

**MODELLING OF EDUCATIONAL ENVIRONMENT
OF NEW QUALITY ON PRINCIPLES OF MULTILINGUAL
EDUCATION: ZAPORIZHZHIA EXPERIMENT**

**МОДЕЛЮВАННЯ ОСВІТЬОГО СЕРЕДОВИЩА
НОВОЇ ЯКОСТІ НА ЗАСАДАХ БАГАТОМОВНОЇ ОСВІТИ:
ЗАПОРІЗЬКИЙ ЕКСПЕРИМЕНТ**

Putiy Tetyana¹
Beregova Olga²

DOI: http://dx.doi.org/10.30525/978-9934-571-27-5_40

Abstract. In the article, the authors present the ways of realization of Ukrainian national pilot Project on the development of multilingual education covering the experience of Zaporizhzhia region. The object of the research is a modelling in the context of a school of the educational environment with the integration of curriculum from linguistic subjects. The purpose of the experiment is the approbation and experimental verification of efficiency of a new educational model, its influence on the quality of schoolchildren's mastering of educational content, level of their linguistic competency and master the competence of the 21st century. The methodological basis of the research consists of theoretical, empiric and statistical methods, main among which is the pedagogical experiment. The basic steps are examined in relation to the analysis of sociolinguistic features of educational context, the design of the model of education languages in the establishments of education with the education of national minorities languages; exposure of necessities of professional preparation of teachers for the realization of tasks of multilingual education in the region. The authors offer the variant of the model of multilingual education on the bilingual basis with the interconnected use in the educational process of the mother and state tongues as to the mean of educational activity and the methodology

¹ Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Head of Department of Philosophy and Publicly Humanitarian Disciplines,
MI "Zaporizhzhia Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education" ZRC, Ukraine

² Candidate of Philological Sciences, Associate Professor at Department of
Philosophy and Publicly Humanitarian Disciplines,
MI "Zaporizhzhia Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education" ZRC, Ukraine

CLIL. In the research the models of the technology of CLIL are described (soft (language-led), hard (subject-led), partial immersion), the model of 4C (cognition, communication, content, culture), basic descriptions of CLIL (multiple focus, safe environment, authenticity, active learning, scaffolding and co-operation), stages of a typical plan of a lesson of CLIL (verification of previous knowledge; use of content language; expansion of dictionary; combination of knowledge and skills; application of the skills; verification and correction of errors), condition of realization of methodology (the zone of the proximal development, scaffolding, Bloom's new taxonomy, BICS and CALP, effective talk, formative and summative evaluation, feedback, Gardner's multiple intelligence), general difficulties of implementation of technology of CLIL (problems human resources, legislative, economical and financial aspects and which are related actually to the educational process). The questionnaire was conducted, in relation to the formal readiness of participants of Project to the implementation of multilingual education in establishments of Zaporizhzhia region, on what 27 % of pollees suppose that the realization of Project is a positive phenomenon. The more than half of the respondents (61 %) comes out for the possibility of choice and 13 % of pollees think it is not needed. The respondents select the different forms of preparation for the implementation of Project, but the main is to pass of face-to-face educational courses, training courses, seminars or consultations (59 %). The current issues are to increase the motivation of participants of the implementation of the program of multilingual education.

It was created scientifically methodical support of participants of Project with bringing them to the active forms of education (seminars, training courses). The analysis of the efficiency of the scientifically methodical support was conducted: 49 % of pollees – ready for the implementation, the actuality of subject of support – 91 % and practical orientation – 100 %. The positive experience of the European countries creates the prospect of the implementation of multilingual education in Zaporizhzhia region.

1. Вступ

Головною метою сучасної трансформації системи освіти України є її адаптація до потреб суспільства, підготовка молоді до життя в нових умовах міжнародної взаємодії і співробітництва. Інформатизація та багатомовне навчання стали сьогодні одними з визначальних векторів формування освітнього середовища нової якості. Багатомовна освіта –

Modelling of educational environment of new quality on principles of...

одна з ключових особливостей освітньої галузі багатьох європейських країн. Саме багатомовну компетентність світові процеси глобалізації та інтеграції виводять на рівень освітніх пріоритетів.

Проблема багатомовної освіти як світова тенденція модернізації освітнього простору є предметом наукових досліджень багатьох вчених різних країн світу (P. Allen, H. Baetens Beardsmore, Н. Баришніков, С. Baker, С. Benson, J. Cummins, V. Cook, J. Cenoz, В. Гаманюк, Н. Гальскова, М. Глушкова, D. Gorter, J. Darquennes, J. Duarte, В. Harley, Н. Євдокімова, Р. Mehisto, Л. Мороз, М. Swain, Р. Tabors, Chr. Helot, В. Hufeisen, М. Fleming, А. Young та інші).

На думку V. Cook, рівень когнітивного розвитку особистості, її світогляд та комунікативний досвід напряму залежить від її мовної компетентності [17, с. 94]. Під багатомовною компетентністю, за визначенням вченого, розуміється компетентність однієї особи у послуговуванні більше, ніж однією мовою (knowledge of more than one language in the same mind). Це є складна система, що постійно змінюється під впливом багатьох чинників [16, с. 362].

С. Baker визначає комунікативні, культурні, когнітивні, індивідуальні та економічні переваги для дитини, двомовність/багатомовність якої цілеспрямовано розвивається школою та батьками [9].

Роботи В. Harley, J. Cummins, М. Swain та Р. Allen змінили погляди на роль рідної мови в процесі опанування однієї чи кількох нерідних/іноземних. Рідна мова у дослідженнях розглядається як основа для аналогії, а принцип зіставлення мов – як ефективний засіб усунення негативного впливу інтерференції [16].

М. Candelier запропонував плюралістичний підхід до навчання мов, у основі якого організація навчальної роботи учня кількома мовами. Такий підхід, на думку вченого, може бути реалізований за трьома типами: мовне пробудження (Awakening to languages), що передбачає підготовку до навчання мов на дошкільному чи початковому етапі освіти з метою формування позитивного сприйняття культурних відмінностей і мовного розмаїття, пробудження інтересу, зацікавленості та відкритості учнів до мов і культур; встановлення зв'язків і взаємних включень між мовами (Inter-comprehansion between languages), яке здійснюється при паралельному навчанні споріднених мов та інтегроване навчання і викладання мов (Integrated teaching and learning of the languages taught) [10, с. 17-18].

Резолюцією ЮНЕСКО, прийнятою Генеральною конференцією в 1999 р., затверджений термін багатомовна освіта, який означає використання в навчанні щонайменше трьох мов: рідної мови, регіональної або національної й міжнародної мови [14]. Його характерною відзнакою є те, що навчання мови виходить за межі навчального предмета та стає засобом отримання навчальної інформації, засобом комунікації, що дозволяє формувати багатомовну компетентність учнів. При цьому рідна мова слугує основою формування особистості, розвитку його індивідуальної ідентичності та усвідомлення національно-культурної приналежності. Знання державної мови – одна з умов рівноправного доступу громадян поліетнічної держави до участі в економічному та соціальному житті країни, а володіння регіональними та міжнародними мовами розширює можливості доступу до освіти та ринків праці.

Таким чином, багатомовна освіта – використання щонайменше трьох мов як інструменту навчання конкретної особистості з метою розвитку її полімовної компетентності. Включення кількох мов у процес навчання дозволяє повною мірою виконати головну умову мультилінгвальної освіти – забезпечення оволодіння мовою як засобом освітньої (та будь якої іншої) діяльності.

Важливою складовою багатомовної освіти є також формування міжкультурної компетентності – «сукупності знань, навичок і вмінь, за допомогою яких індивід може успішно спілкуватися з партнерами з інших культур як на побутовому, так і на професійному рівні» [7, с. 133]. Для цього не є достатнім опанування вербальної комунікації, обов'язковою є обізнаність про особливості різних культур, культурну взаємодію між їхніми представниками, що надає можливість усвідомлювати свою приналежність певному етносу, ефективно виступати в ролі посередника між своєю та іншими культурами, сприймати міжкультурну взаємодію як необхідну умову самореалізації.

Міжнародний досвід щодо інтеграції мовного курикулуму в навчальному процесі є позитивним та перспективним, але діючі освітні моделі будь якої країни не можуть бути перенесені в інший регіон без адаптації до конкретних реальних умов. Крім того, мають місце ризики, пов'язані зі слабким менеджментом, невідповідністю вчителів, відсутністю необхідних навчально-методичних ресурсів, ефективного інформативного поля, що й визначає **актуальність** нашого дослідження.

Modelling of educational environment of new quality on principles of...

Предметом дослідження є моделювання у контексті однієї школи освітнього середовища з інтеграцією курикулуму з мовних предметів. Метою експерименту становить апробація та експериментальна перевірка ефективності нової освітньої моделі, її вплив на якість засвоєння школярами змісту навчання, рівень їхньої мовної компетентності та володіння компетенціями 21 ст.

Продуктивним вирішенням проблеми впровадження багатомовної освіти в закладах освіти України має стати національний пілотний проект «Формування багатомовності дітей та учнів: прогресивні європейські ідеї в українському контексті», що реалізується Міністерством освіти і науки України (2016-2021pp.). Метою дослідження в рамках Проекту є наукове обґрунтування, розробка, апробація і експериментальна перевірка ефективності застосування освітнього середовища нової якості, в основі якого інтеграція курикулуму з мовних предметів, у контексті однієї школи [6, с. 8].

Наукова новизна та теоретична значущість дослідження полягають у: моделюванні нової організаційно-освітньої моделі навчального закладу з багатомовним навчанням; теоретичному та експериментальному її обґрунтуванні; практичне значення – у впровадженні в навчально-виховний процес розроблених програм та навчальних планів закладів освіти з багатомовним навчанням, створенні навчально-методичного забезпечення багатомовної освіти, підготовці методичних рекомендацій щодо впровадження результатів експерименту у практику роботи закладів освіти регіону, наданні пропозицій щодо підготовки та перепідготовки педагогів, задіяних у процесі багатомовного навчання.

Нормативною базою експерименту з моделювання у Запорізькому регіоні освітнього середовища нової якості на засадах багатомовної освіти є Закон України «Про освіту», згідно якому «заклади освіти відповідно до освітньої програми можуть здійснювати освітній процес двома і більше мовами (державною мовою, а також мовами національних меншин, іншими мовами), викладати одну чи кілька дисциплін англійською та/або іншими мовами» [2].

Перша спроба продуктивного вирішення проблеми багатомовної освіти в Україні була зроблена у 2009 році, коли Міністерство освіти і науки України за партнерської допомоги неурядової організації PATRIR та за фінансової підтримки Міністерства закордонних

справ Фінляндії організувало проект «Кримський політичний діалог». У межах проекту було проведено тренінги для педагогів, зустрічі з провідними зарубіжними фахівцями; створено концепцію з розвитку багатомовної освіти в Криму [6, с. 2]. За об'єктивних умов роботу було припинено.

Але вимоги часу актуалізують вирішення поставлених проектом задач. Саме тому Міністерство освіти і науки України спільно зі співробітниками Інституту PATRIR, Інституту педагогіки НАПН України і міжнародними експертами у 2015 році, після проведення консультацій, семінарів і тренінгів, ініціювали новий проект, залучивши до участі у ньому пілотні школи Закарпаття, Одеси та Чернівців. У 2017 році до експерименту приєдналися пілотні школи Запоріжжя. Участь регіонів у Проекті визначалася їхньою полікультурністю та багатомовністю, наявністю характерних особливостей, пов'язаних з використанням кількох мов у навчальному процесі.

Згідно з Планом проведення пілотного Проекту його реалізація ґрунтується на принципах науковості, зв'язку теорії з практикою, об'єктивності, системності, гуманізації та демократизації освіти, а основним **методом дослідження** є педагогічний експеримент. Задіяні теоретичні, емпіричні та статистичні методи, за допомогою яких виконується аналіз наукових робіт та світового досвіду з проблеми, здійснюється синтез, порівняння, систематизація та моделювання.

Планом передбачено організаційно-підготовчий, концептуально-діагностичний, формувальний та узагальнювальний етапи.

Програмою Проекту перед учасниками поставлено завдання ознайомлення й аналізу європейського досвіду формування багатомовності учнів; моніторингу та оцінки стану розвитку багатомовної освіти у своєму регіоні; визначення соціолінгвістичних особливостей контексту, у якому відбувається навчання; сприяння започаткуванню процесу інтеграції курикулуму в контексті кожної окремої пілотної школи з урахуванням цих особливостей; створення нової моделі навчання мовам у закладах освіти з навчанням українською мовою та мовами національних меншин; розробка моделі формування багатомовності учнів; виявлення потреби у підготовці вчителів до роботи у багатомовному освітньому просторі та впровадження інтегрованого навчання предмету та мови; створення сучасних методичних та дидактичних матеріалів для багатомовної освіти; розробка та апробація складових

моніторингу багатомовної компетентності учнів та експериментальна перевірка ефективності створеної моделі формування багатомовності школярів [6, с. 9]. Актуальним для вирішення цієї задачі є досвід Західної Європи, представлений у “Curriculum convergences for plurilingual and intercultural education” [13].

2. Імплементация експерименту

Моделювання пілотного Проекту розглянемо на прикладі Запорізького регіону. До експерименту долучилися 12 закладів освіти області, серед яких 6 ліцеїв, 2 гімназії та 4 загальноосвітні заклади I-III ступенів.

Першим кроком пілотування Проекту стало визначення координаторів та створення координаційного центру щодо розробки та впровадження програм багатомовної освіти, який має забезпечувати узгодження роботи з усіма зацікавленими сторонами та надавати необхідну підтримку. Функціями координаційного центру є розробка, апробація та моніторинг результатів впровадження програм багатомовної освіти. Центром здійснюється збір інформації для планування в межах Проекту, підготовка відповідних нормативних документів та інструктивно-методичних матеріалів, координація експериментальної діяльності, забезпечення та тиражування методичних та дидактичних матеріалів щодо забезпечення багатомовної освіти, вивчення перспективного досвіду та обмін досвідом українських та світових партнерів, моніторинг та оцінка результаті Проекту.

Рішення про впровадження програм багатомовної освіти було ініційовано та обговорено на педагогічних радах після роботи з потенційними учасниками процесу (учителями, батьками, учнями); вивчення соціолінгвістичних особливостей освітнього контексту кожного окремого закладу. З'ясуванню підлягали питання: яка з мов є більш важливою для навчання за певних причин або у певних ситуаціях; у чому полягає мотивація вивчення конкретної мови: якою мовою переважно спілкуються; як ставляться до багатомовної освіти.

Репрезентативним може бути, наприклад, результат моніторингу рівня готовності й вмотивованості батьків та учнів Запорізької гімназії № 6 до впровадження Проекту. 70% опитаних вважають себе українцями за походженням, проте рідною мовою, мовою спілкування та мислення батьки та учні називають російську. Російська мова є мовою

спілкування на роботі, у побуті, в громадських і державних інституціях, через ЗМІ інформація засвоюється українською. 95% – позитивно відносяться до впровадження багатомовного навчання в навчально-виховний процес гімназії, 100% респондентів-батьків вважають що їх діти повинні вивчати як рідну так і державну мову, крім державної та рідної мови і батьки і учнів віддають перевагу у вивченні і засвоєнні таких мов як англійська, німецька, французька. За комплексною оцінкою вчителів і самооцінкою учнів рівень мовних навичок останніх свідчить про наявність ресурсу й готовність до засвоєння декілька мов з боку учнів гімназії. Батьки та учні демонструють високий і достатній рівень вмотивованості щодо впровадження Проекту «Формування багатомовності дітей та учнів: прогресивні європейські ідеї в українському контексті». За думкою респондентів, одними із основних мов навчання повинні бути українська та російська, у старших класах – англійська, німецька, французька мови.

Завданням наступного етапу стало вивчення та аналіз міжнародного досвіду реалізації багатомовної освіти; визначення моделі, типів та принципів її реалізації з урахуванням виявлених потреб учасників освітнього процесу, стратегічних цілей державної освіти, демографічних складових, культурно-історичних умов, сфери використання тієї чи іншої мови, відношення учнів та їх батьків до мов, їхньої ролі в освіті, державних вимог до мовної компетенції учнів. Продуктивні рекомендації щодо практичної реалізації моделей багатомовної освіти учасникам були запропоновані колегами Естонії та Латвії, досвід яких було презентовано під час відповідних науково-практичних конференцій з означеної проблеми.

3. Білінгвальна освіта

Однією з моделей мультилінгвальної освіти є навчання на білінгвальній основі: в навчальному процесі використовуються дві мови – рідна (перша) та друга (державна). Форми використання обох мов (усна, писемна, візуальна, аудіо та ін.), а також види дидактичних матеріалів та їхня мова не регламентуються, але їх рівень має відповідати середній мовній компетентності відповідної групи учнів. Модель базується на оволодінні предметними знаннями шляхом взаємопов'язаного використання двох мов як засобу освітньої діяльності.

Modelling of educational environment of new quality on principles of...

Поширення у сучасній освітній системі навчання на двомовній основі визначає необхідність конкретизації терміну «білінгвальне навчання», з'ясування переваг такої організації навчального процесу та підходів до його реалізації. Актуальність дослідження визначається протиріччям між наявною потребою у теорії та методиці білінгвального навчання і відсутністю відповідних науково-методичних досліджень в Україні.

Проблеми білінгвального навчання досліджували Р. Allen, С. Baker, М. Candelier, V Cook, J. Cummings, В. Harley, F Grosjean, N. Mäsch, Т. Skutnabb-Kangas, М. Swain, Н. Баришніков, М. Певзнер, А. Ширін, у тому числі й вітчизняні науковці Т. Бондарчук, О. Першукова, М. Тадеєва та ін.

О. Першукова у роботі «Розвиток багатомовної освіти школярів у країнах Західної Європи як атрибут епохи постмодерну» дає характеристику багатомовній освіті в країнах Західної Європи як педагогічному явищу в дискурсі інформаційної цивілізації, акцентуючи увагу на основних рисах феномену з точки зору філософії постмодернізму [5]. Автор, досліджуючи історію становлення європейської багатомовної освіти, звертає увагу на те, що «тривалий період в європейській історії національні мови асоціювалися з конфліктними ідеями, а тому лінгвістичний націоналізм держав-націй, якими намагалися бути західноєвропейські держави, перетворився в ядро політичної ідеології і спричинив непримиренну боротьбу проти іншомовних впливів і мовних меншин, яких сприймали як загрозу єдності національних держав. Мовна політика Іспанії, Італії, Німеччини в період тоталітарних режимів ХХ ст. була спрямована на підтримку виключно однієї основної мови, вбачаючи в ній засіб консолідації влади у країні. Шкільну освіту розглядали як основний інструмент розвитку і підтримки бажаного монолінгвізму» [5, с. 234].

Проте вже в 50-ті роки ХХ ст. інтеграційні процеси в Європі та ріст мобільності населення викликали нагальну потребу створити нову форму навчання європейських мов. Основи багатомовної освіти в Європі було покладено офіційним відкриттям у квітні 1957 році у передмісті Люксембургу першої багатомовної школи для дітей персоналу європейських наднаціональних закладів. «Робота над створенням курікулуму, визначенням рівнів навченості учнів і системи оцінювання, виробленням критеріїв підбору вчи-

телів і особливостей інспектування та ще багато інших досі незначних проблем нової школи швидко об'єднала міністерства освіти шести європейських країн. Сітка закладів освіти, об'єднаних єдиною ідеєю і назвою, інтенсивно зростала. Експеримент зі створення школи нового типу виявився досить успішним і невдовзі переріс у великий суспільний проект, що і нині фінансується Європейською спільнотою» [19, с. 51].

Долучення закладів освіти до участі у національному пілотному проекті «Формування багатомовності дітей та учнів: прогресивні європейські ідеї в українському контексті» передбачає на етапі розробки програми багатомовної освіти обрати певну модель, яка визначатиме тривалість, неперервність, інтенсивність, регулярність та склад навчальних дисциплін для навчання другою мовою. Оскільки у нашому випадку в експериментальних закладах освіти мовою навчання є мова національних меншин (М-1), а саме – російська, другою стає державна – українська (М-2). Баланс між виучуваними мовами з урахуванням зазначених критеріїв у кожному окремому закладі освіти і має визначати обрана закладом модель.

Використовуючи європейський досвід, учасникам Проекту були запропоновані моделі, які вже є апробованими і мають свої позитивні результати. Перевагу було віддано моделі, яка спрямована на збагачення двомовних репертуарів учнів, оскільки цільові, українська та російська, мови є широко розповсюдженими, але функціональна двомовність не формується природнім шляхом на достатньому рівні (табл. 1):

Таблиця 1

Апробовані моделі

Вік	1 клас	2-4 клас	5-9 класи	10-11 класи
Мовні цілі	М-1 – розвиток усного та письмового мовлення; М-2 – розвиток усного мовлення, переніс навичок читання та письма	М-1 та М-2 вивчаються як предмет	М-1 та М-2 вивчаються як предмет	М-1 та М-2 вивчаються як предмет
Мова навчання	М-1	М-1 – М-2 – М-1	М-1 – М-2 – М-1	М-2 – М-1 – М-2

Modelling of educational environment of new quality on principles of...

Обрана модель базується на достатній кількості часу на вивчення М-1 та збереження його як навчального предмету протягом всієї шкільної освіти, оскільки вивчений досвід свідчить про те, що процес опанування М-2/М-3 на функціональному та академічному рівні залежить від рівня сформованості компетенції на М-1, – володіння двома та більше мовами взаємопов'язане та базується на загальній мовній компетенції, а оволодіння М-2 ефективніше здійснюється на базі сформованої М-1–компетенції [3]. М-2 починає вивчатися з першого класу як навчальний предмет та поступово вводиться як мова навчання окремих предметів у 5-9 класах, а у 10-11 стає переважною мовою навчання. Крім того в основній та старшій школі передбачено і використання М-3 як мови навчання з використанням методики інтегрованого навчання мови та предмета.

Паралельне використання М-1 і М-2 у навчанні предметам має регулюватися вчителем та бути логічно обґрунтованим, наприклад: використовуватися для розширення усвідомлення будь якого поняття, повторення навчального матеріалу, привернення уваги, зміни теми, завдання або навчального посібника, подолання втомленості та інші. Стратегії паралельного використання двох мов скеровані на спонукання школярів до свідомого використання М-1 і М-2 як засобу засвоєння знань та оволодіння навичками. Двома мовами мають розвиватися всі види мовленнєвої діяльності: слухання, читання, говоріння, письмо. Такий підхід сприятиме запобіганню розвитку асиметричного білінгвізму.

Програми багатомовної освіти закладів-учасників Проекту укладаються за ініціативою самих шкіл з урахуванням існуючих умов та ресурсів. Співвідношення годин на вивчення М-1 та М-2 визначає кожний освітній заклад самостійно, але означений підхід має зберігатися як умова збалансованості та успішності програми.

Наступним кроком до впровадження програм є внесення змін та доповнень у робочі навчальні плани шкіл з урахуванням визначених задач і пріоритетів, навчально-методичне забезпечення багатомовної освіти (розробка методичних рекомендацій, замовлення підручників, укладання двомовних термінологічних словників), здійснення постійного моніторингу ефективності реалізації багатомовної освіти та рівня навчальних досягнень учасників програм з М-1, М-2 і предметів, що вивчаються. Створення системи багатомовної освіти в Україні лише

на початковому етапі та потребує глибокого вивчення й осмислення накопиченого досвіду, науково-методичних досліджень з урахуванням регіонального контексту.

4. Міжнародний досвід імплементації методології CLIL

Сучасні стрімкі зміни вимагають кардинальних реформ не лише в економіці чи політиці, а й освіті також. Сьогодні в Україні триває реформування освіти на всіх рівнях, тому освітянам потрібно пристосовуватися до нових змін. Особливо це стосується змін щодо процесу навчання. Одне з головних завдань – це розвивати ключові компетенції та навички учнів. Дослідження Європейського Парламенту та Ради ЄС свідчить, що поліпшення основних умінь і навиків в писемності, здібності до кількісного мислення, а також цифрових знаннях, йдуть поруч з удосконаленням компетентності в ширшому діапазоні ключових знань. Це особливо закликає інвестувати в уміння, підприємницьку і цифрову компетенції, а також в мовну, що дозволить всім активно взаємодіяти в суспільстві.

Навчання іноземних мов відрізняється від інших предметів – варіативністю методик та технологій навчання. В останні десятиліття приділяється більш увага до предметно-мовного підходу в навчанні іноземних мов. У зв'язку з світовою тенденцією розширення міжкультурного спілкування та глобалізація освітнього простору, особливу актуальність набуває навчання іноземним мовам, яке орієнтоване на її практичне використання не лише на побутовому рівні, а й професійному.

Методика викладання мови та предмету (CLIL – Content and Language Integrated Learning), запропонована в 1996 році європейськими лінгвістами (European Platform for Dutch Education, UNICOM, University of Jyväskylä). Методика предметно-мовного інтегрованого навчання досить активно та успішно практикується в європейській освіті та націлена як на навчання мови, так і на зміст предмету [18].

У зарубіжній методиці питання іншомовного занурення на основі використання методики предметно-мовного інтегрованого навчання достатньо широко вивчалось в роботах таких вчених як P. Calvé, J. Cummins, A. Safty, K. Clark, C.L. Walker, P. Mehisto, D. March. Науковцями було зроблено значний внесок в розробку

Modelling of educational environment of new quality on principles of...

даної методики навчання іноземних мов. У вітчизняній методиці також є певні досягнення щодо дослідження програм занурення та їх адаптації до умов української школи. Про це свідчать дослідження Р.Ю. Мартинової, О.Б. Тарнопольського, С.П. Кожушко, З.М. Корневої та інших.

На сьогодні використання методики CLIL найбільш поширене у країнах Західної Європи (Бельгія, Франція, Німеччина). Крім того, вищезазначену методику використовують в Іспанії, Канаді, Естонії, Польщі, Латвії, Італії, Фінляндії, Чехії та інших країнах світу. Особливості реалізації методу CLIL у різних країнах залежать від обраної моделі. Так, відомі три моделі CLIL: soft (language-led), hard (subject-led), partial immersion. Перша модель спрямована на лінгвістичні особливості спеціального контексту, друга – означає, що 50 % навчального плану предметів зі спеціальності вивчаються іноземною мовою, а третя – займає проміжне положення, і використовується, коли деякі модулі з програми зі спеціальності вивчаються іноземною мовою [3].

В Угорщині вже давно існують білінгвальні школи, в яких навчальні предмети вивчаються іноземною мовою. У Болгарії використання вищезазначеної методики здійснюється уже близько 50 років і досі становить інтерес для спеціалістів, що працюють у цій галузі. За цією методикою в білінгвальних школах Болгарії здійснюється навчання таких предметів як, історія, географія, філософія, а для реалізації навчального процесу використовуються англійська, німецька, французька, іспанська та інші мови [4].

Більшість дослідників методики CLIL відзначають багато складнощів її впровадження: недостатня кількість постійних викладацьких ресурсів, невідповідна підготовка і відсутність підвищення кваліфікації фахівців, складнощі у підборі матеріалів для викладання, необхідність подолання батьківського спротиву до вищезазначеного підходу [15, с. 58].

Головний виклик полягає у недостатній кількості кваліфікованих фахівців. У Болгарії влада має справу з тиском від вчителів, які вимагають підвищення зарплатні та зменшення навантаження. Усі інші випадки, що обговорюються стосуються питань, які предмети мають викладатись за методикою CLIL та скільки часу на це має бути відведено [11, с. 54].

Незважаючи на той факт, що методика CLIL запроваджена у різноманітних країнах з урахуванням специфіки кожної з них, коло проблем можна чітко узагальнити і звести до проблем людських ресурсів, законодавчих, матеріальних та фінансових аспектів та таких, що пов'язані власне з навчальним процесом [там само, с. 51].

Але загалом впровадження методології CLIL у деяких країн реалізується успішно. У Болгарії був підтриманий проект, основною метою якого стало створення курсів CLIL для підвищення кваліфікації учителів-предметників, а також розробка навчальних матеріалів для вчителів та учнів. У Естонії проводять заняття з вчителями, надають консультації при підготовці навчально-методичних матеріалів та забезпечують безкоштовно навчально-методичною літературою вчителів та учнів.

Знайомство з європейським досвідом підготовки учителів до роботи в умовах багатомовної освіти свідчить про необхідність створення програм підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів до впровадження багатомовної освіти. Імплементация методології CLIL поєднує різні підходи до викладання іноземної мови і дозволяє досягнути ще більшої ефективності у її оволодінні створюючи штучне мовно-предметне середовище задля підвищенню мотивації учнів. Не зважаючи на спільні проблеми, що виникають у процесі апробації методики CLIL, міжнародний досвід засвідчує ефективність і можливість використання технології CLIL.

5. Основні характеристики CLIL

Спираючись на дослідження [11, 15, 18] CLIL можна розглядати як інноваційний освітній підхід з динамічною і мотиваційною; засіб подолання обмежень традиційних шкільних програм і напрям навчальної інтеграції; може бути реалізоване в різних формах і в різних ситуаціях вдосконалюючи іншомовну компетенцію і розвиток знань і навичок в окремих навчальних дисциплінах; може викладатися один або кілька предметів (біологія, історія, математика) або вивчення модуля з конкретної теми чи частина курсу.

Основні принципи CLIL: 1) мова використовується для навчання та спілкування; 2) потреби предмету визначають за допомогою мовного матеріалу використовуючи 4C в інтегрованому учбовому плані (мал. 1) [18].



Мал. 1

Модель «4 С» (Do Coyle) – Cognition, Communication, Content, Culture [18]. Сприйняття, навчальні уміння та навички. Планування, обговорення, використання вищих рівнів мислення, аналіз практики навчання. Спілкування – мова як засіб для освоєння матеріалу. Предметний зміст. Розуміння, набуття знань і умінь. Опанування новими знаннями на основі попередніх із урахуванням досвіду. Культура – повага до різних культур, виховання мультикультурності, підтримка рідної мови та культури, розуміння себе та оточуючих.

Д. Марш, П. Мехісто, М. Фріголс виділяють основу інтегрованого навчання, а саме багатofokusність, безпечне середовище, автентичність, активне навчання, опорна структура та співпраця, які поєднують 30 основних характеристик методології [там само].

Ліз Дейл та Роуз Таннер виділяють ключові умови реалізації методології CLIL: зона найближчого розвитку, опорна структура, таксономія Блума, BICS та CALP, ефективне спілкування, формативне та сумативне оцінювання, рефлексія, Теорія множинного інтелекту Гарднера. Авторами було розроблено стадії типового плану уроку CLIL: перевірка попередніх знань; використання мови предмету; розширення словника; поєднання знань та навичок; застосування набутих навичок; перевірка і виправлення помилок [там само].

Для створення уроку CLIL є певні вимоги до підбору навчального матеріалу та форм роботи: складність матеріалу трохи нижче акту-

ального рівня знань учнів з цього предмету рідною мовою; тексти повинні бути забезпечені достатньою кількістю завдань для розуміння та освоєння матеріалу; завдання до тексту повинні бути побудовані з акцентом на предметний зміст, залучати учнів до процесу розуміння, перевірки, обговорення головної думки тексту за Таксономією Блума; завдання повинні показувати особливості лінгвістичних форм, відпрацьовувати вміння в їх створенні, використанні; використовувати різні види перевірки і оцінки (у тому числі взаємоконтроль); завдання повинні стимулювати самостійну і творчу діяльність учнів, комунікативні завдання для усного та письмового спілкування іноземною мовою [там само].

6. Науково-педагогічний супровід Проєкту

Початковий етап впровадження багатомовної освіти виявив проблеми, пов'язані з неоднозначним сприйняттям її вчителями. Така реакція пов'язана не лише з додатковим навантаженням педагога, але й з відсутністю необхідного рівня його мовної та методичної підготовки. Учителі, залучені до Проєкту, мають відповідати наступним вимогам: мати високий рівень володіння мовою навчання, методичною інтегрованою навчання предмета та мови, бажання та навички роботи у полікультурному середовищі, бути готовим до самоосвіти. Це потребує системи підтримки шляхом підготовки педагогів у форматі тренінгів, практичних семінарів із залученням досвідчених фахівців, надання доступу до ресурсу методичних та дидактичних матеріалів, забезпечення умов для самоосвіти, організації консультування й обміну досвідом, а також можливості обговорювати труднощі та шляхи їх подолання.

За результатами анкетування, яке було проведено серед учасників Проєкту Запорізького регіону, 57 % – спеціалісти першої категорії та 43% вищої категорії, стаж педагогічної діяльності – 11% (4-10 років), 24% (11-20 років), 55 % (понад 20 років); 28 % учасників відповіли, що вони систематично займаються самоосвітою (кожен місяць), 55% – періодично (декілька разів на рік), 17% – час від часу (тільки в атестаційний період).

Щодо формальної готовності до впровадження багатомовної освіти у закладах регіону, то тільки 27 % опитаних вважають, що реалізація проєкту є позитивним явищем. Більше половини респондентів (61 %)

Modelling of educational environment of new quality on principles of...

виступає за можливість вибору. Таке ставлення пов'язане, перш за все, з розмитим уявленням педагогів про сутність та забезпечення реалізації проекту державою, 13 % респондентів вважають це не потрібно. 41 % опитуваних вважають, що імплементація багатомовної освіти сприятиме створенню умов для належного формування в учнів здатності спілкуватися мовами (державною, а також рідною та іноземними); 7 % – формуванню у школярів металінгвістичної свідомості; 36 % – надає можливість багатомовного спілкування з народами інших країн; 16 % – робить конкурентоспроможними на світовому ринку праці випускників закладів освіти.

Серед основних перешкод, які виникають на шляху професійного саморозвитку, учасники називають: брак часу, перевтома, недостатність інформації, недостатність внутрішньої мотивації, велике навчальне навантаження. На думку учасників мотиваційні важелі для подальшої реалізації Проекту є зацікавленість професійним зростанням, конкурентоспроможність на ринку праці, внутрішнє переконання в необхідності професійного розвитку, критичне ставлення до власної педагогічної діяльності, матеріальне стимулювання.

Щодо форм підготовки впровадження Проекту 28 % учасників обрали самопідготовку, 13 % – проходження дистанційного курсу, 59 % – проходження очних навчальних курсів, семінарів, тренінгів, консультацій. Таким чином, 81 % учасників потребують науково-педагогічного супроводу підтримки під час реалізації Проекту.

З метою підвищення мотивації педагогічних працівників закладів Проекту було створено програму науково-педагогічного супроводу учасників експерименту та проведено відповідні заходи, перевага надається саме активним формам навчання: Формування багатомовності дітей та учнів: прогресивні європейські ідеї в українському контексті; Технології багатомовної освіти в сучасній українській школі; Нова українська школа: на шляху до реалізації; Науково-методичний супровід дослідно-експериментальної роботи за Всеукраїнським проектом багатомовної освіти; Предметно-мовне інтегроване навчання (CLIL): предмети природничо-математичного циклу. Крім того, інформаційна підтримка забезпечується за допомогою інформаційно-методичного ресурсу з багатомовної освіти “Polyglot” (<https://poliglot-zp.blogspot.com/>). Ефективність науково-педагогічного супроводу в рамках експерименту представлено в діаграмі 1.



Діаграма 1. Результативність науково-педагогічного супроводу учасників Проекту

7. Висновки

Участь у національному пілотному проєкті «Формування багатомовності дітей та учнів: прогресивні європейські ідеї в українському контексті» дозволить сприяти започаткуванню процесу інтеграції курикулуму в контексті однієї школи на основі обліку особливостей соціолінгвістичного контексту; створити нові моделі навчання мовам у закладах освіти з навчанням мовами національних меншин; розробити модель формування багатомовності школярів у Запорізькому регіоні з урахуванням прогресивних ідей європейського досвіду; виявити загальні та регіональні особливості та існуючі потреби підготовки вчителів для багатомовної освіти створити пропозиції для педагогічних навчальних закладів; експериментально перевірити ефективність моделі формування багатомовності українських школярів.

Попри чисельні переваги, використання методики має певні недоліки, які пов'язані з організацією впровадження, підбором і застосуванням навчального матеріалу, складнощами при плануванні уроків, недостатньої кількості навчально-методичного матеріалу, відсутність спеціальної перепідготовки викладачів, що працюють у рамках цього Проєкту. Але позитивний досвід Європейських країн створює перспективу впровадження багатомовної освіти в Запорізький регіон.

Список літератури:

1. Виселко, А. До проблеми визначення поняття іншомовного занурення [Електронний ресурс] / А. Виселко – Режим доступу: http://ubgd.lviv.ua/konferenc/kon_ikt/Section6/Vyselko.pdf
2. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
3. Крупченко, А. К. Интегрированное обучение иностранному языку и специальности [Електронний ресурс] / А. К. Крупченко. – Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchdpu/ped/2012_101/Krupch.pdf
4. Крашенинникова, А. Е. К вопросу об использовании предметно-языкового интегрированного обучения CLIL [Електронний ресурс] / А. Е. Крашенинникова – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/3_ANR_2013/Pedagogica/5_126661.doc.htm
5. Першукова, О. Розвиток багатомовної освіти школярів у країнах Західної Європи як атрибут епохи постмодерну / О. Першукова // Вісник Чернівецького національного педагогічного університету: [збірник наукових праць]. Серія: Педагогічні науки. – 2013. – Вип. 111. – С. 234-238.
6. План проведення пілотного Проекту за темою «Формування багатомовності дітей та учнів: прогресивні європейські ідеї в українському контексті» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: patrir.ro/wp-content/uploads/2016/05/План-проведення-пілотного-Проекту-за-темою.pdf
7. Садохин, А. П. Межкультурная компетентность: понятие, структура, пути формирования / А. П. Садохин // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2007. – Том X. – № 1. – С. 125-139.
8. Стоянова, А., Глушкова, М. Как разработать и внедрить устойчивую программу многоязычного образования: Руководство для разработчиков и менеджеров программ многоязычного образования / А. Стоянова, Глушкова М. – Бешкек, 2016. – 243 с.
9. Baker, C. (2014). A Parents' and Teachers' Guide to Bilingualism. Bristol: Multilingual Matters, 288 p.
10. Candelier, M., Oomen, I. (2004). Janua Linguarum – The Gateway to Languages. The Introduction of language awareness into the curriculum: Awakening to language. Council of Europe Publishing, 209 p. – Available at: <http://archive.ecml.at/documents/pub121E2004Candelier.pdf>
11. Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe Available at: http://ec.europa.eu/languages/documents/studies/clil-at-school-in-europe_en.pdf
12. Cummins, J. (2000). Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire, Multilingual Matters Ltd Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Cambrian Printers Ltd., 320 p.
13. Curriculum convergences for plurilingual and intercultural education. /Report by Francis Goullier at the Seminar 29-30 November 2011. Council of Europe, Language Policy Unit DG II., 21p. – Available at: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SemCurric11_report_EN.pdf.
14. General Conference Resolution 12: Implementation of a language policy for the world based on multilingualism. 30 C/Resolution 12. Records of the

General Conference, 30th Session, Paris, 26 October to 17 November 1999/ Vol. 1: Resolution. Paris, UNESCO, pp. 35-36. – Available at: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001185/118514E.pdf>

15. Harrop, E. Content and Language Integrated Learning (CLIL): Limitations and possibilities Available at: http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/14641/Harrop_Content.pdf

16. Jessner, Ulrike. (2008). Language awareness in Multilinguals : Theoretical Trends. In J. Cenoz and N. Hornberger (eds). Encyclopedia of Language and Education, 2nd Edition. – Vol. 6 : Knowledge about Language. – Springer Science + Business Media LLC, pp. 357– 369.

17. Jessner, Ulrike. (2008). Multicompetence Approaches to Language Proficiency Development in Multilingual Education in J. Cummings and N. H. Hornberger (eds) Encyclopedia of Language and Education, 2nd Edition. – Vol. 5 : Bilingual education. – Springer Science + Business Media LLC, 2008. – P. 91–103.

18. Marsh, D., Mehisto, P., Wolff, D., Jesús, M., Frigols, M. European Framework for CLIL Teacher Education. – Available at: <http://encuentrojourn.org/textos/9.%20CLILFramework.pdf>.

19. Coste, D., Moore, D., Zarate, G. (2009). Plurilingual and Pluricultural Competence. Studies towards a Common European Framework of reference for language learning and teaching, Council of Europe, Language Policy Division, 49 p.

References:

1. Vyselko, A. To the problem of determination of concept of foreign language immersion [Do problemy vyznachennya ponyattya inshomovnoho zanurennya]. Available at: http://ubgd.lviv.ua/konferenc/kon_ikt/Section6/Vyselko.pdf

2. Zakon Ukrainy “Pro osvitu” vid 05.09.2017 № 2145-VIII [Law of Ukraine “About education” from 05.09.2017 № 2145-VIII]. Available at: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

3. Krupchenko, A. K. The integrated learning of a foreign language and specialty [Yntehryrovannoe obuchenye ynostrannomu yazyku y spetsyal'nosti] Available at: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchdpu/ped/2012_101/Krupch.pdf

4. Krashenyynkova, A. E. To the question of the use of the content language integrated learning CLIL [K voprosu ob yspol'zovanyu predmetno-yazykovoho yntehryrovannoho obuchenyya CLIL] Available at: http://www.rusnauka.com/3_ANR_2013/Pedagogica/5_126661.doc.htm

5. Pershukova, O. (2013) Rozvytok baghatomovnoji osvity shkoljariv u krajinakh Zakhidnoji Jevropy yak atrybut epokhy postmodernu [The development of multilingual education of schoolchildren in Western Europe as the attribute of the postmodern age]. *Visnyk Chernighivskogo nacional'nogho pedagoghichnogho universytetu*. Serija: Pedagoghichni nauky. Vol.111., pp. 234-238.

6. Plan provedennja pilotnogho Proektu za temoju “Formuvannja baghatomovnosti ditej ta uchniv: prohresyvni jevropijski ideji v ukrajinsjkomu konteksti” [Plan of the pilot project “Formation of multilingualism of children and students: progressive European ideas in the Ukrainian context”]. Available at: <http://patr.ir.ro/wp-content/uploads/2016/05/План-проведення-пілотного-Проекту-за-темою.pdf>

Modelling of educational environment of new quality on principles of...

7. Sadokhin, A.P. (2007) *Mezhkul'turnaya kompetentnost': ponyatie, struktura, puti formirovaniya* [Intercultural competency: concept, structure, ways of formation]. *Zhurnal sotsiologii i sotsial'noy antropologii*. Vol. X., no 1., pp. 125-139.

8. Stoyanova, A., Glushkova, M. (2016) *Kak razrabotat' i vnedrit' ustoychivuyu programmu mnogoyazychnogo obrazovaniya* [How to develop and implement the sustainable multilingual education program]. Beshkek., 243 p.

9. Baker, C. (2014). *A Parents' and Teachers' Guide to Bilingualism*. Bristol: Multilingual Matters, 288 p.

10. Candelier, M., Oomen, I. (2004). *Janua Linguarum – The Gateway to Languages. The Introduction of language awareness into the curriculum: Awakening to language*. Council of Europe Publishing, 209 p. – Available at: <http://archive.ecml.at/documents/pub121E2004Candelier.pdf>

11. *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe* Available at: http://ec.europa.eu/languages/documents/studies/clil-at-school-in-europe_en.pdf

12. Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*, Multilingual Matters Ltd Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Cambrian Printers Ltd., 320 p.

13. *Curriculum convergences for plurilingual and intercultural education. /Report by Francis Goullier at the Seminar 29-30 November 2011. Council of Europe, Language Policy Unit DG II., 21 p.* – Available at: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SemCurric11_report_EN.pdf

14. *General Conference Resolution 12: Implementation of a language policy for the world based on multilingualism. 30 C/Resolution 12. Records of the General Conference, 30th Session, Paris, 26 October to 17 November 1999/ Vol. 1: Resolution. Paris, UNESCO, pp. 35-36.* – Available at: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001185/118514E.pdf>

15. Harrop, E. *Content and Language Integrated Learning (CLIL): Limitations and possibilities* Available at: http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/14641/Harrop_Content.pdf

16. Jessner, Ulrike. (2008). *Language awareness in Multilinguals : Theoretical Trends*. In J. Cenoz and N. Hornberger (eds). *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd Edition. – Vol. 6 : Knowledge about Language. – Springer Science + Business Media LLC, pp. 357– 369.

17. Jessner, Ulrike. (2008). *Multicompetence Approaches to Language Proficiency Development in Multilingual Education* in J. Cummings and N. H. Hornberger (eds) *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd Edition. – Vol. 5 : Bilingual education. – Springer Science + Business Media LLC, 2008. – P. 91–103.

18. Marsh, D., Mehisto, P., Wolff, D., Jesús, M., Frigols, M. *European Framework for CLIL Teacher Education*. – Available at: <http://encuentrojourn.org/textos/9.%20CLILFramework.pdf>

19. Coste, D., Moore, D., Zarate, G. (2009). *Plurilingual and Pluricultural Competence. Studies towards a Common European Framework of reference for language learning and teaching*, Council of Europe, Language Policy Division, 49 p.