

*Мелех Анна**здобувач другого рівня вищої освіти,**Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка,**Науковий керівник: Бабій Л.Б., кандидат філологічних наук,**доцент кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови*

ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД ВПРОВАДЖЕННЯ CLIL У СЕРЕДНЮ ОСВІТУ

Предметно-мовне інтегроване навчання (CLIL) стало одним з інноваційних підходів у європейській освіті протягом останніх трьох десятиліть. «Концепція інтегрованого навчання змісту та мови (CLIL) виникла в 1990-х роках, і це десятиліття вважається десятиліттям «викладання та навчання через іноземну мову» [5, с. 54]. Термін був введений у 1994 році та запроваджений у 1996 році UNICOM» [11, с. 315].

CLIL інтегрує предметні знання та вивчення іноземних мов в рамках одного уроку, сприяючи багатомовній компетенції та покращуючи когнітивні та комунікативні навички.

Європейська політика в галузі освіти наголошує на важливості багатомовності та міжкультурної компетенції, позиціонуючи CLIL як стратегічний інструмент освітніх інновацій [9, с. 318–320]. В Україні нещодавні освітні реформи та процес європейської інтеграції підвищили інтерес до CLIL. Однак український досвід залишається недостатньо систематизованим, і багато шкіл та університетів досі не мають структурованих методик для впровадження CLIL [4, с. 47–49]. Тому актуальність вивчення CLIL в українському контексті ґрунтується на його потенціалі для підвищення якості освіти та узгодження національної практики з європейськими стандартами.

Якщо ж говорити про європейський досвід CLIL, то він характеризується довгостроковою інституційною та сильною політичною підтримкою в національних освітніх системах. З 1990-х років CLIL широко впроваджується по всій Європі; проте особливо успішні приклади можна спостерігати в Іспанії, Фінляндії та Естонії, особливо якщо враховувати як ефективність впровадження, так і освітні результати, відображені в міжнародних оцінюваннях, таких як PISA 2022 [8, с. 45–60]. Ці країни демонструють, що CLIL стає найефективнішим, коли він підтримується узгодженою мовною політикою, систематичною підготовкою вчителів та інтеграцією навчальних програм, що забезпечує баланс між вивченням змісту та розвитком мови.

Концептуальна основа CLIL базується на інтеграції змісту, комунікації, пізнання та культури, яку зазвичай називають «4C's framework (Content, Communication, Cognition, Culture)» [1, с. 41–45]. Цей підхід гарантує, що вивчення мови вбудоване в змістовні предметні контексти, а не розглядається як ізольована академічна дисципліна. В результаті учні отримують предметні знання, одночасно розвиваючи компетенцію іноземної мови в автентичних комунікативних ситуаціях. Така модель з подвійним фокусом покращує як когнітивний, так і лінгвістичний розвиток, дозволяючи учням взаємодіяти з академічним змістом через іноземну мову природним та функціональним способом. Дослідження показують, що CLIL значною мірою сприяє розвитку

навичок мислення вищого порядку, оскільки учні повинні аналізувати, оцінювати та синтезувати інформацію нерідною мовою [2, с. 182–204]. Більше того, CLIL підвищує мотивацію учнів, створюючи змістовне та контекстно-орієнтоване навчальне середовище, яке відрізняється від традиційного мовного навчання та заохочує активну участь у навчальному процесі.

Особливо актуальним аналітичним випадком у рамках європейського досвіду CLIL є Естонія, оскільки вона демонструє, як інтегровані зміст та мова підходи можуть функціонувати в рамках ширшої національної мовної політики, спрямованої на зміцнення державної мови в освіті [3, с. 70–100]. Після відновлення незалежності Естонія зіткнулася зі складною соціолінгвістичною ситуацією, що характеризувалася великою російськомовною групою населення та широким використанням російської мови в освіті та суспільному житті. У відповідь уряд запровадив комплексну мовну та освітню реформу, спрямовану на зміцнення естонської мови як основної мови навчання, одночасно забезпечуючи соціальну та освітню інтеграцію меншин.

У цих рамках підходи, пов'язані з CLIL, та предметне мовне занурення стали важливими освітніми інструментами. Замість того, щоб безпосередньо виключити російську мову з освітньої системи, Естонія поступово збільшила використання естонської мови як засобу навчання з немовних предметів, особливо в середніх школах, які відвідують російськомовні учні. Такі предмети, як історія, громадянська освіта та географія, все частіше викладалися естонською мовою, що створювало автентичні академічні контексти для вивчення мови та дозволяло учням розвивати функціональну компетентність у державній мові через вивчення предметів. Цей поступовий перехід відображав ключові принципи CLIL, включаючи інтеграцію змісту та мови, когнітивну залученість та контекстуалізовану комунікацію [1, с. 50–55].

Дослідження освітніх реформ в Естонії показують, що цей підхід значно покращив володіння естонською мовою серед російськомовних студентів та збільшив їхню участь у вищій освіті та на ринку праці [8, с. 100–130]. Водночас російська мова не була повністю вилучена з мовного середовища студентів, оскільки вона продовжувала функціонувати як домашня та громадська мова. Це демонструє, що CLIL може підтримувати мовну інтеграцію, не придушуючи мовне розмаїття, за умови, що освітні реформи впроваджуються поступово та підтримуються інституційною політикою.

З ширшої європейської точки зору, естонська модель доповнює досвід Іспанії та Фінляндії, показуючи, що CLIL може бути адаптований до різних соціолінгвістичних реалій.

Іспанія є одним із найширших контекстів впровадження CLIL у Європі. Двомовні освітні програми широко розвинені, особливо в таких регіонах, як Каталонія, де багатомовна освіта стала важливим компонентом освітньої системи. У Каталонії учні знайомляться з іспанською та каталонською мовами навчання, тоді як англійська все більше інтегрується у викладання предметів через CLIL, створюючи тримовне навчальне середовище. Дослідження показують, що іспанські програми CLIL позитивно вплинули на мовну компетентність учнів та їхню академічну успішність, хоча регіональні відмінності у впровадженні залишаються проблемою [10, с. 315–341; 3, с. 90–110]. Досвід Іспанії демонструє,

як CLIL може ефективно функціонувати в багатомовному контексті та сприяти як розвитку мови, так і інтернаціоналізації освіти.

Фінляндія є прикладом високоякісної та педагогічно збалансованої моделі CLIL. CLIL впроваджується переважно в початковій та середній освіті, де окремі предмети, такі як природничі науки, географія та суспільствознавство, викладаються англійською або шведською мовами поряд з фінською національною навчальною програмою. Фінський підхід наголошує на сильній підготовці вчителів, педагогіці, орієнтованій на учня, та когнітивному розвитку, забезпечуючи, щоб вивчення змісту залишалося центральним, тоді як засвоєння мови розвивається природним чином через академічну діяльність. Дослідження показують, що фінські програми CLIL сприяють високим академічним досягненням та високому рівню володіння мовою завдяки ретельному плануванню навчальної програми та підготовці вчителів [7, с. 10–20; 3, с. 110–130; 6, с. 20–40]. Досвід Естонії є особливо цінним для України, оскільки обидві країни мають певні історичні та соціолінгвістичні спільні риси, включаючи пострадянську лінгвістичну трансформацію та необхідність зміцнення національної мови в освіті. Естонія ілюструє, що CLIL може служити стратегічним освітнім інструментом, який одночасно підтримує розвиток мови, академічні досягнення та національну згуртованість. Ключовий фактор успіху полягає в балансі між мовною політикою, розробкою навчальних програм та підготовкою вчителів, а також у чіткому пріоритеті державної мови в системі освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Coyle D., Hood P., Marsh D. CLIL: Content and language integrated learning. Cambridge : Cambridge University Press, 2010. 170 p.
2. Dalton-Puffer C. Content-and-language integrated learning: From practice to principles? *Annual Review of Applied Linguistics*. 2011. Vol. 31. P. 182–204. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0267190511000092>
3. Eurydice. Key data on teaching languages at school in Europe. Luxembourg : European Commission, 2017. URL: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu> (дата звернення: 16.04.2026).
4. Kulish I., Hrytsyk N., Bihych O. Implementation of CLIL in Ukrainian higher education: Challenges and perspectives. *Advanced Education*. 2022. № 19. P. 45–52.
5. Marsh D. CLIL/EMILE: The European dimension – Actions, trends and foresight potential. Brussels : European Commission, 2002.
6. Mehisto P., Marsh D., Frigols M. Uncovering CLIL: Content and language integrated learning in bilingual and multilingual education. Oxford : Macmillan, 2008.
7. Nikula T., Marsh D. Terminological considerations regarding CLIL. Jyväskylä : University of Jyväskylä, 1997.
8. OECD. PISA 2022 results (Volume I): The state of learning and equity in education. Paris : OECD Publishing, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
9. Pérez-Cañado M. L. CLIL research in Europe: Past, present, and future. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 2011. Vol. 15, № 3. P. 315–341. DOI: <https://doi.org/10.1080/13670050.2011.630064>

10. Pérez-Cañado M. L. CLIL research in Europe: Past, present, and future. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 2012. Vol. 15, № 3. P. 315-341.
11. Pokrivčáková S. та ін. CLIL in foreign language education: E-textbook for foreign language teachers. Nitra : Constantine the Philosopher University, 2015.
12. Trim J. Language learning for European citizenship: Final report. Strasbourg : Council of Europe, 1998.

Мельник Діана

здобувач третього рівня вищої освіти,

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

ІНТЕГРОВАНІЙ ПІДХІД У ФОРМУВАННІ АНГЛОМОВНОЇ ФОНЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

У контексті стрімкої глобалізації освітнього простору та посилення ролі міжкультурної комунікації вимоги до професійної підготовки вчителів англійської мови зазнають якісних змін. Англомова фонетична компетентність у сучасній методиці навчання розглядається не лише як складова комунікативної компетентності, а як важливий показник професійної готовності вчителя, оскільки вона визначає якість мовленнєвого зразка, результативність педагогічної взаємодії та ефективність міжкультурної комунікації. Водночас аналіз сучасної педагогічної практики свідчить про стійку тенденцію до фрагментарності у формуванні фонетичних навичок, відриву від автентичних комунікативних ситуацій, обмеженого використання цифрових інструментів та недостатньої мотивації здобувачів до систематичної самостійної роботи над вимовою. З огляду на це, інтегрований підхід постає методологічною відповіддю на зазначені виклики, поєднуючи лінгвістичну точність, педагогічну системність, технологічну гнучкість та міжкультурну спрямованість навчального процесу.

Проблема формування іншомовної фонетичної компетентності активно досліджується як вітчизняними, так і зарубіжними науковцями. В українській методиці вагомий внесок зробили О. Чухно, Г. Задільська, Ю. Головач, А. Долина, Т. Григор'єва, Т. Кравченко та інші. Як стверджує О. Тарнопольський, «навчання іноземної мови не зводиться лише до опанування лексики чи граматики; воно передбачає активізацію сформованих автоматизмів у комунікативному процесі, де фонетика виступає невід'ємною складовою» [8, с. 30]. Таким чином, фонетична компетентність має розглядатися не ізольовано, а в тісному взаємозв'язку з іншими компонентами іншомовної комунікативної компетентності, що зумовлює необхідність її системної інтеграції у процес професійної підготовки майбутніх учителів.

Ми також погоджуємося з твердженням Т. Кравченко, яка наголошує, що попри зростаючу увагу до лексико-граматичного аспекту, «вимова залишається однією з найскладніших і водночас найменш досліджених складових мовної підготовки, хоча саме вона значно впливає на успішність майбутньої професійної діяльності вчителя» [7, с. 10]. Тобто, ігнорування фонетичного