

competencies of teachers in the international pedagogical space].

9. Maksymovska, N.O. (2016) Mediasotsializatsiia zasobamy animatsiinoi sotsialno-pedahohichnoi diialnosti: Prohrama navchalnoi dystsypliny za vyborom pidhotovky doktoriv filosofii zi spetsialnosti 231 «Sotsialna robota» [Media socialization by means of animation social and pedagogical activity: Curriculum of the elective training of doctors of philosophy in the specialty 231 "Social work"]. Kharkiv.

10. Krylevets, M.P. (2020) *Navchalna prohrama pidvyshchennia kvalifikatsii uchyteliv pochatkovykh klasiv* [Curriculum for advanced training of primary school teachers]. Poltava.

11. Onkovych, H.V. (2007) *Media-pedahohika i media-osvita: poshyrennia u sviti* [Media pedagogy and media education: distribution in the world].

12. Poroshenko, M.A., Kolupayeva, A.A., Yaroshuk, M.V. ets. (2018) *Orhanizatsiino-metodychni zasady diialnosti inkliuzyvno-resursnykh tsestriv*. [Organizational and methodological principles of inclusive resource centers]. Kyiv.

13. *Pro pidvyshchennia kvalifikatsii vchyteliv pochatkovoї shkoly, yaki navchatymut uchniv pershykh klasiv u 2019/2020 n. r.: nakaz Departamentu osvity i nauky Kyivskoi miskoi derzhavnoi administratsii № 653 vid 26.10.2018*. [About advanced training of primary school teachers who will teach first grade students in 2019/2020. r.: order of the Department of Education and Science of the Kyiv City State Administration № 653 dated 26. 10. 2018.].

14. Robak, V. (2006) *Do pyttannia pro rozvytok mediapedahohiky u Nimechchyni* [On the question of the development of media pedagogy in Germany]. Lviv.

15. Sahun, O.P. (2018) *Vprovadzhennia media-osvity v navchalno-vykhovnyi protses zakladu*. [Introduction of media education in the educational process of the institution].

16. Chemerys, I.M. (2006) *Mediaosvita za kordonom: teorii mediaosvity ta korotka istoriia rozvytku* [Media education abroad: theories of media education and a brief history of development].

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**МИЧКА-ЛЕВЧЕНКО Юлія Золтанівна** – аспірант кафедри педагогіки та інноваційної освіти, Національний університет «Львівська політехніка»

**Наукові інтереси:** медіа-освіта, навчально-методичний комплекс, початкова школа, інтеграція

#### INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

**MYCHKA-LEVCHENKO Yuliia Zoltanivna** – PhD student in Professional Education, Lviv Polytechnic National University

**Circle of research interests:** media, media complex, educational and methodical complex, primary school, integration.

*Стаття надійшла до редакції 18.09.2020 р.*

УДК 373.3.016:81(410)“19/20”

DOI: 10.36550/2415-7988-2020-1-191-246-249

**ЧЕВЕЛЮК Маріанна Вікторівна** – аспірантка кафедри іноземної філології та перекладу, Відкритого міжнародного УНІВЕРСИТЕТУ розвитку людини “Україна”  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2715-5024>  
e-mail: [marianna.cheveliuk@gmail.com](mailto:marianna.cheveliuk@gmail.com)

### МОВНА ОСВІТА У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ НА ПОЧАТКУ II ПОЛОВИНИ ХХ СТОЛІТТЯ

**Постановка та обґрунтування актуальності проблеми.** Незважаючи на очевидне значення англійської мови як засобу спілкування і літератури, вона не займала особисте місце в історії освіти, принаймні до II половини ХХ століття. У державних школах англійська мова довгий час була підпорядкована класиці. Перші школи для бідних зосереджувались на навчанні дітей читати Біблію. Пізніше вони мали на меті в короткий термін, перед тим, як учні пішли на роботу, навчити їх мінімальним навичкам читання, письма та шифрування, які підходили б їм для скромного та корисного працевлаштування в житті. Оскільки англійська мова на той час стала в програмі та розкладі у більшості початкових шкіл, революція настала пізніше, ніж у мистецтві, частково без сумніву, оскільки англійська мова стала одним із двох предметів, за якими оцінювали придатність до середньої освіти.

Але революція, безумовно, настала. Це почалося тоді, коли початкові школи зрозуміли, наскільки і як спонтанно діти вивчають світ та мову за чотири-п'ять

років до того, як вони приходять до школи, більше, ніж вони коли-небудь знову вивчать за той же проміжок часу. Досвід та мова постійно взаємодіють; слова оживають в умовах чуттєвого та яскравого образного досвіду. Не менш вірно, що досвід стає багатшим, коли його обговорюють і відтворюють. Досягнення багатьох шкіл для молодших школярів полягало в тому, щоб розвивати та поширювати досвід дітей.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У серпні 1963 року Сер Едвард Бойл, тодішній міністр освіти, звернувся до Центральної консультативної ради з питань освіти Англії з проханням розглянути весь ряд предметів початкової освіти та переходу до середньої освіти.

Історії мовної освіти присвячено велику кількість зарубіжних наукових досліджень. Вагомі дослідження галузі, обрані для аналізу, представлені у працях Р.Пітерса, У.Макея, Дж.Брунера, Р.Тітоне, Л.Келлі, А.П.Р.Говатта, П.Хьорст, Р.Дирден.

**Мета статті.** Виокремити та схарактеризувати основні моменти навчання мовної освіти у Великій Британії на початку II половини XX століття. Завдання визначаємо: проаналізувати рівень знань та навичок учнів та рівень викладання вчителів.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Спілкування, вираження почуттів та діалоги дитини з батьками, іншими дітьми, а також учителем часто може здійснюватися невербальними засобами, такими як вираз обличчя, жест чи рух тіла. Це основні форми висловлювання, і увага до них особливо цінна для розуміння маленьких дітей. Досвід та почуття також можуть передаватися через гру, через виразну та творчу реакцію на засоби масової інформації, а також через відновлення емоцій у русі, міміці та спонтанної драматизації.

Розмовна мова відіграє центральну роль у навчанні. Батьки, розмовляючи зі своїми дітьми, допомагають їм знаходити слова, щоб виразити свої потреби, почуття та переживання. За допомогою мови діти можуть перетворити свою активну реакцію на навколишнє середовище у більш точну форму і навчитися маніпулювати нею більш економічно та ефективно. Складні перцептивно-моторні навички читання та письма на перших етапах базуються на мовленні та різноманітні досвіду, на основі якого розвивається ефективна мова. Мова зароджується як засіб вираження почуттів, встановлення контакту з іншими людьми та здійснення бажаних відповідей від них; вони залишаються основними функціями мови навіть на більш зрілому рівні. Мова розвивається через етапи мовлення, повторення одних команд і заборон інших, щоб стати нарешті частиною внутрішнього обладнання для мислення у дитини. Мова все частіше виступає засобом організації та контролю досвіду, та власних реакцій дитини на нього [2].

Отже, розвиток мови став центральним у навчальному процесі. Діти, які виховувалися в домашніх умовах, де обмежені форми мови, знаходилися у значній шкоді, коли вони вперше йшли до школи [1], і їм доводилося мати значні компенсаційні можливості для розмови, якщо вони хотіли розвивати словесні навички та формувати поняття. Активний словниковий запас дитини різко зростає від двох до п'яти років, досягаючи в середньому понад 2000 слів. Було підраховано, що дитина повинна зрозуміти близько 3000 слів, щоб почати читати [3]. До чотирьох-п'яти років діти повинні правильно формулювати звуки приблизно на 90 відсотків. Більшість дітей могли скласти речення до того часу, коли вони йшли до школи, і вони були здатні зрозуміти прості вказівки незнайомих людей. Якщо дитину без належних повноважень спілкування помістити в нову соціальну ситуацію, це може бути серйозною психологічною травмою.

Мабуть, найдраматичніша з усіх революцій у викладанні англійської мови полягала в кількості та якості дитячого письма. Кодекс 1862 р. Не вимагав жодного письма, крім транскрипції чи диктанту, до стандарту або приблизно до віку від 12 до 13 років. У

тридцять роки самостійне письмо в молодшій школі рідко виходило за рамки одного-двох речень. На початку II половини XX століття досить поширеним було те, що письмо починалося пліч-о-пліч із навчанням читання, діти диктували своїм вчителям і поступово копіювали написане, а потім розширювали і писали для себе розповіді про свій досвід вдома та в школі. Часто це служило як перші книги для читання.

Школи намагалися зробити мовлення окремим предметом, уроком бесіди та періодом "новин"; було багато шкіл, де день проводився у режимі ігор, супроводжуючись розмовами вчителя з дітьми як окремими особами, так і групами, а іноді й усім класом. Дуже важко було вчителям великих класів зі школярами, які мали мізерні можливості для взаємодії в розмові вдома. Вчителям рідко коли достатньо часу, щоб дочекатися нерішучих слів від подібних дітей або поставити запитання, які допоможуть налаштуватися їм на мислення. Це були причини для серйозного занепокоєння дітьми, які потрапили до молодшої школи, ще до того, як вони стали вільно говорити.

Групові інтереси та індивідуальні захоплення заохочували учнів до довгої розмови та дискусії. Через наголос на високі стандарти у письмовій роботі рідко можна було знайти цілком впевнених у мові школярів. Але слід зазначити, що відбулося покращення плавності у дітей, артикуляції та впевненості у мовленні за останні 20 років. Його наслідки були очевидні у виступі молодих вчителів, які почали активно працевлаштовуватися до шкіл. Приклад у мовленні був важливим, від школярів очікували подальшого вдосконалення мовлення, тим більше, що вплив радіо та телебачення набував популярності.

Дітей заохочували говорити на слух, хоча це, безумовно, не те саме, що просити «висловитись», що часто на практиці призводило до того, що діти говорили грубо і напружували голос. У міру дорослішання та збільшення самовпевненості вчителі придумували випадки для того, щоб вони, відповідно до своїх можливостей, розмовляли з групою, класом та на зборах, коли чутність і практика ставали необхідністю. Але використання таких термінів, як „правильність” та „наголос” завжди змінюється, і вчителі не повинні обтяжувати своїх учнів дотриманням застарілих умов. Правильністю жертвували, а не плавністю, енергійністю чи ясністю змісту. Вчителі намагалися вистроїти міцні стосунки з учнями, тоді діти, як правило, приймали та використовували виправлення грубих граматичних помилок. Складніше було вирішити, чи можна терпті акцент, вітати його чи модифікувати. У цій проблемі були пов'язані всілякі особисті та соціальні, а також педагогічні питання, і щоразу, коли це питання обговорювалось в пресі, виявляли широкі розбіжності в думках. Була розроблена дослідницька програма Project English, яка почала висвітлювати ці проблеми і пропонувати вказівки вчителям, пов'язані з особистими, соціальні, а також педагогічними питаннями.

Традиційно одним із перших завдань початкової школи було навчити дітей читати, оскільки читання було ключем до більшої частини навчання і до можливості самостійного навчання. У багатьох початкових школах читання та письмо трактувалися як розширення розмовної мови. Дітей знайомили з читанням щоденні події та обстановка в класі. Повідомлення про повернення додому, листи хворим дітям, надписи для повернення матеріалів та інструментів на належне місце – все закликала до читання та письма. Діти сумісно з вчителями розробляли саморобні книжки, які вони потім читали індивідуально або невеликими групами. Ці книжки допомагали їм побачити сенс у читанні та зрозуміти мету письмових записів.

Найуспішніші вчителі молодших школярів відмовлялися слідувати моді і прихилилися до будь-якого одного методу. Вони обирали методи та книги відповідно до віку, інтересу та можливостей окремих учнів. Дітям допомагали читати, запам'ятовуючи вигляд слів і фраз, часто за допомогою малюнків, відгадуючи з контексту, який може принести їм успіх, і фонетику, починаючи з початкових звуків. Вони випробовували всі доступні їм методи і не залежали лише від одного методу. Замість того, щоб покладатися на одну схему читання, багато вчителів використовували ряд схем з різними характеристиками, ретельно підбираючи для кожної дитини окремо. Одні схеми підкреслювали читання зору, інші фонетику; деякі складалися з коротких книг, з дуже повільним накопиченням словникового запасу і підходили дітям, які потребували швидкого успіху; інші схеми допомагали дітям, які здатні швидко прогресувати та відкидати букварі. Схеми читання не повинні визначати практики, які застосовували для всіх дітей. Декілька дітей здатні, з невеликою допомогою, навчити себе читати з книжок і історій, вивчених напам'ять. Швидше можна було переходити безпосередньо від саморобних книг до простих книжок з історіями. Багатьом дітям не потрібно було переглядати серію книг, іншим знадобилося багато додаткового матеріалу, щоб навчитись читати з книжок з римами та історіями, вивченими напам'ять.

Щодо сучасних мов, протягом багатьох років у початкових школах спостерігалися епізодичні, індивідуальні та досить не узгоджені спроби їх викладання, майже завжди французької. Вік, з якого хлопці в незалежних підготовчих школах починали латинську та французьку мови, показав, що принципових труднощів у навчанні другої мови не було принаймні для деяких учнів молодшого віку. Чи можна було викладати другу мову для всіх чи для більшості дітей - було невідомо. Як правило, ці експерименти були присвячені найбільш здібним дітям четвертого року навчання у молодшій школі, і їх проводили через появу серед співробітників когось, хто добре «володів» або «любив» французьку мову. Часто предмет починався лише після того, як відбувся відбірний іспит, і, таким чином, був обмежений період березень-липень. Надто часто

щотижневі витрати часу були занадто короткими і погано розподілялись, і якщо, як це часто здавалося, ключовий вчитель виїжджав, французька мова безслідно випадала з навчальної програми. Явним фактом було те, що більшість вчителів початкових класів не були кваліфікованими для викладання сучасної мови. Крім того, загальноосвітні школи, до яких ходили зацікавлені діти, виявляли, часто з певним виправданням, безглузду байдужість до їхніх тверджень, що вони «вже по-французьки зробили». Ці матеріали були прикладом найменш захоплюючої сторони англійської незалежності.

За останні кілька років відбулися повні перемини. Більше англійців, у тому числі багато вчителів, їздили за кордон, і було відчуття, що слід зміцнювати зв'язки з рештою Європи. Культурні переваги знання другої мови, відмінні від строго лінгвістичних, завжди були зрозумілі, але тепер усе частіше відчувалося, що вони повинні бути доступними для набагато більшої верстви населення. У 1962 році Фонд Наффілда запропонував 100 000 фунтів стерлінгів на виробництво матеріалів для експериментів із викладання французької мови в початкових школах. Департамент освіти і науки взяв на себе відповідальність за організацію необхідної підготовки вчителів та створив спільний керівний комітет, в якому були представлені Департамент, Фонд та місцеві органи освіти.

Період, протягом якого було обрано 13 експериментальних та 53 суміжних областей, викладачі пройшли навчання. Процес, який включав тримісячний курс у Франції та ранні етапи підготовленого навчального матеріалу, завершився у вересні 1964 р., коли був введений другий етап - початок викладання французької мови для восьмирічних дітей.

Була низка пунктів, які, здається, варто було зробити на тому порівняно ранньому етапі. По перше, ретельне та систематичне планування експерименту, що передбачало розумну впевненість у надійних засадах та безперервності та тверду домовленість із середніми школами, що приймають.

По друге, навчальний матеріал Наффілда, незважаючи на його тісний зв'язок з експериментом, не був важливою його частиною. Не було примусу використовувати його, і фактично близько 20 відсотків пілотних областей використовували інші матеріали, деякі з них були розроблені у Франції, деякі в США, а деякі в цій країні. Школи, які використовували матеріал Наффілда, отримали всі можливості для його формування та вдосконалення. Постійне та конструктивне співробітництво між усіма зацікавленими - Фондом, кафедрою та викладачами - є однією з найбільш приємних та найважливіших особливостей експерименту.

По третє, були оцінені причини, які призвели до того, що експеримент майже повністю обмежився французькою мовою на початковому рівні. Кількість вчителів початкових класів, які достатньо добре знали будь-яку іншу мову, щоб її викладати, а

французька мова була "найбезпечнішою" мовою з точки зору переведення в середню школу.

По четверте, впровадження сучасної мови в початковій школі гостро порушувало питання спеціалізації. Було простіше, коли набагато більше вчителів початкових класів були кваліфікованими для викладання французької мови. Тим часом виникло певне занепокоєння, щоб методи, що застосовувалися при викладанні французької мови, різко не відрізнялися від тих, що застосовували для решти навчальної програми. Традиції, що розвивалися в початковій освіті з 1945 року були віддалені від класного навчання та офіційних уроків. Але на ранніх етапах вивчення сучасної мови неминуче вимагало певного класного навчання, і багато вчителів побоювалися, що доведеться відмовитись від багатьох труднощів. Будь-яка школа, яка приступила до французької мови, повинна була критично вивчити курс, який вона пропонувала використовувати.

Шкода, що багато шкіл та районів, які не входили в експеримент, вирішили додати французьку мову до навчальної програми, не забезпечуючи розумних умов для успіху. Занадто багато шкіл запровадили французьку мову, не маючи вчителя, який мав хоча б мінімальну кваліфікацію, без урахування того, що було задовільною схемою та розкладом, і без будь-яких консультацій щодо отримання середніх шкіл. Без викладача, який мав би лінгвістичну кваліфікацію та методи, придатні для початкової школи, краще не мати нічого спільного з французькою.

**Висновки з дослідження і перспективи подальших розробок.** Експеримент викликав пильний інтерес у багатьох початкових школах. Пізніші етапи вивчення мови ставали набагато складніші за попередні. Саме тоді, коли були досягнені пізніші етапи, можна було оцінити проблеми навчання менш здібних учнів та оцінити

труднощі з набором персоналу, настільки було велике розширення викладання мови. З цієї та інших причин ми сподіваємось, що експериментальний характер проекту був визнаний, і що не було зроблено жодних спроб продовжувати викладання другої мови в початкових школах, поки результати експерименту не були повністю оцінені.

#### СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Bernstein B. *Social Class and Linguistic Development: in Education: Economy and Society* Ed. Halsey AH: New York Free Press, 1961.
2. Luria A.R. *The Role of Speech in the Regulation of Normal and Abnormal Behavior*: London Pergamon Press, 1961.
3. McCarthy D. *Manual of Child Psychology*, Ed. Carmichael L, New York: Wiley, 1969.

#### REFERENCES

1. Bernstein, B. (1961) *Social Class and Linguistic Development: in Education*. New York.
2. Luria, A.R. (1961) *The Role of Speech in the Regulation of Normal and Abnormal Behavior*. London.
3. McCarthy, D. (1969) *Manual of Child Psychology*. New York.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**ЧЕВЕЛЮК Маріанна Вікторівна** – аспірантка кафедри іноземної філології та перекладу, Відкритого міжнародного УНІВЕРСИТЕТУ розвитку людини "Україна"

*Наукові інтереси:* педагогіка, історія педагогіки.

#### INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

**CHEVELIUK Marianna Viktorivna** – graduate student of the Department of Foreign Philology and Translation, Open International University of Human Development "Ukraine"

*Circle of research interests:* pedagogy, history of pedagogy.

*Стаття надійшла до редакції 18.09.2020 р.*

УДК 378:373.2

DOI: 10.36550/2415-7988-2020-1-191-249-253

**БОНДАР Вікторія Григорівна** –

викладач кафедри дошкільної освіти

Черкаського національного університету

імені Богдана Хмельницького

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8874-4319>

e-mail: bondarvikusy2017@gmail.com

### МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

**Постановка та обґрунтування актуальності проблеми.** У процесі наукового пошуку для отримання достовірної інформації про необхідні та достатні способи (підходи, принципи, методи, форми, засоби) досягнення мети й вирішення завдань дослідження сучасні вчені дедалі активніше використовують загальнонауковий метод

моделювання процесу організації підготовки здобувачів освіти.

З філософської точки зору, моделювання трактується як метод дослідження об'єктів шляхом пізнання на їх моделях, як процес побудови та вивчення моделей реальних предметів, явищ та об'єктів, які сконструйовані з метою визначення,