

різноаспектним дисциплінам: освітньому курсу в його ініціативному супроводі. Підтверджено правомірність вибору такого освітнього курсу, як «Образотворче мистецтво», який є простим у своєму теоретичному викладі і доступним у практичній реалізації. Визначено інтегровані компетенції майбутніх учителів початкових класів для викладання образотворчого мистецтва засобами іноземної мови, до яких належать: 1) психолого-педагогічні, де перша включає знання і вміння щодо виконання художньо-образотворчої діяльності, а друга – знання, навички та вміння щодо виконання ініціативно-мовленнєвої діяльності, здатної обслуговувати першу; 2) предметно-змістовні, а саме: художньо-образотворча для предмета «Образотворче мистецтво» та ініціативно-мовленнєва для предмета «Іноземна мова». Перша з них є домінуючою, а друга – такою, що здатна обслуговувати першу; 3) методичні, а саме: предметно-методична для образотворчого мистецтва і лінгво-методична для іноземної мови, що полягають у рішенні педагогічних задач та вирішенні конфліктних ситуацій на уроці засобами іноземної мови.

Ключові слова: підготовка майбутніх вчителів початкових класів, інтегрований процес навчання, іноземна мова, образотворче мистецтво.

Frumkina A. L. Topicality and essence of training the future primary school teachers to teach students the educational subjects in a foreign language

The article is devoted to the problem of training future primary school teachers to teach schoolchildren educational subjects in a foreign language. The topicality of such training has been substantiated. The specifics of primary school teacher training has been analyzed and the possibility of integrated training the students how to teach an educational subject in a foreign language to schoolchildren has been substantiated. The choice of such an educational subject as «Fine Arts», which is simple in its theoretical presentation and is available in its practical implementation, for further integrated teaching process has been justified. The integrated competences of future primary school teachers for teaching «Fine arts» to junior school students by means of a foreign language have been defined. There are the following competences: 1) psychological and pedagogical competences for teaching fine arts by means of a foreign language where the first one includes knowledge and skills to master artistic and visual activities, and the second one includes knowledge, skills and abilities to master foreign speech activities that can serve the first; 2) subject and content competencies, namely, artistic and visual competence for the subject «Fine arts» and foreign language and speech competence for the subject «Foreign Language»; the first of them is dominant, and the second one can serve the first; 3) methodical competences, namely subject and methodical competence for the subject «Fine arts» and linguistic and methodical competence for the subject «Foreign language» which aim at solving the pedagogical tasks and resolving the conflict situations in the classroom by means of a foreign language.

Key words: training of future primary school teachers, integrated teaching process, foreign language, fine arts.

УДК 378.016:821

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-69.61>

Хижняк І. А., Ляшов Н. М.

**ПРИЙОМИ ВДОСКОНАЛЕННЯ УМІНЬ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ
РОЗУМІТИ ТЕКСТИ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ**

У статті вказано, що професійна підготовка майбутнього вчителя рідної мови та літератури неможлива без звернення до художнього тексту із зарубіжної літератури, проблема розуміння якого становить особливий інтерес для вчених різних галузей науки. Більшість досліджень при цьому стосуються дітей дошкільного та шкільного віку, тоді як не менш актуальною є проблема розуміння художнього тексту із зарубіжної літератури майбутніми вчителями-філологами.

Зарубіжна література вивчається на філологічному факультеті як одна з основних дисциплін. Окрім безпосереднього засвоєння змісту творів та теорії літератури, опанування майбутніми вчителями-філологами зарубіжної літератури передбачає також їхню активну комунікативну діяльність. Важливим складником формування рецептивних видів цієї діяльності виступає розуміння художнього тексту, через що фахова підготовка студентів-філологів потребує всебічного й глибокого розгляду проблеми визначення прийомів роботи, що удосконалюватимуть уміння розуміти тексти зарубіжної літератури, адже майбутні фахівці мають не лише самі швидко і якісно опанувати літературний твір, але й засвоювати комунікативні механізми його сприймання й розуміння для подальшої роботи з учнями класів загальної середньої освіти.

У результаті теоретичного вивчення проблеми й узагальнення власного досвіду найбільш ефективні автори виокремили такі прийоми удосконалення вмінь студентів-філологів розуміти художній текст: виділення ключових слів тексту і приведення його до певної словесної формули, що відобразить когезію та когерентність усього тексту; застосування елементів психоаналізу під час загального аналізу й інтерпретації твору, що обов'язково має включати такі складники: психоаналітичний підхід до вивчення життєвих подій, змальованих у творі, взаємозв'язок психоаналітичного вивчення особистості й творчості письменника, психологічний аналіз персонажів твору та, зокрема, їхнього мовлення; розгорнуту підготовчу роботу, спрямовану на аналіз позатекстових чинників твору: використання жанрового очікування, тлумачення заголовка, пояснення епіграфа.

Ключові слова: художній текст, розуміння тексту, прийоми навчання, студенти-філологи, зарубіжна література, словесна формула, психоаналіз, позатекстові чинники.

Текст як об'єкт наукового дослідження відображено в складній і динамічній системі міжгалузевих зв'язків між літературознавством, мовознавством, педагогікою, психологією, прагматикою, психолінгвістикою, когнітивістикою, теорією комунікації тощо. Однією із центральних проблем, що в різних аспектах розглядається в цій системі, є особливості розуміння тексту читачами різних вікових категорій, адже характерною ознакою сучасного життя є його прискорений темп, що позначається на представленні будь-якої інформації, її осмисленні та подальшому застосуванні [9].

Особливий інтерес для вчених суміжних галузей науки вже тривалий час становить розуміння літературного тексту з властивими йому художніми засобами представлення інформації (Н. Акімова, Л. Бабенко, Н. Валгіна, Г. Гадамер, І. Гальперін, Л. Калмикова, А. Канищенко, Р. Кириченко, С. Куранова, О. Леонт'єв, А. Лісовський, Є. Пасічник, К. Серажим, З. Фройд, Ф. де Сосюр, Н. Чепелева та ін.). Більшість цих досліджень стосуються дітей дошкільного та шкільного віку, тоді як не менш актуальною є проблема розуміння художнього тексту із зарубіжної літератури майбутніми вчителями-словесниками. Сучасні доробки, в яких висвітлюються певні шляхи вирішення цієї проблеми, поодинокі й переважно належать до проблемного поля психологічної та психолінгвістичної науки (Н. Акімова, Р. Кириченко, О. Литвиненко, І. Ногачевська та ін.) або стосуються окремих типів літературних творів, етапів та особливостей його сприймання тощо (М. Галушко, Л. Романовська, В. Халін та ін.).

Зарубіжна література на філологічному факультеті вивчається як одна з основних дисциплін і передбачає активну комунікативну діяльність майбутніх словесників, важливим складником формування рецептивних видів якої виступають проблеми розуміння художнього тексту. Отже, фахова підготовка студентів-філологів потребує всебічного й глибокого розгляду питання визначення прийомів роботи, що удосконалюватимуть уміння розуміти тексти зарубіжної літератури, адже майбутні фахівці мають не лише самі швидко і якісно опанувати літературний твір, але й засвоювати комунікативні механізми його сприймання й розуміння для подальшої роботи з учнями закладів загальної середньої освіти.

Мета статті – виділити прийоми, спрямовані на удосконалення практичних умінь студентів-філологів розуміти тексти художньої літератури, обґрунтувати важливість їх системного застосування, показати приклади реалізації деяких прийомів під час навчання майбутніх словесників зарубіжної літератури.

Процес розуміння тексту художньої літератури посідає центральне місце в інтелектуальній діяльності студента-філолога і завжди супроводжує його продуктивну комунікативну діяльність. Учені з'ясували, що механізм розуміння полягає в побудові системи перекодування змісту художнього тексту в систему образів, що пов'язує перекодований матеріал з іншими рівнями осмислення. Розуміння є результатом психічного процесу, в якому потенційне значення виявляється в символах або системі символів, які конвертуються в диференціальний когнітивний зміст [2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 11].

Розуміння студентами художнього тексту також пов'язане з визначенням його цілісності та зв'язності, що спираються на систему текстотвірних категорій, тому процес розуміння тексту являє собою ієрархічну систему, де в тісній взаємодії виступають низький, сенсорний та вищий смисловий рівні [2; 4; 8; 11]. Отже, необхідною умовою розуміння художнього тексту є сформовані вміння студентів-філологів декодувати вербальну інформацію, що передбачає проникнення в замисел через усвідомлення його когезії та когерентності. На наш погляд, це вміння ефективно відпрацьовувати, застосовуючи прийом виділення ключових слів тексту і приведення його до певної словесної формули.

Наприклад, пропонуємо студентам звести до десяти ключових слів значний за об'ємом та змістом роман О. Уайльда «Портрет Доріана Грея». Вони можуть бути такі: *Портрет. Психологічний експеримент. Бажання. Кохання. Розчарування. Самогубство. Перетворення. «Пустився на всі заставки». Розуміння. Смерть.* Застосування такого прийому розуміння та продуктивного опрацювання тексту твору поглиблює осмислення загальної ідеї роману О. Уайльда.

Традиційним прийомом навчання студентів-філологів розуміти художній текст є його аналіз, ефект від систематичного застосування якого, на нашу думку, слід посилювати врахуванням психоаналітичних чинників, адже саме текст дозволяє вивчати особистість письменника, його внутрішній світ, що позитивно впливає на процес розуміння твору. У сучасних дослідженнях художнього тексту застосовується психоаналіз, який став антитрадиційною методологією тлумачення та спричинив модернізацію традиційного літературознавства двома напрямками: психоаналітичне вивчення життя та психоаналітичне вивчення творчості письменника. Принципово новий підхід до аналізу літературного тексту ґрунтується на виявленні емоційно-значеннєвої домінанти. Розкриваючи особливості психоаналізу та окреслюючи його роль у сучасному літературознавстві, Н. Зборовська зазначила, що, на відміну від традиційної біографічної школи, психоаналіз зосередився не на очевидному в біографії письменника, а на випадкових та прихованих із боку біографічного та психологічного методу, але дуже вагомим для психоаналітичного тлумачення подіях [1].

На одностайну думку багатьох учених-методистів, зокрема Є. Пасічника, В. Халіна та ін. [6; 10], розуміння художньої літератури визначається не лише об'єктивними відомостями щодо конкретного твору (назва, зміст, ідея, система художніх образів, композиція, манера описів і побудова діалогів тощо), а й суб'єктивними, тобто психічним складом, життєвим досвідом, переконаннями, смаками й уподобаннями власне студентів-філологів. Узагалі, в процесі розуміння студентами художнього тексту, на думку А. Геллі, слід робити акцент на аналізі та розумінні персонажів художнього твору, в наявності і смислі яких імплі-

фікується «маніфестація або екстеріоризація» мисленнєво-мовленнєвої діяльності, що вводиться в художньому тексті специфічними способами та модифікаційними мовленнєвими формами і справляє помітний вплив на читача твору [11].

Тож, вагомим для розуміння художнього тексту студентами-філологами є застосування елементів психоаналізу під час загального аналізу й інтерпретації тексту, що актуалізує використання таких прийомів, як-от: психоаналітичний підхід до вивчення життєвих подій, змальованих у творі; взаємозв'язок у психоаналітичному вивченні особистості та творчості письменника та психологічний аналіз персонажів у творі з особливою увагою до їхнього мовлення.

Глибоко зрозуміти митця і його твір може той студент, психологічні особливості якого максимально наближені до психологічних особливостей певного героя, тому під час застосування прийому психологічного аналізу персонажів у творі стимулюємо «вживання» студентів у певний образ. Із цією метою застосовуємо, наприклад, інтелектуальну розминку, яку В. Сиротенко та О. Бондаренко пропонують спрямовувати на з'ясування того, в якому стані перебуває герой, і чим цей стан зумовлено, якими виражальними засобами твориться таке враження про образ, які емоційні асоціації викликають використані в мовленні персонажа алітерація чи асонанс, і як це звуконаслідування допомагає підкреслити душевні переживання і т.д. [9].

Дослідження педагогів, літературознавців, мовознавців, психологів свідчать, що суттєву роль у розумінні художнього тексту відіграють позатекстові чинники літературного твору: жанр, композиція, тема, ідея, заголовок тощо. З огляду на це запорукою якісного осмислення тексту та важливим складником процесу вдосконалення умінь студентів-філологів розуміти художній текст визначаємо прийоми, що передбачають попереднє докладне ознайомлення з позатекстовими характеристиками твору, зокрема такі: використання жанрового очікування, тлумачення заголовка, пояснення епіграфа.

Передусім ці прийоми реалізуються через опрацювання категорії жанру – художній досвід студента-філолога починає взаємодіяти зі структурою певного твору. Зв'язок категорії жанру зі сприйняттям відображається в понятті «жанрове очікування». Через жанрове визначення художнього твору як роман, повість або оповідання студент розуміє його об'єм, характер написання, час написання, уявляє культуру та епоху, про яку йдеться у творі.

Особливу увагу приділяємо також первинному ознайомленню з текстом, пояснюючи, що, під час сприймання слід спочатку знайти в ньому значущі складники (заголовок, епіграф, посвяту, пролог, епілог, різноманітні коментарі тощо), орієнтуватися на розділи та їхні назви, елементи висловлювання, що повторюються, тощо. Наголошуємо, що особливу роль серед вербальних орієнтирів відіграють заголовки (як усього художнього твору, так і його розділів або частин), адже саме заголовок у згорнутому вигляді відображає тему та/або основну думку твору [5; 6; 7; 8; 9].

У деяких випадках заголовок може викликати ефект очікування як, наприклад, у Дж. Фаулза в «Колекціонері». Після прочитання заголовка студенти уявляють збирача колекцій або рідкостей, адже заголовок, на перший погляд, передбачає позитивну конотацію, але після прочитання твору виникають негативні емоції щодо колекціонера. Заголовки, орієнтовані на певний персонаж твору, конкретну ситуацію, географічне місце тощо, по ходу розгортання подій у творі набувають узагальненого характеру та стають константами особливого світу, створеного автором. За нашими спостереженнями, під час підготовки до розуміння твору студенти-філологи найкраще реагують, коли заголовок є іменем одного з героїв твору, наприклад: «Аліса в країні див» Льюїса Керролла, «Гамлет» і «Ромео та Джульєтта» В. Шекспіра та ін.

Своєрідність епіграфа як комунікативно-прагматичної мовної одиниці, яка супроводжує художній текст, полягає в налагодженні зв'язку між автором і читачем, оскільки автор використовує вже кимось сказане або написане з певною метою, наприклад, Г. Кант неодноразово називав Г. Гейне своїм улюбленим письменником і використовував у романах «Актова зала» і «Вихідні дані» цитати та епіграфи з прози свого попередника. Зважаючи на те, що епіграфи зазвичай прочитуються автоматично, і студенти зрідка самостійно замислюються над їх глибинним значенням для розуміння змісту художнього тексту, необхідним вважаємо обговорення епіграфа твору. Ми переконалися, що лише після пояснення смислу епіграфа та причини його вибору автором, у свідомості студента складається певний асоціативний фон, необхідний для розуміння особливостей змодельованої епохи, історичних подій, характерів, національного колориту.

Показовими для студентів у цьому плані є твори Л. Фейхтвангера, в яких поєднання історизму, документальності та художнього переосмислення історичного минулого розповсюджувалося і на індивідуальний характер використання ним епіграфів. Для кращого розуміння студентами смислу епіграфа в процесі обговорення повідомляємо, що частіше за все Л. Фейхтвангер як епіграфи використовував вислови знаменитих людей: філософа Спінози, Наполеона, Гете, Стендаля тощо («Ієффай та його донька», «Родина Опперман»), хоча в його творах зустрічаються й епіграфи у вигляді цитат з історичної хроніки, народних балад тієї епохи, про яку він писав («Єврейка з Толедо»); а також, що інколи письменники самі до своїх творів придумували епіграфи, як це можна зустріти в серії романів В. Скотта, який використав 171 власний епіграф, у віршах Р. Кіплінга та ін.

Висновки. У результаті теоретичного вивчення проблеми й узагальнення власного досвіду найбільш ефективні автори виокремили такі прийоми вдосконалення умінь студентів-філологів розуміти художній текст: виділення ключових слів тексту і приведення його до певної словесної формули, що відображатиме

когезію та когерентність усього тексту; застосування елементів психоаналізу під час загального аналізу й інтерпретації твору, що обов'язково має включати такі складники: психоаналітичний підхід до вивчення життєвих подій, змальованих у творі, взаємозв'язок психоаналітичного вивчення особистості й творчості письменника, психологічний аналіз персонажів твору та, зокрема, їхнього мовлення; розгорнуту підготовчу роботу, спрямовану на аналіз позатекстових чинників твору (використання жанрового очікування, тлумачення заголовка, пояснення епіграфа).

Проведений теоретико-практичний аналіз проблеми вдосконалення умінь студентів-філологів розуміти художній текст на заняттях із зарубіжної літератури засвідчив актуальність цього питання, багатоаспектність і потребу в подальшому розвитку в напрямі більш докладного дослідження умов реалізації кожного із прийомів на практиці, подальшому їх узагальненні у вигляді напрямів роботи щодо вдосконалення умінь студентів-філологів розуміти художній текст та апробації цих напрямів на науково-експериментальному рівні.

Використана література:

1. Зборовська Н. В. Психоаналіз і літературознавство : посіб. Київ : Академвидав, 2003. 392 с.
2. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ : Радянська школа, 1989. 608 с.
3. Куранова С. І. Основи психолінгвістики : навч. посіб. Київ : Академія, 2012. 208 с.
4. Литвиненко О. О. Індивідуально-психологічні особливості сприймання літературного тексту : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2014. 21 с.
5. Ногачевська І. О. Психологічні особливості розуміння майбутніми вчителями-філологами сучасного поетичного тексту : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Переяслав-Хмельницький, 2018. 26 с.
6. Пасічник С. А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах : навч. посіб. Київ : Ленвіт, 2000. 384 с.
7. Проблемы психологической герменевтики / под ред. Н. В. Чепелевой. Киев : Изд-во НПУ имени Н. П. Драгоманова. 2009. 382 с.
8. Серажим К. Дискурс як соціолінгвальне явище: методологія, архітектоніка, варіативність. Київ : КНУ імені Тараса Шевченка, 2002. 392 с.
9. Сиротенко В., Бондаренко О. Особливості проведення практичних занять при вивченні інтеграційного курсу «Дитяча література з методикою навчання літературного читання». *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. 2018. № 7. С. 137–149. DOI: <https://doi.org/10.31865/2414-9292.7.2018.140591>
10. Халін В. В. Розвиток художнього сприймання епічного твору студентами філологічного факультету в процесі вивчення української літератури : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ. 2006. 18 с.
11. Gelley A. Narrative Crossing. Theory and Pragmatics of Prose Fiction. Baltimore & London : The John Hopkins University Press, 1987. 178 p.

References:

1. Zborovska, N. V. (2003) *Psychoanaliz i literaturoznavstvo* [Psychoanalysis and Literary Studies]. Kyiv : Akademydav. 392 p. [in Ukrainian].
2. Kostiuk, H. S. (1989) *Navchalno-vykhovnyi protses i psykhychnyi rozvytok osobystosti* [Educational Process and Psychological Development of Personality]. Kyiv : Radianska shkola. 608 s. [in Ukrainian].
3. Kuranova, S. I. (2012) *Osnovy psykholingvistyky* [Fundamentals of Psycholinguistics]. Kyiv : Akademiia. 208 p. [in Ukrainian].
4. Lytvynenko, O. O. (2014) *Indyvidualno-psykholohichni osoblyvosti sprymannia literaturnoho tekstu* [Individually-Psychological Peculiarities of Literary Text Perception]. (Extended abstract of PhD dissertation) Kyiv. 21 p. [in Ukrainian].
5. Nohachevska, I. O. (2018) *Psykhologichni osoblyvosti rozuminnia maibutnimy vchyteliamy-filolohamy suchasnoho poetychnoho tekstu* [Psychological Peculiarities of Future Teachers-Philologists Comprehensive of Modern Poetic Text]. (Extended abstract of PhD dissertation). Pereiaslav-Khmelnytskyi. 26 p. [in Ukrainian].
6. Pasichnyk, Ye. A. (2000) *Metodyka vykladannia ukrainskoi literatury v serednikh navchalnykh zakladakh* [Methods of Teaching Ukrainian Literature in Secondary Educational Establishments]. Kyiv : Lenvit. 384 p. [in Ukrainian].
7. Chepeleva, N. V. (Ed.) (2009) *Problemi psykholohycheskoi hermenevtyky* [The Problems of Psychological Hermeneutics]. Kyiv : Izdatelstvo NPU imeny N. P. Drahomanova. 382 p. [in Russian].
8. Serazhym, K. (2002) *Dyskurs yak sotsiolingvalne yavyshe: metodolohiia, arkhitektonika, variatyvnist* [Discourse as a Sociolinguistic Phenomenon: Methodology, Architectonics, Variability]. Kyiv : KNU imeni Tarasa Shevchenka. 392 p. [in Ukrainian].
9. Syrotenko, V. & Bondarenko, O. (2018) *Osoblyvosti provedennia praktychnykh zaniat pry vyvchenni intehratsiinoho kursu «Dytiacha literatura z metodykoiu navchannia literaturnoho chytannia»* [Features of Practical Classes in Studying the Integration Course «Children's Literature with the Methods of Literary Reading»]. *Profesionalizm pedahoha: teoretychni i metodychni aspekty*. № 7. P. 137–149. DOI: <https://doi.org/10.31865/2414-9292.7.2018.140591>. [in Ukrainian].
10. Khalin, V. V. (2006) *Rozvytok khudozhnoho sprymannia epichnoho tvor studentamy filolohichnoho fakultetu v protsesi vyvchennia ukrainskoi literatury* [Development of the artistic perception of an epic work by students of philology in the course of studying Ukrainian literature]. (Extended abstract of PhD dissertation). Kyiv. 18 p. [in Ukrainian].
11. Gelley, A. Narrative Crossing. Theory and Pragmatics of Prose Fiction. – Baltimore & London: The John Hopkins University Press, 1987. 175 p. [in English].

Khyzhniak I., Liashov N. Techniques to Improve the Skills of Students-Philologists to Comprehend the Foreign Literature Texts

The article states that professional training of a future teachers of a native language and literature is impossible without reference to fiction texts of a foreign literature. The problem of these texts' comprehension makes particular interest for researchers of various branches of science. Most scientific papers on this issue relate to children of preschool or school age, while a problem of a fiction texts' comprehension of the foreign literature by future philology teachers is equally relevant.

Foreign literature is studied at philological faculty as one of the main disciplines. In addition to direct assimilation of fiction works content and theory of literature, foreign literature learning by the future teachers of philology also implies their energetic communicative activity. Fiction texts' comprehension is an important component of forming their speech activity receptive types. Thereby professional training of students-philologists requires a thorough and profound investigation in the problem of determining the learning techniques that will improve the students' ability to comprehend the texts of foreign literature. Mainly because the future specialists need as the most rapid and qualitative learn the literary work as also assimilate the communicative mechanisms of its perception and comprehension for further work with pupils of establishments of general secondary education.

As a result of theoretical study of the problem and generalization of own experience, authors singled out the most effective techniques of improving the students-philologists skills to comprehend the fiction texts: highlighting the keywords of the text and creation a certain verbal formula that will reflect cohesion and the coherence of the whole text; application of psychoanalysis elements during general analysis and interpretation of a fiction work, which should necessarily include the following components: psychoanalytic approach to the study of life events, depicted in the work, the interconnection between psychoanalytic study of a writer's personality and creativity, psychological analysis of literary work characters and in particular their speech; an expanded preparatory work aimed at analyzing non-textual features of a fiction work: use of genre expectations, interpretation of a title, explanation of an epigraph.

Key words: fiction text, text comprehension, methods of teaching, students-philologists, foreign literature, verbal formula, psychoanalysis, non-textual features.

УДК 37.018.3.47.7.(09)«1919/1939»

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-69.62>

Черепаня М. Т.

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ ЗАКЛАДІВ ІНТЕРНАТНОГО ТИПУ В ЗАКАРПАТТІ В 1919–1939 роках

Соціально-педагогічні основи становлення та розвитку закладів інтернатного типу в Закарпатті першої половини ХХ століття зумовлювалися сукупністю зовнішніх соціальних і педагогічних чинників, які призвели до змін освітнього простору Закарпатського регіону в залежності від привнесеної соціальної та освітньої політики державою-домінантом, до складу якої входило Закарпаття. Перебування Закарпаття у складі Чехословаччини впродовж 1919–1939 рр. було періодом удосконалення системи освітньо-виховної роботи у закладах інтернатного типу, для якого характерними були такі організаційно-педагогічні умови становлення та розвитку закладів інтернатного типу: 1) соціально-економічні чинники, наслідком яких стало зростання кількості дітей-сиріт, у тому числі й соціальних, у зв'язку із втратою годувальників у роки I Світової війни; низький рівень медичного забезпечення та культури гігієни, особливо у віддалених та гірських районах краю, що призвело до поширення різноманітних захворювань; 2) створення адміністративних підрозділів Підкарпатської Русі – рефератів: у 1919 р. шкільного (координував діяльність із питань освіти та шкільництва) та у 1920 р. – соціальної опіки (здійснення опіки над молоддю, ветеранами війни, а також соціального захисту населення); 3) діяльність закладів інтернатного типу регламентувалася вже діючими австро-угорськими законами та новими законами (Закон 256 «Про захист дітей-сиріт та дітей, народжених поза шлюбом» (1921 р.), Закон 56 «Про всиновлення» (1928 р.), Закон 29 «Про державний захист дітей-сиріт та дітей, народжених поза шлюбом» (1930 р.)), які визначали вимоги до діяльності інтернатних закладів, їх організацію та управління, здійснення державного контролю над їх діяльністю; 4) серед найпоширеніших закладів інтернатного типу були: дитячі будинки/колонії, спеціальні школи (для дітей з вадами психічного та фізичного розвитку, школи для сліпих, для глухих) та допоміжні школи для відстаючих дітей, інтернати при освітніх закладах, шкільні гуртожитки; 5) подальшого розвитку набула підтримка закладів інтернатного типу державними установами (Земельна опіка над молоддю з її дванадцятьма районними філіями) і благодійними фондами та організаціями (Чехословацький Червоний Хрест, Охорона матерів і дітей, Масарикова Ліга проти туберкульозу, Союз чехословацьких скаутів та ін.

Ключові слова: заклади інтернатного типу, соціально-педагогічні умови, Закарпаття, Чехословаччина.

Соціально-педагогічні основи становлення та розвитку закладів інтернатного типу в Закарпатті першої половини ХХ століття зумовлювалися сукупністю зовнішніх соціальних і педагогічних чинників, які призвели до змін освітнього простору Закарпатського регіону в залежності від привнесеної соціальної та освітньої політики державою-домінантом, до складу якої входило Закарпаття. Багатосторонній ретроспективно-оцінювальний аналіз педагогічних явищ дозволяє науковцям зосереджувати увагу на їхніх процесуальних та змістових характеристиках. У нашому дослідженні на основі аналізу соціально-економічних, політичних та культурно-освітніх аспектів, які мали місце в Закарпатті у 1919–1939 рр., визначимо ті соціально-педагогічні умови, які, на нашу думку, стали чинниками становлення та розвитку системи закладів соціальної опіки над дітьми-сиротами, дітьми, позбавленими батьківського піклування, а також закладів інтернатного типу для дітей, що мали вади фізичного та/або розумового розвитку й потребували спеціального догляду і спеціальних умов навчання та виховання.

Різні аспекти історичного розвитку Закарпаття між двома світовими війнами були предметом досліджень багатьох вітчизняних і зарубіжних науковців. Зокрема, питанням історії розвитку Закарпаття присвячені праці вітчизняних дослідників: політичні аспекти процесу приєднання Закарпаття до складу Чехословаччини та його