

УДК 373.3/5:81'246.2

DOI <https://doi.org/10.37915/pa.vi62.737>Лотфі Гаруді Г. С.,  
[orcid.org/0000-0003-1841-7798](https://orcid.org/0000-0003-1841-7798)

## МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ З УДОСКОНАЛЕННЯ БІЛІНГВАЛЬНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

У статті розглянуто актуальну для сучасної педагогічної теорії та практики проблему вдосконалення білінгвальної освіти майбутніх учителів як одного з ключових напрямків професійної підготовки в контексті інтернаціоналізації вищої освіти, євроінтеграційних процесів в Україні та зростання мовного різноманіття в українській школі. Досліджено сутність білінгвального навчання як системного педагогічного явища, здійснено групування програм білінгвальної освіти за трьома базовими моделями, що традиційно виокремлюються в зарубіжній і вітчизняній науковій літературі, – програмою збагачення, яка орієнтована на додаткове оволодіння другою мовою без шкоди для рідної та передбачає симетричний розвиток обох мов як рівноправних інструментів пізнання; програмою переходу, що має компенсаторну природу і використовує рідну мову здобувача як тимчасовий ресурс для опанування мови більшості; програмою збереження мови, спрямованою на підтримку і розвиток мови меншини як культурно-ціннісного феномену в паралельному співіснуванні з мовою більшості. Порівняно їх цільові орієнтири, освітні результати та можливості застосування в підготовці українського вчителя. На основі узагальнення педагогічного досвіду виявлено й обґрунтовано систему з шести взаємопов'язаних педагогічних умов ефективного білінгвального навчання, а саме: обґрунтований вибір мови навчання; науково виправдана послідовність вивчення мов; збалансоване співвідношення часу, відведеного на вивчення кожної мови; аксіологічне забезпечення білінгвізму як ціннісна основа двомовної освіти; функційне співвідношення мов навчання з окремими предметами; оптимізація змісту навчальних програм. Спираючись на проаналізовані моделі та педагогічні умови, розроблено методичні рекомендації з удосконалення білінгвальної освіти майбутніх учителів, що об'єднують чотири взаємопов'язані напрямки: змістово-програмний, технологіко-методичний, аксіолого-культурологічний і кадрово-професійний. У межах кожного напрямку схарактеризовано його склад, сформульовано мету та описано конкретні шляхи реалізації в освітньому процесі закладу вищої педагогічної освіти. Запропоновані рекомендації мають практичне значення для проєктування освітньо-професійних програм, оновлення змісту методичної підготовки та вдосконалення моделей неперервного професійного розвитку викладачів закладів вищої педагогічної освіти.

*Ключові слова:* білінгвальна освіта, майбутні вчителі, професійна підготовка, педагогічні умови, модель збагачення, модель переходу, модель збереження мови, методичні рекомендації, інтегроване навчання змісту й мови, заклад вищої педагогічної освіти.

**Постановлення проблеми.** Сучасний етап розвитку української системи вищої педагогічної освіти характеризується виразною потребою підготовки вчителя, здатного ефективно працювати в полімовному й полікультурному середовищі. Євроінтеграційний курс держави, входження закладів вищої освіти до європейського освітнього простору, активізація академічної мобільності та міжнародної наукової співпраці зумовлюють переосмислення місця іноземних мов у професійній підготовці педагога. Водночас воєнні проблеми останніх років, масштабні міграційні процеси, поява в українських школах дітей із різним мовним досвідом актуалізують практичну потребу в учителях, які володіють методиками навчання у двомовному класі і здатні підтримувати

українську мову як державну за одночасного розвитку в учнів іншомовної комунікативної компетентності.

Попри значний інтерес наукової спільноти до проблем двомовного навчання, чинна практика білінгвальної підготовки майбутніх учителів у закладах вищої педагогічної освіти залишається здебільшого фрагментарною. Поширеним є підхід, за якого білінгвальний вимір професійної освіти зводиться до механічного збільшення годин на іноземну мову або до епізодичного викладання окремих дисциплін англійською без належного методичного супроводу, без узгодження з логікою фахової підготовки і без урахування ціннісно-сміслового навантаження двомовного навчання.

На наш погляд, такий підхід не розв'язує ключового завдання – формування в майбутнього педагога цілісної професійної готовності працювати в білінгвальному освітньому середовищі. Отже, постає потреба розроблення системних методичних рекомендацій, які б спиралися на обґрунтовану типологію моделей білінгвального навчання, визначений комплекс педагогічних умов і враховували специфіку сучасної української школи.

**Аналіз досліджень.** Проблема білінгвальної освіти має розгалужену традицію наукового осмислення, у якій органічно поєднуються зарубіжний і вітчизняний досвід. Фундаментальні теоретичні засади двомовного навчання представлено у працях К. Бейкера і В. Райта [12], які запропонували розгорнуту класифікацію програм білінгвальної освіти за ознаками мети, цільової аудиторії та освітнього результату. Глибоке осмислення компенсаторної й збагачувальної природи білінгвальних програм, а також впливу соціокультурного контексту на їх ефективність здійснено О. Гарсією, А. Лін і С. Меєм [13], чий роботи сформувавши сучасний дискурс багатомовної освіти. Особливе місце в науковій літературі останніх років посідають дослідження Д. Коїла й О. Меєра [14], які поглибили розуміння інтегрованого навчання змісту і мови (Content and Language Integrated Learning, CLIL) як провідного методологічного підходу до білінгвальної освіти та запропонували концепцію плюрилітерасі (Pluriliteracies) як її закономірного розвитку. Розвідки Дж. Сенос і Д. Гортер [15] розширили уявлення про педагогічне транслінгування як гнучкий інструмент роботи з ресурсами обох мов в освітньому процесі, а теоретичні узагальнення С. Мея [16] окреслили методологічні рамки моделей мовного занурення.

У вітчизняному науковому полі проблематика білінгвальної підготовки педагогів активно розробляється з позицій компетентнісного, культурологічного й соціокультурного підходів. Н. Бідюк [1] розглядає білінгвальну складову в ширшій рамці компетентнісного виміру професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов. Р. Гришкова [2] пропонує теоретико-методологічний аналіз білінгвальної освіти у вищій школі, наголошуючи на її системному характері. Праці І. Задорожної [3] присвячено організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння англійською комунікативною компетенцією, що безпосередньо дотичне до білінгвального контексту. Г. Коваль [4] розкриває методичні аспекти застосування CLIL у підготовці майбутніх учителів, а Л. Морська [5] обґрунтовує методику навчання іноземних мов у полілінгвальному освітньому середовищі. Ґрунтовний аналіз білінгвальної професійної підготовки майбутніх учителів у контексті європейської інтеграції представлено у працях О. Первака [6]. Методику формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності системно висвітлено в дослідженнях С. Ніколаєвої, О. Бігич, Н. Бориско [7], а формування професійної мовленнєвої компетентності майбутнього вчителя іноземної мови – у монографії О. Мисечко [8]. Теоретико-практичні засади побудови шкільних підручників іноземних мов, що безпосередньо пов'язані з питаннями білінгвальної освіти, розроблено В. Редьком [9]. Нормативно-правовий контекст вдосконалення підготовки вчителів визначено Типовою освітньою програмою підвищення кваліфікації вчителів закладів загальної середньої

освіти [10] і Професійним стандартом «Вчитель закладу загальної середньої освіти» [11], що закріплюють ключові компетентності педагога у нових умовах.

Відаючи належне значущості наявних напрацювань, зауважимо, що методичні аспекти вдосконалення білінгвальної освіти саме майбутніх учителів як окремої категорії здобувачів, що поєднують позиції білінгвального учня і майбутнього білінгвального педагога, висвітлено в науковій літературі не рівномірно. Погоджуємося з думкою дослідників про те, що без чіткого розмежування моделей і без експлікації педагогічних умов будь-які методичні рекомендації ризикують залишитися загальними деклараціями, позбавленими реального організаційного інструментарію.

**Мета статті** – обґрунтувати методичні рекомендації з удосконалення білінгвальної освіти майбутніх учителів на основі групування програм білінгвального навчання за базовими моделями та виявити комплекс педагогічних умов їх ефективної реалізації.

**Викладення основного матеріалу.** Узагальнення міжнародного й вітчизняного досвіду білінгвальної освіти дає підстави стверджувати, що всю різноманітність наявних програм двомовного навчання можна згрупувати за трьома базовими моделями, кожна з яких має власну освітню філософію, цільову аудиторію і прогнозований результат. Першою моделлю є програма збагачення (enrichment model), що орієнтована переважно на здобувачів, які вже володіють мовою більшості, та передбачає додаткове оволодіння другою мовою без обмеження функційного обсягу рідної. У такій моделі обидві мови діють як рівноправні засоби опанування змісту освіти, а результатом стає збалансований білінгвізм, супроводжуваний розвитком бікультурної ідентичності. Класичними прикладами цього типу програм є канадські програми мовного занурення для англійських учнів і європейські практики CLIL, що набули поширення в освітніх системах Іспанії, Німеччини, Польщі й низки інших держав.

Другою моделлю є програма переходу (transitional model), яка має компенсаторну природу й вибудовується за іншою логікою: рідна мова здобувача використовується як тимчасовий мовний місток для опанування мови більшості, після чого поступово витісняється з освітнього процесу. На наш погляд, така модель розв'язує радше соціально-адаптаційні завдання, пов'язані з інтеграцією мовних меншин у домінуюче мовне середовище, аніж власне освітні завдання формування гармонійного білінгвізму. Її потенціал для системи підготовки українського вчителя є обмеженим, проте не може бути проігнорованим – особливо в умовах роботи з внутрішньо переміщеними учнями, дітьми біженців і здобувачами, які повертаються з-за кордону з домінуючою іншомовною освітою.

Третя модель – програма збереження мови (maintenance model) – спрямована на підтримку й розвиток мови меншини як культурно-ціннісного ресурсу. Обидві мови в такій програмі розвиваються паралельно впродовж усього періоду навчання, а освітній процес вибудовується так, щоб жодна з них не займала підпорядкованого становища. Погоджуємося з позицією К. Бейкера і В. Райта [12] щодо того, що саме модель збереження мови дає найстабільніший білінгвальний результат у довгостроковій перспективі. Уважаємо, що в українському контексті ця модель найкраще відповідає завданням підготовки педагога, який мусить підтримувати українську мову як державну й водночас розвивати в учнів іншомовну комунікативну компетентність на високому рівні. Групування програм за цими трьома моделями дає змістовий орієнтир для проектування підготовки майбутнього вчителя, який має не лише вільно володіти двома мовами, а й свідомо обирати модель залежно від контексту школи, профілю класу та конкретних освітніх потреб учнів.

Вивчення практики реалізації білінгвальної освіти в українських і зарубіжних закладах дає підстави визначити систему з *шести взаємопов'язаних педагогічних умов, що забезпечують ефективність двомовного навчання.*

Першою з них є обґрунтований вибір мови навчання, що передбачає ухвалення стратегічного рішення щодо того, яка мова стане основною для викладання змістових

дисциплін, а яка виконуватиме функцію мови підтримки. Такий вибір не може бути ситуативним: він ґрунтується на аналізі мовного середовища здобувачів, кадрового потенціалу закладу і стратегічних завдань підготовки. Друга умова – послідовність вивчення мов – визначає, з якого етапу професійної підготовки починається цілеспрямоване занурення у другу мову, коли вводяться перші дисципліни іноземною і в якій логіці нарощується складність іншомовного компонента впродовж усього циклу навчання. Третя педагогічна умова стосується часового співвідношення мов – тобто реальної частки навчального часу, відведеної на кожну мову у програмі. Диспропорція на користь однієї з мов швидко призводить до асиметричного білінгвізму, за якого одна мова домінує, а друга перетворюється на формально присутній елемент освіти. Тому часовий розподіл має бути не декларативним, а чітко закріпленим у навчальному плані з подальшим моніторингом його реалізації. Четверта умова – аксіологічне забезпечення білінгвізму – є, на нашу думку, найменш технологізованою, проте чи не найважливішою. Вона передбачає формування у здобувача ціннісного ставлення до обох мов через зміст гуманітарних дисциплін, зразок мовної поведінки викладача та культурно-мистецький компонент освітнього процесу. Без аксіологічного стрижня навіть бездоганно організована методика дає лише формальне двомовлення, позбавлене внутрішньої опори і швидко згасає після закінчення формальної освіти. П'ята умова – функційне співвідношення мов навчання з окремими предметами – передбачає закріплення за кожною мовою тих дисциплін, у яких вона найповніше виконує свою освітню функцію. Наприклад, методика викладання іноземних мов доцільно подавати цільовою мовою, дисципліни психолого-педагогічного циклу – переважно українською з включеннями іноземної термінології, а фахові дисципліни порівняльного характеру – у змішаному білінгвальному форматі. Шоста умова – оптимізація змісту навчальних програм – означає ревізію навчального матеріалу з погляду того, чи справді обрана мова викладання розширює професійні горизонти здобувача, чи лише дублює вже засвоєне. Уважаємо, що білінгвальним має бути не стільки подання, скільки сам зміст – із залученням автентичних іншомовних джерел, міжнародного термінологічного апарату й компаративного компонента, який дає змогу здобувачу орієнтуватися у світових педагогічних тенденціях.

Виокремлені моделі й педагогічні умови утворюють теоретико-методичну основу, на якій нами розроблено систему методичних рекомендацій з удосконалення білінгвальної освіти майбутніх учителів. Ці рекомендації об'єднано в чотири взаємопов'язані напрямки, які, взяті разом, утворюють цілісну методичну архітектуру перетворень у закладі вищої педагогічної освіти.

Перший напрямок – змістово-програмне вдосконалення – охоплює роботу з освітньо-професійними програмами, силабусами окремих дисциплін і навчально-методичними комплексами. Його змістовим ядром є ревізія чинного наповнення з позицій моделі збереження мови та моделі збагачення як базових для української педагогічної освіти. Метою напрямку є забезпечення такого змістового наповнення підготовки, у якому обидві мови функціонують як рівноправні інструменти опанування педагогічного фаху. Шляхи реалізації цього напрямку різноманітні й взаємодоповнювальні. До них належить запровадження білінгвальних модулів у межах професійноорієнтованих дисциплін; перерозподіл тем між мовами навчання на засадах функційного співвідношення; розроблення глосаріїв педагогічної термінології двома мовами; включення порівняльного аналізу українських і зарубіжних педагогічних концепцій у зміст курсів із педагогіки, дидактики, методики викладання. Водночас доцільним видається проектування наскрізних міждисциплінарних завдань, виконання яких вимагає від здобувача одночасної роботи з джерелами обома мовами, що забезпечує природне занурення в білінгвальний професійний дискурс.

Другий напрямок – технологіко-методичне вдосконалення – охоплює освітні технології, методи й форми роботи, які забезпечують реальне занурення здобувача

у білінгвальне середовище. Його методичним стрижнем є інтегроване навчання змісту і мови (CLIL), доповнене проєктним, кейсовим і симуляційним підходами, що добре зарекомендували себе у практиці підготовки педагогів [4; 14]. Метою напрямку є формування в майбутнього вчителя не пасивної рецепції двомовного матеріалу, а активної професійної поведінки – здатності пояснювати, перефразувати, коментувати, рефлексувати й оцінювати двома мовами в реальних педагогічних ситуаціях. Серед шляхів реалізації цього напрямку рекомендуємо систематичне впровадження CLIL-занять із демонстрацією здобувачам самої технології «зсередини»; проведення мікрвикладання двома мовами з подальшим відеоаналізом і груповою рефлексією; використання симуляційних кейсів, у яких здобувач постає в ролі вчителя білінгвального класу; організацію тандемних занять із залученням іноземних лекторів або носіїв мови. Ефективним, на наш погляд, є формат педагогічної практики у школах із білінгвальними програмами, де здобувач має можливість спостерігати дію розглянутих педагогічних умов у реальному освітньому середовищі й поступово переносити цей досвід на власну професійну діяльність.

Третій напрямок – аксіолого-культурологічне вдосконалення – об'єднує ціннісно-смысловий компонент підготовки: ставлення здобувача до української мови як державної, до другої мови як інструмента професійного зростання і виходу у світовий педагогічний дискурс, а також до мовного різноманіття учнівства як ресурсу, а не перешкоди. Цей напрямок безпосередньо реалізує умову аксіологічного забезпечення білінгвізму й відповідає завданням формування в майбутнього вчителя стійкої системи ціннісних орієнтацій, у якій білінгвізм сприймається як педагогічна і громадянська позиція, а не лише як набір комунікативних навичок. Реалізація напрямку передбачає насичення змісту гуманітарних курсів матеріалом, що демонструє культурну цінність обох мов через порівняльне літературознавство, історію педагогічної думки, культурологічні студії. Окремим напрямком є організація позааудиторної діяльності: дискусійних клубів, перекладацьких майстерень, волонтерських ініціатив мовної підтримки внутрішньо переміщених учнів. Уважаємо за доцільне також запровадження рефлексивних щоденників здобувача, у яких фіксуються власні мовні вибори у професійних ситуаціях й аналізуються їх ціннісні підстави, що сприяє становленню свідомої білінгвальної ідентичності майбутнього педагога.

Четвертий напрямок – кадрово-професійне вдосконалення – стосується викладацького корпусу закладу вищої педагогічної освіти й механізмів його неперервного професійного розвитку щодо білінгвальної компетентності. Без кваліфікованого викладача жодна з попередніх умов не може бути забезпечена належним чином, тому саме цей напрямок виконує функцію інституційного гаранта результативності всієї системи. Його мета полягає у створенні умов для того, щоб викладачі профільних дисциплін володіли не лише другою мовою на рівні, достатньому для викладання, а й методикою білінгвального навчання – включно з CLIL, педагогічним транслінгуванням [15] і технологіями мовної підтримки здобувачів із різним рівнем іншомовної підготовки. До інструментів реалізації напрямку відносимо впровадження цільових програм підвищення кваліфікації викладачів із білінгвальної методики; внутрішні сертифікаційні траєкторії з визначеними критеріями мовної і методичної готовності; академічні стажування у закордонних закладах-партнерах; менторські пари, у яких досвідчений білінгвальний викладач супроводжує молодого колегу у процесі входження у двомовне викладання; інституційну підтримку наукових досліджень у галузі білінгвальної освіти. Окремою важливою складовою є розроблення внутрішніх стандартів мовної якості викладання, що унеможливають формальне декларування білінгвального статусу курсу без відповідного кадрового забезпечення.

Запропоновані чотири напрямки вдосконалення не існують ізольовано і не зводяться до арифметичної суми окремих заходів. На наш погляд, їх синергійний ефект досягається лише за умови системної координації на рівні закладу вищої

педагогічної освіти – коли зміни у програмах підкріплюються технологічною підтримкою, ціннісним супроводом і кадровим розвитком. Саме така архітектоніка перетворює методичні рекомендації з набору точкових рішень на інструмент комплексної трансформації білінгвальної підготовки майбутніх учителів.

**Висновки.** Проведене дослідження підтверджує, що білінгвальна освіта майбутніх учителів постає складною системою, у якій взаємодіють три базові моделі програм двомовного навчання – збагачення, переходу та збереження мови – і шість взаємопов'язаних педагогічних умов, що забезпечують їх реалізацію в освітньому процесі. Для системи підготовки українського педагога найпродуктивнішим орієнтиром є модель збереження мови, доповнена елементами збагачувального підходу, тоді як елементи моделі переходу можуть бути затребуваними у специфічних контекстах роботи з певними категоріями учнівства.

Розроблена на цій теоретичній основі система методичних рекомендацій з удосконалення білінгвальної освіти майбутніх учителів об'єднує чотири напрямки – змістово-програмний, технологіко-методичний, аксіолого-культурологічний і кадрово-професійний. Вони утворюють цілісну методичну архітектуру, що переводить теоретичні положення про моделі і педагогічні умови у площину конкретних організаційних, методичних і кадрових рішень. Уважаємо, що впровадження запропонованих рекомендацій дасть змогу перейти від фрагментарних практик до системної білінгвальної освіти, адекватної сучасним проблемам української школи і завданням інтеграції вітчизняної педагогічної освіти в європейський простір.

Перспективи подальших наукових розвідок убачаємо в розробленні діагностичного інструментарію для оцінювання рівня білінгвальної професійної готовності майбутнього вчителя, в експериментальній перевірці запропонованих напрямів у закладах вищої педагогічної освіти різних регіонів України та в компаративному дослідженні результативності білінгвальної підготовки педагогів у різних освітніх системах.

#### **Список використаних джерел:**

1. Бідюк Н. М. Професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов у закладах вищої освіти: компетентнісний вимір. *Педагогічний дискурс*. 2021. Вип. 30. С. 15–22.
2. Гришкова Р. О. Білінгвальна освіта у вищій школі: теоретико-методологічний аспект. *Наукові праці*. Педагогіка. Миколаїв: ЧНУ ім. Петра Могили, 2020. Т. 333. Вип. 321. С. 27–33.
3. Задорожна І. П. Теоретико-методичні засади організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння англomовною комунікативною компетенцією : монографія. Тернопіль: ТНПУ, 2020. 414 с.
4. Коваль Г. В. Інтегроване навчання предмета й мови (CLIL) у підготовці майбутніх учителів: методичний аспект. *Іноземні мови*. 2022. № 3. С. 22–29.
5. Морська Л. І. Методика навчання іноземних мов у полілінгвальному освітньому середовищі: навч. посіб. Львів: ЛНУ ім. І. Франка, 2021. 256 с.
6. Первак О. П. Білінгвальна професійна підготовка майбутніх учителів у контексті європейської інтеграції. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. Педагогічні науки. 2023. № 114. С. 94–102.
7. Ніколаєва С. Ю., Бігич О. Б., Бориско Н. Ф. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності: курс лекцій. Київ : Ленвіт, 2020. 344 с.
8. Мисечко О. Є. Формування професійної мовленнєвої компетентності майбутнього вчителя іноземної мови: теорія і практика. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2021. 312 с.
9. Редько В. Г. Теорія і практика побудови шкільних підручників іноземних мов для закладів загальної середньої освіти. Київ : Педагогічна думка, 2021. 400 с.
10. Типова освітня програма підвищення кваліфікації вчителів закладів загальної середньої освіти, які впроваджують новий Державний стандарт базової середньої освіти: наказ Міністерства освіти і науки України від 12.10.2022 № 904. URL: <https://mon.gov.ua>
11. Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти»: наказ Міністерства освіти і науки України від 29.08.2024 № 1225. URL: <https://mon.gov.ua>

12. Baker C., Wright W. E. Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. 7th ed. Bristol: Multilingual Matters, 2021. 520 p.
13. García O., Lin A. M. Y., May S. Bilingual and Multilingual Education. 2nd ed. Cham: Springer, 2020. 444 p.
14. Coyle D., Meyer O. Beyond CLIL: Pluriliteracies Teaching for Deeper Learning. Cambridge: Cambridge University Press, 2021. 310 p.
15. Cenoz J., Gorter D. Pedagogical Translanguaging. Cambridge: Cambridge University Press, 2021. 75 p.
16. May S. Bilingual/Immersion Education: What the Research Tells Us. *Encyclopedia of Language and Education*. Cham: Springer, 2022. Pp. 1–16.

### References:

1. Bidiuk, N. M. (2021). Profesiina pidhotovka maibutnikh uchyteliv inozemnykh mov u zakladakh vyshchoi osvity: kompetentnisnyi vymir [Professional training of future foreign language teachers in higher education institutions: A competence dimension]. *Pedahohichniy dyskurs*, 30, 15–22 [in Ukrainian].
2. Hryshkova, R. O. (2020). Bilinhvalna osvita u vyshchii shkoli: teoretyko-metodolohichniy aspekt [Bilingual education in higher school: Theoretical and methodological aspect]. *Naukovi pratsi. Pedahohika*, 333 (321), 27–33 [in Ukrainian].
3. Zadorozhna, I. P. (2020). Teoretyko-metodychni zasady orhanizatsii samostiinoi roboty maibutnikh uchyteliv z ovolodinnia anhlomovnoiu komunikatyvnoiu kompetentsiieiu [Theoretical and methodological foundations of organising the self-study of future teachers in acquiring English-language communicative competence]. Ternopil [in Ukrainian].
4. Koval, H. V (2022). Intehrovane navchannia predmeta y movy (CLIL) u pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv: metodychnyi aspekt [Content and Language Integrated Learning (CLIL) in the training of future teachers: A methodological aspect]. *Inozemni movy*, 3, 22–29 [in Ukrainian].
5. Morska, L. I. (2021). Metodyka navchannia inozemnykh mov u polilinhvalnomu osvitnomu seredovyshchi [Methodology of foreign language teaching in a multilingual educational environment]. Lviv: Ivan Franko National University of Lviv [in Ukrainian].
6. Pervak, O. P. (2023). Bilinhvalna profesiina pidhotovka maibutnikh uchyteliv u konteksti yevropeiskoi intehratsii [Bilingual professional training of future teachers in the context of European integration]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka. Pedahohichni nauky*, 114, 94–102 [in Ukrainian].
7. Nikolaieva, S. Yu., Bihych, O. B., & Borysko, N. F. (2020). Metodyka formuvannia mizhkulturnoi inshomovnoi komunikatyvnoi kompetentnosti [Methodology for the formation of intercultural foreign-language communicative competence]. Kyiv [in Ukrainian].
8. Mysechko, O. Ye. (2021). Formuvannia profesiinoi movlennievoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia inozemnoi movy: teoriia i praktyka [Formation of professional speech competence of future foreign language teachers: Theory and practice]. Zhytomyr: Ivan Franko State University of Zhytomyr [in Ukrainian].
9. Redko, V. H. (2021). Teoriia i praktyka pobudovy shkilnykh pidruchnykiv inozemnykh mov dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity [Theory and practice of designing school textbooks of foreign languages for general secondary education institutions]. Kyiv [in Ukrainian].
10. Typical educational program for advanced training of teachers of general secondary education institutions that implement the new State Standard of Basic Secondary Education: Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine of October 12, 2022 No. 904. Retrieved from <https://mon.gov.ua> [in Ukrainian].
11. Professional standard "Teacher of a general secondary education institution": Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine of July 29, 2024, No. 1225. Retrieved from <https://mon.gov.ua> [in Ukrainian].
12. Baker, C., & Wright, W. E. (2021). Foundations of bilingual education and bilingualism. *Multilingual Matters* [in English].
13. García, O., Lin, A. M. Y., & May, S. (2020). Bilingual and multilingual education. Springer [in English].
14. Coyle, D., & Meyer, O. (2021). Beyond CLIL: Pluriliteracies teaching for deeper learning. Cambridge University Press [in English].

15. Cenoz, J., & Gorter, D. (2021). *Pedagogical translanguaging*. Cambridge University Press [in English].
16. May, S. (2022). Bilingual/immersion education: What the research tells us. In *Encyclopedia of language and education*, 1–16 [in English].

**Lotfi Garoudi H. S.,**  
*orcid.org/0000-0003-2942-1442*

### METHODOLOGICAL RECOMMENDATIONS FOR IMPROVING BILINGUAL EDUCATION OF FUTURE TEACHERS

*The article examines the improvement of bilingual education for future teachers as an urgent issue in contemporary pedagogical theory and practice, particularly in the context of higher education internationalisation, Ukraine’s European integration, and increasing linguistic diversity in Ukrainian schools.*

*Bilingual education is analysed as a systemic pedagogical phenomenon, and three principal bilingual programme models traditionally identified in domestic and international scholarly literature are characterised and compared: the enrichment model, the transitional model, and the language maintenance model.*

*The enrichment model is oriented toward the additional acquisition of a second language while preserving the native language and ensuring the balanced development of both languages as equal tools of cognition. The transitional model serves a compensatory function, using the native language as a temporary resource for mastering the dominant language. The language maintenance model is aimed at preserving and developing minority languages as important cultural and value-based phenomena alongside the majority language.*

*The article compares the educational objectives, expected outcomes, and practical applicability of these models within the professional preparation of Ukrainian teachers.*

*Based on the generalisation of pedagogical experience, six interconnected pedagogical conditions for effective bilingual education are identified and substantiated: reasoned selection of the language of instruction, scientifically grounded sequencing of language acquisition, balanced time allocation between languages, axiological support of bilingualism as a value-based foundation, functional integration of instructional languages with specific academic disciplines, and optimisation of curriculum content.*

*Drawing upon these models and pedagogical conditions, the study develops methodological recommendations for improving bilingual teacher education through four interconnected dimensions: content-programmatic, technological-methodological, axiological-culturological, and personnel-professional.*

*The practical significance of the proposed recommendations lies in their applicability to the design of educational programmes, the modernisation of methodological training, and the enhancement of continuous professional development systems within higher pedagogical education institutions.*

*The article concludes that the systematic implementation of scientifically grounded bilingual education models can significantly enhance the professional preparation of future teachers and strengthen their readiness for work in multilingual educational environments.*

*Key words: bilingual education, future teachers, professional training, pedagogical conditions, enrichment model, transitional model, language maintenance model, methodological recommendations, content and language integrated learning, higher pedagogical education institution.*

*Дата надходження статті: 09.02.2026 р.*

*Прийнято до публікації: 04.03.2026 р.*

*Опубліковано: 28.05.2026 р.*

*Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Біляковська О. О.*