

Національна академія педагогічних наук України
Інститут педагогіки

На правах рукопису

ЗАЙЦЕВА НАТАЛІЯ ГРИГОРІВНА

УДК 371.3:81'246.2(73)(043.5)

**ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ДВОМОВНОГО НАВЧАННЯ
УЧНІВ У ЗАКЛАДАХ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ США**

13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Дисертація

на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:

Першукова Оксана Олексіївна,
доктор педагогічних наук,
старший науковий співробітник

Київ – 2016

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ.....	4
ВСТУП.....	5
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДВОМОВНОГО НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДАХ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ США.....	16
1.1 Двомовне навчання як предмет досліджень вітчизняних і зарубіжних науковців.....	16
1.2 Теоретичні основи навчального процесу з використанням двох мов у закладах середньої освіти США.....	37
Висновки до першого розділу.....	63
РОЗДІЛ 2. ПРАКТИЧНА РЕАЛІЗАЦІЯ ДВОМОВНОГО НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДАХ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ США.....	66
2.1 Соціокультурні умови становлення двомовного навчання в освіті США.....	66
2.2 Організаційно-педагогічні засади двомовного навчання учнів у середній освіті США на макрорівні.....	88
2.3 Організаційно-педагогічні засади двомовного навчання учнів у середній освіті США на мезорівні.....	105
2.4 Організаційно-педагогічні засади двомовного навчання учнів у середній освіті США на мікрорівні.....	131
Висновки до другого розділу.....	158
РОЗДІЛ 3. ПЕРСПЕКТИВИ ВИКОРИСТАННЯ ДОСВІДУ ОРГАНІЗАЦІЇ ДВОМОВНОГО НАВЧАННЯ США В УКРАЇНІ.....	161
3.1 Стан двомовного навчання в Україні.....	161
3.2 Рекомендації щодо використання американського досвіду двомовного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах України.....	181
Висновки до третього розділу.....	192
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	195
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	199

ДОДАТКИ.....	252
Додаток А. Форми навчання двомовної компетентності й мультикультурного контексту (за К. Бейкером).....	252
Додаток Б. Визначення поняття «двомовне навчання» у науково-педагогічній літературі.....	253
Додаток В. Періодизація розвитку двомовного навчання у США.....	257
Додаток Г. Законодавчі акти, що стосуються двомовного навчання у США.....	260
Додаток Д. Робоча програма навчальної дисципліни «Особливості двомовного навчання у США та інших країнах світу» для студентів спеціальності 7.02030302 «Мова і література (англійська)».....	266
Додаток Е. Методичні рекомендації Міністерства освіти і науки України щодо застосування елементів двомовного навчання при вивченні окремих предметів у ЗОНЗ з навчанням мовами національних меншин.....	290
Додаток Ж. Педагогічні особливості розвитку двомовного навчання в Україні та США.....	292
Додаток З. Термінологічний словник.....	295
Додаток И. Етнічний склад населення США.....	300
Додаток К. Найважливіші організації у США, робота яких присвячена підтримці двомовного навчання.....	301
Додаток Л. Соціально-політичні чинники впливу на розвиток двомовного навчання в Україні та США.....	303
Додаток М. Цілі та принципи, яких дотримується Україна при здійсненні державної мовної політики.....	306
Додаток Н. Програма двомовного навчання штату Каліфорнія (м. Сан-Франциско) (Німецько-американська інтернаціональна школа (The German-American International School).....	307
Додаток П. Витоки становлення двомовного навчання у США.....	309
Додаток Р. Принципи ефективності двомовного навчання.....	319
Додаток С. Моделі (форми) двомовного навчання.....	323

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

УРСР – Українська Радянська Соціалістична Республіка

B/CLAD – Bilingual Cross-Cultural Language and Academic Development – двомовний крос-культурний і академічний розвиток

BICS – Basic Interpersonal Communication Skills – базові навички міжособистісного спілкування

CALP – Cognitive Academic Language Proficiency – когнітивно-академічна мовна здатність

ELLs – English language learners – учні, які вивчають англійську мову як другу

ESL – English as a Second Language – англійська як друга мова

ESOL – English for Speakers of Other Languages – програма «Англійська для тих, хто говорить іншими мовами»

L1, L2 – Перша мова, друга мова

LEP – Limited English proficiency – обмежене володіння англійською мовою

NABE – National Association for Bilingual Education – Національна асоціація двомовної освіти

NCLB – No Child Left Behind – Законодавчий акт «Жодної невстигаючої дитини»

OBE-FLS – Office of Bilingual Education and Foreign Language Studies – Управління двомовної освіти та вивчення іноземних мов

OELA – Office of English Language Acquisition – Управління опанування англійської мови

RBE-RNs – Regional Bilingual Education Resource Networks – Регіональні мережі двомовних освітніх ресурсів

SAT – Scholastic Aptitude Test – тест на визначення рівня здібностей до навчання

TESOL – Teachers of English to Speakers of Other Languages – організація «Викладачі англійської мови носіям інших мов»

ВСТУП

Актуальність теми. У Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття») (1993 р.) визначено основні шляхи реформування української освіти. Основна роль належить вдосконаленню змісту освіти, форм і методів навчання. В умовах входження України в освітній простір Європи та світу особливо важливим є оновлення змісту освіти загалом і мовної освіти, зокрема. Закон України «Про загальну середню освіту» (1999 р.), Проект «Концепції мовної освіти в Україні» (2013 р.), Проект «Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 рр.», Концепція «Нової української школи» (2016–2029 рр.) спрямовані на досягнення якісно нових стандартів викладання навчальних предметів, зокрема іноземною мовою, та забезпечення можливості для всіх учнів отримати якісну освіту. Україна є багатонаціональною та багатомовною країною, тому зростає актуальність упровадження двомовного навчання в Україні. Важливість здатності учнів послуговуватися кількома мовами окреслено в Національній доктрині розвитку освіти (2002 р.), Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. (2013 р.) тощо.

В умовах інтеграції у світовий освітній простір важливим є раціональне використання зарубіжного педагогічного досвіду. Особливий інтерес становить вивчення досвіду двомовного навчання в США, оскільки розвиток двомовного навчання є однією з провідних тенденцій формування змісту освіти шкіл США в останній третині XX ст., на початку XXI ст. Вимоги до сучасної організації розвитку двомовного навчання в США визначено положеннями Закону «Жодної невстигаючої дитини» («No Child Left Behind Act») (2001 р.), Закону «Про успішність кожного учня» («The Every Student Succeeds Act») (2015 р.) та ін.

Дослідження проблем двомовного навчання є багатоаспектним. Проблемою двомовної та полікультурної освіти в навчальних закладах США займалося багато зарубіжних дослідників. *Двомовність, багатомовність, полікультурність* як явища вивчали М. Бланк (M. Blanc) та Дж. Хаммерс

(J. Hammers), У. Вайнрайх (U. Weinreich), Дж. Фішман (J. Fishman). *Двомовне навчання та соціальні проблеми* досліджували Х. Клосс (H. Kloss), Б. Перес (B. Pérez), Т. Скутнаб-Кангас (T. Skutnabb-Kangas), Дж. Спрінг (J. Spring). Зв'язок *двомовного навчання з мультикультурною освітою* розглядали К. Бейкер (C. Baker), Б. Мітчел (B. Mitchell), К. Овандо (C. Ovando). *Методичні аспекти двомовного навчання* розглянуто в працях Д. Енрайта (D. Enright) та М. МакКлоскі (M. McCloskey), Дж. Каммінса (J. Cummins), Дж. Мори (J. Mora). Питанням *двомовного навчання* присвятили праці О. Гарсія (O. Garcia), Ж. Гонзалес (J. González), С. Крашен (S. Krashen), У. Маккі (W. Mackey), Л. Малаж (L. Malarz), М. Поплін (M. Poplin), К. Потовскі (K. Potowski), К. Хакута (K. Nakuta) та ін. Усі вони підкреслюють важливість розвитку цього освітнього явища у зв'язку із глобалізаційними процесами в суспільстві. Явища *полікультурності та двомовності в США* вивчали російські дослідники: М. Данилова, О. Джуринський, Г. Дмитрієв та ін.

В українській педагогічній науці вчені проводили дослідження окремих аспектів двомовного навчання в школах США. *Полікультурну освіту* вивчали І. Білецька, Я. Гулецька. *Американську освіту*, елементом якої є *двомовне навчання*, розглядали М. Красовицький, О. Літвінов, Л. Товчигречка, О. Першукова та ін.

Проте у вітчизняній педагогіці тенденції формування змісту освіти, теорія полікультурної освіти та двомовного навчання в США не знайшли достатнього висвітлення. Усе вищезазначене дало змогу виокремити такі *суперечності* між:

- зрослими запитамі сучасного суспільства щодо отримання якісної освіти та недостатньою увагою громадських і державних інституцій до проблеми забезпечення нею громадян;

- потребою вдосконалення системи двомовного навчання в Україні і браком напрацювань у педагогічній теорії та практиці щодо цього освітнього напрямку;

- необхідністю формування в школярів здатності послуговуватися кількома мовами та традиційними підходами до мовної освіти учнів.

Компаративний аналіз змісту освіти в школах США і України дозволяє виявити загальні та специфічні засади розвитку двомовного навчання і визначити можливості раціонального використання прогресивного американського досвіду в умовах української системи загальної середньої освіти.

Таким чином, актуальність, наукове та практичне значення порушеної проблеми зумовило вибір теми дослідження: **«Організаційно-педагогічні засади двомовного навчання учнів у закладах середньої освіти США».**

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертація виконана згідно з тематичним планом науково-дослідної роботи Інституту педагогіки НАПН України і є складником теми «Тенденції розвитку змісту і методів навчання і виховання у зарубіжних країнах» (номер державної реєстрації 0102U000256).

Тему дисертації затверджено вченою радою Інституту педагогіки НАПН України (протокол № 6 від 25.06.2009 р.) та узгоджено в Міжвідомчій раді з координації досліджень у галузі освіти, педагогіки і психології НАПН України (протокол № 6 від 29.09.2009 р.).

Мета дослідження полягає у визначенні організаційно-педагогічних засад навчального процесу з використанням двох мов у закладах середньої освіти США в умовах полікультурного суспільства для окреслення перспектив використання позитивного досвіду в Україні.

Відповідно до поставленої мети сформульовано такі **завдання дослідження:**

1. Визначити теоретичні основи двомовного навчання в США.
2. Охарактеризувати історичний розвиток двомовного навчання в США, його залежність від процесів, що мали місце в суспільстві.
3. Виявити особливості організації та добору змісту двомовного навчання в середній освіті США.
4. Охарактеризувати форми організації, програми і методи двомовного навчання в практиці американської школи.

5. Окреслити перспективи використання позитивних ідей американського досвіду двомовного навчання в українській системі загальної середньої освіти.

Об'єкт дослідження – двомовне навчання у закладах середньої освіти США.

Предмет дослідження – організація, зміст, форми та методи двомовного навчання в закладах середньої освіти США.

Хронологічні межі дослідження охоплюють другу половину ХХ – початок ХХІ ст. Для аналізу витоків становлення двомовного навчання в США хронологічні межі розширено до ХVІІ ст. *Нижня хронологічна межа* – 1965 р. – визначається початком активного розвитку двомовного навчання в США як соціально-педагогічного явища в рамках федеральної двомовної освітньої політики. У 1965 р. було прийнято Закон «Про початкову і середню освіту», що передбачав фінансування державних шкіл і боротьбу з бідністю у резерватах. Підґрунтя для прийняття цього закону було закладено Законом «Про громадянські права» (1964 р.), який забороняв будь-яку дискримінацію. Закон «Про двомовну освіту» (1968 р.) став відповіддю на вимоги суспільства. Місце американської монокультури в школах зайняла поліетнічна культура, яка стала частиною навчальних програм. *Верхня хронологічна межа* корелюється із заміною Закону «Жодної невстигаючої дитини» («No Child Left Behind») (2009 р.) на новий – «Про успішність кожного учня» («The Every Student Succeeds Act») (2015 р.). Закон декларує рівні шанси учнів досягати академічного успіху в школі та влаштувати життя.

Територіальні межі дослідження. Аналіз стану двомовного навчання в США проведено на основі вибірки штатів, зробленої за географічним критерієм та за критерієм розгляду проблеми в ланці й початкової, і середньої освіти: штат Каліфорнія (Німецько-американська інтернаціональна школа (The German-American International School) (Сан-Франциско); штат Каліфорнія (Німецька інтернаціональна школа Силіконової Долини) (German International School of Silicon Valley) (Силіконова Долина); штат Алабама (Окружна державна середня школа Монтгомері) (Montgomery County Public School) (Монтгомері); штат

Вірджинія (Початкова школа Лондон Тауна) (The London Towne Elementary School) (Сентервіль). Результати аналізу на основі вибірки було розповсюджено на усю генеральну сукупність, тобто всі п'ятдесят штатів США, що уможливило цілісно представити організаційно-педагогічні засади двомовного навчання учнів у закладах середньої освіти США.

Методи дослідження. З огляду на специфіку предмета, для реалізації мети та розв'язання поставлених завдань було застосовано такі *теоретичні методи*: *метод вивчення базових понять* – для формування базової вибірки із загальної сукупності понять, що становлять поняттєво-термінологічне поле дослідження; *порівняльно-історичний* – для аналізу документів, першоджерел з теми дослідження, який дав можливість простежити розвиток двомовного навчання як феномена в історичному контексті, систематизувати періодизацію його становлення в США та Україні; *методи аналізу першоджерел* – для забезпечення повноти і надійності результатів дослідження; *узагальнення та конкретизації* – для виявлення особливостей розвитку двомовного навчання в сучасних умовах; *структурний метод та порівняння* – для аналізу сучасних теорій, синтезу ключових складників із метою створення авторської педагогічної моделі двомовного навчання; *структурно-змістовий аналіз* двомовних навчальних програм – для обґрунтування змістових засад двомовного навчання в середніх освітніх закладах США; *зіставний аналіз* – для порівняння навчальних програм американських шкіл і окреслення форм та методів організації двомовного навчання в закладах середньої освіти США; *абстрагування, класифікація та систематизація* даних – для визначення спільного й відмінного в організації двомовного навчання в різних штатах досліджуваної країни; *компаративний аналіз* – для визначення особливостей двомовного навчання в Україні та США; *індуктивний та дедуктивний методи* – для узагальнення здобутих результатів з теми дослідження та формулювання авторського визначення досліджуваного педагогічного феномена; *метод наукової екстраполяції* – для окреслення можливостей використання прогресивного американського досвіду в практиці загальноосвітніх закладів України;

емпіричні – бесіди, дискусії, електронне листування з американськими педагогами – для уточнення практичних аспектів двомовного навчання в закладах середньої освіти США.

Джерельну базу дослідження становлять:

– законодавчі акти в галузі освіти США: «Закон про двомовну освіту» («Bilingual Education Act») 1968 р. (з поправками від 1978, 1982, 1988, 1994 рр.), програма «Америка 2000» («America 2000»), Законодавчий акт «Жодної невстигаючої дитини» («No Child Left Behind») 2001 р., «Освітні програми для мігрантів» («Migrant Education Programs») 2006 р.; освітня програма «Гонка до вершини» («Race to the Top») 2009 р., академічні стандарти «Загальні державні стандарти» («Common Core State Standards») (2010 р.) та ін.;

– документи департаментів освіти штатів; документи міжнародних організацій, які стосуються двомовного навчання; статистичні дані про розвиток двомовного навчання в закладах середньої освіти США (Міністерства освіти Сполучених Штатів (US Department of Education), Національного центру освітньої статистики (National Center for Education Statistics), Управління двомовної освіти та вивчення іноземних мов (Office of Bilingual Education and Foreign Language Studies), Національної консультативної ради з питань двомовної освіти (National Advisory Council for Bilingual Education) тощо;

– матеріали регіональних мереж двомовних ресурсів, інформаційних центрів, інформаційних мереж для батьків, рад з питань двомовності, освітніх асоціацій, які стосуються двомовного навчання, зокрема «Національної асоціації двомовної освіти» («National Association for Bilingual Education») та ін.;

– наукові праці (дисертації, монографії, статті) українських та зарубіжних науковців, матеріали наукових конференцій та семінарів, присвячених досліджуваній проблемі;

– навчальні плани закладів середньої освіти США та України;

– урядові постанови, офіційні документи і матеріали з питань двомовного навчання в Україні: закони, нормативні документи, національні програми

розвитку освіти, рекомендації щодо впровадження двомовного навчання в Україні тощо;

– енциклопедичні видання («Encyclopedia of bilingualism and bilingual education», «Encyclopedia of Language and Education», «Encyclopedia of Multicultural Education», «New world Encyclopedia», «Короткий енциклопедичний словник зарубіжних педагогічних термінів» та ін.);

– матеріали періодичних видань: «Іноземні мови в навчальних закладах», «Мир образования – образование в мире», «Відродження: часопис з питань культури та освіти нацменшин України»; педагогічна періодика США: «Culturally Diverse Classrooms», «American Journal of Education», «Journal of Curriculum and Supervision», «Educational Leadership», «Curriculum Technology Quarterly», «Policy Priorities», «Talking and Listening», ASCD publications та ін.

У дисертації використано електронні ресурси: е-бібліотеки Ebrary; фонди Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського; Державної науково-педагогічної бібліотеки НАПН України імені В. О. Сухомлинського; Державної науково-технічної бібліотеки України, Центру інформації і документації Ради Європи в Україні; Посольства США в Україні та ін.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що:

– *уперше* у вітчизняній педагогічній науці розкрито генезу двомовного навчання в закладах середньої освіти США; обґрунтовано організаційно-педагогічні засади двомовного навчання учнів у закладах середньої освіти США (збереження національно-культурної ідентичності меншин; підвищення рівня успішності етнічної меншості завдяки навчанню рідною мовою; забезпечення емоційного, когнітивного та лінгвістичного розвитку учнів; взаємне культурне збагачення учнів; застосування міждисциплінарного підходу в навчанні; залучення батьків до двомовного навчання учнів тощо); охарактеризовано стан розроблення проблеми в межах історичного, культурологічного, освітньо-політичного, соціально-економічного, теоретико-педагогічного, методичного та філософського аспектів дослідження двомовного навчання в закладах середньої освіти США; виокремлено чинники прискорень у розвитку двомовного навчання

в США та затримок у його розвитку (політико-ідеологічні, соціально-економічні, соціально-культурні, науково-педагогічні); розроблено авторську педагогічну модель двомовного навчання, яка охоплює формулювання мети, методологічні підходи до навчання, організації навчального процесу, структурування змісту освіти, оцінювання навчальних результатів; систематизовано *форми* організації двомовного навчання в США (колективні (уроки, інтерактивні семінари, групові заняття та ін.), індивідуальні (проектна діяльність, електронне навчання та ін.) та *методи* двомовного навчання в США (колективні (ситуативного моделювання, опрацювання дискусійних питань та ін.), індивідуальні (складання доповідей, чат-заняття та ін.); систематизовано моделі двомовного навчання в США (Перехідний білінгвізм, Підтримувальна форма двомовного навчання, Занурювальна форма, Двосторонній білінгвізм та ін.); упорядковано законодавчі акти, що стосуються двомовного навчання в США; виявлено соціально-політичні чинники впливу на розвиток двомовного навчання в Україні та США (найбільш поширені мови, окрім державної; період масового введення в країні двомовних програм тощо), а також педагогічні особливості розвитку двомовного навчання в США та Україні (види двомовних програм, тривалість навчання, зміст, методи навчання тощо);

– *уточнено* науковий зміст ключових понять дослідження («полікультурна освіта», «двомовність», «двомовна освіта», «двомовне навчання», «двомовне навчання у США»), періодизацію розвитку двомовного навчання в американському освітньому просторі;

– *розкрито* теоретичні засади двомовного навчання в початковій та середній ланках, виявлено ключові принципи та підходи до оцінювання результатів навчання, обґрунтовано рекомендації щодо застосування позитивного досвіду США у двомовному навчанні в Україні (на макро-, мезо- та мікрорівнях).

Подальшого розвитку набули знання про форми організації та методи двомовного навчання, моделі двомовного навчання, підходи до оцінювання результатів навчання, визначення етапів мовної політики в Україні,

аргументованість залежності мовної політики США від політичних пріоритетів владної партії.

У науковий обіг уведено маловідомі історичні факти стосовно двомовного навчання у США.

Практичне значення одержаних результатів полягає в застосуванні його основних положень на етапі становлення двомовної освіти в Україні. Результати дослідження використані в розробці спецкурсу «Особливості двомовного навчання в США та інших країнах світу». Спецкурс призначений для студентів спеціальності 7.02030302 «Мова і література (англійська)». Дисципліна сприяє поглибленню знань студентів про специфіку та сутність двомовного навчання в США та інших країнах світу, особливості його реалізації в освітніх закладах країн; розширенню загальнокультурного світогляду студентів тощо. Результати дослідження, узагальнені теоретичні положення щодо сутнісних характеристик двомовного навчання, специфіки його розвитку, практичного досвіду є обґрунтованою системою ідей для розроблення концепцій, нормативних документів, стратегій реформування освіти в Україні в контексті модернізації двомовного навчання в шкільній освіті. Отримані результати є перспективними для проведення наукових досліджень, розробки навчальних посібників та методичних рекомендацій, курсів загальної педагогіки, історії педагогіки, порівняльної педагогіки, педагогіки вищої школи під час підготовки майбутніх учителів та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів в Україні в аспектах поглиблення та розширення знань щодо американської практики двомовного навчання.

Результати дослідження **впроваджено** в навчально-виховний процес ПВНЗ «Буковинський університет» (довідка про впровадження № 8 від 08.04.2015 р.), Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (довідка про впровадження № 1171 від 30.04.2015 р.), КЗ «Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» (довідка про впровадження № 23 від 20.05.2015 р.), Глухівського національного

педагогічного університету імені Олександра Довженка (довідка про впровадження № 3791 від 31.12.2015 р.).

Апробація результатів дослідження. Основні положення та результати дисертації розглядалися на науково-практичних конференціях та семінарах різного рівня, серед яких: *міжнародні* – «Розбудова освіти для суспільства знань: мова, полікультурність, особистість» (Умань, 2010), «Міждисциплінарність як методологія гуманітарних наук: мова, освіта, культура» (Умань (за підтримки Інституту Кеннана в Україні), 2012), «Професійна культура фахівця: сутність, реалії, перспективи» (Суми, 2012), «Міжнародне співробітництво в освіті в умовах глобалізації» (Алушта, 2013), «Мови у відкритому суспільстві: проблеми міжкультурного спілкування» (Чернігів, 2013), «Наука і освіта у глобалізованому світі: традиції, сьогодення, перспективи» (Умань, 2013), «Science in the modern information society III» («Наука в современном информационном обществе», North Charleston, USA, 2014), «Сучасна іншомовна освіта в Україні: стан, проблеми, перспективи» (Умань, 2014), «Глухівські наукові читання – 2014. Актуальні питання суспільних та гуманітарних наук» (Глухів, 2014), «Глухівські наукові читання – 2015. Актуальні питання суспільних та гуманітарних наук» (Глухів, 2015), «Використання медіа-технологій у підготовці вчителів: європейський та вітчизняний досвід» (Глухів, 2015), «Мова, освіта, культура: античні цінності – сучасне застосування» (Умань, 2016); *всеукраїнські* – «Вища педагогічна освіта в Україні: історія та сучасність» (Глухів, 2009), «Актуальні проблеми вітчизняної порівняльної педагогіки за умов євроінтеграційних процесів» (Ніжин, 2010), «Порівняльно-педагогічні студії – 2010» (Київ, 2010), «Управління інноваційним розвитком освіти: глобальний та національний виміри» (Суми, 2012), «Педагогічна компаративістика: трансформації в освіті зарубіжжя та український контекст» (Київ, 2012, 2013, 2014), «Модернізація структури та змісту початкової освіти на засадах компетентнісного та комунікативного підходів» (Глухів, 2015), «Сучасні тенденції в навчанні української, російської та іноземної мов у закладах освіти різних типів» (Глухів, 2015), «Зміст і

технології шкільної освіти» (Київ, 2015), «Інноваційні освітньо-виховні стратегії в сучасному світі: змістовний та технологічний аспект» (Суми, 2015), «Інноваційні освітньо-виховні стратегії в сучасному світі: змістовний та технологічний аспект» (Суми, 2015), «Інформаційні технології у професійній діяльності» (Рівне, 2016); *регіональні* – «Актуальні проблеми реформування змісту освіти середніх навчальних закладів країн Європейського Союзу» (Глухів, 2009), «Білінгвальна освіта в контексті сучасного розвитку інтеграційних процесів» (Ірпінь, 2010), «Звітна науково-практична конференція за результатами наукових досліджень співробітників, докторантів, аспірантів, здобувачів і наукових кореспондентів Інституту педагогіки НАПН України» (Київ, 2010, 2011, 2012, 2013), «Мовна освіта в Україні і за кордоном: тенденції, реалії і перспективи розвитку» (Глухів, 2014), «Модернізація професійної підготовки майбутніх фахівців: компетентнісно зорієнтований підхід» (Глухів, 2015), «Реалізація євроінтеграційної стратегії у наукових дослідженнях» (Глухів, 2016).

Результати дослідження обговорювалися та отримали схвальні відгуки на засіданнях лабораторії порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України (2009–2016 рр.) та кафедри іноземних мов та методики викладання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка (2009–2016 рр.).

Публікації. Результати дослідження висвітлено в 29 одноосібних наукових публікаціях автора, із яких 6 відображають основні наукові результати дисертації (зокрема, 1 публікація в зарубіжному науковому виданні), 23 – апробаційного характеру.

Структура та обсяг дисертації. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до них, загальних висновків, списку використаних джерел (568 найменувань, із них 285 – іноземними мовами), додатків (16 на 74 сторінках). Загальний обсяг дисертації становить 325 сторінок друкованого тексту, основний зміст викладено на 192 сторінках. Роботу ілюстровано 5 рисунками та 4 таблицями.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДВОМОВНОГО НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДАХ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ США

1.1 Двомовне навчання як предмет досліджень вітчизняних і зарубіжних науковців

Сучасні зміни в суспільно-політичному та економічному житті світових держав помітно впливають на розвиток їхніх освітніх систем. Тенденція до гуманізації та деідеологізації всього комплексу шкільних дисциплін має на меті підготовку учня до активного життя в мінливому світі, сприяння опануванню ним сучасних форм міжособистісних і міжнаціональних стосунків, відмову від ідей етноцентризму. Тенденції до світової глобалізації та європейської інтеграції привели до формування принципово нового багатовимірного соціокультурного простору, в якому функціонує багато мов. У такій ситуації у системах освіти багатьох країн світу передбачено підготовку учнів до культурного, професійного та особистісного спілкування з представниками інших країн та націй, ознайомлення з їх суспільним устроєм, традиціями та мовною культурою [208, с. 6].

Зважаючи на те, що Україна є багатонаціональною країною, що стала на шлях інтеграції до європейського та світового простору, двомовне навчання позиціонується як важливий засіб міжкультурного спілкування і реалізації прав та свобод українських громадян – представників національних меншин. Зміна соціокультурного контексту навчання в українських школах спричиняє потребу оновлення змісту освіти в Україні.

Різним аспектам мовної освіти присвятили роботи чимало вітчизняних і зарубіжних науковців: О. Зіноватна [103; 104; 105], О. Кузнецова [129; 130], Л. Масенко [153], М. Палій [190], І. Пасинкова [194], О. Першукова [196; 197; 198; 199; 200; 201; 202; 203; 204], В. Смелянська [234], О. Токменко [244; 245];

246; 247; 248], С. Діккер (S. Dicker) [363], К. Шмід (C. Schmid) [507], М. Фреда (M. Freda) [385], Дж. Хаммерс (J. Hamers) і М. Бланк (M. Blanc) [412] та багато інших. У працях цих учених досліджено численні аспекти проблеми, як-от: витоки становлення і розвитку мовної освіти у різних країнах світу, теоретичні основи розвитку галузі й досвід реалізації навчання мов у закладах освіти різного рівня. Науковцями приділено значну увагу аналізу особливостей підготовки студентів та вчителів-філологів у навчальних закладах і порівняльному аналізу тенденцій розвитку мовної освіти у різних країнах світу, зокрема в Україні.

Двомовне навчання та його аспекти є предметом дослідження багатьох вітчизняних і зарубіжних учених. Здійснений аналіз наукових розвідок з цього питання уможливив об'єднання всіх напрацювань у три групи: 1) праці вітчизняних та радянських учених, присвячені висвітленню проблем двомовності в Україні; 2) дослідження вітчизняних компаративістів, які вивчали зарубіжний досвід двомовного навчання та його особливості; 3) досвід зарубіжних учених, які займалися вивченням питань двомовного навчання у Сполучених Штатах Америки.

До *першої групи* ми віднесли праці вітчизняних та радянських учених, присвячені висвітленню проблем двомовності в Україні.

Учені, які заклали концептуальні підвалини галузі досліджень двомовності на всьому пострадянському просторі, – це Л. Щерба, Є. Верещагін, В. Костомаров.

Видатний радянський мовознавець Л. Щерба приділяв увагу проблемам вивчення іноземних мов, досліджував зв'язки рідної та іноземної мов у свідомості людини, вивчав способи формування штучної двомовності. Він, зокрема, вважав, що освітнє значення двомовності полягає у «вивільненні думки з полону слова, з полону мови і наданні їй істинної діалектичної науковості» [275; 276; 277; 278; 279; 280; 281; 282].

Широке коло проблем двомовності окреслено в науковому доробку відомого радянського лінгвіста Є. Верещагіна. У роботі «Психологічна та

методична характеристика двомовності (білінгвізму)» (1969) він розрізняє три види двомовності за рівнем складності мовленнєвих умінь, а саме: рецептивну (володіння виключно навичками сприймання іншомовного тексту), репродуктивну (вміння сприймати й відтворювати вголос почуте чи прочитане) та продуктивну (являє собою вільне володіння мовою) [31, с. 25]. Лінгвіст також досліджував історичні аспекти двомовності, характеризував двомовність епохи Кирила та Мефодія [29] тощо.

У спільній праці Є. Верещагіна з В. Костомаровим «Лінгвокраїнознавча теорія слова» (1980) дослідники висловлюють думку про те, що мова є одним із хранителів духовних цінностей національної культури [30]. Іншою відомою працею цих учених є «Мова й культура» (2005). У ній йдеться про нерозривний зв'язок мови народу з його рідною культурою [32].

Феномен двомовності став предметом дослідження низки дисертаційних робіт в Україні. Українська вчена Л. Панасюк у кандидатській дисертації «Етнонаціональні процеси в Україні в 90-х рр. ХХ ст.» (2001, зі спец. 07.00.01 «Історія України») розглянула особливості етнонаціональних процесів в Україні періоду незалежності, правові засади відродження етнічних спільнот країни, розвиток законодавчої бази етнополітики, стан мовної проблеми в 90-х рр. ХХ ст. Вона запропонувала в роботі власний погляд на шляхи та форми відродження культур етнічних меншин, визначила основні проблеми та завдання, що постають перед українською державою в процесі здійснення толерантної етнонаціональної політики [192]. Особливу увагу вчена приділила вивченню українсько-російської двомовності в навчальних закладах освіти північного регіону України в 90-х рр. ХХ ст. Вона розглянула особливості етнолінгвістичної ситуації в системі освіти України періоду 90-х рр. ХХ ст., проаналізувала статистичні матеріали щодо основних тенденцій українсько-російської двомовності (білінгвізму) в дошкільних, загальноосвітніх та вищих навчальних закладах держави та північного регіону. За результатами дослідження визначено особливості впровадження державної мови в освіту різних регіонів України [193].

У кандидатській дисертації «Культура мовлення майбутнього вчителя-словесника в умовах українсько-російської двомовності» (2003, зі спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання») Т. Окунович приділяє увагу висвітленню широкого кола питань, з-поміж яких: теоретичні основи вдосконалення культури мовлення студентів філологічних факультетів в українсько-російському мовному середовищі. Дослідниця аналізує низку важливих проблем, як-от: культура мовлення як лінгвістичне поняття, мовні норми та критерії нормативності, соціолінгвістичні основи мовленнєвої культури майбутнього вчителя-словесника, проблема інтерференції у мовленнєвій практиці студентів, психологічні та психолінгвістичні основи формування культури мовлення студентів, мовні здібності та ступені формування культури мовлення майбутніх фахівців, лінгводидактичні основи формування мовленнєвих умінь і навичок студентів тощо [186].

Лінгвістичне дослідження О. Палінської «Переключення мовного коду в ситуації полілінгвізму (на матеріалі ідіолекту Ольги Кобилянської)» (2004, зі спец. 10.02.15 «Загальне мовознавство») присвячене вивченню різних аспектів вітчизняної та зарубіжної двомовності. Дослідниця з'ясувала чинники формування полілінгвізму (багатомовності) (див. додаток 3) О. Кобилянської, встановила його закономірності та механізми реалізації. Нею було виявлено причини та особливості здійснення переключення мовних кодів унаслідок соціально-мовної взаємодії. У роботі визначено механізми переключення мовних кодів на матеріалі мовлення письменниці, представленого в нереконструованих текстах раннього періоду творчості, зокрема у листах і щоденникових записах. Вона встановила особливості змішування кодів на різних системних рівнях мови [191].

Особливу цінність для нашої роботи становить кандидатська дисертація С. Шумлянського «Мовна політика у двомовному суспільстві (на прикладі України)» (2009, зі спец. 23.00.02 «Політичні інститути та процеси»). Учений докладно проаналізував мовну ситуацію в Україні: особливості українсько-російської двомовності, політику навколо мови у двомовному суспільстві,

теоретичні та практичні аспекти державної мовної політики в Україні, зокрема державну мовну політику 1991–2007 рр. Він описав програму «українізації» (на прикладі мовної політики «гуманітарного блоку» уряду В. Ющенка 2000 р.), стратегічний вимір мовної політики (на прикладі проектів концепцій державної мовної політики 2005–2006 рр.) тощо [273].

Багатогранність проблеми двомовності в Україні демонструє широка міждисциплінарна палітра досліджень вітчизняних науковців. Двомовність було досліджено вченими з різних позицій: *психологічних і психолінгвістичних* (І. Авдєєва та Ж. Слюсар (психологічні аспекти двомовності та двомовної освіти: за і проти) [1; 2], Я. Радевич-Винницький (комунікативна поведінка білінгвів у ситуації непаритетної двомовності: психолінгвістичний аспект, двомовність в Україні: соціолінгвістичний аспект [217; 218]), *культурологічних* (В. Кононенко (мова і народна культура) [117], Г. Солдатова та М. Тетеріна (багатомовність як фактор формування нової ідентичності й культурного інтелекту) [236]), *соціолінгвістичних* (Н. Базиляк (мовні стратегії в полікультурному просторі) [10], Н. Мазепа (двомовність в Україні) [149], Т. Мельник (соціолінгвістичний аспект сучасного білінгвізму) [159], Т. Свердан та Л. Радик (білінгвізм на території України) [226], У. Семчук (явище масової двомовності та її вплив на суспільство, проросійська мовна політика в Україні) [228; 229], *політичних аспектів* (В. Євтух (концептуальні засади вирішення етнонаціональних проблем) [62; 63; 64; 65], М. Кочерган (мова як символ соціальної солідарності) [123], О. Крисанова (проблема державної мови в сучасному суспільстві) [127], М. Лабінська (двомовність: благо чи загроза) [133], Т. Салига (мовна проблема в Україні) [223]), *лінгвістичних* (В. Калашник (двомовність в історично-лінгвістичному вимірі) [109], В. Русанівський (споріднена і віддалена двомовність як об'єкт сучасної лінгвістики, мовна картина світу в етнокультурній парадигмі [221]), *педагогічних* (Р. Антонюк (полікультурна освіта та її елементи, зростання глобальної взаємозалежності в сучасну епоху) [6], О. Бігич (зміст професійної освіти вчителя іншомовної культури) [15], М. Винарчик (майстерність учителя в умовах двомовності) [34],

Т. Волошинська (досвід організаційно-методичного забезпечення двомовного навчання у школі, моделі двомовного навчання) [35], І. Гудзик (двомовне навчання різних предметів шкільної програми: його сутність і перспективи, визначення двомовного навчання, уроки двома мовами, рідна та інші мови у школі, моделі застосування мов у шкільному навчанні, багатомовне суспільство, багатомовна школа, досвід застосування двомовного навчання математики, проблеми мовної освіти в Україні) [43; 44; 45; 46; 47; 48], В. Дороз (розвиток ідей полікультурної освіти в контексті світового досвіду, сучасні культурологічні підходи до навчання учнів-білінгвів другої мови) [57; 58], В. Мустафіна (досвід багатомовного навчання у Криму, моделі двомовного навчання тощо) [173], С. Одайник та О. Полєвікова (шляхи реалізації освітніх потреб національних меншин, мова – показник етнічності) [185], І. Соколова (професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями) [235], В. Туташинський (якісна освіта в багатоетнічному суспільстві, задоволення прав національних меншин на здобуття якісної освіти, двомовне навчання) [250; 251], О. Чередниченко (мова і культура в контексті глобалізації, об'єднавча функція мови тощо) [264; 265; 266]) та ін.

Отже, можемо підсумувати, що вивченням різних аспектів двомовного навчання в Україні займалися досить багато вчених. Найчастіше дослідники приділяли увагу мовній політиці, ідеям полікультурної освіти, психологічним аспектам двомовності, вирішенню етнонаціональних проблем. Особливу увагу приділено педагогічним аспектам формування двомовності, як-от: майстерності вчителя в умовах двомовності, організаційно-методичному забезпеченню двомовного навчання, розробленню двомовних освітніх програм, доцільності використання певних моделей двомовного навчання тощо.

До *другої групи* ми віднесли дослідження вітчизняних учених, які вивчали зарубіжний досвід двомовного навчання, різні його аспекти та особливості.

Цінною для нашого дослідження є докторська дисертація І. Білецької «Полікультурні засади іншомовної освіти у середніх навчальних закладах США» (2014). Праця присвячена вивченню історичних та соціальних передумов

становлення мовної освіти у США, теоретико-методологічним основам полікультурної іншомовної освіти у Сполучених Штатах Америки, системі навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах США на засадах полікультурності, полікультурному контексту професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови у вищих навчальних закладах США. Вчена здійснила порівняльний аналіз тенденцій розвитку іншомовної освіти у США та Україні [18, с. 36–41]. І. Білецька дослідила багатомовність та соціально-педагогічні засади мовної політики США, визначила моделі білінгвального навчання, проаналізувала походження терміна «білінгвізм» і підходи різних науковців до його трактування, диференціювала суспільний та індивідуальний білінгвізм. Авторка вважає, що на розвиток і функціонування американської мовної освіти, що є комплексним суспільним явищем, впливає низка соціальних, культурних, лінгвістичних, когнітивних та психолінгвістичних чинників [16; 17].

Заслуговує на увагу доробок української вченої О. Першукової у царині багатомовної освіти. Свою монографію «Розвиток багатомовної освіти школярів у країнах Західної Європи» (2015) вона присвятила проблемам теорії і практики багатомовної освіти школярів у країнах Західної Європи. Дослідниця здійснила порівняльний аналіз та визначила тенденції розвитку багатомовної освіти школярів західноєвропейських країн. Авторка у своїй роботі також торкнулася питання розвитку двомовної освіти у США [201].

Кандидатська дисертація вітчизняного вченого О. Літвінова «Сучасні тенденції формування змісту освіти в державних школах США» (2000 р.) присвячена деяким аспектам американської середньої освіти. Науковцем досліджено зміст освіти в державних школах США, визначено чинники, що визначають функціонування сучасної державної школи США, подано загальну характеристику змісту освіти і виявлено тенденції її розвитку в державних школах США, охарактеризовано особливості американської полікультурної і двомовної освіти. Особливу увагу приділено специфіці національно-етнічного аспекту змісту освіти в державних школах США. Дослідивши ці явища у 1990-і рр., автор дійшов висновку, що розвиток двомовної освіти є однією з провідних

особливостей змісту освіти державних шкіл США в останній третині ХХ ст. Учений вважає, що теоретики і практики освіти поки не мають однаковості в трактуванні сутності й значення явища «двомовне навчання у США». На його думку, запровадження в зміст освіти двомовних програм є перехідним етапом до навчання англійською мовою, засобом і умовою підвищення успішності та соціального статусу учнів [139].

Полікультурна освіта молоді у США була предметом студіювання української вченої Я. Гулецької. У кандидатській дисертації «Полікультурна освіта студентської молоді в університетах США» (2008 р.) вона проаналізувала теоретичні засади полікультурної освіти студентської молоді в сучасних університетах США, схарактеризувала концептуальні підходи до з'ясування сутності полікультурної освіти, генези полікультурної освіти студентської молоді у США, полікультурності як мети сучасного реформування університетської освіти у США, визначила зміст, методи та форми підготовки студентів педагогічних факультетів до професійної діяльності у полікультурному середовищі. Дослідниця приділила увагу висвітленню особливостей полікультурної освіти студентів педагогічних факультетів у системі університетської освіти США, розвитку полікультурної компетентності студентів педагогічних факультетів у США тощо. Науковець вважає, що полікультурна освіта студентської молоді є засобом формування загальнолюдських цінностей молодого покоління, вмінь вирішувати глобальні проблеми людства і жити в полікультурному середовищі [50].

Українська компаративістка Т. Боднарчук у кандидатській дисертації «Розвиток білінгвальної освіти в Австрії (1945–2010 рр.)» (2012) здійснила аналіз теоретико-методологічних основ двомовної (білінгвальної) освіти. Нею окреслено теоретичні засади білінгвальної освіти, досліджено історико-культурні, соціологічні та лінгвістичні аспекти розвідок з проблем білінгвізму, виявлено психолінгвістичні та психолого-педагогічні особливості аналізу проблеми білінгвальної освіти. Належну увагу в дослідженні приділено вивченню теорії і практики розвитку білінгвальної освіти у загальноосвітній

школі Австрії (1945–2010), а також розглянуто досвід інших країн з цього питання, зокрема США [20]. Особливу увагу приділено спробам класифікації моделей білінгвального навчання та аналізу переваг і недоліків кожної з цих моделей. Це стало підґрунтям для аналізу сучасного стану та окреслення перспектив розвитку білінгвальної освіти в Україні [19].

У дисертаційному дослідженні «Двомовна освіта в університетах США (кінець ХХ–початок ХХІ століття)» (2012) українська дослідниця Л. Товчигречка висвітлено питання теоретичних засад двомовної освіти в університетах США, зокрема виявлено стан дослідженості проблеми двомовної освіти у США, охарактеризовано поняттєво-термінологічний апарат дослідження двомовної освіти у США, визначено етапи розвитку мовної політики у США. Досліджено методичні засади двомовної освіти в університетах США, з'ясовано особливості змісту, форм і методів організації двомовного навчання в університетах США, окреслено перспективи використання досвіду США з організації двомовної освіти в українських університетах [242].

Українська дослідниця Н. Нікольська у кандидатській дисертації «Розвиток шкільної білінгвальної освіти у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії» (2015) докладно проаналізувала теоретичні засади шкільної білінгвальної освіти у Сполученому Королівстві Великої Британії. Дослідниця розглянула суспільний контекст і визначила періоди розвитку цього освітнього явища у шкільництві Великої Британії та Північної Ірландії, окреслила перспективи використання позитивного досвіду Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії з організації шкільної білінгвальної освіти в Україні [182].

Значним є доробок з проблеми полікультурного виховання у США та Канаді радянського та російського вченого О. Джуринського. Він зазначає, що підходи до проблеми полікультурності в американській педагогіці зазнали якісної еволюції, що полягає у переході від тотальної асиміляції (уподібнення) учнів – представників різних етнічних груп до теорії акомодатії етнічних груп

шляхом виховання. Згідно з цією теорією самоцінність кожної групи підтримують і поважають у країні. Дослідник наголошує, що у США та Канаді завдання полікультурного виховання розв'язують переважно через двомовне навчання, що допомагає дітям усвідомити культурну та етнічну ідентичність. Цей процес, на думку вченого, має багато варіантів, в їх основі – різноманіття поєднання двох мов у процесі навчання [53]. У збірнику наукових праць автора «Полікультурне виховання в сучасному світі» (2002) розглянуто теоретичні питання полікультурної педагогіки, досліджено стан полікультурного виховання в різних країнах світу, зокрема у США. Дослідник вивчив досвід двомовного навчання у цих країнах, проаналізував роботу етноцентристських шкіл, описав особливості полікультурного виховання корінних меншин та іммігрантів тощо. У компаративному дослідженні «Полікультурне виховання в Росії та за кордоном: порівняльний аналіз» (2006) він розглянув наукові й методичні проблеми історії педагогіки та порівняльної педагогіки, схарактеризував процеси інтернаціоналізації вищої освіти, визначив особливості полікультурного виховання в сучасному світі [53; 54]. У навчальному посібнику «Педагогіка міжнародного спілкування: полікультурне виховання в Росії та за кордоном» (2007) дослідник приділив увагу ідеям та концепціям полікультурного виховання, визначив характерні особливості полікультурного виховання в сучасних державах: США, Канаді, країнах Західної Європи, Австралії, Азії, Африці, Росії, країнах СНД, Балтії, Східної Європи [54]. На основі аналізу досліджень автора ми можемо стверджувати, що двомовне навчання нерозривно пов'язане з полікультурною освітою і є обов'язковим її компонентом.

Дослідженню проблем двомовного навчання в зарубіжних країнах також присвятили наукові пошуки такі вчені: А. Басіна [11], С. Івашньова [106], І. Ломакіна [143], Є. Мацнева [154; 155; 156; 157], Н. Нікольська [178; 179; 180; 181], О. Тищенко [241], Н. Шеверун [270] та інші. Науковому осмисленню проблеми розвитку двомовного навчання сприяють також наукові розвідки вітчизняних учених: М. Бойченко [21], В. Бутової [25], А. Василюк, Р. Пахоцінського, Н. Яковець [27], І. Ветрової [33], Л. Гончарова [42],

В. Євтуха [60; 62; 63; 64; 65], О. Заболотної [67; 68], В. Калюжною [110], О. Коваленко [113], Т. Кошманової [124; 125], О. Кошолопа [126], М. Красовицького [239], О. Локшиної [114], О. Мілютіної [167; 168; 169; 170], М. Нагача [174], Л. Печатникової [205], Л. Пуховської [215; 216], В. Саверської–Лихошви [222], А. Сбруєвої [225], С. Сенеки [230], Н. Третьякової [249], М. Шутової [274] та інших.

Педагогічні основи двомовного навчання в американській освіті (часто в порівнянні з іншими країнами) студіювали В. Артемов (Сполучені Штати Америки, країнознавство) [7], О. Воскресенський (сучасні тенденції в полікультурній шкільній освіті) [36], О. Дубовик (сучасні теорії та концепції культурологічної підготовки спеціалістів в університетах США) [59], О. Зіноватна (мовна освіта у США в контексті мовної ситуації та мовної політики) [103; 104; 105], С. Лук'янчук (полікультурне виховання учнів у американській середній школі, двомовне навчання в громадських школах США: минуле та сучасний стан, історичний аспект проблеми, аналіз програм двомовного навчання тощо) [145; 146], О. Мілова (постмодернізм і розвиток сучасної освіти у США, полікультурна педагогіка США у контексті постмодернізму, вплив постмодернізму на педагогічну теорію та практику в США тощо) [164; 165; 166], О. Слоньовська (теоретичні засади багатокультурності (полікультурності) та світовий досвід) [233].

Отже, більшість учених вважає, що розвиток теорії і практики двомовної освіти відкриває шлях до активного інноваційного пошуку в цьому напрямі. Актуальність цих ідей для України пов'язана з її прагненням до тісної взаємодії зі світовим співтовариством у вирішенні глобальних проблем людства, реалізації гуманітарних проектів та в інших галузях міжнародної співпраці. Ця взаємодія зумовила підвищений інтерес до вивчення мов, що відкриває можливість скористатися перевагами відкритого суспільства. Аналіз досліджень, віднесених нами до другої групи, засвідчив, що проблема двомовного навчання в різних її аспектах є актуальною, проте потребує додаткового висвітлення, особливо стосовно середніх навчальних закладів. Вітчизняні вчені (О. Літвінов та ін.)

вважають, що звуження трактування явища «двомовна освіта», відсутність його загальноприйнятого розуміння знижує ефективність цього компонента змісту освіти в закладах будь-якої країни.

До *третьої групи* ми віднесли дослідження зарубіжних учених, які займалися вивченням питань двомовного навчання у Сполучених Штатах Америки.

Різні аспекти двомовного навчання стали предметом вивчення багатьох зарубіжних учених. Видатний британський дослідник К. Бейкер (C. Baker) присвятив багато праць усебічному вивченню двомовності й двомовного навчання, проаналізував теорію та практику двомовного навчання, зокрема розглянув індивідуальний і соціальний виміри у мові меншості та в мові більшості населення багатомовного регіону. У своїй книзі «Основи двомовного навчання і двомовності» («Foundations of Bilingual Education and Bilingualism») (2006) К. Бейкер окреслив актуальні теми й наявні суперечності галузі. Четверте видання його книги містить всеосяжний сучасний огляд останніх подій і аналіз основних понять у галузі двомовності [299]. Серед усесвітньо відомих робіт з проблеми багатомовності найбільш важливі такі: «Ставлення та мова» («Attitudes and Language») (1992), «Методичні рекомендації з розвитку двомовності для батьків і вчителів» («A Parents' and Teachers' Guide to Bilingualism») (друге видання в 2000), «Енциклопедія двомовності й двомовної освіти» («Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education») (1998 – у співавторстві з С. Джонс (S. Jones)) і «Навчання та виховання молодих білінгвів» («The Care and Education of Young Bilinguals») (2000) та інші [297; 298; 300; 301; 302; 303].

Двомовне навчання тісно пов'язане з полікультурною освітою, адже не можна опановувати мову, нехтуючи культурою і традиціями народу, мову якого вивчають. Теорію та практику мультикультурної (полікультурної) освіти, історію її розвитку, асиміляційні процеси, культурне розмаїття, активізацію соціальних рухів на підтримку полікультурної освіти, досвід її функціонування, навчальні плани і програми у цьому контексті та інше ретельно вивчав відомий

американський дослідник Дж. Бенкс (J. Banks) [306; 307; 309]. Його вважають «батьком полікультурної освіти» у США. Учений відомий у всьому світі як один із засновників, теоретиків і дослідників цієї галузі, адже він присвятив вивченню проблеми близько чотирьох десятиліть. Дж. Бенкс був прихильником соціальної справедливості, тому свої дослідження він пов'язував саме з цим. Полікультурна освіта у США розпочала свій розвиток з руху чорношкірих за громадянські права (1960–1970 рр.). Дослідження вченого охоплювали широке коло аспектів: від вивчення проблем чорношкірого населення до етнічних проблем, зокрема полікультурної освіти та громадянської освіти в рамках глобального контексту [308].

З огляду на те, що мовна різноманітність зростає в країнах світу, політики і педагоги зіштовхуються зі складними і конфліктними питаннями щодо виховання учнів багатомовної школи.

Відома американська дослідниця О. Гарсія (O. Garcia) присвятила своє ґрунтовне дослідження вивченню двомовного навчання у XXI ст. У своїй книзі «Двомовна освіта у XXI ст.: глобальні перспективи» («Bilingual education in the 21st century: A global perspective») (2009) авторка подала всебічний огляд двомовної освіти на філософському, політичному, теоретичному та практичному рівнях. Її книга має міжнародне значення і містить глобальне розуміння проблем двомовної освіти у всьому світі. Вона розглядає мови й двомовність як індивідуальне і суспільне явище та приділяє значну увагу саме педагогічному аспекту проблеми. У зазначеній роботі дослідниця аналізує різні типи двомовних програм, зміни у двомовній освітній політиці. Вона продемонструвала шкільним адміністраторам та політикам незаангажований погляд на двомовне навчання, подала загальні відомості про двомовному освіту, її теорію і практику в усьому світі, розглянула міжнародний досвід у галузі двомовної освіти, зокрема США і ЄС, запропонувала приклади реально дієвих програм і довела позитивний вплив двомовності на розвиток дитини [388; 389; 390].

До кола наукових інтересів американського вченого Ж. Гонзалеза (J. González) увійшло багато аспектів двомовного навчання. У працях «Короткі відповіді на найпоширеніші питання про двомовну освіту» («Short answers to common questions about bilingual education») (1981) та ін. дослідник зібрав і узагальнив інформацію щодо двомовності у США: у шкільному середовищі, науково-дослідних центрах, органах законодавчої влади, правозахисних організаціях і сім'ях. На основі проведеного аналізу вчений створив енциклопедії двомовної освіти, де розкрив її сутність, супровідні поняття та події, пов'язані із запровадженням та розвитком цього освітнього явища у Сполучених Штатах. Дослідник визначає двомовне навчання як використання двох мов у викладанні змісту навчальних програм. Він також пояснив різницю між двомовним навчанням та вивченням іноземної мови як шкільного предмета. Основні поняття, подані в енциклопедії, досліджені комплексно, у різних перспективах: історичній, політичній, практичній, методичній та науково-дослідній. Варто зазначити, що науковець дослідив історичний розвиток двомовного навчання від його виникнення до другої половини ХХ ст., розглянув важливі законодавчі й судові документи, продемонстрував зв'язок між двомовним навчанням і суміжними дисциплінами, такими, як лінгвістика і юриспруденція, а також характер демографічних змін у США [399].

Освітні програми з двомовного навчання нерідко викликають чимало критики та суперечок, адже, окрім педагогічних аспектів формування двомовності, з ними пов'язане широке коло питань політичного, соціального і культурного характеру. Американський науковець С.-М. Гуадалупе (S.-M. Guadalupe) присвятив дослідження вивченню витоків двомовного навчання у США, еволюції розвитку та аналізу наслідків федеральної двомовної освітньої політики у США за період з 1960 по 2001 р. Увага науковця зосереджена на соціально-політичному аспекті двомовного навчання. Тому С.-М. Гуадалупе у своїй праці «Спірна політика: зліт і падіння федеральної двомовної освіти у Сполучених Штатах» («Contested Policy: The Rise and Fall of Federal Bilingual Education in the United States») (2004) докладно проаналізував

історію зіткнення груп прихильників та противників двомовного навчання і їх вплив на зміни у двомовній освітній політиці впродовж десятиліть розвитку двомовного навчання у США [405].

Відомий канадійський дослідник ірландського походження Дж. Каммінс (J. Cummins) глибоко вивчав питання мовної освіти у різних країнах світу («Мова, влада і педагогіка: двомовні діти в перехресному вогні» («Language, Power, and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire»)) (2000) та ін. роботи. Особлива увага вченого зосереджена на теоретичних аспектах формування двомовності, зокрема дослідженні особливостей когнітивного розвитку двомовних школярів [358]. Учений підкреслював необхідність врахування комплексного політичного контексту міжгрупових відносин, у рамках якого діють двомовні програми. Він чітко визначив соціальні й освітні цілі, яких можна досягти шляхом двомовного навчання [356; 357; 359; 360].

Знаний німецький лінгвіст Х. Клосс (H. Kloss) теж займався вивченням питань двомовного навчання у США. У своїй книзі «Американська двомовна традиція» («The American bilingual tradition»)) (1998) автор описав традиції американської двомовності ще з часів колонізації й тим самим розвінчав міф про Сполучені Штати як монолінгвальну країну, проаналізував історію мовної політики у Сполучених Штатах. Зосередивши увагу на правах мовних меншин, він подав довідкову інформацію конституційного та етнолінгвістичного характеру, здійснив огляд основних категорій мовних прав, описав вплив федерального уряду на функціонування інших мов, крім англійської, на території США. Дослідник розповів про американські традиції толерантності щодо прав меншин, що поширювалися на використання їхньої рідної мови. Учений описав гарантованість мовних прав, наданих меншинам у різних географічних районах – як материковій частині Сполучених Штатів, так і позаматериковій. Науковець проаналізував мовну політику і зробив висновок про те, що мовні меншини США завжди боролися за свої права на різних рівнях. Результатом цього стало створення законодавчих актів, спрямованих на реалізацію прав меншин, зокрема мовних. Він продемонстрував успішний

двомовний процес в американській школі, де мову використовували і як об'єкт вивчення, і як засіб навчання [429].

Відомий американський науковець С. Крашен (S. Krashen) ґрунтовно вивчав питання двомовного навчання, присвятив їм багато праць: «Засуджена без суду і слідства: фіктивні аргументи проти двомовної освіти» («*Condemned Without a Trial: Bogus Arguments Against Bilingual Education*») (2004), «Успіх у двомовній освіті Каліфорнії» («*Bilingual education's success in California*») (1999) та багато інших. У своїх дослідженнях автор спростував чимало помилкових припущень і відвертих спотворень, які призвели до прийняття пропозиції 227 у Каліфорнії. Дослідник розкрив підґрунтя цих п'яти ключових упереджень і довів їхню хибність. Так, щодо першого упередження, що полягає у тому, що двомовне навчання є причиною високого рівня відсіву іспаномовних учнів, С. Крашен стверджує, що у процесі двомовного навчання відсів учнів суттєво зменшується, якщо ключові чинники підлягають контролю (рівень володіння учнями рідною та другою мовами тощо). Стосовно другого упередження про те, що більшість іммігрантів встигають краще без двомовного навчання, автор зауважує, що багато іммігрантів прибувають до США, фактично отримавши двомовну освіту в країнах їхнього походження, і до останньої половини ХХ ст. їхній економічний успіх не залежав суттєво від успішності в школі. Щодо третього упередження про те, що Сполучені Штати є єдиною країною, що надає двомовну освіту, науковець заперечив, що існує достатньо доказів не тільки існування двомовних програм, але й їх успішної реалізації у Норвегії, Нідерландах та інших країнах. Упередження про те, що двомовне навчання є невдалим у Каліфорнії, автор спростував і продемонстрував недоліки в методах різноманітних досліджень та причини, з огляду на які двомовне навчання нібито впливає на поширену бідність учнів та відсутність матеріалів для навчання. Щодо п'ятого упередження про те, що громадськість виступає проти двомовного навчання, вчений довів, що така думка спричинена застосуванням хибних результатів досліджень або таких, що не відповідають дійсності. У своїх працях учений не лише висвітлив реальні проблеми двомовного навчання, а і

запропонував шляхи їх вирішення. Окрім лінгвістичних і педагогічних аспектів двомовного навчання, дослідник успішно аналізував і соціально-політичні, зокрема саме він демістифікував політичний дискурс навколо двомовного навчання у США [431; 432; 433; 434].

Американський дослідник Б. Мітчел (B. Mitchell) займався вивченням широкого спектру полікультурної освіти, і зокрема двомовного навчання. Результатом досліджень стала енциклопедія полікультурної освіти («Encyclopedia of Multicultural Education») (1999), у якій зібрано понад 400 позицій, що стосуються базових понять, пов'язаних з полікультурною освітою. Окрім трактування численних термінів зі сфери соціальних і політичних наук, в енциклопедії розміщено інформацію щодо різноманітних історичних подій та судових процесів, надано біографічні відомості, що стосуються життя і діяльності видатних політиків, науковців, представників різноманітних соціально-культурних груп тощо. Значну увагу приділено аналізу соціально-культурних особливостей різних етнічних груп, що мешкають на території США: афро-американців, англо-американців, латино-американців, американців азійського походження та американців єврейського походження. Розглянуті численні проблеми і сформульовані визначення таких понять, як «усталений расизм», «гендерна рівність», «дискримінація за національною ознакою» тощо (див. додаток 3) [451; 452].

Відома американська дослідниця С. Ньето (S. Nieto) також займалася вивченням різних аспектів полікультурної освіти. У її працях «Підтримуючи різноманітність: соціально-політичний контекст полікультурної освіти» («Affirming Diversity: the Sociopolitical Context of Multicultural Education») (2008) та ін. розглянуто систему державних шкіл США і проаналізовано структурні недоліки в її системі, що спричиняють проблеми дискримінаційного характеру. Їх можна розглядати як теоретичну основу роботи педагогів, які працюють у полікультурному середовищі. Спираючись на результати досліджень, що стосуються умов життя і навчання представників різних соціокультурних груп, С. Ньето намагалася висвітлити загальноприйнятту політику і практику расизму,

нерівності, дискримінації та інших форм відчуження в полікультурному навчальному середовищі та показати вчителям, як ефективно протистояти цим викликам. На думку вченої, наявна у США впродовж десятиліть політика і практика дискримінації ставить під загрозу навчальний прогрес учнів. Авторка відстежує їх прояви на різних рівнях (негативної соціальної ідеології, несправедливого ставлення влади, жорсткої національної політики, невідповідальності шкільної адміністрації, забобонів та хибності переконань самих учителів) і пропонує комплекс заходів, спрямованих на покращення навчального середовища [475].

З поміж дослідників мовних проблем у багатомовних країнах світу варто згадати роботи американської вченої К. Потовскі (K. Potowski), яка зосередила увагу на вивченні двомовного навчання у США, і зокрема на формуванні іспансько-англійської двомовності як найбільш поширеної. У роботі «Мова та ідентичність у школі подвійного занурення» («Language and Identity in a Dual Immersion School (Bilingual Education and Bilingualism)» (2007) авторка проаналізувала навчальний процес у класах, де учні займаються за програмою подвійного занурення, і дослідила вплив від використання двох мов у навчанні на становлення особистості учнів [490]. Дослідниця виявила залежність між самоідентифікацією учнів як іспаномовних особистостей і вмотивованістю опанування іспанської мови незалежно від їхньої етнічної належності. На основі соціолінгвістичних досліджень у Сполучених Штатах, Канаді, Сполученому Королівстві, Австралії та Новій Зеландії К. Потовскі окреслила ознаки сприятливих умов для навчання і виховання іспаномовних дітей в англійськом суспільстві [491; 492; 493].

Данська вчена Т. Скутнаб-Кангас (T. Skutnabb-Kangas) у співавторстві з чималою кількістю інших дослідників присвятила велику кількість робіт («Освіта меншин: від сорому до боротьби» («Minority education: from shame to struggle») (1988), «Ключові концепції двомовної освіти: ідеологічні, історичні, гносеологічні і емпіричні основи» («Key Concepts in Bilingual Education: Ideological, Historical, Epistemological, and Empirical Foundations») (2008) та ін.)

пошукам шляхів вирішення наявних мовних проблем, як-от: питанням захисту прав людини (зокрема мовних), освіті представників етнічних меншин та ін. Опікуючись розвитком полікультурної освіти у світі, дослідниця визначила ключові терміни двомовного навчання, зосередившись на тих, що найчастіше трапляються в науковій і педагогічній літературі. Вчена докладно проаналізувала процес двомовного навчання у США і пояснила значення терміна «обмежене знання англійської мови» у США, розкрила його ідеологічне, історичне та емпіричне підґрунтя (Додаток 3). Дослідниця зазначає, що люди, які належать до мовних меншин, часто змушені ставати багатомовними, щоб бути успішними в суспільстві, де живуть, адже від цього залежить їхній академічний і соціальний успіх. Учена також проаналізувала проблеми мігрантів та корінних народів, з якими вони стикаються в одномовній освітній ситуації: вони часто змушені відмовлятися від використання рідної мови. Крім того, дослідниця порушувала проблему суперечок в освіті меншин у більш широкому політичному контексті тощо [511; 512; 513; 514; 515; 516; 517; 518; 519; 520; 521].

Провідний американський спеціаліст з проблем двомовності К. Хакута (К. Nakuta) зосередив увагу на історії розвитку уявлень учених про дитячу двомовність і дійшов висновку про те, що двомовність вивчали переважно з лінгвістичного погляду, хоча вона пов'язана з низкою соціальних і психологічних параметрів. Дослідник докладно проаналізував наявні двомовні освітні програми у Сполучених Штатах і зробив висновок про те, що вони мають бути спрямовані на збалансоване формування мовної компетентності в обох мовах, охоплюючи грамотність письма. Саме такий підхід надасть можливість учням зберегти свою рідну мову і опанувати другу. Досягнення такого результату вчений вважав необхідним у сучасному світі [408; 409; 410; 411].

Аспекти полікультурної та двомовної освіти в американському контексті розглядали російські дослідники: С. Арутюнов [8], Р. Беланова [14], О. Гаганова [39; 40], М. Данилова [52], Г. Дмитрієв [55; 56], В. Капранова [111],

Г. Кондратьєва [116], Д. Масалімова, Р. Масалімов [152], В. Сафонова [224], М. Шутова [274] та інші.

Різні аспекти двомовного навчання у США вивчало багато відомих зарубіжних науковців. *Полікультурний аспект досліджували* К. Беннет (C. Bennet) [311], Х. Ваксман (H. Waxman) [559], А. Кріз (A. Creese) [353], К. Овандо (C. Ovando) [482; 483; 484; 485], Д. Хупс (D. Hoops) [418], Ш. Штайнберг (Sh. Steinberg) [528] та ін. *Соціолінгвістичному аспекту приділили увагу* Д. Берон (D. Baron) [310], Дж. Грей (J. Gray) [401], Дж. Кемпбелл (G. Campbell) [333], Д. Огест (D. August) [296] та ін. *Вивченням соціально-політичного аспекту займалися* Дж. Брунер (J. Brunner) [330], К. Вінклер (K. Winckler) [565], Дж. Вотраз (J. Watras) [558], Р. Дьюк (R. Duke) [366], Б. Левін (B. Levin) [440], Р. Моран (R. Moran) [461], А. Шлезінгер (A. Schlesinger) [505] та ін. *Педагогічним аспектом цікавилися* Х. Відаузон (H. Widdowson) [562], А. Вілліг (A. Willig) [564], Г. Гутек (G. Gutek) [407], Ф. Джинізі (F. Genesee) [393], А. Карраскільо (A. Carrasquillo) [311], Т. Картер (T. Carter) [337], Д. Кастелланоз (D. Castellanos) [338], В. Кольє (V. Collier) [346; 347], Л. Малаж (L. Malarz) [443], А. де Мейа (A.-M. Mejía) [293], Дж. Спрінг (J. Spring) [525; 526] та багато інших. *З соціально-педагогічних позицій двомовне навчання розглядали* Р. Гарсія (R. Garcia) [391], А. Гершберг (A. Gershberg) [395], Ч. Гленн (Ch. Glenn) [397], Дж. Грін (J. Green) [402; 403], Н. Епштейн (N. Epstein) [374], Д. Садкер (D. Sadker) [502], М. Садкер (M. Sadker) [502], Д. Стівенсон (D. Stevenson) [529], С. Шнайдер (S. Schneider) [508], Дж. Фішман (J. Fishman) [379; 380; 381], Е. Холлінс (E. Hollins) [416]. *Теоретичні основи вивчали* К. Блентон (C. Blanton) [324], Дж. Кроуфорд (J. Crawford) [351], Р. Купер (R. Cooper) [349], В. Ламберт (W. Lambert) [435; 436], У. Маккі (W. Mackey) [442], С. Мей (S. May) [447], К. Менкен (K. Menken) [449], Дж. Мора (J. Mora) [456; 457; 458; 459; 460], Т. Осборн (T. Osborn) [481], Б. Перез (B. Pérez) [312; 313], М. Поплін (M. Poplin) [489], Дж. Рамірес (J. Ramirez) [498], Л. Рейес (L. Reyes) [501], І. Сантьяго (I. Santiago) [503], Е. Сапір (E. Sapir) [504] та ін.

Отже, аналіз праць, присвячених вивченню різних аспектів двомовного навчання, свідчить про те, що:

– значний інтерес для вітчизняних і зарубіжних науковців становлять загальні питання двомовного навчання, а також модернізація двомовного навчання в освітніх закладах різних країн, зокрема США та України;

– у багатьох розглянутих нами наукових дослідженнях висвітлено не лише теоретичні засади, а й практичний досвід застосування двомовного навчання та полікультурної освіти в освітніх закладах США;

– у проаналізованих нами працях представлено різні аспекти двомовного навчання, зокрема: культурологічний, соціолінгвістичний, соціально-політичний, педагогічний, соціально-педагогічний, теоретичний, психологічний, психолінгвістичний, політичний, лінгвістичний, історичний, методичний та інші;

– нині актуалізуються питання підготовки фахівців, конкурентоспроможних на ринку праці, впровадження більш досконалих стандартів підготовки учнів та вчителів двомовного навчання;

– підвищення якості двомовного навчання учнів пов'язане з потребою у висококваліфікованих спеціалістах, які мають бути підготовленими до відповідального громадянства, подальшого навчання та продуктивної праці в умовах сучасної національної економіки як потреби сучасного суспільства в умовах світової інтеграції;

– фахівці мають бути підготовленими до відповідального громадянства, подальшого навчання та продуктивної праці в умовах сучасної національної економіки. Вимогою є такий рівень освіти, що забезпечить готовність до конкурентної боротьби в умовах глобальної економіки і життя згідно з правами та обов'язками членів громади;

– досвід двомовного навчання у США, відображений у доробку американських науковців, є цінним для осмислення та запозичення його позитивних ідей іншими країнами, зокрема Україною.

З'ясовано, що двомовне навчання як педагогічний феномен цілісно проаналізовано не було, незважаючи на незаперечну практичну цінність досліджень вітчизняних і зарубіжних науковців. Вивчалися різні його аспекти, але комплексний підхід до його дослідження на сьогодні відсутній. Кількість наукових розвідок, де двомовне навчання було б представлено як цілісна система у її постійному розвитку, є недостатньою.

1.2 Теоретичні основи навчального процесу з використанням двох мов у закладах середньої освіти США

Розглядаючи проблеми двомовного навчання, вважаємо за необхідне приділити увагу *теоретичним основам дослідження і теоретичним основам навчального процесу із застосуванням двох мов у закладах середньої освіти США*. Важливо зосередити увагу на основних поняттях, що їх використовують учені у науковій літературі при дослідженні питань двомовного навчання. Головними поняттями, що утворюють *теоретичну основу* нашого дослідження і є важливими для розкриття найвагоміших аспектів двомовного навчання у США, є такі: «акультурація», «багатомовність», «двомовність» («білінгвізм»), «двомовне навчання», «двомовне навчання у США», «двомовна освіта», «двомовна сім'я», «імерсійне навчання», «культура», «мова», «мовна політика», «організаційно-педагогічні засади», «полікультурність», «полікультурна (мультикультурна) освіта», «субімерсійне навчання» (див. додаток 3) тощо.

Вивченню теоретичних основ двомовного навчання присвятили дослідження такі зарубіжні вчені: К. Бейкер [297], Дж. Бенкс [307], К. Беннет [311], У. Вайнрайх [26], О. Гарсія [389], Р. Гарсія [391], Дж. Гонзалез [399], С.-М. Гуадалупе [405], С. Діккер [363], Дж. Каммінс [358], Х. Клосс [429], У. Маккі [442], Б. Мітчел [451], С. Ньюто [475], Т. Осборн [481], К. Потовскі [491], Д. Садкер і М. Садкер [502], К. Шмід [506], Дж. Хаммерс і М. Бланк [323], Є. Холлінс [416], Д. Хупс [418] та інші. Представники цього

напрямку педагогічних досліджень одноставно вважають, що метою двомовного навчання з полікультурним компонентом є реалізація освітньої політики для створення позитивного морального і психологічного клімату та відповідних стосунків між усіма учасниками освітнього процесу, а її складовими є програми підготовки двомовних учителів, інтеграція змісту освіти. Причому кожен школяр або студент, незалежно від кольору шкіри, розрізу очей, етнічного походження, фізичних і розумових особливостей, статі, вікових, релігійних, політичних, класових, мовних і мовленнєвих потреб, повинен мати всі необхідні можливості для свого інтелектуального, психологічного і соціального розвитку [55].

За визначенням О. Котенко, *полікультурність* – це особливий системотвірний компонент у структурі особистості, її якість, що передбачає визнання багатоманітності культурного простору та здатність до міжкультурної взаємодії [122]. Підготовка молоді до ефективної та корисної діяльності в суспільстві та світі взагалі, що постійно змінюються, формування у школярів комунікативних навичок і вмій, планетарного мислення, розуміння та відчуття особистості як невіддільної частини єдиного взаємозалежного світу, поширення полікультурності, багатомовності – завдання, що можуть бути успішно вирішені шляхом ефективної мовної освіти молодого покоління [190]. У процесі двомовного полікультурного навчання мовний і культурний компоненти тісно пов'язані. Мова є і носієм культури, і обов'язковим її компонентом, тому двомовне навчання є частиною і засобом здобуття полікультурної освіти.

В українському словнику зарубіжних педагогічних термінів *полікультурну освіту* визначено як компонент загальної освіти, спрямований на краще розуміння інших культур, сприяння встановленню сприятливих відносин та взаєморозуміння між представниками різних культур країни, вихованню в душі ненасильства і віротерпимості [121].

В енциклопедії з мультикультурної освіти (Encyclopedia of Multicultural Education) *мультикультурну (полікультурну) освіту* визначено як таку, що охоплює питання освіти, що стосуються створення нового освітнього

середовища, в якому представникам різних культурних спільнот надано рівні права і можливості щодо здобуття освіти, що є гарантованим Американською Конституцією. До того ж це поняття має позитивне забарвлення стосовно соціально-культурних відмінностей учасників навчального процесу, що запобігає проявам расизму і непорозумінь стосовно сексуальних чи мовних меншин, а також тих людей, які чимось відрізняються від інших [451, с. 55].

Американський дослідник Б. Мітчел (B. Mitchell) вважає, що кожна людина по-своєму розуміє термін «*полікультурна освіта*». Він характеризує її як освітні стратегії, що використовують для підготовки молоді до конструктивної життєдіяльності у плюралістичному суспільстві, що постійно змінюється, навчаючи учнів і вчителів орієнтуватися і працювати, уникаючи расової, етнічної, культурної і статевої дискримінації, а також непорозумінь, упереджень і страхів. До того ж полікультурна освіта складається з освітнього досвіду, що позитивно відображає і втілює в собі різноманітну природу інтернаціонального суспільства [451, с. 8]. Ми погоджуємося з науковцем, а також, як більшість дослідників (Л. Сидун, Є. Баранова та ін.), вважаємо поняття «полікультурний» та «мультикультурний» синонімічними.

Отже, на нашу думку, *полікультурна освіта* – це демократична форма освіти, що передбачає надання рівного права на здобуття освіти людям, які належать до різних етнічних груп та мікрокультур, і запобігає проявам дискримінації будь-якого виду.

Треба зауважити, що деякі вчені дотримуються думки, що поняття «полікультурний» та «мультикультурний» не є взаємозамінними. Наприклад, російська дослідниця С. Новолодська вважає мультикультурну освіту явищем дещо нижчого рівня у порівнянні з полікультурною. Вона зазначає, що «полікультурну освіту на відміну від мультикультуралізму необхідно розглядати як складну організовану систему, в якій не просто сумарно представлено розмаїття культур, а висуваються різноманітні культурні прояви на рівні нації, етносу, конфесій, рас, статевих, соціальних та інших відмінностей, при цьому

вони взаємодіють, доповнюючи та збагачуючи один одного, на принципах гуманізму» [183, с. 236]. Звичайно, такий погляд має право на існування.

Перші теоретичні й практичні полікультурні елементи, внесені в американську педагогічну сферу в 1960–1970-і рр., відомі як *багатоетнічна освіта (multiethnic education)*, що ставила за мету створення гармонії у відносинах між школярами, вчителями та учнями, а також між педагогами – представниками різних етнічних груп [56].

У 1970–1980-і рр. ці багатоетнічні перспективи дуже швидко трансформувалися і викристалізувалися в те, що сьогодні називають полікультурною освітою (*multicultural education*). Причиною цього стали соціальні рухи меншин, що боролися за рівні права в усіх сферах життя і нові хвилі іммігрантів із країн Азії і Латинської Америки [56, с. 107].

Концептуальне оформлення полікультурної освіти склалося десь на початку 1990-х рр. Одним із відомих фундаторів теорії полікультурної освіти є американський педагог Дж. Бенкс. Концепція полікультурної освіти, запропонована Дж. Бенксом у 1981 р., набула популярності в усьому світі. Вона ґрунтується на розумінні культури та ролі етносу в американському суспільстві [306].

З точки зору соціологічного аспекту дослідники галузі під терміном «культура» розуміють зразок для виживання, що був створений, коли різні етнічні групи намагалися задовольнити свої життєві потреби. Соціологи також розглядають предмети матеріальної культури як частину культури. Ці цінності й звичаї відрізняють одну групу людей від іншої [451, с. 55].

В енциклопедії мультикультурної освіти розрізняють макро- і мікрокультури як складові загальної культури. Макрокультура, зазвичай, належить до великої домінантної культури, якою є, наприклад, культура громадян США. З іншого боку, «мікрокультури» складаються з меншої кількості осіб з однаковими мовними зразками, цінностями, почуттями, звичаями, музикою, літературою, мистецтвом, релігією і таким іншим. Загалом,

макрокультури складаються з багатьох мікрокультур, які більшою або меншою мірою відрізняються одна від одної [451, с. 55].

Із психологічної точки зору *культуру* визначають «як форми поведінки, що є характерними і визначальними для певної групи людей» [504, с. 38].

Лінгвісти трактують *культуру* «як єдність матеріальних і духовних цінностей суспільства, що історично склалися на основі певного економічного базису, а також сукупність досягнень суспільства в його матеріальному та духовному розвитку, а мова є обов'язковим її компонентом» [202, с. 116].

З усього розглянутого вище можемо зробити висновок, що *культура* – це система цінностей і форм поведінки, що відрізняє одну групу людей від іншої і поєднує в собі досягнення суспільства в його матеріальному та духовному розвитку, а мова є обов'язковим її компонентом.

Засвоєння національної культури має місце не тільки при соціалізації дитини. Воно відбувається і в тому випадку, коли вже сформована людина з тієї чи іншої причини розриває стосунки з національною чи етнічною спільнотою, в якій виросла. Навіть у наш час у багатонаціональних країнах, якими є Сполучені Штати Америки, досить часто виникають ситуації, що спричиняють мовну та культурну асиміляцію. У такому разі соціологи й етнографи використовують термін «аккультурація», уведений у методику навчання іноземних мов радянськими вченими Є. Верещагіним, В. Костомаровим. Під теорією *аккультурації* вони розуміють процес засвоєння особистістю, що виросла в культурі А, елементів культури Б. Людина, яка володіє культурами А і Б, у соціології називається *особистістю на межі культур*, формування якої і повинно бути метою навчання мов [32].

Культура народу, соціальні умови проживання та мова, що йому належить, нерозривно взаємопов'язані. Оскільки мова – це витвір соціальний і як форма існування мисленнєвої діяльності людини охоплює всі сфери індивідуального та суспільного життя, то вона є результатом теоретичної й практичної діяльності як індивідуума, так і суспільства [202, с. 117].

Лінгвісти визначають *мову* як суто людський, неінстинктивний шлях вираження ідей, емоцій та бажань, засіб використання системи добровільно утворюваних символів. Це, насамперед, звукові сигнали, що продукуються «органами мовлення» [504, с. 5].

Соціально-психологічне визначення рідної мови засвідчує важливість мови, що є частиною культурної ідентичності людини. *Рідна мова* – це мова, через яку в процесі соціалізації людина засвоює системи норм і цінностей своєї групи. Мова несе в собі культурні традиції групи і таким чином надає індивідуальності ідентичності, що пов'язує її зі своєю групою і водночас відокремлює і відрізняє її від інших груп. Оскільки процес соціалізації значною мірою відбувається за допомогою мови, вона являє собою символічну репрезентацію групи (Т. Скутнабб-Кангас, 1981) [363, с. 4]. Таким чином, можемо з впевненістю констатувати, що мова є засобом формування особистісної і культурної ідентичності і дуже тісно пов'язує особистості між собою.

Іноді дитина може мати декілька рідних мов, якщо її сім'я багатомовна. Наприклад, мати говорить однією мовою, батько іншою. Для дитини мова матері й мова батька можуть бути рідними, якщо ними користуються в сім'ї з однаковою регулярністю.

Канадійські дослідники М. Сігуан (M. Siguan) та У. Маккі (W. Mackay) дають визначення *двомовної сім'ї* як сім'ї, «де досить часто і вправно користуються двома мовами». Вони вважають, що саме у сім'ї «набувається найглибша двомовність» [231].

Отже, *мову* можемо визначити як соціальний витвір, що є результатом діяльності як індивідуума, так і суспільства, через який ми виражаємо свої ідеї, емоції та бажання і який є елементом певної культури.

Нині у кожній країні проводиться певна мовна політика для забезпечення комфортного проживання і життєдіяльності всіх національностей, що мешкають на їх території.

Мовна політика – сукупність ідеологічних постулатів і практичних дій, спрямованих на регулювання мовних відносин у країні або на розвиток мовної системи у певному напрямі. У багатонаціональних державах мовна політика є складником національної політики. Вона віддзеркалює її принципи, відповідає панівній ідеології. Форми провадження і спрямування мовної політики детерміновані наявним суспільно-політичним ладом, режимом правління, міжетнічними стосунками в культурі, економіці, релігії тощо. Мовна політика здатна або сприяти зняттю національних конфліктів шляхом підтримки мов національних меншин, або закріплювати привілеї панівної мови [24]. Так, мовна політика США у різні часи змінювалася: від тенденцій до мовної і культурної асиміляції до тенденцій до розвитку багатомовності й полікультурності та навпаки.

Потрібно зауважити, що будь-яка мова і культура тісно пов'язані з освітою: це сфери, через які здійснюється процес розвитку та становлення людини.

Як влучно зазначає російський дослідник Є. Утін, *система освіти* з культурологічних позицій – це феномен культуротвірності, який розуміють як живе буття культури в її цілісності, як актуальну єдність культурної діяльності індивіда і розвитку соціуму і водночас як механізм спадкоємності [258, с. 54].

Система освіти багатьох західних та європейських країн, зокрема США та України, на сучасному етапі розвитку суспільства містить елементи полікультурності та дво(багато)мовності. США має багатий досвід двомовного навчання. На початковому етапі запровадження двомовного навчання американські освітяни використовували політику мовної і культурної асиміляції. Нині багато американських шкіл працює вже за двомовними програмами, які, окрім американської англійської, містять ряд іноземних мов.

Багатомовність – це здатність особистості (особистостей) ефективно спілкуватися трьома і більше мовами [284].

Під *двомовністю (білінгвізмом)* здебільшого розуміють практику індивідуального або колективного використання двох мов у рамках однієї

державної чи соціальної спільноти у відповідних комунікативних сферах [254, с. 21]. Цей термін був уведений у науковий обіг у середині ХХ ст. американським лінгвістом У. Вайнрайхом (U. Weinreich). Він називав *білінгвізмом* практику поперемінного використання двох мов [26, с. 25–60]. Проблемами білінгвізму займався також німецький дослідник Х. Клосс (H. Kloss), який запропонував розглядати поняття «національна одномовність, білінгвізм і багатомовність» на двох рівнях: соціальному – стосується всієї нації та індивідуальному – стосується окремої людини [430]. Треба пам'ятати, що не можна назвати білінгвом людину, яка знає тільки декілька найбільш поширених фраз нерідною для неї мовою. Білінгв – це людина, яка володіє двома мовами приблизно на однаковому (досить високому) академічному рівні. Канадійський дослідник Дж. Хаммерс та англійський дослідник М. Бланк визначають *білінгвізм* як постійне використання двох мов [323, с. 6].

Білінгвізм – не сучасне явище, втім воно існує ще з часів Давньої Греції та Риму. Формальні академічні дослідження білінгвізму (двомовності) та двомовного навчання розпочалися з 1920-х рр., їх результати були розміщені в академічній літературі (за Дж. Каммінсом). На основі вивчення окремих проявів двомовності, формування його типів згодом почало розвиватися двомовне навчання.

Аналізуючи білінгвізм (двомовність), англійський дослідник Р. Белл (R. Bell) визначив два основні його типи залежно від способу використання мов індивідом. *Перший тип – змішаний (або субординований) білінгвізм*. Він виникає, коли індивід перебуває в умовах змішування двох мов і опановує не тільки дві системи інтралінгвістичних відношень, що поєднують різні елементи в середині кожної з двох мов, але й дві системи інтерлінгвістичних відносин, пов'язуючи елементи однієї мови з іншою. Змішаний білінгвізм становить синтез двох мов, кожна з яких задіяна в ній лише частково. При цьому другою мовою індивід зазвичай володіє на нижчому рівні. Це явище в лінгвістичній літературі отримало назву *піджинізації*. Умови змішаного білінгвізму не можуть сприяти достатньому оволодінню ні першою, ні другою мовами. *До другого*

типу належить *координований білінгвізм*, що являє собою двомовність в умовах постійного співвідношення двох мов. Друга мова вводиться за допомогою співвідношень, що дозволяють виявити регулярні поняттєві зв'язки, поступово зібрані в оптимальну систему інтерлінгвістичної координації [260]. При цьому індивід опановує новий спосіб висловлення думок.

Класифікація двомовності вітчизняного дослідника О. Чередниченка дещо відрізняється від попередньої, але має з нею і спільні риси. Науковець зазначає, що в основі типології двомовності та багатомовності лежить кілька суттєвих ознак, що охоплюють як кількісні, так і якісні аспекти цього явища. *За ступенем поширення розрізняють* індивідуальну та колективну (масову) двомовність/багатомовність. *За рівнем розмежування мовних систем*, що перебувають у контакті, виділяється координативна (чиста) та субординативна (змішана) двомовність/багатомовність. *За ціннісною орієнтацією* двомовність/багатомовність може бути горизонтальною (коли мови однаково оцінюються мовцями) та вертикальною (коли одній або більше мовам надається перевага на шкалі цінностей стосовно першої (рідної) мови). *За характером комунікативного включення* спостерігається активна та пасивна двомовність/багатомовність [264].

З огляду на необхідність збереження літературних норм мов, що контактують, наближеним до ідеалу міг би бути тип активної індивідуальної (або колективної) горизонтальної та координативної двомовності/багатомовності, що на практиці трапляється достатньо рідко. Але почуття лояльності до літературних стандартів мов, що контактують, може проявлятися і в проміжних типах, що переважно залежить від загального рівня культури мовлення, що підтримується у конкретному соціумі [264].

Науковець Є. Верещагін розрізняє природну та штучну двомовності. Для *природної* двомовності характерна відсутність «цілеспрямованого впливу на становлення мовленнєвого вміння» [31, с. 44]. Це засвоєння без педагогічного втручання. Стимулом є потреба у спілкуванні. Іноді природні та штучні (навчальні) умови поєднуються (*синтезована* двомовність).

Штучна двомовність передбачає цілеспрямоване навчання дітей у закладі освіти «із залученням раціональних та мнемотехнічних прийомів, відрізняється від навчання у природних умовах» [31, с.46].

Шляхи досягнення двомовності можуть бути різними, на думку зарубіжних науковців Дж. Хаммерса (Канада) і М. Бланка (Англія). Людина може опанувати дві мови в сім'ї з самого дитинства (одночасне опанування) [323]. Може вивчати мову пізніше в школі або в соціумі (за умови багатомовності), де проживає (послідовна двомовність). Мову можна вивчати індивідуально, якщо є необхідність використання її в роботі або за умови еміграції до іншої країни тощо [404]. Людина може опанувати дві мови чи більшу кількість мов. Тоді вона зветься поліглотом.

Канадійський учений англійського походження Дж. Едвардс (J. Edwards) зазначає, що двомовність розглядають як індивідуальний і як соціальний феномен. Вона може містити чинник білінгвальності індивіда і використання мов у процесі комунікації. Тому цей феномен розглядають на різних рівнях: індивідуальному, міжособистісному, міжгруповому, міжсоціальному. Такий підхід використовують фахівці Ради Європи [370, с. 32]. Таким чином, можемо дійти висновку, що врахування умов, у яких формується двомовність дитини, допоможе їй досягти позитивного результату.

Увесь процес опанування другої мови можна представити у вигляді послідовної зміни ряду стадій:

1) початковий етап лінгвістичного розвитку, у ході якого засвоєння елементів рідної мови відбувається природнім шляхом в умовах мовного середовища;

2) на другій стадії дитина пізнає наявні в рідній мові зв'язки між її елементами, кожна одиниця асоціюється з об'єктом, явищем, дією і т.д.

3) на третій стадії вводиться друга мова з постійним зверненням до співвідношень з рідною мовою; зароджується білінгвізм, що має змішаний характер, пізніше модифікований у бік координації;

4) на четвертій стадії одиниці другої мови представлені в їхньому

взаємозв'язку з елементами рідної мови, що веде до координаційного білінгвізму, розвитку екстралінгвістичних зв'язків, тенденцій до незалежного білінгвізму;

5) на п'ятій стадії всі одиниці двох мов потенційно зв'язані між собою через поняттєву сферу [260].

Таким чином, зміст білінгвізму (двомовності) розширюється, і його можна визначити як використання другої мови незалежно від рівня володіння нею, як засіб спілкування й отримання інформації в реальній ситуації (у мовному середовищі), а також у навчальній ситуації (поза мовним середовищем). Білінгвізм, що виникає в процесі навчання другої мови, називають «білінгвізмом навчання». Отже, *білінгвізм (двомовність)* – це володіння двома мовами і регулярний перехід від однієї до іншої залежно від ситуації спілкування.

Двомовне навчання визнано багатьма вченими світу однією з можливостей найбільш ефективного опанування іноземних мов та розвитку рідної мови (див. додаток Б). Український дослідник О. Слоньовська визначає *двомовне навчання* як цілеспрямований процес залучення до світової культури засобами рідної та іноземної мов, коли іноземна мова постає як спосіб пізнання світу спеціальних знань, засвоєння культурно-історичного та соціального досвіду різних країн і народів [233, с. 3].

Зміст освіти у школах США досліджував О. Літвінов. Автор зазначає, що *двомовна освіта* у школах США передбачає використання двох мов у певні моменти навчання. Школярі можуть вивчати рідну мову на уроках англійської. Навчання основам культури відповідної мови, звичайно, стає частиною навчального плану. Таку освіту інколи називають білінгвістичною, або бікультурною [139, с. 123].

В американській енциклопедії з полікультурної освіти *двомовне навчання* трактується як таке, шляхом якого здійснюється навчання школярів їхньою рідною й іноземною мовами. У процесі навчання послідовно застосовуються дві мови, щоб допомогти учню зрозуміти матеріал настільки ефективно, наскільки

це можливо. Метою є таке застосування зразків рідної мови учня, щоб допомогти йому отримати найбільш якісну освіту [451, с. 24].

Американський учений Дж. Гонзалез наголошує, що в умовах американської школи дуже важливо розрізнити *двомовне навчання* і *вивчення іноземної мови* як шкільного предмета. Мови у двомовному навчанні використовуються і як засіб навчання змісту предметів взагалі, і як об'єкт вивчення, тоді як при вивченні другої мови тільки мова, її граматична, лексична системи є об'єктом опанування [399].

Відомий канадійський дослідник ірландського походження Дж. Каммінс зазначає, що термін «двомовне навчання» у США зазвичай стосується використання двох і більше мов на певних етапах шкільного навчання. При цьому мови використовують скоріше для вивчення змісту шкільних предметів, ніж для вивчення самої мови як системи [315, с. 11].

Потрібно зазначити, що двомовне навчання у США є засобом здобуття учнями двомовної освіти. Отже, на основі проаналізованого можемо визначити *двомовне навчання* як цілеспрямований процес формування у школярів двомовності або здатності послуговуватися в житті двома мовами шляхом опанування змісту загальноосвітніх предметів з використанням двох мов задля одночасного вдосконалення знань з рідної й іноземної (нерідної) мов.

Як зазначає хорватський науковець А. Мочиніч (А. Моґініч), визначення терміна «двомовне навчання у США» певним чином відрізняється від загальноприйнятого визначення двомовного навчання і має свою специфіку, що полягає в тому, що, на відміну від європейських країн, де двомовне навчання передбачає навчання двома мовами, *двомовне навчання у США*, як правило, застосовують для надання освіти дітям з обмеженим володінням англійською мовою. До того ж однією з мов навчання обов'язково має бути американська англійська (за М. Бріск) [454].

Однією з форм навчання другої мови в освітніх закладах США є *імерсійне навчання*. Термін «імерсія» стосується технології навчання спілкування новою мовою (Ф. Дженезі, В. Ламберт, Дж. Такер). Імерсійні програми – програми, в

яких усі або майже всі предмети викладають у молодших класах (К-2) іноземною мовою; обсяг викладання англійською, як правило, зростає в старших класах (3–6) до 20%–50% залежно від програми [331].

Імерсійні програми (в традиційному розумінні) у США не треба плутати з двомовними освітніми програмами (хоча у деяких країнах, зокрема Канаді, а тепер іноді й в американських школах ці поняття розглядають як тотожні). Їх розробляють для учнів, що походять із сімей, члени яких говорять неанглійською мовою. Імерсія у школах США буває різних форм (див. підрозділ 2.4).

Дослідник Дж. Каммінс наголошував, що потрібно розрізняти *імерсійні* й *субімерсійні* програми навчання другої мови. Різниця між імерсійними і субімерсійними програмами полягає у наявності можливостей для учнів розвивати навички спілкування рідною мовою. В *імерсійних* програмах, поки діти не використовують свою рідну мову в школі, читати і писати нею вони навчаються поза стінами школи. Велику роль у цьому відіграє допомога батьків. У рамках *субімерсійних* програм учні, які належать до мовних меншин, не мають змоги розвивати навички володіння рідною мовою, її часто вважають перешкодою академічному успіху школярів. Тому рідну мову заміщують другою мовою [363 с. 108]. Провідною метою вивчення другої мови є навчання спілкування (дод. додаток 3) іноземною мовою для участі мовців у «діалозі культур».

Вважаємо за необхідне також зупинитися на *теоретичних основах навчального процесу* з використанням двох мов. При дослідженні передумов успішності шкільного навчання другої мови вихідними вважають психолого-фізіологічні чинники, оскільки суб'єктом навчального процесу є учень як такий. А тому неможливо організувати навчання другої мови, не беручи до уваги вікових, фізіологічних, психічних та індивідуально-психологічних характеристик учнів, не враховуючи природи навичок і вмінь іншомовного спілкування, а також досвіду дітей у рідній мові, не вирішуючи провідних

психологічних завдань середньої освіти, зокрема створення ситуації соціального розвитку школяра та формування його навчальної діяльності.

Розглянемо ці чинники. Почнемо з аналізу фізіологічних та психологічних характеристик школярів середньої ланки навчання, сприятливих для оволодіння другою мовою. Звернемося до праць, що переконують у тому, що дитина засвоює другу (іноземну) мову легше, ніж доросла людина. Цінними у цьому контексті є дослідження як вітчизняних (Ш. Амонашвілі, Л. Виготського) [3; 38], так і зарубіжних учених (Дж. Брунера, В. Пенфілда, Л. Робертса). Узагальнюючи погляди зазначених вище вчених, можна стверджувати, що сензитивний період щодо засвоєння другої (нерідної) мови безпосередньо пов'язаний із чинниками фізіологічного характеру. Він припадає на період від 4 до 12 років за даними різних учених (хоча на сучасному етапі багато науковців вважає, що будь-який вік людини може бути сприятливим для вивчення мов).

Оптимальність нейронної бази дітей зазначеного віку, зазначають психологи, зокрема В. Андрієвська та І. Зимня, забезпечує високу сенситивність школярів до мовних явищ, особливо фонологічного характеру, артикуляційну гнучкість дітей, здатність до легкого вироблення моторних навичок, точного наслідування. Точність наслідування за вчителем (фонограмою) окремих звуків, зразків мовлення, інтонаційних моделей захоплює дитину, викликає приємні емоції, приносить їй насолоду, чого не можна сказати про підлітків [102].

Перевагою школярів молодшої та середньої ланки навчання є також потенційно великі можливості довготривалої пам'яті, що пояснюється наявністю явища «імпринтингу», тобто закарбування мовленнєвого або мовного матеріалу у свідомості за умови необхідного стимулу, мотивації. Практика, наприклад, доводить, що за умови стимулювання ігрової або пізнавальної мотивації і послідовної орієнтації на досягнення практичного результату засвоєння нового матеріалу учні досить міцно й легко запам'ятовують певні іншомовні слова, словосполучення, вірші, мовні кліше, тексти пісень тощо [102].

Точність наслідування, а також імітативні здібності дітей не означають, проте, що шкільне навчання другої мови повинно базуватися на імітації

мовленнєвих зразків, як це практикувалося впродовж тривалого часу, особливо у 1960–1970 рр. Адже дослідниками раннього навчання другої мови переконливо доведено, що імітація не є основним прийомом опанування другої мови в дитинстві. Більш суттєву роль відіграють процеси мовних узагальнень і так звані металінгвістичні здібності, іншими словами, здатність гнучко і на абстрактному рівні опановувати мову, помічати у ній відмінності від явищ рідної мови, свідомо оперувати нею [3; 38; 102].

На думку більшості українських та російських психологів (І. Зимньої, О. Леонтєва та ін.), запровадження другої мови бажано починати ще в початковій школі й розвивати в середній та старшій школі, а потім і впродовж усього життя поряд з рідною. Науковці вважають, що впродовж життя необхідно розвивати знання не тільки другої, а і рідної мови. Це позитивно впливає на загальний інтелектуальний, мовний, культурний розвиток особистості, а також розширює її кругозір, збагачує духовно [102]. Ще у радянські часи К. Ушинський стверджував, що другу мову можна починати вивчати тоді, коли учні вже повністю оволоділи рідною мовою. Тільки тоді паралелі з рідною мовою допоможуть зрозуміти принципи дії будь-якої іншої мови [283]. Цей підхід трохи застарілий, але головний його принцип «успішність вивчення другої мови залежить від рівня оволодіння першою» працює і досі. Л. Щерба також указував, що у свідомості індивіда друга мова певним чином модифікується під впливом рідної мови. Аналіз праць дослідників дитячої психології (І. Зимньої, О. Леонтєва, Д. Ельконіна та ін.) засвідчив чинник наявності прямої залежності успішності вивчення другої мови від рівня комунікативного розвитку дитини в рідній мові [38; 102; 131].

Поняття «комунікативний розвиток у рідній мові», як зауважує І. Зимня, потрібно розглядати як складне багатоаспектне явище, що охоплює: обсяг словника дитини в рідній мові, рівень володіння усними формами спілкування, показниками чого слугують уміння дитини свідомо будувати зв'язне висловлювання, адекватно реагувати на репліки співрозмовника, висловлювати своє ставлення до почутого; рівень володіння технікою читання, показником

чого є темп читання; рівень засвоєння мовних правил, рівень сформованості навичок письма, рівень розвитку психічних функцій дитини: сталості уваги, запам'ятовування, сприйняття, чутливості інтонаційного та фонематичного слуху, обсягу слухової довготривалої і короткочасної пам'яті, рівень сформованості пізнавальних інтересів, функціонування механізмів мислення, зокрема рефлексії (здатності до аналізу власних думок, почуттів, міркувань); загальний кругозір учнів тощо [102].

Американські науковці, такі як К. Хакута (K. Nakuta), Б. Маршалл (B. Marshall), Д. Сінглтон (D. Singleton), Дж. Брюер (J. Bruer) одноставно вважають, що починати вивчення другої мови в початковій школі – це ідеальний час, але він не є «магічним інструментом» для формування досконалого білінгва. Вчені дотримуються думки, що доцільно починати вивчення мови раніше, тому що у людини є більший період часу для її опанування. Але це не означає, що, коли сензитивний вік закінчується, то людина втрачає здатність до вивчення мов. Нерідко траплялись випадки, коли дорослі опановували мову краще, ніж діти. Найчастіше це залежить від мотивації людини [327].

Узагальнюючи погляди вчених, що були нами розглянуті, можемо зробити висновок, що двомовність, зокрема двомовне навчання, – це широке поняття, що потребує розгляду великої кількості аспектів для його повного висвітлення. Питанням двомовності та двомовного навчання, зокрема у США, займалися чимало вітчизняних і зарубіжних учених, які давали свою характеристику цього поняття, виділяли різні типи двомовності, характеризували двомовний навчальний процес і шукали оптимальні шляхи збереження рідної і другої (нерідної) мов, причому більшість з них підтримує думку про безпосередню залежність вивчення другої (нерідної) мови від рівня володіння рідною мовою, а найкращим часом для запровадження другої мови вважають початкову школу, хоча великий вплив на результативність оволодіння другою мовою чинить мотивація людини.

Головною метою двомовного навчання є задоволення індивідуальних потреб учнів шляхом застосування двох мов при використанні доступних й

ефективних методів навчання, що враховують актуальні можливості дитини, реалізацію її освітніх та громадянських прав, забезпечення потреб держави в освічених, професійних громадянах, які володіють відповідним рівнем предметних знань, інтелектуального, соціального й комунікативного розвитку [132].

Розвиток двомовного навчання у США тісно пов'язаний з розвитком освітньої системи країни. Діяльність освітньої системи США базується на своєрідному синтезі філософських поглядів і особливостей історичного розвитку країни. Основним джерелом американської філософії освіти є *філософія прагматизму* (Дж. Дьюї та його послідовників У. Джеймса, М. Міда та ін.), що відображає здобутки соціального прагматизму та європейських гуманістично-антропологічних традицій [239, с. 144].

За М. Красовицьким, провідними ідеалами американської філософії освіти є *демократичність* (стосовно двомовного навчання в школі тут можна говорити про повагу до культур, мов, традицій народів, мову яких вивчають), *рівність* (стосовно двомовного навчання – забезпечення учнів мовної більшості й мовної меншості рівним правом на освіту і т. ін.), *солідарність* (стосовно двомовного навчання – взаємоповага і співпраця учнів мовної меншості та мовної більшості), *свобода вибору* (у двомовному навчанні – право вибору школи, де будуть навчатися, учнями мовної більшості й мовної меншості, право вибору навчальних предметів і форм двомовного навчання). Освіту (зокрема двомовну) розглядають як ефективний механізм у забезпеченні сталого розвитку людства. Усвідомлення планетарної взаємозалежності, зв'язку особистісного і глобального є основним принципом розвитку американської освіти [239]. Особливо це стосується двомовної освіти, бо тут, як ніде, у навчальному процесі зустрічаються і взаємодіють представники багатьох національностей, які є носіями великого розмаїття мов і культур. Вони мають навчитися поважати один одного, співпрацювати і допомагати один одному. Це особливо необхідно у двомовних класах, де учні мовної меншості вчать мову більшості, і навпаки. Такі

учні можуть суттєво допомогти один одному у двомовному навчальному процесі [239, с. 144].

Важливу роль у розвитку теоретико-педагогічних засад реформування змісту освіти США також відіграє теорія *множинного інтелекту* (за Г. Гарднером), згідно з якою люди мислять і вчаться багатьма різними способами. Саме ця теорія вплинула на відбір змісту освіти, зокрема і двомовної, та на індивідуалізовану спрямованість організації двомовного навчального процесу в школі [239, с. 145–146].

Дуже великий вплив на філософські засади американської освіти має *концепція полікультурності* (Дж. Бенкс, Дж. Лінч, Б. Буліван), що нині проявляється в ідеї «салату», де кожен компонент зберігає свій смак у полікультурному суспільстві. Під «компонентами» розуміється те велике різноманіття етнічних груп, що мешкають на території США [239, с. 144–145]. Концепція полікультурності нерозривно пов'язана з двомовним навчанням і є обов'язковим його компонентом, бо не можна повноцінно вивчати мову, не ознайомившись із культурою народу, мову якого вивчають.

Розвиток двомовного навчання у США спирається на вищезазначені ідеали і концепції. Соціально-педагогічний контекст реалізації двомовності в навчальних закладах США, за аналізом вітчизняного науковця М. Палій, детермінується особливостями розвитку американського суспільства і формується під впливом таких загальноосвітніх педагогічних тенденцій, як диверсифікація форм і методів освіти, збільшення учнівських та студентських контингентів у часі й просторі внаслідок реалізації концепції неперервної освіти та інтернаціоналізація, яка поширюється. Соціальний контекст розвитку двомовності визначається наявністю феномену полікультурності в соціумі; впровадженням в освіту принципу «демократичної різноманітності»; поєднанням державних і регіональних інтересів в освітній політиці; тенденцією постійного оновлення елементів системи освіти; вдосконаленням механізму плати за навчання тощо [190].

Період формування позначений наявністю двох відмінних парадигм досліджень, одна з яких спиралася на функціональні аспекти, а друга – на соціальні. Перша більшою мірою відображена у працях зарубіжних соціолінгвістів, зокрема американських (Дж. Бенкса, У. Вайнрайха, А. Вайса, Дж. Каммінса та ін.), а другою займалися радянські мовознавці (Ю. Дешерієв, М. Ісаєв, В. Костомаров, І. Тараненко та ін.) [191].

Дослідження окремих аспектів двомовності вже тривалий час є проблемою, яка викликає підвищений інтерес науковців. Перші спроби теоретичного осмислення цього явища з'являються у 1950–1970-х рр., тоді як формальні академічні дослідження двомовності та двомовного навчання розпочалися ще з 1920-х рр. (за Дж. Каммінсом). Другий етап розвитку досліджень двомовності відносять до другої половини 1980-х рр., що триває й дотепер і стосується (переважно) прикладних аспектів соціолінгвістики [191].

Спираючись на дослідження американських учених, зокрема М. Поплін (M. Poplin), можна констатувати, що сучасні погляди на розвиток двомовного навчання базуються на вивченні досвіду природного засвоєння другої мови в рамках освітньої *теорії конструктивізму* (І. Кант, А. Шопенгауер, Е. фон Глазерфельд). На основі вивчення закономірностей природного розвитку у двомовних осіб навичок у другій (нерідній) мові (L2) з'явилася дидактика двомовного навчання. На основі досліджень її автори (Дж. Каммінс, С. Крашен, Т. Скутнаб-Кангас) одностайно дійшли висновку, що розвиток другої мови має багато схожих рис із розвитком першої [489, с. 59].

Послідовники теорії конструктивізму спостерігали, у який спосіб діти у природному середовищі засвоюють і розвивають певні поняття. Вони стверджують, що учні не просто засвоюють інформацію із зовні, вони скоріше конструюють нові значення, сполучаючи новий і старий досвід у контексті широкої соціальної взаємодії. Тому вчителі-мовники на заняттях мають створювати умови, де учні могли б експериментувати і грати з мовою [489, с. 59].

Отже, основним принципом вивчення другої мови було проголошено *принцип використання навичок, здобутих при вивченні першої (рідної) мови (L1),* що слугували основою для засвоєння другої (L2).

Перші спроби класифікації моделей двомовного навчання зробив у 1970-их рр. відомий американський дослідник Дж. Фішман (J. Fishman). У його класифікації основоположними були три принципи: інтенсивність вивчення мов, соціальний статус мов та цілі їх вивчення. Однак його підхід не дозволяв зробити компактної класифікації моделей двомовного навчання, тому що кожний з критеріїв об'єднував багато різних типів білінгвального навчання [20, с. 107].

У зарубіжній літературі нерідко можна зустріти спроби узагальнити світовий досвід двомовного навчання і створити різні типології наявних двомовних програм. Широкого відомими стали класифікації Дж. Фішмана (окреслено вище), В. Фтенакіса, Т. Скутнаб-Кангас, які виділяли Перехідну форму (модель) («transitional bilingual education») білінгвального (двомовного) навчання. Вони вважали, що Перехідна форма сприяє підготовці дітей з етнічних меншин до систематичного навчання мовою етнічної більшості. Згідно з Р. Хорном (R. Horn) це «одна з найбільш поширених моделей двомовного навчання для вихідців національних меншин у США». Перехідна програма допускає використання рідної мови на початковому етапі навчання [488].

Відомий британський дослідник двомовної освіти К. Бейкер запропонував розрізняти чотири моделі (форми) навчання двомовного і мультикультурного контексту. Перші дві форми – це форми, в яких першочерговим був принцип асиміляції меншості з доміантною культурою і мовою, дві інші форми мали за мету дотримання принципу розвитку багатомовності і культурного багатоманіття (див. додаток А) [299, с. 215].

Класифікації двомовного навчання намагалися створити дослідники: М Сігуан та У. Маккі (1980-і рр.), Ж. дю Верже та Жан-П'єр Маінлард (1990-і рр.), М. Певзнер та А. Ширін (1990-і рр.), О. Гарсія (2000-і рр.), Дж. Мей (2000-і рр.), Р. Валенсія (2000-і рр.), М. Бьорнс (2000-і рр.) та багато ін. Ці

класифікації були більш або менш досконаліми. Критеріїв, за якими вчені намагалися зробити класифікацію двомовного навчання, часто було забагато, а іноді вони частково перекривали один одного і не давали змоги створити уніфіковану класифікацію.

В основі класифікації двомовного навчання у США більшою мірою лежать *принципи*, запропоновані відомим канадійським педагогом і дослідником Дж. Каммінсом у 1980-х рр. Основним критерієм для побудови класифікаційного ряду став *критерій важливості застосування навичок у рідній мові для опанування другої*. Головним принципом двомовного навчання, що він виділив у своїй класифікації, став такий: мовленнєві навички дітей у рідній мові мають бути високо розвиненими, щоб забезпечити академічний і лінгвістичний успіх у вивченні ними другої мови. *Розвивальна теорія взаємозалежності* (Developmental Interdependence Theory), запропонована Дж. Каммінсом, передбачає те, що дитина має досягти певного рівня володіння як рідною, так і другою мовами, для того, щоб накопичувались позитивні аспекти двомовності [314]. Важливою також є *Гіпотеза порогу* (The Threshold Hypothesis), згідно з якою успішність опанування другої мови залежить від рівня опанування рідної мови учня (Дж. Каммінс, П. Тукомаа, Т. Скутнаб-Кангас) [201, с. 64]. Дж. Каммінс також ввів поняття «common underlying proficiency model of bilingualism» («загальна базова модель двомовного навчання»), що пояснює, як концепти, засвоєні при вивченні однієї мови, можуть бути перенесені у процес вивчення другої мови. Дж. Каммінс також запропонував розрізняти *базові навички міжособистісного спілкування* (Basic Interpersonal Communication Skills, BICS) і *когнітивно-академічну мовну здатність* (Cognitive Academic Language Proficiency, CALP). BICS (щоденні розмовні навички) швидко засвоюються на відміну від CALP (позбавлених контексту абстрактних мовних навичок), що застосовуються в класі й потребують семи і більше років засвоєння [314].

Отже, на принципах Дж. Каммінса і нині ґрунтуються різноманітні класифікації форм двомовного навчання. Можна засвідчити, що саме Дж. Каммінс був основоположником розвитку двомовної освіти у США.

Роль рідної мови в процесі засвоєння іноземної розглядав як позитивну відомий науковець із Швейцарії Ф. Грожан (F. Grosjean). Його ідеї розвинув британський учений В. Кук (V. Cook), запропонувавши застосовувати *холістичний* (цілісний) *підхід* до вивчення багатомовності. Він зазначив, що багатомовна комунікативна компетенція не просто є сумою комунікативної компетенції у кількох мовах, а складною системою, що невинно змінюється під впливом різноманітних чинників [201, с. 108–109].

Американський дослідник у галузі освіти С. Крашен (1990-і рр.), професор Університету Південної Каліфорнії, розробив загальну *теорію опанування другої мови*, відому як «модель моніторингу (контролю)» («monitor model»). Основним *принципом* цієї теорії була потреба *розрізнення власне здобутків людини*, що були підсвідомим процесом і досягалися в автентичній комунікативній ситуації, *і здобутків у процесі навчання*, що являли собою свідомий процес пізнання мови. «Модель моніторингу» також містила природну гіпотезу порядку, вхідну гіпотезу, гіпотезу монітору, гіпотезу ефективного відсіву. Ці п'ять гіпотез забезпечували структуру і розуміння того, як найкраще розробляти і реалізовувати освітні програми для учнів мовних меншин. С. Крашен випробував свою теорію на практиці й створив «модель природного підходу» («natural approach model») і «модель поступового виходу» («gradual exit model»), які ґрунтувалися на важливому, на його думку, *принципі* двомовного навчання – концепції «*прийняттого входу*». Іншими словами, навчання мови мало бути організовано так, щоб вона засвоювалася легко завдяки застосуванню адекватних методів та цікавого учням змісту. Саме це створює сприятливі умови для доступного опанування мови учнями, критерієм є *критерій легкого засвоєння мови* [314].

Американські лінгвісти К. Ролстад (K. Rolstad) та Дж. Мак-Свон (J. MacSwan) підтримували двомовну освітню політику С. Крашена і виступали за розвиток багатомовності населення Сполучених Штатів [305].

Відомий фінський мовознавець і педагог Т. Скутнаб-Кангас основними принципами, на яких базується розвиток двомовного навчання, називає два

принципи – принцип *соціальної справедливості*, що передбачає повагу до студентів-білінгвів і базується на використанні у процесі навчання їхньої рідної мови, і принцип *соціальної (спільної) практики*, що передбачає реалізацію учнями мовної більшості й мовної меншості своїх ідей на практиці у процесі навчання [517, с. 153]. Основним критерієм для побудови класифікації став *соціальний критерій*.

Американський дослідник польського походження Л. Малаж (L. Malarz) виділяє такі *принципи* двомовного навчання:

- учні мають брати активну участь у засвоєнні другої мови (L2);
- учні складають свої власні правила засвоєння другої мови (L2);
- мова засвоюється від загального до конкретного;
- має застосовуватись індивідуальний підхід при вивченні другої мови (L2);
- мова краще засвоюється у невимушеній атмосфері;
- учень володіє інтуїтивним знанням мови. Здатність користуватися мовою часто виникає раніше, ніж здатність вербалізувати її;
- не потрібно намагатися визначити послідовність вивчення мови. Учень засвоює певні правила, спостерігаючи за подіями, які відбуваються навколо;
- рівень знання мови учня залежить від його пізнавальних здібностей;
- мова засвоюється продуктивно, якщо навколишнє середовище, у якому перебуває учень, є комфортним;
- потрібно звертати більшу увагу на значення, а не на форму;
- мова засвоюється краще в умовах мовної й культурної різноманітності та активної взаємодії з навколишнім середовищем;
- засвоєння і розвиток мови є тривалим процесом;
- умови вивчення мови мають узгоджуватися із власним способом засвоєння мови учнем;
- мова – це не набір певних навичок, що можна виокремити і яких можна навчити відособлено. Мова засвоюється через активне, наповнене змістом її застосування [443, с. 2].

Щоб гарно володіти мовою протягом усього життя, учні, які вивчають другу мову (L2), і учні, які є носіями вивчуваної мови (L1), мають постійно підтримувати знання на належному рівні. *Принципами* ефективності двомовного навчання є:

– вивчення другої мови (L2) має будуватися на основі освітнього і особистого досвіду учнів, з яким вони приходять до школи. При вивченні другої мови (L2) учні мають використовувати свій попередній досвід в усному і писемному мовленні, щоб розвивати знання другої мови (L2) і сприяти розвитку грамотності. Учні приносять із собою до школи культурну ідентичність, знання і досвід – усе це необхідно заохочувати та зберігати, а не ігнорувати у ході навчального процесу;

– спілкування, навчання, постановка запитань та пізнання нового – це ті речі, які можна робити під час вивчення мови. Щоб досягти високого рівня мовної компетентності, необхідно кілька років. Рівень розвитку усного володіння мовою в учнів, що вивчають другу мову (L2), може відрізнятись. Тому *всі* вчителі, а не тільки спеціалісти двомовного навчання, мають враховувати навчальні потреби учнів, які вивчають другу мову (L2), і адаптувати свої навчальні плани відповідно рівня володіння мовою (L2) учнями та їх індивідуальних особливостей щодо її засвоєння. Адаптація навчального плану до різного рівня володіння мовою учнями, у свою чергу, не означає, що потрібно зовсім спростити його;

– за умови, що учні, які вивчають другу мову (L2), однаково встигають у навчанні зі своїми однолітками – носіями мови (L1), пізнавальний і академічний ріст цих учнів буде продовжуватись доти, доки буде розвиватися рівень компетенції у другій мові. Тематичні одиниці, де мова об'єднана з академічним змістом у єдине ціле, є ефективними для одночасного розвитку мови, предметних знань і розумових навичок учнів. Такі тематичні одиниці допомагають залучати учнів до реального інтерактивного застосування мови через багатоманіття ситуацій, підходів і різних видів текстів;

– використання наочності для взаємозв'язку графічного і лінгвістичного викладу змісту сприяє кращому засвоєнню предметних знань молодшими школярами;

– шкільні успіхи учнів, які вивчають другу мову (L2), покращуються і їхнє соціальне зростання значно прискорюється, коли школи активно заохочують участь батьків у навчальному процесі їхніх дітей [443, с. 4]. Основним критерієм для побудови двох вищезазначених класифікацій Л. Малаж став *критерій підвищення ефективності вивчення другої мови*.

Український дослідник О. Літвінов у процесі аналізу двомовної освіти у США на середній ланці виділив такі педагогічні *принципи* двомовного навчання:

- необхідність використання раніше набутого мовного досвіду учнів;
- одночасне вивчення рідної (L1) і англійської (другої) (L2) мов;
- наступність двомовних і мономовних програм, за якими навчатимуться учні після закінчення терміну дії двомовних програм;
- інтегрування двомовних програм у шкільну програму;
- індивідуальна робота зі школярами, які не володіють англійською (другою) мовою (L2), викладання рідної мови (L1) невеликим групам учнів [140, с. 5]. Основним критерієм для побудови класифікаційного ряду став також *критерій підвищення ефективності вивчення другої мови*.

Отже, за основу вищезазначених нами класифікацій були взяті *критерії*:

- критерій важливості застосування мовних навичок у рідній мові для опанування другої;
- критерій легкого засвоєння мови;
- соціальний критерій;
- критерій підвищення ефективності вивчення другої мови.

Як підсумок викладене вище нами було створено авторську систематизацію. На основі критерію частотності виокремлення авторами тих чи інших принципів (див. додаток Р) ми виділили такі *принципи двомовного навчання*, поділивши їх на групи: 1) *лінгвістичні* (вивчення мови з опертям на освітній і особистий досвід учнів, зв'язок між рідною мовою (L1) та другою (L2),

використання навичок, здобутих при вивченні першої (рідної) мови (L1) для засвоєння другої мови (L2), облік наявного рівня компетенції учнів у другій мові (L2), намагання досягти максимального рівня засвоєння контекстуальних мовних навичок, прагнення до розвитку багатомовності, чіткого окреслення цілей вивчення мов); 2) *дидактичні* (використання індивідуального підходу при вивченні другої мови учнями, використання доступних учням методів навчання мови, активна участь учнів у засвоєнні другої мови, ефективна організація навчання для легкого засвоєння мови); 3) *соціолінгвістичні* (принцип соціальної справедливості, створення сприятливого навколишнього середовища для засвоєння другої мови, використання допомоги батьків у навчальному процесі їхніх дітей), 4) *культурологічні* (прагнення до розвитку культурного різноманіття тощо).

На основі вищезазначених принципів двомовне навчання розвивається нині у різних країнах світу.

Згадавши дослідників, які працювали над проблемою двомовного навчання, зокрема Сполучених Штатах, ми зупинилися на дослідженнях тих учених, які, на нашу думку, зробили найвагоміший внесок у розвиток двомовності як в Америці, так і в усьому світі.

Сучасні погляди на розвиток двомовного навчання базуються на вивченні досвіду природного засвоєння другої мови в рамках освітньої *теорії конструктивізму*. Концепція полікультурності нерозривно пов'язана з двомовним навчанням і є обов'язковим його компонентом. Важливими теоріями також є: прагматизм, теорія опанування другої мови, концепція імерсійної освіти, холістична теорія двомовності, когнітивні теорії білінгвізму.

В основі класифікації форм двомовного навчання Сполучених Штатів здебільшого лежать принципи, запропоновані відомим канадійським педагогом і дослідником Дж. Каммінсом ще у 1980-х рр.

Принципи двомовного навчання можна поділити на *лінгвістичні*, *дидактичні*, *соціолінгвістичні*, *культурологічні* тощо. На основі цих принципів і нині розвивається двомовне навчання у різних країнах світу, зокрема у США.

Проаналізувавши дослідження вітчизняних і зарубіжних учених, можемо констатувати, що більшість науковців дотримується думки, що результативність оволодіння другою (нерідною) мовою безпосередньо залежить від рівня володіння рідною мовою. Якщо людина засвоїла систему своєї рідної мови, то їй набагато легше оволодівати іноземною. Цей принцип вважають найважливішим для опанування другої (нерідної) мови. Запроваджувати у процес навчання другу мову бажано ще в початковій школі, розвивати її в середній і старшій школі, а потім протягом усього життя поряд з рідною. Це позитивно впливає на загальний інтелектуальний, культурний, мовний розвиток особистості, а також збагачує духовно, розширює її світогляд. Важливою також є вмотивованість у навчанні.

Організація навчального процесу з використанням двох мов має враховувати вікові, фізіологічні, психічні та індивідуально-психологічні характеристики учнів, задіяних у процесі навчання, особливості формування навичок і вмінь іншомовного спілкування, спиратися на досвід дітей у рідній мові. За мету доречно взяти створення навчального середовища нової якості, ситуацій соціального розвитку школяра та формування його навчальної діяльності.

Висновки до першого розділу

У першому розділі дослідження проведено теоретичний аналіз розвитку двомовного навчання у закладах середньої освіти США. Двомовне навчання розглянуто як предмет дослідження вітчизняних і зарубіжних науковців, охарактеризовано теоретичні основи навчального процесу з використанням двох мов у закладах середньої освіти США.

Тенденції до світової глобалізації призвели до формування нового соціокультурного простору, у якому функціонує велика кількість мов. Системи освіти багатьох країн спрямовані на підготовку учнів до культурного,

професійного та особистісного спілкування. Реалізації цієї мети присвячені дослідження багатьох науковців світу. Аналіз наукових праць дав змогу уточнити поняття «двомовне навчання», яке ми розглядаємо як цілеспрямований процес формування у школярів двомовності або здатності послуговуватися в житті двома мовами шляхом опанування змісту загальноосвітніх предметів з використанням двох мов задля одночасного вдосконалення знань з рідної й іноземної (нерідної) мов. Організаційно-педагогічні засади двомовного навчання розуміємо як сукупність структурних, педагогічних, науково-методичних, матеріально-технічних умов, що характеризують і забезпечують навчально-виховний процес з використанням двох мов. Нами засвідчено, що двомовне навчання тісно пов'язане з полікультурною освітою. Дослідники цього напрямку (К. Бейкер, О. Гарсія та ін.) розглядали різні аспекти двомовного навчання, як-от: історичний, культурний, соціальний, політичний, науковий, лінгвістичний, методичний та ін. Теоретичний і практичний досвід двомовного навчання зарубіжних (особливо американських) учених є корисним для запозичення вітчизняною системою освіти.

На основі опрацювання джерельної бази дослідження нами запропоновано групи *принципів* двомовного навчання: 1) *лінгвістичні* (вивчення мови з опертям на освітній досвід учнів, зв'язок між рідною мовою учнів (L1) та другою (L2), намагання досягти максимального рівня засвоєння контекстуальних мовних навичок, прагнення до розвитку багатомовності); 2) *дидактичні* (використання індивідуального підходу при вивченні учнями L2, використання доступних учням методів навчання мови, ефективна організація навчання для легкого засвоєння мови); 3) *соціолінгвістичні* (принцип соціальної справедливості, створення сприятливого навколишнього середовища для засвоєння L2, використання допомоги батьків у навчальному процесі дітей), 4) *культурологічні* (прагнення до розвитку культурного різноманіття тощо). На основі аналізу праць вітчизняних і зарубіжних учених зроблено висновок про те, що запроваджувати у процес навчання L2 бажано в початковій школі і розвивати її протягом життя поряд з L1. Організуючи навчання L2, слід брати до уваги вікові, фізіологічні,

психічні та індивідуально-психологічні характеристики учнів, а також досвід дітей у L1.

Теоретичними основами двомовного навчання у США є: прагматизм (Дж. Дьюї, У. Джеймс, М. Мід), концепція полікультурності (Дж. Бенкс, Дж. Лінч, Б. Буліван), теорія конструктивізму (І. Кант, А. Шопенгауер, Е. фон Глазерфельд), теорія опанування L2 (С. Крашен), концепція імерсійної освіти (Ф. Дженезі, В. Ламберт, Дж. Такер), холістична теорія двомовності (Ф. Грожан, В. Кук), когнітивні теорії білінгвізму: а) теорія балансу (Дж. Каммінс), б) гіпотеза порогу (Дж. Каммінс, Т. Скутнаб-Кангас), в) гіпотеза взаємозалежності (Дж. Каммінс).

Основні результати першого розділу дисертації висвітлено в публікаціях автора [69; 73; 75; 78; 82; 84, 90, 95, 96].

РОЗДІЛ 2

ПРАКТИЧНА РЕАЛІЗАЦІЯ ДВОМОВНОГО НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДАХ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ США

2.1 Соціокультурні умови становлення двомовного навчання в освіті США

Аналізуючи витоки становлення двомовного навчання у США (див. додаток П), можемо зазначити, що прискорення і затримки в його розвитку були пов'язані з нестабільними настроями у суспільстві щодо його використання в школах. Двомовне навчання у США – не нове поняття. Воно існувало в різних формах і виявах ще з часів створення перших колоній. Раннє двомовне навчання впроваджувалося в приватних школах для середнього класу населення, державних та приходських школах на місцевому та штатному рівнях. Федеральний уряд рідко втручався у справу вибору мови навчання, але не схвалював використання неанглійської мови, особливо на певних територіях в освіті іммігрантів та меншин, тому мексиканці, афроамериканці й індіанці нерідко зазнавали утисків. Політика невтручання закінчується 1968 р., саме тоді Конгрес прийняв «Закон про двомовну освіту» («Bilingual Education Act»).

Дослідник Дж. Андерсон (J. Anderson) запропонував періодизацію розвитку двомовного навчання (від 1965 р. по 2001 р.) у рамках федеральної політики, що складається з шести періодів. Кожен з періодів має такі стадії: а) формування; б) розвиток; в) оцінювання результатів. Дж. Андерсоном виділені такі періоди:

- поява двомовного навчання у рамках федеральної двомовної освітньої політики (1965–1974);

- поширення двомовного навчання по штатах, проведення освітньої реформи (1974–1978);

- стримування розвитку двомовного навчання у рамках федеральної двомовної освітньої політики (виникнення ідеологічної опозиції плюралізму) (1978–1984);

– згасання двомовного навчання і переосмислення двомовної освітньої політики у країні (підрив політики і практики двомовного навчання) (1984–1988);

– поновлення двомовного навчання і двомовної освітньої політики (1988–1994);

– занепад двомовного навчання через посилення опозиції у багатьох верствах населення країни (1994–2001) [405];

Узявши період з 2001 р. по 2015 р., на основі періодизації Дж. Андерсона ми розробили власну, видозмінену і доповнену періодизацію, що містить *п'ять періодів* (див. додаток В). Деякі періоди, виділені Дж. Андерсоном, ми об'єднали в один і додали нову інформацію. Її аналіз та узагальнення зробили можливим виділення додаткових періодів.

Розглянемо детальніше періоди становлення і розвитку двомовного навчання у рамках федеральної двомовної освітньої політики у Сполучених Штатах.

Перший період (1965–1978 рр.) характеризується появою двомовного навчання у рамках федеральної двомовної освітньої політики та його поширенням по штатах, тенденцією до розвитку багатомовності та полікультурності.

Професійні діячі освіти і лінгвісти США здійснили великий вплив на виникнення двомовного навчання у межах федеральної двомовної освітньої політики. Ними були проведені дослідження, що спростовували загальноприйняту на той час думку про негативний вплив двомовного навчання на розумові здібності дитини. Навпаки, було доведено, що учні-білінгви встигають не гірше одномовних учнів, а часто їхній розумовий рівень є навіть вищим, а результати навчання кращими. Про це свідчать результати тестувань іспаномовних, англомовних та інших учнів. Ще одним доказом необхідності введення двомовного навчання було спростування міфу про зникнення мов і культур етнічних меншин з американського життя в результаті асиміляції. Дослідження показали, що етнічні меншини, незважаючи на тривалий час,

зберегли свою мовну і культурну ідентичність. Двомовність і бікультурність населення з часом не тільки не зникали, а нерідко поширювались, як, наприклад, це сталося серед франкомовних груп на північному сході й іспаномовних груп на південному заході через бажання зберегти власну культуру й мову. Ці нові дослідження підштовхнули до роботи двох американських соціологів: Н. Глейзера (N. Glazer) і Д. Мойніхана (D. Moynihan), які досліджували досвід іммігрантів на прикладі етнічних груп та іммігрантів Нью-Йорка. Вони довели, що меншини зберігали свою культурну ідентичність завдяки об'єднанню. Ними було доведено, що культурний і мовний плюралізм поширені значно більше, ніж це вважалося раніше. Тому концепція «плавильного тигля», що передбачала загальну асиміляцію, виявилася міфом [405, с. 1–25]. Вони пояснюють такі обставини посиленням соціального руху за рівність цивільних прав громадян, війною проти бідності, що привернули увагу суспільства до проблем людей іншого кольору шкіри, зокрема темношкірих, які боролися за право на голосування, рівні права на працевлаштування, проти сегрегації та расової дискримінації.

Освітні діячі й лінгвісти теж брали активну участь у соціальних рухах. Вони наголошували, що дискримінація базувалася не тільки на расовому, а й на етнічному, релігійному й гендерному чинниках. Беручи до уваги становище іспаномовних дітей (успішність яких в школі була низькою через нехтування їхньою мовою і культурою), аргументи на користь двомовної освіти, освітні діячі й лідери рухів, які боролись за рівність прав, наголошували на важливості усунення також мовної та культурної нерівності. Активісти закликали федеральний уряд до вирішення проблем, що стосувалися всіх форм дискримінації, наполягали на підтримці федеральним урядом двомовного навчання [415].

Низький рівень освіченості серед представників меншин, зокрема іспаномовних, був пов'язаний, головним чином, з бідністю і нездатністю платити за якісне навчання, тому федеральний уряд на початку 1960-их рр. обрав освітню сферу інструментом боротьби з бідністю. Для підтримки

державної освіти Конгресом було підписано два нові Закони: «Закон про економічні можливості» («Economic Opportunity Act») (1964) і «Закон про початкову і середню освіту» («Elementary and Secondary Education Act») (1965). Закон 1964 р. був розрахований на підтримку сімей бідняків, їх залучення до розвитку і реалізації федеральних програм. Закон 1965 р. передбачав фінансування державних шкіл і боротьбу з бідністю у гетто (райони нетрів) і резерватах [405, с. 1–25].

Водночас активісти-мовознавці підкреслювали, що застосування суто англомовної практики призведе до втрати національних мовних ресурсів, що можуть бути корисними для країни. Результатом цих дебатів було перенесення провини за низький рівень освіченості дітей з національних меншин на органи, що проводили політику дискримінації у школах та інших сферах.

Передумови цього полягали в зародженні в 1960-і рр. так званого *Руху Чикано* (ісп. *Chicano*, мексиканці США). Ці угруповання людей мексиканського походження разом з іншими активістами боролося проти асиміляції, культурної і політичної гегемонії (Додаток 3) домінуючих англомовних груп, пропагували запровадження визначних освітніх реформ, зокрема двомовного навчання. Вони підтримували двомовне навчання принаймні з чотирьох причин: 1) двомовне навчання розглядалося ними як стратегія для структурного введення тих елементів, що були історично усунені зі школи в минулому: іспанської мови, мексиканської культури, мексиканської етнічної історії; 2) багато науковців розглядали двомовне навчання як «рушійну силу освітніх змін», спрямовану на усунення дискримінації в школах; 3) двомовне навчання могло допомогти учням, що належали до сімей національних меншин, зокрема мексиканців (Чикано), досягти академічного успіху в навчанні, а в майбутньому в політичному і економічному плані; 4) велика кількість активістів розглядала цю реформу як засіб активної боротьби проти культурної асиміляції. Підкреслюючи нагальність запровадження двомовного навчання А. Валенсія (A. Valencia), керівник створення програм для представників Чикано у Південно-східній

кооперативній освітній лабораторії в Альбукерці, зазначав, що це «шлях виживання» [405, с. 1–25].

Отже, вищезазначені групи активістів з різних національних меншин об'єдналися для спільної боротьби проти політики асиміляції, виступали за плюралізм і академічний успіх у школах. У кінці 1960-х рр. їхні зусилля були сконцентровані на боротьбі за двомовне навчання у Сполучених Штатах.

Двомовне навчання отримало підтримку на федеральному, державному і місцевому рівнях. У цей же період було прийнято «Закон про громадянські права» («Civil Rights Act») (1964 р.), що забороняв будь-яку дискримінацію. В освітньому процесі країни сталися суттєві зміни. На місце американської монокультури у державних школах прийшла поліетнічна культура (див. додаток 3), що стала частиною навчальних програм. Тепер вони базувалися на таких принципах: 1) під час навчання у державній школі велика увага повинна була приділятися тому, щоб загальні, об'єднувальні, інтегрувальні виміри американського життя запроваджували з урахуванням прав національних меншин, тобто з повагою до їхньої етнічної самобутності; 2) американський соціальний і культурний досвід мав розглядатися тепер як «відкритий» стосовно суспільства. На відміну від монолітної соціальної структури, американський культурний досвід мав становити мозаїку, частиною якої є кожна етнічна група країни; 3) освітні діячі мали визнати, що американці живуть у етнічно і культурно плюралістичному суспільстві. Навчальний план мав містити теми, що демонстрували внесок різних етнічних груп у американську культуру і життя [407, с. 131].

Офіційною рушійною силою для запровадження двомовного навчання була публікація доповіді, підготовленої Національною освітньою асоціацією (National Education Association) у 1966 р. У ній йшлося про негативний вплив шкільної політики дискримінації на мексикано-американську культурну ідентичність і на рівень навчальної успішності учнів мексиканського походження. У доповіді обговорювалися не лише проблеми, з якими стикалися викладачі та учні, а й шляхи їх вирішення. Для виходу зі складної ситуації було

запропоновано ввести двомовне навчання. Для цього було передбачено запросити на роботу в школи іспаномовних учителів і таким чином підвищити статус і успішність учнів мексиканського походження. У доповіді було зазначено, що двомовність і культурний плюралізм були більш бажаними цілями для досягнення, ніж міфічна концепція «плавильного тигеля». Доповідь, як зазначає Національна асоціація двомовної освіти (National Association for Bilingual Education, NABE), була не в усьому далекоглядною, тому що в ній пропонувалося ввести іспанську мову як засіб навчання лише для того, щоб з часом перейти на навчання англійською мовою. Але її позитивний момент полягав у тому, що вона об'єднала погляди багатьох людей, зацікавлених у покращенні успішності навчання мексикано-американців. З неї також розпочався ланцюжок подій, що призвели до появи «Закону про двомовну освіту» («Bilingual Education Act») у 1968 р. [415]

У 1966 р. під керівництвом М. Світленд (M. Sweetland) відбулася конференція на підтримку федерального двомовного освітнього акту, що відповідав освітнім потребам у формуванні двомовності учнів-мексиканців. На конференцію було запрошено юристів, освітніх діячів, дослідників і низку особливо зацікавлених груп, зокрема мексикано-американців. У центрі уваги конференції постала проблема освіти меншин і підтримки та розвитку двомовного навчання діячами всіх суспільних сфер. Велику підтримку в цій справі надав Р. Ярборо, сенатор Техасу, який сподівався на підтримку іспанської спільноти Техасу на виборах 1970 р. Двоє членів його штабу – А. Мендель (A. Mandel) і Дж. Годлі (G. Godley), разом зі М. Світленд, А. Гуадалупе (A. Guadalupe) та А. Родрігезом (A. Rodriguez) працювали над запровадженням «Закону про двомовну освіту». Р. Ярборо представив проект «Закону про двомовну освіту» спочатку на конференції в Таксоні, а потім в Сенаті. Проект закону дістав підтримку багатьох політичних, освітніх та інших відомих діячів того часу. «Закон про двомовну освіту» в 1967 р. був підписаний Л. Джонсоном (L. Johnson), тодішнім президентом США. Закон вступив у дію в 1968 р. і передбачав такі завдання для реалізації: 1) задовольнити освітні потреби

неангломовних учнів; 2) забезпечити фінансову підтримку місцевим освітнім органам влади для запровадження і розвитку нових освітніх програм державних шкіл [405, с. 1–25].

Була надана значна фінансова допомога на розроблення і проведення програм двомовного навчання. Обсяг таких субсидій зріс з 7,5 млн дол. у 1969 р. до 157,5 млн дол. у 1981 р. [52, с. 91].

Відбулася велика кількість конференцій по всій країні стосовно запровадження двомовного навчання, розроблено безліч різноманітних двомовних програм для реалізації освітньої мети.

Офіційна дефініція, сформульована американським департаментом освіти, була такою: «Двомовне навчання ... є використанням двох мов ... у якості засобів навчання для однієї і тієї ж популяції учнів за допомогою спеціальної програми, що охоплює весь навчальний план або частину його, включаючи заняття з історії та культури. Така програма розвиває почуття власної гідності у дітей та гордість за причетність до обох культур» [233].

Водночас існували і опоненти ідеї запровадження двомовного навчання. Серед них політичні противники Р. Ярборо, демократи: Г. Гонзалез (H. Gonzalez), конгресмен із Сан-Антоніо, Дж. Конналі (J. Connally), губернатор штату Техас, які виступали проти запровадження «Закону про двомовну освіту».

Розглянувши вищезазначене, можемо констатувати, що «Закон про двомовну освіту» (1968 р.) був початком нової фази етнічних і расових відносин у історії американської державної школи, що поділила американців на два полюси: прибічників і противників двомовного навчання. Цей період став початком загальної федеральної підтримки двомовного навчання у США.

З 1968 по 1978 рр. відбувалося поширення двомовного навчання у США. Витрати федерального бюджету на двомовне навчання зросли з \$ 7,5 млн у 1968 р. до \$ 150 млн у 1979 р. У 1968 р. Конгрес США прийняв «Закон про двомовну освіту», і у 1974 р. Верховний суд виніс вердикт по справі «Лау проти Ніколса» (Lau v. Nichols) про освіту китайських дітей в Сан-Франциско. У документі було підкреслено необхідність прийняття штатами кроків на

допомогу учням, які погано володіли англійською мовою, бо такі учні зазнавали расових утисків. Рішення суду дало легальну основу для створення програм допомоги учням, для яких англійська була другою мовою. Результатом рішення Верховного суду стало створення спеціальних двомовних і «англійська як друга мова» (ESL) програм [451, с. 134].

Верховний суд зазначив, що учні неамериканського походження, які не достатньо розуміли англійську мову, зазвичай отримували неповноцінну освіту. Неготовність до навчання англійської через нездатність зрозуміти мову викладання іншомовними учнями призводила до усунення їх із повноцінного навчального процесу. Тому від шкільних регіонів вимагалось вжити заходів, щоб виправити ситуацію мовної нерівності [451, с. 134]. Отже, всі шкільні райони було скеровано на забезпечення якісного навчання учнів, які щойно почали вивчати англійську мову. Двомовне навчання стрімко поширювалося штатами країни. Так, до кінця 1969 р. було розроблено 76 двомовних навчальних програм, більшість з яких були призначені для іспаномовних учнів [322].

Метою двомовної освітньої політики було забезпечення рівних освітніх можливостей для всіх дітей через залучення двомовних освітніх програм. Двомовне навчання отримало політичну підтримку. Було створено ряд організацій, найбільш численними з-поміж яких були іспаномовні, на підтримку меншин і двомовного навчання. Національна асоціація двомовної освіти – одна з найвагоміших організацій 1970-х рр., що займалася питаннями такого характеру. Відділ з громадських прав піклувався наданням учням, для яких англійська мова не була рідною, можливостей навчатися рідною їм мовою.

У 1968 р. активісти, які усіяко намагалися підтримати двомовність, хотіли утвердити двомовне навчання на широкому політичному рівні, але це не вдалося зробити через протистояння опозиції (журналістів-консерваторів, політиків, федеральних бюрократів, груп англомовних батьків, шкільних адміністрацій, груп, що виступали за асиміляцію та ін.). Перший мексикано-американський керівник національного Офісу двомовної освіти Дж. Моліна (J. Molina) зазначав, що двомовне навчання було занадто новим і тому несло

загрозу, щоб бути прийнятим багатьма шкільними районами, які найчастіше займалися за англомовними програмами [405].

Почалася нова фаза расових відносин. З одного боку, меншини продовжували боротись за свої права, з іншого – опозиція почала протистояти їм. Особливу роль відіграли дві групи. До складу першої, що мала на меті підтримку двомовного навчання, увійшли мексикано-англійські та інші активісти боротьби проти расизму. Вони виступали за освітню реформу і активно підтримували лінгвістичний і культурний плюралізм [405].

Другу групу сформували опоненти реформування (федеральні бюрократи, англомовні громадяни, консерватори та ін.), які вимагали використання в освіті виключно англійської мови. Але, як зазначає С.-М. Гуадалупе, до 1970-х рр. яскраво вираженої опозиції до двомовного навчання не існувало, а був лише пасивний опір використанню інших мов, окрім англійської, у різних сферах життя держави [405].

Ознаками першого періоду розвитку двомовного навчання у рамках федеральної політики є прийняття «Закону про двомовну освіту» («Bilingual Education Act») (1968 р.), підтримка двомовного навчання на федеральному, державному і місцевому рівнях, поява прибічників і противників двомовного навчання серед американського населення.

Другий період (1978–1988 рр.) характеризується згасанням двомовного навчання і переосмисленням двомовної освітньої політики у країні, тенденцією до мовної й культурної асиміляції.

Після 1978 р. противники двомовного навчання об'єдналися, стали діяти організовано, з'явилась ідеологічна та політична опозиція культурному і мовному плюралізму. У 1980-х рр. федеральна політика стосовно двомовного навчання у США почала змінюватися паралельно зі зміною історичних і філософських підходів. У 1981 р. тодішній секретар освіти Т. Белл запропонував переглянути представлені раніше керівні принципи стосовно рішення у справі «Лау проти Ніколса». На його думку, запропоновані принципи були недостатньо гнучкими і навіть жорсткими. У зв'язку із цим у 1982 р. було зроблено

законодавчу поправку, метою якої було надання шкільним районам більшої свободи у формуванні цілей двомовних програм. Було запропоновано проект з використання суто англійської мови в навчанні [285].

У 1980-их рр. опозиція до двомовного навчання набрала сили. Однією з головних причин пригнічення двомовної освітньої політики було обрання президентом Р. Рейгана (1981–1988 рр.), який обмежив федеральний вплив на двомовну освітню політику і питання фінансування освіти передав під контроль штатів. Розвиток консерватизму в Сполучених Штатах у період 1980–1988 рр. сприяв згасанню та переосмисленню двомовного навчання у рамках двомовної освітньої політики. Вчені, політики, освітяни і батьки англомовних учнів почали критикувати двомовну освітню політику, результатом якої стало так зване «відкрите навчання», в його контексті зміст освіти визначався самими учнями. Було відмінено класно-урочну систему, навчальну діяльність не оцінювали, тому якість навчання різко знизилася. Ліберали припинили боротися за свої ідеали. Мала місце пасивність народних мас у боротьбі за права меншин. У цей час також змінилися міжнародні та національно-економічні умови. Різко зросла кількість іммігрантів, роль прогресивних організацій зменшилася, що спричинило появу спілки прихильників використання англійської мови в усіх галузях суспільного життя. Ці чинники вплинули на згорання двомовного навчання в школах країни [405]. Результатом змін у суспільстві та освіті стали шкільні реформи, метою яких було припинення поширення двомовного навчання по всій країні.

Активісти опозиції діяли за двома стратегіями відносно двомовного навчання в країні: *ідеологічною*, спрямованою на переосмислення емпіричної бази двомовного навчання, що передбачало припинення поширення двомовного навчання по всій країні, зменшення використання неанглійської мови у суспільстві й освіті, проведення американізації (див. Додаток 3) в школах замість політики культурного плюралізму, і *політичною*, що ставила за мету скасування федеральної двомовної освіти, обмеження участі етнічних меншин у суспільній політиці тощо [322].

Противники двомовного навчання наголошували, що громадяни, які недостатньо володіли англійською, були вимушені грати другорядні ролі в суспільстві [505, с. 109]. Опозиціонери вважали, що необхідно зберегти об'єднувальну функцію американської англійської мови у США, наголошували на тому, що двомовне навчання програє одномовному (англомовному), говорили про те, що швидке вивчення американської англійської мови в англомовних класах краще для учнів, які почали вивчати англійську, як з академічного, так і з соціального поглядів. Вони наполягали на швидкому переході від рідної до другої (американської англійської мови) [322].

У 1985 р. різнофахові вчені та політичні діячі, широко відомі на той час в американському суспільстві, з високих трибун у формі доповідей висловили своє критичне ставлення до двомовного навчання і з допомогою ряду фактів намагалися довести його неефективність. Вони повідомляли, що білінгвізм в освіті призводить до небажання вивчати англійську мову, політичного сепаратизму, пошуку вигідних робочих місць тощо [405, с. 53].

Опоненти з Конгресу теж застосовували чимало заходів, спрямованих на скасування двомовного навчання (1980–1988 рр.). На додаток до резолюцій у період 1981–1990 рр. Конгрес вніс шістнадцять поправок щодо вивчення англійської мови у США. Втім, скасування двомовного навчання не відбулося [405].

У 1980-х рр. група під назвою «Об'єднання американців азійського походження» подала колективний позов до суду, в якому йшлося про те, що американці, вихідці з країн Азії, не були забезпечені достойною освітою через відсутність двомовного навчання. Результатом стало створення нової моделі (форми) двомовного навчання, нині відомої як Sheltered ESL («Захищена форма»), що передбачала можливість для учнів, американська англійська для яких не була рідною, разом з іншими відвідувати заняття. Основною метою такого навчання було забезпечення доступу для таких учнів до вивчення змісту загальноосвітніх предметів і розвиток їхнього рівня володіння англійською мовою [322].

Фінансування двомовного навчання водночас було зменшено до 25% порівняно із тим, що виділялося раніше, і деякі його члени продовжували боротьбу за використання виключно американської англійської як засобу навчання. У результаті цього опоненти досягли значного успіху, відбувся підрив функціонування федеральної двомовної освітньої політики і практики двомовного навчання [405].

У 1988 р. Конгрес вніс доповнення до «Закону про двомовну освіту», де обмежувався термін дії двомовних програм для учнів, для яких американська англійська не була рідною, до трьох років навчання. Сенатський комітет повідомляв, що головною метою федеральної програми було надання учням компетентності в англійській мові. Комітет сподівався, що учні зможуть досягти цієї мети протягом трьох років [355].

Таким чином, другий період відзначався згасанням двомовної освітньої політики, появою ідеологічної та політичної опозиції культурному і мовному плюралізму, згортанням двомовного навчання.

Третій період (1988–1994) характеризується поновленням двомовного навчання і двомовної освітньої політики, тенденцією до розвитку багатомовності і полікультурності в освіті.

Дії опозиції стосовно двомовного навчання стали слабшати на початку 1990-их років, у всякому разі такий стан речей було зафіксовано у виконавчій і законодавчій гілках влади федерального уряду. Однією із причин цього була постійна потреба підтримки Республіканської партії виборцями латиноамериканського походження, які були іспаномовними [405].

Кроком у напрямі розвитку двомовної освіти стало прийняття у 1992 р. Національною асоціацією двомовної освіти стандартів підготовки двомовних та мультикультурних учителів у США. У цьому документі зазначалося, що двомовний та мультикультурний учитель повинен мати «таку ж якість академічної підготовки, як й інші вчителі» та «повинен відповідати додатковим стандартам щодо володіння не англійською мовою, мати широкі культурні

погляди та володіти педагогічними методиками викладання другої або/та двох мов» [465].

У 1994 р. Конгрес знову вніс поправку до «Закону про двомовну освіту», в якій йшлося про необхідність скасувати обмеження вивчення англійської мови учнями із сімей національних меншин через відсутність педагогічної доцільності. Навпаки, таким учням необхідно надавати можливість продовжувати навчання рідною мовою і після опанування американської англійської на достатньому рівні. Дослідження 1997–1998 рр. показали, що учні успішно оволодівали другою мовою в межах двомовних програм упродовж 3–5 років [355].

У 1990-их рр. було розроблено і запроваджено в навчальний процес різні за ефективністю двомовні програми (із співвідношенням використання мов 90/10, 50/50 та ін.). Найефективнішими було визнано програми, що рівноправно передбачали застосування 50% рідної мови і 50% англійської, тобто дві мови взаємодіяли. На основі результатів досліджень лінгвіст Дж. Каммінс оприлюднив думку про доречність одночасного проведення навчання двома мовами [358].

Для третього періоду (1988–1994 рр.) характерне продовження двомовного навчання у Сполучених Штатах. Політика двомовності й полікультурності мала підтримку на політичному, економічному, ідеологічному та освітньому рівнях.

Четвертий період (1994–2006) характеризується занепадом двомовного навчання у США, наявністю тенденції до мовної і культурної асиміляції. Докладний аналіз свідчить, що у 1994 р. через внесення змін до «Закону про двомовну освіту» опозиція двомовному навчанню знову почала зростати по всій країні. Це відбулося під контролем республіканців обох палат Конгресу під час виборів 1994 р. У цей же період мали місце соціальні рухи проти двомовного навчання в Каліфорнії та Аризоні. До опозиції щодо двомовного навчання приєдналися освітні традиціоналісти, політичні опортуністи та нігілісти (див. додаток 3), які теж виступали за її скасування. У результаті більшість американців виступила проти двомовного навчання. В основі дій опозиції було

побоювання політичних розколів у країні, тому гаслом стали слова: «Одна держава – одна мова» [372].

У 1998 р. на референдумі у Каліфорнії було внесено пропозицію щодо скасування двомовного навчання шляхом заміни його однорічною імерсійною програмою, що передбачала викладання американською англійською з використанням спрощених мовних зразків. Схожі пропозиції були внесені й в інших державних бюлетенях. Однак тільки 9% учнів Каліфорнії змогли опанувати другу мову за один рік навчання, а більшість залишилася на імерсійних програмах на другий рік навчання. Через нестачу кваліфікованих учителів тільки 29% неангломовних учнів Каліфорнії займалися за двомовними програмами навчання [322]. Тому результати були невтішними.

У 2000-і рр. були здійснені численні спроби врятувати двомовне навчання у США. У 2000 р. Р. Райлі, міністр освіти США, закликав створити за п'ять років хоча б 1000 двомовних шкіл. Подекуди відкривалися приватні школи, найпрестижнішими з яких вважалися ті, де використовували дві мови як засіб навчання (наприклад, French–English Schools) [358].

За період 2000–2001 рр. кількість неангломовних учнів у США зросла до 27%. У державних школах Каліфорнії близько 25% склали учні, для яких англійська не була рідною мовою. А кількість учителів двомовного навчання та іноземної мови поступово зменшувалася. Дж. Каммінс наводить дані, за якими 41% вчителів мав у своїх класах учнів, які вивчали англійську як другу мову, з них лише 2,5% були дипломованими фахівцями, готовими до застосування двомовного навчання і навчання англійської як другої мови. Більшість із цих учителів безрезультатно доповідали про потребу додаткової фахової підготовки для навчання учнів з неангломовних сімей. Окрім цього, близько 75% неангломовних учнів відвідували так звані «школи для бідних», де кількість учнів була високою, а більшість учителів мала сумнівну підготовку і повноваження [358].

Тому в період 1994–2001 рр. вкотре відбувається пригнічення розвитку двомовного навчання у рамках федеральної двомовної освітньої політики.

Причини цього явища – у посиленні дій опозиції серед різних верств населення країни, нестачі кваліфікованих учителів та шкіл двомовного навчання, а також бідності, низькому соціокультурному рівні сімей, до яких належать неангломовні учні. Спроби врятувати двомовне навчання були, але вони виявилися слабкішими за дії опозиції.

У 2001 р. республіканець Дж. Буш-молодший підтримав політику використання американської англійської як єдиного засобу навчання, було переглянуто «Закон про двомовну освіту», у якому двомовне навчання було замінене одномовним [405]. Зміну напряму розвитку демонструє перейменування «Бюро в справах двомовної освіти та мов меншин» («Office of Bilingual Education and Minority Language Affairs»). Цей заклад отримав нову назву «Бюро опанування англійської мови» («Office of English Language Acquisition», OELA) [413].

У 2001 р. Американським Конгресом був прийнятий новий Закон «No child left behind» (NCLB). Варто зазначити, що в освітньому просторі України існують різні переклади цього Законодавчого акту: «Жодної дитини поза увагою», «Жодної дитини за бортом» та інші. Нам найбільше імпонує трактування «Жодної невстигаючої дитини». У Законі наголошувалося на максимальному залученні неангломовних учнів до вивчення англійської мови і було передбачено не тільки двомовний, а й інші підходи для реалізації цієї мети якомога швидше [322].

Знаний у світі фахівець з багатомовної освіти Т. Скутнаб-Кангас зазначає, що дослідження того часу показували, що для середньостатистичного неангломовного учня потрібно 7–8 років для того, щоб на достатньому рівні опанувати американську англійську мову [517]. Але федеральне законодавство надавало лише три роки для повного переходу на навчання англійською мовою, яке закінчувалося тестуванням англійською мовою. Тому, відповідно до прийнятого закону, школи з великою кількістю представників мовних меншин мали численні фінансові збитки через низький рівень показників якості знань учнів [322].

Дослідження 2003 р., проведені Національною асоціацією двомовної освіти (NABE), свідчили, що учні 22000 шкіл у 44 штатах, для яких американська англійська не була рідною, продемонстрували негативний результат у щорічному тестуванні через низьку успішність. Національна асоціація двомовної освіти наголошувала на тому, що у Законодавчому акті NCLB використовувались сумнівні й недоцільні підходи до навчання таких учнів [322]. Цей Законодавчий акт вважають не дуже успішним з погляду двомовного навчання ще й тому, що він не забезпечував рівнозначного правового захисту мовної меншості у порівнянні з мовною більшістю. Очевидно, що акт конфліктував з трьома правовими галузями, які вважали найбільш впливовими у сфері двомовної освіти: 1) статутним правом, що забезпечувало керування двомовною освітою; 2) відповідним прецедентним правом і 3) судовою практикою Верховного суду щодо рівного захисту прав людей. Ці три сфери права раніше поєднувалися між собою для забезпечення контролю над проведенням відповідної двомовної освітньої політики. Відтоді політику NCLB було змінено в трьох напрямках. По-перше, було відхилено рішення Верховного суду стосовно галузі двомовного навчання, зокрема рішення суду у справі «Лау проти Ніколса». По-друге, відкинуто спроби Конгресу вирішити проблеми двомовної освіти, зокрема проблему реалізації рівних прав на освіту (Законодавчий акт 1974 р.), що висвітлював рішення Верховного суду у справі «Лау проти Ніколса». По-третє, відхилено відповідне рішення окружного суду, що розглядав справу «Кастанеда проти Пікарда» (1981 р.). Це означало встановлення стандартів для судових органів при розгляді програм для учнів з обмеженим володінням англійською мовою (LEP, Limited English Proficient students) [368].

З огляду на ці події можемо зробити висновок, що NCLB негативно вплинув на проведення двомовної освітньої політики в аспекті дотримання індивідуальних і колективних мовних прав людини, спрямованих на задоволення кожною людиною базових потреб та можливостей жити повноцінним життям. Як підкреслює Т. Скутнаб-Кангас, теоретично вони є

невід'ємними правами людини на недискримінацію, вимагають від держави підтримки мов національних меншин, і жодна держава чи особа не повинні порушувати ці права [513].

У 2004 р. знову відбулося значне скорочення кваліфікованих учителів, які могли викладати неангломовним учням. У пошуках виходу зі складної ситуації деякі іспаномовні общини запроваджували так звані «Програми раннього втручання» («Early Intervention Program») для сімей дошкільнят. Ці програми ставили за мету допомогти дітям розвинути мовні навички з іспанської й потім готуватися для вступу в англомовні школи [513]. Тобто ситуація в країні стосовно мовних меншин на той час залишала бажати кращого.

Зважаючи на таке становище, у травні того ж року Департамент освіти США і лідери релігійних громад виступили з ініціативою повідомити батьків іспанського, азіатського та іншого походження про існування Декларації прав батьків неангломовних учнів (Declaration of rights for parents of English language learners) у складі Закону «No child left behind», щоб вони могли спиратися на неї у боротьбі за свої права [513]. Але, незважаючи на такі дії, становище залишалось складним.

У 2004 р. в американських державних школах навчалося близько 11 млн дітей-іммігрантів. Близько 5,5 млн учнів – 10% від загальної кількості учнів у державних школах – зовсім не володіли або слабко володіли американською англійською мовою. Іспаномовні учні нараховували 80% від загальної кількості таких дітей. Близько третини дітей у міських школах говорили вдома рідною (неанглійською) мовою. З 2001 по 2004 р. у 19 штатах країни кількість іспаномовних учнів зросла в чотири рази. Така ж ситуація відбувалась і в дитячих садках [513]. Існувало чимало проблем, що потребвали термінового рішення. Зокрема, однією з найбільш нагальних була нестача компетентних учителів.

Отже, у період 2001–2006 рр. за президентства республіканця Дж. Буша-молодшого, який підтримав політику використання американської англійської як єдиного засобу навчання, відбулося скасування двомовного навчання. Був

прийнятий новий Закон «No child left behind» («Жодної невстигаючої дитини»), який передбачав максимально швидке залучення неангломовних учнів до вивчення англійської мови якомога швидше. Незважаючи на тогочасні дослідження, що доводили неефективність такого закону, все ж таки в освітніх закладах США відбувся перехід до англомовного навчання. Це сталося ще й тому, що на той час кваліфікованих учителів двомовного навчання дуже бракувало, а кількість іммігрантів значно зростала. Все це свідчило про створення нових суспільних проблем. Дітей, які ледь володіли англійською мовою, примушували йти до суто англомовних класів, спричиняючи цим хаос і підриваючи ефективність їхнього навчання.

П'ятий період (2006–2015) характеризується черговим запровадженням двомовного навчання у країні, тенденцією до розвитку багатомовності та полікультурності.

Чергове відновлення процесу розвитку двомовного навчання на якісно новому рівні розпочалося 23 серпня 2006 р., коли було внесено поправку до «Закону про початкову і середню освіту» (1965), що мала назву «Освітні програми для мігрантів» («Migrant Education Programs»). Сюди ввійшли двомовні програми і низка інших проектів [478]. Необхідність поправки була викликана потребами розвитку суспільства в умовах глобалізації, розумінням керівництвом країни необхідності масштабної реалізації ідей полікультурності у всіх сферах життя, зокрема і в освітній.

У травні 2006 р. по всій країні відбулися мітинги на підтримку прав іммігрантів, збереження робочих місць, проти мілітаризації кордону. Ці виступи поклали початок новому масовому руху проти расизму і американізації, на підтримку іммігрантів. Такий рух мав потенціал, щоб створити саме такий вид тиску і політичну атмосферу, що призвели б до відновлення підтримки двомовного навчання і багатомовності у США. Велика кількість студентів, що брала участь у мітингах, свідчила про реальну надію на те, що вони будуть почуті. Дійсно, останні роки можна говорити про недаремність боротьби. Нині

створюються дедалі нові проекти і програми, спрямовані на підтримку двомовного навчання у Сполучених Штатах [305].

Навколо двомовного навчання в Америці завжди відбувалося багато дебатів. У 2009 р. рішенням Верховного суду США у справі «Горн проти Флорес» на основі експериментальних досліджень було доведено ефективність програм структурованого занурення (SEI, Structured English Immersion), що передбачають використання спрощених зразків англійської мови, а не власне двомовних програм [535]. Втім водночас прихильники двомовного навчання, серед яких групи меншин, деякі освітні та політичні діячі, вчені та ін., зауважували, що для неангломовних учнів простіше вивчати англійську, якщо вони грамотно володіють своєю рідною мовою. У таких умовах вони опановують англійську мову швидше, стають двомовними і білатеральними: вміють читати і грамотно писати двома мовами. Ефективність двомовних програм, а саме опанування учнями змісту предметів, залежить від успішності оволодіння учнями як англійською, так і рідною мовами.

Прикладом таких програм є Дуальні, або Двосторонні, програми (Dual language or Two-Way bilingual programs). Вони зарекомендували себе як найефективніші в умовах, коли одна частина учнів у класі є носіями англійської мови, а інша – вивчає англійську мову як другу (ELLs). Двомовні вчителі викладають як англійською, так і рідною мовами неангломовних учнів. Окрім того, що дві мови використовують рівноправно, у навчальному процесі обов'язково враховано культурні особливості обох груп учнів. Такий підхід і на теперішній час вважають найдоцільнішим [347; 466].

Проблему також становить багатомовність американської школи. В одному класі можуть одночасно навчатися представники кількох етнічних груп. Наявні двомовні програми були, здебільшого, створені для навчання англійською та іспанською. Тому опоненти двомовного навчання, серед яких учені, політики, освітяни, батьки англомовних учнів, аргументували, що учні, рідна мова яких не є ані англійською, ні іспанською, втрачають час, навчаючись в іспаномовних класах замість того, щоб навчатися своєю рідною мовою. Вони

також говорили про недостатню ефективність багатьох видів двомовних програм як для досягнення учнями достатнього рівня знань з англійської мови, так і в опануванні предметним змістом [387].

Суперечки щодо двомовного навчання часто виникали в минулому на політичному і культурному ґрунті. Опонентів двомовного навчання часто звинувачують у расизмі і ксенофобії (див. додаток 3), особливо тих, хто хоче американську англійську мову зробити єдиною державною мовою. Прихильників же двомовного навчання частіше за все звинувачують у підтримці збереження ідентичності, що, на їхню думку, чинить шкоду і носіям англійської мови, і дітям-іммігрантам [347]. Виходячи з вищезазначеного, можемо зауважити, що суперечки навколо двомовного навчання у США точилися в минулому і продовжуються нині. Причиною цього є велика кількість націй, народностей та етнічних груп, що живуть на території Сполучених Штатів. Рішення освітніх проблем, з-поміж яких двомовне навчання, вимагає мудрості, гнучкості й толерантності.

У 2009 р. до Законодавчого акту «NCLB» були внесені зміни, що вимагали від кожного штату до 2013–2014 р. надати підтримку групам учнів з обмеженими можливостями, зокрема з обмеженим володінням англійською мовою [552]. 10 грудня 2015 р. президентом Б. Обамою був підписаний новий Закон «Про успішність кожного учня» («The Every Student Succeeds Act», ESSA), який замінив закон «NCLB» (2001). Він передбачає, що кожен учень, незалежно від расової належності, доходу, місця проживання, повинен мати рівний шанс поряд з іншими дітьми досягти високого академічного успіху в школі [550]. Б. Обама виступив за підтримку Перехідних програм двомовного навчання, що передбачають застосування рідної мови як основи для опанування англійської мови і змісту предметів [340].

Отже, нерівномірність розвитку двомовного навчання була спричинена малодослідженістю проблеми. Разом із тим викладене дозволяє зробити висновок про те, що розвиток двомовного навчання відбувався паралельно із розвитком демократичних свобод у американському суспільстві і у відповідності

до його потреб мав циклічний напрям (двомовне навчання у США зазнавало як прискорень у розвитку (1960-і, 1970-і, 2006–2009 рр.), так і затримок (кін. 1980-х, 1990-і, 2001–2005 рр.)). Зміни у двомовному навчанні були результатом впливу певних сил: судової, законодавчої, виконавчої, політичної, громадської. Особливо важливою в еволюції двомовного навчання була роль, яку відіграли дві основні опозиційні групи: прибічники і противники двомовного навчання. У результаті дискусій і наукових суперечок між лінгвістами й освітянами Америки (а дискусія продовжується й нині) з'являються все більш вдалі, результативні програми для масового використання. Їхньою метою є якісна освіта для кожної дитини. Спеціалісти намагаються враховувати політичні, освітні, соціальні та інші чинники, що впливають на шкільну підготовку всіх учнів.

Чинниками прискорень у розвитку двомовного навчання стали такі аспекти: політико-ідеологічний: 1) підписання «Закону про двомовну освіту»; 2) зменшення опозиції до двомовного навчання, у всякому разі у виконавчій і законодавчій гілках влади федерального уряду, через потребу в постійній підтримці республіканської партії виборцями латиноамериканського походження, які були іспаномовними (1988–1994); 3) політична підтримка іммігрантів; 4) створення правової бази, що забороняла б расову дискримінацію в галузі освіти; *соціально-економічний:* 1) активісти освітньої сфери розпочали боротьбу за культурний і мовний плюралізм в освіті (особливо це стосувалося учнів мексиканського походження); 2) розгорнулися рухи за рівні цивільні права по всій країні (насамперед відстоювали права афроамериканців, етнічних мексиканців й індіанців); 3) війна проти бідності; 4) суттєві аргументи на підтримку двомовної освітньої політики, що були надані освітніми, політичними та іншими відомими діячами того часу; 5) надання політичної та фінансової допомоги на запровадження двомовного навчання; 6) утворення іспаномовних та інших організацій на підтримку меншин і двомовного навчання (1965–1978); 7) масова добровільна імміграція; 8) протести, мітинги проти асиміляції; 9) десегрегація (див. додаток 3); 10) необхідність забезпечення стабільності в

суспільстві (2006–2015); *соціально-культурний*: 1) розуміння необхідності масштабної реалізації полікультурності в освіті; 2) розуміння необхідності виховання учнів на різній етнічній основі, що є потужним засобом розвитку суспільства; *науково-педагогічний*: 1) наукові дослідження у сфері білінгвізму, 2) запровадження активістами різноманітних двомовних освітніх програм; 3) педагогічна підтримка іммігрантів.

До чинників затримок у розвитку двомовного навчання відносимо такі аспекти: *політико-ідеологічний*: 1) виникнення ідеологічної та політичної опозиції реалізації ідей плюралізму; 2) зміни в політиці (обрання президентом Р. Рейгана (1981–1988 рр.), який обмежував федеральний вплив на двомовну освітню політику і питання фінансування освіти було передано під контроль штатів; 3) розвиток консерватизму в Сполучених Штатах у цей період та контроль республіканської партії виконавчої гілки влади федерального уряду; 4) зростання федеральної підтримки методів двомовного навчання, що викликала невдоволення англомовного населення; 5) припинення лібералами боротьби за свої ідеали, 6) виникнення спілок підтримки американської англійської мови (1978–1988 рр.), виникнення суто англомовної суспільної політики, 7) обмеження участі етнічних меншин у суспільній політиці; 8) існування двох стратегій: ідеологічної, спрямованої на перегляд емпіричної бази двомовного навчання, і політичної, орієнтованої на заборону федеральної двомовної освіти; 9) виникнення опозиції в Конгресі, що здійснювала багато заходів, спрямованих на скасування двомовного навчання (запровадження різноманітних резолюцій, внесення шістнадцяти поправок щодо вивчення англійської мови у США); 10) внесення змін до «Закону про двомовну освіту» під контролем республіканців (консерваторів) обох палат Конгресу під час виборів 1994 р.; 11) політичні зміни (республіканець Дж. Буш у 2001 р. підтримав політику загального вивчення американської англійської мови); 12) перегляд «Закону про двомовну освіту», спрямований на її скасування; *соціально-економічний*: 1) зростання влади меншин; 2) пасивність народних мас у боротьбі за права меншин; 3) зміна міжнародних та національно-економічних

умов; 4) різке підвищення імміграції (особливо з неєвропейських країн); 5) зменшення кількості прогресивних організацій; 6) зменшення фінансування двомовного навчання до 25% від того, що виділялося раніше на двомовне навчання; 7) соціальні рухи проти двомовного навчання в Каліфорнії та Аризоні; 8) виступ більшості американців проти двомовного навчання; 9) опозиція освітніх традиціоналістів, політичних опортуністів та нігілістів по відношенню до двомовного навчання; 10) недостатність англійських професіоналів і велика кількість студентів-іммігрантів; *соціально-культурний*: 1) збільшення впливу неангломовних груп на американську культуру; 2) прагнення до американізації замість культурного плюралізму в школі; 3) тенденція до мовної і культурної асиміляції (1994–2006 рр.); *науково-педагогічний*: 1) ігнорування педагогічних методів, що стосувалися вивчення першої й другої мов мовною більшістю учнів США; 2) прагнення опозиціонерів до зменшення використання будь-якої неанглійської мови в суспільній освіті; 3) проведення шкільних реформ, метою більшості з яких було припинення зростання двомовного навчання по всій країні; 4) продовження боротьби за суто англійські підходи в освіті.

Розвиток двомовного навчання у рамках федеральної політики розпочався у 1965 р. і продовжується донині. Двомовне навчання то викликає опозиційні настрої американського суспільства, то знову набуває популярності, як зараз.

2.2 Організаційно-педагогічні засади двомовного навчання учнів у середній освіті США на макрорівні

Стан двомовного навчання в середній освіті США змінювався на культурному і якісному рівнях упродовж десятиліть розвитку країни.

У своєму розвитку двомовне навчання зазнавало як злетів, так і падінь. Цей процес був нерозривно пов'язаний і чутливо реагував на зміни в освітньому законодавстві країни (див. додаток Г). За результатами аналізу ми дійшли висновку про те, що двомовне навчання як напрям освітнього розвитку нерідко

отримувало суттєву підтримку від держави, але водночас були періоди стримувань і обмежень. Найбільшого розквіту двомовне навчання досягло в 1968 р. після прийняття «Закону про двомовну освіту». Найважчими періодами вважаємо кін. 1980-х, 1990-і, 2001–2005 рр. Але, хоча прогрес був нестабільним, воно завжди відроджувалося завдяки діяльності освітніх і політичних активістів. Поряд зі змінами у законодавстві, що стосувалися двомовного навчання, відбувалися зміни і в освітній сфері. Зазвичай вони знаходили своє відображення в організації та змісті двомовного навчання, формуючи його нову якість.

За останні два десятиліття ситуація в американській системі освіти набула нових ознак. З одного боку, була спроба забезпечити доступ до навчання всім охочим незалежно від расової належності, фінансового стану тощо, з іншого – федеральне фінансування громадської освіти і двомовного навчання зокрема не було стабільним. З'явилася необхідність у перегляді структурних елементів американської освіти, зокрема двомовного навчання.

У 2009 р. президентом став Б. Обама і для тих, хто підтримував двомовне навчання, з'явилася реальна надія на покращення ситуації у цій галузі. Чинний міністр освіти А. Дункан (A. Duncan) у 2010 р. виступив з промовою перед Радою з міжнародних відносин (Council on Foreign Relations, CFR), у якій він засвідчив свою підтримку інноваційних програм з вивчення другої мови та справедливого оцінювання учнів. Міністр освіти заявив, що уряд збирається підняти навчальну планку для всіх учнів і студентів та скоротити розрив у освітніх досягненнях представників як мовної більшості, так і мовної меншості (особливо темношкірих і латиноамериканських студентів та учнів) [524].

Підтримка двомовного навчання реалізується через Мовні дослідницькі центри (Language Resource Centers). Фінансова підтримка була надана Національному дослідницькому центру мов спадку (National Heritage Language Resource Center) для проведення першої міжнародної конференції з навчання таких мов (2010 р.) [543]. Конференцію відвідало багато учнів і вчителів, відбулися численні зустрічі з обміну досвідом роботи в багатомовній аудиторії, розвитку міжкультурного діалогу, підтримки миру і національної безпеки [367].

Такий розвиток подій був гарним знаком, у прихильників двомовного навчання з'явилися надії і можливості для внесення пропозицій з перегляду NCLB. Але суттєву проблему, що заважала розвитку двомовних учнів на належному рівні, становили загальноприйняті так звані «тести високих ставок» («high-stakes tests»), представлені програмою реформування освіти «Гонка до вершини» («Race to the Top», 2009). Вона охоплювала важливі напрями розвитку: розроблення та запровадження загальних для всіх штатів освітніх стандартів для вступу до коледжу, що відкривало шлях до подальшої успішної кар'єри; створення національної інформаційної бази, необхідної для ефективної діяльності навчальних закладів; залучення освітніх лідерів та найкращих учителів до роботи в школах через підвищення платні та соціальний пакет; покращення системи підготовки та оцінювання діяльності вчителів; реорганізацію неуспішних шкіл тощо [495], що не передбачали інтенсивного розвитку двомовних програм і висували високі вимоги особливо до тих учнів, які належали до національних меншин. Тести були, а часто і нині залишаються єдиним критерієм оцінки успішності учня, який має бажання отримати диплом про закінчення середньої школи, стипендію і право на професійну практику. Якщо тестування не пройдене, учень зобов'язаний опанувати корективний курс, а до того часу не має права керувати автомобілем і працювати. Мовою тестування, зазвичай, є англійська, тому учням, для яких англійська не є рідною, часто дуже важко досягти високого академічного рівня і, відповідно, здобути високі бали на тестуванні [560; 496]. Диспути навколо тестування такого роду продовжуються і донині.

Ще одну проблему становить освіта латиноамериканців – найбільш численної групи меншин. Ця проблема завжди існувала у США, а нині набула особливого загострення.

За даними 2000 р. кількість іспаномовних студентів у США значно вища у порівнянні з білими (4,1%) і афроамериканцями (13,1%) і становить 27,8%, оскільки іспаномовні студенти мають іншу мовно-культурну належність, багато з них зазнають труднощів при опануванні англійської мови. У 2001 р. в

американських школах серед учнів з обмеженим володінням англійською мовою кількість іспаномовних становила 75%. Понад 65% учнів з обмеженим володінням англійською мовою не були забезпечені необхідною мовною підтримкою для досягнення успіху в навчанні. У державних школах іспаномовних учнів навчали з використанням Програм структурованого англійського занурення (Sheltered (structured) English immersion), що означало відокремлення від основного потоку і навчання змісту загальноосвітніх предметів переважно англійською мовою. Як альтернативу застосовували Двомовні освітні програми раннього виходу (Early-exit bilingual education programs), за якими передбачено навчання змісту академічних предметів англійською мовою без достатньої мовної опори у навчанні. Через мовні недоліки чимало школярів погано засвоювали зміст навчальних предметів.

Іншу проблему становить невизнання вчителями культурних особливостей латиноамериканських учнів. Відсутність належної уваги негативно впливала на навчальні можливості учнів і стояла на заваді їхнього успіху [549]. Чимало таких проблем існує і нині. Для покращення ситуації президент Б. Обама має за мету створити національну інформаційну мережу для сприяння обміну фаховим досвідом учителів та проведення роботи з перегляду федеральних освітніх програм задля встановлення їх відповідності потребам мовних меншин, зокрема латиноамериканців [530].

У 2010 р. при Міністерстві освіти США було організовано Урядову ініціативну групу з покращення освіти для громадян – представників мовних меншин (White House Initiative on Educational Excellence for Hispanics, 2010). Місією групи є повернення Сполученим Штатам ролі світового лідера в галузі освіти і зміцнення нації шляхом розширення освітніх можливостей, зокрема поліпшення результатів освіти для вихідців з Латинської Америки всіх вікових категорій. Передбачена допомога у забезпеченні їх повною і конкурентоспроможною освітою, достатньою для вступу до коледжу, подальшої кар'єри і продуктивного та повноцінного життя [545].

Було також створено Дорадчу комісію з питань освіти іспаномовних громадян (Advisory Commission on Educational Excellence for Hispanic Americans). Мета роботи комісії – бути радником президента та міністра освіти з питань освіти іспаномовних громадян, що охоплює: 1) розроблення, впровадження та координацію функціонування освітніх програм та ініціатив для вдосконалення освіти іспаномовних громадян будь-якого віку; 2) участь іспаномовного населення та соціальних і освітніх закладів, що обслуговують права іспаномовних громад, в освітніх програмах Міністерства освіти; 3) залучення благодійних, комерційних, некомерційних та освітніх співтовариств до національного діалогу. Діяльність комісії спрямована на покращення освітньої підготовки іспаномовних учнів та розвиток їхньої подальшої кар'єри [545].

Варто зазначити, що незадовго до цього, у 2009 р., президент Б. Обама разом з А. Дункан запропонував оновити NCLB та ввести нові академічні стандарти, відомі як «Common Core State Standards» («Загальні державні стандарти»). Вони містять інформацію про те, що саме протягом запланованого періоду навчання повинні вивчати школярі та студенти [348]. Стосовно двомовного навчання ці стандарти передбачають можливість для двомовних учнів мати доступ до програм високої якості; методичних підходів до двомовного навчання на основі інтеграції курикулуму; застосування елементів формуального оцінювання, зокрема запровадження системи поточного і підсумкового оцінювання рівня володіння англійською мовою двомовними учнями тощо [417]. До Законодавчого акту «NCLB» були внесені зміни, що вимагають від кожного штату до 2013–2014 р. реалізувати вимоги, спрямовані на підтримку і розвиток досягнень певних груп учнів: учнів з низькими фінансовими можливостями, учнів з обмеженими фізичними можливостями та учнів з обмеженим володінням англійською мовою [552].

10 грудня 2015 р. президентом Б. Обамою був підписаний новий Закон «Про успішність кожного учня» («The Every Student Succeeds Act», ESSA), що замінив закон «NCLB» (2001). Закону надається підтримка з боку федерального уряду. Він передбачає, що кожна дитина, незалежно від раси, доходу,

походження, місця проживання, заслуговує на рівний шанс з іншими досягти академічного успіху в школі і влаштувати своє життя. Закон набере повної сили у 2017–2018 н.р. Президент пообіцяв підтримувати інноваційні підходи і надавати фінансову підтримку найефективнішим з них [550].

Президент США Б. Обама і віце-президент США Дж. Байден засвідчили свою підтримку тим, хто вивчає англійську мову (ELL). Вони виступили за запровадження Перехідних програм двомовного навчання, що передбачають застосування рідної мови як основи для опанування англійської мови і змісту предметів, та пообіцяли допомогти учням з обмеженим володінням англійською мовою (LEP) досягти високих академічних успіхів, тримаючи школи під контролем і вимагаючи від них звітності про успішне закінчення школи такими учнями [340]. Звернувшись до іспаномовних батьків школярів, президент зазначив, що, замість турбот про опанування дітьми-іммігрантами англійської, на першому місці має бути завдання збереження іспанської. Потрібно турбуватися про те, щоб дитина стала двомовною. Кожен школяр має говорити більше, ніж однією мовою [477].

Отже, за президентства Б. Обама двомовне навчання отримало значну підтримку і почало розвиватися на новому якісному рівні, а саме:

- оновлено NCLB та введено нові академічні стандарти («Common Core State Standards»), зокрема і щодо вдосконалення процесу двомовного навчання;
- прийнято ряд рішень на користь ефективної освіти учнів, які належать до мовних меншин, зокрема іспаномовних;
- підписано Закон «Про успішність кожного учня» («The Every Student Succeeds Act») (2015), який замінив закон «NCLB» (2009) і передбачає надання підтримки у навчанні кожному учню незалежно від національної належності, фінансових можливостей та ін.;
- запроваджено Перехідні двомовні програми та інші моделі двомовних програм, що замість суто англомовного підходу до навчання учнів передбачають двомовний підхід.

Велике значення мають прийняті урядом Б. Обама державні програми та законодавчі акти. За результатами аналізу програми «Гонка до вершини» («Race to the Top») ми визначили кілька основних програм, спрямованих на підтримку двомовного навчання, застосовуваних у США сьогодні: 1) «Двомовне навчання для підготовки всіх учителів» («Bilingual Education Training for All Teachers») (програма підтримки двомовного професійного розвитку вчителів та інших працівників освіти); 2) «Вчителі двомовного навчання та кадрові гранти» («Bilingual Education Teachers and Personnel Grants») (програма підтримки проектів з розвитку двомовності вчителів та працівників школи); 3) «Шкільні гранти для підвищення ефективності двомовної освіти» («Bilingual Education Comprehensive School Grants») (програма розподілу грантів для реформування, реструктуризації та модернізації наявних загальношкільних двомовних або ESL програм); 4) «Програма розподілу грантів для поліпшення системи двомовної освіти» («Bilingual Education Systemwide Improvement Grants») (програма, за якою контрольовані гранти виділяються LEAs на поліпшення, реформування та оновлення програм та заходів, спрямованих на обслуговування LEP учнів) [556] та інші.

Ще одним важливим моментом будь-якої багатомовної освіти є її взаємозв'язок з полікультурним компонентом. Основні етапи розвитку двомовного навчання у США практично збігаються з етапами розвитку полікультурної освіти. Така взаємопов'язаність пояснюється тим, що мова є і носієм культури, і її елементом. До змісту двомовних програм сучасних американських шкіл завжди введено історичні та культурні аспекти, що стосуються національних меншин.

Український мовознавець О. Чередниченко зазначає, що двомовність, або білінгвізм, завжди супроводжується прилученням до вторинної культури, до її норм і традицій. Власне, без такого прилучення (акультурації) двомовність взагалі неможлива. Навпаки, чим вищий ступінь акультурації, тим вищий ступінь володіння другою/третьою мовами на шкалі від змішаної (субординативної) до чистої (координативної) двомовності/багатомовності, що на практиці трапляється

досить рідко. Отже, дво-/ багатомовність та бі-/ мультикультуралізм як типові ознаки людини ХХІ ст. є явищами взаємопов'язаними і паралельними [264].

Сучасні дослідники питань двомовності наголошують на тому, що ефективність двомовного навчання великою мірою залежить від його *мети* та *завдань*. Відомо, що співвідношення витрачених зусиль і ресурсів (трудових, фінансових та ін.) та здобутого результату визначає ефективність двомовного навчання. На основі досліджень вітчизняних і зарубіжних учених, які займалися проблемою двомовності, ми можемо виділити впливові чинники (складові мети), що забезпечують ефективність двомовного навчання у США.

Вітчизняний дослідник О. Літвінов визначив такі загальні *складові мети (завдання)* двомовного навчання у США:

- побудову суспільства, компетентного в мовному відношенні;
- формування полікультурної грамотності вчителів та учнів;
- усунення перешкод на шляху учнів до повного опанування ними другої мови;
- розширення середовища застосування двомовних програм, залучення до них учнів із різним рівнем володіння другою (нерідною, L2) мовою;
- посилення уваги суспільства до економічних і політичних переваг двомовного навчання [142, с. 125].

Національна асоціація двомовного навчання США (NABE) у 2005 р. визначила такі *складові мети* ефективного двомовного навчання:

- 1) сприяння вивченню учнями другої мови (L2);
- 2) заохочення до успіхів у навчанні;
- 3) сприяння акультурації іммігрантів у новому суспільстві;
- 4) збереження лінгвістичної й культурної спадщини національних меншин;
- 5) заохочення учнів, які належать до мовної більшості, вивчати мову меншості;
- 6) розвиток ресурсів національної мови;
- 7) будь-які комбінації вищезазначеного [465].

В «Енциклопедії нового світу» («New World Encyclopedia», 2008) визначено такі *складові мети* ефективного двомовного навчання:

- 1) збереження учнями, які належать до національних меншин, власної національно-культурної ідентичності;
- 2) опанування нової культури та мови учнями, які вивчають другу мову;
- 3) глибше пізнання учнями системи рідної мови (L1), формування здатності нею послуговуватися, що допомагає у вивченні ними другої мови (L2);
- 4) підвищення рівня успішності учнів, які належать до національних меншин, завдяки навчанню в початковій школі рідною учням мовою;
- 5) формування почуття власної гідності в учнів, які належать до національних меншин, у процесі навчання двома мовами [321].

Дж. Хаммерс вважає, що *головною метою* двомовного навчання є «мультикультурний синтез», тобто не тільки учні з національних меншин, але й учні, які належать до більшості, мають брати участь у двомовному навчанні, вивчати, окрім рідної (L1), ще й другу (нерідну) (L2) мову [412, с. 350].

Визначення спільного дає можливість виявити найголовніші складові мети (завдання) двомовного навчання, як-от: опанування нової мови і культури учнями, які належать до національних меншин, збереження їхньої національно-культурної ідентичності, підвищення рівня успішності етнічної меншості завдяки навчанню в початковій школі рідною учням мовою, вивчення учнями, які належать до мовної більшості, окрім рідної (L1), ще й другої (нерідної) (L2) мови.

Але, потрібно зазначити, що не всі одностайні у думці про складові мети двомовного навчання. Дж. Бланко (G. Blanco) з цього приводу зауважує, що консенсус між експертами у галузі двомовного навчання полягає в тому, що його початкові цілі належать до царини пізнавального й емоційного розвитку, а потім вже до лінгвістичних і культурних реалій [443]. З цього можемо зробити висновок, що першочерговою метою двомовного навчання не є навчання дітей англійської або будь-якої іншої мови, а засвоєння понять, формування знань та навичок через використання рідної мови і застосування цієї інформації у процесі вивчення другої мови.

Науковці Т. Андерсон і М. Бойер (T. Anderson and M. Boyer), колеги Дж. Бланко, розвивають цю ідею і наголошують, що двомовне навчання – це новий шлях реалізації повноцінного навчання для неангломовної дитини в умовах багатонаціональної держави, якою є США. Двомовне навчання потребує переосмислення всього навчального плану задля використання найоптимальніших засобів навчання дітей, формування їхньої готовності до вивчення різних предметів, розвитку національної самобутності й потенціалу для зростання [443, с. 2].

Ці та ряд інших авторитетних фахівців двомовного навчання у США вважають, що в основі двомовних програм має лежати і бути початковою метою пізнавальний і емоційний розвиток учня. Дж. Бланко та його колеги наголошують, що дуже часто педагоги вважають найважливішим досягнення лінгвістичної мети, а саме: навчити другої (нерідної) мови (L2) й інтегрувати дитину в процес навчання. Іншим чинником, зазначає Дж. Бланко та його однодумці, вважають збереження власної культури та мови учнів (L1) під час вивчення ними другої мови (L2). Якщо увагу акцентують лише на лінгвістичній і культурній складових двомовного навчання, стверджують вони, то часто виникають суперечки і плутанина. Прихильники такого підходу вважають занурення у загальний навчальний процес і акультурацію представників національних меншин важливими, але вони не мають бути основною метою двомовних програм [443, с. 3].

Отже, виходячи із вищезазначеного, можемо зробити висновок, що всі дослідники підкреслюють важливість таких складових мети ефективного двомовного навчання:

- 1) пізнавальний та емоційний розвиток учнів;
- 2) підвищення рівня лінгвістичного розвитку шляхом використання двох мов (рідної і нерідної) учнями, які належать як до національних меншин, так і до мовної більшості;
- 3) взаємне культурне збагачення учнів різного етнічного походження.

Отже, найважливішими складовими мети ефективного двомовного навчання є: підвищення когнітивного, емоційного та лінгвістичного рівня розвитку учнів, культурне взаємозбагачення учнів різного етнічного походження.

Американська дослідниця Дж. Мора вважає, що для існування двомовного навчання у США в його найефективнішій формі потрібно інформувати громадськість про його сутність, умови успішного застосування, обов'язково потрібно інформувати батьків, вчителів, політиків і громадськість про наукові дослідження, що проводять у цій царині. Позитивні результати наукових досліджень необхідно реалізовувати на практиці для ефективного функціонування двомовних програм та покращення навчальних результатів у класі [456].

Двомовне навчання у системі освіти Сполучених Штатів Америки завжди було аспектом досить напруженим і дискусійним. Тільки використовуючи сильні форми двомовного навчання, учні можуть стати або залишатися двомовними. Потрібно уникати слабких форм двомовного навчання, що подекуди ще залишилися у застосуванні, а за суттю є одномовними (напр., імерсійні програми) [316; 448].

Аналіз свідчить, що нині у США існує багато ефективних двомовних програм. На особливу увагу заслуговують програми Подвійного занурення (Dual immersion), Перехідні двомовні програми (Transitional bilingual programs) та програми з Розвитку грамотності у двох мовах (Biliteracy development). Дуже вдалим прикладом для наслідування вчені вважають двомовні програми, розроблені в штатах Техас і Флорида, де політики й бізнесмени надають фінансову підтримку для запровадження таких програм, бо вважають за необхідне проводити роботу з поширення і розвитку двомовності та полікультурності для конкурентоспроможності на світовому ринку [457].

Про підвищення уваги до компетентності вчителів двомовного крос-культурного і академічного розвитку (Bilingual Cross-cultural Language and Academic Development (B/CLAD) teachers) свідчать нові вимоги. Нині вчителі мають продемонструвати компетентність у вигляді курсової роботи або тестування, що стосується всіх шести сфер навчання англійської мови у

спеціально розроблених програмах. Так, учителі крос-культурного і академічного розвитку (CLAD) мають бути компетентними у перших трьох сферах (1, 2, 3), а саме:

- 1) структура мови та методика розвитку (L1) і (L2);
- 2) методологія двомовного навчання, розвиток англійської мови та викладання змісту загальноосвітніх предметів;
- 3) культура і культурне розмаїття.

Учителі двомовного крос-культурного і академічного розвитку (B/CLAD) мають також написати курсову роботу з широкого кола проблем двомовного навчання:

- 1) методика навчання рідної мови;
- 2) культурний аспект;
- 3) мовний аспект [546].

Отже, можемо засвідчити, що вчителі двомовного навчання в сучасній Америці повинні відповідати високим академічним стандартам та бути компетентними у багатьох сферах мовної освіти.

У Сполучених Штатах існують уповноважені організації, що займаються питаннями двомовного навчання (див. додаток К). Їхня діяльність пов'язана із захистом прав мовних меншин, поліпшенням і поширенням викладання і навчання двома мовами, наданням різнобічної підтримки двомовній освіті, ресурсами та інформацією для запровадження двомовних програм тощо.

Національна асоціація двомовної освіти (NABE) є єдиною національною професійною організацією, що представляє інтереси двомовних учнів та двомовних освітніх фахівців. NABE має філії у 23 штатах, всього до її складу належить понад 5000 членів –двомовних учителів і вчителів англійської як другої мови (ELL), батьків, парапрофесіоналів (знавців мов та ентузіастів), адміністраторів, викладачів, адвокатів, науковців та політиків. NABE також має 18 Спеціалізованих груп (Special Interest Groups), коло інтересів яких – двомовне навчання. Місією NABE є захист інтересів двомовних учнів та їхніх сімей і тих, хто вивчає англійську, розвиток багатомовного полікультурного суспільства

шляхом надання різнобічної допомоги і підтримки (наукової, методичної, професійної) [464].

Іншими впливовими організаціями, що сприяють розвитку двомовного навчання, є: «Асоціація розвитку міжкультурних досліджень» («Intercultural Development Research Association», IDRA), «Викладачі англійської мови носіям інших мов» («Teachers of English to Speakers of Other Languages», TESOL), «Техаська асоціація двомовної освіти» («Texas Association for Bilingual Education», TABE), «Техаський центр двомовної освіти» («Texas Center for Bilingual Education»), «Техаське агентство освіти» (двомовний відділ) («Texas Education Agency» (TEA) (Bilingual Division)), «Центр прикладної лінгвістики» («The Center for Applied Linguistics»), «Науково-дослідний центр з питань освіти, різноманітності й досконалості» («The Center for Research on Education, Diversity, & Excellence»), «Національний інформаційний центр для вивчення англійської мови» («The National Clearinghouse for English Language Acquisition») та інші [318].

Зараз у США існує також багато організацій, програм, центрів, сайтів, що підтримують залучення батьків до двомовного навчання учнів: «Двомовна / бікультурна сімейна мережа» («Bilingual/Bicultural Family Network»), «Веб-сторінка двомовних сімей» («Bilingual Families Web Page»), «Центр сімейної інформації» («Family Info Center»), «Академічний успіх моєї дитини: шляхи допомоги вашій дитині» (Департамент освіти США) («My child's Academic Success: Helping Your Child Series») (U.S. Dept. of Education), «Керівництво з освіти іспаномовних сімей» («A Guide to the Tool Kit for Hispanic Families»), «Національна коаліція по залученню батьків у галузі освіти» («National Coalition for Parent Involvement in Education»), «Національна інформаційна мережа батька» («National Parent Information Network»), «Національна асоціація батьків та вчителів» («National Parent Teachers Association») [487] та багато інших, що займаються допомогою батькам двомовних дітей.

Отже, можемо зробити висновок, що нині двомовне навчання у США активно розвивається і має підтримку на багатьох рівнях: державному, місцевому,

шкільному, громадському та інших. Сучасна американська школа намагається турбуватися про національну культуру і гідність усіх учнів. Є певні труднощі в забезпеченні всієї молоді середньою освітою, бо велика частина населення є представниками різних етнічних груп. У соціумі США функціонує близько 300 різних мов, тому у великої кількості населення є проблеми із володінням англійською мовою, зокрема майже 5 млн школярів мають низький рівень компетентності [239]. Освітні органи США постійно прагнуть до вдосконалення системи багатомовної освіти в країні з метою надання якомога більшій кількості учнів (зокрема, меншинам) високого академічного рівня знань і можливості досягнення ними мовної компетентності високого рівня. Вивчення культурних особливостей інших народів також передбачено у змісті шкільних програм.

Нині, як і раніше, соціокультурні відмінності спричиняють немало проблем із підготовкою молоді до життя, бо Америка – це вже не колишній «плавильний тигель», де раси підлягали асиміляції, а швидше «салатне блюдо», де кожен компонент зберігає свої смакові якості у мультикультурному середовищі [239]. У наш час, на жаль, не завжди трапляється толерантне ставлення представників одного народу до іншого. У процесі історичного розвитку деякі нації і культури, що домінували у ньому, отримали більше влади та престижу, ніж інші. У результаті мови і культури, що ідентифікують з ними, теж набули відповідного статусу [506]. Тому існує ряд проблем у цій сфері, що потребують вирішення на політичному, соціальному, освітньому та інших рівнях насамперед у таких багатонаціональних країнах, як Сполучені Штати.

Щоб вирішити гострі питання співіснування, була розроблена велика кількість соціальних та інших програм, спрямованих на погашення конфліктів і задоволення потреб усіх расових та етнічних груп, що живуть в Америці. В освіті США це питання вирішують за допомогою створення ефективних двомовних (білінгвальних) програм, зазвичай розрахованих на три роки навчання.

Двомовне навчання у США є досить ефективним, воно потребує від учнів великих зусиль. Крім набуття нових знань та вдосконалення старих, кожний

учень має можливість ознайомитися безпосередньо з країною, мову якої вивчають [190].

Підготовка молоді до корисної та ефективної діяльності в суспільстві та світі, що постійно змінюються, формування в учнів комунікативних навичок і вмінь, планетарного мислення, розуміння та відчуття особистості як невід'ємної частини єдиного та взаємозалежного світу – завдання, що з успіхом вирішують у США на провідних освітніх рівнях шляхом ефективної мовної освіти молодого покоління.

У результаті безперервних досліджень лінгвістів Сполучених Штатів з'явилися в минулому і постійно вдосконалюються двомовні програми (вони зараз зазвичай мають назву «Програми для учнів з обмеженим знанням англійської мови») і форми двомовного навчання для масового використання. Їхньою метою є недопущення неухважного ставлення до хоча б однієї дитини. Спеціалісти намагаються враховувати політичні, освітні, соціальні та інші чинники впливу на шкільну підготовку всіх учнів.

Ми можемо зробити висновок, що розвиток двомовного навчання у США відбувався на тлі полікультурності американського середовища під впливом певних соціокультурних чинників та основних засад розвитку американської освіти.

Засада – основа, те головне, на чому ґрунтується, базується що-небудь (у даному випадку досліджуваний процес). Введення *культурологічного компонента* до двомовного навчання, *національна спрямованість двомовного навчання* є однією із організаційно-педагогічних *засад* двомовного навчання в середній шкільній освіті США. Сутність засади полягає у невіддільності навчання від національної основи, історії і народних традицій, збереженні та збагаченні національних цінностей усіх націй, що живуть на території США. *Іншими* організаційно-педагогічними *засадами* двомовного навчання в освіті США є: *гуманізація* (становить особистісно-орієнтоване навчання, що передбачає задоволення освітніх потреб учня, повагу до почуття його власної гідності, свободи, стосунків з навколишнім середовищем тощо), *перенесення*

акценту з навчальної діяльності викладача на навчально-пізнавальну, трудову та інші види діяльності учня, бо лише активізуючи людину до діяльності, культура може реалізувати свою функцію розвитку особистості; гуманітаризація двомовного навчання (покликана формувати цілісну картину світу, планетарне мислення, духовність та культуру особистості, виявляти самовизначення особистості у світовій культурі тощо). Наступною засадою є *створення умов для самореалізації, самоствердження і самовизначення особистості*, що є результатом її самоорганізації за педагогічної підтримки. Ще однією засадою є *врівноваження позиції педагога і позиції учня*, перетворення їх в особистісно-рівноправні, в позиції людей-співробітників, між якими виникають партнерські стосунки. Наступна засада – *відкритість системи навчання* (означає, що визначення цілей двомовного навчання не обмежується державним замовленням, а передбачає діалог з іншими освітніми системами і педагогічними культурами, готовність до інтеграції у світову освітню спільноту, врахування освітніх потреб учнів, побажань батьків та вчителів; програми задають базовий мінімум, є відкритими для доповнень, що залежать від культурних, регіональних, етнічних та інших умов навчання), *застосування активних методів і форм навчання з використанням елементів наукового пошуку, проблемності, самостійної роботи, комп'ютеризація і технологізація навчання*, що забезпечують можливість інтелектуальної діяльності людини. *Творча спрямованість навчального процесу* – наступна засада, що передбачає мотивацію до навчальної та інших видів діяльності, організацію саморуку до бажаного результату, створює умови для виявлення і розвитку творчих можливостей особистості, її самореалізації. Чергова засада – *використання активізувальних, розвивальних способів організації педагогічного процесу*, що передбачає стимулювання самостійної, творчої діяльності учнів. Ще однією засадою є *оцінювання результату навчання на момент закінчення навчання (outcome-based learning)*, що визначається певними вимогами, уніфікованими незалежно від форми навчання, коли до закінчення навчання кожен учень має досягти поставленої мети. Перевагами такої організації навчання є прозорість

(чіткість поставленої навчальної мети), гнучкість (враховуючи чітко поставлену навчальну мету, викладач може планувати свої заняття відповідно до освітніх потреб учнів), можливість порівняння (можливість порівняння досягнень учнів у межах різних навчальних закладів, це дає змогу легко переходити з одного закладу до іншого), залучення учнів, батьків, інших людей до розроблення навчального плану (завдяки цьому можна підвищити рівень відповідальності та успішності учнів). Засада *нероздільності навчання і виховання* передбачає їх органічне поєднання, підпорядкування змісту навчання і виховання формуванню цілісної та гармонійно розвиненої особистості. *Інші засади*, обґрунтовані вітчизняними й зарубіжними вченими (О. Літвінов, Дж. Хаммерс, Т. Андерсон, М. Бойер, Дж. Бланко та ін.) такі: збереження національно-культурної ідентичності меншин; підвищення рівня успішності етнічної меншості завдяки навчанню в школі рідною учням мовою; забезпечення пізнавального розвитку учнів; забезпечення емоційного розвитку учнів; підвищення рівня лінгвістичного розвитку шляхом використання двох мов (рідної і нерідної) учнями, які належать до національних меншин і до мовної більшості; взаємне культурне збагачення учнів різного етнічного походження; підвищення когнітивного рівня розвитку учнів; застосування міждисциплінарного підходу в навчанні; залучення батьків до двомовного навчання учнів тощо [139; 323; 443].

Отже, аналізуючи організаційно-педагогічні засади двомовного навчання (*гуманізація, національна спрямованість, гуманітаризація, створення умов для самореалізації* та інші) у закладах середньої освіти США на макrorівні (на державному (федеральному) рівні), розглянувши сучасний стан, можемо констатувати, що протягом останніх десятиріч практикування полікультурності і двомовності у США країна набула у двомовному навчанні неабиякого досвіду. За останні роки президентства Б. Обами двомовне навчання отримало певну підтримку і почало розвиватися на новому якісному рівні. Було оновлено NCLB та введено нові Академічні стандарти (Common Core State Standards), що стосувалися, крім іншого, і вдосконалення двомовного навчання. Було підписано Закон «Про успішність кожного учня» («The Every Student Succeeds Act») (2015),

що замінив закон «NCLB» (2009). Він передбачає надання підтримки у навчанні кожному учню незалежно від національної належності, фінансових можливостей та ін. Було прийнято низку рішень на користь ефективної освіти учнів, які належать до мовних меншин, зокрема іспаномовних. Було запроваджено Перехідні двомовні програми та інші, що, замість суто англомовного підходу до навчання учнів, передбачають двомовний підхід. У Сполучених Штатах існують уповноважені організації зі сприяння розвитку двомовного навчання. Однією з них є Національна асоціація двомовної освіти (National Association for Bilingual Education). Це єдина національна професійна організація, що представляє інтереси двомовних учнів та двомовних освітніх фахівців. Але є й багато інших впливових організацій, програм, центрів, сайтів, що залучають до співпраці батьків та спеціалістів. Тож вважаємо, що багато аспектів практики США з питання двомовного навчання є позитивним прикладом для наслідування у полікультурних державах, зокрема Україні.

2.3 Організаційно-педагогічні засади двомовного навчання учнів у середній освіті США на мезорівні

Історично склалося так, що освіта у США, і двомовна у тому числі, перебуває у сфері компетенції місцевих урядів і урядів штатів. Для американської школи характерним є її підкреслено демократична зовнішня організація, відсутність обов'язкових програм і єдиних вимог до знань учнів та їх оцінювання. Навчальні плани і програми складаються місцевими органами управління відповідно до специфічних умов кожного шкільного округу і затверджуються комітетом. Децентралізований характер управління освітою визначає систему її фінансування [189]. Деякі штати країни, серед яких Вірджинія, фінансують лише одномовні програми навчання школярів, а інші, зокрема Нью-Мексико та Мічиган, – тільки двомовні. Це залежить від рішень місцевого керівництва.

Федеральний стандарт стосується лише англійської мови. З-поміж провідних принципів освітньої політики штатів стосовно двомовного навчання назвемо такі: 1) скорочення різниці між рівнями освіти в залежності від кольору шкіри учнів; 2) протистояння тенденції кидати навчання у старшій школі; 3) залучення нових педагогів; 4) стимулювання вивчення мов (двомовності) та країнознавства (полікультурності); 5) зацікавлення школярів у навчанні тощо [563].

Практично кожна школа штату, у якому запроваджується двомовне навчання, має заснувати Консультативну раду з питань двомовності (Bilingual Advisory Committee, BAC). Розглянемо її роботу на прикладі штату Іллінойс, Чикаго.

Консультативна рада штату з питань двомовності як постійний комітет Місцевої шкільної ради (Local School Council, LSC) систематично готує звіт щодо двомовного навчання. Головою та більшістю членів Консультативної ради мають бути батьки учнів, які навчаються за двомовними програмами. А також серед членів ради обов'язково є двомовний учень середньої школи очного відділення. Посадові особи обираються щорічно не пізніше 30 вересня. Проводити наради Консультативної ради рекомендується чотири рази на навчальний рік. Метою Консультативної ради з питань двомовності є всебічна допомога учням, які вивчають англійську мову, зокрема розвиток у них лідерських навичок для ефективної участі в роботі школи і підготовка до захисту інтересів учнів, що вивчають англійську мову [509].

У різних штатах країни існують Ресурсні Центри для двомовних батьків (Bilingual Parent Resource Center, BPRC), якими керує Управління мовної і культурної освіти. Ресурсний Центр для двомовних батьків організовує навчальні курси з технологій і англійської як другої мови, семінари з низки питань, пов'язаних з двомовним навчанням, забезпечує можливості для особистісного розвитку дорослих та дітей. У центрі є бібліотека для батьків учнів, що вивчають англійську мову [509].

Отже, можемо зробити висновок, що батьки відіграють дуже важливу роль у двомовному навчанні своїх дітей. Місцева влада робить все можливе, щоб допомогти батькам стати компетентними в питанні двомовного навчання.

У Сполучених Штатах існують так звані Регіональні мережі двомовних ресурсів (Regional Bilingual Education-Resource Network). Наприклад, у штаті Нью-Йорк Управління двомовної освіти та вивчення іноземних мов (Office of Bilingual Education and Foreign Language Studies, OBE-FLS) Департаменту освіти штату (State Education Department) керує вісьмома регіональними мережами двомовних освітніх ресурсів (Regional Bilingual Education Resource Networks, RBE-RNs). Це центри технічної допомоги штату з сімома регіональними RBE-RNs та однією штатною мовною RBE-RN. Як мережа RBE-RNs працює разом зі співробітниками OBE-FLS, щоб забезпечити технічну допомогу і професійний розвиток районів/шкіл з метою поліпшення навчальної практики та результатів навчання учнів з обмеженим знанням англійської мови або тих, хто лише розпочав вивчати англійську мову (LEP/ELL), надати їм можливість набутти мовну компетентність з англійської мови на основі розвитку рідної [479].

Метою RBE-RNs є створення регіональних ресурсів для забезпечення скоординованої системи високоякісної технічної допомоги, навчання, поширення інформації та професійного розвитку району/школи, щоб поліпшити їхні навчальні програми і методи для навчання LEP/ELLs. Особливу увагу приділяють таким аспектам: студентське посвідчення/проживання; керівництво; якість програм; якість викладання; планування навчання та оцінювання; рівень кваліфікації персоналу; професійний розвиток; залучення батьків; служби підтримки та координації ресурсів. Основна увага приділяється науково-дослідній роботі у цих сферах [479].

Місією RBE-RNs є допомога у розвитку і зміцненні компетентностей у двох мовах педагогів, батьків і членів місцевих спільнот, забезпечення технічної допомоги, професійного розвитку та ресурсів для підтримки академічної успішності LEP / ELLs, прагнення до високих стандартів для всіх учнів. Крім того, RBE-RN надає підтримку розгортанню нової освітньої програми «Гонка до

вершини» («Race to the Top») (2010 р.), ознакою якої є активний розвиток двомовного навчання у США і реформування сфери двомовного навчання [479].

Отже, досліджуючи двомовне навчання у Сполучених Штатах, потрібно зазначити, що нині йому надають неабияку підтримку центри технічної допомоги штатів (регіональними мережами двомовних освітніх ресурсів) (RBE-RNs), підпорядковані Департаменту освіти штату, Національна асоціація двомовної освіти (NABE), що є єдиною національною професійною організацією, що представляє інтереси двомовних учнів і двомовних освітніх фахівців та багато інших впливових організацій країни.

У США близько 90 тис. державних (переважно загальноосвітніх) і близько 30 тис. приватних (переважно конфесійних) шкіл. Приватні навчальні заклади мають самостійне управління та власні стандарти, тому вартість навчання в них вища, а кількість учнів менша, ніж у державних [238]. Щодо застосування програм двомовного навчання у державних та приватних навчальних закладах, можемо зазначити, що і в тих, і в інших навчальних закладах застосовують різні типи двомовних програм, але у приватних школах переважають сильні форми (моделі) двомовного навчання. Вони ефективніші, але потребують більших фінансових затрат.

Шкільна освіта у США триває 12 років (навчаються учні віком від 6 до 18 р.) (див. рис. 2.1).

Почати дитина може з відвідування дошкільних установ (дитячого садка). *Обов'язкове навчання* в школі вона починає у віці 6 років. Програми двомовного навчання часто починають застосовувати ще з дитячого садка і продовжують у початковій школі, а деякі запроваджують дещо пізніше. Нерідко у школах створюють підготовчі групи для дітей до 8 років з метою підготовки їх до занять у двомовних класах.

Навчальний план *елементарної (початкової) школи США* (1–6 кл., учні від 6 до 12 р.) зазвичай охоплює рідну мову учнів (у двомовних класах – рідну і другу мови), математику, природознавство, суспільствознавство, працю, малювання, ліплення, музику, співи і фізкультуру. Часто на уроках фізичного

виховання і різних видів мистецтв уже на початкових етапах починають застосовувати дві мови навчання (мову мовної більшості та мову мовної меншості). У початкових класах широко застосовують комплексне і супутнє навчання, коли навчальна робота концентрується навколо якогось проекту (в цьому вбачаємо відголоски прагматичної педагогіки Д. Дьюї). Учні набувають навичок читання, письма (двома мовами) і лічби [189].

Початковий рівень		Рівень (клас)	Вік учнів (на початку академічного року)
Дошкільний (Preschool)		Ясла (Pre-kindergarten)	3–5
Обов'язкова освіта (Compulsory education)			
Елементарна (початкова) школа (Elementary school)		Дитячий садок (Kindergarten)	5–6
		1 клас	6–7
		2 клас	7–8
		3 клас	8–9
		4 клас	9–10
		5 клас	10–11
Середня школа (Middle school)	Молодша середня школа (Junior high school)	6 клас	11–12
		7 клас	12–13
		8 клас	13–14
Середня школа (випускні класи) (High school)	Старша середня школа (Senior high school)	9 клас	14–15
		10 клас	15–16
		11 клас	16–17
		12 клас	17–18

Рис. 2.1 Схema: структура середньої освіти у США

У двомовних класах перед учителем стоїть вимога вільно володіти обома мовами: як мовою більшості населення країни (американська англійська), так і

мовою меншості (мови національних меншин). Тому нерідко вчителями є іммігранти, дипломовані фахівці, які на високому академічному рівні володіють рідною і американською англійською як другою мовою. Часто американські вчителі проходять курси двомовного навчання, де вони вивчають мову меншості й знайомляться з її культурою. Такі вчителі працюють за програмами, розробленими за підтримки Федерального уряду країни. Але кваліфікованих учителів двомовного навчання часто не вистачає. У такому випадку учням у першій половині дня викладає вчитель, який є носієм однієї мови, а після полудня – вчитель, який є носієм другої мови. Якість навчання в таких умовах зазвичай є нижчою, і це становить серйозну проблему.

Середня школа (коледж середньої освіти) зазвичай має два ступені: *молодша школа* і *старша школа*, але ще існують 4-річні середні школи, комбіновані молодші середні школи тощо. У *молодшій середній школі* (7–9 кл., учні від 13 до 15 р.), як правило, диференціація навчання поглиблюється. Передбачене викладання на різних рівнях (для «здібних» і «нездібних»), а також його доповнено системою елективних предметів (до 35 % навчального часу). До них у більшості випадків належать алгебра, біологія, іноземні мови (учні, що належать до мовної більшості, можуть займатися за двомовними програмами задля поглибленого вивчення іноземної мови), образотворче мистецтво, музика [189]. Учні середньої школи піддають посиленому тестуванню з різних предметів. Якщо дитина належить до національної меншості, то у багатьох штатах вона все ще має проходити тестування англійською мовою часто вже через рік від початку її вивчення. Багато вчителів на основі власних спостережень не погоджується з такими вимогами, бо вважає за потрібне дати дітям хоча б три роки для опанування англійської на достатньому академічному рівні. Учителі постійно звертаються до керівництва з пропозиціями щодо подовження терміну навчання школярів із сімей національних меншин рідною і другою мовами перед тестуванням англійською мовою. Але поки що питання залишається відкритим. Утім, у деяких штатах (таких як Техас та ін.) тестування учнів англійською мовою відбувається через три роки від початку вивчення

мови. Це максимальний термін з нині існуючих у середній освіті США. Можливі варіанти: наприклад, початок тестування англійською мовою може залежати від успішності учнів. Чим успішніше учень опановує другу (американську англійську) мову, тим раніше він може починати проходити тестування цією мовою.

Внутрішня структура американських шкіл має багато специфічних особливостей. Крім поділу на потоки за тестовим відбором, учнів класу часто розподіляють на різні групи залежно від рівня їхніх предметних знань, а також мов, якими вони володіють. Зазвичай учнів об'єднують за їх рідною мовою і навчають у групах або класах за двомовними програмами: іспано-англійськими, франко-англійськими, німецько-англійськими та іншими. Але є і змішані класи, де навчаються представники різних національностей, носії трьох і більше мов. Нерідко учні змушені вивчати чужу мову, ігноруючи рідну. Зрозуміло, що якість навчання у таких класах нижча. Головним чином це відбувається через недостатню кількість кваліфікованих учителів або недостатнє фінансування двомовного навчання.

Старша середня школа США (10–12 кл., учні від 16 до 18 р.), зазвичай, розділена на два профілі: *академічні й практичні*, що мають якісно різні цільові установки і програми навчання. Диференціація навчання відбувається за допомогою демократичного способу вибору предметів. Як правило, для всіх учнів обов'язковими є невелика кількість предметів: рідна мова (у двомовних класах – рідна і друга мови), суспільні дисципліни, фізкультура (у двомовних класах часто заняття проходять із застосуванням двох мов), природознавство і математика (у двомовних класах їх вивчають двома мовами). Програма необов'язкових (елективних) предметів може охоплювати до сотні різноманітних курсів. Найчастіше учні академічних профілів вивчають набір предметів, типових для академічних середніх шкіл: алгебру, геометрію, фізику, хімію, біологію, іноземні мови (їх можна вивчати поглиблено у двомовних класах) [189].

Середню школу у США називають «всеохопною». Обов'язкові предмети тут викладають за програмами, у тому числі й двомовними, єдиними для всіх шкіл штату. Порядок вивчення з класом різних тем, швидкість і методика їх вивчення залишається на розсуд вчителя. Підручники у звичному розумінні відсутні. Але є чималий перелік посібників з кожного предмета. Учитель може обрати з 5–6 книг і рекомендувати чи замовити їх для всіх учнів [189].

При навчальних закладах у Сполучених Штатах Америки діє багато організацій, що допомагають молоді застосовувати на практиці отримані знання, напрацьовувати досвід для розвитку отриманих навичок. Активно діють спеціалізовані клуби, як-от: Spanish Club, French Club, Japanese Club тощо. Структура подібної організації має конкретні клуби при освітніх закладах, загальноштатівській та загальнонаціональній офіси. Організація проводить спеціальні підготовчі курси для своїх членів, займається волонтерською діяльністю, до клубів вивчення другої мови часто запрошують носіїв цієї мови, з якими учні часто її практикують та можуть дізнатися про культурні, економічні, політичні особливості країни, мову якої вони вивчають. Саме ці організації запрошують відомих особистостей з країни походження мови або іноді можуть спонсорувати програми обміну іноземних студентів тощо. У рамках роботи таких клубів ініціюють різнопланові культурні заходи, починаючи з перегляду іноземних фільмів і закінчуючи поїздкою до країни походження мови [190, с. 319–320]. Відвідування таких клубів дуже сприятливо впливає на опанування учнями другої мови.

Варто звернути увагу на такий технічний момент американської школи, як перевірка і оцінювання знань учнів. Усні відповіді малопопулярні, їх майже не застосовують, домінантна форма перевірки знань – тест; а екзамен – це розширений тест. Випускних екзаменів не передбачено. Замість них у 11-му класі учні складають SAT (Scholastic Aptitude Test) – тригодинний тест, що складається з двох частин (рідна мова і математика). Протягом 12-го класу школярі розсилають на адреси університетів результати цього тесту (в балах) разом зі списком пройдених ними предметів (з оцінками) [343]. Стосовно

двомовного навчання ми можемо засвідчити, що за результатами досліджень Міжкультурної асоціації наукового розвитку (Intercultural Development Research Association) практично всі двомовні школи США використовують декілька підходів до оцінювання двомовних учнів, зокрема оцінювання їхньою рідною мовою. Високі академічні стандарти оцінювання застосовують стосовно всіх учнів, зокрема до учнів з обмеженим володінням англійською мовою (LEP). Учителі відчувають відповідальність за всіх школярів і часто використовують індивідуальний та груповий підходи до їх навчання та оцінювання [421]. Для оцінювання рівня знань двомовних школярів використовують тести із завданнями рідною мовою учнів чи тести із завданнями, що супроводжуються детальними поясненнями завдання або передбачають вибір відповіді з кількох запропонованих. Існують описові характеристики та шкала оцінювання для кожного тестового завдання. Цей вид тестування має назву *Multiple choice*, його застосовують при оцінюванні знань із різних предметів [537].

Тож можемо констатувати, що забезпечення всіх учнів якісною освітою є одним із найважливіших завдань двомовних шкіл у США. Зокрема, стосовно освіти учнів – представників мовної меншості передбачено надати освіту такого рівня, що б не поступалася рівню освіти, що отримують учні мовної більшості в одномовних класах.

Серед американських шкіл, які можуть похвалитися різноманітним національним складом і високими успіхами в навчанні, можна виділити Академічну середню школу імені Рональда Макнера в місті Джерсі-сіті, штат Нью-Джерсі, що розташована в одному з найбідніших населених пунктів штату. Ситуація з успішністю в цій школі йде врозрід з уявленням про те, що тільки елітні школи досягають високих рейтингів. Працівники школи Макнера намагаються підтримувати різноманітний склад учнів: серед них приблизно 25% учнів етнічної більшості, 25% афроамериканців і 25% вихідців з Латинської Америки. Решта учнів представляє інші етнічні групи, зокрема населення азійського походження. Школа Макнера послідовно посідає перше місце у рейтингу серед державних середніх шкіл штату, і практично всі її учні

продовжують навчання в коледжах, у тому числі найпрестижніших вищих навчальних закладах США.

Інтерес для нас представляє також середня школа «Ідальго», розташована на межі штату Техас з Мексикою, в якій, здебільшого, навчаються діти латиноамериканського походження, а рівень бідності сімей наближається до 40%. Проте 94% учнів успішно закінчують «Ідальго», причому кожен учень проходить два спеціалізовані курси, які враховують під час навчання в університеті [148]. Таких шкіл у Сполучених Штатах досить багато, серед них: The International School of Tucson (Arizona), The International School of Monterey, International School of the Peninsula, French American International School (California), Boca Prep International School (Florida), Atlanta International School (Georgia), United Nations International School (New York) та інші [497]. Працівники зазначених шкіл постійно ведуть боротьбу за збереження престижу і високого рівня знань своїх учнів.

Розглянемо і порівняємо зміст двомовного навчання деяких американських шкіл різних штатів. Почати вважаємо за доречне з характеристики поняття «зміст навчання».

Зміст навчання окреслено у навчальному плані, навчальних програмах (система знань, умінь, навичок) і навчальних матеріалах з певного предмета [542]. Зміст і його опанування є основою для всебічного розвитку особистості, формування у неї гуманістичного світогляду і пізнавальних інтересів. Отже, «зміст двомовного навчання» можемо охарактеризувати як коло систематизованих знань, умінь і навичок, що набувають учні шляхом використання двох мов і які є основою для всебічного розвитку учнів, формування у них гуманістичного світогляду і пізнавальних інтересів. Відповідно, зміст двомовного навчання визначається навчальним планом, штатними навчальними програмами і навчальними матеріалами, необхідними для запровадження двомовного навчання.

Більшість шкіл, у яких функціонує двомовне навчання у США, мають назву *інтернаціональних* (приклади зазначено вище). Всі 50 американських

штатів, у яких функціонує двомовне навчання, розглянути в одному дослідженні досить складно, тому ми розглянули кілька штатів, що розміщені за різними географічними напрямками країни. Отже, перший критерій вибору нами шкіл для дослідження – *географічний*. Іншими критеріями, за якими ми обирали школи, є: критерій *полікультурності населення* штатів та критерій репрезентації *різних моделей* двомовного навчання.

Візьмемо, наприклад, штат Каліфорнія (захід країни), чи не найбільш багатомовний штат США. Тут функціонує *німецько-американська інтернаціональна школа* (The German-American International School, GAIS) (Сан-Франциско) (див. додаток Н). Трансдисциплінарна програма цієї середньої школи охоплює не тільки наукову сферу, але також є спрямованою на залучення до взаємодії громадськості, батьків учнів і неспеціалістів із знанням мов та ін. Така програма базується на стандартах Міжнародної організації бакалаврату (International Baccalaureate Organization) штату Каліфорнія і німецькомовних країн, розроблена Міжнародним бакалавріатом асоціації світових шкіл, який створює програми для державних і приватних шкіл штатів Каліфорнія і Невада (International Baccalaureate). Вона містить два курси: вступний – для 5 класу (34 години) і основний (36 годин) – для 6–8 класів [540].

Взагалі двомовне навчання в цій школі починається з дошкільної ланки і продовжується до 8 класу середньої школи. Навчання відбувається з використанням Двосторонніх двомовних програм (Two-way bilingual programs), коли в процесі вивчення шкільної програми застосовують дві мови у рівній пропорції (рідна і нерідна мови учнів). Метою двомовного навчання в школі є виховання впевненої в собі, гідної, творчої, відповідальної особистості, яка навчається протягом усього життя і вміє глобально мислити.

Вступний курс середньої двомовної школи містить обов'язкові предмети і предмети за вибором (елективні).

Обов'язкові предмети такі: англійська мова, рідна мова (англійська або німецька), природничі науки (викладають англійською мовою). Усі інші

предмети: фізичне виховання, образотворче мистецтво, музику, танці та інші види мистецтва викладають двома мовами, у тому числі й під час консультацій.

До *елективних предметів* відносять: математику (викладання англійською і німецькою), гуманітарні науки (англійською і німецькою), іноземні мови (французька або іспанська).

Основний курс (6–8 кл.) охоплює: *обов'язкові предмети* (англійська мова, рідна мова (англійська або німецька), фізичне виховання (викладається двома мовами), консультації (двома мовами)) та *елективні предмети* (математика (викладається англійською і німецькою), гуманітарні науки (англійською і німецькою), іноземні мови (французька або іспанська); образотворче мистецтво, музику, танці та інші види мистецтва викладають двома мовами.

Школа використовує інтердисциплінарний комплексний підхід, в основі якого – інтегроване навчання. Це створює широкі можливості для формування світогляду школяра із залученням наукових знань, літератури, живопису, музики тощо; концептуальне навчання, що спирається на систему поглядів різних науковців; школа розвиває комунікативні навички учнів, міжкультурну компетентність, виховує повагу до інших культур, позитивне ставлення до навчання, вчить користуватися комп'ютерними технологіями тощо [540]. Після закінчення середньої школи учні продовжують навчання у вищій школі, яку вони обирають самостійно.

На *заході* країни також функціонують двомовні школи, в яких поряд з американською англійською другою мовою є французька, китайська, японська та інші мови [497].

Розглянемо ще одну середню двомовну школу штату Каліфорнія. Це *німецька інтернаціональна школа Силіконової Долини* (German International School of Silicon Valley, GISSV). Її особливість полягає в тому, що навчання та оцінювання дітей тут відбувається за німецькими стандартами для середньої школи (Sekundarstufe I and II). Школа дотримується німецького навчального плану Тюрингії (Thuringia). Мовами викладання є німецька та англійська.

У GISSV вивчають такі навчальні дисципліни:

- німецька мова і література (5–12 клас);
- англійська мова і література (5–12 клас);
- математика (5–12 клас) – німецькою;
- друга іноземна мова французька або іспанська (6-12 клас);
- третя іноземна мова французька або іспанська (факультативно, 10–12 клас);
- біологія (5–12 клас) – двомовно, німецькою та англійською;
- хімія (7–12 клас) – двомовно, німецькою та англійською;
- фізика (6–12 клас) – німецькою;
- географія (5–9 клас) – двомовно, німецькою та англійською;
- історія (5–10 клас) – двомовно, німецькою та англійською;
- історія (11–12 клас) – німецькою;
- американська історія/соціологія (7-12 клас) – англійською;
- економіка (9–12 клас) – англійською;
- етика (5–9 клас) – німецькою;
- мистецтва (5–12 клас) – німецькою;
- музика (5–9 клас) – німецькою;
- фізкультура (5–12 клас) – німецькою;
- інформаційні технології (5 клас) – німецькою.

По закінченні цієї школи учень отримує диплом про двомовну освіту [394].

На південному сході країни у столиці штату Алабама, м. Монтгомері, функціонує *окружна державна середня школа* (Montgomery County Public School, MCPS), яка працює за двомовною програмою «Англійська для тих, хто говорить іншими мовами» («English for Speakers of Other Languages», ESOL). Учні цієї школи проходять державне тестування на виявлення рівня володіння англійською мовою і їх розподіляють за відповідними рівнями навчання. Їх усього три [455].

Навчальний план середньої двомовної школи розроблений таким чином, щоб навчити школярів критично мислити. Навчальна програма призначена для

набуття і закріплення учнями всіх чотирьох мовних навичок: аудіювання, говоріння, читання і письма. Введення в програму літературного й описового текстів надає можливості для поглибленого розвитку мови з використанням автентичного матеріалу. Вчителі повинні створити учням можливості для додаткової практики читання [455].

Навчальний план ESOL для 1–2 рівнів.

Окружна державна школа Монтгомері (MCPS) користується програмою Майлстоунз (Milestones) для початківців. Зміст цієї програми узгоджено зі Стандартами володіння англійською мовою штату Меріленд (Maryland English Language Proficiency Standards), а також з ключовими показниками володіння англійською мовою (Key English Language Arts indicators). Програма має міжпредметний зв'язок, передбачено розвиток академічного словника завдяки використанню програми шестиступеневого розвитку словникового запасу. Ця програма має в основі розробки освітнього теоретика Р. Марцано (R. Marzano), послідовника Б. Блума (B. Bloom). Програма надає студентам можливість грамотно володіти мовою, розвивати техніку читання у роботі з літературними та інформаційними текстами. Навчальний план передбачає систему оцінювання, яка може бути використана для перевірки рівня володіння мовою і підготовки учнів до оцінювання штату Меріленд (Maryland State Assessment) [455].

Навчальний план ESOL для 3 рівня. Стандартизований навчальний план ESOL (2008 р.) 3 рівня узгоджено з навчальним планом Державного департаменту освіти штату Меріленд (Maryland State Department of Education Voluntary State Curriculum). Навчальний план орієнтований на формування базових міжособистісних навичок спілкування (Basic Interpersonal Communication Skills, BICS), за Дж. Каммінсом, та чотирьох видів мовленнєвих навичок: говоріння, аудіювання, читання, письма. Навчальний план також сфокусовано на розвитку когнітивного академічного володіння мовою (Cognitive Academic Language Proficiency, CALP), за Дж. Каммінсом, для учнів просунутого рівня ESOL. Навчальний план ESOL середньої школи складається з

чотирьох частин, кожна з яких охоплює дев'ять тижнів навчання. До навчального плану ESOL введено:

- читання та переказ;
- академічний словник;
- говоріння з метою розповіді, інформування та переконання;
- цілеспрямоване прослуховування ораторів та доповідачів;
- написання заміток та есе;
- вміння робити висновки, підбивати підсумки та оцінювати текст.

Система оцінювання ESOL є системою перевірки рівня володіння мовою і слугує основою для підготовки учнів до оцінювання за стандартами штату Меріленд [455].

Ознайомимося з однією з початкових шкіл м. Сентервіля штату Вірджинія (the London Towne Elementary School) (Схід країни). Тут у двомовних класах діти займаються за Програмою подвійного занурення (Dual immersion), ще її називають «Two-way bilingual program». Учні, англомовних та іспаномовних, у середньостатистичному класі у відношенні 50% на 50%. Навчання починається у підготовчій групі, де вчать діти до 8 років. Серед них немало дітей, які в дитячому садку займалися за іспано-англійськими двомовними програмами, тому їм навчатися значно легше, ніж учням, які тільки-но розпочали навчатися у двомовних класах.

Заняття у середній двомовній школі поряд з іншими предметами містять вивчення англійської та іспанської мов як систем. Математику викладають двома мовами. У першій половині дня заняття в школі відбуваються іспанською мовою, а у другій половині дня – (американською) англійською. З-поміж учителів двомовного навчання – чимало іммігрантів з Пуерто-Ріко, які володіють іспанською і англійською мовами. Сутність занять полягає в тому, щоб засвоїти навчальний зміст предметів і «швидко схопити другу мову», не забуваючи при цьому своєї рідної. У результаті навчання учні мовної більшості здобувають міцні знання з іспанської мови, а учні мовної меншості опановують американську англійську на досить високому соціальному і академічному

рівнях. Причому вчителями помічено, що іспаномовні діти нерідко мають вищі успіхи в навчанні у порівнянні з англомовними [317].

На *сході* країни ще функціонують двомовні школи з другою французькою, німецькою та іншими мовами.

Варто зазначити, що у штатах Небраска (північ країни), Арканзас (південь країни), Делавер (схід країни) у школах використовують лише одномовні програми. Цим вони суттєво відрізняються від більшості штатів країни, що прагнуть до розвитку полікультурності й багатомовності. Штат Вірджинія фінансує лише одномовні навчальні програми, тоді як штати Мічиган (північний схід країни) і Нью-Мексико (південь країни) фінансують суто двомовні навчальні програми і тим прагнуть до розвитку культурного і мовного різноманіття [500].

У штатах Вашингтон (північний захід країни), Техас (південь країни), Іллінойс (північний схід країни) та багатьох інших штатах поширеними є Перехідні двомовні програми (Trasitional bilingual program), що передбачають навчання рідною мовою учня доти, доки він не опанує англійську на достатньому рівні. Зазвичай програма розрахована на три роки. Після того, як учень опанував англійську мову, тільки цю мову використовують на заняттях. Навчання рідної мови припиняється, тому таку форму навчання важко назвати демократичною і найбільш продуктивною. При такому підході три роки учні спираються на рідну мову тільки для переходу на англійську і поступово можуть забути рідну мову і підмінити свої культурні цінності іншими, що завжди негативно впливає на особистість.

У штатах Каліфорнія та Нью-Йорк (північний схід країни), як і у багатьох інших школах США, діти зазвичай займаються за Двосторонніми двомовними програмами [369], про які вже йшлося вище. Вони є дуже популярними, їх вважають найефективнішими з усіх двомовних програм, але вони потребують найбільшого фінансування і компетентних двомовних учителів, бо передбачають вивчення шкільного матеріалу в однаковій пропорції і рідною, і другою мовами учнів.

Отже, розглядаючи різні школи і напрями їх роботи, можемо засвідчити, що підходи до навчання, зокрема двомовного, у США досить різні, а програми, за якими навчаються учні, також мають чимало відмінностей. На даний час у більшості шкіл Сполучених Штатів існує тенденція до розвитку полікультурності й багатомовності. Разом із тим у деяких штатах країни (а саме: Делавер, Небраска, Арканзас) спостерігаємо використання одномовних програм і скорочення уроків вивчення іноземних мов. Причина цього криється у спробах збереження фінансової бази освіти. Результатом такої економії є позбавлення учнів якісної освіти: не лише двомовної, а і загальної, а тому такий підхід є помилковим.

Розвиток двомовного навчання є однією з провідних тенденцій формування змісту освіти у школах США в останній третині ХХ ст. Введення у зміст освіти двомовних програм розглядається як засіб підвищення шкільної успішності, розвитку рідної мови. Досить часто це перехідний етап до навчання англійською мовою. Але, якщо повний перехід не відбувається і рідна мова учня продовжує розвиватися, то такий підхід є чинником суттєвого підвищення соціального статусу учнів, способом реалізації їхніх прав, основою для бікультурного розвитку.

Полікультурний компонент двомовного навчання є педагогічно цінним компонентом, бо полягає у вихованні в учнів поваги до культурної спадщини своєї етнічної групи; розвитку полікультурної компетентності учнів; вихованні толерантного ставлення до інших культур; покращенні взаємовідносин між представниками різних етнічних груп; викоріненні різнопланових проявів расизму, упереджень, дискримінації; рішенні міжнаціональних і міжетнічних конфліктів; успішному навчанні учнів – вихідців із сімей етнічних меншин; забезпеченні рівних можливостей в освіті [142].

У деяких штатах країни (Техас, Вісконсин та ін.) існують стандарти двомовного навчання, у яких зазначені *вимоги* до підготовки і роботи вчителів двомовного навчання. Треба зазначити, що такі стандарти можуть дещо відрізнятися, а у деяких штатах вони взагалі відсутні.

У штаті Техас у стандарті двомовного навчання визначені такі *вимоги* до підготовки і роботи вчителів двомовного навчання:

- 1) мати високий рівень комунікативної компетентності, володіти двома мовами (L1 та L2) на високому академічному рівні;
- 2) знати теоретичні основи двомовного навчання, бути обізнаним із поняттями двомовності і бікультурності (бути компетентним у питаннях культури народу, мову якого вивчають);
- 3) вміти управляти процесом опанування учнями першої і другої мов та їх розвитку;
- 4) бути готовим використовувати комплексний підхід у розвитку грамотності як щодо рідної мови учнів, так і другої;
- 5) управляти змістом навчання у процесі викладання L1 та L2 [320].

У штаті Вісконсин *вимоги* до підготовки і роботи вчителів у стандартах двомовного навчання мають кілька напрямів:

- 1) мовна компетентність: мати високий рівень мовної компетентності в англійській мові, розуміти лінгвістичні й паралінгвістичні особливості англійської мови, вміти управляти процесом опанування учнями мови у формальній і неформальній обстановці;
- 2) розвивальний, соціальний та культурний аспекти: у процесі викладання англійської мови мають розуміти, як навчання впливає на успішність і розвиток учнів, спиратися на їхній соціокультурний розвиток і вчити застосовувати освітні стратегії;
- 3) навчальний план, процес навчання та оцінювання: використовувати ефективні навчальні плани, робити процес навчання продуктивним та вміти оцінювати рівень вивчення англійської мови і знань, що ними оволоділи учні, застосовуючи англійську компетентність протягом усього навчання в школах;
- 4) шкільна атмосфера: визнавати важливість ситуативної підтримки програм для тих, хто вивчає англійську мову в рамках школи та громади, щоб забезпечити їхню успішність;

5) професійний розвиток: бути практиками, які постійно працюють над професійним розвитком, проводять дослідження та запроваджують інновації;

6) лінгвістична і культурна компетентність: прагнути досягнути високого академічного рівня володіння мовами, глибокого розуміння культурних особливостей;

7) двомовна педагогіка: визначати цілі й застосовувати ефективні методи управління двомовним навчанням, удосконалювати зміст навчальних програм, керувати практикою навчання та застосовувати критерії оцінювання багатомовної компетентності [319].

Цінним для нашого дослідження є досвід наукового проекту, в якому взяли участь сім команд учених різних напрямів: наукові працівники, викладачі, адміністратори, політики з Канади та американських штатів Огайо, Техас, Каліфорнія, Вісконсин, Флорида та Меріленд. У 2002 р. вони об'єдналися для проведення досліджень у сфері освіти з метою запровадження шкільних реформ. Їх дослідження були присвячені різним галузям освіти, зокрема мовній (двомовній) освіті.

Для підвищення ефективності викладання вчителями навчального матеріалу в контексті двомовного навчання науковцями було розроблено *п'ять основних стандартів*, вимогами яких мали керуватися двомовні вчителі. Це такі *стандарти*:

1) вчителі та учні мають працювати разом над певним матеріалом або ідеєю (у групах або гуртом);

2) протягом всього навчального процесу потрібно розвивати мовну грамотність (компетентність) учнів у двох мовах. Учителі також мають постійно працювати над власним мовним розвитком;

3) заняття повинні мати зв'язок із життям учнів, тобто їхнім життєвим досвідом, який вони отримують вдома, у школі, в суспільстві;

4) має відбуватися підготовка учнів до підвищення стандартів, запровадження навчальної діяльності вищого рівня задля глибшого розуміння навчального матеріалу учнями;

5) на заняттях повинен мати місце перманентний діалог, відомий як «навчальна розмова» («instructional conversation»). Процес навчання має проходити через діалог учителя та учня, таке спілкування має відбуватися у маленьких групах і бути академічним та цілеспрямованим [554].

Ці стандарти були випробувані у школах Каліфорнії Центром з вивчення освіти, розмаїття і передового досвіду (Center for Research on Education, Diversity and Excellence, CREDE) на основі аналізу навчальних планів з усіх дисциплін, задіяних у процесі навчання. Роботу проводили з учнями молодших і старших класів, що належать до різних мовно-культурних спільнот. Вони виявилися ефективними як для учнів мовної більшості, так і для учнів мовної меншості [352].

З оглянутого вище, можемо зробити висновок, що вимоги до вчителів двомовного навчання у двох різних штатах країни дуже схожі. Так, учителі повинні мати високий рівень соціокультурної та мовної компетентності у двох мовах для розвитку такого ж рівня двомовної та соціокультурної компетентності у своїх учнів. Вчителі зобов'язані постійно підвищувати свій кваліфікаційний рівень, ефективно організовувати процес двомовного навчання для досягнення високих успіхів у навчанні школярів.

Для того, щоб процес двомовного навчання був ефективним, на думку С. Крашена та його колег, дуже важливо зробити для цього освітнє середовище сприятливим, а саме:

- 1) створювати в учнів робочий настрій, щоб не боятися зробити помилки, але намагатися їх усунути;
- 2) постійно урізноманітнювати його у лінгвістичному і культурному аспектах;
- 3) пропонувати велику кількість завдань, щоб учні могли фокусувати увагу на тих завданнях і видах діяльності, які їм подобаються, а мову використовувати як інструмент їх обробки;
- 4) час від часу його розширювати, щоб задовольнити інтереси і потреби учнів;

5) заохочувати учнів до застосування другої (нерідної) мови, у тому числі в позаурочний час чи протягом усього дня [431].

Думки С. Крашена продовжують Д. Енрайт (D. Enright) та М. Мак-Клоскі (M. McCloskey). Вони характеризують сприятливе навчальне середовище для двомовного навчання у такий спосіб:

- 1) розкута обстановка, де є потенціал для спонтанності;
- 2) у вчителя багато ролей: учитель, учасник, посередник, спостерігач;
- 3) збереження балансу між навчанням і взаємодією;
- 4) сприяння взаємонавчанню учнів;
- 5) використання матеріалів із повсякденного життя (газети, журнали, листівки, розклад прибуття автобусів і таке інше);
- 6) надання учням можливості займатися класною адміністративною роботою (підрахунок підручників, контроль відвідування занять, замовлення обідів та інше);
- 7) навчальний план розробляється відповідно до завдань і заходів, що планують самі учні, з орієнтуванням на застосування мови;
- 8) такі джерела як словники, енциклопедії, підручники, розклад та інше для виконання різного виду завдань необхідні всім учням;
- 9) спонтанне спілкування: реальні люди мають приходити до класу для спілкування і роботи з учнями [373].

Дослідниця Л. Малаж підкреслює важливість умотивованості до навчання учнів. Адже мотивація забезпечує потребу в спілкуванні, спонукає до ідентифікації із соціальною групою як частиною суспільства і сприяє побудові планів на майбутнє. Упевненість у своїх силах і наявність умотивованості забезпечує успіх учнів у опануванні другої мови [443]. Існує мінімальний рівень мовної компетентності, поріг, якого учень має досягти, щоб ефективно виконувати академічні завдання з когнітивними вимогами. Поріг (рівень) когнітивного академічного знання мови (cognitive academic language proficiency (CALP), за Дж. Каммінсом, досягають зазвичай між п'ятим і сьомим роками вивчення учнями другої мови [358].

Вивчення другої мови має проходити паралельно з процесом *акультурації* учнів (див. табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Етапи опанування другої мови і акультурації
(за Л. Малаж) [443]

Акультурація	Опанування другої мови
<i>Етап 1.</i> Нова культура майже недоступна. Відчувається постійна невпевненість.	Новою мовою оперувати дуже важко.
<i>Етап 2.</i> Нова культура функціонально зрозуміла.	Нова мова починає набувати комунікативного смислу.
<i>Етап 3.</i> Проходить акультурація з поступовими змінами і адаптацією до нової культури.	З розвитком грамотності в рідній мові розвивається грамотність у другій мові.
<i>Етап 4.</i> Аспекти життя особи стають бікультурними, тобто людина відчуває себе однаково комфортно у рамках двох культур.	Досягається грамотність володіння другою мовою майже як першою (рідною).
<i>Етап 5.</i> Друга культура стає «комфортною», хоча своя власна продовжує бути важливою.	Друга мова стає теж домінантною у використанні поруч з першою.

Отже, у таблиці продемонстровано зв'язок процесу опанування другої мови з акультурацією, тобто пізнанням учнями особливостей нової культури та адаптацією до неї. Це є паралельні й тісно взаємопов'язані процеси.

Важливо звернути увагу на вік дитини (сензитивний період), який є оптимальним для засвоєння другої мови.

1. До періоду настання статевої зрілості (12 років) немає ніякої принципової різниці, у якому віці починати вивчати і розвивати другу мову. Цей відрізок часу є найбільш сприятливим для опанування другої мови (L2) на

основі знань і навичок, отриманих у рідній мові (L1).

2. Якщо розвиток рідної мови (L1) переривається до її повноцінного опанування, то це справляє негативний когнітивний вплив і на розвиток другої мови (L2). І навпаки, діти, які досягли повного когнітивного розвитку у двох мовах, зазвичай мають когнітивні переваги у порівнянні з монолінгвами.

3. На початкових етапах опанування L2, дорослі й підлітки з міцним знанням рідної мови розвивають базові міжособистісні комунікативні навички (basic interpersonal communication skills (BICS)) скоріше, ніж діти, яким потрібно два або три роки адаптації до другої мови.

4. Старші діти (від 8 до 12), які кілька років у школі вивчали рідну мову, найбільш ефективно досягають когнітивного академічного рівня компетентності у другій мові (cognitive academic language proficiency (CALP)). Підлітки з міцним знанням рідної мови досягають рівноцінного рівня компетентності у другій мові, за винятком вимови (наявний акцент) [443].

Отже, щоб процес двомовного навчання і опанування другої мови був ефективним, потрібно враховувати багато чинників, зокрема навколишнє середовище, у якому навчається учень, позитивну вмотивованість до навчання, сензитивний вік, який вважається найсприятливішим для засвоєння мови тощо.

Мета навчання другої мови у шкільній освіті США заслуговує в контексті нашого дослідження особливої уваги. Представники мовної меншості мешкають на території країни, мову і культуру якої вони мають знати і поважати задля повноцінної життєдіяльності в цьому суспільстві. Для представників мовної більшості опанування мови меншості є також необхідним з багатьох причин. Розглянемо їх. По-перше, це необхідність виявлення поваги до національних меншин, які проживають поряд з ними у одній країні і з якими вони спілкуються і співпрацюють щодня. Але є ще певні мотиви, що змушують мовну більшість вивчати другу (іноземну) мову. Одним з найвагоміших є економічний аспект цього питання. У 2005 р. А. Саїз (A. Saiz), економіст Пенсильванського університету, і Є. Зойдо (E. Zoido), економіст консалтингової групи LECG, опублікували спеціальне дослідження, в якому визначили, знання яких мов

відзначається найвищими надбавками до зарплати у США. За результатами цих досліджень, володіння іспанською та французькою мовами оплачують досить скромно, відповідно (+1,7%) та (+2,7%). Володіння німецькою, італійською, російською та китайською мовами більш прибуткове і дає працівникові в середньому чотиривідсоткову надбавку до зарплати [171].

Опанування цих мов можливе у рамках двомовних програм, які є досить ефективними. Полікультурні й двомовні навчальні програми передбачають кардинальні зміни у змісті освіти: введення курсів з індіанознавства, афроамериканознавства, мексиканоамериканознавства; культури, музики та мистецтва різноманітних етнічних груп; інтерпретацію історичних подій з погляду етнічних груп, які брали в них участь; вивчення мови, фольклору, традицій і звичаїв етнічних меншин. На жаль, двомовне навчання з використанням мов корінних мешканців, не дуже часто трапляється у США. Найважливішим завданням освітніх закладів та інших установ, що підтримують розвиток мов корінного населення, є боротьба за виживання корінних північноамериканських мов і культур. Проте, зрештою, їх виживання залежить від вибору мови для навчання носіями цієї мови [536].

Стосовно двомовного навчання з використанням української мови, маємо сказати, що двомовних програм, за якими викладають англійською та українською мовами, у США застосовують досить мало. Це пов'язано з тим, що більшість американських українців (близько 80%) народилися у США. Бажання більшої частини емігрантів пристосуватися до нових мовних обставин привело їх та їхніх нащадків до швидкої асиміляції і вивело поза межі функціонування української мови. Якщо в Україні школа – це сходинка до майбутньої освіти дітей та до здобуття фаху, то рідні школи, школи українознавства, курси за кордоном – це здебільшого духовні школи. Вони допомагають учням зберегти свою етнічність, головним показником якої є мова. Школа сприяє поширенню інформації про Україну як серед людей українського походження, так і серед представників інших національностей. З цією метою широко використовують дистанційну форму навчання, а під час занять у школі – мультимедійні засоби та

інтерактивні методи навчання (фронтальне навчання, парне навчання, навчання у грі, навчання у дискусії тощо). Для українців в Америці ефективною формою оволодіння українською мовою часто є хартійні школи, які набувають усе більшого поширення у США, оскільки забезпечують якісну освіту і відповідають вимогам громади, тим більше, що Українська держава створила установи, які допомагають закордонним українцям розвивати рідномовну освіту [220].

Отже, аналізуючи організаційно-педагогічні засади двомовного навчання у закладах середньої освіти США на мезорівні (на рівні штату, округу, міста), ми можемо зробити висновок, що зміст і організація двомовного навчання в різних штатах країни відрізняються, але мають і чимало спільних рис. Стосовно *змісту* потрібно зауважити, що практично в усіх школах штатів Каліфорнія, Алабама, Меріленд, Вірджинія та ін., де функціонує двомовне навчання, навчальні програми призначені для набуття і закріплення учнями всіх чотирьох видів мовленнєвих навичок: аудіювання, говоріння, читання і письма. У навчанні часто використовують роботу з текстом. У таких школах можна спостерігати тенденцію до розвитку полікультурності й багатомовності. Зазвичай застосовують інтердисциплінарний комплексний підхід, також відомий як інтегроване навчання, у ході якого з'являється можливість показати дитині світ у всьому його розмаїтті із залученням наукових знань, літератури, живопису, музики тощо, а також актуальним є концептуальне навчання, яке спирається на систему поглядів різних науковців. У школах активно розвивають комунікативні навички учнів, їхню міжкультурну компетентність. Приділяють увагу вихованню поваги до інших культур, позитивного ставлення до навчання, вчать користуватися комп'ютерними технологіями тощо. Педагогічна цінність такого навчання полягає:

- у вихованні в учнів поваги до культурної спадщини своєї етнічної групи; розвитку полікультурної компетентності учнів;
- покращенні взаємовідносин між представниками різних етнічних груп;
- викоріненні різнопланових проявів расизму, упереджень, дискримінації;

- вирішенні міжнаціональних і міжетнічних конфліктів;
- успішному навчанні учнів – вихідців із сімей етнічних меншин;
- забезпеченні рівних можливостей в освіті для всіх учнів.

Утім, у деяких штатах країни (Небраска, Арканзас, Делавер) використовують виключно одномовні програми, там можна спостерігати скорочення кількості уроків іноземних мов. У такий спосіб виправдовують спроби збереження фінансової бази освіти, але в результаті дітей позбавляють якісної двомовної й загальної освіти.

Американська школа має підкреслено демократичну зовнішню *організацію*. Освіта у США, зокрема двомовна, перебуває у сфері компетенції місцевих урядів і урядів штатів. Обов'язкові програми і єдині вимоги до знань учнів та їх оцінювання відсутні. Навчальні програми та плани складають місцеві органи управління відповідно до специфічних потреб кожного шкільного округу. Децентралізований характер управління освітою впливає також на систему її фінансування.

До мережі шкіл США входять державні й приватні навчальні заклади. Шкільна освіта триває, як правило, 12 років. Двомовне навчання є засобом отримання освіти і складовою освіти США. Середня школа (коледж середньої освіти) зазвичай має два ступені: молодша середня школа (7–9 кл., учні від 13 до 15 р.) і старша середня школа (10–12 кл., учні від 16 до 18 р.). Одним із найважливіших завдань закладів середньої освіти у США є забезпечення всіх учнів якісною освітою, зокрема учнів – представників національних меншин.

Батьки відіграють важливу роль у двомовному навчанні дітей. Місцева влада допомагає батькам стати компетентними в питанні двомовного навчання, застосовуючи різні програми допомоги батькам. Розвитку двомовного навчання надають підтримку центри технічної допомоги штатів (регіональними мережами двомовних освітніх ресурсів) (RBE-RNs), що підпорядковані Департаменту освіти штату, Національна асоціація двомовної освіти (NABE), яка є єдиною національною професійною організацією, що представляє інтереси двомовних

учнів і двомовних освітніх фахівців та багато інших впливових організацій країни.

2.4 Організаційно-педагогічні засади двомовного навчання учнів у середній освіті США на мікрорівні

В освіті сучасних країн існують різні форми та методи організації двомовного навчання та моделі двомовного навчання. Ґрунтуючись на проведеному нами аналізі досліджень С. МакКарті, К. Бейкера, Х. Оки (Н. Ока) та інших, можемо констатувати, що основні моделі двомовного навчання (дуже часто зарубіжні вчені називають їх *форми двомовного навчання*) описані й класифіковані дослідниками на основі цілей навчання, що мають суттєві відмінності. Як свідчить аналіз, двомовне навчання не завжди передбачає збалансоване використання двох мов. Американський учений С. МакКарті услід за К. Бейкером констатує наявність існування різновидів двомовного навчання, серед яких виділяють слабкі й сильні його моделі (форми). Залежно від моделі застосовують певні методи двомовного навчання. Розглянемо їх детальніше у таблиці (див. табл. 2.2), складеній нами на основі систематизації Х. Оки (1996 р.) та К. Бейкера (2001 р.) з урахуванням досліджень С. МакКарті [377].

Таблиця 2.2

Моделі двомовного навчання

Слабкі моделі (форми) двомовного навчання			
Типи програм	Мета	Метод	Приклад
1. Занурення, структуроване занурення (Submersion, structured immersion)	Вивчення мови мовної більшості, мова мовної меншості не відіграє ніякої ролі. Асиміляція	Мова мовної більшості є змістом і засобом навчання	Програми, що застосовують у Сполучених Штатах

	МОВНИХ МЕНШИН З МОВНОЮ БІЛЬШІСТЮ (Тип А)		
2. Занурення з усуненням від звичайних занять (Submersion with withdrawal classes, sheltered English)	Вивчення мови мовної більшості через компенсаторне навчання. Проблема стигматизації (соціально- психологічна дискримінація певної категорії людей) (Тип А)	Мова мовної більшості є змістом і засобом навчання. Методика навчання схожа на навчання за програмами ESL («англійська як друга мова»)	Програми, що застосовують у Сполучених Штатах
3. Освітня сегрегація (Segregationist Education) (різновид расової дискримінації)	Монолінгвільна освіта мовою меншості; мова більшості виключається	Мова мовної меншості є змістом і засобом навчання	Програми, які застосовують в Сполучених Штатах
4. Перехідні двомовні програми (Transitional bilingual education)	Мовна та культурна асиміляція мовної меншості з мовною більшістю. Ігнорування	Мова мовної більшості є змістом і засобом навчання, на початку мова мовної меншості може бути	Програми, які застосовуються в Сполучених Штатах

	етнічних груп меншин (Тип А)	засобом навчання. Специфічні уроки вивчення мови	
5. Загальна освіта з викладанням іноземної мови (Mainstream education with foreign language teaching)	Обмеження опанування учнями інших мов, окрім тої, якою потрібно оволодіти (Тип С)	Іноземна мова є змістом і засобом навчання	Викладання іноземної мови в Німеччині
6. Сепаратистське навчання (Separatist education)	Навчання мовою меншості як засіб відмежування від мови більшості (Тип С)	Мова мовної меншості є змістом і засобом навчання	Аристократичне навчання в Росії, Польщі та ін. країнах
Сильні моделі (форми) двомовного навчання			
1. Імерсійне двомовне навчання (Immersion bilingual education)	Розвиток двомовності, грамотності у двох мовах, плюралістичних стосунків (Тип С)	Іноземна мова є засобом навчання. Навчання із застосуванням мови як засобу опанування змісту предметів, а не мови як системи	Імерсійні програми в Канаді

2. Двомовні програми підтримки рідної мови (Maintenance and heritage language bilingual education)	Поліпшення академічних знань учнів у мові більшості (Тип В)	Мова мовної меншості є змістом навчання	Канадські, американські та британські програми
3. Двостороннє двомовне навчання (Two-way/ dual language bilingual education)	Носії різних мов навчаються разом і вивчають мову своїх однокласників (Тип В/С)	Обидві мови є змістом і засобом навчання	Американські програми
4. Двомовність або багатомовність, грамотність у двох мовах та культурний плюралізм (Bilingualism or multilingualism, biliteracy and cultural pluralism)	Двомовність або багатомовність, грамотність у двох мовах та культурний плюралізм	Обидві мови є змістом і засобом навчання	Програми в Сінгапурі та Люксембурзі, наприклад: Міжнародні школи, Школи європейського руху
5. Дошкільне двомовне навчання (Bilingual nursery)	Одномовне дошкільне навчання (другою мовою), яке	Іноземна мова є засобом взаємодії	Імерсійні програми в дитячих садках

education)	сприяє розвитку двомовності (Тип С)		
6. Вивчення та викладання немовних предметів іноземною мовою (Learning and teaching non-language subjects through a foreign language)	Опанування іноземної мови спрямоване на досягнення високого рівня мовної компетентності (Тип С)	Іноземна мова є змістом і засобом навчання	Двомовне навчання в Німеччині

Систематизовано автором на основі аналізу праць С. МакКарті (S. McCarty), К. Бейкера (C. Baker) та Х. Оки (H. Oka)

Варто зазначити, що існує декілька типів дошкільного двомовного навчання: 1-й тип навчання передбачає заняття з двомовними дітьми або з дітьми-монолінгвами, які належать до мовної меншості. Тільки мову більшості використовують на заняттях з учнями. Метою є оволодіння учнями мовою більшості; 2-й тип дошкільного двомовного навчання, за якого використовують дві мови для навчання учнів; 3-й тип дошкільного двомовного навчання, за якого використовують для навчання тільки другу мову учня. Кінцевою метою є досягнення двомовності [377; 448].

Отже, слабкими моделями (формами) двомовного навчання у школі (К. Бейкер та ін.) вважають моделі, в яких має перевагу одна мова (зазвичай мова більшості), а друга мова нівелюється [437]. При цьому учні, які належать до мовної меншості, як правило, зазнають дискримінації.

Сильними моделями двомовного навчання є моделі, що у процесі навчання передбачають застосування двох мов, вони є і засобом, і змістом навчання. У таких випадках може мати місце прагнення до розвитку двомовності або багатомовності. Метою є формування грамотності письма у двох мовах та культурного плюралізму тощо.

Стосовно Сполучених Штатів можемо виділити такі *сильні моделі* двомовного навчання: Двомовні програми підтримки рідної мови (Maintenance and heritage language bilingual education), Двостороннє двомовне навчання (Two-way/ dual language bilingual education), Дошкільне двомовне навчання (Bilingual nursery education). *Слабкими моделями* вважають Занурення (Submersion), Занурення з усуненням від звичайних занять (Submersion with withdrawal classes), Освітню сегрегацію (Segregationist Education), Перехідні двомовні програми (старого зразка) (Transitional bilingual education), що не акцентували увагу на оволодінні рідною мовою на високому академічному рівні, на відміну від сучасних.

Відомий британський дослідник галузі багатомовності К. Бейкер виділяє слабкі й сильні моделі двомовного навчання, характерні для двомовних програм усього світу (див. додаток С).

Дослідник К. Бейкер зазначає, що у деяких випадках слабкі моделі двомовного навчання фактично можуть бути одномовними. Інколи їх називають двомовними, бо в них беруть участь учні, які належать до мовної більшості й до мовної меншості [300, с. 210; 448].

Отже, можемо зробити висновок, що сильних моделей двомовного навчання існує менше, ніж слабких, але вони ефективніші за результатами навчання і виявляються у розвитку полікультурності й двомовності учнів, що є фундаментом для їхнього інтелектуального розвитку.

На жаль, не всі учні можуть отримати однаково якісну освіту в США. На це впливає чимало факторів. На вибір використання моделей двомовного навчання зазвичай впливає соціальний статус учня та його фінансовий стан.

Зараз у США використовують досить багато різних моделей двомовного навчання. Зупинимось на найбільш поширених з них. Для цього скористаємося класифікацією відомого американського дослідника Дж. Спрінга (J. Spring), у якій за назву моделі взято результат її застосування.

Модель одностороннього білінгвізму (двомовності) (One-way bilingualism) характеризується тим, що один із двох учасників міжкультурної комунікації володіє мовою іншого і використовує її у спілкуванні з ним; інший учасник спілкування володіє лише рідною мовою і в міжкультурній комунікації послуговується лише нею. Використання Моделі односторонньої двомовності в середній школі США передбачає послуговування білінгвальними програмами, що застосовують тільки для однієї етнічної групи, як правило, групи, що належить до національних меншин. Ця модель двомовного навчання вважається «слабкою», бо охоплює невелику кількість учнів і є нераціональною у використанні [525, с. 159].

Застосовують також Модель перехідного білінгвізму (двомовності) (Transitional bilingualism). Вона не ставить за мету опанування учнями двох мов. Рідну мову учня використовують у навчанні доти, доки він не опанує англійську. Після того, як учень опанував англійську мову, заняття починають проводити тільки цією мовою. Навчання рідної мови припиняють. Таку модель навчання важко назвати демократичною. Вона є недосконалою, бо нехтує збереження цінностей рідної учням культури [525, с. 159].

Підтримувальна (розвивальна) модель (форма) двомовного навчання (Maintenance (developing) form of bilingual education) передбачає проведення занять рідною мовою учнів за умови, що паралельно вони опановують англійську мову як другу. Таке навчання допомагає уникнути проблеми відкладання вивчення змісту загальноосвітніх предметів до моменту опанування англійської мови. Після оволодіння другою (англійською) мовою учні продовжують навчатися і рідною, і другою мовами. Ця програма не обмежує часу для переходу на одномовне навчання. За бажанням її можна використовувати протягом усього періоду навчання у школі. Але програма

також має певні вади, бо час, відведений для вивчення другої мови і загальноосвітніх предметів, використовують нерационально [525, с. 159; 486].

Науковець О. Літвінов виділяє ще Занурювальну модель (форму) двомовного навчання (*Immersion form of bilingual education*). В її умовах для навчання учнів і спілкування використовують тільки англійську (іноземну) мову впродовж одного-двох років, потім дають завдання їхньою рідною мовою. До п'ятого чи шостого року навчання вони можуть отримувати однакову кількість завдань двома мовами чи більшу частину – другою. Таку модель двомовного навчання іноді використовують для поглибленого вивчення іноземної мови учнями, які належать до етнічної більшості. Але, коли цю модель застосовують для навчання представників етнічних меншин, то часто є загроза низького рівня здобутих ними знань. Не кожен учень має такий інтелектуальний рівень і психологічну готовність, щоб різко відмовитися від використання рідної мови і зануритися в другу [142, с. 125].

Найдосконалішою моделлю двомовного навчання вважають Двосторонній білінгвізм (двомовність) (*Two-way bilingualism*), тому що її застосування дозволяє відразу двом різним етнічним групам ставати білінгвами. Програми двостороннього білінгвізму розраховані на англомовних і неангломовних учнів. Коли заняття проводять двома мовами, англомовні учні можуть вивчати іншу (напр., іспанську) мову, тоді як неангломовні (напр., іспаномовні) учні вивчають англійську. Метою таких програм є опанування учнями двох мов на досить високому академічному рівні [525, с. 159]. Дослідники дво- та багатомовності підкреслюють, що не можна назвати білінгвом людину, яка знає тільки декілька найбільш поширених фраз нерідною для неї мовою.

Результати аналізу наукових праць щодо моделей (форм) двомовного навчання у США нами узагальнено в табл. 2.3.

Найбільш поширені моделі (форми) двомовного навчання у США

Форма двомовного навчання	Мета навчання	Тривалість навчання	Специфіка навчання	Спосіб використання двох мов (паралельність, послідовність)	Чи відбувається у процесі навчання «діалог культур»
Односторонній білінгвізм	Навчити школярів англійської мови та використовувати її в навчанні й спілкуванні	Ненормована	Використовують тільки для однієї етнічної групи (меншин), школярі отримують досить низький рівень знань, бо сприймають другу мову виключно через призму рідної, і у них не існує безпосередніх зв'язків між знаками другої мови і сигніфікатами	Мови у навчальному процесі використовують паралельно	Майже не відбувається
Перехідний білінгвізм	Навчити школярів англійської якнайшвидше, щоб вони могли далі навчатися в мономовних англійських класах	Три роки	Три роки учні отримують завдання рідною мовою в процесі вивчення англійської, учні спираються на рідну мову тільки для переходу на англійську	Мови використовують паралельно	Відбувається, але на низькому рівні
Підтримувальна (розвивальна) форма двомовного навчання	Навчити учнів вільно спілкуватися двома мовами і перейти на мономовне навчання через	Довгострокова модель, час для переходу на мономовне навчання не обмежується, теоретично її можна використо-	Учні отримують завдання рідною мовою під час вивчення англійської, школярі в ідеалі можуть здобувати однаковий обсяг знань англійською й рідною мовами	Мови використовують паралельно	Певною мірою відбувається

	певний (необмежений) час	увати протягом усього періоду навчання			
Занурювальна форма двомовного навчання	Навчити дітей другої мови і зберегти знання рідної	До шести років і більше	Учні заглиблюються в другу мову на один–два роки, пізніше їхньою рідною мовою їм дають завдання, до п'ятого чи шостого року навчання вони можуть отримувати однакоvu кількість завдань двома мовами чи більшу частину другою	Мови використовують спочатку послідовно, потім паралельно	Певною мірою відбувається
Двосторонній білінгвізм	Здійснення расової інтеграції учнів, розвиток двомовності у тих школярів, рідною мовою яких є англійська, і у тих, для кого вона є другою мовою	Ненормована	Усі матеріали вивчають рідною і другою мовами	Мови використовують поперемінно	Певною мірою відбувається

Систематизовано автором на основі досліджень Дж. Спрінга та О. Літвінова

Дослідники К. Гавлек (K. Gavlek), В. Кольєр (V. Collier), С. Крашен (S. Krashen), Д. Крістіан (D. Christian), К. Ліндхольм (K. Lindholm) та інші досліджували різні моделі двомовного навчання у США [398]. На основі аналізу їхніх робіт ми дійшли висновку, що всі моделі двомовного навчання мають свої переваги та недоліки. Спільною метою всіх двомовних програм є опанування учнями із сімей етнічних меншин англійської мови. Найбільш досконалою

моделлю нині є Двосторонній білінгвізм. Зупинимося на аналізі моделі докладніше. Її позитивною особливістю є спрямування на здійснення расової інтеграції всіх учнів, а також розвиток двомовності школярів, у тому числі й тих, для кого рідною мовою є англійська. Вона передбачає пропорційний розвиток рідної і другої (нерідної) мов учнів, які належать до мовної більшості й до мовної меншості.

При навчанні за Двосторонньою формою (моделлю) двомовного навчання, розрахованою на 5 і більше років, передбачено розвиток рідної і опанування другої мови учнями із сімей меншин, а також учнями, які належать до сімей мовної більшості. На першому етапі (1-й рік навчання) застосовують 20% другої мови і 80% англійської (рідної) мови для учнів, які є носіями англійської мови; 20% другої (англійської) мови і 80% рідної мови для учнів, які є представниками меншин. На другому етапі (2-й рік навчання) застосовують 70% рідної мови і 30% другої мови учнів, які належать як до мовної більшості, так і до мовної меншості. На третьому етапі (3-й рік навчання) застосовують 60% рідної мови і 40% другої мови учнів. На четвертому етапі (4-й рік навчання) застосовують 50% рідної мови і 50% другої мови. На п'ятому етапі (5-й рік навчання і далі) застосовують 50% рідної мови і 50% другої мови [474] (рис. 2.2).

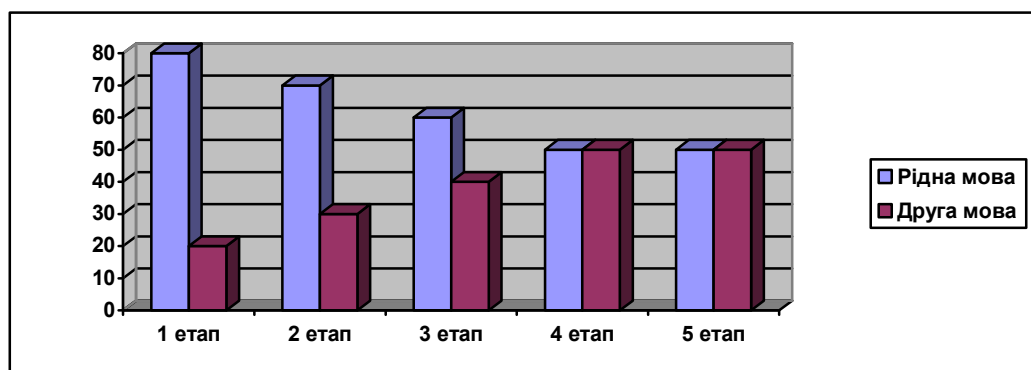


Рис. 2.2 Відсоткове співвідношення рідної та другої мов на різних етапах двомовного навчання при застосуванні двосторонньої форми (моделі) [Складено автором за матеріалами Управління двомовної освіти і вивчення іноземних мов штату Нью-Йорк]

Ми цілком погоджуємося із дослідниками Дж. Спрінгом, М. Россом (M. Ross), О. Літвіновим та іншими [486], які вважають, що Односторонній

білінгвізм є найслабкішою моделлю двомовного навчання, бо охоплює тільки одну етнічну групу (меншин) і ефективність її застосування є низькою.

Однією з найбільш поширених моделей двомовного навчання у Сполучених Штатах є Перехідний білінгвізм. Він розрахований у середньому на три роки. Його основна мета – навчити школярів, які належать до сімей етнічних меншин, англійської у найкоротший термін для того, щоб вони могли далі навчатися в мономовних англійських класах. Позитивною стороною такої моделі є швидкість переходу на другу (англійську) мову, але якість знань учнів поки що залишає бажати кращого. Незважаючи на це популярність цих програм зростає, бо зараз дедалі більше уваги приділяють важливості засвоєння на високому академічному рівні у першу чергу рідної мови, а потім на її основі й другої мови.

При навчанні за Перехідною моделлю (розрахована на 3 або 6 років навчання), що передбачає поступовий перехід до користування англійською (другою мовою), на першому етапі (1-й або 1-й і 2-й роки навчання) застосовують 70% рідної мови меншин і 30% англійської (другої) мови; на другому етапі (2-й або 3-й і 4-й рік навчання) застосовують 50% рідної мови і 50% англійської (другої) мови; на третьому етапі (3-й або 5-й і 6-й роки навчання) залучають 30% рідної і 70% англійської (другої) мови [474].

Можна виділити два основні *типи* Перехідних програм двомовного навчання: 1) Програми раннього виходу (Early-exit) та 2) Програми пізнього виходу (Late-exit). Програми двомовного навчання *раннього виходу* (Early-exit) дозволяють учням упродовж приблизно двох років користуватися їхньою рідною мовою до того часу, поки вони не перейдуть до загальноосвітніх класів. Програми двомовного навчання *пізнього виходу* (Late-exit) дозволяють використовувати приблизно 40% рідної мови на класних заняттях до 6 класу [383].

Отже, при залученні в освітній процес двомовних програм предмети викладають учням їх рідною і другою мовами у різній пропорції. При цьому співвідношення використання рідної і другої мов у різних класах і у різних

двомовних програмах не однакове. Наприклад, найбільш часто у школах Сполучених Штатів використовують Перехідну і Двосторонню моделі (форми) двомовного навчання, що різняться за ефективністю і фінансовими затратами.

Однією з моделей навчання в освітніх закладах США є Імерсійне навчання. «Імерсія» – хімічний термін, означає «змішування», «занурення». Підхід у навчанні з використанням двох мов також отримав таку назву. Термін «імерсія» стосується технології навчання спілкування новою мовою. В американській школі її особливості полягають у тому, що учень проходить інструктаж стосовно ознайомлення з термінами та процесами, що застосовують у навчанні змісту якогось предмета (напр., хімії чи фізики), а потім увесь процес навчання відбувається лише англійською мовою. Цю форму також широко застосовують у навчальному процесі європейських шкіл. Але там вона має інше спрямування, бо рідну мову учнів не усувають, а застосовують для пояснень. Відбувається змішування двох мов у різних пропорціях (напр., 60:40, 30:70) [201].

Імерсійні програми у США не треба плутати з Двомовними освітніми програмами, бо імерсія у США має риси субімерсії за європейськими категоріями. Імерсійні програми у США відрізняються від двомовних тим, що під час їх застосування зазвичай не відбувається повернення до вивчення рідної мови або паралельного вивчення двох мов (рідної і другої) [363, с. 108].

Існують різні визначення «імерсійного навчання» у США (від «проходження інструктажу учнями другою (нерідною) мовою, наприклад, тільки англійською, і повна відсутність навчання рідною мовою» до «моделі двомовного навчання, за якої учні частково навчаються засобами першої мови і частково засобами другої») [538]. Така різниця у визначеннях імерсійного навчання пов'язана з існуванням різних форм імерсії (занурення) в школах США. Є чотири найбільш поширені форми американської імерсії: Повна (тотальна) імерсія, Часткова імерсія, Подвійна та Двостороння імерсія.

Повна (тотальна) імерсія (Full (total) immersion), що є еквівалентною субімерсії в європейській школі, передбачає вивчення всіх дисциплін другою

мовою (100%) [538]. *Часткова імерсія* (Partial immersion) охоплює ряд предметів (напр., читання і т. ін.), що вивчають у двомовному режимі (близько 50%) [538]. Програми часткового занурення тотожні до програм ESL («англійська як друга мова»). Часто невелика кількість часу (наприклад, 1 година на день) може бути присвячена навчанню рідною мовою. Але це тимчасове явище. Мета програми полягає в переході на навчання учнів англійською мовою в найкоротший термін [485]. *Подвійна імерсія* (Double immersion) – це програма тотального занурення (імерсії) з викладанням загальноосвітніх предметів двома нерідними мовами [538]. *Двостороння імерсія* (Two-way (dual) immersion) – модель, що використовують для англомовних і неангломовних учнів. Її розробили в одній з окружних шкіл Флориди, але розвивають і нині. При використанні такої програми дітей з різних мовних груп навчають в одному класі. Метою двосторонньої імерсії є забезпечення двомовності обох мовних груп, досягнення успіхів у навчанні, розвиток позитивних міжгрупових стосунків. У старших класах рідну і нерідну мови учнів використовують рівно пропорційно (50:50). Двостороннє занурення дозволяє розвивати навички обох груп учнів у рідній і нерідній мовах. Його вважають однією з найбільш досконалих форм імерсії [538].

Навчальне середовище, як і суспільство США, є багатомовним. Тому тут і застосовують багато особливих моделей (форм) двомовного навчання та імерсії. На думку Дж. Каммінса, фахівця в галузі двомовного навчання, гарне опанування рідної мови є запорукою швидкого оволодіння другою мовою. На основі аналізу відмінностей між Імерсійними і Субімерсійними програмами він вважає, що основна різниця полягає у наявності можливостей для учня розвивати навички спілкування рідною мовою. В імерсійних програмах, поки діти не використовують свою рідну мову в школі, читати і писати нею вони навчаються за межами школи. Велику роль відіграє допомога у цьому батьків. У рамках *Субімерсійних програм* (Submersion programs) учні, які належать до мовних меншин, майже не мають змоги розвивати навички володіння рідною мовою. Їхні вчителі часто є монолінгвами, які володіють мовою більшості, а

рідну мову дітей при цьому вважають перешкодою, яка заважає перейти до ефективного використання другої мови. До того ж батьки не можуть допомагати дітям у розвитку навичок володіння рідною мовою з певних причин (зазвичай вони зайняті на роботі або самі мають низький рівень грамотності). У цьому випадку рідну мову поступово заміщують другою мовою. Субмерсію використовують зазвичай для дітей, які належать до національних меншин і мають невеликі фінансові можливості на здобуття освіти високого академічного рівня [363, с. 108].

У США існують інші моделі двомовного (багатомовного) навчання. Частота їх застосування досить різноманітна.

Тримовна система (Three language system) є сильною моделлю (формою). Спочатку учні навчаються офіційною мовою держави, другу мову вводять приблизно через два роки після початку навчання. Ще через декілька років розпочинають вивчення третьої мови і поступово її застосовують як засіб опанування одного чи двох предметів. До моменту закінчення навчання дитина буде володіти принаймні трьома мовами [494].

Інтернаціональне навчання (International education) є також сильною моделлю (формою). Інтернаціональні школи за суттю є прикладом Подвійного двостороннього двомовного навчання (Dual majority language bilingual education). Закономірно, що однією з мов школи є англійська. Такі школи зазвичай є двомовними, тому що національна, офіційна або інша інтернаціональна мова введена до навчального плану. Іноді другу мову як систему викладають учням протягом 12 років навчання. В інших інтернаціональних школах другу мову використовують як засіб навчання. Деякі інтернаціональні школи заохочують учнів до вивчення третьої і четвертої мов. Загалом, мовами інтернаціональних шкіл є найбільш популярні й міжнародно престижні мови. Мови мовної меншості рідко можна зустріти в школах такого типу. Прикладом інтернаціональної школи у США є *Інтернаціональна школа Об'єднаних Націй* (United Nations International Schools) у Нью-Йорку. Туди приймають дітей від 5 до 18 років. Станом на 2016 р. кількість учнів становить 1550 осіб, вони є

представниками 102 національностей. Учителі представляють 45 національностей. У школі існує два кампуси, що знаходяться у Манхеттені й у Квінзі. У навчанні застосовують англійську, французьку, іспанську, арабську, китайську, данську, німецьку, італійську, японську, російську і шведську [383].

Вибір моделей двомовного навчання зазвичай залежить від фінансового стану і соціального статусу учнів. Методи двомовного навчання різняться між собою співвідношенням застосування рідної та нерідної мов учнів.

Найважливішими складовими організації двомовного навчання в середніх школах США є форми і методи. Ознаки організаційних форм та методів навчання, що перераховують вітчизняні й американські науковці, як правило, збігаються. Поняття «метод» характеризує змістову або внутрішню сторону навчального процесу (нам відомо, що метод навчання є способом засвоєння учнями нових знань, умінь, навичок, розвитку психічних функцій, особистісних якостей). Поняття «форма організації навчання» (лат. *Forma*б – «зовнішній вигляд, обрис») означає зовнішню сторону упорядкованої, взаємопов'язаної діяльності вчителя і учнів, спрямованої на розв'язання завдань навчання [130]. Форми організації навчання, зокрема двомовного, класифікують за різними критеріями:

1) за кількістю учнів – індивідуальні форми навчання, мікрогрупові, групові, колективні, масові форми навчання;

2) за місцем навчання – шкільні форми: урок, робота в майстерні, на пришкільній дослідній ділянці, в лабораторії тощо; позашкільні форми: екскурсія, домашня самостійна робота, заняття на підприємстві;

3) за часом навчання – урочні й позаурочні: факультативні, предметні гуртки, вікторини, конкурси, предметні вечори та інші;

4) за дидактичною метою – форми теоретичного навчання (лекція, факультатив, гурток, конференція), комбінованого, або змішаного, навчання (урок, семінар, домашня робота, консультація), практичного (практикуми) і трудового навчання (праця в майстернях, у спеціальних класах, на пришкільних ділянках тощо);

5) за тривалістю часу навчання – класичний урок (45 хв.), спарені заняття (блоки) (90 хв.) та інші) [207].

Метод організації навчання виступає в ролі способу засвоєння учнями нових знань, умінь, навичок, розвитку психічних функцій, особистісних якостей тощо [130]. З боку вчителя – це різноманітні спроби, що допомагають учням засвоїти програмний матеріал, сприяють активізації навчального процесу [187].

Найпоширенішими є класифікації методів організації навчання, зокрема двомовного, за такими критеріями:

– за джерелом передавання та сприймання навчальної інформації – словесні, наочні, практичні (С. Петровський, Є. Голант);

– за характером пізнавальної діяльності учнів – пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, проблемне викладання, частково-пошуковий, дослідницький (І. Лернер, М. Скаткін);

– залежно від основної дидактичної мети і завдань – методи оволодіння новими знаннями, формування вмінь і навичок, перевірки та оцінювання знань, умінь і навичок (М. Данилов, Б. Єсіпов); методи усного викладу знань, закріплення навчального матеріалу, самостійної роботи учнів з осмислення й засвоєння нового матеріалу роботи щодо застосування знань на практиці та вироблення вмінь і навичок, перевірки та оцінювання знань, умінь і навичок (І. Харламов);

– класифікація з погляду цілісного підходу до діяльності у процесі навчання – методи організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності; стимулювання й мотивація учіння, контролю, самоконтролю, взаємоконтролю і корекції, самокорекції, взаємокорекції в навчанні (Ю. Бабанський) [187].

У дидактиці є різні підходи до класифікації форм та методів навчання. Найбільш поширеними формами організації двомовного навчання в середніх школах США є колективні та індивідуальні форми.

Колективна форма навчання – це технологія навчання, яка базується на організації навчального процесу в парах, склад яких може змінюватись. Спосіб колективного навчання дає можливість колективного співробітництва і водночас

дає можливість самостійного мислення, що зумовлює розвиток мовлення та комунікативних здібностей учнів, таким чином підвищуючи якість навчання [37].

Найпоширенішими колективними формами організації двомовного навчання у школах США є: уроки, інтерактивні лекції, семінари, групові заняття, мікрогрупові заняття, кооперовані заняття, демонстрування фільмів, факультативи тощо.

Дуже поширеною в Сполучених Штатах є форма інтерактивного навчання, зараз вона є досить популярною і у вітчизняній педагогіці. Сутність такого навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умов постійної активної взаємодії всіх учнів та вчителя. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці), де учень і вчитель є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання [232].

При двомовному викладанні дисциплін у США, зазначає американська дослідниця П. Гіббонс (P. Gibbons), інтерактивне навчання охоплює такі форми організації навчальної діяльності:

1) групова форма організації навчальної діяльності передбачає навчання однією людиною групи учнів. При такій організації навчальної діяльності кількість тих, хто говорить, завжди менша, ніж слухачів. Учні в певний час працюють індивідуально чи разом над конкретним завданням з подальшим контролем результатів. При репрезентації групою результатів дослідження певної теми, успіх члена команди залежить як від його особистих зусиль, так і від допомоги знаннями та вміннями інших членів групи;

2) кооперативна форма навчальної діяльності – це форма організації навчання у малих групах учнів, об'єднаних спільною навчальною метою. За такої організації навчання вчитель через завдання спрямовує діяльність групи і опосередковано керує роботою кожного учня. Учні, об'єднані в невеличкі групи, працюють над одержаним завданням до його успішного виконання [396].

Індивідуальна форма організації навчальної роботи передбачає постановку перед кожним учнем спеціально дібраного (відповідно до рівня його підготовки

і навчальних можливостей) завдання для самостійного розв'язання. Такі завдання спрямовані на роботу з підручником, навчальною і методичною літературою, джерелами інформації (довідники, словники, енциклопедії, хрестоматії, карти), полягають у розв'язуванні задач, прикладів, проведенні експериментів, написанні есе, творів, рефератів, доповідей тощо [262].

Найпоширенішими індивідуальними формами організації двомовного навчання у середніх школах США є: самостійне виконання завдань, проектна діяльність, електронне навчання, консультації тощо.

На часі досить поширеним є електронне навчання, що є синонімом таких термінів, як дистанційне навчання, навчання із застосуванням комп'ютерів, мережеве навчання, віртуальне навчання, навчання за допомогою інформаційних, електронних технологій [499]. Таке навчання є надзвичайно актуальним в епоху інформаційних технологій.

Щодо методів, то найбільш популярними інтерактивними методами організації двомовного навчання В. Грейб (W. Grabe), Дж. Гамперз (J. Gumperz) та інші вважають: методи ситуативного моделювання (methods of situational simulations) – імітаційні ігри та симуляції, рольові ігри, громадські слухання, спрощене судове слухання; колективно-групове навчання – навчаючи – вчуся, загальна дискусія з певної проблеми, мікрофон, мозковий штурм, мозаїка, незакінчені речення, кейс-метод, дерево рішень, розв'язання проблеми; методи опрацювання дискусійних питань – дискусія, шкала думок, метод «займи позицію», метод «зміни позицію», метод «прес», дебати, ток-шоу, оцінювальна дискусія тощо [400; 406]. При кооперативній формі організації двомовних навчальних занять Е. Шмідт та інші вчені найбільш поширеними методами вважають: роботу в парах, роботу в малих групах, «акваріум», «карусель» та інше [507; 522]. Ці методи спрямовані на опрацювання інформації учнями в групах та обмін нею з іншими групами.

Двомовні інтерактивні методи навчання використовують для покращення ефективності навчального процесу і досягнення високого інтелектуального та інших видів розвитку учнів.

Найбільш поширеними колективними методами організації двомовного навчання є: колективно-груповий метод навчання (дає змогу учням працювати разом для засвоєння великої кількості інформації за короткий проміжок часу) [108], методи ситуативного моделювання (інтерактивні технології: імітація, рольова гра, драматизація, симуляція) [107], опрацювання дискусійних питань, організація мандрівок, турів; мікродослідження та експерименти тощо [239, с. 165].

Найпоширенішими індивідуальними методами організації двомовного навчання є: метод «проектів» (проектування), освітньо-етнографічні методи (з їх допомогою дослідник розшифровує та пояснює соціальну структуру, культурні звичаї, традиції, форму життя досліджуваної групи) [160], чат-заняття (учасники мають одночасний доступ до чату в рамках багатьох дистанційних навчальних закладів, де за допомогою чат-кабінетів організують діяльність дистанційних педагогів та учнів) [263], блоги (від англ. «Web Log» – різновид сайту, що час від часу наповнюється текстом та мультимедійною інформацією, а останні записи блогу (пости) відображаються у зворотному хронологічному порядку) [325], доповідь, пошук інформації з заданої теми, написання творів з опорою на особистий досвід учнів тощо [161; 239, с. 164]. Форми *in* методи організації двомовного навчання ми проілюстрували у вигляді схеми (див. рис. 2.3).

Відома американська дослідниця Дж. Мора (J. Mora) виявила застосування комплексу *методів* та *підходів* до навчання двох мов в освіті США:

- граматико-перекладний підхід (Grammar-Translation Approach);
- прямий підхід (Direct Approach);
- застосування читання (Reading Approach);
- аудіолінгвістичний метод (Audiolingual Method);
- спільне вивчення мови (Community Language Learning);
- мовчазний метод (The Silent Way);
- комунікативний метод (умовно-функціональний) (Communicative Approach – Functional-Notional);
- метод повної фізичної готовності (Total Physical Response) [460].



Рис. 2.3 Форми та методи організації двомовного навчання в середніх школах США [систематизовано автором на основі аналізу джерел: П. Гіббонс, М. Красовицький, Л. Товчигречка]

За використання *граматико-перекладного підходу* викладання проводять рідною мовою учнів, з незначним використанням другої (нерідної) мови. Лексику подають окремо, з перекладом переліку слів. Для подачі граматичного матеріалу застосовують пояснення. Граматична інструкція містить правила складання слів у словосполучення. Уже на ранніх стадіях навчання розпочинають читати складні тексти. Але приділяють мало уваги змісту, тексти використовують як вправи для граматичного аналізу. Часто єдиною вправою є практикування в перекладі непов'язаних за змістом речень з другої (нерідної) мови рідною, і навпаки. Вимові приділяють мало уваги [460].

Для *прямого підходу* характерно: початок уроку починають з діалогу другою мовою з використанням сучасного розмовного стилю. Матеріал спочатку представляють в усній формі й супроводжують його діями або ілюстраціями. Рідну мову ніколи не використовують. Перекладу не існує. Переважний тип вправ – це ряд питань другою мовою, що розглядають на основі діалогу або анекдотичної розповіді. На запитання відповідають другою (нерідною) мовою. Граматику викладають індуктивно, ґрунтуючись на обмеженому обсязі спостережень повторюваних подій. Правила узагальнюють з практики і досвіду у другій мові. Спочатку знайомлять із інфінітивом дієслів, а їх форми навчають застосовувати пізніше, після виконання усних вправ. Сильні учні читають літературу з метою розуміння основного змісту і задоволення. Літературні тексти не підлягають граматичному аналізу. Культуру вважають важливим аспектом вивчення мови, але викладають індуктивно [460].

Застосування підходу читання текстів передбачає пріоритет вивчення другої мови, розвиток навичок читання, отримання поточних та / або історичних знань про країну, мову якої вивчають. Для розуміння прочитаного та розвитку техніки читання приділяють увагу вивченню граматики. Мінімальну увагу приділяють вимові або формуванню навичок розмовного мовлення другою мовою. Від початку велику кількість навчального часу відводять читанню L2. Лексику текстів на ранніх етапах ускладнюють поступово. Словниковий запас учнів розширюють якомога швидше, оскільки засвоєння лексики вважають більш важливим, ніж формування граматичних навичок. За такого підходу переклад починають використовувати як необхідну процедуру для розуміння письмового тексту [460].

Аудіолінгвальним методом передбачено подання нового матеріалу у формі діалогу. Виходячи з принципу, що вивчення мови – це формування навичок, метод передбачає імітацію, запам'ятовування набору фраз і повторення їх. Граматичну та лексичну структури послідовно вивчають одну за одною. Структурні моделі опановують завдяки використанню вправ-повторювань. Граматичних пояснень використовують дуже мало, граматику викладають

індуктивно. Навички розвивають послідовно у такому порядку: аудіювання, говоріння, читання і письмо. Лексика суворо обмежена, її вивчають у контексті. Функція вчителя обмежується порівняльним аналізом між L1 і L2. Використовують безліч лінгафонних записів, аудіо- та відеозаписів, наочних посібників. Існує тривалий підготовчий період до читання на початку курсу. Велике значення надають чіткій, подібній до природної, вимові. Використання рідної мови вчителем допускають, але не вітають. Успішні відповіді заохочують, велику увагу приділяють запобіганню помилок [460].

Метод спільного вивчення мов не є традиційним для методики навчання іноземних мов. Він є методом консультування і призначений для попередження особистих і мовних труднощів, з якими стикаються учні при опануванні іноземних мов. Отже, учня навчають не як студента, а скоріше як клієнта. Викладачів рідної мови розглядають у ролі мовних консультантів для надання йому лінгвістичної допомоги. Мовне консультування починають, коли у клієнта виникає мовна плутанина. Потім повільно педагог-консультант з нерідної мови надає клієнтові можливість набути власної мовної компетентності. Цей процес сприяє створенню теплої атмосфери порозуміння між мовними консультантами та клієнтами [361]. Отже, можна зробити висновок, що навчання відбувається завдяки контрастивно-аналітичному підходу, бо у його процесі застосовують порівняння релевантних аспектів різних мов.

Мовчазний метод передбачає використання набору кольорових паличок і голосових команд, щоб досягти такого:

1. За повного контролю вчителя створити прості ситуації для спілкування другою мовою, уникати використання рідної мови учнів. Відповідальність за словесний опис показаних об'єктів або продемонстрованих дій перекладена на учнів. Для того, щоб створити ігрові ситуації, правила узгоджують, надаючи змісту жестам учителя і його міміці. У навчанні використовують не тільки голос учителя, а й інші голоси, що говорять іноземною мовою. Таким чином, зменшують наслідування і заохочують продукування власного звука.

2. Стимулювати сприйняття і спроби інтелектуального припущення стосовно того, що означає шум, таким чином скористатися тими критеріями досвіду, що вже існують у використанні рідної мови. Для підтримки тривалої спонтанності мови, при якій учитель і учні можуть працювати, щоб отримати подібність мелодійності почутого, з самого початку використовують мелодійні інтегративні схеми [392].

Умовно-функціональний метод викладання мови стоїть поруч з іншими під рубрикою «комунікативний підхід». Він пов'язаний із ознайомленням учнів із тонкощами застосування мови, як-от: діалекти, формальний або неформальний стиль мовлення, способи висловлювання тощо [378].

Метод повної фізичної готовності поєднує в собі інформацію і навички у рамках кінестетичної (рухової) сенсорної системи. Таке поєднання навичок дозволяє учням засвоювати інформацію та навички у швидкому темпі. Успішний результат приводить до високого ступеня вмотивованості учнів до навчання.

Основними принципами є: розуміння розмовної мови ще до розвитку навичок мовлення, імперативи (наказовий спосіб дієслів) є основними структурами, що передають інформацію. На початковому етапі учня не примушують говорити, допускаючи індивідуальний період досягнення готовності до спонтанного говоріння [295].

Отже, аналізуючи організаційно-педагогічні засади двомовного навчання у закладах середньої освіти США на мікрорівні (на рівні класу, групи), можемо констатувати, що існує чимало форм і методів організації двомовного навчання. Їх класифікації різняться за певними принципами. Найбільш поширеними з них є колективні та індивідуальні форми організації двомовного навчання та їх методи, що мають велику кількість варіацій. Щодо моделей (форм) двомовного навчання, можемо констатувати, що при залученні в освітній процес двомовних програм предмети викладають учням їх рідною і другою мовами у різній пропорції (співвідношення використання рідної і другої мов у різних класах і у різних двомовних програмах не однаково). Найбільш часто у школах

Сполучених Штатів використовують Перехідну і Двосторонню моделі (форми) двомовного навчання, що різняться за ефективністю і фінансовими затратами. Для Двосторонньої форми характерно використання мов у співвідношенні 50/50. Її вважають однією з найефективніших, але вона потребує найбільших фінансових затрат і залучення висококваліфікованих спеціалістів. Найслабкішою вважають Односторонню модель двомовного навчання. Її основні риси такі: спрямованість на охоплення лише однієї етнічної групи (меншин), сприйняття другої мови виключно крізь призму рідної тощо. Тому школярі отримують досить низький рівень знань. Методи двомовного навчання відрізняються збалансованістю застосування рідної і нерідної мов учнів. Частіше за все мову вивчають як систему, і вона постає засобом опанування змісту загальноосвітніх предметів. Результат навчання учнів обох мовних груп залежить від пропорції застосування мов. Оптимально – 50/50.

До відмінностей у виборі використання моделей двомовного навчання зазвичай спонукає соціальний статус учня та його батьків, фінансовий стан сім'ї, а також фінансовий стан штату та міста, де відбувається двомовне навчання. Ефективні моделі двомовного навчання більшого фінансування, бо для їх функціонування необхідні гарна методична база та висококваліфіковані викладачі. В економічно розвинених штатів (Нью-Йорк, Вашингтон, Іллінойс, Каліфорнія, Нью-Мексико та ін.) можливостей для запровадження ефективних моделей двомовного навчання більше. Вибір моделей двомовного навчання залежить від рішення місцевого керівництва, яке може надати перевагу застосуванню одномовних програм, як, наприклад, у штаті Вірджинія.

Виявивши особливості організації та змісту двомовного навчання в середній освіті США на макрорівні, мезорівні та мікрорівні, ми створили педагогічну модель двомовного навчання як інструмент візуалізації сучасної системи двомовного навчання у США (див. рис. 2.4). Вона структурно представлена п'ятьма блоками: концептуальним, організаційно-діяльним, змістовим, діагностувальним і результативним. Усі блоки і компоненти системи взаємопов'язані, мають ієрархічність і реалізуються поетапно.

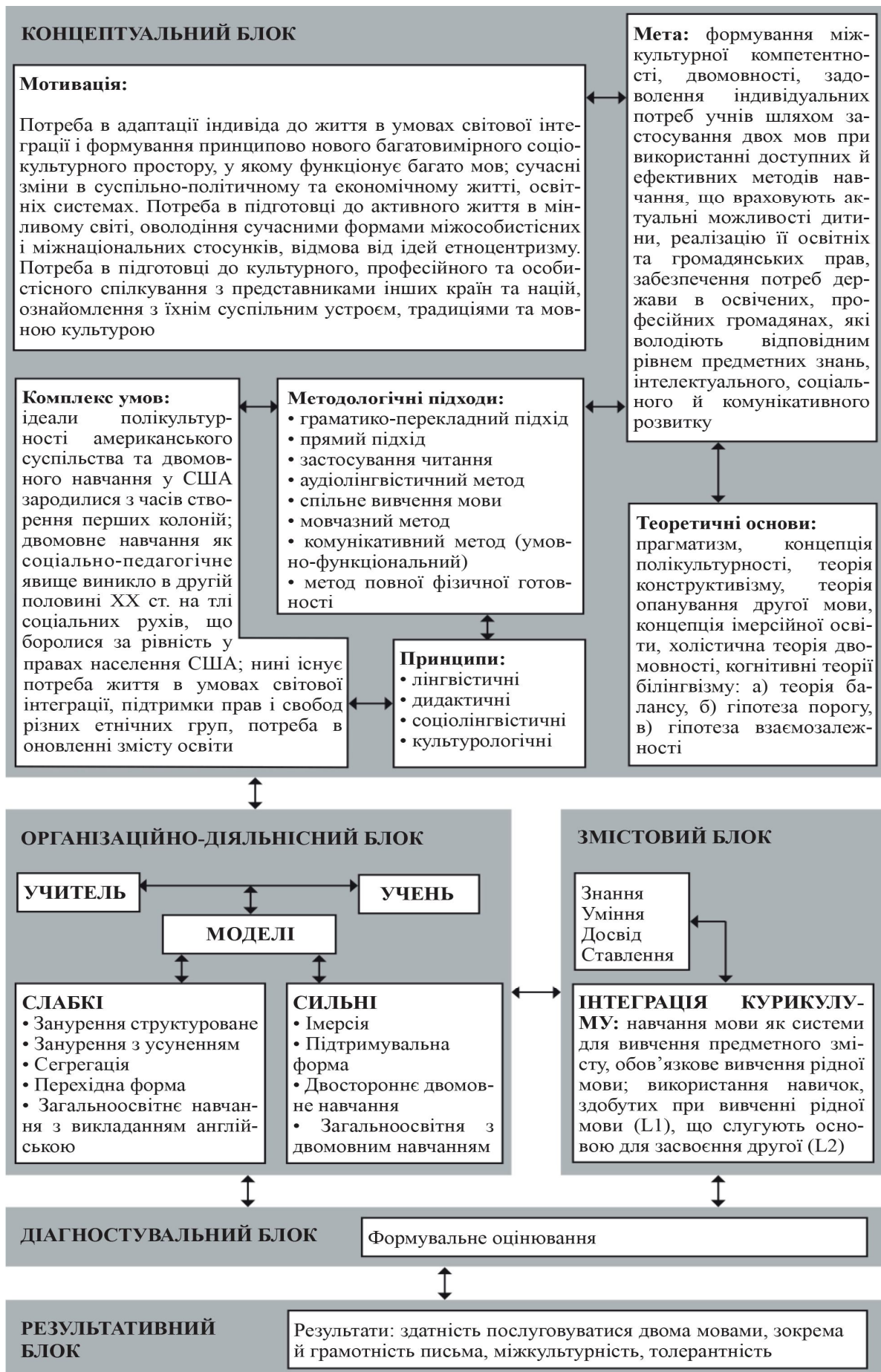


Рис. 2.4 Педагогічна модель двомовного навчання в США
[систематизовано автором]

До концептуального блоку входять: *мотивація* (потреба в адаптації індивіда до життя в умовах багатовимірною соціокультурного простору, в якому функціонує багато мов; зміни в суспільно-політичному та економічному житті, освітніх системах. Потреба в оволодінні сучасними формами міжособистісних і міжнаціональних стосунків. Потреба в підготовці до культурного, професійного та особистісного спілкування з представниками інших країн та націй), *мета* (формування міжкультурної компетентності, двомовності, задоволення індивідуальних потреб учнів шляхом застосування двох мов при використанні доступних й ефективних методів навчання, що враховують можливості дитини, реалізацію її освітніх та громадянських прав, забезпечення потреб держави в освічених, професійних громадянах, які володіють відповідним рівнем предметних знань, інтелектуального, соціального й комунікативного розвитку), *теоретичні основи* (прагматизм, концепція полікультурності, теорія конструктивізму, теорія опанування другої мови, концепція імерсійної освіти, холістична теорія двомовності, когнітивні теорії білінгвізму), *принципи* (лінгвістичні, дидактичні, соціолінгвістичні, культурологічні), *методологічні підходи* (граматико-перекладний підхід, прямий підхід, застосування читання, аудіолінгвістичний метод, спільне вивчення мови, мовчазний метод, комунікативний метод, метод повної фізичної готовності).

Децентрація мети обумовлена рушіями розвитку, що призводять до її постановки. Потреба у використанні сукупності теоретичних основ, методологічних підходів і принципів визначається специфікою формування багатомовної та полікультурної компетентності. Вони реалізуються через створення певних умов на етапах педагогічного проектування. Концептуальний блок – визначальний. До *організаційно-діяльнісного блоку* належать: визначення змісту взаємодії «учитель – учень», запровадження сильних (Імерсія, Підтримувальна форма, Двостороннє двомовне навчання, Загальноосвітня з двомовним навчанням) та слабких (Занурення структуроване, Занурення з усуненням, Сегрегація, Перехідна форма, Загальноосвітнє навчання з викладанням англійською) форм (моделей) двомовного навчання. *Змістовий*

блок включає систему знань, вмінь, досвіду та ставлення учнів до навчання, що перебуває у тісному взаємозв'язку з інтеграцією курикулуму, зокрема навчанням мови як системи для вивчення предметного змісту, опануванням рідної мови; використанням навичок, здобутих при вивченні рідної мови, що слугують основою для засвоєння другої тощо). *Діагностувальний блок* містить формувальне оцінювання, що являє собою інтерактивне оцінювання прогресу учнів. Воно дає змогу вчителю визначити потреби учнів та адаптувати відповідно до них процес навчання. Оцінювання взаємопов'язане з інтеграцією курикулуму та бажаним результатом. *Результативний блок* і презентує результати (здатність послуговуватися двома мовами, грамотність письма, міжкультурність, толерантність), і впливає на мету. Результати вказують на зміни, які відбуваються при подоланні перешкод на шляху до мети.

Висновки до другого розділу

У другому розділі розглянуто досвід реалізації двомовного навчання у закладах середньої освіти США. Висвітлено соціокультурні умови становлення двомовного навчання у США, окреслено організаційно-педагогічні засади двомовного навчання в середній освіті США на макро-, мезо-, мікрорівнях.

Визначено, що на розвиток двомовного навчання у США мали вплив такі *соціокультурні чинники*: швидкий ріст етнічної різноманітності, необхідність запровадження полікультурного підходу в навчанні, потреба для представників нацменшин володіти двома мовами. *Політико-ідеологічні чинники* такі: політичні й економічні амбіції держави на світовій арені; соціальні рухи, учасники яких вели боротьбу з проявами дискримінації, результатом чого стало прийняття законів, які визначили необхідність включення полікультурного компонента в програми загальноосвітніх шкіл США («Закон про громадянські права» (1964 р.), «Закон про двомовну освіту» (1968 р.) та ін.). Нерівномірність

суспільних процесів стали причиною циклічності у розвитку двомовного навчання.

Констатовано, що за президентства Б. Обами двомовне навчання почало розвиватися на новому якісному рівні. Було оновлено Закон «Жодної невстигаючої дитини» та введено нові «Загальні державні стандарти», які стосувалися вдосконалення двомовного навчання зокрема. Було підписано Закон «Про успішність кожного учня» (2015 р.), який передбачає надання підтримки у навчанні кожному учню незалежно від етнічної приналежності.

Зміст і організація двомовного навчання відрізняються в різних штатах країни, але є багато спільних рис. Найпоширенішими у США є Перехідна модель і Двостороння модель двомовного навчання. Розробкою двомовних програм і вимог до навчання займаються місцеві органи влади. Зміст двомовного навчання постійно доповнюється новими курсами, які стосуються культури, історії, традицій народів, мови яких вивчають. Учителі часто використовують індивідуальний та груповий підхід у навчанні та оцінюванні. Особливостями змісту двомовних програм середньої школи США визначено: 1) спрямованість двомовних програм на забезпечення учнів якісною освітою; 2) використання двох мов у різному співвідношенні для засвоєння учнями змісту загальноосвітніх предметів; 3) використання ефективних методів навчання; 4) розвиток високого академічного рівня мовної компетентності учнів в обох мовах; 5) використання двомовними школами декількох підходів до оцінювання учнів, зокрема рідною мовою; 6) сприяння паралельному розвитку полікультурності й багатомовності тощо. Стосовно змісту потрібно зауважити, що в усіх школах штатів, де функціонує двомовне навчання, навчальні програми призначені для набуття і закріплення учнями чотирьох видів мовленнєвих навичок: аудіювання, говоріння, читання і письма. У навчанні часто використовують роботу з текстом. У таких школах можна спостерігати тенденцію до розвитку полікультурності й багатомовності. Зазвичай застосовують інтердисциплінарний комплексний підхід, відомий як інтегроване навчання, у ході якого з'являється можливість показати дитині світ у його

розмаїтті із залученням наукових знань, літератури, живопису, музики, а також актуальним є концептуальне навчання, яке спирається на систему поглядів різних науковців. У школах розвивають комунікативні навички учнів, міжкультурну компетентність, виховують повагу до інших культур, позитивне ставлення до навчання, вчать користуватися комп'ютерними технологіями тощо.

Найважливішими складниками організації двомовного навчання у школах США є форми і методи. Найбільш застосовуваними є колективні (уроки, групові заняття, демонстрування фільмів) і індивідуальні (самостійна робота, проектна діяльність, електронне навчання) *форми* та колективні (ситуативне моделювання, опрацювання дискусійних питань, експерименти) і індивідуальні (освітньо-етнографічні методи, чат-заняття) *методи* організації двомовного навчання. Моделі двомовного навчання представлені різними за ефективністю двомовними програмами. Залежно від програми зміст предметів викладають рідною і другою мовами учнів у різній пропорції. Методи двомовного навчання відрізняються між собою за рівнем збалансованості у застосуванні L1 і L2. Високі результати навчання усіх учнів забезпечує застосування двох мов у рівнопропорційному відношенні.

У процесі дослідження нами було розроблено *педагогічну модель двомовного навчання у США* як інструмент візуалізації сучасної системи двомовного навчання у США. Вона структурно представлена п'ятьма блоками: концептуальним, організаційно-діяльним, змістовим, діагностувальним і результативним. Усі блоки і компоненти системи взаємопов'язані, мають ієрархічність і реалізуються поетапно.

Основні результати другого розділу дисертації висвітлено у публікаціях автора [71; 72; 74; 76; 77; 79–81; 83; 85; 86; 88; 89; 91–94; 97].

РОЗДІЛ 3

ПЕРСПЕКТИВИ ВИКОРИСТАННЯ ДОСВІДУ ОРГАНІЗАЦІЇ ДВОМОВНОГО НАВЧАННЯ США В УКРАЇНІ

3.1 Стан двомовного навчання в Україні

Інформаційний тип сучасного багатомовного суспільства, глобалізаційні тенденції його розвитку становлять потребу реформування освіти в Україні, зокрема її мовної галузі, що відіграє важливу роль у формуванні сучасної високоосвіченої, комунікативно розвиненої особистості, здатної відповісти на виклики сучасного світу. Україна – багатонаціональна і багатомовна країна. Тому особливого значення набуває потреба оновлення змісту та організації освіти, зокрема мовної.

У сучасних умовах у мовному розвитку тих чи інших країн світу помітні дві тенденції: посилення культурної та мовної взаємодії народів та прагнення націй до збереження мовно-культурної самобутності. Відповідно зростає актуальність питання про вдосконалення процесу двомовного навчання в Україні.

Необхідно зауважити, що ставлення владних структур до національних меншин визначає ступінь демократичності суспільства. Захист прав усіх громадян країни забезпечується Конституцією України та законом України «Про національні меншини» (1992 р.).

Розвиток двомовності (багатомовності) в Україні є історично зумовленим. У процесі розвитку нашої держави певні її частини зазнавали значного впливу інших культур, зокрема російської, польської, чеської, австро-угорської, румунської, білоруської та ін. Тому українська мова на території України не завжди мала статус державної.

Історичний розвиток двомовності в Україні, що складалася протягом різних епох, практичне застосування двомовного навчання та інші аспекти цього

питання стали предметом дослідження багатьох вітчизняних та зарубіжних учених: Л. Абекет (L A'Beckett), І. Авдєєвої, Б. Ажнюка, Е. Анафієва, Л. Бевзенко, Л. Біланюк (L. Bilaniuk), Є. Верещагіна, Л. Виготського, М. Винарчик, Т. Волошинської, В. Демченко, Ю. Дешерієва, В. Дороза, О. Єфименко, Ю. Жлуктенка, Л. Зайцевої, М. Ісаєва, Р. Кісь, Л. Масенко, Т. Мельник, В. Мустафіної, Т. Ольшанські (T. Olszanski), А. Павленко (A. Pavlenko), Л. Панасюк, О. Першукової, І. Попеску, Я. Радевича-Винницького, Ж. Слюсар, О. Тараненка, Л. Товчигречки, В. Туташинського, Ю. Шаповала, Н. Шумарової та багатьох інших.

Процес історичного розвитку природної (україно-російської) двомовності був ускладнений численними ідеологічними і політичними чинниками. У контексті ретроспективного аналізу розвитку мовної політики України варто підкреслити, що це питання ґрунтується на періодичних спробах українців відстояти власну ідентичність. За інформацією Ю. Шаповала та Б. Ажнюка такі спроби зазнавали як *успіхів* (1917–1933 рр. – період «українізації» в УНР і УРСР (хоча українська мова не набула статусу державної, але вона була мовою всіх державних та урядових актів), 1941–1989 рр. – посилення руху на захист української мови, «лібералізація» стосовно неї, надання мові статусу державної (1989), 1991–2016 рр. – українська мова символізує державотворчу роль української нації, характер двомовності є незбалансованим), так і *невдач* (від XVII ст. до 1917 р. – війна Росії проти української мови, 1933–1941 рр. – «контрукраїнізація», забезпечення розвитку української радянської культури на мовному фронті більшовицькими шляхами) [269].

Отже, можемо зробити висновок, що українсько-російська двомовність в Україні розвивалася нерівномірно залежно від політичних переконань влади, що керувала країною в різні періоди її існування, та від патріотичних настроїв народу України.

У 1991 р. на основі «Закону про мови» було розроблено постанову Ради міністрів УРСР «Про Державну програму розвитку української мови й інших національних мов на період до 2000 року». Необхідно було «відповідно до

національного складу й потреб населення завершити формування мережі загальноосвітніх шкіл, дошкільних і позашкільних закладів». У 1992 р. Міністерством освіти України на основі «Закону про мови» був виданий наказ, згідно з яким було поставлено завдання створити «таку мережу перших класів, яка б найбільш повно відповідала національному складу населення кожного регіону й запитам Української держави». У «Законі про мови» було зазначено, що мовами міжнаціонального спілкування є українська, російська та ін. (стат. 4) [101].

Прийняття в 1996 р. Конституції відобразило зміни у статусі мов, якими послуговується населення України. Державною мовою в Україні було визнано лише українську. Стосовно російської мови у частині 3 статті 10 Конституції України цій мові гарантовано «вільний розвиток, використання й захист», а частина 4 тієї ж статті передбачає «сприяння держави вивченню мов міжнародного спілкування» [118, 140 с.].

Згідно з «Європейською хартією регіональних мов або мов меншин» до регіональних мов України віднесено: російську, білоруську, болгарську, вірменську, гагаузьку, кримськотатарську, ідиш, польську, молдавську, новогрецьку, німецьку, ромську, словацьку, румунську та угорську мови. При застосуванні положень Хартії заходи, спрямовані на утвердження української мови як державної, її розвиток і функціонування в усіх сферах суспільного життя на всій території України, не вважаються такими, що перешкоджають чи створюють загрозу збереженню або розвитку мов, на які відповідно до статті 2 цього Закону поширюються положення Хартії [100].

Указом Президента України від 15 лютого 2010 р. «Про Концепцію державної мовної політики» було постановлено: 1) схвалити Концепцію державної мовної політики; 2) Кабінету Міністрів України розробити та затвердити план заходів, спрямованих на забезпечення реалізації Концепції державної мовної політики, схваленої цим Указом, передбачивши, зокрема, заходи щодо розроблення та затвердження Державної програми розвитку і функціонування української мови та мов національних меншин на 2011–

2015 рр., забезпечення її виконання; удосконалення законодавства про мови тощо [252].

Державна мовна політика (див. додаток З) України базується на визнанні й усебічному розвитку української мови як державної і гарантуванні вільного розвитку інших регіональних мов або мов меншин, а також права мовного самовизначення і мовних уподобань кожної людини.

При здійсненні державної мовної політики Україна дотримується певних цілей і принципів (стат. 5) (див. додаток М). Держава сприяє розвитку багатомовності, вивченню мов міжнародного спілкування, насамперед тих, що є офіційними мовами Організації Об'єднаних Націй, ЮНЕСКО та інших міжнародних організацій. Принципи мовної політики, викладені у стат. 5 цього Закону, застосовуються до всіх регіональних мов або мов меншин України, які живляються в межах її території [99].

На сьогодні щодо України доцільно говорити про умови розвитку природної двомовності (українська і російська мови). Більшість громадян України є двомовними (українсько-російська двомовність). З приводу інших іноземних мов можемо вести мову про розвиток штучної двомовності в межах навчальних закладів країни. У цілому на території України мешкає понад 130 етносів (відповідно до перепису населення 2001 р.), 77,8% з них є українцями. Рідною українську мову вважають 67,5% населення, інші етноси, що живуть в Україні, також мають потребу в збереженні своєї мовної та культурної ідентичності. Тому застосування двомовного навчання в освітніх закладах української держави є не тільки бажаним, а й необхідним.

Двомовне навчання на сьогодні визнано багатьма вченими США, Європи і всього світу однією з можливостей найбільш ефективного опанування іноземних мов, збереження рідної мови, отримання повноцінної освіти, є складовою полікультурної освіти тощо. Значний вплив на розвиток двомовного навчання в Європі здійснює політика Європейського Союзу, що заперечує пріоритет однієї з мов та зорієнтовує на рівноправне використання мов-партнерів. Україна теж є

частиною Європи і прагне до вступу в Європейський Союз, а тому має поважати цінності й права як титульної нації, так і представників інших національностей.

Професор Temple University (США) А. Павленко вважає, що у світі існує багато моделей двомовного навчання, що було б доречно застосувати в Україні, але в той же час вона далека від думки, що всі школи у країні мають бути двомовними. Вчена акцентує увагу на тому, що не варто нав'язувати вивчення російської мови тим громадянам, які не бажають її вчити. З іншого боку – російськомовні громадяни, які хотіли б виростити своїх дітей білінгвами, мають отримати таку можливість. На думку дослідниці, причина криється в тому, що українське законодавство пов'язує питання мови з національністю. Це дає змогу владі визначати, скільки шкіл з певною мовою навчання має бути в окремому місті за національною належністю його мешканців, бажання ж людей ігнорується. Це призводить до того, що діти в російськомовних родин виростають двомовними, але знання російської грамоти у них є недостатніми. Наглядний комітет Конвенції захисту мов національних меншин Ради Європи у 2002 р. рекомендував Україні обрати при визначенні мов навчання за головний критерій – «достатній попит». А. Павленко з цим повністю погоджується. На її думку, бажання батьків і «достатній попит» мають бути основними критеріями, на які необхідно спиратися [362]. Але, як свідчить аналіз, у будь-якій державі світу опанування державної мови має бути забезпечено для всіх, необхідний рівень компетентності має бути досягнуто всіма громадянами.

Так, відповідно до галузевої Програми поліпшення вивчення української мови у загальноосвітніх навчальних закладах з навчанням мовами національних меншин на 2008–2011 рр. (наказ МОН України від 28.05.2008 р. №461) у вищезазначених навчальних закладах країни здійснено перехід на двомовне вивчення або застосування двомовного навчання у ході вивчення окремих предметів [209]. До того ж 5 червня 2012 р. був прийнятий Закон України «Про засади державної мовної політики», що «зобов'язує громадян, які проживають на території, де функціонує регіональна мова або мова меншин, розвивати та використовувати таку мову» [98]. Двомовне ж навчання є одним зі способів

виконання цього закону, бо воно передбачає одночасне використання двох мов у навчальному процесі. Рівень розвитку української мови за радянських часів та за часів незалежності України був недостатній. Зараз українською мовою послуговуються більш інтенсивно, її вивчають не лише як окремий предмет, а й застосовують для опанування змісту інших предметів. Таким чином розширюється сфера її використання і забезпечується більш ефективно формування у школярів мовленнєвих умінь. При цьому за умови належної організації навчання рівень засвоєння змісту предмета не знижується.

Отже, можемо зробити висновок, що за роки незалежності (1991–2016) в Україні стан розвитку двомовності (переважно українсько-російської) періодично змінювався. Складалася мовна ситуація, яку можна назвати парадоксальною: відповідно до Конституції й законодавства мова одна – українська, а насправді функціонувало і функціонує переважно дві (українська та російська). Така викривлена мовна ситуація склалася історично (вплинули періоди насильницької русифікації) і пов'язана з тим, що певний відсоток українців за рідну вважає російську мову. В інтересах держави й суспільства необхідно докладати зусилля для сприяння розвитку всіх мов, що використовують на території України, але позиція української мови на цьому етапі потребує посилення.

Українська вчена С. Шевчук вважає, що державна мовна політика сьогодні має зосереджуватися на таких пріоритетних напрямках:

- 1) внесення на розгляд Верховної Ради України проекту закону України про розвиток і застосування мов в Україні;
- 2) приведення мовного законодавства і практики його застосування у сувору відповідність до Конституції України та Рішення Конституційного Суду України;
- 3) утвердження української мови як державної в усіх сферах суспільного життя на всій території України;
- 4) сприяння розвитку мов національних меншин;
- 5) запобігання дискримінації за мовною ознакою;

- б) сприяння підвищенню загальної культури громадян України;
- 7) створення системи контролю за дотриманням мовного законодавства;
- 8) врегулювання питань, пов'язаних з удосконаленням юридичної відповідальності за порушення законів, що регулюють питання використання державної мови тощо [271].

Використання певної мови як другої у навчанні є регіонально обумовленим. У межах європейської інтеграції в Україні відбувається перманентна співпраця з країнами Європи у галузі мовної освіти, реалізується програма вивчення європейських мов (українська плюс іноземна). Двомовне навчання в Україні досить активно розвивається. Пріоритетними напрямками є: співпраця з місцевими громадами національних меншин, розробка моделі двомовної та полімовної освіти у загальноосвітніх навчальних закладах, системна робота щодо вдосконалення теорії, методики, методології та практики двомовного та багатомовного навчання [182, с. 173]. Розширення кола мов, що вивчають в навчальних закладах, характеризує мовну освіту в Україні загалом. Можливість вільного вибору мови навчання є важливою характеристикою концепції мовної освіти в Україні та демократичного суспільства країни [243, с. 346–349]. Оскільки в Україні мовне питання є заполітизованим, у роботі ми торкаємося лише педагогічних аспектів.

На початку XXI ст. одним з важливих педагогічних завдань стало формування багатомовної компетентності учнів. Зазвичай ця проблема визначається як проблема двомовності. Однією з важливих особливостей двомовного навчання є потреба у високому рівні спеціальної підготовки вчителів української мови і вчителів-предметників, які керують процесом двомовного навчання. Учителям української мови необхідно активніше послуговуватися науковим (навчально-науковий) стилем, яким здійснюється викладання предметів природничо-математичного циклу. А вчителям-предметникам важливо ознайомитися з методичними прийомами роботи над словом, словосполученням, реченням, текстом, особливостями застосування всіх видів мовленнєвої діяльності на предметних уроках. Така співпраця дасть змогу

досягти успіхів у навчанні та розвитку вмінь учнів користуватися українською мовою [209].

Обласним інститутам післядипломної педагогічної освіти необхідно організувати відповідну підготовку педагогічних кадрів до викладання українською мовою окремих предметів, особливо природничо-математичного циклу; запровадити проведення курсів підвищення кваліфікації для вчителів української мови і літератури, вихователів дошкільних навчальних закладів, учителів початкових класів, математики, історії, хімії, біології, фізики, географії; розробити та запровадити в систему підвищення кваліфікації спецкурси з методики навчання української мови у відповідному мовному середовищі [209].

В Україні розроблена Державна програма підготовки кадрів для шкіл національних меншин [211]. У контексті її виконання у Південноукраїнському національному педагогічному університеті ім. К. Д. Ушинського готують майбутніх учителів для шкіл з болгарською і гагаузькою мовами навчання, для молдавськомовних і румунськомовних шкіл – у Чернівецькому національному університеті ім. Ю. Федьковича. У Київському національному педагогічному університеті ім. М. П. Драгоманова, Донецькому та Львівському національних університетах, Дрогобицькому та Ізмаїльському педагогічних університетах, а також у педагогічних училищах Києва, Львова та інших міст нашої країни також проводиться підготовка відповідних кадрів. В Ужгородському національному університеті представники національних меншин складають вступні іспити рідною мовою (російською, румунською, угорською, словацькою). У м. Берегове працює Закарпатський угорський педагогічний інститут імені Ференца Ракоці II, де угорці Закарпаття мають замкнений цикл навчання: від дитсадка до вищого навчального закладу [243]. Таким чином, на нашу думку, в Україні є всі передумови для розвитку двомовного навчання на досить високому рівні у середніх загальноосвітніх і вищих навчальних закладах.

Вирішення проблеми підвищення ефективності двомовного навчання у країні здійснюється завдяки методичній допомозі загальноосвітнім навчальним закладам з навчанням мовами нацменшин. Її надають фахівці через

інструктивно-методичні наради, виїзні семінари, конференції, майстер-класи, педагогічні читання тощо [209].

Обов'язковим складником в запровадженні двомовного навчання має стати робота з батьками учнів, громадськими організаціями тощо, спрямована на роз'яснення переваг такої моделі навчання, соціальної потреби в ній. Важливо, щоб позашкільне оточення учнів було позитивно налаштоване на ті зміни в навчальному процесі, що пов'язані з двомовним навчанням, розуміло їх необхідність і було готовим у разі потреби підтримати школярів, допомогти їм подолати труднощі, що неминуче виникають в освоєнні нових підходів до навчання [209].

На основі положень Конституції України про «застосування та вивчення мови національних меншин в навчальному процесі» в Україні існують школи з російською, угорською, румунською, молдавською та ін. мовами навчання, де викладання предметів, окрім іноземної мови, української мови та літератури, відбувається, відповідно, російською, угорською та румунською мовами. Станом на 2014–2015 н.рр. розподіл учнів денних загальноосвітніх навчальних закладів в Україні за мовами навчання був таким: українською мовою навчалося 89,3% учнів, російською мовою – 9,7%, румунською – 0,46%, угорською – 0,41%, молдовською – 0,08%, іншими мовами – 0,06% (польською – 0,043%, англійською – 0,011%, словацькою – 0,004%, болгарською – 0,002%) [170].

В Україні 11% шкіл є двомовними. Одна з мов викладання в них – українська, інша – мова національної меншини. Мовний режим у школах «для меншин» є різним. У румунських (Буковина) та угорських (Закарпаття) школах використовують принагідні мови для викладання більшості дисциплін, у тому числі фізики й математики. Угорською мовою у деяких школах Закарпаття викладають майже всі предмети, окрім української мови, яку викладають не дуже якісно, тому випускники не в змозі скласти вступні іспити до ВНЗ іншою мовою, окрім угорської (Ужгородський університет надає їм таку можливість).

У великій кількості польських шкіл мовою викладання переважно є українська. Історію, польську мову й літературу вивчають як окремі дисципліни.

Подібна ситуація – з єврейськими школами. Тільки основною мовою викладання тут переважно є російська. Така ж ситуація з болгарською школою в Болграді, яка була під загрозою знищення через брак інтересу до неї з боку місцевих болгар [17, с. 369–370]. Крім вищевказаних мов, у школах факультативно вивчають татарську, індійську, вірменську, ромську мови [250, с. 31].

Після аналітичного огляду полікультурної, зокрема двомовної, освіти України, Український центр культурних досліджень розробив рекомендації щодо організації двомовного навчання в українських школах.

Двомовну (багатомовну) школу з навчанням переважно *українською мовою* науковці пропонують створювати переважно на базі школи з українською мовою навчання в регіонах з етнічно змішаним складом населення. У таких школах, починаючи з 5–6 класів, потрібно забезпечувати факультатив чи обов'язковий предмет за рахунок шкільного (варіантного) компонента з культури й мови етнічної групи (груп), що компактно проживає у вказаному регіоні (місцевості). Рекомендують забезпечити учнів на уроках краєзнавства, природознавства, основ здорового способу життя знанням основних топонімів і термінів мовою цієї групи (груп). Пропонують вводити до навчальних програм з предметів варіативного компонента інформацію про внесок представників етнічної групи у різних сферах людської діяльності, про культурні події чи досягнення, пов'язані з цією групою, а викладання всіх гуманітарних дисциплін вести, виходячи з принципів полікультурності. Будувати навчальний процес потрібно у такий спосіб, щоб максимально враховувати особливості культур і ментальностей представників етнічних груп, що мешкають у певному регіоні. Завданням є не лише дати всім учням певний рівень знання мови етнічної групи (груп), що проживає у регіоні, але й сформувані толерантне (приятне) ставлення представників більшості до представників меншин, до їхньої культури, а представникам меншин полегшити процес усебічної інтеграції в українське суспільство за умови збереження їхньої культурної самобутності [9, с. 52–53].

Двомовну (багатомовну) школу з навчанням переважно *мовою національної меншини* науковці пропонують створювати переважно на базі

школи з навчанням мовою національної меншини в регіонах з етнічно змішаним складом населення. У такій школі доцільно:

– починаючи з першого класу, приділяти першочергову увагу вихованню в учнів почуття гордості за належність до своєї етнічної групи й водночас – громадянської повновартісності, інтегрованості в українське суспільство, приязні до української мови й культури;

– з 2–3 класів починати ознайомлювати учнів з українською термінологією (насамперед у сфері топоніміки, природи, здоров'я людини);

– з 5–6 класів розпочати, де для цього створено передумови, викладання українською мовою також декількох предметів природничого та гуманітарного циклів (у відповідності до рекомендованого переліку й обраної базової моделі), викладання всіх предметів гуманітарного циклу здійснювати на засадах багатокультурності [9]. Міністерство освіти і науки України також надає певні методичні рекомендації щодо застосування елементів двомовного навчання при вивченні окремих предметів у загальноосвітніх навчальних закладах з навчанням мовами національних меншин (див. додаток Е).

Окрім двомовних шкіл, в Україні існують ще двомовні або європейські секції. Часто їх створюють на базі шкіл з поглибленим вивченням другої (нерідної) мови.

Розвиток двомовних або європейських секцій уписується в контекст європейських директив, що рекомендують державам-членам викладати в освітніх закладах, крім державної мови, ще дві мови Європейського Союзу.

Двомовні секції в Україні дають відповідь на питання, пов'язані з:

- мовною та культурною диверсифікацією в Європі;
- підготовкою бази для мобільності учнів, студентів та дипломованих спеціалістів;
- участю в освітніх європейських програмах;
- активізацією шкільних та університетських обмінів.

Щодо освітнього співробітництва, то сектор лінгвістики Посольств різних країн (зокрема, Франції) у Києві працює над вирішенням певних важливих питань, пов'язаних з двомовною освітою:

- 1) визнання набутих учнями особливих компетенцій та їх відображення у спеціальних сертифікатах; перспективи після завершення навчання;
- 2) професійна підготовка викладачів та визнання «доданої вартості» їхньої праці;
- 3) необхідна інтеграція двомовних структур до національних систем освіти (питання статусу двомовної освіти) [259].

Розглянемо двомовну програму французько-української секції, що функціонує у м. Києві. Програма двомовних секцій нині розрахована на сім років навчання – з 5-го по 11-й класи. Упродовж усього періоду учні вивчають французьку мову за інтенсивною програмою (від 3-х до 10-ти годин на тиждень залежно від рівня). Починаючи з 2006 р., учні, крім суто французької мови, отримують освіту з двох немовних дисциплін, як-от: математика, фізика, хімія, історія, географія та біологія, залежно від навчального закладу. Двомовні французько-українські ліцеї пропонують не вузьколінгвістичну освіту, а класичну освіту з ухилом у бік наукових або гуманітарних дисциплін, підкріплену блискучими знаннями французької мови – як письмової, так і усної [259].

Отже, для розвитку соціально ефективної, гармонійної двомовності науковці вважають за потрібне:

- постійно розвивати і укріплювати українсько-національну двомовність, створюючи для цього необхідну соціально-правову і фінансову основу;
- всіляко укріплювати національно-українську двомовність;
- підвищувати соціальну значущість, престиж національних мов в українському соціокультурному просторі;
- піднімати на якісно новий рівень навчання національної і української мов, виходячи з вимог підготовки всебічно розвиненої мовної особистості [4].

Найвагомішими проблемами, що потрібно подолати в організації двомовного навчання, є:

1. Відсутність навчально-методичної літератури.
2. Незнання певною частиною вчителів-предметників державної мови.
3. Порушення в синхронізації тематичного планування окремих дисциплін.

Тому інтегрований курикулум є доцільним.

4. Відсутність середовища спілкування.

5. Відсутність програм (інтенсивного забезпечення вивчення державної мови в російськомовному та ін. іншомовному середовищі, централізованого стажування обміну досвідом педагогів) [35, с. 24–28].

Так, подолання вищезазначених проблем може значно підвищити рівень двомовної освіти в Україні. Українська дослідниця процесу формування багатомовності Т. Волошинська характеризує моделі двомовного навчання як етапи переходу до рівноправного двомовного викладання. Представимо їх у такій систематизації (див. табл. 3.1).

Таблиця 3.1

Моделі двомовного навчання як етапи переходу до рівноправного двомовного викладання

№ з/п	Види (моделі) навчання	Моделі мовної активності	Характеристика рівнів володіння мовою	Джерела мовної активності	Методичне забезпечення
1.	Дублювальна, або супроводжувальна	Початковий	Одиниця мовна рідною мовою + опис картинки	Пряме накопичення фонду мовних засобів на основі стійких асоціативних зв'язків між змістовими блоками	Використання словників, таблиць-опор, перфокарток, матриць

2.	Адитивна модель (доповнювальна)	Достатній	Надання інформації українською мовою, що частково або суттєво збагачує зміст, вивчений рідною мовою	Береться із джерел, написаних українською мовою, й подається у вигляді розповіді, друкованого тексту, дидактичного матеріалу (відеофрагмент, аудіозаписи) рідна мова + українська	Використання комп'ютерних програм, презентацій, наукової та художньої літератури
3.	Паритетна (рівноцінна) модель	Середній	Рівноправне використання рідної і української мови та розкриття предметного змісту	Створення власних висловлювань на основі змістовного співвідношення мовно-інформаційних одиниць	Використання текстів, аудіо- та відео-матеріалів
4.	«Вільна» модель	Високий	Українській мові належить домінантна роль у розкритті предметного змісту	Мовні структури суб'єктного досвіду, що функціонують як засоби життєдіяльності (дискусія, дебати, «мозковий штурм», метод проектів тощо)	Навчальні програми, презентації тощо

Для успішного впровадження двомовного навчання поряд із Моделлю розроблена система співвіднесення етапів переходу до вільного володіння мовою з віковими особливостями суб'єктів навчання, виділені вікові градації, розроблені форми роботи із зазначеною віковою категорією та критерії формування навчального змісту на тому чи іншому рівні:

1. *Підготовчий етап* (дитсадок і початкова школа) – діти набувають основ мовленнєвої компетентності. Використання дублювальної моделі.

2. *Перехідний етап* (5–9 класи) – адитивна модель двомовного навчання. Учні отримують навчальну інформацію, що становить цілісні іншомовні тематичні блоки, які забезпечують заглиблення у світ спеціальних знань, що передбачає накопичення спеціальних термінів.

3. *Етап власне двомовного навчання* – доцільні «вільна» і «паритетна» моделі навчання. На цьому етапі у школі вже реалізовані перші два етапи моделі переходу та триває робота щодо реалізації наступних частин Моделі [35, с. 25].

Змістову модель двомовного навчання (у даному випадку російською та французькою мовами навчання) можна представити у вигляді схеми (див. рис. 3.1), взявши за приклад багатомовне навчання у Севастопольській двомовній гімназії (до 2014 р. – анексії Криму Російською Федерацією).

ПРОФІЛЬНІ ПРЕДМЕТИ						
Французька мова (I іноземна мова) Друга мова навчання						
Лінгвістичні предмети				Нелінгвістичні предмети		
Мова навчання – французька						
Література Франції	Цивілізація Франції, історія	Європознавство, всесвітня історія	Ділова французька мова	Основи технічного перекладу	Математика	Фізика
Англійська мова II іноземна мова Німецька мова III іноземна мова						
ГІМНАЗИЧНИЙ КОМПОНЕНТ спецкурси (мова навчання – французька)						
Етика	Французька казка	Етикет	Севастополезнавство			

Рис. 3.1 Схема змістової моделі двомовного навчання

У представленій схемі мовами навчання стали російська та французька. Належність цих мов до різних мовних груп зумовила вибір відомої у світі програми збагачення мови, згідно з якою другу (французьку) вивчають інтенсивніше, ніж за звичайною програмою, що передбачає перетворення її з об'єкта вивчення на засіб отримання знань, при цьому обидві мови використовують як допоміжні мови навчання [173, с. 30].

Починаючи з 2008/2009 н.р., у загальноосвітніх навчальних закладах з навчанням мовами національних меншин усіх регіонів підсилено вивчення української мови і літератури у 2–4 класах та 10–11 класах за рахунок варіативної складової робочих навчальних планів (додатково виділено по 0,5–2 год. на тиждень); частково в 10–11 класах запроваджено вивчення українською мовою історії України та в 10 класах математики; введено двомовне вивчення окремих предметів природничо-математичного циклу. У більшості закладів українською мовою викладають предмети «Захист Вітчизни», «Основи здоров'я та фізична культура», «Географія України», «Інформатика», «Основи економіки» та низка інших предметів («Образотворче мистецтво», «Музика», «Всесвітня історія», «Людина і суспільство» тощо). Запроваджено проведення українською мовою факультативних курсів, індивідуальних та групових занять, зокрема з математики (2–4 кл., 10–11 кл.), біології (10–11 кл.), інформатики (10–11 кл.), основ економіки (10 кл.). Для кращого опанування української мови розширюють сферу її використання за рахунок проведення у школах днів, тижнів, декад української мови, літературних вечорів, Днів української писемності й мови, Днів рідної мови, організовувалися різноманітні конкурси на кращий учнівський художній твір. Через регіональні засоби масової інформації, радіо та телебачення посилено інформаційно-просвітницьку та роз'яснювальну роботу серед учнів, педагогів, батьків, громадськості щодо законодавчої та нормативно-правової бази про статус державної мови. Здійснюють моніторингові дослідження щодо рівня знань учнів з української мови і літератури з подальшим аналізом цих досліджень та наданням відповідних методичних рекомендацій щодо подальшого підвищення якості навчання.

Створено умови для опанування педагогічними працівниками двомовних навчальних закладів новітніх технологій та комп'ютерної техніки [210].

Педагогічні особливості розвитку двомовного навчання в *Україні та США* нами викладено в таблиці (див. додаток Ж).

На основі таблиці можемо зробити висновок, що процеси розвитку двомовного навчання в Україні та США різняться своєю ефективністю та педагогічним досвідом.

У двомовному навчанні аналізованих країн є багато спільного: частково аналогічні види двомовних програм (моделі) 1) двомовні (багатомовні) програми з навчанням переважно другою (нерідною) мовою; 2) двомовні (багатомовні) програми з навчанням переважно рідною мовою (нацменшини), час введення другої мови (дитсадок, початкові класи, старші класи), зміст (засвоєння знань, умінь, навичок із загальноосвітніх предметів та другої (нерідної) або двох мов (другої та рідної)), методи навчання (колективні, індивідуальні), типові учні (у більшості учні, які належать до мовної меншості, а також учні, які належать до мовної більшості), мови, що використовують у класі (державна мова та мова нацменшин), мовний результат (одномовність, часткова двомовність, грамотність у двох мовах (функціональна) двомовність).

Втім є й істотні відмінності у реалізації двомовного навчання в Україні й США, пов'язані із періодом запровадження двомовного навчання в країні та її досвідом у цьому питанні. США є більш досвідченою країною в питанні запровадження в освітніх закладах двомовного навчання, бо національний склад її населення є дуже різноманітним, історичний досвід функціонування двомовного навчання в школах є багатшим, ніж в Україні. Адже масове введення двомовних програм у дію в Америці відбулося ще у 1960-их рр., значно раніше, ніж в Україні, де двомовне навчання масово почало функціонувати з 1990-х рр., після набуття країною незалежності. Тому в Сполучених Штатах існує значно більша кількість високоефективних двомовних програм, подібних до тих, що функціонують в Україні.

Окрім вищезазначених програм, у США застосовують ще більш ефективні й більш досконалі двомовні (багатомовні) програми з навчанням двома мовами приблизно у рівній пропорції (що є характерною ознакою двомовного навчання у США). Це, зокрема: Підтримувальна (розвивальна) модель (форма) двомовного навчання, Двосторонній білінгвізм, Імерсія, Загальноосвітня форма двомовного навчання тощо, що передбачають рівнозначне опанування рідної й другої мов учнів. Такі програми передбачають застосування двох мов як засобів засвоєння змісту загальноосвітніх предметів у школі. Завдяки цьому учні досягають високого академічного рівня володіння двома мовами і успіхів у навчанні.

Результат порівняння впливу *соціально-політичних чинників українського і американського досвіду* двомовного навчання нами викладено у таблиці (див. додаток Л). На основі аналізу таблиці можемо зробити висновок, що досвід запровадження двомовного навчання в освітніх закладах України і США відрізняється передусім кількістю меншин, що проживають на території країни і впливають на її розвиток, і, відповідно, кількістю мов, що там функціонують, а також періодом запровадження двомовних програм.

Виходячи з того, що США є однією з країн світу з найбільшою кількістю нацменшин, а також країною із розвиненою демократичною системою, де поважають свободу слова, зрозуміло, що і боротьба за цивільні права громадян там була гострішою, ніж в Україні. Народні виступи за рівноправність у здобутті освіти та інших галузях життя були у Сполучених Штатах активнішими. Результатом цього стало прийняття «Закону про двомовну освіту» (1968 р.), що отримав освітню і політичну підтримку на федеральному, державному і місцевому рівнях.

В Україні завжди точилася історична боротьба за збереження державної (української) мови, захист від впливу на мову та інші сфери життя іноземних держав, але і права представників нацменшин не залишалися поза увагою. Особливо чітко питання необхідності дотримання рівності цивільних прав громадян (зокрема представників нацменшин) постало з набуттям Україною

незалежності (1990 р.). З'явилася необхідність запровадження двомовного навчання у країні, реалізована за підтримки освітніх і політичних діячів на основі прийнятого «Закону про мови» (1991 р.). Цей закон дістав підтримку на державному і місцевому рівнях.

З моменту введення двомовного навчання в освітніх закладах США та України воно активно розвивається і модернізується, з'являються його нові форми і методи викладання. Видами двомовності, що характерні для Сполучених Штатів і виникли в результаті їх історичного розвитку, є: *індивідуальна* англо-національна двомовність: а) *однобічна* (у мовців з основною другою неанглійською мовою), б) *як природна* (у представників нацменшин, які з дитинства проживають у США), так і *штучна* (у представників нацменшин, які емігрували нещодавно, як наслідок спеціального вивчення в школі англійської мови або двох мов).

Для України, окрім аналогічних Сполученим Штатам видів двомовності (індивідуальної українсько-національної: а) *переважно однобічної* (у мовців з основною українською мовою); б) *як природної*, так і *штучної* (внаслідок спеціального вивчення і застосування як засобів навчання мов у школі) [121, с. 23–24], існує ще *асиметрична українсько-російська колективна двомовність*, що в одних випадках завершується витісненням однієї з мов, а отже – *одномовністю*, в інших – *переходить у диглосію* (див. додаток 3). Українсько-російська колективна двомовність зумовлюється низкою взаємопов'язаних чинників: територіальним, територіально-соціальним, функціонально-стилістичним, конфесійним, віковим та ін. [184]

Отже, двомовне навчання є невід'ємною частиною освітньої системи України, що обумовлено історичними та соціальними чинниками розвитку держави. Тривалий час дискусія точилася більшою мірою навколо двох мов – української та російської, мовам інших нацменшин не було приділено достатньо уваги до здобуття Україною незалежності.

Вибір мови національних меншин у навчанні є регіонально обумовленим. У нашій країні існує невелика кількість моделей двомовного навчання у

порівнянні, напр., зі Сполученими Штатами, де їх понад десять видів. Вибір моделі навчання у США належить місцевим органам влади штату залежно від потреб регіону. В Україні найбільш розвиненими типами двомовних шкіл є: 1) двомовні (багатомовні) школи з навчанням переважно українською мовою; 2) двомовні (багатомовні) школи з навчанням переважно мовою нацменшини. Головною проблемою обох типів шкіл є те, що учні другої групи, чия мова не є основною мовою навчання, часто недостатньо засвоюють державну або другу мову через низький рівень організації процесу двомовного навчання, що не завжди відповідає засадам багатокультурної освіти [9].

Дослідниця Л. Товчигречка справедливо зауважує, що в Україні недостатня увага приділена підготовці двомовних учителів та викладачів немовних спеціальностей, а також підготовці двомовних освітніх лідерів та двомовних дослідників, тоді як у США із цією метою запроваджено окремі навчальні програми (Програми двомовної освіти (Bilingual Education) та Професійні програми двомовного навчання (Vocational Bilingual Programs) [242].

Для підвищення ефективності двомовного навчання України необхідне формування інтеркультурного менталітету, толерантного ставлення до інших культур, сприйнятливості до загальнолюдських цінностей, вироблення негативного ставлення до будь-яких форм насильства, деструктивного націоналізму і т. ін. Тільки за таких умов майбутнє в Україні може належати демократичній системі рідномовної та багатомовної освіти, що буде враховувати як загальнодержавні критерії ефективного опанування української мови, так і культурні, історичні та мовні особливості певних регіонів. Така система буде націлена на консолідацію української нації і задоволення потреб усіх національних груп України.

Узагальнюючи, звернемося до слів народного депутата України М. Бауера, який зазначив, що «сьогодні правова база для функціонування шкіл з мовами нацменшин в основному сформована. Зокрема, прийнято Закони «Про національні меншини в Україні», «Про мови», «Про освіту». Більшість з них є прийнятними для всієї Європи. Законодавство відповідає Загальній декларації

прав людини, Рамковій конвенції про захист нацменшин. Тільки об'єднаними зусиллями законодавчої та виконавчої гілок влади України є надія одержати животворний продукт мирного і неполітизованого співіснування нації під українським небом, а звідси – і доступну та якісну повну загальну середню освіту українських школярів будь-якої національності» [12, с. 108].

3.2 Рекомендації щодо використання американського досвіду двомовного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах України

У Концепції мовної освіти в Україні зазначено, що стратегічною метою сучасної освіти є формування високоосвіченої, інтелігентної, самодостатньої творчої особистості з інноваційним типом мислення і діяльності, здатної гідно відповісти на виклики цивілізаційного поступу. Україна є полікультурною і багатонаціональною державою, тому особливого значення набуває виховання громадян у природовідповідному середовищі національної культури (духовної і матеріальної), становлення патріота України. Усе це потребує оновлення методології та змісту освіти загалом, і мовної зокрема [119].

Захист прав на освіту всіх громадян України, а також підтримка мовного питання в країні забезпечується Законом України «Про засади державної мовної політики» відповідно до вимог Конституції України (ст. 10), а саме:

- статтею 7 «Російська мова в Україні. Українсько-російська двомовність»,
- статтею 8 «Регіональні мови України або мови меншин України»,
- статтею 9 «Захист мовних прав і свобод людини і громадянина»,
- статтями 21 «Мова освіти», 22 «Мова у сфері науки»,
- статтею 24 «Мова у сфері культури» у контексті Рамкової конвенції про захист національних меншин (Страсбург, 1 лютого 1995 р.), ратифікованою Законом України «Про ратифікацію Рамкової конвенції Ради Європи про захист національних меншин» від 09.12.1997 р.) [219, с. 166],

Європейською хартією регіональних мов або мов меншин (Страсбург, 5 листопада 1992 р.), ратифікованою Україною (в Україні) (Закон «Про ратифікацію Європейської хартії регіональних мов або мов меншин» від 15.05.2003 р.) [61] тощо.

У преамбулі Європейської Хартії регіональних мов або мов меншин зазначено, що метою Ради Європи є досягнення більшого єднання між її членами, зокрема для збереження та втілення в життя ідеалів і принципів, які є їхнім спільним надбанням. Охорона історичних регіональних мов або мов меншин Європи, деякі з яких перебувають під загрозою зникнення, сприяє збереженню та розвитку культурного багатства і традицій Європи. Право на використання регіональної мови або мови меншини у приватному та суспільному житті є невід'ємним правом відповідно до принципів, проголошених у Міжнародному пакті Організації Об'єднаних Націй про громадянські і політичні права, та відповідно до духу Конвенції Ради Європи про захист прав і основних свобод людини. У Хартії підкреслено важливість міжкультурного діалогу і багатомовності, а також висловлено думку про те, що охорона і розвиток регіональних мов або мов меншин не повинні зашкоджувати офіційним мовам і необхідності вивчати їх, адже охорона і розвиток регіональних мов або мов меншин у різних країнах та регіонах Європи є важливим внеском у розбудову Європи, що ґрунтується на принципах демократії та культурного розмаїття в рамках національного суверенітету і територіальної цілісності [61, с. 175–196].

Загалом, практика і теорія навчання мов повинні цілеспрямовуватися на гармонізацію потреб суспільства й особистості з урахуванням мотивації, індивідуальних характеристик і можливостей учнів/студентів [119].

Близькість деяких тенденцій формування змісту мовної освіти у школах США та України свідчить про можливість запозичення прогресивного досвіду Америки нашою країною. Скопіювати американську модель двомовного навчання і намагатися запровадити її в українських школах неможливо без урахування соціальної, культурної, матеріальної і ментальної специфіки

України. Навіть передовий зарубіжний досвід не можна механічно переносити в українську школу, він має бути сумісним зі специфічними умовами регіону і країни в цілому. Тому необхідне вибіркове використання позитивного зарубіжного досвіду.

У Сполучених Штатах Америки накопичено досить багатий досвід двомовного навчання, розроблено теоретичні основи побудови двомовних навчальних програм, визначено ефективні форми, методи і засоби навчання. Тому пропонуємо наше бачення можливих шляхів використання прогресивного американського досвіду двомовного навчання у вітчизняній середній школі. Вважаємо за доцільне викласти його у вигляді практичних рекомендацій.

Окреслюючи можливі шляхи реалізації двомовного навчання у середніх навчальних закладах країни, ми використали моделі: 1) *двомовні програми з навчанням переважно українською мовою*; 2) *двомовні програми з навчанням переважно мовою нацменшини*; 3) *двомовні програми з навчанням двома мовами приблизно у рівній пропорції*. Запровадження вищевказаних моделей у практику українських середніх навчальних закладів передбачає зміни на різних рівнях функціонування системи середньої освіти, зокрема: **макрорівні** (державному (національному)), **мезорівні** (місцевому (регіональному)) та **мікрорівні** (інституційному).

З метою реалізації моделі «двомовні програми з навчанням переважно українською мовою» на **макрорівні** вважаємо за доцільне запропонувати:

- оновлення цілей, змісту, методів, засобів, технологій та принципів двомовного навчання з урахуванням світового досвіду двомовного навчання;
- удосконалення двомовних навчальних програм на різних рівнях з метою введення до них нових знань, ураховуючи зміни в характері професійної діяльності, характері міжкультурного спілкування в різних країнах світу;
- одночасне запровадження у навчальний процес рідної та другої (нерідної) мов, що надасть змогу не тільки підвищити рівень володіння другою (іноземною) мовою українських учнів, але й залучити до вітчизняних шкіл етнічних українців з-за кордону для корекції знань української мови;

- оновлення Концепції сучасної мовної освіти з метою забезпечення кожному учню вільного володіння рідною та другою (нерідною) мовами і сприяння підвищенню мобільності та конкурентоздатності учнів та дипломованих спеціалістів;

- створення у двомовних класах навчального середовища нової якості, уточнення особливостей застосування двомовного навчання у вивченні змісту окремих предметів (напр., змісту інтегрованих тем, проведення інтегрованих уроків і складання відповідного їм вокабуляру), рекомендованих форм, методів навчання, орієнтованих на поступовий перехід у межах основної та повної середньої освіти від програм часткового до повного занурення, тобто викладання однієї–двох дисциплін виключно українською мовою;

- з метою забезпечення наступності та підвищення ефективності вивчення мов національних меншин як навчального предмета у загальноосвітніх школах України переважно з українською мовою навчання (де є представники національних меншин) паралельно вдосконалювати навчальні програми як українською мовою, так і кримськотатарською, угорською, молдовською, польською, румунською, словацькою та іншими мовами навчання.

На **мезорівні** вважаємо за необхідне вдатися до:

- удосконалення теорії та практики, методології та методики двомовного (багатомовного) навчання, вивчення праць дослідників багатомовності, забезпечення перекладів їхніх праць українською мовою в українських школах;

- посилення професійної підготовки українських учителів теоретичними основами формування багатомовності у напрямі викладання предмета двома мовами;

- залучення іноземних учителів, які є досвідченими спеціалістами з викладання мов у своїх країнах;

На **мікрорівні** перспективним вважаємо:

- підвищення значення самостійної роботи учнів;

- реалізацію принципу міжпредметних зв'язків;

- застосування сучасних технологій у навчанні (ESL technologies, etc.);

– забезпечення особистісно-орієнтованого підходу в навчанні, варіативності змісту; викладач і учень повинні мати можливість обирати вправи, тексти, послідовність видів роботи; основою здобуття знань має бути виконання різноманітних практичних дій у реальних чи штучно створених ситуаціях, а також інтелектуальних операцій, таких, як обґрунтування, аналіз, узагальнення, абстрагування тощо;

– забезпечення нового навчального середовища, надання учневі можливості самостійно добирати той чи інший додатковий матеріал, виходячи з власних потреб та інтересів, що забезпечує особистісну орієнтацію, змінює стиль спілкування між учителем та учнями, що передбачає відмову від авторитарності на користь співробітництва; широке впровадження на заняттях мультимедійних технологій;

– запровадження оцінювання навченості учнів за єдиними рівневими критеріями;

– усвідомлення рівноцінності всіх культур, прилучення до діалогу культур як важливого феномену мирного співіснування і взаємозбагачення;

– забезпечення єдності теоретичної та практичної підготовки учнів;

– творче використання іноземної мови для власного самовираження, усвідомлення мовних розбіжностей з рідною мовою, знання і вміння використовувати особливості її вживання у типових ситуаціях спілкування;

– добір методів навчання з урахуванням учнівських контингентів (кількість вітчизняних та іноземних студентів), що навчаються за двомовними програмами.

Результатом навчання мов повинна стати особистісна багатомовність, що передбачає відносно вільний перехід з однієї мови на іншу залежно від зміни ситуації та життєвих потреб.

У межах реалізації моделі «двомовні програми з навчанням переважно мовою нацменшини» на **макрорівні** пропонуємо:

– удосконалення нормативно-правового забезпечення двомовного навчання у закладах середньої освіти з метою оптимізації доступності освіти для всіх верств населення, зокрема етнічних меншин;

– проведення ефективної державної мовної політики щодо розвитку двомовної середньої освіти, інтеграція двомовних структур до національних систем освіти;

– створення державного органу з питань розроблення стандартів професійної підготовки двомовних учителів за зразком американської Національної асоціації двомовної освіти (National Association of Bilingual Education, NABE);

– розроблення підручників, навчальних посібників та відповідної їм навчально-методичної літератури для учнів загальноосвітніх двомовних шкіл;

– розроблення методичних рекомендацій щодо посилення виховної роботи у сфері полікультурного виховання у школах України, особливо на територіях компактного проживання національних меншин;

– розроблення та впровадження двомовних програм та навчальних планів, що дозволяють брати до уваги багатонаціональну специфіку шкіл;

– створення програм підготовки вчителів з мов національних меншин «українська як друга мова», зорієнтованих на розвиток обох мов, а не лише на формальне вивчення однієї з них (нерідної). Програми підготовки двомовних учителів повинні містити полікультурну складову: низка предметів з вивчення культури, звичаїв обох народів. Майбутні вчителі повинні володіти багатосторонньою компетентністю – мовною, предметною, загальнопедагогічною (комунікативні, дидактичні, організаторські вміння).

На **мезорівні** у вищезазначеній моделі потрібно брати до уваги потреби мовних меншин, що живуть на певній території нашої країни.

На нашу думку, доцільним буде:

– застосування таких регіональних моделей двомовного навчання, як: «Російська мова та українська», «Угорська мова та українська», «Румунська мова та українська», «Молдовська мова та українська», «Польська мова та

українська», «Кримськотатарська мова та українська» та ін., метою яких є вивчення змісту загальноосвітніх предметів, опанування другої мови і розвиток рідної мови учнів;

– створення регіональних та всеукраїнських осередків з обміну досвідом для вчителів та інших спеціалістів двомовного навчання;

– вивчення та узагальнення досвіду організації двомовного навчання з метою його популяризації серед педагогічних працівників міста та району;

– розроблення єдиної, типової для регіону системи дій з цілісної або часткової організації двомовного навчання для дітей з різних шкіл на базі однієї школи, де є фахівець для викладання загальноосвітніх навчальних дисциплін мовою національної меншини, що забезпечить дотримання прав дітей на освіту рідною мовою;

– для обміну досвідом щодо запровадження описаної моделі двомовного навчання в різних регіонах та містах нашої країни, з'ясування її процесуальних та змістових особливостей позитивною вбачаємо комплексну методичну допомогу загальноосвітнім навчальним закладам з навчання мовами нацменшин, що її надають фахівці через інструктивно-методичні наради, виїзні науково-методичні семінари з проблем двомовного навчання, проведення наукових конференцій, майстер-класи, педагогічні читання, створення регіональних інноваційних освітніх мереж, що займаються розв'язанням цієї проблеми, виставки педагогічних ідей тощо.

На **мікрорівні** вважаємо необхідним вдатися до:

– урізноманітнення програми професійної підготовки двомовних учителів, зокрема, двомовних учителів математики, фізики, хімії, географії, біології, історії та ін., а також двомовних вихователів дошкільних закладів та двомовних учителів початкової школи;

– використання допомоги батьків та громадських організацій у процесі двомовного навчання учнів;

– розроблення і запровадження двомовних дистанційних програм;

– залучення до освітнього процесу представників мовних меншин як помічників у двомовному навчанні учнів (іноді шляхом викладання шкільних предметів);

– викладання навчальних дисциплін з урахуванням мовного та культурного різноманіття учнів.

Головними кроками реалізації моделі «двомовні програми з навчанням двома мовами приблизно у рівній пропорції» на **макрорівні** вважаємо:

– посилення ролі полікультурного виховання у двомовних школах;
– забезпечення державної підтримки діяльності громадських організацій та ініціатив, спрямованих на розвиток культури міжнаціонального діалогу, толерантного ставлення до проявів культурних особливостей інших народів;

– розв’язання суперечностей, що виникають на ґрунті мовного питання у закладах середньої освіти;

– розроблення методичних рекомендацій щодо полікультурного виховання учнівської молоді, роботи з батьками та громадськістю з метою використання можливостей школи як опорного майданчика для розвитку досвіду полікультурного мислення та практики збереження специфіки етнічних традицій певного регіону;

– активізацію діяльності батьків та громадських педагогічних організацій з метою підвищення уваги суспільства до проблем мовної освіти;

– розроблення навчальних посібників для учнів, методичної літератури для вчителів, добірки тематичних матеріалів, створення бази даних з кожного предмета, який рекомендовано вивчати у двомовному режимі;

– оновлення Стандарту мовної освіти, навчально-методичної літератури, вдосконалення професійної майстерності вчителів, планомірне управління освітою, залучення до розв’язання проблем мовної культури громадських організацій і суспільства в цілому;

– підготовку матеріалів (спільно із психологічною службою) для проведення роз’яснювальної роботи серед батьків, громадськості про переваги

полікультурної моделі двомовного навчання та виховання учнів, цінності демократичного суспільства;

– систематичне вивчення та узагальнення методичних напрацювань учителів, які мають досвід проведення уроків у двомовних школах, та організацію конкурсів на кращі методичні розробки окремих уроків та тематичних циклів двомовних уроків тощо;

– пропагування утвердження автентичного навчального середовища, що передбачає двомовність, багатомовність, бікультуралізм та крос-культурне навчання;

– створення методичних рекомендацій з дидактичних засад діяльності двомовної школи, зокрема орієнтовної загальнодидактичної структури двомовного уроку, що конкретизує перелік форм та методів двомовного навчання, унормовує співвідношення змісту освіти з навчальними дисциплінами, що викладають у двомовному режимі;

– налагодження співпраці з міжнародними освітніми центрами в Україні (Корпусом Миру, Гете-Інститутом, Британською Радою тощо);

– проведення детального аналізу вимог до змісту знань та умінь зі шкільних предметів, зокрема мовних, та тестових завдань з метою підвищення їхньої ефективності;

На **мезорівні** при використанні вищезазначеної моделі за потрібне вважаємо:

– проведення науково-методичних заходів з проблем двомовного (багатомовного) навчання та полікультурності;

– підвищення кваліфікації вчителів двомовних шкіл;

– активізацію участі учнів у міжнародних проектах тощо.

На **мікрорівні** вбачаємо доцільним звернути увагу на такі питання:

– розроблення навчальних планів та програм, що передбачають викладання низки предметів двома мовами у приблизно рівній пропорції (на прикладі програм (моделей), що застосовують у США: Підтримувальна (розвивальна) модель (форма) / Підтримка рідної мови (Maintenance / heritage

language), Двостороннє двомовне навчання (Two-way/ dual language), Загальноосвітня форма двомовного навчання (Mainstream bilingual) та ін.), що дає змогу учням здобути середню освіту та набути навичок спілкування двома мовами на досить високому академічному рівні;

- посилення соціокультурної складової іншомовної комунікативної компетентності учнів;

- використання інтегрованого підходу до вивчення мов;

- проведення чат-занять (чат-навчальний семінар; чат на вільну тему; чат-презентація; чат, спрямований на спільне розв'язання учасниками певного завдання; чат, метою якого є практичне відпрацювання певного навчального матеріалу, тощо) за умови застосування дистанційної форми навчання з використанням двомовних програм;

- залучення учнів до всіх видів мовленнєвої діяльності двома мовами;

- розміщення навчального матеріалу (методичних рекомендацій, практичних завдань та ін.) двома мовами на сайті вчителя, що може стати в пригоді учням, які на недостатньо високому рівні володіють мовами (рідною та державною);

- створення віртуального науково-навчального простору;

- участь учнів у міжнародних програмах;

- застосування у ході двомовного навчання інтерактивних методів, сутність яких полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умов постійної, активної взаємодії всіх учнів. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці), де учень і вчитель є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання. Таке навчання сприятиме активізації граматичного та мовного лексичного матеріалу і надасть учням можливість розвивати й застосовувати на практиці набуті знання;

- забезпечення безпосереднього контакту учнів з другою мовою;

- ознайомлення учнів з молодіжною субкультурою, яка перебуває за межами їхнього власного мовного простору, сприяння усвідомленню життєвих цінностей, критичному осмисленню соціальних проблем тощо.

Вважаємо, що пропозиції стосовно використання окремих аспектів американського досвіду двомовного навчання становлять цінність для підвищення рівня двомовного навчання у закладах середньої освіти України.

Результатом роботи над нашим дисертаційним дослідженням стала розробка спецкурсу «Особливості двомовного навчання у США та інших країнах світу» (робочої програми навчальної дисципліни та курсу лекцій для студентів 5 курсу навчання). Спецкурс призначений для студентів філологічного факультету спеціальності 7.02030302 «Мова і література (англійська)» (див. додаток Д). Дисципліна сприяє поглибленню знань студентів про специфіку та сутність двомовного навчання у США та інших країнах світу, особливості його реалізації в освітніх закладах країн; розширенню загальнокультурного кругозору студентів.

Значну увагу приділено тенденціям розвитку американської освіти, теоретичному обґрунтуванню двомовного навчання як важливого чинника успішності освітніх реформ, ретроспективному аналізу чинників становлення двомовного навчання у США та періодизації його розвитку, сучасній ситуації, практичній реалізації двомовного навчання в освітніх закладах країни, питанням національних мов, культурним реаліям, потребам етнічних меншин, що проживають на території країни, захисту їхніх прав, зокрема мовних тощо.

Мета вивчення курсу «Особливості двомовного навчання у США та інших країнах світу» – ознайомити студентів з культурним і мовним питанням у США та інших країнах світу, різними аспектами двомовного навчання, роблячи акцент на застосуванні двомовного навчання в освітніх закладах Сполучених Штатів.

Основні завдання курсу – ознайомити студентів із:

- теоретичними засадами двомовного навчання в освітніх закладах США та інших країн;
- практичною реалізацією двомовного навчання в освітніх закладах США та інших країн;
- станом двомовного навчання в Україні.

Висновки до третього розділу

У третьому розділі охарактеризовано стан двомовного навчання в Україні, обґрунтовано рекомендації щодо використання американського досвіду двомовного навчання в українській школі.

Розкрито, що двомовне навчання є невід'ємним складником освітньої системи України. Вибір певної мови національних меншин у навчанні є регіонально зумовленим. В Україні існує невелика кількість моделей двомовного навчання у порівнянні із США, де їх більше десяти. Найбільш розвиненими типами двомовних шкіл в Україні є: 1) Двомовні (багатомовні) школи з навчанням переважно українською мовою; 2) Двомовні (багатомовні) школи з навчанням переважно мовою нацменшини. Головною проблемою шкіл є те, що учні, чия мова не є основною мовою навчання, часто погано засвоюють державну мову через низький рівень організації процесу двомовного навчання. Встановлено, що в Україні недостатня увага приділена підготовці двомовних учителів. Зроблено висновок, що для підвищення ефективності двомовного навчання в Україні необхідно формування інтеркультурної ментальності, толерантного ставлення до представників інших культур і т. ін. За таких умов у майбутньому в Україні буде розвинуто демократичну систему рідномовної та багатомовної освіти. Акцентовано, що досвід США у двомовному навчанні є багатшим за український, бо на території США функціонує понад 322 мови. Найдосконалішими у США є програми з використання двох мов у приблизно рівній пропорції (напр., Двостороннє двомовне навчання (Two-way/dual language), Загальноосвітня модель двомовного навчання (Mainstream bilingual) тощо). Досвід застосування таких програм запропоновано і для України. Вони є прийнятними для запровадження у класах з різним етнічним складом.

На основі дослідженого американського досвіду та сучасного стану двомовного навчання України нами окреслено можливі шляхи реалізації двомовного навчання в середніх навчальних закладах країни. Запропоновано застосування моделей двомовних програм: 1) *Двомовні програми з навчанням*

переважно українською мовою; 2) Двомовні програми з навчанням переважно мовою нацменшини; 3) Двомовні програми з навчанням двома мовами приблизно у рівній пропорції. Запровадження вищезазваних моделей у практику українських загальноосвітніх навчальних закладів передбачає зміни на різних рівнях функціонування системи середньої освіти, зокрема: макро-, мезо-, мікрорівнях. У межах 1-ї моделі на макрорівні пропонуємо: оновлення цілей, змісту, методів, засобів та принципів двомовного навчання з урахуванням світового досвіду двомовного навчання; удосконалення двомовних навчальних програм з метою введення до них нових знань. На мезорівні: вдосконалення теорії та практики, методології та методики двомовного навчання, вивчення праць дослідників двомовності; посилення професійної підготовки українських учителів. На мікрорівні: реалізацію принципу міжпредметних зв'язків; прилучення до діалогу культур; забезпечення єдності теоретичної та практичної підготовки учнів тощо. У межах 2-ї моделі на макрорівні перспективним вважаємо: створення державного органу з питань розроблення стандартів професійної підготовки двомовних учителів; розроблення підручників, навчальних посібників, навчально-методичної літератури для учнів двомовних шкіл; упровадження двомовних програм, навчальних планів, що дозволяють брати до уваги багатонаціональну специфіку шкіл. На мезорівні: застосування регіональних моделей двомовного навчання («Російська мова та українська», «Угорська мова та українська», «Румунська мова та українська», «Польська мова та українська» та ін.), метою яких є вивчення змісту загальноосвітніх предметів, опанування другої мови учнів і розвиток рідної. На мікрорівні: урізноманітнення програми професійної підготовки двомовних учителів та вихователів; використання допомоги батьків та громадських організацій у процесі двомовного навчання учнів та ін. У межах 3-ї моделі на макрорівні за необхідне вважаємо: забезпечення державної підтримки діяльності громадських організацій та ініціатив, спрямованих на розвиток культури міжнаціонального діалогу; створення методичних рекомендацій з дидактичних засад діяльності двомовної школи. На мезорівні: проведення науково-методичних заходів з проблем

двомовного навчання та полікультурності; підвищення кваліфікації двомовних учителів. На *мікрорівні*: розроблення навчальних планів та програм, що передбачають викладання низки предметів двома мовами у приблизно рівній пропорції; посилення соціокультурної складової іншомовної комунікативної компетентності учнів; використання інтегрованого підходу до вивчення мов тощо.

Основні результати третього розділу дисертації висвітлено у публікаціях автора [70; 87].

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У дисертації визначено особливості навчально-виховного процесу з використанням двох мов у закладах середньої освіти США в умовах полікультурного суспільства. Одержані в процесі дослідження результати дають змогу зробити такі **висновки**:

1. Охарактеризовано понятійно-термінологічний апарат дослідження. Двомовне навчання окреслено як цілеспрямований процес формування в школярів двомовності або здатності послуговуватися в житті двома мовами шляхом опанування змісту загальноосвітніх предметів з використанням двох мов задля одночасного вдосконалення знань з рідної й іноземної (нерідної) мов. Метою двомовного навчання є задоволення індивідуальних потреб учнів шляхом застосування двох мов при використанні ефективних методів навчання. Розвиток двомовного навчання в США пов'язаний з розвитком освітньої системи країни. Діяльність освітньої системи США базується на синтезі філософських поглядів і особливостей історичного розвитку країни. Провідними ідеалами американської філософії освіти є демократичність, солідарність, свобода вибору. Освіта (зокрема двомовна) розглядається як ефективний механізм у забезпеченні сталого розвитку людства. Важливу роль у розвитку теоретико-педагогічних засад реформування змісту освіти США відіграє теорія множинного інтелекту (за Г. Гарднером), за якою люди мислять багатьма різними способами. Великий вплив на філософські засади американської освіти має концепція полікультурності. Принципи двомовного навчання можна поділити на такі групи: 1) лінгвістичні; 2) дидактичні; 3) соціолінгвістичні; 4) культурологічні.

2. На розвиток двомовного навчання в США вплинули *соціокультурні чинники*: швидкий ріст етнічної різноманітності в країні, необхідність запровадження полікультурного підходу в навчанні, потреба у володінні двома мовами тощо. *Політико-ідеологічними* чинниками виступили: політичні й економічні амбіції США; боротьба меншин проти дискримінації, прийняття

законодавчих актів, які визначили необхідність включення полікультурного компонента в програми шкіл США («Закон про громадянські права» (1964 р.), «Закон про двомовну освіту» (1968 р.) та ін.). Розвиток двомовного навчання в США зазнавав і прискорень (1960–і, 1970–і, 2006–2009 рр.), і затримок (кінець 1980-х, 1990-і, 2001–2005 рр.). Причиною прискорень була соціальна підтримка на освітньому, політичному, фінансовому, громадському рівнях; причиною затримок – опозиція до двомовного навчання на зазначених вище рівнях. Зміни у двомовному навчанні були результатом впливу певних гілок влади: судової, законодавчої, виконавчої, політичної, громадської.

3. Зміст та організація двомовного навчання відрізняються в різних штатах країни, але є спільні риси. В усіх школах, де функціонує двомовне навчання, навчальні програми призначені для набуття і закріплення учнями чотирьох видів мовленнєвої діяльності: аудіювання, говоріння, читання і письма. Часто використовують роботу з текстом. У школах спостерігається тенденція до розвитку полікультурності й багатомовності. У більшості шкіл використовують інтердисциплінарний комплексний підхід, інтегроване навчання, концептуальне навчання. Школи розвивають комунікативні навички учнів, міжкультурну компетентність, виховують позитивне ставлення до навчання тощо. Використовують різні моделі двомовного навчання. Найпоширенішими є *Перехідна модель* і *Двостороння модель*, які відрізняються своєю ефективністю і питаннями фінансування. Розробкою двомовних програм і вимог до навчання опікуються місцеві органи влади. Зміст двомовного навчання постійно доповнюється новими курсами, які стосуються культури, історії, традицій народів, мови яких вивчають. Щоб процес двомовного навчання був ефективним, потрібно враховувати ряд факторів, які впливають на його результативність: навчальне середовище, сензитивний вік дитини, позитивну мотивацію навчання.

4. Практично всі двомовні школи США використовують декілька підходів до оцінювання двомовних учнів. Для оцінювання рівня знань двомовних школярів використовують тести із завданнями рідною мовою учнів, тести із

завданнями, які супроводжують описовими поясненнями та очікуваними відповідями (Multiple choice тощо). У США існують численні форми і методи організації двомовного навчання, які можна класифікувати за різноманітними принципами. Найбільш поширеними є *колективні та індивідуальні форми, колективні та індивідуальні методи* організації двомовного навчання. Найпопулярнішими колективними формами організації двомовного навчання в школах США є: уроки, групові заняття, демонстрування фільмів, факультативи тощо. Серед найпоширеніших індивідуальних форм організації двомовного навчання в середніх школах США: самостійна робота, проектна діяльність, електронне навчання, консультації тощо. Найбільше розповсюдження отримали колективні методи організації двомовного навчання: ситуативне моделювання, опрацювання дискусійних питань, організація мандрівок, експерименти та ін. Найбільш поширені індивідуальні методи організації двомовного навчання – це складання доповідей, чат-заняття, блоги, написання творів на певну тему тощо. Існує багато різних за ефективністю двомовних програм. Найефективнішими в США є: Двомовні програми підтримки рідної мови (Maintenance and heritage language bilingual education), Двостороннє двомовне навчання (Two-way/dual language bilingual education), Дошкільне двомовне навчання (Bilingual nursery education). Слабкі моделі такі: Занурення з викладанням другою мовою і проведення занять рідною мовою додатково (Submersion with withdrawal classes), Освітня сегрегація (Segregationist Education) тощо. При залученні до освітнього процесу двомовних програм предмети викладають учням їхньою рідною і другою мовами у різній пропорції. Чим більш пропорційно використовують мови (рідну і нерідну), тим більш ефективним буде результат навчання.

5. В Україні розповсюдженими є: 1) Двомовні (багатомовні) програми з навчанням переважно українською мовою, 2) Двомовні (багатомовні) програми з навчанням переважно мовою нацменшини. Основними чинниками є застосування рідної мови учнів для формування мисленневих процесів та грамотності письма обома мовами. На сучасному етапі в Україні необхідно посилювати інтенсивність використання державної мови, бо досить довгий час

їй приділяли недостатньо уваги. Іноземну мову потрібно опанувати з метою міжкультурного спілкування в соціумі. Мови в українських двомовних школах рідко застосовують у навчанні в рівній пропорції, що є бажаним в умовах мультикультурного суспільства. Для України вважаємо за доцільне взяти досвід застосування двомовних програм з використанням двох мов (державної і рідної) у приблизно рівній пропорції. На нашу думку, такі програми є прогресивними і підійдуть для запровадження в класах з різним етнічним складом.

Здійснене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми. Перспективи подальших наукових пошуків убачаємо в більш глибокому дослідженні теоретичних надбань дидактики двомовності, стану двомовного навчання в різних штатах США та регіонах України, системи професійної підготовки вчителів з двомовного навчання тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авдєєва І. Психологічні аспекти двомовності та двомовної освіти: за і проти / І. Авдєєва, Ж. Слюсар // Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. – 2009. – № 10. – С. 18–23.
2. Авдєєва І. М. Інноваційні комунікативні технології в роботі куратора академгрупи : навч. посіб. для вищих навч. закладів / І. М. Авдєєва, І. М. Мельникова – К. : ВД «Професіонал», 2007. – 304 с.
3. Алексюк А. М. Педагогіка : навч. посіб. для ун-тів / А. М. Алексюк, М М Грищенко, О В Киричук. – К. : Вища школа, 1985. – 295 с.
4. Анафієва Е. Проблеми двомовності і багатомовності в умовах нової мовної ситуації / Е. Анафієва // Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка : зб. наук. праць. – 2010. – Вип. 89 (2). – С. 135–139.
5. Антоненко-Давидович Б. Д. Як ми говоримо / Б. Д. Антоненко-Давидович ; упоряд. Я. Б. Тимошенко. – К. : Либідь, 1991. – 253 с.
6. Антонюк Р. Полікультурна освіта та її елементи. Ріст глобальної взаємозалежності в сучасну епоху / Р. Антонюк // Мандрівець. – 2001. – № 1. – С. 70–77.
7. Артёмов В. М. Соединенные Штаты Америки : пособие по страноведению / В. А. Артемов ; Воронежский гос. ун-т. Кафедра истории нового и новейшего времени. Межкафедральная секция теории и истории международных отношений. – Воронеж, 1998. – 112 с.
8. Арутюнов С. А. Народы и культуры : развитие и взаимодействие / С. А. Арутюнов. – М. : Наука, 1989. – 243 с.
9. Багатокультурність і освіта. Перспективи запровадження засад полікультурності в системі середньої освіти України : аналітичний огляд та рекомендації / за ред. О. Гриценка. – К. : УЦКД, 2001. – 55 с.
10. Базиляк Н. Мовні стратегії в полікультурному просторі / Н. Базиляк // Вища освіта України. – 2008. – № 4. – С. 85–90.

11. Басіна А. Від багатомовного розмаїття до багатомовної освіти / Алла Басіна // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2007. – № 4. – С. 18–24.

12. Бауер М. Окремі аспекти підвищення якості освіти у загальноосвітніх навчальних закладах України з мовами національних меншин / М. Бауер // Якісна освіта в багатоетнічному суспільстві : матеріали регіонального семінару / упоряд. О. О. Січкара ; Національна комісія України у справах ЮНЕСКО, Ресурсно-методичний центр «Сучасна школа». – К. : Сфера, 2004. – С. 100–108.

13. Бестерс-Дільгер Ю. Сильні та слабкі сторони Європейської хартії регіональних мов : західноєвропейський досвід / Ю. Бестерс-Дільгер // Мовознавство. – 2010. – № 1. – С. 94–98.

14. Беланова Р. А. Гуманізація та гуманітаризація освіти в класичних університетах (Україна – США) / Р. А. Беланова; Нац. ун-т «Києво-Могилян. акад.». – 2-е вид., виправл. і доповн. – К. : Унів. вид-во «Пульсари», 2002. – 214 с.

15. Бігич О. Б. Зміст професійної освіти вчителя іншомовної культури / О. Б. Бігич // Іноземна філологія на межі тисячоліть: Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна. – Харків : Константа, 2000. – Вип. 471. – С. 30–34.

16. Білецька І. О. Багатомовність та соціально-педагогічні засади мовної політики США [Електронний ресурс] / І. О. Білецька. – Режим доступу: http://dspace.udpu.org.ua:8080/jspui/bitstream/6789/1265/1/Bagatomovnist_ta_soci_alno-pedagogichni_zasady_movnoi_polityky_v_SHA.pdf.

17. Білецька І. О. Полікультурні засади іншомовної освіти у середніх навчальних закладах США : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Білецька Ірина Олександрівна. – Умань, 2014. – 494 с.

18. Білецька І. О. Полікультурні засади іншомовної освіти у середніх навчальних закладах США : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / І. О. Білецька. – Умань, 2014. – 44 с.

19. Боднарчук Т. В. Моделі білінгвальної освіти у досвіді діяльності

сучасної школи / Т. В. Боднарчук // Вісник Львівського національного університету ім. І. Франка. Серія педагогічна. – Львів, 2007. – Вип. 22. – С. 212–219.

20. Боднарчук Т. В. Розвиток білінгвальної освіти в Австрії (1945–2010 рр.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Тетяна Вікторівна Боднарчук. – Хмельницький, 2012. – 275 с.

21. Бойченко М. А. Тенденції реформування управління сучасною загальною середньою освітою США : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / М. А. Бойченко. – Полтава, 2010. – 20 с.

22. Бокань Володимир. Культурологія : навч. посіб. / Володимир Бокань. – 3-тє вид., стереотип. – К. : МАУП, 2004. – 136 с.

23. Бреннингмейер О. Предотвращение этнического конфликта : (опыт работы Верховного комиссара ОБСЕ по делам национальных меньшинств) / О. Бреннингмейер // Мировая экономика и международные отношения. – 2000. – № 3. – С. 38–46.

24. Брицин В. М. Мовна політика [Електронний ресурс] / В. М. Брицин. – Режим доступу : <http://litopys.org.ua/ukrmova/um51.htm>.

25. Бутова В. О. Становлення та розвиток демократичних шкіл в Європі та США [Електронний ресурс] / В. О. Бутова. – Режим доступу : biblos.iod.gov.ua/download.php?file_id.

26. Вайнрайх У. Одноязычие и многоязычие / У. Вайнрайх // Новое в лингвистике. – М., 1972. – Вып. VI. Языковые контакты. – С. 25–60.

27. Василюк А. Сучасні освітні системи : навч. посіб. / А. Василюк, Р. Пахоцінський, Н. Яковець. – Ніжин : Редакційно-видавничий відділ НДПУ, 2002. – 139 с.

28. Вербицький А. Образование и культура как факторы общественной безопасности / А. Вербицький // Голос Украины. – 2001. – № 113. – С. 6–12.

29. Верещагин Е. М. К характеристике билингвизма эпохи Кирилла и Мефодия / Е. М. Верещагин // «Советское славяноведение». – 1966. – № 2. –

С. 61–65.

30. Верещагин Е. М. Лингвострановедческая теория слова / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М. : Русский язык, 1980. – 320 с.

31. Верещагин Е. М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма) / Е. М. Верещагин. – М. : Издательство Московского университета, 1969. – 160 с.

32. Верещагин Е. М. Язык и культура / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М. : Индрик, 2005. – 1038 с.

33. Ветрова І. М. Розвиток альтернативної середньої освіти у США (друга половина ХХ стол.) : автореф. дис. на здобуття ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / І. М. Ветрова. – К., 2008. – 18 с.

34. Винарчик Марія. Майстерність учителя в умовах білінгвізму / Марія Винарчик // Молодь і ринок. – 2010. – № 1–2. – С. 144–147.

35. Волошинська Т. Рівні і рівноправні : з досвіду організаційно-методичного забезпечення двомовного навчання у школі / Т. Волошинська // Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. – 2009. – № 10. – С. 24–28.

36. Воскресенский О. В. Современные тенденции в поликультурном школьном образовании у США / О. В. Воскресенский // Начальная школа плюс До и После. – 2011. – № 6. – С. 13–15.

37. Вчитель. info. Колективне навчання [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://vchytel.info/kolektyvne-navchannya/>.

38. Выготский Л. С. Проблемы дефектологии / Л. С. Выготский. – СПб. : Лань, 2003. – 654 с.

39. Гаганова О. К. Поликультурное образование в США : теоретические основы и содержание / О. К. Гаганова // Педагогика. – 2005. – № 1. – С. 86–95.

40. Гаганова О. К. Понятие «поликультурное образование» в американской педагогике : этапы становления и дефиниции / О. К. Гаганова // Мир образования – образование в мире. – 2002. – № 4. – С. 175–180.

41. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження. Методичні поради молодим науковцям / С. У. Гончаренко. – Київ – Вінниця : ТОВ фірма «Пранер», 2010. – 308 с.
42. Гончаров Л. Н. Школа и педагогика США до второй мировой войны / Л. Н. Гончаров. – М. : Педагогика, 1972. – 320 с.
43. Гудзик І. Двомовне навчання різних предметів шкільної програми: його сутність і перспективи / І. Гудзик // Українська мова і література в школі. – 2009. – № 4. – С. 55–58.
44. Гудзик І. З досвіду застосування двомовного навчання математики / І. Гудзик, С. Нікітіна // Початкова школа. – 2002. – № 2. – С. 28–30.
45. Гудзик І. Проблеми мовної освіти в Україні / І. Гудзик // Рідні джерела. – 2002. – № 4. – С. 4–8.
46. Гудзик І. П. Багатомовне суспільство – багатомовна школа : (З практики національно-мовного будівництва в Україні) / І. П. Гудзик // Відродження. – 1995. – № 5–6. – С. 11–14.
47. Гудзик І. П. Моделі застосування мов у шкільному навчанні / І. П. Гудзик // Відродження. – 1998. – № 3. – С. 16–20.
48. Гудзик І. П. Рідна та інші мови у школі / І. П. Гудзик // Початкова школа. – 1994. – № 5. – С. 34–38.
49. Гулецька Я. Г. Особливості полікультурної освіти учителів в університетах США / Я. Г. Гулецька // Педагогічний процес: теорія і практика : зб. наук. праць. – К. : Екмо, 2007. – Вип.2. – С. 18–29.
50. Гулецька Я. Г. Полікультурна освіта студентської молоді в університетах США : дис. ... канд. пед. наук : спец. : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Яна Гаврилівна Гулецька. – К., 2008. – 262 с.
51. Гулецька Я. Г. Становлення полікультурної освіти в американській педагогіці / Я. Г. Гулецька // Педагогічний процес : теорія і практика : збірник наукових праць. – К. : Екмо, 2002. – Вип. 5. – С. 38–47.
52. Данилова М. В. От американизации до культурного плюрализма : дети иммигрантов и реалии образовательной политики США /

М. В. Данилова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2009. – № 83. – С. 87–97.

53. Джури́нский А. Н. Поликультурное воспитание у США и Канаде / А. Н. Джури́нский // Мир образования – образование в мире. – 2002. – № 4. – С. 79–87.

54. Джури́нский А. Н. Поликультурное воспитание. Зарубежная школа [Электронный ресурс] / А. Н. Джури́нский. – Режим доступа : http://www.koob.ru/dzhurinsky_a_n/.

55. Дмитриев Г. Д. Теоретико-практические аспекты многокультурного образования в США / Г. Д. Дмитриев // Педагогика. – 1999. – № 7. – С. 107–117.

56. Дмитриев Г. Д. Многокультурное образование. Американская школа [Электронный ресурс] / Г. Д. Дмитриев. – Режим доступа : <http://www.eduresource.asia/dmitriev-g-d-mnogokulturnoe-obrazovanie/>.

57. Дороз В. Розвиток ідей полікультурної освіти в контексті світового досвіду / В. Дороз // Рідна школа. – 2009. – № 10. – С. 69–74.

58. Дороз В. Сучасні культурологічні підходи до навчання учнів-білінгвів другої мови / В. Дороз // Українська мова література в школі. – 2009. – № 7. – С. 14–18.

59. Дубовик О. Сучасні теорії та концепції культурологічної підготовки спеціалістів в університетах США / О. Дубовик // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 1999. – № 3. – С. 300–307.

60. Евтух В. Б. Регулирование национальных отношений в странах Запада / В. Б. Евтух // Общественные науки. – 1990. – № 6. – С. 131–140.

61. Європейська хартія регіональних мов або мов меншин // Збірка договорів Ради Європи. Українська версія. – К. : Парламентське видавництво, 2000. – С. 175–196.

62. Євтух В. Концептуальні засади вирішення етнонаціональних проблем / В. Євтух // Політичний менеджмент: Український науковий журнал. – 2007. – № 4. – С. 14–30.

63. Євтух В. Концептуальні засади вирішення етнонаціональних проблем /

В. Євтух // Політичний менеджмент. – 2007. – № 4. – С. 14–30.

64. Євтух В. Урядові та громадські організації у системі етнополітичного менеджменту України / В. Євтух // Наукові записки : зб. наук. праць / Нац. акад. наук України, Ін-т політ. і етнонац. досліджень; редкол. І. Ф. Курас [та ін.]. – К. : [б. в.], 2001. – Вип. 15. – С. 137–143.

65. Євтух В. Б. Етнополітика в Україні : культурологічний та правничий аспекти / В. Б. Євтух. – К. : Фенікс, 1997. – 214 с.

66. Жадько О. А. Проблеми становлення профільної освіти / О. А. Жадько // Діяльність навчального закладу як умова розбудови освітнього простору регіону : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. – Чернігів : РВВ ЧДПУ, 2004. – С. 59–61.

67. Заболотна О. А. Американський досвід шкільної соціалізації: спостереження і роздуми : [моногр.] / О. А. Заболотна. – К. : Інсайт-плюс, 2008. – 167 с.

68. Заболотна О. А. Соціалізація учнівської молоді в загальноосвітніх та альтернативних закладах середньої освіти у США : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Оксана Адольфівна Заболотна. – К., 2005. – 192 с.

69. Зайцева Н. Теоретичні засади розвитку двомовного навчання у США / Н. Зайцева // Порівняльно-педагогічні студії – 2010 : матеріали наук.-практ. семінару (Київ, 17 черв. 2010 р.). – Київ, 2010. – С. 37–39.

70. Зайцева Н. Г. Перспективи використання досвіду двомовного навчання США у практиці вітчизняних шкіл / Н. Г. Зайцева // Глухівські наукові читання – 2015. Актуальні питання суспільних та гуманітарних наук : V Міжнар. інтернет-конф. молодих учених і студентів (Глухів, 25–27 лист. 2015 р.). – Глухів : ГНПУ ім. О. Довженка, 2016. – С. 71–73.

71. Зайцева Н. Г. Форми і методи організації двомовного навчання в середніх школах США / Н. Г. Зайцева // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т. Г. Шевченка : зб. наук. праць. Сер. : Педагогічні науки ; гол. ред. Носко М. О. – Чернігів : ЧНПУ, 2013. – Вип. 111. – С. 108–113.

72. Зайцева Н. Г. Аналіз причин нерівномірності розвитку двомовної освіти в США / Н. Г. Зайцева // Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2009 рік : інформаційне видання. – К. : Педагогічна думка, 2010. – С. 88–89.

73. Зайцева Н. Г. Вивчення зарубіжного досвіду двомовного навчання вітчизняними вченими / Н. Г. Зайцева // Глухівські наукові читання – 2014. Актуальні питання суспільних та гуманітарних наук : IV Міжнар. інтернет-конф. молодих учених і студентів (Глухів, 15–17 лист. 2014 р.). – Глухів : ГНПУ ім. О.Довженка, 2015. – С. 206–209.

74. Зайцева Н. Г. Двомовна освіта в США / Н. Зайцева // Білінгвальна освіта в контексті сучасного розвитку інтеграційних процесів : зб. матер. міжвузівської наук.-практ. конф. (9 груд. 2010 р.) – Ірпінь : НУДПСУ, 2010. – С. 44–45.

75. Зайцева Н. Г. Двомовне навчання в США як предмет дослідження вітчизняних науковців / Н. Г. Зайцева // Мовна освіта в Україні і за кордоном: тенденції, реалії і перспективи розвитку : міжрегіональний наук.-практ. семінар (Глухів, 15–16 трав. 2014 р.). – Глухів : ГНПУ ім. О.Довженка, 2014. – С. 14–16.

76. Зайцева Н. Г. Двомовне навчання методом мовного занурення на прикладі американського штату Юта / Н. Г. Зайцева // Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки НАПН України за 2014 рік. – Київ : НАПН, 2014. – С. 72–73.

77. Зайцева Н. Г. Досвід двомовної освіти у США / Н. Г. Зайцева // Актуальні проблеми реформування змісту освіти середніх навчальних закладів країн Європейського Союзу : міжрегіональний наук.-практ. семінар : (Глухів, 21 трав. 2009 р.) : матеріали доповідей та виступів. – Глухів : ГДПУ ім. О. Довженка, 2009. – С. 16–18.

78. Зайцева Н. Г. Досвід застосування двомовного навчання в Україні як предмет дослідження вітчизняних учених / Н. Г. Зайцева // Сучасна іншомовна освіта в Україні : стан, проблеми, перспективи : матеріали міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. : (Умань, 16 жовт. 2014 р.). – Умань : УДПУ, 2014. – С. 105–108.

79. Зайцева Н. Г. Імерсія в американських школах / Н. Г. Зайцева // Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки НАПН України за 2012 рік : наук. вид. – К. : Інститут педагогіки, 2013. – С. 84–85.

80. Зайцева Н. Г. Історичні передумови розвитку двомовного навчання в Україні / Н. Г. Зайцева // Вісник Глухівського національного педагогічного університету ім. О. Довженка. Сер. : Педагогічні науки. – Глухів : ГНПУ ім. О. Довженка, 2013. – Вип. 23. – С. 89–96.

81. Зайцева Н. Г. Короткий аналіз найбільш розповсюджених форм двомовної освіти в середніх закладах США / Н. Г. Зайцева // Розбудова освіти для суспільства знань : мова, полікультурність, особистість : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (Умань, 27–28 тавр. 2010 р.). – Умань : УДПУ ім. Павла Тичини, 2010. – С. 88–91.

82. Зайцева Н. Г. Мета і принципи двомовного навчання в середній освіті США (кінець ХХ–ХХІ століття) / Н. Г. Зайцева // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка. – № 3 (21). – 2012. – С. 67–77.

83. Зайцева Н. Г. Облік індивідуальних особливостей школярів як чинник успішності двомовного навчання в середній школі / Н. Г. Зайцева // Педагогічна компаративістика – 2012 : трансформації в освіті зарубіжжя та український контекст» : матеріали Всеукр. наук.-практ. сем. (Київ, 17 черв. 2010 р.). – К. : НАПНУ, 2012. – С. 39–41.

84. Зайцева Н. Г. Огляд досвіду зарубіжних учених у вивченні питань двомовного навчання у США / Н. Г. Зайцева // Мова, освіта, культура : античні цінності – сучасне застосування : матеріали міжнар. форуму (19–20 трав. 2016 р.). – Умань : УДПУ ім. Павла Тичини, 2016. – С. 86–89.

85. Зайцева Н. Г. Основні принципи класифікації форм двомовного навчання в США / Н. Г. Зайцева // Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2011 рік : інформаційне видання. – К. : Педагогічна думка, 2012. – С. 110–111.

86. Зайцева Н. Г. Особенности развития двуязычного обучения в среднем

школьном образовании США на современном этапе / Н. Г. Зайцева // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. – 2014. – № 4 (11). – С. 32–37. DOI : 10.12737/5399

87. Зайцева Н. Г. Особливості запровадження двомовного навчання в середніх навчальних закладах України з навчанням мовами нацменшин / Н. Г. Зайцева // Педагогічна компаративістика – 2013 : трансформації в освіті зарубіжжя та український контекст : матеріали наук.-практ. сем. (Київ, 10 черв. 2013 р.) / Ін-т педагогіки НАПН України / за заг. ред. О. І. Локшиної. – К. : Педагогічна думка, 2013. – С. 68–69.

88. Зайцева Н. Г. Особливості змісту двомовного навчання в середніх школах США / Н. Г. Зайцева // Педагогіка вищої та середньої школи. – ДВНЗ «КНУ», 2013. – Вип. 38. – С. 311–315.

89. Зайцева Н. Г. Особливості підготовки вчителів до роботи в умовах двомовного навчання у США / Н. Г. Зайцева // Педагогічна компаративістика 2014 : якісний вимір освіти зарубіжжя та український контекст : матеріали всеукр. наук.-практ. сем. (Київ, 5 черв. 2014 р.) / Інститут педагогіки НАПН України / За заг. ред. О. І. Локшиної. – К. : НАПНУ, 2014. – С. 137–139.

90. Зайцева Н. Г. Принципи двомовного навчання в США / Н. Г. Зайцева // Міждисциплінарність як методологія гуманітарних наук : мова, освіта, культура : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (Умань, 26-27 квіт. 2014 р.). – Умань : УДПУ ім. Павла Тичини, 2012. – С. 93–95.

91. Зайцева Н. Г. Роль американских общественных организаций в поддержке и развитии двуязычного обучения в США / Н. Г. Зайцева // Наука в современном информационном обществе : материалы III Междунар. Науч.-практ. конф. (28–29 авг. 2014 г.). – North Charleston, USA, 2014. – Том 2. – С. 58–61.

92. Зайцева Н. Г. Соціокультурні та політико-ідеологічні засади розвитку двомовної освіти в США / Н. Г. Зайцева // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – 2011. – № 1. – С. 155–158.

93. Зайцева Н. Г. Стандартизовані вимоги до вчителів двомовного

навчання в США / Н. Г. Зайцева // Професійна культура фахівця: сутність, реалії, перспективи : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. – Суми: СДПУ ім. А. С. Макаренка, 2012. – С. 6–8.

94. Зайцева Н. Г. Сучасний стан двомовного навчання в середніх навчальних закладах США / Н. Г. Зайцева // Наука і освіта у глобалізованому світі : традиції, сьогодення, перспективи : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (Умань, 17–18 жовт. 2013 р.). – Умань : ПП Жовтий О. О., 2013 – Ч. 1. – С. 43–45.

95. Зайцева Н. Г. Теоретические основы развития двуязычного обучения в мультикультурной среде США / Н. Г. Зайцева // Международное сотрудничество в образовании в условиях глобализации : материалы второй междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред. В. М. Ефимова. – Симферополь : ДИАЙПИ, 2013. – Ч. 1. – С. 162–172.

96. Зайцева Н. Г. Теоретичні засади розвитку двомовного навчання в полікультурному середовищі США / Н. Г. Зайцева // Порівняльно-педагогічні студії. – К., 2014. – №2–3 (20–21). – С. 45–52.

97. Зайцева Н. Г. Цілі білінгвальних програм та вимоги до них / Н. Г. Зайцева // Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2010 рік : інформ. вид. – К. : Педагогічна думка, 2011. – С. 95–96.

98. Закон України «Про засади державної мовної політики» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/5029-17>.

99. Закон України «Про мови в Україні»: проект [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/JF0S703A.html.

100. Закон України «Про ратифікацію Європейської Хартії регіональних мов або мов меншин» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=802-15>.

101. Закон Української Радянської Соціалістичної Республіки «Про мови в Українській РСР» // Відомості Верховної Ради УРСР. – 1989. – № 45. – 631 с.

102. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование.– 2003. – № 5. – С. 34–41.

103. Зіноватна О. М. Мовна освіта у США в контексті мовної ситуації та мовної політики / О. М. Зіноватна // Вісник Житомирського державного університету: зб наук. праць. Сер. : Педагогічні науки. – 2010. – Вип. 53. – С. 158–163.

104. Зіноватна О. М. Модернізація філологічної освіти магістерського рівня України : адаптація американського досвіду : навч.-метод. посіб. для викладачів і магістрантів вищ. навч. закл. / О. М. Зіноватна. – Черкаси : ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2011. – 76 с.

105. Зіноватна О. М. Професійна підготовка філологів магістерського рівня в університетах США : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / О. М. Зіноватна. – Черкаси, 2011. – 20 с.

106. Івашнюва С. Вивчаємо – порівнюючи : Бінарний урок з німецької та англійської мов / С. Івашнюва, М. Білоусова // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2005. – № 5. – С. 53–58.

107. Інклюзивна освіта. Технології ситуативного моделювання [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://atamanuk.at.ua/index/tekhnologiji_situativnogo_modeljuvannja/0-11

108. Інтерактивне навчання [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://portfolio-zolosit.ck.ua/pdf/seminars/16.pdf>.

109. Калашник В. С. Двомовність в історично-лінгвістичному вимірі / В. С. Калашник // Вивчаємо українську мову та літературу. – 2006. – № 14. – С. 2–4.

110. Калюжна В. Ю. Розвиток філософії освіти в американському просвітництві (друга половина XVIII – початок XIX ст.) : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Вікторія Юріївна Калюжна. – Луганськ, 2004. – 240 с.

111. Капранова В. А. Сравнительная педагогика: школа и образование за рубежом : учеб. пособ. / В. А. Капранова. – М. : Новое знание, 2004. – 222 с.

112. Касьяненко М. Д. Педагогіка співробітництва : навч. посіб. / М. Д. Касьяненко. – К. : Вища школа, 1993. – 318 с.

113. Коваленко О. В. Американській школі двері відкриті завжди / О. В. Коваленко // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2005. – № 6. – С. 102–104.

114. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : бібліотека з освітньої політики : [моногр.] / [Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. І. Локшина та ін.] ; під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К. І. С., 2004. – 112 с.

115. Комплексний довідник. Англійська мова / Я. В. Довгополова, М. Ю. Бабенко, Л. О. Зінов'єва, Г. М. Погожих. – Харків : ТОРСІНГ ПЛЮС, 2008. – 320 с.

116. Кондратьєва Г. В. К вопросу об истоках проблем школьного образования в США / Г. В. Кондратьєва // Образование в современной школе. – 2002. – № 3 (28). – С. 59–63.

117. Кононенко В. І. Мова і народна культура / В. І. Кононенко // Мовознавство. – 2001. – № 3. – С. 6–13.

118. Конституція України (Відомості Верховної Ради України, 1996, № 30, ст. 141): із змінами № 742-VII від 21.02.2014, ВВР, 2014, № 11, ст. 143 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80>.

119. Концепція мовної освіти в Україні : проект [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://osvita.ua/doc/files/news/132/13252/Concept_L_education.doc.

120. Концепція профільного навчання в старшій школі [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/37784/.

121. Короткий енциклопедичний словник зарубіжних педагогічних термінів / за ред. І. Г. Тараненко, Б. Ф. Мельниченка. – К. : ІСДО, 1995. – 68 с.

122. Котенко О. Педагогічні умови розвитку полікультурної компетентності вчителів зарубіжної літератури як фактор зростання професіоналізму [Електронний ресурс] / О. Котенко. – Режим доступу : http://elibrary.kubg.edu.ua/2622/1/Kotenko_O_ISP_10_FLMD_PI.pdf.

123. Кочерган М. П. Мова як символ соціальної солідарності / М. П. Кочерган // Мовознавство. – 2003. – № 1. – С. 3–10.
124. Кошманова Т. С. Розвиток педагогічної освіти у США (1960–1998 рр.) : [моногр.] / Т. С. Кошманова. – Львів : Світ, 1999. – 488 с.
125. Кошманова Т. С. Розвиток педагогічної освіти у США (1960–2000 рр.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Т. С. Кошманова. – К., 2002. – 40 с.
126. Кошолоп О. Ф. Громадянське виховання учнівської молоді у США / О. Ф. Кошолоп // Шлях освіти. – 2004. – № 2. – С. 24–28.
127. Крисанова О. Проблема державної мови в сучасному суспільстві / О. Крисанова // Персонал. – 2005. – № 8. – С. 40–44.
128. Кузнецова О. Ю. Розвиток мовної освіти у середніх і вищих навчальних закладах Великої Британії другої половини ХХ ст. : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Олена Юріївна Кузнецова. – Харків, 2002. – 494 с.
129. Кузнецова О. Ю. Розвиток мовної освіти у середніх і вищих навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / О. Ю. Кузнецова. – Харків, 2003. – 43 с.
130. Кузьмінський А. І. Педагогіка у запитаннях і відповідях [Електронний ресурс] / А. І. Кузьмінський, В. Л. Омеляненко. – Режим доступу : http://pidruchniki.ws/pedagogika/formi_organizatsiyi_navchannya.
131. Кулагина И. Ю. Возрастная психология : Полный жизненный цикл развития человека / И. Ю. Кулагина., В. Н. Колюцкий. – М. : Сфера, 2009. – 464 с.
132. Кульбіда С. В. Основні положення двомовного навчання нечуючих осіб в Україні [Електронний ресурс] / С. В. Кульбіда, І. І. Чепчина, Н. Б. Адамюк, Н. В. Іванюшева, Т. П. П. Башченко. – Режим доступу : www.nbuiv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Jmis/.../KulbidaCherchina.pdf.
133. Лабінська М. Двомовність: благо чи загроза? [Електронний ресурс] / М. Лабінська. – Режим доступу : <http://ukrainska.kiev.ua/dvomovnist.htm>.

134. Лавриченко Н. М. Педагогічні аспекти соціалізації молоді у контексті європейської культури / Н. М. Лавриченко // Педагогіка соціалізації: європейські абриси. – К. : ВІРА ІНСАЙТ, 2000. – С. 108–174.

135. Лавриченко Н. М. Соціокультурні аспекти модернізації змісту базової освіти в західноєвропейських країнах / Н. М. Лавриченко // Педагогіка і психологія. – 2001. – № 3–4. – С. 167–175.

136. Лейчик М. С. Отношение между культурой и языком: общие функции / М. С. Лейчик // Вестник Московского университета. – Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2003. – № 2. – С. 17–30.

137. Лисюк А. В. Використання проектної технології як засіб активізації пізнавальної діяльності учнів на уроках інформатики [Електронний ресурс] / А. В. Лисюк. – Режим доступу : http://skviravo.ucoz.ru/Inform_mat/isp.pdf.

138. Литвинов А. И. Роль поликультурного образования в школах США / А. И. Литвинов // Вісник Луганського державного педагогічного університету імені Тараса Шевченка. – 2000. – № 8 (28). – С. 76–80.

139. Литвинов А. И. Современные тенденции формирования содержания образования в государственных школах США : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Александр Иванович Литвинов. – Луганск, 2000. – 223 с.

140. Літвінов О. Двомовна освіта в школах США / О. Літвінов // Директор школи. – 2011. – № 12. – С. 3–7.

141. Літвінов О. І. Вплив національно-етнічної системи освіти у США на успішність учнів / О. І. Літвінов // Освіта на Луганщині. – 2005. – № 2 (23). – С. 87–91.

142. Літвінов О. І. Двомовний аспект полікультурної освіти у школах США / О. І. Літвінов // Педагогіка і психологія. – 1998. – № 421. – С. 119–127.

143. Ломакина И. С. Изучение иностранных языков в ЕС в контексте политики мультилингвизма / И. С. Ломакина // Иностранный язык в школе. – 2008. – № 3. – С. 101–108.

144. Ломакович В. Я. Екологічна освіта учнів навчальних закладів середнього ступеня в Німеччині : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Валентина

Ярославівна Ломакович. – К., 2004. – 216 с.

145. Лук'янчук С. Ф. Двомовне навчання в громадських школах США: минуле і сучасний стан / С. Ф. Лук'янчук // Наукові записки. Сер. «Психологія і педагогіка». – Острог : Вид-во НаУ «Острозька Академія», 2007. – Вип. 9. – С. 290–299.

146. Лук'янчук С. Ф. Полікультурне виховання учнів в американській середній школі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / С. Ф. Лук'янчук. – Житомир, 2012. – 20 с.

147. Лучшие американские школы разными путями идут к успехам в учебе [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://usinfo.americancorner.org.tw/st/washfile-russian/2007/December/20071214103018attocnich0.3275263.html>.

148. Лучшие американские школы разными путями идут к успехам в учебе [Електронний ресурс]. – Режим доступу: edu.tltsu.ru/sites/sites_content/site1238/html/.../044_dudko.pdf.

149. Мазепа Н. Білінгвізм. Епізод чи тенденція? : Сучасна українська російськомовна поезія / Н. Мазепа // Слово і час. – 2010. – № 2. – С. 60–77.

150. Мамонтов С. П. Основы культурологи : учеб. пособие / С. П. Мамонтов. – 2-е изд., доп. – М. : Изд-во Российского открытого университета, 1996. – 271 с.

151. Мартине А. Предисловие / А. Мартине // Вайнрайх У. Языковые контакты : пер. с англ. / У. Вайнрах. – К. : Вища школа, 1979. – С. 18–21.

152. Масалимова Д. Ф. Поликультурное воспитание в странах Запада [Електронний ресурс] / Д. Ф. Масалимова, Р. Н. Масалимов. – Режим доступу : http://groups.yahoo.com/group/Mejdunarodnaia_Jizn/message/721.

153. Масенко Л. Полілінгвізм як матеріал дослідження : відгук на дисертаційне дослідження О. М. Палінської «Переключення мовного коду в ситуації полілінгвізму (на матеріалі ідіолекту Ольги Кобилянської)» / Л. Масенко // Українська мова. – 2005. – № 2. – С. 114–119.

154. Мацнева Є. А. Мовне регулювання у поліетнічному суспільстві /

Є. А. Мацнева // Наука. Релігія. Суспільство. – 2010. – № 2. – С. 100–106.

155. Мацнева Є. А. Поняття білінгвізму в ряду суміжних понять / Є. А. Мацнева // Вісник Донецького національного університету економіки і торгівлі ім. М. Туган-Барановського. Сер. : Гуманітарні науки. – 2012. – № 2. – С. 257–263.

156. Мацнева Є. А. Проблематизація мови у філософському контексті сучасності [Електронний ресурс] / Є. А. Мацнева. – Режим доступу : www.nbuuv.gov.ua/portal/soc...6/39.pdf.

157. Мацнева Є. А. Соціокультурні процеси як передумова взаємодії мов і виникнення білінгвізму [Електронний ресурс] / Є. А. Мацнева. – Режим доступу: www.nbuuv.gov.ua/portal/.../Macneva.pdf.

158. Мацумото Д. Психология и культура / Д. Мацумото. – СПб. : Прайм ЕВРОЗНАК, 2002. – 416 с.

159. Мельник Т. Зрозуміти двомовну особистість : Соціолінгвістичний аспект сучасного білінгвізму / Т. Мельник // Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. – 2009. – № 10. – С. 10–17.

160. Методи дослідження [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://librar.org.ua/sections_load.php?s=philology&id=2934&start=1.

161. Методи організації навчання [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.kandidatnauk.com/infot.php?idd=12&id2=93>.

162. Методичні рекомендації щодо застосування елементів двомовного навчання при вивченні окремих предметів у загальноосвітніх навчальних закладах з навчанням мовами національних меншин : Лист Міністерства освіти і науки України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/4625/print/.

163. Методичні рекомендації щодо застосування елементів двомовного навчання при вивченні окремих предметів у загальноосвітніх навчальних закладах з навчанням мовами національних меншин : Лист Міністерства освіти і науки України [Електронний ресурс]. – 2009. – Режим доступу : http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/4625.

164. Мілова О. Є. Вплив постмодернізму на педагогічну теорію та практику у США / О. Є. Мілова // Вісник Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка. Сер. : Педагогічні науки. – 2006. – № 6 (101). – С. 182–188.

165. Мілова О. Є. Полікультурна педагогіка США у контексті постмодернізму [Електронний ресурс] / О. Є. Мілова. – Режим доступу: almater.luguniv.edu.ua/.../11moуukp.p.

166. Мілова О. Є. Постмодернізм і розвиток сучасної освіти у США / О. Є. Мілова // Гуманітарні науки. – 2007. – № 2. – С. 122–127.

167. Мілютіна О. К. Концептуальні підходи до полікультурної освіти школярів у розвинутих країнах світу / О. К. Мілютіна // Порівняльно-педагогічні студії. – 2009. – № 1. – С. 38–44.

168. Мілютіна О. К. Полікультурна освіта учнів середньої загальноосвітньої школи у Великій Британії : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Мілютіна Ольга Костянтинівна. – Глухів, 2008. – 260 с.

169. Мілютіна О. К. Полікультурна освіта школярів у Великій Британії : [моногр.] / О. К. Мілютіна. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – 192 с.

170. Міністерство освіти і науки України. Інформаційні матеріали до розгляду на колегії Міністерство освіти і науки України. Питання «Про підсумки розвитку дошкільної, загальної середньої, професійно-технічної та позашкільної освіти у 2014-2015 н.р. та завдання на 2015-2016 н.р.» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/content/Новини/2015/08/14/zbirnyk01.pdf>

171. Мови, які найбільше вивчають американці (Forbes) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.rate1.com.ua/ua/suspilstvo/osvita/>.

172. Мови США [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.vistawide.com/languages/us_languages.htm.

173. Мустафіна В. У просторі зростання для тих, хто вчить і вчиться: з досвіду багатомовного навчання у Севастопольській білінгвальній гімназії / В. Мустафіна // Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. – 2009. – № 10. – С. 29–36.

174. Нагач М. В. Підготовка майбутніх учителів у школах професійного розвитку у США : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Марина Володимирівна Нагач. – К., 2008. – 235 с.

175. Населення США [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://ukrexport.gov.ua/ukr/z_info/usa/1619.html.

176. Населення США [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.geograf.com.ua/usa/249-usapor>.

177. Населення США [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [ukrtur.narod.ru/turizm/spysok/usa/usanaselen/usanaselenna.htm](http://tur.narod.ru/turizm/spysok/usa/usanaselen/usanaselenna.htm).

178. Нікольська Н. Від розмаїття – до взаєморозуміння : білінгвізм у середній освіті як спосіб інтеграції в європейський полікультурний соціум / Ніна Нікольська // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2008. – № 3. – С. 110–122.

179. Нікольська Н. В. Білінгвізм та двомовне навчання у суспільному житті та освіті школярів Шотландії / Н. В. Нікольська // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер. : Педагогіка і психологія. – Ялта : РВВ КГУ, 2015. – Вип. 47. – Частина IV. – С. 112–118.

180. Нікольська Н. В. Білінгвізм як педагогічна проблема в Європі, США та Канаді / Н. В. Нікольська // Гуманітарні науки. – 2009. – № 2. – С. 103–110.

181. Нікольська Н. В. Двомовність у суспільному житті та освіті школярів України / Н. В. Нікольська // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Сер. : Педагогічні науки. – Чернігів : Вид-во ЧДПУ, 2015. – Вип. 124. – С. 288–292.

182. Нікольська Н. В. Розвиток шкільної білінгвальної освіти у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ніна Вікторівна Нікольська. – К., 2015. – 247 с.

183. Новолодская С. Л. Дефиниция понятий «Поликультурный» и «Мультикультурный» / С. Л. Новолодская // Вектор науки ТГУ. – №1 (8). – 2012. – С. 234–237.

184. Огар Е. Українська мова в сучасній мовній ситуації в Україні: соціолінгвістичний та етнокультурний аспект [Електронний ресурс] / Е. Огар. –

Режим доступу : <http://www.ji.lviv.ua/n12texts/ohar.htm>.

185. Одайник С. Ф. Шляхи реалізації освітніх потреб національних меншин / С. Ф. Одайник, О. Б. Полєвікова // Управління школою. – 2008. – № 3. – С. 28–30.

186. Окуневич Т. Г. Культура мовлення майбутнього вчителя-словесника в умовах українсько-російської двомовності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Тетяна Григорівна Окуневич. – Херсон, 2003. – 224 с.

187. Освіта. UA. Методи навчання та їх класифікація [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.ua/school/theory/780/>.

188. Основи психології і педагогіки : конспект лекцій / Н. Г. Лебедева, О. Т. Джурелюк, Д. О. Самойленко. – Алчевськ : ДонДТУ, 2009. – 174 с.

189. Особливості змісту освіти в сучасній школі за кордоном (на прикладі декількох країн) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.politik.org.ua/vid/magcontent.php.

190. Палій М. В. Мовна підготовка студентів вищих навчальних закладів США та Західної Європи / М. В. Палій, А. М. Петрук, Д. В. Мікуленко // Гуманізм та освіта. – Вінниця : Вид-во ВНТУ «УНІВЕРСУМ-Вінниця», 2006. – С. 319–320.

191. Палінська О. М. Переключення мовного коду в ситуації полілінгвізму (на матеріалі ідіолекту Ольги Кобилянської) : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.15 / Олеся Михайлівна Палінська. – Львів, 2004. – 185 с.

192. Панасюк Л. В. Етнонаціональні процеси в Україні в 90-х рр. ХХ ст. : дис. ... канд. іст. наук : 07.00.01 / Леонід Валерійович Панасюк. – К., 2001. – 234 с.

193. Панасюк Л. В. Україно-російська двомовність у навчальних закладах освіти північного регіону України в 90-х рр. ХХ ст. [Електронний ресурс] / Л. В. Панасюк. – Режим доступу: <http://nndiuv.org.ua/images/book/17.pdf>.

194. Пасинкова І. В. Система підготовки бакалаврів гуманітарних наук з іноземної мови в університетах США : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» /

І. В. Пасинкова. – К., 2005. – 20 с.

195. Пассов Е. И. Коммуникативное иноязычное образование. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур / Е. И. Пассов. – Липецк : Изд-во Липецк. гос. пед. ин-та, 1998. – 160 с.

196. Першукова О. О. Багатомовна освіта школярів Іспанії / О. О. Першукова // Шлях освіти. – 2012. – № 3. – С. 12–16.

197. Першукова О. О. Державна мовна політика США з навчання іноземних мов у контексті формування світогляду школярів / О. О. Першукова // Педагогіка і психологія. – 2011. – № 3. – С. 102–112.

198. Першукова О. О. Державна політика Франції в галузі мовної освіти школярів / О. О. Першукова // Шлях освіти. – 2012. – № 1. – С. 24–30.

199. Першукова О. О. Імерсійна освіта, або опанування загальноосвітніх предметів з використанням іноземної мови як засобу навчання в країнах Європи / О. О. Першукова // Педагогіка і психологія. – 2007. – № 4. – С. 106–113.

200. Першукова О. О. Погляди зарубіжних учених на двомовну та багатомовну освіту школярів у країнах Європи / О. О. Першукова // Шлях освіти. – 2012. – № 2. – С. 23–27.

201. Першукова О. О. Розвиток багатомовної освіти школярів у країнах Західної Європи : [моногр.] / О. О. Першукова. – К. : ТОВ «СІК ГРУП УКРАЇНА», 2015. – 562 с.

202. Першукова О. О. Розвиток соціокультурного компонента змісту навчання іноземної мови в контексті діалогу культур / О. О. Першукова // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2004. – № 3. – С. 116–122.

203. Першукова О. О. Розвиток соціокультурного компонента змісту навчання іноземної мови в європейській шкільній освіті : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Оксана Олексіївна Першукова. – К., 2002. – 220 с.

204. Першукова О. О. Формуючи «європейську свідомість»: європейський досвід структурування соціокультурного компонента змісту навчання іноземними мовами / О. О. Першукова // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2005. – № 2. – С. 106–115.

205. Печатникова Л. Хороший стандарт умещается на одной страничке: [Образовательные стандарты у США] / Л. Печатникова // Первое сентября. – 2003. – № 24. – С. 3.

206. Полікультурна освіта [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://ua-referat.com/полікультурна_освіта.

207. Поняття про форми навчання [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://psylist.net/hpor/pedu053.htm>.

208. Про вивчення іноземних мов у 2004–2005 навчальному році (Методичний лист Міністерства освіти і науки України) // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2004. – № 2. – С. 6–9.

209. Про методичні рекомендації щодо застосування елементів двомовного навчання [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon.nau.ua/doc/?code=v-581290-09>.

210. Про хід виконання галузевої Програми поліпшення вивчення української мови в загальноосвітніх навчальних закладах з навчанням мовами національних меншин на 2008–2011 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.mon.gov.ua/.../pro_prohid_08_11.doc.

211. Проблеми освіти та культури національних меншин [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://lib.chdu.edu.ua/pdf/metodser/87/80.pdf>.

212. Протасова К. Ю. Двомовність від малого до великого / К. Ю. Протасова // Дошкільна освіта. – 2009. – № 4 (26). – С. 44–45.

213. Ничкало Н. Г. Професійна освіта в зарубіжних країнах : порівняльний аналіз : [моногр.] / за ред. Н. Г. Ничкало, В. О. Кудіна. – Черкаси : Вибір, 2002. – 322 с.

214. Профільна мистецька освіта у США (на прикладі штату Північна Кароліна [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.projectharmony.kiev.ua/.

215. Пуховська Л. П. Перспективи формування світового освітнього простору в ХХІ столітті [Електронний ресурс] / Л. П. Пуховська. – Режим доступу до журн. : <http://eprints.zu.edu.ua/173/1/03plrops.pdf>.

216. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі в

кінці ХХ століття : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Людмила Прокопівна Пуховська. – К., 1998. – 354 с.

217. Радевич-Винницький Я. К. Двомовність в Україні : соціолінгвістичний аспект // Освіта і управління. – 2009. – Т. 12. – Ч. 3–4. – С. 190–201.

218. Радевич-Винницький Я. К. Комунікативна поведінка білінгвів у ситуації непаритетної двомовності: психолінгвістичний аспект / Я. Радевич-Винницький // Освіта і управління. – 2008. – Т. 11. – С. 42–56.

219. Рамкова конвенція про захист національних меншин // Збірка договорів Ради Європи : Українська версія. – К. : Парламентське видавництво, 2000. – С. 163–173.

220. Романюк С. Проблема збереження і розвитку української мови в іншомовному середовищі [Електронний ресурс] / С. Романюк. – Режим доступу: <http://peddyskurs.kgpa.km.ua/Files/20/27.pdf>

221. Русанівський В. М. Споріднена і віддалена двомовність як об'єкт сучасної лінгвістики / В. М. Русанівський // Мовознавство. – 2007. – № 1. – С. 3–5.

222. Саверська-Лихошва В. Освіта у США / В. Саверська-Лихошва // Історія в школі. – 2003. – № 7. – С. 42–46.

223. Салига Т. Нам треба стати українцями: роздуми у стилі самоінтерв'ю / Т. Салига // Урок української. – 2006. – № 5–6. – С. 2–5.

224. Сафонова В. В. Билингвальные образовательные программы как инструмент обновления содержания языкового школьного образования / В. В. Сафонова, Н. И. Марченко // Иностранные языки в школе. – 2010. – № 3. – С. 2–14.

225. Сбруєва А. А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англomовних країн в контексті глобалізації (90-і роки ХХ ст. – початок ХІХ ст.) : [моногр.] / А. А. Сбруєва. – Суми : Козацький вал, 2004. – 500 с.

226. Свердан Т. Дитяча книжка: мовно-виховний аспект / Т. Свердан, Л. Радик // Вивчаємо українську мову та літературу. – 2006. – № 3. – С. 14–15.

227. Світ географії та туризму. Населення США [Електронний ресурс]. – Режим доступу : ukr-tur.narod.ru/turizm/spysok/usa/usanaselen/usanaselelna.htm.
228. Семчук У. Білінгвізм як термін і двомовність як гасло / У. Семчук // Урок української. – 2007. – № 2–3. – С. 4–7.
229. Семчук У. Урок білорусько-російської інтеграції / У. Семчук // Урок української. – 2007. – № 2–3. – С. 63.
230. Сенека С. Новий шкільний рік в Америці: [Американська шкільна освіта] / С. Сенека // Дзеркало тижня. – 2004. – № 42. – С. 22.
231. Сигуан М. Образование и двуязычие / М. Сигуан, У. Макки; [пер. с фр.] – М. : Педагогика, 1990. – 181 с.
232. Сиротенко Г. О. Сучасний урок : інтерактивні технології навчання / Г. О. Сиротенко. – Харків : Основа, 2003. – 80 с.
233. Слоньовська О. Б. Теоретичні засади багатокультурності та світовий досвід [Електронний ресурс] / О. Б. Слоньовська. – Режим доступу : eprints.zu.edu.ua/1514/1/79.pdf.
234. Смелянська В. В. Тенденції розвитку раннього навчання іноземних мов у початковій школі США : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Вікторія Володимирівна Смелянська. – Ніжин, 2011. – 262 с.
235. Соколова І. В. Професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями : [моногр.] / І. В. Соколова ; за ред. С. О. Сисоєвої. – Маріуполь – Донецьк : АРТ-ПРЕС, 2008. – 400 с.
236. Солдатова Г. В. Многоязычие как фактор формирования новой идентичности и культурного интеллекта / Г. В. Солдатова, М. В. Тетерина // Мир психологии. – 2009 – № 3. – С. 34–46.
237. Соціологічна група «Рейтинг». Динаміка ідеологічних маркерів: лютий, 2012 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.ratinggroup.com.ua/products/politic/data/entry/13992/>.
238. Среднее образование в США [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://staracademy.ua/secondary-education/shkoly-ssha>.
239. Старша школа зарубіжжя : організація та зміст освіти / за ред.

О. І. Локшиної. – К. : СПД Богданова А.М., 2006. – 232 с.

240. Тер-Минасова С. Г. Личность и коллектив в языках и культурах / С. Г. Тер-Минасова // Вестник Московского университета. – Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2003. – № 2. – С. 7–17.

241. Тищенко О. Українська мова в контексті канадської білінгвальної програми (Едмонтон, провінція Альберта) / О. Тищенко // Дивослово : Українська мова й література в навчальних закладах. – 2010. – № 12. – С. 37–42.

242. Товчигречка Л. В. Двомовна освіта в університетах США (кінець ХХ–початок ХХІ століття) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Леся Вікторівна Товчигречка. – Суми, 2012. – 253 с.

243. Товчигречка Л. В. Особливості двомовної освіти в Україні / Л. В. Товчигречка // Педагогічний дискурс : зб. наук. праць / гол. ред. І. М. Шоробура. – 2011. – Вип. 9. – С. 346–349.

244. Токменко О. Європа національних мов і Європа багатомовності / О. Токменко // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2003. – № 3. – С. 12–16.

245. Токменко О. Мови в професійній освіті : ключові концепції / О. Токменко // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2011. – № 1. – С. 108–111.

246. Токменко О. Мовні тенденції Ради Європи в контексті глобалізації / О. Токменко // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2004. – № 3. – С. 112–115.

247. Токменко О. П. Деякі аспекти соціолінгвістичної компетенції / О. П. Токменко // Англійська мова та література. – 2010. – № 19/21. – С. 23–25.

248. Токменко О. П. Європа національних мов та Європа багатомовності. Мовні тенденції Ради Європи в контексті глобалізації / О. П. Токменко // Англійська мова та література. – 2010. – № 19–21. – С. 2–4.

249. Третьякова Н. В. Пошуки та реалії американської освіти / Н. В. Третьякова // Педагогічна майстерня. – 2011. – № 3. – С. 42–45.

250. Туташинський В. Задоволення прав національних меншин на здобуття якісної освіти / В. Туташинський // Якісна освіта в багатоетнічному суспільстві : матеріали регіонального семінару / упоряд. О. О. Січкара. – К. : Сфера, 2004. – С. 30–35.

251. Туташинський В. Якісна освіта в багатоетнічному суспільстві, задоволення прав національних меншин на здобуття якісної освіти, двомовне навчання [Електронний ресурс] / В. Туташинський. – Режим доступу: lib.ieu.kgu.edu.ua:11000/.../cgiirbis_64.exe.

252. Указ Президента України від 15 лютого 2010 року № 161/2010 «Про Концепцію державної мовної політики» : [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.president.gov.ua/documents/10486.html>.

253. Указ президента України про Національну доктрину розвитку освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>.

254. Українська мова : енциклопедія / редкол.: Русанівський В. М. Тараненко О. О. (співголови) та ін. – 3-тє вид., випр. і доп. – К. : Укр. енцикл., 2007. – 824 с. : іл.

255. Українська правда. Більше половини українців не хочуть ніяких статусів для російської [Електронний ресурс] // Українська правда. – 2012. – жовтень. – Режим доступу : <http://www.pravda.com.ua/news/2012/10/1/6973759/?attempt=1>.

256. Універсальний атлас мира / Ю. Н. Голубчиков, С. Ю. Шокарев. – М. : Дизайн. Інформація. Картографія : АСТ : Астрель, 2008. – 312 с. : ил., карт.

257. УСЕ: Універсальний словник-енциклопедія / кер. проекту О. Коваль ; голов. ред. Б. Поляруш. – К. : ТЕКА, 2006. – 1432 с.

258. Утин Е. В. Образование как социокультурный феномен / Е. В. Утин // Журнал прикладной психологии. – 2005. – № 6. 1 С. 52–65.

259. Франція в Україні. Двомовна освіта в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.ambafrance-ua.org/-Ukrainien>.

260. Цвет Л. Я. Психолінгвістическіє параметри обученія англійському языку в школе : учеб. пособ. / Л. Я. Цвет. – Симферополь : СГУ им. М. В. Фрунзе, 1987. – 68 с.

261. Цырлина Т. В. Американская школа: Среднее образование сегодня / Т. В. Цырлина // Упражнения современной школы. Завуч. – 2008. – № 2. –

С. 108–139.

262. Чайка В. М. Основи дидактики [Електронний ресурс] / В. М. Чайка . – Режим доступу : http://pidruchniki.ws/15100827/pedagogika/formi_organizatsiyi_navchannya.

263. Чат-заняття – навчальні заняття [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://ito.vspu.net/SAIT/inst_kaf/kafedru/matem_fizuka_tex_osv/www/duplomni_rob/duplomni_2010_2011/spec_ochna/Byneckiy/skype/Nat_zanjata.htm.

264. Чередниченко О. Мова і культура у контексті глобалізації [Електронний ресурс] / О. Чередниченко. – Режим доступу : <http://www.ualogos.kiev.ua/fulltext.htm>.

265. Чередниченко О. І. Об'єднавча функція мови / О. І. Чередниченко // Мовні і концептуальні картини світу. – К. : КНУ імені Тараса Шевченка, 2003. – С. 3–7.

266. Чередниченко О. І. Фразеологія сучасного політичного дискурсу / О. І. Чередниченко // Вісник КНУ імені Тараса Шевченка. Іноземна філологія. – 2000. – Вип. 31. – С. 5–7.

267. Чи потрібна друга офіційна мова в Україні (розмова про мову) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.ukrainians.ch/viewtopic.php.

268. Чучин-Русов А. Е. Образование и культура / А. Е. Чучин-Русов // Педагогика. – 1998. – № 1. – С. 9–13.

269. Шаповал Ю. Мовна ситуація в Україні: Історія й сучасний стан [Електронний ресурс] / Ю. Шаповал, Б. Ажнюк. – Режим доступу : <http://duhvoli.com.ua/index.php?text=22>.

270. Шеверун Н. В. Іншомовна підготовка студентів технічних університетів Польщі : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Надія Володимирівна Шеверун. – К., 2012. – 277 с.

271. Шевчук С. В. Українська мова за професійним спрямуванням [Електронний ресурс] / С. В. Шевчук. – Режим доступу : http://pidruchniki.ws/1584072040598/dokumentoznavstvo/ukrayinska_mova_za_prof

esiynim_spryamuvannyam_-_shevchuk_sv.

272. Шубин Э. П. Языковая коммуникация и обучение иностранным языкам / Э. П. Шубин. – М. : Просвещение, 1972. – 351 с.

273. Шумлянський С. В. Мовна політика у двомовному суспільстві (на прикладі України) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. політ. наук : 23.00.02 «Політичні інститути та процеси (політичні науки)» / С. В. Шумлянський. – К., 2009. – 20 с.

274. Шутова М. О. Проблеми реформування загальної середньої освіти у США (1950-ті – 1990-ті рр.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Марія Олександрівна Шутова. – К., 2004. – 195 с.

275. Щерба Л. В. Вивчення іноземних мов. Двомовність [Електронний ресурс] / Л. В. Щерба. – Режим доступу: <http://www.philology.ru/linguistics1/shcherba-74f.htm>.

276. Щерба Л. В. Избранные работы по языкознанию и фонетике / Л. В. Щерба ; ред. М. И. Матусевич. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1958. – Т. 1. – 1958. – 182 с.

277. Щерба Л. В. Как надо изучать иностранные языки / Л. В. Щерба. – М., 1929. – 54 с.

278. Щерба Л. В. О взаимоотношениях родного и иностранного языков / Л. В. Щерба // Иностраный язык в средней школе. – 1934. – Вып. 1. – С. 30–34.

279. Щерба Л. В. Об общеобразовательном значении иностранных языков / Щерба Л. В. // Вопросы педагогики. – 1926. – Вып. 1. – С. 99–105.

280. Щерба Л. В. Об ударении / Л. В. Щерба // Языковая система и речевая деятельность. – Л., 1974. – С. 176.

281. Щерба Л. В. Очередные проблемы языковедения / Л. В. Щерба // ИАН союза СССР. – 1945. – Т. 4. – Вып. 5. – С. 173–186.

282. Щерба Л. В. Перспективы преподавания иностранных языков в школе / Л. В. Щерба // Иностраный язык в школе. – М., 1944. – С. 7–11.

283. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посіб. / В. В. Ягупов. – К. : Либідь, 2002. – 560 с.

284. A bilingual brain is prepped for more than a second language [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.sciencenews.org/blog/growth-curve/bilingual-brain-prepped-more-second-language> .

285. A Brief History of Bilingual Education in Spanish. ERIC Digest [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.ericdigests.org/pre-9211/brief.htm>.

286. Abdul Karim Bangura, and Martin C. Muo. United States Congress & Bilingual Education / Abdul Karim Bangura, and Martin C. Muo. – New York, Bern, Berlin, Bruxelles, Frankfurt/M., Oxford, Wien, 2001. – 159 pp.

287. ABE News // The National Association for Bilingual Education [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.nabe.org>.

288. About Education. Multilingualism. Glossary of Grammatical and Rhetorical Terms [Electronic resource]. – Mode of access: <http://grammar.about.com/od/mo/g/Multilingualism.htm>.

289. ACTFL Proficiency Guidelines / American Council on the Teaching of Foreign Languages [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.sil.org/lingualinks/LANGUAGELEARNING/OtherResources/ACTFLProficiencyGuidelines/TheACTFLGuidelines.htm>.

290. American Council on The Teaching of Foreign Languages [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.actfl.org/>.

291. An Early Start: Young Learners and Modern Languages in Europe and Beyond [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.ecml.at/doccentre/researchdetail.asp?rg=1>.

292. And bilingual education [Electronic resource]. – Mode of access : http://us.wow.com/search?s_pt=aolsem&s_it=aolsem&s_chn=224&q=and%20bilingual%20education .

293. Anne-Marie De Mejía. Bilingual education in South America / Anne-Marie De Mejía. – Clevedon : Multilingual Matters, 2005. – 141 p.

294. Apply to College Timeline: Junior & Senior Year [Electronic resource]. – Mode of access : <http://www.embark.com/Pages/default.aspx>.

295. Asher, James J. Learning Another Language Through Actions / Asher, James J. – San Jose, California: AccuPrint, 1979. – 378 p.
296. August Diane. Improving Schools for Language Minority Children: A Research Agenda / August Diane, and Kenji Hakuta, eds. – Washington, DC: National Academy Press, 1997. – 119 p.
297. Baker Colin. A Parents' and Teachers' Guide to Bilingualism / C. Baker. – [2nd ed]. – Multilingual Matters, 2000. – 227 p.
298. Baker Colin. Attitudes and language. Multilingual Matters 83 / C. Baker. – Clevedon, Avon, England : Multilingual Matters. 1992. – 173 p.
299. Baker Colin. Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. / Colin Baker (Editor). – [4th ed]. – Clevedon : Multilingual Matters, 2006. – 492 p.
300. Baker Colin. Foundations of Bilingual Education and Bilingualism / Colin Baker (Editor). – [5th ed]. – Clevedon : Multilingual Matters, 2011. – 500 p.
301. Baker C. Encyclopedia of bilingualism and bilingual education / C. Baker, S. Jones. – Clevedon : Multilingual Matters, 1998. – 761 p.
302. Baker C. Key issues in bilingualism and bilingual education / C. Baker. – Clevedon : Multilingual Matters, 1996. – 114 p.
303. Baker C. The Care and Education of Young Bilinguals: An Introduction for Professionals / C. Baker. – Clevedon : Multilingual Matters, 2000. – 201 p.
304. Baker G. C. Planning and Organizing for Multicultural Instruction / G. C. Baker. – USA : Addison-Wesley Publishing Company. – 1994. – 217 p.
305. Bale Jeff. The fight for bilingual education [Electronic resource] / Jeff Bale. – Mode of access : <http://www.isreview.org/issues/69/feat-bilingual.shtml>.
306. Banks James. Multiethnic Education: Theory and Practice / James Banks. – Toronto: Allyn and Bacon, 1981. – 502 p.
307. Banks J. Handbook of Multicultural Education / J. Banks. – New York : Oxford University Press, 1998. – P. 445–462.
308. Banks J. A. Race, Culture, and Education / J. A. Banks // The Selected Works of James A. Banks. – New York : Routledge, 2006. – 223 p.
309. Banks J. A. Transforming the mainstream curriculum / J. A. Banks //

Educational Leadership. – 1994. – V. 51 – № 8. – P. 4–8.

310. Baron Dennis. The English-Only Question : An Official Language for Americans / Dennis Baron. – New Haven, CT : Yale University Press, 1990. – 247 p.

311. Bennet Ch. I. Comprehensive Multicultural Education / Ch. I. Bennet. – Needham Heights : Allyn & Bacon, 1986. – 323 p.

312. Bertha Pérez. Sociocultural Context of Language and Literacy / Bertha Pérez, T. L. McCarty. – New Jersey, 2004. – 404 p.

313. Bertha Pérez. Becoming Biliterate : A Study of Two-Way Bilingual Immersion Education / P. Bertha. – Mahwah, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, Inc. – 2004. – V. 8 – № 1. – P. 11–15.

314. Bilingual Education – Need for Bilingual Education, Benefits of Bilingualism and Theoretical Foundations of Bilingual Education [Electronic resource] – Mode of access: <http://education.stateuniversity.com/pages/1788/Bilingual-Education.html>.

315. Bilingual education / edited by Jim Cummins and David Corson, 1997 [Electronic resource] – Mode of access : <http://searchworks.stanford.edu/view/3816172>.

316. Bilingual education in the United States [Electronic resource] – Mode of access: <http://www.helium.com/items/1123422-bilingual-education-esl-dual-language-english-spanish-public-education>.

317. Bilingual education in the USA [Electronic resource]. – Mode of access: www.youtube.com/watch?v=88vxOj8CgKU.

318. Bilingual education organizations [Electronic resource]. – Mode of access: <http://sc.lpsd.org/education/components/scrapbook/default.php?sectiondetailid=1027>.

319. Bilingual education standards [Electronic resource]. – Mode of access: <http://careers.education.wisc.edu/pi34/standardsB.cfm>.

320. Bilingual education standards [Electronic resource]. – Mode of access: www.sbec.state.tx.us/.../standards/ec4biling.

321. Bilingual Education. New World Encyclopedia [Electronic resource]. – Mode of access: http://www.newworldencyclopedia.org/entry/Bilingual_education

322. Bilingualism-Bilingual-Educatrion [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.healthofchildren.com/B/Bilingualism-Bilingual-Educatrion.html>.

323. Blanc M. Bilinguality and bilingualism / M. Blanc, J. Hammers. – Cambridge: Cambridge University Press, 1999. – P. 35–46.

324. Blanton Carlos Kevin. The Strange Career of Bilingual Education in Texas, 1836 – 1981. / Carlos Kevin Blanton. – College Station, TX: Texas A&M University Press, 2007. – 207 p.

325. Blogoreader. Що таке блог? [Electronic resource]. – Mode of access: <http://blogoreader.org.ua/what-is-a-blog/>.

326. Böhmer M. Integration Remains a Key Task / M. Böhmer // Deutschland. – 2008. – № 5. – С. 46–49.

327. Brain Connection. Never Stop Learning [Electronic resource]. – Mode of access: <http://brainconnection.brainhq.com/>.

328. Brohy C. Bilingual and Plurilingual Teaching and Learning in Switzerland / C. Brohy, A. – L. Bregy // The Euro CLIC Bulletin, 1999. – № 6. – P. 8.

329. Brunner Georg. Nationality problems and minority conflicts in Eastern Europe. Strategies for Europe / Georg Brunner. – Gutersloh, 1996. – 224 p.

330. Brunner J. S. The Culture of Education / J. S. Brunner. – Cambridge: Harvard University Press, 1996. – 224 p.

331. CAL, Center for Applied linguistics. Directory of Foreign Language Immersion Programs in U.S. Schools [Electronic resource]. – Mode of access: <http://webapp.cal.org/Immersion/>.

332. California Association for Bilingual Education [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.bilingualeducation.org/>.

333. Campbell G. L. Concise Compendium of the World's Languages / G. L. Campbell. – Padstow, Cornwall: TJ Press Ltd, 1995. – 670 p.

334. Career Colleges Search [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.petersons.com>.

335. Carrasquillo Angela. Beyond the Beginnings: Literacy Interventions for Upper Elementary English Language Learners / Angela Carrasquillo. – Tonawanda,

NY: Multilingual Matters Ltd., 2004. – 159 p.

336. Carrasquillo Angela. *Beyond the Beginnings: Literacy Interventions for Upper Elementary English Language Learners* / Angela Carrasquillo. – Tonawanda, 2004. – 159 p.

337. Carter T. P. *Effective bilingual schools: Implications for policy and practice* / T. P. Carter, & M. L. Chatfield // *American Journal of Education*. – 1986. – № 95. – P. 200–232.

338. Castellanos D. *The best of two worlds. Bilingual-Bicultural education in the U.S.* / D. Castellanos. – Trenton, NJ: New Jersey State Department of Education, 1983. – 187 p.

339. CATESOL (A Professional Organization Serving Teachers of English) [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.catesol.org/>.

340. Change.gov. *The Office of the President-Elect: The Obama-Biden Plan* [Electronic resource]. – Mode of access: http://change.gov/agenda/education_agenda/.

341. *Choosing Schools* [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.educationconnect.com>.

342. *College and University Rankings* [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.library.uiuc.edu/edx/rankings.htm>.

343. *College Board Inspiring Minds* [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.collegeboard.org>.

344. *College Navigator. National Center for Education Statistics. U.S. Department of Education. Institute of Education Sciences* [Electronic resource]. – Mode of access: <http://nces.ed.gov/ipeds/cool>.

345. *CollegeNet. It pays to Think* [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.collegenet.com/elect/app/app>.

346. Collier V. P. *Developmental bilingual education* / V. P. Collier, W. P. Thomas // *Program alternatives for linguistically and culturally diverse students* / ed. by F. Genesee. – Santa Cruz, CA: Center for Research on Education, Diversity and Excellence, 1999. – P. 19–24.

347. Collier, Virginia P. (Fall 1995). *Acquiring a Second Language for School* /

V. P. Collier. – Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education, 1995. – V. 1 – № 4. – P. 45–53.

348. Common Core State Standards [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.corestandards.org/>.

349. Cooper Robert L. The Influence of Language on Culture and Thought: Essays in Honor of Joshua A. Fishman's Sixty-Fifth Birthday / Robert L. Cooper, & Bernard Spolsky (eds.). – Berlin: Mouton, 1991. – 293 p.

350. Council for Higher Accreditation [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.chea.org>.

351. Crawford James. Bilingual Education: History, Politics, Theory, and Practice / James Crawford. – [4th ed.]. – Los Angeles, CA: Bilingual Educational Services, 1999. – 204 p.

352. CREDE, Center for Research on Education, Diversity and Excellence [Electronic resource]. – Mode of access: <http://crede.berkeley.edu/research/crede/standards.html>.

353. Creese Angela. Teacher Collaboration and Talk in Multilingual Classrooms / Angela Creese. – Tonawanda, 2005. – 217 p.

354. Crevecoeur H. Letters from an American Farmer [Electronic resource] / Hector St. John de Crevecoeur // FullBooks.com. Thousands of Full-Text Free Books – Mode of access: <http://www.fullbooks.com/Letters-from-an-American-Farmer.html>.

355. CRS Report for Congress. Bilingual education: An Overview. [Electronic resource] – Mode of access : <http://ftp.oswego.edu/~ruddy/Educational%20Policy/CRS%20Reports/Bilingual%20Education-Overview.pdf>.

356. Cummings J. Language education. World Year book of education 2003 / J. Cummings; Edited by Jill Bourne and Euan Reid, Tailor & Francis e-Library, 2005. – 320 p.

357. Cummins Jim. Bilingualism in Education: Aspects of theory, research and practice / Jim Cummins, & Merrill Swain. – London and New York: Longman, 1986. – 235 p.

358. Cummins Jim. *Language, Power, and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire* / Jim Cummins. – Clevedon, Eng., and Buffalo, NY: Multilingual Matters. 2000. – 309 p.

359. Cummins J. Linguistic independence and the educational development of bilingual children: Review of Educational Research [Electronic resource] / J. Cummings. – Mode of access: <http://www.ncele.gwu.edu/files/rcd/BE018030/>.

360. Cummins Jim. The construct of language proficiency in bilingual education. / Jim Cummins ; In Alatis, James A. (ed.) // *Current Issues in Bilingual Education*. Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 1980. – Washington, D.C.: Georgetown University Press, 1980. – P. 81 – 103.

361. Curran Charles A. *Counseling-Learning in Second Languages* / Charles A. Curran. – Apple River, Illinois: Apple River Press, 1976. – 133 p.

362. Deutsche Welle, 2013 [Electronic resource]. – Mode of access: http://www.dw-world.de/dw/article/0,,15656849,00.html?maca=ukr-newsletter_ukr_politik-5269-html-newsletter.

363. Dicker Susan J. *Languages in America: A Pluralistic View* / S. J. Dicker. – [2nd ed.]. – Clevedon, UK & Philadelphia, PA: Multilingual Matters. 2003. – 363 p.

364. Dimitrijevic Nenad. *Managing distrust and hatred: Multiethnic local communities in the countries of the Former Yugoslavia* / Nenad Dimitrijevic // *Managing multiethnic local communities in the countries of the Former Yugoslavia*. – Budapest, 2000. – 468 p.

365. *Directory of U.S. Educational Information and Advising Centers Worldwide* [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.educationusa.state.gov>.

366. Duke Robert Harold. *Bilingual Education, Federalism, and the Political Culture of American Public Education, 1964-1980*: Ph.D. dissertation / R. H Duke. – Western Michigan University, 2008. – 366 p.

367. Duncan A. *International Engagement Through Education* [Electronic resource]: Remarks by Secretary Arne Duncan at the Council on Foreign Relations Meeting, May 26, 2010 / A. Duncan. – Mode of access:

<http://www2.ed.gov/news/speeches/2010/05/05262010.html>.

368. Education Law Consortium [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.educationlawconsortium.org/>.

369. Education next [Electronic resource]. – Mode of access: <http://educationnext.org/the-near-end-of-bilingual-education/>.

370. Edwards J. The importance of being bilingual / J. Edwards // Bilingualism: Beyond basic principles / J. M. Dewaele, A. Housen, & L. Wei (Eds.). – Clevedon: Multilingual Matters, 2003 – P. 28–42.

371. Ek van J. Threshold Level 1990. A revised and extended version of the «Threshold Level» by J van Ek / J. van Ek , J. Trim. – Strasbourg: Council for Cultural Cooperation, Council of Europe Press, 1993. – 252 p.

372. Encyclopedia.com. The Encyclopedia of World Biography [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.encyclopedia.com/doc/1P3-1074320731.html>.

373. Enright, D.S., and McCloskey, M.L. Integrating English: Developing English Language and Literacy in the Multilingual Classroom (Second Language Professional Library) / Enright, D.S., and McCloskey, M.L. – Addison Wesley, 1988. – 424 p.

374. Epstein, Noel. Language, Ethnicity, and the Schools: Policy Alternatives for Bilingual-Bicultural Education / Noel Epstein. – Washington, DC: Institute for Educational Leadership, George Washington University, 1977. – 104 p.

375. Ethnic Harvest. Resources for Multicultural Ministry [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.ethnicarvest.org/regions/50languages.html>.

376. Family Info Center [Electronic resource]. – Mode of access: <http://reading.indiana.edu/www/indexfr.html>.

377. Ferguson, Houghton & Wells, 1977. Aims of Bilingual Education [Electronic resource]. – Mode of access: http://www2.uni-wuppertal.de/FB4/anglistik/multhaup/bilingual_teaching_canada_usa/html/aims.html.

378. Finocchiaro M. The Functional-Notional Approach / M. Finocchiaro, C. Brumfit. – New York, NY: Oxford University Press, 1983. – 116 p.

379. Fishman J. Bilingual education for Hispanic students in the United States / J. Fishman. – New York: Teachers College Press, 1982. – P. 254–268.

380. Fishman J. Bilingualism and Biculturalism as Individual and Societal Phenomena [Electronic resource] / J. Fishman // Journal of Multilingual and Multicultural Development. – Mode of access: <http://dcm.sagepub.com/content/3/1/108.refs>.

381. Fishman J. The rise and fall of the ethnic revival: Perspectives on language and ethnicity [Electronic resource] / J. Fishman. – Berlin: Mouton Publishers. – Mode of access: <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini>.

382. Forms of Bilingual Education (strong forms) [Electronic resource]. – Mode of access: <https://prezi.com/bfzuvdlthmw9/strong-forms-of-bilingual-education/>.

383. Forms of Bilingual Education [Electronic resource]. – Mode of access: http://www.cng.edu/TTI/Bilingual_Education/Weak%20Forms%20of%20Bilingual%20Education.pdf#page=8&zoom=auto,0,523.

384. Forms of Bilingual Education [Electronic resource]. – Mode of access: http://www2.uni-wuppertal.de/FB4/anglistik/multhaup/bilingual_teaching_canada_usa/html/forms.html.

385. Francisco Cardasco. Bilingual Schooling in the United States: A Sourcebook for Education Personnel / Francisco Cardasco. – New York: McGraw-Hill Inc., 1976. – 264 p.

386. Freda Mishan. Designing Authenticity into Language Learning Materials / Mishan Freda. – Bristol, UK: Intellect. 2004. – 330 p.

387. Frum David. How We Got Here: The '70s. / D. Frum. – New York, New York: Basic Books, 2000 – P. 270–271.

388. García Ofelia. The Multilingual Apple: Languages in New York City / Ofelia García, Joshua A. Fishman, eds. – New York: Mouton de Gruyter, 1997. – P. 143–166.

389. Garcia O. Bilingual education in the 21st century: A global perspective / O. Garcia. – Oxford: Blackwell, 2009. – 496 p.

390. García, Ofelia. Bilingual Education: An Introductory Reader / O. García,

C. Baker, eds. – Tonawanda, NY: Multilingual Matters Ltd., 2007. – P. 125 – 130.

391. Garcia R. *Fostering a Pluralistic Society Through Multi-Ethnic Education* / R. Garcia. – Indiana, 1978. – 49 p.

392. Gattegno Caleb. *Teaching Foreign Languages in Schools: The Silent Way* / Caleb Gattegno. – New York City: Educational Solutions, 1972. – 144 p.

393. Genesee Fred. *Educating English Language Learners: A Synthesis of Research Evidence* / Fred Genesee, et al., eds. – New York: Cambridge University Press, 2006. – 245 p.

394. German international school of Silicon Valley [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.gissv.org/academics/middleschool>.

395. Gershberg Alec Ian. *Beyond «Bilingual» Education: New Immigrants and Public School Policies in California* / A. I Gershberg, A. Danenberg, P. Sanchez. – Washington, DC: Urban Institute Press, 2006. – 234 p.

396. Gibbons P. *Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching Second Languages in the Mainstream Classroom* / P. Gibbons. – Heinemann, Portsmouth, NH, 2002. – 167 p.

397. Glenn, Charles L. «What Does The National Research Council Study Tell Us About Educating Language Minority Children?» in *READ Perspectives* 4, no. 1-2 (1997) [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.ceousa.org/content/view/167/92/>.

398. Gonzales F. *Two – Way Bilingual Education: A Positive Way to «Cry Woof»* [Electronic resource] / F. Gonzales. – Mode of access: http://www.idra.org/IDRA_Newsletter/September_1996_Lifelong_Learning/Two_Way_Bilingual_Education/.

399. González Josué M. *Encyclopedia of Bilingual Education* / J. M. González, 2008. – Vol.1. – 1056 p.

400. Grabe W. *Reading in a second language: Moving from theory to practice* / W. Grabe. – NY: Cambridge University Press, 2009. – 483 p.

401. Gray J. *The Global Coursebook in English Language Teaching* / J. Gray / In D. Block, D. Cameron: *Globalization and Language Teaching*. – London:

Routledge. – P. 151–167.

402. Green J. A meta-analysis of the effectiveness of bilingual education / J. Green. – Claremont, CA: Tomás Rivera Policy Center, 1998. – 310 p.

403. Green J. Educational Multiculturalism, Critical Pluralism and Deep Democracy / J. Green // *Theorizing Multiculturalism: A Guide to the Current Debate* / ed. by Cynthia Willett. – Oxford: Blackwell Publishers, 1998. – P. 422–448.

404. Grosjean F. Bilingual and monolingual language modes [Electronic resource] / F. Grosjean // *The Encyclopedia of Applied Linguistics* / In C. Chapelle (Ed.). – Hoboken, New Jersey: Blackwell Publishing. – 2013. – Mode of access: DOI: 10.1002/9781405198431.wbeal0090.

405. Guadalupe San Miguel. Contested Policy: The Rise and Fall of Federal Bilingual Education in the United States, 1960 – 2001 / S. M. Guadalupe. – College Station, TX, USA: University of North Texas Press, 2004. – 168 p.

406. Gumperz J. Verbal strategies in multilingual communication / J. Gumperz // *Language and cultural diversity in American education* / R. D. Abrahams, R. C. Troike. – Englewood Cliffs, N. J. : Prentice-Hall, 1970. – P. 184–197.

407. Gutek Gerald Lee. Education and schooling in America / Gerald Lee Gutek. – [3rd ed.]. – Needham Heights, 1992. – 429 p.

408. Hakuta K. Mirror of language: The debate on Bilingualism / K. Hakuta. – New York: Basic Books, 1986. – 242 p.

409. Hakuta K. Some properties of bilingual maintenance and loss in Mexican background high-school students / K. Hakuta // *Applied Linguistics*. – 1992. – № 13 (2). – P. 72–99.

410. Hakuta K. The future of bilingual education / K. Hakuta, R. Campbell. – Washington: COSSA, 1985. – P. 46.

411. Hakuta K. The Relationship Between Bilingualism and Cognitive Ability: A Critical Discussion and Some New Longitudinal Data / K. Hakuta // *Children's Language* / K. E. Nelson (Ed.). – Vol. 5, 1989. – Hillsdale, N.J.: Erlbaum. – 154 p.

412. Hamers, Josiane F. Blanc, Michel. Bilinguality and bilingualism / Hamers, Josiane F. Blanc, Michel. – Cambridge: University Press, 2000. – 468 p.

413. Hechinger F. Political issues in education: Reflections and directions / F. Hechinger // Political issues in education / ed. by W. I. Israel. – Chicago: The University of Chicago Press, 1987. – P. 127–135.

414. Herras de la Morena I. Spain: A Project to Make Bilingual Education Accessible to More Children / M. I. Herras de la, L. Quesada // The Euro CLIC Bulletin. – 1998. – № 5. – P. 3.

415. History of Bilingual Education. NABE [Electronic resource]. – Mode of access: http://www.rethinkingschools.org/special_reports/bilingual/langhst.shtml.

416. Hollins E. Teaching Diverse Learners: Formulating the Learners' Strategies / E. Hollis, J. King, W. Hayman. – New York: Teachers' College Press, 2002. – P. 54–70.

417. Honigsfeld Andrea. Common Core Standards-(Un)common Challenges for Bilingual Education [Electronic resource] / Andrea Honigsfeld. – Mode of access: nysabe.net/.../ccss%20march%2010%20nys.

418. Hoops D. Intercultural Education / D. Hoops. – Phi Delta Kappa, 1980. – 274 p.

419. How the No Child Left Behind Act impacted bilingual education in a rural school with Navajo students [Electronic resource]. – Mode of access: http://udini.proquest.com/view/how-the-no-child-left-behind-act-goid:3048220_21/.

420. Illinois Association of Multilingual Multicultural Education [Electronic resource]. – Mode of access: <http://iamme.org/>.

421. Intercultural Development Research Association [Electronic resource]. – Mode of access: <https://tshaonline.org/handbook/online/articles/kai02>.

422. International Affairs Office, U.S. Department of Education. Structure of the U.S. Education System: Curriculum and Content Standards. – 2008 [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.ed.gov/international/usnei/edlite-index.html>.

423. International Association of Teachers of English as a Foreign Language [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.iatefl.org/>.

424. International Comparisons [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.actfl.org>.

425. International Schools in the USA [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.raising-bilingual-children.com/basics/language-stimulation/bilingual-schools/usa/>.

426. International Socialist Review – Struggle for Bilingual Education [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.isreview.org/issues/69/feat-bilingual.shtml>.

427. Kandolf Cindy. The Bilingual Families Web Page [Electronic resource] / Cindy Kandolf. – Mode of access: <http://www.nethelp.no/cindy/biling-fam.html>.

428. Kiyak M. Thinking Anew / M. Kiyak // Deutschland. – 2008. – № 5. – C. 59.

429. Kloss H. The American bilingual tradition / H. Kloss. – Rowley, MA: Newbury House, 1998. – 321 p.

430. Kloss H. Types of multilingual communities: discussion of the variables. «Explorations in sociolinguistics» / H. Kloss // «International Journal of American linguistics». – Vol. 33. – № 4. – 196 p.

431. Krashen Stephen D. Condemned Without a Trial: Bogus Arguments Against Bilingual Education / Stephen D. Krashen. – Portsmouth, NH: Heinemann, 1999. – 110 p.

432. Krashen S. Condemned without a trial: bogus arguments against bilingual education / S. Krashen. – Portsmouth: Heinemann, 2004. – 324 p.

433. Krashen S. Heritage language development [Electronic resource] / S. Krashen. – Culver City: Language Education Associates. – Mode of access: <http://slr.sagepub.com/content/24/4/487.refs>.

434. Krashen S. On course: Bilingual education success in California / S. Krashen, D. Biber. – Los Angeles: California Association for Bilingual Education, 1999. – 234 p.

435. Lambert W. Bilingual education of children; the St. Lambert experiment / W. Lambert, G. Tucker. – Rowley, MA: Newbury House, 1972. – P. 117–146.

436. Lambert W. Effects of bilingualism on the individual / W. Lambert // Bilingualism: Psychological, Social and Educational Implications / ed. by

P. A. Hornby. – New York: Academic Press, 1992. – P. 45–56.

437. Layla Lami El-Khatib. Bilingual Education in Jordan: Improving its effectiveness [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.yu.edu.sa/eltevents/images/SILCSymposiumProceedings.pdf>.

438. Legislation Related to Bilingual Education [Electronic resource]. – Mode of access: http://www.umich.edu/~ac213/student_projects05/be/legislation.html.

439. LEP, Limited English Proficient students [Electronic resource]. – Mode of access: <http://education.ohio.gov/GD/Templates/Pages/ODE/ODEPrimary.aspx?page=2&TopicRelationID=499>.

440. Levin Betsy. «An Analysis of the Federal Attempt to Regulate Bilingual Education: Protecting Civil Rights or Controlling Curriculum?» / Betsy Levin // Journal of Law and Society. – January 1983. – Vol. 12. – № 1. – P. 29–60.

441. Lyons Jim. Lack of bilingual education a «tongue envy» phenomenon [Electronic resource] / Jim Lyons. – Mode of access: <http://www.voxxi.com/the-state-of-bilingual-education-education-purevoxxi-politics/>.

442. Mackey W. F. A typology of bilingual education / W. F. Mackey // Bilingual schooling in the United States: a coursebook for educational personnel. – 1996. – P. 72–89.

443. Malarz Lynn. Bilingual Education: Effective Programming for Language-Minority Students [Electronic resource] / Lynn Malarz. – Mode of access: http://www.ascd.org/publications/curriculum_handbook/413/chapters/Bilingual_Education@_Effective_Programming_for_Language-Minority_Students.aspx.

444. Martinelli S. Intercultural Learning. T-kit / S. Martinelli, M. Taylor. – Strasburg. Council of Europe and European Commission, 2000. – 106 p.

445. Martinello Marco. Researching and teaching in the field of ethnic and racial studies: a view from continental Europe / Marco Martinello. – May 2003. – Vol. 26. – № 3. – P. 540.

446. Massachusetts English Language Arts Curriculum Framework. Draft Standards. – 2009 [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.doe.mass.edu/boe/docs/0109/item6.html>.

447. May Stephen. «Bilingual/Immersion Education: What the Research Tells Us» / May Stephen // Encyclopedia of Language and Education. – [eds. Nancy H. Hornberger]. – Springer US, 2008. – P. 1483–1498.

448. McCarty Steve. Understanding Bilingual Education. Analyzing Types of Bilingual Education [Electronic resource] / Steve McCarty. – Mode of access: http://www.childresearch.net/papers/language/2012_02.html.

449. Menken Kate. English Learners Left Behind: Standardized Testing as Language Policy / Kate Menken. – Tonawanda, NY: Multilingual Matters Ltd., 2008. – 207 p.

450. MIT Community Home Pages. Searchable Listing [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.mit.edu:8001/people/cdemello/univ.html>.

451. Mitchell Bruce M. Encyclopedia of Multicultural Education / Bruce M. Mitchell (Editor). – W., 1999. – 296 p.

452. Mitchell Bruce M. Multicultural Education: An International Guide to Research, Policies, and Programs / Bruce M. Mitchell. – Westport. 1996. – 230 p.

453. Mobility International USA. Information for Students With Disabilities [Electronic resource]. – Mode of access: Режим доступа: <http://www.miusa.org/>.

454. Močinić A. Bilingual Education [Electronic resource] / A. Močinić. – Mode of access: hrcak.srce.hr/file/106645.

455. Montgomery County Public Schools [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.montgomeryschoolsmd.org/curriculum/esol/middle/index.shtm>.

456. Mora J. Proposition 227 [Electronic resource] / J. Mora. – Mode of access: <http://www.moramodules.com/>.

457. Mora J. Status of Bilingual Education in the Post-227 Era [Electronic resource] / J. Mora – Mode of access: <http://www.moramodules.com/LingRights.htm>.

458. Mora J. K. A Road Map for Effective Biliteracy Instruction [Electronic resource] / J. K. Mora // A Knowledge Base and Teaching Strategies. – Mode of access: <http://www.moramodules.com/MoraModules/BiliteracyRoadMap.htm>.

459. Mora J. K. Policy shifts in language-minority education: A mismatch between politics and pedagogy / J. K. Mora // The Educational Forum. – 2000. – Vol.

64 (3). – P. 204–214.

460. Mora J. K. Second-language teaching methods [Electronic resource] / J. K. Mora. – Mode of access: <http://www.lhup.edu/evalerio/Web%20Docs/Articles%20for%20Methods/Web%20Methods.doc>.

461. Moran Rachel F. The Politics of Discretion: Federal Intervention in Bilingual Education / Rachel F. Moran – 76 California Law Review 6 (Dec. 1988). – P. 1249–1352.

462. Morton W. The development of affirmative action in Canada / W. Morton // Canadian Ethnic Studies. – 1981. – Vol. 13. – № 2. – P. 23–39.

463. Multilingual living [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.multilingualliving.com/>.

464. NABE. World Trade Associations Directory [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.eximinfo.biz/company/national-association-for-bilingual-education--nabe-.php>.

465. National Association for Bilingual Education [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.nabe.org/>.

466. National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning (March 1999). Two-Way Bilingual Education Programs in Practice: A National and Local Perspective : Center for Applied Linguistics [Electronic resource]. – Mode of access : <http://www.cal.org/resource-center/briefs-digests/digests/%28offset%29/120>

467. National Coalition for Parent Involvement in Education [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.ncpie.org/>.

468. National Parent Teachers Association [Electronic resource]. – Mode of access: <http://pta.org/>.

469. National Science Board (U.S.). Educating Americans for the 21st Century. – Washington, D.C.: National Science Board Commission on Precollege Education in Mathematics, Science, and Technology, 1983. – 112 p.

470. National Standards in Foreign Language Education Project. – Lawrence, 1999. – 474 p.

471. NCLB, No Child Left Behind Act [Electronic resource]. – Mode of access: www.educationlawconsortium.org/.../hillner.

472. New Webster's Dictionary and Thesaurus of the English Language. – Danbury, CT: Lexicon Publications, Inc., 1995. – 1149 p.

473. New world Eyclopedia [Electronic resource]. – Mode of access: http://www.newworldencyclopedia.org/entry/Bilingual_education.

474. New York State Education Department – Office of Bilingual Education and Foreign Languages Studies – 2009 [Electronic resource]. – Mode of access: www.p12.nysed.gov/.../LAPtable12-09.pdf.

475. Nieto S. Affirming Diversity: the Sociopolitical Context of Multicultural Education / S. Nieto. – New York: Longman, 1996. – 423 p.

476. NNELL, National Network for Early Language Learning [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.nnell.org/>.

477. Obama and Romney differ on bilingual education [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.chicagonow.com/chicanisima-latino-politics-news-and-culture/2012/10/obama-and-romney-differ-on-bilingual-education/>.

478. Office for Civil Rights [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www2.ed.gov/about/offices/list/ocr/index.html?src=mr>.

479. Office of Bilingual Education and World Languages [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.p12.nysed.gov/biling/bilinged/betac.html>.

480. Ogle Laurence T. The Condition of Education 1990: Elementary and Secondary Education / L. T. Ogle (Editor). – Washington D.C., 1990. – Vol. 1. – 210 p.

481. Osborn Terry A. Future of Foreign Language Education in the United States / Terry A. Osborn (Editor). – Westport, 2002. – 192 p.

482. Ovando C. Bilingual and ESL classrooms: Teaching in multicultural contexts / C. Ovando, V. Collier, M. Combs. – [3rd ed]. – Boston: McGraw- Hill, 2003. – 265 p.

483. Ovando C. Bilingual Education in the United States: Historical Development and Current Issues / C. Ovando. – Boston: McGraw-Hill, 2003. – 165 p.

484. Ovando C. The politics of multiculturalism and bilingual education: Students and teachers caught in the crossfire / C. Ovando, P. McLaren. – Boston: McGraw-Hill, 2000. – 287 p.

485. Ovando Carlos. Bilingual Education in the United States: Historical Development and Current Issue [Electronic resource] / Carlos Ovando. – Mode of access: <http://www.eagle.tamut.edu/faculty/lrincon/pdf/ovando%20historical%20development.pdf>.

486. Pacific Policy Research Center. Successful Bilingual and Immersion Education Models/Programs [Electronic resource]. – Mode of access: http://www.ksbe.edu/_assets/spi/pdfs/Bilingual_Immersion_full.pdf.

487. Parent Involvement Links [Electronic resource]. – Mode of access: <http://jan.ucc.nau.edu/~jar/Parent.html>.

488. Polikulturna Osvita [Electronic resource]. – Mode of access: [http://ua-referat.com/ Полікультурна_освіта_діалог_культур_і_білінгвальне_навчання](http://ua-referat.com/Полікультурна_освіта_діалог_культур_і_білінгвальне_навчання).

489. Poplin Mary S. Making our Whole-Language Bilingual Classrooms also Liberatory // The Power of Two Languages / Mary S. Poplin; Tinajero, Josefina V. (Editor). – N.W.: Macmillan/McGraw-Hill School Publishing Company, 1999. – P. 58–67.

490. Potowski K. Language and Identity in a Dual Immersion School (Bilingual Education and Bilingualism) / K. Potowski. – Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2007. – 224 p.

491. Potowski K. Bilingual youth: Spanish in English-speaking societies / K. Potowski, J. Rothman (Eds.). – Amsterdam: John Benjamins, 2011. – 371p.

492. Potowski K. MexiRicans: Interethnic language and identity / K. Potowski, J. Matts // Journal of Language, Identity and Education. – 2008. – № 7. – P. 137–160.

493. Potowski K. Spanish language shift in Chicago / K. Potowski // Southwest Journal of Linguistics. – 2004. – № 23. – P. 87–116.

494. Queen Robin. Bilingual Education: Different Types Of Bilingual Education [Electronic resource] / Robin Queen. – Mode of access: http://sitemaker.umich.edu/370blinged/different_types_of_bilingual_education.

495. Race to the top fund [Electronic resource] // US Department of Education. – Mode of access: <http://www2.ed.gov/programs/racetothetop/index.html>.

496. Race to the Top. The Great Divide Between Federal Education Policy and National Need for Bilingual Citizens [Electronic resource]. – Mode of access: <http://speakingintonguesfilm.info/tag/state-tests/>.

497. Raising bilingual children [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.raising-bilingual-children.com/basics/language-stimulation/bilingual-schools/usa/>.

498. Ramirez, J. David, Sandra D. Yuen, and Dena R. Ramey. Final Report: Longitudinal Study of Structured Immersion Strategy, Early-Exit, and Late-Exit Transitional Bilingual Education Programs for Language Minority Children / J. David Ramirez, D. Yuen Sandra, R. Ramey Dena. – San Mateo, CA: Aguirre International. – 1991. – Vol. 1 and 2. – 40 p.

499. Reisner, Trudi. The Computer and Education / T. Reisner; In Lipsitz, Lawrence (ed.) – Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications, January, 1973. – P. 31–62.

500. Requirements for the Education of Language Minority Children [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.users.interport.net/r/e/readinst/50state.html>.

501. Reyes Luis O. The Aspira Consent Decree: A Thirtieth-Anniversary Retrospective of Bilingual Education in New York City / L. O. Reyes // Harvard Educational Review. – 2006. – № 3 (76). – P. 369–400.

502. Sadker M. Teachers, Schools and Society / M. Sadker & D. Sadker. – [4th ed.]. – Lane Akers Inc., 1997. – 620 p.

503. Santiago, Isaura Santiago. Aspira v Board of Education Revisited / Isaura Santiago // American Journal of Education. – 1986. – № 95. – P. 149–199.

504. Sapir Edward. Language: an introduction to the study of speech / Edward Sapir. – New York, 1921. – 140 p.

505. Schlesinger A. M. The disuniting of America: reflection on a multicultural society / A. M. Schlesinger. – New York: W.W.Norton, 1992. – 260 p.

506. Schmid Carol L. *The Politics of Language: Conflict, Identity, and Cultural Pluralism in Comparative Perspective* / Carol L. Schmid. – New York, 2001. – 218 p.

507. Schmitt E. C. *The 3 teaching methods in bilingual classes* [Electronic resource] / E. C. Schmitt. – November 10, 1985. – Mode of access: <http://www.nytimes.com/learning/teachers/archival/19851110Bilingual.pdf>.

508. Schneider Susan Gilbert. *Revolution, Reaction, or Reform: The 1974 Bilingual Education Act* / S. G. Schneider. – New York: Las Americas Publishing Company, 1976. – 238 p.

509. SEDO. *Related Links* [Electronic resource]. – Mode of access: <http://ww25.olce.org/>.

510. Seidner, Stanley S. (1976). *In Quest of a Cultural Identity: An Inquiry for the Polish Community*. New York, New York: IUME, Teachers College, Columbia University. ERIC ED167674

511. Skutnabb-Kangas Tove, and Teresa L. McCarty. *Key Concepts in Bilingual Education: Ideological, Historical, Epistemological, and Empirical Foundations* / T. Skutnabb-Kangas, L. McCarty Teresa; J. Cummins & N. Hornberger (Eds.) // *Encyclopedia of Language and Education*. – [2nd ed]. – Bilingual Education. New York: Springer. – 2008. – Vol.5. – P. 3–17.

512. Skutnabb-Kangas Tove. *Bilingualism or not - the education of minorities* / T. Skutnabb-Kangas. – Clevedon, Avon: Multilingual Matters. 1984. – 378 p.

513. Skutnabb-Kangas Tove. *Linguistic genocide in education – or worldwide diversity and human rights?* / Tove Skutnabb-Kangas. – Mahwah, NJ & London, UK: Lawrence Erlbaum Associates, 2000. – 818 p.

514. Skutnabb-Kangas Tove. *Linguistic Human Rights in Education?* / Skutnabb-Kangas Tove // *Bilingual Education. An Introductory Reader*. – [In García, Ofelia & Baker, Colin (eds)]. – Clevedon, Buffalo & Toronto: Multilingual Matters, 2007. – P. 137–144.

515. Skutnabb-Kangas Tove. *Minority education: from shame to struggle* / Skutnabb-Kangas, Tove & Cummins, Jim (Eds.). – Clevedon, Avon: Multilingual Matters, 1988. – 410 p.

516. Skutnabb-Kangas Tove. Multilingualism for All. Series European Studies on Multilingualism / T. Skutnabb-Kangas (Ed.). – Lisse, The Netherlands: Swets & Zeitlinger, 1995. – 300 p.

517. Skutnabb-Kangas Tove. Social Justice through multilingual education [Electronic resource] / Tove Skutnabb-Kangas. – Mode of access: http://www.tove-skutnabb-kangas.org/pdf/Social_Justice_through_Multilingual_Education.pdf.

518. Skutnabb-Kangas Tove. Swedish Strategies to Prevent Integration and National Ethnic Minorities / T. Skutnabb-Kangas; O. Garcia (Ed.) // Bilingual Education. Focusschrift in honor of Joshua A. Fishman. – Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins, 1991. – P. 25–40.

519. Skutnabb-Kangas, Tove, Maffi, Luisa and Harmon, Dave. Sharing A World of Difference. The Earth's Linguistic, Cultural, and Biological Diversity / T. Skutnabb-Kangas, L. Maffi, D. Harmon // UNESCO, Terralingua, and World Wide Fund for Nature. – Paris: UNESCO Publishing, 2003. – 56 p.

520. Skutnabb-Kangas, Tove. Language Rights and Bilingual Education / T. Skutnabb-Kangas; J. Cummins & N. Hornberger (Eds.) // Encyclopedia of Language and Education. – [2nd ed]. – Bilingual Education. New York : Springer. – 2008. –Vol.5. – P. 117–131.

521. Skutnabb-Kangas, Tove. Linguistic Human Rights. Overcoming linguistic discrimination. Contributions to the Sociology of Language 67 / T. Skutnabb-Kangas; R. Phillipson (Eds.), in collaboration with M. Rannut. – Berlin & New York: Mouton de Gruyter, 1994. – 478 p.

522. Slavin R. E. Cooperative learning: Theory, Research and Practice / R. E. Skavin. – Engelwood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1990. – 194 p.

523. Snow M. A conceptual framework for the integration of language and content in second/foreign language instruction / M. Snow, M. Met, F. Genesee // TESOL Quarterly. – 1989. – Vol. 23. – P. 201–217.

524. Speeding Up the Race to the Top [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.whitehouse.gov/blog/2010/01/19/speeding-race-top>.

525. Spring Joel H. American Education / J. H. Spring. – [7th ed.]. – New York,

1996. – 296 p.

526. Spring Joel H. *The American School, 1642-1993* / J. H. Spring. – [3th ed.]. – New York, 1994. – 347 p.

527. Stanford Working Group. *Federal Education Programs for Limited-English-Proficient Students: A Blueprint for the Second Generation*. – Washington, 1993. – 78 p.

528. Steinberg Shirley R. *Multi/Intercultural Conversations: A Reader* / S. R. Steinberg (Editor). – New York, 2001. – 650 p.

529. Stevenson Douglas K. *American Life and Institutions* / D. K. Stevenson. – Washington D.C., 1998. – 176 p.

530. Stewart E. *American Cultural Patterns* / E. Stewart, B. Milton. – Boston: Intercultural Press, 1991. – 298 p.

531. Stritikus, Tom T. and Garcia, Eugene. 2005, *Revisiting the Bilingual Debate From the Perspectives of Parents: Policy, Practice, and Matches or Mismatches* (*Educational Policy*; Los Altos 19, no. 5: 729), [Electronic resource]. – Mode of access: http://www.umich.edu/~ac213/student_projects05/be/notes.html.

532. Stumpf R. *Straight Out of Real Life* / R. Stumpf // *Deutschland*. – 2008. – № 5. – P. 60–65.

533. *Successful bilingual and immersion education models*. Pacific Policy Research Center [Electronic resource]. – Mode of access: http://www.ksbe.edu/_assets/spi/pdfs/Bilingual_Immersion_full.pdf.

534. *Summary of Goals 2000: Educate America Act* [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/envrnmnt/stw/sw0goals.htm>.

535. Supreme Court of the United States (June 25, 2009). "*Horne, Superintendent, Arizona Publick Instruction v. Flores et al.*" – Washington D.C.: Supreme Court of the United States. Retrieved June 27, 2009 [Electronic resource]. – Mode of access : http://nces.ed.gov/edfin/pdf/lawsuits/flores_v_az.pdf.

536. *Teaching Indigenous Languages. School-Community-University Collaborations: The American Indian Language Development Institute* [Electronic resource]. – Mode of access : http://jan.ucc.nau.edu/~jar/TIL_9.html.

537. Texas Examinations of Educator Standards [Electronic resource]. – Mode of access : http://cms.texas-ets.org/files/3713/2942/6471/164_bilingual_education_supplemental.pdf.

538. The Center for Advanced Research on Language Acquisition [Electronic resource]. – Mode of access : http://www.carla.umn.edu/immersion/acie/vol1/Feb1998_ImmersTypes.htm.

539. The College Board [Electronic resource]. – Mode of access : <https://www.collegeboard.org/>.

540. The German-American International School (GAIS) [Electronic resource]. – Mode of access : <http://www.gais.org/>.

541. The German-American International School [Electronic resource]. – Mode of access : <http://www.greatschools.org/california/menlo-park/9696-GAIS-The-German-American-International-School/>.

542. The glossary of education reform [Electronic resource]. – Mode of access : <http://edglossary.org/content-knowledge/>.

543. The National Heritage Language Resource Center [Electronic resource]. – Mode of access : <http://www.nhlrc.ucla.edu/nhlrc>.

544. The Princeton Review. Test Prep [Electronic resource]. – Mode of access : <http://www.princetonreview.com/>.

545. The White House, President Barack Obama. Executive Order 13555-White House Initiative On Educational Excellence For Hispanics [Electronic resource]. – Mode of access : <https://www.whitehouse.gov/the-press-office/2010/10/19/executive-order-13555-white-house-initiative-educational-excellence-hisp>.

546. The Why's and How's of B/CLAD Teaching [Electronic resource]. – Mode of access : <http://www.moramodules.com/CLADCredential/>.

547. Theoretical concepts and bilingual education [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.lotsofessays.com/viewpaper/1687739.html>.

548. Top Organizations for Bilingual Education [Electronic resource]. – Mode of access : http://www.teach-nology.com/teachers/bilingual_ed/pro_organizations/.

549. U.S. Department of Commerce. Economics and Statistics Administration.

U.S. CENSUS BUREAU. School Enrollment in the United States [Electronic resource]. – Mode of access : <http://www.census.gov/prod/2013pubs/p20-571.pdf>.

550. U.S. Department of Education. Every Student Succeeds Act (ESSA) [Electronic resource]. – Mode of access : <http://www.ed.gov/essa?src=rn>.

551. U.S. Department of Education. International Engagement Through Education [Electronic resource]. – Mode of access : <http://www2.ed.gov/news/speeches/2010/05/05262010.html>.

552. U.S. Department of Education. NCLB: Early Lessons from State Flexibility Waivers. Testimony of Secretary of Education Arne Duncan to the U.S. Senate Committee on Health, Education, Labor, and Pensions [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.ed.gov/news/speeches/no-child-left-behind-early-lessons-state-flexibility-waivers>.

553. U.S. Department of State. International Students [Electronic resource]. – Mode of access: <http://educationusa.state.gov/>.

554. UC Berkeley – Graduate School of Education [Electronic resource]. – Mode of access : <http://gse.berkeley.edu/research/credearchive/standards/standards.html>.

555. Understanding Bilingual Education [Electronic resource]. – Mode of access: http://www.childresearch.net/papers/language/2012_03.html.

556. US Department of Education [Electronic resource]. – Mode of access : http://find.ed.gov/search?client=default_frontend&output=xml_no_dtd&proxystylesheet=default_frontend&q=bilingual+education&sa.x=0&sa.y=0.

557. Walker Connor. Nation-Building and Nation-Destroying? / C. Walker – World Politics. – 1972. (April 24). – Vol. 24. – № 3. – P. 319–355.

558. Watras Joseph. Bilingual Education and the Campaign for Federal Aid / J. Watras // American Educational History Journal. – 2000. – № 1 (27). – P. 81–87.

559. Waxman Hersh C. Observational Research in U.S. Classrooms: New Approaches for Understanding Cultural and Linguistic Diversity / H. C. Waxman (Editor). – West Nyack, 2004. – 285 p.

560. Wayne E. Wright (an Associate Professor in the Department of Bicultural-

Bilingual Studies in the College of Education and Human Development at the University of Texas, San Antonio and the author of Foundations for Teaching English Language Learners: Research, Theory, Policy, and Practice) [Electronic resource]. – Mode of access : <http://caslonpublishing.com/publication/foundations-teaching-english-language-learners/>.

561. White House Initiative On Educational Excellence For Hispanics [Electronic resource] / Executive Order. – Mode of access : <http://www.whitehouse.gov/the-press-office/2010/10/19/executive-order-white-house-initiative-educational-excellence-hispanics>.

562. Widdowson H. Teaching Language as Communication / H. Widdowson. – Oxford University Press, 1978. – 169 p.

563. William G. Enloe Magnet High School: GT/IB Center for Humanities, Sciences, and The Arts, 2007 [Electronic resource]. – Mode of access : <http://enloehs.wcpss.net>.

564. Willig Ann. A Meta-Analysis of Selected Studies on the Effectiveness of Bilingual Education / A. Willig // Review of Educational Research 55. – 1985. – № 3 – P. 269–318.

565. Winckler K. City with Many Nationalities / K. Winckler // Deutschland. – 2007. – № 6. – P. 63–65.

566. Winston H. Affirmative action: the road to genuine equality / H. Winston // Political Affairs. – 1978. – № 2. – P. 40–56.

567. With College View you can Find a College [Electronic resource]. – Mode of access : <http://www.collegeview.com/index.jsp>.

568. Xu Di. A Comparison of the Educational Ideas and Practices of John Dewey and Mao Zedong in China : Is School Society or Society School? / D. Xu. – San Francisco. 1992. – 144 p.

ДОДАТКИ

Додаток А

**Форми навчання двомовної компетентності й мультикультурного контексту
(за К. Бейкером)**

Тип навчання	Рідна мова учнів	Мова викладання	Соціальна й освітня мета	Лінгвістична мета
Часткове занурення	мова меншості	мова більшості	Асиміляція	Одномовність з використанням доміантної мови
Перехід	мова меншості	перехід від мови меншості до мови більшості	Асиміляція	Відносна одномовність з використанням доміантної мови
Імерсія (занурення)	мова більшості	дві мови з акцентом на мову більшості	Плюралізм і розвиток	Двомовність і білатеральність (вимагаючи грамотність письма)
Підтримка (двомовних умінь)	мова більшості	дві мови з акцентом на мову меншості	Підтримка, плюралізм і розвиток	Двомовність і білатеральність (вимагаючи грамотність письма)

Джерело: [299, с. 215].

Додаток Б

Визначення поняття «двомовне навчання» у науково-педагогічній літературі

[складено автором на основі узагальнення досліджень науковців]

Автор	Визначення поняття «двомовне навчання»
Т. Скутнабб-Кангас (Т. Skutnabb-Kangas,) і Т. Маккарті (Т. McCarty)	Дво/багатомовне навчання – використання двох та більше мов як засобів опанування змісту загальноосвітніх предметів.
Дж. Каммінс (J. Cummins)	Термін «двомовне навчання» у США зазвичай стосується використання двох і більше мов на певних етапах шкільного навчання учнів. При цьому мови використовують скоріше для вивчення змісту шкільних предметів, ніж вивчення мови як системи.
Дж. Гонзалез (J. González)	Двомовне навчання – це процес, коли мови у двомовному навчанні використовують і як засіб навчання змісту предметів взагалі, і як об’єкт вивчення.
С. Крашен (S. Krashen)	Двомовне навчання – це проста назва складного феномену, який залежить від багатьох чинників, зокрема: рідної мови учнів чи студентів, мови навчання, лінгвістичної мети навчальної програми.
Т. Андерсон (Т. Andersson) та М. Боєр (M. Boyer)	Двомовне навчання – використання двох мов у навчальному процесі для опанування змісту предметів.

Продовж. додатка Б

К. Бейкер та С. Пріс-Джонс (C. Baker and S. Prys-Jones)	Характерною ознакою двомовного навчання є наявність двох мов як засобів навчання за умови, що жодна з них не є виучуваною лише як предмет, тобто не обмежується вивченням мови як системи.
Д. Ласагабастер та А. Хюгет (D. Lasagabaster and A. Huget)	Двомовне навчання – початок навчання мовою меншості, до якої згодом приєднується навчання мовою більшості, а з вивченням іноземної мови навчання перетворюється на багатомовну освіту.
Сайт Департаменту освіти США (U.S. Department of Education)	Двомовне навчання – це використання двох мов, одна з яких англійська, як засобу навчання учнів в організованій навчальній програмі, що покриває частину чи весь навчальний процес і охоплює вивчення історії та культури рідної мови.
Американська енциклопедія з полікультурної освіти («Encyclopedia of Multicultural Education») (за ред. Б. Мітчела (B. Mitchell))	Двомовне навчання трактується як таке, шляхом якого здійснюється навчання школярів їхньою рідною й іноземною мовами. У процесі навчання послідовно застосовуються дві мови, щоб допомогти учню зрозуміти матеріал настільки ефективно, наскільки це можливо. Метою є таке застосування зразків рідної мови учня, щоб допомогти йому отримати найбільш якісну освіту.
О. Слоновьська	Визначає двомовне навчання як цілеспрямований процес залучення до світової культури засобами рідної та іноземної мов, коли іноземна мова постає в ролі способу пізнання світу спеціальних знань, засвоєння культурно-історичного та соціального досвіду різних країн і народів.

О. Літвінов	Двомовне навчання у школах США передбачає використання двох мов у певні моменти навчання. Школярі можуть вивчати рідну мову на уроках англійської. Навчання основ культури відповідної мови, звичайно, стає частиною навчального плану. Таку освіту інколи називають білінгвістичною або бікультурною.
І. Білецька	Двомовне навчання – цілеспрямований процес залучення до світової культури засобами рідної та іноземної мов, коли іноземна мова постає в ролі способу пізнання світу спеціальних знань, засвоєння культурно-історичного та соціального досвіду різних країн і народів.
О. Першукова	Двомовне навчання – це особливий випадок багатомовної освіти, що має певні особливості, передбачає не просто вивчення школярами двох мов як систем, а й використання їх у навчальному процесі як засобів для опанування змісту предметів.
Н. Зайцева	Двомовне навчання – цілеспрямований процес формування у школярів двомовності або здатності послуговуватися в житті двома мовами шляхом опанування змісту загальноосвітніх предметів з використанням двох мов задля одночасного вдосконалення знань з рідної й іноземної (нерідної) мов.
Методичні рекомендації щодо застосування елементів двомовного навчання при	Двомовне навчання – це навчання, у процесі якого передбачається одночасне використання двох мов.

<p>вивченні окремих предметів у загальноосвітніх навчальних закладах з навчанням мовами національних меншин: Лист Міністерства освіти і науки України</p>	
<p>А. Ширін</p>	<p>Двомовне навчання – це цілеспрямована педагогічна організація соціалізації індивіда, що відбувається в умовах природного чи штучного білінгвізму, у процесі якої забезпечується засвоєння школярами цінностей світової культури засобами рідної та іноземної мов.</p>
<p>О. Худобіна</p>	<p>Двомовне навчання – це цілеспрямований, відрегульований відповідно до певних вимог процес засвоєння знань, умінь та навичок, розвиток творчого досвіду, формування позитивних ставлень до засвоєних знань засобами рідної та іноземної мови.</p>

Періоди, їх тривалість	Основні події, що вплинули на розгортання періоду	Видатні діячі періоду	Основні тенденції
1. Започаткування двомовного навчання у межах федеральної двомовної освітньої політики та його поширення по штатах (1965–1978)	Проведено дослідження, що спростували думку про негативний вплив двомовного навчання на розумові здібності дитини; спростовано міф про зникнення мов і культур етнічних меншин у результаті асиміляції; народні виступи за рівність цивільних прав громадян; підтримка двомовного навчання освітніми і політичними діячами країни; «Закон про двомовну освіту» (1968); підтримка двомовного навчання на федеральному, державному і місцевому рівнях. Результат: «Закон про двомовну освіту» розділив американців на два полюси: прибічників і противників двомовного навчання, це було початком загальної федеральної підтримки двомовного навчання у США.	Професійні діячі освіти і лінгвісти США, американські соціологи (Н. Глейзер, Д. Мойніхан), національні меншини виступали за рівність цивільних прав громадян та розвиток двомовного навчання, Джон Моліна (перший мексикано-американський керівник національного Офісу двомовної освіти), Федеральний уряд США, рух «Чикано» проти асиміляції, Атілано А. Валенсія (керівник створення програм для Чикано), Національна освітня асоціація виступала за успішне навчання мексикано-американців, Ральф Ярборо (сенатор Техасу) представив проект «Закону про двомовну освіту», Монро Світленд, Гваделупа Ангіано, Армандо Родрігез, Алан Мендель, Джин Годлі, (члени штабу Ярборо), політичні діячі, Г.Б.Гонзалез, Сан Антоніо, Дж.Б.Конналі (політичні опоненти двомовного навчання), Ліндон Бейс Джонсон (тодішній президент США) підписав «Закон про двомовну освіту», Конгрес США, судові органи влади та ін.	прояви тенденції до багатомовності та полікультурності
2. Згасання і перерозгляд двомовної освітньої політики у країні (1978–1988)	З'явилась ідеологічна та політична опозиція культурному і мовному плюралізму; у 1980-их роках опозиція до двомовного навчання набрала сили через обрання президентом Р. Рейгана (1981–1988), який обмежив федеральний вплив на двомовну освітню політику; розвиток консерватизму в США сприяв згасанню	Противники двомовного навчання (федеральні бюрократи, англomовні громадяни, консерватори, вчені, політики, освітяни, батьки англomовних учнів та ін.), секретар освіти Террелл Белл, президент Р. Рейган, групи меншин, опоненти з Конгресу, угруповання «Об'єднання американців азійського походження», Сенатський комітет.	прояви тенденції до мовної і культурної асиміляції

	двомовної освітньої політики; ліберали припинили боротися за свої ідеали; відзначалася пасивність народних мас у боротьбі за права меншин; активісти опозиції діяли за двома стратегіями відносно двомовної освіти в країні: ідеологічної, спрямованої на припинення зростання двомовного навчання по країні, і політичної, що ставила за мету скасування федеральної двомовної освіти; відбулися шкільні реформи, метою яких було припинення зростання двомовного навчання по всій країні. Результат: згорання двомовного навчання.		
3. Поновлення двомовного навчання і двомовної освітньої політики (1988–1994)	Опозиція до двомовного навчання пішла на спад через потребу підтримки Республіканської партії виборцями латиноамериканського походження; у 1994 році Конгрес вніс поправку до «Закону про двомовну освіту», в якій йшлося про те, що термін обмеження вивчення англійської мови учнями, для яких вона не була рідною, має бути скасовано через відсутність педагогічної доцільності; відкриття нових двомовних шкіл. Результат: двомовна політика підтримувалася на політичному, економічному, ідеологічному та освітньому рівнях.	Опозиція до двомовної освіти (федеральні бюрократи у виконавчій і законодавчій гілках влади, англomовні громадяни, консерватори, вчені, політики, освітяни, батьки англomовних учнів та ін.), діячі Конгресу, різнофахові освітяни, лінгвісти, групи меншин.	прояви тенденції до багатомовності та полікультурності
4. Занепад двомовного навчання у США (1994–2006)	Внесення змін до «Закону про двомовну освіту»; громадські виступи проти двомовного навчання в Каліфорнії та Аризоні; більшість американців виступила проти двомовного навчання; республіканець Дж. Буш-молодший підтримав політику використання американської англійської як єдиного засобу навчання;	Опозиція проти двомовної освіти (вчені, політики, освітяни, батьки англomовних учнів, федеральні бюрократи, англomовні громадяни, консерватори, освітні традиціоналісти, політичні опортуністи, нігілісти та ін.), групи меншин, республіканці обох палат Конгресу, освітні діячі, Республіканець Дж. Буш (тодішній президент	прояви тенденції до мовної і культурної асиміляції

	<p>відбувся перерозгляд «Закону про двомовну освіту», у якому двомовна освіта була замінена одномовною.</p> <p>Результат: відбувся перехід на одномовне (англомовне) навчання учнів в освітніх закладах США.</p>	<p>Америки), діячі Асоціації національної освіти, Департамент освіти США, лідери релігійних громад.</p>	
<p>5. Чергове запровадження двомовного навчання у країні (2006–2015)</p>	<p>Відбулися мітинги на підтримку прав іммігрантів; відновлення двомовного навчання на новому якісному рівні; було внесено поправку до «Закону про початкову і середню освіту» (1965), що мала назву «Освітні програми для мігрантів», куди входили двомовні програми. Внесення змін до Законодавчого акту «NCLB» (2009 р.), які передбачали до 2013–2014 р. посилити підтримку учнів з обмеженими можливостями різного роду, зокрема учнів з обмеженим володінням англійською мовою. Б. Обамою був підписаний новий Закон «Про успішність кожного учня» («The Every Student Succeeds Act», ESSA) (2015), який замінив закон «NCLB» (2001). Він передбачає можливість для кожного школяра, незалежно від расової належності, доходу, місця проживання, отримати рівний шанс поряд з іншими досягти високого академічного успіху в школі.</p> <p>Результат: вищезазначені події започаткували новий рівень розвитку двомовного навчання у США.</p>	<p>Політичні діячі, освітні діячі, групи меншин, судова влада, Верховний суд США, прихильники двомовного навчання (групи меншин, деякі освітні та політичні діячі та ін.), опоненти білінгвального навчання (вчені, політики, освітяни, батьки англосовних учнів), студенти.</p>	<p>прояви тенденції до багатомовності та полікультурності</p>

[складено на основі власних досліджень автора]

Назва законодавчого акту	Рік запровадження	Результат
1. Закон «Про громадянство» («The Nationality Act») (штат Техас).	1906 рік	Вимога від іммігрантів послуговуватися англійською з метою натуралізації.
2. Справа «Мейер проти Небраски» («Meyer v. Nebraska») 3. Справа «Фаррінгтон проти Токашедж» («Farrington v. Tokushige»).	1923 рік 1927 рік	Верховний суд визнав незаконною заборону навчання іноземною мовою в приватних школах.
4. Справа «Пірс проти Спільноти Сестер» («Pierce v. Society of Sisters»)	1925 рік	Суд визнав недійсним закон штату Орегон, що змушував відвідувати державні школи. Було дозволено відвідувати приватні школи.

5. Справа «Мо Хок Ке Лок По проти Стейнбека» («Mo Hock Ke Lok Po v. Stainback»).	1944 рік	Після розгляду справи було прийнято рішення про те, що батьки мають право на створення для їхніх дітей умов для навчання іноземною мовою.
6. Справа «Браун проти Ради освіти» («Brown v. Board of Education»).	1954 рік	Проведено десегрегацію державних шкіл.
7. Закон «Про громадянські права» («Civil Rights Act»).	1964 рік	Закон заборонив дискримінацію за расовими та ін. ознаками. Запровадження двомовного навчання у Сполучених Штатах. Передбачено надання фінансової підтримки населенню.
8. Закон «Про початкову і середню освіту» («Elementary and Secondary Education Act»).	1965 рік	Передбачено федеральну підтримку державних шкіл.
9. Війна з бідністю в період президентства Л. Джонсона.	Сер. 1960-их рр.	Підтримка мовного законодавства.
10. Закон «Про	1968 рік	Запроваджено першу двомовно-бікультурну освітню програму на

<p>двомовну освіту» («Bilingual Education Act»).</p>		<p>федеральному рівні, виділено додаткове фінансування для шкільних округів, зацікавлених у створенні програм для задоволення потреб людей з обмеженим володінням англійською мовою, людей з малозабезпечених сімей. Фінансування планування та розвитку двомовних освітніх програм, а також двомовного навчання та застосування цих програм.</p>
<p>11. Перерозгляд Закону «Про двомовну освіту» («Bilingual Education Act»).</p>	<p>1974 рік</p>	<p>Скасовано пункт про низькі доходи, передбачений Законом «Про двомовну освіту» 1968 р. Систематична вимога уваги від фахівців двомовного навчання.</p>
<p>12. Справа «Лау проти Ніколса» («Lau v. Nichols»)</p>	<p>1974 рік</p>	<p>Заборонена дискримінація студентів за расовою чи національною належністю. Випадок стосувався людей, які говорили китайською.</p>
<p>13. Управління з цивільних прав (Office of Civil Rights) опублікувало рішення, що було прийнято у справі Лау і у</p>	<p>1975 рік</p>	<p>Райони, що відмовлялися запроваджувати двомовні навчальні програми, не мають права на отримання федерального фінансування.</p>

відповідності до якого всі шкільні округи мали вести свою освітню політику.		
14. Справа «Серна проти Порталів муніципальних шкіл» («Serna v. Portales Municipal Schools»).	1974 рік	Судом запроваджено відповідну програму допомоги для іспаномовних дітей.
15. Сенатор С. І. Хаякава (S.I. Hayakawa) ввів поправку до конституції, що зробила англійську єдиною офіційною мовою Сполучених Штатів. 16. Хаякава заснував законодавчу організацію «Американська англійська».	1981 рік 1983 рік	До 1998 р. двадцять п'ять штатів зробили англійську офіційною мовою.

17. Законопроект 227 відомий як «Англійська для дітей» («English for the Children») Рона Анза (Ron Unz) (Каліфорнія)	1998 рік	Скасування двомовного навчання. Зміна була значущою в історії освіти Каліфорнії. Законопроект був прийнятий у 1998 р., але обговорюваний до цього часу. У цей період відбувається загострення інтересу людей до двомовного навчання.
18. Державною ініціативою в штаті Юта було висунуто закон, що передбачав використання тільки англійської мови в державному управлінні.	1999 рік	Використання виключно англійської мови в державному управлінні.
19. Законопроект 203, прийнятий в Аризоні, був аналогічним до законопроекту 227 у Каліфорнії.	2000 рік	Законопроект забороняє навчання учнів будь-якою іншою мовою, крім англійської.
20. Законопроект «Англійська для дітей у	2001 рік	Заборона двомовного навчання в державних школах Колорадо.

<p>штаті Колорадо» («The Colorado English for the Children Initiative») аналогічний до законопроектів 227 у Каліфорнії та 203 в Аризоні.</p>		
<p>21. Закон «Жодної невстигаючої дитини» («No Child Left Behind Act»), підписаний президентом Дж. Бушем (G. Bush) поряд із законом «Про початкову та середню освіту».</p>	<p>2001 рік</p>	<p>До цього часу існує багато дебатів з приводу того, наскільки корисним є цей закон для неангломовних людей. Сутність закону полягає в тому, що він підтримує стандартизовану реформу освіти, а також встановлення високих стандартів і посильних цілей, досягнення яких могло б поліпшити індивідуальні результати учнів у галузі освіти.</p>

Джерело: [286, 313, 385, 438, 531].

Додаток Д

Робоча програма навчальної дисципліни «Особливості двомовного навчання у США та інших країнах світу» для студентів спеціальності

7.02030302 «Мова і література (англійська)»

[розроблено автором на основі власного дисертаційного дослідження]

Міністерство освіти і науки України

Глухівський національний педагогічний університет

імені Олександра Довженка

ЗАТВЕРДЖУЮ

Перший проректор

_____ Кузнецова Г.П.

«__» _____ 2013 року

Робоча програма

навчальної дисципліни

Особливості двомовного навчання у США та інших країнах світу

для студентів спеціальності:

7.02030302 «Мова і література (англійська)»

денної форми навчання

Статус дисципліни: Дисципліна професійної та практичної підготовки

(вибіркова)

Навчально-науковий інститут гуманітарної освіти

Кафедра іноземних мов та методики викладання

Програму складено _____ Зайцевою Н. Г.

Робоча програма складена на основі:

- освітньо-професійної програми (ОПП) підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня спеціаліст зі спеціальності 7.02030302 «Мова і література (англійська)» галузевого стандарту вищої освіти України;
- Програма з англійської мови для університетів / інститутів (п'ятирічний курс навчання): Проект [колектив авт.: С.Ю. Ніколаєва, М.І. Соловей (керівники), Ю. В. Головач та ін.]. – Вінниця, «Нова книга», 2001. – 246 с.

Схвалено на засіданні кафедри іноземних мов та методики викладання

Протокол № 6 від 25 червня 2013 року

В.о. зав. кафедри іноземних мов та методики викладання

_____ Мілютіна О. К.

Затверджено вченою радою ННІГО

Протокол № 1 від 29 серпня 2013 року

Керівник ННІГО _____ Лучкіна Л.В.

Пояснювальна записка

Програма призначена для студентів філологічного факультету спеціальності 7.02030302 «Мова і література (англійська)» денної форми навчання, які вивчають спецкурс «Особливості двомовного навчання у США та інших країнах світу».

Дисципліна сприяє поглибленню знань студентів про специфіку та сутність двомовного навчання у США та інших країнах світу, особливості його реалізації в освітніх закладах країн; розширенню загальнокультурного кругозору студентів.

Значну увагу приділено тенденціям розвитку американської освіти, теоретичному обґрунтуванню двомовного навчання як важливого чинника успішності освітніх реформ, ретроспективному аналізу чинників становлення двомовного навчання у США та періодизації його розвитку, сучасній ситуації, практичній реалізації двомовного навчання в освітніх закладах країни, питанням національних мов, культурним реаліям, потребам етнічних меншин, що проживають на території країни, захисту їхніх прав, зокрема мовних тощо.

Мета вивчення курсу «Особливості двомовного навчання у США та інших країнах світу» – ознайомити студентів з культурним і мовним питанням у США та інших країнах світу, різними аспектами двомовного навчання, роблячи акцент на застосуванні двомовного навчання в освітніх закладах Сполучених Штатів.

Основні завдання курсу – ознайомити студентів із:

- теоретичними засадами двомовного навчання в освітніх закладах США та інших країн;
- практичною реалізацією двомовного навчання в освітніх закладах США та інших країн;
- станом двомовного навчання в Україні.

Вимоги до рівня засвоєння змісту дисципліни**Студент повинен мати уявлення про:**

- двомовне навчання як предмет дослідження вітчизняних і зарубіжних науковців;
- теоретичні основи навчального процесу з використанням двох мов в освітніх закладах США та інших країн світу;
- соціокультурні умови становлення двомовного навчання в освіті США;
- сучасний стан та тенденції розвитку двомовного навчання в освіті США.

Студент повинен знати:

- особливості організації та змісту двомовного навчання в освіті США та інших країн;
- форми і методи двомовного навчання в освіті США та інших країн.

Опис навчальної дисципліни
Особливості двомовного навчання
у США та інших країнах світу

Характеристика дисципліни	Напрямок підготовки, спеціальність, освітньо-кваліфікаційний рівень	Академічний календар, види занять
<p>Кількість кредитів ECTS 3 _____</p> <p>Кількість модулів _____</p> <p>Змістових модулів 2 _____</p> <p>Загальний обсяг дисципліни: 108 год.</p> <p>Аудиторних годин на тиждень _____</p>	<p>Напрямок підготовки ОКР <i>Спеціаліст</i></p> <p>Спеціальність: <i>Мова і література (англійська)</i></p>	<p>Статус дисципліни: <i>вибіркова</i></p> <p>Курс V Семестр II</p> <p>Всього годин: 108 год.</p> <p>Лекцій: 18 год.</p> <p>Практичних занять: 18 год.</p> <p>СРС 72 год. ІРС _____ год.</p> <p>Вид підсумкового контролю</p>

Структура залікових кредитів дисципліни

Назва теми	Кількість годин відведених на:			
	Аудиторні заняття		ІРС	СРС
	<i>Лекції</i>	<i>Практичні</i>		
Семестр II. Змістовий модуль I.				
<i>Тема 1</i> ДВОМОВНЕ НАВЧАННЯ ЯК ПРЕДМЕТ ДОСЛІДЖЕННЯ НАУКОВЦІВ	2	2		8
<i>Тема 2</i> ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ З ВИКОРИСТАННЯМ ДВОХ МОВ У ШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ США	2	2		8
Семестр II. Змістовий модуль II.				
<i>Тема 3</i> СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТОК ДВОМОВНОГО НАВЧАННЯ В ОСВІТІ США	2	2		8
<i>Тема 4</i> СУЧАСНИЙ СТАН ТА ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ДВОМОВНОГО НАВЧАННЯ У ШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ США	2	2		8
<i>Тема 5</i> ОРГАНІЗАЦІЯ ТА ЗМІСТ ДВОМОВНОГО НАВЧАННЯ В СЕРЕДНІЙ ОСВІТІ США	2	2		8

<i>Тема 6</i>				
ФОРМИ І МЕТОДИ ДВОМОВНОГО НАВЧАННЯ В СЕРЕДНІЙ ОСВІТІ США		2	2	8
<i>Тема 7</i>				
СТАН ДВОМОВНОГО НАВЧАННЯ В УКРАЇНІ		2	2	8
<i>Тема 8</i>				
ЗМІСТОВІ ЗАСАДИ ДВОМОВНОЇ ОСВІТИ В УНІВЕРСИТЕТАХ США		2	2	8
<i>Тема 9</i>				
ФОРМИ, ТИПИ ТА МОДЕЛІ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ З ВИКОРИСТАННЯМ ДВОХ МОВ У ШКОЛАХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ ТА ПІВНІЧНОЇ ІРЛАНДІЇ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ		2	2	8
Разом за семестр		18	18	72
№	Зміст лекції			К-сть годин
1.	<p><i>Змістовий модуль I</i></p> <p>ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДВОМОВНОГО НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДАХ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ США</p> <p>ДВОМОВНЕ НАВЧАННЯ ЯК ПРЕДМЕТ ДОСЛІДЖЕННЯ НАУКОВЦІВ</p> <p>➤ Розробки вітчизняних учених, які досліджували досвід української школи з цього питання</p>			2

	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Дослідження вітчизняних компаративістів, які вивчали зарубіжний досвід двомовного навчання та його особливості ➤ Досвід зарубіжних учених, які займалися вивченням питань двомовного навчання у Сполучених Штатах Америки 	
2.	<p>ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ З ВИКОРИСТАННЯМ ДВОХ МОВ У ШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ США</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Головні поняття, що є важливими для розкриття найвагоміших аспектів двомовного навчання у США ➤ Основні теорії двомовного навчання у Сполучених Штатах Америки 	2
3.	<p><i>Змістовий модуль II</i></p> <p><i>ПРАКТИЧНА РЕАЛІЗАЦІЯ ДВОМОВНОГО НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДАХ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ США</i></p> <p>СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТОК ДВОМОВНОГО НАВЧАННЯ В ОСВІТІ США</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Витоки становлення двомовного навчання у США ➤ Періодизація розвитку двомовного навчання у рамках федеральної політики США ➤ Започаткування двомовного навчання у межах федеральної двомовної освітньої політики та його розповсюдження по штатах (1965-1978) ➤ Згасання і перерозгляд двомовної освітньої політики у країні (1978-1988) ➤ Поновлення двомовного навчання і двомовної освітньої політики (1988-1994) ➤ Занепад двомовного навчання у США (1994-2006) 	2

	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Чергове запровадження двомовного навчання у країні (2006 і до цього часу) 	
4.	<p>СУЧАСНИЙ СТАН ТА ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ДВОМОВНОГО НАВЧАННЯ У ШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ США</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Найбільш впливові законодавчі акти про двомовну освіту США ➤ Сучасний стан двомовного навчання у США ➤ Тенденції розвитку двомовного навчання в освіті США ➤ Мета та завдання двомовного навчання у США ➤ Учасники процесу двомовного навчання в освітніх закладах США 	2
5.	<p>ОРГАНІЗАЦІЯ ТА ЗМІСТ ДВОМОВНОГО НАВЧАННЯ В СЕРЕДНІЙ ОСВІТІ США</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Організація двомовного навчання в середній освіті США, учасники процесу ➤ Організація роботи державних (суспільних) і приватних навчальних закладів країни ➤ Зміст двомовного навчання американських шкіл ➤ Стандарти двомовного навчання США, вимоги до вчителів двомовного навчання ➤ Фактори впливу на ефективність процесу двомовного навчання 	2
6.	<p>ФОРМИ І МЕТОДИ ДВОМОВНОГО НАВЧАННЯ В СЕРЕДНІЙ ОСВІТІ США</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Основні форми і методи двомовного навчання ➤ Основні моделі двомовного навчання 	2
7.	<p>СТАН ДВОМОВНОГО НАВЧАННЯ В УКРАЇНІ</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Передумови розвитку двомовності (багатомовності) в Україні 	2

	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Сучасна державна мовна політика в Україні ➤ Стан двомовного розвитку в Україні в роки незалежності (1991-2015) ➤ Досвід застосування двомовного навчання в Україні у порівнянні із досвідом Сполучених Штатів 	
8.	<p>ЗМІСТОВІ ЗАСАДИ ДВОМОВНОЇ ОСВІТИ В УНІВЕРСИТЕТАХ США</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Програми підготовки двомовних учителів і інших спеціалістів двома мовами ➤ Характеристика програм підготовки вчителів англійської для носіїв інших мов TESOL за ОКР «бакалавр» та «магістр» ➤ Характеристика програм підготовки двомовних учителів (Bilingual Education – BE) 	2
9.	<p>ФОРМИ, ТИПИ ТА МОДЕЛІ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ З ВИКОРИСТАННЯМ ДВОХ МОВ У ШКОЛАХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ ТА ПІВНІЧНОЇ ІРЛАНДІЇ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Двомовне навчання шляхом імерсії у школах Великої Британії ➤ Типи двомовних шкіл (класифікація) ➤ Моделі білінгвального (двомовного) навчання 	2
	Разом:	18

№	Зміст практичного заняття	К-сть годин
1.	<p><i>Змістовий модуль I</i></p> <p>ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДВОМОВНОГО НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДАХ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ США</p> <p>ДВОМОВНЕ НАВЧАННЯ ЯК ПРЕДМЕТ ДОСЛІДЖЕННЯ НАУКОВЦІВ</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Розробки вітчизняних учених, які досліджували досвід української школи з цього питання ➤ Дослідження вітчизняних компаративістів, які вивчали зарубіжний досвід двомовного навчання та його особливості ➤ Досвід зарубіжних учених, які займалися вивченням питань двомовного навчання у Сполучених Штатах Америки 	2
2.	<p>ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ З ВИКОРИСТАННЯМ ДВОХ МОВ У ШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ США</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Головні поняття, що є важливими для розкриття найвагоміших аспектів двомовного навчання у США ➤ Основні теорії двомовного навчання у Сполучених Штатах Америки 	2
3.	<p><i>Змістовий модуль II</i></p> <p>ПРАКТИЧНА РЕАЛІЗАЦІЯ ДВОМОВНОГО НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДАХ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ США</p> <p>СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТОК ДВОМОВНОГО НАВЧАННЯ В ОСВІТІ США</p>	

	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Витоки становлення двомовного навчання у США ➤ Періодизація розвитку двомовного навчання у рамках федеральної політики США ➤ Започаткування двомовного навчання у межах федеральної двомовної освітньої політики та його розповсюдження по штатах (1965-1978) ➤ Згасання і перерозгляд двомовної освітньої політики у країні (1978-1988) ➤ Поновлення двомовного навчання і двомовної освітньої політики (1988-1994) ➤ Занепад двомовного навчання у США (1994-2006) ➤ Чергове запровадження двомовного навчання у країні (2006 і до цього часу) 	2
4.	<p>СУЧАСНИЙ СТАН ТА ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ДВОМОВНОГО НАВЧАННЯ У ШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ США</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Найбільш впливові законодавчі акти про двомовну освіту США ➤ Сучасний стан двомовного навчання у США ➤ Тенденції розвитку двомовного навчання в освіті США ➤ Мета та завдання двомовного навчання у США ➤ Учасники процесу двомовного навчання в освітніх закладах США 	2
5.	<p>ОРГАНІЗАЦІЯ ТА ЗМІСТ ДВОМОВНОГО НАВЧАННЯ В СЕРЕДНІЙ ОСВІТІ США</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Організація двомовного навчання в середній освіті США, учасники процесу ➤ Організація роботи державних (суспільних) і приватних навчальних закладів країни 	2

	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Зміст двомовного навчання американських шкіл ➤ Стандарти двомовного навчання США, вимоги до вчителів двомовного навчання ➤ Фактори впливу на ефективність процесу двомовного навчання 	
6.	<p>ФОРМИ І МЕТОДИ ДВОМОВНОГО НАВЧАННЯ В СЕРЕДНІЙ ОСВІТІ США</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Основні форми і методи двомовного навчання ➤ Основні моделі двомовного навчання 	2
7.	<p>СТАН ДВОМОВНОГО НАВЧАННЯ В УКРАЇНІ</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Передумови розвитку двомовності (багатомовності) в Україні ➤ Сучасна державна мовна політика в Україні ➤ Стан двомовного розвитку в Україні в роки незалежності (1991-2015) ➤ Досвід застосування двомовного навчання в Україні у порівнянні із досвідом Сполучених Штатів 	2
8.	<p>ЗМІСТОВІ ЗАСАДИ ДВОМОВНОЇ ОСВІТИ В УНІВЕРСИТЕТАХ США</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Програми підготовки двомовних учителів і інших спеціалістів двома мовами ➤ Характеристика програм підготовки вчителів англійської для носіїв інших мов TESOL за ОКР «бакалавр» та «магістр» ➤ Характеристика програм підготовки двомовних учителів (Bilingual Education – BE) 	2

	<p>Змістовий модуль II</p> <p>ПРАКТИЧНА РЕАЛІЗАЦІЯ ДВОМОВНОГО НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДАХ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ США</p>	
3.	<p>Тема 3.</p> <p><i>Підготувати доповідь на тему:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Становлення і розвиток двомовного навчання в освіті Великої Британії ➤ Періодизація розвитку двомовного навчання в освіті Канади 	<p>4</p> <p>4</p>
4.	<p>Тема 4.</p> <p><i>Підготувати доповідь на тему:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Сучасний стан двомовного навчання у Великій Британії ➤ Сучасний стан двомовного навчання у Канаді 	<p>4</p> <p>4</p>
5.	<p>Тема 5.</p> <p><i>Підготувати доповідь на тему:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Організація та зміст двомовного навчання в середній освіті Великої Британії, учасники процесу ➤ Зміст та організація двомовного навчання канадійських шкіл 	<p>4</p> <p>4</p>
6.	<p>Тема 6.</p> <p><i>Підготувати доповідь на тему:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Основні форми і методи двомовного навчання у школах Великої Британії ➤ Форми і методи двомовного навчання у канадійських школах 	<p>4</p> <p>4</p>

7.	Тема 7. <i>Підготувати доповідь на тему:</i> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Стан двомовного навчання в Австралії ➤ Досвід застосування двомовного навчання у Новій Зеландії 	<p style="text-align: right;">4</p> <p style="text-align: right;">4</p>
8.	Тема 8. <i>Підготувати доповідь на тему:</i> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Змістові засади двомовного навчання в університетах Великої Британії ➤ Зміст двомовного навчання у ВНЗ Канади 	<p style="text-align: right;">4</p> <p style="text-align: right;">4</p>
9.	Тема 9. <i>Підготувати доповідь на тему:</i> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Двомовне навчання шляхом імерсії у школах Канади ➤ Моделі білінгвального (двомовного) навчання у Канаді 	<p style="text-align: right;">4</p> <p style="text-align: right;">4</p>
	Разом:	72

Система оцінювання навчальних досягнень студентів

Навчальні досягнення студентів із дисципліни оцінюються за модульно-рейтинговою системою, в основу якої покладено принцип поопераційної звітності, обов'язковості модульного контролю, накопичувальної системи оцінювання рівня знань, умінь та навичок.

Визначення рівня навчальних досягнень студентів та якості засвоєння відповідної навчальної дисципліни забезпечується системою поточного та підсумкового контролю.

Поточний контроль проводиться на лабораторних заняттях і має на меті перевірити рівень засвоєння студентами науково-теоретичної інформації та виконання практичних завдань. Формою поточного контролю є виконання контрольної роботи наприкінці змістового модуля, основною метою якої є перевірка рівня знань та сформованості відповідних мовних навичок з певної теми.

Підсумковий контроль здійснюється наприкінці семестру. Загальна оцінка за семестр розраховується як середнє арифметичне з оцінок за кожний змістовий модуль, враховуючи самостійну роботу студентів. Зважаючи на те, що ваговий коефіцієнт дисципліни дорівнює одиниці (1,0), оцінювання кожного змістового модуля здійснюється шляхом обчислення середньоарифметичного бала за аудиторну роботу студентів, що помножується на ваговий коефіцієнт 0,7, до якого додається середньоарифметичний бал за самостійну роботу студентів, помножений на ваговий коефіцієнт 0,3.

Критерії оцінювання навчальних досягнень студентів із спецкурсу

«Особливості двомовного навчання у США та інших країнах світу»:

Студент повинен мати уявлення про:

- двомовне навчання як предмет дослідження вітчизняних і зарубіжних науковців;
- теоретичні основи навчального процесу з використанням двох мов в освітніх закладах США та інших країн світу;
- соціокультурні умови становлення двомовного навчання в освіті США;
- сучасний стан та тенденції розвитку двомовного навчання в освіті США.

Студент повинен знати:

- особливості організації та змісту двомовного навчання в освіті США та інших країн;
- форми і методи двомовного навчання в освіті США та інших країн.

Відповідність шкал оцінювання (національної та європейської (ECTS))

Оцінка ECTS	Середньо-зважений бал, що формує інтервальну шкалу	Національна оцінка	
1	2	3	
A	4,51-5,00	5	<i>Відмінно</i> – високий рівень володіння теоретичними знаннями й практичними вміннями
B	4,01-4,50	4	<i>Добре</i> – достатній рівень оволодіння знаннями навчального матеріалу, вміннями їх практичного впровадження
C	3,50-4,00	4	<i>Добре</i> – середньо-достатній рівень володіння теоретичним матеріалом та готовності до оперування набутими вміннями й навичками
D	2,83-3,43	3	<i>Задовільно</i> – середній рівень володіння теоретичними знаннями, практичними вміннями й навичками
E	2,51-2,75	3	<i>Задовільно</i> – рівень володіння теоретичним матеріалом, практичними вміннями й навичками визначається нижче середнього
FX	2,00-2,5	2	<i>Незадовільно</i> – низький рівень володіння навчальним матеріалом, студент не спроможний опанувати практичні вміння без додаткових занять з дисципліни
F	0,00-1,99	2	<i>Незадовільно</i> – низький рівень знань із дисципліни, відсутність практичних умінь і навичок, що є підставою для повторного вивчення дисципліни

Відповідність шкал оцінювання (національної та європейської (ECTS))

Оцінка ЕСТЗ	Середньозважений бал, що формує інтервальну шкалу	Сума балів за 100 бальною шкалою	Національна оцінка		
A	4,51-5,00	90-100	5	зараховано	<i>Відмінно</i> - високий рівень володіння теоретичними знаннями й практичними вміннями
	5,00	100			
	4,95	99			
	4,90	98			
	4,85	97			
	4,80	96			
	4,75	95			
	4,70	94			
	4,65	93			
	4,60	92			
	4,55	91			
4,51	90				
B	4,01-4,50	82-89	4		<i>Добре</i> - достатній рівень оволодіння знаннями навчального матеріалу, вміннями їх практичного впровадження
	4,50	89			
	4,43	88			
	4,36	87			
	4,29	86			
	4,22	85			
	4,15	84			
	4,08	83			
4,01	82				
C	3,30-4,00	74-81	4		<i>Добре</i> - середньо-достатній рівень володіння теоретичним матеріалом та готовності до оперування набутих вміннями й навичками
	4,00	81			
	3,90	80			
	3,84	79			
	3,76	78			
	3,67	77			
	3,59	76			
	3,51	75			
3,50	74				
B	2,83-3,43	64-73	3		<i>Задовільно</i> - середній рівень володіння теоретичними знаннями, практичними вміннями й навичками
	3,43	73			
	3,36	72			
	3,29	71			
	3,22 _ш	70			
	3,15	69			
	3,07	68			
	3,01	67			
	3,00	66			
	2,92	65			
	2,83	64			
E	2,51-2,75	60-63	3		<i>Задовільно</i> - рівень володіння теоретичним матеріалом, практичними вміннями й навичками визначається нижче середнього
	2,75	63			
	2,67	62			
	2,59	61			
	2,51	60			
EX	2,00-2,5	35-59	2	не зараховано	<i>Незадовільно</i> - низький рівень володіння навчальним матеріалом, студент не спроможний опанувати практичні вміння без додаткових занять з дисципліни
E	0,00-1,99	1-34	2		

Література до курсу

1. Білецька І. О. Багатомовність та соціально-педагогічні засади мовної політики США [Електронний ресурс] / І. О. Білецька. – Режим доступу:
http://dspace.udpu.org.ua:8080/jspui/bitstream/6789/1265/1/Bagatomovnist_ta_soc_ialno-pedagogichni_zasady_movnoi_polityky_v_SHA.pdf.
2. Білецька І. О. Полікультурні засади іншомовної освіти у середніх навчальних закладах США : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / І. О. Білецька. – Умань, 2014. – 44 с.
3. Зайцева Н. Г. Соціокультурні та політико-ідеологічні засади розвитку двомовної освіти в США / Н. Г. Зайцева // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – 2011. – № 1. – С. 155-158
4. Зайцева Н. Г. Мета і принципи двомовного навчання в США (кінець ХХ-ХХІ століття) / Н. Г. Зайцева // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка – № 3(21). – 2012. – С.67-77
5. Зайцева Н. Г. Особливості змісту двомовного навчання в середніх школах США / Н. Г. Зайцева // Педагогіка вищої та середньої школи. – ДВНЗ «КНУ», 2013. – Вип. 38. – С. 311–315
6. Зайцева Н.Г. Форми і методи організації двомовного навчання в середніх школах США / Н. Г. Зайцева // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т.Г.Шевченка (Серія: Педагогічні науки); Випуск 111; гол.ред. Носко М.О. – Чернігів: ЧНПУ, 2013. – С.108-113
7. Зайцева Н. Г. Теоретичні засади розвитку двомовного навчання в полікультурному середовищі США / Н. Г. Зайцева // Порівняльно-педагогічні студії. – Київ, 2014. – №2-3(20-21). – С.45-52

8. Зайцева Н. Г. Особенности развития двуязычного обучения в среднем школьном образовании США на современном этапе / Н. Г. Зайцева // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. – 2014. – № 4(11). – С. 32–37. DOI: 10.12737/5399
9. Зайцева Н. Г. Историчні передумови розвитку двомовного навчання в Україні / Н. Г. Зайцева // Вісник Глухівського національного педагогічного університету ім. О. Довженка. Серія : Педагогічні науки. Випуск 23. – Глухів: ГНПУ ім. О. Довженка, 2013. – С.89-96
10. Зайцева Н. Г. Особливості запровадження двомовного навчання в середніх навчальних закладах України з навчанням мовами нацменшин / Н. Г. Зайцева // Педагогічна компаративістика – 2013: трансформації в освіті зарубіжжя та український контекст: матеріали наук.-практ. семінару (Київ, 10 червня 2013 р.) / Ін-т педагогіки НАПН України / За заг. ред. О.І. Локшиної. – К.: Педагогічна думка, 2013. – С. 68–69
11. Зайцева Н. Г. Досвід застосування двомовного навчання в Україні як предмет дослідження вітчизняних учених / Н. Г. Зайцева // Сучасна іншомовна освіта в Україні: стан, проблеми, перспективи. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. – Умань: УДПУ, 2014. – С. 100-103
12. Нікольська Н. В. Розвиток шкільної білінгвальної освіти у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північній Ірландії : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Нікольська Ніна Вікторівна. – К., 2015. – 247 с.
13. Першукова О.О. Розвиток багатомовної освіти школярів у країнах Західної Європи: монографія / О.О. Першукова. – Київ: ТОВ «СІК ГРУП УКРАЇНА», 2015. – 562 с.
14. Товчигречка Л. В. Двомовна освіта в університетах США (кінець ХХ – початок ХХІ століття) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Товчигречка Леся Вікторівна. – Суми, 2012. – 253 с.

15. Товчигречка Л. В. Особливості двомовної освіти в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://archive.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/peddysk/2011_9/tovchygrechka.pdf
16. Baker, C., Prys-Johnes, S. Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual education. Multilingual Matters Limited, Clevedon, GBR, 1998. – 761 p.
17. Banks J. Handbook of Multicultural Education / J. Banks. – New York : Oxford University Press, 1998. – P. 445 – 462.
18. Cummings, J. Language education. World Year book of education 2003. Edited by Jill Bourne and Euan Reid, Tailor & Francis e-Library, 2005. – 320 p.
19. Ferguson, Houghton & Wells, 1977. Aims of Bilingual Education [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www2.uni-wuppertal.de/FB4/anglistik/multhaup/bilingual_teaching_canada_usa/html/aims.html
20. Garcia, Ofelia. Bilingual education in the 21st century: A global perspective. – Oxford : Blackwell, 2009. – 496 p. González Josué M. Encyclopedia of Bilingual Education / J. M. González, 2008. – Vol.1. – 1056 p.
21. Guadalupe, San Miguel. Contested Policy: The Rise and Fall of Federal Bilingual Education in the United States, 1960 – 2001. – College Station, TX, USA : University of North Texas Press, 2004. – 168 p.
22. Hakuta K. Mirror of language: The debate on Bilingualism / K. Hakuta. – New York : Basic Books, 1986. – 242 p.
23. Krashen Stephen D. Condemned Without a Trial : Bogus Arguments Against Bilingual Education / Stephen D. Krashen. – Portsmouth, NH : Heinemann, 1999. – 110 p.
24. Malarz Lynn. Bilingual Education: Effective Programming for Language-Minority Students [Electronic resource] / Lynn Malarz. – Mode of access : http://www.ascd.org/publications/curriculum_handbook/413/chapters/Bilingual_Education@_Effective_Programming_for_Language-Minority_Students.aspx.

25. Mitchell, Bruce M. (Editor). Encyclopedia of Multicultural Education. – W., 1999. – 296 p.
26. Mora J. K. A Road Map for Effective Biliteracy Instruction [Electronic resource] / J. K. Mora // A Knowledge Base and Teaching Strategies. – Mode of access : <http://www.moramodules.com/MoraModules/BiliteracyRoadMap.htm>.
27. Poplin, Mary S. Making our Whole-Language Bilingual Classrooms also Liberatory // Tinajero, Josefina V. (Editor). The Power of Two Languages. N. W.: Macmillan/McGraw-Hill School Publishing Company, 1999. – P. 58–67.
28. Skutnabb-Kangas Tove. Bilingualism or not - the education of minorities / T. Skutnabb-Kangas. – Clevedon, Avon : Multilingual Matters. 1984. – 378 p.

Додаток Е

Методичні рекомендації Міністерства освіти і науки України щодо застосування елементів двомовного навчання при вивченні окремих предметів у ЗОНЗ з навчанням мовами національних меншин

Під час проведення уроків із застосуванням двомовного навчання воно рекомендує використовувати такі форми роботи:

1) розмежування двох мов у навчанні (під час застосування двомовного навчання важливо звертати увагу на те, щоб учні не змішували дві мови. Бажано без спеціально визначеної мети не переходити з однієї мови на іншу і вчителю фіксувати ці моменти у ході уроку);

2) попереднє опрацювання окремих мовних одиниць (під час опрацювання тексту або його фрагмента варто проводити роботу над окремими словами, словосполученнями, реченнями українською мовою, а вже на цій основі варто пропонувати учням роботу з фрагментом тексту чи цілим текстом (послухати, прочитати, побудувати). Першорядного значення при цьому надавати засвоєнню учнями термінів українською мовою);

3) залучення учнів до всіх видів мовленнєвої діяльності українською мовою на предметних уроках (учителям важливо звертати увагу на рецептивні види мовленнєвої діяльності – слухання–розуміння (аудіювання) й читання);

4) регулярне проведення самостійної роботи учнів, роботи в парах і групах (самостійну роботу учнів варто регулярно поєднувати з роботою в парах і групах, оскільки така форма організації навчальної діяльності дає кожному учневі можливість висловитись і бути почутим);

5) внесення певних змін у відбір змісту навчання української мови (застосування елементів двомовного навчання передбачає певні зміни у відборі змісту, методів, форм організації роботи як на уроках української мови, так і з інших предметів. Зокрема, посиленої уваги потребує вивчення спеціальної лексики, що використовується на уроках з предметів природничо-математичного циклу. На уроках української мови необхідно приділяти більш уваги спеціальній лексиці з інших навчальних предметів).

Джерело: [162].

Додаток Ж

**Педагогічні особливості розвитку двомовного навчання
в Україні та США**

Педагогічні особливості організації двомовного навчання школярів	Україна	Сполучені Штати Америки
Види двомовних програм	<p>1) двомовні (багатомовні) програми з навчанням переважно українською мовою;</p> <p>2) двомовні (багатомовні) програми з навчанням переважно мовою нацменшини</p>	<p>1) двомовні (багатомовні) програми з навчанням переважно англійською мовою: односторонній білінгвізм, занурювальна форма двомовного навчання, перехідний білінгвізм, загальноосвітнє навчання з викладанням англійською мовою;</p> <p>2) двомовні (багатомовні) програми з навчанням переважно мовою нацменшини: сегрегація, сепаратистська форма;</p> <p>3) двомовні</p>

		(багатомовні) програми з навчанням двома мовами приблизно у рівній пропорції: підтримувальна (розвивальна) форма двомовного навчання, двосторонній білінгвізм, імерсія, загальноосвітня форма двомовного навчання
Час уведення другої мови	дитсадок, початкова школа, основна школа	дитсадок, початкові класи, старші класи
Тривалість	протягом усього навчання в школі	3, 6 років і більше
Зміст	Формування компетентності в українській або двох мовах (українській та рідній), вивчення мов як систем, застосування мов як засобів навчання, формування ціннісного ставлення до мов і культур, які вивчають	Формування компетентності в англійській або двох мовах (англійській та рідній), вивчення мов як систем, застосування мов як засобів навчання, формування ціннісного ставлення до мов і культур, які вивчають
Методи навчання	колективні, індивідуальні, групові	колективні, індивідуальні, групові

Етнічний склад школярів	Учні, які належать до мовної меншості (метою навчання яких є опанування державної мови та розвиток рідної), а також учні, які належать до мовної більшості (метою навчання яких є опанування другої мови, що часто потрібно для майбутньої професії, і ознайомлення з іншими культурами)	Учні, які належать до мовної меншості (метою навчання яких є опанування державної мови та розвиток рідної), а також учні, які належать до мовної більшості (метою навчання яких є опанування другої мови, що часто потрібно для майбутньої професії, і ознайомлення з іншими культурами)
Мови, що використовують у класі	українська та мова нацменшини	англійська та мова нацменшини
Мовний результат	одномовність, часткова двомовність, грамотність у двох мовах (функціональна) двомовність	одномовність, часткова двомовність, грамотність у двох мовах, (функціональна) двомовність

Джерело: [складено на основі власних досліджень автора].

Додаток 3

Термінологічний словник

[складено автором на основі узагальнення досліджень науковців]

Акультурація – процес засвоєння особистістю, що виросла в культурі А, елементів культури Б.

Американізація – вплив США на поп-культуру, бізнес-моделі, мову і політику інших країн або представників національних меншин.

Багатомовність – це володіння багатьма мовами і здатність переключатися з одного мовного коду на інший залежно від ситуації спілкування.

Білінгвізм (двомовність) – це володіння двома мовами і регулярне переключення з однієї мови на іншу залежно від ситуації спілкування.

Гегемонія – провідна роль, перевага в силі, впливі, керівництві.

Гендерна рівність – однаковий статус для жінок і чоловіків. Вона означає, що чоловіки та жінки мають однакові умови для реалізації своїх людських прав та однаковий потенціал для здійснення свого внеску в національний, політичний, економічний, соціальний та культурний розвиток, а також рівні права на користування результатами цього розвитку.

Двомовна сім'я – сім'я, де досить часто і вправно користуються двома мовами.

Двомовне навчання – цілеспрямований процес формування у школярів двомовності або здатності послуговуватися в житті двома мовами шляхом опанування змісту загальноосвітніх предметів з використанням двох мов задля одночасного вдосконалення знань з рідної й іноземної (нерідної) мов.

Двомовна освіта – складова мультикультурної освіти; інтегративний елемент суспільства, що сприяє зміцненню міжетнічних зв'язків для досягнення успішного міжкультурного спілкування людей та здатності порозумітися за умови суттєвих відмінностей у сприйнятті світу; компонент педагогічного процесу, що відображає сучасні освітні потреби суспільства;

елемент мовної (лінгвістичної) освіти, спрямований на взаємодію та розвиток двох лінгвокультур.

Державна мовна політика – система заходів (політичних, юридичних, адміністративних), спрямованих на регулювання мовних відносин у державі, зміну чи збереження мовної ситуації в державі тощо.

Десеґрегація – ліквідація законодавства, яке розділяє населення за расовою ознакою.

Диглосія – співіснування двох мов, при якому рівнозначність, функціональний баланс між ними порушується на користь однієї, яку починають кваліфікувати як «потужну» і тому здатну обслуговувати вищі функції соціального життя, а іншу – як «слабку», і тоді їй відводиться місце лише в окремих функціональних сферах, напр., особистісної комунікації, повсякденно-побутового вжитку тощо.

Дискримінація за національною ознакою – відмінність за національною належністю, усунення, обмеження або перевага, що заперечує або зменшує рівне здійснення прав. Поняття охоплює унеможливлення або обмеження можливостей для членів, як правило, груп національних меншин відносно можливостей інших груп (зазвичай національної більшості).

Емпіричне підґрунтя – підґрунтя, отримане шляхом експерименту, на практиці, основане на досвіді, спостереженні.

Етнічні спільноти – види стійкого соціального угруповання людей, що склалися історично.

Імерсійне навчання – навчання другою мовою, в ході якого поки діти не використовують свою рідну мову в школі, читати і писати нею вони навчаються поза стінами школи. Велику роль відіграє допомога у цьому батьків.

Ксенофобія – поняття, що позначає нав'язливий страх стосовно чужинців чи просто чогось незнайомого, чужоземного або страх перед чужоземцями та ненависть до них.

Культура – це система цінностей і форм поведінки, що відрізняє одну групу людей від іншої і поєднує в собі досягнення суспільства в його матеріальному та духовному розвитку, а мова є обов'язковим її компонентом.

Міжкультурна (міжгрупова) освіта – індивідуальний процес розвитку особи, що зумовлює зміну поведінки індивідуума, пов'язаного з розумінням і ухваленням культурно-специфічних форм поведінки представників інших культур. При цьому чітко усвідомлюється проміжний стан між рідною й іноземною культурами.

Мова – соціальний витвір, який є результатом діяльності як індивідуума, так і суспільства, засобом якого ми виражаємо свої ідеї, емоції та бажання, який є елементом певної культури.

Мовна політика – сукупність ідеологічних постулатів і практичних дій, спрямованих на регулювання мовних відносин у країні або на розвиток мовної системи у певному напрямі. У багатонаціональних державах мовна політика є складником національної політики. Вона віддзеркалює її принципи, відповідає панівній ідеології. Форми впровадження і спрямування мовної політики детерміновані наявним суспільно-політичним ладом, режимом правління, міжетнічними відносинами в культурі, економіці, релігії тощо. Мовна політика здатна або сприяти зняттю національних конфліктів шляхом підтримки мов національних меншин, або закріплювати привілеї панівної мови.

Натуралізація – процес надання іноземцю громадянства певної країни уповноваженими на те органами.

Нігілізм – світоглядна позиція, суть якої в запереченні цінностей.

Опартунізм – політичний курс, який характеризується пристосуванством, безпринципністю, запопадливістю, зрадою інтересів певної політичної сили чи ідеології.

Організаційно-педагогічні засади двомовного навчання – сукупність структурних, педагогічних, науково-методичних, матеріально-технічних умов, що характеризують і забезпечують навчально-виховний процес з використанням двох мов.

Поліетнічна культура – сукупність матеріальних та духовних цінностей, створених представниками різного етнічного походження, носіями різних етнокультурницьких традицій, етнічного менталітету.

Полікультурна (мультикультурна) освіта – це демократична форма освіти, що передбачає надання рівного права на здобуття освіти людям, які належать до різних етнічних груп та мікрокультур, і запобігає проявам дискримінації будь-якого виду.

Полікультурність – це особливий системотвірний компонент у структурі особистості, її якість, що передбачає визнання багатоманітності культурного простору та здатність до міжкультурної взаємодії.

Сегрегація – різновид дискримінації, який полягає у фактичному чи юридичному відокремленні в межах одного суспільства тих суспільних груп, що вирізняються за расовими, гендерними, соціальними, релігійними чи іншими ознаками, та подальшому законодавчому обмеженні їхніх прав.

Система двомовного навчання у США – це система навчання двох мов і застосування їх для опанування змісту загальноосвітніх предметів; розглядається як реальний навчально-виховний процес, головними компонентами / підсистемами якого є вчитель, учні (мовної більшості й мовної меншості) та матеріальні засоби навчання.

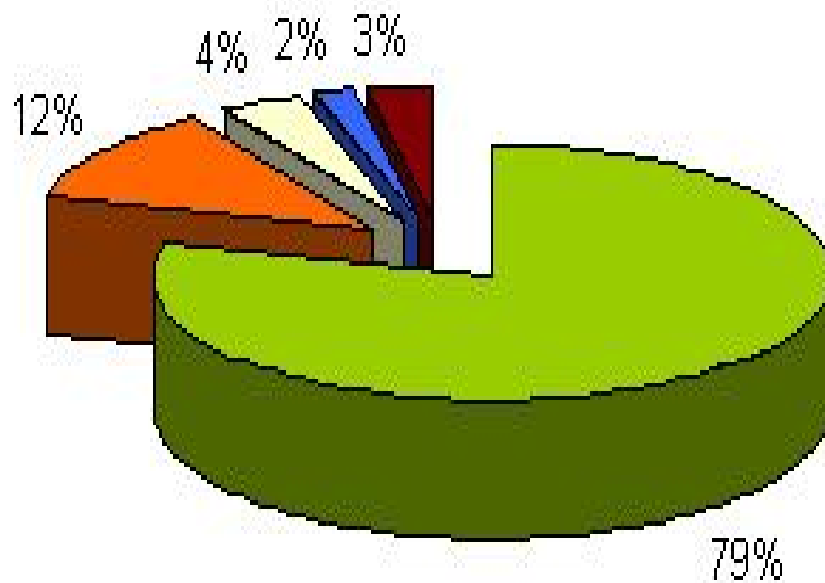
Соціальні рухи – сукупність колективних дій, спрямованих на підтримку соціальних змін.

Спілкування – це складний і багатогранний процес обміну інформацією, взаємодії індивідів, установлення й підтримки їхніх взаємовідносин, взаємовпливу, співпереживання і взаєморозуміння, яке є таким необхідним у полікультурному середовищі.

Субмерсійне навчання – навчання, у ході якого учні, які належать до мовних меншин, не мають змоги розвивати навички володіння рідною мовою, її часто вважають перешкодою на шляху до академічного успіху школярів. Тому рідну мову заміщують другою мовою.

Усталений расизм – політичні теорії і практичні дії, що ґрунтуються на стійкій расовій дискримінації, на поділі людей на біологічно різні групи на основі видимих особливостей зовнішнього вигляду, як-от: колір шкіри, риси обличчя, будова тіла тощо, тобто на раси, і різному ставленні до людей та їхніх спільнот залежно від належності до цих груп (рас). Згідно з расистськими теоріями люди різних рас розрізняються за соціально-біологічною поведінкою. Тобто до зовнішніх ознак «прив'язуються» важливі психологічні, розумові та фізичні особливості, або робляться грубі узагальнення на зразок: «усі негри ліниві», «усі жиди жадібні» тощо. Ця різниця зумовлена механізмами спадковості й не зникає повністю в результаті виховання, соціалізації та інших культурних процесів.

Додаток И
Етнічний склад населення США



- - білі (європеоїди)
- - афроамериканці
- - азіати (монголоїди)
- - американські індіанці і ескімоси
- - інші

Джерело: [175].

Додаток К

Найважливіші організації у США, робота яких присвячена підтримці двомовного навчання

1) «Національна консультативна рада з питань двомовної освіти» (National Advisory Council for Bilingual Education, NACBE);

2) Управління двомовної освіти (Office of Bilingual Education, OBE), що розглядає двомовні навчальні програми;

3) Американська Рада з викладання іноземних мов (American Council on the Teaching of Foreign Languages, ACTFL), що займається поліпшенням і поширенням викладання і навчання всіма мовами на всіх рівнях навчання. ACTFL є самостійною організацією, що охоплює понад 12000 мовних спеціалістів, учнів та студентів, адміністраторів від початкової ланки освіти до освіти випускників;

4) Асоціація двомовної освіти Каліфорнії (California Association for Bilingual Education, CABE) надає різнобічну підтримку двомовній освіті, ресурси та інформацію для запровадження двомовних програм;

5) Викладачі англійської мови Каліфорнії носіям інших мов (California Teachers of English to Speakers of Other Languages, CATESOL) – організація, що складається з викладачів, які викладають англійську мову в Каліфорнії та Неваді, запроваджуючи передовий досвід у галузі освіти і демонструючи високу якість професійного розвитку;

6) Асоціація багатомовної мультикультурної освіти Іллінойсу (Illinois Association for Multilingual Multicultural Education, IAMME) – професійна організація, що сприяє запровадженню високої якості освітньої політики та практики для учнів, які є носіями різноманітних мов і культур, у тому числі вивчення англійської мови;

7) Національна асоціація двомовної освіти (National Association for Bilingual Education, NABE) – єдина національна професійна організація, яка представляє інтереси двомовних учнів та двомовних фахівців у галузі освіти. Мета NABE полягає в тому, щоб дати можливість усім учням стати білінгвами (двомовними). Для цього її члени опікуються захистом прав мовних меншин Америки, які відчують загрозу з боку суто англомовних екстремістів, підтримкою організацій (філіалів) із захисту прав двомовних громадян тощо;

8) Національна мережа для раннього навчання мови (National Network for Early Language Learning, NNELL). Її місія полягає в забезпеченні управління, пропагування і підтримки успішного раннього навчання і викладання мови. Заснована в 1987 році, NNELL надає цінні ресурси для педагогів, батьків та політиків.

Джерело: [548].

Додаток Л

**Соціально-політичні чинники впливу на розвиток двомовного навчання
в Україні та США**

[складено на основі власних досліджень автора]

Соціально-політичні особливості розвитку двомовного навчання	Україна	Сполучені Штати Америки
Кількість мов, якими послуговуються жителі на території країни	Понад 79 мов	Понад 322 мови
Найбільш поширені мови, окрім державної	Російська (14, 273 млн), білоруська (172 тис.), румунська (151 тис.), єврейська (86 тис.), грецька (81 тис.), болгарська (62 тис.), молдовська (46 тис.), татарська (43 тис.), вірменська (43 тис.), польська (22 тис.), німецька (21 тис.), кримськотатарська (15 тис.) та ін.	Іспанська (34,5 млн), французька (1,607 млн), китайська (1,5 млн), німецька (1,382 млн), турецька (1,2 млн), тагальська (1,2 млн), в'єтнамська (1,1 млн), італійська (бл. 1 млн), корейська (894 тис.), російська (700 тис.) та ін.
Період масового введення в країні двомовних програм	1990-і рр. («Закон про мови» (1991))	1960-і рр. («Закон про двомовну освіту» (1968)) (перший федеральний закон про двомовну освіту у США)

<p>Чинники, що зумовили запровадження двомовних програм навчання в країні</p>	<p>Необхідність дотримання рівності цивільних прав громадян, підтримка двомовного навчання освітніми і політичними діячами країни, «Закон про мови» (1991), підтримка двомовного навчання на державному і місцевому рівнях</p>	<p>Дослідження, які довели позитивний вплив двомовного навчання на розумові здібності дитини, народні виступи за рівність цивільних прав громадян, підтримка двомовного навчання освітніми і політичними діячами країни, «Закон про двомовну освіту» (1968), підтримка двомовного навчання на федеральному, державному і місцевому рівнях</p>
<p>Основні засади запровадження двомовного навчання</p>	<p>Рівність можливостей для різних мовних категорій населення, розширення конкурентоздатності та мобільності</p>	<p>Рівність можливостей для різних мовних категорій населення, розширення конкурентоздатності та мобільності</p>
<p>Види двомовності</p>	<p>- Індивідуальна українсько-національна двомовність: а) переважно однобічна (у мовців з основною</p>	<p>- Індивідуальна англо-національна двомовність: а) однобічна (у мовців з основною другою</p>

	<p>українською мовою); б) як природна (в носіїв української мови), так і штучна (напр., внаслідок спеціального вивчення в школі у носіїв російської мови); - асиметрична українсько-російська колективна двомовність (в одних випадках вона завершується майже повним витісненням однієї з мов, а відтак – одномовністю, в інших – переходить у диглосію (співіснування двох мов, при якому рівнозначність між ними порушується на користь однієї з мов))</p>	<p>неанглійською мовою); б) як природна (у нацменшин, що з дитинства проживають у США), так і штучна (у нацменшин, які емігрували нещодавно, внаслідок спеціального вивчення в школі англійської мови або двох мов)</p>
--	---	--

Додаток М

Цілі та принципи, яких дотримується Україна при здійсненні державної мовної політики (стаття 5 Закону України «Про засади державної мовної політики» від 03.07.2012 р.)

1) визнання усіх мов, які традиційно використовуються в межах держави чи її певної території, національним надбанням, недопущення привілеїв чи обмежень за мовними ознаками;

2) забезпечення всебічного розвитку і функціонування української мови як державної в усіх сферах суспільного життя на всій території держави;

3) сприяння використанню російської, інших регіональних мов або мов меншин в усній і письмовій формах у сфері освіти, в засобах масової інформації і створення можливостей для їх використання у діяльності органів державної влади і місцевого самоврядування та інших сферах суспільного життя в межах територій, де такі мови використовують;

4) підтримка і розвиток культурних взаємин між різними мовними групами;

5) забезпечення умов для вивчення української мови як державної, вивчення російської мови, інших регіональних мов або мов меншин і викладання цими мовами з урахуванням стану кожної мови на відповідних рівнях освіти у державних і комунальних навчальних закладах;

6) сприяння здійсненню наукових досліджень у сфері мовної політики;

7) розвиток міжнародного обміну з питань, що охоплюються цим Законом, стосовно мов, що використовуються у двох або декількох державах;

8) поважання меж ареалу поширення регіональних мов з метою забезпечення того, щоб адміністративно-територіальний устрій не створював перешкод їх розвитку.

Джерело: [98].

Додаток Н

**Програма двомовного навчання штату Каліфорнія (м. Сан-Франциско)
(Німецько-американська інтернаціональна школа (The German-American International School))**

<p>Штат Каліфорнія (м. Сан- Франциско)</p>	<p>Програма базується на стандартах Міжнародної організації бакалаврату (<i>International Baccalaureate Organization</i>) штату Каліфорнія і німецькомовних країн, розроблена Міжнародним бакалавратом асоціації світових шкіл, що створює програми для державних і приватних шкіл штатів Каліфорнія і Невада (<i>International Baccalaureate</i>). Вона містить два курси: <i>вступний</i> – для 5 класу (34 години) і <i>основний</i> (36 годин) – для 6–8 класів.</p> <p><i>Мета</i> двомовного навчання в школі – виховання впевненої в собі, гідної, творчої, відповідальної особистості, яка навчається протягом усього життя і вміє глобально мислити.</p>
<p>Двостороння двомовна програма (Two- way bilingual program)</p>	<p><i>Вступний курс</i> (5 клас, 34 години) та <i>основний курс</i> (6–8 класи, 36 годин) охоплюють <i>обов'язкові предмети</i> і <i>предмети за вибором (елективні)</i>.</p> <p>Вступний курс</p> <p><i>Обов'язкові предмети:</i></p> <p>англійська мова</p> <p>рідна мова (англійська або німецька)</p> <p>природничі науки (викладають англійською мовою)</p> <p>фізичне виховання (викладають двома мовами)</p> <p>образотворче мистецтво (двома мовами)</p>

	<p>музика (двома мовами)</p> <p>танці (двома мовами)</p> <p>інші види мистецтва (двома мовами)</p> <p>консультації (двома мовами)</p> <p><i>Елективні предмети:</i></p> <p>математика (викладання англійською і німецькою)</p> <p>гуманітарні науки (англійською і німецькою)</p> <p>іноземні мови (французька або іспанська)</p> <p>Основний курс</p> <p><i>Обов'язкові предмети:</i></p> <p>англійська мова</p> <p>рідна мова (англійська або німецька)</p> <p>фізичне виховання (двома мовами)</p> <p>консультації (двома мовами)</p> <p><i>Елективні предмети:</i></p> <p>математика (викладається англійською і німецькою)</p> <p>гуманітарні науки (англійською і німецькою)</p> <p>іноземні мови (французька або іспанська)</p> <p>образотворче мистецтво (двома мовами)</p> <p>музика (двома мовами)</p> <p>танці (двома мовами)</p> <p>інші види мистецтва (двома мовами)</p>
--	---

Джерело: [540].

Додаток II

Витоки становлення двомовного навчання у США

Сполучені Штати Америки є багатомовною і багатокультурною країною. Сучасний етнічний склад населення країни характеризується особливим різноманіттям (Додаток I). Недарма США називають «плавильним тиглем», «салатним блюдом», у якому змішано багато націй. Процес формування основних етнічних спільнот (Додаток 3) країни пов'язаний виключно з міграціями.

До кінця XV ст., часу відкриття Х. Колумбом Америки, на її території мешкало корінне населення – аборигени-індіанці. З початку XIX ст. сюди прибуло біля 60 млн чоловік з інших країн. У США виділяють шість основних етнічних спільнот, які називають «расами»: білі, афроамериканці, американські індіанці і народності Аляски, азіати, народності Гавайїв та інших островів Тихого океану та інші «раси». Окрім корінного населення, індіанців, а також ескімосів та алеутів, тут живуть європейські іммігранти (англійці, ірландці, німці, скандинави) і нащадки негрів-рабів з Африки. З-поміж європейців найбільше вихідців прибуло з Британських островів. Англо-саксонці стали основою американської нації, що забезпечило перевагу англійської мови і культури. З кінця XIX ст. серед іммігрантів стали переважати вихідці з Південної і Східної Європи (італійці, греки, поляки, чехи, українці), а нині – вихідці з латинської Америки та Азії. Нові переселенці помітно відрізнялися своєю мовою і культурою від попередніх [549].

Нині на території США проживає велика кількість іспаномовного населення (близько 15,4 % на 2008 р.), що досить вагомо впливає на культурну і мовну політику держави. Після американської англійської мови найбільш уживаною на території Сполучених Штатів нині є іспанська. Цією мовою користуються 28 млн жителів США, загальна кількість яких на 2016 р. сягає понад 325 млн [175; 176].

За даними «Бюро перепису населення США» (1990) лінійка частотності застосування мов має такий порядок: англійська, іспанська, французька, німецька, італійська, китайська, тагальська, польська, корейська, в'єтнамська та інші [375].

Етнічно розмаїтий склад населення і потреба для різних етносів у засобі комунікації створили передумови для розвитку багатомовності американців, а саме формування двомовності на рівні шкільної освіти. Потреба запровадження двомовного навчання в освітніх закладах країни була спричинена необхідністю надання якісної освіти етнічно розмаїтому населенню Сполучених Штатів.

Варто зазначити, що ідеали полікультурності американського суспільства та двомовного навчання як одного з її проявів зародилися в Америці ще з часів створення перших колоній. Проведений аналіз дозволяє констатувати, що двомовне навчання як соціально-педагогічне явище набуло поширення у другій половині ХХ ст. Цьому сприяли соціальні рухи (Додаток 3) громадян країни, що мали за мету досягнення рівності у правах населення США.

Перша згадка про організоване навчання двома мовами у США пов'язана з польськими іммігрантами, постійні поселення яких були у штаті Вірджинія з 1608 р. На той час етнічні поляки забезпечували жителів Сполучених Штатів промисловими товарами, необхідними у кораблебудуванні, а також займалися обробкою скла тощо. У 1600-их рр. право займатися таким виробництвом мали тільки англомовні громадяни, але продукція польських поселенців була вищої якості, тому ставлення до них з боку інших жителів штату було дуже шанобливим. Польські поселенці відчували впевненість і намагалися зберегти власну культурну ідентичність.

Перший у Новому Світі зафіксований документально страйк, мета якого полягала у захисті громадянських прав, зокрема права на освіту польською мовою, було влаштовано поляками. У результаті через потребу у

високоякісній продукції на поч. 1620-их рр. етнічним полякам були надані «права англомовних» і започатковано перші в історії США двомовні школи, викладання у яких проводилося англійською і польською мовами. Відтоді різні форми двомовного навчання почали поширюватися всією територією країни [510].

Російська дослідниця М. Данилова зазначає, що у 1700-их рр. в поліетнічному суспільстві Сполучених Штатів Америки, створеному на іммігрантських засадах, домінантну роль стала відігравати система ідеологічних, політичних і культурних цінностей англосаксів, за етнічний стандарт були прийняті WASPs – White-Anglo-Saxon-Protestants – білі протестанти англосакського походження. Відтоді згідно із Законом, що отримав назву «Стандартизоване правило натуралізації» (Додаток 3), від 1790 р. (Uniform Rule of Naturalization) новоприбулі мігранти, які бажали стати громадянами країни, мали знати американську історію і бути здатними послуговуватися англійською мовою [52, с. 88].

Водночас території штатів Пенсильванія і Огайо з XVII ст. були заселеними здебільшого німецькими переселенцями. У цей період мовами бізнесу та управління в Американських Штатах були німецька, шведська і данська. Після війни за незалежність німецька мова стала в цих штатах основною мовою урядового спілкування. Зокрема у Пенсильванії закони і конституційні конвенції друкувалися у німецькомовних виданнях. На думку дослідниці історії американської освіти К. Шмід (C. Schmid), це було пов'язано з тим, що на той час у США були десятки тисяч іммігрантів (близько 277 000 осіб) з Німеччини, більшість з яких мешкало в Пенсильванії (близько 141 000 осіб). У 1824 р. державою було дозволено друкувати офіційні новини як в англомовних, так і в німецькомовних газетах (у 1915 р. ці постанови почали поширюватися на італійську мову та ідиш). В Огайо у 1817 р. державою було дозволено друкувати загальні законодавчі документи у німецькомовних виданнях. А у 1829 р. закони, які стосувалися освіти, було

дозволено друкувати німецькою. Отже, роль німецької мови в Огайо посилювалася. Але у штаті Пенсильванія роль цієї мови була ще більшою, газети тут друкували паралельно англійською і німецькою мовами як основні тогочасні засоби масової інформації штату. У штаті Огайо важлива роль належала ще польській і чеській мовам, газети тут друкували, окрім англійської, польською і чеською мовами, хоча їх тираж був незначним [506, с. 19–21].

Німецька мова у зазначених вище штатах також широко використовувалася як мова викладання і навчання. В обох штатах німецькомовні школи функціонували як приватні установи, підпорядковані церквам.

У 1837 р. офіційно були відкриті німецькомовні й двомовні (англо-німецькі) державні школи. Перша державна двомовна школа для іммігрантів німецького походження була відкрита у Нью-Йорку в 1837 р. Навчання там тривало рік, потім учнів переводили у звичайні школи. Були засновані також вищі навчальні заклади і духовні семінарії, викладання і навчання в яких проводили німецькою мовою. В інших частинах країни німецька мова була використовувана в загальній шкільній системі. За словами дослідника історії розвитку двомовного навчання у США К. Шмід, перші державні школи в Техасі були німецькомовними муніципальними школами. У 1867 р. у штаті Колорадо також були засновані двомовні школи [506, с. 19–21]. У цей час також відкривалися школи, мовами викладання в яких були чеська, китайська, індійська, монгольська, японська та інші. Це свідчило про те, що прихильність до двомовного навчання та повага до культурних цінностей інших народів у країні зростала.

К. Шмід зазначає, що загальна прихильність до німецької мови почала згасати наприкінці XIX століття. Закони, запроваджені у штатах Іллінойс і Вісконсин, вимагали того, щоб більшість предметів викладалася англійською мовою як у приватних, так і в державних школах. Основною причиною цього

був соціальний рух, який вважав німецьку мову і лютеранську релігію чужою. Ці закони скоро були скасовані, але відтоді у державних школах США викладання вже проводилося переважно англійською мовою [506, с. 19–21].

У 1916 р. використання німецької мови у приватних і державних школах багатьох штатів було заборонене. У 1917 р. зі вступом країни у Першу світову війну антинімецькі настрої посилювалися. Оскільки Німеччину стали вважати ворогом, то і мова стала ворожою. До кінця війни такі ж заходи були вжиті владними структурами і стосовно вивчення інших мов [506, с. 19–21]. А отже, двомовне навчання заборонили у більшості штатів, зокрема в штатах Огайо, Айова та Небраска навіть у приватних школах.

Необхідно зауважити, що перед американською державною школою XIX ст. стояло завдання асимілювати мігрантів та осіб, мова спілкування яких була відмінною від англійської. Антиіммігрантські настрої були викликані не тільки проявами расизму, а й релігійними упередженнями, бо більшість громадян країни на той час була проти впливу чужоземної культури і релігії на їхню. Більшість шкіл двомовного навчання, що залишилися на той час, пропонували програми, в основі яких використовувався підхід «пливи або потони» («Swim or Sink»). Але мовні питання стосувалися більше етнічно-політичної, ніж освітньої сфери. Основна мета полягала у підготовці американського громадянина. Якість освіти, а саме опанування змісту предметів у рамках двомовного навчання, поцінювалася низько [506, с. 19–21].

Збільшення території, імміграція населення, індустріалізація, що спричинила зростання великих міст (особливо в північних штатах), відіграли значну роль у формуванні характерних рис американської освіти наприкінці XIX ст. Політика американізації передбачала опанування англійської мови, засвоєння американських стандартів життя, які стали всеосяжними. Американська англійська стала засобом консолідації американської нації.

У кінці XIX – на початку XX ст. відчуження і вороже ставлення з боку англomовного населення відчували до себе сім'ї іммігрантів. Навчання зводилося до асимілювання. Про втрату дітьми позитивної цінності національних традицій у 1902 р. писав Дж. Дьюї, який зауважував, що вони вчать зневажати одяг, манеру поведінки, мову і віру своїх батьків, значення яких більше, ніж поверхове насадження нових звичок [52, с. 90].

Зазначене вище свідчить про те, що концепція «плавильного тигля», що отримала визнання на початку XX ст. і виражала сподівання на те, що в Америці індивіди всіх націй сплавляться у нову расу людей, що колись приведе світ до великих змін, виявилася ілюзією. Крім асиміляції й міжетнічної інтеграції, вона передбачала, що всі жителі Америки мають жити у справедливій, демократичній, вільній від упереджень країні, чого насправді не відбувалося.

Протягом багатьох десятиліть XIX–XX ст. до Сполучених Штатів прибували іммігранти зі східної і південної Європи. Італійці, поляки, чехи, словаки, росіяни, греки, угорці, румуни, представники азійських народів та багато інших прямували до Америки, щоб працювати у шахтах, на заводах, фабриках та фермах. З цього приводу Дж. Гутек (G. Gutek) пише, що на території Сполучених Штатів з'явилися так звані «маленькі Італії», «маленькі Варшави» та ін. Це були угруповання людей (італійці, поляки та ін.), які об'єднувалися на певних територіях за своєю етнічною належністю, щоб жити разом, зберігаючи свої культурні цінності. Але водночас у країні посилювалася асиміляційна ідеологія, що передбачала, що кожен охочий мав стати «справжнім американцем», мав забути про своє етнічне походження згідно з концепцією «плавильного тигля» [407, с. 130].

Насильницької асиміляції й політичної, економічної, соціальної та освітньої дискримінації на той час зазнавали практично всі етнічні групи, які мешкали на території США. Але найбільше страждали американці африканського походження, які несли на собі клеймо «рабів». Значна роль у

боротьбі за рівні права належить видатним постатям, серед яких варто згадати Б. Вашингтона і В. Дюбуа. Це темношкірі лідери, які присвятили життя боротьбі за рівні права афроамериканців у здобутті загальної середньої освіти (Вашингтон) і вищої та професійної освіти (Дюбуа). Багато зусиль у цій боротьбі доклали й інші діячі: М. Кінг, Дж. Франклін та інші, які боролися за цивільні права чорношкірих людей. Пізніше, у 1954 р., Верховний Суд прийняв рішення, яким забороняв сегрегацію (Додаток З) у школах Сполучених Штатів. Це відбулося завдяки тому, що темношкіре населення припинило боятися арештів і можливості втратити роботу, вони консолідувалися в єдиний організм під керівництвом лідерів (М. Кінга та ін.) боротьби за громадянські права. Першими висловили невдоволення темношкірі громадяни Монтгомері, заблокувавши автобусні лінії. Саме в цьому місті, яке вважалось одним із найбільш «сегрегаційних» міст США, відбулася перша перемога меншин проти несправедливості влади. Інші темношкірі американці, натхненні цією перемогою, почали впевнено боротися з тогочасною системою. Вони боролися проти сегрегації в школах, на транспорті, громадських місцях та багатьох інших сферах життя. Це й призвело до рішення Верховного Суду у 1954 р. [407]. Для афроамериканців це було не просто юридичне рішення. Це означало, що їхнє етнічне коріння і культурна самобутність визнані широкими американськими масами як рівні. З цього часу вони мали змогу інтегруватися у мультикультурне суспільство як рівноправні його члени.

У період з 1917 по 1919 р., коли США брали участь у Першій світовій війні, більшість двомовних навчальних програм було скасовано. У той час кількість іммігрантів помітно знизилася, а рух американізації активізувався. Національні конференції управління освітою США, що відбувалися у різних штатах країни, вимагали вивчення англійської мови не тільки дітьми іммігрантів, а і їх батьками, зобов'язуючи їх відвідувати вечірні заняття. До 1923 р. 34 штати оголосили, що американська англійська повинна бути єдиною

мовою навчання в школах як засіб консолідації суспільства [52, с. 91]. Двомовне навчання в цей період стає мало актуальним, всюди спостерігається тотальна асиміляція й американізація суспільства.

У 1920–30-их рр. кількість іммігрантів знову почала зростати. Під впливом «Руху за прогресивну освіту» виникли перші програми кроскультурного навчання, спрямовані на залучення учнів до родових цінностей етнічної культури. На заняттях учнів навчали історії та культурі їхньої батьківщини. Для цього етапу розвитку країни характерне відродження поваги до культури та мови людей різноманітного етнічного походження.

У 30–40-их рр. увага до освітніх проблем американців мексиканського походження зростає. М. Данилова зазначає, що з 1920 по 1929 р. кількість іммігрантів з Мексики збільшилася до 487.775 осіб, але в більшості випадків програми для дітей цієї категорії були націлені на вивчення англійської мови і на прийняття основних американських цінностей. Американізація передбачала, що мовою викладання в державних школах мала бути англійська, а тому неангломовні діти повинні були вивчити англійську, щоб мати успіх у навчанні [52, с. 91]. Це свідчить, що голос іммігрантів на той час був ще занадто слабкий для того, щоб відбулися суттєві зміни у системі освіти, які б стосувалися відродження двомовного навчання.

У 1929 р. представники різних мексикано-американських організацій зустрілися у місті Корпус-Крісті (штат Техас), щоб утворити Лігу об'єднаних латиноамериканських громадян (League of United Latin American Citizens). Ця організація складалася з громадян середнього класу Сполучених Штатів мексикано-американського походження. На відміну від державних шкіл, що намагалися викоринити мексиканську культуру і іспанську мову, Ліга заохочувала розвиток двомовності й вивчення культурних традицій як американців, так і мексиканців. У результаті зусиль членів Ліги об'єднаних латиноамериканських громадян і подібних організацій, робота яких була спрямована на захист прав громадян певних національностей, було покладено

кінець легалізований сегрегації [526, с. 183].

У роки Другої світової війни (1939–1945), на думку М. Данилової, відбувається трансформація етнічної характеристики суспільства північних і західних штатів, куди прямувала значна кількість чорношкірих і латиноамериканців з півдня країни в надії знайти роботу. Жорстока конкуренція на ринку праці сприяла наростанню расової напруженості, що часто виливалася у відкриті сутички. У 1943 р. расові сутички сталися в Лос-Анджелесі, Детройті, Нью-Йорку [52, с. 91].

В академічних колах США на тлі економічних і соціально-політичних змін з'являється рух за міжкультурну / міжгрупову освіту (intercultural / intergroup education movement) (Додаток 3), головним завданням якої було зниження рівня расової дискримінації. Фахівці освітніх галузей працювали над розробленням навчальних курсів з проблем расових взаємин, організували зустрічі представників релігійних, расових і етнічних груп. Науковці вважали, що знання сприятиме розвитку пошани, розуміння культурних особливостей різних етносів та толерантного ставлення до національних меншин. Для реалізації поставлених цілей міжгрупової (міжкультурної) освіти було започатковано два масові проекти: «Міжгрупова освіта в школах, що співпрацюють» («Intergroup Education in Cooperating Schools project»), і «Вивчення міжгрупових стосунків у коледжах» («College Study in Intergroup Relations»). Перший проект був спрямований на зміни в навчальних програмах у початковій і середній школах; другий, який фінансувався Американською освітньою радою, мав за мету посилення міжкультурного компонента у підготовці вчителів для створення сприятливого середовища для розвитку толерантних міжгрупових стосунків у коледжах. З 1945 по 1949 р. в цьому проекті брали участь 24 коледжі.

Міжкультурна освіта, що була на підйомі в 40–50-их рр., в цей період практично зникла з програм шкіл і коледжів у зв'язку з нестабільними настроями у суспільстві щодо проведення освітньої міжкультурної політики,

спричиненими активізацією боротьби національних меншин за свої громадянські права [52, с. 91–92].

1960–70-і рр. ознаменувалися глибокими соціальними змінами. Витоком цього стали соціальні рухи етнічних груп і національних меншин, учасники яких боролися проти дискримінації, сегрегації, расизму, різних видів насилля та нерівності у США.

Додаток Р

Принципи ефективності двомовного навчання

С. Крашен (S. Krashen)	Розробив загальну теорію опанування другої мови, відому як «модель моніторингу (контролю)» («monitor model»). Основним принципом теорії була потреба розрізнення власне здобутків людини і здобутків у процесі навчання. Створив «модель природного підходу» («natural approach model») і «модель поступового виходу» («gradual exit model»), які ґрунтувалися на важливому принципі двомовного навчання – концепції «прийнятного виходу».
Т. Скутнаб-Кангас (T. Skutnabb-Kangas)	Основними принципами, на яких базується розвиток двомовного навчання, називає два принципи – принцип соціальної справедливості та принцип соціальної (спільної) практики.
Л. Малаж (L. Malarz)	Розробила дві класифікації. 1. Принципи двомовного навчання: – учні мають брати активну участь у засвоєнні другої мови (L2); – учні складають свої власні правила засвоєння другої мови (L2); – мова засвоюється від загального до

	<p>конкретного;</p> <ul style="list-style-type: none">– має застосовуватись індивідуальний підхід при вивченні другої мови (L2);– мова краще засвоюється у невимушеній атмосфері;– учень володіє інтуїтивним знанням мови. Здатність користуватися мовою часто виникає раніше, ніж здатність вербалізувати її;– не потрібно намагатися визначити послідовність вивчення мови. Учень засвоює певні правила, спостерігаючи за подіями, які відбуваються навколо;– рівень знання мови учня залежить від його пізнавальних здібностей;– мова засвоюється продуктивно, якщо навколишнє середовище, у якому перебуває учень, є комфортним;– потрібно звертати більшу увагу на значення, а не на форму;– мова засвоюється краще в умовах мовної й культурної різноманітності та активної взаємодії з навколишнім середовищем;– засвоєння і розвиток мови є тривалим процесом;– умови вивчення мови мають
--	--

	<p>узгоджуватися із власним способом засвоєння мови учнем;</p> <p>– мова – це не набір певних навичок, що можна виокремити і яких можна навчити відособлено. Мова засвоюється через активне, наповнене змістом її застосування.</p>
Л. Малаж (L. Malarz)	<p>2. Принципи ефективності двомовного навчання:</p> <p>– вивчення другої мови (L2) має будуватися на основі освітнього і особистого досвіду учнів, з яким вони приходять до школи;</p> <p>– спілкування, навчання, постановка запитань та пізнання нового – це ті речі, які можна робити під час вивчення мови;</p> <p>– за умови, що учні, які вивчають другу мову (L2), однаково встигають у навчанні зі своїми однолітками – носіями мови (L1), пізнавальний і академічний ріст цих учнів буде продовжуватись доти, доки буде розвиватися рівень компетенції у другій мові;</p> <p>– використання наочності для взаємозв'язку графічного і</p>

	<p>лінгвістичного викладу змісту сприяє кращому засвоєнню предметних знань молодшими школярами;</p> <p>– шкільні успіхи учнів, які вивчають другу мову (L2), покращуються і їхнє соціальне зростання значно прискорюється, коли школи активно заохочують участь батьків у навчальному процесі їхніх дітей.</p>
--	--

Джерело: [314; 517, с. 153; 443, с. 2].

Додаток С

Моделі (форми) двомовного навчання

Слабкі моделі (форми) двомовного навчання				
<i>Типи програм</i>	<i>Типові учні</i>	<i>Мови, що використовують у класі</i>	<i>Освітня / Соціальна мета</i>	<i>Мовний результат</i>
Занурення, структуроване занурення Submersion (Structured immersion)	учні, які належать до мовної меншості	мова більшості	асиміляція	одномовність
Занурення з усуненням від звичайних занять (Submersion with withdrawal classes / sheltered English)	учні, які належать до мовної меншості	мова більшості з L2 уроками (проводяться поза класом)	асиміляція	одномовність
Форма сегрегації (Segregationist)	учні, які належать до мовної меншості	мова меншості (примусово)	расова ізоляція	одномовність
Перехідна форма (Transitional)	учні, які належать до мовної меншості	рух від мови меншості до мови більшості	асиміляція	відносна одномовність

Загальноосвітнє навчання з викладанням англійською мовою (Mainstream with Foreign Language Teaching)	учні, які належать до мовної більшості	мова більшості з L2/FL уроками	часткове збагачення	часткова двомовність
Сепаратистська форма (Separatist)	учні, які належать до мовної меншості	мова меншості (без альтернатив)	віддалення / автономність	часткова двомовність
Сильні моделі (форми) двомовного навчання				
<i>Типи програм</i>	<i>Типові учні</i>	<i>Мови, що використовую у класі</i>	<i>Освітня / Соціальна мета</i>	<i>Мовний результат</i>
Імерсія (Immersion)	учні, які належать до мовної більшості	дві мови з більшим акцентом на L2	плюралізм / збагачення	двомовність, грамотність у двох мовах
Підтримувальна (розвивальна) форма / підтримка рідної мови (Maintenance / heritage language)	учні, які належать до мовної меншості	дві мови з акцентом на L1	розвиток / плюралізм / збагачення	двомовність, грамотність у двох мовах

Двостороннє двомовне навчання (Two-way/ dual language)	змішані (учні, які належать до мовної меншості та до мовної більшості)	мова більшості і мова меншості	розвиток / плюралізм / збагачення	двомовність, грамотність у двох мовах
Загальноосвітня форма двомовного навчання (Mainstream bilingual)	учні, які належать до мовної більшості	дві мови більшості	розвиток / плюралізм / збагачення	двомовність, грамотність у двох мовах

За К. Бейкером [448].

У К Р А Ї Н А
ПРИВАТНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
БУКОВИНСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ

58000 м. Чернівці, вул. Ч.Дарвіна, 2-А тел. 55-32-07, факс 51-08-98 E-mail: bukuniver@bukuniver.edu.ua

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Зайцевої Наталії Григорівни
«Організаційно-педагогічні засади двомовного навчання учнів
у закладах середньої освіти США»
на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук
за спеціальністю 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Протягом 2014-2015 років здійснювалося впровадження результатів дисертаційного дослідження Н. Г. Зайцевої у ПВНЗ "Буковинський університет" викладачами кафедри філологічних і суспільних дисциплін при викладанні циклу навчальних занять з дисциплін "Іноземна мова", "Іноземна мова за професійним спрямуванням" та "Педагогіка вищої школи".

Матеріали дослідження автентичних англомовних джерел та результати здійсненого автором історико-педагогічного аналізу становлення і розвитку двомовного навчання в американській школі було введено у зміст навчальних курсів країнознавчого спрямування для студентів відділення загальноосвітньої підготовки. Заслуговує схвалення ретроспективний розгляд чинників становлення двомовного навчання у США та авторська періодизація його розвитку. Результати дисертаційного дослідження Н. Г. Зайцевої використовуються викладачами університету при проведенні лекцій та семінарських занять, у розробці викладачами кафедри методичних рекомендацій до самостійної роботи з тем країнознавчого циклу, підготовці тестових завдань для визначення рівня вхідних та вихідних знань володіння мовою, підготовці завдань з іноземної мови для електронного навчання.

Вважаємо, що впровадження результатів дисертаційного дослідження Н. Г. Зайцевої сприяло поглибленню знань студентів про специфіку та сутність двомовного навчання, особливості його реалізації у закладах середньої освіти США; розширенню загальнокультурного кругозору.

Висловлюємо переконання у теоретичній і практичній значущості проведеного Н. Г. Зайцевою дослідження, а також у доцільності його подальшого запровадження в системі вищої та середньої освіти України.

Довідку про впровадження результатів дисертаційної роботи Н. Г. Зайцевої затверджено на засіданні кафедри філологічних і суспільних дисциплін (протокол № 8 від 8 квітня 2015 р.).

Проректор з наукової роботи
та міжнародних зв'язків
д.т.н., професор



Я. І. Вихлюк



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
УМАНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ПАВЛА ТИЧИНИ
20300, Черкаська обл., м. Умань, вул. Садова, 2, тел. (04744) 3-45-82, факс (04744)
3-45-82, E-mail: udpu@udpu.org.ua УДПУ р/р 35228202004420, банк одержувача УУДКСУ
в Черкас.обл. МФО 854018, код 02125639

Big 30.04.2015 № 1171/09
На № _____ від _____

Г

Г

Г

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційної роботи
Зайцевої Наталії Григорівни
«Організаційно-педагогічні засади двомовного навчання
учнів у закладах середньої освіти США»
на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук
за спеціальністю 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Результати дисертаційного дослідження Н.Г.Зайцевої впроваджуються в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини протягом 2014-2015 рр. при викладанні циклу дисциплін іншомовного профілю.

Дисертанткою здійснено аналіз соціально-педагогічних засад двомовного навчання учнів у закладах середньої освіти США. На особливу увагу заслуговує розроблена автором періодизація розвитку двомовного навчання у рамках федеральної політики США. Доповнення змісту навчально-педагогічних курсів новими змістовими матеріалами сприятиме кращому розумінню закономірностей розвитку двомовного навчання учнів у закладах середньої освіти США і надасть підґрунтя для подальшого використання їх ключових ідей в Україні.

Результати дисертаційного дослідження Н.Г.Зайцевої використовуються викладачами кафедри іноземних мов при проведенні семінарських занять, а також при написанні наукових робіт студентами.

Вважаємо, що впровадження результатів дисертаційного дослідження Н.Г.Зайцевої сприяло поглибленню знань студентів про особливості та закономірності розвитку двомовного навчання учнів у закладах середньої освіти США, підвищенню ефективності навчального процесу та більш ґрунтовній підготовці майбутніх педагогів. Висловлюємо переконання щодо відповідної теоретичної і практичної значущості проведеного дослідження, а також щодо доцільності його подальшого запровадження в системі вищої та середньої освіти України.

Довідка про впровадження затверджена на засіданні кафедри іноземних мов (протокол № 13 від 9 квітня 2015 року).

Проректор
з науково-педагогічної роботи



Т. Д. Кочубей

002046



Міністерство освіти і науки України
Сумська обласна рада
КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
СУМСЬКИЙ ОБЛАСНИЙ ІНСТИТУТ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ
вул. Римського-Корсакова, 5, м. Суми, 40007, тел. /Факс: (0542) 33-40-67;
e-mail: sumy-oippo@rambler.ru Код ЄДРПОУ 02139771

20.06.15 № 23

на № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Зайцевої Наталії Григорівни на тему:
**«Організаційно-педагогічні засади двомовного навчання учнів
у закладах середньої освіти США»**

Довідка видана Зайцевій Наталії Григорівні в тому, що впродовж 2014-2015 н.р. у навчальний процес КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти впроваджувалися результати її дисертаційного дослідження.

З метою апробації дослідження у навчальному процесі було застосовано елементи здійсненого дисертанткою історико-педагогічного аналізу становлення і розвитку двомовного навчання в американській школі та розробленої автором періодизації розвитку двомовного навчання у рамках федеральної політики США.

Запропоновані Зайцевою Н.Г. продуктивні ідеї використовувались у процесі підготовки магістрантів спеціальності «Управління навчальним закладом», що дозволило більш повно та системно досягнути актуальні проблеми сучасної педагогічної компаративістики.

Наслідки використання елементів дослідження Н. Г. Зайцевої позитивні, оскільки сприяють поглибленню знань магістрантів про особливості та закономірності становлення та розвитку двомовного навчання учнів у закладах середньої освіти США та формуванню готовності до застосування передового зарубіжного досвіду в українських школах, що в свою чергу відбивається на більш ґрунтовній підготовці майбутніх управлінців до професійної діяльності.

В результаті опанування елементів дисертаційного дослідження Наталії Григорівни Зайцевої у магістрантів спостерігалися якісні зміни у готовності до професійної діяльності в умовах двомовного навчання, що свідчить про теоретичну та практичну значущість проведеного дослідження.

Результати впровадження елементів дослідження Зайцевої Наталії Григорівни обговорені та затверджені на засіданні кафедри педагогіки та інноваційних технологій (протокол № 17 від «20» травня 2015 р.).

В.о. ректора

кандидат наук з державного управління, доцент



І.А. Медведєв

ГЛУХІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ОЛЕКСАНДРА ДОВЖЕНКА

OLEKSANDR DOVZHENKO
HLUKHIV NATIONAL
PEDAGOGICAL UNIVERSITY

41400, Сумська обл., м. Глухів,
вул. Києво-Московська, 24
E-mail: gdpu@sm.ukrtel.net ,
gnpuoffice@gmail.com
Телефон: (05444) 2-34-27
Факс: (05444) 2-34-74



24. Kyevo-Moskovska Str., Hlukhiv,
Sumy region, Ukraine, 41400
E-mail: gdpu@sm.ukrtel.net ,
gnpuoffice@gmail.com
Telephone: (05444) 2-34-27
Fax: (05444) 2-34-74

«31» 12 2015 р. № 3791

На № _____

ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження Зайцевої
Наталії Григорівни «Організаційно-педагогічні засади двомовного
навчання учнів у закладах середньої освіти США» на здобуття
наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю
13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки**

Упродовж 2013-2014 та 2014-2015 навчальних років Зайцевою Н.Г. здійснювалась робота по впровадженню результатів дисертаційного дослідження в практику підготовки фахівців напряму підготовки 6.020303 Філологія. Мова та література (англійська) у Глухівському національному педагогічному університеті імені Олександра Довженка.

Зміст навчальних курсів педагогічних дисциплін збагатився аналітичними матеріалами щодо актуальних проблем теорії шкільного двомовного навчання в сучасній американській педагогічній думці; ідеями щодо необхідності врахування такого фактора, як розвиток шкільного двомовного навчання під час здійснення освітніх реформаційних процесів; аналізом сучасних концепцій розвитку шкільного двомовного навчання в американській теорії освіти; характеристикою тенденцій розвитку двомовного навчання в практиці діяльності закладів середньої освіти США; рекомендаціями щодо використання позитивного американського досвіду в умовах модернізації освітньої сфери в Україні.

Розгляд тенденцій розвитку двомовного навчання у закладах середньої освіти США сприяв розширенню знань студентів та магістрантів про зарубіжне шкільництво, зокрема двомовне навчання, засвоєнню закономірностей його функціонування та запровадження у процесі реформування освітньої системи.

Зафіксовані в чисельних авторських публікаціях результати досліджень організаційно-педагогічних засад двомовного навчання учнів у закладах середньої освіти США широко використовуються викладачами при проведенні лекційних та семінарських занять педагогічних дисциплін, студентами та магістрантами – під час написання дипломних та магістерських робіт. Вважаємо, що наукова робота Н.Г. Зайцевої є певним внеском у розвиток вітчизняної компаративістики. Наслідки використання елементів дисертаційного дослідження засвідчили його ефективність, оскільки дали змогу систематизувати знання студентів, викликали їх інтерес. З боку викладачів результати дослідження та рекомендації дисертантки отримали позитивні відгуки.

Результати впровадження обговорено та затверджено на засіданні кафедри іноземних мов та методики викладання (протокол № 5 від 24 грудня 2015 р.).

Проректор з наукової роботи
і міжнародних зв'язків

В. П. Зінченко

