

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ імені В. Н. КАРАЗІНА
ФАКУЛЬТЕТ ІНОЗЕМНИХ МОВ
Кафедра англійської філології та методики викладання іноземної мови

Рекомендовано до захисту

Протокол засідання кафедри № _____

від « _____ » _____ 2025 р.

Завідувач кафедри _____

(прізвище та ініціали)

(підпис)

КВАЛІФІКАЦІЙНА МАГІСТЕРСЬКА РОБОТА
ВПРОВАДЖЕННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ПРЕДМЕТНО-ІНТЕГРОВАНОГО
НАВЧАННЯ В ПРОЦЕС ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ
СТУДЕНТАМ ПСИХОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Виконавець:

студентка: ІІ курсу магістратури, групи АМП-62
Перехрест Софія Олегівна

Керівник роботи:

Котова Анна Володимирівна, кандидат
педагогічних наук, доцент кафедри англійської
філології та методики викладання іноземної мови

Підсумкова оцінка:

за національною шкалою:

кількість балів: _____

Підпис керівника

Кваліфікаційну магістерську роботу захищено на засіданні Екзаменаційної комісії

Протокол № _____ від « _____ » _____ 2025 р.

Голова Екзаменаційної комісії _____

(підпис) (прізвище та ініціали)

Харків – 2025

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ПИТАННЯ ПРЕДМЕТНО-ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ.....	6
1.1. Предметно-інтегроване навчання як наукова категорія.....	6
1.2. Основні моделі предметно-інтегрованого навчання.....	13
1.3. Основні принципи методики предметно-інтегрованого навчання.....	17
Висновки за розділом 1.....	38
РОЗДІЛ 2. ПРАКТИКА ВПРОВАДЖЕННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ПРЕДМЕТНО-ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ В ПРОЦЕС ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТАМ ПСИХОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	40
2.1. Планування занять та основні види діяльності.....	40
2.2. Розвиток усного мовлення.....	47
2.3. Розвиток писемного мовлення.....	54
Висновки за розділом 2.....	65
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	66
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	69
ДОДАТКИ.....	76
SUMMARY.....	85

ВСТУП

Актуальність дослідження. Сучасні тенденції розвитку вищої освіти орієнтують процес навчання іноземних мов на інтеграцію з професійно спрямованими дисциплінами, що забезпечує підготовку конкурентоспроможного фахівця, здатного до міжкультурної комунікації та міждисциплінарної взаємодії. Одним із найбільш ефективних шляхів реалізації цієї мети є впровадження предметно-інтегрованого навчання (Content and Language Integrated Learning – CLIL), яке поєднує засвоєння мовного й предметного змісту. Для студентів психологічних спеціальностей такий підхід є особливо актуальним, оскільки англійська мова стає ключовим інструментом у доступі до сучасних наукових джерел і професійного розвитку. Таким чином, дослідження особливостей упровадження CLIL у процес навчання англійської мови студентів-психологів є важливим як у теоретичному, так і в практичному аспекті.

Об’єкт дослідження – процес навчання англійської мови студентів психологічних спеціальностей у закладах вищої освіти.

Предмет дослідження – методичні засади та особливості впровадження елементів предметно-інтегрованого навчання у процес викладання англійської мови студентам психологічних спеціальностей.

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування та практична реалізація елементів предметно-інтегрованого навчання у процесі викладання англійської мови студентам психологічних спеціальностей з метою підвищення ефективності навчання та формування професійно орієнтованої іншомовної компетентності.

Для досягнення поставленої мети необхідно виконати такі **завдання**:

- проаналізувати теоретичні засади предметно-інтегрованого навчання у сучасній методиці викладання іноземних мов;
- з’ясувати принципи та моделі CLIL і визначити їхній потенціал для професійно орієнтованого навчання;

- охарактеризувати специфіку впровадження CLIL у навчання англійської мови студентів психологічних спеціальностей;
- розробити систему вправ і завдань, що реалізують елементи CLIL у фаховому контексті.

Матеріалом дослідження слугували науково-методичні праці українських і зарубіжних дослідників з проблем методики викладання іноземних мов та CLIL, серед них: Д. Койл [19], Ф. Худ [19] і Д. Марш [45] – засновники методики, які розробили концепцію 4С; А. Котова [4], І. Авдеєнко [37] – досліджували викладання іноземних мов для студентів немовних спеціальностей; Д. Пасхаліду [53] – вивчала впровадження модульної моделі CLIL; С. Крашен [39] – автор теорії насиченого введення в тему; Д. Брунер [10], Д. Вуд [71] – досліджували поступову допомогу викладача, яка зменшується зі зростанням самостійності студента; а також роботи науковців, які займалися проблемою навчання англійської мови студентів психологічних спеціальностей, – С. Морріса [57], який запропонував п'ять принципів ефективного CLIL-заняття; О. Зеленської [2] – авторки підручника для формування професійної англійської компетентності магістрантів факультетів психології; Б. Дж. Бердселла [9], Н. Тацута [9] – співавторів посібника, який поєднує мовне навчання з вивченням базових психологічних тем англійською; Г. Ованесян [31], яка досліджувала методику професійно орієнтованого навчання англійської мови у вищій школі.

Для вирішення визначених завдань застосовувалася система взаємопов'язаних **методів дослідження**: аналіз і синтез педагогічних, психологічних, соціологічних наукових знань, нормативних документів, навчальних видань з проблеми CLIL для визначення його методологічних основ; класифікація, порівняння, узагальнення даних щодо ефективного структурування предметно-інтегрованого навчання у сучасній методиці викладання іноземних мов; систематизація та узагальнення теоретичних і методичних основ предметно-інтегрованого навчання у процесі викладання

англійської мови студентам психологічних спеціальностей у закладах вищої освіти.

Наукова новизна дослідження полягає в узагальненні поглядів науковців на методику предметно-інтегрованого навчання; визначенні специфіки впровадження елементів предметно-інтегрованого навчання у процес викладання англійської мови студентам психологічних спеціальностей. Уперше систематизовано та адаптовано моделі й принципи CLIL до потреб професійно орієнтованого навчання майбутніх психологів.

Практичне значення результатів дослідження полягає в тому, що вони можуть бути використані у навчальному процесі під час викладання англійської мови студентам психологічних спеціальностей, а також у системі підвищення кваліфікації викладачів іноземних мов. Розроблені завдання та методичні рекомендації можуть бути використані під час створення навчально-методичних посібників, спрямованих на розвиток професійно орієнтованої іншомовної компетентності.

Апробація результатів дослідження. Основні положення та результати роботи були представлені у вигляді доповіді та публікації матеріалів на Наукових читаннях студентської та учнівської молоді з міжнародною участю «Філологія. Освіта. Медіа» (ПНПУ імені В. Г. Короленка, 22 квітня 2025 р.).

Перехрест Софія (науковий керівник – Котова А. В.) Реалізація предметно-мовного інтегрованого навчання зі студентами ЗВО. *Філологія. Освіта. Медіа : матеріали Наукових читань студентської та учнівської молоді з міжнародною участю* (22 квітня 2025 року, м. Полтава). Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2025. С. 121–123.

Структура кваліфікаційної магістерської роботи

Магістерська робота складається зі вступу, двох розділів, висновків до кожного з них, загальних висновків, списку використаних джерел (71 найменування, із них 66 іноземною мовою), 5 додатків. Загальний обсяг роботи становить 86 сторінок, із них основного тексту – 68 сторінок.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИЧНІ ПИТАННЯ ПРЕДМЕТНО-ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ

1.1. Предметно-інтегроване навчання як наукова категорія

Предметно-інтегроване навчання (Content and Language Integrated Learning, CLIL) є сучасним освітнім підходом, який базується на загальноновизнаному принципі: ефективне засвоєння іноземної мови відбувається не шляхом зосередження лише на її граматичних і лексичних структурах, а завдяки акценту на змістовому наповненні, яке передається мовними засобами. На відміну від інших методик, заснованих на змісті, унікальність CLIL полягає в тому, що навчальний матеріал береться не стільки з повсякденного життя або загального змісту культури країни, мова якої вивчається, скільки зі змісту навчальних предметів або академічних, тобто наукових дисциплін [29, с. 546].

CLIL вирізняється своєю гнучкістю та універсальністю, оскільки його можна впроваджувати на будь-якому рівні мовної освіти – початковому, середньому чи вищому. Це пояснюється тим, що всі освітні програми мають науково-інформаційне наповнення: на початковому рівні – у вигляді базових тем, на середньому – через конкретні предмети, як-от історія, географія, математика, а на вищому – завдяки академічним дисциплінам, таким як інформаційні технології, фізика, інженерія, соціологія, мистецтво, дизайн тощо. Всі ці предмети можуть бути повністю або частково інтегровані в процес вивчення іноземної мови [29, с. 546].

Крім того, однією з важливих переваг підходу CLIL є раціональне використання навчального часу в межах освітньої програми. Коли викладання мови та предметного змісту відбувається не окремо, а паралельно й у взаємозв'язку, тривалість навчання кожного з цих компонентів може бути зменшена. Водночас загальний ефект посилюється: з'являється можливість інтегрувати більшу кількість іноземних мов до навчального плану і, відповідно, присвятити кожній з них більше часу та уваги [29, с. 546].

Методика CLIL у її сучасному вигляді була вперше офіційно сформульована й розроблена в 1990-х роках. Її поява безпосередньо пов'язана з ініціативами Ради Європи, яка прагнула просувати багатомовну освіту та розвивати міжкультурну компетентність громадян. Термін «CLIL» (Content and Language Integrated Learning – предметно-інтегроване навчання) вперше було введено Д. Маршем та його колегами у 1994 році. Відповідно до визначення, методика CLIL – це «підхід до навчання, за якого відбувається одночасне засвоєння предметного змісту та мови» [45, с. 1]. Це означає, що навчальний матеріал подається іноземною або нерідною для студентів мовою, завдяки чому вони мають змогу паралельно розвивати як мовну, так і предметну компетентність. Основна мета методики CLIL полягає в тому, щоб забезпечити створення умов для природного використання іноземної мови в освітньому процесі, тісно наближених до реальних життєвих ситуацій.

Після офіційного формулювання в 1990-х роках методика CLIL набула широкого визнання в багатьох країнах Європи та світу. Європейський Союз активно підтримував цей підхід у межах різноманітних освітніх програм, зокрема Erasmus+, що сприяли міжнародному обміну досвідом і створенню інноваційних навчальних матеріалів. У багатьох країнах були розроблені національні стратегії впровадження методики CLIL, що суттєво вплинуло на розвиток багатомовної освіти та підвищення рівня володіння іноземними мовами серед студентів.

У науковій літературі існує кілька підходів до визначення сутності предметно-інтегрованого навчання. Зокрема, Д. Койл, Ф. Худ і Д. Марш визначають CLIL як освітній підхід з подвійною спрямованістю, в якому додаткова мова використовується для навчання та викладання як змісту, так і мови [19, с. 1].

На думку І. Куліш, І. Некоз та Г. Королюк, CLIL є однією з новітніх методик сучасного освітнього середовища, спрямованою на поєднання вивчення змісту та мови, покращення якості вивчення мови й реформування освітніх програм [40, с. 39].

Д. Пасхаліду схарактеризувала CLIL як дуально-орієнтований навчальний підхід, згідно з яким цільова мова, що не є рідною, використовується у викладанні та вивченні як немовних дисциплін, так і самої мови, одночасно зосереджуючись на змісті дисциплін й іноземній мові [53, с. 355].

Методика CLIL має низку характерних рис, які суттєво вирізняють її серед традиційних підходів до вивчення іноземних мов. Розглянемо основні особливості цієї методики.

Інтеграція предметного змісту та мови. Головною відмінністю методики CLIL від класичного навчання мови є використання іноземної мови не як самоцільі, а як інструменту для опанування інших навчальних дисциплін. Наприклад, студенти можуть вивчати математику, біологію або історію, опановуючи новий навчальний матеріал саме через іноземну мову. Такий підхід дозволяє не лише засвоювати мову в реальному контексті, але й значно підвищує мотивацію до її вивчення, роблячи процес опанування мовних навичок більш природним і результативним [1, с. 162].

Контекстуалізоване навчання. Однією з провідних рис методики CLIL є вивчення мови в контексті, наближеному до реального життя або до автентичних освітніх ситуацій. Це означає, що мова використовується не ізольовано, а в рамках змістовних завдань, пов'язаних з реальними галузями знань. Такий підхід дає змогу студентам чітко побачити практичне застосування мовних навичок і глибше зрозуміти, як мова функціонує в конкретних предметних контекстах [1, с. 163].

Розвиток когнітивних умінь. Методика CLIL не обмежується лише мовною підготовкою, а активно сприяє розвитку інтелектуальних здібностей студентів. Йдеться, зокрема, про вміння аналітично мислити, вирішувати проблеми, проявляти креативність, порівнювати, аналізувати й синтезувати інформацію. Цього досягають завдяки виконанню завдань, що передбачають осмислення, обґрунтування думок і побудову аргументованих висновків.

Мотивація здобувачів освіти. CLIL значною мірою підвищує зацікавленість здобувачів освіти у вивченні іноземної мови та вдосконаленні

мовної компетентності, оскільки мова використовується не лише для вивчення граматичних правил чи лексики, а й для здобуття нових знань у різних сферах. Вони бачать реальну користь володіння мовою й отримують змогу використовувати її для досягнення конкретних навчальних або професійних цілей [1, с. 163].

Комплексність підходу. Методика CLIL охоплює не лише мовленнєві, а й пізнавальні вміння, поєднуючи розвиток комунікативних і когнітивних навичок. Її теоретичну основу становить концепція «4C», до якої входять: зміст (content), комунікація (communication), когніція (cognition) та культура (culture). Усі ці складові взаємопов'язані між собою й формують єдину інтегровану систему навчання, що забезпечує цілісність і ефективність освітнього процесу.

Засновники методики Д. Койл, Ф. Худ і Д. Марш обґрунтували доцільність упровадження методики CLIL і запропонували цілісну систему концепцій, принципів, методів і практичних інструментів для її реалізації – від етапу планування до підбору навчальних матеріалів, організації діяльності здобувачів освіти і підсумкового оцінювання. Система 4C (4C's framework) є одним із ключових фундаментальних елементів їхнього підходу, згідно з яким ці чотири основні компоненти можна підсумувати наступним чином [55].

Зміст – послідовне опанування нових знань, навичок і розуміння. У центрі навчального процесу, відповідно до методики CLIL, перебуває змістове навчання – опанування певної теми або предметної галузі, що веде до формування нових знань, навичок і розуміння. Під змістом мається на увазі або конкретна навчальна дисципліна, або ж ширша тема модуля CLIL. Зміст не обов'язково має бути частиною чітко окресленого шкільного курсу, як-от математика чи історія, а може формуватися в рамках міжпредметного або інтегрованого підходу. У методиці CLIL доцільно розглядати зміст як сукупність знань, навичок і розуміння, до яких ми прагнемо надати доступ здобувачам освіти, а не зводити його лише до передачі інформації [19, с. 53].

Комунікація – взаємодія, прогрес у використанні та вивченні мови. Мова в CLIL розглядається як засіб не лише для спілкування, але й для навчання. Це

означає як вчитися використовувати мову, так і використовувати мову для навчання. У цьому контексті комунікація виходить за межі граматичних правил, хоча граматики й лексики залишаються необхідними елементами мовного розвитку. Здобувачі освіти задіяні в мовленнєвій діяльності, яка часто відрізняється від традиційних уроків іноземної мови. Тут доречно розрізняти поняття мовного навчання (де часто акцент робиться на граматичній послідовності) і використання мови (де акцент робиться на актуальні потреби комунікації та навчання). Такий підхід подібний до концепцій, що лежать в основі інших методик, таких як навчання на основі змісту (content-based instruction, CBI), навчання на основі завдань (task-based instruction, TBI) та англійська як додаткова мова (English as an Additional Language, EAL – тобто для тих здобувачів освіти, які мають навчатися за допомогою іншої мови, в даному випадку англійської). Методика CLIL інтегрує ці два процеси, підкреслюючи важливість як навчального змісту, так і мовного розвитку [19, с. 54].

Когніція – залучення до мислення вищого порядку, глибокого розуміння, вирішення проблем, прийняття викликів і рефлексії над ними. Щоб методика CLIL була дієвою, вона має спонукати студентів не лише до засвоєння базових знань, а й до створення нового знання й розвитку нових умінь через активне мислення різних рівнів складності та рефлексію процесу навчання. Методика CLIL не зводиться до простого передавання знань від експерта до новачка. Йдеться про створення умов, у яких здобувачі освіти, незалежно від віку чи рівня підготовки, можуть самостійно формувати розуміння й отримувати інтелектуальні виклики [19, с. 54].

У межах когнітивного компонента моделі 4С особливе значення має таксономія освітніх цілей Б. Блума (рис. 1.1) [65], що визначає поступовий розвиток когнітивних умінь у процесі навчання, стимулює аналітичне й критичне мислення та сприяє ефективному поєднанню мовної та предметної підготовки.

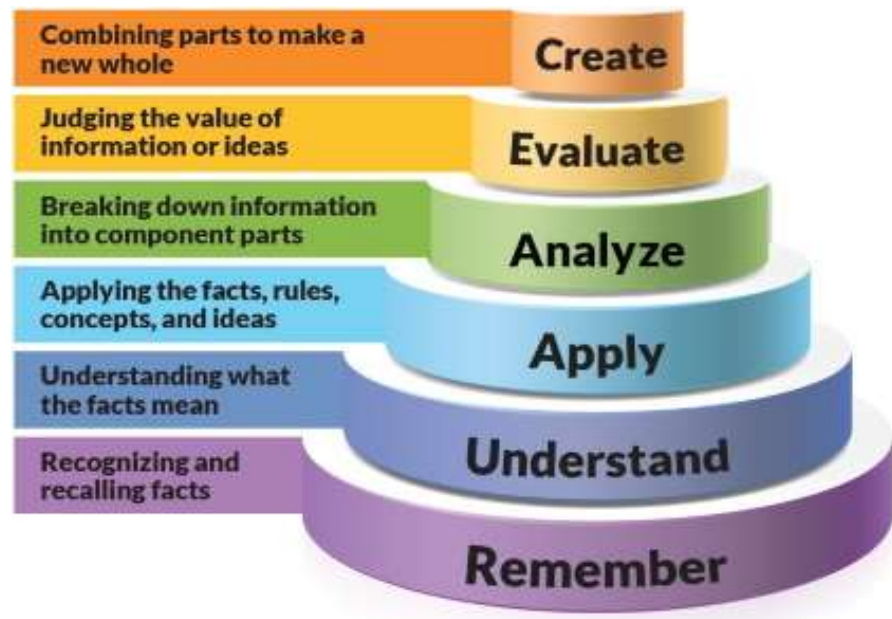


Рисунок 1.1. Bloom's taxonomy [65]

Таксономія Б. Блума ґрунтується на ієрархічному підході до формування мислення від найпростіших до найскладніших операцій та передбачає шість послідовних рівнів пізнавальної діяльності:

1. **Remember** (Запам'ятати) – відтворення, розпізнавання та пригадування потрібних знань із довготривалої пам'яті.

2. **Understand** (Зрозуміти) – створення змісту з усних, письмових або графічних повідомлень шляхом інтерпретації, наведення прикладів, класифікації, узагальнення, формулювання висновків, порівняння та пояснення.

3. **Apply** (Застосувати) – виконання або використання певної процедури для реалізації чи впровадження знань на практиці.

4. **Analyse** (Аналізувати) – розподіл матеріалу на складові частини та визначення взаємозв'язків між ними й загальною структурою або метою шляхом диференціації, упорядкування та встановлення причинно-наслідкових зв'язків.

5. **Evaluate** (Оцінити) – формування суджень на основі певних критеріїв і стандартів шляхом перевірки, порівняння та критичного аналізу.

6. Create (Створити) – об'єднання елементів для формування цілісної або функціональної структури; перетворення наявних елементів у новий зразок чи систему шляхом генерування, планування або виготовлення [19, с. 31].

Культура – усвідомлення «себе» та «іншого», ідентичність, громадянство та прогрес у розумінні плюралізму культур. Культура – це не додаткова тема наприкінці програми. Це наскрізна складова, яка пронизує будь-який предмет чи тематичний блок. Хоча іноді її називають «забутою С», вона додає навчальної цінності контекстам CLIL, хоча й вимагає уважного розгляду. Для того, щоб наш багатокультурний і багатомовний світ був гідно відзначений і його потенціал був реалізований, потрібні толерантність і взаєморозуміння. Вивчення предметів іншою мовою є важливим кроком до формування міжнародного порозуміння. Якщо здобувачі освіти навчаються розуміти явище «інакшості», це значною мірою сприяє глибшому усвідомленню «себе» [12].

Можна стверджувати, що в умовах навчання за методикою CLIL використання доречних автентичних матеріалів, а також поєднання навчального змісту з міжкультурним компонентом сприяє глибшому розумінню як відмінностей, так і схожостей між культурами. Це, у свою чергу, позитивно впливає на процес самопізнання. Методика CLIL має великий потенціал для розвитку уявлення про багатокультурне громадянство й глобальне розуміння, однак це потребує продуманого й чіткого планування [17].

У рамках методики CLIL культура може відображатися по-різному:

- через порівняння контекстів змісту в різних культурах, наприклад, дослідження архітектурних стилів Азії та Європи на заняттях з математики чи дизайну;
- шляхом розширення теми, наприклад, «велосипед як транспортний засіб в різних частинах світу» на заняттях з технологій;
- у формі порівняння підходів студентів з різних країн до однієї й тієї ж теми, наприклад, ставлення до переробки відходів;
- або через аналіз і інтерпретацію навчального матеріалу з перспективи громадянина світу [19, с. 55].

Хоча модель 4С охоплює низку важливих аспектів якісного створення курсу, є кілька аспектів, які вимагають особливої уваги. По-перше, ця модель сприяє формуванню цілісних, взаємопов'язаних і глобально орієнтованих цілей та завдань, що мають слугувати основою для всіх рішень, пов'язаних із розробкою й реалізацією курсу. Метою є не створення окремих, ізольованих компонентів, а інтеграція кожної зі складових у загальну структуру навчального плану. Наприклад, складові зміст і когніція тісно взаємопов'язані, адже процеси розуміння, опису, узагальнення та аналізу предметного змісту є частиною формуванням когнітивних навичок вищого рівня [55, с. 7].

По-друге, використання цієї концепції не лише забезпечує чітку структуру для викладача з метою формулювання академічно обґрунтованих навчальних результатів, розроблення матеріалів і вправ відповідно до цілей методики CLIL, а також створення системи завдань й оцінювання, що охоплює всі компоненти 4С, але й робить усі ці елементи чіткими та зрозумілими для здобувачів освіти заздалегідь і протягом усього модуля або курсу. Студенти повинні чітко усвідомлювати, куди вони рухаються у своєму навчанні та чи досягають поставлених для них цілей, адже це є однією з ключових умов ефективного викладання й навчання, що підтримується системою 4С [55, с. 7].

І нарешті, ще одним критерієм, на який позитивно впливає ця концепція, є підвищення ймовірності того, що кожен здобувач освіти, незалежно від мотивації, з якою він прийшов на курс, зможе знайти для себе щось цікаве та залучитися хоча б до одного або кількох компонентів 4С. Це, у свою чергу, сприятиме збереженню мотивації протягом усього курсу.

1.2. Основні моделі предметно-інтегрованого навчання

Залежно від ступеня інтеграції мови та змісту К. Бентлі виділяє такі три основні моделі: м'яку (soft – language-led), жорстку (hard – subject-led) та модульну, яку також часто називають частковим зануренням (partial immersion).

Усі три моделі CLIL мають свої позитивні риси та виклики і можуть бути ефективними залежно від контексту та завдань навчальної програми [7, с. 6].

Жорстка модель CLIL є найінтенсивнішою формою інтегрованого навчання, що забезпечує майже повне мовне занурення, оскільки більшість навчальної діяльності здійснюється іноземною мовою. Це спонукає здобувачів освіти сприймати й опрацьовувати інформацію нею, що прискорює процес засвоєння знань. Характерною рисою жорсткого CLIL є підвищена інтелектуальна напруга: поглиблене опанування предмета іноземною мовою вимагає більшої зосередженості, що сприяє глибшому розумінню матеріалу. Однією з ключових переваг такої моделі є використання іноземної мови в реальних навчальних і професійних контекстах. Такий підхід формує як предметні, так і мовні компетентності, демонструючи практичну цінність англійської у науково-технічній сфері. Водночас жорсткий CLIL вимагає високого рівня підготовки від викладачів і студентів: перші мають володіти мовою на рівні, достатньому для пояснення складних понять, другі – для повного розуміння навчального матеріалу [30].

Модульну модель CLIL можна розглядати як викладання змісту навчального предмета іноземною мовою у межах немовних дисциплін протягом коротшого періоду. Такі окремі змістові частини, які обираються для викладання іноземною мовою, зазвичай називають модулями. Згідно з Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти (Common European Framework of Reference for Languages, CEFR) модульний підхід забезпечує гнучкість з метою задоволення індивідуальних потреб здобувачів освіти, а також мінливих потреб одного і того ж здобувача [18, с. 175]. Реалізація модульної моделі CLIL пов'язана з низкою умов, зокрема, викладач повинен володіти достатнім рівнем мовної компетентності, щоб мати змогу ефективно передавати зміст певної навчальної дисципліни. Оптимальним варіантом є фахівці з подвійною освітою – у галузі змістовного предмета й викладання іноземної мови [40, с. 42].

На думку науковиці Д. Пасхаліду, яка досліджує впровадження CLIL у Греції, модуль в контексті цієї методики – це самостійна частина курсу, підготовлена у співпраці викладачем іноземної мови та викладачем предметної дисципліни. Він може виконувати роль вступу, повторення або заміни розділу, що вивчається рідною мовою. Пасхаліду пропонує створювати 4 модулі на навчальний рік, з яких здобувачі освіти обирають 2 для опрацювання протягом 3–4 тижнів у межах занять з іноземної мови [53, с. 362].

У варіанті з м'якою моделлю CLIL, яка набуває особливого інтересу для нашого дослідження, головна увага приділяється саме вивченню іноземної мови, тоді як зміст предмета може викладатися рідною мовою здобувачів освіти. Наприклад, під час занять можуть застосовуватись окремі терміни або короткі тексти іноземною мовою, однак основне пояснення навчального матеріалу та обговорення відбуваються рідною мовою. Такий підхід забезпечує поступове занурення у мовне середовище, що дозволяє студентам природно звикати до використання іноземної мови та формувати мовні навички без надмірного психологічного навантаження та стресу [30].

М'яка модель методики CLIL нині активно поширюється у різних країнах, у багатьох освітніх установах, на різних рівнях освіти та в різноманітних контекстах. У більшості випадків, як і в основних варіантах програм за методикою CLIL, мовою викладання виступає англійська. Поширення м'якого CLIL є особливо помітним і захоплено сприймається в тих країнах, де англійська мова має статус іноземної, а культурні й географічні умови суттєво відрізняються від англomовних країн або регіонів, які традиційно задають мовні норми. Ідеться про так зване «зовнішнє коло» або периферію використання англійської, яка відповідно до сучасних парадигм світової англійської розглядається як джерело локальних норм, релевантних для конкретних національних контекстів [32, с. 1].

До переваг м'якого CLIL можна віднести гнучкість, адже методика враховує індивідуальні особливості студентів. Викладачі можуть адаптувати навчальні матеріали й завдання відповідно до рівня мовної підготовки кожного

здобувача освіти. Це дозволяє кожному просуватися у вивченні мови у власному темпі, не відчуючи себе відсталим або розчарованим. Гнучкість м'якої методики CLIL також дає змогу враховувати особливі інтереси та потреби здобувачів освіти. Таким чином, викладачі мають змогу добирати теми й матеріали, що найбільше відповідають інтересам студентів, і водночас адаптувати їх до навчальних цілей, роблячи більш захопливим та ефективним процес навчання.

Застосування м'якої моделі CLIL сприяє зниженню мовного бар'єра, що починається з поступового впровадження іноземної мови в освітній процес. Викладачі можуть розпочинати з використання простих слів і фраз, пов'язаних із темою заняття, поступово підвищуючи мовну складність у міру того, як здобувачі освіти набувають упевненості у використанні іноземної мови. Такий підхід дає змогу адаптуватися до нової мовної реальності без відчуття перевантаження чи страху перед складністю. Ще одним ефективним засобом подолання мовного бар'єра є використання двомовних навчальних матеріалів. Викладачі можуть пропонувати навчальні матеріали, у яких основна інформація подається рідною мовою студентів, з паралельним перекладом або поясненням ключових понять іноземною мовою. Це дає змогу спочатку зрозуміти навчальний матеріал рідною мовою, а потім закріпити знання, застосовуючи іноземну. Пов'язуючи нову мову з уже знайомими поняттями, студенти легше засвоюють матеріал, а сам процес навчання стає більш ефективним і менш стресовим [30].

Деякі університети викладають теми з навчальної програми як частину мовного курсу раз на тиждень, що, вважається м'якою моделлю CLIL. В інших, відповідно до жорсткої моделі CLIL, майже половина навчальної програми викладається цільовою мовою і зміст може як відображати те, що викладається основною мовою, так і бути абсолютно новим. Проміжною ланкою між цими варіантами є модульна модель CLIL, коли лише певна кількість годин окремого предмету, викладається мовою, яка вивчається. Викладачі часто адаптують свої методичні рекомендації до CLIL, виходячи з таких факторів, як рівень

підготовки здобувачів освіти, конкретний зміст, що викладається, та навчальних цілей заняття.

1.3. Основні принципи методики предметно-інтегрованого навчання

Запровадження методики CLIL не гарантує автоматичного успішного викладання та навчання. Щоб повною мірою реалізувати додану цінність цієї методики, викладачам необхідно перейти до нового педагогічного підходу та отримати у своє розпорядження інструменти й шаблони, які допоможуть ефективно планувати заняття, створювати та адаптовувати навчальні матеріали.

На основі аналізу наукової літератури визначено основні принципи ефективного впровадження методики предметно-інтегрованого навчання.

Rich Input (Насичене введення в тему)

Основними критеріями добору навчальних матеріалів для CLIL-заняття мають бути їх змістовність, складність та автентичність. Дослідження з теорії засвоєння другої мови підтверджують, що змістовне та інтелектуально стимулююче мовне введення є одним із ключових чинників оволодіння іноземною мовою. Навчальний зміст має бути значущим у тому сенсі, що він поєднує розгляд глобальних проблем людства (так звані «епохально-типові ключові проблеми» за В. Клафкі) з особистим досвідом здобувачів освіти та їхніми інтересами [48, с. 297].

Теорії американського мовознавця, дослідника у галузі освіти С. Крашена підкреслюють взаємозв'язок між вдало підібраним матеріалом введення і мотивацією здобувачів освіти в процесі вивчення мови. Теорія матеріалу введення може вважатися найбільш впливовою у сфері засвоєння другої мови, оскільки вона намагається дати відповідь на питання про те, як відбувається оволодіння мовою. Використання зрозумілого матеріалу введення в тему, який С. Крашен визначає як поєднання знань, уже наявних у тих, хто навчається, з інформацією, що є на один рівень складнішою, забезпечує можливість

ефективного засвоєння. На думку науковця, вивчення мови неможливе шляхом механічного повторення. У процесі засвоєння можуть брати участь внутрішні механізми, зокрема розумова обробка мовних елементів у відповідь на отриманий матеріал введення. Як зазначає С. Крашен, єдиним шляхом оволодіння іноземною мовою є інтерпретація повідомлень або сприйняття вже спрощеного для студента матеріалу. У межах своєї теорії вчений стверджує, що якщо у цільовій мові відсутня лексика, зрозуміла для тих, хто вивчає другу мову (як в усній, так і в письмовій формі), то сприйняті слова залишаються для них лише «нерозбірливим шумом» [44, с. 271].

За С. Крашеном, найефективнішими способами отримання матеріалу введення, структура якого дещо перевищує поточний рівень володіння мовою, є слухання та читання. Він описує це як формулу « $i+1$ », де « i » – поточний рівень студента, а « 1 » – мовні елементи, що трохи виходять за межі цього рівня. Під час оцінювання « 1 » враховуються контекст, фонові знання та наявна компетентність [41]. Для студента, який перебуває на рівні « i », перехід до рівня « 1 » потребує доступу до зрозумілого матеріалу за структурою « $i+1$ ». У міру того як здобувач освіти вдосконалює володіння мовою, рівень зрозумілого матеріалу введення має модифікуватися. Як зазначав С. Крашен: «ми можемо зрозуміти мову за допомогою контексту, який включає екстралінгвістичну інформацію, наші знання про світ та раніше набуту мовну компетентність».

З теорії випливають два ключові наслідки: по-перше, володіння комунікативними навичками через зрозумілий матеріал введення формується природно, без спеціального навчання; по-друге, граматику засвоюється спонтанно за умови отримання достатньої кількості зрозумілого матеріалу введення. Теорія також передбачає наявність природного «періоду мовчання» під час навчання та засвоєння мови, коли студент ще не починає активно її використовувати, оскільки прагне досягти внутрішнього відчуття мовної впевненості перед практичним застосуванням [44, с. 271].

Теорія монітору, сформульована, С. Крашеном, пояснює зв'язок між навчанням та природним оволодінням мовою, а також їхній взаємний вплив.

Ініціювати мовлення, за цією теорією, може лише процес засвоєння, тоді як навчання здатне змінювати ці висловлювання та впливати на їхню якість. Монітор – це когнітивний механізм, який передбачає свідоме використання граматичних правил, планування, редагування та виправлення мовлення. Він зберігає знання доти, доки мовцеві не буде зручно їх застосувати. Мета навчання, на думку науковця, – спостерігати й коригувати висловлювання, які продукуються у процесі природного засвоєння. Відповідно до гіпотези монітору, існує три умови ефективної роботи монітору:

1. Достатній час для підготовки, щоб відібрати й застосувати потрібне граматичне правило.
2. Концентрація виконавця на формі, а не на змісті.
3. Знання граматичних правил та пов'язаних понять, наприклад, правильне вживання часів, правил множини, артиклів тощо [38].

Навіть за наявності цих умов монітор із засвоєними знаннями не завжди використовується.

Стівен Крашен виділяє такі типи користувачів монітору:

- over-users (надмірні користувачі) – застосовують монітор занадто часто, постійно виправляючи себе через брак упевненості, що заважає досягти вільності мовлення;
- under-users (недостатні користувачі) – майже не застосовують свідомі знання й виправлення, покладаючись на інтуїцію; ігнорують монітор або через брак знань, або за особистими уподобаннями;
- optimal users (оптимальні користувачі) – використовують монітор збалансовано, поєднуючи інтуїтивне мовлення з помірним редагуванням [39].

Для ефективного монітору необхідні знання семантики, лексики та граматики. Свідоме навчання, що виконує роль саомонітору, може впливати на результат як до, так і після усного чи письмового висловлювання. Монітор виконує роль ментального механізму перевірки точності, який оцінює роботу

студентів на наявність помилок і може бути використаний правильно, надмірно чи недостатньо, залежно від упевненості мовця у власних знаннях [44, с. 271].

Коли ті, хто вивчає мову, прагнуть більшої комунікативної свободи, вони зменшують використання монітору, що може призводити до зниження точності. Крім того, ефективність монітору зростає, якщо правила, які застосовуються, не надто складні для використання та миттєвого пригадування.

Теорія афективного фільтра Крашена стверджує, що для успішного вивчення нової мови здобувачам освіти недостатньою мірою контактувати з цільовою мовою та отримувати зрозумілий матеріал введення в достатньому обсязі. Афективний фільтр впливає на процес засвоєння, оскільки обмежує доступний матеріал введення, і він може бути як на високому, так і на низькому рівні. Коли емоційний фільтр низький, тобто коли студент мотивований, впевнений у собі та відчуває низький рівень тривожності, він, імовірно, засвоює значну частку або й увесь матеріал введення. Натомість, якщо фільтр високий, наприклад, у ситуації, коли студент відчуває напруження, надмірну невпевненість або відсутність мотивації, засвоєння другої мови може істотно ускладнюватися або навіть ставати неможливим [38].

Отже, навчання предмета іноземною мовою буде найефективнішим, коли новий матеріал подається у спосіб, що підтримує відкритість афективних фільтрів здобувачів освіти, та дозволяє їм пов'язувати нові знання з попереднім досвідом.

Відеофрагменти, анімації, вебквести, подкасти та інші інтерактивні матеріали англійською поєднують мотиваційні та ілюстративні матеріали із автентичним мовним матеріалом введення в тему, створюючи основу для розробки завдань, що розвивають креативне мислення та сприяють формуванню змістовного мовленнєвого відтворення. Такі ресурси також відкривають широкі можливості для самостійного та диференційованого навчання: підготовки до наступного заняття, повторення пройденого матеріалу в альтернативній формі, ведення індивідуального портфоліо тощо.

Водночас прагнення до абсолютної автентичності може ввести в оману. Воно не повинно затьмарювати одну з основних функцій викладача CLIL – бути мовною моделлю для здобувачів освіти, демонструючи та навчаючи їх, як виконувати мовленнєві дії: аналізувати чи інтерпретувати зображення, карти, супутникові знімки, відеоматеріали або вербалізувати складні процеси мислення високого рівня. Роль викладача в цьому процесі потребує переосмислення, адже ефективне навчання передбачає збалансоване поєднання видів діяльності, керованих як викладачами, так і студентами, забезпечуючи необхідне моделювання, підтримку та мотивацію. Особливо в CLIL-контексті важливими є систематичний зворотний зв'язок від викладача та професійна корекція помилок, що виступають критичними чинниками успішного навчання [48, с. 297].

Одним із ключових принципів добору матеріалів є концепція мультимодального матеріалу введення в тему. Різні способи візуального представлення предметного змісту (за допомогою карт, діаграм тощо) не лише забезпечують різноманітність методів викладання та розвивають візуальну грамотність, але й сприяють глибшому розумінню конкретного навчального матеріалу та допомагають ілюструвати й пояснювати складні питання, викладені іноземною мовою [48, с. 298].

Перетворення інформації з одного способу подання (наприклад, з тексту) в інший (карту, схему, графік тощо), а також перекодування з однієї мови в іншу сприяє як вивченню мови, так і засвоєнню змісту. Крім того, такий підхід враховує індивідуальні потреби здобувачів освіти, зумовлені різними стилями навчання та розвитком множинних інтелектів. Для ефективної роботи з мультимодальним матеріалом введення студенти повинні володіти широким спектром навчальних умінь, що робить поступову підтримку у навчанні та мовленнєвому розвитку важливим компонентом успішного викладання за методикою CLIL.

Scaffolding Learning (Навчання з підтримкою)

На думку Д. Вуда, навчання з підтримкою – це форма навчальної поведінки, яка має три ключові характеристики: вона є залежною, колективною та інтерактивною [71, с. 35]. Поведінка вважається залежною тоді, коли певна дія визначається іншими діями, реагує на них і водночас сама їх змінює. Вона є колективною, якщо кінцевий результат – розмова чи розв’язання проблеми – досягається спільними зусиллями. А інтерактивною така поведінка стає тоді, коли включає активну взаємодію щонайменше двох осіб, які беруть участь у спільній діяльності.

Поняття навчання з підтримкою (scaffolding) як освітнього підходу походить із робіт Д. Брунера. Він визначав його як «процес створення умов, які сприяють ефективному засвоєнню знань і поступовому входженню людини в нову діяльність, із подальшим зняттям зовнішньої підтримки, коли особа досягає достатнього рівня компетентності для самостійних дій» [10]. Ця концепція виникла у 1970-х роках на основі емпіричних досліджень, присвячених аналізу процесу набуття навичок через взаємодію між учасниками спільної діяльності. Спостереження за поведінкою та комунікацією в межах спільної гри дозволили виявити важливий механізм навчання – перехід від зовнішнього керівництва до самостійності. Спочатку провідна роль належить більш досвідченому учаснику, який задає структуру взаємодії, стимулює інтерес, забезпечує зворотний зв’язок і допомагає орієнтуватися в завданні. З часом підтримка поступово зменшується, а особа, яка навчається, бере на себе ініціативу та контроль за процесом [69, с. 164].

Навчання з підтримкою виступає динамічним процесом переходу від зовнішньої допомоги до автономного опанування нових компетентностей. У цьому прикладі можна виокремити два взаємопов’язані аспекти. З одного боку, існує більш-менш стабільна структура, своєрідний ритуал із гнучкими елементами. З іншого – постійно відбувається динамічний процес взаємодії, який створюється у конкретний момент. Це можна порівняти зі справжніми будівельними риштуваннями (англ. scaffolding – будівельні ліси, риштування): з

одного боку, є тимчасова конструкція з дощок і опор, необхідна для виконання роботи, а з іншого – сама діяльність, яка завдяки цій конструкції стає можливою [69, с. 164].

У педагогічному контексті термін «scaffolding» став позначати обидва аспекти будівельного майданчика: опорну конструкцію (яка є відносно стабільною, хоча її легко зібрати і перезібрати) та спільні будівельні роботи, що виконуються. Деякі викладачі не сприймають термін «scaffolding», оскільки в звичайному розумінні він позначає жорстку конструкцію, а не динаміку спільної роботи [24]. Дійсно, якщо ми думаємо тільки про опорну конструкцію, не зосереджуючись на власне будівельних роботах, то таке застереження є виправданим. Отже, найважливіше – пам'ятати про динаміку між scaffolding-структурою і scaffolding-процесом. Процес стає можливим завдяки структурі, а постійна оцінка процесу вказує, коли частини структури можна демонтувати або перемістити в інше місце [69, с. 164].

Л. Ліер, науковий дослідник з Інституту міжнародних досліджень Мідлбері в Монтерейі виділяє шість ключових характеристик умов педагогічного навчання з підтримкою:

- безперервність: завдання повторюються у різних варіаціях і логічно пов'язуються одне з одним (наприклад, у межах проєктної діяльності);
- контекстуальна підтримка: здобувачам освіти надається можливість досліджувати й експериментувати в безпечному та сприятливому середовищі; забезпечується доступ до різних засобів і цілей, які відкриваються у багатоманітних формах;
- інтерсуб'єктивність: формується взаємне залучення та довіра; заохочується активна, але ненав'язлива участь у спільноті навчальної практики;
- непередбачуваність: процедури виконання завдань змінюються залежно від дій студентів; висловлювання та внески учасників орієнтовані одне на одного та можуть співконструюватися (або вибудовуватися вертикально);

– передача/перейняття: у міру зростання вмінь і впевненості роль студента поступово посилюється; викладач уважно відстежує готовність здобувача освіти перебирати на себе дедалі більші частини діяльності;

– збалансованість потоку роботи: завдання та рівень умінь перебувають у стані балансу; учасники зосереджені на діяльності та налаштовані у гармонії один з одним [69, с. 165].

Часто процес навчання з підтримкою виникає у контексті усної взаємодії, коли висловлювання одного учасника доповнюється або розвивається у висловлюванні іншого. Брунер називає цей вид колективної розмови «подібним до храпового механізму» («ratchet-like») [13, с. 103]. Сколлон, досліджуючи дискурс «викладач – студент», запропонував термін «вертикальна конструкція», підкреслюючи, що висловлювання формуються інтерактивно і під час транскрипції зачитуються згори вниз по сторінці [58].

В умовах занять важливо розрізняти усну взаємодію, яка забезпечує підтримку та сприяє навчанню, і такою, що нав'язує «сценарій декламації» («recitation script») [63]. Більшість розмов у форматі «викладач – студент» належать саме до цього заздалегідь підготовленого типу, що найчастіше позначається як «ініціація – відповідь – зворотний зв'язок» (Initiation-Response-Feedback, IRF) [70].

Два наведені нижче приклади демонструють ці два різновиди усної взаємодії між викладачем та здобувачами освіти на заняттях англійської мови. Якщо зіставити три висловлювання з лівого фрагмента із трьома висловлюваннями з довшого фрагмента праворуч, можна помітити поверхневу схожість (наприклад, обидві послідовності складаються із запитання викладача, відповіді студента та подальшої реакції викладача), проте існують і принципові відмінності, які пояснюються далі (табл. 1.1.) [25; 68].

У процесі «ініціація – відповідь – зворотний зв'язок», як у наведеному прикладі, викладач прагне, щоб студенти продемонстрували знання певного слова, відпрацювали вимову чи відтворили фактичні відомості. У розмові з

використанням підтримки, натомість, викладач свідомо дає можливість студентам самим формулювати свої думки, заохочує їх до точності й аргументованості. Такі взаємодії одночасно підтримують засвоєння предметного змісту й розвиток мовних навичок [69, с. 167].

Таблиця 1.1.

Різниця між розмовою «ініціація – відповідь – зворотний зв'язок» та розмовою із використанням підтримки [25; 68]

Ініціація – Відповідь – Зворотний зв'язок	Розмова між викладачем і студенткою з використанням підтримки
В: Яка пора року йде після осені? <i>Викладач знає правильну відповідь і перевіряє, чи знає її студентка.</i> С: Зима. В: Молодець. <i>Викладач оцінює і схвалює відповідь студентки.</i>	С: Усі ніби повинні мати однакові права і захист, незалежно від раси чи релігії. В: Так, усі. <i>Викладач приймає відповідь студентки і чекає.</i> С: Незалежно від того, чи є вони громадянами чи незаконними іммігрантами, вони повинні отримувати однаковий захист. В: Я згоден з тобою, але чому ти так впевнено це стверджуєш? <i>Викладач просить студентку обґрунтувати або детальніше пояснити свою думку.</i> С: Тому що так написано. В: Тому що так написано? <i>Викладач приймає відповідь студентки і продовжує чекати обґрунтування або детальнішого пояснення.</i> С: А також тому, що 14-та поправка до Конституції США говорить, що нікому не можна відмовляти в праві на життя, свободу і власність без належного судового розгляду. <i>Студентка наводить докази на підтвердження своєї думки.</i> В: Гаразд, тобто жодному громадянину? <i>Викладач підкреслює ключовий аспект 14-ї поправки.</i> С: Жодній людині. <i>Студентка закріплює своє розуміння.</i> В: Гаразд, тож 14-та поправка є для вас корисною? <i>Викладач пов'язує знання студентки з її досвідом як іммігрантки.</i>

Щоб студенти могли ефективно працювати з автентичними матеріалами та перетворювати якомога більше отриманого матеріалу введення (input) на засвоєний (intake), необхідно забезпечити їм достатній рівень підтримки, обсяг та інтенсивність якої можуть зменшуватися у міру зростання мовних компетенцій. Підтримка у навчанні виконує кілька ключових функцій:

1. Зменшення когнітивного та мовного навантаження на зміст або матеріал введення (input-scaffolding), тобто полегшення розуміння здобувачами освіти як мовної, так і змістової частини матеріалу.

2. Структурування завдань таким чином, щоб студенти могли успішно їх виконати, спираючись на надану допомогу.

3. Підтримка стимульованого мовного відтворення (pushed output) шляхом надання готових фраз, предметно-специфічної лексики та сталих словосполучень, необхідних для виконання завдань. Це допомагає тим, хто вивчає мову, формулювати свої думки відповідно до теми. Таким чином, правильно організована підтримка сприяє розвитку когнітивної академічної мовної компетентності [48, с. 299].

Оскільки у багатьох країнах якісних навчальних матеріалів або підручників бракує, викладачі CLIL часто покладаються на автентичні джерела. Такі матеріали зазвичай не враховують специфічні потреби тих, хто вивчає іноземну мову, і містять набагато більше лексичних одиниць, ніж сучасні підручники з англійської як іноземної. Проте це не означає, що кожне нове слово обов'язково має бути пояснене на занятті чи що тексти з невідомою лексикою непридатні для використання, навпаки, уміння здогадуватися про значення нових слів із контексту та визначати, які частини тексту є релевантними для певного завдання, є надзвичайно корисними й потребують цілеспрямованого розвитку [48, с. 299].

Щоб допомогти здобувачам освіти самостійно будувати власний процес навчання, необхідно навчити їх робити це ефективно. Розвиток навчальних умінь і стратегій, зокрема предметно-специфічних навичок, як-от робота з картами, діаграмами чи зображеннями, має бути постійним і органічно

інтегрованим у кожне CLIL-заняття. Такі вміння є фундаментом CLIL-навчання, а їхній потенціал для розвитку не лише мовних компетентностей, а й навичок критичного та вищого рівня мислення тривалий час залишався недооціненим [48, с. 300].

З позицій когнітивної психології, наприклад у Моделі адаптивного контролю мислення (Adaptive Control of Thought, АСТ) Д. Андерсона, формування навичок розглядається як процес перетворення декларативних знань, заснованих на правилах, у процедурні знання шляхом практики та отримання зворотного зв'язку. Декларативні знання – це знання про факти, поняття, дані та інформацію, які можна констатувати або оголошувати. Процедурні знання – це знання про виконання певних когнітивних дій. Основні положення АСТ можна підсумувати таким чином [54]:

- декларативні знання формуються безпосередньо через спостереження та інструктаж;
- розвиток умінь залежить від перетворення цих знань на правила відтворення (production rules), які представляють процедурні знання;
- засвоїти правила відтворення можна лише шляхом практики.

Для ефективного формування навичок навчальні завдання повинні створювати умови, у яких студенти можуть продемонструвати вміння, отримати їх моніторинг і відповідний зворотний зв'язок, що формуватиме процес їх засвоєння. Досягнення високого рівня автоматизованості, тобто швидкого, точного, спонтанного та без докладання зайвих зусиль використання знань є кінцевою метою для більшості здобувачів освіти, навіть якщо це важко реалізувати. Це важливо як для підвищення якості мовного відтворення, так і для вивільнення когнітивних ресурсів, необхідних для опрацювання змісту повідомлення, а не форми мови. Таким чином, систематична й свідомо практика є надзвичайно важливим елементом CLIL-заняття [48, с. 300].

Практичний досвід багатьох досліджень показує, що студенти, які менш обдаровані у вивченні мов порівняно з іншими, отримують значні переваги від

використання підтримки у навчанні. Їхня мотивація до опанування мови помітно зростає, коли вони розуміють, як і в якій послідовності діяти, а також якими фразами користуватися під час опису зображень, аналізу діаграм чи інтерпретації відеофільмів.

Rich Interaction and Pushed Output (Активна взаємодія та стимульоване відтворення мовлення)

Теорія взаємодії М. Лонга стверджує, що активне використання цільової мови у взаємодії значно полегшує процес її засвоєння. За Лонгом, зворотний зв'язок, отриманий під час розмовної взаємодії, сприяє розвитку міжмовної системи (interlanguage), оскільки така взаємодія поєднує матеріал введення, внутрішні когнітивні ресурси студента, особливо вибіркову увагу та мовленнєве відтворення у продуктивний спосіб [20, с. 451].

Існує багато стратегій, що можуть сприяти реалізації діяльності в межах теорії взаємодії на заняттях із вивченням другої мови.

У викладанні та вивченні мов не можна заперечувати той факт, що ефективне обговорення у форматі запитань і відповідей сприяє розвитку усного мовлення. Протягом останніх років чимало досліджень були зосереджені на використанні питань як ефективного та універсально визнаного педагогічного підходу [47]. Це потужний інструмент, який допомагає стимулювати висловлення ідей здобувачами освіти і є важливим засобом для викладача, що дозволяє передавати інформацію, отримувати зворотний зв'язок, а також створювати простір для взаємообміну думками між викладачем і студентами. Щоб обговорення у форматі запитань і відповідей було справді ефективним, викладачеві доцільно дотримуватися таких стратегій:

1. Поставити запитання й зробити паузу. Це дає здобувачам освіти достатньо часу, аби сформулювати відповідь.
2. Якщо після паузи ніхто не відповідає добровільно, викладач може стимулювати реакцію, звертаючись поіменно до окремих учасників.
3. Не варто називати ім'я студента перед тим, як поставити запитання (у такому випадку інші припускають, що питання адресоване виключно цій особі).

4. Не слід починати запитання зі звороту «хто може...?» (уникнення такої конструкції сигналізує всім студентам, що викладач може звернутися до будь-кого для відповіді).

5. Не ставити запитання, які можуть сприйматися як залякуючі. Зокрема, слід уникати тем, що стосуються релігії, сексуальної орієнтації чи світогляду, оскільки вони можуть бути чутливими.

6. Зберігати позитивний підхід у процесі постановки питань (посмішка, м'який тон та уникнення залякування студентів є тими стратегіями, які сприяють більш продуктивній роботі на заняттях із вивчення другої мови) [52, с. 178-179].

Студентоцентризований підхід у викладанні передбачає, що викладач ставить здобувача освіти у центр навчального процесу [26]. Таким чином, у студентоцентризованому навчанні беруться до уваги здібності, потреби, інтереси та стилі навчання здобувачів освіти під час ухвалення рішень щодо організації навчального процесу. Цей підхід має емпіричне підтвердження. Наприклад, у дослідженні Ф. Ганьє було показано, що впровадження дитиноцентризованого навчання дає змогу вільніше переходити між різними рівнями досягнень і долати «віково-класове обмеження» [23].

А. Неллі і К. Кісілу здійснили дослідження щодо застосування особистісно орієнтованого підходу в організації мовних занять в освітніх закладах. Використавши змішаний метод дослідження, науковці зібрали дані за допомогою анкет, інтерв'ю та спостережувальних контрольних списків. Результати показали, що застосування особистісно орієнтованого підходу у викладанні мовних дисциплін було помірним, проте систематичне використання цього підходу здатне значно підвищити ефективність мовної підготовки, активізувати пізнавальну мотивацію та сприяти розвитку комунікативної компетентності [49].

Також у дослідженні А. Матсау було виявлено, що регулярне використання студентоцентризованого навчання допомагає здобувачам світи засвоювати правила порядку слів, побудови фраз і пунктуації, які визначають

сміслові наповнення письмового висловлювання [46]. Щоб студентоцентризований підхід до викладання та навчання був ефективним, викладачеві рекомендується враховувати такі положення:

1. Визначати темперамент студента (меланхолік, холерик, сангвінік чи флегматик) та розробляти завдання з розвитку усного мовлення, що відповідають його особливостям.

2. Враховувати особливості особистості (інтроверт чи екстраверт) і планувати навчальні завдання відповідно до цих характеристик.

3. Брати до уваги потреби, інтереси, здібності та стилі навчання здобувачів освіти під час укладання навчальної програми чи курсу.

4. Використовувати різноманітні стратегії викладання, навчання та оцінювання, що дозволить визначити методи, які найбільше відповідають індивідуальним потребам студентів.

5. Мотивувати здобувачів освіти до максимальної самореалізації [52, с. 179].

Техніки коригувального зворотного зв'язку. Класичне визначення, запропоноване К. Шодроном [14, с. 31], фахівцем у галузі дослідження викладання другої мови та прикладної психолінгвістики, розглядає коригувальний зворотний зв'язок як будь-яку реакцію викладача, що змінює, осуджує або вимагає вдосконалення висловлювання здобувача освіти. Тобто будь-яка поведінка викладача, що стосується помилки і частково сигналізує студенту про її наявність, вважається проявом коригувального зворотного зв'язку [15].

Застосування коригувального зворотного зв'язку (corrective feedback, CF) позитивно впливає на якість письмових робіт студентів. У дослідженнях Е. Овусу доведено, що прямий (direct feedback, DF) та непрямий (indirect feedback, IF) зворотний зв'язок ефективніше усувають помилки у меморандумах і ділових листах, ніж відсутність зворотного зв'язку (no feedback, NF), причому DF має більший вплив. Ці результати підтверджено й у подальшому

дослідженні Е. Овусу, де студенти продемонстрували кращі результати під час підсумкового тестування за умови застосування DF [51; 52, с. 180].

Подібним чином у дослідженні Р. Альсоламі було встановлено, що усний коригувальний зворотний зв'язок є ключовим елементом мовних занять, оскільки забезпечує взаємодію викладача й студентів та сприяє розвитку мовних навичок [6]. Він може бути корисним і поза навчальним контекстом, зокрема для підвищення продуктивності працівників [50]. Щоб усний коригувальний зворотний зв'язок використовувався ефективно, викладач має визначити тип зворотного зв'язку, який відповідає контексту та потребам студентів. Р. Лістер і Л. Ранта виділяють шість стратегій цього елементу: явна корекція – безпосереднє виправлення помилок здобувача освіти; перефразування (recasts) – викладач переформулює повністю або частково неправильну конструкцію; уточнювальні запити – повідомлення студенту, що його висловлювання не зрозуміле або не відповідає граматичним нормам, і тому потребує повторення; металінгвістичний зворотний зв'язок – подання коментарів, даних чи запитань щодо якості висловлювання без безпосереднього надання правильної форми; спонукання (elicitation) – викладач навмисно робить паузу, щоб дозволити здобувачу освіти завершити висловлювання; повторення – викладач повторює помилкове висловлювання студента, виділяючи інтонаційно саму помилку [52, с. 181].

М. Свейн, канадська прикладна лінгвістка підкреслює, що модифіковане відтворення мовлення (modified output) має значний вплив на розвиток другої мови, оскільки здобувачів освіти необхідно спонукати використовувати наявні ресурси максимально; їм потрібно розширювати власні мовні можливості, аналізувати своє мовлення та знаходити способи його змінювати для підвищення зрозумілості, доречності та точності. Таким чином, завдання, які стимулюють взаємодію та мовленнєве відтворення, є центральним елементом будь-якого CLIL-заняття та ключовою компетенцією для кожного викладача цієї методики [48, с. 300].

Методика навчання мови на основі завдань (Task-Based Language Teaching, TBLT) надає широкі можливості для викладання англійської як іноземної мови, зокрема може стати важливою частиною CLIL-заняття, адже її основна мета – впровадження автентичної комунікації у навчальний процес, оскільки, згідно з прихильниками цього підходу, мови найуспішніше засвоюються в умовах реального спілкування, що має значущий соціальний контекст. Параметри та змінні завдань, наприклад, час на підготовку, формати взаємодії, рівень тиску на мовленнєве відтворення, структура завдання тощо, можна модифікувати для розвитку вільності, точності та складності мовлення.

Однією з ключових особливостей навчання мови на основі завдань є так званий принцип розриву (gap principle). Він ґрунтується на припущенні, що справжня комунікація виникає тоді, коли між учасниками взаємодії існують певні «комунікативні розриви», які необхідно заповнити:

- інформаційний розрив (information gap) – передача інформації з одного джерела до іншого (наприклад, з тексту в таблицю або від одного студента до іншого);

- логічний розрив (reasoning gap) – розробка оптимального плану дій чи висновків на основі даних (наприклад, визначення розкладу викладача за набором розкладів занять);

- оціночний розрив (opinion gap) – висловлення власної позиції або інтерпретації (наприклад, завершення оповідання та порівняння різних фіналів) [48].

Викладач може свідомо створювати подібні ситуації, заохочуючи здобувачів освіти до кооперативної взаємодії з метою подолання цих розривів, що стимулює автентичне спілкування.

Повторення завдань є ще одним ефективним засобом розвитку комунікативних навичок. Дослідження підтверджують позитивний вплив повторення на розвиток вільності мовлення, проте цей підхід досі недостатньо інтегрований у кооперативні форми роботи на заняттях [11]. Приклад завдання,

розробленого в Католицькому університеті Айхштетта, поєднує принцип розриву та повторення (табл. 1.2.):

1. Jigsaw reading (читання-пазл): четверо студентів читають чотири різні тексти.

2. Кожен передає зміст свого тексту трьом іншим учасникам групи, які з ним незнайомі.

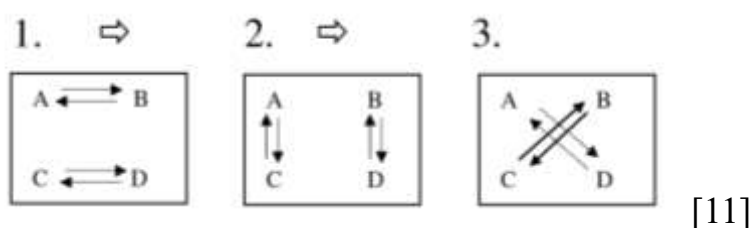
3. Кожен здобувач освіти повторює свою презентацію двічі, що не тільки надає велику кількість часу для автентичного спілкування, але й підвищує рівень вільного володіння мовою, оскільки з кожним повторенням студент буде почуватися більш впевнено.

4. Якщо між повтореннями дозволяється користування словниками, очікується зростання лексичної та граматичної складності мовлення [11].

Час на підготовку суттєво впливає на результат: достатнє планування сприяє точності та складності висловлювань, тоді як обмежене – підвищує невимушеність, але може зменшити інші показники [21].

Таблиця 1.2.

Завдання з багаторазовим виконанням



Ця послідовність була спеціально розроблена для максимізації як продуктивності, так і рівня засвоєння змісту предмета на заняттях CLIL, що проводяться в реальних умовах.

Взаємозв'язок CLIL і навчання мови на основі завдань має симбіотичний характер: автентичний зміст стає основою для створення мотивуючих та інтелектуально складних завдань, які у свою чергу активізують автентичне спілкування в кооперативних форматах, а постійне узгодження значень під час виконання завдань сприяє більш глибокому та широкому засвоєнню змісту.

Дослідження впливу взаємозв'язку між мисленням і мовою на процес вивчення іноземної мови привели М. Свейн до концепції «*languageing*», яку вона визначає як «процес створення значення та формування знань і досвіду за допомогою мови» [61]. Мова доповнює наші думки/пізнання/ідеї та перетворює їх на артефакти, які дозволяють продовжувати роздуми, що, в свою чергу, трансформує думки. За Свейн, у процесі говоріння чи письма може виникати нове або більш глибоке розуміння, яке змінює саме мислення [62, с. 5].

Важливо, що завдання не обов'язково мають бути масштабними або тривалими, автентичне спілкування можна досягти навіть за короткий період навчального часу, наприклад:

- побудова графіка на основі обміну інформацією між студентами;
- робота «спина до спини»: виявлення відмінностей у зображеннях, не показуючи їх одне одному;
- викладач скручує підготований текст у паперові кулі та роздає по одній для кожної групи студентів, які повинні реконструювати текст, але не мають розгортати кулю, хоча можуть обмінюватися «посланцями», які розповідають іншим членам групи про те, що вони виявили;
- створення субтитрів іноземною мовою або озвучування відео рідною мовою (і навпаки) за допомогою програм на кшталт Microsoft Moviemaker [48, с. 303].

Adding the (Inter-)cultural Dimension (Додавання (між)культурного виміру)

Д. Грімальда соціальний науковець-експериментатор, досліджував ступінь взаємодії між людьми в умовах глобалізації. Попередні результати свідчать, що готовність людей до співпраці істотно зростає тоді, коли вони краще знають одне одного. Однак лише фактичних відомостей про країни й культури недостатньо для успішної міжкультурної комунікації; так само не можуть бути достатніми й одні лише мовні навички. Культури різняться за багатьма параметрами: уявленням про себе, сприйняттям часу, особливостями вербальної та невербальної комунікації, усе це також потрібно враховувати [27].

Поєднання викладання мови з міжкультурною діяльністю на мовних заняттях відіграє ключову роль у формуванні міжкультурної компетентності здобувачів освіти. Традиційне навчання мов упродовж останніх двох–трьох десятиліть було зосереджене передусім на розвитку лінгвістичної компетентності студентів. Проте з огляду на процеси глобалізації та розвиток інформаційних технологій люди з різних регіонів і культур дедалі тісніше взаємодіють у глобальному середовищі. Саме тому мовні педагоги дедалі більше звертають увагу на формування міжкультурної компетентності студентів та підкреслюють роль культури на мовних заняттях, готуючи їх до ефективної комунікації з представниками інших культур [33].

Міжкультурне викладання та навчання становлять важливу складову міжнародної освіти, яка має охоплювати більш ніж одну мову й культуру. Культурний «зміст» у міжкультурному навчанні не зводиться лише до набору знань чи інформації, яку потрібно представити й запам'ятати; головна увага приділяється порівнянню різних культур, аналізу й рефлексії над тим, як культура впливає на мислення, мовлення та поведінку людей [42, с. 3].

Інтегрування міжкультурних активностей у процес викладання мов може бути корисним для тих, хто взаємодіє з представниками інших культур, а також допомагає уникнути стереотипізації, яка виникає під час сприйняття людини лише через одну ідентичність. Серед практичних активностей, що зазвичай застосовуються у міжкультурному навчанні, можна назвати студентські обміни, електронну переписку, проєктні роботи та перегляд фільмів, які дозволяють здобувачам освіти контактувати й взаємодіяти з іншими культурами та безпосередньо відчувати культурні відмінності. О. Брека та А. Петравіч зазначають, що викладачі іноземних мов мають розвивати власну міжкультурну компетентність ще на етапі початкової педагогічної освіти та професійного становлення [8].

Деякі дослідники зіштовхнулися з труднощами у формуванні міжкультурної компетентності серед тих, хто вивчає мови, шляхом упровадження міжкультурного навчання в різних освітніх контекстах. До

прикладу, Чінг-Мей вивчала міжкультурну компетентність та педагогічні практики п'яти тайванських викладачів англійської мови як іноземної за допомогою інтерв'ю, і результати дослідження показали, що педагогічні практики мають відображати не лише взаємопов'язаний світ, але й локальні контексти та реальні потреби здобувачів освіти й викладачів [16].

С. Сумро та ін. показали, що культурно-комунікативному навчанню не приділялося достатньої уваги у багатьох освітніх середовищах у Пакистані та Ірані, і запропонували, щоб заклади освіти забезпечували інтеграцію міжкультурної обізнаності в процес навчання мови [59].

Інші науковці зосередили увагу на розвитку міжкультурної компетентності саме в носіїв мови. Так, Рехман і Умар здійснили експериментальне дослідження зі студентами пуштунського походження (іранський народ Центральної і Південної Азії), аби вивчити прагматичний міжкультурний вплив на їхнє розуміння прочитаних текстів. Вони дійшли висновку, що в англійську навчальну програму слід включати як культуру джерела, так і цільову культуру, а також підкреслили необхідність інтеграції міжкультурної прагматики у програми підготовки [56]. В. Буссе та Ул.-М. Краузе впровадили проблемно-орієнтований міжкультурний навчальний модуль, застосовувавши різні педагогічні підходи (аналітичний та афективно-досвідний) і мови викладання (німецьку та англійську) [67]. Було показано, що два підходи – аналіз уривків із фільмів (аналітичний фокус) та участь у симуляційних іграх (афективно-досвідний фокус) – можуть сприяти розвитку міжкультурної компетентності.

Деякі чинники, що впливають на міжкультурну компетентність, були досліджені у сфері мовної освіти, зокрема мовна компетентність, міжкультурна обізнаність та ставлення. Наприклад, польська дослідниця в галузі прикладної лінгвістики К. П'ятковська встановила наявність тісного зв'язку між рівнем володіння мовою та специфічною міжкультурною обізнаністю. Б. Ліск з австралійського університету La Trobe наголосила на значущості міжкультурної

взаємодії у навчальних програмах як для носіїв мови, так і для іноземних студентів [42, с. 3].

Науковиця С. Гувен досліджувала ставлення турецьких студентів, які вивчають англійську мову як іноземну, до засвоєння міжкультурної компетентності у межах аудиторних занять. Результати показали, що рівень міжкультурної компетентності залежить від ставлення, мотивації та інтеграційних процесів студентів. Більшість із них вважають англійську світовою мовою, необхідною для міжкультурного спілкування та для успішного працевлаштування. Насамперед, говорячи про «культуру англійської мови», студенти найчастіше згадували британську, а на другому місці – американську, загалом виявляючи позитивне ставлення до формування міжкультурної комунікативної компетентності (intercultural communicative competence, ICC). Більшість підтримали твердження наприклад: «Я хотів(ла) б дізнатися про подібності та відмінності між культурами інших країн і турецькою культурою» та «Вивчення різних культурних елементів на заняттях з англійської робить процес навчання цікавішим». Серед бажаних тем навчальних матеріалів перші три позиції зайняли: «наука і технології», «життя та культура у Великій Британії», а також «повсякденний стиль життя, звичаї й традиції різних країн». Найдоцільнішими засобами представлення міжкультурного компоненту студенти вважали відеофільми і документальні стрічки. Далі за популярністю йшли такі матеріали, як меню, квитки та підручники [28, с. 67].

Розвиток міжкультурної комунікативної компетентності має стати головною освітньою метою і ключовим елементом навчання для підготовки студентів до успіху у глобалізованому світі та надання їм змоги працювати в командах за межами національних і культурних кордонів, а методика CLIL може зробити вагомий внесок. Здобувачі освіти повинні не лише навчитися обговорювати важливі теми мовою-посередником, а й усвідомити приховані культурні коди, оволодіти доречними мовними та немовними засобами й стратегіями їх врахування, а також навчитися підтримувати безперервність комунікації так, щоб не образити співрозмовника [48, с. 303].

Отже, ефективне впровадження методики CLIL передбачає цілісну інтеграцію змісту й мови, засновану на низці ключових принципів, серед яких насичене введення в тему, навчання з підтримкою, активна взаємодія та стимульоване відтворення мовлення. Їхнє поєднання створює умови для осмисленого й мотивованого засвоєння іноземної мови у професійному контексті.

Висновки за розділом 1

У першому розділі роботи було здійснено комплексний теоретичний аналіз сутності та особливостей предметно-інтегрованого навчання (CLIL) як одного з провідних напрямів сучасної методики викладання іноземних мов.

Узагальнено підходи до визначення методики предметно-інтегрованого навчання (освітній підхід з подвійною спрямованістю, в якому додаткова мова використовується для навчання та викладання як змісту, так і мови). Розкрито структуру CLIL через парадигму «4С» (зміст, комунікація, когніція та культура), у якій предметний зміст виступає «двигуном» навчальної діяльності, комунікація забезпечує мовленнєву реалізацію знань, когніція передбачає інтелектуально складні, дослідницькі та проблемні завдання, а культурний і міжкультурний вимір розвиває толерантність і готовність здобувачів освіти до ефективної взаємодії у багатокультурному середовищі.

Проаналізовано основні організаційні моделі CLIL: жорстку модель, що передбачає значний обсяг викладання предметів іноземною мовою; модульну, яка передбачає міжпредметні блоки; м'яку модель, що частково інтегрує предметний зміст у курс іноземної мови й дозволяє адаптувати CLIL до різних спеціальностей і рівнів мовної підготовки студентів.

Узагальнено ключові принципи методики. Принцип Rich Input (насичене введення в тему, забезпечення студентів змістовним і автентичним мовним матеріалом, який відображає реальні комунікативні ситуації та стимулює

природне засвоєння лексики, граматичних структур і мовленнєвих моделей у контексті реального використання мови, що підвищує мотивацію здобувачів освіти та сприяє формуванню глибшого розуміння навчального змісту); принцип Scaffolding learning (навчання з підтримкою, передбачає організацію поступової підтримки, яка дає змогу студентові перейти від зони найближчого розвитку до автономного виконання навчальних завдань); принцип Rich Interaction and Pushed Output (активна взаємодія та стимульоване відтворення мовлення, відповідно до якого для розвитку мовних умінь недостатньо лише сприймати інформацію, необхідно створювати власні висловлювання); принцип Adding the (Inter-)cultural Dimension (додавання (між)культурного виміру, що у сучасних умовах глобалізації набуває особливої актуальності, оскільки вивчення предметів іншою мовою забезпечує розвиток міжкультурної комунікативної компетентності й позитивне ставлення до культурного різноманіття, а також стає шляхом до формування відкритості й готовності до міжкультурного діалогу).

Таким чином, у першому розділі було доведено, що предметно-інтегроване навчання є результатом розвитку цілого комплексу педагогічних і психологічних ідей, поєднує традиції й інновації, забезпечуючи ефективний баланс між вивченням мови та засвоєнням предметного змісту.

РОЗДІЛ 2.

ПРАКТИКА ВПРОВАДЖЕННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ПРЕДМЕТНО-ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ В ПРОЦЕС ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТАМ ПСИХОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

2.1. Планування занять та основні види діяльності

Раціональна організація занять у межах методики CLIL є ключовою умовою успішного поєднання лінгвістичних і фахових цілей освітнього процесу. Для студентів психологічних спеціальностей така інтеграція має особливе значення, адже забезпечує не лише розвиток іншомовної комунікативної компетентності, а й формування професійного мислення, уміння аналізувати, інтерпретувати та застосовувати психологічні знання у практичних контекстах. Розробка занять у CLIL-форматі передбачає чітке визначення змістових, мовних і когнітивних цілей, добір автентичних матеріалів, а також структурування видів діяльності, спрямованих на активне залучення студентів у процес навчання.

Ефективне впровадження предметно-інтегрованого навчання у підготовці студентів-психологів вимагає продуманого планування занять, у процесі якого викладач має орієнтуватися на такі ключові питання:

- Яка мета заняття і які професійні знання мають бути засвоєні?
- Яких мовних цілей потрібно досягти (лексика, граматика, мовленнєві функції)?
- Які види діяльності забезпечать поєднання психологічного змісту та розвитку іншомовної компетентності?
- Яким чином буде здійснюватися оцінювання результатів навчання (усна участь, письмові роботи, онлайн-завдання)? [4, с. 345]

Під час планування та розроблення занять для студентів немовних спеціальностей потрібно враховувати чотири основні компоненти CLIL: зміст (content), комунікацію (communication), когніцію (cognition) та культуру (culture).

Зміст. Викладач визначає, які нові психологічні поняття можуть бути складними для пояснення, які з них студенти вже знають рідною мовою чи з інших дисциплін, і як їх краще подати для легшого розуміння. Доцільно використовувати:

- ілюстрації, схеми, ментальні карти (mind maps), короткі відео як візуальні засоби для стимулювання обговорення;
- кольорове виділення ключових термінів (наприклад, під час пояснення «classical» та «operant conditioning»);
- демонстрації прикладів з життя (наприклад, пояснення реакції «fight or flight» через карту метро як аналогію взаємопов'язаних нейронних шляхів).

Комунікація (Communication). Завдання мають забезпечувати студентам можливість активно висловлювати свої думки англійською, взаємодіяти з одногрупниками та закріплювати професійну лексику. Для цього застосовують:

- шаблони речень і планувальні таблиці, наприклад, використання PEEL-структури (Point, Evidence, Explanation, Link) для побудови аргументів;
- завдання з вибором відповідей, заповненням пропусків або картками-парами (бажано з ілюстраціями) для кращого розуміння побудови речень та формування термінологічної бази;
- використання морфологічного аналізу для здогадки про значення нових термінів, наприклад, у слові «quantitative», є частина «quantī», схожа на «quantity» (кількість), отже студенти можуть здогадатися, що «quantitative data» це «кількісні дані»;
- запитання із фіксованими відповідями для перевірки розуміння, скажімо «Can the results of Bandura's Bobo Doll experiment be applied to adults? Is that internal validity or population validity?».

Когніція (Cognition). Застосовуються різноманітні методи навчання відповідно до таксономії Блума, наприклад, заняття із теми «Synaptic transmission» може починатися з короткого завдання-заповнення пропусків, переходити до моделювання процесу за допомогою пластиліну чи кульок, потім до парного виконання тестових питань, а завершуватися оцінюванням один одного в групах. Запитання поступово переходять від простих («What is a synapse?») до аналітичних («How can synaptic transmission explain why we move our hands away when we touch something hot?»).

Культура (Culture). У процесі навчання психології іноземною мовою доцільно використовувати приклади з життя, медіа та міжкультурного досвіду студентів. Зокрема:

- обговорення визначення психічних розладів у різних країнах;
- перегляд фрагментів відеофрагментів, де показано різні поведінкові реакції (як у шоу «I'm a Celebrity, Get Me Out of Here!»);
- заохочення студентів працювати в змішаних групах, щоб уникати культурної ізоляції;
- формування усвідомлення, що аудиторія є багатокультурним, інклюзивним середовищем із високими очікуваннями для кожного студента [43, с. 5].

В основі планування видів діяльності часто використовується згадана вище таксономія Б. Блума. Викладач, який працює за методикою CLIL, має трансформувати навчальні завдання у такі види діяльності, які поступово підвищують рівень мисленнєвої активності студентів – від простого відтворення фактів до творчого застосування знань у нових ситуаціях [4, с. 345; 65].

Відповідно до сучасної таксономії Блума, можна виокремити такі основні види завдань відповідно до рівнів навчальної діяльності студентів у процесі CLIL-занять із психології:

1. Remember – відтворення базових понять і термінів з психології (наприклад, behavior, perception, cognitive dissonance) за допомогою флешкарт-завдань, тестових питань, заповнення пропусків.

2. Understand – пояснення значення психологічних концепцій своїми словами й визначення взаємозв'язків між ними, перефразування, складання схем, узагальнення інформації з текстів або відео.

3. Apply – аналіз коротких кейсів, рольові ігри («client–therapist dialogue»), створення мінісценаріїв на основі теорій мотивації чи емоцій.

4. Analyse – виявлення причин і наслідків психологічних явищ, порівняння різних терапевтичних підходів, аналіз психологічних експериментів, дебати щодо ефективності методів терапії, SWOT-аналіз (Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats) особистісних стратегій.

5. Evaluate – критична оцінка психологічних ідей чи методів, написання есе або звітів-рефлексій, участь у групових обговореннях із аргументованим захистом точки зору.

6. Create – створення мінідослідження англійською мовою, розробка буклету «What is the essence of physical dependency model?» або презентації «Positive psychology in practice» [19, с. 31].

Чітко продумана організація самостійної роботи у процесі реалізації предметно-інтегрованого навчання є не менш важливим етапом, ніж підготовка аудиторних занять. Вона також має здійснюватися з урахуванням рівнів когнітивної активності, визначених у таксономії Б. Блума, що дозволяє поступово просуватись від простих до більш складних розумових дій і забезпечувати перехід студентів від відтворення засвоєного матеріалу до його творчого застосування в нових ситуаціях. Для студентів-психологів така діяльність є важливим інструментом формування не лише іншомовної комунікативної компетентності, але й професійного мислення, здатності аналізувати, інтерпретувати та науково осягати психологічні явища. У сучасних умовах розвитку вищої освіти самостійна робота студентів виступає необхідною складовою інтегрованого навчального процесу, сприяє розвитку

відповідальності, саморегуляції, критичного та креативного мислення, а також створює умови для реалізації принципів CLIL у позааудиторній діяльності. Саме під час самостійної роботи студенти вчаться ефективно використовувати англійську мову як засіб професійного спілкування, пізнання та дослідження у сфері психології.

Аналіз наукових джерел дозволяє виокремити кілька основних типів самостійної діяльності студентів, релевантних до CLIL-методики:

- діяльність за зразком;
- конструктивно-варіативна діяльність;
- евристична діяльність;
- дослідницька самостійна діяльність [3, с. 53].

На початкових рівнях мислення (Remember, Understand, Apply) ефективними є завдання за зразком, які передбачають пошук і відтворення лексико-граматичних структур або базових психологічних понять. Наприклад, студентам може бути запропоновано знайти у тексті терміни, пов'язані з темою «Motivation and emotion,» та скласти аналогічні приклади у власних висловлюваннях. Такі вправи закладають основу для формування професійно орієнтованої мови та забезпечують мовну підтримку подальшої діяльності. Завдання викладача полягає у доборі вправ з урахуванням рівня підготовки студентів і визначенні оптимального обсягу роботи.

Конструктивно-варіативна діяльність відповідає вищим когнітивним рівням (Analyse, Evaluate), оскільки вимагає порівняння, інтерпретації та оцінки психологічних явищ. До таких завдань можна віднести підготовку усних виступів або презентацій з теми «Cognitive biases in everyday life,» написання рефератів з використанням фахової термінології, застосування нової лексики, що стосується психологічних понять і процесів після її опрацювання з викладачем. Подібна діяльність стимулює розвиток аналітичного та критичного мислення, уміння порівнювати факти, робити висновки, що особливо важливо для студентів психологічних спеціальностей [3, с. 55].

На творчому рівні (Create) домінує евристична та дослідницька діяльність, коли студенти самостійно визначають проблематику, формують гіпотези, здійснюють пошук інформації та створюють власний продукт – мінідослідження, інфографіку або проєкт англійською мовою. Наприклад, студенти можуть розробити мініопитування з теми «Stress coping strategies among students» або створити постер «Psychological well-being in the digital age».

Цінний практичний приклад упровадження предметно-інтегрованого навчання у викладанні психології подає С. Морріс, який на основі досвіду роботи зі студентами немовних спеціальностей виокремлює п'ять головних принципів ефективного CLIL-уроку. По-перше, кожна навчальна тема має реалізовуватися у формі двох послідовних занять, що дозволяє поглибити розуміння змісту та забезпечити поступовий розвиток мовних умінь. По-друге, доцільно інтегрувати всі чотири види мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, говоріння та письмо) на кожному етапі заняття. По-третє, викладання має враховувати не лише лексику, а й граматику, вимову та прагматику (галузь лінгвістики, яка вивчає як людська мова використовується в соціальних взаємодіях), що забезпечує комплексне мовне середовище. Четвертий принцип полягає у балансі між попередньо спланованими та реактивними мовними завданнями, тобто у готовності викладача адаптувати матеріал відповідно до мовних потреб студентів у реальному часі. Нарешті, Морріс підкреслює важливість стандартизованої структури уроку, яка зменшує когнітивне навантаження студентів і створює передбачувану логіку навчальної взаємодії. Такий підхід може бути ефективно адаптований у викладанні англійської мови студентам психологічних спеціальностей, оскільки поєднує мовну практику зі змістовим опрацюванням фахових тем і сприяє формуванню професійного мовлення [57, с. 66–68].

Як зазначають А. Котова, В. Сердюк, І. Авдєєнко, О. Ленська та О. Іваніга, ефективність предметно-інтегрованого навчання у немовних спеціальностях значно зростає за умов використання інформаційних технологій, які забезпечують візуалізацію навчального матеріалу, інтерактивну взаємодію та

доступ до автентичних ресурсів. Це особливо важливо для студентів психологічних спеціальностей, адже вивчення фахової англійської передбачає не лише опанування мови, а й засвоєння термінології та концептів психологічної науки [37].

Зокрема, дослідниці підкреслюють потенціал системи Moodle для реалізації CLIL-елементів у навчанні студентів немовних спеціальностей. Вона дозволяє викладачам створювати інтерактивні завдання, форуми, чати, тести, поєднуючи засвоєння фахового змісту з навчанням англійської мови. Наприклад, у курсі для студентів-психологів можна пропонувати тексти з тем на кшталт «Theories of personality», «Psychological disorders» чи «The human brain and its functions», після чого – запитання для обговорення, онлайн-тести або написання коротких есе.

Участь у форумних дискусіях і чатах стимулює критичне мислення, обмін думками та формує навички професійної комунікації англійською мовою. Студенти можуть коментувати відеоексперименти, аналізувати кейси або висловлювати власні погляди на психологічні явища, що дозволяє одночасно розвивати мовну та аналітичну компетентність. Крім того, модуль Assignment у Moodle є корисним для організації письмових завдань: рефератів, звітів або аналізу психологічних статей англійською мовою. Він зручний також для студентів, які не можуть відвідувати заняття, оскільки дозволяє надсилати роботи дистанційно та отримувати зворотний зв'язок від викладача [37, с. 321].

Отже, планування занять за методикою CLIL у підготовці майбутніх психологів є процесом, який поєднує структурованість навчального змісту з гнучкістю його подання. Продумана організація видів діяльності й добір автентичних матеріалів згідно з концепцією 4С, а також поступове ускладнення когнітивних завдань відповідно до таксономії Б. Блума та використання цифрових ресурсів формують основу для ефективного розвитку професійно орієнтованої іншомовної компетентності студентів-психологів.

2.2. Розвиток усного мовлення

Розвиток навичок усного мовлення в межах методики CLIL є одним із ключових аспектів формування комунікативної компетентності студентів психологічних спеціальностей. Усна взаємодія дає змогу опрацьовувати психологічні поняття не лише на когнітивному, а й на мовному рівні, поєднуючи засвоєння фахового змісту з формуванням мовленнєвої спонтанності. Вправи, побудовані відповідно до таксономії Блума, забезпечують поступовий перехід від простого відтворення знань до аналітичного обговорення й творчого самовираження. Такі види діяльності сприяють активній участі студентів, колаборативному навчанню та інтеграції професійного психологічного дискурсу в англомовну комунікацію, що є необхідним для майбутніх фахівців, які працюватимуть у багатокультурному академічному та професійному середовищі.

Pivni Remember ta Understand. На початкових рівнях таксономії Блума завдання з розвитку усного мовлення спрямовані на відтворення та розуміння базових психологічних понять, теорій і термінів. Для студентів-психологів цей етап є ключовим у формуванні професійної лексики та впевненості у її вживанні в усному мовленні. У межах методики CLIL такі завдання забезпечують мовну підтримку (scaffolding), поєднуючи розуміння мови зі засвоєнням змісту фаху. Типовими є вправи на опис, ідентифікацію, співвіднесення або перефразування ключових ідей психології, що готують студентів до складніших аналітичних та комунікативних видів діяльності.

Розглянемо приклади видів діяльності.

1. After reading the text «Psychology as a science» (Додаток А), work together in a group to retell the history of psychology as a science in the correct order. The first student starts with one fact (for example, «Psychology became a science in the 19th century»). Each next student must repeat all the previous facts and add one new fact or name (for example, «Wilhelm Wundt created the first psychology

laboratory»)). Continue until the group has covered all the main events and figures. If someone forgets a detail, help each other and rebuild the correct timeline [5].

2. Read the text «The psychodynamic approach» (Додаток Г). Answer the following questions.

- What does the term «psychodynamic» refer to?
- How are S. Freud's theory and his method of therapy called?
- How does the psychoanalytic perspective seek to explain human development?
- What is the basic assumption of S. Freud's approach?
- What do unconscious forces motivate according to another key assumption?
- What are ego defence mechanisms?
- How did S. Freud describe personality dynamics?
- What are the ego, the id, and the superego according to S. Freud?
- What psychoanalytic theories do neo-Freudians produce?
- How is S. Freud's psychodynamic approach used?
- Why is it important to try to take an unbiased view and reach an informed opinion in studying psychology?
- What are the strong aspects of S. Freud's theories?
- What are the weak sides of the theory of psychoanalysis?
- What does S. Freud's theory probably lay too much emphasis on? [2]

3. Work in pairs or small groups. Each student receives a card with the name of one of the psychological approaches (psychoanalysis, behaviorism, cognitive approach, humanistic approach, biological approach). Do not say the name of the approach. Instead, describe it as if you were the psychologist representing it. Your groupmates must guess which approach you represent. Then change roles and repeat with new cards.

Коли студенти засвоюють базові терміни й можуть пояснювати психологічні явища, вони готові застосовувати це знання у професійно-комунікативних ситуаціях – на наступному когнітивному рівні навчання.

На рівні *Apply* завдання з усного мовлення заохочують студентів переносити знання психології у реальні або змодельовані професійні ситуації. У межах методики CLIL такі вправи створюють умови для практичного застосування змісту та мови через осмислену комунікацію. Використовуючи психологічні теорії чи принципи у рольових іграх, симуляціях чи розв'язанні проблем, студенти розвивають комунікативну компетентність, мовну гнучкість і вміння застосовувати професійну лексику у контексті. Такі завдання поєднують теорію з практикою, відображаючи міждисциплінарний характер психології.

Практичне застосування цих принципів ілюструють такі завдання.

1. Work in pairs. Describe a real-life situation when you experienced one of the physical reactions mentioned in the text «The role of the body in emotions» (Додаток Д). Use the new expressions.

2. Choose one concept or school of psychology (for example, behaviour, consciousness, psychoanalysis, structuralism, cognitive psychology). Draw or create a simple symbol or image that represents its main idea. Then give a short presentation (1-3 minutes) explaining your choice:

- What does your symbol represent?
- Why did you choose it?
- How does it reflect the main idea of this psychological concept?

3. Work in pairs. Imagine that you are the character of a well-known film/series or book. Act out a scene of your character visiting a therapist (your partner). Think about what the character's main request might be, and let your partner think about what approaches would be most appropriate for such a client. Then switch roles.

4. Role play. Work in pairs. Choose your roles. Make a conversation.

Student A You are a positive psychologist. You have done a lot of research. A patient comes to you with his/her problem. Listen to the complaints and give advice.

Student B You have recently started feeling depressed. You don't see the sense of your life. You go to a specialist to get consultation. Invent all necessary details.

Use the following structures to give advice:

I think you should/shouldn't... You'd better... [22, с. 44]

5. In pairs, record a short podcast episode (3–4 minutes) about a psychological concept that helps students in everyday life (like motivation, procrastination, emotional regulation). Each speaker shares one personal story and explains the concept behind it in simple English.

На рівні *Analyse* студенти виходять за межі простого відтворення знань. Завдання цього рівня розвивають критичне та рефлексивне мислення – важливі компетентності майбутнього психолога. Через дискусії, дебати й порівняльний аналіз теорій або кейсів студенти навчаються інтерпретувати, розрізняти й аргументовано висловлювати власну позицію англійською мовою. У межах CLIL такі вправи сприяють розвитку академічного мовлення та глибшому розумінню психологічних процесів.

Наведемо зразки вправ відповідного рівня.

1. Think about your childhood. Can you remember any children's fears that you experienced? What was the reason for these fears? Do you think they were well-grounded or irrational? What did your parents do to help you overcome these fears? Share your memories with your partner [22, с. 86].

2. After reading the text «Psychology as a science» (Додаток А) choose two psychological approaches from any stage of the development of psychology as a science and compare them using these criteria (табл. 2.1.). Present the results of your comparative analysis to your groupmates.

Таблиця 2.1.

Comparison of psychological approaches

Criteria	Approach 1	Approach 2
Focus		
Main representatives		
Methods		
Key ideas		
Contribution to modern psychology		

3. Maslow's Hierarchy of Needs (Додаток В) posits that individuals have a range of needs that must be met in order to achieve self-actualization. What are some of the practical implications of this theory for everyday life? Can you think of any examples of how people might act differently based on which level of the hierarchy they are currently focused on? [9, с. 15]

4. Look at these photos [35]. Describe what emotions the person might be feeling. What physical reactions can you notice (facial muscles, eyes, mouth, posture)? What do these signs tell us about their emotional state?



Рисунок 2.1. Emotions [35]

5. Work with a partner and brainstorm a list of as many different situations as you can in which it is permissible or acceptable for one person to touch another person in your culture. Note which part of the body is used to make the touch, on which part of the body the touch may occur, and who the toucher and touched might be. Describe the age, social status and job position of both people [22, с. 62].

Одним із ключових елементів ефективного розвитку усного мовлення в межах CLIL є організація змістовної взаємодії між студентами, що поєднує вивчення мови та професійних понять. Як зазначає Сем Морріс, у CLIL-курсах

із психології особливу роль відіграють етапи дискусії (discussion stages), під час яких студенти аналізують, пояснюють або порівнюють результати експериментів, обговорюють наукові теорії, висловлюють власні гіпотези та роблять висновки англійською мовою.

Така діяльність не лише активізує усне мовлення, а й розвиває аналітичне, критичне й професійне мислення, що цілком відповідає меті CLIL – навчати студента одночасно думати і спілкуватися засобами іншої мови. Для студентів-психологів такі завдання особливо корисні, оскільки дозволяють тренувати навички аргументації, емпатійного слухання, точного використання психологічної термінології та представлення власних ідей у форматі професійного діалогу [57, с. 68].

Рівні *Evaluate* та *Create*. Найвищі когнітивні рівні передбачають оцінювання та створення нового змісту, де студенти узагальнюють психологічні знання й формулюють самостійні судження. Такі завдання стимулюють творчість, уміння аргументувати й професійно рефлексувати – наприклад, під час розробки міні-досліджень, презентацій або участі в дискусіях. У контексті CLIL ці вправи сприяють розвитку автономності, міжкультурної комунікації та здатності виражати складні ідеї іноземною мовою, що відповідає головній меті CLIL – підготовці двомовного фахівця, здатного критично мислити та ефективно спілкуватися у своїй професійній сфері.

Представлено приклади реалізації навчальних завдань.

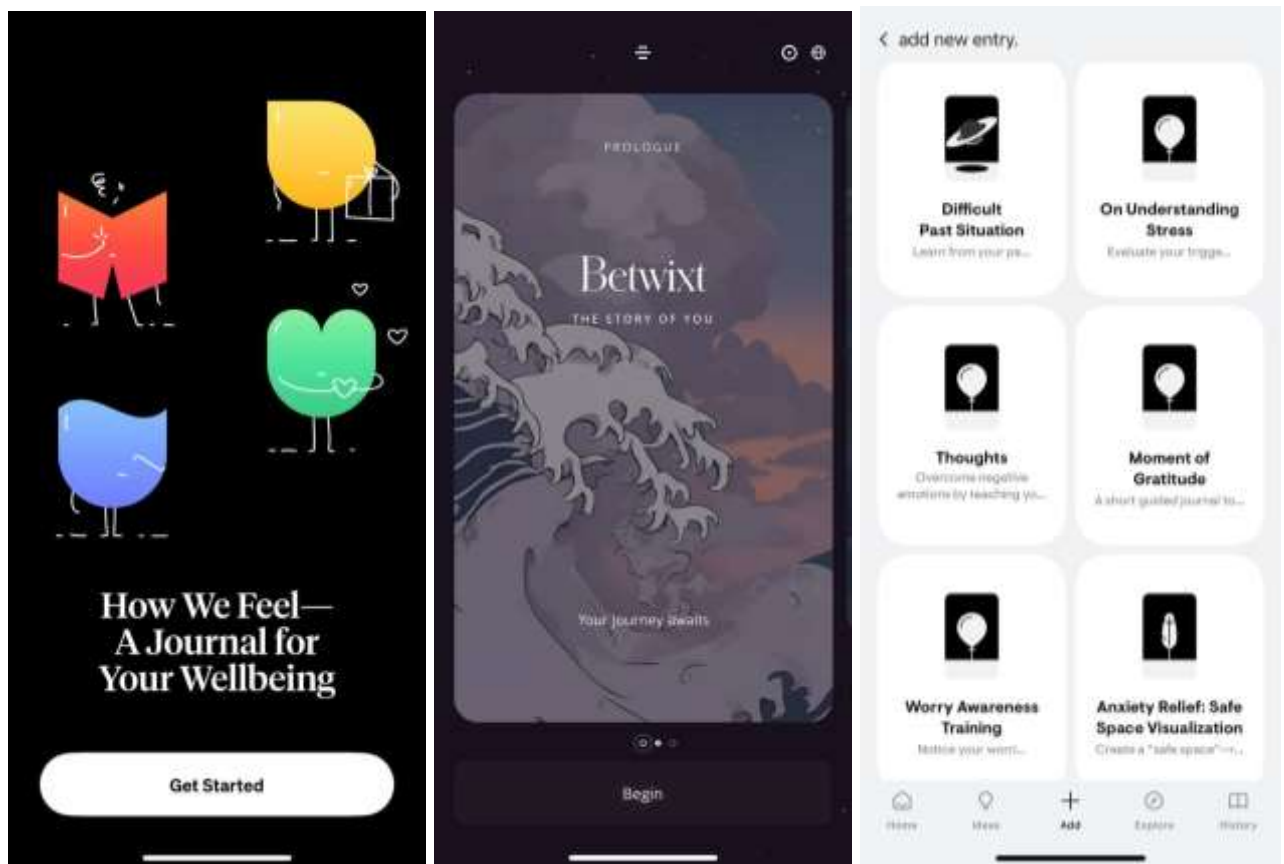
1. Prepare an oral presentation of up to 5 minutes on one of the branches of psychology, such as forensic psychology. Please indicate the characteristic features and problems of clients of psychologists in this field, as well as the methods and exercises that are often used in such cases.

2. After reading the text (Додаток Г) discuss together in a group the essence of the psychodynamic approach, its importance, strong and weak points [2, с. 125].

3. Your group has to design a social media campaign that improves students' mental health (for example, mindfulness reminders, stress tracker). Present your idea in English, explain its psychological basis, and answer audience questions.

4. Role-play «The Body and the Mind»: one student is a psychologist, the other is a patient describing a physical reaction. Discuss what emotion it might indicate and how to manage it.

5. Select an English-language psychology-oriented application (for example, How We Feel, Betwixt, Clarity, Blobs, stoic.), download it to your device, and use it for at least one week (рис. 2.2.).



а

б

в

Рисунок 2.2. Psychology-oriented applications:

а – How We Feel; б – Betwixt; в – stoic.

Present the application to your groupmates, analysing it according to the following criteria:

- Automatic customization of the assistance program.
- Specific psychoeducational information.
- Recommendations for daily activities.

- d. Reminders about usage.
- e. Inclusion of game elements.
- f. Encouragement of activities without using the device.

6. Watch the video: Organisational Psychology

(<https://www.youtube.com/watch?v=DJx1By-a7-4>).

While-watching take notes on the following points:

- what the work typically involves;
- what psychologists enjoy about their work;
- what they find the most challenging.

Discuss which qualities you possess can help you in the work of industrial-organizational psychologist [22, с. 32; 66].

Отже, упровадження вправ з розвитку усного мовлення на основі методики CLIL у процесі викладання англійської мови студентам-психологам сприяє формуванню професійної комунікативної компетентності через орієнтовану на зміст взаємодію. Кожен рівень когнітивної складності забезпечує поступове оволодіння вмінням обговорювати, інтерпретувати та оцінювати психологічні явища англійською мовою, готуючи студентів до ефективної професійної комунікації в академічному та практичному середовищі.

2.3. Розвиток писемного мовлення

Письмо як продуктивний вид мовленнєвої діяльності відіграє провідну роль у закріпленні та демонстрації фахових знань через мову. У межах курсів англійської мови за методикою CLIL для студентів-психологів письмові завдання виступають містком між теоретичним розумінням і академічним самовираженням. У процесі письма студенти структурують, аналізують і тлумачать психологічний зміст, одночасно опановуючи мовні форми, властиві академічному дискурсу. Використання таксономії Блума забезпечує поступовий перехід від розуміння до синтезу та створення нового змісту, поєднуючи мовну

точність із когнітивною глибиною. Отже, письмо стає не лише мовною вправою, а й засобом формування професійної рефлексії, аргументації та критичного мислення – ключових компетентностей майбутнього психолога.

Рівні Remember та Understand – засвоєння термінології та структури письмового висловлювання. На початкових рівнях завдання з писемного мовлення спрямовані на розуміння й точне використання психологічних термінів і понять. Студенти навчаються структурувати знання, визначати ключові терміни й стисло узагальнювати інформацію. У межах CLIL це допомагає сформувати лексико-граматичну базу, необхідну для академічного письма. Типовими є вправи на заповнення таблиць, визначення понять або написання коротких описових абзаців, що демонструють розуміння психологічних явищ.

Наведені нижче вправи ілюструють характер діяльності на даному рівні.

1. Read the text «Psychology as a science» (Додаток А) and match the perspectives that have dominated the development of psychology research with their definitions and use each in a short sentence [5, с. 6].

Таблиця 2.2.

The psychological approaches [5, с. 6]

behavioral	a. the importance of mental processes
psychoanalytic	b. the importance of the brain and nervous system in understanding behaviour, thought, and emotion
humanistic	c. scientific study of observable responses
neurobiological	d. the importance of culture, ethnicity and gender
cognitive	e. capacity for personal growth and freedom
socio-cultural	f. the unconscious aspects of the mind, early experiences, and conflict between instincts and society demands

2. A stranger might tap (touch lightly with his or her fingers) another stranger on the shoulder in order to get the other's attention. The following verbs that describe different ways of touching may help you. Translate the verbs using a dictionary.

Caress, poke, slap, nudge, hug, kiss, smack, tickle, prod, pat, punch, tap [22, c. 62].

3. Watch the short videos, then, write a 100-word summary of one of the videos. Be prepared to come to class and share this summary with your group members [9, c. 13].

Таблиця 2.3.

Maslow's Hierarchy of Needs [9, c. 13]

1	Sprouts: Maslow's Hierarchy of Needs https://www.youtube.com/watch?v=O-4ithG_07Q [60]
2	The School of Life: Why Maslow's Hierarchy Of Needs Matters https://www.youtube.com/watch?v=L0PKWTta7IU [64]
3	Khan Academy: Maslow's hierarchy of needs https://www.youtube.com/watch?v=P6PEf9WtEvs [36]

4. Underline the suffixes in the words. Put the words into the right column. Translate the words into Ukrainian. For example:

Таблиця 2.4.

Parts of speech [2]

NOUN	VERB	ADJECTIVE	ADVERB
<i>organization</i>	<i>organize</i>	<i>Organizational</i>	<i>organizationally</i>

Explanation, physical, winterize, development, highly, satisfy, psychodynamic, behaviour, personality, psychoanalytic, vulgarize, biological, interaction, heavily, assumption, predictable, childhood, critical, behavioural, likely, vocalize, repression, sexual, feeling, unconsciously, various, intellectual, physically, psychologist, utilize, probably, cultural, attachment, unify, abnormality, obedience, authoritarian, different,

revolutionary, responsible, introducing, typify, recognition, information, significant, criticism, mainly, uglify, retrospectively, correlation, mostly, activity, threaten [2].

Рівень Apply. Завдання цього рівня орієнтовані на використання отриманих знань у практичних ситуаціях. Студенти можуть писати короткі звіти, замітки або аналіз випадків, де застосовується психологічна теорія. У межах CLIL такі вправи інтегрують мову й зміст через вирішення професійно орієнтованих завдань. Вони допомагають майбутнім психологам оволодіти професійними жанрами письма та виражати практичне розуміння англійською мовою.

Розглянуті ідеї втілено у таких прикладах навчальної діяльності.

1. Read the text «The psychodynamic approach» (Додаток Г). Then complete the translation of the sentences.

– In the early 20th century, famed psychologist Sigmund Freud proposed the idea that our особистість is shaped and motivated by підсвідомими and свідомими силами, with strong впливом from childhood досвід.

– S. Freud proposed that our психіка, which can be defined in many ways – our думки, почуття, розум, самосприйняття and особистість – is composed of three elements.

– Three elements of our психіки are the ego (which represents our свідомі думки), the суперего (which represents our соціальну свідомість) and the «воно» (which represents our підсвідомість, pleasure-seeking, внутрішні бажання).

– The «воно» isn't logical or розсудливим, the ego tries задовольнити the «воно» in a safe manner and the суперего keeps track of our провинністю and соціальними нормами.

– According to S. Freud, the ego develops strategies захищати you from щоденних конфліктів that may спричинити стрес or неспокій due to your «воно» desires and your суперего attempts to control those desires.

– While there are those who still believe that Freudian concepts are a powerful tool to розуміння and explaining поведінки людини, there are many criticisms leveled by modern experts in the галузі психології.

– S. Freud's therapeutic technique of unveiling the психологічних сил that впливають на особистість людини and functioning became to be known as the психодинамічний підхід у психології.

– The exact way in which the ego deals with the «воно» and the суперего is determined during дитинство as the дитина goes through the psychosexual stages of розвитку first described by Sigmund Frued.

– Psychodynamic psychologists study поведінку людини by looking for the скриті значення in the things that people think, do or say.

– This approach requires psychodynamic psychologists to gather large amounts of кількісних даних about people, which is usually done through the use of the individual методу вивчення випадків [2, с. 112].

2. Write a short blog post (100–120 words) explaining one psychological concept (like crisis or defence mechanisms) in a simple, friendly way as if your audience were non-psychologists. Use at least three examples from daily life.

3. Read the text «The role of the body in emotions» (Додаток Д). Insert the correct prepositions.

a. The changes our body undergoes ___ emotion do not exist ___ a vacuum.

b. One characteristic that differentiates emotions ___ other psychological states is that they are accompanied ___ bodily changes.

c. Whether or not you experience anger would depend ___ whether the event were linked ___ changes ___ your bodily state and thoughts ___ rudeness.

d. It is often less obvious ___ human beings, ___ most of us have learned to hide many ___ the outward signs ___ emotion.

e. Both the food molecules ___ the bloodstream and the body tissues themselves are burned off ___ a faster rate, creating additional energy [31, с. 17].

4. You are provided with questions and answer options from the Keirsey Temperament Sorter [34], a popular personality test, in English. Translate this test into Ukrainian. Pay attention to the connotation of individual words and sentences as a whole in the original language and whether you can preserve it in your translation.

It is important to maintain a neutral emotional tone in the answer options so that the person taking the test honestly chooses the answer from among equal options that resonates with them personally, rather than choosing the option that sounds better or more positive than the others.

Таблица 2.5.

The Keirsey Temperament Sorter

1. At a party do you:	a. Interact with many, including strangers	b. Interact with a few, known to you
2. Do you tend to choose:	a. Rather carefully	b. Somewhat impulsively
3. Are you more interested in:	a. What is actual	b. What is possible
4. In judging others are you more swayed by:	a. Laws than circumstances	b. Circumstances than laws
5. Would you say you are more:	a. Serious and determined	b. Easy-going
6. In phoning do you:	a. Rarely question that it will all be said	b. Rehearse what you'll say
7. Is it worse to be:	a. unjust	b. merciless
8. Do you feel better about:	a. having purchased	b. having the option to buy
9. In company do you:	a. initiate conversation	b. wait to be approached
10. Which is more satisfying:	a. to discuss an issue thoroughly	b. to arrive at agreement on an issue
11. Do you prefer:	a. many friends with brief contact	b. a few friends with more lengthy contact
12. Do you value in yourself more that you are:	a. unwavering	b. devoted
13. Are you more comfortable:	a. after a decision	b. before a decision
14. Are you more likely to trust your:	a. experience	b. hunch
15. Do you prize more in yourself:	a. a strong sense of reality	b. a vivid imagination
16. Are you inclined to take what is said:	a. more literally	b. more figuratively

[34]

5. Ask questions to the underline words and/or phrases:

- a. The most distinctive feature of social psychology in North America for the past 30 years has been its emphasis on the individual's cognitive processes.
- b. Social psychology is most closely linked to cognitive psychology.
- c. Social psychology is defined as being concerned with how psychological processes within individual are affected by exposure to social stimuli.
- d. Contemporary social psychology provides answers to these and other questions.
- e. Social psychology also has ties to the areas of personality, abnormal behavior, development, and motivation [22, с. 35].

Рівень Analyse. На цьому рівні письмо вимагає від студентів уміння структурувати, порівнювати й тлумачити інформацію. Аналітичне письмо розвиває вміння логічно аргументувати, визначати взаємозв'язки між змінними й пояснювати причинно-наслідкові процеси. У CLIL середовищі такі завдання сприяють розвитку академічної письмової компетентності та вищих когнітивних навичок. Це можуть бути порівняльні есе, критичні роздуми чи структуровані аналітичні тексти.

Даний рівень представлено такими прикладами навчальних завдань.

1. There is a belief in society that models of emotional sharing vary depending on gender or culture. Find one or more academic articles in English that either support or contradict this belief. Present the results of your analysis, citing examples from the article(s).
2. What is the meaning of the underlined words? Choose the correct answer. Use a dictionary to check your answers. Translate the sentences into Ukrainian.
 1. The foundation of psychodynamic thinking in psychology was laid by Sigmund Freud. a) activity; b) mentality; c) brainwork.
 2. According to S. Freud, personality has three components: the id, the ego, and the superego. a) elements; b) stages; c) links.
 3. The ego balances potential conflict between the id and superego, and tries to reduce anxiety. a) war; b) battle; c) disagreement.

4. Current psychologists using the psychodynamic approach still utilize case study evidence (for example, recording psychoanalytic interviews) to provide proof of their explanations. a) information; b) grounds; c) papers.

5. S. Freud highlighted a widely accepted link between childhood experience and adult characteristics. a) background; b) ability; c) personal knowledge.

6. In the early 20th century, the well-known psychologist Sigmund Freud proposed the idea that our personalities are shaped and motivated by subconscious and conscious forces, with a strong influence from childhood experiences. a) motivations; b) powers; c) feelings.

7. S. Freud proposed that our psyche, which can be defined in many ways – our thoughts, feelings, mind, self-perception and personality – is composed of three elements: the ego (which represents our conscious thoughts), the superego (which represents our social conscience) and the id (which represents our subconscious, pleasure-seeking, inner desire). a) specified; b) treated; c) discussed.

8. The id isn't logical or reasonable, the ego tries to satisfy the id in a safe manner and the superego keeps track of our guilt and social norms. a) to visualize; b) to please; c) to comment.

9. S. Freud was an advocate of the idea that the primary force of our energy in our psyche was the libido, an energy created by the survival and sexual needs below the level of conscious thought. a) activity; b) benefit; c) living.

10. According to S. Freud, the ego develops strategies to defend you from daily conflicts that may cause stress or anxiety due to your id's desire and your superego's attempts to control those desired. a) mechanisms; b) schemes; c) combinations [2, c. 117].

3. You are given several phrases that people often use when trying to support someone, but which are actually examples of toxic positivity. Imagine and describe a situation where someone might use each of them, and rephrase them so that they promote empathy, validation, tolerance, trust, and emotional support. Use the following tips.

– Don't be so negative.

- It could be worse.
- Just let it go.
- I've been through the same thing and I'm fine.
- Failure is never an option.
- Please don't cry in front of me.
- Just look on the bright side.
- I did it, so you can do it too.
- Just stop thinking about it.
- Some people go through worse.
- You're being dramatic.
- It's not as bad as it seems.
- Negativity attracts negativity.



Рисунок 2.3. Toxic positivity

Pivni Evaluate ta Create. На найвищих рівнях письмові завдання передбачають критичне оцінювання, синтез знань і творче мислення. Студенти формують власні погляди, аналізують джерела або створюють оригінальні продукти – статті, постери, дослідницькі пропозиції. У межах CLIL такі завдання сприяють розвитку автономності, академічної грамотності й поєднують мовне відтворення зі змістовним опануванням матеріалу. Вони формують уміння створювати аргументовані, логічно зв'язані та переконливі тексти англійською мовою – важливу компетентність майбутнього психолога-дослідника.

Практичну реалізацію підходів можна простежити на прикладах нижче.

1. Write an essay (250–300 words) on topic «Why is psychology considered a science?». Support your opinion with examples from its history. In your written composition, you must use:

- 3 core psychological schools or names of psychologists;
- 8 professional terms (behavior, consciousness, experiment, function, response, etc.);
- 5 logical connectors (therefore, as a result, however, etc.).

2. Choose two of the needs of Maslow's Hierarchy of Needs (Додаток В) and describe what would happen if these needs were not fulfilled. Then reflect on how one can fulfill these needs [9, с. 16].

Таблиця 2.6.

Maslow's Hierarchy of Needs [9, с. 16]

Need	Not fulfilled	How one can fulfill this need?
Physiological needs		
Safety needs		
Belonging needs		
Self-esteem needs		
Self-actualization		

3. Write a short reflective essay (120–150 words): «How can understanding bodily reactions help psychologists in their professional work?».

4. Write a short proposal (200 words) for a university mindfulness workshop. Describe its goals, psychological foundation, and expected benefits. Use persuasive language and professional terms.

У контексті розвитку писемного мовлення підхід С. Морріса демонструє ефективність систематичного залучення студентів до письмової рефлексії як частини кожного CLIL-заняття. Зокрема, після завершення роботи над темою студенти виконують короткі письмові завдання – мініесе, коментарі чи аналітичні замітки, у яких відображають засвоєні поняття й висловлюють власне розуміння матеріалу. Такі вправи допомагають закріпити нову лексику, розвивати академічний стиль письма, а також формують усвідомлення взаємозв'язку між мовою та психологічним змістом навчання [57, с. 66].

У практиці підготовки майбутніх психологів цей принцип можна реалізувати через написання коротких тематичних рефлексій («What did I learn about motivation theories today?»), есе-думок або структурованих відгуків на наукові тексти.

Таким чином, вправи з розвитку писемного мовлення, розроблені на основі методики CLIL, забезпечують інтеграцію мовної точності з концептуальним розумінням психологічного змісту. Послідовне проходження етапів таксономії Блума – від розуміння до синтезу – сприяє розвитку академічної грамотності, уміння аргументувати та формулювати професійні судження у письмовій формі. Такі завдання стимулюють рефлексивне навчання та автономність студентів, навчаючи їх використовувати англійську мову не лише як засіб комунікації, а й як інструмент психологічного аналізу та професійного самовираження.

Висновки за розділом 2

У другому розділі було представлено практичні аспекти впровадження елементів предметно-інтегрованого навчання (CLIL) у процес викладання англійської мови студентам психологічних спеціальностей.

З'ясовано, що успішне планування занять передбачає чітке визначення цілей як з боку предметного змісту, так і мовної складової. Використання таксономії Блума для вибору основних видів діяльності забезпечує поступовий перехід від запам'ятовування термінів до застосування знань у творчих та аналітичних завданнях.

Розкрито значення розвитку усного мовлення. Через виконання, таких завдань як підготовка усних презентацій про галузі психології, перегляд і обговорення відео, рольові ігри, створення соціальної медіакампанії чи аналіз психологічних застосунків, студенти вдосконалюють навички професійного спілкування, уміння аргументувати власну думку англійською мовою та вести діалог у межах академічного і практичного контекстів.

Проаналізовано можливості розвитку писемного мовлення. Завдання, що охоплюють аналіз наукових текстів англійською мовою, здійснення перекладу, написання узагальнювальних таблиць і рефлексивних есе, допомагають студентам структурувати знання, розвивати аналітичне та критичне мислення, формувати академічну грамотність та вдосконалювати вміння презентувати психологічний зміст через іноземну мову.

Таким чином, результати практичної частини роботи підтверджують, що впровадження елементів предметно-інтегрованого навчання у викладанні англійської мови студентам психологічних спеціальностей є ефективним засобом підвищення мотивації, розвитку фахової та мовної компетентності, формування професійного мислення та готовності до міжкультурної комунікації у майбутній професійній діяльності.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У результаті виконання магістерської роботи було здійснено комплексне дослідження теоретичних і практичних аспектів реалізації методики CLIL (Content and Language Integrated Learning) у контексті професійно орієнтованої мовної освіти.

Відповідно до першого завдання було проаналізовано теоретичні засади предметно-інтегрованого навчання, підходи до визначення його сутності та основні особливості. Окреслено, що CLIL є сучасною освітньою методикою, яка базується на інтеграції вивчення іноземної мови зі змістом навчальної дисципліни, забезпечуючи одночасне формування мовних і предметних компетентностей студентів. Розкрито концептуальні основи CLIL, зокрема модель «4C» (content, communication, cognition, culture), згідно з якою зміст сприяє формуванню предметних знань; комунікація забезпечує практичне застосування мовних навичок; когніція розвиває критичне й аналітичне мислення; а культура формує розуміння іншомовного світу, толерантність і відкритість до міжкультурного діалогу.

Відповідно до другого завдання систематизовано підходи до класифікації моделей CLIL, серед яких виділено м'яку, жорстку та модульну. Особливу увагу приділено м'якій моделі, яка є найдоцільнішою для умов української вищої школи, де англійська мова має статус іноземної. Такий варіант забезпечує поступове занурення студентів у іншомовне середовище, зменшуючи психологічне навантаження й водночас формуючи професійну іншомовну компетентність.

Досліджено дидактичні принципи CLIL: насичене введення (Rich Input), навчання з підтримкою (Scaffolding Learning), активна взаємодія (Rich Interaction) та стимульоване відтворення мовлення (Pushed Output). У роботі обґрунтовано значення цих принципів для створення ефективного навчального середовища. Підкреслено, що ефективність навчання залежить від

використання автентичних мультимодальних матеріалів, зниження когнітивного навантаження та підтримки емоційного благополуччя студентів.

У рамках третього завдання охарактеризовано специфіку впровадження елементів CLIL у процес викладання англійської мови студентам психологічних спеціальностей. Доведено, що ефективне планування таких занять передбачає чітке визначення подвійних цілей – мовних і предметних – та добір видів діяльності відповідно до рівнів когнітивної активності. Це дає можливість забезпечити поступовий перехід від засвоєння базових понять і термінів до аналізу, синтезу й творчого застосування психологічних знань іноземною мовою.

Відповідно до четвертого завдання розроблено систему вправ і завдань, що реалізують елементи CLIL у фаховому контексті. З'ясовано, що за допомогою комунікативно-пізнавальних завдань з розвитку усного мовлення, таких як усні презентації, рольові ігри, групові обговорення відео- та мультимедійних матеріалів, створення соціальних медіакампаній і проєктів на психологічну тематику, студенти-психологи вдосконалюють вміння професійного спілкування, аргументації та ведення діалогу в академічному середовищі. Такі форми діяльності сприяють формуванню у здобувачів освіти гнучких комунікативних навичок, розвитку аналітичного мислення та навичок колективної взаємодії, що є важливими для майбутньої психологічної практики.

Доведено, що виконання завдань, які передбачають аналіз і переклад наукових текстів, створення узагальнюючих таблиць, написання рефлексивних есе, коротких звітів і тематичних міні-досліджень, дає можливість майбутнім психологам навчитися структурувати думки, користуватися термінологією у письмовому дискурсі та демонструвати академічну грамотність англійською мовою.

У цілому результати дослідження підтвердили, що впровадження елементів предметно-інтегрованого навчання в процес викладання англійської мови студентам психологічних спеціальностей є ефективним напрямом модернізації мовної освіти. Воно сприяє підвищенню якості підготовки

майбутніх фахівців, розвитку їхньої мовної, комунікативної, пізнавальної та культурної компетентностей, а також забезпечує формування готовності до міжкультурної професійної взаємодії.

Перспективи подальших досліджень убагажуються у розробленні поетапної методики впровадження CLIL у підготовку фахівців психологічних спеціальностей, створенні навчально-методичних комплексів, адаптованих до рівня володіння англійською мовою студентів, а також у вивченні впливу предметно-інтегрованого навчання на розвиток емоційного інтелекту, критичного мислення та міжкультурної компетентності майбутніх психологів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Захаревич М. Методика CLIL в контексті інтегрованого підходу у вивченні іноземної мови. *Молодь і ринок*. 2025. № 4(236). С. 159–175. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.324133>
2. Зеленська О. П. *Mastering Psychology English : Підручник з англійської мови для здобувачів вищої освіти освітнього ступеня «магістр» факультетів психології*. Київ : Вид-во Європейського університету, 2020. 330 с.
3. Котова А. В., Савченко Н. М. Основні види самостійної роботи студентів немовних факультетів. Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. *Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки*. 2015. Вип. 27. С. 51–58.
4. Котова А., Авдєєнко І., Савченко Н., Курс «Вступ до інтегрованого навчання предмета та іноземної мови» як необхідний компонент підготовки вчителів іноземної мови. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2025. № 84(1). С. 342–346. DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/84-1-49>
5. Кузьо Л. І. *English for Specific Purposes: Psychology in Use. Part I (Англійська мова для спеціальних цілей: Психологія у практиці. Частина I) : навч. посібник*. Львів : ЛьвДУВС, 2018. 88 с.
6. Alsolam R. Effect of oral corrective feedback on language skills. *Theory and Practice in Language Studies*. 2019. Vol. 9(6). P. 672–677.
7. Bentley K. *The TKT Course CLIL Module*. Cambridge University Press, 2010. 128 p.
8. Breka O., Petravic A. Foreign language teachers and the Intercultural activities in primary education. *Croatian Journal of Education*. 2015. Vol. 17. P. 27–41.
9. Brian J. Birdsell, Natusko Tatsuta *CLIL Textbook on Psychology*. Hirosaki University. 92 p.
10. Bruner J. *Child's Talk*. New York : Norton, 1983. 144 p.
11. Bygate Martin Effects of Task Repetition on the Structure and Control of Oral Language. / M. Bygate, P. Skehan, M. Swain (Eds.), *Researching Pedagogic*

Tasks: Second Language Learning, Teaching and Testing. Pearson Education, 2001. P. 23–48.

12. Byram M. From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship. Essays and Reflections, Clevedon : Multilingual Matters. 2008. 284 p.

13. Cazden C. Whole Language Plus. New York : Teacher's College Press. 1992. 317 p.

14. Chaudron C. A descriptive model of discourse in the corrective treatment of learners' errors. *Language Learning*. 1977. Vol. 27. P. 29–46.

15. Chaudron C. Second language classrooms: Research on teaching and learning. Cambridge : Cambridge University Press, 1988. 219 p.

16. Cheng C. The influence of college EFL teachers' understandings of intercultural competence on their self-reported pedagogical practices in Taiwan. *English Teach*. 2012. Vol. 11. P. 164–182.

17. Commission of the European Communities Multilingualism: An Asset for Europe and a Shared Commitment. Brussels, 2008. 16 p.

18. Council of Europe Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Cambridge : Cambridge University Press, 2001. 273 p.

19. Coyle Do, Hood Philip, Marsh David CLIL: Content and Language Integrated Learning. Cambridge University Press, 2010. 184 p.

20. Doughty Catherine, Long Michael The Handbook of Second Language Acquisition. Oxford : Blackwell, 2003. 878 p.

21. Ellis Rod, Yuan Fangyuan The Effects of Pre-task Planning and On-Line Planning on Fluency, Complexity and Accuracy in L2 Monological Oral Production. *Applied Linguistics*. 2003. Vol. 24(1). P. 1–27.

22. English for Psychologists : посібник з англійської мови для студентів 1 та 2 курсу спеціальності «Психологія» / Г. В. Овсянко, С. В. Кириченко. Миколаїв : НУК, 2021. 128 с.

23. Gagné F. Academic talent development and the equity issue in gifted education. *Talent Development & Excellence*. 2011. Vol. 3. P. 3–22.
24. Gibbons P. Scaffolding academic language across the curriculum. Presentation at American Association for Applied Linguistics, Arlington, VA, March 25, 2003. 22 p.
25. Gibbons P. Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Portsmouth, NH : Heinemann, 2002. 272 p.
26. Gravoso R. S., Pasa A. E., Labra J. B., Mori T. Design and use of instructional materials for student centered learning: A case in learning ecological concepts. *The Asia-Pacific Education Researcher*. 2008. Vol. 17(1). P. 109–120.
27. Grimalda Gianluca Which Relation between Globalisation and Individual Propensity to Co-operate? Some Preliminary Results from an Experimental Investigation. CSGR Working Paper 214/06 2006. Coventry, UK : Warwick University. 63 p.
28. Guven Seda EFL Learners' Attitudes Towards Learning Intercultural Communicative Competence. A Master's Thesis the Program of Teaching English as a Foreign Language Bilkent University Ankara, 2015. 24 p.
29. Handbook of foreign language communication and learning / edited by Karlfried Knapp, Barbara Seidlhofer; in cooperation with Henry Widdowson. Berlin : Walter de Gruyter GmbH & Co. KG, 2009. 752 p.
30. Hard and soft CLIL: what is the difference? URL: <https://grade-university.com/blog/hard-and-soft-clil-the-difference> (дата звернення: 10.07.2025).
31. Hovhannisyan G., Tatevian H., Tonoyan A., Ghukasyan A., Vahanyan A. Psychology in English. A CLIL Textbook for University Students. Volume 1. Yerevan : 2012. 109 p.
32. Ikeda M., Izumi S., Watanabe Y., Pinner R., Davis M. Soft CLIL and English Language Teaching: Understanding Japanese Policy, Practice and Implications. Routledge, 2021. 178 p.
33. Irimia M. L. Developing the intercultural activities in language teaching. *Cultural and Linguistic Communication*. 2012. Vol. 2. P. 325–331.

34. Keirse D. Please Understand Me II: Temperament, Character, Intelligence (1st ed.). Del Mar, CA : Prometheus Nemesis Book Co., 1998. 358 p.
35. Kendra Cherry How Many Human Emotions Are There? URL: <https://www.verywellmind.com/how-many-emotions-are-there-2795179> (дата звернення: 15.08.2025).
36. Khan Academy Maslow's hierarchy of needs URL: <https://www.youtube.com/watch?v=P6PEf9WtEvs> (дата звернення: 21.09.2025).
37. Kotova Anna, Serdyuk Victorya, Iryna Avdieienko, Lenska Olena, Ivaniga Orina. Integration of Content and Language Integrated Learning Elements in the Education of Nonlinguistic Specialty Students by Means of Information Technologies. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*. 2021. Vol. 1. C. 316–326. DOI: <https://doi.org/10.17770/sie2021vol1.6239>
38. Krashen S. D., Terrell, T. D. The Natural Approach: Language acquisition in the classroom. Oxford : Pergamon, 1983. 191 p.
39. Krashen, S. Second language acquisition and second language learning. Oxford : Pergamon Press, 1981. 151 p.
40. Kulish I., Nekoz I., Koroliuk H. To the problem of modular clil of future speech therapists. *Scientific Community: Interdisciplinary Research, (187)*. Scientific Collection «InterConf», 2024. P. 39–48.
41. Lai W., Wei L. A critical evaluation of Krashen's monitor model. *Theory and Practice in Language Studies*. 2019. Vol. 9(11). P. 1459–1464.
42. Liu Na Integrating intercultural activities into teaching Mandarin for international students in China. *Frontiers in Psychology*, 2022. P. 1–13. DOI 10.3389/fpsyg.2022.972733
43. Lyndsey Hayes, Angeline Davids Adaptive teaching for English as an Additional Language (EAL) learners: The Content and Language Integrated Learning approach, *The British Psychological Society*, 2024. 9 p.

44. Mahmudul Hassan Krashen's Monitor Model in L2 Acquisition: A Critical Review. *Journal of Ultimate Research and Trends in Education*. Utamax, 2022. Vol. 4(3). P. 267–277.
45. Marsh David Bilingual Education & CLIL in Context: Practical Guidance. Springer, 2021. 310 p.
46. Matsau M. A. Investigating the learner-centered approach in language teaching in Lesotho. Master of Education Thesis, Victoria University, 2007. 185 p.
47. McComas W., Abraham L. Asking More Effective Questions. *Rossier School of Education*. 2004. P. 1–16.
48. Meyer Oliver Introducing the CLIL-Pyramid: Key Strategies and Principles for CLIL Planning and Teaching. 2013. P. 295–313.
49. Nelly C. A., Kisilu M. K. The utilisation of child-centered approaches in teaching and learning of language activities in pre-school centres in Kenya. *International Journal of Education and Research*. 2016. Vol. 4(7). P. 197–214.
50. Owusu A. K., Owusu, E., Senyah, M. M., Appiah, A. F. The influence of oral corrective feedback on employees' performance in Ghana. *The Strategic Journal of Business & Change Management*. 2022. Vol. 9(1). P. 600–609. DOI:10.61426/sjbcm.v9i1.2206
51. Owusu E. Corrective feedback and its effects on memoranda and letters of students of Sunyani Technical University, Ghana. *The International Journal of Humanities and Social Studies*, 2019. Vol. 7(4). P. 206–219. DOI:10.24940/theijhss/2019/v7/i4/HS1904-059
52. Owusu Edward, Senior Charles, Adu Victoria, Quampah Bernice, Tutu Patrick, Sawalmeh Hassan. Pedagogic Strategies for Stimulating Long's (1980) Interaction Hypothesis in the Second Language Classroom. *International Journal of Linguistics, Literature and Translation*. 2022. Vol. 5. P. 176–183. DOI: 10.32996/ijllt.2022.5.10.21
53. Paschalidou Gina Content and Language Integrated Learning (CLIL) in Europe and Greece: Common practices and effectiveness, limitations and

suggestions. *4th Crossroads of Languages and Cultures: Multilingual Educational Approaches and Language Policies*, 2018. P. 355–371.

54. Ranta Leila, Lyster Roy A Cognitive Approach to Improving Immersion Students' Oral Language Abilities: The Awareness-Practice-Feedback Sequence. / DeKeyser Robert (ed.): *Practice in a Second Language: Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology*. Cambridge : CUP, 2007. P. 141–160.

55. Redlich J., Pattison S. Combining CEFR and 4C CLIL Frameworks for Principled Literature in Language Teaching. Nobel: *Journal of Literature and Language Teaching*. 2024. Vol. 15(1). P. 1–21. DOI: 10.15642/NOBEL.2024.15.1.1-12

56. Rehman M., Umar H. Source culture and target culture in English language teaching: A study of intercultural pragmatics and students' learning outcomes. *Pak. J. Educ.* 2019. Vol. 36. P. 119–138.

57. Sam Morris Integrating Content and Language in a CLIL Psychology Course: Five Tenets of Good Practice. *Journal of Multilingual Pedagogy and Practice*, Vol. 5, 2025. P. 64–70.

58. Scollon R. Conversations with a One Year Old: A Case Study of the Developmental Foundation of Syntax. Honolulu : University Press of Hawaii, 1976. 252 p.

59. Soomro S., Kazemian B., Mahar I. The importance of culture in second and foreign language learning. *Dinamika Ilmu J. Educ.* 2015. Vol. 15. P. 1–10.

60. Sprouts Maslow's Hierarchy of Needs URL: https://www.youtube.com/watch?v=O-4ithG_07Q (дата звернення: 18.09.2025).

61. Swain Merrill Linguaging, Agency and Collaboration in Advanced Language Proficiency. / Byrnes Heidi (ed.): *Advanced Language Learning: The Contribution of Halliday and Vygotsky*. London : Continuum, 2006. P. 95–108.

62. Swain Merrill Linguaging: University Students learn the Grammatical Concept of Voice in French. *The Modern Language Journal*. 2009. Vol. 93(1). P. 5–29.

63. Tharp R.G., Gallimore R.G. Rousing Minds to Life: Teaching, Learning, and Schooling in Social Context. Cambridge : Cambridge University Press, 1988. 315 p.

64. The School of Life Why Maslow's Hierarchy Of Needs Matters URL: <https://www.youtube.com/watch?v=L0PKWTta7IU> (дата звернення: 05.09.2025).
65. Thinking Skills and English language learners URL: <https://www.english-efl.com/teaching/bloom-taxonomy> (дата звернення: 25.08.2025).
66. UNSW Community Organisational Psychology URL: <https://www.youtube.com/watch?v=DJx1By-a7-4> (дата звернення: 11.10.2025).
67. Vera B., Ulrike-Marie K. Instructional methods and languages in class: A comparison of two teaching approaches and two teaching languages in the field of intercultural learning. *Learn. Instr.* 2016. Vol. 42. P. 83–94.
68. Walqui A. Accomplished teaching with English Learners: A conceptualization of teacher expertise. *Multilingual Educator*. 2001. Vol. 1(4). P. 51–55.
69. Walqui Aída Scaffolding Instruction for English Language Learners: A Conceptual Framework. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 2006. Vol. 9(2). P. 159–180. DOI: 10.1080/13670050608668639
70. Wells G. Dialogic Inquiry. Toward a Sociocultural Practice and Theory of Education. Cambridge : Cambridge University Press, 1999. 367 p.
71. Wood D. J. How Children Think and Learn. Oxford : Blackwell. 1988. 337 p.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

Psychology as a science

Psychology is the scientific study of behaviour and mental processes in humans and animals. The goals of psychology are to describe, predict, explain and control behaviour.

Behaviour includes those activities of an organism which can be directly observed or recorded. Mental processes are cognitive operations which can be directly known only by the experiencing person, for example thinking, perceiving, dreaming. Some mental processes operate outside of conscious awareness and are called non-conscious or unconscious. They may include problem solving or emotions.

Psychology appeared as a science in the late 19th century. Historically it was influenced by Chinese philosophers such as Confucius and Greek philosophers such as Socrates and Aristotle.

In 1879, Wilhelm Wundt developed the first scientific psychology laboratory. Wundt used the approach that became known as structuralism. It emphasized the importance of conscious thought and classification of the mind's structures and elements of consciousness (sensations, images, feelings).

In the United States, William James used functionalism, the approach that emphasized the study of the functions of the mind and behaviour in adapting to environment. Mental phenomena were called processes or functions (thinking, feeling, perceiving). This school gave ideas of modern applied psychology.

In 1900 Freud created psychoanalysis. This approach emphasized the importance of thoughts and motives which are unconscious but strongly influence behaviour. Freud's theory of personality dynamics has been applied to development, abnormal behaviour, and psychotherapy.

A group of psychologists, including John Watson, used the approach that emphasized scientific study of stimuli and responses. This approach is called behaviorism. It dominated American psychology from the 1920s to the 1950s.

The experimental psychology, research technology helped to show the importance of neurobiological factors in behaviour. The use of computers as models for human intelligence helped popularize the field known as cognitive psychology [5, c. 6].

The Hierarchy of Needs

Maslow's Hierarchy of Needs is a theory of motivation that was first proposed by psychologist Abraham Maslow in the 1940s. The theory suggests that people have different types of needs that must be met in a certain order, with basic needs taking priority over higher-level needs. The hierarchy is usually depicted as a pyramid, with the most basic needs at the bottom and the higher-level needs at the top. The five levels of the hierarchy, in order from bottom to top, are:

1. **Physiological Needs.** These are the most basic needs that humans have, such as food, water, shelter, and sleep. Without these needs being met, people cannot focus on anything else.

2. **Safety Needs.** Once physiological needs are met, people have a need for safety and security. This includes things like financial security, physical safety, and a sense of stability in life.

3. **Love and Belonging Needs.** After safety needs are met, people have a need for love and belonging. This includes the need for friendship, family, and romantic relationships.

4. **Esteem Needs.** Once love and belonging needs are met, people have a need for esteem. This includes the need for self-respect, the respect of others, and the feeling of being valued and important.

5. **Self-Actualization Needs.** At the top of the pyramid are self-actualization needs. This includes the need for personal growth and fulfillment, creativity, and realizing one's potential.

Maslow's theory suggests that people must have their basic needs met before they can focus on higher-level needs. However, it's important to note that not everyone will have the same needs, and some people may be able to focus on higher-level needs even if their basic needs are not fully met. Additionally, people may move up and down the hierarchy depending on their circumstances and life events [9, c. 10].

ДОДАТОК В

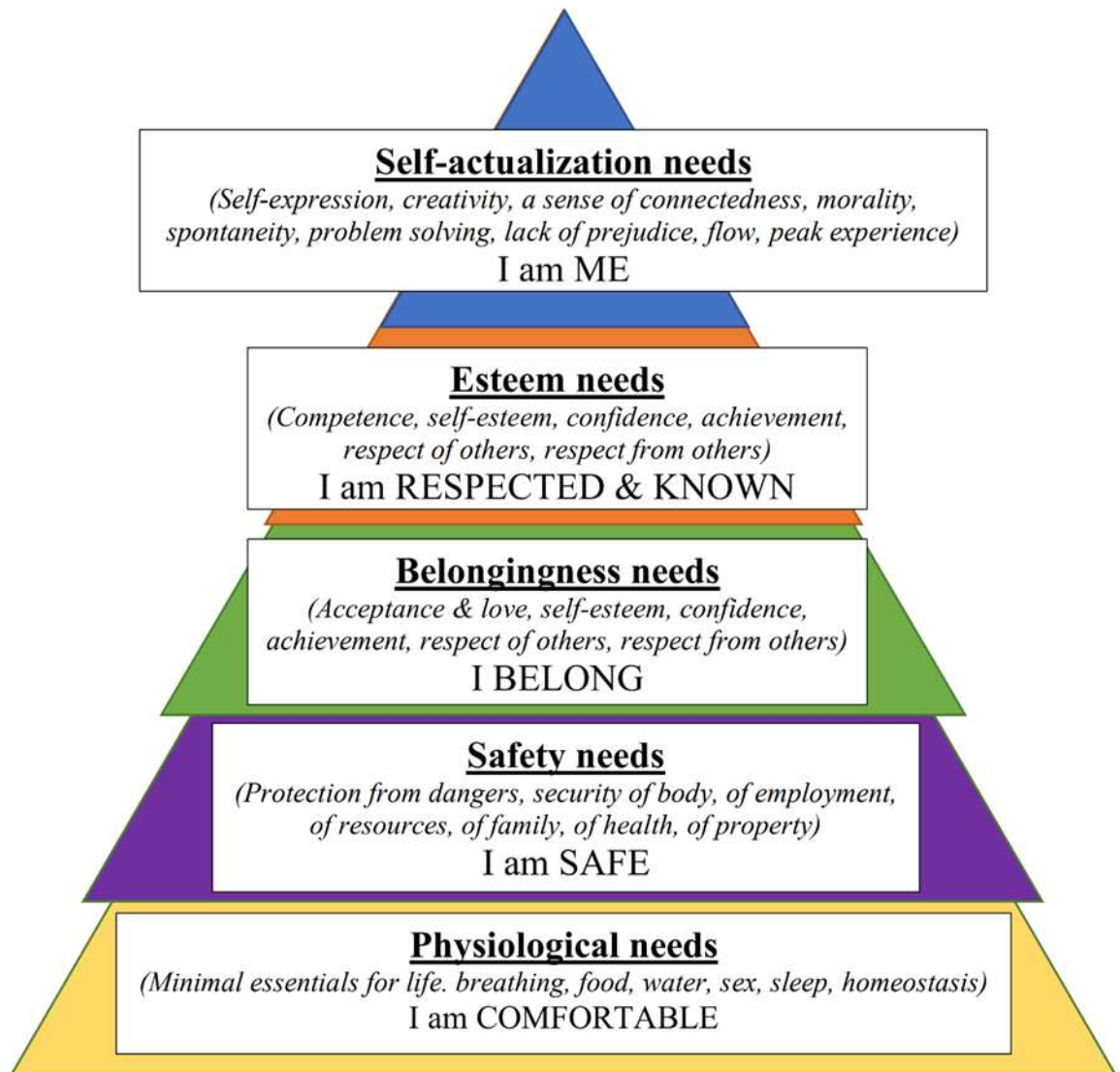


Рис. В.1. Maslow's Hierarchy of Needs [9, с. 11]

The psychodynamic approach

The term «psychodynamic» refers to any explanation that emphasises the processes of change and development, that is, the dynamics of behaviour or the forces that drive an individual to behave as he or she does. The best-known example of a psychodynamic theory is S. Freud's account of the development of personality.

S. Freud's theory and his method of therapy are both called psychoanalysis. The psychoanalytic perspective seeks to explain human development in terms of an interaction between innate drives and early experience. The basic assumption of S. Freud's approach is that early experience drives us to behave in predictable ways in later life. Childhood is a critical period of development. Infants are born with innate biological drives. Such drives have a physical (sexual) basis. If these drives are not satisfied this can lead to personality or behavioural problems later in life, because our physical energies (libido) remain attached to these earlier stages and therefore the individual will regress to that stage when experiencing anxiety.

A further key assumption is that unconscious forces motivate much of our behaviour. At any time if drives are thwarted or not satisfied, the ego copes by using ego defence mechanisms such as sublimation, repression, and denial. Thoughts and feelings are redirected and placed beyond conscious awareness. An individual may express such feelings in dreams and unconsciously motivated behaviours such as Freudian slips.

S. Freud described personality dynamics in terms of various structures and stages. He wrote that your ego is the conscious and intellectual part of your personality which regulates the id. The id is the primitive, innate part of your personality, and the ego mediates between the id and the superego. The superego is the moral part which is learned from parents and society. These parts are hypothetical entities (that is, they don't physically exist). They develop through the stages of childhood.

A «neo-Freudian» psychologist basically agrees with the principles of psychoanalysis but has further adapted the theory. Neo-Freudians produced psychoanalytic theories that placed less emphasis on biological forces and more on the influences of social and cultural factors.

S. Freud's psychodynamic approach is used as an explanation for attachment, and also as a model of abnormality and an explanation for eating disorders. The psychoanalytic perspective was also used to explain obedience (the authoritarian personality represses conflicting thoughts), prejudice and aggression, gender development and adolescence, mental disorders. Psychoanalysis is also used as a therapy.

An Evaluation of the Psychodynamic Approach. In studying psychology, it is important to try to take an unbiased view and reach an informed opinion. It is worth remembering that S. Freud's theory was constructed during a different epoch from ours and his concepts were quite revolutionary for their time. His ideas appear in literature and art and everyday life. S. Freud is responsible for introducing certain key concepts to early psychology, namely the recognition that childhood is a critical period of development, and that unconscious sexual (physical) desires influence behaviour. S. Freud founded developmental psychology, proposed one of the first systematic theories of personality, and devised a form of therapy that was unsurpassed for over 80 years. S. Freud focused on the individual, observing particular «cases» in fine detail, an idiographic approach. This has the advantage of providing unique insights into behaviour because of the depth of information collected.

Probably the most significant criticism concerns the empirical support for the theory. S. Freud based the theory on his case histories. These were mainly of middle-class Viennese women suffering from neurotic disorders. The data were retrospectively collected and interpreted by S. Freud, who is likely to have been biased by his own theoretical beliefs. The theory of psychoanalysis lacks falsifiability. That is, it is difficult to prove his theory wrong because his arguments

can be made to fit any behaviour. For instance, psychoanalysis depends heavily on the therapist's interpretation of what the client says.

The main evidence of S. Freud's theory consists of correlation between certain childhood experience and type of adult personality. Correlations can't prove causes, and so these correlations can't show that adult personality has been caused by childhood experiences. Those parts of the theory of psychosexual development that can be tested have mostly been found to be incorrect. S. Freud's theory is also highly determinist because it suggests that infant behaviour is determined by innate forces and adult behaviour is determined by childhood experiences. The theory reduces human activity to a basic set of structures, which are reifications (abstract concepts that are presented as if they are real things). The original theory probably lays too much emphasis on innate biological forces [2, c. 98].

ДОДАТОК Д

The role of the body in emotions

«I could hardly breathe». «My heart was in my throat». «I had butterflies in my stomach». «My face was beet red». One characteristic that differentiates emotions from other psychological states is that they are accompanied by bodily changes, for example, in the heart, the stomach, and the muscles, or in neurotransmitters and hormones.

Thus, we naturally assume that people are emotional when their voices rise, when they blush or get pale, when their muscles grow tense or tremble. We know that we are emotional – even if we manage to conceal all outward signs – when we feel that we are inwardly shaking, or are «hot under the collar», or that our mouth is dry, our pulse racing, or our stomach «full of butterflies». There are also quieter emotions in which the body seems to be relaxed. Such are the calm, peaceful, and contented feelings we experience when we enjoy a sunbath, a beautiful piece of music, or a satisfying meal. In these cases, too, the body is affected in some manner.

The changes our body undergoes in emotion do not exist in a vacuum. They are linked to two other factors operating when we experience emotion: a specific event in the environment and thoughts triggered by the event.

Consider the emotion of anger. You are likely to experience anger when something happens that frustrates your achievement of a goal-directed activity, for example, when a cop stops you on the highway as you are headed to an important appointment. Such an event typically is accompanied by a series of bodily changes: an increase in heart rate, the production of nor-epinephrine in the brain, and muscular tension. And there are accompanying thoughts of hatred and hostility.

Whenever a person experiences an emotion, like anger, sadness or anxiety, the same trio of factors are present: a particular event (or the memory of an event), changes in the body, and thoughts generated by the episode. Suppose, someone was to jostle you and step ahead of you in a restaurant line. Whether or not you experience anger would depend on whether the event was linked to changes in your

bodily state and thoughts of rudeness. It is the combination of all three that spells anger, as is the case in each major human emotion.

The fact that emotion is accompanied by changes affecting many parts of the body is most apparent in the behavior of lower animals, such as the cat. It is often less obvious among human beings, for most of us have learned to hide many of the outward signs of emotion. But the changes can readily be measured with laboratory equipment, like the polygraph. The changes can also be shown by chemical analysis of the composition of the blood.

When we experience a strong emotion, such as fear, our heartbeat may increase from the normal rate of around 72 per minute to as high as 180. Blood pressure may also rise sharply, and blood is often diverted from the digestive organs to the muscles of movement and to the surface of the body, resulting in flushed cheeks and the sensation of warmth. The composition of the blood changes. The number of red corpuscles, which carry oxygen, increases markedly. Secretion of hormones by the endocrine glands produces changes in the level of blood sugar, the acidity of the blood, and the amount of adrenalin and noradrenalin (powerful stimulants secreted by the adrenal glands) in the bloodstream.

The normal movements of the stomach and intestines, associated with the digestion and absorption of food, usually stop during anger and rage. In other emotional states they may show changes resulting in nausea or diarrhea. The body's metabolic rate tends to go up. Both the food molecules in the bloodstream and the body tissues themselves are burned off at a faster rate, creating additional energy. We may gasp or pant. The salivary glands may stop working, causing the feeling of dryness in the mouth often associated with fear and anger. The sweat glands, on the other hand, may become overactive, as shown by the dripping forehead that may accompany embarrassment or the «cold sweat» that sometimes accompanies fear. The tiny muscles at the base of the hairs may contract and raise goose flesh. Finally, the pupils of the eyes may enlarge, causing the wide-eyed look that is characteristic of rage, excitement, and pain. Of course, all of these reactions do not necessarily take place in every episode of strong emotion such as fear or anger, but they tend to form a pattern [31, c. 12].

SUMMARY

The master's thesis «Implementation of Elements of Content and Language Integrated Learning into the Process of Teaching English to Students Majoring in Psychology» provides a comprehensive study of the theoretical and practical foundations of implementing the CLIL approach into the process of teaching English to students of psychological specialties in higher education institutions.

The relevance of the research is determined by the growing need to integrate professional and linguistic training of future specialists in the context of globalisation and international academic cooperation. For psychology students, English proficiency is a key factor for accessing up-to-date scientific sources, participating in international research, and developing professional communication skills. Therefore, the implementation of CLIL, which combines the acquisition of subject knowledge with language learning, is a timely and necessary step towards improving the quality of education and preparing competitive specialists.

The purpose of the research is to theoretically substantiate and practically implement the elements of content and language integrated learning in teaching English to psychology students in order to increase the effectiveness of language instruction and form professional foreign language competence. To achieve this purpose, the following objectives were defined: to analyse the theoretical foundations and principles of CLIL in modern methodology of foreign language teaching; to identify the models of CLIL and determine their applicability to professionally oriented education; to characterise the specific features of implementing CLIL in English teaching to psychology students; to develop practical exercises and lesson plans that combine linguistic and psychological content.

The methods of the research include analysis and synthesis of pedagogical, psychological, sociological scientific research, normative documents, educational publications on CLIL to determine its methodological foundations; classification, comparison, and generalisation of data on the effective structuring of CLIL in modern foreign language teaching methods; systematisation and generalisation of the

theoretical and methodological foundations of CLIL in the process of teaching English to psychology students in higher education institutions.

The scientific novelty of the research lies in defining the specifics of implementing CLIL elements in teaching English to psychology students. For the first time, models and principles of CLIL have been systematised and adapted to the needs of professionally oriented English learning in the field of psychology. A set of practical exercises and methodological recommendations has been designed to integrate subject-specific and linguistic content effectively.

The theoretical significance of the research is in deepening the scientific understanding of the interdisciplinary nature of CLIL and its role in forming professional foreign language competence among non-linguistic students. The practical value lies in the possibility of applying the proposed materials and lesson plans in higher education, as well as in teacher training and professional development programs. The developed exercises, tasks, and guidelines can be used to create teaching manuals aimed at enhancing students' communicative, analytical, and intercultural skills.

The main content of the thesis consists of two chapters. The first chapter outlines the theoretical foundations of CLIL, its origin, models, and principles, particularly focusing on the «4Cs» framework (content, communication, cognition, culture). It defines CLIL as a flexible and universal educational approach that promotes multilingualism, cognitive development, and intercultural competence. The second chapter presents the practical implementation of CLIL elements in English language classes for psychology students. It describes the planning of lessons, the development of speaking and writing skills, and the use of Bloom's taxonomy to ensure a gradual transition from basic knowledge to creative application.

The results of approbation of the research were presented at the Scientific Readings of Students and Pupils with International Participation «*Philology. Education. Media*» (Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University, April 22, 2025), where the main findings of the thesis were discussed and published in the collection of materials.