

10. Metodichni rekomendatsii shchodo pidhotovky ta transliatsii videoleksi u Vidkrytomu mizhnarodnomu universyteti rozvytku liudyny «Ukraina» [Methodical recommendations for the preparation and broadcasting of video lectures at the Open International University of Human Development "Ukraine"] [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <https://uu.edu.ua/videolectsii_on-line> [Data zvernennia 5 Liutoho 2021].
11. Breim, S. Efektyvne navchalne video [Effective educational videos] [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <<https://ceit.ucu.edu.ua/news/efektyvne-navchalne-video/>> [Data zvernennia 28 Sichnia 2021].

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2021-30-32-42>

УДК 37.01: 811.11

Камінська Ірина Тарасівна,

доктор філософії в галузі освіти,

доцент кафедри англійської мови

Державний університет телекомунікацій

Київ, Україна

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5710-6314>

irina717@ukr.net

ТЕОРЕТИКО-ПЕДАГОГІЧНІ КОНЦЕПЦІЇ ПРЕДМЕТНО-МОВНОГО ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ

Анотація. У статті досліджені педагогіко-методологічні моделі предметно-мовного інтегрованого навчання та шляхи їхньої реалізації в організації освітнього процесу із застосуванням означеної освітньої технології. Коротко розглянуто становлення предметно-мовного інтегрованого навчання як домінуючої форми двомовної освіти в Європі, поданий аналіз основних теоретико-педагогічних концепцій, покладених в основу цього підходу, та їхнього впровадження в освітній процес. Представлено погляди зарубіжних вчених, зокрема британських, щодо створення освітнього середовища на засадах предметно-мовного інтегрованого навчання, потенціалу застосування, проблем втілення й перспектив розвитку цієї методики. Наведено визначення предметно-мовного інтегрованого навчання.

У роботі досліджується питання надання спеціальної та академічної мовної підтримки для сприяння вивченню змісту предмета за допомогою мови, а також індивідуальної допомоги в засвоєнні нових понять з опорою на набутий мовний досвід. Проаналізований такий аспект предметно-мовного інтегрованого навчання, як скаффолдинг, його типи (лінгвістичний, когнітивний, концептуальний, культурний, афективний), ступінь, цілі й умови застосування в освітньому процесі. Розглянуті педагогіко-методологічні моделі побудови предметно-мовного інтегрованого навчання, розроблені в якості теоретичної основи для проведення практичних занять із використанням досліджуваної технології: «мовний триптих», який включає в себе аналіз «мови навчання», «мови для навчання» й

«мови через навчання», а також модель «4 Cs», створена Д. Койлом, яка інтегрує чотири контекстуалізованих структурних елементів (зміст, пізнання, комунікацію і взаємодію, культуру). Ці моделі є одночасно теоретичним базисом і педагогічним інструментом для освітян, які здійснюють навчання із застосуванням технології предметно-мовного інтегрованого навчання.

Ключові слова: предметно-мовне інтегроване навчання; іноземна мова; технологія навчання; інтеграція; соціокультурна компетентність.

1. ВСТУП /INTRODUCTION

Постановка проблеми. Предметно-мовне інтегроване навчання знаходиться в центрі уваги українських і європейських вчених та педагогів, адже спільна політична, економічна та культурна взаємодія, налагодження академічної та професійної мобільності сприяють забезпеченню мовної диверсифікації Європи. Реалізація багатомовної освіти в Україні узгоджується із затвердженою державною політикою розвитку освітньої галузі. Інтеграція нашої країни в міжнародний освітній та академічний простір визначена Законом «Про освіту» однією з засад державної політики у сфері освіти. Цей закон надає можливість суб'єктам навчання опановувати зміст навчальних дисциплін іноземними мовами, а відтак, впроваджувати технологію предметно-мовного інтегрованого навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивченню теоретичних основ створення навчальних матеріалів для роботи за технологією предметно-мовного інтегрованого навчання присвячені наукові розвідки Першукової О.О. Результати дослідження питання паралельного вивчення як іноземної мови, так і профільного предмету на основі методики предметно-мовного інтегрованого навчання представлені в статтях Шерстюк Н.О., Танько Н.Г., Вавіліної С.Г. Зарубіжні науковці студіювали такі аспекти предметно-мовного інтегрованого навчання; принципи й цілі (Coyle, D., Hood, P., Marsh, D.), методи й форми навчання (Cummins, J., Clegg, J., Darn, S.), розроблення навчальних планів і програм (Mehisto, P., Wolff, D.). Для ефективного впровадження інтегрованого вивчення іноземної мови та змісту навчальних предметів доцільно здійснити подальше вивчення педагогіко-методологічних моделей предметно-мовного інтегрованого навчання.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ /AIM AND TASKS

Метою статті є дослідження теоретичної основи предметно-мовного інтегрованого навчання для застосування результатів цієї розвідки під час практичних занять.

Зазначена мета статті зумовлює постановку таких **завдань**: вивчити сучасні теоретико-педагогічні концепції предметно-мовного інтегрованого навчання; розглянути педагогіко-методологічні моделі побудови освітнього процесу на основі цієї технології; узагальнити наявний досвід щодо створення відповідного освітнього середовища.

3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH FINDINGS

На початку 1990-х років у рамках роботи Комісії Європейських спільнот та Ради з культурного співробітництва Ради Європи була проведена серія конференцій та зустрічей, під час яких було вирішено «дослідити, якою мірою досвід, накопичений у європейській шкільній освіті, може бути розповсюджений на широкі верстви населення шляхом вивчення використання іноземної мови як робочої мови для немовних предметів» [1, с. 143]. До того ж, Європейська Комісія, висловлюючи свою щире підтримку вивченню іноземних мов, закликала ключових учасників двомовної освіти об'єднатися з метою аналізу наявних моделей та практики двомовної освіти й розробити рекомендації щодо координації розвитку двомовної освіти в Європі.

Сфера двомовної освіти в Європі неймовірно різноманітна, у ній наявні різні моделі навчання мов відповідно до конкретних національних і регіональних умов. Крім того, ці моделі «були схарактеризовані й описані з використанням термінів, запозичених з інших контекстів, і які загалом спиралися на понад 30 дескрипторів; значною мірою такий стан властивий моделям навчання іноземних мов, в основу яких покладені імерсійні технології двомовних рухів у США та Канаді» [2, с. 544]. Це суттєво ускладнило роботу європейських інститутів щодо розроблення узгодженої мовної політики щодо до двомовної освіти, а також створення його сталого вичерпного визначення предметно-мовного інтегрованого навчання, яке б враховувало різноманіття підходів до реалізації двомовної освіти в Європейському Співтоваристві загалом.

Термін «предметно-мовне інтегроване навчання» був застосований у 1994 р. дослідницькою групою під головуванням вченого D. Marsh для опису європейських моделей білінгвальної освіти, у якій «мова використовується як засіб для вивчення змісту, а зміст як ресурс для вивчення мов» [3, с. 9]. Це визначення предметно-мовного інтегрованого навчання є вельми загальним, що зумовлює наявність істотної кількості варіацій залежно від наявного навчального контексту. Значне розповсюдження практики інтегрованого опанування змістом предмета й мовою зумовлює наявність широкого діапазону дефініцій. Науковці A. Greere та A. Räsänen зазначають, що «є багато інших визначень – понад 40, використовуваних лише в Європі» [4, с. 4]. З-поміж них можна назвати такі: імерсія (Швеція), двомовна освіта (Угорщина), багатомовна освіта (Латвія), інтегрована навчальна програма (Іспанія), іноземна мова як робоча мова (Австрія), збагачене мовами навчання (Фінляндія) і багато інших. У галузі вищої освіти група LanQua («Мовна мережа для забезпечення якості») схарактеризувала предметно-мовне інтегроване навчання як «загальний термін для всіх підходів, у яких студентам пропонується особлива форма спеціальної та академічної мовної підтримки для сприяння засвоєнню змісту предмета за допомогою мови» [5]. Ця дефініція є більш загальною, ніж запропонована Європейською Комісією, оскільки йдеться про «мовну підтримку» для сприяння засвоєнню змісту, не уточнюючи, чи варто мовні цілі формулювати настільки ж чітко, як і предметні, для того, щоби предметно-мовне інтегроване навчання було ефективним. Дослідник D. Coyle пропонує більш широке визначення: «Предметно-мовне інтегроване навчання – це освітній підхід подвійного призначення, у якому мова, відмінна від рідної, використовується для вивчення і викладання як змісту предмета, так і самої мови. Тобто викладання й навчання

зосереджене й на змісті предмета, і на мові. Вивчення змісту предмета й мови тісно переплетене, навіть якщо в певний момент акцент зміщений у бік або іншого [6, с. 1].

Стрімкий розвиток предметно-мовного інтегрованого навчання в Європі пояснюється впливом чотирьох основних чинників: бажання сімей формувати в дітей компетенцію щонайменше в одній іноземній мові; дії урядів щодо поліпшення мовної освіти для отримання певних соціально-економічних переваг; робота Європейської комісії, яка мала на меті закласти основу для забезпечення більшої соціальної інклюзивності та економічної потужності; напрацювання фахівців мовної галузі щодо втілення потенціалу подальшої інтеграції мовної освіти з іншими дисциплінами.

Одне з ключових питань, на яке має дати відповідь теоретико-методологічна база предметно-мовного інтегрованого навчання, полягає в тому, як поєднати засади теорії навчання мов і моделі навчання змісту дисципліни, які часто є предметно-специфічними. Передбачається, що студенти, чие навчання відбувається із застосуванням технології предметно-мовного інтегрованого навчання, мають демонструвати сталий прогрес як у вивченні змісту предмета, так і у вивченні та використанні мови, а отже, комплексна теоретико-педагогічна концепція має включати всі вказані результати навчання.

У процесі реалізації предметно-мовного інтегрованого навчання мова, що використовується для академічних і спеціальних цілей, зумовлює вимоги щодо обробки лінгвістичної інформації та мовленнєвої діяльності, які є відмінними від тих, що висуваються до загальних соціальних мовних функцій. Це передбачає впровадження спеціально організованого викладання й навчання. Дослідник J. Cummins вказує на те, що впродовж опанування студентами навчальної програми, «від них усе частіше вимагають використовувати мову в когнітивно стимулюючих і контекстно звужених ситуаціях, які суттєво відрізняються від повсякденної мовленнєвої інтеракції», а також «мінімально спираються на контекстні або міжособистісні сигнали» [7, с. 59]. Крім того, він наголошує на необхідності соціального взаємозв'язку суб'єктів навчання для підвищення рівня володіння академічним мовленням. Було встановлено, що успіхи в читанні безпосередньо пов'язані з тим, що учні мають можливість обговорювати прочитане з викладачем, а також один з одним, що «забезпечує взаємодію таких розумових процесів як аналіз, оцінка та синтез з академічною мовою, поглиблюючи розуміння тексту» [7, с. 66]. Комунікативна інтеракція, обговорення та з'ясування значень покладені в основу педагогіки предметно-мовного інтегрованого навчання. Отже, за умов успішного втілення, технологія предметно-мовного інтегрованого навчання являє собою засіб, за допомогою якого учні можуть продовжувати свій академічний або когнітивний розвиток, одночасно підвищуючи рівень володіння академічною мовою.

Також J. Cummins зазначає, що розроблення програм для набуття вмінь академічного мовлення (CALP) передбачає відображення у двомовних/багатомовних програмах таких аспектів: пізнавального, тобто навчання має бути когнітивно складним і вимагати від студентів використання розумових навичок вищого гатунку; академічного, тобто навчальний матеріал (природничі науки, математика, суспільствознавство, мистецтво) має бути інтегрований із навчанням іноземної мови в такий спосіб, щоб учні мали змогу оволодіти відповідним лексичним діапазоном та

стилем; мовного, тобто сприяння розвитку мовної свідомості має відбуватися упродовж усього терміну реалізації навчальної програми, заохочуючи учнів порівнювати мови (фонетичні особливості, граматику) і надаючи їм широкі можливості для виконання дослідницьких проєктів. На думку дослідника, «навчання в рамках двомовної/багатомовної програми має зосереджуватися на смислі, на самій мові й на особливостях застосування виучуваних мов» [7, с. 80].

Це твердження пов'язане з ключовою концепцією предметно-мовного інтегрованого навчання, так званим «Мовним триптихом», який включає в себе аналіз «мови навчання, мови для навчання й мови через навчання» [6, с. 36]. «Мова навчання» розглядається, як інструмент навчання та здобуття знань. Це дає змогу студентам отримати доступ до понять, концепцій та навичок, пов'язаних із предметом або змістом, наприклад, спеціальної тематичної лексики, а також широко вживаних граматичних та синтаксичних конструкцій. «Мова для навчання» є мовою, яка дозволить учневі брати активну участь у класній роботі, а також стане засобом, необхідним для успішного функціонування в іншомовному середовищі в майбутньому, тому основна увага має приділятися розробленню стратегій спільної роботи з іншими учнями та взаємодії з однолітками та вчителями. Цей аспект використання мови в процесі предметно-мовного інтегрованого навчання тісно пов'язаний з особливою лінгвістичною підтримкою, тобто застосуванням різноманітних допоміжних засобів для засвоєння нових понять з опорою на набуті знання (linguistic scaffolding). Така лінгвістична підтримка зумовлює «створення репертуару мовних актів, пов'язаних зі змістом, таких як опис, оцінка та висновки, які необхідні для ефективного виконання завдань, і для того, щоб учні самостійно послуговувалися мовними засобами, опанованими під час предметно-мовного інтегрованого навчання» [6, с. 37]. «Мова через навчання» передбачає, що активна участь у навчанні заохочує учнів формулювати своє розуміння виучуваних концептів, досягаючи більш глибокого рівня усвідомлення. У процесі опрацювання предметних понять і тем вони засвоюють нові знання, способи мислення, а також відповідне лінгвістичне оформлення. Спілкуючись з учителем і один з одним, учні вживають як знайомий лінгвістичний матеріал, так і новий, з яким вони зіткнулися в процесі навчальної діяльності. На відміну від мови навчання та мови для навчання, цей тип використання мови є спонтанним і безпосереднім.

Наведений тривимірний погляд на мову треба враховувати під час планування уроків із застосуванням технології предметно-мовного інтегрованого навчання і створення навчальних матеріалів. Це відповідно вимагає ретельного аналізу типів мови, якими послуговуються учні, а також розуміння лексичної та жанрової специфіки професійно спрямованого мовлення, мовних потреб і запитів як особистості, так і колективу для уможливлення спільної роботи над завданнями та проєктами.

Вчителям, які впроваджують технологію предметно-мовного інтегрованого навчання, слід підвищувати рівень своєї поінформованості щодо когнітивного навантаження предметних концепцій та понять, які мають засвоїти учні через іноземну мову. Крім того, такий тип навчання включає в себе соціальний та культурний вимір, що перетворює цю технологію на «ідеальний інструмент для розширення світогляду, підтримки мовного та культурного різноманіття» [8, с. 12].

Отже, предметно-мовне інтегроване навчання як освітній підхід націлений на активізацію як лінгвістичного розвитку, так і опанування змісту навчальної програми. Обидва ці аспекти можуть бути успішно розвинені тільки в тому випадку, якщо учні «когнітивно заохочені й інтелектуально зацікавлені в перетворенні інформації та ідей, розв'язанні проблем, поглибленні розуміння і з'ясуванні нових значень та смислів» [6, с. 29]. Одним зі способів об'єднання названих елементів була концепція «4 Cs» (content, communication, cognition, culture) запропонована вченим D. Coyle, яка «інтегрує чотири контекстуалізовані структурні елементи: зміст (предметно-тематичний), комунікацію та взаємодію (вивчення та використання мови), пізнання (процеси навчання та мислення) та культуру (розвиток міжкультурної компетентності» [6, с. 41]. Отже, навчання відбувається через прогрес у набутті знань, розвитку навичок та розумінні змісту, а також через залучення до когнітивної діяльності, взаємодію в комунікативному контексті, поглиблення культурного самовизначення. На сучасному етапі ця концепція покладена в основу предметно-мовного інтегрованого навчання.

Дослідники P. Mehisto, D. Marsh and M. Frigols наводять у якості ключових такі принципи предметно-мовного інтегрованого навчання як пізнання, зміст, комунікація та спільнота. Терміном «спільнота» автори позначають не лише студентів, які вважають, що навчальне співтовариство здатне збагатити їхній досвід, а й місцеву громаду, з якою вони взаємодіють. Вчителі та суб'єкти навчання розглядаються як «партнери в освіті», а «учні можуть визначати свою роль у класі, місцевому та глобальному співтоваристві» [9, с. 31].

Інші автори також запропонували свої власні версії та доповнення до концепції предметно-мовного інтегрованого навчання. Дослідник R. Tanner, розширює перелік принципів предметно-мовного інтегрованого навчання до восьми, додаючи до моделі «4 Cs» такі аспекти, як співпраця, можливість вибору, креативність та взаємозв'язки [10]. Ці чотири додаткові елементи доповнюють основні, а відтак, предметно-мовне інтегроване навчання, створене на основі комунікативного навчання мови, будується навколо спільної мовленнєвої діяльності, використання нових мовних одиниць і створення нових знань, а не «перепакування того, що вже відомо за допомогою альтернативних кодів» [11, с. 56].

Одним із найважливіших аспектів переходу від теорії до практики реалізації предметно-мовного інтегрованого навчання є питання про те, хто навчає, чого і з якою метою, а також з'ясування цілей і мотивів зацікавлених сторін, що беруть участь у розробленні, плануванні та здійсненні навчання із застосуванням означеної технології. Розглянемо ключові питання, які необхідно проаналізувати для ефективного впровадження предметно-мовного інтегрованого навчання. Найважливішою проблемою є балансування змісту навчання предмета й мови в рамках предметно-мовного інтегрованого навчання

Як зазначалося, предметно-мовне інтегроване навчання – це двофокусний освітній підхід, у якому іноземна мова використовується для вивчення і викладання як змісту предмета, так і мови. До того ж обидва елементи інтегровані без надання переваги жодному з них. Практика реалізації предметно-мовного інтегрованого навчання має узгоджуватися з потребами певного освітнього середовища. Очевидно, що загальне визначення предметно-мовного інтегрованого навчання може й повинне

охоплювати весь спектр відповідних освітніх практик, але таке складне завдання створює низку проблем, які необхідно розв'язати під час проектування і планування освітнього процесу. На думку D. Coyle, технологія предметно-мовного інтегрованого навчання «є потужним педагогічним інструментом, який спрямований на навчання предмета, а мова є й засобом навчання, і метою навчального процесу» [12, с. 27]. Водночас постає питання про те, хто має здійснювати предметно-мовне інтегроване навчання: вчителі-предметники чи мовні фахівці, адже кількість осіб, які знають іноземну мову й мають достатню кваліфікацію в предметній галузі, є обмеженою. Викладачі мови та спеціалісти-предметники мають співпрацювати, і разом вони мають сформулювати нову дидактику, необхідну для реальної інтеграції форми і функції в навчанні мови [13, с. 31–32]. Навіть якщо вчителі-предметники володіють іноземною мовою на рівні, достатньому для викладання певної дисципліни, вони, зазвичай, більше зосереджуються на результатах опанування предмета, ніж на паралельному розвитку мовних та мовленнєвих умінь та навичок. Крім того, їм може бракувати розуміння лінгвістичних труднощів, обумовлених специфікою дисципліни, якої навчають, а відтак, вони не матимуть змоги вчасно надати учням підтримку та індивідуальну допомогу для засвоєння нових понять з опорою на набутий мовний досвід. На думку дослідників W. Butzkamm та J. Caldwell, «в найгіршому випадку двомовне викладання предмета може перешкоджати як вивченню змісту предмета, так і вивченню мови, особливо там, де вчитель не може одночасно виконувати функції викладача мови» [14, с. 41]. Аналіз роботи вчителів-предметників у старших класах середньої школи виявило, що вони в цілому відчували себе більш скутими, ширше застосовували лекційну форму занять, значною мірою покладалися на унаочнення та інші аудіовізуальні технічні засоби навчання. Шляхи подолання вказаних проблем вбачаються в налагодженні тісної співпраці між викладачами-предметниками та мовними фахівцями на етапі розроблення та укладання навчальних планів і програм, а також у розвитку командного формату роботи в класі або групі. За необхідності направленість конкретного уроку варто перенести з розуміння й опанування змісту предмета в бік аналізу мови, яка використовується для опрацювання цього змісту. Крім того, у разі потреби, фокус може змінюватися кілька разів упродовж одного заняття.

Наступною проблемою на шляху ефективного впровадження предметно-мовного інтегрованого навчання є місце іноземної мови в предметно-мовному інтегрованому навчанні та допоміжна роль вчителя. У самій технології предметно-мовного інтегрованого навчання пошук балансу і визначення належних результатів як предметного, так і мовного розвитку є ключовим чинником успішної реалізації цієї технології. У певні моменти фокус заняття неминуче переміщується між навчальним предметом і його мовним втіленням, але для забезпечення справжньої інтеграції ні змісту, ні мові не можна надавати першість. Безумовно, необхідно вносити певні корективи для того, щоби переконатися, що студенти здатні розуміти, обробити та проаналізувати предметну інформацію та поняття іноземною мовою, бо подекуди згадані процеси можуть виходять за рамки наявних вмінь та можливостей учнів. Для того, щоби допомогти суб'єктам навчання впоратися з когнітивними й лінгвістичними викликами, зумовленими певними завданнями, фахівці мають надати різні типи індивідуальної допомоги, або так званий «скафолдинг». Скафолдингом позначають

«процес, у якому вчитель або фахівець надає підтримку, необхідну для виконання завдання, що виходить за межі індивідуальних можливостей суб'єкта навчання» [15, с.19]. У процесі зростання компетентності обсяги такої допомоги поступово зменшуються. Іншими словами, скафолдинг – це тимчасова структура, яка використовується для того, щоби дати можливість учням діяти більш вміло, ніж вони насправді спроможні. Мета скафолдингу – надати суб'єктам навчання інструменти для обробки та інтерналізації когнітивного та мовного вхідного матеріалу. Тому завдання вчителя в контексті предметно-мовного інтегрованого навчання полягає не в тому, щоби зменшити або спростити зміст, а в тому, щоби проаналізувати когнітивні та мовні вимоги навчального завдання й забезпечити студентам підтримку, необхідну для його виконання. У контексті мовного скафолдингу цими засобами є спеціалізована лексика, ключові мовні структури і граматичні особливості, інформація щодо жанрової та структурної специфіки тексту, наявності споріднених і запозичених слів. Тип та ступінь скафолдингу зумовлюється специфікою виучуваної теми або завдання. Мультимодальні форми подання предметного змісту, наприклад, візуалізація за допомогою карт або діаграм здатні забезпечити більш глибоке розуміння конкретної інформації і служити для ілюстрування та пояснення складного матеріалу іноземною мовою, зменшуючи в такий спосіб як когнітивне, так і лінгвістичне навантаження та покращуючи володіння академічною мовою.

Крім лінгвістичного, є і інші типи скафолдингу, які зосереджені на застосуванні когнітивних стратегій та метакогнітивних навичок. Когнітивний скафолдинг включає в себе аналіз обсягу і структури навчального змісту, складності завдання й передбачає підтримку в розв'язанні проблем і обробки інформації завдяки чіткій постановці цілей на початку і їхнього уточнення упродовж роботи. Завдання концептуального скафолдингу полягає в зменшенні когнітивного навантаження навчального завдання завдяки допомозі учням у визначенні ключових концептуальних знань і полегшенні пошуку інформації, окресленні понять та встановленні їхнього тлумачення, графічної репрезентації даних, унаочненню завдяки схемам, порадам і підказкам. Культурний скафолдинг спрямований на заохочення розуміння інших соціумів та зв'язків, а також реалізацію культурно значущого навчання. Афективний скафолдинг задовольняє емоційні та психологічні потреби учня, що передбачає створення складного та мотивуючого середовища для навчання, а також розроблення ефективних стратегій для роботи з тривожністю, самоефективністю та самооцінкою.

Підсумовуючи, зазначимо, що предметно-мовне інтегроване навчання досягає того, що мали на меті втілити такі підходи до навчання мов, як комунікативне навчання, навчання на основі змісту й навчання на основі завдань. Дослідник С. Dalton-Puffer наголошував: «за умов застосування предметно мовного інтегрованого навчання немає необхідності розробляти індивідуальні завдання для того, щоби стимулювати цілеспрямовану мовну діяльність для забезпечення переваги значення і змісту над формою, оскільки таке навчання є одним величезним завданням, яке забезпечує використання іноземної мови для автентичного спілкування» [16, с.2]. Крім того, гнучкий і адаптивний характер предметно-мовного інтегрованого навчання дає змогу шкільній адміністрації і вчителям впроваджувати ту версію предметно-мовного інтегрованого навчання, яка найбільш відповідає конкретному навчальному контексту.

4. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Технологія предметно-мовного інтегрованого навчання нерозривно пов'язана з двомовною освітою в Європі. Цей термін застосовується для позначення широкого спектру двомовних програм, які мають щонайменше одну спільну рису: вони характеризуються чіткою подвійною спрямованістю на розвиток мови і змісту. Предметно-мовне інтегроване навчання є порівняно молодим двомовним підходом і спирається на більш ранні його моделі, які дали значний дослідницький матеріал щодо фактичних результатів двомовного навчання. Недоліки, виявлені під час численних розвідок, зумовили зміщення фокусу предметно-мовного інтегрованого навчання в бік формального мовного навчання, інтегрованого й безпосередньо пов'язаного зі змістовими одиницями, а також до більшого акценту на використанні мови і продуктивних мовних навичках. Для реалізації цього завдання доцільно застосовувати педагогіко-методологічні моделі «Мовний триптих» і «4Cs». Ці багатосторонні погляди на мову варто брати до уваги під час планування уроків із використанням технології предметно-мовного інтегрованого навчання й розроблення навчальних матеріалів.

Напрями подальших досліджень вбачаємо у вивченні шляхів подолання деяких протиріч, які властиві технології предметно-мовного інтегрованого навчання. Також вважаємо доцільним проаналізувати вплив зовнішніх чинників таких, як вплив політичного, економічного, соціально-культурного контексту розвитку соціуму на впровадження предметно-мовного інтегрованого навчання в закладах освіти як Європейського Співтовариства, так і нашої країни.

5. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Baetens Beardsmore, H., 1995. European Models of Bilingual Education: Practice, Theory and Development. In: García, O. / Baker, C. (eds), *Policy and Practice in Bilingual Education. A Reader Extending the Foundations*, Clevedon: *Multilingual Matters*, 139–151.
2. Coyle, D., 2007. Content and Language Integrated Learning: Towards a Connected Research Agenda for CLIL Pedagogies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10, 543–562.
3. Mehisto, P., Marsh, D., Frigols, M. J., 2008. *Uncovering CLIL. Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*, Oxford: *Macmillan*.
4. Greere, A., Räsänen, A., 2008. LanQua Subproject on Content and Language Integrated Learning: *Redefining CLIL – towards multilingual competence. Year One Report*. Southampton: *LLAS*. Available at: <http://www.lanqua.eu/sites/default/files/Year1Report_CLIL_ForUpload_WithoutAppendices_0.pdf> [Дата звернення 15 Березня 2021].

5. LanQua, 2010. *Language Network for Quality Assurance: Content and language integrated learning (CLIL)*. Available at: <<http://www.lanqua.eu/theme/content-language-integrated-learning-clil>> [Дата звернення 24 Березня 2021].
6. Coyle, D., Hood, P., Marsh, D., 2010. *CLIL – Content and Language Integrated Learning*, Cambridge: Cambridge University Press.
7. Cummins, J., 2000. Putting Language Proficiency in its Place. Responding to Critiques of the Conversational/Academic Language Distinction. In: Cenoz, J. / Jessner, U. (eds.), *English in Europe: The Acquisition of a Third Language*, Clevedon: Multilingual Matters, 54–83.
8. Pérez-Vidal, C., 2009. The integration of content and language in the classroom: A European approach to education (the second time around). In: Dafouz, E. / Guerrini, M. C. (eds), *CLIL across Educational Levels. Experiences from primary, secondary and tertiary contexts*. London, Madrid: Richmond Publishing, 3–16.
9. Mehisto, P., Marsh, D., Frigols, M. J., 2008. *Uncovering CLIL. Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Oxford: Macmillan.
10. Tanner, R., 2011. *The 8 Cs of CLIL?* Available at: <<http://clilreflections.blogspot.co.uk/2011/12/8-cs-of-clil.html>> [Дата звернення 19 Березня 2021].
11. Coyle, D., 2011. Post-method Pedagogies: Using a Second or other Language as a Learning Tool in CLIL Settings. In: Ruiz de Zarobe, Y., Sierra, J. M., Gallardo del Puerto, F. (eds), *Content and Foreign Language Integrated Learning. Contributions to Multilingualism in European Contexts*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 49–73.
12. Coyle, D., 2002. Relevance of CLIL to the European Commission's Language Learning Objectives. In: Marsh, D. (ed.). *CLIL/EMILE – The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential. European Commission*, 27–28. Available at: <<http://www.sukrzsa.sk/docs/clil-emile.pdf>> [Дата звернення 10 Березня 2021].
13. de Bot, K., 2002. CLIL in the European Context. In: Marsh, D. (ed.). *CLIL/EMILE – The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential. European Commission*, 31–32. Available at: <<http://www.sukrzsa.sk/docs/clil-emile.pdf>> [Дата звернення 11 Березня 2021].
14. Butzkamm, W., Caldwell, J., 2009. *The Bilingual Reform. A Paradigm Shift in Foreign Language Teaching*, Tübingen: Narr.
15. Sharma, P., Hannafin, M., 2005. Learner perceptions of scaffolding in supporting critical thinking. *Journal of Computing in Higher Education*, 17(1), 17–42.
16. Dalton-Puffer, C., 2007. *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms*, Amsterdam: John Benjamins.

THEORETICAL AND PEDAGOGICAL CONCEPTS OF CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING

Iryna T. Kaminska,

PhD in Education

Associate Professor of the Department of English

State University of Telecommunications

Kyiv, Ukraine

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5710-6314>

irina717@ukr.net

Abstract. In the article, pedagogical and methodological models of content and language integrated learning and the ways of their implementation in the educational process based on the respective educational technology are considered. The emergence and development of content and language integrated learning as a dominating form of multilingual education in Europe is addressed briefly, a review of the core theoretical and pedagogical concepts underpinning the aforementioned approach and the potential of their implementation in the educational process is presented. The views of foreign scholars, notably British, regarding the creation of the educational environment in accordance with content and language integrated learning, the potential of its introduction, challenges and prospects are envisaged. The definition of content and language integrated learning is discussed.

The issue of providing special and academic linguistic support to students to enable learning the content of a subject through a foreign language as well as rendering individual assistance to help the learners comprehend new concepts on the basis of the acquired linguistic experience. In the article, we analyzed scaffolding, its types (linguistic, cognitive, conceptual, cultural and affective), extent, aims and conditions of its implementation in the educational process.

Pedagogical and methodological models of introducing content and language integrated learning are considered. They are developed as a theoretical foundation for implementing this concept in class: the Language Triptych, which involves the analysis of the language from three interrelated perspectives (language of learning, language for learning and language through learning) and Coyle's 4 Cs framework which integrates four contextualized structural elements (content, communication, cognition and culture). The represented models constitute both a theoretical and pedagogical basis for teachers integrating the teaching of language and content.

Keywords: content and language integrated learning; foreign language; educational technology; integration; socio-cultural competence.