

СУЧАСНІ МЕТОДИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДЛЯ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Ольга Посудієвська 

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

MODERN METHODS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING TO THE STUDENTS OF NON-LINGUISTIC SPECIALTIES

Author: Olha Posudiievska 

Abstract.

The survey concentrates on the analysis of CLIL and case study – two methods of foreign language teaching to the students of non-linguistic specialties, which are widely accepted in the European Union and North America.

The author starts by highlighting the need of modern market in competitive specialists, implying their mastery in English as the language of international communication, along with the necessity of introducing new methods of language teaching, opposite to the traditional ones, which will correspond to the demands of the present-day process of global integration.

The survey continues with the review of the modern Ukrainian and foreign studies, revealing the essence of CLIL and case study methods, as well as discussing the positive and negative sides of their implementation into the language teaching process.

In the conclusion the author underlines the advantages and specifies the drawbacks of using CLIL and case study in the modern language classrooms. The study summarizes by pointing out the actuality of further research on these methods.

ВСТУП

Як відомо, на сучасному ринку праці вже давно з'явилася нова реалія – «конкурентоспроможний фахівець». У сучасних наукових дослідженнях термін «конкурентоспроможність» тлумачиться як показник якості підготовки, яку майбутній спеціаліст отримав у вищому навчальному закладі, здатність випускника до ефективної соціальної взаємодії з ринком праці, можливість реалізації професійних та особистісних якостей в інтересах сучасного виробництва [4, с. 161]. У загальному розумінні, конкурентоспроможність визначається як сукупність ознак, що характеризують порівняльні позиції конкретної людини або окремих груп на ринку праці та дозволяють їм претендувати на заміщення певних робочих місць або посад [1, с. 13].

Дослідники зазначають, що конкурентоспроможність передбачає не тільки високу кваліфікацію, професіоналізм та досвід практичної роботи, але й володіння іноземною мовою та навичками комунікації [5, с. 58]. Тому навчання іноземній мові – це один з основних елементів системи професійної підготовки спеціаліста. Сучасний фахівець повинен володіти мовою спеціальності на рівні з побутовою мовою для активного її використання як у повсякденному житті, так і у професійній діяльності, в якій неабияку роль гратимуть вміння спілкування з іншими фахівцями не тільки в Україні, але й за кордоном. Тому, як бачимо, крім опанування граматичного та словникового аспектів іноземної мови, студент повинен мати добре розвинуті комунікативні навички.

Проте, спостереження вчених показують, що багато вступників на немовні спеціальності не бачать практичного сенсу в подальшому «вивченні слів, граматики», «виконанні вправ і тестів» [7]. Адже саме таке бачення «пасивного знання» мови зазвичай формується в їхній свідомості після оволодіння традиційною шкільною програмою, замість усвідомлення необхідності вивчення мови для реального спілкування. Як наслідок, знижується мотивація, виникає мовний бар'єр і страх помилитися, і лише професійна спрямованість студентів, їхня «орієнтація на майбутнє, що часто носить відверто прагматичний характер», створює умови для додаткової мотивації як вивчення іноземної мови, так і освоєння обраної спеціальності [7; 11, с. 65].

Як бачимо, перед сучасними викладачами іноземної мови на немовних факультетах постає завдання зробити мову «вже не метою, а засобом вивчення іншого предмета» [7] – ознайомлення студентів з новою цікавою інформацією зі спеціальності, підготовки майбутніх спеціалістів до ефективного реагування в професійних проблемних ситуаціях. У пошуках

шляхів «осмисленого вивчення мови» українські дослідники все більше звертають увагу на CLIL та case study – два методи викладання іноземної мови, які набули популярність на Заході у другій половині XX століття та активно впроваджуються в навчальних програмах університетів США, Канади та Європейського Союзу.

1. Метод CLIL та особливості його застосування в навчальному процесі

Суть методу CLIL (Content and Language Integrated Learning), або предметно-мовного інтегрованого навчання, полягає в одночасному вивченні іноземної мови та одного чи декількох предметів зі спеціальності – в «інтеграції спеціалізованого контенту та мовної сторони матеріалу», що є, на думку дослідників, безперечною перевагою CLIL [7]. Таке використання фахового матеріалу на уроках з іноземної мови не передбачає заміну занять з предметів спеціальності, адже матеріал із навчальної дисципліни «за рівнем складності має трішки поступатися» рівню знань студентів з цього предмету рідною мовою [7]. Таким чином, використання CLIL забезпечує достатній рівень вивчення фахового матеріалу за допомогою іноземної мови, а сама іноземна мова вивчається на глибокому рівні.

Однією із незаперечних переваг методу якраз і стає підвищення мотивації студентів до вивчення іноземної мови, як стверджує С. Дарн, методист Британської ради в Туреччині. Адже зацікавленість до оволодіння знаннями з фахового предмета, матеріал якого стає темою уроку, призводить до посилення інтенсивності процесу навчання. Студенти ніби стикаються з «реальними життєвими ситуаціями», в яких вони можуть використати надбані мовленнєві навички [16]. На думку дослідника, таким чином відбувається «природний розвиток» мовленнєвої діяльності, що ґрунтується на «інших формах навчання» [16].

Серед переваг методу CLIL С. Дарн також виділяє покращення як загальної, так і фахової мовної компетенції, яке дасть студенту перевагу в майбутній професійній діяльності. Як справедливо зазначає вчений, CLIL базується на лексичному підході до вивчення іноземної мови, спонукаючи студентів, в першу чергу, «помічати» мовні явища, наприклад – у процесі читання [16]. Не дивно, що С. Дарн пропонує приділяти особливу увагу цьому виду мовленнєвої діяльності та орієнтуватися на оволодіння фаховою лексикою, а не граматичними конструкціями. Тому викладачеві потрібно структурувати перед- та післятекстові вправи таким чином, щоб вони підходили до спеціалізованого контексту, акцентувати увагу на роботі із текстовим матеріалом та фаховою термінологією [16]. Одним з

найважливіших видів таких передтекстових вправ О. Ходаковська вбачає завдання на виокремлення в текстах «структурних маркерів» (заголовків, підзаголовків, ключових слів), які потім полегшують аналіз структури тексту [12].

Наступний етап заняття, як вважають методисти, – читання самого тексту іноземною мовою, допомога студентам у перекладі найважчих мовних конструкцій та виконання вправ на перевірку розуміння прочитаного (відповісти на запитання, визначити правдивість твердження, обрати вірну відповідь, надати назву кожному параграфу) [7; 12; 16].

Після читання тексту дослідники пропонують давати студентам завдання на прослуховування, таким чином розвиваючи навички аудіювання, необхідні для розуміння як наукових доповідей, так і побутової мови. А ось розширення та закріплення лексичного запасу має проводитися вже після аудіювання за допомогою вправ по типу «*Дайте відповідь/Обговоріть питання*» (*Answer/Discuss the questions*), «*Визначте вірні/невірні твердження*» (*Define true/false statements*) [12]. На думку О. Ходаковської, викладачу потрібно насамперед звертати увагу на те, чи вживають студенти нові лексичні одиниці, маркери, академічну та професійну лексику [12]. А розвиток навичок письма, що відбувається на завершення підтеми, представляє собою «сукупність лексичних вправ», через які відпрацьовуються термінологічні одиниці та граматичні конструкції, необхідні для написання листів, звітів, доповідей та статей іноземною мовою [7; 12].

Аналізуючи різні варіанти побудови уроку з іноземної мови за методом CLIL, методисти доходять висновку, що заняття, в якому рівнозначна увага надається вивченню змісту предметно-специфічного дискурсу та його лінгвістичних особливостей, не можна класифікувати як класичний урок мовної практики або урок із фахового предмета, що проводиться іноземною мовою. Подвійна мета таких занять – навчити студента не тільки мові, але й спеціальності – потребує розширення знань викладача мови з фахової дисципліни студентів, а також особливого структурування уроку, коли ознайомлення з новими мовними одиницями відбувається разом із вивченням спеціалізованого матеріалу [37].

Під час побудови заняття за методом CLIL вчені пропонують викладачеві орієнтуватися на перелік дієслів, розроблений методистами на основі таксономії Блума (*Blooming verbs*). Як відомо, таксономія Блума являє собою «ієрархічну модель», що складається з 6 рівнів та «класифікує завдання навчання за різними рівнями складності від базового знання та розуміння до синтезу та створення» [29]. Одночасно ця схема відображає розвиток

навичок мислення під час оволодіння новими знаннями від нижчого порядку до вищого: запам'ятати, зрозуміти, використовувати, аналізувати, оцінювати, створювати. Дослідники наголошують, що, за умови правильної побудови заняття за методом CLIL, відбувається активізація усіх навичок мислення студентів [14; 37]. А запропонований вченими перелік спеціалізованих дієслів, що корелює з різними рівнями таксономії, допомагає викладачеві спланувати ті види діяльності, які зададуть вірний логічний курс розвитку заняття:

- 1) назвати, описати, знайти;
- 2) з'ясувати, передбачити, намітити;
- 3) показати, продемонструвати, використовувати;
- 4) порівняти, протиставити, класифікувати;
- 5) вирішувати, обирати, обґрунтувати;
- 6) створити, сконструювати, спроектувати

Окрім цього переліку дієслів, для визначення чіткої мети та завдань уроку дослідники рекомендують використовувати принцип «Студенти зможуть...» (Students will be able to... (SWBAT) framework) [37]. Наприклад, під час вивчення теми «Дикі тварини» завдання уроку можуть бути викладені наступним чином:

- 1) студенти зможуть назвати 10 видів диких тварин;
- 2) студенти зможуть визначити способи захисту тварин, що знаходяться під загрозою вимирання;
- 3) студенти зможуть спроектувати нове місце проживання для обраного ними виду тварин під загрозою вимирання

Як бачимо, використання переліку спеціалізованих дієслів та принципу «Студенти зможуть...» дозволяє обрати вірну логічну послідовність викладання нового матеріалу, підготувати відповідні вправи та завдання. При цьому процес оцінювання роботи студентів під час заняття або після завершення курсу значно полегшується.

Проте дослідники зазначають, що намагання викладача охопити всі 6 етапів таксономії Блума упродовж одного заняття не буде ефективним, адже планування уроку, насамперед, підпорядковується його меті. Тому Даріо Луїс Банегас пропонує виділяти два заняття на оволодіння новою темою або використовувати інші принципи побудови уроку, зокрема – принцип систематизації знань та його комбінацію із таксономією Блума [14].

Згідно із визначенням, наданим у статті Темі Слейтер та Джесс Соул Глізен, принцип систематизації знань є «евристичним підходом», «плацдармом для організації педагогічних завдань» таким чином, щоб під час

вивчення фахового матеріалу студенти одночасно зосереджували увагу на мовних структурах контенту. А ознайомлення з новими знаннями з дисципліни проходить під час виконання вправ з розвитку мовних навичок [32, с. 8]. Адже усі вправи, які пропонуються студентам, повинні бути кумулятивними, спрямованими на повторення та розширення знань як з фахової дисципліни, так і з іноземної мови [20, с. 74].

Як вважають дослідники, знання з будь-якого предмета систематизується за допомогою шести «структур знань»: класифікація, зображення, теоретизація, побудова послідовності, оцінювання, вибір (*classification, description, principles, sequence, evaluation, choice*). Причому підготовка мовного матеріалу підпорядковується процесу активізації тієї чи іншої «структури знань» у процесі заняття [32, с. 8]. Наприклад, під час активізації навичок класифікації дослідники рекомендують навчати студентів статичним дієсловом (*be, have*) та пасивному стану (*are grouped, are classified*), а для закріплення навичок зображення можна показати засоби порівняння та контрасту – *the same as* (такий самий, як); *similar to* (подібний до); *different from* (відмінний від) [32, с. 10]. «Структури знань» відіграють роль «інтегратору контенту та його мовної форми», тому в ході заняття відбувається інтеграція процесу засвоєння знань з дисципліни та розвитку іншомовного академічного дискурсу [19, с. 85].

Вчені акцентують особливу увагу на використанні ключових зображень у завданнях за методом CLIL. Як відомо, ще Б. Мохан, засновник теорії систематизації знань, наголошував на тому, що кожна структура знань «може бути представлена графічно за допомогою одного або декількох ключових зображень (графічних організаторів), які виявляють основоположний контент» [20, с. 66]. Це візуальні елементи – малюнки та піктограми, що використовуються як засоби для репрезентації значень текстового матеріалу [19, с. 85; 26]. Для такої «візуальної репрезентації знань» зазвичай використовується велика кількість складових «візуального словника» (за термінологією Джимм Ленгер, Пет Торлі та Менні Васкез [26; 35]) – гістограми, кругові діаграми, вебсхеми, таблиці оцінки. О. Ходаковська також вважає за доцільне супроводжувати тексти ілюстраціями, щоб студенти могли «візуалізувати те, що вони читають» [12]. А викладач може використовувати схеми та діаграми, щоб допомогти студентам «класифікувати ідеї й інформацію в тексті» та полегшити розвиток мовленнєвих навичок [12].

Як показують сучасні дослідження, ключові зображення відіграють важливу роль у формуванні навичок читання текстів із наукових дисциплін та академічного письма, вони прискорюють активізацію «структур знань» та

сприяють подоланню студентами лінгвістичних труднощів під час засвоєння фахового матеріалу іноземною мовою, бо іншомовний дискурс «легше зрозуміти, коли він представлений візуально» [32, с. 13–14; 35]. Тому «візуальна підтримка» під час проведення занять значно збільшує мотивацію студентів у навчанні [24, с. 24].

Проте, як зазначають дослідники, викладач має ретельно готувати завдання з використанням ключових зображень, бо без відповідних пояснень студенти не зможуть самостійно інтерпретувати та використовувати ключові зображення в навчальному процесі. Навіть якщо метою вправи є самостійне створення студентом схем або діаграм, вчені рекомендують викладачу завжди надавати власні ключові зображення як приклад [32, с. 17]. Так, під час активізації навичок зображення можна запропонувати студентам намалювати кругову діаграму або гістограму, а для класифікації зазвичай використовується класифікаційне дерево або вебсхема [32, с. 10]. Варто зазначити, що сучасні методисти навіть наполягають на необхідності навчання студентів інтерпретувати та створювати схеми та діаграми, адже розвиток навичок розглядання та візуальної репрезентації (*viewing and visually representing*) є дуже важливим в епоху домінування текстових зображень у людській культурі. Тому малюнки та символи – це не просто допоміжний засіб, що застосовується у процесі навчання, а «важливий компонент досвіду комунікації іноземною мовою» [18].

Вчені стверджують, що принцип систематизації знань може стати могутнім інструментом, який дозволить студентам розвивати мовні та мисленнєві навички під час вивчення різного фахового матеріалу – від математики та фізики до біології та мистецтвознавства [32, с. 10–11]. Адже розвиток мовних навичок і оволодіння новими знаннями зі спеціальності проходять комплексно та у тісному взаємозв'язку [20, с. 74–75; 31; 32, с. 17]. А схеми, таблиці, діаграми Венна та книжкові ілюстрації використовуються для полегшення процесу розуміння та засвоєння нового матеріалу, надання додаткових значень до його основного змісту, бо інтерпретація ключових зображень зазвичай не потребує спеціальних лінгвістичних знань [19, с. 84; 20, с. 75].

Сучасні дослідження доводять, що однією з головних переваг принципу систематизації знань є можливість створювати зв'язні тексти зі спеціальності навіть при низькому рівні володіння іноземною мовою [19; 35]. А вправи, що даються на заняттях, постійно спрямовують фокус уваги студентів на вивчення та повторення нових лексичних одиниць, відбувається систематична інтеграція фахового контенту та його мовного вираження.

Проте не всі дослідники поділяють оптимізм щодо використання таксономії Блума або принципу систематизації знань для подолання усіх когнітивних та мовних труднощів під час оволодіння новим матеріалом. Тому деякі вчені пропонують об'єднати два підходи у «принципі квадранта», коли у ході заняття спочатку активізуються вже знайомі студентам мовні структури та фаховий контент через роботу в групах, а потім викладач переходить до індивідуальних завдань, у яких вивчається новий матеріал з дисципліни та нові мовні одиниці [14; 24, с. 8].

Д. Койл, П. Худ, Д. Марш пропонують викладачам уводити новий мовний матеріал у процес заняття за принципом «мовного триптиха» – «мова навчання» (ключові слова і фрази для розуміння контенту), «мова для навчання» (мовні структури, які знадобляться студентам для виконання вправ), «мова через навчання» (мовні одиниці, що будуть з'являтися неочікувано у ході заняття) [14]. Тому дослідники рекомендують викладачу ретельно переглядати увесь матеріал уроку, щоб оцінити та, якщо потрібно, спростити його лінгвістичне та когнітивне навантаження, перевірити послідовність введення інформації від знайомих мовних одиниць і контенту до нового фахового та мовного матеріалу. Адже відповідність завдань потребам та рівню студентів є дуже важливою, бо сприяє підвищенню впевненості у можливості оволодіння іноземною мовою та концентрації на навчальному процесі [13, с. 118]. Спрощення матеріалу можна досягти через використання таблиць і діаграм, а адаптування текстів – через використання синонімів та споріднених слів [14].

Незважаючи на безумовні переваги використання CLIL у викладанні іноземної мови, є скептичні оцінки цього методу. Як зазначають вчені, у багатьох випадках викладачам мови не вистачає спеціалізованих знань, щоб викладати фаховий предмет [15; 33]. Тому дослідники наголошують на необхідності проведення міжнародних тренінгів, де викладач міг би обучитися ефективному використанню CLIL на своїх заняттях. І хоча курс навчання методики CLIL став впроваджуватися як одна із складових частин навчальної програми деяких європейських педагогічних вузів (наприклад, в Австрії), на нього відведена дуже невелика кількість годин, і навчання не є доступним для учасників з інших країн (наприклад, у режимі онлайн) [13, с. 122; 24, с. 10–14; 25; 27].

Дослідники справедливо наголошують на неможливості видання універсальних підручників з викладання спеціалізованої дисципліни іноземною мовою, адже усі навчальні матеріали повинні створюватися кожним викладачем особисто із врахуванням індивідуальних потреб та

когнітивного рівня студентів, а також навчального плану закладу освіти [25; 27]. І нарешті, об'єм мовних одиниць, що вивчаються, буде невеликим через специфіку лінгвістичної побудови фахового дискурсу деяких дисциплін [15; 27]. Адже увесь мовний матеріал «буде походити з академічного контенту», що, у свою чергу, призведе до його «спрощення» у сторону домінування спеціалізованого вокабуляру та мовних структур, які використовуються для пояснення, обговорення, визначення, підведення підсумків. Так як іноземна мова вивчається як засіб для полегшення розуміння фахового контенту, оволодіння граматичними структурами та розвиток базових міжособистісних комунікативних навичок практично залишаються за межами уваги викладача та студентів, а процес розвитку продуктивних навичок може сповільнитися [15; 17; 25]. Сама специфіка викладання мовного матеріалу «в рамках контентного контексту» обмежує можливості викладача у виборі лінгвістичних тем для навчання студентів, бо йому необхідно постійно фокусуватися на їхніх професійних потребах [17; 25].

Хоча вчені відзначають нетрадиційний характер підходу CLIL до викладання іноземної мови, вони наголошують, що саме цей метод є найбільш перспективним для вивчення фахового матеріалу та надбання лінгвістичних компетенцій природним шляхом [17; 24, с. 5–6]. Адже студенти не просто вивчають теми за затвердженою програмою – головною метою занять CLIL стає розвиток когнітивних навичок та здатності навчатися самостійно [24, с. 6]. А для подолання труднощів, пов'язаних із розвитком навичок усного та письмового мовлення, деякі дослідники пропонують використовувати метод узгодженого отримання знань (*concerted acquisition*). Це сукупність прийомів та правил, які допоможуть студентам працювати разом більш ефективно – зазвичай, у невеликих групах, для прискорення процесу надбання знань з дисципліни та іноземної мови. Метод узгодженого отримання знань зарекомендував себе як ефективний педагогічний інструмент для покращення досягнень студентів у сфері розвитку продуктивних навичок, бо в узгодженому середовищі (*concerted environment*) кожен учасник реалізує мету групи і бажає допомогти іншим у навчанні. Основними принципами методу є «позитивна взаємна робота», єдина відповідальність, ретельно розроблені прийоми групової роботи із внутрішніми правилами – «коло співрозмовників», «письмо у парі», «питання-відповідь у парі», які підсилюють мотивацію до соціальної взаємодії [17]. Узгоджене середовище надає студентам не тільки «мотиваційну та когнітивну основу» для розвитку навичок лінгвістичної комунікації, але й можливість соціалізуватися та ділитися своїми досягненнями з іншими [17].

2. Метод кейсів (case study) та особливості його застосування в навчальному процесі

Незважаючи на спроби викладачів подолати недоліки, які виникають під час використання методу CLIL, все ж таки розвитку навичок усного та письмового мовлення, а також міжособистісної комунікації все одно приділяється недостатньо уваги. Тому на противагу CLIL у зарубіжній методиці викладання іноземної мови з'явився новий метод – case study (метод кейсів), який передбачає участь студентів у дискусії з метою розв'язання професійного завдання, як основний вид діяльності на занятті. З 1960-х рр. він стає провідним методом викладання не тільки іноземної мови, але й фахових дисциплін у західних університетах.

Сучасні вчені відзначають, що кейс – це, насамперед, «система із взаємопов'язаними компонентами та чітко вираженими межами» [21, с. 145]. Вона представляє собою реальну або гіпотетичну «штучно створену професійну ситуацію», в якій виникає необхідність прийняття рішення або дії, що призводить до певного вживання учасників дискусії в роль «реальних людей, що вирішують реальні завдання», і «залучає студентів до активного навчання» [28, с. 24; 30, с. 161; 34; 36].

Метод кейсів, як і CLIL, дозволяє подолати проблему з низьким рівнем мотивації до вивчення іноземної мови як сукупності окремих термінів, ідіом та граматичних структур. Адже кейс дає контекст – цілісну ситуацію для використання знань, вже знайомих студентам з основних предметів. На відміну від методу рольової гри, де відведена учаснику роль регламентує обмеження у виборі способу дії, та симуляції, де учасник обирає спосіб дії в ситуації з обмеженими рамками, що унеможлиблює гру в різні професійні ролі, метод кейсів пропонує «індивідуальний аналіз» або «обговорення в групі...реальних життєвих ситуацій для вирішення педагогічних завдань» [34], що сприяє розвитку навичок когнітивного мислення – аналізу, оцінки та впровадження знань (вищі рівні за таксономією Блума). У процесі вивчення іноземної мови використання методу кейсів виявляється особливо ефективним, так як розв'язання «життєвої» ситуації потребує не тільки високого рівня здібностей до аналізу даних, але й розвинутих навичок міжособистісного спілкування та лінгвістичних компетенцій – монологічного та діалогічного мовлення, аудіювання, читання, письма, перекладу. Робота з кейсом стимулює креативність і самостійність студентів в аналізі різних видів довідкової літератури, формує вміння схематично представляти отримані дані [23, с. 131–132; 30, с. 179].

Дослідники виділяють дві складові метода – дану ситуацію та її

обговорення, причому в кейсі є обов'язковим детальний опис першого компонента, а також вказівка на необхідні рішення, які учасник (або група учасників) повинні прийняти після обговорення (другий компонент) [36]. Таким чином, case study інтенсивно розвиває здібності учасників до аналізу та оцінки подій, примушує обирати різні концепції та теорії, необхідні для розв'язання ситуації. А студенти у ході роботи з кейсами можуть на практиці застосувати знання, отримані у ході вивчення дисципліни.

Для успішного використання методу кейсів дослідники рекомендують готуватися заздалегідь як викладачу, так і студентам [10, с. 134; 30, с. 174]. Адже викладач виступає насамперед координатором, завдання якого – підштовхнути дискусію до активного розвитку, наприклад, за допомогою влучного питання, яке не відлякає, а, навпаки, змотивує студентів розпочати обговорення проблемної ситуації [30, с. 177]. А студенти, у свою чергу, зможуть ефективно долучатися до дискусії, якщо вони добре розуміються на фактах кейса. Тому попереднє ознайомлення учасників кейса із новими мовними структурами, які будуть вживатися під час виконання усних та письмових завдань, здається логічним.

Саме такий порядок роботи з кейсом представлений у роботі Р. Прибори. На початку ознайомлення з проблемною ситуацією дослідник рекомендує викладачу запропонувати студентам «в групах віднайти в навчальному кейсі ключові поняття та терміни і дати їх визначення» [10, с. 135]. Логічно, що розв'язання кейса та дискусія повинні проходити вже після ознайомлення з новими лексичними одиницями, ідіомами та фразеологізмами, а також повторення вивчених мовних структур. Крім лексичного та граматичного матеріалу, методисти рекомендують ознайомити студентів із мовними кліше, які будуть використані під час розв'язання проблемної ситуації та підготовки презентації. А полегшити сприйняття студентами інформації можна за допомогою аудіовізуальних засобів, відкритих анкет, ведення інтерактивного листування між викладачем та учасниками дискусії [21, с. 145–146]. Не дивно, що вчені пропонують викладачу оцінювати не стільки кількість висловлювань студента за певний проміжок часу, скільки вагомість його внеску в дискусію, логічність запропонованих ним концепцій, завершеність висновків, креативність та незалежність аналізу [22, с. 6].

А ось О. Можаровська та С. В. Макухіна пропонують проводити рішення кейсів у п'ять етапів: знайомство з ситуацією, виділення основної проблеми, пропозиція концепцій або тем для «мозкового штурму», аналіз наслідків прийняття того чи іншого рішення та вирішення кейса [6, с. 131; 8]. На останніх етапах, на думку методистів, повинна проводитися пропозиція

одного або декількох варіантів (послідовності дій), вказівка на можливе виникнення проблем, механізми їх запобігання та вирішення [8]. На першому та другому етапі дослідники рекомендують викладачеві забезпечити студентів ключовими словами з обговорюваної теми та провести лінгвістичну роботу з текстом, у якому представлена проблемна ситуація (проаналізувати особливості граматичних структур, словникового запасу, морфології), розвиваючи таким чином вміння та навички перекладу технічного тексту, а під час обговорення кейса (третій та четвертий етапи) «постійно робити акцент» на використанні лексичних кліше для вираження своєї думки – *I believe* («Я вірю»), *I consider* («Я вважаю»), *I can't but say* («Можу лише додати»), *I want to ask a question* («Хочу задати питання») та незгоди – *I strongly disagree with you* («Я зовсім не погоджуюсь з Вами»), *I think you are absolutely wrong* («Я вважаю, що Ви зовсім не праві») [8].

У будь-якому випадку фінальною стадією розв'язання кейса дослідники вбачають презентацію учасниками способів вирішення ситуації, разом із фіксацією найбільш вдалих рішень у письмовій формі – лист, звіт, план подальшої дії компанії. А підготовка презентації вважається одним з найбільш ефективних завдань для розвитку навичок усного мовлення, особливо публічних виступів, які «без сумніву, дуже знадобляться» для майбутньої професійної діяльності [22, с. 5–6].

Як відомо із спостережень методистів, студенти, граючи роль учасників кейса, перестають фокусуватися на сильних і слабких сторонах своїх аналітичних та лінгвістичних здібностей, бо не пов'язують свою особистість із ситуацією або конфліктним питанням, які розв'язують, а тому «не бояться помилитися під час дискусії» [30, с. 176]. Тому вони активно залучаються до вирішення завдання, а сама комунікативна ситуація мотивує їх до використання різних типів мовних навичок [28, с. 32]. В них посилюється мотивація використовувати теоретичні знання, відомі з професійних дисциплін [30, с. 163, 171]. Викладачі, у свою чергу, логічно застосовують комунікативний підхід під час заняття, бо іноземна мова у процесі дискусії використовується «природно», як «інструмент для озвучення ідей» [28, с. 24–25]. Таким чином, метод кейсів особливо ефективно розвиває комунікативну, лінгвістичну та соціолінгвістичну компетенцію [10, с. 134; 30, с. 163].

Потрібно звернути увагу на те, що кейс – це не завдання, яке має єдине правильне рішення, а активний навчальний процес. Адже студенти, розв'язуючи ситуацію з неоднозначним рішенням, можуть вибрати поміж декількох альтернативних способів дії, кожен з яких буде підтриманий

логічними аргументами. Учасники кейса ніби «опиняються в різних професійних середовищах» (зала засідань, зала суду, лікарня) та розв'язують реальні проблеми, але все це проходить у формі роботи в команді – без особистого ризику для кожного з учасників [30, с. 163]. Таким чином, відбувається розвиток критичного мислення, навичок вирішення складних питань, організації, комунікації. Студенти вчаться висловлювати незалежну точку зору та використовувати досвід, успіх та помилки інших учасників дискусії [30, с. 178].

Як бачимо, робота з кейсом сприяє створенню комфортного середовища для навчання, в якому кожний учасник може відчувати успіх від усвідомлення можливості самотійно віднайти вірний напрямок вирішення завдання, спираючись на теоретичні знання та досвід, надбані у процесі вивчення фахових дисциплін. Студентам ніби дається можливість «перевірити теорію на практиці» – відчувати впевненість у валідності запропонованих ними концепцій та логічних міркувань або, навпаки, виявити, що теоретичної підготовки недостатньо для вдалого вирішення завдання [30, с. 173–174].

Таким чином, студенти знайомляться з великою кількістю рівнів організації роботи, виявляють неоднозначність та складність різних завдань, які будуть з'являтися упродовж їхньої кар'єрної діяльності. Варто зазначити, що саме процес дискусії, у ході якої підтвердження аргументів може швидко змінитися їх спрощенням, мотивує учасників обмінюватися досвідом і науковими здобутками, стимулює бажання узгоджувати свою точку зору з поглядами інших членів команди, що особливо сприяє розвитку навичок міжособистісного спілкування [10, с. 136].

Розвиток аналітичного мислення, навичок оцінки, вміння працювати у команді, приймати участь в дискусії та аргументувати свою точку зору, а також формування готових концепцій вирішення професійних завдань – усі ці особливості справедливо виділяються дослідниками як безумовні переваги case study. Як зазначає О. В. Іванова, завдяки роботі з кейсами, в студентів покращуються навички застосування теоретичного матеріалу для аналізу практичних проблем, пошуку, відбору й оцінювання інформації, формулювання запитань й формування запитів, вміння розробляти багатоваріантні підходи до реалізації плану дій, прогнозувати способи розвитку ситуації та самотійно приймати рішення, спираючись на проаналізовані дані [2].

Крім розвитку мисленнєвих та комунікаційних здібностей студента, О. Можаровська також виділяє удосконалення навичок професійного читання та вміння публічно представити свою роботу як незаперечні

переваги використання методу кейсів у викладанні іноземної мови [8]. На думку методиста, в студента підвищується рівень знань іноземної мови в цілому, бо використання професійних іншомовних термінів під час бесіди, дискусії, доповіді та їх розуміння є більш ефективним, ніж просте завчання. Адже, як показують спостереження дослідниці, студент іноді починає думати іноземною мовою, будучи змушеним вести дискусію та аргументувати відповіді без опори на готовий текст [8].

Як бачимо, розвідки західних та українських дослідників підкріплюють твердження Н. Салех Аль-Мансура та С. Сарвар Хуссейна, що метод кейсів, на відміну від традиційних методів викладання іноземної мови, якнайкраще допомагає студентам підготуватися до реальних ситуацій, які виникатимуть у майбутній роботі за фахом [30, с. 161]. Проте, незважаючи на всю ефективність і безумовну перспективність впровадження case study у сучасну методiku викладання іноземної мови, деякі дослідники виділяють негативні моменти у застосуванні цього методу. Так, Т. М. Пашенко відносить до недоліків можливість лише епізодично використовувати кейси в навчальному процесі, необхідність великого обсягу підготовки з боку викладача та студентів, у порівнянні з підготовкою до традиційних видів завдань, що пояснюється недостатністю розроблених пакетів кейсів для різних тем навчання, внаслідок чого викладач сам змушений розробляти кейси відповідно до професійних потреб студентів [9]. Ці негативні моменти роботи з кейсом згадує також С. В. Макухіна. Як стверджує дослідниця, велика кількість часу та зусиль, які викладач повинен витратити, щоб грамотно підготуватися до заняття, є значним недоліком використання методу. Адже викладач має «продумати форму подання кейса і спланувати діяльність учнів, поєднуючи індивідуальні та групові форми роботи». Оцінювання участі студентів у дискусії також, на думку методиста, представляє певні труднощі, бо об'єктивно оцінити «роботу кожного учасника, його активність і оригінальність» практично неможливо [6, с. 131]. Деякі методисти вважають за недолік відсутність єдиного розв'язання ситуації в кейсі [3]. Дійсно, велика кількість рішень, запропонованих студентами, призводить до проблем з перевіркою на валідність, на яку викладачу може не вистачити часу. І навіть самі студенти повинні мати певний рівень особистісної зрілості, щоб ефективно приймати участь у дискусії, тому дослідники рекомендують викладачу враховувати особливості застосування методу кейсів у різних вікових групах та дотримуватися організаційних правил роботи з кейсом у групі [3].

ВИСНОВКИ

Сучасні процеси глобалізації та інтеграції світової економіки обумовили необхідність розвитку конкурентоспроможності молодих спеціалістів на ринку праці, що передбачає володіння іноземною мовою як засобом міжнародної комунікації. Необхідність ефективного розвитку комунікативних навичок у майбутніх випускників вищих навчальних закладів спонукає викладачів відходити від традиційних методів викладання мови як сукупності лексичних одиниць та граматичних структур і шукати альтернативні методики навчання. Як вважають дослідники, в сучасну епоху викладання іноземної мови повинно бути «предметно-орієнтованим», спрямованим на повторення фахового матеріалу та ознайомлення з майбутніми професійними завданнями, адже інтеграція мовного простору в реальні життєві ситуації «позитивно впливає» на студентів, підвищує їх мотивацію до вирішення проблемних ситуацій, використовуючи надбаний запас лінгвістичних знань [30, с. 162]. На початку XXI століття все більша кількість українських методистів проявляють зацікавленість у CLIL та case study – двох методах викладання іноземної мови, які довгий час досліджувалися та ефективно використовувалися в навчальному процесі в західних закладах освіти.

Незважаючи на велику кількість відмінностей, обидва методи мають схожу мету – запропонувати для навчання такий матеріал, який буде повністю чи частково співпадати з набором тем, які студенти проходять на заняттях з фахових дисциплін. Як очікується, така спроба задовольнити професійні потреби молодих спеціалістів призведе до підвищення їх інтересу та мотивації до вивчення іноземної мови, що, у свою чергу, посилить швидкість та ефективність процесу оволодіння мовою. А орієнтація навчального процесу на повторення і навіть вивчення нового матеріалу зі спеціальності, або на розв'язання професійних завдань, стимулює в студентів розвиток особистості, когнітивних, лінгвістичних та комунікативних навичок, готує молодих спеціалістів до майбутньої професійної діяльності.

Потрібно зазначити, що, попри інноваційність і незаперечні переваги, методи CLIL та case study все ж таки мають певні недоліки. Хоча викладач відходить від навчання традиційному переліку лексичних та граматичних тем, його вибір все одно залишається обмеженим внаслідок специфіки структурування контенту – матеріалу, який студентам потрібно вивчити за фахом на даний період часу. Причому, різні потреби можуть з'явитися не тільки у молодих спеціалістів різних галузей, а навіть у студентів однієї спеціальності, що навчаються в різних групах. Усе це зумовлює необхідність додаткової підготовки викладачів до занять, що передбачає не тільки

адаптацію матеріалу до потреб кожної групи, але й дуже часто створення нового матеріалу для конкретної навчальної ситуації. Незважаючи на спроби написання підручників за методами CLIL та case study, дослідники визнають неможливість створення універсального підручника, який би задовольнив усі потреби студентів, що можуть виникнути під час вивчення спеціалізованого матеріалу іноземною мовою. І навіть якщо CLIL та метод кейсів будуть застосовані успішно в навчальному процесі, викладання іноземної мови може перетворитися на постійне повторення фахових лексичних одиниць та клішованих ідіом або на стереотипний розбір професійних завдань. Подолання цих методичних обмежень вбачається в комплексному використанні CLIL, case study та традиційних методів викладання в рамках одного заняття або вивчення однієї теми. Наприклад, перед проведенням обговорення кейса викладач може перевірити знання студентів із спеціалізованої термінології, використовуючи прийоми CLIL, або відпрацювати фахову лексику за допомогою традиційних вправ на закріплення матеріалу (drilling exercises). Проте, вважається необхідним проведення подальших досліджень для оцінки ефективності одночасного використання декількох методів у навчальному процесі.

ЛІТЕРАТУРА

- [1] Базелюк, В. Г. (2019). Розвиток конкурентоспроможного фахівця в коледжі. Вісник післядипломної освіти, 8(37), серія «Педагогічні науки», 10–23.
- [2] Іванова, О. В. (2017, 28 жовтня). Case study на заняттях із англійської мови як засіб формування критичного мислення студентів-філологів, https://revolution.allbest.ru/pedagogics/00841088_0.html#text.
- [3] Кейс-технології у навчанні (2018, 16 січня), <https://www.creativeschool.com.ua/blog/keys-tehnologiyi-u-navchanni/>.
- [4] Контимірова, В. (2019). Професійна компетентність як чинник. Формування конкурентоспроможності майбутніх фахівців. Гуманізація навчально-виховного процесу, розділ «Вища школа», № 6 (98), 157–170.
- [5] Кримова, М. О. (2015). Оцінка конкурентоспроможності молодих фахівців з економічною освітою на ринку праці України. Демографія та соціальна економіка, № 2 (24), 53–64.
- [6] Макухіна, С. В. (2021). Використання кейс-методу в контексті іншомовної професійної комунікації. Нова філологія, № 82, 128–132.
- [7] Методика CLIL: вивчаємо англійську невимушено (2021, 5 лютого). На Урок: освітній проект, <https://naurok.com.ua/post/metodika-clil-vivchaemo-angliysku-nevimusheno>.
- [8] Можаровська, О. (2014). Метод case study як сучасна технологія професійно-орієнтованого іншомовного навчання, http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpudpu_2014_1_38.
- [9] Пашенко, Т. М. (2015). Методологічні аспекти кейс-методу при викладанні спеціальних дисциплін будівельного профілю, <https://lib.iitta.gov.ua/8793/3/Paschenko.pdf>.
- [10] Прибора, Р. (2018). Метод кейсів на заняттях з англійської мови. Актуальні питання гуманітарних наук, 21, том 2, 132–137.
- [11] Халівка, Л. В. (2021). Розвиток мотивації студентів нефілологічних спеціальностей до вивчення іноземної мови. Імідж сучасного педагога, 3(198), 64–67.
- [12] Ходаковська, О. (2016). Особливості методики предметно-мовного інтегрованого навчання, <https://conf.ztu.edu.ua/wp-content/uploads/2016/11/63.pdf>.
- [13] Asomoza, A. (2015). Students' perceptions of the impact of CLIL in a Mexican BA program. Profile, vol. 17, n. 2, Bogotá, Colombia, 111–124.
- [14] Banegas, D. L. (2021). Three frameworks for developing CLIL materials. University of Warwick and Argentina, https://www.academia.edu/1793852/Three_Frameworks_for_Developing_CLIL_Materials.
- [15] Calvino, M. (2011). Content and language integrated learning. Eumed net, <https://www.eumed.net/rev/tlatemoani/09/mamc.html>.
- [16] Darn, S. (2009). Content and language integrated learning. British Council. TeachingEnglish, <https://www.teachingenglish.org.uk/article/content-language-integrated-learning>.
- [17] Disadvantages of the CLIL methodology education essay (2018, Jul. 29). PhD Essay, <https://phdessay.com/disadvantages-of-the-clil-methodology-education-essay/>.
- [18] Donaghy, K. (2016, Dec. 4). Visual literacy in the Language Curriculum, <https://visualartscircle.com/2016/12/04/visual-literacy-in-the-language-curriculum/>.
- [19] Early, M. (1990) ESL Beginning Literacy: a content-based approach. TESL Canada Journal/Revue TESL du Canada, vol. 7, n. 2, 82–93.
- [20] Early, M., Potts, D. & Mohan, B. (2005). Teachers' professional knowledge in scaffolding academic literacies for English language learners. Prospect, vol. 20, n. 3, 63–76.
- [21] Faltis, C. (1997). Case study methods in researching language and education. In: Hornberger, N. & Corson, D. (eds). Encyclopedia of language and education, vol 8. Springer, Dordrecht, 145–152, https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-94-011-4535-0_11.
- [22] Grasby E. , Crossan, M. & Frost A. (2016). Making Business Decisions, ch. 1, London, 1–6.
- [23] Grosse, Ch. (1988). The case study approach to teaching Business English. English for specific purposes, vol. 7, n. 2, 131–36.
- [24] Gucec, V. (2019). CLIL: The advantages and disadvantages of implementation in the Croatian environment, Zagreb, 1–25, https://repozitorij.ufzg.unizg.hr/islandora/object/ufzg%253A1471/datastream/PDF/view&ved=2ahUKEwjOmem7wqz4AhVpxosKHUBpBHgQFnoECB4QAQ&usg=AOvVaw1jM5AE5_8AVdSpbiBBL0N.

- [25] Kondal, V. & Bairy, S. (2017). Benefits and challenges of content and language integrated learning. The ELT Practitioner, vol. IV, n. II, <https://sites.google.com/site/theeltpractitioner/archive/volume-iv-number-ii/1-benefits-and-challenges-of-content-and-language-integrated-learning-kondal-bairy>.
- [26] Langer, J. (2019, Sept. 25). Turning your visual vocabulary into key visuals, <https://www.jilllanger.com/from-visual-vocabulary-to-key-visuals-playfully-combining-pictograms>.
- [27] Montse, I. (2013, March 05). CLIL 1: What is it? Advantages and Drawbacks. Slideshare.net, <https://www.slideshare.net/mirun/clil-methodology>.
- [28] Roell, Ch. (2019). Using a case study in the EFL classroom. English teaching forum, vol. 57, n. 4, 24–33, americanenglish.state.gov/english-teaching-forum.
- [29] Ruhl, C. (2021, May 24). Bloom's taxonomy of learning. Simply psychology, www.simplypsychology.org/blooms-taxonomy.html.
- [30] Saleh Al- Mansour, N. & Sarwar Hussain, S. (2014). Introducing case study in classrooms: a holistic approach to language teaching. Journal of Faculty of Languages & Translation, n. 7, part II, 160–186.
- [31] Slater, T. & Beckett, G. (2019). Integrating Language, content, technology, and skills development through project-based language learning: blending frameworks for successful unit planning. Mextesol Journal, vol. 43, n. 1, http://www.mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id_article=5557.
- [32] Slater, T. & Gleason, J. S. (2011). Integrating Language and Content: the knowledge framework. The conference proceedings of MIDTESOL: gateway to global citizenship. Iowa State University, 6–21, digital repository, http://lib.dr.iastate.edu/engl_conf/7.
- [33] Tenant, A. (2020). CLIL - tips 1. Some advantages and disadvantages of teaching CLIL. One stop English, <https://www.onestopenglish.com/clil/clil-tips-1/144594.article>.
- [34] Thomas, D. (2003). Case Studies for ELT: a source of motivation. Cahiers de l'APLIUT, vol. XXII, n. 2, <http://journals.openedition.org/apliut/3730>.
- [35] Thorley, P. & Vazquez, M. (2011). Classroom Practice and Pedagogy: using the knowledge framework approach in the classroom. National Association for Language Development in the Curriculum, https://www.naldic.org.uk/Resources/NALDIC/Teaching%20and%20Learning/Documents/Using_Knowledge_Framework.pdf&ved=2ahUKEwi8u5-B9p_4AhXNplsKHZzVDmgQFnoECCoQAQ&usq=AOvVaw2qKx2LW1AJIouCWOW5KYG6.
- [36] Velenchik, A. (1995). The case method as a strategy for teaching policy analysis to undergraduates. The Journal of Economic Education, vol. 26, issue 1, <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00220485.1995.10844854>.
- [37] Wiseman J. (2018, July 25). What is content and language integrated learning? Pearson English. Blog, <https://www.english.com/blog/content-and-language-integrated-learning/>.

REFERENCES

- [1] Bazeliuk, V. H. (2019). Rozvytok konkurentospromozhnoho fakhivtsia v koledzhi. Visnyk pisliadyplomnoi osvity, 8(37), seria «Pedagogichni nauky», 10–23.
- [2] Ivanova, O. V. (2017, Oct. 28). Case study na zaniattiakh iz anhliiskoi movy yak zasib formuvannia krytychnoho myslennia studentiv-filolohiv, https://revolution.allbest.ru/pedagogics/00841088_0.html#text.
- [3] Keis-tekhnohii u navchanni (2018, Jan. 16), <https://www.creativeschool.com.ua/blog/kejs-tehnologiyi-u-navchanni/>.
- [4] Kontymirova, V. (2019). Profesiina kompetentnist yak chynnyk. Formuvannia konkurentospromozhnosti maibutnikh fakhivtsiv. Humanizatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu, rozdil «Vyscha shkola», № 6 (98), 157–170.
- [5] Krymova, M. O. (2015). Otsinka konkurentospromozhnosti molodykh fakhivtsiv z ekonomichnoiu osvitoiu na rynku pratsi Ukrainy. Demohrafiia ta sotsialna ekonomika, № 2 (24), 53–64.
- [6] Makukhina, S. V. (2021). Vykorystannia keis-metodu v konteksti inshomovnoi profesiinoi komunikatsii. Nova filolohiia, № 82, 128–132.
- [7] Metodyka CLIL: vyvchaiemo anhliisku nevyumusheno (2021, Feb. 5). Na Urok: osvittii proekt, <https://naurok.com.ua/post/metodika-clil-vivchaemo-angliysku-nevimusheno>.

- [8] Mozharovska, O. (2014). Metod case study yak suchasna tekhnolohiia profesiino-orientovanoho inshomovnoho navchannia, http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpu_2014_1_38.
- [9] Pashchenko, T. M. (2015). Metodolohichni aspekty keis-metodu pry vykladanni spetsialnykh dystsyplin budivelnoho profilu, <https://lib.iitta.gov.ua/8793/3/Paschenko.pdf>.
- [10] Prybora, R. (2018). Metod keisiv na zaniattiakh z anhliiskoi movy. Aktualni pytannia humanitarnykh nauk, 21, tom 2, 132–137.
- [11] Khaliavka, L. V. (2021). Rozvytok motyvatsii studentiv nefilolohichnykh spetsialnostei do vyvchennia inozemnoi movy. Imidzh suchasnoho pedahoha, (3(198), 64–67.
- [12] Khodakovska, O. (2016). Osoblyvosti metodyky predmetno-movnoho intehrovanoho navchannia, <https://conf.ztu.edu.ua/wp-content/uploads/2016/11/63.pdf>.
- [13] Asomoza, A. (2015). Students' perceptions of the impact of CLIL in a Mexican BA program. Profile, vol. 17, n. 2, Bogotá, Colombia, 111–124.
- [14] Banegas, D. L. (2021). Three frameworks for developing CLIL materials. University of Warwick and Argentina, https://www.academia.edu/1793852/Three_Frameworks_for_Developing_CLIL_Materials.
- [15] Calvino, M. (2011). Content and language integrated learning. Eumed net, <https://www.eumed.net/rev/tlatemoani/09/mamc.html>.
- [16] Darn, S. (2009). Content and language integrated learning. British Council. TeachingEnglish, <https://www.teachingenglish.org.uk/article/content-language-integrated-learning>.
- [17] Disadvantages of the CLIL methodology education essay (2018, Jul. 29). PhD Essay, <https://phdessay.com/disadvantages-of-the-clil-methodology-education-essay/>.
- [18] Donaghy, K. (2016, Dec. 4). Visual literacy in the Language Curriculum, <https://visualartscircle.com/2016/12/04/visual-literacy-in-the-language-curriculum/>.
- [19] Early, M. (1990) ESL Beginning Literacy: a content-based approach. TESL Canada Journal/Revue TESL du Canada, vol. 7, n. 2, 82–93.
- [20] Early, M., Potts, D. & Mohan, B. (2005). Teachers' professional knowledge in scaffolding academic literacies for English language learners. Prospect, vol. 20, n. 3, 63–76.
- [21] Faltis, C. (1997). Case study methods in researching language and education. In: Hornberger, N. & Corson, D. (eds). Encyclopedia of language and education, vol 8. Springer, Dordrecht, 145–152, https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-94-011-4535-0_11.
- [22] Grasby E. , Crossan, M. & Frost A. (2016). Making Business Decisions, ch. 1, London, 1–6.
- [23] Grosse, Ch. (1988). The case study approach to teaching Business English. English for specific purposes, vol. 7, n. 2, 131–36.
- [24] Gucec, V. (2019). CLIL: The advantages and disadvantages of implementation in the Croatian environment, Zagreb, 1–25, https://repozitorij.ufzg.unizg.hr/islandora/object/ufzg%253A1471/datastream/PDF/view&ved=2ahUKEwjOmem7wqz4AhVpxosKHUBpBHgQFnoECB4QAQ&usg=AOvVaw1jM5AE5_8AVdSpbiBBLn.
- [25] Kondal, V. & Bairi, S. (2017). Benefits and challenges of content and language integrated learning. The ELT Practitioner, vol. IV, n. II, <https://sites.google.com/site/theeltpractitioner/archive/volume-iv-number-ii/1-benefits-and-challenges-of-content-and-language-integrated-learning-kondal-bairi>.
- [26] Langer, J. (2019, Sept. 25). Turning your visual vocabulary into key visuals, <https://www.jilllanger.com/from-visual-vocabulary-to-key-visuals-playfully-combining-pictograms>.
- [27] Montse, I. (2013, March 05). CLIL 1: What is it? Advantages and Drawbacks. Slideshare.net, <https://www.slideshare.net/mirun/clil-methodology>.
- [28] Roell, Ch. (2019). Using a case study in the EFL classroom. English teaching forum, vol. 57, n. 4, 24-33, americanenglish.state.gov/english-teaching-forum.
- [29] Ruhl, C. (2021, May 24). Bloom's taxonomy of learning. Simply psychology, www.simplypsychology.org/blooms-taxonomy.html.
- [30] Saleh Al- Mansour, N. & Sarwar Hussain, S. (2014). Introducing case study in classrooms: a holistic approach to language teaching. Journal of Faculty of Languages & Translation, n. 7, part II, 160–186.
- [31] Slater, T. & Beckett, G. (2019). Integrating Language, content, technology, and skills development through project-based language learning: blending frameworks for successful unit planning. Mextesol Journal, vol. 43, n. 1, http://www.mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id_article=5557.

- [32] Slater, T. & Gleason, J. S. (2011). Integrating Language and Content: the knowledge framework. The conference proceedings of MIDTESOL: gateway to global citizenship. Iowa State University, 6–21, digital repository, http://lib.dr.iastate.edu/engl_conf/7.
- [33] Tenant, A. (2020). CLIL - tips 1. Some advantages and disadvantages of teaching CLIL. One stop English, <https://www.onestopenglish.com/clil/clil-tips-1/144594.article>.
- [34] Thomas, D. (2003). Case Studies for ELT: a source of motivation. Cahiers de l'APLIUT, vol. XXII, n. 2, <http://journals.openedition.org/apliut/3730>.
- [35] Thorley, P. & Vazquez, M. (2011). Classroom Practice and Pedagogy: using the knowledge framework approach in the classroom. National Association for Language Development in the Curriculum, https://www.naldic.org.uk/Resources/NALDIC/Teaching%2520and%2520Learning/Documents/Using_Knowledge_Framework.pdf&ved=2ahUKEwi8u5-B9p_4AhXNplsKHZzVDmgQFnoECCoQAQ&usg=AOvVaw2qKx2LW1AJlouCWOW5KYG6.
- [36] Velenchik, A. (1995). The case method as a strategy for teaching policy analysis to undergraduates. The Journal of Economic Education, vol. 26, issue 1, <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00220485.1995.10844854>.
- [37] Wiseman J. (2018, July 25). What is content and language integrated learning? Pearson English. Blog, <https://www.english.com/blog/content-and-language-integrated-learning/>.