.Х. Чавдаров, слід пам'ятати, що орфографічну пам'ять учня формує учитель. Слід тренувати, передусім, “пам'ять руки”. Вводячи нове слово, необхідно рухатися від “сильної” позиції до “слабкої”, а не від “сумнівної орфограми” до “перевірочного слова”. Засвоєння закономірностей звуко-буквених зв'язків має розвиватися паралельно з процесом усвідомлення фонологічної системи мови, морфологічної структури слів та, власне, фонологічного принципу української орфографії, а далі - до осмислення законів і правил правопису [193]. Випускник початкової школи має засвоїти основи граматики рідної мови.

У старшій школі (X-XI класи) повинен подаватися систематичний курс української граматики: лексика, фонетика і фонологія, графіка і орфографія, морфологія, формоутворення, словотворення, синтаксис та пунктуація. При цьому надзвичайно важливим є утримання школяра на позиціях дослідника.



Детальне вивчення структури різноманітних текстів має супроводжуватися ретельним граматичним розбором та аналізом лінгвістичних явищ. Слід поступово переходити від розбору текстів у класі з допомогою вчителя до самостійних всебічних розборів. Аналіз тексту містить власне структурно-смісловий, лексико-семантичний, синтаксичний і морфологічний, фонетичний та фонологічний, орфографічний, пунктуаційний та історико-філологічний розбір. Необхідно формувати навички роботи з книгою, з текстом лекції, доповіді.[198].

Аналізовані тексти-зразки різних жанрів літературної мови повинні удосконалювати навички різних видів мовленнєвої діяльності. З огляду на це С.Х.Чавдаров пропонував заохочувати учнів до самостійного складання різних текстів: поетичних і прозаїчних, монологічних та діалогічних. Слід вводити уроки декламації, ораторського мистецтва, відродити традиції шкільних та домашніх театрів [214; 215].

Отже, українська мова і література як основа шкільної мовної освіти можуть успішно викладатися лише фахівцями, які володіють глибокими науковим знаннями у галузі педагогіки, історії педагогіки, психології, методики, високою духовністю, працездатністю і культурою. Уроки рідної мови повинні проходити в атмосфері творчої співдружності вчителя й учня, які захоплені наполегливою працею пошуку істини, прагненням побачити красу і гармонію, незвичайне в буденному.

Саме на уроках рідної мови школяр “вчиться вчитися”, розвиває навички дослідницької діяльності, формує сучасний науковий світогляд, духовність, етичні та художньо-естетичні ідеали.

Необхідно всіляко заохочувати самостійне складання різного роду словничків: особистих імен, застарілих слів, граматичних термінів, прислів'їв і приказок, ”крилатих виразів” тощо.

Процес навчання української літературної мови має координуватися з вивченням літератури, оскільки обидва ці предмети

мають майже один і той самий об'єкт вивчення - тексти української літератури.

Курс української мови інтегрується з іншими предметами шкільної освіти. Адже усі дисципліни покликані розвивати навички активної уваги, аудіювання бесід викладача і розуміння прочитаного параграфа у підручнику, вміння конспектувати текст підручника, коротко записувати зміст тексту математичного завдання, уміння розмірковувати на наукові теми у межах програми відповідних курсів. Уроки рідної мови, літератури та вітчизняної історії становить навчальну, виховну єдність і координуються у зв'язку із загальними завданнями гуманізації шкільної освіти.

Таким чином, враховуючи досвід С.Х. Чавдарова, серед умов реалізації цілей, завдань та принципів удосконалення змісту та методики викладання мовних дисциплін у школі зазначимо, що успішне і повноцінне навчання української мови реалізується лише за умов загальної гуманізації шкільної освіти і виховання на основі перегляду місця і ролі, цілей і завдань предметів гуманітарного циклу в системі освіти.

Удосконалення процесу навчання української мови в школі має орієнтуватися на значний підйом престижу вчителя-словесника у суспільстві, на ґрунтовне піднесення культурного і професійного рівня вчителя. Учитель-словесник має бути зразком для наслідування у мовленнєвій діяльності, у морально-етичній, патріотичній і духовній сферах. Піднесення престижності зразків української літературної мови має супроводжуватися активним суспільним осудом забруднення української мови в усіх сферах її функціонування. Шкільна мовна освіта у школах ґрунтується на чітко структурованій концепції загальної гуманітарної освіти, зростанні престижності гуманітарних професій до рівня світових стандартів. Без визнання соціальної рівності людей “бізнесу” і людей творчої, фізичної і розумової праці, істинного співвідношення сфер матеріальної і духовної культури з українськими

національними традиціями, неможливо вирішувати проблеми гуманізації освіти і вдосконалення змісту і методики навчання рідної мови.

Процес гуманізації освіти і виховання може бути успішним, якщо він орієнтується на міцні, усталені традиції національного морально-етичного та художньо-естетичного виховання, з опорою на відновлення національних традицій, що вимагає напруженої праці, громадянської мужності і творчих зусиль учителів-експериментаторів, які прагнуть відійти від офіційних регламентів, звільнитися від носіїв догматичної методики навчання рідної мови.

Такий учитель може зустріти недовір'я і протест з боку адміністрації і батьків, з боку вчителів, які орієнтуються на догматичні методи навчання. “Дітей і педагогів треба зараз просто захищати – закликав академік Д.С.Ліхачов – викладання душиться різного роду вказівками, що регламентують... В руках учителя наше майбутнє, наше ХХІ століття... Учитель звертається до душі людської. Він виховує власною особистістю, власними знаннями та любов'ю, власним ставленням до світу” [63 - 24].

Таким чином, у період активної деукраїнізації, С.Х. Чавдаровим було створено теоретико-методологічне підґрунтя методики навчання української мови як самостійного розділу педагогічної науки, розроблено нові навчальні посібники і програми, сформульовано концепцію шкільної мовної освіти. Завдяки ученому у методологічному арсеналі утверджувалися елементи проблемності, дослідництва, посилення межпредметних зв'язків. Учений висував вимогу забезпечити не лише набуття предметних знань, а й сприяти інтелектуальному, загальному розвитку учнів. Авторські посібники і навчальні підручники сприяли змістовності та перспективності навчального процесу, активізували розумову діяльність учнів розвивали в них навички самостійного здобування знань.

Лінгводидактичні ідеї і положення С.Х. Чавдарова стали підґрунтям подальших розробок та аналізу у галузі методики навчання мови у наступні історико-культурні періоди: впродовж 1960 – 1979 рр. – О.М. Біляєв, Н.Д. Коваленко, А.П. Коваль, А.П. Медушевський, І.С.Олійник, О.А. Петровська, М.Я. Плющ, Н.Т. Рудик, І.О. Синиця, та ін.; протягом 1980 – 2000 рр. – Т.К. Донченко О.В. Караман, С.О. Караман, Г.О. Козачук, Л.І. Мацько, О.М. Мацько В.Я. Мельничайко, М.І.Пентилюк, Г.І. Потапенко, А.В. Проніков, Л.В. Скуратівський М.Г. Стельмахович, І.Т.Яценко та ін.; а початку ХХІ століття – О.М. Біляєв, В. Бадер, М.С.Вашуленко, З. Бакум, О. Горощкіна, К. Крутій, Т. Симоненко, В.Статівка, С. Яворська та ін.

Отже, тривалий процес пошуків, експериментування, створення навчально-методичного комплексу можна прискорити й оптимізувати зверненням до педагогічної спадщини С.Х. Чавдарова, творчим перевиданням його авторської спадщини для початкової та середньої школи.

## ВИСНОВКИ ДО 2 РОЗДІЛУ

Таким чином, С.Х. Чавдаров детально розробив, систематизував та запровадив авторську методику викладання дисциплін філологічного циклу відповідно до програм школи та ВНЗ.

Методику викладання філологічних дисциплін С.Х. Чавдаров розглядав як спеціальну педагогічну науку про принципи, методи та методичні прийоми навчання учнів. Методологічною основою методики мови учений вважав матеріалістичну теорію віддзеркалення, класичну педагогіку та психологію.

Принципово важливим є положення С.Х. Чавдарова про те, що засвоєння складових елементів курсу філологічних дисциплін (фонетика, граматики, лексика, тощо) відбувається у нерозривному взаємозв'язку, у системі єдиного раціонально структурованого педагогічного процесу. Такий системний принцип викладання мови повністю виправдав себе, надаючи підстави атестувати ученого як першого вітчизняного системолога філологічної освіти.

С.Х. Чавдаров обґрунтував та реалізував системний підхід до створення перших в Україні підручників з української мови для початкової та середньої школи (з 1934 р.). Автор вперше, враховуючи психолого-педагогічні особливості розвитку дітей молодшого та середнього шкільного віку, правильно визначив структуру підручників та виробив відповідну логічну методику навчання. Важливим стало визначення принципів навчання дітей українському правопису. Провідними принципами в організації навчально-виховного процесу С.Х. Чавдаров визначав аналітико-синтетичний та звуковий методи навчання. На думку ученого, вказані методи забезпечували використання варіативних вправ, що орієнтувалися на інтерес учнів, їх свідому та активну діяльність.

Глибоке знання проблем викладання дисциплін філологічного циклу у школі дозволило С.Х. Чавдарову структурувати матеріал у

підручниках так, щоб у процесі виконання вправ учні не лише засвоювали знання, але й розвивали мовлення. Все це сприяло тому, що підручники С.Х. Чавдарова з української мови витримали понад 30 видань та використовувалися впродовж 1934 – 1972 рр.

Таким чином, можна конкретизувати актуальні положення концепції С.Х. Чавдарова:

- формування міцних навичок правильного читання, письма й усного мовлення має базуватися на ідеї систематичного засвоєння знань;
- неодмінною складовою розвитку мови учнів є його зв'язок із загальним розумовим розвитком учнів (наприклад, умінням мислити логічно, послідовно);
- розвиток мовної практики має супроводжуватись роботою над збагаченням лексичного словника учнів для забезпечення яскравості, образності, чіткості висловлювань;
- у процесі вивчення мови має відбуватися формування світогляду, діалектичного мислення;
- процес навчання мови має бути збагачений глибоким виховним змістом.

## ВИСНОВКИ

У дисертації на основі вивчення педагогічної, історичної, історико-педагогічної, філософської, історико-психологічної, соціально-філософської літератури та інтерпретації архівних джерел досліджено і зроблено висновки про динаміку розвитку педагогічних поглядів С.Х.Чавдарова, що є невідривним від епохи, в якій жив учений (перша половина ХХ ст.). В Україні відбувалися реформи в усіх сферах життя суспільства: економічній, політичній, соціокультурній.

Опрацювання джерел дало можливість конкретизувати загальний стан сформованості змістових і методичних засад шкільної мовної освіти протягом досліджуваного періоду, пріоритетні теоретичні розробки, характер поступальності чинників, які обумовлювали рівень розвитку означеного напрямку.

Доведено, що формування наукового світогляду С.Х.Чавдарова відбувалося під впливом соціокультурних чинників, еволюції соціальних ідей, розвитку напрямів історії, соціології, політології, культури, етики, релігії. Саме ці імперативи обумовили систематизацію і змістове структурування авторського бачення методики вивчення мовних дисциплін у середній школі. Джерелами патріотизму, демократизму, духовності, національної свідомості була родинна атмосфера та життя серед рідного народу – носія багатовікової національної культури і традицій. Світогляд С.Х.Чавдарова розвивався під впливом творів зарубіжної та вітчизняної класичної психолого-педагогічної літератури, народної творчості, шкільної практики. Провідною ідеєю ученого була національна ідея, яка визначила зміст і спрямованість життя та наукової діяльності С.Х. Чавдарова. Джерелами науково-педагогічної концепції С.Х. Чавдарова були: класична педагогічна думка, елементи народної педагогіки, офіційна радянська ідеологія, прогресивні ідеї сучасної автору теорії та практики освіти і виховання тощо.

Вперше на основі широкого використання архівних та маловідомих літературних джерел встановлено, що до провідних напрямів педагогічної діяльності С.Х. Чавдарова належать: активна участь у реформуванні шкільної мовної освіти (він є автором програм з української мови для ЗОШ); створення української методико-філологічної школи та керування нею, написання посібників з методики мови; написання шкільних підручників з української мови; викладання філологічних дисциплін у навчальних закладах Києва; науково-педагогічна діяльність над удосконаленням загальних проблем виховання (підтримання дисципліни, патріотизм, провідна роль учителя у процесі виховання); методична робота: розробка й аналіз критеріїв оцінювання мовних досягнень учнів, формування і впровадження в практику нової методики навчання мови і літератури, аналіз і систематизація дидактичних та лінгводидактичних принципів, методична розробка окремих розділів науки про мову.

Автор першої методики навчання мови в середній школі (1939 р.), С.Х.Чавдаров чи не перший з-поміж вітчизняних методистів дав найповніше визначення методики мови як галузі педагогічної науки, визначив основні типи уроків української мови, висвітлив взаємозв'язок методів, залежність їх ефективності від мети і змісту навчання, вікових особливостей, рівня знань і загального розвитку учнів. Вагомим став його внесок у розробку змісту, форм, методів і принципів навчання, у методику навчання граматики, орфографії і розвитку мовлення учнів. У його працях учитель знаходив багато слушних порад, зокрема: у навчанні орфографії слід спиратися на її принципи, використовувати наочність, систематично повторювати пройдене, розвивати усне і писемне мовлення. З-поміж методів учений виокремив словесні, наочні і практичні, з-поміж вправ – граматичний розбір, усвідомлене списування, диктанти, граматики-орфографічні вправи. Як особливість науково-педагогічної позиції ученого відзначаємо, що С.Х.Чавдаров визнавав лише одну форму роботи з підручником – після вивчення нового матеріалу.



Як провідний лінгводидакт С.Х.Чавдаров працював над удосконаленням змісту і методів навчання української мови. Глибоко сприйнявши передові для свого часу ідеї видатних вітчизняних педагогів, він творчо розвинув їх у своїй теоретичній спадщині. Педагогічні ідеї С.Х.Чавдарова отримали відображення у практичній роботі, написанні підручників для української національної школи, в організації навчально-виховного процесу.

Проведений науково-теоретичний і порівняльний аналіз свідчить, що новаторськими ідеями щодо структурування змісту підручників з української мови є: проведення ідеї функціонування мови у зв'язку з життям; використання принципу доступності у викладанні теоретичного матеріалу (підручники можуть використовуватися не лише як навчальні посібники на уроці, але і як посібники для самостійного вивчення предмета); застосування конкретно-індуктивного методу викладу матеріалу; активізація діяльності учнів у процесі засвоєння нового матеріалу; запровадження співпраці учителя й учня; формування мережі посилань (підручники вміщують посилання, причому не тільки від наступного змісту до попереднього, а й від попереднього до наступного, що формує вміння працювати з підручником і демонструє єдність мовної теорії).

Встановлено, що С.Х.Чавдаров як системолог шкільної мовної освіти зробив значний внесок у розробку навчальних планів і програм. Він створив першу програму для української школи, в основу якої поклав принцип свідомого і міцного засвоєння матеріалу, врахування вікових особливостей учнів. Учений вважав за потрібне навчити застосовувати знання для розв'язування практичних і прикладних задач на всіх ступенях навчання. Він дав цінні методичні рекомендації щодо вивчення окремих розділів, визначив необхідні методи навчання, радив широко використовувати наочність. Автор відстоював необхідність опанування учнями систематизованих знань з мови та літератури і прагнув, щоб

школярі засвоїли освітній філологічний “мінімум” відповідно до суспільних вимог.

Заслуговують на увагу запропонована ним класифікація мовних помилок, методи їх опрацювання, зразки роботи над виправленням, способи запобігання помилкам. Наведені зразки планів уроків з методичними коментарями до них сприяли фаховому зростанню вчителя.

Вивчення архівних документів і матеріалів, наукових та публіцистичних праць, підручників першої половини ХХ ст. засвідчують про подібність сучасних проблем у галузі освіти до тих, які розв’язувала педагогічна громадськість України того періоду, зокрема, С.Х. Чавдаров. У нових соціокультурних умовах, коли перед освітянами висувуються завдання щодо модернізації освіти ХХІ ст., провідні ідеї і напрацювання С.Х.Чавдарова заслуговують на увагу і використання. Праці вченого у галузі філологічної освіти збагачують фонд української педагогічної науки і мають наукове значення. Методичні ідеї ученого можна використовувати для вдосконалення форм і методів навчання і виховання у загальноосвітніх школах, формування цілісної системи науково-методичного забезпечення середньої та спеціальної педагогічної освіти, створення підручників і посібників з філологічних предметів, методики викладання української мови.

З метою вдосконалення підготовки студентів педагогічних ВНЗ до майбутньої професійної діяльності доцільно передбачити введення до навчальних планів філологічних факультетів курсу з історії методики мови та літератури. Майбутні вчителі мають зрозуміти, яка еволюція відбувалася у викладанні шкільного курсу філологічних наук. Вивчення педагогічної спадщини С.Х. Чавдарова допоможе вчителям простежити генезис шкільної мовної освіти і з’ясувати внесок лінгводидакта в цю проблему.

Соціокультурні умови поступу науки мали неоднозначний характер. Це створювало об'єктивні можливості для альтернативності оцінок історико-педагогічних процесів, явищ.

Становлення авторської концепції української філологічної освіти припадає на період 30 – 50 – х рр. ХХ ст. У цей складний час С.Х.Чавдаров знаходив можливість активно відстоювати інтереси народу, його право на освіту рідною мовою. Це відображено у працях дидакта – підручниках з української мови. У них органічно поєднувалися науковість, методична майстерність, народність, гуманність, духовність.

Вивчення спеціальних досліджень дозволило зробити висновок про те, що автор, приступаючи до відтворення історико-педагогічного процесу, формулював, певним чином, мету дослідження, схему змісту, послідовність подання та відбір фактичного матеріалу. Поступово, у контексті викладу змісту обраної теми, конструювалися і ті основи, які, по суті, репрезентували працю як частину науково-теоретичної реконструкції конкретної освітньої проблеми.

Після С.Х. Чавдарова українська лінгводидактика, орієнтуючись на новітні досягнення мовознавства, педагогіки і психології та результати експериментальних досліджень, зробила значний крок уперед в оновленні змісту та модернізації форм і методів навчання мови у школі.

Здійснений у дисертації цілісний і систематичний аналіз науково-педагогічної спадщини С.Х.Чавдарова репрезентує можливості до подальшого вивчення проблеми. Зокрема, розвиток лінгводидактичної школи в Україні у другій половині ХХ ст., питання створення шкільних підручників з мовних дисциплін (структура, зміст). Перспективи майбутніх досліджень проблеми пов'язані, передусім, з поглибленням аналізу і систематизації історико-педагогічного доробку окремих, згаданих у роботі речників вітчизняної методики філологічних наук. Предметом подальших розвідок може стати всебічний аналіз навчальних курсів з мови і літератури у різних типах закладів освіти (університетах, інститутах,

середніх навчальних закладах, початковій школі тощо) на різних етапах їх функціонування за різних суспільних та соціокультурних умов.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авдієнко М. Загальне навчання на Україні: стан і перспективи / Авдієнко Микола. – Б.м.: Господарство України, Б.р. – 111 с.
2. Александров П.А. Школа в боротьбі за пятилітку. Спроба опрацювати пятилітній план народного господарства СРСР 4 школи НКО з методичним пророблянням теми, з заданнями до теми, обліком роботи і підсумками / Александров Петр Александрович.– М. – Л.: Коминтерн, 1931. - 80 с.
3. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія, теорія / Алексюк А.М. - К.: Либідь, 1998. – 557 с.
4. Алексюк А.М. С.Х. Чавдаров, заслужений діяч науки Української РСР / Алексюк А.М. // Педагогіка. - К., 1967.- Вип.5.- С.141 – 147
5. Андрущенко В.П. Історія соціальної філософії (Західноєвропейський контекст): Підручник для студ. вищ. навч. закладів / Андрущенко Віктор Петрович. – К.: Тандем, 2000.- 416 с.
6. Антологія педагогической мысли Украинской ССР [ред. Н.П.Каленіченко]. - М.: Педагогика, 1988.- 640 с.
7. Базиль Л.О. Становлення та розвиток шкільної літературної освіти в Україні у 1918 – 1938 рр.: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02. „Теорія і методика навчання української мови” / Базиль Л.О. – К., 2004. – 21 с.
8. Бакум З. Портретна галерея. До витоків вітчизняної методичної науки / Бакум З. // Українська мова і література в школі. – 2003.- №3.- С. 70 – 72.
9. Бим-Бад Б.М. Педагогическая антропология / Бим-Бад Б.М. - М.: УРАО, 1998. – 576 с.
10. Білодід І.К. 40 років радянської освіти на Україні / Білодід І.К. – К., 1957. – 31 с.

11. Богуславський М. Структура сучасного історико-педагогічного знання / Богуславський Микола // Шлях освіти. - 1999. - №1. - С.37 - 40.
12. Бондар Л. Внесок С.Х. Чавдарова в розвиток української педагогічної науки (до 110-річчя від дня народження) / Бондар Л. // Рідна школа. – 2002. - №8 – 9.- С. 62 – 63.
13. Борисов В.Л. Становлення та розвиток загальноосвітньої школи в Україні: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. іст. наук: спец. 07.00.01 „Історія України” / Борисов В.Л. – Дніпропетровськ, 2003. – 20 с.
14. Булаховський Л. Нариси з загального мовознавства / Булаховський Л. — К., 1959. – 300 с. - 2-ге вид. випр. та доп.
15. Буслаев Ф.И. Опыт исторической грамматики / Буслаев Ф.И. – М., 1858.- Ч.1.
16. Буслаев Ф.И. О преподавании отечественного языка / Буслаев Ф.И. - М., 1941. - 32 с.
17. Валентій Л. В. Лінгводидактичні основи мовного аналізу в школі (5-7 класи): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 „Теорія і методика навчання української мови” / Валентій Л.В. — К., 1997. — 23 с.
18. Вашуленко М.С. Українська мова і мовлення в початковій школі: методичний посібник . – К.: Освіта, 2006.- 268 с.
19. Видатні вчені НАНУ. Особові архівні та рукописні фонди академіків і членів-кореспондентів у НБУ ім. В.І.Вернадського (1918-1998рр.) Путівник / [ред. Онищенко О.С.]. - К., 1998. – 306 с.
20. Вовк Л.П. Історія освіти дорослих в Україні. Нариси / Вовк Людмила Петрівна – Київ, 1994. – 236 с.
21. Вовк Л.П. Педагогічна традиція у системі освітніх інновацій /Вовк Людмила Петрівна // Пульсар. - 2000.-№9.- С. 45 - 47.
22. Вовк Л.П. Історія педагогіки у системі завдань підготовки вчителя / Вовк Людмила Петрівна // Історія педагогіки у структурі

професійної підготовки вчителя: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного педагогічного університету. - Серія соціально-педагогічна. - Вип.3. - Т.1. - Кам'янець-Подільський: Абетка-Нова, 2002.- С.16 - 22.

23. Галузинський В.М., Євтух М.Б. Основи педагогіки та психології вищої школи в Україні / В.М. Галузинський, М.Б. Євтух. - К.: Інтел, 1995.-166 с.

24. Гирич З. І. Збагачення словникового запасу молодших школярів лексикою творів дитячої літератури ХІХ століття у процесі вивчення граматико- орфографічного матеріалу: автореф. дис. на здобуття наук ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 „Теорія та методика навчання української мови”. — К., 2000. — 19 с.

25. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / Семен Устимович Гончаренко - К.: Либідь, 1997. – 376 с.

26. Грищенко М.С. Развитие общеобразовательной школы в УССР: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.07 / М.С.Грищенко – К., 1969. – 80 с.

27. Грищенко М.М. Нариси з історії школи в Українській РСР / Микита Минович Грищенко - К.: Радянська школа, 1966. – 260 с.

28. Грушевський М.С. Історія України-Русі / Михайло Сергійович Грушевський - К.: Освіта, 1992. – 272 с.

29. Гупан Н.М. Історіографія розвитку історико-педагогічної науки в Україні / Нестор Миколайович Гупан - К.: НПУ, 2000. – 201 с.

30. Дем'яненко Н.М. Загальнопедагогічна підготовка вчителя в історії вищої школи України (ХІХ – перша чверть ХХ ст.): дис... доктора пед. наук: 13.00.01 / Дем'яненко Н.М. - К., 1999. – 469 с.

31. Державна національна програма «Освіта, Україна ХХІ ст.» - К.: Райдуга, 1994.- 61 с.

32. Державна програма «Вчитель»: Каб. Мін-в України. Постанова від 29 березня 2002 року № 379. - Офіц. вісн. України.- 2002. - №13.- С. 109 - 130.
33. Джури́нский А.Н. Размышления над историей педагогики / А.Н. Джури́нский // Педагогика. - 2001. - № 6. - С. 72 - 79.
34. Дешериев Ю.Д. Социальная лингвистика / Юрий Дмитриевич Дешериев. - М.: Наука, 1977 – 225 с.
35. Дзеверін О.Г. Розвиток історико-педагогічної науки в УРСР / О.Г. Дзеверін // Розвиток народної освіти і педагогічної науки в Український РСР 1917-1957рр.: Зб. наук. пр. - Т.VI -К., 1957.- С. 135 - 189.
36. Днепров Э.Д. Становление и развитие отечественной истории педагогики: основные этапы и тенденции / Э.Д. Днепров // Историографические и методологические проблемы изучения отечественной школы и педагогики: Сб. науч. труд. [ред. Днепрова Э.Д., Кошелевой О.Е.] - М.: АПН СССР, 1989. - с. 4 - 22.
37. Донченко Т. К. Організація навчальної діяльності учнів на уроках рідної (української) мови: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.02 „Теорія і методика навчання української мови” / Т.К. Дончченко. — К., 2001. — 32 с.
38. Драгоманов М.П. Літературно-публіцистичні праці / Михайло Петрович Драгоманов. - К.: Наукова думка, 1970. – (Твори: в 2 т. / М.Драгоманов; т.2)
39. Драгоманов М.П. Вибране / Михайло Петрович Драгоманов. - К.: Либідь, 1991.- 682 с.
40. Егоров С.Ф. Дидактика в России начала XX в. как предмет историко-педагогического исследования / Егоров С.Ф. // Советская педагогика.-1978. - № 1. - С. 118 - 127.
41. Жинкин Н.И. Речь как поведение информации / Н.И. Жинкин. - М, 1982. –120 с.



42. Журавлев В.К. Место и роль отечественного языкознания в мировой науке о языке / В.К. Журавлев // Из истории отечественной филологической науки 20-50-е годы. - М., 1994. – С. 26 - 27.
43. Завадская О.А. Развитие общеобразовательной школы Украины в период строительства коммунизма / О.А. Завадская. – К.: Киевский государственный университет, 1968. – 266 с.
44. Засядько Л.М. Робота над лексикою в зв'язку з вивченням граматики / Л.М. Засядько // МО УРСР – УНДІП. – З досвіду викладання української мови в середніх школах Української РСР. – К.: Радянська школа, 1958.
45. Золотухіна С.Т. Тенденції розвитку виховуючого навчання / С.Т. Золотухіна. - Х.: Основа, 1995.- 292 с.
46. Зубков М.Г. Українська мова: Універсальний довідник / М.Г. Зубков. – Х.: ВД “ШКОЛА”, 2007. – 496 с. – [3-тє вид., випр. й доп].
47. История педагогики. От зарождения воспитания в первобытном обществе до середины XX в. / [ред. акад. РАО А.И.Пискунова].- М.: Сфера, 1998.-Ч.І.-192 с.; Ч.ІІ.- 304 с.
48. Інститут педагогіки: погляд через роки... / [ред. кол. Мадзігон В.М., Савченко О.Я., Ярмаченко М.Д. та ін.]. – К., 2002.
49. Історія української культури.- К.: Либідь, 1994.
50. Історія педагогіки / [за ред. М.С.Гриценка]. - К.: Вища школа, 1973. – 445 с.
51. Історичні уроки в контексті сучасного реформування освіти. Круглий стіл „Сава Христофорович Чавдаров і розвиток української педагогічної науки та шкільництва” // Рідна школа. – 2003. - № 1. – С. 62 – 66.
52. Кадельчук В.З. Вироблення умінь і навичок складати ділові папери / В.З. Кадельчук // Українська мова в школі. – 1955. - № 4.
53. Калениченко Н.П. Развитие историко-педагогической науки в УССР / Н.П. Калениченко // Советская педагогика. - 1987.- №9.

54. Карапетян И.К. Тенденции развития категориально-понятийного аппарата педагогической науки (1850 – 1930): автореф. дис.. доктора пед. наук: спец. 13.00.01 „ Теория и история педагогики”. - М., 2000. – 31 с.
55. Карцевский С. Повторительный курс русского языка / Карцевский. - М.-Л., 1927.
56. Київський університет ім. Т.Шевченка: сторінки історії і сьогодення / [ред. Скопенка В.В.]. - К.: Київський університет, 1994. – 285 с.
57. Кліцаков І.О. Педагогічні кадри України (1917 – 1937) / І.О. Кліцаков – Донецьк: Юго – Восток, 1997. – 309 с.
58. Коновець А.Ф. Просвітницький рух в Україні (XIX- перша третина ХХ ст.) / А.Ф. Коновець.- К.: Хрещатик, 1992. - 119 с.
59. Красножон Н.Г. Загальноосвітня школа в контексті суспільно-політичного життя (1943 – 1953): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. іст. наук: спец. 07.00.01 „Історія України” – К., 2002. – 17 с.
60. Кремень В.Г. Сучасна освіта в контексті реформування / Василь Григорович Кремень // Учитель. - 1999. - № 11 - 12. - С. 18 - 21.
61. Кремень В.Г. Формування особистості в умовах української державності / Василь Григорович Кремень // Педагогічна газета.-1999. - № 12. -С. 1 - 2.
62. Лебединець П.Д. Письмова робота за картиною / П.Д. Лебединець // Українська мова в школі. – 1960. - № 1. – С. 51 – 52.
63. Лихачев Д. С. Письма о добром / Дмитрий Лихачев. - СПб., 1999. - С. 171—172.
64. Лихачев Д. С. Письма о добром и прекрасном / Дмитрий Лихачев. - М., 1985. - С. 195-203.
65. Лозова В.І., Троцко Г.В. Теоретичні основи виховання і навчання: Навчальний посібник / В.І. Лозова, Г.В. Троцко. - Х., 1997. - 338 с.

66. Луговий В.І. Педагогічна освіта в Україні: структура, функціонування, тенденції розвитку / В.І. Луговий [ред. О.Г. Мороза]. - К.: МАУП, 1994. – 169 с.
67. Макаренко А.С. Собрание сочинений в 4-х томах / Антон Семенович Макаренко.- М.: Правда, 1987.- (Сочинения: в 4 т. / Антон Семенович Макаренко; тт. 2 – 3).
68. Мамчур Л. І. Лінгводидактична спадщина В.О.Сухомлинського: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 „теорія і методика навчання української мови. — К., 1998. — 18 с.
69. Масальський В.І. Академік Л.А. Булаховський – методист / В.І. Масальський // Українська мова в школі. – 1958. - № 2. – С. 86 – 89.
70. Масальський В.І. Нариси з історії розвитку методики викладання української та російської мов у загальноосвітніх початкових і середніх школах Української РСР / В.І. Масальський – К.: вид. КДУ імені Т.Г. Шевченка, 1962.
71. Масенко Л. Мова і політика / Л. Масенко – К., 1999.- 317 с.
72. Масова загальна, профтехнічна й вища освіта / [укл. І. Козачок, А. Самохвалів]. – Харків: Держвидав України, 1930. – 64 с.
73. Мискін В. Вивершимо реконструкцію вищої і середньої школи / В. Мискін. – Харків: Молодий більшовик, 1931. – 34 с.
74. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка. Навчальний посібник. 3-е видання, доповнене / Неля Мойсеюк. – К., 2001. – 608 с.
75. Народна освіта і педагогічна думка в УРСР. 1917 – 1967 / [упоряд. Бондар А.Г. та ін.]. – К., 1967. – 483 с.
76. Національна доктрина розвитку освіти. - Освіта України.- 2002.-23 квітня (№33).- С. 4 - 5.
77. Нариси історії українського шкільництва (1905 – 1933): Навчальний посібник / [за ред. Ольги Василівни Сухомлинської]. - К.: Заповіт, 1996.- 304 с.

78. Непомняща І. М. Методика використання лінгводидактичних ідей Є.І.Тихеєвої в збагаченні побутового словника дітей старшого дошкільного віку: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 „Теорія і методика навчання української мови”. — Одеса: Південноукраїнський держ. педагогічний ун-т ім. К.Д.Ушинського, 1996. — 25 с.

79. Николин М. М. Формування орфографічних умінь і навичок учнів в умовах диференційованого вивчення української мови: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 „Теорія і методика навчання української мови”. — Тернопіль: Тернопільський держ. педагогічний ін-т, 1996. — 24 с.

80. Норкіна О.Ф. Гуманістично-зорієнтовані технології навчання у загальноосвітній школі України (кінець ХХ – початок ХХІ століття) / О.Ф. Норкіна. – К.: ВПШ „Київський університет”, 2006. – 164 с.

81. Овчинников А.В. О научных подходах к изучению истории просвещения / А.В. Овчинников // Педагогика.-2001.- №2. – С. 66 - 70.

82. Огиенко И. Курс украинского языка. – 2 – е изд. испр. / Иван Огиенко. – К., 1918.

83. Олійник І.С. Методика роботи над лексичною синонімікою в школі / І.С. Олійник // Українська мова в школі. – 1959. - № 4. – С. 20 – 28.

84. Онопрієнко В.І. Історія української науки ХІХ – ХХ ст.: Навчальний посібник / В.І. Онопрієнко - К.: Либідь, 1998. – 302 с.

85. Очерки по истории школы и педагогической мысли народов СССР (конец ХІХ – начало ХХ вв.) / [под ред. Э.Д. Днепров].- М.: Педагогика, 1991.- 445 с.

86. Палатна В.В. Проблеми змістово-методичної структуризації шкільного курсу української мови та літератури у науковій спадщині С.Х.Чавдарова / Вікторія Вікторівна Палатна // Гуманітарний вісник ДВНЗ „Переяслав-Хмельницький ДПУ імені Григорія Сковороди”, Науково-теоретичний збірник. – Переяслав-Хмельницький, 2006.-С.3-6.

87. Панфилов В.З. Взаимоотношения языка и мышления / В.З. Панфилов - М., 1987. – 357 с.
88. Пешковский А.М. Русский синтаксис в научном освещении / А.М. Пешковский - М., 1914, 1925, 1928, 1934, 1935, 1938 / 1957.
89. Пешковский А.М. Научные достижения русской учебной литературы в области общих вопросов синтаксиса. Отд. оттиск, из докладов 1 съезда славянских филологов / А.М. Пешковский - Прага, 1929 / 1931.
90. Пилипчук В.В. Проблема активності і самостійності учнів у дидактиці загальноосвітньої школи України (1917 – 1937 рр.): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.07. – К., 1994. – 21 с.
91. Пилипчук О.Я., Коновець О.Ф., Ярьсько Л.П. Історія науки та освіти в Україні / О.Я. Пилипчук, О.Ф. Коновець, Л.П. Ярьсько - К.: Міжнародна фінансова агенція, 1998. – 80 с.
92. Попов Г. Беседы по общей дидактике / Г. Попов- К.: тип. П.С.Носенко. - 1914. – 192 с.
93. Потапова Л.В. Розвиток національної школи в Україні (1917 – 1933 рр.). - автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.07. – Луганськ, 1998. – 16 с.
94. Потєбня А. Из записок по русской грамматике / А. Потєбня – М., 1888.- Вид.2.- 50 с.
95. Постанови партії та уряду про школу. – К.: Радянська школа, 1947.
96. Проников А.К. Проблемы теории и истории педагогики в наследии С.Х. Чавдарова: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед.наук: спец. 13.00.01 – теорія та історія педагогіки - К., 1983. – 23 с.
97. Про розгортання кампанії по обговоренню програмових питань масової школи. – Харків: Інв. Друк, 1929. – 8 с.

98. Проніков О.К. Старійшина українських педагогів / О.К. Проніков // Початкова школа. – 1981. - № 9.- С. 56 – 59.
99. Проніков О.К. Проблеми теорії педагогіки у творчій спадщині С.Х Чавдарова / О.К. Проніков // Радянська школа. – 1982. - № 8. – С. 89 – 92.
100. Проніков О.К. С.Х. Чавдаров про деякі проблеми розвитку усного та письмового мовлення учнів / О.К. Проніков // Українська мова і література в школі. – 1983. - № 8. – С. 64 – 67.
101. Равкин З.И. Методологическая функция историко-педагогических исследований / З.И. Равкин // Советская педагогика.- 1984. - № 12. - С. 50 - 56.
102. Романенко М.І. Освіта як об'єкт соціально-філософського аналізу / М.І. Романенко - Дніпропетровськ: Промінь, 1998. – 131 [1] с.
103. Ряппо Я.П. Народна освіта на Україні за 10 років революції / Ян Ряппо – Харків: 4-та друкарня Трансдруку, 1927. – 128 с.
104. Симоненко Л.М. Методичні прийоми роботи з орфоєпії на уроках української мови в 5–х – 6–х класах / Л.М. Симоненко // МО УРСР – НДПП. – З досвіду викладання української мови в середніх школах УРСР. – К.: Радянська школа, 1958.
105. Сафонова Н.В. Інноваційна педагогічна думка видатних педагогів 20-х років ХХ століття та її втілення у сучасну шкільну практику / Н.Ф. Сафонова – Одеса: Друкарський дім, 2005. – 110 с.
106. Сисоєва С.О., Соколова І.В. Нариси з історії розвитку педагогічної думки: навчальний посібник / С.О. Сисоєва, І.В. Соколова - К.: Центр навчальної літератури, 2003. - 308 с.
107. Сірополко С. Історія освіти на Україні / Степан Сірополко. – Львів, 1937. – 174 с.
108. Скрипник М.О. Нариси другої культурної п'ятирічки / Микола Олександрович Скрипник. – Харків: Український робітник, 1932. – 52 с.

109. Стрільців П.С. Аналіз письмового переказу в середній школі / П.С. Стрільців // Українська мова в школі. – 1959. - № 3. – С. 29 – 39.
110. Струманський В.П. Методологія і методика історико-педагогічного дослідження / В.П. Струманський // Педагогіка і психологія.-1996. - № 2. - С. 141 - 146.
111. Субтельний О. Україна: історія / Орест Субтельний. – К.: Либідь, 1992.- 512 с.
112. Сухомлинська О.В. Цінності в історії розвитку школи в Україні / О.В. Сухомлинська // Цінності освіти і виховання.- К., 1997. - С. 3 – 8
113. Сухомлинська О.В. Концептуальні засади розвитку історико-педагогічної науки в Україні / О.В. Сухомлинська // Шлях освіти. - 1999. - № 1. - С. 41 - 45.
114. Сухомлинська О.В. Деякі питання етимології педагогічного знання / О.В. Сухомлинська // Шлях освіти. - 2001.- № 1.- С. 3 - 7.
115. Сухомлинська О.В. Історія педагогіки як наука і як навчальний предмет: актуальні проблеми / О.В. Сухомлинська // Історія педагогіки у структурі професійної підготовки вчителя: Зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського державного педагогічного університету. - Вип.3. - Т.1. - Кам'янець-Подільський: Абетка-Нова, 2002. - С. 7-15.
116. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5-ти томах / Василь Олександрович Сухомлинський. - К.: Радянська школа, 1976 – 1977. – (Твори: у 5 т. / В.О.Сухомлинський; тт. 1 – 5).
117. Тесленко О. В. Міжпредметні зв'язки у процесі вивчення фразеології української мови в 5-7 класах загальноосвітньої школи: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 „Теорія і методика навчання української мови”. — К.: АПН України; Інститут педагогіки, 2000. — 17 с.
118. Ткачук П.Д. Развитие народного образования в Украине в годы второй пятилетки (1933 – 1937): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. іст.наук: спец. 07.00.01 «Історія України» – К., 1983. – 24 с.

119. Турська О. В. Виховання емоційної культури підлітків засобами предметів мовно - літературного циклу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.07. – Запоріжжя: Інститут проблем виховання АПН України, 2000. — 21 с.
120. Турченко Ф.Г. Новейшая история Украины. Часть первая. (1917 – 1945 гг.) / Федір Григорович Турченко - К.: Генеза, 1995.- 344 с.
121. Тюрина В.А., Ващенко И.В. Основы методологии научного исследования / В.А. Тюрина, И.В. Ващенко. - К.: Международное финансовое агенство, 1998.- 45 с.
122. Українська загальна енциклопедія: Книга знання в 3-х томах / [під ред. І.Чаковського].- Львів – Станіслав – Коломия: Рідна школа, 1932 – 1935 . – Т.1 – 3 (Т.3 – 1422 с.).
123. Українська мова. Енциклопедія. – К., 2000.
124. Український правопис / АНУ, Інститут мовознавства ім. О. Потебні, Інститут української мови. – К., 2003.
125. Ушинський К.Д. Вибрані педагогічні твори в 2-х томах / Костянтин Димитрович Ушинський. - К.: Радянська школа, 1983 [праці: “Людина як предмет виховання: Досвід педагогічної антропології”, “Проект учительської семінарії”, “Про народність у громадському вихованні”, “Про користь педагогічної літератури”, “Питання про народні школи”]. – (твори: в 2 т. / К.Д. Ушинський; т т. 1 – 2).
126. Ушинський К.Д. Твори в шести томах / Костянтин Димитрович Ушинський [за ред. проф. Костюка Г.С. і проф. С.Х. Чавдарова] – К.: Радянська школа, 1952 – 1954.- (твори в 6 т./ К.Д. Ушинський; т т. 1 – 6).
127. Философский энциклопедический словарь / [ред. кол.: С.С.Аверинцев и др].- М.: Советская энциклопедия, 1989.- С.185 – 186.
128. Філіпов О.М. Розвиток радянської школи в УРСР в період першої післявоєнної п'ятирічки / О.М. Філіпов – К., 1957. – 151 с.



129. Філософія: Навчальний посібник / [авт. тексту В.П.Андрущенко, І.В.Бойченко, В.А.Буслинський] - К.: Вікар, 2000. - 622 с.
130. Фортунатов Ф.Ф. Избранные труды / Ф.Ф. Фортунатов. - М., 1957. - (Сочинения: в 2 т./ Ф.Ф Фортунатов; т. 2. - С. 437).
131. Фрадкин Ф.А. Становление и развитие основных методологических принципов советской истории педагогики / Ф.А. Фрадкин // Теоретико – методологические вопросы истории педагогики [под ред. Салимовой К.И.]. – М.: АПН СССР, 1986. – С. 26 – 42.
132. Харченко Д.С. Словникова робота в школі / Д.С. Харченко // МО УРСР – НДІП. – 3 досвіду роботи вчителів української мови і літератури. – К.: Радянська школа, 1954.
133. Хом'як І. М. Лінгво-методичні засади навчання орфографії української мови в основній школі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.02 „Теорія і методика навчання української мови”: К.: Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова, 2002. — 33 с.
134. Хорошковська О. Н. Лінгводидактична система початкового навчання української мови у школах з російською мовою викладання: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.02 „Теорія і методика навчання української мови”. - К.: Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова, 2000. — 39 с.
135. Хохлов И.А. Деятельность Коммунистической партии Украины по восстановлению и дальнейшему развитию народного образования в годы четвертой пятилетки (1946 – 1950): - автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. іст. наук: спец. 07.00.01 «Історія України». – Донецьк, 1972. – 30 с.
136. Чавдаров С.Х. Боротьба за навчальний рік на селі / Сава Христофорович Чавдаров // Бюлетень Київської округової інспектури народної освіти. – К., 1927. - Ч. IV. - С. 3 – 11.

137. Чавдаров С.Х. До питання про класифікацію орфографічних помилок / Сава Христофорович Чавдаров // Шлях освіти. – 1929. - № 12. – С. 115 – 125.

138. Чавдаров С.Х. Громадська праця учнів II концентру сільської семирічки як обов'язковий практикум / Сава Христофорович Чавдаров // Шлях освіти. – 1929. - № 7.

139. Чавдаров С.Х. Шкідництво на педагогічному фронті / Сава Христофорович Чавдаров // Комуністична освіта. – 1931. - № 7 – 8. – С. 38 – 56.

140. Чавдаров С.Х. Політехнічна школа Київщини в боротьбі за виконання постанов партії про школу / Сава Христофорович Чавдаров // Комуністична освіта. – 1933. - № 1.

141. Чавдаров С.Х. Про методи наукової роботи над підручником / Сава Христофорович Чавдаров // Комуністична освіта. – 1933. - № 6. – С. 34 – 43.

142. Чавдаров С.Х., Волинський П.К. Як викладати українську мову в початковій школі / Сава Христофорович Чавдаров. – К., 1934. – 59 с.

143. Чавдаров С.Х. Чергові завдання у викладанні мови / Сава Христофорович Чавдаров // Комуністична освіта. – 1934.- № 10.

144. Чавдаров С.Х. Переказ у школі / Сава Христофорович Чавдаров. – К.: Радянська школа, 1936. – 32 с.

145. Чавдаров С.Х. Шкідлива книга / Сава Христофорович Чавдаров // Комуністична освіта. – 1936. - № 10. – С. 93 – 101.

146. Чавдаров С.Х. Липецька школа імені П.В. Щепкіна / Сава Христофорович Чавдаров // Комуністична освіта. – 1937. - № 7. – С. 36 – 52.

147. Чавдаров С.Х. Методика викладання української мови у початковій школі / Сава Христофорович Чавдаров. – К. – Х.: Радянська школа, 1938. – 240 с.

148. Чавдаров С.Х. Карл Маркс про виховання всебічно розвиненої людини / Сава Христофорович Чавдаров // Комуністична освіта. – 1938. - № 5. – С. 14 – 27.
149. Чавдаров С.Х. Про особливості викладання мови при роботі вчителя з двома класами / Сава Христофорович Чавдаров // Комуністична освіта. – 1938. - № 8. – С. 102 – 114.
150. Чавдаров С.Х. Ленінські заповіді про освіту в дії / Сава Христофорович Чавдаров // Комуністична освіта. – 1938. - № 11. – С. 4 – 14.
151. Чавдаров С.Х. Школа Західної України під гнітом польської шляхти / Сава Христофорович Чавдаров // Комуністична освіта. – 1939
152. Чавдаров С.Х. Методика викладання української мови у середній школі / Сава Христофорович Чавдаров. – К. – Х.: Радянська школа, 1939. – 302 с.
153. Чавдаров С.Х. Методика викладання української мови (граматики і правопису) в середній школі / Сава Христофорович Чавдаров. – К. – Х.: Радянська школа, 1939. – 184 с.
154. Чавдаров С.Х. Липецька школа імені П.В. Щепкіна / Сава Христофорович Чавдаров. – К.: Радянська школа, 1939. – 91 с.
155. Чавдаров С.Х. Т.Г. Шевченко про виховання / Сава Христофорович Чавдаров // Комуністична освіта. – 1939.- № 2.
156. Чавдаров С.Х. Повторення / Сава Христофорович Чавдаров // Комуністична освіта. – 1939. - № 3.
157. Чавдаров С.Х. Стан і завдання науково-дослідної роботи з педагогіки / Сава Христофорович Чавдаров // Комуністична освіта. – 1939. - № 6.
158. Чавдаров С.Х. Упражнения / Сава Христофорович Чавдаров // Советская педагогика. – 1939. - № 7.

159. Чавдаров С.Х. Методика викладання української мови у середній школі / Сава Христофорович Чавдаров // Комуністична освіта. – 1939. - № 8. – С. 116 – 118.
160. Чавдаров С.Х. Школа на Західній Україні / Сава Христофорович Чавдаров // Комуністична освіта. – 1939. - № 11.
161. Чавдаров С.Х. Буквар Т.Г. Шевченка / Сава Христофорович Чавдаров // Збірник пам'яті Т.Г. Шевченка. До 125 річчя з дня народження (1814 – 1939). – К. – Х., 1939. – С. 76 – 111.
162. Чавдаров С.Х. Карл Маркс про виховання всебічно розвиненої людини / Сава Христофорович Чавдаров // Наукові записки УНДІП. – К., 1939. – С. 3 – 34.
163. Чавдаров С.Х. Педагогіка / Сава Христофорович Чавдаров. – К.: Радянська школа, 1940.- 592 с.
164. Чавдаров С.Х. Методика викладання української мови в початковій школі. Підручник для педагогічних шкіл і посібник для вчителів початкової школи. Затв. НКОУРСР / Сава Христофорович Чавдаров. – К.: Радянська школа, 1940. – 232 с.
165. Чавдаров С.Х. Й.В. Сталін про освіту і виховання / Сава Христофорович Чавдаров // Комуністична освіта. - 1940. - № 1. – С. 13 – 34.
166. Чавдаров С.Х. Організація методичної роботи в школі. – Збірка статей з досвіду роботи / Сава Христофорович Чавдаров. – К, 1941.
167. Чавдаров С.Х., ред. Педагогіка. Посібник для педагогічних вищих шкіл / Сава Христофорович Чавдаров – К., 1941.
168. Чавдаров С.Х. Дидактические принципы К.Д. Ушинского и советская школа/ Сава Христофорович Чавдаров // Учительская газета. – 1941. – 12 апреля.
169. Чавдаров С.Х. Учитесь педагогическому мастерству у И.В. Сталина / Сава Христофорович Чавдаров // Труды Сухумского Главного педагогического института. – Т.1. – 1942. – С. 37 – 49.

170. Чавдаров С.Х. Українська мова. Підручник для 2 класу початкової школи / Сава Христофорович Чавдаров. – К., 1943. – 104 с.
171. Чавдаров С.Х. Українська мова. Підручник для 3 класу початкової школи. / Сава Христофорович Чавдаров. – М. - К., 1943. – 151 с.
172. Чавдаров С.Х. Книжка про Григорія Сковороду / Сава Христофорович Чавдаров // Радянська Україна. -1944. – 25 березня.
173. Чавдаров С.Х. Єдині вимоги до учнів / Сава Христофорович Чавдаров // Радянська освіта. – 1944. – 18 травня.
174. Чавдаров С.Х. Великий український учений /К 150-летию со дня смерти Г.С. Сковороды / Сава Христофорович Чавдаров // Учительская газета. – 1944. – 15 ноября.
175. Чавдаров С.Х. Славетний український філолог і письменник / Сава Христофорович Чавдаров // Радянська Україна. – 1944.
176. Чавдаров С.Х. Українська мова. Підручник для I класу початкової школи / Сава Христофорович Чавдаров. - К.: Радянська школа, 1944. – 64 с., мал.
177. Чавдаров С.Х. Як викладати граматику / Сава Христофорович Чавдаров. – К.: Радянська школа. – 1945. – 59 с.
178. Чавдаров С.Х. Народна освіта Радянської України / Сава Христофорович Чавдаров // Радянська освіта. – 1945. - 21 січня.
179. Чавдаров С.Х. Про мужність та шляхи його виховання / Сава Христофорович Чавдаров // Радянська школа. – 1945. - № 1 – 2. – С. 11 – 22.
180. Чавдаров С.Х. Виховна робота у початковій школі / Сава Христофорович Чавдаров // На допомогу вчителю початкової школи. Збірник статей УНДІП. – К. – Львів, 1945. – С. 13 – 34.
181. Чавдаров С.Х. Деякі недоліки у практиці перевірки та оцінки знань учнів / Сава Христофорович Чавдаров // Радянська освіта. – 1945. – 27 квітня.

182. Чавдаров С.Х. М.І. Калінін про виховання / Сава Христофорович Чавдаров // Радянська школа. – 1945. - № 5 – 6. – С. 10 – 18.
183. Чавдаров С.Х. Быть достойным своих отцов / Сава Христофорович Чавдаров // Правда Украины. – 1945. – 20 мая.
184. Чавдаров С.Х. Ще одна велика радість / Сава Христофорович Чавдаров // Радянська освіта. – 1945. – 1 липня.
185. Чавдаров С.Х. Воспитательная работа в начальной школе / Сава Христофорович Чавдаров // Учительская газета. – 1945. – 19 июля.
186. Чавдаров С.Х. Виховна робота у початковій школі / Сава Христофорович Чавдаров // Радянська освіта. – 1945. – 20 липня.
187. Чавдаров С.Х. Великое завоевание народа /К 15-летию закона о всеобщем обязательном обучении / Сава Христофорович Чавдаров // Правда Украины. – 1945. – 20 июля.
188. Чавдаров С.Х. Великий педагог /До 75-річчя з дня смерті К.Д. Ушинського / Сава Христофорович Чавдаров // Радянська Україна. – 1945. – 24 жовтня.
189. Чавдаров С.Х. Великое чувство любви к Родине / Сава Христофорович Чавдаров // Учительская газета. – 1945. – 25 октября.
190. Чавдаров С.Х. К.Д. Ушинський – великий будівельник вітчизняної педагогіки / Сава Христофорович Чавдаров // Радянська освіта. – 1945. – 14 грудня.
191. Чавдаров С.Х. Народна освіта в УРСР / Сава Христофорович Чавдаров // За радянську школу. – К.: Радянська школа, 1945. – С. 25 – 57.
192. Чавдаров С., Даденков М. К.Д. Ушинський. До 75-річчя з дня смерті / Сава Чавдаров, Микола Даденков. – К., 1945.
193. Чавдаров С.Х. Українська мова. Підручник для початкової школи. Затв. НКОУРСР / Сава Христофорович Чавдаров. – К. – М.: Радянська школа, 1945.

194. Чавдаров С.Х., Даденков М. К.Д. Ушинський / Сава Чавдаров, Микола Даденков. – К.: Радянська школа, 1945. – 30 с.
195. Чавдаров С.Х. Українська мова. Підручник для початкової школи / Сава Христофорович Чавдаров. – М. – К., 1945. – 84 с.
196. Чавдаров С.Х. Навчальний процес у радянській школі / Сава Христофорович Чавдаров // Радянська школа та організація її роботи. – К.: Радянська школа, 1946.- Вид.2-е.
197. Чавдаров С.Х. Радянська школа і організація її роботи. Збірник на допомогу вчителю західних областей України / Сава Христофорович Чавдаров. – К. – Львів, 1946.
198. Чавдаров С.Х. Методика викладання української мови (граматики і правопису) у середній школі / Сава Христофорович Чавдаров. – К. – Х.: Радянська школа, 1946. – 310 с.
199. Чавдаров С.Х. Про більшовицьку скромність та правдивість / Сава Христофорович Чавдаров. – К.: Держуніверситет, 1946. – 78 с.
200. Чавдаров С.Х. К.Д. Ушинський – великий педагог нашої Батьківщини / Сава Христофорович Чавдаров // Радянська школа. – 1946. - № 1 – 2. – С. 16 – 23.
201. Чавдаров С.Х. О литературе и современности / Сава Христофорович Чавдаров // Правда Украины. – 1946. – 25 апреля.
202. Чавдаров С.Х. Іван Франко про мораль та моральне виховання / Сава Христофорович Чавдаров // Радянська школа. - 1946. - № 4. – С. 4 – 11.
203. Чавдаров С.Х. Кругозор и культура речи выпускников / Сава Христофорович Чавдаров // Учительская газета. - 1946. – 12 июня.
204. Чавдаров С.Х. Бути зразком для дітей / Сава Христофорович Чавдаров // Радянська жінка. – 1946. - № 10 – 11. – С. 25.
205. Чавдаров С.Х. Про наочність у викладанні / Сава Христофорович Чавдаров // Радянська освіта. – 1946. – 27 червня.

206. Чавдаров С.Х. Наш досвід наочності викладання / Сава Христофорович Чавдаров // Радянська освіта. - 1947. – 4 квітня.
207. Чавдаров С.Х. До результатів екзаменів з педагогічних наук / Сава Христофорович Чавдаров / Сава Христофорович Чавдаров // Радянська освіта. - 1947. – 25 липня.
208. Чавдаров С.Х. Ідейно-політичне виховання учнів – найважливіше завдання шкіл / Сава Христофорович Чавдаров // Радянська освіта. – 1947. – 22 серпня.
209. Чавдаров С.Х. Деякі рекомендації про роботу з підручниками української мови для початкової школи / Сава Христофорович Чавдаров // Радянська школа. – 1948. - № 3. – С. 44 – 48.
210. Чавдаров С.Х. Во время экзаменов / Сава Христофорович Чавдаров // Юный ленинец. – 1948. – 14 мая.
211. Чавдаров С.Х. Вершина марксистсько-ленінської філософської думки / Сава Христофорович Чавдаров // Радянська Україна. – 1948. – 1 жовтня.
212. Чавдаров С.Х. Книга про народ – богатир / Сава Христофорович Чавдаров // Радянська Україна. - 1948. – 15 жовтня.
213. Чавдаров С.Х. Як готувати домашні завдання / Сава Христофорович Чавдаров // Зірка. – 1948. – 26 листопада.
214. Чавдаров С.Х. Принципи радянської дидактики / Сава Христофорович Чавдаров. – К.: Радянська школа, Х.: Мистецтво, 1949. – 91 с.
215. Чавдаров С.Х. Принципы советской дидактики / Сава Христофорович Чавдаров. – К.: Радянська школа, 1949. – 91 с.
216. Чавдаров С.Х. О.М. Радищев про виховання / Сава Христофорович Чавдаров. – К., 1949.
217. Чавдаров С.Х. За високий рівень наукової праці / Сава Христофорович Чавдаров // Радянська освіта. – 1949. – 14 січня.



218. Чавдаров С.Х. За решительный подъем качества обучения и воспитания в начальных классах / Сава Христофорович Чавдаров // О повышении успеваемости учащихся начальной школы. Сборник статей. – К., 1949. – С. 3 - 4.
219. Чавдаров С.Х., ред. Навчальне обладнання початкової школи / Сава Христофорович Чавдаров. – К., Львів, 1949.
220. Чавдаров С.Х. Неустанно улучшать работу школ / Сава Христофорович Чавдаров // Правда Украины. – 1950. – 1 сентября.
221. Чавдаров С.Х. Боротися за високу успішність / Сава Христофорович Чавдаров // На допомогу шкільному інспектору. – К., 1950. – С. 77 – 104.
222. Чавдаров С.Х В.І. Ленін про задачі ідейного виховання молоді / Сава Христофорович Чавдаров // Радянська освіта. – 1950. – 21 квітня.
223. Чавдаров С.Х. Попередження неуспішності учнів – обов'язок кожного учителя / Сава Христофорович Чавдаров // Радянська освіта. – 1950. – 9 вересня.
224. Чавдаров С.Х. О перестройке преподавания русского и украинского языков / Сава Христофорович Чавдаров // Правда Украины. – 1950. – 30 ноября.
225. Чавдаров С.Х. Завдання педагогічної науки у світлі рішень ХІХ з'їзду КППС / Сава Христофорович Чавдаров // Радянська школа. – 1951. - № 1. – С. 9 – 28.
226. Чавдаров С.Х. Викладання мови – на рівень сталінських вимог / Сава Христофорович Чавдаров // Радянська школа. – 1951. - № 1. – С. 26 – 32.
227. Чавдаров С.Х. Виховання учнів у дусі радянського патріотизму – головне завдання школи і вчителя / Сава Христофорович Чавдаров // Радянська Україна. – 1951. – 7 грудня.
228. Чавдаров С.Х. До нових успіхів у викладанні мови в школі / Сава Христофорович Чавдаров // Радянська Донеччина. – 1951. - 8 липня.

229. Чавдаров С.Х. Рік викладання мови у школі в світлі праць Й.В. Сталіна / Сава Христофорович Чавдаров // Радянська школа. - № 4. - С. 3 - 17.
230. Чавдаров С.Х. Труды И.В. Сталина по вопросам языкознания и задачи преподавания языка в средней школе: Доклад на научной сессии АН УССР с участием преподавателей вузов и учителей средних школ, посвященной вопросам языкознания, 30.11 - 2.12. 1950 г. / Сава Христофорович Чавдаров. - К., 1951. - 40 с.
231. Чавдаров С.Х. Виховання радянського патріотизму у школі / Сава Христофорович Чавдаров // Радянська школа. - 1952. - № 3. - С. 3 - 19.
232. Чавдаров С.Х. Виховання дітей в сім'ї / Сава Христофорович Чавдаров // Вечірній Київ. - 1952. - 8 травня.
233. Чавдаров С.Х. Думки про політехнічне навчання / Сава Христофорович Чавдаров // Радянська освіта. - 1952. - 27 вересня.
234. Чавдаров С.Х. Про політехнічне навчання підростаючого покоління / Сава Христофорович Чавдаров // Радянська Україна. - 1952. - 20 листопада.
235. Чавдаров С.Х. Педагогічні погляди Т.Г. Шевченка / Сава Христофорович Чавдаров. - К., 1953. - 208 с.
236. Чавдаров С.Х. Російсько-українські зв'язки у розвитку вітчизняної педагогіки / Сава Христофорович Чавдаров. - К., 1954. - 60 с.
237. Чавдаров С.Х. Методика викладання української мови в середній школі / Сава Христофорович Чавдаров. - К., 1954.
238. Чавдаров С.Х. В.І. Ленін про значення досвіду / Сава Христофорович Чавдаров // Радянська освіта. - 1954. - № 1. - С. 19 - 26.
239. Чавдаров С.Х. Українська мова. Підручник для I класу початкової школи / Сава Христофорович Чавдаров. - К.: Радянська школа, 1955. - 87 с.

240. Чавдаров С.Х В.І. Ленін про виховання у дусі колективізму та готовність до праці / Сава Христофорович Чавдаров // Радянська освіта. – 1956. – 21 січня.

241. Чавдаров С.Х. Українська мова. Підручник для II класу початкової школи / Сава Христофорович Чавдаров. - К.: Радянська Україна, 1956. – 127 с.

242. Чавдаров С.Х. Українська мова. Підручник для IV класу початкової школи / Сава Христофорович Чавдаров – К.: Радянська школа, 1956. – 147 с.

243. Чавдаров С.Х. Патріотичне виховання дітей в сім'ї / Сава Христофорович Чавдаров – К.: Радянська школа, 1956. – 64 с.

244. Чавдаров С.Х. Виховання дітей в сім'ї / Сава Христофорович Чавдаров // Радянська школа. – 1956. - № 3; // Советская педагогика. – 1956. - № 9.

245. Чавдаров С.Х. Про проблеми дитинства в працях І.Я. Франка / Сава Христофорович Чавдаров // Радянська школа. – 1956.

246. Чавдаров С.Х., Грищенко М.М. Педагогічна наука в Українській РСР за сорокаріччя / Сава Христофорович Чавдаров. – К., 1957.

247. Чавдаров С.Х. Деякі питання дошкільної педагогіки / Сава Христофорович Чавдаров // Наукові записки НДІП УРСР. – Т. VII. – К., 1958. – С. 46 – 57.

248. Чавдаров С.Х. Кожний урок повинен бути повноцінним / Сава Христофорович Чавдаров // Радянська школа. - 1958. - № 7. – С. 18 – 26.

249. Чавдаров С.Х. Українська мова для 4 класу початкової школи / Сава Христофорович Чавдаров. – К.: Радянська школа, 1958. – 148 с. з мал.

250. Чавдаров С.Х. Українська мова. Підручник для 1 класу початкової школи / Сава Христофорович Чавдаров. – К.: Радянська школа, 1958. – 84 с.

251. Чавдаров С.Х. Українська мова. Підручник для 1 класу початкової школи / Сава Христофорович Чавдаров. – К.: Радянська школа, 1958. – 84 с.

252. Чавдаров С.Х. За активізацію та удосконалення методів навчання у середній школі / Сава Христофорович Чавдаров // Радянська школа. – 1959. - № 8. – С. 20 – 29.

253. Чавдаров С.Х. Українська мова. Підручник для восьмирічної школи. II клас / Сава Христофорович Чавдаров. – К.: Радянська школа, 1960. – 120 с. з іл.

254. Чавдаров С.Х. Українська мова. Підручник для восьмирічної школи. III клас / Сава Христофорович Чавдаров – К.: Радянська школа, 1961. – 158 с. з іл.

255. Чавдаров С.Х. Українська мова. Підручник для восьмирічної школи. IV клас / Сава Христофорович Чавдаров. – К.: Радянська школа, 1961. – 160 с. з іл.

256. Чавдаров С.Х., Саженок Б.С. Українська мова. Підручник для восьмирічної школи. III клас/ С. Х. Чавдаров, Б.С. Саженок. – К.: Радянська школа, 1961. – 158 с. з іл.

257. Чавдаров С.Х. Українська мова. Підручник для восьмирічної школи. IV клас / Сава Христофорович Чавдаров. – К.: Радянська школа, 1961. – 160 с. з іл.

258. Чавдаров С.Х., Грищенко М.М. Тарас Григорович Шевченко і народна освіта / С.Х. Чавдаров, М.М. Грищенко. – К.: КДУ, 1961. – 56 с.

259. Чавдаров С.Х., Алексюк А.Н. Методи навчання у середній школі. – Методичний лист Міністерства освіти УРСР / С.Х. Чавдаров, А.Н. Алексюк. – К.: Радянська школа, 1962. – 68 с.

260. Чавдаров С.Х., Масальський В.І. Методика викладання української мови у середній школі / С.Х. Чавдаров, В.І. Масальський. – К.: Радянська школа, 1962. – 372 с.

261. Чавдаров С.Х. Українська мова. I клас (перероблений і доповнений підручник за проектом нової програми Б.С. Саженьюк) / Сава Христофорович Чавдаров. – К.: Радянська школа, 1967. – 148 с.
262. Чавдаров С.Х. Українська мова для 4 класу слабозорих / Сава Христофорович Чавдаров. – К.: Радянська школа, 1967. - 215 с. з мал.
263. Чавдаров С.Х. Українська мова. 1 клас / Сава Христофорович Чавдаров. - К.: Радянська школа, 1967. – 148 с.
264. Чавдаров С.Х. Українська мова. Підручник для восьмирічної школи. I клас / Сава Христофорович Чавдаров. – К.: Радянська школа, 1967. – 79 с. з іл.
265. Чавдаров С.Х., Саженьюк Б.С. Українська мова. II клас / С.Х. Чавдаров, Б.С. Саженьюк. – К.: Радянська школа, 1968 – 156 с.
266. Чавдаров С.Х., Саженьюк Б.С. Українська мова. Підручник для III класу слабозорих / С.Х. Чавдаров, Б.С. Саженьюк. – К.: Радянська школа, 1968 – 276 с.
267. Чавдаров С.Х. Українська мова. 2 клас / Сава Христофорович Чавдаров. – К.: Радянська школа, 1968. – 156 с.
268. Чавдаров С.Х., Саженьюк Б.С. Українська мова. Підручник для I класу / С.Х. Чавдаров, Б.С. Саженьюк. – К.: Радянська школа, 1969. – 224 с.
269. Чавдаров С.Х. Українська мова. 3 клас / Сава Христофорович Чавдаров. – К.: Радянська школа, 1969. – 176 с.
270. Чавдаров С.Х., Саженьюк Б.С. Українська мова. III клас / С.Х. Чавдаров, Б.С. Саженьюк. – К.: Радянська школа, 1969 – 176 с.
271. Чавдаров С.Х. Українська мова для 3 класу слабозорих / Сава Христофорович Чавдаров. – К.: Радянська школа, 1973. - 304 с. з мал.
272. Чепелев В.І. Видатний учений-педагог / В.І. Чепелев // Радянська освіта. – 1967. – 16 серпня.
273. Чепіга Я. Національність і національна школа / Яків Чепіга // Світло.- 1910.- Кн.1. – С. 27 – 28.

274. Чепіга Я. Український учитель и материнський язык в начальній школі / Яків Чепіга // Українська жизнь. – 1912. - № 9.- С.34 – 39.

275. Шевельов Ю. Українська мова в першій половині ХХ століття (1900 – 1941): стан і статус / Юрій Шевельов. - Чернівці: Рута, 1998. – 208 с.

276. Яворська С.Т. Становлення і розвиток методики навчання української мови як науки (ХVI – ХХ ст.): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.02: „Теорія і методика навчання (українська мова)” / С.Т. Яворська. – К., 2005. – 41 с.

277. Ярмаченко М.Д. Стан і завдання досліджень в галузі історії педагогіки / М.Д. Ярмаченко // Історія педагогіки у структурі професійної підготовки вчителя: Зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського державного педагогічного університету. - Вип. 3. - Т. 1. - Кам'янець-Подільський: Абетка-Нова, 2002. - С. 3 - 6.

### **Інститут рукописів НБУ ім. В.І.Вернадського (далі – ІР)**

278. Ф. І. - № 22446. – Булаховський Л.А. Розвідки в області граматичної аналогії і споріднених явищ. – б.д. – 2 арк.

279 Ф. Х. - № 16860 – 16862. – Арасимович Л. Рецензія на роботу Курило О. „Фонетичні та деякі морфологічні особливості говірки села Хоробрічів, давніше Городнянського повіту, тепер Сновської округи, на Чернігівщині. – 3.12 1929. – 4+9+5 арк.

280. Ф. Х. - № 30876. – Грунський М. К., Ковальов П. К.Нариси з історії української мови. – К., 1939. – 397 арк.

281. Ф. Х. - № 30880. – Програма з української діалектології (20 – 30 – ті рр ХХ століття). – 31+14 арк.

282. Ф. ХХІХ. -№ 184. – Данилевич Л.Ю. Переписка про роботу і Інституті наукової мови АН УРСР. – 1927 – 1928. – 2 арк.

283. Ф. XXIX. -№ 427. – Місцвиконком Інституту народної освіти до професорів цього інституту. Лист про реорганізацію КІНО. – 11.09. 1930. – 1 арк.

284. XXIX. -№ 433. – Проект навчальних планів для Інституту професійної освіти та копія супроводного листа. – 5.12. 1930. – 4 арк.

285. Ф. XXIX. -№ 488 – 514. – Київський інститут Профосвіти. Відношення про передрук підручників, складання програм, кошти на літературу, наради. – 1930 – 1933. – 27 арк.

286. Ф. XXXVI. - № 70. – Крымский А.Е. Русский язык. – К., 1935. – 62+16 арк.

### **Центральний Державний Історичний Архів України (далі – ЦДІА)**

287. Ф. 707. – Оп. 168. – Спр. 8. – Плани занять по українському языку и литературе в мужских гимназиях. – К., 1918. – 58 арк.

288. Ф. 707. – Оп. 202. – Спр. 10. – Материалы по личному составу гимназий г Киева и Киевской губернии. Прилагаются сметы расходов на ремонт, ведомости о выплате жалования, списки учителей. – К., 1918 – 1919.

289. Ф. 707. – Оп. 306. – Спр. 63. – Историко-филологическая испытательная комиссия: прошения, документы, работы, временные свидетельства, и дипломы. – К., 1917. – 63 арк.

290. Ф. 707. – Оп. 313. – Спр. 35. – Переписка с учебными заведениями о программах и методике преподавания в школах, начале учебного года, расписании уроков, приеме учащихся. – К., 1919. – 106 арк.

291. Ф. 2219. – Оп. 1. – Спр. 212. – Записки мовознавчого характеру (XIX – XX ст.). – б.м., б.д.

**Центральний державний архів вищих органів влади і управління  
України (далі – ЦДА ВОВУ)**

292. Ф.1. – Оп. 24. – Спр. 71. – Справа на заслуженого діяча науки УРСР С.Х. Чавдарова. Указ Президії Верховної Ради УРСР та документи до нього про присвоєння професору Київського державного університету Чавдарові С.Х. звання заслуженого діяча науки УРСР. – К., 25.12.1943. – 8 арк.

293. Ф.2. – Оп.7. – Спр. 1541. – Матеріали про відновлення роботи науково-дослідних закладів Наркомосу УРСР після звільнення України від німецької окупації. – К., 1944.

294. Ф.2. – Оп. 7. – Спр. 7491. – План роботи Українського і науково-дослідного інституту педагогіки на 1948 р. – К., 1948. – арк. 117 – 133 .

295. Ф.2. – Оп. 8. – Спр. 9576. – Документи о работе научно-исследовательских институтов педагогикки, психологии и дефектологикки (планы, докладная записка, отчеты). – К., б.д. – арк. 8 – 70.

296. Ф.2. – Оп. 9. – Спр. 1224. – Тематичний план роботи Українського науково-дослідного інституту педагогіки на 1955 рік. – К., 1955. – арк. 184 – 221.

297. Ф.2. – Оп. 9. – Спр. 6449. – Пояснювальна записка Науково-дослідного інституту педагогіки УРСР до навчальних планів загальноосвітніх шкіл. – К., 1959. – арк. 51 – 75.

298. Ф. 166. – Оп. 5.- Спр. 668. – Плани розвитку шкільної мережі загального навчання на Україні на 1925 – 1930 рр. – К., 1930.

299. Ф.166. – Оп. 5. – Спр. 769. – Рукописний текст «Натуральный метод обучения грамоте детей. Метод словесно-звуковой». – К., 1925. – 5 арк.



300. Ф. 166. – Оп. 5. – Спр. 732. – Постанови Раднаркому УРСР про штати науково-дослідних і культурно-освітніх установ підвідомчих Наркомосу УРСР. – К., 1925 – 1926.

301. Ф. 166. – Оп. 6. – Спр. 8855. – Листування з Наркомосом РСФРР, окружними досвідно-педологічними станціями, окружними інспектурами народної освіти та педтехникумами про скликання Всесоюзного педологічного з'їзду в Москві і підготовку до нього, надсилку матеріалів щодо роботи педологічних станцій, кабінетів та лабораторій. – К., 1925.

302. Ф. 166. – Оп. 8. – Спр. 191. – Річний звіт за 1927 р (звіти та план роботи на 1928 – 1929 рр Київської лкрінспектури Наросвіти. Список членів секції та комісії Окрметодкому. – 1927.

303. Ф. 166. – Оп. 9. – Спр. 1422. – Проект постанови Ради народних комісарів “Про реорганізацію мережі науково-дослідних установ Наркомосу УРСР, пояснююча записка до неї, статут Всеукраїнської Академії наук, доповідна записка Наркомосу України до РНК УРСР про поширення для науково-дослідних установ відповідних організаційних форм і поширення їх компетенції. – К., 3.05 – 10.10. 1930.

304. Ф. 166. – Оп. 10. – Спр. 565. – Матеріали про стан і роботу Науково-дослідного інституту педагогіки (статут, протоколи, звіти, доповідні записки, плани). – К., 1932. – арк. 1 – 124.

305. Ф. 166. – Оп. 10. – Спр. 806. – Матеріали про стан та роботу Київського інституту соціального виховання (довіді, записки, відомості, плани, програми, акти, висновки, листування). – К., арк. 1 – 141.

306. Ф. 166. – Оп. 10. – Спр. 1120. – Листування з Київським інститутом соціального виховання про стан учбової діяльності, реорганізацію інституту в педагогічний інститут та забезпечення його приміщенням. – К.. – арк. 1 – 106.

307. Ф. 166. – Оп. 10. – Спр. 1528. – Матеріали про стан та учбову діяльність Київського педагогічного інституту професійної освіти за 1931 –

1932 навчальний рік (звіти, кошториси, доповідні записки, відомості, листування). – К. – арк. 1 – 97.

308. Ф. 166. – Оп. 11. – Спр. 28. – Зведений план наукової роботи Українського науково-дослідного інституту педагогіки на 1932 – 1933 рр. – К., 1933. – арк. 1 – 108.

309. Ф. 166. – Оп. 11. – спр. 156. – Матеріали по визначенню досвіду роботи шкіл України (постанови, доповіді, методичні посібники, акти, доповідні записки, висновки по обстеженню роботи шкіл). – 1933. – арк. 1 – 127.

310. Ф. 166. – Оп. 12. – Спр. 8949. – Чавдаров С.Х. Інсп. Трудшкіл. Київська окріно. – К., 1929. – 10 арк.

311. Ф. 166. – Оп. 15. – Спр. 2252. – Стенограма республіканської наради заступників голів облвиконкомів, завідувачів віддлами шкіл, обкомів КПУ, зав. облвно, голів обкомів профспілки по питанню дальшого розвитку педагогічної науки на Україні.

312. Ф.166. – Оп. 15. – Спр. 2518 – 2519. – Матеріали про присудження премії імені К.Д. Ушинського за кращі наукові роботи у галузі педагогіки, психології та методики (протоколи, бюлетені, рецензії та ін.).

313. Ф. 166. – Оп.15. – Спр. 7071. – Зведені звіти про роботу наукових установ Міністерства освіти УРСР. Доповідь про перевірку роботи Науково-дослідного інституту педагогіки УРСР за 1966 – 1968 рр. (доповіді, записки, довідки, інформації). – К., 1969

314. Ф. 166. – Оп.15. – Спр. 7168. – Зведені звіти про роботу наукових установ Міністерства освіти УРСР. Доповідь про перевірку роботи Науково-дослідного інституту педагогіки УРСР за 1969 р. (доповіді, записки, довідки, інформації). – К., 1969

315. Ф. 166. – Оп.15. – Спр. 7637. – Зведені звіти про роботу наукових установ Міністерства освіти УРСР. Доповідь про перевірку

роботи Науково-дослідного інституту педагогіки УРСР за 1970 р. (доповіді, записки, довідки, інформації). – К., 1970

316. Ф. 166. – Оп.15. – Спр. 8067. – Зведені звіти про роботу наукових установ Міністерства освіти УРСР. Доповідь про перевірку роботи Науково-дослідного інституту педагогіки УРСР за 1971 р. (доповіді, записки, довідки, інформації). – К., 1971

317. Ф. 166. – Оп.15. – Спр. 8478. – Зведені звіти про роботу наукових установ Міністерства освіти УРСР. Доповідь про перевірку роботи Науково-дослідного інституту педагогіки УРСР за 1972 р. (доповіді, записки, довідки, інформації). – К., 1972.

318. Ф. 4621. – Оп. 3. – Спр.3. – Звіт про роботу кафедр суспільних наук Київського державного університету за 1954 – 1955 учбовий рік.

319. Ф. 4621. – Оп. 3. – Спр.18. – Звіт про роботу кафедр суспільних наук Київського державного університету за 1955 – 1956 учбовий рік.

320. Ф. 4621. – Оп. 3. – Спр.38. – Звіт про роботу кафедр суспільних наук Київського державного університету за 1958 - 1959 учбовий рік.

321. Ф. 4621. – Оп. 3. – Спр.87. – Звіт про роботу кафедр суспільних наук Київського державного університету за 1961 - 1962 учбовий рік.