

ХАРАКТЕРИСТИКА ЕТАПІВ РОЗВИТКУ ПРОБЛЕМИ ПЕРЕДОВОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСВІДУ

CHARACTERISTICS OF THE STAGES OF DEVELOPMENT OF THE PROBLEM OF ADVANCED PEDAGOGICAL EXPERIENCE

У статті визначено й охарактеризовано етапи розвитку проблеми передового педагогічного досвіду. Проаналізовано історико-педагогічну літературу, офіційно-нормативні документи, в яких визначилися освітня політика, стратегічні напрями діяльності та завдання закладів освіти; характер і рівень розвитку педагогічної науки та шкільництва. Таким чином, було встановлено, що ці документи стимулювали розвиток школи, удосконалення виховної роботи, про що свідчать посилання вищих навчальних закладів, до яких увійшли випускники середніх і семирічних шкіл. Але була також низька якість знань, отриманих учнями в перших семи класах. Так, багато учнів, особливо з сільських шкіл, отримали слабкі знання та навички з арифметики; робили значну кількість орфографічних помилок, не знали, як передати зміст прочитаного по-своєму, правильно скласти письмові розрахунки, вирішити завдання.

Ключові слова: етап, передовий педагогічний досвід, навчальний заклад, освіта, вчитель.

В статье определены и охарактеризованы этапы развития проблемы передового педагогического опыта. Проанализированы историко-педагогическая литература, официально-нормативные документы, в которых определялась образовательная политика, стратегические направления деятельности и задачи учебных заведений; характер и уровень развития педагогической науки и школ. Таким образом, было установлено, что эти документы стимулировали развитие школы, совершенствование воспитательной работы, о чем свидетельствуют рекомендации выс-

ших учебных заведений, в которые вошли выпускники средних и семилетних школ. Но наряду с этим было также низкое качество знаний, полученных учениками в первых семи классах. Так много учеников, особенно из сельских школ, получали слабые знания и навыки в арифметике; совершали значительное количество орфографических ошибок, не знали, как передать содержание прочитанного по-своему, правильно делать письменные расчеты, решать задачи.

Ключевые слова: этап, передовой педагогический опыт, учебное заведение, образование, учитель.

The article defines and describes the stages of development of the problem of advanced pedagogical experience. The educational policy, strategic directions of activity and tasks of educational institutions were determined; character and level of development of pedagogical science and schooling were analyzed in the historical-pedagogical literature, official-normative documents. Thus, it was found that these documents stimulated the development of the school, improvement of educational work, as evidenced by the references of higher education institutions, which included graduates of secondary and seven-year schools. But, along with this, there was also a low quality of knowledge received by students in the first seven classes. So many students, especially from rural schools, found weak knowledge and skills in arithmetic; made a significant number of spelling mistakes, did not know how to convey the contents of the read in its own way, correctly make written calculations, solve tasks.

Key words: stage, advanced pedagogical experience, educational institution, education, teacher.

УДК 37.013

Ткач Г.В.,
канд. пед. наук,
викладач кафедри педагогіки,
іноземної філології та перекладу
Харківського національного
економічного університету
імені Семена Кузнеця

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Важливим резервом підвищення ефективності діяльності загальноосвітньої школи є широке впровадження в практику передового педагогічного досвіду, використання кращих здобутків як учителів-практиків, так і науковців у процесі навчання і виховання підростаючого покоління. Тому дуже важливим питанням є виявлення та характеристика основних етапів розвитку проблеми передового педагогічного досвіду.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. До передового досвіду як джерела й основи вдосконалення змісту освіти зверталися В. Євдокимов, І. Журавльов, В. Ледньов, В. Лозова; умови, форми й методи вивчення і використання передового педагогічного досвіду ставали предметом досліджень Б. Бітінаса, О. Куракіна, Н. Шиловой та ін. Питання диференціації ППД (політехнічний, трудовий досвід, досвід із професійної орієнтації) розглядали П. Атутов, К. Ахіяров, С. Матушкін, В. Поляков, О. Сазонов, М. Томін, П. Чернецов та ін.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.

Аналіз історико-педагогічної літератури, нормативних документів свідчить, що проблема передового педагогічного досвіду пройшла у своєму розвитку декілька етапів, в основу виділення яких було покладено офіційно-нормативні документи, в яких визначилися освітня політика правлячої влади, стратегічні напрями діяльності і завдання закладів освіти; характер і рівень розвитку педагогічної науки та шкільництва.

Мета статті полягає у визначенні головних етапів розвитку проблеми передового педагогічного досвіду та характеристиці кожного з етапів.

Виклад основного матеріалу. Одразу після війни, починаючи з 1949 р., в освіті відбулися події, які мали особливе значення для укріплення і розвитку школи. Було прийнято постанову Союзу РСР про прийом до 5 класу, фактично здійснювався перехід до загальної семирічної освіти, а також прийнято низку рішень щодо подальшого зміцнення навчально-матеріальної бази радянської

школи. Зазначені документи стимулювали розвиток школи, поліпшення навчально-виховної роботи, про що свідчили відзиви вищих навчальних закладів, в які вступали випускники середніх і семирічних шкіл. Але поряд із цим спостерігалася і низька якість знань, які отримували учні в перших семи класах. Так, за даними Міністерства освіти багато хто з учнів, особливо з сільських шкіл, виявили слабкі знання і навички з арифметики; робили значну кількість орфографічних помилок, не вміли передати зміст прочитаного у власному викладенні, правильно зробити письмові підрахунки, рішати задачі.

Вищезазначене і спричинило, з одного боку, пошуки вчителями методик надання учням міцних знань на основі формування комуністичного світогляду, як головної умови боротьби з невстигаючими і другорічництвом. З іншого – тогочасний уряд зобов'язав органи народної освіти дати всім учителям відповідну освіту через заочне навчання. Підвищення кваліфікації учителів, які мали відповідну освіту відбувалось завдяки:

- кустовим методичним об'єднанням, де вчителі сільських початкових шкіл отримували поточну методичну допомогу;

- районним педагогічним кабінетам, які зосереджували свою головну увагу на здійсненні керівництва роботою кустових методичних об'єднань і здійсненні ним конкретної допомоги;

- районним предметним об'єднанням учителів 7–10 річних шкіл, на яких повинні розбиратися найбільш гострі і складні методичні питання [2, с. 19].

Високий відсоток залишених на другий рік у сільській початковій школі негативною ознакою цього періоду.

Причинами такої картини в освіті називалися, наприклад, такі: низька свідомість і незадовільна техніка читання; а також: відірваність роботи з техніки читання в школах від роботи над змістом твору; пояснення незнайомих слів поза контексту твору; учитель не привчає учнів до самостійного читання; під час навчання граматиці застосовуються переважно вправи аналітичного характеру і не використовуються роботи синтаксичного порядку – побудова речень самими дітьми; використання диктантів як основну форму роботи; низький рівень підручників; низька кваліфікація учителів, які не володіють спеціальною методикою викладання; слабка організація методики допомоги вчителям; відсутність наочних посібників, тощо [2, с. 17–18].

Пропонувалися такі форми підвищення кваліфікації вчителів: «Педагогічні читання», обласні та районні тематичні науково-практичні конференції, на яких відображується досвід учителів, на яких майстри педагогічної справи розказують про свою роботу і де відбувається розповсюдження кращого досвіду; літні курси тощо.

Однією з умов підвищення навчально-виховного процесу в школі, ефективності її діяльності було визначено вивчення, узагальнення і розповсюдження ППД, що є прямим завданням органів народної освіти. Правильно поставлене вивчення, узагальнення і розповсюдження цінного досвіду, накопленого практичними робітниками, зробити більш змістовнішою, глибокою всю роботу органів народної освіти, надасть можливість їх посиленої участі в науковій роботі з педагогічних питань [2, с. 20].

Рекомендувалося для узагальнення досвіду такі питання: міцність і свідомість у навчанні; методика повторення; методика вправ; самостійна робота учнів; виховання свідомої дисципліни; навчальна екскурсія; краєвознавчий елемент у викладанні основ науки, тощо; ідейно-політичне виховання в школі; навчально-виховна робота у 2-х комплектній школі; подолання неуспішності і другорічництва; виховання в русі патріотизму і національної гордості в процесі викладання [2, с. 20]. Крім того, визначалось не тільки причини незадовільної роботи і характер упущень, а й накреслив конкретні шляхи їх усунення: підвищення роботи інститутів удосконалення учителів і необхідне узагальнення досвіду роботи.

Аналіз історико-педагогічної літератури [1–6] засвідчує наявність тенденцій контексті досліджуваної проблеми:

- розвиток передового педагогічного досвіду у досліджуваній період, як правило, випереджав розвиток теоретичних положень;

- передовий педагогічний досвід зумовлювався розвитком науково-технічної революції в країні, що вимагало від педагогічної науки і практики обґрунтованих рішень низки актуальних проблем теорії та методики навчання і виховання дітей і молоді;

- розуміння ППД і як взаємодії суспільного об'єкта з зовнішнім світом, і як результату такої взаємодії дозволяло науковцям, практикантам шкіл використовувати його як важливий засіб збагачення педагогічної науки і практики. Без опори на досвід дослідник ризикував опинитися у полоні схоластичного теоретизування, яке може гальмувати розвиток науки і нанести збиток практиці навчання і виховання.

Для першого етапу 1950–1960 рр. було характерним: доведення важливості вивчення, узагальнення ППД для розвитку педагогічної теорії і практики, зазначалися основні джерела звідки ППД черпає дані, факти, формулювання рекомендації як досвідченому вчителю щодо здійснення етапів ППД (вивчення, узагальнення, розповсюдження), так і молодому. Засоби масової комунікації (переважно друкована продукція) звертали увагу на позитивний досвід і викривалися певні недоліки в організації, вивченні й узагальненні ППД.

У цей період вже чітко обґрунтовувалося положення, що ефективність ППД залежала від учи-

теля настільки наскільки він володів передовою науковою теорією, знав практику соціального будівництва [9].

У 50–60-ті рр. постало питання про критерії визначення ППД, про сутність індивідуального і колективного передового досвіду, напрями роботи вчителя із запровадження ППД в практику. Установлено, що характер, зміст ППД зумовлювався актуальністю завдань, що стояли перед школою. Так, на першому етапі 1950–1967 рр. було прийнято низку постанов, розпоряджень, що активізували пошуки вчителів-практиків, методистів. У полі зору уряду були переважно питання, пов'язані з перебудовою школи, методики викладання окремих дисциплін (іноземна мова, історія, виробнича практика), робота шкіл-інтернатів, створення груп продовженого дня тощо.

У засобах масової комунікації проблема передового педагогічного досвіду визначалась як актуальна педагогічна проблема. Так, уже в 50-х рр. було організовано в деяких школах, педагогічних кабінетах робота по вивченню передового педагогічного досвіду

Для цього відділ навчальних установ і дорожній педагогічний кабінет сумісно з керівниками шкіл намічали для відвідування план знайомства з ППД. Вивчення досвіду кращих шкіл проходило під керівництвом начальника Відділу навчальних установ за активної участі робітників педагогічного кабінету [8, с. 47].

Одним із шляхів вивчення ППД визнавалось безпосереднє знайомство на практиці, директори шкіл, завучі шкіл вивчали досвід конкретних шкіл. Така практика вивчення досвіду кращої педагогічної роботи і внутрішньошкільного контролю безпосередньо в школі цілком виправдовувала відвідування кращих навчальних закладів та особисте спостереження за організацією життя учнів і праці вчителів, без сумніву, допомагала директорам і завучам стати справжніми керівниками складного педагогічного процесу та сприяла підвищенню якості навчання і виховання дітей [5].

Однак, на жаль, новаторський почин передових шкіл і вчителів не знайшов подальшого необхідного теоретичного розвитку. Е. Моносзон [6, с. 11] пояснював цей факт декількома причинами, головна з них полягає в тому, що масовою практикою бралися на озброєння переважно конкретні форми цього досвіду. Наприклад, у липецькому досвіді бралися лише коментування, а не головна його ідея.

Саме на цьому етапі вперше проголошено, звернуто увагу на важливість підвищення рівня педагогічної науки, використання друкованих видань, радіо, телебачення, кіно у контексті ППД, цілеспрямовано вивчати й узагальнювати існуючий педагогічний досвід.

II етап – 1966–1990 рр. – етап розширення спектру ЗМК (преса, радіо, фонохрестоматії,

книга-поштою, теле-кінопроекти), забезпечення цілеспрямованого відображення інтенсивно розвиваючої теорії і практики передового педагогічного досвіду, новаторського руху. Даному етапі було також притаманне прийняття чисельних нормативно-урядових документів, що визначали стратегічні завдання школи у напрямі переходу до загальної середньої освіти молоді, активізації навчально-виховного процесу, удосконалення діяльності дошкільних закладів і сільських шкіл тощо.

Для даного етапу була характерним, по-перше, інтенсивний розвиток теоретичних основ ППД (визначення ППД, розкриття його сутнісних ознак, з'ясування і характеристика критеріїв ППД, обґрунтовано етапи (складові – вивчення, узагальнення, впровадження, розповсюдження ППД) розкрито принципи, що складають методологічну основу ППД); по-друге, активізувалась діяльність вчителя, органів народної освіти щодо створення вивчення, узагальнення ППД, а також засобів масової комунікації щодо його розповсюдження. Характерним для даного етапу стали також липецький (60-ті рр.) і казанський (70-ті рр.) досвід, а також концепція оптимальної організації процесу навчання Ю. Бабанського (70 – початок 80-х рр.).

По-друге, відзначити підвищення їх рівня: збільшилось статей, що мали суто теоретичний характер, більш глибокий аналіз ППД школи, конкретного вчителя, звернення до проблеми ППД відомих учених. Наприклад, Т. Шамова «Проблемы изучения и внедрения передового педагогического опыта». *Советская педагогика*, 1975; Р. Румянцев. Достижение науки и передовой опыт – в практику школы. *Народное образование*, 1979; Т. Сорокина, А. Горелова «Опыт лучших – всем», 1978; І. Кривонос «Передовий досвід – у школу», 1982; Е. Моносзон Методологические и теоретические вопросы изучения, обобщения и использования педагогического опыта. *Советская педагогика*, 1979; М. Скаткин Основные направления исследования проблемы изучения, обобщения и внедрения передового педагогического опыта. *Советская педагогика*, 1979; Ю. Бабанский Изучение и распространение передового педагогического опыта. *Иностранные языки в школе*, 1986 тощо.

Теорія ППД збагатилася узагальненими положеннями й ідеями:

- дано різні визначення ППД (Ю. Бабанський, Е. Моносзон, М. Скаткін);
- з'ясовано і схарактеризовано причини виникнення ППД;
- підкреслено доцільність вивчення й узагальнення ППД;
- означилися різні підходи до класифікації ППД (Т. Шамова, Ю. Бабанський);
- розширилося коло проблем, що стосувалися ППД;

– з'явився феномен учитель-новатор, що зумовило визначення його характерних ознак;

– визначилися підходи до встановлення критеріїв і показників (Н. Таланчук, В. Бондарь, В. Загвизинський, М. Красовицький, М. Скаткін);

– сформульовано числені рекомендації вчителям щодо узагальнення ППД;

– обґрунтовано і розкрито етапи засвоєння (В. Паламарчук) і запровадження ППД (П. Карташов);

– схарактеризовано принципи, які складають методологічну основу ППД (Е. Моносзон, В. Паламарчук, І. Кривонос).

III етап – 1991–2000 рр. – етап органічного поєднання індивідуальних і масових ЗМК, збагачення їх новими інформаційними технологіями (інтернет-сайти) з метою відображення досягнень науки і практики в галузі передового педагогічного досвіду. 90-ті рр. – роки створення незалежної держави в правовому полі, що зумовило побудову освіти на нових засадах, відхід від «державницького підходу». У 90-ті рр. прийнято постанови, які визначали стратегію України в галузі освіти, спрямовану на розвиток національної системи формування творчої особистості: Державна національна програма «Освіта» (Україна у XXI ст.), Концепція виховання дітей та молоді у національній системі освіти (18 червня 1996 р.); Закон України «Про освіту» (23 березня 1996 р.); Закон України «Про загальну середню освіту» (18 травня 1991 р.) тощо. Визначивши правові, організаційні та фінансові засади функціонування і розвитку системи загальної середньої освіти, Закон України «Про загальну середню освіту» окреслив чіткі її завдання.

Вивчення й аналіз офіційно-нормативних матеріалів доводить, що реалізація вказаних завдань, напрямів роботи школи можливі за умови вивчення, узагальнення, розповсюдження ППД, серед яких відіграють особливу роль засоби масової комунікації. На сторінках періодичної преси з огляду на позитивний досвід зарубіжних країн наводилися факти «прориву у школу майбутнього» в школі Томсона в Хьюстоні. Самостійність, активність учнів у плануванні свого навчання, побудова уроків з точних дисциплін у формі «брейн-рингу», наявність «папки», де відображено дані про успіх учня у навчанні, вільний власний вибір учителя як експерта для їх аналізу – показники школи майбутнього для нашого шкільництва, освіти.

Засоби масової комунікації підкреслювали, що в країні протягом багатьох десятиліть панувала економіка абсурду, абсурдна система шкільної освіти, яка ґрунтується на жорсткості централізації та планування (спущені згори навчальні програми і плани, екзаменаційні білети), відсталих педагогічних технологіях (перевантажені програми, домінування обов'язкових предметів). Перевантаженість дітей, як зазначав С. Гончаренко, відсутність

набуття в школі чуттєвого досвіду, розлюченість поганими оцінками приводить до неуспішності, низької навчальної мотивації, тощо.

Вищезазначене зумовило науковців запропонувати такі кроки, що дали б змогу перейти до побудови «дитиноцентристської» моделі шкільної освіти:

– постановка в центрі освітньої мети здібностей інтересів дитини як основних рушійних сил її розвитку, надання можливості кожній школі, кожному учневі рухатися власною освітньою траєкторією, з максимальною ефективністю і повнотою реалізувати власні інтереси, нахили, здібності;

– орієнтація на посильний для учнів зміст освіти з тим, щоб знання засвоювалися не за рахунок здоров'я дітей і хоча б зрідка викликали не страх, а позитивні емоції. Для цього треба позбутися синдрому середньовічного енциклопедизму і нарешті зрозуміти, що все не можна і не потрібно вивчати;

– здійснення одночасного кардинального переходу «від традиційного інформативно-пояснювального катехізисного у своїй основі підходу, орієнтованого на зазубрювання готових знань, до діяльнісного підходу, спрямованого на розвиток пізнавальних сил і творчого потенціалу дитини»;

– утвердження якісно іншої, ніж була досі, головної мети вивчення будь-якого предмета: «розвиток у кожної дитини здібностей до створення громадських і особистих цінностей» (*Педагогічна газета*, 1997. № 2).

Проектування таких підходів на думку авторів-науковців дозволить створити педагогічний феномен, який в попередні роки пробували здійснити педагоги [10, с. 25–26].

Отже, у 90-х рр. чітко прослідковуються тенденції щодо відображення передового педагогічного досвіду у напрямі реформування національної системи шкільної освіти:

– творче опрацювання досвіду накопиченого «авангардною» (В. Громовий) педагогікою різних країн світу. Так, відомо, що високий рівень знань учнів нашої школи порівняно з рівнем знань учнів американських шкіл, але більш низький рівень сформованості умінь творчо застосовувати знання в нестандартних ситуаціях, що робить «мертвими ці знання». Адже в сучасних умовах «інформаційного вибуху» головне завдання школи – навчити учнів вчитися, у разі потреби знаходити необхідну інформацію і використовувати її на практиці. Американські педагоги вважають, що визначити інтелектуальний потенціал людей можна тільки по тому, як вони діють у ситуаціях, коли не знають, що робити;

– розробка напрямів нових педагогічних технологій, які забезпечують докорінну зміну характеру освіти: відкриті методики; навчання в групах; навчання в процесі роботи; методика «соціального впровадження»; школа без стін і загорож; методи

вимірювання досягнень в освіті; мнемоніка, або мистецтво запитання.

Найяскравіші можливості сучасного рівня матеріально-технічного забезпечення навчального процесу можна побачити на прикладі комп'ютеризації системи освіти, що дає змогу розв'язати ряд педагогічних завдань:

1. Максимально індивідуалізувати навчальний процес. Адже використання комп'ютера дає можливість учити кожного окремо, персонально оцінювати знання. По суті, кожен школяр має свою індивідуальну програму навчання. А оскільки всі роботи учня записуються, і вчителі, і батьки можуть простежити й оцінити успіхи за всі роки навчання. Комп'ютер відкриває «світ знань на кінчиках пальців» для кожного учня, привчає до самостійного пошуку і творчого використання знань.

2. Інтегрувати в єдину систему всю мережу шкіл. Оскільки всі школи поєднані між собою за допомогою комп'ютерного зв'язку, всю інформацію про учня може дістати будь-який навчальний заклад. Так, якщо учень вступає до коледжу, всі дані про нього здобувають через комп'ютерну мережу. Комп'ютерна телекомунікаційна система дає можливість учневі заочно відвідувати уроки в будь-якій школі. Наприклад, не кожна школа має хорошого вчителя фізики, а система відеозв'язку робить такого вчителя доступним для всіх учнів (використовуються супутниковий зв'язок, скловолоконна оптика). Телекомунікаційна система з екраном, який ділиться на чотири частини, дає змогу одному вчителю викладати одночасно в чотирьох класах.

Цією системою користуються і бізнесмени, й адміністрація міст, проводячи наради.

3. Вдосконалити систему управління. Наприклад, широко використовується комп'ютерне редагування: автоматично розсилаються листи батькам, якщо учні пропускають заняття, створюються графіки успішності, табелі, випускаються різноманітні рекламні матеріали, шкільна газета, навіть збірники наукових статей викладачів.

4. Широке використання комп'ютерів дає можливість американській школі йти в ногу із сучасними запитами економіки. Адже до 2000 р. 95% ділової активності буде пов'язано із застосуванням комп'ютерів. Якщо доти учні не одержать відповідної підготовки, це буде трагедією всієї національної системи освіти.

Висновки. Таким чином, аналіз історико-педагогічної літератури, нормативних документів свідчить, що проблема передового педагогічного досвіду пройшла у своєму розвитку декілька етапів.

I етап – 1952–1965 рр. – етап використання переважно друкованих ЗМК і радіопередач для

відображення індивідуальних, об'єктивно значущих знахідок і новаторських ідей щодо вдосконалення навчально-виховного процесу в загальноосвітній школі.

II етап – 1966–1990 рр. – етап розширення спектру ЗМК (преса, радіо, фонохрестоматії, книга-поштою, теле-кінопроекти), забезпечення цілеспрямованого відображення інтенсивно розвиваючої теорії і практики передового педагогічного досвіду, новаторського руху.

III етап – 1991–2000 рр. – етап органічного поєднання індивідуальних і масових ЗМК, збагачення їх новими інформаційними технологіями (інтернет-сайти) з метою відображення досягнень науки і практики в галузі передового педагогічного досвіду.

Прийняті документи носили глобальний, стратегічний характер, що зумовило звернення до зарубіжного досвіду, активізацію наукових сил, практиків шкіл.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса в школах Ростовской области. *Советская педагогика*. 1970. № 10. С. 15–26.
2. Каиров И. О повышении качества учебно-воспитательной работы школ. *Народное образование*. 1950. № 5. С. 8–21.
3. Карташов П. Педагогические достижения – в практику обучения и воспитания. Ростов-на-Дону, 1973. 49с.
4. Кирьянов П.П. Из опыта Рязанского педагогического института. *Советская педагогика*. 1960. № 6. С. 7–86.
5. Корогодский В. Изучение лучшего опыта – школе. *Народное образование*. 1950. № 8. С. 47–49.
6. Моносзон Э.И. Методологические и теоретические вопросы изучения, обобщения и использования опыта. *Советская педагогика*. 1979. № 2. С. 4–12.
7. Моносзон Э.И. Методические вопросы изучения, обобщения и использования педагогического опыта. *Советская педагогика*. 1977. № 11. С. 42.
8. Скаткин М. Об изучении, обобщении и внедрении передового педагогического опыта. *Приложение к журналу «Народное образование»*. 1965. № 7. С. 52–63.
9. Тучнин Н.В. Работа учителя по накоплению, анализу и обобщению своего опыта : стенограмма лекций. Москва : Из-во АПН РСФСР, 1952. 71 с.
10. Усова Г.А. Из опыта использования радиовещания и телевидения в воспитании школьников. *Советская педагогика*. 1975. № 1. С. 37–43.
11. Челпанова О. Инспектор и передовой опыт. *Народное образование*. 1955. № 8. С. 33–40.
12. Чернов Г. Широко пропагандировать передовой опыт. *Народное образование*. 1979. № 2. С. 19–21.