

## СКАФФОЛДІНГ ТА ІНШІ СТРАТЕГІЇ ПІДХОДУ CLIL

Ольга Посудієвська 

канд. філол. наук, доцент,

доцент кафедри англійської мови для нефілологічних спеціальностей  
Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара, Україна

## SCAFFOLDING AND OTHER STRATEGIES OF CLIL APPROACH

Author: Olha Posudiiievska 

### Abstract.

The chapter concentrates on the methodological strategies of CLIL approach which were proved to be effective by the foreign studies, but still remain outside the focus of Ukrainian researchers. The first part of the work presents the review of papers concerning scaffolding as one of the key and the most relevant strategies for teaching the material of specialized disciplines in a foreign language. The essence of the strategy is revealed, its types are considered, along with the peculiarities of its implementation into the structure of the CLIL-lesson.

The second part of the study highlights an issue of division of the foreign language material into BICS and CALP components, which has become relevant in foreign methodological studies. Supporting the statements of foreign specialists, the author argues about the importance of the tutor's consideration of BICS and CALP material types and their simultaneous implementation into the learning process. The study presents the analysis of separate strategies for teaching BICS and CALP components, proposed by the foreign researchers.

The author comes to the conclusion about the importance of using scaffolding and strategies of teaching BICS and CALP material by the Ukrainian tutors who tend to organize their lessons according to the CLIL principles. The study points out the relevance of the further research regarding the possibilities and variants of implementation of scaffolding and BICS/CALP teaching strategies in the lesson plans and schedules at the Ukrainian educational establishments.

## ВСТУП

Серед новітніх методик викладання іноземної мови на початку XXI століття все більшу увагу викладачів, методистів та дослідників різних країн світу привертає до себе підхід CLIL (предметно-мовне інтегроване навчання). Усі фахівці відзначають безперечну перевагу цього «дворівневого підходу» [7, с. 124], коли студенти вивчають спеціалізований предмет іноземною мовою і таким чином отримують можливість опрацьовувати одночасно фаховий та мовний матеріал – «як мову, так і контент» [29, с. 389], що сприяє підвищенню зацікавленості та мотивації до вивчення іноземної мови, а мова вивчається вже не абстрактно, у відриві від реального життя [3, с. 17], а в контексті професійної дисципліни. Крім позитивних рис цього підходу, фахівці одночасно виділяють декілька недоліків: збільшення навчального навантаження на викладача, що має підготувати для CLIL-занять такий іншомовний фаховий матеріал, який відповідав би потребам студентів, відсутність можливості створити єдиний підручник з CLIL-курсу, а також обмежена кількість курсів підвищення кваліфікації для викладачів, присвячених вивченню особливостей викладання іноземної мови згідно з принципами CLIL [8, с. 47, 48; 30].

Незважаючи на велику кількість теоретичних студій, важливість яких важко переоцінити, потрібно зазначити, що вони здебільшого спрямовані на оцінювання позитивних та негативних рис CLIL та на прогнозування можливості застосування підходу в рамках освітньої системи тієї чи іншої країни. Проте визначення та аналіз методичних стратегій, що мають використовуватися на CLIL-заняттях, часто залишаються поза увагою дослідників.

Так, небагато зарубіжних дослідників розглядають таку цікаву стратегію, як скаффолдинг (scaffolding) (Р. Елбер [6], П. де Боер [9–22], М. Коельхо [24]). Це поняття лише починає входити в коло дослідницьких інтересів українських фахівців. Вказівку на можливість викладача надати студенту «опору», або «загасаючу підтримку», в опрацюванні фахового дискурсу іноземною мовою, як і сам термін, знаходимо в роботах І. Бойчевської та Л. Веремюк [1], Фідкевич О. та В. Снегірьової [4]. А ось теорія Джима Каммінса про розділення мовного матеріалу на два типи – BICS та CALP та важливість вивчення кожного типу, особливо в рамках CLIL курсів, поки взагалі не входить до тематики студій українських методистів, хоча на ній акцентують увагу все більша кількість західних фахівців [31; 34].

Даний розділ монографії присвячений дослідженню скаффолдингу як однієї з ключових стратегій викладання іноземної мови на CLIL-курсах. Також

розглядаються стратегії розвитку навичок міжособистісного спілкування (BICS) та використання іноземної мови академічного спілкування (CALP) у процесі CLIL-заняття.

### 1. Використання скаффолдингу в рамках CLIL-курсів

Як відомо, кожний студент має власні, «специфічні потреби» у вивченні іноземної мови, які можуть змінюватись під час навчання. Тому, як стверджують західні фахівці, викладачу рекомендується «розділяти навчальний матеріал на фрагменти, з якими легко впоратися». Завдяки цьому принципу, який отримав назву «скаффолдинг», удосконалення навичок володіння іноземною мовою відбувається поступово [28].

Одне з найкращих визначень скаффолдингу знаходимо у роботі М. Коельхо. Авторка розглядає скаффолдинг як одну з основних стратегій CLIL та обов'язковий засіб «тимчасової підтримки» студентів у «подоланні труднощів, пов'язаних з одночасним вивченням фахового та мовного матеріалу», коли іноземна мова стає засобом навчання [24, с. 106]. Техніки скаффолдингу використовуються відповідно до потреб студента у вивченні іноземної мови, сприяють підвищенню впевненості, мотивації та досягненню автономності у навчанні – «незалежного виконання таких же або подібних завдань у нових контекстах» [24, с. 106]. Дослідниця представляє поняття скаффолдингу як метафору, що позначає «будь-яку тимчасову» методичну підтримку студента для успішного виконання завдання, яка потім обов'язково прибирається за відсутності потреби [24, с. 107].

Теорія скаффолдингу з'являється ще у 1970-х роках у роботах когнітивних психологів Джерома Брунера, Вуда та Росса. Фахівці розглядають феномен «інтерактивних навчальних відносин» між викладачем та студентом, що дозволять студенту «розв'язати завдання...без сторонньої допомоги», а викладач стає «активатором навичок» студента, перенаправляючи фокус уваги останнього на різні фрагменти нового матеріалу або демонструючи новий матеріал за допомогою певних дій [24, с. 107; 28]. Дослідники базуються на концепції «зони найближчого розвитку» Льва Виготського, що позначає відстань між реальним рівнем можливостей студента до незалежного розв'язання завдань та рівнем потенційного розвитку, якого можливо досягти за допомогою викладача. Завдяки такому «вікну можливостей», за умови опори на попередньо засвоєні знання та належного, кваліфікованого керівництва з боку викладача, студент зможе самотійно виконувати завдання, які вимагають більш високого рівня розуміння, і, таким чином, «вийти за межі того, що він вже засвоїв» [24, с. 108]. Ця концепція як

раз і стає теоретичною базою для формування поняття скаффолдингу – підтримки, керівництва або співробітництва із викладачем – техніки, яка допомагає студентам почуватися емоційно захищеними під час виконання складної роботи [24, с. 108].

Автори виділяють шість характеристик кваліфікованої мотиваційної та когнітивної підтримки, яку може надати викладач: 1) зацікавити студента; 2) спростити завдання та утримувати його рівень складності у межах вже надбаних студентом знань, вмінь та навичок; 3) зосередити увагу студента на меті виконання завдання; 4) виокремити найважливіші моменти завдання; 5) підтримувати мотивацію студента до завершення завдання; 6) продемонструвати або змодельювати шлях розв'язання завдання [24, с. 107]. Викладач ніби розширює розуміння та можливості студента до виконання завдання, спонукаючи його «вийти за межі» фактичних здібностей і рівнів пізнання навколишньої реальності [24, с. 109].

Ця концепція залишилась актуальною і на початку XXI століття. Сучасні фахівці виділяють два види скаффолдингу. Перший з них охоплює спроектовані (або заплановані) методи підтримки, використання яких викладачі планують заздалегідь для своїх занять. Запланований скаффолдинг передбачає «послідовну і структуровану систему підготовки» міні-завдань, що веде до виконання основного завдання. А ось «інтерактивний» скаффолдинг, навпроти, надається під час миттєвої взаємодії викладача із студентами, коли викладач «органічно визначає можливість розвинути ідею або теорію» та поглибити розуміння студентів [24, с. 109].

Як бачимо, метою цього прийому є надання студентам відповідної допомоги для досягнення самостійності у виконанні завдань. Як показують дослідники, ефективному скаффолдингу притаманні дві важливі властивості – систематичність та тимчасовість. Адже студент, який опрацьовує «нові навички, слова та концепції», має отримати від викладача підтримку, що базується на попередніх знаннях та досвіді. Але ця опора поступово прибирається у процесі виконання завдань та оволодіння необхідними навичками [28].

Дійсно, скаффолдинг має бути «тимчасовою підтримкою» для «недосвідченого» студента, що допомагає йому виконати завдання або придбати навичку, потім ця підтримка має поступово зникнути [32]. При диференційному навчанні викладач адаптує навчальний матеріал та завдання до індивідуальних потреб різних студентів у класі. У скаффолдингу замість адаптації відбувається цілеспрямована допомога студенту у засвоєнні нового матеріалу, яка поступово зменшується по мірі досягнення студентами

більшій ступені самостійності [28]. На відміну від диференційованого навчання, коли викладач надає різні типи завдань відповідно до рівня студентів, скаффолдинг – це «розділення навчального процесу на фрагменти» та «забезпечення інструменту або структури» для опрацювання кожного фрагменту [6]. Скаффолдинг – це перше, що викладач має надати студентам для опрацювання нового матеріалу. Якщо окремі студенти все ж таки не справляються із завданнями, дослідники рекомендують викладачу у роботі з ними дотримуватися принципів диференційованого навчання – змінити завдання або обрати інший текст або проєкт, приймаючи до уваги індивідуальну та колективну зони найближчого розвитку студентів [6].

Як стверджують дослідники, скаффолдинг є «високо ефективним засобом залучення та мотивації» студентів, які зазвичай прагнуть спиратися на попередні знання для опанування нового матеріалу [28]. Послідовне та успішне виконання кожного етапу завдань підвищує впевненість студентів в тому, що вони можуть досягти успіху у вивченні нової теми. Таким чином, завдяки скаффолдингу студенти «можуть чітко бачити» позитивний результат навчання, що «зменшує розчарування і заохочує їх рухатися далі» [28]. Студенти стають більш незалежними у вивченні нового матеріалу та починають приймати активнішу участь у заняттях, адже для них створюється сприятливе навчальне середовище, яке допомагає фокусуватися на завданні та зменшує ризик негативного результату.

Як вважають методисти, скаффолдинг має впроваджуватися освітянами на двох рівнях. Макрорівень скаффолдингу – це планування навчальної програми курсу згідно «поетапного, системного підходу» до вивчення іноземної мови [28]. Скаффолдинг на мікрорівні здійснюють самі викладачі як «постійну підтримку» студентів під час навчання [28]. Дослідники акцентують особливу увагу на мікрорівневому скаффолдингу, адже викладач має побудувати міцний зв'язок між пройденим матеріалом та новою темою. Без такого підґрунтя студенти можуть відчувати труднощі і навіть припинити навчальний процес [28].

Як зазначає Ребекка Елбер, моделювання – один з найкращих прийомів та «наріжний камінь» скаффолдингу, коли викладач детально демонструє студентам «те, що від них очікується», – направляє їх «через кожний етап процесу», обов'язково показуючи модель кінцевого результату або продукту перед початком роботи [6]. Цікавою є рекомендація дослідниці викладачу – «думати вголос», тобто «моделювати власний мисленнєвий процес під час читання тексту, розв'язання завдання або розробки проєкту», а також обов'язково активізувати попередні знання студентів з теми заняття [6].

Дослідники виділяють такі види скаффолдингу: моделювання мовних структур та демонстрація мовного матеріалу студентам – усно або письмово, активізація попередніх знань з пройдених тем «для створення контексту для вивчення нової теми», «використання візуальних засобів та графічних органайзерів» – малюнків, моделей, діаграм, таблиць та графіків, щоб «підтримати розуміння» нового матеріалу, надання «каркасів» речень для обговорення фахової теми та виконання письмових завдань [32]. Як показують дослідники, скаффолдинг грає визначну роль у досягненні успіху в навчанні, надає можливість студенту рухатися «від залежного до незалежного навчання», братися за більш складні завдання [32].

Варто зазначити, що скаффолдинг – це «процес підтримки» студентів під час навчання та «поступового усунення цієї підтримки», коли студенти починають опрацьовувати матеріал незалежно [15]. Проте він не є допомогою студенту у пошуку готових варіантів розв'язання завдань. Саме логічно структурований покроковий скаффолдинг з боку викладача допомагає краще опанувати нові знання, «швидше зрозуміти нові концепції та розвинути нові навички» [15].

Як показують зарубіжні фахівці, головна мета скаффолдингу – «структурувати мисленнєвий процес» студентів, щоб «допомогти їм навчатися» [12]. Викладачу рекомендують використовувати конспект та нотатки як обов'язковий елемент цієї техніки, наприклад, заздалегідь відобразити на дошці усю важливу інформацію заняття у вигляді коротких нотаток. Дослідники попереджають проти використання розгорнутих нотаток, які «заповнюють усю дошку», через неможливість їх записати у швидкому темпі, та рекомендують викладачу вказувати найважливіші моменти, які обов'язково потрібно занотувати [22]. Як показує Патрік де Боер, один з провідних фахівців з CLIL, дуже часто студенти не вміють правильно нотувати інформацію, навіть на старших курсах. Але саме конспект з ключовими словами та готовими мовними структурами виступає орієнтиром, наданим викладачем, особливо для тих студентів, хто не може опрацьовувати матеріал власноруч [20]. Дослідник пропонує робити нотатки в окремо виділеному просторі зошита, використовуючи різнокольорове маркування. Використання колористики для виділення основної інформації рекомендується також для презентацій викладача, адже студенти тоді зможуть впізнати пріоритетну інформацію для конспектування [20]. Викладач може допомогти студентам визначити вірні пріоритети та сфокусуватися на ключових моментах нового матеріалу, запропонувавши питання або низку питань, на які студенти мають відповісти особисто або обміркувати їх у парі або у групі [20].

А сам процес навчання здійснюється за допомогою ланцюжка «покрокових інструкцій», які можна надати у письмовому вигляді «тексту з пропусками», під час заповнення яких студенти навчаються нотувати інформацію, або обмежувати час усного інструктування за допомогою годинника [15; 22]. Варто також звернути особливу увагу на надання студентам необхідних мовних структур, ключових слів, речень – прикладів вживання мовного матеріалу, або прикладів запитань, які студенти можуть поставити, якщо чогось не зрозуміють. Тоді під час вживання іноземної мови у відповіді студенти зможуть «зосередитися на поясненому змісті, а не турбуватися про слова, які потрібно використовувати» [15]. До прикладів скаффолдингу методисти також відносять завдання-«каркаси» для опрацювання певного лексичного матеріалу та граматичних структур, наприклад, текст із пропусками, що заповнюються під час аудіювання, або частково заповнена таблиця, яку студенти мають заповнити під час читання [15].

Дослідники підкреслюють, що в жодному випадку викладач не повинен робити завдання за студентів, а лише «надавати кроки» – інструкції до виконання. Якщо у певний момент студент не зможе зрозуміти, що робити, викладач має «вказати на кроки та запитати, чи їх виконали» [15].

У будь-якому випадку, так як скаффолдинг – це тимчасова підтримка, яка «веде...до наступного кроку в процесі навчання», усі допоміжні «структури або каркаси» мають бути усунені, як тільки студенти стають готовими до цього, – саме такої точки зору дотримується Патрік де Боер [17]. Проте надання каркасу – наприклад, першого речення для відповіді студента – видається досліднику особливо актуальним саме на заняттях з CLIL-курсу. Адже скаффолдинг – один з найкращих засобів зниження мовного бар'єру студента, який є вищим під час опрацювання фахового матеріалу, ніж під час спілкування на побутові теми іноземною мовою [17].

Варто зазначити, що Патрік де Боер пропонує диференційований підхід до скаффолдингу нового матеріалу, адже у студентів буває різний рівень володіння іноземною мовою та власний темп навчання: надання готових «каркасів» може бути необхідне для одних та зовсім не важливе для інших. Все це стає зрозуміло під час перевірки засвоєння попередніх тем та виконання складних завдань [21]. Вчений також розрізняє окремі види скаффолдингу: надання викладачем мовних «каркасів» – готових структур, на які розбивається новий мовний матеріал, та структурування самого процесу опрацювання цього матеріалу. Як стверджує дослідник, скаффолдинг «із акцентом на мову» (focus on language) включає в себе надання речень-

прикладів або зразків функціонування мовної структури, що допоможуть студенту фокусуватися на змісті своєї відповіді, «не хвилюючись за те, які слова потрібно використовувати» [15]. А ось скаффолдингом «із акцентом на навчання» (focus on learning) буде пояснення етапів роботи, які необхідно пройти під час виконання певної вправи. Дослідник справедливо зауважує, що такий скаффолдинг – це не допомога викладача, який виконує завдання за студентів, а надання опорних пунктів, на яких викладач може повторно акцентувати увагу, якщо в студентів не виходить розв'язання завдання [15]. При чому «інструктаж» (instruction) не має бути «надто довгим», адже студенти швидко втраять зацікавленість. Навпаки, під час «інструктажу» рекомендується активне залучення студентів до виконання завдань, що, на думку фахівця, підвищує ефективність опрацювання нового матеріалу [22].

На прикладі вивчення спеціалізованого вокабуляру з математики на CLIL-занятті Патрік де Боер демонструє 3 види скаффолдингу навчального процесу для студентів, що мають різний рівень володіння іноземною мовою. Так, на першому році CLIL-курсу дослідник рекомендує надавати студентам пояснення нового матеріалу у вигляді «вправи на заповнення пропусків» (a fill out exercise like a gapped text) [12]. Наприклад, *«У першому абзаці ви бачите малюнок квадрата...Квадрат також має чотири...(сторони), які завжди мають одну довжину»* [12]. Для студентів другого року навчання, на думку Патріка де Боера, можна обмежити пояснення нового матеріалу обговоренням ключових фахових термінів. Викладачу пропонується активізувати попередні знання студентів з теми за допомогою питань і завдань на знаходження інформації у тексті та її практичного використання. Наприклад, *«прочитайте підзаголовок та висловіть здогадку про зміст тексту, використайте від 5 до 15 слів», «знайдіть у тексті формули та випишіть їх», «розрахуйте об'єм»* [12]. А студенти третього року навчання практично не потребують структурування процесу опрацювання нового матеріалу, бо вже мають достатній рівень володіння іноземною мовою для висловлення своєї мисленнєвої здогадки. Патрік де Боер акцентує увагу на можливості таких студентів виконувати завдання на пов'язування нового матеріалу із пройденими темами та розв'язувати професійні завдання, використовуючи опрацьований мовний матеріал, або навіть запропонувати власні приклади завдань. Наприклад, *«Подивіться на заголовок розділу. Які теми, пов'язані з цим розділом, Ви раніше вивчали?», «Три методи використовуються у різних ситуаціях. Подивіться на приклади, надані у розділі, та визначте метод розв'язання завдання»* [12].

А ось завдання на «пошукове читання» (scanning) фахового тексту, на думку дослідника, може бути призначене студентам будь-якого року навчання

на CLIL-курсі. Адже студенти працюють в індивідуальному темпі. Крім того, можливість переглянути увесь розділ створює певні очікування від вивчення спеціалізованого матеріалу на наступних заняттях, а отже, підвищує зацікавленість у самому процесі навчання [18]. Патрік де Боер пропонує такі типи завдань на сканування: виписати з тексту усі складні лексичні одиниці, до яких додаються слова та вислови, що причинятимуть труднощі упродовж заняття; обговорити використання складної лексики, звернути особливу увагу на певні елементи термінологічного вокабуляру; розв'язати кросворд або головоломку, що містить ключові лексичні одиниці теми; розшифрувати слова з переплутаними літерами; виконати вправи на пошук слова; зробити короткий підсумок вивчення теми [16; 18]. Дослідник акцентує особливу важливість скаффолдингу при розширенні фахового вокабуляру студентів та виконанні лексичних вправ, підтверджуючи ідею інших дослідників про те, що без попереднього опрацювання лексики або опори на попередньо вивчені слова / фрази «нереально припустити», що студенти зможуть самотійно «знайти слова у словнику та зрозуміти їхнє значення або контекстне використання» [18; 28; 32]. Проте Патрік де Боер попереджає, що викладач може легко захопитися процесом пошуку та перекладу термінології, тому на інші завдання не залишиться часу [19]. А студенти, у свою чергу, замість того, щоб «починати «думати» іноземною мовою та удосконалювати навички вживання фахового вокабуляру в усному мовленні, будуть прагнути до постійної перевірки перекладу термінологічних одиниць з наданого викладачем списку та розгубляться, якщо, наприклад, забудуть цей список вдома [19]. Патрік де Боер нарешті пропонує замінити переклад нової лексичної одиниці її поясненням або наданням речення – прикладу її вживання [19].

Як показує дослідник, у деяких випадках студенти все ж таки мають отримувати списки нових слів від викладача – коли текстовий матеріал перевантажений великою кількістю складних лексичних одиниць та сполук, потрібно повторити фаховий вокабуляр перед виконанням домашнього завдання або завдання поточного контролю [19]. Проте в інших ситуаціях, на думку вченого, студенти мають проводити «персоналізовану» та «креативну» роботу по складанню власних списків нових слів (причому до них можна додавати не тільки іменники, але й дієслова та прислівники) [19]. Варто зазначити, що Патрік де Боер розглядає можливість розширення скаффолдингу в цьому випадку – не просто розширювати словниковий запас студентів за допомогою списків нових лексичних одиниць, але й відразу давати завдання на відпрацювання останніх, що допоможе студентам

«знижити мовний бар'єр» перед «виконанням завдання з фахової дисципліни, яке в іншому випадку було б проблематичним» [19]. Найбільш ефективними засобами складання списків слів, окрім сканування текстів, дослідник вважає техніки «мозкового штурму» (brainstorm), коли студенти мають написати максимальну кількість слів, пов'язаних із темою заняття, та «зворотнього мозкового штурму» (backwards-brainstorm), коли викладач надає готовий список нових лексичних одиниць, а студенти мають здогадатися, яку тему вони вивчатимуть [19]. На думку вченого, ці техніки є найкращими для скаффолдингу з активізації попередніх знань з вже пройденого матеріалу, але їх необхідно використовувати для «підтримки» розвитку навичок використання іноземної мови, а не як «інструмент для перекладу» [19].

Як показує Патрік де Боер, створення власного списку слів допомагає студентам розширювати словниковий запас, проте головною метою такого скаффолдингу є не «зазубрювання» фахового вокабуляру (learn words by heart), а розвиток навичок «розуміння» значення цих слів (understand what the words mean) [16]. Для цього, згідно з твердженням дослідника, студенти мають написати пояснення незнайомого слова або надати низку його синонімів [16]. Проте для формування персонального списку слів студенти мають постійно слідкувати за появою нових складних слів у текстовому матеріалі, а ось на готовий список слів, наданий викладачем, вони можуть не звернути достатньої уваги [16].

Патрік де Боер навіть розглядає можливість скаффолдингу для складання самого списку слів – надання викладачем «десяти найбільш складних» лексичних одиниць, до яких студенти мають написати пояснення або синонім у процесі опрацювання нового текстового матеріалу. Інший варіант – запропонування студентам двох слів, пов'язаних з новою темою, та прохання скласти речення із цими словами (не менше трьох слів), або проведення лексичної гри на написання слів, пов'язаних з темою заняття, що починаються з певних літер або з кожної літери алфавіту [10]. Ще однією технікою, запропонованою дослідником, є завдання на початку уроку написати якомога більше слів, які студенти можуть згадати з попередньої теми. Далі студенти озвучують свої списки та обирають разом із викладачем певну кількість ключових слів (мінімум 5), щоб скласти з ними два речення [11]. Використання такої техніки швидко дозволяє виявити, чи студенти вірно зрозуміли фаховий матеріал, та визначити рівень навичок їх спілкування на спеціалізовану тему [11].

Окрім виділення мікро- та макрорівнів скаффолдингу та прийомів, що полегшують опрацювання мовного матеріалу (focus on language) та

розуміння послідовності етапів виконання завдань (focus on learning), зарубіжні дослідники пропонують ще одну класифікацію видів цієї техніки навчання, згідно з якою виокремлюються прийоми вербальної та процедурної підтримки студентів (verbal scaffolds, procedural scaffolds) [28]. Під час вербальної підтримки викладач може сповільнити мовлення, показати правильну вимову або просто прочитати вголос фрагмент нового мовного матеріалу. А процедурна підтримка допомагає створити особливе навчальне середовище для студентів. Вона включає в себе використання візуальних засобів або графічних організаторів – ментальних карт, малюнків, схем, таблиць, графіків та настінних діаграм, мовних підказок викладача, наприклад, надання моделі речення із новою лексико-граматичною структурою, які допоможуть студентам зрозуміти важкий текстовий матеріал та впорядкувати опрацьовану інформацію у свідомості. Прийоми вербальної та процедурної підтримки охоплюють шість стратегій навчання: моделювання та демонстрація мовного матеріалу усно або письмово; заохочення студентів до використання іноземної мови; активізація попереднього знання про нову тему для створення необхідного контексту вивчення нового матеріалу; організація парної або командної роботи на заняттях; використання візуальних та графічних органайзерів; надання моделей та готових мовних структур [28].

Поняття скаффолдингу як одного з провідних прийомів CLIL поступово з'являється і в українській системі освіти. Так, І. Бойчевська, Л. Веремюк, О. Фідкевич та В. Снегірьова вбачають необхідність у створенні «моделі предметно-мовного інтегрованого навчання, що використовує українську та англійську мову в навчальному процесі» для прискорення процесу «формування когнітивної мовної компетенції» та зменшення когнітивного та лінгвістичного навантаження на студентів, що вивчають фаховий предмет іноземною мовою, завдяки використанню скаффолдингу, або, згідно термінології дослідників, «згасаючої допомоги» від педагога [1, с. 68; 4, с. 108, 110]. Наявність «активної підтримки» викладача, на думку І. Бойчевської та Л. Веремюк, є одним із основних педагогічних принципів для успішного впровадження CLIL у навчальний процес, разом з «інтенсивною соціальною взаємодією у класі» (у форматі: викладач – студент, студент – студент під час проведення роботи у парах та групах), використанням автентичного навчального матеріалу та завдань на розвиток креативного мислення [1, с. 68].

А О. Фідкевич та В. Снегірьова позначають поняттям скаффолдингу «сукупність стратегій і прийомів», що використовуються викладачем для

підтримки студента «у ході виконання завдання, з яким він/вона самостійно не впораються» [4, с. 108]. Тобто студент «відкриває» нове знання, спираючись на власний навчальний досвід та використовуючи особливі підказки від викладача – «наприклад, у вигляді блок-схеми, ключових чи допоміжних запитань, рекомендацій тощо», причому «рівень допомоги не повинен заважати» студенту «робити власний внесок у виконання конкретного завдання», а підказки стосуються лише тих сфер завдання, які студент «не може виконати самостійно» [4, с. 108, 110]. Як і зарубіжні фахівці, українські дослідники стверджують, що скаффолдинг набуває особливого значення саме при використанні підходу CLIL у навчальному процесі, адже вивчення фахового контенту іноземною мовою має здійснюватися «у спрощеному варіанті» з обов'язковою актуалізацією знань і умінь, отриманих на попередньому уроці, встановленням взаємозв'язку між темами уроків, адже все це сприяє усвідомленню студентами того, як «знання та уміння, яких вони вже набули, допоможуть їм у виконанні нового завдання чи проекту» [4, с. 110]. О. Фідкевич та В. Снегірьова акцентують особливу увагу на необхідності презентації завдань різними способами – словами, діями, за допомогою графіків та малюнків, через усне пояснення, використання слайд-шоу, візуальної ілюстрації інформації на дошці, застосування прийомів театралізації, адже демонстрація предмету обговорення «з різних боків» сприяє кращому та більш правильному розумінню ідеї або завдання [4, с. 111].

Дослідники доходять цікавого висновку про те, що скаффолдинг є ефективним засобом для створення «безпечного психологічного середовища», мінімізації стресу та підвищення мотивації студентів до «виходу із зони комфорту», що завжди відбувається під час засвоєння змісту немовних предметів іноземною мовою [4, с. 112]. Але використання цієї стратегії передбачає проведення викладачем інтенсивної попередньої роботи перед тим, як запропонувати студентам фаховий матеріал іноземною мовою. Так, викладач спочатку переглядає контент самостійно та знаходить складні слова. А на уроці спочатку пояснюються ключові поняття тексту, потім викладач знімає лексичні труднощі студентів «за допомогою зрозумілих для них метафор, аналогій, асоціацій». Таке «риштування» (український еквівалент англомовного терміну, запропонований дослідниками) допоможе студентам зацікавитися текстом, легше зрозуміти його та ефективніше запам'ятати його зміст [4, с. 112].

Як бачимо, скаффолдинг відіграє значну роль у процесі опрацювання студентами нового матеріалу та переходу до самостійного навчання.

Неможливо переоцінити важливість цієї техніки для підготовки студентів до виконання більш складних завдань по мірі надбання знань з іноземної мови та розвитку вмінь та навичок використання мовного матеріалу. Проте, як справедливо відзначають фахівці, такий підхід може створювати значні труднощі для викладачів. Адже завдання викладача – не тільки спеціально створити і спланувати використання запропонованих опорних структур та моделей, але й бути готовим до вирішення несподіваних проблем, що можуть виникнути у ході заняття [28].

## **2. Прийоми та техніки розвитку навичок BICS та CALP на CLIL-заняттях**

Згідно твердження Патріка де Боера, BICS та CALP – найбільш розповсюджені ключові терміни, що фіксуються у дослідженнях, пов'язаних із CLIL. Як відомо, вперше вони з'явилися в роботі Джима Каммінса. Намагаючись класифікувати труднощі, з якими стикаються студенти під час вивчення іноземної мови, дослідник доходить висновку, що навіть при демонстрації високого рівня навичок використання іноземної мови у побутовому контексті в студента можуть бути повністю відсутніми навички спілкування на академічні теми. Таким чином, Джим Каммінс запропонував власну класифікацію рівнів володіння іноземною мовою, виділивши два типи: BICS (Basic Interpersonal Communication Skills – базові навички міжособистісного спілкування), або Basic Language Skills (базові навички використання іноземної мови), та CALP (Cognitive Academic Language Proficiency – когнітивні навички володіння академічною мовою), або Academic Language Use (навички використання академічної мови) [13; 25, с. 5].

Концепція BICS використовується для визначення рівня володіння іноземною мовою, який студент демонструє в повсякденному, неформальному спілкуванні або у ситуаціях побутового контексту, запропонованих на заняттях. Її ключовими елементами є обов'язкова прив'язка завдань до конкретного побутового контексту, когнітивна простота (використовується побутова лексика та прості граматичні структури), інтенсивний розвиток навичок мовлення та аудіювання. Приклади BICS – розуміння та відтворення простих коротких текстів, розуміння та використання невербальної комунікації [13].

А ось CALP, навпаки, охоплює знання та можливості використання мови спеціалізованого контенту, яка здебільшого використовується для навчання та спілкування в академічному середовищі. Характерними особливостями цього типу володіння іноземною мовою є контекстуальна обмеженість (теми

мають більш абстрактний характер, а для їх опрацювання необхідні попередні знання), когнітивна складність (використовується фахова лексика та складні граматичні структури), наявність розвинутих навичок читання, письма, мовлення та аудіювання [13]. Випадки застосування CALP – написання есе, оформлення наукового дослідження або читання науково-методичної літератури.

Як показують фахівці, навички, необхідні для оволодіння мовним матеріалом типу BICS, застосовуються у сфері соціального спілкування – на дитячому майданчику, в телефонних розмовах та інших видах соціальної взаємодії з оточуючими людьми. Мова, яка використовується у такому спілкуванні, є «неспеціалізованою, когнітивно простою та прив'язаною до контексту» [23, с. 8; 31; 34]. Навички володіння академічною мовою (CALP), навпаки, дозволяють використовувати академічну іноземну мову в різних предметних галузях. Академічна мова характеризується «абстрактністю, обмеженістю контексту та спеціалізацією» [34]. Для розвитку академічної компетентності, окрім опанування відповідного рівня володіння іноземною мовою, студентам необхідно розвивати такі навички, як порівняння, класифікація, синтез, оцінювання та підведення підсумків [31; 34].

Відзначений Джимом Каммінсом факт про те, що у багатьох студентів виявляється досить низький рівень навичок спілкування в академічному оточенні, хоча вони можуть демонструвати високий рівень BICS – правильне використання лексичних одиниць та граматичних структур в повсякденних мовленнєвих ситуаціях, привертає особливу увагу сучасних методистів [13]. Як відомо, одне поняття може бути виражено різними лексичними одиницями, які відносяться до BICS або до CALP. Наприклад, студент може вільно вживати у своєму мовленні слово «rain» (дощ), але мати труднощі із словом «precipitation» (опаді) [14].

Не дивно, що фахівці рекомендують викладачу вводити вокабуляр та граматичні структури типу CALP (спеціалізованого контенту) вже з перших занять CLIL-курсів іноземної мови для початківців [14]. Безумовно, головна мета CLIL-заняття – поєднати вивчення фахового та мовного матеріалу – вже орієнтує викладача на розвиток в студентів навичок вживання іноземної мови типу CALP – «академічної мови фахового контенту уроку», адже використовується мовний матеріал, необхідний для «розуміння та застосування нових концепцій», розвитку «креативних мисленнєвих навичок», відображення процесів «критичного мислення високого рівня», висловлення гіпотез та демонстрації знань з вивченого спеціалізованого матеріалу в галузі математики, хімії, історії [31]. Але навіть при очевидному

переважанні теоретичної сфери функціонування CALP фахівці рекомендують викладачу не відриватися від реального життя і давати студентам завдання на «обговорення спеціалізованих концепцій у побутових ситуаціях» [31].

Методисти розрізняють три стадії опрацювання мовного матеріалу типу CALP [23; 31; 35].

1. Виділення найбільш важливих лексичних одиниць термінологічного вокабуляру фахової теми, яка опрацьовується у даний момент, та їх класифікування на два типи:

а) мовні одиниці, обов'язкові для вивчення контенту (content-obligatory language): спеціалізований вокабуляр граматичні структури та функціональні вислови, які необхідні для спілкування на конкретну фахову тему;

б) мовні одиниці, сумісні з контентом, що вивчається (content-compatible language): неспеціалізований вокабуляр та мовні структури, які студенти вже могли вивчити на уроках загального курсу іноземної мови, що використовуються для спілкування на загальнонаукові теми.

Наприклад, у галузі фізики під час опрацювання текстового матеріалу, що описує проведення лабораторних експериментів по дослідженню станів води, обов'язковими для вивчення контенту будуть такі мовні одиниці: solid (твердий), liquid (рідкий), ice (лід), water (вода), steam (пар), evaporation (випаровування), condensation (конденсація). А сумісними з контентом будуть наступні слова: observe (спостерігати), carry out (проводити), measure (вимірювати), heat (нагрівати), turn into (перетворюватися) [31]. Якщо ж експеримент стосується утворення сталагмітоподібних кристалів солі, тоді до списку слів, обов'язкових для вивчення контенту, потрібно додати наступні: stalagmite (сталагміт), crystallization (кристалізація), saturated solution (насичений розчин), sodium acetate (ацетат натрію), beaker (мірний стакан), пальник Бунзена (Bunsen burner), штатив (tripod) [23, с. 9]. Такі лексичні одиниці не використовуються у побутових контекстах, їх можна зустріти тільки під час опрацювання спеціалізованих тем або академічному середовищі. А ось слова – setup (налаштувати), add (додати), react (реагувати) – сумісні з контентом та можуть використовуватися у ситуаціях побутового спілкування [23, с. 9].

Фахівці рекомендують викладачу кожного заняття пропонувати студентам списки мовних одиниць, необхідних для вивчення контенту та сумісних із ним. Згодом студенти почнуть помічати, що такі слова, як observe (спостерігати), carry out (виконувати), фіксуються у багатьох спеціалізованих контекстах, а наприклад, reading maps (картографія) – лексична одиниця, необхідна для вивчення конкретної географічної теми [31]. Потрібно

зазначити, що викладач має не просто розділити вокабуляр заняття на вузькоспеціалізований та більш загальновживаний, але й відразу розробити систему скаффолдингу для підтримки студентів, якщо в них виникнуть труднощі, причому особлива увага надається вузькоспеціалізованим лексичним одиницям [23, с. 9].

## 2. Підготовка до викладання мовного матеріалу типу CALP.

Як показують дослідники, опрацювання нового лексичного матеріалу дає найгірший результат, якщо викладач просто пише слово на дошці та питає, що воно означає, прохає студентів знайти це визначення у словнику або перекласти із словником. Адже студенти звикнуть до пояснення іншомовних слів рідною мовою, пошук у словнику займе багато часу, а знайдене визначення «не буде достатньо конкретним» для його використання у дискурсі фахової дисципліни, матеріал якої вивчається [23, с. 11]. Тому викладач ще до початку заняття має підготувати певні завдання для успішного опрацювання студентами спеціалізованого вокабуляру. Для цього фахівці виділяють декілька стратегій [23, с. 10–11; 31]:

### а) визначення теми уроку зі списку ключових слів.

На початку заняття викладач пише на дошці декілька ключових слів нової лексичної теми та прохає студентів здогадатися, якою вона буде. Наступний прийом на цьому етапі – «мозковий штурм» – робота у маленьких групах для прогнозування інших слів, які можна зустріти на занятті. Таким чином досягаються дві мети: у студентів виникає інтерес до теми заняття, а викладач отримує змогу «провести діагностику» попередніх знань. Якщо під час «мозкового штурму» студенти назвали додаткові ключові слова, викладач теж може написати їх на дошці, але тільки в останню чергу відкрити увесь список ключових слів.

### б) визначення ключових термінів.

Можна відразу написати на дошці всі ключові слова. Надалі викладач поділяє студентів на групи та кожній привласнює певний колір. Потім викладач надає визначення одного зі слів на дошці. Якщо якась з груп студентів вгадала це слово, воно підкреслюється кольором групи. Після цього викладач може запропонувати студентам самим визначити слова на дошці. Як показують дослідження, завдяки процесу змагання виконання цієї вправи приносить максимальний результат. А ось інтенсивне використання перекладу на рідну мову, навпаки, буде мінімізувати результативність опрацювання нового лексичного матеріалу, тому переклад має вводитися у заняття «без зловживання» – тільки коли він стає «єдиним та найлегшим шляхом подолати розгубленість» студентів під час вивчення складного спеціалізованого вокабуляру [23, с. 11].

в) виконання вправ на відповідність.

Найпростішим варіантом вправи на відповідність є поєднання лексичних одиниць з двох стовпчиків – до термінів зі стовпчику зліва на сторінці підбираються визначення, розташовані у довільному порядку справа. Також ефективним прийомом опрацювання нової лексики є заповнення пропусків в окремих реченнях або у тексті зі списку попередньо наданих слів.

г) використання візуального допоміжного матеріалу.

Настінні зображення, на думку дослідників, можуть стати ефективним ресурсом для вивчення ключового вокабуляру (важливі іменники, дієслова та прикметники) – наприклад, назви частин обладнання. Причому створення таких зображень не обов'язково має виконуватися викладачем, адже це гарний варіант проєктної роботи для студентів. А викладач лише перевіряє правопис лексичних одиниць.

3. Визначення функціонального мовного матеріалу типу CALP.

Під час опрацювання фахового дискурсу іноземною мовою в студентів відбувається розвиток різних навичок креативного мислення, тому викладач має пам'ятати, що кожний етап заняття може відповідати певним когнітивним потребам студентів. Отже від викладача очікується допомога студентам в активізації різних одиниць функціонального мовного матеріалу, що необхідні для мовленнєвого відображення когнітивних процесів. Так, Т. Чедвік виділяє вісім типів функціонального мовного матеріалу в залежності від його співвідношення з когнітивними процесами [23, с. 12–13]:

1) для проведення класифікації: класифікування, групування, розподілення по категоріям, визначення, надання назви, надання пріоритету, порівняння, контрастування;

2) для опису: спостереження, змалювання, порівняння, контрастування, опис характеристик, функцій, властивостей;

3) для зображення процесу: розподілення у послідовності, використання просторово-часової співвіднесеності, зображення причини та наслідку;

4) для аналізу: надання міркувань, обґрунтувань, пояснень, визначення помилок, спростування аргументів, пояснення значень, визначення мети, інтерпретація даних, визначення відхилень;

5) для оцінки: оцінювання, критикування, виправдовування, проведення аналогій, прогнозування, висловлювання припущень;

6) для висновку: пояснення, пропонування, аргументація, надання висновків, висловлення власної думки;

7) для рефлексії: контролювання, критична оцінка, опитування, самокорекція;

8) для створення відповіді: узагальнення, планування, прийняття рішення, створення аргументів, вибір відповідного матеріалу, встановлення зв'язків, проведення аналогій, формування особистої думки, реагування.

Прикладами функціонального мовного матеріалу є такі речення: *Танення виникає, коли льодяні кубики нагріваються* (Melting happens when some ice cubes are heated up, визначення явища); *Кубик льоду холодніший за воду* (The ice cube is colder than the water, порівняння) [31].

Деякі навички креативного мислення можна класифікувати по декількох категоріях. Наприклад, висловлення припущень можна віднести до п'ятої та до шостої категорії. У п'ятій категорії студенти намагаються здогадатися (правильно або ні) про те, що може трапитись під час наукового експерименту. А в рамках шостої категорії студент представляє висновки після проведення експерименту.

Варто зазначити, що граматичні структури у мовному матеріалі типу CALP доволі однотипні, тому кожного разу під час вивчення нової фахової теми методисти рекомендують викладачу використовувати як один з найбільш ефективних наступний прийом – надавати початок речення для того, щоб студенти його закінчили: *One similarity between ... and ... is that ...* (Подібною характеристикою між ... та ... є ...), *A key distinction between ... and ... is that ...* (Ключовою різницею між ... та ... є ...), *I found out that ...* (Я вияснив, що ...) [23; 27]. Наприклад, якщо студенти вже знають граматичний матеріал з теми «умовні речення нульового типу» [23, с. 15]:

*We have proved that when we mix sulphuric acid with water ... because it is an exothermic process* (Ми довели, що коли ми змішуємо сірчану кислоту з водою ... тому що це – екзотермічний процес).

Очевидний варіант заповнення пропуску у цьому випадку – *it gets warmer* (вона стає теплішою).

Для того щоб студенти змогли провести рефлексію та оцінку своєї наукової діяльності після проведення експерименту або під час написання лабораторного звіту, викладач може надати наступні частини речень як допоміжний функціональний мовний матеріал:

*Next time we would also try to measure ...* (Наступного разу ми також спробуємо виміряти ...)

*It would have been a more effective experiment if we had ...* (Експеримент був би більш ефективним, якби ми ...)

*We were unable to ... because ...* (Ми не змогли ..., тому що ...)

*It would be better to ...* (Було б краще ...)

Така граматична підтримка, надана у роздруківках або на дошці, допоможе студентам сфокусуватися на темі заняття, надасть їм відчуття, що

вони проводять справжню наукову роботу, та сприятиме кращому розумінню інструкцій викладача під час виконання наступних завдань.

Цікаво, що викладачу рекомендується допомогати студентам в опрацюванні навіть найпростіших інструкцій, наприклад до інтерактивного завдання [23, с. 17]:

*You go first* (Ви будете першим)

*It's your turn* (Зараз Ваша черга)

*You miss a turn* (Випропускає чергу)

Як стверджують фахівці, незважаючи на те, що ці мовні конструкції можуть вважатися не самими актуальними, вони все рівно грають важливу роль – у цьому випадку підсилюють здатність студентів працювати у команді [23, с. 17].

Безсумнівно, так як підхід CLIL використовується для вивчення спеціалізованого дискурсу іноземною мовою, завдання, які пропонуватимуться на CLIL-заняттях, будуть спрямовані, в першу чергу, на вивчення мовного матеріалу типу CALP. Не дивно, що деякі дослідники висловлюють занепокоєння: інтенсивний акцент CLIL-курсів на вивченні іноземної мови для спілкування в «академічних ситуаціях» може призвести до того, що коло можливостей для використання мовного матеріалу типу BICS стає досить обмеженим, або ці можливості практично зникають, а студенти розвивають тільки навички вживання CALP [31]. Висновок вчених очевидний: викладачі CLIL мають слідкувати за тим, щоб на заняттях обов'язково був присутній BICS компонент. Адже мова міжособистісного спілкування є основою для мови академічної. Фахівці рекомендують пояснювати фахову термінологію та концепти (CALP), використовуючи побутову лексику та прості граматичні структури (BICS). Також BICS може стати частиною мовленнєвої розминки на початку заняття (warming-up) та неформальної бесіди викладача із студентами перед опрацюванням фахового матеріалу [31]. Мовні конструкції типу BICS з'являються під час пояснення та коментування викладачем виконання завдань та активізації попереднього знання. Такі конструкції повторюються кожного заняття, тому студенти їх швидко запам'ятовують.

До них відносять традиційні фрази, які:

1) розпочинають заняття

*Good morning!* (Доброго ранку!), *Open your books, please* (Відкрийте, будь ласка, книжки), *Work in groups* (Працюйте в групах);

2) використовуються для похвали студента та коригування його помилок:

*Так, це вірно* (Yes, that's right), *Це невірно, спробуйте ще раз* (That's not right, try again);

3) описують навчальний матеріал, що буде опрацьовуватися на занятті: *Лінійка використовується для вимірювання* (Ruler is used for measurement), *Розфарбуйте малюнок різнокольоровими олівцями* (Colour it in with your coloured pencils);

4) використовуються для пояснення матеріалу та запитів: *Do you understand this task?* (Чи Ви розумієте це завдання?), *What does ... mean?* (Що означає ...?);

5) контролювання поведінки студентів: *Speak quietly, please* (Будь ласка, не говоріть голосно), *Please, pay attention* (Зверніть увагу, будь ласка);

6) завершення заняття: *Stop working* (Припиняємо роботу), *You worked really well today* (Ви сьогодні гарно попрацювали).

Для розвитку BICS фахівці також рекомендують запропоновувати студентам рольові ігри та ситуації, що стосуються «усіх аспектів соціальної взаємодії», використовувати ідіоми, прислів'я, елементи розмовного стилю [31]. Завдання для розвитку навичок міжособистісного спілкування мають бути когнітивно простими. Це можуть бути вправи на роботу у групі (наприклад, співставлення малюнків), щоб облегшити студентам одноосібну роботу над опрацюванням нової лексики та граматичних структур. Все це сприяє підготовці до спілкування у «реальних комунікативних ситуаціях» [31]. Таке використання скаффолдингу під час засвоєння мовного та фахового контенту зменшує когнітивне навантаження та надає студентам можливість відразу використовувати нові слова та словосполучення. Проте, таким чином, розвиваючи навички міжособистісного спілкування, студенти можуть одночасно знайомитись із академічною лексикою. Надалі у викладача з'являється можливість пропонувати завдання із підвищеними когнітивними та академічними вимогами – наприклад, під час роботи в парах над завершенням речення, коли вже опрацьовується мовний матеріал типу CALP. Когнітивні та мовні вимоги у таких завданнях зростають, оскільки студентам потрібно використовувати свій словниковий запас та знання граматичних структур для написання повного речення. А спільна робота в парах сприяє знаходженню правильного варіанту написання речення академічною мовою. Тільки після закріплення навичок вживання нової лексики викладач може запропонувати вправи з «підвищеним рівнем абстракції» – на заповнення пропусків слів та словосполучень або складання резюме опрацьованого тексту [33, с. 3]. Виконуючи ці вправи в усній та письмовій формі, студенти демонструють свій рівень вмінь та навичок використання іноземної мови міжособистісного спілкування та мови академічної. Як стверджують фахівці, найбільш ефективний результат вивчення іноземної мови з'являється там, де мовний матеріал «викладається

та опрацьовується в контексті». Адже значення нових мовних структур залишаться для студентів «абстрактним та не пов'язаним між собою», якщо знайомство із ними відбуватиметься у рамках словникового класифікування та «зазубрювання» [33, с. 3–4].

У контексті дослідження стратегій опрацювання BICS та CALP справедливим здається твердження індійського науковця А. Двіведі про те, що навички використання обох типів мовного матеріалу мають розвиватися поступово і краще за все – одночасно. Хоча на початковому рівні має переважати вивчення BICS, адже студенти мають розвинути базові навички міжособистісного спілкування, а єдиним засобом розширення академічного вокабуляру має бути читання текстів. Дослідник виступає проти створення «ієрархічного порядку», де академічний мовний матеріал буде займати більше високе місце, ніж лексичні одиниці та граматичні структури, притаманні побутовому спілкуванню [26, с. 1–2]. А. Двіведі вказує на множинність соціокультурних контекстів, кожний з яких «потребуватиме вживання різних мовних структур» [26, с. 2].

Визначення різниці між BICS та CALP дозволяє викладачу виділяти різні типи володіння іноземною мовою, що демонструють студенти, планувати та використовувати «цілеспрямовану підтримку» з вивчення іноземної мови соціального спілкування або академічної іноземної мови, необхідну для досягнення результатів навчальної програми [33, с. 2]. Все це як раз і здається одним з найкращих варіантів вирішення проблеми поєднання в студентів високого рівня навичок міжособистісного спілкування та низького рівня володіння академічною мовою. Адже студенти, що впевнено обговорюють знайомі соціальні теми: сімейне життя, погоду, хобі, часто потребують «цілеспрямованої підтримки» у розвитку навичок обговорення більш абстрактних тем, в опануванні «більш складної академічної мови» для говоріння, читання та письма в ключових предметних областях та академічному оточенні. А викладачу рекомендується приділяти особливу увагу «важливості оцінювання» рівня володіння іноземною мовою «в різних комунікативних контекстах і в різних мовних режимах» [33, с. 2, 4].

## ВИСНОВКИ

Підхід CLIL (предметно-мовного інтегрованого навчання), який став однією з ключових інноваційних методик викладання іноземної мови в європейських та американських навчальних закладах, поступово набирає популярність в українській системі освіти. Але наразі більшість спроб запровадити CLIL-курси до навчальних планів українських вишів нагадує

методичний експеримент, у реалізації якого кожний викладач відображає своє розуміння принципів підходу CLIL [2; 3; 5]. При цьому аналіз стратегій та прийомів опрацювання матеріалу на CLIL-заняттях, що використовуються західними викладачами, часто залишається поза увагою українських фахівців. Дана робота представляє спробу заповнити лакуну в українських методичних студіях, присвячених вивченню сутності та особливостей ключових стратегій підходу CLIL, які є важливими для впровадження в українську систему освіти.

У дослідженні розглянуто основні стратегії, які сучасні західні фахівці вважають найголовнішими у викладанні іноземної мови згідно з принципами CLIL. Доведена важливість ролі скаффолдингу на CLIL-заняттях. Надання студентам засобів «опори» для подальшого самостійного опрацювання іншомовного матеріалу з фахової дисципліни виявилось особливо актуальним, адже була доведена висока ефективність принципу згасаючої підтримки, що має поступово зникати по мірі надбання студентами нових навичок. Завдяки скаффолдингу, суцільний навчальний процес стає дискретним – розділяється на етапи, кожен з яких складніший за попередній. Все це полегшує сприйняття нового матеріалу та підвищує швидкість його вивчення.

Концепція Джима Каммінса про розділення іншомовного матеріалу на типи BICS (для побутового спілкування) та CALP (для спілкування в академічному середовищі) та обов'язкове усвідомлення цього розділення викладачем іноземної мови під час навчання студентів та оцінювання їх знань стає дедалі популярнішою у західній системі освіти. На жаль, поки що сама концепція та стратегії опрацювання іншомовного матеріалу, сформовані згідно неї, доси залишаються поза увагою українських дослідників. Проте, як показують західні фахівці, важливість фокусування під час навчального процесу на BICS та CALP компонентах окремо є безсумнівною, особливо в рамках CLIL-курсу, коли викладач та студенти концентруються виключно на опрацюванні мовного матеріалу типу CALP, частково або повністю виключаючи із занять BICS компонент.

Проведення аналізу особливостей скаффолдингу, а також стратегій викладання мовного матеріалу типів BICS та CALP виявляє важливість їх впровадження у CLIL-курси з іноземної мови, які почали з'являтися у навчальних планах українських викладачів. Проте здається доцільним проведення подальшого аналізу перспектив та варіантів адаптування прийомів скаффолдингу та стратегій вивчення BICS та CALP до навчальних програм та планів занять з іноземної мови в українських навчальних закладах.

## ЛІТЕРАТУРА

- [1] Бойчевська, І., Веремюк, Л. (2023). Використання предметно-мовного інтегрованого навчання як основного засобу формування іншомовних комунікативних вмінь. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*, 4, 64–70. URL: <http://znp.udpu.edu.ua/article/view/270291>
- [2] Євтушенко, Н. І. (2020). Використання методики предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL) у процесі підготовки студентів за спеціальністю «Інформатика і мова» (бакалаврського рівня). *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Соціальні комунікації*. Том 31 (70). № 4. Ч. 2. Видавничий дім «Гельветика», 68–72.
- [3] Нагорна, Н. В. (2022). Застосування стратегій методики CLIL у викладанні німецької мови. Лубни. 56 с. URL: [https://ed.poippo.pl.ua/bitstream/022518134/1223/1/Розробка\\_Нагорна.pdf](https://ed.poippo.pl.ua/bitstream/022518134/1223/1/Розробка_Нагорна.pdf)
- [4] Фідкевич, О., Снегірєва, В. (2023). Скаффолдинг у системі методів багатомовної освіти. *Український педагогічний журнал*. № 2, 107–114. URL: <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/download/665/680/908>
- [5] Шевченко, І. В., Кордюк, О. М. (2020). Імплементація методики CLIL під час викладання «практичного курсу англійської мови» для студентів 3 курсів філологічних факультетів ЗВО України в умовах дистанційного та змішаних форм навчання. *Science and Education a New Dimension. Humanities and Social Sciences*, VIII (42), 242, 44–47. URL: [https://seanewdim.com/wp-content/uploads/2021/05/hum\\_viii\\_242\\_42.pdf](https://seanewdim.com/wp-content/uploads/2021/05/hum_viii_242_42.pdf)
- [6] Alber, R. (2014) 6 Scaffolding Strategies to Use with Your Students. *Edutopia. Teaching strategies*. URL: <https://www.edutopia.org/blog/scaffolding-lessons-six-strategies-rebecca-alber>
- [7] Awan, M., & Sipra, M. (2018) CLIL: Content based Instructional Approach to Second Language Pedagogy. *Arab World English Journal*. Vol. 9, n. 1, 121–133. URL: <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol9no1.9>
- [8] Banegas, D. (2012) CLIL teacher development: Challenges and experiences. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*. Vol. 9, n. 1, 46–56. URL: <https://doi.org/10.5294/lacil.2012.5.1.4>.
- [9] Boer, P. de. (2015). 3 ready to use activities to activate language in your lesson. *CLIL Media*. September 14, 2015. URL: <https://www.clilmedia.com/3-ready-to-use-activities-to-activate-language-in-your-lesson/>
- [10] Boer, P. de. (2015). A quick way to activate language in any lesson: the Alphabet. *CLIL Media*. June 1, 2015. URL: <https://www.clilmedia.com/a-quick-way-to-activate-language-in-any-lesson-the-alphabet/>
- [11] Boer, P. de. (2018). Combining two «classic» CLIL activities to create a new one! *CLIL Media*. June 4, 2018. URL: <https://www.clilmedia.com/combining-two-classic-clil-activities-to-create-a-new-one/>
- [12] Boer, P. de. (2015). Exploring a chapter using scaffolding. *CLIL Media*. August 7, 2015. URL: <https://www.clilmedia.com/exploring-a-chapter-using-scaffolding/>
- [13] Boer, P. de. (2019). Four differences between BICS and CALP (and why). *CLIL Media*. January 7, 2019. URL: <https://www.clilmedia.com/four-differences-between-bics-and-calp-and-why/>
- [14] Boer, P. de. (2021). How BICS and CALP influence your role as a CLIL teacher. *CLIL Media*. May 11, 2021. URL: [www.clilmedia.com/how-bics-and-calp-cummins-influence-your-role-as-a-clil-teacher/amp/](http://www.clilmedia.com/how-bics-and-calp-cummins-influence-your-role-as-a-clil-teacher/amp/)
- [15] Boer, P. de. (2015). How scaffolding can improve your CLIL lesson. *CLIL Media*. June 8, 2015. URL: <https://www.clilmedia.com/how-scaffolding-can-improve-your-clil-lesson/>
- [16] Boer, P. de. (2018). How to use word lists in your lesson. *CLIL Media*. October 15, 2018. URL: <https://www.clilmedia.com/how-to-use-word-lists-in-your-lesson/>
- [17] Boer, P. de. (2021). Is scaffolding more important in a CLIL lesson compared to regular lessons. *CLIL Media*. January 11, 2021. URL: <https://www.clilmedia.com/is-scaffolding-more-important-in-a-clil-lesson-compared-to-regular-lessons/>
- [18] Boer, P. de. (2019). Scanning the chapter: the CLIL way. *CLIL Media*. March 4, 2019. URL: <https://www.clilmedia.com/scanning-the-chapter-the-clil-way/>
- [19] Boer, P. de. (2019). Should you use word lists in a CLIL lesson? *CLIL Media*. February 4, 2019. URL: <https://www.clilmedia.com/should-you-use-word-lists-in-a-clil-lesson/>
- [20] Boer, P. de. (2016). The essential skill of note-taking. *CLIL Media*. August 29, 2016. URL: <https://www.clilmedia.com/essential-skill-note-taking/>
- [21] Boer, P. de. (2016). Three ideas for differentiation in a CLIL lesson. *CLIL Media*. September 5, 2016. URL: <https://www.clilmedia.com/three-ideas-for-differentiation-in-a-clil-lesson/>
- [22] Boer, P. de. (2015). Why every teacher's pitfall is the instruction. *CLIL Media*. August 17, 2015. URL: <https://www.clilmedia.com/why-every-teachers-pitfall-is-the-instruction/>

- [23] Chadwick, T. (2012). *Language Awareness in Teaching. A Toolkit for Content and Language Teachers*. Cambridge University Press, 75 p. URL: [https://www.academia.edu/9180468/Language\\_Awareness\\_in\\_Teaching\\_A\\_Toolkit\\_for\\_Content\\_and\\_Language\\_Teachers\\_The\\_Cambridge\\_Teacher\\_series](https://www.academia.edu/9180468/Language_Awareness_in_Teaching_A_Toolkit_for_Content_and_Language_Teachers_The_Cambridge_Teacher_series)
- [24] Coelho, M. (2017). Scaffolding Strategies in CLIL Classes – supporting learners towards autonomy. *Languages and the Market: A ReCLES.pt Selection of International Perspectives and Approaches*. Ed. María del Carmen, Arau Ribeiro, Ana Gonçalves, Manuel Moreira da Silva, 106–114. URL: [https://www.researchgate.net/publication/318215436\\_Scaffolding\\_Strategies\\_in\\_CLIL\\_Classes\\_-\\_supporting\\_learners\\_towards\\_autonomy](https://www.researchgate.net/publication/318215436_Scaffolding_Strategies_in_CLIL_Classes_-_supporting_learners_towards_autonomy)
- [25] Cummins, J. (1999). *BICS and CALP: Clarifying the Distinction*. U.S. Department of education. Office of educational research and improvement, 7 p. URL: [https://www.academia.edu/64607507/BICS\\_and\\_CALP\\_Clarifying\\_the\\_distinction](https://www.academia.edu/64607507/BICS_and_CALP_Clarifying_the_distinction)
- [26] Dwivedi, A. (2021). BICS/CALP. *EBSCO Research Starters. Academic Overviews*. EBSCO Information Services Inc. URL: [https://www.researchgate.net/publication/352152118\\_BICSCALP](https://www.researchgate.net/publication/352152118_BICSCALP)
- [27] Great Idea: Speaking and Writing Frames. (2024). *The Bell Foundation*. URL: <https://www.bell-foundation.org.uk/eal-programme/guidance/classroom-guidance/great-ideas/speaking-and-writing-frames/>
- [28] How to scaffold language teaching and build student fluency. (2021). *Sanako blog*. URL: <https://sanako.com/how-to-scaffold-language-teaching-and-build-student-fluency>
- [29] Hussain, S. (2022). Content and Language Integrated Learning (CLIL) in ELT as a Link between Language Learning and Content Development. *Arab World English Journal*. 2022. Vol. 13, n. 2, 386–400. URL: <https://osf.io/preprints/socarxiv/58kwm/>
- [30] Kondal, V., & Bairi, S. (2017). Benefits and challenges of content and language integrated learning. *The ELT Practitioner*. Vol. IV, n. II. URL: <https://sites.google.com/site/theeltpractitioner/archive/volume-iv-number-ii/1-benefits-and-challenges-of-content-and-language-integrated-learning-kondal-bairi>
- [31] Investigating Language in CLIL – BICS & CALP. *CLSA – AICLE Aprofundiment Secundaria Aprenentatge integrat de continguts i llengua estrangera*. Module 1 – Section 3. URL: [https://ateneu.xtec.cat/wikiform/wikiexport/cmd/llc/cls/modul\\_1/aparat\\_3](https://ateneu.xtec.cat/wikiform/wikiexport/cmd/llc/cls/modul_1/aparat_3)
- [32] Scaffolding. (2024). *The Bell Foundation*. URL: <https://www.bell-foundation.org.uk/eal-programme/guidance/classroom-guidance/great-ideas/scaffolding/#:~:text=Scaffolding%20language%20and%20learning%20includes,context%20for%20the%20new%20learning>
- [33] What are BICS and CALP? (2024). *A NSW Government website – Education*. NSW Department of Education, 4 p. URL: [https://education.nsw.gov.au/content/dam/main-education/teaching-and-learning/curriculum/multicultural-education/eald/urh/What\\_are\\_BICS\\_and\\_CALP.pdf](https://education.nsw.gov.au/content/dam/main-education/teaching-and-learning/curriculum/multicultural-education/eald/urh/What_are_BICS_and_CALP.pdf)
- [34] What are BICS and CALP? (2023). *Colorín Colorado. A bilingual site for educators and families of English language learners*. URL: <https://www.colorincolorado.org/faq/what-are-bics-and-calp#:~:text=Home%20%E2%80%BA-,What%20are%20BICS%20and%20CALP%3F,academic%20proficiency%20in%20that%20language>
- [35] What is CLIL? (2008). *Teaching History through English – a CLIL approach*. Cambridge English. University of Cambridge ESOL Examinations. URL: <https://issuu.com/cambridgeupelt/docs/168750-teaching-history-through-english-a-clil-app/s/16604276#:~:text=Content%20Dobligatory%20language&text=This%20is%20the%20subject%20Ds pecific,part%20in%20interactive%20classroom%20tasks>

## REFERENCES

- [1] Boichevska, I., Veremiuk, L. (2023). Vykorystannia predmetno-movnoho intehrovanoho navchannia yak osnovnoho zasobu formuvannia inshomovnykh komunikatyvnykh vmin. [Application of content and language integrated learning as the main means of formation of communication skills in foreign language] *Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. – Collection of academic papers of Uman State Pedagogical University*, 4, 64–70. [in Ukrainian]. URL: <http://znp.udpu.edu.ua/article/view/270291>

- [2] Yevtushenko N. I. (2020) Vykorystannia metodyky predmetno-movnoho integrovanoho navchannia (CLIL) u protsesi pidhotovky studentiv za spetsialnistiu «Informatyka i mova» (bakalavrskoho rivnia). [Application of the methodology of content and language integrated learning (CLIL) in the process of training students in the speciality «Computer Science and Language» (bachelor's level)] *Vcheni zapysky TNU imeni V. I. Vernadskoho. – Academic papers of Tavrida National V. I. Vernadsky University. Series: Philology. Social Communications.* Vol. 31 (70). № 4. Part. 2. Publishing house «Helvetyka», 68–72. [in Ukrainian].
- [3] Nahorna N. V. (2022) *Zastosuvannia stratehii metodyky CLIL u vykladanni nimetskoï movy.* [Application of strategies of CLIL methodology in teaching German] Lubny. 56 p. [in Ukrainian]. URL: [https://ed.poippo.pl.ua/bitstream/022518134/1223/1/Розробка\\_Нагорна.pdf](https://ed.poippo.pl.ua/bitstream/022518134/1223/1/Розробка_Нагорна.pdf)
- [4] Fidkevych, O., Sniehirova, V. (2023). Scaffoldynh u systemi metodiv bahatomovnoi osvity. [Scaffolding in the system of methods of multilingual education] *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal. – Ukrainian pedagogical journal.* № 2. 107–114. [in Ukrainian]. URL: <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/download/665/680/908>
- [5] Shevchenko, I. V., Kordiuk, O. M. (2020). Implementatsiia metodyky CLIL pid chas vykladannia «praktychnoho kursu anhliiskoi movy» dlia studentiv 3 kursiv filolohichnykh fakultetiv ZVO Ukrainy v umovakh dystantsiinoho ta zmishanykh form navchannia. [Implementation of the CLIL methodology in teaching a «practical course of English» for the third-year students of philological faculties of Ukrainian higher educational establishments in the context of distance and blended learning] *Science and Education a New Dimension. Humanities and Social Sciences*, VIII (42), Issue: 242, 44–47. [in Ukrainian]. URL: [https://seanewdim.com/wp-content/uploads/2021/05/hum\\_viii\\_242\\_42.pdf](https://seanewdim.com/wp-content/uploads/2021/05/hum_viii_242_42.pdf)
- [6] Alber, R. (2014) 6 Scaffolding Strategies to Use with Your Students. *Edutopia. Teaching strategies.* URL: <https://www.edutopia.org/blog/scaffolding-lessons-six-strategies-rebecca-alber>
- [7] Awan, M., & Sipra, M. (2018) CLIL: Content based Instructional Approach to Second Language Pedagogy. *Arab World English Journal.* Vol. 9, n. 1, 121–133. URL: <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol9no1.9>
- [8] Banegas, D. (2012) CLIL teacher development: Challenges and experiences. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning.* Vol. 9, n. 1, 46–56. URL: <https://doi.org/10.5294/lacil.2012.5.1.4>.
- [9] Boer, P. de. (2015). 3 ready to use activities to activate language in your lesson. *CLIL Media.* September 14, 2015. URL: <https://www.clilmedia.com/3-ready-to-use-activities-to-activate-language-in-your-lesson/>
- [10] Boer, P. de. (2015). A quick way to activate language in any lesson: the Alphabet. *CLIL Media.* June 1, 2015. URL: <https://www.clilmedia.com/a-quick-way-to-activate-language-in-any-lesson-the-alphabet/>
- [11] Boer, P. de. (2018). Combining two «classic» CLIL activities to create a new one! *CLIL Media.* June 4, 2018. URL: <https://www.clilmedia.com/combining-two-classic-clil-activities-to-create-a-new-one/>
- [12] Boer, P. de. (2015). Exploring a chapter using scaffolding. *CLIL Media.* August 7, 2015. URL: <https://www.clilmedia.com/exploring-a-chapter-using-scaffolding/>
- [13] Boer, P. de. (2019). Four differences between BICS and CALP (and why). *CLIL Media.* January 7, 2019. URL: <https://www.clilmedia.com/four-differences-between-bics-and-calp-and-why/>
- [14] Boer, P. de. (2021). How BICS and CALP influence your role as a CLIL teacher. *CLIL Media.* May 11, 2021. URL: [www.clilmedia.com/how-bics-and-calp-cummins-influence-your-role-as-a-clil-teacher/amp/](https://www.clilmedia.com/how-bics-and-calp-cummins-influence-your-role-as-a-clil-teacher/amp/)
- [15] Boer, P. de. (2015). How scaffolding can improve your CLIL lesson. *CLIL Media.* June 8, 2015. URL: <https://www.clilmedia.com/how-scaffolding-can-improve-your-clil-lesson/>
- [16] Boer, P. de. (2018). How to use word lists in your lesson. *CLIL Media.* October 15, 2018. URL: <https://www.clilmedia.com/how-to-use-word-lists-in-your-lesson/>
- [17] Boer, P. de. (2021). Is scaffolding more important in a CLIL lesson compared to regular lessons. *CLIL Media.* January 11, 2021. URL: <https://www.clilmedia.com/is-scaffolding-more-important-in-a-clil-lesson-compared-to-regular-lessons/>
- [18] Boer, P. de. (2019). Scanning the chapter: the CLIL way. *CLIL Media.* March 4, 2019. URL: <https://www.clilmedia.com/scanning-the-chapter-the-clil-way/>
- [19] Boer, P. de. (2019). Should you use word lists in a CLIL lesson? *CLIL Media.* February 4, 2019. URL: <https://www.clilmedia.com/should-you-use-word-lists-in-a-clil-lesson/>
- [20] Boer, P. de. (2016). The essential skill of note-taking. *CLIL Media.* August 29, 2016. URL: <https://www.clilmedia.com/essential-skill-note-taking/>
- [21] Boer, P. de. (2016). Three ideas for differentiation in a CLIL lesson. *CLIL Media.* September 5, 2016. URL: <https://www.clilmedia.com/three-ideas-for-differentiation-in-a-clil-lesson/>

- [22] Boer, P. de. (2015). Why every teacher's pitfall is the instruction. *CLIL Media*. August 17, 2015. URL: <https://www.clilmedia.com/why-every-teachers-pitfall-is-the-instruction/>
- [23] Chadwick, T. (2012). *Language Awareness in Teaching. A Toolkit for Content and Language Teachers*. Cambridge University Press, 75 p. URL: [https://www.academia.edu/9180468/Language\\_Awareness\\_in\\_Teaching\\_A\\_Toolkit\\_for\\_Content\\_and\\_Language\\_Teachers\\_The\\_Cambridge\\_Teacher\\_series](https://www.academia.edu/9180468/Language_Awareness_in_Teaching_A_Toolkit_for_Content_and_Language_Teachers_The_Cambridge_Teacher_series)
- [24] Coelho, M. (2017). Scaffolding Strategies in CLIL Classes – supporting learners towards autonomy. *Languages and the Market: A ReCLES.pt Selection of International Perspectives and Approaches*. Ed. María del Carmen, Arau Ribeiro, Ana Gonçalves, Manuel Moreira da Silva, 106–114. URL: [https://www.researchgate.net/publication/318215436\\_Scaffolding\\_Strategies\\_in\\_CLIL\\_Classes\\_-\\_supporting\\_learners\\_towards\\_autonomy](https://www.researchgate.net/publication/318215436_Scaffolding_Strategies_in_CLIL_Classes_-_supporting_learners_towards_autonomy)
- [25] Cummins, J. (1999). *BICS and CALP: Clarifying the Distinction*. U.S. Department of education. Office of educational research and improvement, 7 p. URL: [https://www.academia.edu/64607507/BICS\\_and\\_CALP\\_Clarifying\\_the\\_distinction](https://www.academia.edu/64607507/BICS_and_CALP_Clarifying_the_distinction)
- [26] Dwivedi, A. (2021). BICS/CALP. *EBSCO Research Starters. Academic Overviews*. EBSCO Information Services Inc. URL: [https://www.researchgate.net/publication/352152118\\_BICS\\_CALP](https://www.researchgate.net/publication/352152118_BICS_CALP)
- [27] Great Idea: Speaking and Writing Frames. (2024). *The Bell Foundation*. URL: <https://www.bell-foundation.org.uk/eal-programme/guidance/classroom-guidance/great-ideas/speaking-and-writing-frames/>
- [28] How to scaffold language teaching and build student fluency. (2021). *Sanako blog*. URL: <https://sanako.com/how-to-scaffold-language-teaching-and-build-student-fluency>
- [29] Hussain, S. (2022). Content and Language Integrated Learning (CLIL) in ELT as a Link between Language Learning and Content Development. *Arab World English Journal*. 2022. Vol. 13, n. 2, 386–400. URL: <https://osf.io/preprints/socarxiv/58kwm/>
- [30] Kondal, V., & Bairi, S. (2017). Benefits and challenges of content and language integrated learning. *The ELT Practitioner*. Vol. IV, n. II. URL: <https://sites.google.com/site/theeltpractitioner/archive/volume-iv-number-ii/1-benefits-and-challenges-of-content-and-language-integrated-learning-kondal-bairi>
- [31] Investigating Language in CLIL – BICS & CALP. *CLSA – AICLE Aprofundiment Secundaria Aprenentatge integrat de continguts i llengua estrangera*. Module 1 – Section 3. URL: [https://ateneu.xtec.cat/wiki/form/wikiexport/cmd/ll/clsa/modul\\_1/apartat\\_3](https://ateneu.xtec.cat/wiki/form/wikiexport/cmd/ll/clsa/modul_1/apartat_3)
- [32] Scaffolding. (2024). *The Bell Foundation*. URL: <https://www.bell-foundation.org.uk/eal-programme/guidance/classroom-guidance/great-ideas/scaffolding/#:~:text=Scaffolding%20language%20and%20learning%20includes,context%20for%20the%20new%20learning>
- [33] What are BICS and CALP? (2024). *A NSW Government website – Education*. NSW Department of Education, 4 p. URL: [https://education.nsw.gov.au/content/dam/main-education/teaching-and-learning/curriculum/multicultural-education/eald/urh/What\\_are\\_BICS\\_and\\_CALP.pdf](https://education.nsw.gov.au/content/dam/main-education/teaching-and-learning/curriculum/multicultural-education/eald/urh/What_are_BICS_and_CALP.pdf)
- [34] What are BICS and CALP? (2023). *Colorín Colorado. A bilingual site for educators and families of English language learners*. URL: <https://www.colorincolorado.org/faq/what-are-bics-and-calp#:~:text=Home%20%E2%80%BA-,What%20are%20BICS%20and%20CALP%3F,academic%20proficiency%20in%20that%20language>
- [35] What is CLIL? (2008). *Teaching History through English – a CLIL approach*. Cambridge English. University of Cambridge ESOL Examinations. URL: <https://issuu.com/cambridgeupelt/docs/168750-teaching-history-through-english-a-clil-app/s/16604276#:~:text=Content%20Dobligatory%20language&text=This%20is%20the%20subject%20Ds pecific,part%20in%20interactive%20classroom%20tasks>