

SUMMARY

Pavlenko Inna. The level of somatic health and physical development of the senior schoolgirls.

The article defines the level of physical development and somatic health of the senior schoolgirls in the educational process in a general education institution.

The aim of the article is to determine the level of physical development and somatic health of the senior schoolgirls.

Methods of research are the following: theoretical analysis and generalization of scientific and methodological literature, an express assessment of the level of somatic health, methods of mathematical statistics.

Results. During the experiment, the level of physical development and somatic health of the schoolgirls of the 10–11 grades has been determined. Analyzing the indicators of the mass-growth index of the girls, we have found out that body weight corresponds to an increase of 44,21 % of adolescents of the examined contingent, 49,66 % of the schoolgirls are at risk of obesity and 6,13 % of senior students have obesity and they need special treatment.

The indicators of physical development of the girls of the senior classes, obtained by us during the study, show that they correspond to the age norms. The data of the distribution of the schoolgirls show that 14,7 % of senior schoolgirls have a low level of physical health (LPH), 11,6 % of them have lower than the average LPH, 52,1 % of the schoolgirls have average LPH. In our opinion, it is positive that 8,4 % of the schoolgirls have a higher LPH than the average LPH and 13,2 % of the schoolgirls have a high level of physical health. It is possible to improve these indicators by introducing innovative health improvement measures into the process of physical education of students.

Originality. The scientific novelty of this work lies in assessing the level of somatic health and physical development of the senior schoolgirls taking into account their age and sexual characteristics.

Conclusion. The study has been conducted in order to improve the efficiency of physical education. The obtained results will be basic in the development of favorable conditions for the preservation and enhancement of physical health of students both by traditional and innovative means of physical culture and sports to meet the requirements and needs of schoolchildren.

Further development of methods of physical education will be aimed at preserving and strengthening the physical health of students and normalization of their weight with the use of health and fitness equipment.

Key words: senior schoolgirls, health, anthropometric measurements, physical development, age standards, overweight.

УДК 373(477.52/.54)(091)"192/193"(045)

Наталія Сидоренко

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0002-7782-2059

DOI 10.24139/2312-5993/2018.04/336-348

ЗМІСТОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ У ШКОЛАХ ДЛЯ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН НА ТЕРИТОРІЇ ПІВНІЧНО-СХІДНОЇ УКРАЇНИ У 20–30-Х РОКАХ ХХ СТОЛІТТЯ

У статті, за результатами дослідження архівних матеріалів, з'ясовані змістово-методичні особливості функціонування шкільної мережі для національних

меншин Північно-Східної України у 20–30-х роках ХХ століття. Автором визначено науково-педагогічні та регіональні особливості запровадження комплексної системи навчання. Проаналізовано навчальні плани і програми, з'ясовано особливості реалізації мовної політики в національних школах. Схарактеризовано й визначено чинники, що обумовлювали суспільне ставлення до шкіл національних меншин.

Ключові слова: національні меншини, заклади освіти національних меншин, єдина трудова школа, зміст освіти, національна мова, комплексне навчання, шкільні програми, школи національних меншин.

Постановка проблеми. Освіта України сьогодення перебуває на етапі активного реформування та трансформації. Основні напрями модернізації шкільної освіти України визначені в законі «Про освіту», підписаному президентом України 25 вересня 2017 року [13]. У процесі імплементації даного документу особливо гостро постало питання щодо освіти національних меншин, що спричинило бурхливе обговорення на всіх щабелях влади європейського співтовариства. З метою пошуку компромісного вирішення наріжних питань, забезпечення реалізації «Рекомендацій Венеціанської комісії щодо мовних положень закону «Про освіту»» [1] й пошуку оптимальних шляхів забезпечення якісної освіти національних меншин важливістю набуває аналіз історичного досвіду організації шкільної освіти України.

Аналіз актуальних досліджень. Особливості функціонування шкіл в УСРР у 20–30-х рр. досліджували В. Борисов, І. Зайченко, Л. Березівська, Л. Рябовол, М. Виговський. Проблема діяльності шкіл для національних меншин висвітлена в роботах І. Ніколіної, Л. Гріневич, Л. Якубової, Н. Кротік, О. Войналович, С. Шевченко та ін. Вважаємо, що дослідження змістово-методичного забезпечення навчального процесу в школах для національних меншин Північно-Східної України доповнить існуючі наукові доробки з досліджуваної проблеми.

Мета статті – з'ясувати змістово-методичні особливості функціонування шкільної мережі для національних меншин Північно-Східної України у 20–30-х роках ХХ століття.

Методи дослідження: загальнонаукові методи порівняння й узагальнення дозволили сформулювати вихідні положення та висновки наукової розвідки; текстологічний і ретроспективний аналіз застосовано при опрацюванні наукових та архівних джерел, що дозволило з'ясувати особливості змістово-методичного забезпечення навчального процесу у школах для національних меншин Північно-Східної України у 20–30-х рр. ХХ століття.

Виклад основного матеріалу. Після встановлення радянської влади на території України, з метою залучення широких мас на бік комуністичного уряду й забезпечення культурно-освітньої розбудови країни, було розгорнуто масштабне будівництво шкіл, у тому числі і для національних меншин, що проживали на її території. До середини 20-х років на території Північно-

Східної України була утворена шкільна мережа, яка включала школи національних меншин – єврейські, польські, німецькі, литовські, татарські, латвійські.

Сформувавши нову шкільну мережу, радянська влада поспішила докорінно змінити й весь зміст освіти, наповнити його соціалістичними постулатами, комуністичними принципами, тим самим вщент зруйнувати залишки буржуазної системи освіти. Наголошуючи на потребі докорінних змін змісту і форм шкільної освіти, заступник наркома освіти Я. Ряппо вказував: «Саме тепер ми тут мало ще досягли, але слід добре пам'ятати, що тут справа не про саму лише реформу, а про цілу революцію в школі» [21]. Але власної педагогічної теорії, яка б ґрунтувалася на наукових дослідженнях та була б апробована, нова влада ще не мала. З цього приводу нарком освіти О. Шумський зазначав, що не зважаючи на наявність і загально визнаність нової системи освіти, «у царині методичній ще не все гаразд». Саме тому, у цей період педагоги активно звертаються до наукових доробок закордонних педагогів Дж. Дьюї, С. Холла, С. Френе, О. Декролі, Е. Меймана, А. Фер'єра та ін. Їх педагогічні концепції почали адаптувати до умов соціалістичного суспільства, намагатися «на свій лад» втілити в життя радянської школи.

Ставши на шлях побудови власної педагогічної концепції, перейшовши від теоретичного диспуту до наукового пошуку, вітчизняні науковці та педагоги почали розробку власних педагогічних теорій. Еволюція вітчизняної педагогічної методики 20-х років будувалася за принципом наукового експерименталізму й характеризувалася широкою диференціацією педагогічних напрямів. Недаремно видатний український дослідник історії педагогіки О. В. Сухомлинська називає період 1924 по 1928 роки: «освітнім експериментуванням у СРСР педагогічним «робінзуванням»» [24, с. 6]. Як наслідок виникло чимало суто українських педагогічних течій, які знайшли своє відображення в методиці та формах роботи нової трудової школи.

Пошуки нової системи організації роботи школи тісно були пов'язані з питанням раціональної організації процесу навчання. Замість предметного вивчення популярності набуває система комплексного навчання. Комплексний метод (від лат. *complexus* – зв'язок) визначався як спосіб побудови змісту освіти й організації процесу навчання на основі єдиного об'єднуючого стрижня [19, с. 38]. Спроби використання комплексного навчання в Україні були відомі і раніше, але активне його впровадження у школах розпочинається з 1923 року, після затвердження єдиного виховно-навчального плану в установах соціального виховання для дітей до 15 років в УРСР та розробці методичного листа Державної наукової ради «Про комплексне викладання» (1924).

В УСРР ідея комплексності навчання розвивалася в межах трьох авторських напрямів: Г. Іваниці, О. Музиченка та І. Соколянського.

Так, одним із перших українських педагогів, який почав активно опікуватися питанням розробки та впровадження комплексів був Г. Іваниця. Він розглядав комплекс крізь призму «педагогічного монізму» і досліджував комплекси на основі дидактичного підходу. У збірці статей «Комплексний метод», опублікованих у 1923 році, педагог визначав комплексність як «активно-комплексне навчання» [18]. На відміну від Г. Іваниці, О. Музиченко був переконаним у тому, що комплексність у навчанні має привчати дітей досліджувати і змінювати реальність, сприяти формуванню світогляду. На його думку, саме впровадження комплексів у трудовій школі повинно було прискорити темпи культурної революції та зробити педагогічний процес взаємозалежним, двостороннім, а отже, і справжнім та повним. Досліджуючи німецьку систему освіти, у статті «Проблема комплексності в Германії і у нас» він писав: «Для мене комплексність – це переживання дітьми в активному обхваті окремих невеликих частин реальної дійсності» [16, с. 103].

Описуючи практику впровадження комплексності в навчальний процес, він наголошував, що «комплекс сформується не від того, що ми об'єднаємо різні предмети на одному уроці, а через органічне поєднання різних предметів, що вихідним пунктом навчання ми оберемо знайомство з комплексами з життя людини та природи» [16, с. 99]. Саме такі комплекси, на думку автора, сприяли б формуванню особистої мотивації учнів, розвитку їх творчості, активності та самостійності.

У свою чергу, комплексна концепція І. Соколянського ґрунтувалася на засадах педології й рефлексології. За його переконанням, матеріал для комплексів мав об'єднуватися навколо поточних подій комуністичного громадсько-класового життя. Науковець описував комплексність як організацію педагогічного процесу, що обумовлена ідеологічною вимогою дати дітям потрібну класово-пролетарську орієнтацію та дію.

Таким чином, не зважаючи на відмінності в поглядах педагогів, комплексне навчання визначалось усіма авторами як новаторське, як таке, що потребує масового поширення у трудових школах.

Активно пропагувалося використання комплексного методу навчання і в школах для національних меншин. Як відмічає С. Бричок, відмінною рисою школи УСРР, у порівнянні зі школами в РСРР, було те, що до 1928 року, при розробці програм Наркомос України лише визначав шлях упровадження комплексу, не конкретизував і не деталізував його, а наповнення комплексів конкретним змістом залежало від особистості вчителя, позиції місцевих органів управління [22, с. 131]. Тому в різних регіонах зміст комплексів дещо різнився, мав свої регіональні, національні, класові особливості.

З метою з'ясування змістового наповнення комплексів у національних школах Північно-Східної України розглянемо комплекс

«Боротьба за краще життя» другої групи Сновської єврейської школи. Тема комплексу об'єднувала такі блоки: географія, природа, суспільство, трудові процеси, рідна мова, письмо, математика, «слово і діло».

При вивченні даного комплексу з географії розглядалися такі теми: Сибір; клімат Сибіру і наш клімат. Блок природи передбачав висвітлення таких питань: природа 12–23 січня; життя дерев взимку; бережне ставлення та любов до природи. Блок суспільства передбачав обговорення таких тем: Ленін як вождь робочих та селян; життя бідних дітей; життя робітників до революції; чи могло б бути це життя кращим, якби у влади стояла буржуазія чи священики? При вивченні рідної мови читалися оповідання рідною мовою, а також російською біографія Леніна та вірш «Ленін і діти». Блок математики передбачав розв'язання задач на вирахування місяців, років, днів. Предмет «трудові процеси» передбачав: виробництво плакатів, малюнків, організацію червоного кутка, виготовлення рамок для портрету Леніна. Блок «слово та діло» включав декламування віршів, спів революційних пісень, участь у виставах. Даний комплекс є яскравим прикладом надмірного насичення навчального процесу революційною та ідеологічною пропагандою. Навіть назви інших комплексів підтверджують це: «Кривавий тиждень», «Червона армія», «Весняна революція» тощо. На таке явище звертав увагу і український педагог та громадський діяч в еміграції С. Сірополко у своїй статті «Шкільна справа на совітській Україні», даючи оцінку комплексному навчанню, він писав: «що головна увага в програмі трудшколи присвячується політосвіті, тоді як придбання знань, навіть елементарних, ставиться на другому плані» [23].

При навчанні за комплексною системою діти працювали не класом, а об'єднувались у підгрупи, комісії, підвідділи. Наприклад, при вивченні комплексу «Наш район» діти були розділені на підвідділи: кустарі, службовці, робітники. І кожен блок комплексу передбачав різні теми, питання й завдання для кожної групи з урахуванням того чи іншого соціального стану. Наприклад, блок «трудові процеси» цього комплексу передбачав для «кустарів» виготовлення плану клубу кустарів, виготовлення окремих простих виробів; «службовці» займалися виготовленням плакатів, лозунгів «Вітаємо восьмигодинний робочий день!»; робітники виготовляли макети пилки, сокири, малювали малюнки різних виробів тощо. Такий принцип забезпечував реалізацію класового підходу в навчанні.

Провідним та об'єднуючим блоком у кожному комплексі вважалася праця, навколо якої об'єднувались інші предмети. Саме реалізація трудового принципу визначала шлях будівництва нової радянської школи.

Сучасний науковець С. Мазуренко, аналізуючи державні документи 20-х років, дійшла висновку, що при реалізації комплексного навчання «основна увага приділялася праці як діяльності, що відповідає інтересам дитини, розвиває її почуття, творчі здібності, формує важливі риси

особистості; трудова школа повинна мати справу з реальними предметами, з живою природою, повсякденним життям. Процес трудового виховання розглядався як засіб всебічного розвитку дитини – розумового, морального, фізичного й естетичного» [17, с. 11].

У свою чергу, вітчизняний педагог Г. Іваниця, звертаючи увагу на роль праці в навчанні школярів у своїй книзі «Практична трудова педагогіка» так описував процес упровадження трудового принципу: «Треба провадити виховний процес, добре розуміючи ту психологічну і навіть фізіологічну основу, що певною мірою цей процес зумовлює» [14, с. 90–91]. Лише в такий спосіб, на думку автора, можливе органічне занурення праці в навчальний процес.

Але не завжди впровадження трудового принципу було успішним та педагогічно обґрунтованим. Слід відмітити слабкий зв'язок праці з теоретичним науковим підґрунтям, яке учні отримували під час шкільних занять; установлення штучних зв'язків між темою та працею, яку вони виконували. Все це часто призводило до розриву теорії з практикою та зниження рівня академічних знань учнів.

Проте, не зважаючи на популяризацію та визначену обов'язковість комплексного навчання, не в усіх школах національних меншин воно отримало підтримку вчителів. Через недостатнє методичне забезпечення, відсутність докладних роз'яснень особливостей застосування, небажання самих учителів, комплексне навчання так і не здобуло популярності. У звіті єврейського бюро при Чернігівському відділі народної освіти за 1925 рік зазначається, що комплексний метод застосовується лише в тих школах, де є спеціалісти для правильного його використання [10, с. 4]. У Городнянській школі навчання за комплексною системою проводилося лише в першій групі, а у другій і третій лише частково за комплексами [12, с. 7]. Небажання вчителів національних шкіл навчати за комплексною програмою набуло масового характеру, об'єднуючись, вони колективно висували свій супротив комплексам. Так, наприклад, у спільному листі польських учителів зазначалося: «Комплексна система неприйнятна взагалі, а для національних шкіл тим більше» [25, с. 26]. Таким чином, реалізація комплексного методу в школах для національних меншин на території Північно-Східної України не була масовою та системною.

Не зважаючи на насадження комплексних програм, на відміну від початкової ланки, навчання в старших класах, майже в усіх школах для національних меншин досліджуваного регіону залишалося предметним. З метою аналізу предметного наповнення у школах для національних меншин розглянемо план для п'ятикомплектних єврейських шкіл по Чернігівській губернії. У документі вказано, що в перші два роки навчання (нульова та перша група) діти вивчали єврейську мову – по 10 годин на тиждень, математику – по 6 годин, природознавство по 2 години,

займались малюванням по 2 години, співами по 3 години, гімнастикою по 2 години. З третього року навчання (друга група) вводилося 5 годин російської або української мови в залежності від того, яку мову діти краще розуміють, 2 години географії, на єврейську мову відводилося 8 годин. На четвертому році навчання (третья група) до програми було додатково включено 4 години історії та по 5 годин на вивчення і російської, і української мови, єврейську мову вивчали 6 годин, удвічі збільшилася кількість годин на природознавство. На п'ятому та шостому році навчання (четверта та п'ята групи) кількість годин на вивчення єврейської мови та математики зменшилася до 5, російську та українську мови вивчали по 4 години, були введені по 2 години на політграмоту, ручну працю, гігієну та німецьку мову, 3–4 години вводилися на вивчення фізики [8, с. 26].

Як приклад навчальної програми для старших класів (6–7 групи) розглянемо програму Чернігівської 7-ї єврейської школи. У програмі вказано, що математику вивчали по 5 годин у кожній групі; фізику та природознавство по 4 години, на географію відводилося по 3 години, історія та політграмота були об'єднані в один предмет і на їх вивчення відводилося 6 годин (4 години планувалося на історію та 2 години на політграмоту); на малювання, співи та гімнастику планувалося по 2 години; вивчення єврейської мови зменшилося до 4 годин на тиждень та продовжилося розпочате з четвертої групи вивчення інших мов в обсязі 2 години на тиждень [7, с. 38]. З приводу «інших мов» зазначимо, що у школах різних національностей різнився вибір мови для вивчення: у єврейських школах переважала німецька мова, у польських та вірменських школах вивчали французьку й німецьку мови. Наведені дані свідчать про пріоритетність вивчення мов, на викладання яких відводилося майже 38 % від загальної кількості шкільних годин. У цілому проведений аналіз навчальних програм дозволяє зробити висновок про загальноосвітній характер освітнього процесу у школах для національних меншин.

Характеризуючи регіонально-національні особливості організації навчального процесу на території Північно-Східної України, слід відмітити питання обов'язкового вивчення у школах для національних меншин української мови. Це питання детально й бурхливо обговорювалося на з'їзді єврейських культуробітників, де все ж було прийнято рішення з третього року навчання ввести українську мову як предмет [10, с. 4]. Проте, не скрізь таке рішення було реалізовано. Так, у Конотопській окрузі часто години, відведені на українську мову, витрачалися на інші предмети [3], а в Чернігівській окрузі у вересні 1925 року інспектор із питань національних меншин окружного відділу народної освіти тов. Рейблат звертав увагу на те, що переважна більшість дітей єврейських шкіл взагалі не знає української мови [11, с. 9]. Така сама ситуація була в Харківських німецьких та вірменських школах.

Щодо питання основної мови викладання, то в центральних та губернських звітах національних секцій завжди підкреслювалося, що навчання повністю проходило мовою національних меншин. Але аналіз звітів окружних національних відділів, протоколів шкільних засідань демонструє дещо іншу картину. У зв'язку з нестачею вчителів та їх невідповідністю до викладання загальноосвітніх дисциплін мовою національних меншин, зазвичай лише в молодших групах навчання здійснювалося рідною мовою, у старших групах переважало навчання російською мовою [6, с. 11; 9, с. 3]. Отже, реальний стан щодо мови навчання у школах національних меншин суперечив державній національній політиці, яка гарантувала навчання мовами національних меншин.

У процесі розгортання мережі шкіл національних меншин радянська влада зіштовхнулася з опором батьків віддавати своїх дітей до шкіл національних меншин. Особливо це стосувалося єврейського населення. Харківською секцією народної освіти неодноразово зверталась увага на те, що російські школи переповнені представниками національних меншин, зокрема єврейськими дітьми. Поширеними були факти, коли батьки відправляли дітей до російських шкіл, навіть у тому випадку, коли діти не володіли жодною мовою, крім єврейської [11, с. 9]. Так, у вересні 1925 року в м. Конотоп за ініціативи інспектури національних меншин було зроблено спробу перевести єврейських дітей, які володіли єврейською мовою, з російськомовних та україномовних шкіл до єврейських шкіл, але батьки висловилися проти і завадили переведенню [2]. З метою запобігання таких випадків Чернігівська окружна інспектура народної освіти запропонувала всім школам округи при прийомі дітей на навчання попередньо встановлювати їх розмовну мову. З цією метою складалася комісія, до складу якої входили по одному представнику з органів соціального виховання, національних меншин та педради. Було прийнято рішення не приймати дітей з єврейських шкіл без офіційного дозволеного школою перекладу [11, с. 9]. На пленумі секції національних меншин Харківської міськради від 15 квітня 1931 року було визнано недоречним відкриття груп із викладанням мовами національних меншин у загальних школах, і дозволено робити це лише в надзвичайних випадках, тобто або при великій віддаленості національної школи від компактного проживання дитячого населення національних меншин, чи у випадку необхідності поступового переходу загальної школи на одну з мов національних меншин [5, с. 85].

Аналізуючи причини негативного ставлення батьків до навчання їх дітей у школах для національних меншин, ми виділили такі чинники: 1. Гірший матеріальний стан та оснащення шкіл національних меншин у порівнянні з іншими школами соціального виховання. 2. Негативне ставлення єврейського населення до мови ідиш, прагнення до відродження древньої єврейської мови іврит. 3. Фактор асиміляції

населення, який виявився в тому, що частина євреїв втратили свою мовну ідентичність. 4. Тяготіння єврейських дітей до штучно створеної «престижності російських шкіл». 5. Катастрофічна нестача вчителів, які б володіли мовами національних меншин. 6. Відсутність достатньої кількості закладів професійної та вищої освіти для національних меншин, де учні могли би продовжити навчання.

Слід відмітити, що проблема недоукомплектування учнями шкіл національних меншин була актуальною до середини 30-х років. З метою популяризації набору до шкіл національних меншин перед весняними та осінніми прийомами розгорталися цілі кампанії зі збільшення контингенту учнів із числа національних меншин. Особлива увага приділялась агітаційно-роз'яснювальній роботі. Так, на всіх підприємствах м. Харкова читалися доповіді, промови, випускалися стіннівки, плакати, була мобілізована преса, скрізь висвітлювали питання комплектування шкіл національних меншин. Проте, навіть такі заходи не змогли покращити ситуацію з набором у школи, не дивлячись на збільшення представників національних меншин серед працюючого населення. У протоколах засідань Харківської міської ради часто зустрічаємо резолюції такого змісту: «Констатувати, що компанія укомплектування перших груп шкіл національних меншин минулого року не дала бажаних результатів» [5, с. 137], «Визнати, що масова робота навколо популяризації набору у школи національних меншин до нового навчального року була недостатньою» [5, с. 85] тощо. Як наслідок, станом на 1930 рік школи національних меншин Харківщини мали п'ятдесятивідсотковий комплект, що на пленумі комісії національних меншин було оцінено як неприпустима і вкрай жахлива ситуація [4, с. 32].

Секцією національних меншин Харківської міської ради визначалося, що важливим фактором, який негативно позначився на проведенні прийому учнів та популяризації шкіл національних меншин, поряд із недостатньою роз'яснювальною роботою, були надзвичайно несприятливі умови для внутрішнього розвитку шкіл (погані приміщення, старе зношене устаткування, відсутність робочих кімнат і майстерень, підручників.) У часи повоєнної розрухи гостро відчувалася нестача шкільних приміщень. На засіданні комісії національних меншин Харківської міської ради «Про стан роботи та перспективи шкіл національних меншин» відмічалось, що школи національних меншин були установами післяжовтневими і ніякої «спадщини» (матеріальної) від старої школи не одержали [4, с. 16].

Згодом активізувався процес передачі колишніх релігійних будівель у користування школою. У такий спосіб, наприклад, Харківська єврейська школа № 13 зайняла приміщення синагоги по вул. Чоботарській та окремі школи Чернігівської губернії отримали свої будівлі. Проте такі кроки не змогли вирішити проблему забезпечення приміщенням шкіл національних меншин. Почасти в одному будинку розміщувалося по дві школи (прикладом

може бути ситуація з конотопськими єврейськими школами [3], або школа вимушена була ділити будівлю з іншими організаціями. У пояснювальній записці до оперплану НКО на 1926–1927 рік указувалося, що за відомостями, які надходили до ради національних меншин, школи національних меншин, особливо польські та єврейські, майже на 25 % були зовсім не забезпечені будинками, а 20 % шкіл потребували капітального ремонту [26, с. 3]. Будівлі шкіл національних меншин знаходилися завжди в гіршому стані в порівнянні з будівлями інших шкіл. Через це заняття у школах проводились у дві, а то й у три зміни. Кепською була справа з устаткуванням трудшкіл національних меншин інвентарем та шкільним приладдям.

Висновки. Отже, у 20–30-х рр. ХХ ст. на території Північно-Східної України відбувалось оновлення змістово-методичного забезпечення шкільної освіти національних меншин. Вітчизняними педагогами було створено наукове підґрунття організації освітньої діяльності. В основі освітнього реформування знаходилась ідея будівництва єдиної трудової школи. З метою інтеграції навчального матеріалу й наближення школи до життя на зміну предметному викладанню прийшла комплексна система навчання, однак через низький кваліфікаційний рівень учителів та недостатню методичну підтримку комплексне навчання в школах для національних меншин Північно-Східної України не мало масового характеру. У досліджуваній період були оновлені державні програми, у яких особлива увага була приділена вивченню мов. Аналіз архівних матеріалів засвідчив, що головний акцент у змісті освіти переносився в бік трудової підготовки учнів, формування їх комуністичного світогляду й підготовки до активної суспільної діяльності в розбудові країни. Таким чином, ураховуючи низку негативних соціально-політичних, економічних та адміністративних факторів, що позначилися на шкільній діяльності, можемо зробити висновок, що проведені освітні реформи радянського уряду й оновлення змісту освіти забезпечили можливість оволодіння загальноосвітніми знаннями представниками національних меншин регіону та сприяли розвиткові національної школи.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Висновок венеціанської комісії «Демократія через право» щодо положень закону про освіту від 5.09.2017 стосовно використання державної мови та мов меншин, а також інших мов у освіті № 902/2017.* Режим доступу: https://dt.ua/UKRAINE/opublikovaniy-povniy-tekst-rishennya-venecijskoyi-komisiyi-ukrayinskoju-movoyu-263267_.html. (*Conclusion of the Venice Commission “Democracy through Law” on the provisions of the Education Act of 5.09.2017 regarding the use of the state language and minority languages as well as other languages in education № 902/2017.* Retrieved from: https://dt.ua/UKRAINE/opublikovaniy-povniy-tekst-rishennya-venecijskoyi-komisiyi-ukrayinskoju-movoyu-263267_.html).
2. *Державний архів Сумської області України.* Ф. Р-4565, Оп. 3, Спр. 36, 49 арк. (*State Archive of the Sumy region of Ukraine.* F. R-4565, Descr. 3, Case 36, 49 sheets).

3. *Державний архів Сумської області України*. Ф. Р-4653, Оп. 3, Спр. 36, Арк. 49 (*State Archive of the Sumy region of Ukraine*. F. R-4653, Descr. 3, Case 36, Sheet 49).
4. *Державний архів Харківської області України*. Ф. 408, Оп. 4, Спр. 2631, Арк. 87 (*State Archive of the Kharkiv region of Ukraine*. F. 408, Descr. 4, Case 2631, Sheet 87).
5. *Державний архів Харківської області України*. Ф. Р-408, Оп. 4, Спр. 2635, Арк. 211 (*State Archive of the Kharkiv region of Ukraine*. F. R-408, Descr. 4, Case 2635, Sheet 211).
6. *Державний архів Чернігівської області України*. Ф. Р-593, Оп. 3, Спр. 3, Арк. 20 (*State Archive of the Chernihiv region of Ukraine*. F. R-593, Descr. 3, Case 3, Sheet 20).
7. *Державний архів Чернігівської області України*. Ф. Р-593, Оп. 3, Спр. 31, Арк. 25 (*State Archive of the Chernihiv region of Ukraine*. F. R-593, Descr. 3, Case 31, Sheet 25).
8. *Державний архів Чернігівської області України*. Ф. Р-593, Оп. 3, Спр. 39, Арк. 32 (*State Archive of the Chernihiv region of Ukraine*. F. R-593, Descr. 3, Case 39, Sheet 32).
9. *Державний архів Чернігівської області України*. Ф. Р-593, Оп. 3, Спр. 66, Арк. 11 (*State Archive of the Chernihiv region of Ukraine*. F. R-593, Descr. 3, Case 66, Sheet 11).
10. *Державний архів Чернігівської області України*. Ф. Р-593, Оп. 3, Спр. 77, Арк. 41 (*State Archive of the Chernihiv region of Ukraine*. F. R-593, Descr. 3, Case 77, Sheet 41).
11. *Державний архів Чернігівської області України*. Ф. Р-593, Оп. 3, Спр. 79, Арк. 35 (*State Archive of the Chernihiv region of Ukraine*. F. R-593, Descr. 3, Case 79, Sheet 35).
12. *Державний архів Чернігівської області України*. Ф. Р-599, Оп. 3, Спр. 2, Арк. 125 (*State Archive of the Chernihiv region of Ukraine*. F. R-599, Descr. 3, Case 2, Sheet 125).
13. *Закон України Про освіту (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2017, № 38-39, ст. 380)*. Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (*The Law of Ukraine on Education (Bulletin of the Verkhovna Rada (BVR), 2017, No. 38-39, st. 380)*. Retrieved from: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>).
14. Іваниця, Г. М. (1924). Нові праці до питань трудової школи. *Радянська освіта*, 5–6, 89–91 (Ivanytsa, H. M. (1924). New works on issues of the labor school. *Soviet Education*, 5–6, 89–91).
15. Музыченко, А. Ф. (1928). Культура народа, мировоззрение ребенка и комплексность (практика работы учителя в рамках комплексности). *Радянська школа*, 7–8, 3–16 (Muzychenko, A. F. (1928). The culture of the people, the world view of the child and complexity (the practice of the teacher in the framework of complexity). *Soviet school*, 7–8, 3–16).
16. Музыченко, А. Ф. (1924). Проблема комплексности в Германии и у нас. *Путь просвещения*, 4–5, 68–106 (Muzychenko, A. F. (1924). The problem of complexity in Germany and with us. *The Way of Enlightenment*, 4–5, 68–106).
17. Мазуренко, С. Г. (2004). *Трудова спрямованість навчання в загальноосвітніх школах України (1920–1937 рр.)* (автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01). Київ (Mazurenko, S. G. (2004). *The labor orientation of studying in secondary schools of Ukraine (1920–1937)* (PhD thesis abstract). Kyiv).
18. Сухомлинська, О. В. (Ред.). (1996). *Нариси з історії українського шкільництва. 1905–1933*. К.: Заповіт (Sukhomlynska, O. V. (Ed.). (1996). *Essays on the history of Ukrainian schooling. 1905–1933*. K.: Testament).
19. *Педагогический энциклопедический словарь*. (2003). М.: Большая Российская Энциклопедия (*Pedagogical Encyclopedic Dictionary*. (2003). M.: Big Russian Encyclopedia).
20. *Перший Всеукраїнський учительський з'їзд в Харкові від 5 до 11 січня 1925 р. (зі знімками учасників з'їзду)*. (1925). Харків (*The first All-Ukrainian Teachers' Congress in Kharkiv, 5–11 January 1925 (with the remarks of participants of the congress)*. (1925). Kharkiv).

21. Ряппо, Я. (1925). Новий етап в праці Наркомосвіти. *Радянська освіта*, 2, 9 (Riappo, Ya. (1925). A new stage in the work of the People's Commissariat of Education. *Soviet Education*, 2, 9).

22. Бричок, С. Специфіка системи комплексного навчання в початкових школах України у 20-ті рр. ХХ ст. *Історико-педагогічний альманах*, 1 (2). Режим доступу: file:C:\Users\%D0%9D%D0%B0%D1%82%D0%B0%D1%88%D0%B0\Downloads\lpa_2012_2_27 (Brychok, S. Specificity of the system of integrated education in elementary schools of Ukraine in the 20's of the twentieth century. *Historical and pedagogical almanac*, 1 (2). Retrieved from: file:C:\Users\%D0%9D%D0%B0%D1%82%D0%B0%D1%88%D0%B0\Downloads\lpa_2012_2_27).

23. Сірополко, С. *Про шкільну справу у радянській Україні. Частина 1*. Режим доступу: <http://education-ua.org/ua/ekskurs/445-stepan-siropolko-pro-shkilnu-spravu-u-radyanskij-ukrajini-chastina-1> (Siropolko, S. *On the school affairs in Soviet Ukraine. Part 1*. Retrieved from: <http://education-ua.org/ua/ekskurs/445-stepan-siropolko-pro-shkilnu-spravu-u-radyanskij-ukrajini-chastina-1>).

24. Сухомлинська, О. В. Радянська педагогіка як ідеологія: спроба історичної реконструкції. *Історико-педагогічний альманах*, 21 (95), 4–24 (Sukhomlynska, O. V. Soviet pedagogy as an ideology: an attempt of historical reconstruction. *Historical and pedagogical almanac*, 21 (95), 4–24).

25. ЦДАВОВ України. Ф. 166, Оп. 6, Спр. 1026, Арк. 26 (CSAHBP of Ukraine, F. 166, Descr. 6, Case 1026, Sheet 26).

26. ЦДАВОВ України. Ф. 413, Оп. 1, Спр. 131, Арк. 54 (CSAHBP of Ukraine, F. 413, Descr. 1, Case 131, Sheet 54).

РЕЗЮМЕ

Сидоренко Наталія. Содержательно-методическое обеспечение образовательного процесса в школах для национальных меньшинств на территории Северо-Восточной Украины в 20–30-х годах ХХ века.

В статье, по результатам исследования архивных материалов, выяснены содержательно-методические особенности функционирования школьной сети для национальных меньшинств Северо-Восточной Украины в 20–30-х годах ХХ века. Автором определены научно-педагогические и региональные особенности внедрения комплексной системы обучения. Проанализированы учебные планы и программы, выяснены особенности реализации языковой политики в национальных школах. Определены факторы, которые обуславливали общественное отношение к школам для национальных меньшинств.

Ключевые слова: национальные меньшинства, учебные заведения национальных меньшинств, единая трудовая школа, содержание образования, национальный язык, комплексное обучение, школьные программы, школы национальных меньшинств.

SUMMARY

Sydorenko Nataliia. Content-methodological provision of the educational process in schools for national minorities in the North-Eastern Ukraine in the 20–30's of the XX century.

The aim of the article is to find out content-methodological peculiarities of functioning of the school network for national minorities of the North-Eastern Ukraine in the 20–30th years of the 20th century.

On the basis of analysis of archival and scientific sources it has been found out that in the 20–30's of the XX century on the territory of North-Eastern Ukraine took place

modernization of the content-methodological provision of school education for national minorities. Native educators created a scientific basis for organization of learning. At the heart of the educational reform was the idea of building a united labor school. With the aim of integration of the educational materials and drawing school closer to life, a comprehensive system of learning replaced the subject teaching, but due to the low qualifications of teachers and lack of methodological support, comprehensive schooling for the national minorities of North-Eastern Ukraine was not of a mass character.

During the period under investigation, state programs were updated, in which particular attention was paid to the study of languages. The analysis of archival materials has shown that the main emphasis in the content of education was transferred to the training of students, formation of their communist outlook and preparation for active social activities in the development of the country.

Thus, taking into account a number of negative socio-political, economic and administrative factors that had affected school activities, we can conclude that educational reforms of the Soviet government and updating of the content of education provided the opportunity to master general knowledge of the representatives of national minorities in the region and promoted development of the national school.

Key words: *national minorities, educational institutions of national minorities, united labor school, content of education, national language, comprehensive training, school programs, schools of national minorities.*

УДК 37.091(437.4)«18/19»:[7+338.1]

Лілія Синишин

ДВНЗ «Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника»

ORCID ID 0000-0002-1114-5286

DOI 10.24139/2312-5993/2018.04/348-360

ХУДОЖНЬО-ПРОМИСЛОВА ОСВІТА ГАЛИЧИНИ КІНЦЯ ХІХ – ПЕРШОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТОЛІТТЯ: ПЕРІОДИЗАЦІЯ РОЗВИТКУ

У статті висвітлено періодизацію розвитку художньо-промислової освіти Галичини кінця ХІХ – першої половини ХХ століття. Авторська концепція періодизації означеного історико-культурного й педагогічного феномена розроблена на методологічних підходах сучасних українських учених. На засадах принципу інтердисциплінарності, за критерієм гармонізації етнокультурних традицій, інтеграції художньої та промислової складових, зростання мережі художньо-промислових шкіл виокремлено два періоди та етапи в них; висвітлено особливості поступу художньо-промислової освіти Галичини у визначених хронологічних межах; розкрито внесок педагогів, громадських діячів у розвиток художньо-промислових шкіл.

Ключові слова: *художньо-промислова освіта, географічні межі, хронологічні межі, художні школи, художньо-промислові школи, чинники, народні школи, художньо-промисловий рух, промислова школа, періодизація.*

Постановка проблеми. В умовах розбудови нової української школи актуальним у теорії і практиці є пошук шляхів, оновлення змісту й організації підготовки фахівців у галузі мистецтва. То ж на часі – вивчення