ҚАЗАҚСТАН РЕСПУБЛИКАСЫНЫҢ ҚОРҒАНЫС МИНИСТРЛІГІ

Екі мәрте Кеңес Одағының Батыры Т.Ж. Бигелдинов атындағы
Әуе қорғанысы күштерінің Әскери институты

РЕСПУБЛИКАЛЫҚ ҒЫЛЫМИ ДӨҢГЕЛЕК ҮСТЕЛ ЖҰМЫСЫ

«Тілдік емес жоғары оқу орындарында шетел тілін оқытудың өзекті мәселелері және олардың ықтимал шешімдері»

(12 ақпан 2025 ж.)

МАҚАЛАЛАР ЖИНАҒЫ

Шетел тілдер кафедрасы
ӘҚҚӘИ

Ақтөбе, 2025 ж.

УДК 80/81
ББК 81.2
Т93
Рекомендовано к печати Ученым Советом Военного института Сил воздушной обороны имени Дважды Героя Советского Союза Т.Я. Бегельдинова (Протокол № 11 от 25.04.2025 г.)

Под общей редакцией руководителя кафедры иностранных языков ВИ СВО,
к.п.н. А.А. Ергазиной
Редакционная коллегия:
А.С. Тлембаева, А.Н. Абдрахманова

Рецензенты:
Б.Т. Керимбаева, PhD, декан факультета иностранных языков АРУ им. К. Жубанова;
А.Ж. Суюнбаева, PhD, доцент кафедры государственного языка ВИ СВО имени Т.Я. Бигельдинова.

Тілдік емес жоғары оқу орындарында шетел тілін оқытудың өзекті мәселелері және олардың ықтимал шешімдері =
Т93 Актуальные проблемы преподавания иностранного языка в неязыковом вузе и их возможные решения = Current issues in foreign language teaching at non-linguistic universities and their possible solutions: мат-лы Респ. науч. круг. ст. – Актобе: ВИСВО, 2025. – 154 с. – Англ., каз., рус.

ISBN 978-601-81003-4-5

В сборнике представлены тезисы докладов, посвященных актуальным проблемам преподавания иностранных языков в неязыковом вузе, включая вопросы методики и организации учебного процесса, использование современных технологий и цифровых ресурсов, внедрение коммуникативного подхода в учебный процесс, адаптацию учебных материалов к профессиональной направленности обучающихся, а также психолого-педагогические аспекты мотивации к изучению иностранного языка. Особое внимание уделено проблемам межкультурной коммуникации, развитию академических и профессионально-ориентированных языковых навыков, а также возможным решениям данных вопросов.

Сборник ориентирован на широкий круг преподавателей иностранных языков, методистов, исследователей в области педагогики и лингводидактики. Он будет полезен тем, кто интересуется современными методами обучения иностранным языкам, а также тем, кто стремится усовершенствовать свои знания и навыки в этой сфере. В сборнике представлены различные теоретические и практические материалы, которые могут быть полезны как начинающим, так и опытным специалистам.

УДК 80/81
ББК 81.2

ISBN978-601-81003-4-5

Шелестюк Е.В.
Челябинский государственный университет,
ORCID ID: 0000-0003-4254-4439, Scopus Author ID: 26034958400
Челябинск, Россия,
shelestiuk@yandex.ru

ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОЕ ИНТЕГРИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ: ПОДХОДЫ И ПРОБЛЕМЫ

Глобализационные процессы усиливают интерес к многоязычному образованию и межкультурной коммуникации, что способствует развитию методов, таких как CLIL (Content and Language Integrated Learning, предметно-языковое интегрированное обучение). Эффективность и универсальность CLIL остаются предметом дискуссий. Настоящая статья посвящена анализу развития CLIL и связанным с этим проблемам. Основной целью является изучение концепции CLIL и ее применимости на постсоветском пространстве. Для достижения этой цели использованы методы мета-анализа литературных источников, сравнения и сопоставления. Теоретической основой служат труды ведущих зарубежных исследователей, таких как C. Apsel, Anthony Bruton, María Luisa Pérez Cañado, Do Coyle, Philip Hood, David Marsh, Christiane Dalton-Puffer, Stephen Krashen, Francisco Lorenzo и других.

Изучение предметов на иностранном языке делает цель обучения более аутентичной и значимой для учащихся. КЛИЛ способствует развитию мотивации к изучению языка, так как оно становится необходимым для понимания материала по изучаемым предметам.

Вместе с тем, этот метод чреват множеством проблем и вызовов. Одна из главных трудностей связана с недостатком квалифицированных специалистов, способных эффективно сочетать глубокие знания предметной области с высоким уровнем владения иностранным языком. Это создает риск снижения качества преподавания, что особенно это заметно в точных и естественных науках, где требуются строгая терминология и четкое понимание концепций.

Другой существенный вопрос заключается в снижении качества учебников и других образовательных материалов по учебным предметам на иностранном языке, которые часто адаптируются механически, без учета стандартов образования, а также культурного и лингвистического контекста учащихся. Кроме того, существует проблема дискриминации учащихся с недостаточными языковыми способностями, для которых участие в программах КЛИЛ может стать серьезным барьером, мешающим успешному освоению учебного материала. Стоит отметить негативное влияние на базовые предметы, такие как математика и физика, если их преподавание полностью переносится на иностранный язык без надлежащей поддержки на родном.

Один из способов реализации этого принципа – ограничение применения КЛИЛ для базовых предметов или повторение на уроках КЛИЛ тем, уже изученных на родном языке, чтобы обеспечить глубокое понимание материала. Также полезно фокусироваться на отдельных среднезначимых предметах (художественная литература на иностранных языках, технический перевод, чтение и обсуждение иноязычной прессы, деловая коммуникация и прикладная экономика на иностранном языке и т. п.), где использование иностранного языка может быть наиболее эффективным и не создаст лишних трудностей и проблем для учащихся.

Активное внедрение КЛИЛ может привести и к аттриции метаязыков науки в национальных языках, что особенно опасно для сохранения научного потенциала страны. Существует также риск чрезмерной иноязычной аккультурации, когда дети начинают воспринимать мир через призму другой культуры, возможно, утрачивая связь со своей родной. Важно применять эколингвистический подход, который обеспечивает лингвокультурную неприкосновенность учащихся.

Предметно-языковое интегрированное обучение (КЛИЛ) — это метод, где второй/иностранный язык используется для преподавания других предметов. Он стал популярным благодаря сочетанию коммуникативной цели и задачного подхода в обучении. Программа КЛИЛ возникла в Германии в 1963 году как часть франко-германского соглашения для улучшения отношений после Второй мировой войны. Метод охватывает различные образовательные практики и может варьироваться от полной интеграции до отдельных уроков на иностранном языке. Преимуществом КЛИЛ является возможность одновременного развития знаний по предмету и владения иностранным языком. Однако критики указывают на возможное снижение уровня освоения учебного материала из-за использования иностранного языка вместо родного. Кроме того, возникают вопросы об экономической эффективности метода и влиянии на национальные языки..

КЛИЛ тесно связан с коммуникативным подходом (CLT), программами погружения и задачно-ориентированным обучением (TBLT). Ласагабастер и Сьерра утверждают, что CLT важен для всех программ погружения, включая КЛИЛ. Мехисто и другие называют КЛИЛ "зонтичным" термином, объединяющим множество педагогических методов. В КЛИЛ акцент делается на сообщении, а не на форме, однако форма тоже учитывается. КЛИЛ предлагает контекстуализованный дискурс, связанный с учебным предметом, в отличие от подходов, основанных на практических задачах или тексте как таковом. Потребности и мотивации студентов в КЛИЛ схожи с теми, что присутствуют в CLT и TBLT.

Преимущества КЛИЛ включают более реалистичные цели, улучшенную идентификацию учащихся с иностранным языком и появление профессиональной направленности в изучении языка, что привлекает старшеклассников.

Проблемы КЛИЛ заключаются в том, что не все ученики справляются с требованиями программы, отсутствует прямая мотивация для изучения предметов на иностранном языке, если они не связаны с личными интересами учеников.

Применение КЛИЛ может различаться в зависимости от уровня образования и подхода. Утверждение об уникальности КЛИЛ может препятствовать исследованиям в области многоязычного образования. Хотя раннее двуязычие имеет свои преимущества, навыки поздних билингвов могут развиваться за счет увеличения опыта и когнитивных стратегий. Исследование показало, что средние и поздние программы КЛИЛ могут приводить к аналогичным результатам, как и ранние, благодаря повышению когнитивных и метакогнитивных способностей.

Причины принятия КЛИЛ разнообразны: политические власти видят в нём способ улучшить стандарты знания иностранных языков, образовательные системы привлекают мотивацией для учителей и новизной подхода, родители ценят эксклюзивность таких программ, а студенты ощущают свою исключительность. Однако КЛИЛ остаётся элитарной системой, которая может снизить стандарты обучения предметам, отвлечь внимание от традиционного преподавания иностранных языков и оттолкнуть учеников, не обладающих хорошими языковыми способностями. Английский язык занимает центральное место в КЛИЛ. Это не связано с интересом к англоязычным культурам, популярность англоязычного КЛИЛ «обусловлена практической полезностью». Де Грааф и соавторы указывают, что в Нидерландах одна из главных целей изучения английского языка заключается в подготовке к дальнейшему обучению за рубежом. В других странах, прежде всего с романскими языками, судьба выпускников школ и колледжей, обучающихся по программам КЛИЛ на английском языке, не столь определенна.

По идее, цель КЛИЛ должна быть чётче и реалистичнее, чем в традиционном коммуникативном подходе, и эта цель – изучение предмета через родной и второй языки. Однако, несмотря на разнообразие предметов и языков, декларируемых в КЛИЛ, английский язык доминирует, что может привести к вытеснению местных языков из системы образования. Это усиливает гегемонию английского языка и его использование в международных коммуникациях и образовании.

Положительный пример многоязычного КЛИЛ представляет, например, Венгрия, где преподаются 33 предмета на 6 языках. Однако в Нидерландах 11 школьных предметов преподаются в рамках КЛИЛ на английском. По мнению представителей критической языковой педагогики, преподавание основных учебных предметов география, биология, история, математика, физика, информатика и т. д. на английском языке может ограниченно «вводиться в репертуар» учебных заведений Европы, однако не за счет национальных/местных языков.

Для успешного участия в КЛИЛ необходимо достижение порогового уровня владения вторым языком как для учащихся, так и для преподавателей. Недостаточная подготовка учителей и сложность содержания могут создавать значительные препятствия для эффективного обучения. Термин КЛИЛ на практике чаще всего описывает двуязычные образовательные контексты, когда занятия по содержанию ведутся на родном и в некотором малом объеме на втором языке, таким образом, интеграция контента и языка минимальна. Изучение предмета на иностранном языке в целом может повысить лингвистические компетенции, но сложность или незнакомость содержания может затруднять освоение языка. К тому же, КЛИЛ не опирается на принцип коммуникации, обучения общению.

Приобщение студентов к академическим жанрам на иностранном языке, а именно оно происходит при преподавании с помощью КЛИЛ научных дисциплин, сопряжено с немалыми сложностями. В исследовании Хоара, проведенном в Гонконге, показано, что учителя-предметники не могли справиться с содержанием на английском языке, а учителя английского языка могли справиться лишь с ограниченным объемом содержания, что не позволяло им углубленно разрабатывать темы. Макропулос в книге «Погружение в среднем образовании Канады» отмечает нехватку квалифицированных учителей, способных предложить предметные курсы на французском языке для старших классов. В исследовании, описывающих ситуацию в Австрии, показано, что для учителей было типичным упрощать тексты и сведения о предмете до такой степени, что иногда использовались тексты для учащихся начальных классов британских школ. Также в КЛИЛ обучение удлиняет время обучения, так как часто требуется перевод специальных текстов на национальные/родные языки, как показано в исследовании Мехисто.

Существуют серьезные расхождения в вопросе преподавания иноязычной культуры (=иностранной аккультурации) и коммуникативных навыков на иностранном языке. Лоренцо и другие сторонники лингвокультурной нейтральности учебных материалов утверждают, что культурные аспекты не должны быть в центре внимания, акцентируя внимание на инструментальных навыках владения иностранным языком. Однако, согласно адептам лингвокультурного подхода это противоречит целям ЕС по продвижению мультикультурализма и мультилингвизма. Брейдбах и Виброк полагают, что эталонные культуры не следует ассоциировать с нациями, что еще более усложняет проблему. Койл считает, что элементы иноязычной культуры должны присутствовать в учебниках, но не уточняет, каким образом.

В целом, в романских и германоязычных странах (кроме Нидерландов и стран Скандинавии) не допускается сильной англоязычной аккультурации. В университете Дуэньяс лингвокультурный подход к преподаванию английского языка отвергнут, внимание сосредоточено на

инструментальности языковых навыков без инокультурной окраски. Вообще в Испании содержание предмета на родном (испанском) языке, как правило, просто переводится на английский и адаптируется для преподавания (чаще всего после того, как предмет уже был изучен на родном).

Эффективность любой образовательной методики зависит от множества факторов, включая готовность, мотивацию, способности и эмоциональное состояние учащихся. Обучение в условиях КЛИЛ может оказывать положительное воздействие на когнитивную деятельность и пластичность мозга учащихся, однако эти эффекты зависят от таких факторов, таких как нейрофизиология, психология и индивидуальные особенности учащихся. Необходимо учитывать не только методологические аспекты, но и ключевые факторы, определяющие успех в изучении языка, такие как мотивация, интеллектуальные способности, эмоциональное состояние и другие психологические характеристики.

Внедрение КЛИЛ требует индивидуального подхода, который учитывает все эти параметры. Успех КЛИЛ достигается путем сочетания теоретических разработок с практиками, используя различные исследовательские рамки, такие как наблюдение, эксперименты, количественный анализ и лонгитюдные исследования. Влияние КЛИЛ на успеваемость учащихся должно основываться на эмпирических данных, полученных через тщательное исследование с применением статистических методов анализа.

Эгалитарность КЛИЛ (предметно-языкового интегрированного обучения) ставится под сомнение многими исследователями, так как практика показывает, что эта методика далеко не всегда доступна для всех учащихся. Некоторые данные свидетельствуют о том, что КЛИЛ может быть дискриминационным подходом, открывающим доступ к иностранным языкам только для определенной группы учащихся. Например, в испанских школах, где предлагались факультативные программы КЛИЛ, родители с более высоким социально-экономическим статусом чаще отдавали своих детей на эти программы. Это свидетельствует о том, что отбор в КЛИЛ является селективным процессом, в котором преимущество получают дети из семей с более высоким социальным положением.

Имеются данные о том, что результаты обучения по КЛИЛ далеко не всегда положительны и определенные предметы, преподаваемые на иностранном языке, могут вызывать снижение уровня знаний и требований к сформированному уровню компетенций.

Исследование, проведенное Маршем, Хаусом и Конгом в Гонконге, показывает, что школьники, изучавшие географию, историю, естественные науки и математику на английском языке, оказались в неблагоприятном положении по сравнению с учениками, обучающимися на китайском языке. Результаты по этим предметам оставались ниже в течение первых трех лет обучения в средней школе. В Турции, в школах Анатолии, математика и

естественные науки перестали преподаваться на иностранном языке из-за низкого качества подготовки выпускников к университетским экзаменам. Hellekjaer сообщает, что около 42% студентов сталкивались с проблемами на лекциях на английском языке в университете. Seykküla-Leino отмечает, что финские выпускники, не проходившие КЛИЛ, показали значительно лучшие результаты по математике, чем выпускники, прошедшие через КЛИЛ. Это также указывает на то, что, несмотря на первоначальный отбор, учащиеся КЛИЛ находились в менее выгодном положении из-за изучения математики на английском языке.

Эти примеры иллюстрируют, что успех в КЛИЛ зависит от целого комплекса факторов, включая начальный уровень владения языком, квалификацию преподавателей и выбор предметов для преподавания на иностранном языке.

И применение предметно-языкового интегрированного обучения, и сама концепция этого метода в настоящее время еще апробируются, они вызывают много вопросов и сопряжены с рядом проблем. Во-первых, это недостаток предметников, владеющих иностранным языком на высоком уровне, и преподавателей языка (LT), способных на высоком уровне владеть тем или иным неязыковым предметом. Во-вторых, есть свидетельства недостаточно высоких результатов знания точных и ряда естественных предметов в результате такого преподавания по сравнению с преподаванием их на родном языке. В-третьих, отмечается неравенство, возникающее в результате такого преподавания, и дискриминация детей, не достигших порогового уровня владения иностранным языком, но имеющих способности к точным, естественнонаучным, а также сложным дискурсивным гуманитарным предметам. В-четвертых, возникает проблема качества информации в учебниках по общеобразовательным предметам на иностранном языке, издаваемых в странах этого языка, поскольку они не учитывают потребности принимающих стран. В-пятых, с вышеуказанной тесно связана с проблема чужеродной аккультурации. В учебниках гуманитарных предметов, написанных иностранными авторами или в сотрудничестве с иностранными консультантами, заложены культуремы (лингвокультуремы) и идеологемы этого иностранного языка, отражающие видение истории, общественных процессов, культурных и социальных ценностей, в них производится привитие духовных ценностей в виде отбора той или иной литературы для чтения, брендируются персоналии и реалии, выражаются взгляды на приоритетные тенденции и направления общественного развития. Эти аспекты, объединяемые понятием мировидения или картины мира, существенно отличаются в разных странах. Учебники же иностранных авторов на иностранных языках, как указывалось выше, чаще всего не учитывают и не приспосабливают содержание к иной (иным) культурам.

Наконец, в-седьмых, этот подход, вероятно, не является экологичным для родного/национального языка обучающихся, его статуса и подъязыков науки на нем. Сама концепция предметно-языкового интегрированного

обучения чревата долгосрочными последствиями в виде аттриции метаязыков (подъязыков) науки в национальных языках в результате их неиспользования и прекращения выработки на этих метаязыках (подъязыках) нового знания. Ряд исследователей и педагогов высказывают опасения, что эта концепция в долгосрочной своей реализации влечет за собой переход в научном и культурном дискурсах на иностранный (английский) язык как единый (и единственный) язык науки и культуры.

Исходя из обозначенных проблем, полагаем, что необходим эколингвистический подход к применению иностранного языка в преподавании неязыковых предметов, так же, как и в преподавании иностранного языка в качестве языка международного общения. Под эколингвистическим подходом при изучении иностранного языка понимаем отсутствие субтрактивного влияния этого изучения на усвоение и использование национального/родного языка и культуры. Основной принцип эколингвистического подхода мы обозначили бы термином «лингвокультурная неприкосновенность учащихся», то есть сведение к минимуму непрошенного влияния иностранной культуры и идеологии через языковые материалы. Кроме того, эколингвистический подход к обучению иностранным языкам предполагает, что обучение им должно происходить в контексте их использования в реальной жизни, то есть в инструментальном качестве. Цель обучения иностранным языкам должна быть направлена на умение читать литературу, приобретение практических навыков общения с иностранцами, профессионального общения и ведения деловой переписки, а не на погружение в культуру страны иностранного языка.

В целом предметно-языковое интегрированное обучение (КЛИЛ) является эффективным способом усвоения второго/иностранного языка через целенаправленное изучение предмета. Однако содержание, преподаваемое на иностранном языке, не должно относиться к ключевым учебным предметам, оно может отражать определенные нейтральные аспекты иноязычной культуры. Удачными следует признать такие предметы КЛИЛ, как художественная литература на изучаемом иностранном языке, обзор иноязычных газет, технический перевод в советских специализированных языковых школах; уроки бизнеса и экономики, а также деловой коммуникации на иностранном языке в учебных заведениях в перестроечное и постперестроечное время. Экологичным считаем и компонент практической психологии, который принесет пользу в привитии этикетно-коммуникативных норм, навыков общения и саморазвития. Упомянутые предметные области можно изучать в качестве отдельных предметов на иностранном языке, модулей и элементов уроков иностранных языков.

Список использованных источников

1. Admiraal W., Westhoff G., de Bot K. (2006) - Evaluation of bilingual secondary education in the Netherlands: Students' language proficiency in English. Amsterdam: Educational Research and Evaluation, 12/1, 75-93.

2. Anderson L.W., Krathwohl D.R. et al (2001) - A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. Boston, MA: Allyn & Bacon (Pearson Education Group).

3. Apsel C. (2012) - Coping with CLIL: Dropouts from CLIL streams in Germany. International CLIL Research Journal, 1/4. URL: http://www.icrj.eu.

4. Baetens Beardsmore H. (2002) - The significance of CLIL/EMILE в сборнике D. Marsh (ed.): CLIL/EMILE the European Dimension. Jyväskylä, Finland: University of Jyvaskyla, pp. 24–6.

5. Banegas D. (2011) - Content and language integrated learning in Argentina 2008-2011. Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning, 4(2), 32-48. doi:10.5294/laclil.2011.4.2.4.

6. Bellés-Fortuño B., Ferrer-Alcantud C. (2016) - European Higher Education language requirements: English as a vehicular language in the content subject classroom. Beyond the Universe of Language for Specific Purposes: The 21st century perspective. URL: https://www.academia.edu/26717983.

7. Breidbach S., Viebrock B. (2012) - CLIL in Germany: Results from recent research in a contested field of education. International CLIL Research Journal, 1/4. URL: http://www.icrj.eu.

8. Brinton D.M., Snow M.A., Wesche M. (2003) - Content-based second language instruction. Ann Arbor: The University of Michigan Press.

9. Brumfit C.J., Johnson K. (1979) - The Communicative Approach to Language Teaching. Oxford: Oxford University Press.

10. Bruton A. (2002, 2011, 2013): - 2002 - From tasking purposes to purposing tasks. ELT Journal, 56, 280-288. - 2011 - Is CLIL so beneficial, or just selective? Re-evaluating some of the research. System, 39(4), 1-10. doi:10.1016/j.system.2011.08.002. - 2013 - CLIL: Some of the reasons why … and why not. System 41(3):587–597. DOI: 10.1016/j.system.2013.07.001.

11. Bunce P., Phillipson R., Rapatahana V., Tupas R. (2016) - Why English?: Confronting the Hydra. Multilingual Matters, 343 p.

12. Cammarata L., Tedick D.J. (2012) - Balancing content and language in instruction: The experience of immersion teachers. The Modern Language Journal, 96, 251-269.

13. Cañado M.L.P. (2011) - CLIL research in Europe: Past, present, and future. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 15(3), 1-27. DOI: 10.1080/13670050.2011.630064.

14. Carrell P.L., Wise T.E. (1998) - The relationship between prior knowledge and topic interest in second language reading. Studies in Second Language Acquisition, 20, 285-309.

15. Cenoz J., Genesee F., Gorter D. (2013) - Critical Analysis of CLIL: taking stock and looking forward. Applied Linguistics. Oxford University Press, 1–21.

16. Cheng L., Li M., Kirby J.R., Qiang H., Wade-Woolley L. (2010) - English language immersion and students' academic achievement in English, Chinese and mathematics. Evaluation and Research in Education, 23/3, 151-169.

17. Coonan C.M. (2007) - Insider views of the CLIL class through teacher self-observation-introspection. The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 10, 625-646.

18. Coyle D. (2008) - CLIL—A pedagogical approach from the European perspective. In N. Van Deusen-Scholl and N. H. Hornberger (Eds.), Encyclopedia of language and education (2nd ed., Vol. 4: Second and Foreign Language Education, pp. 97-111). New York, NY: Springer.

19. Dalton-Puffer C. (2002, 2007, 2008): - 2002 - Content and language integrated learning in Austrian schools: applied linguistics takes a look. VIEWS 11(1&2), 4-26. - 2007 - Discourse in content and language integrated (CLIL) classrooms. Amsterdam: John Benjamins. - 2008 - Outcomes and processes in content and language integrated (CLIL) learning. In Delanoy, W, Volkmann, L. (Eds.), Future Perspectives in English Language Teaching. Heidelberg: Carl Winter, pp. 7-23.

20. De Graaff R., Koopman G.J., Anikina Y., Westhoff G. (2007) - An observation tool for effective L2 pedagogy in content and language integrated learning (CLIL). The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 10, 603-624.

21. Dueñas M. (2002) - Acquiring cultural knowledge through content-enriched instruction. Babylonia, 3, 58-62. URL from: www.babylonia-ti.ch.

22. Ellis R. (2009) - Task-based language teaching: sorting out the misunderstandings. International Journal of Applied Linguistics, 19, 221-246.

23. Eurydice (2006, 2010) - National summary sheets on education systems in Europe and ongoing reforms. Brussels: Directorate-General for Education and Culture, European Commission.

24. Gajo L. (2007) - Linguistic knowledge and subject knowledge: How does bilingualism contribute to subject development? The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 10, 563-581.

25. García Mayo M.P. (2003) - Age, length of exposure and grammaticality judgments in the acquisition of English as a foreign language. In M. P. García Mayo, Lázaro Ibarrola, A. & Liceras, J. M. (2005) Placeholders in the English interlanguage of bilingual (Basque/Spanish) children. Language Learning, 55(3), 445-489.

26. Garzon-Diaz E. (2018) - From cultural awareness to scientific citizenship: implementing content and language integrated learning projects to connect environmental science and English in a state school in Colombia. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 24(1):1-18. DOI: 10.1080/13670050.2018.1456512.

27. Gierlinger E.W. (2007) - Modular CLIL in lower secondary education: Some insights from a research project in Austria. In Dalton-Puffer, C., Smit, U. (Eds.), Empirical perspectives on CLIL classroom discourse. Frankfurt: Peter Lang, pp. 79-118.

28. Hellekjaer G.O. (2010) - Language matters: Assessing lecture comprehension in Norwegian English-medium higher education. In Dalton-Puffer,

C., Nikula, T., Smit U. (Eds.), Language Use and Language Learning in CLIL Classrooms. Amsterdam: John Benjamins, pp. 233-258.

29. Hemmi C., Banegas D.L. (2021) - CLIL: An overview. In C. Hemmi & D. L. Banegas (Eds.), International perspectives on CLIL (pp. 1-20). Palgrave. https://www.springer.com/gb/book/9783030700942.

30. Hoare P. (2010) - Content-based language teaching in China: Contextual influence on implementation. Journal of Multilingual and Multicultural Development, 31/1, 69-86.

31. Hüttner J., Rieder-Bünemann A. (2007) - The effects of CLIL instruction on children's narrative competence. Views 16 (3), 20e27. URL: http://anglistik.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/dep_anglist/weitere_Uploads/Views/views1903CLILspecial.pdf.

32. Kalia V., Wilbourn M., Ghio K. (2014) - Better early or late? Examining the influence of age of exposure and language proficiency on executive function in early and late bilinguals. Journal of Cognitive Psychology, 26(7), 699-713. http://dx.doi.org/10.1080/20445911.2014.956748.

33. Kirkgoz Y. (2007) - English language teaching in Turkey: Policy changes and their implementations. RELC Journal, 38, 216-228.

34. Krashen S. (2004, 2008): - 2004 - Why support a delayed-gratification approach to language education? The Language Teacher, 28/7, 3-7. – 2008 - Language education: Past, present and future. RELC Journal, 39/2, 178-187.

35. Lasagabaster D., Sierra J.M. (2010) - Immersion and CLIL in English: more differences than similarities. ELT Journal, 64/4, 367-375.

36. Llinares A., Morton T. (eds) (2017) - Applied Linguistics Perspectives on CLIL. Amsterdam: John Benjamins. DOI 10.1075/lllt.47.

37. Long M.H., Crookes G. (1992) - Three approaches to task-based syllabus design. TESOL Quarterly, 26, 27-56.

38. Lorenzo F., Casal S., Moore P. (2010) - The effects of content and language integrated learning in European Education: Key findings from the Andalusian Sections Evaluation Project. Applied Linguistics, 31, 418-442.

39. Madrid D., Hughes S. (eds.) (2011) - Studies in bilingual education. Bern: Peter Lang.

40. Makropoulus J. (2010) - Students' attitudes to the secondary French immersion curriculum in a Canadian context. Language, Culture and Curriculum, 23, 1-13.

41. Marsh D. (various works): - The relevance and potential of content and language integrated learning (CLIL) for achieving MT+2 in Europe. URL: https://userpage.fu-berlin.de/elc/bulletin/9/en/marsh.html.- CLIL/EMILE: The European dimension; Actions, trends and foresight potential. Jyväskylä, Finland: UniCOM, Continuing Education Centre, University of Jyväskylä. - Using languages to learn and learning to use languages. URL: http://www.CLILcompendium.com.

42. Mehisto P., Marsh D., Frigols M-J. (2008) - Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education. Oxford: Macmillan.

43. Muñoz C. (2006) - Influence translinguistique et changement de code dans la production d'une L4. Acquisition et Interaction en Langue Étrangère (AILE), 24, 75-99.

44. Netten J., Germain C. (2009) - The future of intensive French. The Canadian Modern Language Review, 65, 757-786.

45. Norton B. (2013) - Identity, Literacy and the multilingual classroom. In S. May (Ed.), The Multilingual Turn: Implications for SLA, TESOL and Bilingual Education. New York: Routledge. Pp. 103-122.

46. Nunan D. (2003) - The impact of English as a global language on educational policies and practices in the Asian-Pacific region. TESOL Quarterly, 37, 589-613.

47. Ruiz de Zarobe Y., Lasagabaster D. (2010) - CLIL in a bilingual community: The Basque autonomous community. In Lasagabaster, D., Ruiz de Zarobe, Y. (Eds.), CLIL in Spain: Implementation, results and teacher training. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing. Pp.12-29.

48. Seikkula-Leino J. (2007) - CLIL learning: Achievement levels and affective factors. Language and Education, 21/4, 328-341.

49. Smith K. (2005) - Is this the end of the language class? The Guardian, 21/1/2005.

50. Swales John M. (1998) - Language, Science and Scholarship. In Asian Journal of English Language Teaching. Vol. 8. Pp. 1-18.

51. Tabari F., Garayzábal E., Sampaio A. (2018) - How far from the premise; a meta-analysis and critical appraisal of literature on content and language integrated learning. European Journal -of-Foreign Language Teaching. Volume -3. Issue-4-1. Pp. 60-103.

52. Tan M. (2011) - Mathematics and science teachers' beliefs and practices regarding the teaching of language in content learning. Language Teaching Research, 15, 325-342.

53. Van de Craen P., Mondt K., Allain L., Gao Y. (2007) - Why and how CLIL works. VIEWS, 16/3, 70-78.

54. Várkuti A. (2010) - Linguistic benefits of the CLIL approach: Measuring linguistic competences. International CLIL Research Journal, 1/3, 67-79.

55. Vez José (2009) - Manuel Multilingual Education in Europe: Policy Developments. Porta Linguarum Revista Interuniversitaria de Didáctica de las Lenguas Extranjeras. DOI: 10.30827/Digibug.31856.

56. Wesche M.B. (2002) - Early French Immersion: How has the original Canadian model stood the test of time? In Petra Burmeister, Thorsten Piske and Andreas Rohde (eds.) 2002. An integrated view of language development. Papers in honour of Henning Wode. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier, 357-379.

57. Willis Jane (1996) - A Framework for Task-based Learning. Longman. 183 p.

РЕСПУБЛИКАЛЫҚ ҒЫЛЫМИ ДӨҢГЕЛЕК ҮСТЕЛ ЖҰМЫСЫ
«Тілдік емес жоғары оқу орындарында шетел тілін оқытудың өзекті мәселелері және олардың ықтимал шешімдері»

МАҚАЛАЛАР ЖИНАҒЫ

Ақтөбе, 2025 ж. 12 ақпан

Басуға қол қойылған күні 14.04.2025
Қалыбы 60х84 $^{1}/_{16}$ Есепке алынатын баспа табағы 9,22
Таралымы 50

ӘҚК Әскери институт баспаханасында
Дайын оригинал-макеттен басылған
Ақтөбе қаласы, Ә.Молдағулова даңғылы, 39