Evaluare în CLIL

Redactor Franca Quartapelle

Traducere și adaptare în limba română Maria Kovacs

Acest proiect a fost finanțat cu sprijinul Comisiei Europene.

Această publicație reflectă numai punctul de vedere al autorilor și Comisia nu este responsabilă pentru eventuala utilizare a informațiilor pe care le conține.

Design și editare: Editura AMM, Cluj-Napoca

© 2012 Assessment and Evaluation in CLIL Partnership & Asociația LSDGC România

ISBN: 978-973-8973-42-8

Prefață

În Europa învățarea integrată a conținutului și limbii, sau CLIL, este un concept cunoscut. Practicăm asta de mai bine de 25 de ani. O facem în cele mai multe țări europene. Există diferențe mari în felul în care o interpretăm și o implementăm. Unele țări și autorități educaționale o fac mai mult decât altele și sunt mai experimentate decât altele. Guvernele statelor membre și Uniunea Europeană par să o aprobe din mai multe motive educaționale. Și cei implicați par să se bucure de ea: oriunde are loc, profesorii, elevii și părinții tind să aibă păreri bune despre ea.

În ciuda acestora, nu suntem cu toții de aceeași părere în ce privește definiția precisă a CLIL. Știm că este o modalitate de a combina învățarea unei discipline și a unei limbi străine (LS), dar avem totuși viziuni diferite în ceea ce privește, de fapt, scopurile ei: dacă este în primul rând un exercițiu pentru învățarea unor materii sau unul pentru dobândirea de fluență mai bună într-o limbă. Unele programe CLIL sunt predate de profesori de o disciplină alta decât de limbă străină, altele de profesori de limbă străină și iarăși altele de ambii. Și, mai presus de toate, numărul de ore din curriculum alocate pentru CLIL variază radical – de la, să spunem, minim trei ani de studiu al unei materii predată 100% într-o LS la 20 săptămâni de studiu al unei materii predată în proporție de 30% într-o LS. Diferența dintre aceste două programe este atât de mare încât trebuie să ne gândim dacă ambele pot fi de fapt numite CLIL. Deocamdată le numim CLIL pe ambele.

Proiectul AECLIL este dovada nu doar a diversității țărilor și a contextelor educaționale în care realizăm CLIL în Europa, dar și a diversității materiilor și ciclurilor de învățământ care beneficiază de ea. Proiectul scoate în evidență mai ales un anumit aspect al CLIL despre care nu știm suficient: evaluarea. Evaluarea CLIL nu este ușoară. Ridică întrebări importante. Să numim câteva. În primul rând, dacă programul este menit să ajute la dobândirea cunoștințelor de LS alături de conținut curricular, trebuie evaluate ambele tipuri de cunoștințe? În al doilea rând, dacă elevii învață o materie prin intermediul unei limbi pe care nu o stăpânesc suficient – cum este adesea cazul –, putem să ne așteptăm că vor putea demonstra cunoștințe legate de materie în acea limbă sau este posibil ca lipsa cunoștințelor de limbă să îi împiedice să arate suficient de clar ceea ce știu? În al treilea rând, dacă dorim ca profesorii de diferite discipline să evalueze performanțele elevilor în cadrul unui curs pe care l-au predat într-o limbă străină, se simt ei suficient de calificați să facă acest lucru, mai ales dacă nici ei nu stăpânesc suficient de bine limba respectivă? Și în al patrulea rând, ce instrumente de evaluare sunt cele mai utile pentru măsurarea performanțelor în cadrul materiilor studiate într-o limbă străină?

Unul dintre aceste instrumente de evaluare este grila: un set de descriptori de performanță care permit profesorului să plaseze pe o scală anterior construită un element al performanței unui elev în funcție de mai multe sub-competențe. Pe acest lucru s-a focalizat Proiectul AECLIL. Grila de evaluare îi permite profesorului să evalueze împreună, printr-un singur instrument, o varietate de sub-competențe pe care elevul le demonstrează în realizarea de sarcini complexe de învățare. Plasează performanța pe fiecare dintre aceste sub-competențe folosind o scală care conține mai multe niveluri (să spunem cinci sau zece), dar menține integritatea performanței elevului prin combinarea tuturor competențelor în cadrul fiecărui nivel al grilei. Așadar, un nivel al grilei va oferi o măsură a performanței combinate a elevului pe toate sub-competențele. Acest lucru este deosebit de util în CLIL, unde performanța este în mod foarte clar rezultatul combinației dintre două elemente cheie, mai precis LS și cunoștințele în disciplină, posibil și al unei combinații de

mai multe alte componente legate de sarcini specifice pentru materie, cum ar fi competențele necesare elevului pentru a realiza experimente științifice (de pildă predicția unor rezultate, realizarea experimentului, raportarea rezultatelor și formularea concluziilor). De asemenea, o grilă poate să îi permită profesorului să observe cât de mult sprijin necesită elevul – mai ales sprijin în privința limbii – în timpul realizării sarcinii în LS.

Grila de evaluare are, așadar, mai multe avantaje, mai ales în CLIL. Ea le permite profesorilor – dacă aceștia doresc (și, bineînțeles, nu toți profesorii CLIL doresc) – să acorde o notă combinată pentru cunoștințele de limbă străină și cunoștințele din cadrul disciplinei, precum și să evalueze alte sub-competențe legate de sarcină. Ea mai poate fi utilă în evitarea unor capcane ale instrumentelor de evaluare convenționale atunci când acestea sunt utilizate în CLIL. Întrebările cu răspunsuri lungi, de pildă, pot dezavantaja elevul care are bune cunoștințe de conținut într-o disciplină, dar deprinderi de formulare slabe, găsind dificilă demonstrarea acestor cunoștințe din domeniul disciplinei datorită răspunsurilor lungi incorecte sau necorespunzătoare în LS. Grila mai poate oferi și siguranță profesorului de disciplină – până la un punct – în acordarea notelor mai ales atunci când ea reprezintă alternativa la o notare care ar fi solicitantă pentru profesor datorită propriei lipse de fluență în LS.

În ciuda acestora, grilele au și dezavantaje. În primul rând, conceperea lor necesită multă atenție. Cel care evaluează trebuie în primul rând să descompună sarcina care va fi evaluată în competențele componente. Apoi trebuie să plaseze fiecare competență pe scala care va fi utilizată și să conceapă descriptori pentru fiecare nivel de competență, adică să definească o sub-scală pentru fiecare competență în parte. La final trebuie să recombine toate aceste sub-scale pentru a formula o descriere legată de fiecare nivel din cadrul scalei generale. Instrumentul astfel conceput trebuie apoi testat de mai mulți utilizatori pentru a vedea dacă le permite să plaseze performanța elevilor referitoare la combinațiile de competențe dorite, pe o singură scală. Este foarte probabil ca instrumentul să sufere modificări înainte ca fiecare utilizator să simtă că poate realiza cu grila măsurări suficient de precise. În plus față de asta, grila în mod clar nu absolvă profesorul de responsabilitatea de a evalua performanțele elevilor: ei trebuie să observe ceea ce fac elevii – utilizând LS – și să traducă în gândirea lor această activitate pentru plasarea pe grilă. Această acțiune este destul de intuitivă: există mult loc pentru diferențe între evaluatori și, din nou, grila va trebui testată de un grup de profesori care să discute felul în care au utilizat-o înainte să se aștepte ca grila să poată fi utilizată pe scară largă.

Nu în ultimul rând, grila nu îi va permite profesorului să separe cu ușurință sub-competențele elevului în observarea performanței sale. Din contră, scopul grilei este să combine sub-competențele. Dacă un profesor CLIL dorește să facă distincții între performanțele de limbă și de disciplină, scala poate să îngreuneze acest exercițiu: după cum știm, unii elevi tind să fie buni la limbă străină, dar nu și la disciplină și vice-versa, iar grila poate să îngreuneze în acest caz evaluarea. Din fericire, multe dintre programele CLIL nu doresc să facă aceste distincții și să evalueze doar cunoștințele și competențele legate strict de disciplină. Pentru profesorii CLIL, grila va fi utilă.

Instituțiile implicate în Proiectul AECLIL au efectuat evaluări la o serie de discipline și pe o varietate de sarcini folosind grile de evaluare. Prin contribuția proiectului ar trebui să înțelegem mai bine felul în care, cu ajutorul acestor instrumente, profesorii care predau diferite discipline în LS pot măsura performanța elevilor lor în cadrul disciplinelor predate în LS în cauză.

John Clegg

Evaluare în CLIL

Redactor *Franca Quartapelle*

Traducere și adaptare în limba română *Maria Kovacs*

3 Prefață
John Clegg

5 Cuprins

7 Aspecte generale ale proiectului
Lucia Alberti

18 Începuturile și evoluția proiectului
Fabrizio Maggi

29 Predare și învățare cu CLIL
Franca Quartapelle, Bettina Schameitat

30 Instrumente și practici de evaluare în CLIL
Teresina Barbero

57 Evaluarea în CLIL
Fabrizio Maggi

77 Module CLIL
Elena Voltan

89 **CLIL în învățământul primar**
91 The Earth, Our House
Carmen Maria Chișiu

101 **CLIL în învățământul secundar**
103 Le crédit
Mariana Tsonkova

109 Redox Reactions: a Way to Produce Energy
Cristiana Merli, Katia Maculotti

119 Nachhaltige Entwicklung und erneuerbare Energien
Caterina Cerutti, Antonella Lovagnini

129 Nutrition
Inese Barkovska

143 **CLIL în învățământul superior**
145 Kinetic Energy and Work
Fügen Tabak, Özlem Suyar Coşkun, Sündüs Akyıldız

151 **CLIL în formarea continuă a cadrelor didactice**
153 Learning CLIL through CLIL
Marta Genís

165 **CLIL prin CLIL**
Maria Kovacs

177 **Glosar**
María Ortiz and Beatriz López

181 **Anexe**
183 Listă de verificare
186 Chestionar pentru elevi
140 Chestionar pentru profesori
192 Chestionar de autoevaluare pentru profesori

196 **Autorii**

Grile și formulare de evaluare
50 Grilă holistică (*Instrumente și practici de evaluare în CLIL*)
51 Grilă generală (*Instrumente și practici de evaluare în CLIL*)
52 Grilă de evaluare pentru cursuri care implică experimente (*Instrumente și practici de evaluare în CLIL*)
53 Grilă de evaluare a abilităților de comunicare în limbă străină (*Instrumente și practici de evaluare în CLIL*)
69 Formular de autoevaluare pentru elevi (*Evaluarea în CLIL*)
72 Grilă de interevaluare (*Evaluarea în CLIL*)
86 Grilă de evaluare pentru studii experimentale (*Module CLIL*)
97 Grilă de evaluare analitică pentru conținut, limbă și cooperare (modulul *The Earth, Our House*)
107 Grilă holistică (modulul *Le crédit*)
115 Grilă de evaluare analitică pentru conținut, limbă și cooperare (modulul *Redox Reactions*)
127 Beobachtungsbogen Diskussionsforum (modulul *Nachhaltige Entwicklung und erneuerbare Energien*)
136 Grilă de evaluare a unei prezentări orale (modulul *Nutrition*)
137 Grilă de evaluare pentru răspunsuri orale (modulul *Nutrition*)
138 Grilă de evaluare a unui eseu (modulul *Nutrition*)
149 Grilă de evaluare a conținuturilor (modulul *Kinetic Energy and Work*)
149 Grilă de evaluare a limbii (modulul *Kinetic Energy and Work*)
150 Grilă de evaluare a muncii în cooperare (modulul *Kinetic Energy and Work*)
161 Chestionar despre competențele profesorilor (modulul *Learning CLIL through CLIL*)
172 Grilă de evaluare analitică pentru conținut, limbă și cooperare (modulul *CLIL through CLIL*)
174 Grila de autoevaluare a participanților (modulul *CLIL through CLIL*)

Aspecte generale ale proiectului

This publication and the related CD are the result of a three-year AECLIL (*Assessment and Evaluation in Content and Language Integrated Learning*) project funded by the European Commission (EACEA) with the aim of spreading CLIL methodology by sharing best practices among different European research centers and institutions. AECLIL research focuses on how to assess and evaluate the effectiveness of learning a non-linguistic subject in a foreign language, a methodology which improves the language itself and, at the same time, enhances cross-curricular and thinking skills.

The originality of the project is based on the production of a set of shared teaching tools devised to assess and evaluate both the process and the results of CLIL. The project has been carried out in nine different countries, each of them having different cultural background and school system. Moreover CLIL has been experimented and checked at various levels of education systems, from primary school to university, adult education and teacher training courses, with an additional glimpse to lifelong informal education.

In the *Conclusions of the Council and Representatives of Government of European Member States (May 2009) on enhancing partnership between education and training institutions and social partners, in particular employers, in the context of lifelong learning*, it is stated:

> European cooperation in education and training should be implemented in a lifelong learning perspective making effective use of the open method of coordination (OMC) and developing synergies between the different education and training sectors. While fully respecting Member States' responsibility for their educational systems and the voluntary nature of European cooperation in education and training, the OMC should draw on:
>
> [...]
>
> – common reference tools and approaches,
>
> – peer learning and the exchange of good practice, including the dissemination of outcomes...[1].

We bore these guidelines in mind while planning and carrying out the project so that the outcomes achieved by the AECLIL partnership can now be easily shared and employed in different teaching and learning environments.

In the following pages you will find both an introduction to the basic principles of the process of evaluation and assessment in CLIL and a presentation of modules planned, administered, tested and assessed according to a common standard with reference to different school levels, plus a wide range of evaluation tools. The CD contains all modules developed by the AECLIL partners.

1 Official Journal of the European Union, *Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training* ('ET 2020'), 28.5.2009, C 119/4.

The consortium has involved a great number of teachers and learners in Bulgaria, France, Germany, Italy, Latvia, Romania, Spain, Sweden and Turkey. It has also allowed the Institutions in charge of processing the data collected to produce a wide set of evaluation grids, rubrics, evaluation and assessment tools, which have been validated and are thus available to all stakeholders also on line at www.aeclil.net.

Lucia Alberti, AECLIL Project coordinator

Gli scopi del progetto

Questa pubblicazione e il CD ad essa allegato sono frutto del progetto AECLIL (*Assessment and Evaluation in Content and Language Integrated Learning*) finanziato dalla Commissione Europea (EACEA) allo scopo di diffondere la metodologia CLIL attraverso la condivisione di buone pratiche tra diverse istituzioni ed enti di ricerca europei. Le ricerche svolte si sono concentrate sulle procedure di verifica e valutazione dell'efficacia dell'apprendimento di una disciplina non linguistica attraverso l'uso di una lingua straniera, una metodologia finalizzata al miglioramento della competenza nella lingua straniera che, allo stesso tempo, stimola lo sviluppo di abilità trasversali e capacità cognitive.

L'originalità del progetto sta nella produzione di una batteria di strumenti didattici finalizzati alla verifica e alla valutazione sia del processo che dei risultati ottenuti con l'utilizzo della modalità CLIL. Il progetto è stato sviluppato in nove paesi ciascuno dei quali possiede un differente retroterra culturale e un proprio sistema scolastico. La metodologia CLIL è stata inoltre sperimentata e verificata a vari livelli del percorso educativo, dalle scuole primarie alle Università e nei corsi di formazione per docenti, senza dimenticare i percorsi di educazione permanente non formale per adulti.

Nelle "Conclusioni del Concilio e dei Rappresentanti dei Governi degli stati membri dell'Unione Europea sul potenziamento dei partenariati tra istituzioni preposte all'educazione e alla formazione con le Parti sociali, ed in particolare i datori di lavoro, nel contesto di un educazione permanente" si afferma:

> La cooperazione europea nell'ambito dell'educazione e della formazione dovrebbe essere incrementata nell'arco di tutta la vita attraverso un metodo di coordinamento aperto e lo sviluppo di sinergie tra le diverse agenzie educative e di formazione. Nel pieno rispetto della responsabilità dei singoli stati riguardo al loro proprio sistema educativo e il volontario spirito di cooperazione europea nell'ambito dell'educazione e della formazione, il metodo di coordinamento aperto dovrebbe far riferimento a:
>
> [...]
>
> – strumenti di riferimento e modalità di approccio comuni
>
> – apprendimento tra pari e scambio di buone pratiche, compresa la disseminazione dei risultati...*

E proprio queste linee suggerite dall'Unione europea hanno guidato la progettazione e lo svolgimento della ricerca sicché i prodotti del partenariato AECLIL possono essere ora facilmente condivisi e utilizzati in diversi contesti di insegnamento ed apprendimento.

Nelle pagine seguenti potrete trovare sia una introduzione ai principi fondamentale del processo di verifica e valutazione in CLIL, sia esempi di moduli progettati, svolti, testati e verificati in base a uno standard comune e riferiti a diversi livelli di scuole; è inoltre presente una notevole varietà di strumenti di valutazione. Il CD contiene i moduli prodotti dai partner del progetto AECLIL.

Il consorzio ha coinvolto un grande numero di insegnanti e apprendenti in Bulgaria, Francia, Germania, Italia, Lettonia, Romania, Spagna, Svezia e Turchia. Le istituzioni che avevano il compito di rielaborare i dati hanno poi prodotto un cospicuo numero di griglie e altri strumenti di valutazione che sono stati convalidati e resi accessibili a tutti anche attraverso il sito www.aeclil.net.

ЦЕЛИ НА ПРОЕКТА

Това печатно издание и свързаното с него CD са резултат от тригодишна работа по AECLIL проект *Оценяването на неезиковите дисциплини, преподавани на чужд език по методологията CLIL/EMILE*. Проектът е финансиран от Европейската Комисия с цел разпространяване на CLIL/EMILE методологията чрез споделяне на добрите практики сред различни европейски изследователски центрове и институции.

AECLIL изследването е фокусирано върху това, как да се оценява ефективността при учене на неезиков предмет на чужд език. Това е методология, която подобрява изучаването на самия език и развива едновременно междупредметни връзки и умения за мислене.

Оригиналността на проекта се базира върху създаване на сборник от средства за обучение, изготвени да оценяват както процеса, така и резултатите от CLIL/EMILE. Проектът се изпълнява в 9 страни, всяка с различна културна среда и учебна система. Освен това CLIL/EMILE се експериментира на различни нива на образователни системи – от начално училище до университет и курсове за обучение на учители, с допълнителен поглед към неформалното учене през целия живот.

В *Заключението на Съвета и Представителствата на Правителствата на Европейските държави-членки (май 2009), за подобряване на партньорството между образованието и обучаващите институции и социалните партньори, в частност работодатели, в контекста на Ученето през целия живот*, се казва:

> Европейското сътрудничество в образованието и обучението би трябвало да се приложи в перспективата на Ученето през целия живот, създавайки ефективно използване на отворения метод за координация и развиване на взаимодействието между образователните и обучителни сектори. Съобразявайки се напълно с отговорността на държавите-членки за техните образователни системи и европейското сътрудничество на доброволни начала в сферата на образованието и обучението, отвореният метод за координация трябва да заложи на :
>
> [...]
>
> - общи средства и методи
>
> - обучение и обмен на добри практики, както и разпространение на резултатите...*.

Ние, партньорите, имаме тези насоки предвид, докато планираме и изпълняваме проекта, така че резултатите, постигнати от AECLIL партньорството да могат да бъдат лесно споделени и приложени в различна образователна и обучителна среда.

На следващите страници ще намерите както въведение към основните принципи на процеса на оценяването в CLIL/EMILE, така и представяне на планираните модули, които са приложени и оценени според общ стандарт с препратка към различни училищни нива, плюс широк набор от средства за оценяване. CD-то съдържа всички модули, разработени от партньорите в AECLIL.

Партньорството включва голям брой учители и ученици от България, Франция, Германия, Италия, Латвия, Румъния, Испания, Швеция и Турция. Това позволява на институциите, които отговарят за обработката на събраните данни, да създадат широк комплект от оценъчни таблици, рубрики, средства за оценяване, които са валидирани и по този начин достъпни до всички партньори и онлайн на www.aeclil.net.

Die Ziele des Projekts

Diese Veröffentlichung und die angefügte CD sind das Ergebnis eines dreijährigen AECLIL Projekts (*Assessment and Evaluation in Content and Language Integrated Learning*), das von der Europäischen Kommission (EACEA) gefördert wurde mit dem Ziel, CLIL-Didaktik durch den Austausch von *best-practice*-Beispielen zwischen verschiedenen europäischen Forschungszentren und Institutionen zu verbreiten. Die Untersuchung, die von AECIL durchgeführt wurde, zielt darauf ab, Mittel und Verfahren zu finden, mit denen die Effizienz des Lernens eines Sachfaches in einer Fremdsprache geprüft und evaluiert werden kann, und eine Didaktik zu fördern, die die Sprachkompetenzen selbst und gleichzeitig fächerübergreifende sowie kognitive Kompetenzen entwickelt.

Die Besonderheit des Projekts basiert auf der Erstellung einer Reihe von gemeinsamen Lehrwerkzeugen, die es ermöglichen, gleichermaßen den Prozess und die Ergebnisse von CLIL-Modulen zu überprüfen und zu evaluieren. Das Projekt wurde in neun verschiedenen Ländern durchgeführt, wobei jedes Land einen anderen kulturellen Hintergrund sowie ein eigenes Schulsystem hat. Darüber hinaus ist CLIL auf verschiedenen Niveaus des Erziehungssystems, von der Grundschule bis zur Universität und in Lehrerfortbildungskursen ausprobiert und überprüft worden bei gleichzeitiger Berücksichtigung des lebenslangen nicht formellen Lernens.

In den *Conclusions of the Council and Representatives of Government of European Member States (May 2009) über das Fördern von Partnerschaften zwischen Bildungs- und Fortbildungsinstitutionen sowie Sozialpartnern, bes. Arbeitgebern, im Rahmen von lebenslangem Lernen* wird festgestellt:

> Europäische Kooperation im Bereich Bildung und Fortbildung sollte in eine lebenslange Perspektive integriert werden, indem man effizient von der offenen Koordinationsmethode Gebrauch macht und Synergieeffekte zwischen den einzelnen Bildungs- und Fortbildungsabteilungen entwickelt. Bei vollständigem Respekt für die Verantwortung eines jeden Mitgliedsstaates für sein Bildungssystem und die Freiwilligkeit europäischer Zusammenarbeit in Bildung und Fortbildung sollte die offene Koordinationsmethode abzielen auf:

[...]

– gemeinsame Referenzwerkzeuge und Herangehensweisen

– Lernpartnerschaften und den Austausch von guten Praxisbeispielen, die Verbreitung der Ergebnisse mit eingeschlossen...*.

Wir beachteten diese Richtlinien bei der Planung und Realisierung des AECLIL-Projekts, so dass die durch die Partnerschaft erzielten Ergebnisse nun problemlos verbreitet und in verschiedenen Lehr- und Lernumgebungen angewendet werden können.

Auf den folgenden Seiten findet man sowohl eine Einführung zu den Grundprinzipien des Evaluationsprozesses und des sogenannten *Assessments* in CLIL als auch eine Vorstellung von Modulen, die geplant, organisiert, getestet und überprüft worden sind entsprechend einem gemeinsamen Standard mit entsprechenden Evaluationsinstrumenten und mit Rücksicht auf die verschiedenen Schulstufen. Die CD enthält alle Module, die von den AECLIL-Partnern entwickelt worden sind.

Das Projektkonsortium hat eine große Anzahl von Lehrkräften und Lernern in Bulgarien, Deutschland, Frankreich, Italien, Lettland, Rumänien, Spanien, Schweden und der Türkei mit eingeschlossen. Dies erlaubte den Institutionen, die den Auftrag hatten, die Daten zu systematisieren, ein breites Spektrum von Evaluationsschemata, Matrices, Evaluations- und Testinstrumenten zu erstellen, die einer Beurteilung unterzogen wurden und allen Anwendern zur Verfügung stehen (dies auch online unter www.aeclil.net).

Los objetivos del proyecto AECLIL

Tanto esta publicación como el CD adjunto son el resultado de los tres años de trabajo en el Proyecto AECLIL (*Assessment and Evaluation in Content and Language Integrated Learning*), financiado por la Comisión Europea (EACEA) con el objetivo de difundir la metodología CLIL mediante el intercambio de las mejores prácticas entre diferentes centros de investigación e instituciones de Europa. La investigación de AECLIL se centra en los métodos de evaluación de la efectividad del aprendizaje de una asignatura no lingüística en una lengua extranjera, una metodología que mejora la lengua misma y, al mismo tiempo, desarrolla las destrezas intercurriculares y de pensamiento.

La originalidad de este proyecto se basa en la producción de una serie de herramientas didácticas compartidas, diseñadas para evaluar tanto el proceso como los resultados de la metodología CLIL. El proyecto se ha llevado a cabo en nueve países diferentes, cada uno con antecedentes culturales y sistemas educativos distintos. Además, la metodología CLIL ha sido experimentada y comprobada en varios niveles de dichos sistemas educativos, desde la educación primaria a los cursos de formación de profesorado, con un apartado especial para la educación no formal permanente.

En el documento *Conclusiones del Consejo y los Representantes de Gobierno de los Estados miembros europeos (mayo, 2009) sobre la mejora de la colaboración entre las instituciones educativas y de formación y los colaboradores sociales, en particular los empleadores, dentro del contexto del aprendizaje permanente*, se afirma:

> La cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación, deberá aplicarse con una perspectiva integrada del aprendizaje permanente haciendo uso efectivo del método abierto de coordinación y desarrollando sinergias entre los distintos sectores de la educación y la formación. Con pleno respeto de la responsabilidad de los Estados miembros sobre sus sistemas educativos y del carácter voluntario de la cooperación europea en la educación y la formación, el método abierto de coordinación deberá aprovechar:
>
> [...]
>
> – instrumentos de referencia y planteamientos comunes,
>
> – el aprendizaje entre iguales y el intercambio de buenas prácticas, con inclusión de la difusión de resultados...*.

Tuvimos esas directrices en mente durante la planificación y desarrollo del proyecto para que los resultados alcanzados por los miembros de AECLIL ahora puedan compartirse sin dificultad y sean empleados en diferentes entornos de enseñanza y aprendizaje.

En las páginas siguientes podrá encontrar una introducción a los principios básicos del proceso de evaluación en la metodología CLIL y una presentación de los módulos planificados, administrados, probados y evaluados de acuerdo con un estándar común y referentes a distintos niveles educativos, además de un amplio abanico de herramientas de evaluación. El CD contiene todos los módulos desarrollados por los miembros de AECLIL.

El consorcio ha implicado a un gran número de profesores y estudiantes en Bulgaria, Francia, Alemania, Italia, Letonia, Rumanía, España, Suecia y Turquía. También ha permitido que las instituciones encargadas del proceso de los datos recogidos generen una gran variedad de cuadrículas, rúbricas, y herramientas de evaluación, que han sido validadas y que también están disponibles online para todos los depositarios/interesados en la página www. aeclil. net.

Les objectifs du projet

Cette publication et son CD sont le résultat d'un travail de trois ans autour du projet AECLIL/EMILE-Évaluation (*Assessment and Evaluation in Content and Language Integrated Learning*), financé par la Commission Européenne (EACEA) dans le but d'étendre la méthodologie CLIL en partageant les meilleures pratiques au sein de centres de recherche européens et de différentes institutions. L'objectif premier de la recherche du projet AECLIL se concentre sur l'efficacité de l'apprentissage d'une matière en langue étrangère, une méthodologie qui améliore la langue elle-même et, en même temps, améliore les compétences pluridisciplinaires et les fonctions cognitives.

L'originalité du projet est basée sur la production de ressources communes conçues pour évaluer tant processus que les résultats obtenus dans EMILE. Le projet a été entrepris dans neuf pays différents, chacun d'entre eux ayant un environnement culturel et son propre système scolaire. De plus EMILE a été expérimenté et vérifié dans différents systèmes éducatifs, allant de l'école primaire à l'université et pendant l'année de formation des enseignants ; on peut mentionner qu'il concerne aussi la formation des enseignants tout au long de leur vie.

Dans les *Conclusions du Conseil et des Représentants de Gouvernement d'États membres*

européens (mai 2009) en instaurant un partenariat entre l'enseignement et la formation d'institutions et des partenaires sociaux, en particulier les employeurs, dans le contexte de formation continuée, il est dit :

> La coopération européenne dans l'enseignement et la formation devrait être mise en œuvre dans une perspective de formation à long terme, en permettant une collaboration et une coordination efficaces entre les différents secteurs. En respectant entièrement la responsabilité des États membres, de leurs systèmes éducatifs et la nature volontaire de la coopération européenne dans l'enseignement et la formation des maîtres, la collaboration devrait s'avancer :
>
> [...]
>
> – des outils de référence communs et des approches communes
>
> – un apprentissage entre pairs et des échanges de bonnes pratiques y compris la dissémination de résultats...*.

Nous avons eu ces directives à l'esprit dans la planification et l'exécution du projet pour que les résultats réalisés par le partenariat AECLIL puissent être facilement partagés et utilisés dans l'enseignement de différents projets et dans des environnements différents.

Dans les pages suivantes vous trouverez une introduction aux principes de base, le processus d'évaluation dans CLIL et une présentation des modules planifiés, administrés, évalués selon une norme commune en ce qui concerne les différents niveaux, et une vaste gamme d'outils d'évaluation. Dans le CD vous trouverez tous les modules développés par les AECLIL-ASSOCIÉS.

Le consortium a impliqué un grand nombre de professeurs et apprenants en Bulgarie, France, Allemagne, Italie, Lettonie, Roumanie, Espagne, Suède et Turquie. Il a aussi permis aux Institutions responsables du traitement des données rassemblées de produire une grande panoplie de grilles, de rubriques et d' outils d'évaluation, qui ont été validés et qui sont disponibles pour toutes les parties prenantes aussi sur le site du projet www.aeclil.net.

Projekta mērķi

Šī publikācija un materiāls CD formātā ir rezultāts trīs gadus ilgušajam ES Mūžizglītības programmas finansētajam projektam „Sasniegumu vērtēšana satura un valodas integrētā mācīšanā – *Assessment and Evaluation in CLIL*" (AECLIL). Projekta mērķis ir izplatīt satura un valodas integrētas mācīšanas (CLIL) metodiku, daloties un savstarpēji apmainoties pieredzē dažādām Eiropas izglītības un pētniecības institūcijām. Galvenais uzsvars projektā AECLIL ir likts uz to, kā novērtēt mācīšanās efektivitāti, mācot ar valodu apguvi nesaistītu priekšmetu svešvalodā, izmantojot metodiku, kas uzlabo valodas apguvi un vienlaicīgi veicina starppriekšmetu saikni un pilnveido domāšanas prasmes.

Projekta inovācija balstās uz projekta partneru kopīgi izveidoto mācību metožu kopumu, kuru izmantojot var novērtēt gan CLIL mācīšanas procesu, gan rezultātu. Projekts vienlaicīgi tika īstenots deviņās Eiropas valstīs ar atšķirīgu kultūru un izglītības sistēmām. Turklāt, CLIL metodika tika izmēģināta un pārbaudīta dažādās izglītības pakāpēs no sākumskolas līdz pat universitātei, ietverot arī pedagogu profesionālo pilnveidi un neformālo izglītību mūžizglītības kontekstā.

Padomes un *Eiropas dalībvalstu valdību pārstāvju secinājumos (2009. gada 12. maijā) par partnerības un sadarbības veicināšanu starp izglītības un apmācības institūcijām un sociālajiem partneriem, īpaši darba devējiem, mūžizglītības sistēmas kontekstā*, tiek uzsvērts, ka:

> Eiropas sadarbība izglītībā un apmācībā ir jāīsteno, ņemot vērā mūžizglītības perspektīvu, lietderīgi izmantojot atvērto koordinācijas metodi (OMC) un veidojot sinerģijas starp izglītības un apmācības dažādām nozarēm. Pilnībā ievērojot dalībvalstu atbildību pār savām izglītības sistēmām un to, ka Eiropas sadarbība izglītības un apmācības jomā ir brīvprātīga, OMC ir jāizmanto:
>
> [...]
>
> – kopīgi instrumenti un pieejas,
>
> – savstarpēja mācīšanās un labas prakses apmaiņa, ietverot rezultātu izplatīšanu...*.

Šīs vadlīnijas ņēmām vērā, plānojot un īstenojot AECLIL projektu, lai ar sasniegtajiem rezultātiem varētu dalīties un izmantot tos dažādās mācību vidēs un situācijās.

Publikācijā jūs varēsiet iepazīties ar CLIL vērtēšanas procesa pamatprincipiem, ar izstrādāto moduļu izmēģināšanu, administrēšanu un izvērtēšanu, izmantojot vienotu pieeju dažādās izglītības pakāpēs, kā arī plašu vērtēšanas metožu klāstu. Visi AECLIL projekta partneru izstrādātie moduļi ir pieejami elektroniski un CD formātā.

Projekta komanda aktivitātēs iesaistīja lielu skaitu pedagogu un izglītojamo Bulgārijā, Francijā, Vācijā, Itālijā, Latvijā, Rumānijā, Spānijā, Zviedrijā un Turcijā. Tas projekta partneriem deva iespēju apkopot datus un izveidot vērtēšanas tabulas un instrumentus, kuri pēc validēšanas ir pieejami visiem interesentiem projekta interneta vietnē: www.aeclil.net.

Aspecte generale ale proiectului

Prezenta publicație și CD-ul aferent sunt rezultate ale proiectului de trei ani AECLIL (*Assessment and Evaluation in Content and Language Integrated Learning*, în limba română *Evaluare în CLIL*), finanțat de Comisia Europeană (EACEA). Proiectul a urmărit promovarea metodologiei CLIL (*Învățarea Integrată a Conținuturilor și Limbii)* prin schimbul de bune practici din domeniu între diferite centre de cercetare, instituții și organizații europene. Cercetarea AECLIL s-a focalizat pe modul de evaluarea a eficienței învățării disciplinelor non-lingvistice într-o limbă străină, metodologie care conduce la îmbunătățirea competențelor lingvistice în paralel cu învățarea transdisciplinară și dezvoltarea abilităților de gândire.

Originalitatea proiectului se bazează pe realizarea unui set de materiale didactice pentru evaluarea atât a proceselor de învățare în CLIL, cât și a produselor învățării CLIL. Proiectul s-a implementat în nouă țări, fiecare caracterizată printr-o dimensiune culturală proprie și un sistem de învățământ diferit. În plus, CLIL a fost experimentat și testat la diferite niveluri ale sistemelor de învățământ, de la învățământul primar la învățământul superior și la sistemul de formare continuă a cadrelor didactice, luând în calcul învățarea informală pe tot parcursul vieții.

În documentul *Concluziile Consiliului și ale Reprezentanților Guvernelor Statelor Membre ale Uniunii Europene (mai 2009) referitoare la îmbunătățirea parteneriatului dintre instituțiile de formare profesională și partenerii sociali, în special angajatorii, în contextul învățării pe tot parcursul vieții*, se afirmă:

Cooperarea europeană în educaţie şi formare trebuie implementată în perspectiva învăţării pe tot parcursul vieţii utilizând în mod eficient metoda deschisă de coordonare (open method of coordination – OMC) şi creând sinergii între diferitele sectoare ale educaţiei şi formării. Respectând pe deplin responsabilitatea care revine Statelor Membre faţă de sistemele proprii de învăţământ şi natura voluntară a cooperării europene în domeniul educaţiei şi formării profesionale, OMC trebuie să se bazeze pe:

[...]

– instrumente de referinţă şi demersuri comune,

– învăţarea pe orizontală şi schimbul de bune practici, inclusiv diseminarea rezultatelor...*.

În timpul conceperii şi implementării proiectului am ţinut cont de aceste concluzii, astfel că produsele parteneriatului AECLIL pot fi acum aplicate cu uşurinţă în diferite medii de predare şi învăţare.

În cele ce urmează, vă oferim o introducere la principiile de bază ale procesului de evaluare în CLIL, urmată de o prezentare a modulelor elaborate, implementate, testate şi evaluate conform unor standarde de referinţă comune la diferite niveluri de învăţământ, precum şi o gamă de instrumente de evaluare. CD-ul conţine toate modulele elaborate de către partenerii AECLIL.

Consorţiul a implicat un număr mare de cadre didactice şi elevi din Bulgaria, Franţa, Germania, Italia, Letonia, România, Spania, Suedia şi Turcia, ceea ce a permis instituţiilor responsabile cu procesarea datelor colectate să producă un set bogat de grile de evaluare, descriptori de performanţă şi alte instrumente de evaluare care au fost validate şi sunt puse acum la dispoziţia tuturor factorilor interesaţi şi pe pagina web www.aeclil.net.

Projektmålen

Denna publikation och den tillhörande CDen är resultatet av ett tre år projekt AECLIL (Bedömning och utvärdering i innehåll och integrerade språkinlärning) som finansieras av den Europeiska kommissionen (EACEA) i syfte att sprida CLIL metoden genom utbyte av bästa praxis bland olika europeiska forskningscentra och institut. AECLILs forskning är inriktad på att bedöma och utvärdera effektiviteten av att lära ett icke-språkligt ämne på ett främmande språk, en metod som förbättrar själva språket och, samtidigt, förstärker cross-kursplanerna och tänkandets skicklighet.

Originaliteten i projektet är baserat på produktion av delade undervisningsverktyg för att bedöma och utvärdera både processen och resultaten av CLIL. Projektet har genomförts i nio olika länder, var och en av dem med olika kulturell bakgrund och skolsystem. Dessutom har CLIL experimenterats och kontrolleras på olika nivåer av utbildningssystemen, från grundskolan till universitetet och kurser för lärare, med en extra titt på livslångt informellt lärande.

I *Slutsatser av rådet och företrädare för regeringen i Europeiska medlemsstater (maj 2009) om förbättrat partnerskap mellan utbildningsinstitut och arbetsmarknadens parter, särskilt arbetsgivare, inom ramen för livslångt lärande*, konstateras att:

Europeiskt samarbete på utbildningsområdet bör genomföras i ett livslångt lärandeperspektiv för att effektivt använda sig av den öppna samordningsmetoden och utveckla synergier mellan

olika utbildningssektorer. Samtidigt som fullt ut respektera medlemsstaternas ansvar för sina utbildningssystem och europeiskt samarbete på utbildningsområdet frivilliga karaktär, den öppna samordningsmetoden bör dra nytta av:

[...]

– gemensamma referensverktyg och metoder,

– ömsesidigt lärande och utbyte av god praxis, inklusive spridning av resultat...*.

Vi bar dessa riktlinjer i åtanke medan vi planerar och genomför projektet så att resultaten som uppnås genom AECLIL partnerskap kan nu enkelt delas och användas i olika undervisning och lärande miljöer.

På följande sidor hittar du både en introduktion till de grundläggande principerna för processen för utvärdering och bedömning i CLIL och en presentation av moduler som planeras, administreras, testas och utvärderas enligt en gemensam standard med hänvisning till olika skolnivåer, plus ett stort antal utvärderingsverktyg. Skivan innehåller alla moduler som utvecklats av AECLIL partner.

Konsortiet inneburit ett stort antal lärare och elever i Bulgarien, Frankrike, Tyskland, Italien, Lettland, Rumänien, Spanien, Sverige och Turkiet. Det har också tillåtit institutioner som ansvarar för bearbetning av data att samlas för att utarbeta en bred uppsättning av utvärdering rubrics, utvärdering och bedömningsverktyg, som har validerats och är därmed tillgängliga för alla berörda parter även online på www.aeclil.net.

Projenin amaçları

Bu yayın (ve ilgili CD), Avrupa'daki farklı enstitü ve araştırma merkezleri arasında, edinilen tecrübeyi paylaşarak CLIL (*Content and Language Integrated Learning* – İçerik ve Dilin Birlikte Öğrenimi) metodolojisi uygulamalarının yaygınlaşması amacını taşıyan ve Avrupa Komisyonu (EACEA) tarafından desteklenen üç yıllık AECLIL (*Assessment and Evaluation in Content and Language Integrated Learning* – İçerik ve Dilin Birlikte Öğreniminin Değerlendirilmesi) projesinin sonuçlarını içermektedir. AECLIL projesi dil dışındaki bir konunun yabancı dilde öğrenilme verimliliğinin nasıl ölçüleceği ve değerlendirileceği konusuna odaklanan, aynı zamanda öğrenme ve düşünme becerileriyle birlikte doğrudan dilin kendisini de geliştiren bir metodolojidir.

Projenin özgünlüğü CLIL' in hem işlemesini hem de sonuçlarını ölçmek ve değerlendirmek üzere birtakım eğitim yöntemlerinin tasarlanmasını ve paylaşılmasını temel almaktadır. Proje, her biri farklı kültürel altyapı ve öğretim sistemine sahip 9 farklı ülkede gerçekleştirilmiştir. CLIL metodolojisi ayrıca, ilkokuldan üniversiteye kadar çeşitli düzeylerdeki eğitim sisteminde denenmiş, bu arada hayat boyu eğitime ek olarak yer verilmiştir.

Avrupa Konseyi Üye Ülke Devletleri ve Hükümet Temsilcilerinin hayat boyu öğrenim anlayışı çerçevesinde eğitim ve öğretim enstitüleri ve özellikle işverenler olmak üzere sosyal katılımcılar arasında ortaklığı artırmak konulu toplantısında aşağıdaki hususlar beyan edilmiştir:

Eğitim ve öğretim konusunda Avrupa işbirliği, yaşam boyu öğrenme perspektifinde, açık koordinasyon yöntemleri (Open Method of Coordination – OMC)' nin etkin şekilde kullanılması ve farklı eğitim ve öğretim sektörleri arasında sinerji geliştirilmesi ile gerçekleştirilmelidir. Üye ülkelerin

kendi eğitim sistemleri konusundaki sorumlulukları ve eğitim ve öğretimde Avrupa işbirliğinin gönüllülük doğasına tam olarak uyulmasının yanı sıra OMC:

[...]

– ortak yaklaşımlar ve referans araçları,

– karşılıklı öğrenme ve sonuçların yayılması dahil, uygulamaların paylaşımı 'ndan yararlanmalıdır...*.

AECLIL projesinin planlanması ve yürütülmesi bu ilkeler göz önünde bulundurularak yapılmış ve elde edilen sonuçlar kolaylıkla paylaşılacak ve farklı ögretim ve öğrenim çevrelerinde uygulanacak hale gelmiştir.

İlerleyen sayfalarda hem CLIL' de ölçme ve değerlendirmenin işleyişi hakkında temel prensiplere bir giriş hem de farklı okul düzeylerine referansla genel standartlara göre planlanmış, yönetilmiş, test edilmiş ve değerlendirilmiş modüllere ek olarak geniş kapsamda değerlendirme yöntemlerini bulabilirsiniz. CD ise AECLIL katılımcıları tarafından geliştirilen tüm modülleri içermektedir.

Konsorsiyuma Bulgaristan, Fransa, Almanya, İtalya, Letonya, Romanya, İspanya, İsveç ve Türkiye'den çok sayıda öğretmen ve öğrenci katılmıştır. Projeye katılan kurumlar tarafından toplanan veriler işlenerek birçok değerlendirme tablosu, ölçme ve değerlendirme yöntemi oluşturulmuş ve www.aeclil.net web sayfasında katılımcıların erişimine sunulmuştur.

Începuturile și evoluția proiectului

Fabrizio Maggi

Introducere

CLIL poate fi considerată o metodă de predare veritabilă. Există numeroase cărți și publicații de calitate excepțională legate de practici, procese și realizări CLIL. Din păcate nu același lucru se poate spune despre evaluarea CLIL. De fapt, lucrările legate de acest subiect fundamental sunt destul de puține și tocmai acesta este motivul pentru care am decis să demarăm Proiectul AECLIL, cu implicarea a nouă țări europene (Italia, Spania, Franța, Germania, Suedia, Letonia, România, Bulgaria și Turcia).

Principalele scopuri ale proiectului sunt următoarele:

- Stimularea profesorilor și elevilor pentru schimbare;
- Asistarea elevilor în acumularea de bune cunoștințe la materiile studiate la școală;
- Deprinderea unor noi strategii de învățare care să poată fi utilizate și în alte contexte;
- Încurajarea integrării învățării și a noilor tehnologii;
- Dezvoltarea de competențe culturale care să favorizeze un context european;
- Contribuție la atingerea scopurilor definite în Strategia de la Lisabona;
- Dezvoltarea de instrumente de evaluare referitoare la diferite tipuri de sarcini (grile analitice și holistice);
- Dezvoltarea plurilingvismului și multilingvismului;
- Dobândirea unor competențe creative și interculturale.

Pașii urmați pentru implementarea acestora sunt următorii:

- Comparația și dezvoltarea metodelor de implementare și diseminare a proiectelor CLIL și a experiențelor din școlile țărilor participante în proiect;
- Planificarea activităților CLIL (folosind resurse online) în discipline alese din cadrul celor de științe și tehnologie, respectiv arte și științe umaniste, în colaborare cu diferiți parteneri din cadrul proiectului;
- Dezvoltarea și implementarea instrumentelor de monitorizare și evaluare;
- Dezvoltarea unor unități de învățare prin metodele învățării prin cooperare utilizând instrumentele TIC disponibile;
- Testarea materialelor produse la clasă utilizând instrumentele de monitorizare;

– Compararea și diseminarea rezultatelor prin rețele sociale online;
– Oferirea de feedback privitor la procesul de evaluare.

Practicile de predare și cercetarea legată de acestea care s-a realizat până acum s-au bazat pe patru principii ale CLIL: conținut, comunicare, cogniție și cultură. Dar aceste experiențe și studii s-au bazat de regulă pe un număr limitat de experimente (două sau trei clase, una sau două discipline) și de obicei s-au realizat în situații favorabile (proiecte europene, clase europene, profesori foarte motivați). Rezultatele au confirmat o opinie des întâlnită conform căreia metodologia CLIL, în diferitele ei aplicări, ajută elevii să dobândească:

– Expertiză reală într-o anumită disciplină și în utilizarea de noi tehnologii;
– O mai bună stăpânire a limbii materne prin proceduri comparative;
– O mai bună stăpânire a celei de-a doua limbi;
– Deprinderi transversale (deprinderile de mediere, „mobilitate" între limbi ...);
– Deprinderi culturale (de pildă învață cum sunt predate diferite discipline în diferite țări).

Acest proiect încearcă o abordare mai amplă împreună cu partenerii europeni, care cu siguranță reprezintă experiențe, practici de predare și alegeri metodologice diferite, chiar dacă în cadrul aceleiași metodologii CLIL. Noi suntem de părere că realizarea de cercetări riguroase, care iau în considerare multiple experiențe din multiple puncte de vedere este importantă:

– *Din punct de vedere cultural*: în diferite contexte culturale, contexte cu diferite politici educaționale;
– *Din punctul de vedere al practicilor de predare*: metodologiile fiecărei discipline pot fi diferite în diferite situații / contexte de implementare; aceste diferențe pot fi puse pe seama unei „practici naționale";
– *Din punctul de vedere al limbilor în cauză:* pot fi diversificate și pot să aibă roluri / statusuri diferite în diferite țări.

Obiective

Prin acest proiect dorim să verificăm dacă într-adevăr metodologia CLIL poate să:

– creeze acele spații cognitive şi culturale care să favorizeze o abordare a învățării deschisă spre inovație şi flexibilitate;
– încurajeze profesorii şi elevii să fie deschişi spre schimbare, creativitate şi rezolvarea de probleme, toate deprinderi favorabile inovării şi aplicării celor învățate în contexte profesionale şi sociale variate;
– asiste elevii în învățarea disciplinelor şi în dobândirea unei culturi generale extinse;
– dezvolte noi strategii de învățare: deprinderi de mediere, „mobilitate" între limbile vorbite, relația dintre limbă şi subiect, observații comparative între prima şi a doua limbă;
– integreze noi tehnologii de învățare;
– dezvolte competențe culturale şi deschidere spre Europa;

- contribuie la dobândirea deprinderilor definite de recomandările de la Lisabona[2];
- promoveze comunicare în limba maternă: reiterarea deprinderilor în limba maternă prin observație comparativă;
- promoveze comunicare în limbi străine, mai ales în ceea ce privește medierea și înțelegerea altor culturi, dar și pentru îmbunătățirea competențelor de comunicare;
- promoveze competențe de utilizare a calculatorului: utilizarea constantă a TIC în diferitele faze de lucru ale elevilor și profesorilor (căutarea de documente, schimburi între parteneri, utilizarea unor baze de date etc.);
- promoveze deprinderea de a învăța, mai ales pentru că metodologia CLIL promovează reflecția asupra învățării și o mai accentuată conștientizare a procedurilor utilizate atât de elevi, cât și profesori;
- promoveze deprinderi sociale și conștiința civică, susținute de comparația metodelor alese și de prezentarea și abordarea în diferite conținuturi și contexte; de dezvoltarea de instrumente de evaluare, în speță liste de verificare, grile de observație, grile analitice și holistice, grile de evaluare și auto-evaluare.

Trebuie să subliniem faptul că instrumentele menționate mai sus au fost elaborate de experții proiectului. Cele mai multe dintre acestea (dar nu toate) au fost utilizate de către profesorii implicați în proiect. Capitolele care urmează oferă informații legate doar de acele instrumente care au fost testate. Datorită tematicii proiectului, acesta promite un impact major prin dezvoltarea, testarea, monitorizarea, revizuirea și diseminarea modulelor și materialelor. Rezultatele proiectului AECLIL vor oferi tuturor pedagogilor posibilitatea de a utiliza o gamă vastă de materiale finalizate, testate și validate.

Metodologii

Din perspectiva cronologiei proiectului, prima metodologie utilizată a fost cea necesară investigării experiențelor CLIL, realizată în fiecare dintre cele nouă țări partenere. Această investigație a fost extensivă și detaliată. Rezultatele anchetei au fost publicate pe site-ul oficial al proiectului (www.aeclil.net). Ancheta a produs o imagine de ansamblu comprehensivă și foarte interesantă despre felul în care CLIL este tratat în diferitele țări partenere. Următoarele aspecte au fost studiate mai îndeaproape: disciplinele, limbile utilizate și nivelul de cunoaștere a acestora, obiectivele curriculare, motivația și participarea elevilor, implicarea părinților, pregătirea profesorilor, materialele utilizate, utilizarea TIC, evaluarea.

Importanța și relevanța acestei anchete sunt evidente. Analiza detaliată a rezultatelor ne-a permis să dezvoltăm o hartă a experiențelor CLIL în diferitele contexte naționale, dar în plus ne-a oferit informații valoroase pentru a putea dezvolta modulele în cea de-a doua fază a acestui proiect.

Fiecare instituție a produs un număr de module care acoperă toate ciclurile de învățământ, de la cel primar la cel liceal, inclusiv învățarea adulților. Aceste module au fost implementate și

2 Consiliul European, 2000: *Concluziile Președinției*, Lisabona, 23/24 martie 2000.

evaluate utilizându-se grilele concepute de către experţii proiectului. Adesea, aceste instrumente au fost modificate şi adaptate situaţiilor la nivel local.

Instrumentele oferite (vezi capitolele următoare) au fost organizate în grile analitice şi holistice în funcţie de scopul pentru care au fost concepute. Mai mult decât atât, s-au făcut remarci relevante despre evaluarea cunoştinţelor de limbă şi a dobândirii conţinuturilor noi, despre auto-evaluare şi evaluarea colegilor şi nu în ultimul rând despre rolul profesorilor.

Strategia de evaluare

Strategiile de evaluare sunt specificate clar. Mai precis, pentru a asigura standardele de calitate ale produselor, s-a ţinut seamă de următoarele trei aspecte:

1. *Conţinut*: conţinuturile tuturor produselor au fost verificate pentru a ne asigura că fiecare dintre ele oferă conţinutul corespunzător.
2. *Limbaj*: limbajul fiecărui produs a fost verificat pentru a ne asigura că limbajul folosit este inteligibil, clar şi corect. Este important ca fiecare mesaj să fie clar nu doar din punctul de vedere al consorţiului, dar şi din punctul de vedere al publicului larg care va utiliza materialele elaborate în cadrul Proiectului AECLIL.
3. *Format*: formatul fiecărui produs a fost verificat pentru a ne asigura că fiecare dintre ele corespunde specificaţiilor formale ale Comisiei Europene.

Evaluarea internă este menită să se focalizeze asupra proceselor de implementare din cadrul proiectului şi, din acest motiv, aceasta este continuă pe durata întregului proiect şi include toate fazele de lucru. Această evaluare este, de fapt, formativă datorită faptului că prin ea se urmăreşte să se armonizeze şi să se adapteze activităţile proiectului.

Proiectul încorporează următoarea procedură de evaluare internă:

- Colectarea datelor prin metode şi tehnici dezvoltate special pentru fiecare etapă a proiectului;
- Analiza datelor colectate;
- Realizarea unui raport de evaluare pentru fiecare etapă a proiectului;
- Discutarea rezultatelor evaluării în rândul partenerilor AECLIL;
- Analiza şi comentarea datelor colectate prin aplicarea de chestionare elevilor şi profesorilor.

Implicarea unui evaluator extern a întărit munca Universităţilor Pavia şi Lend în exprimarea unei opinii despre şi în realizarea unei evaluări legate de:

- Activităţile realizate;
- Produsele şi rezultatele finale;
- Procesul urmat;
- Sustenabilitatea proiectului.

Strategia de diseminare

Consorțiul a elaborat o serie de strategii pentru exploatarea și diseminarea rezultatelor proiectului. Planul este constituit de următoarele activități:

- Publicarea de articole legate de proiect și realizările din cadrul lui în ziare locale în diferite țări;
- Participarea la conferințe naționale și internaționale (în octombrie 2012 s-au realizat comunicări despre Proiectul AECLIL în Granada (Spania), Eichstätt (Germania), Milano (Italia), Pavia (Italia), Turku (Finlanda), Cluj-Napoca (România), Southampton (Regatul Unit), Portsmouth (Regatul Unit), Barcelona (Spania) și Utrecht (Olanda); în decembrie 2012 s-a organizat o conferință la Pavia pentru a disemina diferitele rezultate ale proiectului);
- O publicație finală. Toate materialele produse și rezultatele relevante ale proiectului vor fi incluse într-o publicație elaborată în limba engleză și tradusă în limbile partenerilor;
- Autorități educaționale locale și naționale vor fi implicate în diseminare;
- Pe site-ul proiectului, al cărui conținut a fost reînnoit, veți putea accesa toate materialele produse în cei trei ani ai proiectului: grilele analitice, holistice, generale, grilele de observație, grilele de auto-evaluare, toate modulele și rezultatele aferente.

Activitățile enumerate mai sus vor contribui la valorizarea nu doar a rezultatelor proiectului, dar și a celor mai multe materiale, instrumente și aspecte metodologice inovatoare produse de-a lungul acestor trei ani.

Rezultatele proiectului

Principalele rezultate ale proiectului sunt de două feluri: produse concrete și instrumente metodologice.

În ceea ce privește produsele concrete, acestea sunt:

- Ghiduri pentru planificarea modulelor CLIL pentru predarea diferitelor discipline într-o limbă străină (vezi fișele de lucru pentru modulul *CLIL prin CLIL* pe CD);
- O investigație amănunțită a beneficiilor și dezavantajelor aplicării metodologiei CLIL în cadrul unor activități educaționale și didactice în școlile din țările europene partenere;
- O anchetă a activităților CLIL în domeniile de expertiză ale partenerilor;
- Module CLIL pentru predarea conținuturilor diferitelor materii – atât științe exacte, cât și discipline umaniste – spre identificarea unor rezultate similare sau mai bune în ceea ce privește dobândirea de competențe specifice concomitent cu îmbunătățirea cunoștințelor de limbă străină.
- Instrumente de evaluare: teste, lucrări, liste de verificare, grile de observație, grile de evaluare și auto-evaluare, rubrici analitice și holistice. Aceste instrumente ar trebui să permită observarea, măsurarea și evaluarea procesului de învățare și a performanțelor

elevilor în decursul activităților din cadrul proiectului. Aceste instrumente sunt menite să evalueze deprinderile și competențele nou dobândite ale elevilor.

„Instrumentele metodologice" se referă la acele instrumente de care se face uz pentru a ajuta elevii să se focalizeze pe cerințe solicitante din punct de vedere cognitiv și care, combinate cu gândirea de ordin superior, conduc la competențe de multitasking. Termenul de „multitasking", împrumutat din TIC, denotă abilitatea de a realiza mai mult decât o singură sarcină în același timp, ceea ce – în cazul nostru – înseamnă și conținuturi specifice, îmbunătățirea cunoștințelor de limbă și a competențelor digitale. Conștientizarea metodologiei prin care am încercat să introducem această idee reprezintă o modalitate de a ghida elevii prin procesul de construire a propriilor cunoștințe nu doar prin simpla adăugare a informațiilor, ci și prin evocarea și îmbunătățirea abilității de învățare și a competenței de rezolvare de probleme.

Partenerii

Parteneriatul format pentru a implementa Proiectul AECLIL se poate mândri cu o largă gamă de expertiză care face posibilă atingerea unor rezultate seminificative în domeniul educației și formării.

Mai jos veți găsi cele mai relevante informații pe care fiecare partener în parte le-a oferit despre propria instituție:

Rete CLIL della Provincia di Pavia (IT) este partenerul principal în cadrul Proiectului AECLIL și reprezintă o rețea de 31 gimnazii și licee din Provincia Pavia, Italia de nord.

Rete CLIL della Provincia di Pavia a fost fondat în 2008 cu scopul să promoveze cooperarea în cercetare, formarea continuă a cadrelor didactice, diseminarea de materiale, metodologii și instrumente ce ar putea facilita predarea / învățarea de limbi predate prin conținuturi; conștientizarea diversității lingvistice care îmbogățește Uniunea Europeană; îmbunătățirea experiențelor CLIL în școlile din Pavia; dezvoltarea și implementarea de cursuri CLIL; oferirea de formări în domeniul metodologiei CLIL, organizarea de seminarii, evenimente educaționale despre CLIL; accesarea de fonduri europene (în special proiecte Comenius și Leonardo da Vinci) cu scopul de a facilita accesul profesorilor de limbi străine la schimburi de idei în străinătate, la cursuri de specializare pe CLIL; inițierea unor cicluri de activități / cercetări, crearea unor baze de date accesibile online conținând materiale educaționale relevante pentru CLIL.

Toate aceste obiective se regăsesc în Proiectul AECLIL pe care Rețeaua Pavia CLIL a dorit să le urmărească mai ales datorită faptului că există foarte puține informații în privința evaluării. Instrumentele dezvoltate în cadrul acestui proiect vor fi folositoare pentru toți partenerii din Rețea care implementează metodologia CLIL în școlile lor.

Lycée professionnel d'économie G.S. Rakovsky (Yambol, BG). Școala de ucenici Liceul economic G.S. Rakovsky este singura școală din regiune care oferă discipline economice și care

pregăteşte profesionişti în domeniul finanţelor, contabilităţii, băncilor, managementului şi comerţului. În 2004, şcoala a fost selectată pentru un proiect bilingv pentru specializarea „comerţ". În ultimii ani, şcoala a cultivat o politică de relaţii internaţionale prin proiecte europene în cadrul programelor Leonardo da Vinci, Comenius şi eTwinning. Şcoala a beneficiat de două cursuri de trei săptămâni (în 2005 şi 2008) în Marseille şi a primit certificatul de atestare a calităţii. După patru proiecte eTwinning - două dintre care au obţinut *European Quality Label* –, şcoala a fost invitată doi ani la rând să participe la *World Forum* în Lille.

Luăm parte la dezvoltarea grilelor de evaluare şi a instrumentelor de evaluare. După experienţa proiectului bilingv, avem experienţa predării unor discipline în limbi străine – bănci şi economia afacerilor, în franceză şi engleză. În acest fel legăm teoria de realizările profesionale viitoare ale elevilor noştri. Suntem mult implicaţi în proiect prin activităţile care ne-au fost desemnate. Valoarea este faptul că această metodă motivează elevii şi îi face mai activi şi mai participativi în timpul orelor de curs.

Gymnasium an der Gartenstraße (Mönchengladbach, D) este un liceu teoretic care este activ în domeniul CLIL de mai bine de 10 ani. Există şi o secţie bilingvă care oferă geografie şi cetăţenie / economie, predate în engleză. Clasele bilingve încep în anul 7, când copiii au 12 ani. Profesorii care predau la secţia bilingvă sunt licenţiaţi şi au specializări pentru predarea în limba engleză şi pentru una dintre materiile CLIL. În plus faţă de secţia bilingvă, mai există şi un curs opţional de engleză pentru afaceri în anii 8, 9 şi 11. Pentru elevii din cadrul acestui curs am organizat întâlniri anuale în cadrul unei reţele şcolare regionale şi în cadrul cărora elevii prezintă planuri de afaceri pentru companii debutante. Interesul nostru principal este să ne diversificăm oferta de cursuri bilingve cu ajutorul modulelor CLIL în orice materie, altele decât cele pe care le oferim deja la secţia bilingvă (geografie, economie şi politică).

Rolul instituţiei în cadrul Proiectului AECLIL: *Gymnasium an der Gartenstraße* este implicat în managementul şi diseminarea proiectului, dezvoltarea activităţilor şi evaluarea rezultatelor proiectului. Am testat unul dintre modulele dezvoltate de către *Rete CLIL della Provincia di Pavia* (*Reacţii redox*) şi un altul pentru educaţie artistică (*Artă aboriginală*). Rezultatele Proiectului AECLIL ne oferă un număr vast de module şi materiale didactice pe care le vom utiliza în instituţia noastră şi la cursurile noastre. Plănuim să implementăm aceste noi module în viitor. Instrumentele de evaluare ne vor permite să adaptăm aceste resurse la nevoie profesorilor şi la cele ale elevilor noştri.

Universidad Antonio de Nebrija (Madrid, E) este o universitate cu o vocaţie internaţională. Preocupată de importanţa plurilingvismului şi multiculturalismului în învăţământul terţiar, universitatea oferă posibilitatea programelor de schimb pentru profesori şi elevi de mai mulţi ani. CLIL este des întâlnit în cadrul Facultăţilor de ştiinţe sociale, respectiv de comunicare şi limbi, în special pentru că acestea oferă pregătire bilingvă. Departamentul de limbi aplicate (DLA) oferă cursuri prin CLIL şi îl promovează printr-o serie de activităţi extracurriculare (Aula Plurilingue

del Medio Ambiente, EUTIP). Din 2009 încoace, departamentul contribuie și la introducerea și diseminarea CLIL în sistemul de învățământ spaniol: menține o colaborare cu Fundación San Patricio pentru organizarea de sesiuni de pregătire pentru profesori care predau în școli bilingve. La finele anului școlar, Departamentul organizează un forum bilingv (Foro Bilingüe Nebrija), organizat pentru a discuta aspecte curente legate de școlile bilingve.

În anul 2011/2012, DLA a introdus programul de master pentru învățământ bilingv pentru profesori ai ciclului primar și secundar, iar în următorul an vor fi lansate alte două programe de pregătire, pentru pedagogi în ciclurile ante-preșcolar și preșcolar. Modulul *CLIL prin CLIL* este contribuția Universității Nebrija la culegerea de module a AECLIL. Predate în limba engleză (B1/B2) și organizate în trei unități dintre care fiecare prevede câte 10 ore de curs, activitățile din cadrul modulului au fost dezvoltate nu doar spre a oferi o înțelegere totală a dinamicilor abordării bazate pe sarcini în cadrul clasei, ci și spre a oferi cunoaștere despre anumite conținuturi și terminologii prin exemple practice și activități de recunoaștere a limbii.

Institut Universitaire de Formation des Maîtres (Montpellier, F). Institutul de pregătire a personalului didactic (IUFM), o instituție din cadrul Universității Montpellier 2 „Știință și Tehnologie", este responsabil pentru pregătirea inițială a profesorilor din ciclul primar și secundar. IUFM oferă cursuri de pregătire pentru toate disciplinele predate în cadrul sistemului de învățământ francez, precum și cursuri în pedagogie.

În ceea ce privește CLIL, IUFM consideră CLIL o prioritate. IUFM organizează pregătire inițială și formare continuă pentru profesori în CLIL. Acești profesori vor preda cursurile lor apoi într-o limbă străină în cadrul „secțiunii europene" (sections européennes). Departamentul de Limbi al IUFM, formatorii responsabili pentru cursurile de formare CLIL și două licee cu „secțiuni europene" sunt asociați în cadrul acestui proiect.

Contribuția IUFM la Proiectul AECLIL este constituită de dezvoltarea unor unități de învățare prin metode de învățare prin cooperare împreună cu alți parteneri. În plus. Institutul oferă și sesiuni de formare scurte pentru profesori.

Lend – Lingua e Nuova Didattica (Roma, IT) este o asociație a profesorilor de limbă, fondată în 1971. A realizat numeroase studii și activități în domeniul predării-învățării limbilor și, prin acestea, a contribuit la dezvoltarea sistemului de învățământ italian. Abordarea sa proactivă este cel mai bine exemplificată de jurnalul asociației *Lend*, de către *Libri della Collana Lend*, precum și de conferințele ei naționale și mai multe seminarii. *Lend* funcționează în întreaga Italie sub forma unei rețele de grupuri locale, fiecare cu propria structură. Lend a jucat un rol și în asigurarea accesului la documente importante ale UE despre școală și politici legate de limbi de predare și a participat la proiecte europene atât ca partener, cât și ca și coordonator. Lend este unul dintre fondatorii și un membru activ al REAL, *European Network of Language Teachers' Associations* și al OEP, *Observatoire Européen pour le Plurilinguisme*. Lend este puternic implicat în formarea profesorilor de limbă, deci se află într-o poziție oportună pentru a promova abordarea multilingvă în rândul membrilor săi (profesori, elevi, formatori).

Participarea în cadrul Proiectului AECLIL este strâns legată de misiunea Lend. CLIL contribuie la răspândirea multilingismului cu mai mult elan. Pe de-o parte, CLIL reprezintă o metodologie care îmbină două discipline și necesită noi modalități de evaluare a învățării. Prin Proiectul AECLIL, Lend dorește să susțină propuneri inovatoare în domeniul evaluării.

Centro Linguistico – Università degli Studi di Pavia (IT). Centrul de limbi al Universității Pavia promovează răspândirea învățării limbilor străine și cunoașterea metodologiei CLIL. Mai precis, din 2006 încoace, Centrul a oferit cursuri de formare în CLIL pentru învățători în colaborare cu departamentul de învățământ local. Mai mult decât atât, Centrul pune la dispoziția studenților materiale audio-vizuale pentru studiu independent și coordonează cursuri de limbi pentru toate facultățile Universității Pavia. Nu în ultimul rând, pe baza unei îndelungate tradiții în testarea limbilor străine, Centrul susține cercetare legată de dobândirea și predarea limbilor străine, focalizându-se mai ales asupra evaluării rezultatelor predării limbilor străine la nivel mediu. Din acest motiv, în lumina intereselor noastre de cercetare, scopul principal pentru care ne-am implicat în Proiectul AECLIL a fost să identificăm bune practici și să analizăm impactul pe care predarea CLIL o poate avea asupra rezultatelor studenților. Rolul Centrului de limbi a fost să definească și să valideze modalitățile de evaluare, să realizeze rapoarte referitoare la diferiții pași ai proiectului, să monitorizeze și să evalueze materialele didactice și instrumentele de evaluare elaborate. Varietatea acestor materiale și instrumente de evaluare în predarea CLIL, precum și varietatea de contexte de învățare din cadrul proiectului ne-au oferit o perspectivă largă și inovatoare asupra CLIL.

Izglītības satura un eksamenācijas centrs (Riga, LV). Centrul național pentru învățământ (VISC) este agenția Ministerului Educației și Științei al Republicii Letonia responsabilă pentru implementarea politicilor educaționale la nivel național. Printre funcțiile cheie ale agenției se regăsește dezvoltarea profesională continuă a cadrelor didactice, dezvoltarea curriculelor, evaluarea și examenele. Implementarea acestora este susținută de participarea VISC la proiecte Lifelong Learning Programme al Uniunii Europene. În acest moment, CLIL este în centrul atenției nu doar prin diferite proiecte, ci și la nivel național, plănuindu-se implementarea CLIL în cadrul tuturor ciclurilor de învățământ. Un număr de școli s-au bucurat de introducerea CLIL în curriculele lor timp de mai mulți ani. Totuși, pentru a face CLIL o practică comună în școli, este nevoie de pregătirea mai multor profesori.

Participarea în Proiectul AECLIL oferă oportunitatea de a revizui practici de predare și învățare curente, de a dezvolta și pilota instrumente inovatoare focalizate pe evaluare și de a învăța de la partenerii de proiect.

În timpul implementării acestui proiect, VISC, în parteneriat cu Colegiul Național Daugavpils și Școala primară Aizkraukle, a dezvoltat și pilotat următoarele module CLIL: *Nutriție*, *Triunghiuri* și *Predarea CLIL în ciclul primar și secundar*.

Proiectul AECLIL reprezintă o resursă valoroasă atât pentru profesorii și formatorii experimentați în CLIL, cât și pentru începătorii în CLIL. Instrumentele și materialele din cadrul

Proiectului AECLIL vor ajuta profesorii să-și îmbunătățească calitatea învățării limbilor și să facă subiectele la clasă mai atractive.

Asociația Lectura și Scrierea pentru Dezvoltarea Gândirii Critice România (Cluj Napoca, RO). Asociația Lectura și Scrierea pentru Dezvoltarea Gândirii Critice România, o organizație profesională, are ca scop principal promovarea dezvoltării gândirii critice prin educație și dezvoltare profesională mai ales a unor actori importanți în domeniul educației (elevi, studenți, profesori, manageri ai instituțiilor de învățământ, profesori de pedagogie, părinți, actori implicați în elaborarea de politici educaționale). ALSDGC România dezvoltă, implementează, monitorizează și evaluează programe de formare pentru profesori.

Motivul nostru pentru a participa la proiect a fost să facem cunoscute scopurile și avantajele CLIL în România și să ajutăm la dezvoltarea unor instrumente specifice care să susțină utilizarea optimă a modulelor CLIL. În înțelegerea noastră, metodologia CLIL susține dezvoltarea gândirii critice.

Rolul nostru în cadrul proiectului a fost coordonarea școlilor din România care oferă module CLIL și asistarea lor în procesul de implementare a instrumentelor de evaluare pentru aceste module. În plus, ne-am implicat și în dezvoltarea, implementarea și evaluarea cursurilor de formare pentru profesori focalizate pe metodologia CLIL. Am produs materiale de predare / învățare pentru școlile care încurajează experiențele CLIL.

Participarea noastră în proiect a însemnat și realizarea unei anchete privitoare la felul în care se predă CLIL și la felul în care se evaluează CLIL. Am dezvoltat un program de formare pentru profesori de 16 ore pentru a pregăti profesorii și formatorii pentru dezvoltarea, implementarea și evaluarea învățării în CLIL. În plus, am adaptat instrumentele de evaluare al căror șablon a fost dezvoltat în cadrul parteneriatului proiectului la nevoile specifice ale componentelor CLIL pe care le-am identificat /dezvoltat și am oferit feedback partenerilor despre adecvarea acestor instrumente. Dintre rezultatele proiectului apreciem: în primul rând calitatea și aplicabilitatea instrumentelor de evaluare și filosofia utilizării evaluării în procesul de învățare; în al doilea rând, calitatea programului de formare pentru profesori, dovedit a fi de succes în rândul multor profesori și formatori.

Swedish TelePedagogic Knowledge Centre (Nyköping, S) este o organizație de mediere a cunoștințelor recunoscută mondial, cu experiență vastă în dezvoltare pedagogică, cu competențe unice în dezvoltarea de metodologii și conceperea de soluții practice pentru nevoi de dezvoltare vocațională și profesională. STPKC este implicat activ la nivel național în coordonarea și oferirea numeroaselor servicii de e-learning, inclusiv cele care sunt strâns legate de spațiile de lucru, sunt centrate pe cel care învață, sunt focalizate pe probleme și sunt ancorate în comunități virtuale. De asemenea, Centrul este implicat în facilitarea unor comunități virtuale și rețele și în colaborări pe proiecte, ceea ce face ca Centrul să poată genera impact nu doar la nivel național, dar și la nivel european și să poată oferi analize despre tendințe și experiențe din cadrul unor inițiative în desfășurare. STPKC are multă experiență și în ceea ce privește dezvoltarea și coordonarea unor

servicii online centrate pe utilizator, muncă în cooperare virtuală, precum și servicii de învățare la locul de muncă care nu doar motivează, dar și mențin demnitatea celor care învață.

Hacettepe University (Ankara, TR), Departamentul de inginerie fizică pregătește la nivel avansat specialiști în domeniu, precum și cercetători, pentru a efectua cercetare de calibru internațional.

Echipa din cadrul Hacettepe University care participă la Proiectul AECLIL este formată din Prof. Dr. Fügen Tabak, Conf. Dr. Özlem Duyar Coşkun, lector limba engleză Lect. Sündüs Akyıldız și asistent cercetare Evrim Umut.

Având în vedere faptul că în cadrul Universității cursurile de fizică ale celor mai multe departamente din cadrul Facultății de Inginerie sunt în limba engleză, am considerat că este o oportunitate bună să ne alăturăm proiectului și să aplicăm metodologia CLIL pentru a îmbunătăți deprinderile studenților în dobândirea de conținuturi în limba engleză. Departamentul de inginerie fizică a Facultății de Inginerie are calitatea de partener în cadrul proiectului. Ca atare, grupul turcesc din cadrul Proiectului AECLIL a produs module pentru studiul fizicii pentru nivelul învățământului superior încorporând metodologia CLIL, a luat parte la monitorizarea și evaluarea procesului de elaborare și implementare a instrumentelor CLIL și ale produselor finale ale proiectului.

Proiectul AECLIL a fost aplicat studenților de inginerie mecanică și inginerie industrială de anul întâi. Studiul pilot nu a făcut parte din activitățile curriculare, ci a fost realizat cu ajutorul unor voluntari. Profesorul responsabil pentru conținut a susținut cursurile în limba engleză, luând în considerare proiectul AECLIL și acordând mai multă atenție limbii de predare. Acest proces a fost monitorizat și evaluat ulterior pentru a putea informa rezultatele finale ale proiectului. Datorită faptului că modulele oferite au fost „colorate" de limbaj cotidian prin metodologia CLIL, acestea au devenit mai motivante pentru studenți și utile pentru cunoștințele lor de limba engleză. Suntem de părere și sperăm ca acest proiect să încurajeze utilizarea metodologiei CLIL și în alte universități, licee și gimnazii din Turcia.

Predare și învățare cu CLIL

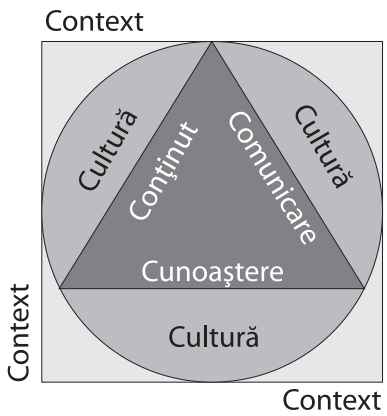
Franca Quartapelle, Bettina Schameitat

CLIL – învățarea integrată a conținutului și limbii – este denumirea metodologiei de predare a unei materii prin mediul unei limbi care nu este limba maternă. Acest acronim din limba engleză este utilizat în mai multe țări, precum România, Letonia, Suedia și Turcia, însă unele țări utilizează propria denumire și propriul acronim. În Franța, de exemplu, această metodologie este numită EMILE – *Enseignement d'une Matière Intégré à une Langue Etrangère*. În Spania, numele oficial este *Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras*, dar CLIL este utilizat mai des. În Germania se folosește termenul de *Bilingualer Sachfachunterricht*, ceea ce se dorește a fi același lucru ca acronimul CLIL, care este și el folosit. Există însă o diferență: *Bilingualer Sachfachunterricht* include în procesul învățării materiei și limba maternă. În timp ce cursurile care se subscriu CLIL tind în general să se concentreze pe limba străină și se aseamănă cu cursurile de limbă intensive, cursurile din Germania tind să fie mai degrabă bilingve. Cursurile predate în regim de *Bilingualer Sachfachunterricht* au scopul nu doar de a face pe elevi să înțeleagă și să reușească să comunice despre conținutul materiei predate, ci au și scopul de a-i face conștienți de caracteristici și diferențe culturale.

CLIL – Mai mult decât conținut și limbă

În abordarea CLIL, elevii folosesc o limbă străină pentru a învăța conținut nou. Atenția este focalizată pe sensuri. Scopul CLIL este de a „genera rezultate ale învățării la materia aleasă de același nivel ca cele din curricula în limba maternă; și de a oferi rezultate la limba străină superioare față de cele din curricula standard" (Masih, 1999: 8).

În lecțiile CLIL, necesită atenție atât procesul de înțelegere a conținutului de către elev, cât și cel al înțelegerii limbii în procesul de gestionare a conținutului. Activitățile la clasă trebuie să se centreze pe două scopuri: dobândirea de competențe disciplinare, respectiv dobândirea de competențe de comunicare, atât în ceea ce privește receptarea, cât și emiterea de mesaje într-o limbă străină. Elevii nu poartă discuții despre ceea ce știu doar de dragul de a dobândi cunoștințe de limbă străină sau pentru a-și îmbunătăți cunoștințele de limbi străine. Ei au avantajul de a putea discuta despre fenomene concrete din lumea reală într-o limbă care nu este limba lor maternă. Și fac mai mult decât să asculte explicațiile profesorului sau să studieze din cărți: se folosesc de o sumedenie de surse căutând pe internet, interacționând cu colegii. În acest fel află informații care țin de lumi diferite de ale lor, dezvoltă noi concepte, identifică relații dintre concepte și, pe baza datelor, ajung la principii care susțin aceste relații.



Cursurile CLIL se focalizează asupra unor cunoștințe despre conținut necunoscut folosind deprinderi de înțelegere, analiză, sinteză, evaluare și comunicare. Limba ajută la construirea de înțelesuri și la exprimarea gândirii. Există rezultate ale unor cercetări care indică faptul că gândirea este exprimată prin verbe care se referă și la funcții verbale (vezi *Threshold level* 1975 și *Instrumente și practici de evaluare în CLIL* în această carte). Învățarea cu succes a conținutului depinde de limbă. Acest lucru trebuie sporită în CLIL, în contextul căruia limba nu este stăpânită complet.

CLIL poate fi descrisă prin prisma a patru factori, ceea ce Coyle, Hood și Marsh (2010) numesc cei „4C": conținut, cogniție, comunicare și cultură. În contexte reale în care se regăsesc acești patru factori, elevii pot deschide ferestre spre culturi altele decât a lor.

Limbaj și discipline

Disciplinele pot fi grupate în trei arii generice în care pot fi analizate în funcție de specificul limbajului utilizat (de pildă prin prisma instrumentelor expresive folosite sau a tipurilor de activități de comunicare pe care le necesită) și nu în funcție de conținut:

- Discipline umaniste și sociale;
- Discipline științifice și tehnice;
- Disciplinele artistice și practice (Wolff și Quartapelle, 2011).

Disciplinele așa-zise umaniste, precum filosofia și istoria, utilizează un limbaj care se aseamănă mai mult cu limbajul din viața de zi cu zi: destul de polisemic, care face uz destul de extins de conotații și care poate produce inferențe culturale care necesită atenție. De exemplu, francezii și italienii se referă la migrația popoarelor nordice (goții, vandalii etc.) spre teritoriile care sunt acum țara lor pe vremea decăderii Imperiului Roman de Apus în Evul Mediu ca „*invasione dei barbari/invasions des barbares*" (invazia barbarilor), în timp ce germanii se referă la același eveniment ca „*Völkerwanderung*" (migrația popoarelor). Aceste diferențe nu sunt doar de natură terminologică, ci reprezintă înțelegeri diferite ale aceluiași proces istoric. În disciplinele umaniste, capacitatea de a integra comunicarea verbală cu alte instrumente de comunicare este redusă. În cadrul lecțiilor, conținuturile sunt explorate interactiv, însă fără utilizarea unor materiale vizuale. Chiar dacă unele lecții despre situații sau evenimente sociale sunt ilustrate prin imagini sau secvențe video, aceste lecții tind să se bazeze întotdeauna pe comunicare verbală.

În disciplinele științifice, în schimb, limbajul tinde să fie mult standardizat, mulți dintre termenii folosiți fiind utilizați rar în comunicarea de zi cu zi. Originea latină a multor termeni științifici este ușor observabilă în limbile germanice. Cuvintele utilizate tind să fie polisemantice, însă au înțelesuri clare și care nu coincid cu semantica limbajului cotidian. „Energie", de pildă, este un cuvânt des folosit în viața de zi cu zi. În fizică însă energia nu denotă ceva ce are o persoană care se află în formă, ci este o dimensiune măsurabilă printr-o formulă standard – prin jouli (J) – asumând valori numerice. În disciplinele științifice apar des obiecte, imagini, simboluri, grafice, coduri matematice. Modulele *Kinetic energy and work* (Energia cinetică și munca), respectiv *Nachhaltige Entwicklung und erneuerbare Energien* (Dezvoltare sustenabilă și energie regenerabilă) din această carte sunt exemple pentru susținerea învățării limbajului științific.

În discipline precum muzica, artele sau educația fizică predomină forme de reprezentare

care înlocuiesc limbajul oral. Utilizarea limbii este redusă în timpul lecțiilor și este înlocuită de gesturi, expresii ale feței etc.

La diferitele materii, activitățile lingvistice și de comunicare au loc în măsuri diferite. Înțelegerea a ceea ce este prezentat la clasă sub formă orală joacă un rol esențial la toate materiile, dar va fi mult mai multă interacțiune verbală la materiile umaniste și la științe sociale decât la orele de arte sau sport. În cadrul acestora din urmă, în afară de compararea sau prezentarea unor rezultate la investigațiile realizate, elevii vor trebui să se exprime prin imagini și gesturi, fără să participe oral. Este foarte probabil ca la materiile la care elevii se exprimă prin sunete, imagini, obiecte sau mișcări, lectura să aibă un rol mult mai mic de jucat decât la disciplinele umaniste, științe sociale, sau materiile științifice, unde utilizarea textelor este de regulă esențială (Wolff și Quartapelle, 2011).

Putem conclude că deși toate materiile acordă o oarecare importanță activităților de comunicare orală, fiecare disciplină se bazează pe acest tip de comunicare într-o măsură diferită.

Deprinderi de limbă și de gândire

Limba folosită pentru a exprima conținutul materiei este caracterizată, după cum am văzut, de integrarea cu alte limbi și de activități de comunicare care au loc mai mult sau mai puțin frecvent. În plus, însă, exprimarea conținutului este caracterizată și de operații cognitive utilizate pentru a înțelege conceptele.

Cummins ne ajută să descriem relația dintre dimensiunea cognitivă și utilizarea limbii prin definirea a două modalități prin care însușim limba. În plus față de deprinderile elementare de limbă pe care le folosim în comunicări orale în viața de zi cu zi (Deprinderi de bază pentru comunicare interpersonală – BICS), Cummins definește și abilitatea lingvistică care permite verbalizarea unor procese cognitive complexe (Nivelul cognitiv al limbajului academic– CALP). Limbajul folosit în viața cotidiană se poate folosi de mijloace verbale prin context și interacțiune cu alți factori, ceea ce ajută la îndeplinirea de sarcini. Verbalizarea pe marginea unor subiecte specifice tinde să aibă legături puține cu contextul și este mai dependentă de gradul de cunoaștere a subiectului și de nivelul de abstractizare necesar, în timp ce utilizarea limbajului academic este, de regulă, mai puțin interactiv și mai puțin contextualizat (Cummins 2000).

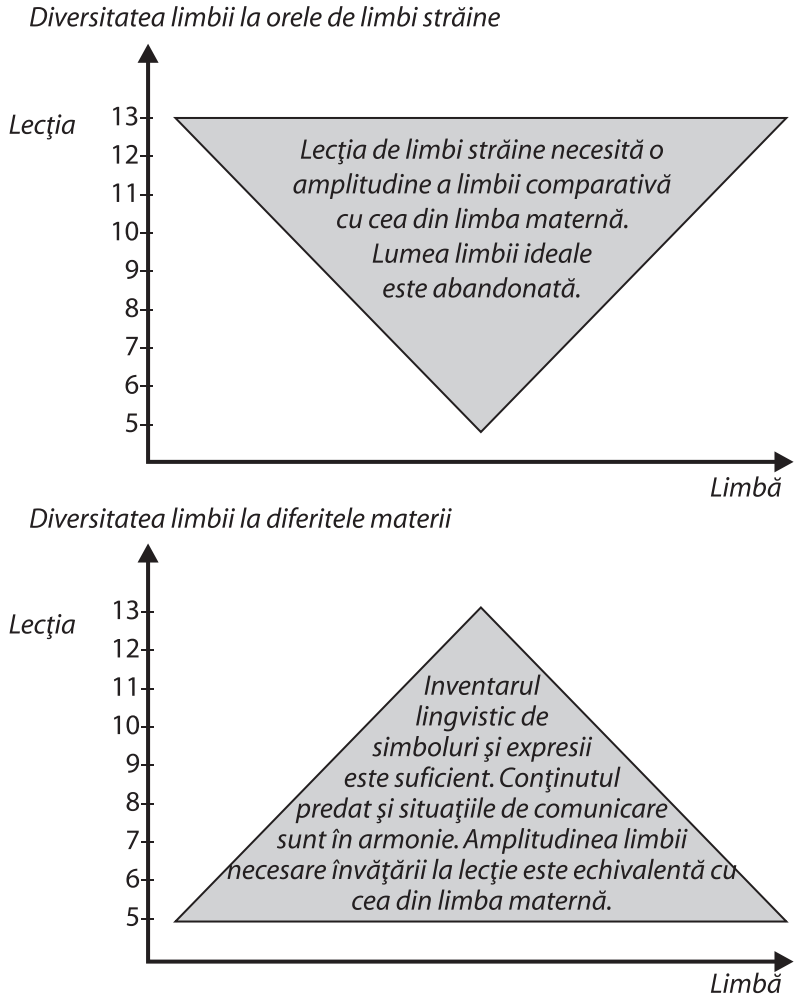
context A cognitiv	relevant C cognitiv
nesolicitant B context	solicitant D redus

Modelul BICS/CALP al lui Cummins

În predarea tradițională a limbilor străine se dezvoltă așa-numitele deprinderi de bază pentru comunicare interpersonală (BISC), în timp ce CLIL poate să implice și dezvoltarea nivelului cognitiv de limbaj academic (CALP), mai ales la grupele de elevi mai mari.

Folosind o piramidă care poate să fie poziționată cu baza în jos sau în sus, Leisen (1992) a

arătat cu claritate felul în care utilizarea limbii la lecțiile CLIL diferă față de cea la lecțiile de limbi străine tradiționale.



Piramida lui Leisen

La lecțiile de limbi străine, în cadrul cărora limba se exersează într-un context fictiv, elevii tind să dezvolte competențe de limbă de tipul BICS și care, în timp, se apropie de cunoștințele vorbitorilor nativi. Acest tip de învățare este reprezentat de piramida întoarsă cu vârful în jos. În învățarea CLIL, reprezentată de piramida cu vârful în sus, conținutul materiei necesită buna cunoaștere a limbii de la început, caracterizată de o anumită complexitate sintactică și un vocabular specific. Pentru a putea acționa și interacționa pe marginea unor subiecte specifice, elevul trebuie să fie suficient de „echipat" din punct de vedere lingvistic. Pe de altă parte, nu trebuie să fie mai

fluent decât materia în sine o cere: limbajul materiei și ansamblul simbolic sunt suficiente pentru învățarea conținutului la materia respectivă. Cu toate acestea, nu este vorba doar de dobândirea unor noi forme, unui nou vocabular sau a unor noi structuri lingvistice. Formulele de discurs și terminologiile specifice fiecărei materii și fiecărui scop al lecției au o relație cu învățarea limbii și cu deprinderile de gândire. De pildă, în modulul *Pământul, casa noastră*, elevii sunt ghidați spre învățare și spre memorarea unui vocabular cu scopul de a-i face conștienți de anumite probleme și de a-i face să coopereze cu colegii lor. Testează noi idei, își confruntă propria înțelegere, explorează idei noi, trag concluzii. În modulul *Nutriție*, obiect de studiu pentru clasele a 10-a, a 11-a și a 12-a, elevii parcurg trei faze, focalizându-se asupra diferitelor aspecte, recurgând la cunoștințe deja deținute și procesând concepte mai complexe.

Ceea ce se întâmplă într-o lecție CLIL poate fi descris prin exemplul tabelului de mai jos, adaptat după Järvinen (2009). Se poate vedea în tabel că funcțiile limbajului exprimă și deprinderi de gândire.

<table>
<tr><th>Subiect</th><th>Lumină și întuneric</th><th>→ Subiectul</th></tr>
<tr><td>Activități sau componente</td><td>Se uită la obiecte prin celofan colorat pentru a vedea dacă culoarea acestora se schimbă</td><td>→ include aceste activități</td></tr>
<tr><td>Limbaj: funcții</td><td>descriere
comparare</td><td>→ care necesită aceste funcții ale limbajului</td></tr>
<tr><td>Structuri lingvistice</td><td>Ce culoare are coșul? Este ...
Ce culoare devine? Devine ...
M-am uitat la foarfecă ...
M-am uitat prin celofan ...
Arată verzi.
Lângă, pe, prin, sub ...</td><td rowspan="2">→ ceea ce va fi modelat utilizând acest limbaj</td></tr>
<tr><td>Vocabular</td><td>celofan
roșu, albastru
verde, negru, galben, portocaliu
foarfecă
liniar
cană
hârtie
coș</td></tr>
</table>

De ce CLIL?

Planul de acțiune al Comisiei Europene legat de învățarea limbilor străine și lansat pentru trei ani între 2004-2006 prevedea următoarele: „Învățarea integrată a conținutului și limbii (CLIL), prin care elevii studiază o materie prin intermediul unei limbi străine, aduce o contribuție majoră la obiectivele Uniunii în ce privește învățarea limbilor. Aceasta poate genera

reale oportunități pentru elevi în ceea ce privește utilizarea noilor deprinderi de limbă acum, nu mai târziu. CLIL facilitează accesul la învățarea limbilor pentru o diversitate mai mare de elevi, încurajând încrederea în sine a elevilor și a acelora care nu au răspuns bine la predarea formală a limbilor străine din cadrul învățământului obligatoriu. CLIL asigură expunere la limbi străine fără a necesita timp în plus față de cel prevăzut în curriculum, ceea ce poate să fie de un interes aparte în educația vocațională." (Comisia Europeană, 2003).

Promițând, de asemenea, să țintească problematici practice ale vieții reale prin prisma unei discipline, CLIL ajută la dobândirea de competențe cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții, adică a acelor competențe de care fiecare cetățean are nevoie pentru a putea activa atitudini (competențe interpersonale), cunoștințe (cunoaștere), deprinderi (capacitatea de a face) care facilitează eficacitatea acțiunilor sau realizarea unor sarcini complexe ca răspuns la nevoi individuale sau sociale. Aceste competențe scot în evidență gândire critică, creativitate, inițiativă, abilități de rezolvare a problemelor, evaluarea riscurilor, luarea de decizii și gestionarea constructivă a sentimentelor. Ele alcătuiesc baza pentru participarea activă în societate și pentru învățarea pe tot parcursul vieții (capacitatea de a învăța) (Recomandarea Parlamentului European și a Consiliului, 2006).

CLIL mai permite și exersarea deprinderilor de utilizare a limbii străine la școală într-un interval de timp extins față de numărul de ore alocate special pentru învățarea/ predarea lor.

CLIL în țările partenerilor

De regulă, predarea CLIL are loc când elevilor care au aceeași limbă maternă li se predau una sau mai multe materii într-o limbă străină. Situația se află în schimbare, însă. În sălile de clasă de acum sunt din ce în ce mai mulți elevi a căror limbă maternă este diferită față de limba de predare. Cele mai multe lecții pentru acești elevi devin lecții care utilizează CLIL, chiar dacă acest lucru nu este semnalat în mod explicit.

Apoi mai este și situația țărilor multilingve, unde, cu frecvență diferită, CLIL este realizat în limba celuilalt grup lingvistic. Acest lucru se întâmplă pentru suedezi în Finlanda, pentru flamanzi în Valonia sau pentru grupuri minoritare cum ar fi ucrainienii, germanii sau maghiarii în România și rușii în Letonia. Acest lucru nu se întâmplă în Italia, în Tirolul de sud, unde elevii italieni și germani au școli separate care nu au introdus predarea CLIL. Doar în liceele de pe văile ladine există școli unde lecțiile la diferite materii se desfășoară parțial în limba germană și parțial în limba italiană datorită lipsei manualelor în limba ladină.

În unele țări, metoda CLIL este utilizată pentru a preveni dispariția unor limbi minoritare. Pentru a preveni dispariția limbii sorbe, vorbită la acest moment de cca. 60.000 persoane în Brandenburg și Saxonia, după învățământul preșcolar caracterizat de imersiune, limba sorbă este propusă pentru predarea unor materii prin abordarea CLIL. În mod similar, în Elveția, utilizarea limbii romanșe, vorbită de 0.5% din populație, este revitalizată acum prin metoda CLIL (Le Pape Racine, 2001).

Mai nou, cursuri CLIL există și pentru copiii familiilor olandeze care locuiesc pe teritoriul Germaniei aproape de granița cu Olanda datorită faptului că părinții acestora lucrează în Olanda. Acești elevi (și părinții lor) preferă abordarea de tip CLIL pentru a putea beneficia de ambele medii sociale din punct de vedere lingvistic și cultural.

Didactica

Este natural să ne întrebăm care metodologie de predare este mai eficace pentru CLIL: cea caracteristică predării limbilor străine sau cea adecvată anumitor materii, ținnând cont de faptul că în CLIL țintim predarea și a conținutului, dar și a limbii străine.

În cadrul lecțiilor CLIL, atenția acordată limbii este indubitabil mai mare decât la clasele unde se predă același subiect în limba maternă a elevilor, unde, în schimb, atenția tinde să se focalizeze asupra dobândirii limbajului specific materiei. Se poate spune însă că în școlile cu un număr crescând de elevi a căror limbă maternă este alta decât limba de predare devine din ce în ce mai dificilă distincția dintre învățarea limbii materne și învățarea unei limbi străine. În aceste contexte noi, precum și în contextul dezvoltării competențelor disciplinare, activitățile din clasă trebuie să servească dobândirea de competențe comunicative specifice și care vor induce utilizarea limbajului și registrului caracteristice materiilor respective.

Aceste așteptări necesită o abordare integrată care nu se poate baza pe practici tranzacționale în cadrul cărora elevii joacă roluri preponderent responsive. În locul acestora, profesorii trebui sprijiniți să utilizeze practici de predare care implică elevul în cercetare și studiu independent și care, la clasă, încurajează interacțiunea între elevi și mai puțin între elevi și profesor. Comunicarea este fundamentală. Când elevii lucrează în grupe, ei împărtășesc informații, răspund la întrebări și discută între ei. Descriu, explică, evaluează, dezbat, trag concluzii, ceea ce comunică apoi prin rapoarte scrise sau orale (Wolff și Quartapelle, 2011). Învățarea prin socializare întărește înțelegerea și sprijină construirea de cunoștințe.

O alegere pedagogică și didactică potrivită pentru elevi presupune rezolvarea problemelor reale prin sarcini care implică elevii în activități colaborative, care la rândul lor îi duce spre dezvoltarea conținuturilor pentru a identifica soluții care vor fi prezentate în fața întregii clase. Acestea sunt trăsăturile predării/învățării bazate pe proiecte, o metodologie care sprijină dezvoltarea de competențe mai mult decât altele datorită faptului că implică utilizarea unor materiale autentice care oferă suficiente informații pentru ca elevii să se poată focaliza asupra unei probleme. Un proiect nu rămâne închis între pereții sălii de clasă: are legături solide cu lumea de afară datorită faptului că problemele pe care le abordează sunt reale, precum și datorită faptului că soluțiile găsite pot afecta lumea reală, așa cum arată modulul *Le crédit* (Creditul). În cadrul acestui modul, elevii trebuie să realizeze o prezentare despre o bancă virtuală. Un alt exemplu este modulul *Nachhaltige Entwicklung und erneuerbare Energien* (Dezvoltare sustenabilă și energie regenerabilă), în cadrul căruia elevii simulează o dezbatere publică. Munca este dezvoltată în cadrul interacțiunii autentice la clasă și rezultatele sunt prezentate prin comunicare autentică în afara școlii.

Proiectele sunt deosebit de potrivite pentru CLIL. Modulele *Învățând CLIL prin CLIL* și *CLIL prin CLIL*, menite să sprijine profesorii și formatorii în dezvoltarea de competențe pentru a proiecta și preda în condiții CLIL sunt reprezentative în acest sens.

Toate procedurile de predare sunt funcție de disciplina predată. Nevoile de dezvoltare a cunoștințelor de limbă sunt tratate ca fiind secundare, pentru situații când profesorul trebuie să explice un termen sau să surprindă structurile lingvistice tipice pentru materia în cauză.

Chiar și în CLIL, o activitate de predare de calitate este rezultatul interacțiunii a patru parametri considerați de importanță egală: intenție, subiect, metodologie, alegerea mediului. Nu se pot lua decizii privitoare la oricare dintre acești parametri fără a se ține seama de ceilalți trei. Alegerea materialelor educaționale, de pildă, depinde de obiectivele de învățare, dar este

determinată și de conținutul care se dorește asimilat, cât și de modalitatea de lucru. Pe de altă parte, bineînțeles, materialele alese vor trebui să aibă un impact asupra metodei, conținutului, precum și asupra obiectivelor de învățare, după modelul dezvoltat de Școala Pedagogică din Berlin (Heimann, Otto și Schulz, 1965). Acest lucru este valabil pentru orice activitate didactică, inclusiv CLIL. În modulele dezvoltate în cadrul Proiectului AECLIL sunt utilizate mai multe tipuri de resurse: texte, înregistrări video, prezentări PowerPoint®, lecție înregistrată, muzică, grafice, imagini, site-uri de internet, documente audio, anunțuri de locuri de muncă, evidente în modulul *Reacții redox* și în celelalte module prezentate în această publicație, precum și pe CD-ul care acompaniază publicația.

Cum rămâne cu evaluarea?

Elevul CLIL este invitat să analizeze fenomene sociale, istorice, naturale, să rezolve sarcini și probleme, să organizeze discursuri în interacțiunea cu alți elevi. Activitatea de comunicare nu este menită să îmbunătățească această competență, ci este țintită spre înțelegerea și dezvoltarea unor concepte și fenomene și spre schimbul de informații. Dacă metodologia și conținutul din cadrul materiei sunt captivante, ele susțin îmbunătățirea cunoștințelor de limbă străină, precum și a cunoștințelor din cadrul disciplinei studiate.

Ne-am dat seama că elevii care au beneficiat de învățare de tip CLIL au reușit să stăpânească conținuturile aferente disciplinei mai bine decât acei elevi care au beneficiat de activități de predare-învățare tradiționale în limba lor maternă. Elevii din prima categorie puteau oferi definiții mai precise pentru ceea ce au învățat și informații mai detaliate (Lamsfuß-Schenk, 2008; Zydatiß, 2007). Se pare că această diferență este explicată mai ales de faptul că învățarea conținutului într-o limbă străină necesită mai multe activități de elaborare. În limbile lor materne, elevii pot să definească un concept sau să discute un subiect folosind limba într-un mod mai puțin exact. Datorită faptului că elevii tind să aibă cunoștințe mai limitate în limba străină, ei trebuie să recurgă la descrieri mai detaliate poate pentru că termenul nu are o traducere cotidiană în limba străină sau pentru că înțeleg complexitatea subiectului și rețin terminologia specifică cea mai adecvată. În limba lor maternă, elevii pot scăpa cu o reformulare mai superficială a conținutului, în timp ce o limbă pe care o învățată concomitent cu conținutul le solicită o reformulare mai atentă și, datorită acestui lucru, o înțelegere mai profundă.

Aceste afirmații trebuie susținute de date empirice. Avem nevoie de instrumente cu ajutorul cărora să evaluăm calitatea educației și nivelurile de competență lingvistică și disciplinară în CLIL. Cum se dezvoltă competențele disciplinare în contextul dezvoltării cunoștințelor de limbă străină? Cum putem contracara constrângerile asupra comunicării despre conținuturi noi impuse de cunoașterea limitată a limbii în timp ce încercăm să menținem complexitatea conținuturilor? Acestea sunt câteva dintre întrebările la care s-au căutat răspunsuri în proiectul AECLIL. Modulele CLIL au fost dezvoltate și testate la clasă. Materialele utilizate, sarcinile, criteriile și instrumentele de evaluare au fost evaluate. S-au evaluat, de asemenea, și rezultatele și performanțele elevilor; s-a evaluat și procesul de evaluare. În capitolele care urmează, modulele și toate instrumentele de evaluare prezentate în această carte și pe CD vor oferi o scurtă prezentare a muncii derulate până acum și cât de departe s-a ajuns în privința evaluării în CLIL.

Referințe

Council of Europe, 1975: *Threshold level*, Strasbourg.

Coyle D., Hood Ph., Marsh D., 2010: *CLIL, Content and Language Integrated Learning,* Cambridge University Press, Cambridge.

Cummins J., 2000: *Language, Power and Pedagogy*, Multilingual Matters Ltd, Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney.

European Commission, 2003: *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: an Action Plan 2004-2006,* COM (2003) 449 F, http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang_en.pdf.

Heimann P., Otto G., Schulz W., 1965: *Unterricht – Analyse und Planung*. Schroedel, Hannover.

Järvinen H. (ed.), 2009: *Language in Content Instruction, Handbook,* University of Turku, http://lici.utu.fi/materials/LICI_Handbook_EN.pdf.

Lamsfuß-Schenk S., 2008: *Fremdverstehen im bilingualen Geschichtsunterricht – Eine Fallstudie,* Peter Lang, Frankfurt/Main,.

Le Pape Racine C., 2001: „Früher Fremdsprachenerwerb", in *Mittendrin* 2.

Leisen J., 1992: „Ich glaube, daß zwei Meter sind... - Sprachprobleme im deutschsprachigen Physikunterricht". In: *Der Deutsche Lehrer im Ausland* 2, p. 130-134.

Masih J., 1999: *Learning through a Foreign Language: Models, Methods and Outcomes*, CILT (Centre for Information on Language Teaching and Research), London.

Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning, Official Journal L 394, 30/12/2006,p. 0010- 0018, http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_en.htm.

Wolff D., Quartapelle F., 2011: *Linee guida per il CLIL in tedesco / CLIL in deutscher Sprache in Italien*: Milano, Goethe-Institut, MIUR – Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia, German: http://www2.goethe.de/ins/it/rom/bkd/leitfaden_clil.pdf; Italian: http://ww.progettolingue.net/?page–id=50; http://goethe.de/ins/it/lp/lhr/the/clil/de7578029.htm.

Zydatiß W., 2007: *Deutsch-Englische Züge in Berlin (DEZIBEL). Eine Evaluation des bilingualen Sachfachunterrichts an Gymnasien. Kontext, Kompetenzen, Konsequenzen,* Peter Lang, Frankfurt/Main.

Instrumente și practici de evaluare în CLIL

Teresina Barbero

Introducere

Unul dintre obiectivele principale ale proiectului AECLIL este, în mod cert, formularea de principii și instrumente pentru evaluarea CLIL, un domeniu care nu beneficiază la momentul actual de o documentație completă și sistematică. Mai precis, materialele existente se referă mai degrabă la alte contexte educaționale decât cele în cadrul cărora are loc învățarea integrată a conținutului și limbii în Europa.

Realizarea acestui obiectiv, așadar, nu se poate lipsi de o reflecție amănunțită asupra evaluării CLIL și a particularităților sale în contextul situațiilor sale specifice.

Cooperarea dintre țările partenere, cu trecuturi și experiențe diferite, a creat o situație ideală pentru comparație și testare. Procedura urmărită s-a desfășurat astfel:

- Realizarea unei anchete privitoare la diseminarea CLIL și practicile CLIL în fiecare țară în parte; CLIL este cunoscut ca un „termen umbrelă" acoperind mai multe modalități de predare în situații diverse și implicând diferite proceduri de predare și, deci, modalități de evaluare diferite;
- Conceperea unor module tematice pe baza unor principii stabilite în prealabil, principii care s-au dorit a sta la baza dezvoltării unor materiale didactice pentru cca. 20 de ore;
- Clasificarea ulterioară a activităților concepute cu ajutorul unui cadru de referință;
- Propunerea de instrumente de evaluare, testare de către parteneri și propuneri de revizuire.

Acest capitol va descrie în detaliu pașii principali ai acestui proces din punctul de vedere al evaluării, propunând instrumente specifice care au fost dezvoltate și testate, dar scoțând în evidență și aspecte care necesită mai multă atenție pe viitor și care ar putea constitui obiectul unor studii și analize viitoare.

Principalele chestiuni legate de evaluarea în CLIL

Evaluarea nu este ceva ce urmează după predare, ci este o componentă indispensabilă a predării. Preocuparea pentru evaluare este ceea ce ne determină să ne formăm o idee concretă despre ce este CLIL de fapt și rolul jucat de limbă în cadrul ei (Llinares et al., 2012: 280).

Evaluarea este esențială pentru succesul CLIL, la fel ca în orice alt domeniu al educației, datorită faptului că ghidează învățarea și elevii învață să acorde atenție acelor elemente care vor fi evaluate. CLIL împărtășește niște întrebări de bază cu evaluarea în general, chiar dacă în practică aceste întrebări, dacă se leagă de CLIL, necesită niște răspunsuri specifice: evaluarea a „de ce", „în ce mod" și „ce"?

Chestiuni generale

Există trei abordări principale legate de evaluare (Briggs et al., 2008):

a. evaluarea *învățării*;
b. evaluarea *pentru* învățare;
c. evaluarea *ca* învățare.

Evaluarea învățării este o evaluare „sumativă" și presupune preponderent teste și examene la finalul cursurilor menite a oferi informații despre progresul elevilor în ceea ce privește curricula. În comunități profesionale, în special în domeniul de afaceri, drept și sănătate, cunoștințele de conținut sunt evaluate în vederea obținerii unui certificat de atestare a calității de membru în domeniu (Llinares et al. 2012). O situație similară există și în ceea ce privește testele IGCSE (Certificatul general internațional pentru învățământul secundar) care, în educație, reprezintă pentru diferitele materii (geografie, istorie, științe) ceea ce reprezintă examenele de competență lingvistică pentru limbile străine. Aceste teste verifică nivelul de competență al elevilor indiferent de cursurile urmate și au alte scopuri decât evaluarea progresului la disciplinele studiate la școală chiar dacă aceste teste pot fi utilizate ca puncte de referință și de către școli. Proiectul AECLIL nu a investigat aceste tipuri de teste și certificate și nici posibilitatea utilizării lor în cadrul lecțiilor CLIL.

Evaluarea pentru învățare este evaluare formativă, datorită faptului că este menită să ofere informații pentru proiectarea învățării și predării pe viitor. Acest tip de evaluare presupune o monitorizare continuă a progresului realizat atât din partea profesorului, cât și a elevului. Evaluarea formativă are trei caracteristici esențiale: este *proiectată* deoarece profesorii adună informații despre nivelul cunoștințelor elevilor; este *reactivă* datorită faptului că profesorii își ajustează activitățile didactice în funcție de informația dobândită; este *reciprocă* datorită faptului că atât profesorii, cât și elevii pot îmbunătăți calitatea predării/învățării în lumina informației dobândite în urma evaluării formative. Aceste trăsături, deși importante pentru toate contextele educaționale, au implicații specifice în CLIL datorită faptului că încurajează atât dezvoltarea conținutului, cât și cea a limbii. Evaluarea formativă este menită să ofere feedback elevilor și profesorilor prin instrumente de evaluare specifice. Oferirea de feedback este unul dintre scopurile principale ale practicilor de evaluare în cadrul proiectului AECLIL. În acest fel putem spune că aceasta este în principal o evaluare formativă chiar dacă instrumentele de evaluare sunt uneori utilizate pentru verificarea unor seturi de competențe și cunoștințe la finalul unei secvențe didactice.

Evaluarea ca învățare crește nivelul de conștientizare a procesului de învățare. Elevii și profesorii împărtășesc intenții pentru învățare și criterii de succes și evaluează învățarea și prin metode alternative de evaluare, de pildă prin auto-evaluare și prin evaluarea colegilor, precum și prin instrumente cum ar fi portofoliile, grilele de observație și alte instrumente. Regăsim aceste

tipuri de evaluare și în cadrul proiectului AECLIL, acestea fiind descrise în amănunt în capitolul următor.

Mai mult decât atât, evaluarea în CLIL, ca în orice alt domeniu educațional, trebuie să satisfacă niște criterii de calitate, două dintre care sunt esențiale: *validitate* și *fidelitate* (Barbero, 2009: 108). Evaluarea formativă trebuie să fie sprijinită de instrumente de evaluare „valide", adică de instrumente care să măsoare exact ceea ce se dorește evaluat cu ajutorul lor și care să fie în perfectă concordanță cu obiectivele de predare. Evaluarea trebuie să ofere și feedback „fidel" pentru cel care învață sub forma unor criterii, scoruri și descriptori cu ajutorul cărora se pot cuantifica, evalua și interpreta rezultatele procesului de învățare. Evaluarea fidelă este corectă, precisă și consecventă: același rezultat este evaluat ca fiind același sau rezultate similare sunt evaluate ca fiind aceleași (sau aproape aceleași) dacă evaluarea este repetată sau dacă mai mulți evaluatori realizează o evaluare cu același instrument independent față de ceilalți.

Așadar, evaluarea este de importanță maximă datorită efectelor sale asupra învățării; ea trebuie să acopere atât conținutul, cât și limba și să ia în considerare toate aspectele comunicării CLIL în contextul ei specific. Un efect pozitiv al evaluării CLIL îl constituie conștientizarea, din partea elevului, a gamei vaste de abilități care pot fi dezvoltate prin această abordare în locul focalizării pe o serie specifică de date.

Aspecte specifice

O chestiune aparte este relevantă și specifică pentru CLIL: ce anume să fie evaluat? Să se evalueze doar conținutul sau limba și conținutul separat? Răspunsul la această întrebare nu poate fi separat de o viziune clară asupra ceea ce este CLIL și de nevoile care vor trebui satisfăcute într-un context social și educațional specific.

CLIL încorporează rezultatele multor studii canadiene și americane despre predare bilingvă atât în ceea ce privește fundamentarea teoretică, cât și terminologia. De pildă, distincția BICS / CALP, exprimată de Cummins (2000; vezi *Predare și învățare în CLIL* în această carte) și amintită mai devreme, însumează, prin două abrevieri simple, o varietate de utilizări ale limbii, scoțând în evidență limitele învățării limbilor străine axate pe comunicarea în contexte cotidiene (BICS) și, în același timp, explicând nevoia de a aborda, într-o manieră specifică, limbajul academic (CALP) necesar învățării diferitelor materii:

> Competențele simple de comunicare pot ascunde carențe relative în cunoștințele de limbă ale elevilor necesare pentru a putea răspunde așteptărilor cognitive și academice din clasă. Limbajul utilizat în timpul jocului cu mingea este foarte diferit de limbajul folosit pentru a calcula, pentru utilizarea unui raportor, pentru unghiul obtuz al unui paralelogram și apoi pentru construirea unei diagonale între cele două unghiuri obtuze pentru a investiga dacă aceasta formează două triunghiuri congruente. (Baker, 2001: 169).

Trebuie, totuși, să remarcăm diferențele dintre contextul social american și/sau canadian, pe de-o parte, și cel european din prisma învățării limbilor străine. Contextul descris de Cummins și Baker este caracterizat de utilizarea limbii engleze ca limbă de predare alături de alte limbi ale unor comunități de imigranți, utilizate în viața de zi cu zi. Cu alte cuvinte, contextul la care se referă acești autori este unul în care lecțiile sunt predate cu precădere în limba engleză unei audiențe neomogene din punct de vedere lingvistic (pentru care *limba vehiculară* poate să fie

limba maternă sau o a doua limbă), la niveluri diferite de competență și în care a doua limbă este cea învățată și folosită de elev în țara de imigrație.

Această învățare cu focus dublu este, așadar, o soluție pentru incluziunea elevilor cu o altă limbă maternă față de limba de predare în cadrul curriculei generale:

> [...] integrarea obiectivelor de limbă și conținut în planurile de lecție s-a implementat ca o soluție la dilema legată de cum să se predea engleza la elevi diverși din punct de vedere lingvistic și cultural (Short, 1993: 2).

În Europa, situația este diferită și mai variată. Platforma pentru învățământ european a Consiliului Europei (2010) scoate în evidență statutul diferit al limbilor în sistemul educațional european: limba poate fi studiată ca o materie, ca o limbă străină sau maternă sau prin studiul unei alte discipline. CLIL se potrivește acestui context și ia forma unei abordări prin care o materie, sau o componentă a acesteia, este predată într-o limbă alta decât cea maternă. Învățarea limbii prin studiul unei discipline ca o resursă pentru susținerea multilingvismului și ca un stimulent lingvistic (Comisia comunităților europene, 2003) presupune, după cum știm, o preocupare pentru felul în care sensurile sunt create prin limbă și pentru felul în care se sugerează similitudinile între învățarea în limba maternă și cea în limba străină.

În ciuda diferențelor care caracterizează învățarea CLIL în Europa (Eurydice, 2006), există un aspect comun în fiecare țară, evident printre partenerii în cadrul acestui proiect: limba *vehiculară* (nu neapărat limba engleză) este, în general, *străină* pentru toți elevii din clasă indiferent de limba lor maternă; CLIL nu înlocuiește predarea limbilor străine – mai precis limba ca disciplină de studiu –, ci are loc în paralel cu astfel de ore de curs.

Predarea CLIL în Europa – reprezentată de toți partenerii de diferite naționalități din cadrul acestui proiect – se poate baza, de fapt, pe o serie de caracteristici comune privitoare la obiective și condițiile de învățare. Din acest motiv, evaluarea are și ea niște trăsături specifice care nu sunt complet similare cu cele ale evaluărilor din cadrul altor contexte educaționale, cum ar fi Canada sau SUA, unde cunoașterea limbii de predare – care poate fi diferită de limba maternă – este esențială pentru succesul social și integrarea în societate (Llinares et al., 2012) și unde evaluarea formativă tinde să separe în mod inevitabil limba de conținut:

> Profesorii nu por fi siguri că elevul este pur și simplu incapabil să demonstreze cunoștințe datorită unei bariere lingvistice sau dacă, într-adevăr, elevul nu cunoaște conținutul materialului evaluat. Și totuși trebuie făcută o distincție, în special în cazul în care elevul nu izbutește la o anumită materie (Short, 1993: 3).

Așadar, în ceea ce privește întrebarea ce anume se evaluează în CLIL, dacă să se evalueze cele două componente împreună sau separat, există mai multe poziții în Europa, chiar dacă până acum nu s-a propus un model veritabil de evaluare. Așa-numita CLIL „europeană" spune clar că atenția trebuie focalizată pe conținut, iar limba are rolul de a instrumenta dezvoltarea conținutului (Coyle et al., 2010). Acest lucru nu înseamnă că problema limbii sau a corectitudinii formale nu există, însă acestea trebuie rezolvate prin practicarea CLIL.

Pe de-o parte, unul dintre principiile de bază ale CLIL este *input-ul comprehensibil* (sau conținutul inteligibil), adică înțelegerea mesajului sau a textului trebuie să fie asigurată de strategii specifice de *eșafodaj*; pe de altă parte, corectitudinea lingvistică trebuie asigurată prin alte

căi decât cele tradițional utilizate în predarea limbilor străine, cum ar fi alocarea de timp pentru corectări, prin ceea ce Do Coyle numește „clinică lingvistică”:

> Este important să fim clari că aceasta [prioritizarea conținutului în procesul de evaluare] nu înseamnă ignorarea tuturor erorilor și lipsa oricăror evaluări ale cunoștințelor de limbă, dar putem crea oportunități specifice pentru a face acest lucru în locul oferirii unui feedback corectiv în mod continuu, care poate submina siguranța cunoașterii conținutului. „Clinica lingvistică” poate fi o versiune potențial utilă pentru această practică: din când în când, profesorul adună erori de limbă care necesită discuție la nivelul clasei și ține o „minilecție de limbă”, explicând elevilor că acesta este un pas necesar pentru a îmbunătăți comunicarea despre conținuturi (Coyle et al., 2010: 120).

Un cadru conceptual pentru CLIL

În CLIL, atenția principală este acordată conținutului; acest lucru înseamnă că evaluarea în CLIL poate avea mai multe în comun cu evaluările din cadrul altor materii decât cu testele de limbă convenționale. În general, testele dezvoltate pentru a evalua cunoștințe de limbă tind să nu corespundă cu nevoile CLIL. Aceste teste în general măsoară, în plus față de corectitudinea gramaticală, competențe de comunicare, care în general sunt identificate prin limbajul BICS în cadrul combinației BICS/CALP, după cum s-a precizat mai devreme. Limbajul CLIL este un limbaj academic (CALP), folosit pentru învățarea unor materii și care utilizează structuri și vocabular într-o formă mai specifică, mai formală, or acest tip de limbaj nu poate fi foarte bine identificat prin comunicare despre aspecte cotidiene.

Disciplinele așa-zise non-lingvistice sunt exprimate și concretizate mai ales prin limbaj. CLIL servește exact acest scop: să evidențieze integrarea aceasta prin îmbunătățirea învățării, care are un focus dublu. Pentru a putea atinge acest obiectiv, trebuie să avem un punct de referință, un cadru care ilustrează modalitățile prin care cunoștințele la niveluri diferite de complexitate cognitivă sunt integrate și exprimate prim limbă; cu alte cuvinte, trebuie să reprezentăm felul în care cele patru C-uri formulate de Do Coyle – conținut, comunicare, (cultură) și cogniție – sunt integrate în comunicarea specifică fiecărei discipline. În acest scop propunem un cadru care integrează conținuturi de complexități diferite, funcții CALP și competențe cognitive (Barbero, 2012; vezi tabelul 1). Acest cadru se bazează pe cadrul de cunoștințe al lui Mohan (1986), o taxonomie în cadrul căreia cunoștințele sunt conceptualizate prin relația lor cu limba la trei niveluri: *1. clasificare / concepte; 2. principii / procese; 3. evaluare / creație* și manifestările lingvistice ale acestora: *descriere, secvențiere, opțiuni*. Acest cadru include și dimensiunea cognitivă *prin procesarea de ordin inferior*, cum ar fi recunoașterea, identificarea, clasificarea, respectiv *procesarea de ordin superior*, cum ar fi explicarea, aplicarea și construirea unor concepte noi prin alăturarea mai multor elemente, precum și formularea de judecăți critice (Anderson și Krathwohl, 2001, menționați de Coyle et al., 2010).

Conținut	*Competențe de gândire*	*Limbă*	
Structura cunoștințelor	*Procesare de ordin inferior*	*Funcții CALP*	*Structuri lingvistice Vocabular*
Concepte / clasificare	definire identificare clasificare	**descriere** identificarea elementelor în contextul lor clasificarea obiectelor & ideilor prin prisma caracteristicilor lor identificarea & descrierea de informații	Vocabular specific + gramatică
Structura cunoștințelor	*Procesare de ordin superior*	*Funcții CALP*	*Structuri lingvistice Vocabular*
Principii / Relații	explicare formularea de ipoteze aplicare comparare rezolvarea de probleme	**secvențiere** explicarea principiilor de organizare & procese de raționare generarea de ipoteze despre cauze & efecte anticiparea implicațiilor, formularea de ipoteze aplicarea unui model realizarea unei cronologii, a unui ciclu sau a unei secvențe narative descrierea unor proceduri de rezolvare a problemelor aplicate pentru situații reale	sintaxă + tipologii textuale
Evaluarea / creație	evaluare exprimarea de opinii formularea de opțiuni creație	**alegeri** rezumarea informației, încorporarea informației noi alături de cunoștințele mai vechi identificarea criteriilor, explicarea priorităților, formularea de motive pentru judecăți, confirmarea adevărului	Utilizarea creativă a structurilor și vocabularului

Tabelul 1. Un cadru conceptual pentru CLIL

Acest cadru se poate explica în felul următor:

– - Primul nivel este *faptic*: itemii sunt identificați în contextul lor concret. Acest nivel este sau poate fi legat de experiențe concrete (Cummins, 2000: 65). Din punct de vedere lingvistic, el corespunde descrierii și organizării informațiilor (de pildă colectarea de informații pe mai multe categorii: Cine?, Ce?, Unde?, Cum?, Când?, Care concepte?).
– - Al doilea nivel se referă la *relația* dintre concepte (sau itemi). Întrebările sunt: ce *principii* există? Cum se leagă unele de altele? (cauză-efect, consecințe, metode și tehnici, reguli etc.). Ce se întâmplă? Care sunt *procesele, procedurile* sau rutinele? Cel de-al doilea nivel este, așadar, al principiilor, care sunt exprimate lingvistic prin succesiuni: interpretarea datelor și formularea de concluzii, formularea și testarea de ipoteze, identificarea cauzelor și efectelor.
– - Al treilea nivel implică gândire mai abstractă. Întrebările sunt: Care sunt motivele tipice pentru alegerea unui obiect sau a unei acțiuni în defavoarea altora? Care sunt *opțiunile*, alternativele, deciziile? Cum se poate procesa informația într-o manieră originală?

Pentru a putea răspunde cu succes la aceste întrebări, este nevoie de *competențe de gândire* (coloana din mijloc), atât de *ordin inferior*, cât și de *ordin superior*. Exemple de gândire de ordin inferior în ceea ce privește conținutul sunt memorarea unor date, identificarea vocabularului, repetarea de definiții. Gândirea de ordin superior înseamnă utilizarea limbii pentru a analiza, sintetiza, evalua. Suprapunerea terminologiei legate de competențele de gândire pe de-o parte și funcțiile lingvistice pe de altă parte (de pildă informare, explicare, analizare, concluzionare, evaluare) sugerează existența unei legături strânse între funcțiile lingvistice și nivelurile competențelor de gândire. Funcțiile lingvistice necesare pentru activitățile de conținut care necesită competențe de gândire de ordin inferior tind să fie exprimate prin structuri gramaticale simple. În schimb, activitățile de conținut care necesită competențe de gândire de ordin superior de regulă implică nu doar limbaj mai complex, dar și mai mult limbaj (Chamot, O'Malley 1994).

Dorim să arătăm în Tabelul 1 felul în care diferitele componente sunt integrate în CLIL și să evidențiem faptul că dobândirea de cunoștințe de limbă formează contextul pentru utilizarea și dezvoltarea competențelor cognitive, precum și pentru învățarea conținutului unei materii. Lecturat orizontal, acest cadru poate descrie stadii ale învățării (de pildă însușirea conceptelor și a clasificării lor); în schimb, lecturarea pe verticală indică stadiile unui proces: identificarea datelor, a caracteristicilor acestora, integrarea lor într-un proces anume, până la nivelul mai ridicat al creativității și al gândirii critice. Din punct de vedere educativ, această schemă vă permite să:

– Determinați nivelul de complexitate a conținutului (structura cunoștințelor);
– Identificați resursele lingvistice necesare pentru a exprima această complexitate;
– Scoateți în evidență competențele cognitive care îi permit profesorului să planifice pe baza acestei integrări;
– Oferiți căi care să progreseze de la simplu la complex;
– Pregătiți activități de sprijin (eșafodaj);
– Identificați formulele de evaluare cele mai corespunzătoare;
– Asigurați concordanță între scopurile predării/învățării și cele ale evaluării.

Evaluarea, mai ales cea formativă, va fi inclusă în această schemă. Am utilizat acest cadru pentru a analiza și clasifica activitățile în AECLIL și pentru a construi grile de evaluare.

Activități în CLIL

Activitățile sunt cele prin care învățarea se realizează cu adevărat, așadar predarea CLIL de succes depinde în mare măsură de felul în care acestea sunt alese și organizate.

Putem grupa activitățile în două categorii generice: *exerciții* și *sarcini* (Barbero, 2012). În general, exercițiile testează anumite elemente de cunoștințe. În cadrul cursurilor de limbă, exercițiile tind să se axeze pe aspecte formale ale limbii și sunt de regulă structurate de către profesor. Sarcinile, în schimb, implică practicarea cunoștințelor în vederea obținerii unor rezultate; în ceea ce privește limba, sarcinile tind să se centreze pe semnificațiile pragmatice și elevii se bucură de mai multă libertate în alegerea propriilor structuri lingvistice.

De fapt, termenul de „sarcină" și aplicarea sa concretă în procesul de predare și învățare s-au bucurat de mai multe definiții. De exemplu, o sarcină se poate defini ca fiind „un produs sau o activitate care necesită ca, printr-un proces de gândire, elevii să ajungă la un rezultat pornind de la niște informații date", sau ca fiind „o activitate care necesită ca elevii să utilizeze limbă, cu accept pe sensuri, în vederea atingerii unui obiectiv" (Ellis, 2003: 4). În ciuda varietății definițiilor, trăsăturile sarcinii s-au descris clar:

- Sarcina este un plan de lucru.
- Sarcina înseamnă atenție acordată în primul rând sensului: ea încorporează o legătură lipsă, ceea ce motivează elevii să utilizeze limbaj pentru a o realiza.
- Ea implică procese de utilizare a limbii din lumea reală.
- Implică procese cognitive cum ar fi selectarea, clasificarea, ordonarea și evaluarea de informații pentru a putea rezolva sarcina; aceste procese influențează, dar nu determină opțiunile lingvistice.
- O sarcină are un „rezultat al comunicării" clar definit (ibid., 9).

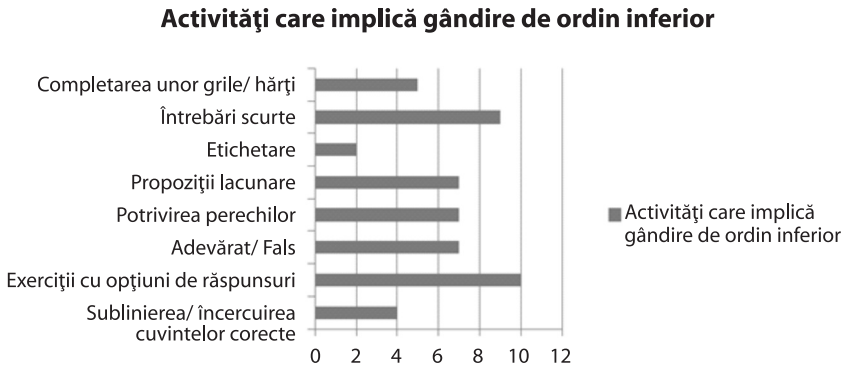
Atât exercițiile, cât și sarcinile își au locul în sala de clasă, însă este clar că sarcinile sunt, în general, cele mai potrivite pentru CLIL datorită faptului că sunt activitățile tipice materiei, cu genuri, convenții culturale și structuri specifice, care solicită elevilor să angajeze cunoștințe și deprinderi în mod independent.

Am categorisit activitățile produse în cadrul primei administrări a modulelor partenerilor, după cum reiese din următoarea propunere de cadru (Tabelul 2).

Conținut	*Obiective de învățare*	*Strategii*
Structura cunoștințelor	*Competențe de gândire / Funcții lingvistice CALP*	*Activități (exerciții și sarcini)*
Concepte / descriere	Cine? Ce? Unde? **Abilități de gândire de ordin inferior** Recunoaștere (cuvinte, elemente, ...) definire identificare clasificare descriere (obiecte, elemente, ...)	– recunoaștere (cuvinte, imagini) – subliniere – încercuiește cuvântul care nu se potrivește – completarea unor tabele / hărți / grile – opțiuni multiple (multiple choice) – adevărat / fals – alcătuirea de perechi (cuvinte, cuvinte și definiții, începuturi și sfârșituri de fraze) – propoziții lacunare – completarea de fraze – etichetare – întrebări deschise
Principii / procese / succesiuni	Care relații dintre concepte? Care principii? Care procese / proceduri / rutine? **Abilități de gândire de ordin superior** Descrierea de procese Rezolvarea de probleme Organizarea unor succesiuni	– explicarea unor grafice / hărți – completarea unui flowchart / a unei diagrame – desenarea unei hărți, a unui flowchart, a unei grafice – rezolvarea de probleme – organizarea frazelor în ordinea corectă – completarea unui raport de laborator – redactarea unui raport de laborator
Creație / evaluare / opțiuni	Care sunt opțiunile, alternativele, deciziile? Cum se poate elabora informație într-o formulă originală? **Abilități de gândire de ordin superior** Elaborarea de informații într-o formulă personală Creație Evaluare Formularea unor alegeri	– redactarea unui eseu – redactarea unui raport de laborator cu comentarii personale – prezentare PowerPoint – joc de roluri

Tabelul 2. Cadrul conceptual pentru CLIL și clasificarea activităților

După cum se poate vedea, la primul nivel (concepte / descriere) găsim activități – întrebări scurte, activități de etichetare, completare de fraze lacunare, alcătuirea de perechi, adevărat / fals, opțiuni multiple *(multiple choice)* – folosite de regulă în cadrul cursurilor de limbă (Tabelul 3 prezintă cât de larg răspândite sunt fiecare dintre aceste tipuri de activități în modulele din acest proiect).



Tabelul 3. Activități care implică abilități de gândire de ordin inferior

Toate aceste activități au caracteristicile unui exercițiu: oferă un singur răspuns, de regulă *rezumat* într-un singur cuvânt, o expresie sau o propoziție, sau nu oferă nici măcar un cuvânt, ca de exemplu în activitățile unde trebuie conectate diferite segmente, expresii, cuvinte sau imagini; *creativitatea* și autonomia elevului nu sunt solicitate deloc: doar cunoștințele sale sunt evaluate. Trebuie reținut, totuși, că în contextul CLIL aceste cunoștințe nu sunt niciodată de natură pur lingvistică; vocabularul mai ales nu este, sau nu este doar, o categorie lingvistică, ci indică conținut legat de o anumită disciplină, cum ar fi de exemplu concepte și procese într-un domeniu științific:

> Ar putea fi util să se împartă cuvintele din științele exacte în diverse tipologii sau categorii [...]. Există cuvinte – *care denumesc* – care denotă obiecte sau entități identificabile, observabile, reale, [...] alte cuvinte – *cuvinte ce descriu procese* – se pot referi la procesele specifice științelor; [...] cea de-a treia categorie, cea mai vastă – *conceptele* –, denotă concepte diverse. [Nu în ultimul rând,] există cuvinte care au atât un sens științific, cât și unul cotidian, cum ar fi *muncă*, *energie*, *putere* ... (Wellington, Osborne, 2001: 20).

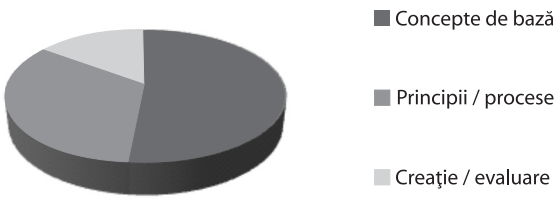
Studiul vocabularului în CLIL este, așadar, departe de a fi prisos: identificarea unui termen, a unei definiții înseamnă de fapt recunoașterea dobândirii de cunoștințe într-un fel prin studiul disciplinei și distincția între utilizarea vocabularului cotidian și cea a limbajului academic. Studiul vocabularului este, deci, caracterizat printr-o serie de activități specifice. Din punct de vedere cognitiv, se recomandă mai degrabă competențe de gândire de ordin inferior, cum ar fi recunoașterea, identificarea, definirea și clasificarea. Acestea sunt totuși activități de sprijin atunci când se oferă eșafodaj în învățare.

La al doilea nivel sunt activități cum ar fi completarea sau explicarea unor grafice,

hărți conceptuale, diagrame, reconstruirea de texte (când toate fragmentele sunt date, însă într-o ordine oarecare), completarea unor rapoarte și redactarea de rapoarte pe baza unei soluții determinate de o anumită metodă. Acestea sunt activități care au, în mare parte, caracteristicile sarcinilor care necesită competențe de gândire tipice pentru învățarea unor discipline, cum ar fi rezolvarea de probleme, stabilirea unor relații, explicarea unor procese, tranzacții la cele mai înalte niveluri, dar creativitatea și autonomia elevului sunt limitate datorită faptului că aceste activități sunt sprijinite de diferite tipuri de eșafodaj: cadre, diagrame, hărți etc.

La al treilea nivel se regăsesc, în principiu, aceleași activități tipice pentru diferitele discipline: rapoarte, fișe de laborator, prezentări, simulări, jocuri de rol, dar sarcina de organizare a cunoștințelor și deprinderilor este complet delegată elevilor și creativității lor: elevul alege în mod independent formele lingvistice necesare pentru a structura rezultatele. Ca urmare, procesele cognitive, analiza, explicarea, compararea și concluzionarea sunt realizate autonom, fără sprijin.

În ce măsură sunt activitățile de la cele trei niveluri descrise în modulele proiectului? Tabelul 4 ilustrează distribuția lor.



Tabelul 4. Activități AECLIL

Mai mult decât jumătate din activități (55%) corespund primului nivel și au ca obiectiv dobândirea unor concepte de bază; verifică cunoștințe individuale, mult sprijinite prin eșafodaj și care nu solicită creativitatea elevilor. Mai mult decât atât, în cadrul multor module (40%) toate activitățile sunt incluse la primul nivel fără a progresa la următorul.

Într-o măsură mai mică, al doilea nivel al cadrului are activități mai specifice pentru studiul disciplinei, cum ar fi identificarea unor principii și relații și implementarea unor procese. Dar la acest nivel sarcinile sunt puternic sprijinite de eșafodajul corespunzător.

Exemple de activități la al treilea nivel al cadrului sunt rare, mai precis există doar câteva exemple de rezultate care necesită elemente din disciplină specifice elaborate autonom de către elevi.

Motivele pentru aceste alegeri nu au fost investigate. Aceste motive pot fi numeroase: ce țin de clasă, de natura experimentală a CLIL în unele contexte educaționale. Totuși, nu pot fi excluse mai multe cauze generale, cum ar fi de exemplu lipsa studiilor detaliate despre genuri pentru diferite discipline și, deci, lipsa materialelor de sprijin specifice.

De fapt, provocarea reală CLIL este atingerea unor niveluri ridicate de competență disciplinară utilizând limba străină drept mijloc pentru aceasta.

Instrumentele de evaluare

Evaluarea formativă trebuie nu doar să fie concordantă cu obiectivele, dar trebuie să poată oferi și feedback clar elevilor pentru a-i ajuta să-și identifice cu adevărat neajunsurile. Așadar, cadrul propus mai sus poate fi utilizat nu doar pentru conceperea de activități și unități de învățare pentru nivelurile dorite, ci și pentru elaborarea testelor ca instrumente de evaluare și măsurare a rezultatelor și pentru oferirea de feedback relevant (Barbero, Maggi 2012). Acest cadru s-a folosit pentru dezvoltarea *grilelor* în cadrul modulelor din proiect, după cum vom ilustra mai jos.

În ceea ce privește măsurătorile, există diferențe majore între activitățile care au trăsăturile unor *exerciții* și cele care au caracteristicile unor *sarcini*. În cazul primelor, cum ar fi exerciții de tipul completare, potrivire de perechi, opțiuni multiple *(multiple choice)* sau răspunsuri la întrebări închise, în general răspunsurile pot fi pur și simplu corecte sau incorecte, în timp ce în cazul activităților tip sarcină, care implică creativitatea elevilor, abilități de recapitulare personală, răspunsurile nu se prea pot prezice într-o măsură mare de fiecare dată.

În timp ce măsurarea rezultatelor identificate ca fiind sarcini este o activitate complexă care necesită instrumente specifice (vezi secțiunea următoare), măsurarea exercițiilor nu este atât de problematică: trebuie calculat numărul de răspunsuri corecte și acordat un calificativ. Numerele în sine nu oferă un feedback amănunțit elevilor datorită faptului că nu se oferă nicio descriere a rezultatelor.

Evaluarea sarcinilor

Formulele tradiționale de evaluare în cadrul cărora performanțele sunt măsurate pur și simplu prin acordarea unui scor nu sunt potrivite pentru CLIL, cadru în care trebuie îmbunătățite atât conținutul, cât și limba, iar activitățile dezvoltate tind să fie activități „reale" în cadrul unui domeniu anume.

Evaluarea sarcinilor tipice pentru disciplină poate fi legată de ceea ce se numește evaluare autentică.

> Evaluarea autentică are loc atunci când legăm evaluarea de tipuri de activități desfășurate de persoane reale, spre deosebire de simpla solicitare de răspunsuri care necesită doar răspunsuri simple, ușor de evaluat. Evaluarea autentică este o verificare a performanței corespunzătoare pentru că prin ea ne putem da seama dacă elevii pot folosi în mod inteligent ceea ce au învățat în situații care pot fi legate de experiențele adulților, respectiv dacă ei pot înnoi sau schimba situații vechi (Wiggins, 1998; citat în Serragiotto, 2007).

Cele mai potrivite instrumente de evaluare a competențelor integrate în cadrul sarcinilor disciplinare autentice sunt *grilele de evaluare*.

Grilele de evaluare

Grila este un instrument de evaluare sub forma unei matrici, utilizată pentru evaluarea performanțelor elevilor. Ea ar trebui să poată defini ceea ce elevi știu și ceea ce știu să facă. Grila conține o listă de caracteristici ale performanțelor care vor fi evaluate: coloanele conțin *descriptori*, scoțând în evidență particularitățile acestor performanțe și scorurile corespunzătoare.

Există multe avantaje ale utilizării grilelor pentru evaluarea elevilor.

Grilele:

- oferă feedback profesorilor și elevilor;
- reprezintă un ghid pentru elevi și profesori, unul mult mai explicit decât un simplu scor numeric;
- fac evaluarea mult mai obiectivă și mai fidelă;
- reduc timpul necesar pe care profesorii îl dedică evaluării activităților elevilor.

Acest potențial este deosebit de util în CLIL, unde învățarea trebuie sprijinită prin diferitele ei componente, iar elevii trebuie ghidați pentru a-i face conștienți de ceea ce dobândesc.

Există două tipuri generice de grile: grile holistice și analitice.

Grilele holistice

O *grilă holistică* evaluează produsul finit sau performanța ca întreg și descrie activitatea la diferite niveluri de calitate, fiecare nivel corespunzând unui scor anume. Este un soi de evaluare sumativă datorită faptului că necesită ca profesorul să acorde un scor întregului proces sau produsului final fără a judeca fiecare componentă în parte (Mertler, 2001). Scorul acordat în cadrul unei grile holistice se referă la calitatea globală a unui conținut sau a unei competențe specifice. Avantajele grilelor holistice sunt rapiditatea notării și formularea unui rezumat privitor la realizările elevului. Dezavantajul este faptul că ele oferă doar feedback limitat (Taggart et al., 1998). Tabelul 5 de mai jos conține exemple de grile holistice, discutate în cadrul celei de-a doua întâlniri a partenerilor, în Perpignan.

Scoruri	Descriptori
1 Nesatisfăcător	Elevul nu relevă cunoștințe despre subiect și vocabularul specific.
2 Aproape satisfăcător	Elevului îi lipsesc cunoștințele de bază și utilizează vocabularul specific în mod eronat.
3 Satisfăcător	Elevul deține cunoștințe esențiale despre subiect. Folosește vocabularul specific corect.
4 Bine	Elevul stăpânește cunoștințele despre subiect. Folosește vocabularul specific în mod corespunzător.
5 Excelent	Elevul demonstrează o cunoaștere completă și amănunțită a subiectului.

Tabelul 5. Exemplu de grilă holistică

Grilele analitice

Grilele analitice se bazează pe criterii și evaluează performanțele sumative sau formative în funcție de mai multe dimensiuni (Taggart et al., 1998). Feedbackul oferit elevilor este mai amplu decât în cazul grilelor holistice. Din acest motiv, avantajele acestui tip de abordare sunt posibilitatea oferirii unei evaluări detaliate legate de sarcini și crearea unui profil al abilităților și punctelor slabe specifice fiecărui elev (Mertler, 2001). Dezavantajele sunt, evident, mai ales pentru profesor: grilele analitice necesită mai mult timp decât cele holistice datorită faptului că munca individuală trebuie examinată separat în vederea fiecărui criteriu ales pentru evaluarea sarcinii.

O grilă analitică necesită în mod obligatoriu următoarele componente: un comportament identificat în cadrul *sarcinii evaluate*; caracteristicile sarcinii care vor fi evaluate (*criterii*), *descriptori* care descriu nivelurile de performanță, o scală pentru acordarea *scorurilor* pentru trei sau mai multe niveluri de performanță și utilizate pentru a nota rezolvarea sarcinilor de către elevi (Taggart et al., 1998).

Trebuie să existe o concordanță perfectă între obiectivele de învățare, alegerea criteriilor și descrierea și evaluarea rezultatelor. Acest aspect este deosebit de relevant în CLIL din moment ce toate componentele sale trebuie incluse. Cadrul conceptual descris mai sus poate răspunde acestei nevoi. Acest cadru a fost folosit pentru a dezvolta o grilă analitică de referință (Barbero, Maggi, 2011), obiectul unei prezentări și al unei discuții în cadrul celei de-a doua întâlniri în Perpignan (vezi Tabelul 6).

CONȚINUT

Scor		3	2	1
Subiect:	**Concepte Clasificare**	Identifică concepte, le clasifică și formulează ipoteze verificabile legate de proces / rezolvarea problemei	Identifică concepte, le clasifică și formulează ipoteze legate de proces / rezolvarea problemei	Identifică concepte, le clasifică și formulează ipoteze neadecvate legate de proces / rezolvarea incorectă a problemei
	Principii Succesiuni	Parcurge procedurile, colectează și organizează date, trage concluzii corespunzătoare	Parcurge procedurile, colectează și organizează date, trage concluzii aproximative	Parcurge procedurile, colectează și organizează date, trage concluzii greșite
	Evaluare Creativitate	Evaluează rezultatele obținute, le compară cu ipotezele formulate și confirmă rezultatele	Rezultatele corespund doar parțial cu conceptele și asumpțiile formulate	Concluziile nu au nicio legătură cu conceptele și asumpțiile formulate.

Tabelul 6. O grilă generală

Aceasta este în mod clar o grilă generală care trebuie adaptată pentru fiecare situație în parte. Diferitele niveluri în ceea ce privește structura cunoștințelor – concepte, principii și relații, evaluare și creativitate – referitoare la un conținut specific se pot adapta ca și criterii într-o grilă analitică.

Grilele nu sunt altceva decât liste deschise care trebuie înnoite și adaptate continuu. Așadar, unul dintre parteneri (Universitatea Hacettepe, Ankara, Turcia) propune o grilă specifică pentru experimente și rapoarte de laborator și indică criteriile referitoare atât la concepte, cât și la procese / relații (tabelul 7). Acest tip de grilă integrează limba în conținut și devine mecanismul prin care se exprimă conținut și se organizează informația la niveluri diferite de complexitate: descriere / clasificare, procese / relații, respectiv opțiuni. Cu alte cuvinte, funcțiile CALP sunt cele dezvoltate.

Criteriile de evaluare	**Niveluri**		
	2 – complet	**1 – parțial**	**0 – deloc**
Formularea problemei de cercetare și formularea unor ipoteze	Formulează o problemă precisă și oferă ipoteze rezonabile	Formulează o problemă precisă, dar nu oferă ipoteze rezonabile	Nu formulează o problemă precisă și nu oferă ipoteze rezonabile
Selectarea variabilelor și a factorilor control	Identifică variabilele relevante și decide care vor fi ținute constante și care vor fi introduse ca variabile cu valori variabile	Identifică doar unele variabile și are dificultăți în a decide care vor fi ținute constante	Nu identifică variabilele
Formularea de observații	Realizează proceduri care necesită manipulare fină cum ar fi asamblarea și utilizarea unui sistem mai complex și a instrumentelor de măsurare cu scale complexe	Realizează manipulări de laborator elementare cum ar fi măsurători cu instrumente cu gradații unitare	Nu realizează manipulări de laborator simple cum ar fi utilizarea de instrumente de măsurare
Colectarea și procesarea datelor	Înregistrează datele corespunzătoare și procesează datele cantitative în mod corect	Înregistrează datele corespunzătoare cu greșeli sau procesează datele cantitative în mod eronat	Nu înregistrează deloc date corespunzătoare sau datele sunt incomprehensibile
Formularea de concluzii	Realizează graficele solicitate, extrage informații numerice din grafice	Realizează graficele solicitate, nu extrage informațiile numerice din grafice	Nu realizează graficele solicitate

Criteriile de evaluare	Niveluri		
	2 – complet	**1 – parțial**	**0 – deloc**
Evaluarea procedurii	Realizează calcule mai complexe utilizând date sau rezultate care implică mai mulți pași	Realizează calcule justificate utilizând date sau rezultate	Nu realizează calcule simple utilizând date sau rezultate
Interpretarea rezultatelor	Oferă explicații corecte folosind un model teoretic potrivit	Oferă explicații valide utilizând o serie de concepte științifice familiare	Nu oferă explicații
Raportul de experiment	Scrie raportul corect pentru a interpreta datele experimentale și formulează concluzii în mod independent	Scrie raportul într-un mod lipsit de coerență	Scrie un raport care nu poate exprima într-un mod științific rezultatele

Tabelul 7. Grilă de evaluare pentru cursuri care implică experimente

În ciuda acestora, și limbajul comunicării cotidiene (BICS) este implicat în cursurile de tip CLIL și poate fi evaluat separat dacă dorim să ne focalizăm asupra competențelor de comunicare în special. Așadar, de pildă, într-o prezentare orală limba poate fi evaluată în dimensiunea ei de comunicare, iar criteriile ar putea fi: *fluență*, *acurateț*e, precum în grila de mai jos (Tabelul 8), discutată în Perpignan. Aceasta poate fi corelată și combinată cu rubrica **CONȚINUT** (Tabelul 6) pentru a oferi o descriere completă a competențelor elevilor.

LIMBA

***Acurateț*e**	Control gramatical consecvent și utilizarea corespun-zătoare a vocabularului	Control gramatical potrivit și în general utilizare corespun-zătoare a vocabularului	Mici greșeli gramaticale și utilizarea de vocabular care nu duce la neînțelegeri	Face greșeli gramaticale și de vocabular în mod sistematic, dar mesajul este, în general, clar	Greșelile gramaticale sistematice și vocabularul limitat fac mesajul lipsit de sens
Fluență și interac-țiune	Se poate exprima cu naturalețe și poate interacționa cu ușurință	Se poate exprima și interacționa cu fluență bună	Se poate exprima și interacționa cu fluență rezonabilă	Poate ține un discurs și poate interacțiune cu efort și necesită ajutor	Comunicarea este complet dependentă de repetiție, reformulare și corijare

Tabelul 8. Grilă pentru evaluarea competențelor lingvistice de comunicare

Este clar că pentru grilele referitoare la limbă scala *Cadrului comun european pentru limbi* (2001) poate să ofere sprijin în pregătirea acestor descriptori.

Și alte domenii pot fi investigate și evaluate, cum ar fi competențele TIC sau munca în cooperare, în cazul cărora este necesară formularea de criterii specifice. Exemple de criterii pentru „munca în cooperare" pot fi găsite in rubricile modulelor AECLIL (*Pământul, casa noastră*; *Energie cinetică și munca; Reacții redox*).

Pași de urmat în procesul evaluării autentice

Pe scurt, pașii de urmat în procesul de evaluare autentică pot fi creionați de următoarele întrebări (Barbero, Maggi, 2011):

1. Formularea de sarcini autentice: „Ce sarcini sunt tipice pentru această materie?"
2. Dezvoltarea unui set de standarde concordante cu obiectivele de predare: „Ce vor fi elevii capabili să facă?"
3. Identificarea de criterii: „Care sunt elementele esențiale ale sarcinii?"
4. Identificarea nivelurilor de competență pentru fiecare criteriu (de regulă între doi și cinci) și atribuirea de scoruri pentru fiecare nivel în parte: „Care este nivelul de competență atins?"
5. Identificarea descriptorilor de competență pentru fiecare nivel și pentru fiecare criteriu. Descriptorii pot fi exprimați sintetic (de pildă: excelent, bine, satisfăcător, aproape satisfăcător, nesatisfăcător, sau: complet, parțial, deloc), sau analitic: „Cum pot fi descrise competențele integrate pentru fiecare scor și în relație cu fiecare criteriu?"
6. Conceperea unei grile cu scoruri și adaptată pentru fiecare performanță în parte: „Ce fel de feedback se va oferi elevului?"

Concluzii

În căutarea unui model de evaluare european CLIL am ajuns la niște concluzii de bază. În primul rând, cercetarea metodologică despre CLIL în Europa este unanimă în sublinierea *priorității* acordate conținutului, chiar și în contexte de predare/învățare cu focus dublu. Acest lucru ne conduce la ideea că în CLIL evaluarea ar trebui să fie ca acelea care se regăsesc în diferitele discipline mai degrabă decât cele utilizate în mod frecvent la orele de limbă.

În ceea ce privește în special rolul limbii, ideea este nu să se decidă dacă limba ar trebui sau nu să fie evaluată separat de conținut, ci să se evalueze felul în care limba *este integrată* cu conținutul. În acest scop am utilizat taxonomia lui Mohan, care propune o clasificare a conținutului pe niveluri de complexitate cognitivă și expresiile lingvistice care corespund fiecărui nivel. Această taxonomie, utilizată într-un proiect european CLIL anterior, a fost îmbunătățită special pentru acest proiect pentru a include toate componentele CLIL: conținut, comunicare și cultură, cogniție.

Activitățile concepute în module au fost clasificate utilizând exact acest cadru și s-a observat că cele mai multe dintre ele se regăsesc la primul nivel: mai precis, cunoștințe despre elemente sau

concepte individuale, care – din punct de vedere lingvistic – sunt exprimate în primul rând prin elemente lexicale și structuri simple.

Măsurarea învățării în cadrul acestor activități, care se realizează de regulă prin întrebări închise – completare, alcătuirea de perechi, opțiuni multiple *(multiple choice)*, adevărat / fals –, nu creează probleme pentru că scorurile se acordă pe baza numărului de răspunsuri corecte. Unii profesori, în schimb, tocmai pentru a transforma evaluarea într-un veritabil instrument de învățare (evaluare ca învățare), au oferit descriptori pentru fiecare dintre aceste scoruri, care oferă elevilor un feedback mult mai explicit decât ce poate oferi un simplu număr.

Sunt mai complexe acele evaluări de activități care implică și creativitatea elevului și în cazul cărora răspunsul nu este predictibil deloc sau este predictibil doar parțial. Acestea sunt pur și simplu activitățile tipice ale disciplinei, cum ar fi rapoarte de experimente de laborator, joc de roluri în management, pentru a numi câteva exemple din cadrul proiectului. Acestea implică un set de cunoștințe și competențe, precum și capacitatea de a face alegeri personale.

Un model de evaluare CLIL ar trebui să aibă caracteristicile evaluării autentice și să preia procedurile acesteia.

În proiectul AECLIL am adoptat un cadru cu criteriile de mai sus pentru a identifica descriptori în cadrul unei matrici de referință. Această matrice s-a adaptat în mod repetat și s-a integrat de către parteneri, care la rândul lor au propus criterii pe de o parte referitoare doar la conținut, respectiv și la conținut, și la limbă în mod separat și, nu în ultimul rând, la metodele de lucru. În acest sens, proiectul este un pas înainte în încercarea de a găsi un model de evaluare în CLIL, deși multe rămân de făcut pe viitor, mai ales în ceea ce privește conceperea unor criterii și descriptori comuni pentru diferitele discipline.

Referințe

Anderson L.W., Krathwohl D.R. (eds.), 2001: *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*, Longman, New York.

Baker C., 2006 (4th edtion): *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism,* Multilingual Matters, Clevedon.

Barbero T., 2009: "Assessment in CLIL", in Järvinen H. (ed.), *Language in Content Instruction,* University of Turku / European Commission.

Barbero T., Maggi F., 2011: "Assessment and Evaluation in CLIL", in Marsh D., Meyer O., *Quality Interfaces,* EAP, Eichstaett Academic Press UG, Eichstätt.

Barbero T., 2012: "Innovative Assessment for an innovative Approach", *PERSPECTIVES A Journal of TESOL Italy,* Special Issue on CLIL, Vol. XXXVII, n. 2, Fall 2010.

Briggs M., Woodfield A., Martin C., Swatton P., 2008: *Assessment for Learning and Teaching*, Learning Matters, Exeter.

Chamot A, O'Malley M., 1994: *The CALLA Book, Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach,* Pearson Education, Longman, Buckingham.

Commission of the European Communities, 2003: *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004 – 2006,* http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang_en.pdf

Coyle D., Hood Ph., Marsh D., 2010: *CLIL, Content and Language Integrated Learning,* Cambridge University Press, Cambridge.

Council of Europe: Education – *A platform of resources and references for plurilingual and intercultural education*, http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/le_platformintro_EN.asp.

Cummins J., 2000: *Language, Power and Pedagogy*, Multilingual Matters, Clevedon.

Ellis R., 2003: *Task-based Language Learning and Teaching*, Oxford University Press, Oxford.

European Commission, Eurydice, The information network on education in Europe, 2006: *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe,* http://ec.europa.eu/languages/documents/studies/clil-at-school-in-europe_en.pdf.

Järvinen H. (ed.), 2009: *Language in Content Instruction, Handbook,* University of Turku, http://lici.utu.fi/materials/LICI_Handbook_EN.pdf), (last access 6/8/2012).

Llinares A., Morton T., Whittaker R., 2012: ,*The Roles of Language in CLIL,* Cambridge University Press, Cambridge.

Mertler, Craig A., 2001: *Designing scoring rubrics for your classroom. Practical assessment, Research & Evaluation*. Available online: http://pareonline.net/getvn.asp?v=7&n=25 (last access 29/10/2012).

Mohan B., 1986: *Language and Content,* Addison-Wesley Pusblishing Company, Reading, Massachussetts.

Serragiotto G., 2007: *Assessment and Evaluation in CLIL,* in Marsh D., Wolff D. (eds.), *Diverse Contexts, Converging Goals,* Peter Lang, Frankfurt am Main

Short D., 1993: *Assessing Integrated Language and Content Instruction,* Tesol Quarterly, Vol. 27, No. 4.

Taggart G., Phifer S., Nixon J., Wood M., 1998: *Rubrics, A Handbook for Construction and Use,* Technomic Publishing Co., Lancaster, Basel.

Wellington J., Osborne J., 2001: *Language and Literacy in Science Education,* Open University Press, Philadelphia.

Wiggins G., 1998*: Educative Assessment. Designing assessment to inform and improve student performance,* Jossey Bass, San Francisco, CA.

Evaluarea în CLIL

Fabrizio Maggi

Spre o evaluare integrată

Proiectul nostru poartă numele AECLIL, „Assessment and Evaluation in CLIL". După cum a explicat Teresina Barbero în capitolul precedent, una dintre sarcinile proiectului a fost să ofere instrumente de evaluare CLIL, precum și informații și sfaturi specifice în privința acestui aspect fundamental al predării și evaluării în CLIL.

Evaluarea este întotdeauna o operație dificilă și delicată care trebuie abordată de către profesori într-o manieră marcată de profesionalism (Serragiotto 2006). Trebuie să fie evaluate abilitățile și cunoștințele dobândite de către elevi, dar de asemenea trebuie luat în seamă procesul prin care elevii au ajuns la anumite achiziții. Analiza procesului înseamnă colectarea de informații pentru a ajuta profesorul să reflecteze asupra rutei propuse și pentru a opera schimbări pe viitor pentru a elimina sau cel puțin pentru a reduce distorsiunile detectate care împiedică învățarea.

Menționăm aici că evaluarea trebuie să ia în calcul atât conținuturile disciplinei, cât și limba utilizată în învățarea de tip CLIL. Sunt de acord cu Serragiotto, care argumentează că „ar trebui stabilite greutatea specifică alocată conținutului disciplinei și cea alocată limbii și acest lucru trebuie comunicat elevilor." De fapt, implicarea elevilor conduce la o angajare mai activă și la motivație sporită pentru învățare.

Ambivalența învățării CLIL conduce la două aspecte interesante referitor la evaluare:

- Evaluăm nivelul învățării limbii și nivelul achizițiilor în disciplina non-lingvistică;
- Decidem dacă acestea trebuie evaluate conjugat sau separat.

CLIL indică faptul că învățarea este integrată, iar evaluarea nu poate și nu trebuie să fie doar suma celor predate separat în cadrul disciplinei nonlingvistice și la limba străină (o stare de fapt destul de des întâlnită în școlile din Italia) sau poate doar a celor predate de profesorul de disciplină în cazul bilingvismului. Acest lucru nu este ușor și necesită ca în cadrul procesului de evaluare să se țină cont de o serie de elemente cheie:

- Evaluarea competențelor lingvistice și a cunoștințelor / conținuturilor trebuie realizată împreună, posibil prin încrucișare. Acest lucru înseamnă oferirea unor grile corespunzătoare, potrivite pentru testarea limbii străine și a conținutului (grilele se regăsesc în anexe).
- Criteriile, ponderea și obiectivele evaluării trebuie să fie foarte clare și, în cazul în care este necesar, arătate elevilor.
- Auto-evaluarea are o importanță cheie. Implicarea elevilor în evaluarea propriului proces de învățare este un lucru pozitiv și deosebit de util pentru elevi.
- Din acest punct de vedere, încurajarea evaluării din partea colegilor îi poate face pe elevi să fie mai independenți și să le ofere instrumente prin care să își poată monitoriza progresul.

Rolul profesorilor

Evaluarea unei activități CLIL este complexă. După cum am văzut, fiecare activitate de evaluare ar trebui să măsoare atât atingerea obiectivelor dorite în ceea ce privește conținutul, cât și cele ale dezvoltării competențelor de limbă. Testarea sarcinilor ar trebui să fie conceptută astfel încât să poată scoate în evidență ceea ce este elevul capabil să facă în cadrul disciplinei prin una sau mai multe dintre competențele de comunicare de bază definite în *Cadrul de referință comun european pentru limbi* (2001). Evaluarea și feedbackul primit de elevi au un scop dublu: oferă informații despre două tipuri de performanță, se centrează pe două tipuri de puncte tari și carențe și fac aceste lucruri în trei domenii supuse evaluării: aria de diagnosticare, cea formativă și cea sumativă.

S-a scris foarte mult despre cele din urmă. În cele ce urmează doresc să vorbesc despre evaluarea diagnostică. Profesorii trebuie să aibă o idee destul de precisă despre nivelul elevilor lor în ceea ce privește cele cinci competențe de limbă, precum și despre cunoștințele lor în cadrul disciplinei studiate înaintea proiectării lecțiilor CLIL. Aceste cunoștințe, dobândite anterior, pot fi identificate prin chestionare, teste, portofoliile elevilor și grile de auto-evaluare. Prin combinarea acestor elemente diferite, profesorii vor putea decide care activități de limbă sunt potrivite pentru conținuturile specifice în timp ce rămân conștienți că aceste activități ar trebui să sprijine și dezvoltarea continuă a competențelor în cadrul disciplinei și limbii. Dar profesorii trebui să țină cont de faptul că evaluarea va fi eficace doar dacă are succes în a forma o veritabilă comunitate de învățare în rândul elevilor și profesorilor. Ascest lucru înseamnă că dialogul veritabil despre învățare între profesori și elevi este indispensabil. Într-o clasă CLIL, evaluarea este asociată cu interevaluarea și auto-evaluarea, care vor lua forma unui proces dinamic în continuă evoluție.

Ținând seama de faptul că nu există niciun model preferat CLIL, nicio unică metodologie CLIL, este esențial să recunoaștem faptul că nu orice tip de predare sau învățare „într-o altă limbă" poate să fie considerat CLIL. Profesorii au nevoie de un plan comun: cei implicați în planificarea și predarea curriculei CLIL ar trebui să dispună de resursele necesare definirii și sprijinirii unei interpretări contextualizate a CLIL, să poată face explicite principiile fundamentale pe care se bazează acesta și să pună în practică procese de monitorizare și evaluare rigurouase (Coyle *et al*., 2010).

Mai jos se regăsesc câteva sugestii despre aplicarea procedurilor și instrumentelor de evaluare. Bertaux et al. (2009) susțin că profesorii pot:

- Să angajeze elevii într-o cultură de evaluare pentru învățare, inclusiv prin:
  - Realizarea de legături între rezultate proiectate, competențe și procese de învățare, precum și proiectarea învățării în viitor;
  - Utilizarea de instrumente de auto-evaluare și de evaluare de către colegi;
  - Menținerea unui focus triplu pe limbă, conținut și competențe de învățare;
- Să distingă și să parcurgă caracteristici ale evaluării specifice pentru CLIL, cum ar fi:
  - Limbaj pentru scopuri diferite;
  - Lucrul cu materiale autentice;
  - Comunicarea cu vorbitori de limbă utilizată în cadrul CLIL;
  - Îmbunătățirea constantă a competențelor de limbă;
  - Nivelul de confort în ceea ce privește experimentarea cu limba și conținutul;

- Progres în atingerea obiectivelor legate de conținutul planificat, limbă și competențe de învățare;
- Formularea de distincții între greșeli de conținut și de limbă;
- Realizarea de evaluări în limba străină;

– Să pregătească elevii pentru examinări formale, inclusiv cele de importanță majoră.

Fundamentele evaluării

Lorenzo *et al*. (2009) au identificat patru aspecte cheie care servesc ca fundamente ale procesului de evaluare. În studiul lor, autorii au luat în calcul nu doar mediul, dar și politicile privitoare la limbi la nivel european prin deschiderea unei căi spre formularea de proiecte viitoare legate de evaluare. Aceste patru chestiuni cheie sunt următoarele (într-o formulă adaptată):

1. Dezvoltarea competențelor:

a. *Competențe lingvistice* conform nivelurilor definite în *Cadrul de referință comun european pentru limbi* (2001);
b. *Competențe conceptuale* legate de integrarea cu succes a conținutului și limbii;
c. *Competențe procedurale* demonstrate prin utilizarea strategiilor de comunicare, cognitive și meta-cognitive;
d. *Competențe atitudinale* care combină atât sensibilitate interculturală, cât și factori motivaționali.

2. Organizare curriculară:

a. Este *favorizat modelul învățământului bilingv* – CLIL include o largă varietate de modele posibile: imersiune singulară sau dual㠠, parțială sau completă, operarea cu diferite limbi în același timp (*translanguaging)*, unități tematice modulare și imersiuni scurte - „dușuri" de limbă *(language showers)*;
b. *Caracteristicile secțiunilor bilingve* – încorporarea conținutului materiilor implicate, limbile străine cel mai des alese (limba a doua și a treia) și compoziția grupelor: ce proporție a elevilor din școală este implicată; felul în care s-au format grupele și dacă ele reprezintă o clasă socială anume;
c. *Coordonarea integrării conținutului și limbii* – atât a actorilor: administratori; specialiști de limbă, care ar putea fi și profesori (de limbă maternă, respectiv de limbi străine) sau vorbitori nativi / utilizatori experți, asistenți didactici și specialiști în conținut; cât și a metodologiilor și materialelor utilizate (atât pentru predare, cât și testare).

3. Practici în sala de clasă:

a. *utilizarea limbii străine* – încorporarea frecvenței și funcțiilor;
b. *tipologia activităților la clasă* – inclusiv considerente legate de abordarea pedagogică,

precum și modelele de interacțiune sugerate;

c. *cuprindere lingvistică* – tematici și subiecte academice și socioculturale, meta-limbaj;

d. *dezvoltarea de deprinderi și competențe* – cuprindere, distribuție și implementare;

e. *materiale* – amestecul materialelor comerciale și adaptate, utilizarea surselor autentice de materiale;

f. *design-ul unităților de învățare* – alinierea factorilor conceptuali și lingvistici, relevață tematică, considerente textuale, conștientizare etc.;

g. *tehnici de evaluare* – amestecul obiectiv-subiectiv, utilizarea de portofolii, auto-evaluare și evaluări colective etc.

4. Nivel de satisfacție:

a. *percepții* legate de utilitatea și succesul diferitelor aspecte ale programului bilingv, inclusiv introducerea unei limbi străine în ciclul primar, creșterea numărului de ore de limbă străină prin învățarea de conținuturi integrate și cuprinderea programului din punct de vedere al numărului de elevi implicați.

Pornind de la aceste fundamente ambițioase, propunem tabelul de mai jos, care conține elementele și factorii principali privitori la evaluare și pe care profesorii ar trebui să îi cunoască.

EVALUAREA: Un cadru de sprijin pentru profesori

CUNOȘTINȚE: Profesorii CLIL ar trebui să dețină bune cunoștințe legate de
* diferite abordări de evaluare și interpretarea ei;
* concepte cheie în evaluare, cum ar fi fidelitate, validitate, criterii, scopuri;
* relația dintre metodele de evaluare, stilurile de învățare și stilurile de predare;
* diferiții pași și scopurile evaluării diagnostice, formative și sumative în CLIL;
* implicațiile legăturilor între operațiile cognitive și competențele de limbaj academic pentru evaluarea în CLIL;
* relația dintre metacogniție și practicile de evaluare în CLIL;
* felul în care se poate utiliza CEFR ca un instrument de evaluare în contexte CLIL.

CALITĂȚI: Profesorii CLIL trebuie să ia în considerare
* importanța utilizării unei varietăți de tehnici de evaluare în CLIL;
* importanța validității în evaluarea conținutului și limbii;
* importanța transparenței în ceea ce privește criteriile de evaluare în CLIL;
* necesitatea tehnicilor de evaluare care iau în considerare intelogențe multiple, diferitele stiluri de învățare etc.;
* faptul că erorile sunt un aspect natural al învățării;
* importanța feedbackului constructiv focalizat pe ceea ce fac elevii CLIL;
* nevoia de a balansa evaluarea progresului în disciplină cu cea a progresului în învățarea limbii;
* interdependența dintre conținuturi, abilitățile de gândire și cele lingvistice reflectată în produsele elevilor.

COMPETENȚE: Profesorii CLIL trebuie să poată să

* studieze și să utilizeze o varietate de metode și instrumente de evaluare;
* utilizeze tehnici de evaluare potrivite pentru diferitele faze în procesul de învățare în CLIL;
* formuleze sarcini și criterii pentru evaluarea conținutului și a diferitelor competențe de limbă;
* împărtășească criteriile de evaluare cu elevii CLIL;
* sprijine conștientizarea metacogniției în rândul elevilor CLIL prin oferirea de instrumente de auto-evaluare potrivite;
* încurajeze elevii CLIL să utilizeze aceste instrumente pentru a formula comentarii despre propriul proces de învățare;
* își evalueze propria utilizare a limbii.

SARCINI: Profesorii CLIL pot dezvolta evaluarea competențelor pentru cunoștințe de calitate prin:

* selectarea și conceperea metodelor de evaluare potrivite pentru cursuri CLIL specifice;
* conceperea și utilizarea grilelor de observare și evaluare;
* reflecție, într-o formulă structurată, asupra propriilor practici de evaluare;
* realizarea de observații privitoare la practici de evaluare;
* oferirea de feedback formativ pe mostre ale activităților elevilor CLIL;
* realizarea de analize de erori și utilizarea acestora ca un instrument de învățare;
* conceperea și implementarea instrumentelor pentru dezvoltarea competențelor metacognitive;
* reflectarea asupra propriei utilizări a limbii și autoevaluarea utilizării limbii.

PRODUSE FINALE Profesorii CLIL pot oferi dovezi despre competențe prin:

* rapoarte reflexive despre felul în care utilizează diferite instrumente de evaluare în CLIL;
* eseuri și proiecte în care demonstrează înțelegerea unor concepte cheie în evaluarea în contexte CLIL;
* exemple de instrumente de evaluare în CLIL potrivite pentru diferite stiluri de învățare și diferite tipuri de inteligență;
* activități de planificare și programare în cadrul cărora sunt identificate puncte și metode de evaluare corespunzătoare;
* exemple de instrumente de evaluare care integrează conținut, gândire și limbă (cum ar fi grilele de evaluare, listele de verificare etc.);
* exemple de feedback formativ și sumativ, oral și în scris, pentru elevi CLIL;
* exemple ale aplicării CEFR în situații specifice CLIL.

(Adaptat din *CLIL în contexte multiple*, http://clil.uni.lu; http://www.alte.org/2011/presentations/pdf/sabina-nowak.pdf)

Auto-evaluarea și evaluarea de către colegi

Utilizarea auto-evaluării și evaluării de către colegi îi sprijină pe elevi să devină mai independenți datorită faptului că aceste demersuri le dau instrumentele necesare pentru a-și monitoriza propriul progres. Auto-evaluarea și evaluarea de către colegi pot ajuta elevii să realizeze produse ale învățării la standardul dorit prin sprijinul pe care aceste tipuri de evaluare le oferă în conștientizarea efectelor activităților orale sau scrise. Datorită faptului că elevii înțeleg mai clar ceea ce se dorește de la ei, aceștia vor deveni mai capabili să-și evaluze critic propria muncă.

Pentru a confirma observațiile de mai sus, s-a distribuit un chestionar în rândul elevilor în instituțiile care au fost incluse în prima implementare a modulelor CLIL. Datele provin de la 281 elevi din rețeaua Pavia, Bulgaria, România și Germania.

Cele mai importante concluzii ale analizei acestor răspunsuri sunt redate mai jos:

1. Utilizarea limbii de predare/învățare: situațiile cele mai comune și mai confortabile.

2. Strategii de învățare: strategiile și instrumentele cele mai utile pentru finalizarea sarcinilor.

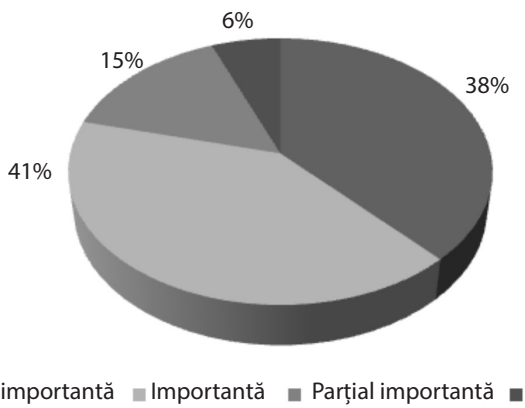
3. Ce este cel mai important când se vorbește în limba străină.

4. Problemele întâlnite în cadrul modulelor.

5. Observații generale în ceea ce privește modulele.

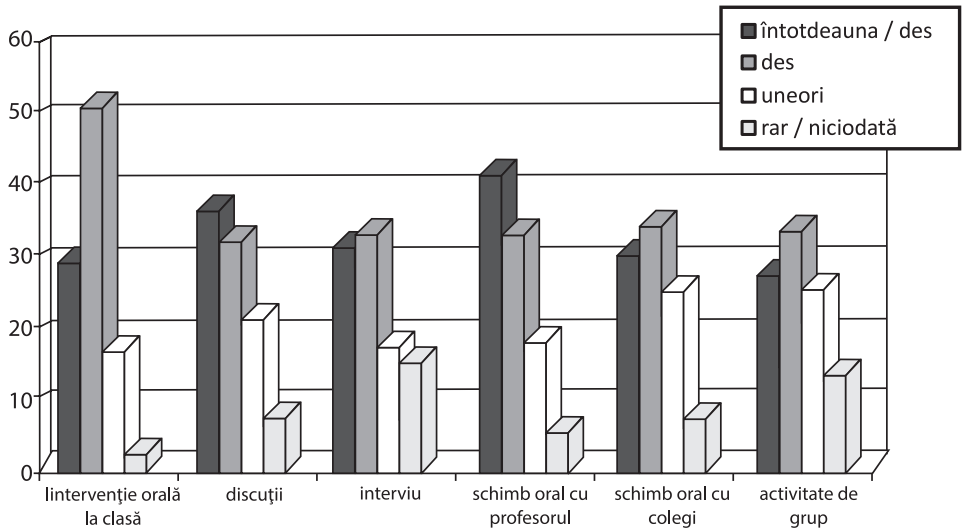
Ar fi interesant de observat ca punct de plecare felul în care elevii au răspuns la prima întrebare din chestionar, care a fost: „Cum consideri experiența ta de învățare în cadrul modulului CLIL?”.

Răspunsurile la întrebări arată rezultate foarte pozitive, 41% dintre elevi evaluând experiența globală a învățării prin CLIL ca fiind importantă și 38% ca fiind foarte importantă.

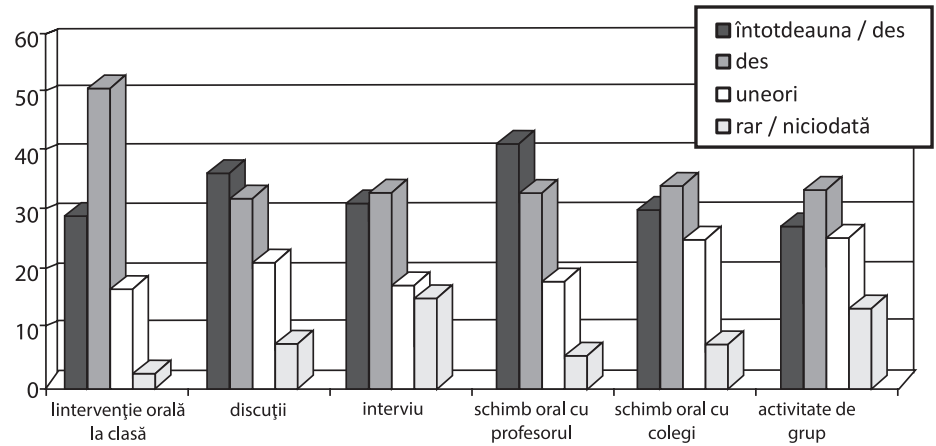


1. Utilizarea limbii de predare/învățare: situațiile cele mai comune și confortabile.

Întrebare: În care dintre situațiile de mai jos ai folosit o limbă străină și cât de des ai făcut-o?



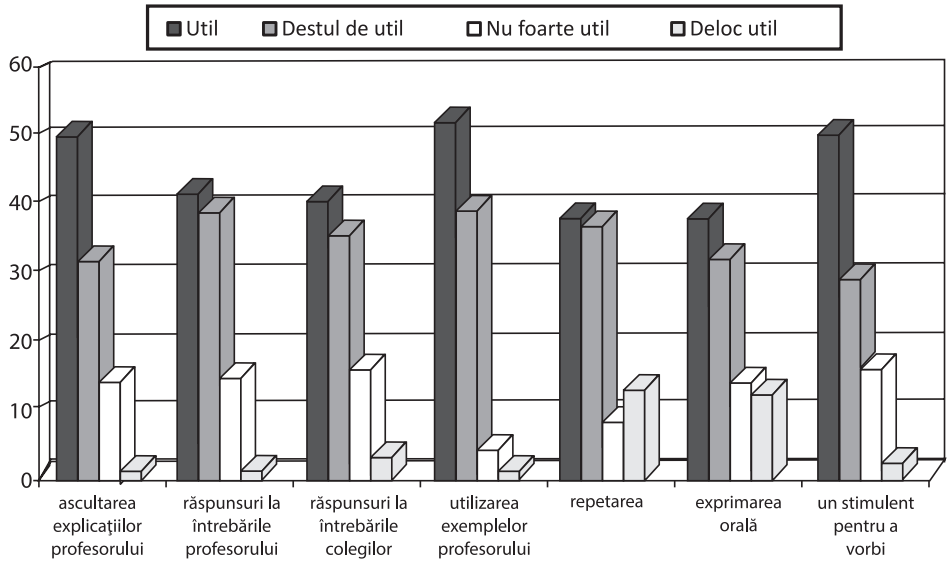
Întrebare: Cât de în siguranță / confortabil(ă) te-ai simțit în cadrul situațiilor de mai jos?



Cele mai frecvente situații în care se folosește limba de predare/învățare sunt „interacțiunea cu profesorul" (41% spun „des") și „interacțiunea cu clasa" (51% spun „întotdeauna"), în timp ce comunicarea în timpul activităților de grup, interviurile, discuțiile și schimburile orale cu colegii au primit rezultate medii similare. Răspunsurile referitoare la cele mai „confortabile" situații în privința utilizării limbii confirmă aceste rezultate, arătând că „schimburile orale cu clasa" (51%) și „schimburi orale cu profesorul" (41%) au fost percepute ca fiind cele mai confortabile situații în ceea ce privește utilizarea limbii străine.

2. Strategii de învățare: cele mai utile strategii și instrumente pentru realizarea sarcinilor

Întrebare: Care dintre strategii vi s-au părut mai utile pentru realizarea sarcinilor?



Răspunsurile elevilor arată că cele mai utile strategii folosite în efectuarea sarcinilor au fost „utilizarea exemplelor oferite de profesor" (foarte util – 53% și util – 40%), „ascultarea explicațiilor profesorului" (51%) și „utilizarea imaginilor, grilelor și graficelor ca puncte de pornire pentru a vorbi" (50%). Strategiile considerate mai puțin utile au fost „repetarea a ceea ce s-a auzit, citit sau scris" (nefolositor – 14%), urmat de „încercarea de a exprima în propriile cuvinte ceea ce s-a auzit, citit sau scris anterior" (nefolositor – 13%).

Întrebare: Care instrumente utilizate de profesor au fost mai folositoare?

Ajutoare audio/video: 180

Exemple practice: 96

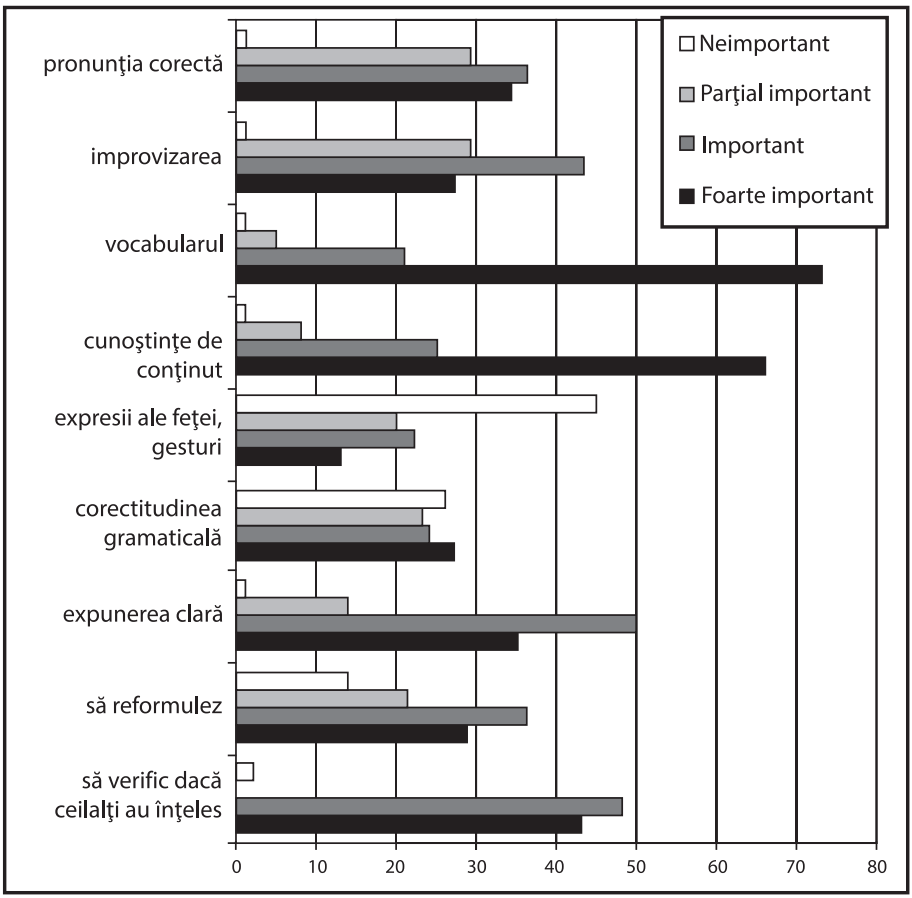
Linkuri pe internet: 123

Materiale autentice: 80

Din totalul de 180 de răspunsuri din 281, utilizarea materialelor audio / video ca stimulent pentru a vorbi a fost considerată cea mai utilă pentru învățare, urmată apoi de utilizarea link-urilor pe internet, aleasă de 123 elevi (vezi grafic în *Module CLIL* în această carte).

3. Ce este cel mai important când se vorbește o limbă străină

Întrebare: Ce ți s-a părut important când ai vorbit în limba străină în cadrul acestui modul (în cadrul acestei materii)?

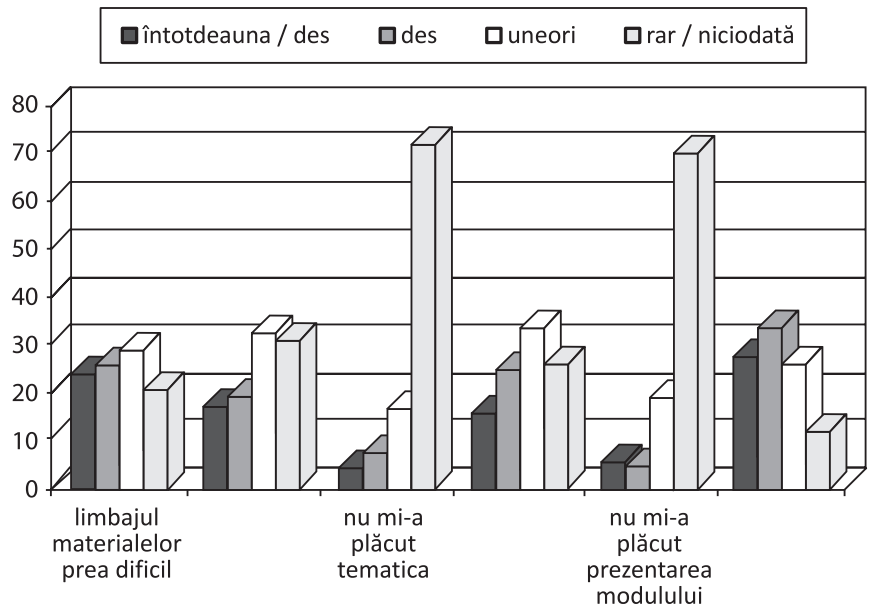


Când vorbesc în limba străină, elevii găsesc cel mai important „vocabularul" (foarte important – 73%), urmat de „cunoștințele de conținut" (66%). Este important de menționat faptul că „corectitudinea gramaticală" nu a fost considerată o chestiune relevantă în privința utilizării orale a limbii de predare/învățare. Cele mai puțin importante aspecte au fost „utilizarea expresiilor feței, a gesturilor și mișcărilor corpului" (45% deloc importante).

4. Probleme întâmpinate în cadrul modulelor

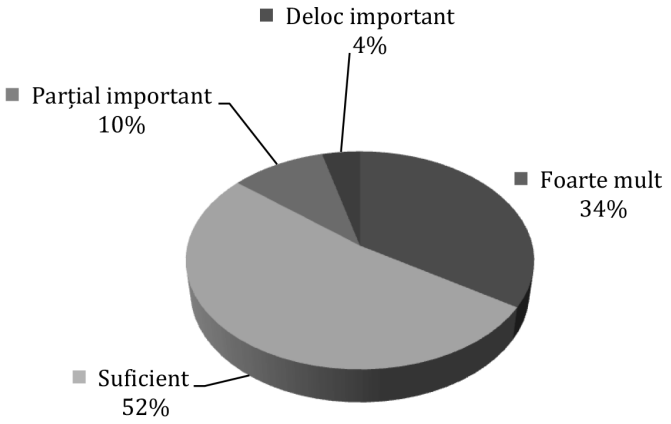
Întrebare: Ce fel de probleme au existat?

Cea mai des întâlnită problemă în rândul elevilor a fost „dificultatea limbajului materialelor" (24% - întotdeauna, 26% des), precum și „ritmul lecției", văzut ca fiind prea alert (16% întotdeauna, 25% des). O altă problemă frecventă a fost „dificultatea explicațiilor și întrebărilor profesorului" (17% întotdeauna, 19% des). Cele mai rare probleme au fost faptul că elevilor nu le-a plăcut tematica abordată în modul (72%) și „felul în care s-a prezentat modulul" (70%).

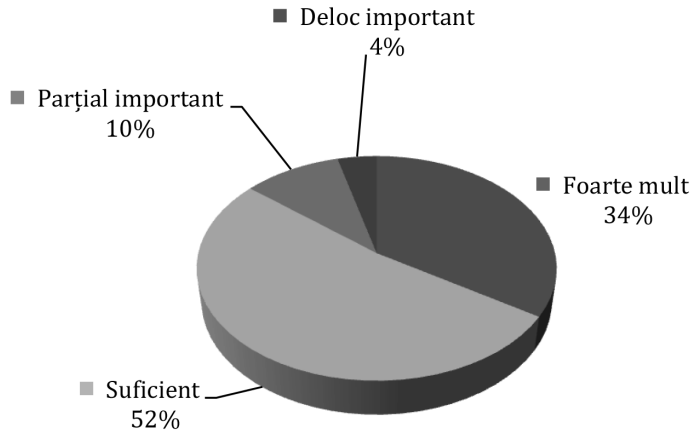


5. Aspecte generale legate de module

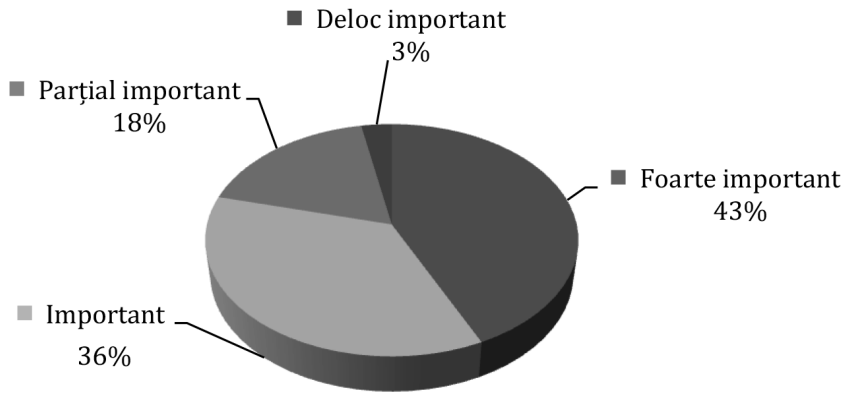
Întrebare: te-a ajutat acest modul în ceea ce privește îmbunătățirea capacității tale de a te exprima în limba străină?



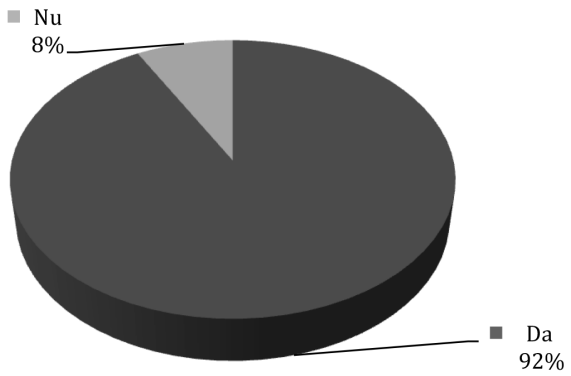
Întrebare: Cum evaluezi învățarea materiei în limba străină?



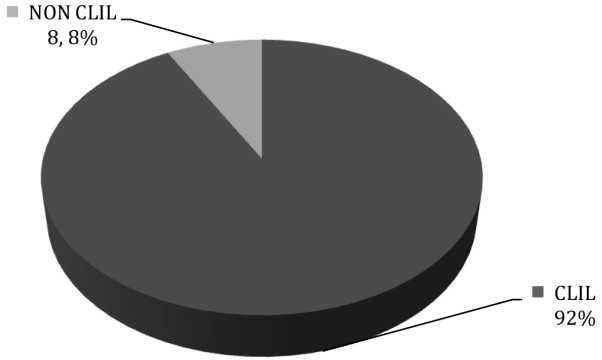
Întrebare: Crezi că această experiență CLIL îți va fi utilă?



Întrebare: Ți-a plăcut experiența?



Întrebare: Dacă ai avea opțiunea să alegi între experiențe CLIL și non-CLIL, pe care le-ai prefera?



Din păcate, avem un exemplu de interevaluare în cadrul proiectului și datele nu sunt de ajuns pentru a putea oferi informații relevante. Evaluarea de către colegi poate ajuta elevii să înțeleagă așteptările care le sunt formulate. De pildă, lecturarea raportului de laborator al unui coleg la biologie și luarea deciziei despre ce este bun în el și ce anume necesită îmbunătățiri pot duce la clarificarea ideilor legate de ceea ce constituie elementele unui raport bun atât din punctul de vedere al conținutului, cât și din punctul de vedere al limbajului. Acest lucru îi va ajuta pe elevi să scrie rapoarte de laborator mai bune în viitor. Prin asumarea rolului audienței pentru o lucrare scrisă, elevii încep să înțeleagă cât de clar trebuie să își exprime ideile pentru ca o terță persoană să le poată înțelege. Acest lucru are o importanță aparte în CLIL pentru că acest demers poate ajuta la îmbunătățirea competențelor lingvistice alături de cele legate de materie. Prin expunerea la neclarițăile limbii, la greșeli de ortografie sau idei confuze, elevii vor fi încurajați să folosească limbajul mai atent atunci când încearcă să comunice propriile idei.

Există o serie de beneficii ale utilizării evaluărilor din partea colegilor:

- Încurajarea autonomiei elevilor;
- Dezvoltarea gândirii critice prin evaluarea muncii altora, astfel permițând elevilor să reflecteze asupra propriei performanțe;
- Dezvoltarea unui sentiment de responsabilitate legat de procesul evaluării, îmbunătățind motivația;
- Dezvoltarea competenței de evaluare „realistă" a propriei munci și a muncii altora (învățarea pe tot parcursul vieții);
- Îmbunătățirea dobândirii competențelor cheie (gândire critică, comunicare, automotivare, gestionarea timpului etc.).

Există, în schimb, și unele probleme:

- Refuzul unuia sau al mai multor elevi de a participa în proces;
- Antipatie generală față de ideea evaluării / judecării altora;

– Conflicte de caracter;
– Necesită mult timp;
– Lipsa deprinderilor de evaluare;
– Lipsa acurateței în notarea colegilor.

În mod clar, aspectele pozitive sunt mai numeroase decât dezavantajele datorită faptului că interevaluarea:

– Oferă o mai bună înțelegere a realizărilor de învățare individuale;
– Oferă informații necesare evaluării programului didactic;
– Oferă o strategie didactică transformatoare care îi implică pe elevi în învățare;
– Oferă informații în plus pentru a putea planifica activități didactice și de învățare care satisfac nevoile individuale ale elevilor;
– Oferă sprijin în țintirea spre rezultate realiste pentru elevi;
– Oferă posibilitatea elevilor să devină conștienți de ceea ce știu foarte bine și de aspectele care necesită îmbunătățiri.

Mai jos sunt niște grile pe care le-am folosit în cercetarea noastră:

Formular de autoevaluare pentru elevi

NUMELE ELEVULUI				
CLASA				
LS:				
MATERIA				
EVALUAREA MEA	**Aspecte generale**			
	1 lipsă	2 satisfăcător	3 bine	4 excelent
Evaluarea globală a lecției				
Dobândirea conținutului				
Dezvoltarea conceptelor				
Implicare în comunicare				
Utilizarea LS				
Activități de rezolvare a problemelor				
Comportament individual				
Comportament în cadrul grupului				
DIFICULTĂȚI				
CE M-A INTERESAT CEL MAI MULT				

Aspecte specifice:

Strategiile utilizate și cât de des:	Întotdeauna sau de cele mai multe ori	Des	Uneori	Rar / niciodată
Am ascultat explicațiile profesorului.				
Am răspuns la întrebările profesorului.				
Am răspuns la întrebările colegilor.				
Am folosit exemplele oferite de profesor.				
Am repetat oral ceea ce am auzit, citit sau scris mai devreme.				
Am încercat să exprim oral, cu propriile mele cuvinte, ceea ce am auzit, citit sau scris mai devreme.				
M-am folosit de imagini, grile sau grafice pentru a mă ajuta să vorbesc.				
Altceva:				

Când vorbesc într-o limbă străină, găsesc că este important(ă):	Foarte important	Important	Parțial important	Deloc important
pronunția corectă a cuvintelor				
capacitatea de a improviza				
vocabularul				
cunoașterea conținutului				
utilizarea expresiilor feței, a gesturilor și a mișcărilor corpului				
corectitudinea gramaticală				
claritatea expunerii				
capacitatea de a reformula				
verificarea faptului că ceilalți înțeleg ceea ce spun				
altceva:				

Problemele pe care le-am avut:	Întotdeauna sau foarte des	Des	Uneori	Rar / niciodată
Nu știam gramatica limbii străine.				
Nu aveam un vocabular suficient de bogat în limba străină.				
Nu cunoșteam conținutul materiei non-lingvistice.				
Nu am înțeles întrebările profesorului.				
Nu m-a interesat materia non-lingvistică.				
Alta:				

Grilă pentru interevaluare

	Știu să fac asta excelent, destul de bine, bine, nu știu să fac.	Coleg: Știi să faci asta.	Observații
Utilizez critic informațiile oferite de diferitele medii.			
Iau notițe / notez cuvinte cheie eficient pentru a le putea utiliza în viitor			
Mă angajez în brainstorming extensiv pe marginea diferitelor texte și după aceea includ elementele esențiale într-o hartă conceptuală.			
Realizez un text în conformitate cu rezultatele așteptate în cadrul sarcinii (coeziune, coerență, acurateţe, fluență)			
Mă încadrez în timp			
Exprim oral ceea ce am auzit, citit, scris			
Mă folosesc de sugestiile și feedbackul din partea colegului / colegei			
Mă folosesc de sugestiile și feedbackul din partea profesorului meu			
Altceva:			

Evaluarea profesorilor

„Cum evaluezi experiența ta de învățare la materia studiată în limba străină?"

Chestionarul pentru profesori a generat 46 de răspunsuri: 27 din Italia, 10 din Bulgaria, 4 din România, 3 din Spania și câte un răspuns din Letonia și Turcia, cu un raport total de femei/bărbați de 44:2. Ambii respondenți bărbați au fost italieni.

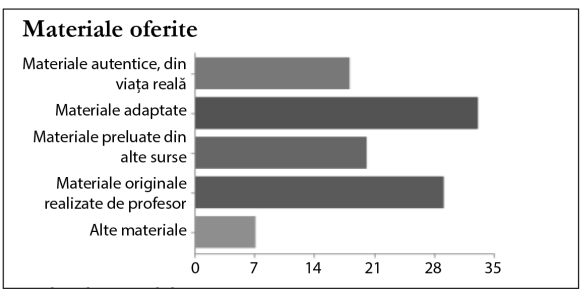
Ambele chestionare au fost concepute astfel încât să ofere feedback privitor la modulele CLIL descrise pe site-ul AECLIL. În ceea ce privește modulele CLIL italiene, s-au realizat 15 până în acest moment, dintre care 9 au fost aplicate în școli. Așadar, în medie, fiecare școală utilizează 1,7 module. Fiecare modul are un conținut diferit, pentru fiecare materie în parte. Disciplinele acoperite până la acest moment sunt: biologie, științe, chimie, istorie, tehnologia informației, matematică, fizică și geografie. Realizarea modulelor a fost ghidată de o listă de criterii disponibile pe site-ul AECLIL, cum sunt respectate și în modulele prezentate. Astfel a fost posibilă corelarea răspunsurilor și opiniilor oferite în chestionare cu datele de bază, adică cu conținuturile și principiile acestora din cadrul modulelor.

Toți profesorii care au participat în proiect au realizat materiale specifice pentru proiect. În total 65 de profesori au luat parte la proiect. După cum s-a mai spus, 46 au răspuns la chestionar. 27 (90%) din totalul cohortei de 30 de profesori italieni și-au oferit astfel evaluarea. Toate școlile participante în Italia sunt în Lombardia, mai precis în provincia Pavia. Toate cele 9 școli sunt reprezentate în evaluarea profesorilor, la fel ca modulele. Același lucru nu se poate spune despre răspunsurile elevilor, care provin de la 6 școli în ciuda participării active în alte activități din cadrul proiectului.

De fapt, profesorii comentează pe marginea succesului muncii lor; în cazul Italiei, fiecare modul a fost elaborat de câte doi profesori, unul de limbă străină și altul de o disciplină non-lingvistică. În cazul Bulgariei, toți cei 10 profesori au răspuns la chestionar în legătură cu cele trei module dezvoltate de ei. În acest caz, 6 profesori au produs 3 module în același fel ca și colegii lor italieni: un profesor de disciplină a lucrat în pereche cu un profesor de limbă. În plus însă, în cazul bulgarilor, alți 4 profesori au testat materialele produse de cei 6 colegi ai lor de la alte școli. În cazul României, cei patru profesori și-au testat ei înșiși propriile module.

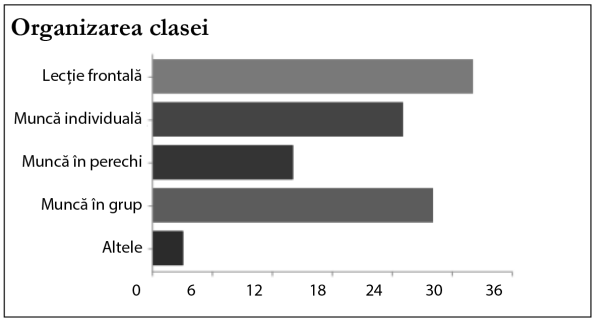
În acest moment doar 2 profesori, adică o singură clasă, a implementat propunerea elevul-ca-profesor, menționată în secțiunea anterioară. Ceilalți s-au folosit de o procedură CLIL standard.

Am selectat doar acele întrebări din chestionarul pentru profesori care mi s-au părut cele mai relevante.



Această întrebare include 5 categorii pentru materialele oferite în cadrul fiecărui modul. Ea constituie, în parte, o auto-evaluare critică din partea profesorilor care au participat în

ceea ce privește criteriile care i-au ghidat în dezvoltarea conținutului modulului. Ceea ce este interesant este refuzul materialelor copiate, existente, aproape 20% sugerând că creativitatea este un factor major în motivarea profesorilor în predare și testare (Baldry 2009: 18).

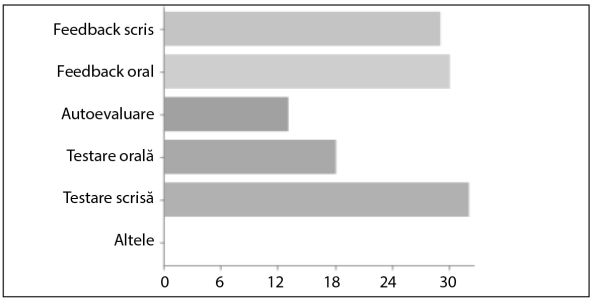


Datele privitoare la organizarea clasei sunt interesante.

După cum se poate vedea, lecțiile frontale sunt o tehnică de predare răspândită în rândul profesorilor, însă activitățile în grup și în perechi sunt și ele importante. Cred că efectele erei digitale ar trebui să fie diminuarea importanței acordate predării frontale în favoarea altor forme de organizare a grupelor de elevi în clasă și în afara clasei datorită faptului că revoluția digitală ar trebui să încurajeze formule alternative.

Tehnici de monitorizare

Referitor la datele despre organizarea clasei, nu suntem surprinși că testele și feedbackul scris sunt cele mai răspândite formule de evaluare a performanțelor și rezultatelor elevilor. În mod similar, putem aprecia faptul că auto-evaluarea nu joacă un rol neînsemnat.



Concluzii

Acest capitol a explorat ultimele faze ale Proiectului AECLIL și harta – sau demersul, dacă doriți – trasată pentru evaluarea în CLIL.

O atenție specială s-a acordat auto-evaluării. Acest tip de evaluare încurajează elevii să își asume responsabilitate pentru propria muncă prin reflecție și discuție despre procesul de învățare și despre rezultatele obținute. În urma acestora, elevii devin mai conștienți de obiectivele de învățare, atât din punctul de vedere al cunoștințelor din cadrul disciplinei non-lingvistice, cât și din punctul de vedere al cunoștințelor de limbă, și devin, astfel, capabili să integreze această responsabilitate în propriile realizări, dobândind un sentiment al progresului și succesului personal. Își îmbunătățesc și performanțele de limbă, învață să distingă între diferite registre și devin sensibili la aspecte lexicale și gramaticale subtile (Poisel, Feltham 2009).

Elevii dezvoltă strategii de comunicare și interpersonale pentru a putea oferi feedback calitativ valoros colegilor. Elevii dobândesc și competențe interculturale prin analiza și reflectarea asupra diferitelor convenții și obiceiuri în cadrul unei clase multiculturale, un fenomen din ce în ce mai des întâlnit în sălile noastre de clasă.

Un paragraf a fost dedicat înțelegerii perspectivei profesorilor în ceea ce privește această experiență, cu referire specifică la organizarea clasei și la instrumentele de monitorizare.

Prin tabele, grafice și diagrame care comprimă înțelesuri, am încercat să facem legătura între acest proiect și teoria practicii aplicată evaluării. Suntem perfect conștienți de faptul că mai trebuie investigate foarte multe aspecte în privința evaluării în CLIL, dar realizările noastre pot reprezenta un punct de plecare foarte util pentru viitoare analize și investigări.

Referințe

Bertaux P., Coonan C., Frigols-Martín M.J., Mehisto P., 2009: The CLIL Teacher's Competences Grid, http://www.ccn-clil.eu/index.php?name=Content&nodeIDX=3857.

Coyle D., Hood P., Marsh D., 2010: CLIL, Content and Language Integrated Learning. Cambridge University Press, Cambridge.

Council of Europe, 2001: Common European Framework of Reference for Languages, Cambridge University Press, Cambridge.

Jäger Reinhold S., 2000: Von der Beobachtung zur Notengebung. Ein Lehrbuch, Empirische Pädagogik, Landau.

Lorenzo F., Carsal S., Moor P., 2009: "The Effects of Content and Language Integrated Learning in European Education: Key Findings from the Andalusian Bilingual Sections Evaluation Project", Applied Linguistics, p. 1–25, Oxford University Press, Oxford.

Marsh, D., 2008: "Language awareness and CLIL", in J. Cenoz, Hornberger N. H., Encyclopaedia of language and education, Springer, pp. 233-246.

Mehisto P., Marsh D., Frigols M.J., 2008: *Uncovering CLIL, Content and Language Integrated learning in bilingual and multilingual education*, Macmillan, Oxford.

Poisel E., Feltham J., 2009: Unleashing Learner's Potential Through Process Orientated Work, http://www.icpj.eu/?id=11.

Serragiotto G., 2006: "La valutazione del prodotto CLIL", in Ricci Garotti F. (ed.), Il futuro si chiama CLIL: una ricerca interregionale sull'insegnamento veicolare, IPRASE del Trentino, Trento.

Module CLIL

Elena Voltan

Modulele la școală

Proiectul AECLIL a implicat unsprezece parteneri din nouă țări europene (vezi *Începuturile și evoluția proiectului* în acest volum). Instituțiile care au participat în proiect sunt reprezentative pentru diferite cicluri școlare, incluzând școli primare, școli secundare, precum licee, școli tehnice și vocaționale, respectiv învățământ terțiar, formare profesională continuă pentru profesori și învățământ informal (vezi Glosarul)[3]. În paginile următoare vom prezenta caracteristicile principale ale instituțiilor implicate alături de toate materialele produse, printr-o scurtă anchetă.

În timpul celor trei ani de derulare a proiectului, între 2009 și 2012, partenerii au planificat, produs și implementat 28 de module CLIL (*) a căror caracteristică principală este, de fapt, larga lor varietate, din punctul de vedere al contextului predării-învățării, al limbilor materne, al limbilor străine implicate și din punctul de vedere al conținuturilor, strategiilor și tehnicilor didactice adoptate.

În primul rând, varitatea aceasta reflectă contextul educațional al fiecărui partener, mai precis contextul predării, adică tipul de școală și demersurile de predare, limba maternă și contextul dat de politicile fiecărei țări în parte. S-au conceput module pentru clasele primare (1), pentru ciclul secundar inferior și superior (23), pentru universitate și formarea continuă a profesorilor (3) (vezi Tabelul 1 pentru detalii).

În al doilea rând, modulele reprezintă o gamă variată din punct de vedere lingvistic, un aspect ce rezultă din numărul mare de limbi vorbite în țările cuprinse în proiect, precum și din varietatea limbilor de predare în cadrul modulelor. În concordanță cu contextele școlare în care s-au realizat modulele, cea mai răspândită limbă este engleza, limba străină utilizată în cadrul a 22 de module din cele 28, urmată de franceză, limbă țintă în 5 module, și germana, utilizată la un singur modul.

Un alt aspect care trebuie luat în considerare în analiza materialelor produse, ținând cont în continuare de caracteristicile lingvistice, este nivelul de competență la limba de predare. În concordanță cu Cadrul de referință comun european pentru limbi (2001), modulele se adresează unui spectru larg de niveluri – de la A2 la C1 –, chiar dacă cele mai multe module vizează nivelurile medii A2 (7 module), B1 (12 module) și A2-B1 (un modul), urmate de niveluri mai înalte, B1-B2 (6 module) și B2-C1 (două module).

Mai mult decât atât, varietatea contextelor educaționale ale instituțiilor partenere au dus la realizarea de module interdisciplinare, focalizat pe discipline cum ar fi științele și biologia (8), chimia (3), fizica (4), matematica și economia (8), precum și științele umaniste: istoria (1) și altele (1). În plus față de aceste materii, includerea contextelor de formare continuă a profesorilor a permis dezvoltarea unor module specifice pentru acest domeniu didactic (3 module).

3 De acum încolo (*).

Tabelul 1. Modulele grupate pe cicluri de învățământ

PARTENER	TITLUL MODULULUI
Școală primară	
România – Asociația Lectura și Scrierea pentru Dezvoltarea Gândirii Critice România – Cluj-Napoca	The Earth, Our House (B1)
Ciclul secundar	
Bulgaria – Lycée professionnel d'économie G.S Rakovsky – Yambol	La monnaie (A2)
Le crédit (A2)	
Economics of Enterprises (B1-B2	
Germania – Gymnasium an der Gartenstraße – Mönchengladbach	Aboriginal Art (A2)
	Young Entrepreneurs. A Business Simulation (B1-B2)
Italia –Rete CLIL della Provincia di Pavia	Redox Reactions: a way to produce energy (A2)
A Journey around the Central Nervous System (A2)	
Equations du premier degré (A2)	
Intérêt simple (A2)	
The Magic Triangle: Ohm's Law (A2-B1)	
Absolutism in England and on the Continent (B1)	
Database (B1)	
Plants (B1)	
Photosynthesis (B1)	
Periodic Table of Elements (B1)	
Stars, Life and Chemistry (B1)	
Forces Applications (B1)	
Force and Movement (B1)	
La communication hormonale (B1)	
Nachhaltige Entwicklung und erneuerbare Energien (B1)	
Letonia – Latvian Centre for Curriculum Development and Examination – Riga	Nutrition (B1-B2)
Triangles (B1-B2)	

România – Asociația Lectura și Scrierea pentru Dezvoltarea Gândirii Critice România – Cluj-Napoca	Unconventional Energy Sources (B1-B2)
Învățământ terțiar	
Turcia – Hacettepe University – Ankara	Kinetic Energy and Work (B1)
Formare continuă profesori	
Letonia – Latvian Centre for Curriculum Development and Examination – Riga	Teaching CLIL in Primary and Secondary School (B2-C1)
România – Asociația Lectura și Scrierea pentru Dezvoltarea Gândirii Critice România – Cluj-Napoca	CLIL through CLIL (B2-C1)
Spania – Universidad Antonio de Nebrija – Madrid	Learning CLIL through CLIL (B1-B2)

Oferim mai jos unele observații care scot în evidență relevanța varietății prezentate până acum. De fapt, corelarea diferitelor variabile menționate ne-ar permite să formulăm niște concluzii, cel puțin în parte, despre aplicabilitatea modulelor CLIL. Ar fi posibilă compararea, de fiecare dată, a modulelor din cadrul acelorași discipline, dar diferențiate în funcție de nivelul de limbă sau vârsta elevilor. Vezi de pildă modulele Le crédit (Creditul) și Young Entrepreneurs. A Business Simulation (Tineri antreprenori. Simularea unei afaceri), ambele pentru disciplina economie pentru elevi de liceu, însă primul adresându-se nivelului A2, iar al doilea nivelului B1-B2, sau cazul modulelor de fizică Kinetic Energy and Work (Energia cinetică și munca) și Force and Movement (Forță și mișcare), care diferă doar în ceea ce privește vârsta elevilor, primul fiind conceput pentru studenți universitari, iar al doilea pentru elevi de liceu. De altfel, ar fi interesant de comparat modulele CLIL dezvoltate pentru elevi de aceeași vârstă sau de același nivel de competență lingvistică, dar studiind materii diferite; vezi de exemplu modulele Nachhaltige Entwicklung und erneuerbare Energien (Dezvoltare sustenabilă și energii regenerabile) la geografie și modulul de istorie Absolutism in England and on the Continent (Absolutism în Anglia și pe Continent), ambele dezvoltate pentru elevi de liceu pentru nivelul B1, modulul de chimie Periodic Table of Elements (Tabelul periodic al elementelor) sau Photosynthesis (Fotosinteza) la biologie. O astfel de comparare a modulelor ne-ar permite să conturăm, după recunoașterea elementelor comune, caracteristicile specifice pentru fiecare variabilă, de pildă disciplina sau nivelul de competență lingvistică, în procesul de proiectare, și implementare a modulelor CLIL.

De asemenea, odată ce sunt definite variabilele specifice ale fiecărui modul, fiecare cu aspectele sale specifice legate de proiectarea și implementarea sa la clasă, caracteristicile corespunzătoare ale abordării de predare CLIL devin evidente, cum ar fi activitățile de interacțiune în cadrul orelor, prevalența utilizării limbii în defavoarea conținutului explicit, utilizarea unor materiale autentice și diferențiate, precum și utilizarea unei vaste game de materiale, instrumente și mijloace de predare.

Toate modulele, împreună cu resursele aferente, pot fi consultate pe CD. În capitolele care urmează vom prezenta modulele predate cu scopul de a reprezenta toate variabilele descrise mai devreme: limbă, disciplinele, nivelul și tipul școlii pentru care s-au dezvoltat modulele respective.

Pentru exemplificarea predării științelor în cadrul ciclului primar se va prezenta modulul The Earth, Our House (Pământul, casa noastră). Pentru ciclul secundar va fi posibilă consultarea a două module în engleză, în domeniul științelor, prin modulul Nutrition (Nutriția), și la chimie, modulul Redox Reactions: a way to produce energy (Reacții redox: o modalitate de a produce energie), precum și un modul de economie în franceză, Le crédit (Creditul) și unul de geografie în germană, Nachhaltige Entwicklung und erneuerbare Energien (Dezvoltare sustenabilă și energii regenerabile). Pentru învățământul universitar se va prezenta un modul de fizică în engleză, Kinetic Energy and Work (Energie cinetică și munca) și, nu în ultimul rând, două module vor viza domeniul formării continue a cadrelor didactice: Learning CLIL through CLIL (Învățarea CLIL prin CLIL) și CLIL through CLIL (CLIL prin CLIL).

Fiecare modul este prezentat astfel încât să iasă în evidență caracteristicile legate de proiectarea lor, precum și cele legate de aplicarea lor. După niște informații generale legate de grupurile țintă, limba, contextul predării și disciplină, se prezintă scopurile fiecărui modul împărțite în cele care se referă la competențe de conținut și de limbă și în cele care se referă la dobândirea de deprinderi de învățare prin cooperare. Apoi se prezintă strategiile și activitățile propuse de modul, precum și rezultatele urmărite în fiecare modul. La final am inclus activități și instrumente de evaluare alături de criterii de evaluare.

Sunt necesare unele clarificări despre evaluare, principalul produs al Proiectului AECLIL. În cadrul prezentărilor modulelor sunt descrise activitățile de evaluare și sunt ilustrate grilele (*) utilizate pentru fiecare modul.

Este important de menționat faptul că aceste grile aduc laolaltă o serie de criterii și descriptori, comuni pentru fiecare modul dezvoltat în cadrul acestui proiect, care se recomandă a fi aplicate ca instrumente în cadrul procesului de evaluare în modulele CLIL în general. Pentru o examinare detaliată a procesului și a reflecțiilor care au dus la conceperea acestor instrumente de evaluare, vezi *Instrumente și practici de evaluare în CLIL* și *Evaluarea în CLIL* în cadrul acestui volum. Pe de altă parte, pare relevantă prezentarea discuției pentru a sublinia flexibilitatea accentuată a acestor instrumente de evaluare, care s-au folosit într-o multitudine de contexte de predare, prezentate mai sus.

Prezentarea modulelor conține și o descriere detaliată a activităților la clasă, fiecare activitate prezentată în pași împreună cu instrumentele și resursele aferente, precum și activitățile de evaluare concepute pentru fiecare activitate prezentată. La final am alocat spațiu pentru observațiile și comentariile pe care profesorii au dorit să le împărtășească despre experiențele lor CLIL (*) prin prisma practicii de cercetare acțiune.

Dezvoltarea modulelor

Toate modulele CLIL dezvoltate în cadrul proiectului AECLIL prezentate aici au fost concepute în noiembrie 2010 și au suferit o serie de analize și revizuiri ulterior pentru a ajunge în forma actuală. În cadrul fiecărei revizuiri s-a ținut cont de diferitele aspecte ale unui modul CLIL într-o formulă integrată, ținându-se seama pe de-o parte de scopurile specifice ale fiecărui modul în parte și, pe de altă parte, de acele aspecte care sunt cel mai strâns legate de abordarea CLIL.

În privința primului nivel, s-au analizat scopurile modulelor, proiectarea predării, varietatea materialelor și concordanța dintre activitățile și instrumentele de evaluare și strategiile și sarcinile

realizate la clasă. Pe de altă parte, conform abordării CLIL, ar trebui să fie cele mai relevante caracteristici: integrarea conținutului și limbii, gestionarea spațiului colaborativ pentru învățare, precum și validitatea instrumentelor de evaluare.

O primă analiză: proiectarea modulului și abordarea predării

Modulele au fost analizate într-o primă instanță după un model de analiză, Lista de itemi (vezi Anexele), structurat astfel încât să scoată la iveală diferiții parametri legați de metodologia CLIL și activatorii CLIL (*). Astfel, fiecare modul a fost analizat din punctul de vedere al proiectării sale și al abordării didactice propuse.

În ceea ce privește proiectarea modulelor, s-a ținut cont de scopurile acestora, de rezultatele dorite, de cele patru C-uri ale CLIL (conținut, cogniție, comunicare și cultură (*)) (Coyle 2007; vezi și Predare și învățare cu CLIL în acest volum).

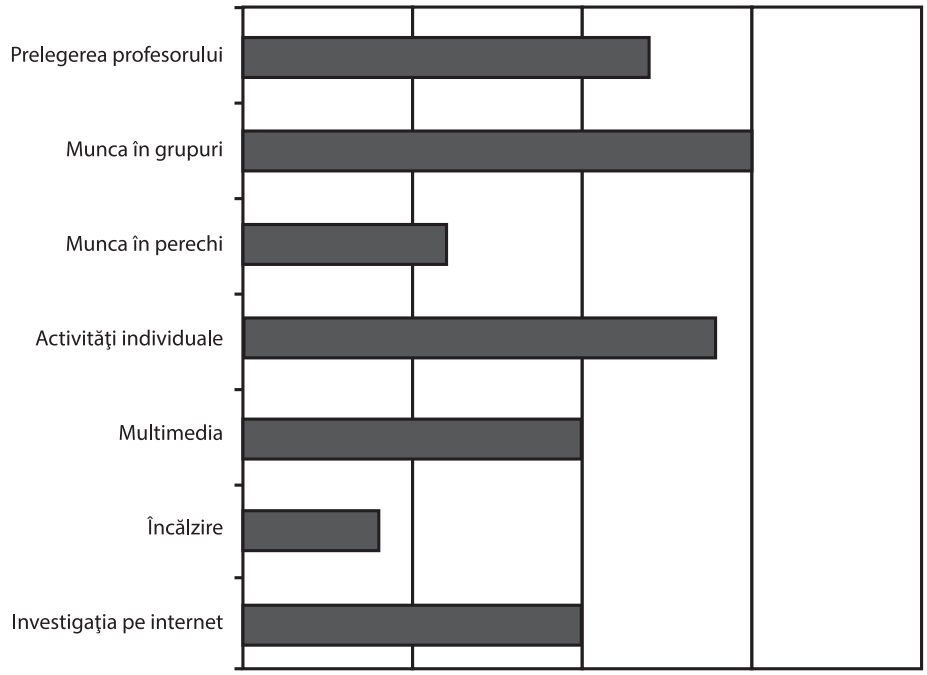
Unii parametri au fost introduși în analiza proiectării modulelor pentru a evalua abordarea evaluării; altfel spus, s-a dorit ca prezența evaluărilor formative și sumative (Kunnan 1999) și definirea criteriilor și descriptorilor ca instrumente să permită evaluarea integrată a tuturor componentelor CLIL. Acest ultim aspect este, de fapt, cel care a influențat în cea mai mare măsură următorii pași ai proiectului AECLIL și cele două faze de implementare, scoțând în evidență importanța realizării instrumentelor pentru evaluarea în CLIL.

În ceea ce privește abordarea didactivă (predarea lecțiilor), aceasta a fost analizată urmărindu-se proiectele didactice, alegerea activităților, a instrumentelor și materialelor de predare, a strategiilor didactice cele mai eficace pentru a putea face legătura între informația nouă și cunoștințele deja deținute (de exemplu strategia Știu – Vreau să știu – Am învățat, brainstorming-ul, întrebările, cuvintele cheie), pentru realizarea sensului inputurilor (de pildă (eșafodaj oral, ajutoare vizuale, sublinierea unor aspecte legate de vocabular, rafinarea limbajului, organizatori vizuali) și pentru sprijinirea învățării (de pildă cadrane, cuburi, scriere imitativă).

CONȚINUT			ACTIVITĂȚI
LEGĂTURA CU CUNOȘTINȚE EXISTENTE	REALIZAREA SENSULUI INPUTURILOR	SPRIJINIREA ÎNVĂȚĂRII	Prelegerea profesorului Activități individuale Munca în perechi Munca în grupuri Încălzirea Multimedia Investigația pe internet Activități de laborator Prezentări Discuții la clasă
Strategia Știu – Vreau să știu – Am învățat Brainstorming Întrebări Cuvinte cheie	Eșafodaj oral Ajutoare vizuale Aspecte de vocabular Rafinarea limbajului Organizatori vizuali	Cadre Cuburi Scriere imitativă	

Tabelul 2. Un cadru pentru analiza abordării predării

Nu în ultimul rând, s-a ținut seamă de activitățile de gestionare a clasei (de exemplu activități în perechi sau în grup, încălzirea, prelegerea profesorului, suport multimedia și utilizarea internetului), cu atenție sporită acordată acelor activități care – în baza abordării CLIL – transformă mediul de învățare într-un spațiu colaborativ (*) în cadrul căruia un rol aparte este jucat de activitățile de grup (vezi Tabelul 3) specifice învățării prin cooperare (Edwards, Mercer 1987).



Tabelul 3. Activități la clasă (diagramă realizată pe baza datelor colectate din 28 de module)

Toate modulele au fost analizate și dezbătute pentru a putea realiza atât o evaluare, cât și o auto-evaluare cu scopul de a modifica modulele în timpul primei implementări, care a avut loc între martie și iunie 2011.

În urma primei implementări

Toate modulele au fost implementate de partenerii care le-au conceput sau, în alte cazuri, de alți parteneri. În urma primei implementări, fiecare modul a fost analizat și evaluat a doua oară de către profesorul și elevii care l-au testat (vezi *Evaluarea în CLIL*).

Chestionarul pentru profesori și chestionarul pentru elevi (vezi Anexele) reprezintă instrumentele de colectare a evaluărilor și comentariilor referitoare la module și de evidențiere a aspectelor forte și a punctelor slabe. De fapt, administrarea acestor chestionare a scos în evidență clar aspectele necesare pentru activarea metodologiei CLIL, abordând în special gestionarea clasei.

În cadrul Chestionarului pentru profesori, profesorii implicați în administrarea modulelor au fost rugați să raporteze despre aspectele legate de structura modulelor implementate și despre cele legate de gestionarea clasei. Chestionarul a luat în seamă în prima fază scopurile fiecărui modul, evaluând focusul didactic al fiecăruia (integrarea conținutului și limbii), activitățile propuse, indiferent dacă acestea s-au bazat pe operații repetitive sau nu, complexitatea operațiilor solicitate și, nu în ultimul rând, dacă activitățile au fost diferențiate sau nu.

În ceea ce privește gestionarea clasei, aceasta a fost abordată prin prisma nivelului interacțiunilor la clasă, ținându-se seama de prezența și frecvența interacțiunilor dintre elevi și dintre elevi și profesor, de pildă în cadrul activităților independente, în perechi sau în grup, precum și de mediul de învățare.

În plus, profesorilor li s-a administrat și un Chestionar de auto-evaluare (vezi Anexele), în care au fost rugați să își exprime impresiile și observațiile legate de eficacitatea strategiilor, activităților și instrumentelor folosite pentru realizarea metodologiei CLIL. Profesorii au mai fost rugați să își înregistreze și opiniile legate de modul și măsura în care experiența CLIL (*) a influențat activitatea lor didactică, precum și cele legate de dificultățile întâmpinate în timpul implementării modulelor.

Elevii au fost întrebați despre aceleași aspecte prin Chestionarul pentru elevi, în cadrul căreuia și-au exprimat comentariile legate de eficacitatea și relevanța activităților pe care le-au parcurs. În plus, și-au raportat și punctele de vedere privitoare la importanța și prevalența competențelor de limbă în comparație cu alte competențe, precum și cele privitoare la utilitatea materialelor și instrumentelor folosite.

Pe baza rezultatelor ambelor chestionare, planificarea celei de-a doua implementări a permis reconsiderarea unor aspecte care au fost formulate ca fiind relevante în modulele CLIL și operarea modificărilor pe prima versiune implementată.

Spre cea de-a doua implementare: planificarea modulelor, gestionarea clasei, evaluarea

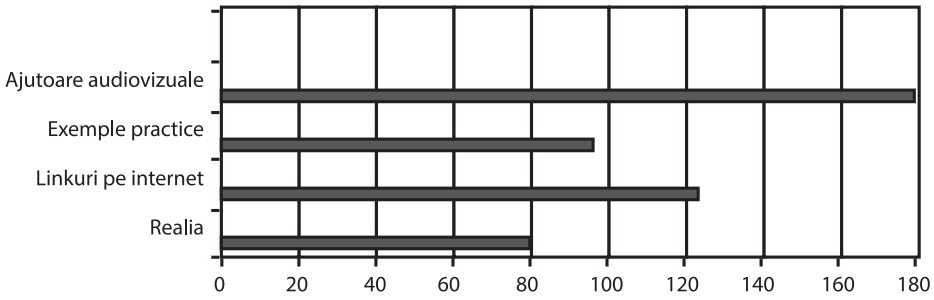
Cea de-a doua implementare a avut loc înainte de februarie 2012 și au fost testate aceleași module ca în prima runda de implementare, însă revizuite și modificate în lumina rezultatelor și observațiilor colectate, după cum am menționat mai devreme. Ceea ce este important de reținut sunt particularitățile modificărilor realizate și felul în care s-a procedat. Se poate spune că de ceea ce s-a ținut cont în proiectarea și realizarea modulelor în varianta finală au fost, pe de-o parte, structura și proiectarea modulelor în sine și, pe de altă parte, particularitățile evaluării în CLIL.

În ceea ce privește primele două aspecte, proiectarea modulelor, s-a conturat clar nevoia de a satisface cele două fațete ale aspectelor legate de module. Aceste aspecte au fost, pe de-o parte, demonstrarea componentelor abordării CLIL și, pe de altă parte, particularitățile care emană din caracteristicile fiecărui modul în parte în funcție de contextul predării și de scopurile pentru care au fost concepute. Aceleași două nevoi s-au gestionat prin analiza celei de-a doua dimensiuni: procesul de evaluare. Pe de-o parte, nevoia ca instrumentele de evaluare să fie în concordanță cu scopurile și particularitățile fiecărui modul și, pe de altă parte, nevoia de a crea un instrument de evaluare capabil să dezvăluie caracteristicile inerente ale CLIL.

O analiză inițială a planificării modulelor a făcut necesară verificarea adecvării sarcinilor din punctul de vedere al competențelor lingvistice ale elevilor. De fapt, integrarea reală a competențelor de limbă, adică funcții, structuri și vocabular, și a competențelor legate de conținut sunt de importanță esențială în CLIL. Așadar, în concordanță cu contextul predării,

vârsta elevilor, traiectoria școlară și competențele lingvistice, această integrare poate fi realizată prin expunerea elevilor la o serie de sarcini, materiale și inputuri prin care se comunică itemi noi de limbă și conținut. Diversitatea inputurilor expune elevii la un limbaj cât se poate de autentic și îi ajută să dezvolte competențe de comunicare esențiale, facilitând astfel și învățarea conținutului. Varietatea de sarcini presupune utilizarea unor instrumente, strategii și tehnici diferite care, la rândul lor, necesită activarea multor competențe de gândire, atât de ordin inferior, cât și superior, cu modele de eșafodaj (*) corespunzător.

Este interesant de observat ceea ce reiese din datele prezentate în graficul de mai jos, care arată răspunsurile oferite de cei 281 de elevi la întrebarea „Care dintre instrumentele profesorului s-au dovedit a fi cele mai folositoare?" (vezi Chestionarul pentru elevi în Anexe). Cu un total de 180 răspunsuri din 281, mijloacele audio și video ca stimulente pentru a vorbi au fost considerate cele mai folositoare instrumente, urmate de utilizarea linkurilor pe internet, răspuns ales de 123 elevi.

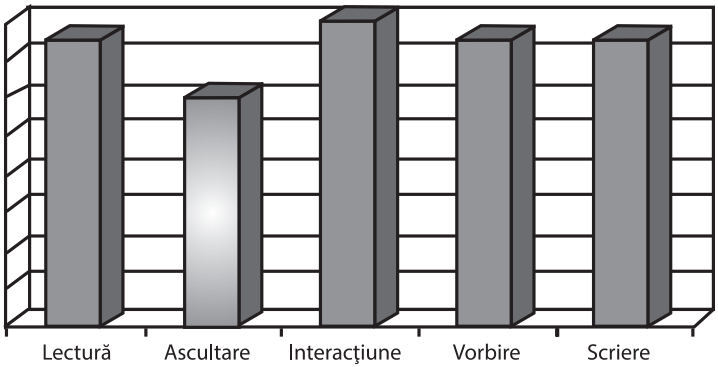


Tabelul 4. Instrumente de predare

Un alt aspect care a devenit evident în această fază a fost nevoia ca deprinderile de gândire din cadrul modulului să fie în concordanță cu scopurile modulului și cu activitățile, criteriile și descriptorii de evaluare. Așadar, considerentele care au ghidat cea de-a doua administrare au fost legate, în primul rând, de varietatea tehnicilor de predare utilizate preponderent în cadrul modulelor. Chestionarul privitor la tehnici, precum și la percepțiile elevilor și profesorilor despre acestea, a fost de importanță majoră atât în faza de proiectare a modulelor, cât și în timpul definirii gestionării clasei. Din acest punct de vedere, s-a acordat o atenție specială prevalenței dezvoltării limbii în comparație cu îmbogățirea cunoștințelor.

Pe baza răspunsurilor acordate de elevi la întrebarea: „În care dintre situațiile de mai jos ai folosit limba străină și cât de des?" (vezi *Chestionarul pentru elevi* și *Evaluarea în CLIL* în acest volum), ceea ce pare să rezulte în primul rând este prevalența utilizării limbii străine în interacțiunile dintre profesor și clasă.

De fapt, în privința acestei ultime observații, prezența interacțiunilor în cadrul clasei a fost observată între colegii sau cu profesorul, de exemplu în cadrul activităților în perechi, de grup sau frontale. Graficul de mai jos arată proporțiile celor cinci deprinderi de comunicare implicate în activitățile de la clasă care au rezultat de pe urma primului chestionar și care sunt apoi confirmate de rezultatele chestionarelor pentru profesori și pentru elevi.



Tabelul 5. Reprezentarea comparativă a celor cinci deprinderi în cadrul modulelor (date colectate pentru cele 28 de module).

Trebuie reamintit faptul că mediul de învățare CLIL este definit ca un spațiu colaborativ în cadrul căruia metoda învățării prin cooperare este fundamentală. De pildă, activitățile în cadrul cărora este posibilă recunoașterea unei interacțiuni orientate spre discuții explorative și critice (*) joacă un rol esențial. Totuși, conform integrării utilizării limbii și gestionării paralele a limbii și a conținutului, este posibilă identificarea unor activități mai degrabă orietate spre dezvoltarea meta-limbajului și limbajului expert (*) (Mercer 1995).

După cum s-a menționat mai devreme, în urma primei implementări a fost posibilă abordarea problematicii evaluării în CLIL dintr-o perspectivă mai profundă. Analiza inițială a modulelor a generat o descriere a planificării evaluării din punctul de vedere al selectării sarcinilor, al tipului evaluării – formativă sau sumativă – și al cuprinderii (mai precis, capacitatea acesteia de a acoperi toate componentele CLIL într-un mod integrat), dar și din punctul de vedere al definirii criteriilor și descriptorilor.

Analiza procesului de evaluare a fost realizată întotdeauna ținându-se seama de concordanța dintre activitățile de evaluare și cerințele pe care aceasta trebuie să le satisfacă: validitate, fidelitate, corectitudine și wash-back (*) (Bachman, Palmer 1996). Activitățile de evaluare oferite în module au fost în prima instanță grupate pe baza complexității cognitive; mai precis, au fost categorisite în activități de complexitate redusă (de pildă adevărat/fals, identificarea unor perechi, completare) și complexitate ridicată (de pildă redactare, realizarea de prezentări). Apoi au fost grupate în funcție de concordanța cu conținutul și sarcinile prezentate pentru module, precum și în funcție de criteriile de evaluare luate în considerare (vezi *Instrumente și practici de evaluare în CLIL*).

Este important să subliniem aici observațiile care au dus la realizarea principalelor rezultate ale analizei și implementării modulelor: instrumentele de evaluare în CLIL. Instrumentele dezvoltate se bazează pe componente cheie ale CLIL și sunt, astfel, comune pentru toate modulele produse, sub formă de grile (*) analitice și holistice.

După cum am precizat și mai sus, principalul considerent în dezvoltarea grilelor a fost identificarea descriptorilor capabili să scoată în evidență atingerea scopurilor specifice ale modulelor, precum și a scopurilor legate de CLIL. În acest sens, chiar dacă formulările descriptorilor diferă de la un modul la altul, este important de scos în evidență faptul că descriptorii și criteriile în fiecare grilă sunt meniți să evalueze sarcini și conținuturi care arată același nivel de complexitate.

Una dintre grilele create pentru proiect, grila holistică (vezi modulul Le crédit și tabelul 5 din *Instrumente și practici de evaluare în CLIL*), prezintă descriptori și scoruri, așadar este potrivită pentru cunoștințe specifice cum ar fi activitățile în cadrul cărora se dorește obținerea unui singur răspuns, de pildă opțiuni multiple (*multiple choice*) sau adevărat / fals, și în cazul cărora creativitatea elevilor nu este solicitată..

Aceeași grilă a fost combinată cu performanțe de laborator și folosită și în cadrul modulelor științifice, după cum reiese din Tabelul 6, parte a modulului de chimie *Tabelul periodic al elementelor*. Completările la grila holistică sunt întărite.

Scoruri	Descriptori
1 Nesatifăcător	Elevul nu poate demonstra cunoștințe legate de subiect sau de vocabularul specific. Elevul nu este capabil să realizeze activități experimentale nici cu asistență.
2 Aproape satisfăcător	Elevul demonstrează cunoștințe de conținut insuficiente și utilizează vocabularul specific incorect. Elevul nu este capabil să rezolve exerciții care necesită aplicarea unor algoritmi învățați la clasă. Doar cu multă asistență reușește să realizeze activități experimentale.
3 Satisfăcător	Elevul demonstrează cunoștințe esențiale legate de subiect. Elevul utilizează cea mai mare parte a vocabularului specific în mod corect. Elevul știe cum să rezolve corect exerciții care necesită aplicarea unor algoritmi învățați la clasă. Cu ajutor, elevul poate realiza activități experimentale.
4 Bine	Elevul demonstrează cunoștințe complete despre subiect. Elevul utilizează vocabularul specific în mod corect și corespunzător. Elevul rezolvă corect cel puțin un nou tip de exercițiu. Elevul realizează activități experimentale chiar dacă uneori are nevoie de un pic de ajutor.
5 Excelent	Elevul demonstrează cunoștine complete și detaliate despre subiect. Elevul rezolvă exerciții noi complexe singur. Elevul realizează activități experimentale independent.

Tabelul 6. Grilă de evaluare pentru studii experimentale

Structura grilei analitice poate include criterii privitoare la conținut, limbă și, în cele mai multe cazuri, activități de învățare prin cooperare. Această grilă a fost gândită pentru evaluarea competențelor de comunicare – cum ar fi lectura, scrierea, ascultarea, vorbirea și interacțiunea – implicând o serie de criterii care acoperă diferite niveluri de complexitate (vezi modulul *The Earth, Our House*, Pământul, casa noastră).

Această grilă s-a aplicat și la sarcini specifice, cum ar fi compunerea eseurilor și realizarea prezentărilor orale și a fost folosită și pentru a evalua activități care implică procese, cum ar fi rapoarte de laborator, sarcini la matematică sau științe, scoțând în evidență o evaluare complet

integrată a limbii și conținutului (vezi *Instrumente și practici de evaluare în CLIL*).

Remarcăm, în încheiere, faptul că s-a dorit ca instrumentele elaborate să fie suficient de flexibile pentru a putea fi folosite într-o diversitate de contexte de predare și pentru a putea satisface exigențele evaluării integrate în CLIL.

Referințe

Bachman L.F., Palmer A.S., 1996: Language testing in practice, Oxford University Press, Oxford.

Coyle, D., 2007: "Content and Language Integrated Learning", in Encyclopedia for Language Learning, vol.4, Springer-Verlag, Berlin.

Cummins J., 2000: Language, Power and Pedagogy, Multilingual Matters, Clevedon.

Edwards D., Mercer N., 1987: Common Knowledge: The Development of Understanding in the Classroom, Methuen, London.

Kunnan A.J., 1999: "Recent developments in language testing", in Annual Review of Applied Linguistics, 19, p. 235-253.

Mercer N., 1995: The Guided Construction of Knowledge: Talk Amongst Teachers and Learners, Multilingual Matters, Clevedon.

CLIL în învățământul primar

The Earth, Our House

Carmen Maria Chișiu

The Earth, Our House is a CLIL module for 9-11-year-olds who learn about environmental issues through reading, discussions, art work and technology-related activities.

The course has been given successfully in at least two schools by two different teachers in Romania.

AECLIL partner	Romanian Reading and Writing for Critical Thinking Association, Cluj Napoca, Romania
Topic	Eco-pirates Recycling
Subject area	Environmental education
Language	English
Language Level	B1 or above
Target group	9-11-year-olds
Time	Adjustable to meet needs; approximately 11 academic hours over the course of a term/semester
Aims	to seek information about recycling to communicate about recycling using appropriate vocabulary in English to identify the effects of recycling materials on our environment to raise awareness of how to protect the environment to successfully cooperate with peers
Products/outcomes	posters to promote care for the environment increased awareness of environmental issues improved English language skills
Classroom activities	The learning activities include balanced use of teacher's presentation, individual, pair and group work, reading, discussions, art work, and internet search

Assessment tools	worksheets questionnaires individual scorecards of progress group portfolios
Assessment criteria **Content** **Language** **Cooperative work**	correct use of recycling-related vocabulary in simple sentences in L2 identification of relevant information from various sources of information originality in preparation and execution of visual materials (drawings, symbols, images, photos) ability to assess own progress initiation of dialogue in L2 understanding of oral directions in L2 reading aloud a familiar text in L2 ability to cooperate in carrying out group tasks
Resources	questionnaires images of recyclable items ppt presentation including eco-pirates map and story visuals displaying topic-related vocabulary photos, albums dictionary worksheets maps cardboard, paper markers, crayons, watercolours glue computer, printer, internet scissors, yarn, needles coins, buttons

Activities

Lesson 1

Students' work

Preparatory activity: Class divided into groups of four. Teams stay together throughout activities.

Each student is given a questionnaire to collect answers from parents, siblings, grandparents, neighbours, etc. (at least from five people from at least two different families). Students ask the questions in Romanian.

Resources	*Assessment*
- worksheet 1: *Initial questionnaire*	- filled-in questionnaire

Lesson 2

Students' work

Each student uses the filled-in questionnaires, including their own answers. They work in groups to centralise data and draw graphic representation of information collected. Students name objects made of materials that can be recycled.

Resources	*Assessment*
- worksheet 1: *Initial questionnaire*	- direct observation of group work
- sample graphics	- items included in the portfolio
- images of objects made from recyclable materials	

Lesson 3

Students' work

Students learn basic words and expressions in a Jigsaw setting (home groups alternate with expert groups).

Each student receives a list of all the words they have learned. Students colour the words learned in the expert group. Experts teach home group members the new words.

Group work: students in groups answer questions written individually on a poster. Posters are displayed on the wall. Groups rotate clockwise and answer question after having read the answers of previous groups. In the end, students discuss and rank all the answers, noting with 1 the most interesting or appropriate response, 2 the next most interesting, and so on.

Resources	*Assessment*
- worksheet 2: *Task for expert groups*	- direct observation of task performance
- *Questions* individually written on a poster and pinned to the wall	- quality of answers and explanation for ranking answers

Lesson 4

Students' work

The students fill in the worksheet with names of things that can be recycled in each container. They cut out the images of these things and glue them according to the containers: plastic, cans, glass, textiles, aluminium. They label every image with the name of the item shown. Products are displayed. Groups rotate to look at each product and analyse the others' work. They add new information to the posters or put a question mark if something is not clear or incorrect. Groups rotate until they get back to their poster. They analyse the additions and the questions, offering their responses to the entire class.

Each student writes down words from Recycle Vocabulary and memorizes them. Then each student corrects and counts the words they have written. Then they fill in the matrix in worksheet 9, Table 1, Line 1.

Resources

- worksheet 3: *Instruction for teachers*
- images
- scissors
- glue, pens/markers
- worksheet 9: *Self-evaluation*

Assessment

- direct observation of task performance using the grid
- self- and peer assessment

Lesson 5

Students' work

Each student writes in their notebook words from the Recycle Vocabulary and memorizes them. They will monitor their progress using worksheet 9.

Each student reads their words to their desk mate. With the desk mate's help, each student corrects and counts the words they have written. They fill in Line 2 in Table 1, worksheet 9, and reflect on progress.

Each student makes up at least one sentence in L2 using the words written and/or mentioned by classmates. Group feedback and correction.

Students receive worksheet 4 and stick the correct eco-label above each picture. Then they write suggestions for how to save energy. Each student finds a pair to read to them what they have written.

Resources

- worksheet 9: *Self-evaluation*
- worksheet 4: *Task and materials*

markers

Assessment

- elf- and peer assessment
- direct observation of task performance and analysis of products using grid

Lesson 6

Students' work

Students read *The Story of the Eco-Pirates*. Within the groups, students monitor and if necessary correct each other's pronunciation.

Students discuss the story. Taking turns, they ask each other quiz questions.

Students draw on the map the itinerary of the Eco-Pirates' trip and find out where the eco-treasure is buried. Pairs share their work.

Resources

- worksheet 5: *The Story of the Eco-Pirates*
- worksheet 6: *Map*

Assessment

- direct observation of task performance using the grid

Lesson 7

Students' work

Students watch the projection of the Eco-Pirates' story. They receive the written text of the story with some words missing.

They fill in the gaps while watching the presentation. Then they check and share. Students draw their Eco-Paradise, in which they include their favourite sports, their eco-friends, their magic flowers, and their favourite fruit. In groups of four, the students share their work.

Resources

- video presentation
- worksheet 7: *Fill in the gaps*
- paper, crayons, water colours, glue, scissors, etc.

Assessment

- direct observation of task performance and analysis of products using grid

Lesson 8

Students' work

Pair work: each student writes as many words and sentences from the Recycle Vocabulary as he or she can remember. Each student reads what his or her desk-mate has written.

Together they correct and count words and sentences to fill in the tables in worksheet 9.

Students reflect on their progress.

In pairs, students continue the Eco-Pirates story or create a new one in which they use at least 15 words and phrases from the Recycle Vocabulary. They may use dialogue. They highlight in the text specific words related to recycling. Pairs share and classmates give feedback.

Resources

- worksheet 9: *Self-evaluation* computer, internet
- dictionary
- albums

Assessment

- peer and self-assessment
- direct observation of task performance and product analysis using the grid

Lesson 9

Students' work

In groups, students make a poster for an environmental campaign. They use information found on best practices of other countries about materials that can be recycled and methods of recycling, where and how energy can be saved, how we contribute to the ecological balance, etc.

Students prepare an exhibition.

At home, students are asked to repeat the survey. Students ask their parents, siblings, grandparents, neighbours, etc.; at least five people from at least two different families.

Resources	*Assessment*
- cardboard, paper, markers, glue, crayons, water-colours - photos, printer, computer, internet - dictionary, albums, scissors, etc. - worksheet 8: *Final questionnaire*	- direct observation of task performance and product analysis using the grid

Lesson 10

Students' work

Students visit the poster exhibition. Groups analyse the posters. They ask questions and express opinions.

Students fill in the questionnaire by themselves.

They use the questionnaire in English. They centralize the data and prepare the graphic representation. Students assess the progress by comparing the results to those of the initial questionnaire. They discuss findings and express opinions.

Resources	*Assessment*
- notepad, sticky notes - worksheet 8: *Final questionnaire*	- portfolio, including filled in questionnaires - peer evaluation - direct observation and product analysis using the grid

Lesson 10

Students' work

Students make a list of actions that could be achieved in the group they live in (class, family) to help the ecological balance. Students discuss and rank answers.

Students write as many words and sentences from the Recycle Vocabulary as they can remember. Self- and peer correction: each student reads words written by his desk-mate. Then they fill in the tables in worksheet 9 with the number of correct words and sentences. Students analyse and assess progress.

Resources	*Assessment*
- flipchart sheets, sticky notes, markers - worksheet 10: *Analytic assessment grid for content, language and cooperative work* (see below)	- direct observation of task performance - portfolio analysis - self- and peer assessment

Analytic assessment grid for content, language and cooperative work

	Criteria	5 excellent	4 good
CONTENT	Use of words learned about recovery, recycling and reuse in simple sentences	Student uses all new words correctly and appropriately in simple sentences.	Student uses at least 15 new words correctly and appropriately in simple sentences.
	Identification of relevant information from various sources of information	Student identifies relevant information from at least four sources of at least three different types.	Student identifies relevant information from at least three sources of at least two different types.
CREATIVITY	Originality in preparation and execution of visual materials (drawings, symbols, images, photos), to raise awareness of ecological life-view	Student has at least 3 original ideas in designing and preparing visual materials (drawings, symbols, pictures, photos) to raise awareness of recycling.	Student has at least 2 original ideas in designing and preparing visual materials (drawings, symbols, pictures, photos) to raise awareness of recycling.
EVALUA-TION	Ability to assess own progress	Student completes in a graph the number of words and phrases learned in four exercises.	Student completes in a graph the number of words and phrases learned in at least three exercises.
LANGUAGE	Use of language Speaking: To seek dialogue	Student responds very well orally to messages related to recycling.	Student responds well orally to messages related to recycling.
	Use of language Listening: Understanding of oral directions related to the recovery, recycling, reuse:	Student responds promptly to all oral directions in L2.	Student responds promptly to most oral directions in L2.
	Use of language Reading: Reading aloud a familiar text in L2	Student always reads familiar text in L2 correctly.	Student reads familiar text correctly in L2 most of the time.
	Use of language Writing	Student writes original sentences correctly and makes minor mistakes when using unfamiliar structures or words.	Student writes original sentences with some minor mistakes, but does not attempt to use unfamiliar structures.
COOPERATIVE WORK	Ability to cooperate in carrying out group tasks	Student performs very well as a group member all the time, demonstrating initiative, organization skills and continuous encouragement of all group members to engage in the activity.	Student performs well as a group member most of the time, demonstrating initiative and support for other members.

3 satisfactory	2 almost satisfactory	1 unsatisfactory	Score
Student uses at least 10 new words correctly and appropriately in simple sentences.	Student uses at least 5 new words in simple sentences.	Students uses less than 5 new words in simple sentences.	
Student identifies relevant information from at least two sources (possibly of the same type).	Student identifies relevant information from at least one source.	Student does not identify relevant information from any source.	
Student has at least one original idea in designing and preparing visual materials (drawings, symbols, pictures, photos) to raise awareness of recycling.	Student has some contribution to designing and preparing original visual materials (drawings, symbols, pictures, photos) to raise awareness of recycling.	Student has no contribution to designing and preparing original visuals materials (drawings, symbols, pictures, photos) to raise awareness of recycling.	
Student completes in a graph the number of words and phrases learned at least two exercises.	Student completes in a graph the number of words and phrases learned in at least one exercise.	Student never records the number of words and phrases learned.	
Student responds orally in a satisfactory manner to messages related to recycling.	With the teacher's or peers' help, student responds orally to messages .	Student does not respond to oral messages at all.	
Student responds to most oral directions in L2 after they have been repeated.	Student responds to some oral directions in L2 after they have been repeated.	Student never responds to oral directions in L2.	
Student reads at least three sentences correctly in L2 without help.	Student reads at least three sentences correctly with little help from teacher or peers.	Student reads fewer than three sentences correctly despite significant help from teacher or peers.	
Student writes sentences with mistakes in familiar structures or words, and does not attempt to use unfamiliar structures.	Student writes incomplete or incomprehensible sentences.	Student writes incomplete or incomprehensible words.	
Student sometimes performs well as a group member, demonstrating some initiative and support for other members.	At least once, the student has initiative or offers support for other members.	Student does not perform well as a group member at any time.	

Reflection and comments

In some of the lessons, there are questions which require a reasoned opinion or argumentation. This has been found to often exceed the capacity of children aged 9-11.

As concerns the assessment grid, the key evaluation criteria used include content (knowledge, creativity, and evaluation), language (understanding, speaking, reading and writing) and teamwork, which help provide a complex image of the students' learning.

The students who completed this modulemostly enjoyed the interactive, cooperative learning style of the lessons, the art work they put into the posters, and the fact that they could share their learning from outside the classroom (from family) with peers.

CLIL în învățământul secundar

Le Crédit

Mariana Tsonkova

Le module comprend 10 leçons et un test. La durée totale est de 14 heures, 12 heures pour les 10 leçons et 2 heures pour le test d'évaluation. Le thème relève du domaine des banques et vise une étude globale du « crédit » dans tous ses aspects. Les élèves acquièrent des connaissances théoriques sur la matière et apprennent des notions et des définitions. Les compétences et les savoir-faire acquis leur seront nécessaires lors des stages effectués en Bulga-rie et en France.

AECLIL partenaire	Lycée professionnel d'économie G.S. Rakovsky, Yambol, Bulgarie
Sujet/thème	Le crédit – types, formes, taux d'intérêt
Domaine	Économie/Banques
Langue	Français
Niveau de langue	A2+
Groupe ciblé	Classe de dixième
Durée	12 heures
Objectifs	Contenu : décrire le mécanisme général du crédit expliquer tous les sens du crédit apprendre l'importance du crédit connaître les formes du crédit faire l'analyse du crédit commercial connaître le mécanisme du TI (taux d'intérêt) apprendre la formule du TI comprendre les théories sur le TI expliquer les TI les plus courants connaître les facteurs d'influence. Langue : apprendre des expressions avec le mot « crédit » apprendre un lexique spécialisé Compétences sociales : pouvoir communiquer au guichet
Products/outcomes	Dépliants, diaporama, connaissance et utilisation du lexi-que spécialisé.

Activités en classe	présentation explication lecture de documents en ligne et sur papier formulation de définitions questionnaire multimédia travail en couples et en groupes recherche de sites internet rédaction d'un questionnaire et d'une enquête élaboration d'un diaporama composition de questions
Moyens d'évaluation	observation directe test auto-évaluation questionnaire.
Critères d'évaluation **Contenu** **Langue** **Travail en équipe**	bien comprendre et expliquer la partie théorique, définitions et explications utiliser correctement les termes se rapportant au crédit bien identifier les termes français en les comparant avec les termes bulgares formuler en groupes des questions sur les différentes leçons
Ressources	*Économie générale*, Le Bolloch, Le Fiblec *Dictionnaire des affaires* dépliants de publicité en FR/BG *Банково дело*, Радко Радков www.lesclesdelabanque.org. test

Activités

Activités du professeur avant les cours :

- choix des manuels et des ressources via internet : sites, dictionnaires etc.
- recherche et sélection des documents/dépliants de publicité bancaires en français et en bulgare

Leçon 1 : Les différents sens du crédit

La classe est divisé en quatre groupes. Les élèves cherchent les différents sens du mot « crédit » et analysent les explications pour trouver un sens commun. Chaque groupe choisit un porte-parole/rapporteur qui écrit les significations au tableau.

Leçon 2 : Les types de crédit

Les élèves en groupes font l'étude des ressources pour y trouver les types de crédit en français et les identifier avec les équivalents bulgares. Ils écrivent au tableau et dans les cahiers. Ils jouent le jeu du pendu. Ils rédigent les explications.

Ils formulent des questions sur les types de crédit, par exemple : « Qu'est-ce qu'un crédit croisé ? » ou bien sur quelque terme des définitions : « Que signifie le mot « épargne », « remboursement » etc. ?

Leçon 3 : L'importance et les formes du crédit

Les élèves travaillent en groupes avec le *Dictionnaire des affaires* et le manuel en bulgare pour dénicher les points d'importance du crédit. Ils emploient des formes verbales en s'exerçant après à les transformer en formes nominales : *créer – création, valoriser – valeur, épargner – épargne* etc. Les élèves sortent un à un au tableau pour noter l'information trouvée. On essaie de formuler des explications sur les formes du crédit.

Leçon 4 : Le crédit commercial: avantages et inconvénients

Après avoir trouvé et noté les formes du crédit les élèves réfléchissent en groupes sur les avantages et les inconvénients du crédit commercial. On essaie de transformer les explications en formules synthétisées.

Leçon 5 : Les instruments du crédit

Les élèves étudient les différents instruments proposés par les banques et les autres institutions financières. Ils essaient de formuler des explications.

Leçon 6 : Définition de l'intérêt

Les élèves cherchent une explication du terme « intérêt ». Ils se mettent d'accord sur la plus précise pour en formuler la définition. On fait après un *mindmapping* avec les termes se rapportant à l'intérêt.

Leçon 7 : Formule pour calculer l'intérêt

Les élèves cherchent en groupes préalablement à comprendre la formule pour calculer l'intérêt pendant un cours de maths. Ils comparent les sigles français aux sigles bulgares et essaient de faire de petits calculs et de résou-dre des problèmes de maths liés au thème de l'intérêt.

Leçon 8 : Théories sur la nature de l'intérêt

Les élèves lisent les théories (4) sur la nature de l'intérêt en bulgare et en français et essaient d'en donner une explication. Ils notent au tableau et dans les cahiers.

Leçon 9 : Types de taux d'intérêt

Les élèves effectuent une recherche dans le manuel bulgare et dans le *Dictionnaire des affaires* sur les types de taux. Après en avoir trouvé une bonne dizaine ils essaient de formuler des définitions en répondant à des questions du type: « Qu'est-ce qu'un taux directeur ou un taux actuariel ? » Ils notent dans les cahiers et au tableau. Ils jouent au jeu du pendu avec les termes trouvés.

Leçon 10 : Facteurs d'influence sur le taux d'intérêt

Les élèves effectuent une recherche dans le manuel bulgare et dans le *Dictionnaire des affaires* sur les facteurs d'influence sur le taux d'intérêt.

Après en avoir trouvé ils essaient d'expliquer. Ils notent dans les cahiers et sur le tableau les explications formulées. A la fin du cours les élèves élaborent une liste de verbes employés avec le taux d'intérêt.

Les élèves construisent un diaporama sur la base de dépliants de promotion du crédit de consommation et du crédit immobilier dans leur banque virtuelle.

Remarque : Les deux derniers cours sont employés pour le test sur le crédit.

Test

Le test consiste en 9 exercices différents qui ont pour but d'évaluer les connaissances théoriques des élèves sur le crédit – répondre à des questions à choix multiple, trouver le terme à partir d'une définition, compléter les mots manquants, compléter une grille. Chaque exercice comporte des points qui donnent la note totale.

Holistic rubric

Scores	Descriptors	Number of students
1 Unsatisfactory	Student demonstrates no knowledge of the subject or of the targeted specific vocabulary.	
2 Almost satisfactory	Student demonstrates insufficient background knowledge and uses specific vocabulary wrongly. Student isn't able to solve exercises that apply the algorithm taught in the lesson.	
3 Satisfactory	Student demonstrates essential knowledge of the subject. Student uses most of the specific vocabulary correctly. Students solves exercises that apply the algorithm taught in the lesson correctly.	
4 Good	Student demonstrates complete knowledge of the subject. Students uses specific vocabulary correctly and appropriately. Student solves at least one new type of exercises correctly.	
5 Excellent	Student demonstrates complete and thorough knowledge of the subject. Student solves new types of complex exercises correctly.	

Réflexions et commentaires

Je voudrais partager mon expérience avec d'autres professeurs pour qu'ils n'hésitent pas à exploiter la méthodologie CLIL/EMILE. Grâce à elle, j'ai pu faire avancer presque tous les élèves. De plus, les connaissances acquises en harmonisant discipline et langue auront un impact positif sur la formation professionnelle des jeunes banquiers dont certains seraient concurrentiels sur le marché européen du travail. Leur participation au travail avec les mo-dules les a motivés à poser candidature pour un stage Léonardo da Vinci dans des banques en France. Deux autres ont été effectués en 2005 et en 2008 dans des banques à Marseille. Un projet Léonardo da Vinci a été déposé au mois de février 2012.

Dans le CD on trouve

- les possibles solutions des travaux faits par les élèves
- le test sur le crédit
- la grille holistique d'évaluation (voir ci-dessous)
- un questionnaire pour le diaporama fait par les élèves
- le diaporama fait par les élèves
- le diaporama *Les taux d'intérêt simples et les taux d'intérêt composés* fait pour une leçon de mathématiques.

Redox Reactions: a way to produce energy

Cristiana Merli and Katia Maculotti

The module covers oxidation-reduction reactions, known as redox. After a first general introduction to the reactions, their use both in daily living and in the laboratory is illustrated, suggesting a simple experiment. Furthermore, the use of redox for the creation of batteries, starting from Volta's, is presented. Exercises help to teach new concepts concerning chemistry and stimulate the use of the English language by introducing new words, improving grammar and favouring oral and written appropriateness in the management of discourse.

AECLIL Partner	Rete CLIL della provincia di Pavia, I.I.S. Faravelli, Stradella, Italy
Topic	Redox reactions
Subject area	Chemistry
Language	English
Language Level	A2 and above
Target group	15/16-year-old students, Computer Studies College
Time	12 hours
Aims	*Content and social skills:* – ability to distinguish redox reactions from other types of reactions – ability to distinguish one type of redox reaction from other types of redox reactions (e.g. combustion and corrosion are redox reactions but they have different characteristics) – ability to identify oxidant and reduction agents – ability to balance redox reactions – ability to recognize existing relations between chemical reactions and electrical energy – ability to perform basic laboratory activities *Language skills: development of* – the abilities of listening, reading, writing and speaking – the appropriate scientific vocabulary
Products/outcomes	written report of the experiment with a final brief oral report in English

Classroom activities	– teacher's speech – power point presentation – group and individual activities (both written and in the laboratory) – audio/video listening
Assessment tools	– written report – final written test – laboratory experiment – assessment grid
Assessment criteria **Content** **Language** **Cooperative work**	– content and cooperative work: knowledge of given topics, ability to work out concepts and rework formulae, problem solving – language: appropriateness, correctness, richness in vocabulary
Resources	– power point file – conceptual map – questionnaires – worksheets – internet – video – text

Activities

Lesson 1

Students' work

Students are introduced to the topic thanks to a power point presentation. At first they are given a sheet containing the key words to understand the content, which teachers will explain and make clear. After that they are required to take notes directly from the projected file according to the teachers' further explanations. The file first provides examples of redox phenomena as observed in real-life situations (e.g.: rust, decay, corrosion, combustion, biological processes). These examples are also explained by the help of pictures. There are also play-on-words and pictures to teach the basic concepts. Reduction and oxidation are then explained in a more technical way through formulae. Hints for balancing them are also given.

Students listen to the presentation, take notes and interact with teachers by asking questions when concepts are not clearly understood. Only English will be accepted as the language of interaction, in order to improve and stimulate the use of vocabulary and linguistic fluency on the topic.

In the end, students are given a conceptual map to fill in.

Resources

- worksheet 1: *Redox Key Words*
- power point file: *Redox Reactions*
- worksheet 2: *Conceptual Map*

Assessment

- evaluation of conversational skills through interaction

Lesson 2

Students' work

After revising the notes taken, students are asked to fill in a questionnaire with open answers on the contents in the power point file. Answers are then discussed in class and further explanation is provided, when required. Interaction with teachers is stimulated by correcting and self-correcting mistakes both about the content and the language used in discussion.

Resources

- students' notes
- worksheet 3: Q*uestionnaire*

Assessment

- filled-in questionnaire
- direct observation of communicative skills in student-teacher interaction
- understanding content

Lesson 3

Students' work

Students are given practical examples of redox balancing, which are first explained by the teacher on the blackboard and with the use of the Periodic Table of Elements. Note-taking activity is once again stimulated and student-teacher interaction promoted. In the end students are given a worksheet to practice balancing through a series of possible reactions to develop by assigning oxidation numbers and balancing reactions.

Resources

- *Periodic Table of Elements*
- worksheet 4: *Redox Exercises*
- blackboard

Lesson 4

Students' work

Students are shown a video of a laboratory experiment dealing with an example of a redox reaction. A glossary of the main tools used in a chemistry laboratory activity is given so as to allow teachers to refer to these tools in English without misunderstanding on the part of students. Pronunciation is pointed out and practiced. Discussion on the images shown is promoted in English only.

Resources

- video: *Redox Demo*
- worksheet 5: *Lab Tools Glossary*

Assessment

- direct observation on listening comprehension
- pronunciation appropriateness
- communicative skills

Lesson 5

Students' work

Laboratory reproduction of the experiment previously viewed in the video. Students are divided into groups chosen by the teachers according to their attitude, basic knowledge and technical ability in the lab. The experiment is reproduced under the supervision of the teachers to ensure safe use of materials and the respect of the procedures.

After that students are asked to write a report in English on their experience and to work on a brief oral exposition of laboratory work:

Resources

-Video: *Redox Demo*

- Chemistry Lab.

Assessment

- direct observation of group work and task performance

- language skills: speaking, writing

Lesson 6

Students' work

A text is provided for reading comprehension activities. Students get information on a famous example of the practical exploitation of redox reactions in the creation of a battery. Volta's pile is described and details about its functioning are given. In addition, students are given materials about Volta's life experience and his knowledge of chemical processes. Discussion on the topics provided is once more encouraged after the proposal of a text to evaluate correct comprehension of the materials examined.

Resources

- text: *Volta's Pile*

- worksheet 6: *Reading Comprehension*

Assessment

- language skill: reading

- filled-in questionnaire (ref. worksheet 6)

Lesson 7

Students' work

At this stage students are asked to complete a final test based on knowledge acquired both as far as the contents explained are concerned and their practical ability to deal with chemical reaction balancing.

Resources

- worksheet 7: *Final test*

- worksheet 8: *Assessment grid* (see below)

Assessment

- evaluation on knowledge acquired and its application to given situations

- language skills: reading, writing

Lesson 8

Students' work

Corrected papers are redistributed to students and the most common mistakes underlined and analysed through a checklist on the blackboard. Students are stimulated to ask questions on individual mistakes, when needed. A final discussion about the experience is promoted during which students are asked about their impressions of the whole experience.

Resources

- students' final tests
- blackboard
- worksheet 8: *Analytic assessment grid for content, language and cooperative work* (see below)

Assessment

- evaluation of conversational skills through interaction

Analytic assessment grid for content, language and cooperative work

	Criteria	5 excellent	4 good
CONTENT	**Use of basic subject concepts and knowledge (what)**	Has acquired all the basic concepts and principles of the topic. Well structured, correct and comprehensive explanation; excellent personal evaluation	Has acquired most of the basic concepts and principles of the topic. Generally well structured, correct and adequate explanation; good personal evaluation .nonpealead to misunderstanding
	Application of knowledge to new situations (how it relates)	Has used new knowledge with confidence and creativity, applying it in an original way.	Has used new knowledge and applied it correctly in new situations.
	Creativity / evaluation	Has shown critical thinking, creativity and initiative.	Has shown a good level of creativity and evaluation capability.
LANGUAGE	**Use of language listening speaking reading writing interaction**	Consistent grammatical control and appropriate use of vocabulary. Can express him/herself with a natural flow and interact with ease.	Good grammatical control and generally appropriate use of vocabulary. Can express him/herself and interact with a good degree of fluency.
	Cooperative work	Original and creative.	Good level of interaction.

3 satisfactory	2 almost satisfactory	4 unsatisfactory	Score
Has acquired some basic concepts and principles of the topic. Sufficient explanation, with a limited number of errors; limited personal evaluation.	Has acquired only a few basic concepts and principles of the topic. The explanation shows major deficiencies in terms of logical structuring and formulation.	Hasn't acquired any of the basic concepts and principles of the topic. The explanation is severely deficient in terms of logical structuring and formulation; no personal evaluation.	
Has used new basic concepts and applied them in simple situations.	Has used a few simple concepts and applied them when guided.	Hasn't achieved any knowledge.	
Has shown sufficient evaluation capability and sometimes original ideas.	Has not always shown sufficient evaluation ability and has presented poor creativity.	Has shown inability to evaluate and very poor creativity.	
A few mistakes in grammar and vocabulary use do not lead to misunderstanding. Can express him/herself and interact with a reasonable degree of fluency.	Systematically makes mistakes in grammar and vocabulary use but the message is generally clear. Can manage the discourse and the interaction with effort and must be helped.	Systematic grammar mistakes and the narrow range of vocabulary makes the message meaningless. Communication is totally dependent on repetition, rephrasing and repair.	
Sufficient degree of interaction.	Partial cooperation.	Unable to work in group.	

Reflection and comments

The CLIL experience has provided good results concerning both English and chemistry. The topic, the redox, sometimes seems to be difficult for students who find it hard to remember and rework it. The use of English, with the support of multimedia, has made it "more attractive" for students, who have approached it with curiosity and interest. In this sense, the experience in the lab has contributed very much; the students have felt satisfied with what they could understand, and they were able to reproduce the experience given in the video. From the point of view of language, the results have been very satisfactory as well; the students have been able to approach English not only as a foreign language to be learnt but also as a means of communication, trying to improve both their expressive capabilities and grammar appropriateness, as well as to expand their vocabulary.

Bibliography

Crippa M., Nepgen D., 2010: *Al centro della chimica*, Le Monnier Scuola.
Brady J.E., Holum J.R., 1992: *Chimica*, Zanichelli.
Alessandro Volta (http://en.wikipedia.org/wiki/Alessandro_Volta).
Chemguide (http://www.chemguide.co.uk/inorganic/redox/definitions.html)
Collection of resources created by Peggy Lawson, a classroom teacher from Oxbow Prairie Heights School, Souris Moose Mountain School Division No. 122 (now the South East Cornerstone School Division No. 209) (http://www.saskschools.ca/curr_content/chem30_05/6_redox/redox1_1.htm).
GSC Chemistry Notes (http://www.files.chem.vt.edu/RVGS/ACT/notes/oxidation_numbers.html).
Science clarified (http://www.scienceclarified.com/Oi-Ph/Oxidation-Reduction-Reaction.html)
ScienceGeek.net (http://www.sciencegeek.net/APchemistry/Presentations/4_Redox/index.html)
Redox (http://en.wikipedia.org/wiki/Redox).
Redox Demo (video, http://www.youtube.com/watch?v=zg-gsLEGk2A&feature=fvst).

Nachhaltige Entwicklung und erneuerbare Energien

Caterina Cerutti

Das folgende CLIL-Modul ist nach einer Verhandlung mit den Schülern und Schülerinnen und mit dem Fachlehrer entstanden. Themen und Methodik wurden besprochen und von ihnen akzeptiert. Bei der Modulplanung hat man vor allem die Auswahl der Materialien berücksichtigt: die authentischen multimedialen Materialien haben das Verstehen erleichtert und vor allem die Lernenden motiviert. Meinungsäußerung und -austausch sowie die Entwicklung von strategischen Kompetenzen sind ein Leit-Motiv in jeder Unterrichtsstunde gewesen. Die Lernenden haben selbst das Endprodukt vorgeschlagen Die Entscheidungen in Bezug auf Inhalt, Struktur und Rollenverteilung wurden von den Lernenden selbst getroffen (lernerzentrierter Unterricht). Der Schwerpunkt des Moduls war schließlich die Evaluation und insbesondere die Förderung der Selbstevaluation, die man durch Klassengespräche, individuelle Gespräche, Fragebögen, Tagebücher und Bewertungsraster durchgeführt hat.

Partner(s)	Rete CLIL di Pavia, Istituto A. Bordoni, Pavia
Thema	Nachhaltige Entwicklung und erneuerbare Energien
Fach	Wirtschaftsgeographie
Sprache	Deutsch
Sprachniveau	B1 – Die Lernenden können schon mit Wirtschaftstexten umgehen und Grafiken und Tabellen interpretieren.
Zielgruppe	Klasse 13 einer Fachschule (Management, Finanz und Marketing)
Zeit	12 Unterrichtsstunden

Lernziele	*Sprachkompetenz*: - Fachtermini verstehen und paraphrasieren - Definitionen bearbeiten - mündliche und schriftliche Fachtexte verstehen und erstellen - über Fachinhalte berichten - die eigene Meinung äußern und mit anderen vergleichen. *Fachkompetenz*: - Vor- und Nachteile der erneuerbaren Energien einschätzen - Informationen über deutsche Ökostädte weitergeben - über EU-Richtlinien zu den erneuerbaren Energien informiert sein und informieren *Persönlichkeitsbezogene Kompetenz*: - eine individuelle Einstellung zum Thema der erneuerbaren Energien entwickeln - die eigenen Fortschritte bewerten (Sprache und Inhalt). *Lernkompetenz*: - die Lernenden überlegen, wie sie die Arbeit des Diskussionsforums unterstützen können - die Lernenden handeln strategisch und kreativ - die Lernenden benutzen Kompensationsstrategien (Hypothesen aufstellen, sich der Mimik und der Gestik bedienen, umschreiben, auf die Muttersprache zurückgreifen)
Endprodukt	Simulation eines Diskussionsforums über das Thema „Energie der Zukunft: Pro und Contra der erneuerbaren Energien“ (Videoaufnahme)
Unterrichtsmethode	Frontalunterricht Unterrichtsgespräche kooperatives Lernen Einzel-, Paar- und Gruppenarbeit

Evaluation	*Formative Bewertung durch* - Beobachtung, wie die Lernenden ihr Wissen aufbauen - Beobachtung der Verwendung der Fremdsprache bzw. der Muttersprache - Beobachtung der Selbständigkeit der Lernenden - Feedback-Fragen seitens der Lehrperson und Beobachtung der Qualität der Antworten - Beobachtung der Fähigkeit der einzelnen Lernenden, der Gruppenarbeit beizutragen und individuelle Verantwortung zu übernehmen - Beobachtung der Fähigkeit der Lernenden, die Arbeit der anderen Gruppe für den Erfolg des Diskussionsforums zu nutzen - Beobachtung der strategischen Kompetenz der Lernenden *Summative Bewertung im Hinblick auf Sachfach und Fremdsprache durch:* - geschlossene Aufgaben - offene Fragen zum Gelernten - Diskussionsforum - Bewertung des sprachlichen Ausdrucks und der pragmatischen Angemessenheit
Evaluationskriterien **Inhalt** **Sprache** **Kooperation**	*Sprachgebrauch*: - Verständlichkeit - Kohärenz - Flüssigkeit des Sprechens kommunikative Angemessenheit - Initiative in der Interaktion - Korrektheit (Aussprache, Wortschatz und Grammatik) - Angemessene Benutzung der Fachtermini *Fachinhalt*: - Informationen - Prägnanz der angeführten Begründungen - Glaubwürdigkeit der Rolle im Diskussionsforum
Arbeitsmaterialien	- Texte und Statistiken - Arbeitsblätter - Videoausschnitte - Fotos - Medien: Computer, Tafel, interaktives Whiteboard

Aktivitäten

Schritt 1: Aspekte der Nachhaltigkeit

Unterrichtsgestaltung

Die Fachlexik der Arbeitsblätter wird vorentlastet. Die Schüler und Schülerinnen steigen in das Thema ein, indem sie in Partnerarbeit und im nachfolgenden Klassengespräch Aspekte der Nachhaltigkeit mit Hilfe eines Arbeitsblattes untersuchen.

Arbeitsmaterialien

Arbeitsblatt 1: *Über den Begriff „Nachhaltigkeit"*

Individuelles Lerntagebuch

Evaluation

- Feedback-Fragen seitens der Lehrkraft – Angemessenheit der Antworte
- Reflexion über den Lernprozess anhand des individuellen Lerntagebuches

Schritt 2: Umwelt und Industrie

Unterrichtsgestaltung

Nach einer kurzen Vorentlastung der Fachlexik schauen sich die Lernenden die Videosequenz *1 Millionen neue Jobs* an, in der die Umweltproblematik mit den Möglichkeiten und Folgen der Industrieproduktion und der Berufsmöglichkeiten in Verbindung gebracht wird. In Einzel- oder Partnerarbeit beantworten sie die Fragen auf dem Arbeitsblatt 2 *Ressourcen*. Im Klassengespräch vergleichen sie dann ihre Lösungen.

Arbeitsmaterialien

- Videosequenz aus 1 www.youtube.com: *1 Million neue Jobs*
- Arbeitsblatt 2: *Ressourcen*
-

Evaluation

- Vergewisserung des Verstehens des Films durch Feedback-Fragen und Ergänzung des Arbeitsblattes
- Beobachtung der Verwendung der Fremdsprache bzw der Muttersprache beim Antworten der Leitfragen der Lehrkraft

Schritt 3: Die erneuerbaren Energien

Unterrichtsgestaltung

Nach einer kurzen Vorentlastung der Fachlexik schauen sich die Lernenden die Videosequenz *20% erneuerbare Energien im Jahr 2020* an, in denen Informationen zu den erneuerbaren Energiequellen gegeben werden. In Einzel- oder Partnerarbeit analysieren sie die verschiedenen erneuerbaren Energieformen mit Hilfe des Arbeitsblattes 3 *Erneuerbare Energieformen*. Sie beantworten dann die Fragen auf dem Arbeitsblatt 4 *Energieformen im Vergleich* und vergleichen dann ihre Lösungen im Klassengespräch.

Arbeitsmaterialien

- Videosequenz aus 2 www.youtube.com: 20% erneuerbare Energien im Jahr 2020
- Arbeitsblatt 3: *Erneuerbare Energieformen*
- Arbeitsblatt 4: *Energieformen im Vergleich.*

Evaluation

- Verständlichkeit der Fachbegriffe und Korrektheit der Definitionen (AB 3)
- Vergewisserung des Verstehens des Films durch Feedback-Fragen der Lehrkraft und Ergänzung des Arbeitsblattes
- Kontrolle der Stichworte (AB 4)

Schritt 4: Fotovoltaik und Biogas

Unterrichtsgestaltung

Die Lernenden arbeiten in Partnerarbeiten an Fachtexten aus Wikipedia (Arbeitsblatt 5), um die Eigenschaften der verschiedenen erneuerbaren Energieformen (Biogas, Fotovoltaik, usw.) zu unterscheiden und zu definieren. Das Thema wird mit dem interaktiven Whiteboard visualisiert (siehe Arbeitsblatt 6).

Arbeitsmaterialien

- Arbeitsblatt 5: *Erneuerbare Energieformen*
- Arbeitsblatt 6: *Fotovoltaik und Solarthermie*
- Fotos und Schemata von Energieerzeugungsanlagen
- Zeichnungen, die das Verfahren der Energieerzeugung darstellen
- Individuelles Lerntagebuch

Evaluation

- Kontrolle, ob sowohl die Definitionen als auch die Schemata und Zeichnungen verstanden worden sind (AB 5-6)

- Beobachtung der Fähigkeit der Lernenden, den Inhalt zu reproduzieren und den anderen ihr Wissen mitzuteilen
- Kontrolle der Stichwörter (AB 5)
- Reflexion über den Lernprozess anhand des individuellen Lerntagebuches.

Schritt 5: Virtueller Besuch einer Windmühle

Unterrichtsgestaltung

Die Lernenden schauen sich die Videosequenz *Windenergie – Neue Riesen für Windpark* an. In Partnerarbeit beantworten sie die Fragen auf Arbeitsblatt 7. Sie vergleich dann ihre Antworten im Klassengespräch.

Arbeitsmaterialien

- Videosequenz aus www.youtube.com: *Windenergie – Neue Riesen für Windpark*
- Arbeitsblatt 7: *Windenergie*

Evaluation

- Feedback-Fragen und Ergänzung des Arbeitsblattes zur Vergewisserung, dass der Film verstanden worden ist
- Beobachtung, wie die Fremdsprache bzw. der Muttersprache beim Antworten der Leitfragen der Lehrkraft verwendet wird

Schritt 6: Die Energiekosten

Unterrichtsgestaltung

Die Arbeit an einer Tabelle erlaubt, Daten über die Energiekosten miteinander zu vergleichen und zu interpretieren. Die Arbeit wird in Partnerarbeit anhand des Arbeitsblattes 8 durchgeführt. Danach werden die Ergebnisse im Plenum besprochen.

Arbeitsmaterialien

- Arbeitsblatt 8: *Die Energiekosten*

Evaluation

- Kontrolle, ob die in der Tabelle (AB 8) enthaltenen Daten und der einzelnen Energieformen (AB 5-6)verstanden worden sind
- Beobachtung der Fähigkeit der Lernenden, die Statistik zu interpretieren n und anderen Informationen mitzuteilen

Schritt 7: Klassenarbeit

Unterrichtsgestaltung

Diese Unterrichtsstunde wird der Kontrolle des Gelernten gewidmet. Mit geschlossenen Aufgaben (Multiple Choice-Aufgabe, Lückentext) wird kontrolliert, wie sich die Lernenden den Inhalt eingeprägt haben. Zwei offene Fragen erlauben, auch die Schreibkompetenz zu bewerten.

Arbeitsmaterialien

– *Test* (Geschlossene Aufgaben und offene Fragen)

Evaluation

– Summative Leistungsbewertung und Lernzielkontrolle

Schritt 8: Besprechung der Schülerleistungen

Unterrichtsgestaltung

Die Ergebnisse der Klassenarbeiten der vorangehenden Stunde, die die Lehrkraft korrigiert in die Klasse bringt, werden im Plenum besprochen. Die Lernenden werden sich ihrer Schwächen und Stärken bewusst. Auf fachliche Unklarheiten wird eingegangen.

Arbeitsmaterialien

– Korrigierte Klassenarbeiten der Lernenden

Evaluation

– Selbstevaluation und Reflexion über das integrierte Bewertungsverfahren

Schritt 9: Vorbereitung des Diskussionsforums

Unterrichtsgestaltung

Dieser Schritt, der insgesamt drei Unterrichtsstunden in Anspruch nehmen wird, hat als Ziel, ein Diskussionsforum zu organisieren. Die einzelnen Rolle (z.B. ein Parteimitglied der Grünen, ein Befürworter der EU Richtlinien, der Geschäftsführer des Bundesverbandes Solarwirtschaft, ein Mitglied der Stadtverwaltung Freiburg (ökologische Stadt), ein Atomkraftwerkbetreiber, Publikum, ein Moderator...) müssen entwickelt werden. Dafür wird eine Gruppenarbeit organisiert, wonach Gruppen pro und Gruppen contra die regenerativen Energien die jeweiligen Argumente zusammenstellen und aufschreiben.

Arbeitsmaterialien

– Individuelle Lerntagebücher

- *Lerntagebücher der Gruppen*
- *Bogen zur Beobachtung der Arbeitsgruppe*

Evaluation

- Durch eine realitätsnahe Aufgabe beobachtet die Lehrperson, wie die Lernenden das inhaltliche und fremdsprachliche Können integrieren und aufbauen.
- Durch Tagebücher und Beobachtungsbögen werden sich die Lernenden ihres Lernprozesses und der erworbenen Sozialkompetenzen bewusst.

Schritt 10: Diskussionsforum *Energie der Zukunft*

Unterrichtsgestaltung

Das geplante und vorbereitete Diskussionsforum wird simuliert und Video aufgenommen. Die Schüler und Schülerinnen, die keine bestimmte Rolle haben, sitzen als Publikum vor dem Diskussionspodium, können Fragen stellen und zu den Aussagen der Diskussionsmitglieder Stellung nehmen.

Arbeitsmaterialien

Von den Schülern und Schülerinnen entwickelte Darstellung der Struktur der Debatte

Evaluation

- Beobachtung, ob die unterschiedlichen Gesichtspunkte in der Debatte sich logisch gegenüber stellen
- Beobachtung des sprachlichen Ausdrucks und der pragmatischen Angemessenheit

Schritt 10: Abschließende Evaluation

Unterrichtsgestaltung

In der letzten Stunde schauen sich die Schüler und Schülerinnen gemeinsam das Video an, das sie aufgenommen haben. Sie machen sich in einem dazu vorgesehenen Beobachtungsbogen Notizen, die sie benutzen, um hinterher ihre Leistungen kritisch zu bewerten.

Arbeitsmaterialien

- Das Video der Schüler und Schülerinnen
- Selbstbeobachtungsbogen Video
- *Beobachtungsbogen Diskussionsforum* (siehe unten)

Evaluation

- Kritische Analyse des Produktes anhand der Beobachtungsbogen *Debatte*
- Gesamte Reflexion über die Schülerleistungen und über die Stärken und Schwächen des Projektes

Beobachtungsbogen Diskussionsforum

Bewertung der Teilnahme der einzelnen Schüler am Diskussionsforum

Sprachgebrauch

- Verständlichkeit
- Interaktion
- Initiative
- Flüssigkeit des Sprechens
- Lexik
- Ausdrucksweise
- Korrektheit der Sprache

Inhalt

- Sinnhaftigkeit
- Glaubwürdigkeit der Rolle
- Informationen

Überlegungen und Kommentare

Die Stärke dieses Moduls besteht darin, dass die Schüler und Schülerinnen ihre Motivation am Deutsch- wie auch am Geographielernen gestärkt haben. Das konnte die Lehrperson nicht nur bei der Vorbereitung und Durchführung der Debatte, sondern auch in nachfolgenden Unterrichtsstunden feststellen. Was die Bewertung betrifft, wurde nicht nur die Schülerleistung kontrolliert, sondern auch der Lernprozess anhand von Frage- und Beobachtungsbögen, Checklisten, Reflexion und Rückmeldungen. Dadurch konnte die Selbstbewertung der Lernenden entwickelt werden. Es waren authentische Aufgaben formuliert worden, die im Einklang mit den Lernzielen standen. Daher sollte auch die Evaluation so authentisch wie möglich vor sich gehen und die Beurteilung von echten Kompetenzen ermöglichen. Dem CLIL-Ansatz entsprechend hat es sich nämlich um eine doppelt fokussierte Bewertung gehandelt: Inhalt und Sprache sind integriert (siehe z.B. das Diskussionsforum) als auch getrennt (siehe z.B. den Wortschatztest) bewertet worden. Die erworbenen sprachlichen Fertigkeiten sind folglich auch noch im Deutschunterricht geübt und gestärkt worden.

Nutrition

Inese Barkovska

The module gives a sample of the learning of the topic "Nutrition" in three stages. The theme is studied in forms 10, 11 and 12. To give a better idea how it works we present the parts of the teacher's individual program. As the subject "Science in English" is an integral part of the secondary syllabus for the students (Daugavpils State gymnasia) who study mathematics, science and technical programs – it is compulsory in their timetable – it was necessary to work out a program. This means that there are 35 lessons allotted for the subject per academic year.

The teacher's individual program is based on the Latvia National syllabus for the integrated subject "science"(in their native tongue) and the standard of acquiring the English language. The relevant topics ("Nutrition", "Digestive system", "Health") are studied in the relevant subjects over a three-year period.

Content: Program

The topic "Nutrition" is studied through the program, each time focusing on different aspects and referring to previous knowledge. To understand how it works we have provided extracts of the teacher's program. The topic under discussion is given in italics.

Form 10 (2nd semester)

Learning component	Compulsory content	Topics	Number of lessons
The diversity and unity of the world	Life processes in organisms	Cells – Types of cells	2
		Nutrition	2
		Nutrients	2
		Reproduction	2

Form 11 (2nd semester)

Learning component	Compulsory content	Topics	Number of lessons
The construction of the world and the human body .	Systems, their operation and interaction	Human organ systems	2
		Blood circulation	2
		Digestive system	2
		(etc.)	

Form 12 (2nd semester)

Learning component	Compulsory content	Topics	Number of lessons
		Human ecology	1
		Health – Healthy lifestyle	4
		Problems with health	2

AECLIL Partner	Daugavpils State gymnasia, Riga, Latvia
Topic	Nutrition
Subject area	Science
Language	English
Language Level	B1-B2 (intermediate-upper intermediate)
Target group	Students aged 15-19

Time	8 classroom periods per three years
Aims	Competences in content, language and social skills
Products/outcomes	Presentations, essays
Classroom activities	In-class talk, pair work, group work, scaffolding, Internet research, graphic organisation, language exercises
Assessment tools	Self-assessment, group assessment, summary assessment (test)
Assessment criteria **Content** **Language** **Cooperative work**	Assessment for oral performance (presentation skills) and written performance, taking into account content and language
Resources	Written texts, charts, videos

Form 10

Topic: *Nutrition. Plant and human nutrition*

Time: 2 lessons of 40 minutes each

Aims: - to gain systematic knowledge of what a plant or human has to consume
- to be able to compare the consumption in plants and humans
- to understand the importance of the right consumption

Activities

Lesson 1

Students' work

1. Group work: What do plants/humans need to stay alive?
2. Students are divided into 2 big groups ("plant" and "human" ones) and a few small ones.
3. Talk: discussion. Students take their own notes, edit their group work.

   Reading in pairs. Find out the missing words (A teacher removes 5-6 words from the text *Human as Organisms– Nutrition*, for example: "cereals", "growth", "store", "keep", "minerals", "fit", "reactions", etc.).
4. Discussion: The differences and similarities in plant and human nutrition. Problem question: Find similarities and differences in plant and human nutrition!
5. Creative task (individually): "Describe your breakfast from the point of view of nutrients."
6. Home assignment: Be ready to speak about "What makes a good breakfast/ lunch/ dinner/supper? Why do we need to have breakfast?"

Resources and materials

- paper
- *Humans as Organisms* and *Green Plants as Organisms,* taken from *Key Stage three science*, p. 8 and 21 (step 3 and 4). The material can be used as a hand-out, as a language task (to insert words which had been previously removed from the text), etc.
- Internet resources: www.britishcouncil.org/science-cubed (step 6)

Lesson 2

Students' work

7. Presentation prepared by students.

   Presenters' questions to the audience about their presentation (feedback).

   Students' questions to the presenters.
8. Expansion/home assignment: "Regional diets. Food consumed in different regions of the world".

Assessment

- peer evaluation: discussing positive aspects and shortcomings
- assessment of oral performance (presentation)

Resources and materials

- *Assessment grid for oral presentation* (example, see below)

Form 11

Topic: *Digestive system*

Time: 2 lessons of 40 minutes each

Aims: - to revise the previous knowledge about human organs
- introduce English terms and be able to describe the processes
- be aware of the importance of care to be taken regarding the health of digestive organs

Activities

Lesson 1

Students' work

1. Warm-up, pair work:
   - What is digestion? Try to define the term.
   - What other words can we form from the stem "digest"?
   - What are the two ways of breaking down food?
2. In-class discussion. Revision: What nutrients we need.
3. "Brainstorm": Organs that take part in digestion. To fill in the diagram *Digestion in Humans – Working with words* with the words (terms and dictionaries are provided).
4. Creative task (individually): Students are asked to write three True/False statements based on the text. The rest of the students have to respond to statements.
5. Discussion: What is the role of each organ?
6. Vocabulary revision. Lexical exercises.

Resources and materials

- paper
- *Digestion*, taken from *Key Stage Three Science*, p. 9 (step 5). The material can be used as a handout, can be shown on the screen, a teacher can remove the words from this text to be filled in by students
- *Digestion in humans,* taken from K. Kelly, *Science,* p. 83 (step 6)

Lesson 2

Students' work

7. Presentation prepared by students: "Digestive system".
   Presenters' questions to the audience about their presentation (feedback).
   Students' questions to the presenters.

8. Expansion/home assignment: Regional diets. Food consumed in different regions of the world.

Assessment

- peer evaluation: discussing positive aspects and shortcomings
- assessment of oral performance

Resources and materials

- Internet resources: www.britishcouncil.org/science-cubed (step 8)
- *Assessment grid of oral performance* (see below)

Form 12

Topic: *Health. Healthy lifestyle. Healthy foods. Diets*

Time: 2 lessons of 40 minutes each

Aims: - strengthen and organize all the knowledge gained about nutrition
- be able to give a short talk on healthy lifestyle
- be aware of the importance of caring about health since adolescence

Lesson 1

Students' work

1. Pair work: Organize graphically your ideas about healthy lifestyle and be ready to present them to your peers.
2. Evaluation and discussion of the ideas presented.
3. Presentation (The procedure similar to that in forms 10-11, lesson 2).
4. Revision about nutrition and digestion.
5. Discussion: Diets and dieting – pros and cons.
   Students first work in groups and then present their arguments.
6. Factors which affect human health. "Brainstorming" by the whole class; teacher monitors and writes down the ideas.

Assessment

- peer evaluation: discussing positive aspects and shortcomings
- - assessment of oral performance (presentation)

Resources and materials

- paper
- hand-out: *Language Tasks* (information gap-filling, matching words and definitions, matching parts of sentences)
- *Key Stage Science*, p. 18 (step 6)
- *Assessment grid for oral presentation* (see below)

Lesson 2

Students' work

7. Argumentative essay writing. Pre-writing activities (Brainstorming ideas, planning, organizing ideas, etc.).
8. Tasks on revising vocabulary.

Lesson 3

Students' work

9. Test on the topic *Healthy lifestyle, diets*.

Assessment

- Assessment for written essay

Resources and materials

- *Assessment grid for essays* (see below)

Assessement grids

Assessment grid for oral presentation (example)

Scores	Content and presentation Descriptors	Accuracy Descriptors
1 unsatisfactory	The presented texts chosen are not relevant to the topic, there are texts which show no sign of thoughtful choice, covering the whole slide copied from the Internet. Student just reads the text, is unable to answer audience's questions about the theme.	Student's performance is just reading the text with pronunciation mistakes which disturb understanding of the presentation.
2 satisfactory	The material chosen and created is not logically ordered, the main points may be left out. Though the presentation gives some relevant information about the topic. The student mostly reads the text from the screen but is able to answer the audience's questions.	Student has mistakes in pronunciation; the text on the screen contains spelling mistakes. The structure of sentences may be wrong. The student does not understand some of audience's questions.
3 good	The material chosen for the presentation is relevant to the topic, is logically organized, the main points and glossary pointed out. The student has a rather good command of the material, is able to answer the audience's questions, though at least some questions may cause a problem.	There occur some pronunciation mistakes (1-3) in new notions. The text on the screen contains no mistakes, except for the glossary in which some words are given in the plural or past forms. The student understands the questions and is able to answer them mostly grammatically correctly.
4 excellent	Student has used several sources for his presentation. The material is logically sequenced, the main points are highlighted. The glossary is chosen relevant to the topic. The design and visuals in slides are thoughtfully chosen. The student shows a complete and thorough knowledge of the theme, is able to answer audience's and teacher's questions, has prepared tasks for peers.	Student has a good command of pronunciation. The text of the presentation does not contain any faults. The glossary and questions provided for audience do not contain mistakes. The student understands questions and gives expanded answers to them showing a good command of lexical repertoire relevant to the topic.

Assessment grid of oral performance

Criteria	Content	Language	Points
excellent	Student shows a complete and thorough knowledge of the subject. Explanations are well structured. Examples are provided. Able to answer teacher's/examiner's questions.	Uses appropriate vocabulary. Grammar structures are correct or mostly correct (1-2 inaccuracies). Answers to questions relevant to the subject and are expanded. Fluent speech.	13-15
good	Most information and facts are correct. Some facts may be omitted. Basic concepts used appropriately. Explanations are logically sequenced. Unable to answer 1-2 questions.	Basic topical vocabulary is used. Good grammar command in terms of structure although some inaccuracies may be present (3-5). Speech mostly fluent, may pause to look for answer or vocabulary item.	10-12
satisfactory	Some information and facts are given. Knows the main concepts. The speech lacks logical structure. Partly unable to give answers.	Some basic vocabulary is used. Inaccuracies in grammar (6-9). Lacks fluency, speech is stumbling. Does not understand some questions.	5-9
unsatisfactory	Cannot provide relevant information. Unable to answer questions. Or: not enough to evaluate.	Inappropriate use of basic topical vocabulary or lack of it. Many mistakes (10 and more). Serious problems in interaction.	0-4

Assessment grid for essays (200-250 words)

	Criteria	5 excellent	4 good	2-3 satisfactory	1 unsatisfactory
CONTENT	Use of basic subject concepts and knowledge	Content completely relevant to the topic. Arguments supplied with examples. Facts justified with appropriate examples. Appropriately used all/main basic concepts. Evidence of understanding principles of the topic.	Topic discussed successfully. One argument can lack support.	An attempt to discuss the topic has been made. Does not give enough arguments or aspects of the problem.	The topic is not revealed or is misunderstood.
	Organisation	Clearly and logically arranged. Linkers are varied and used successfully. Proportions observed.	Clear layout. Link words used, though some may be repeated.	It is possible to follow the ideas. Paragraphing may be wrong or absent. Proportions are not observed. Too long or short. (The normal number of words +/- 10%.)	Organisation is hard to follow or trace. Too short.
LANGUAGE	Vocabulary and spelling	Vocabulary is relevant to the topic. A wide repertoire of vocabulary and terms. No spelling mistakes.	Appropriate use of topic vocabulary. Inappropriate use of synonyms may occurr. A few spelling mistakes (1-3)	Basic vocabulary is used. Vocabulary repertoire is limited. There are mistakes in using synonyms.	Inappropriate use of basic vocabulary. Sometimes (3 or more cases) spelling inhibits understanding.
	Grammar	No grammar mistakes, except for some (1-2) in articles	Good grammar. Some mistakes (1-3) may be present.	There are mistakes (5 -10) in structures, prepositions and verb forms. Some mistakes (1-2) are disturbing.	Mistakes prevent understanding of content.

Reflection and Comments

1. Module has been tried out in class of 27 students, aged 18-19.
2. Assessment tasks are: oral presentation on the given topic and a discursive essay on the topic given ("Diets and starvation").
3. During the work it was decided to add a reading task on obesity problems and a presentation on starvation and famine problems in the world.
4. As the two main types of students' performance to be evaluated are speaking and writing skills, we chose the Assessment grid for oral presentation. The improvement was added to the language performance task. It relies on pronunciation as this aspect may cause misunderstanding.

Results of the test:

Test was written by 22 students from form 12 a.	10 – 2 students
	9 – 3 students
The scores are: 1-the lowest, 4-passing, satisfactory level, 10-the highest.	8 – 7 students
	7 – 2 students
	6 – 4 students
	5 – 3 students
	4 – 1 student

The results show that the test functions well in discriminating among students. They coincide with students' performance in other subjects and show rather high levels of acquiring the material revised and learned, which proves that the module works well.

Problems

1. While working on the method of testing it was difficult to choose the most appropriate. So we came to the variant of a complex work which includes both test-type and a substantial piece of written work. That is why we used two assessment grids as models, the *Assessment grid for oral presentation* and the *Evaluation grid for essays* created by the teacher herself.
2. In fact, regarding the assessment, almost each written piece requires the creation of a grid for assessment, which depends on aim and length. And, in our opinion, accuracy does not have to play the main role.
3. Students could consider things which are to be evaluated in CLIL and discuss together with a teacher whether or not a certain grid suits them if we want to implement a student-centered module.

In the CD you can find:

- all resources
- texts
- three student presentations on the module. Mistakes, if any, are not corrected)
- the test for form 12 on health (two variants)
- students' essays on diets and dieting (the worst and the best); they are printed, as the written work could not be qualitatively scanned

What students wrote

Written essay "On diets and dieting".

My opinion on diets and dieting.

In my opinion diets is the way to can't become obesity and to become organisms fukcionet to right way. Big part of people have problems with obesity, but they don't think about this, they continue eat more faste food and they can't use of energy in activities. But some people are starvation. They always are hungry, but they not eat, because they think that they are obesity or fat. They always vomiting, what they eat and think that this is good. They have problems with health, they can't have inaf vitamins and minerals, they have problems with sport, because they can't have energy.

I think people need have diets, but

(Work is not finished). The given work got 4 points.

On diets and dieting

Nowadays many people decide to go on diets in order to lose weight, have a nicer look or to keep up with fashion changes. Sometimes this decision can be really helpful, even necessary, but it can also lead to some unpleasant consequences and health problems.

One of the things we definitely need to mention is that people, who obey diets, tend to remove several products for their nutrition. As they think that it is the best solution to lose weight much faster. However, we should not forget that our digestive system is able to function properly only if we consume all necessary nutrients such as: carbohydrates, fats, fibers, proteins, minerals and, of course, water. Without a proper amount of water (about 2 litres) our organism can survive only 2-3 days. Obsession with diets can result in vitamin deficiency, anorexia, bulimia etc.

On the other hand, diets can have some advantages, because they train your willpower. What is more, sometimes people have no other choice but to obey a diet if they are allergic to some products or their metabolism is too slow to digest all eatenproducts and not gain too much excess weight. In this case it is advisable to eat more fibres, vegetables and fruit and diminish the amount of sweets, cakes and other fatty and sugary food. One more reason for going on diets are special religious views. For instance, budhists refuse to eat meat and other animal products as they consider this non-esthetic, even wrong way of living. Unfortunately these people forget that our organism needs meat, eggs and fish because these products contain proteins which are necessary to build new cells.

In conclusion I would like to say that diets have become more commercial than health matters, people tend to make business using words: "healthy", "beautiful", "model" as a cover for their greedy intentions. But, of course, people themselves should decide what to do and what not to do.

The given work got 20 points in spite of some inaccuracies.

CLIL în învățământul superior

Kinetic Energy and Work

Fügen Tabak, Özlem Duyar Coşkun, Sündüs Akyıldız

The module is prepared with the aim of facilitating the learning of concepts about kinetic energy and using English through activities focused on concepts by using CLIL methods. It contains assessment criteria grids for language, content and cooperative work, activity description grids, preparatory and warm-up activities and exercises.

AECLIL partner	Hacettepe University, Ankara, Turkey
Topic	Kinetic Energy and Work – Definitions and Applications
Subject area	Physics
Language	English
Language Level	B1
Target group	HU Faculty of Engineering, Mechanical and Industrial Engineering, 1st-year students
Time	Five hours
Aims	to learn the concepts of energy; definition of work, work and kinetic energy, work done by a gravitational force, work done by a spring force, work done by a variable force; definition of power to familiarize students with the basic concepts and vocabulary related to kinetic energy and work to familiarize students with word-guessing strategies to improve reading skills to improve listening skills by note-taking during the lessons to develop speaking abilities by encouraging the students to participate to improve interaction between the teacher and the students as well as among students themselves by encouraging them to use everyday English to enable the students to talk about the subject using the given activities to practice thinking in English rather than thinking in the mother language while students express themselves.
Outcomes	written classwork activities and strategies.

Classroom activities	lecturer's talk group work
Assessment tools	exam direct observation
Assessment criteria **Content** **Language** **Cooperative work**	knowledge of the subject ability to solve exercise use of BICS use of CALP participation in the classroom activities
Resources	course textbook: *Fundamentals of Physics*, by Halliday, Resnick, Walker , 8th (extended) edition, ISBN 978-0-471-75801-3. blackboard transparencies, overhead projector reading passage related to work, energy and power (taken from *How Things Work, The Physics of Everyday Life*, by Louis A. Bloomfield, 2nd edition, The University of Virginia) the video of the lecture entitled *Work, Energy, and Universal Gravitation* and its transcript – Walter Lewin, *8.01 Physics I: Classical Mechanics, Fall 1999,* http://ocw.mit.edu (accessed 03.09.2012) worksheets scratch paper

Activities

Step 1

Students' work

Warm-up (paper airplane): The students are given some scratch paper to make an airplane and are asked to throw it as far as possible. They are then asked to answer the question: "Who has spent the maximum energy and how do you know that?".

Resources

– scratch paper

Assessment

The expected answer to the question is: "Whichever plane is thrown the farthest requires the hardest work; thus, whoever has thrown it the farthest has worked the hardest". This is the result of the work and kinetic energy theorem.

Step 2

Students' work

In worksheet 1 (*Work, energy and power*) a reading passage related to work, energy and power is distributed to the students. In worksheet 2 (*Language Strategies*) the instructor pre-teaches some common strategies for guessing the meaning of words in context. While reading the text the students are asked to underline the given contextual clues and to guess the meanings of the words by using them. To check their understanding they are asked some follow up questions like: "How many names can you list for disordered energy"?

Resources

- worksheet 1: *Work, energy and power* (taken from Louis A. Bloomfield, *How Things Work, The Physics of Everyday Life*, 2nd edition, The University of Virginia)
- worksheet 2: *Language Strategies.*

Alteration: This could be done orally by eliciting the word-guessing strategies from the students. After that, the teacher goes through the word-guessing strategies and writes them on the board. The students are then given the text to work on the definitions of words and the contextual clues and to do the exercises.

Follow-up: The students are given another text to study the contextual clues as homework.

Assessment

Whoever finds the contextual clues could answer the questions correctly.

Step 3

Students' work

The task is to watch a video (worksheet 3).

Pre-listening: The teacher draws attention to the topic by asking a volunteer to stand up and stand still for a while. The teacher then asks the student and the whole class whether or not s/he would feel tired if s/he kept the same position for a long time; the answer is yes. Eventually, the teacher asks if there is any difference between tiredness and work and what the definition in physics is of work; the answer is: "In physics you can get tired without having done any work."

While listening: The students are asked to watch the video extract taken from a lecture on work and energy by paying special attention to certain terms in physics and their definitions and taking notes.

When the students finish listening they are asked some questions on the purpose of the activity, why they have listened to a video extract instead of merely listening to an audio cassette, and the problems they faced while doing the listening in L2, etc.

Post-listening: After the students listen, they are given worksheet 4 to do the exercise.

Resources

- overhead display
- the video of the lecture entitled *Work and Energy* and its transcript – Walter Lewin, *8.01 Physics I: Classical Mechanics, Fall 1999,* Massachusetts Institute of Technology: MIT OpenCourseWare, http://ocw.mit.edu (accessed 03.09.2012)
- worksheet 3: *Keywords and their Turkish equivalents*
- worksheet 4: *Listening and note-taking*
- worksheet 5: *Assessment grids* (see below).

Assessment

Those who supply the correct answers are the ones who have taken notes properly.

Assessment grids

Assessment grid for content

Scores	Descriptors
1 *Unsatisfactory*	Student shows no knowledge of the subject.
2 *Almost satisfactory*	Student is lacking necessary background knowledge. S/he isn't able to solve simple exercises.
3 *Satisfactory*	Student has essential knowledge of the subject. S/he solves simple exercises similar to the ones done during lessons.
4 *Good*	Student shows a complete knowledge of the subject. S/he solves new exercises correctly.
5 *Excellent*	Student shows a complete and thorough knowledge of the subject. S/he solves most difficult exercises easily.

Assessment grid for language

Scores	Descriptors
1 *Unsatisfactory*	Student doesn't use the everyday English and the specific vocabulary on the subject matter at all.
2 *Almost satisfactory*	Student is able to use the everyday English and the specific vocabulary on the subject matter improperly.
3 *Satisfactory*	Student is almost able to use the everyday English and the specific vocabulary on the subject matter.
4 *Good*	Student is able to use the everyday English and the specific vocabulary on the subject matter properly.
5 *Excellent*	Student is able to use the everyday English and the specific vocabulary on the subject matter perfectly.

Assessment grid for cooperative work

Scores	Descriptors
1 *Unsatisfactory*	Student is unwilling to participate in the activities either feeling shy or uncomfortable about using the language.
2 *Almost satisfactory*	Student is willing to participate in some of the activities which require simple structures and vocabulary in English.
3 *Satisfactory*	Student is almost able to participate in many of the activities which require some complex structures and specific vocabulary in English.
4 *Good*	Student is able to participate in the activities which require good level of English.
5 *Excellent*	Student is able to participate in the activities which require perfect level of English.

Reflections and Comments

We believe that teaching courses in English for non-native speakers of English is very important. At Hacettepe University, the medium of instruction is 100% English in many of the departments and 30% in some. The freshmen at the departments of Mechanical/Automotive and Industrial Engineering have been chosen as the pilot group. The lessons entail the practical use of the language via the AECLIL methodology and computer-based instruction; this approach is motivating for the chosen groups' learning and has improved their level of English.

Doing the lesson directly in English without any reference to their mother tongue is ineffective, as they sometimes need help to hear the words in Turkish to check their understanding. Especially when a new concept in physics is introduced, it is necessary to understand what the concept is and to learn the new vocabulary efficiently, in part through direct translation.

Warm-up activities are especially effective in encouraging the students to participate in the lesson. Generally most students are willing to participate by speaking, i.e., by asking questions or by making comments, as long as they are given a task. However, some students reject learning because they feel frustrated and confused even if they do the task properly, and they keep complaining about the difficulties of learning the subject via another language.

One drawback is that this project is not part of our curricula, while for some partners there are even schools for implementing this. For the AECLILTR group, experimenting with CLIL methodology was a voluntary and experimental activity.

CLIL în formarea continuă a cadrelor didactice

Learning CLIL through CLIL

Marta Genís

Learning CLIL through CLIL is a CLIL module for teachers and teacher trainers, i.e., higher education. The module thus follows an appropriate structure for the students it is aimed at. The course has been delivered successfully in five different institutions (Teacher Training courses organized by schools, Teacher Training courses organized by Teachers' Associations, Courses organized at University) by three different teachers in Spain.

AECLIL partner	Universidad Antonio de Nebrija, Madrid, Spain
Topic	CLIL, CLIL methodology
Subject area	Methodology teaching
Language	English
Language Level	B2 or above
Target group	Teachers and teacher trainers
Time	Adjustable to meet needs; approx. 10 academic hours
Aims	- introduce teachers and teacher trainers to CLIL - reflect on the benefits of CLIL methodology - become familiar with CLIL principles and implications - understand and know how to apply CLIL methodology - learn vocabulary, strategies and techniques for a bilingual class - know how to assess own and others' performance
Products/outcomes	- improved English language skills - increased awareness of CLIL methodology - students' poster - students' *Decalog for CLIL collaborative space* - completion of *Teacher Competence Questionnaire*
Classroom activities	The learning activities include teacher's presentation, individual, pair and group work, reading, reflection and debate, finding information, creating a poster, answering worksheets.

Assessment tools	- observation sheets - self & peer assessment sheets - task production - rubrics
Assessment criteria **Content** **Language** **Cooperative work**	- correct use of classroom vocabulary in L2 - ability to reflect on own teaching practice - ability to look for and find information on the Internet - creativity in preparation and execution of poster - ability to assess own progress - ability to cooperate in carrying out group tasks
Resources	- PPT presentations - videoclips *Content & Language integrated learning. From CLIL methods for language learning* http://www.youtube.com/watch?v=4YoCQYJezNA&feature=mfu_in_order&playnext=1&videos=hn4zF7x3fyc - Cooperative learning (video) http:// www.youtube.com/watch?v=HEh8Z0sbiRE - article: Moate J., 2010: "The integrated nature of CLIL: A Sociocultural Perspective", in *International CLIL Research Journal*, vol. 1 (3) 2010 - worksheets - assessment rubrics - computer - Internet

Activities

Lesson 1 Activity 1

Students' work

Warm-up activity: watching first segment of video (whole group). Discussion and reflection on:

- how they learnt languages
- different methods used
- effectiveness of methods used
- difference between learning by construction and learning by instruction

Resources	*Assessment*
- PPT 1: *Learning CLIL through CLIL*	- observation of group discussion
- video 1: *Content & Language integrated learning. From CLIL methods for language learning* (First segment 0:00-1:34)	- understand difference between learning by construction and learning by instruction

Lesson 1 Activity 2

Students' work

Follow-up activity: second segment of video. Discussion and reflection on:

- new information society
- need to rethink how we teach and what we teach
- CLIL definition

Resources	*Assessment*
- PPT 1;	- observation of group discussion
- video 1: *Content & Language integrated learning. From CLIL methods for language learning* (Second segment 1:34-2:39)	- CLIL definition

Lesson 1 Activity 3

Students' work

Identification and organisation of knowledge:

- methods
- advantages & disadvantages
- effectiveness
- conclusions

Resources	*Assessment*
- PPT 1;	- observation of group discussion - advantages, disadvantages & - conclusion

Lesson 1 Activity 4

Students' work

Language identification:

- learning vs. teaching
- communicative vs. grammatical competence
- approach vs. method
- competence building
- knowledge development
- thinking & re-thinking

Resources	*Assessment*
- PPT Unit 1	- self and peer assessment

Lesson 1 Activity 5

Students' work

Task for students:

After having watched the videos and the PowerPoint presentation on CLIL methods for language learning, the students do the following in groups:

a. Write a list of the most important concepts learned so far.

b. Classify and distribute those concepts/areas of knowledge among the group members.

c. Find out information on the Internet about those concepts and anything new related to them. Make a summary of their most important notions.

d. Organize the new contents and display them graphically in a one-slide PowerPoint

presentation taking into consideration fixed guidelines (see worksheet 1).

e. Produce a feedback survey about your poster for classmates to fill in during presentation with following sections:

– Poster structure, organization of materials, accuracy of final concept goals.
– Language accuracy.
– Presentation structure and oral delivery.

Resources	*Assessment*
- worksheet 1: *Creating and presenting a poster* - Internet - computer & PPT software	- self and peer assessment - direct observation of task performance and analysis of products using rubric

Lesson 2 Activity 1

Students' work

Warm-up: Comments on posters presented and free discussion about CLIL basics.

Resources	*Assessment*
- students' posters on CLIL	- peer and self-assessment - comments on rubrics results

Lesson 2 Activity 2

Students' work

Follow-up:

– Read the article *The integrated nature of CLIL* by Moate.
– Answer the questions given on worksheet 2
– Discussion on issues

Resources	*Assessment*
- PPT Unit 2 - Moate J., *The integrated nature of CLIL: A Sociocultural Perspective* - worksheet 2: *Question Sheet on Moate's Article*	- self and peer assessment - direct observation of task performance and analysis of products using rubric

Lesson 2 Activity 3

Students' work

Identification and organisation of knowledge:

- collaborative space
- teacher's role
- exploratory talk principles
- IDRF
- reflection on these issues

Resources	*Assessment*
- PPT Unit 2	- direct observation of group discussion
- video: *Cooperative learning*	

Lesson 2 Activity 4

Students' work

Language identification:

- content & language integrated learning
- transmission & transaction
- genre
- social, meta-, critical, expert, exploratory talk
- collaborative space
- dialogic class
- commitment, transparency, consideration, joint ownership
- answer definition sheet (see appendix 3)

Resources	*Assessment*
- PPT Unit 2	- direct observation of group discussion
- worksheet 3: *Definitions*	- feedback on definition sheet

Lesson 2 Activity 5

Students' work

Task for students: Once the students have read the article *The Integrated Nature of CLIL: A Sociocultural Perspective* and answered the question sheet, they re-read the fragment *Fundamental integration – language in learning* and think about TEN basic principles which are adequate for the CLIL collaborative space.

They write those ten principles under the heading *The Decalog for my CLIL Collaborative*

Space in a one-slide PowerPoint presentation. Once finished, they give decalog to a classmate to correct (in return, they will also correct mate's work). When they get decalog back, they correct mistakes and include comments if appropriate.

Resources	*Assessment*
- PPT Unit 2 - Moate J., *The integrated nature of CLIL: A Sociocultural Perspective* - worksheet 4: *The Decalog for my CLIL Collaborative Space* - computer and PPT software	- self-assessment

Lesson 3 Activity 1

Students' work

Warm up: Discussion and reflection on:

- principles of CLIL
- components of a CLIL lesson

Resources	*Assessment*
- PPT Unit 3	- direct observation of discussion - self and peer assessment

Lesson 3 Activity 2

Students' work

Follow-up: Discussion and reflection on key elements in CLIL.

Resources

PPT Unit 3

Lesson 3 Activity 3

Students' work

Identification and organisation of knowledge:

- exercise on Core CLIL Activators (see worksheet 5)
- discussion and reflection on Core CLIL Activators

Resources	*Assessment*
- PPT unit 3	- direct observation of discussion
- worksheet 5 (parts a and b): "*Core CLIL Activators*" + *Exercise*	- self and peer assessment

Lesson 3 Activity 4

Students' work

Language identification:

- cognition
- confident learner
- creativity
- intercultural understanding
- cross-curricular collaboration

Resources	*Assessment*
- PPT Unit 3	- direct observation of discussion
- worksheet 6: *CLIL Glossary*	- self and peer assessment

Lesson 3 Activity 5

Students' work

Task for students:

Students answer the questionnaire on *Teacher Competences* according to their personal achievements in CLIL methodology seen in these three units. Once the questionnaire is completed, they share results with a classmate and discuss those results they have in common, those that diverge, and why this is so.

Finally, they compare the conclusions to their past experience as students and make a list of the most important differences.

Resources	*Assessment*
- PPT Unit 3	- direct observation of discussion
- worksheeet 7: *Teacher Competences Questionnaire* (see below)	- self and peer assessment

Teacher competences questionnaire

CLASSROOM MANAGEMENT	
Can use target language in:	
• management	
• time management	
• classroom noise management	
• giving instructions	
• managing interaction	
• managing co-operative work	
• enhancing communication	
INTERPERSONAL COMMUNICATION SKILLS	
Can communicate using contemporary social registers	
Can adjust social and academic registers of communication according to the demands of a given context	
ACADEMIC LANGUAGE SKILLS	
Can read subject material and theoretical texts	
Can use appropriate subject-specific terminology and syntactic structures	
Can read subject material and theoretical texts	
TEACHING LANGUAGE SKILLS	
Can use own oral language production as a tool for teaching by varying:	
• registers of speech	
• cadence	
• tone and volume	
LEARNING ACTIVITIES TEACHING SKILLS	
Can use the target language to:	
• explain	
• present information	
• give instructions	
• clarify and check understanding	
• check level of perception of difficulty	

Can use the following forms of speech:	
• exploratory	
• cumulative	
• disputational	
• critical	
• meta	
• presentational	
COURSE DESIGN SKILLS	
Can adapt course syllabus so that it includes language, content and learning skills outcomes	
Can integrate the language and subject curricula so that subject curricula support language learning and vice-versa	
Can plan for the incorporation of other CLIL core features and driving principles into course outlines and lesson planning, including	
• scaffolding language, content and learning skills development	
• continuous growth in language, content and learning skills development	
• learner autonomy	
• fostering critical and creative thinking	
• helping students to link learning from various subjects in the curriculum	
• using assessment to improve student learning (learning skills, content and language, as well as cognitive development)	
Can select learning materials, structuring them or otherwise adapting them as needed	
Can identify and make use of learning environments in addition to the classroom (e.g., discussion forums, study groups, school grounds, a community centre, the neighbourhood	
Can select the language needed to ensure:	
• student comprehension	
• rich language and content input	
• rich student language and content output	
• efficient classroom management	

PARTNERSHIP SKILLS	
Can cooperate with parents to support student learning by:	
• guiding parents in understanding and using the terminology and concepts of education, so they can better support their child's learning	
• raising awareness about productive and counterproductive strategies used by parents	
• learning more about the student	
Can cooperate with school managers, educational authorities, and other decision makers	
Can agree on common teacher training goals with fellow teachers	
Can analyse learner's needs with fellow teachers	
In the case of team- and co-teaching, can develop efficient task-sharing	
RELATIONSHIP BUILDING SKILLS	
Can connect with each student personally	
Can foster belief in each student's capacity to learn	
Respect diversity	
Can create a reassuring and enriching learning environment	
Can support individual and differentiated learning	
Can adapt materials and strategies to students' needs	
Can engage SEN students (students with special educational needs)	

(Adapted from P. Bertaux, C.M. Coonan, M.J. Frigols-Martín, P. Mehisto (2010), *The CLIL Teacher's Competences Grid)*

Reflection and comments

In most of the lessons, there are topics which require discussion, personal opinion and reflection for debate. Some of the students were not used to this kind of active approach to learning and were reluctant to participate in the debate. However, the students enjoyed the interactive, cooperative learning style of the module, and the fact they could share their opinions with peers and find very creative ideas for their bilingual classes. They also improved their oral skills, particularly the fluency they need for classroom communication.

Bibliography

Marsh D., 2007: *Content & Language Integrated Learning. From CLIL methods for language learning* http://www.youtube.com/watch?v=4YoCQYJezNA&feature=mfu_in_order&playnext=1&videos=hn4zF7x3fyc

Moate J., 2010: "The integrated nature of CLIL: A Sociocultural Perspective". In *International CLIL Research Journal,* vol. 1 (3) 2010.

CLIL through CLIL

Maria Kovacs

CLIL through CLIL is an in-service training course for teachers who wish to learn about CLIL and engage their students in such learning by developing and delivering CLIL modules in their schools. The course provides first-hand experience of CLIL by being taught partly in a foreign language.

AECLIL Partner	Romanian Reading and Writing for Critical Thinking Association, Cluj Napoca, Romania
Topic	CLIL CLIL methodology CLIL module
Subject area	Teaching methodology
Language	English
Language Level	B2 or above
Target group	teachers teacher trainers
Time	16 hours (2-3 days)
Aims	argue cogently for adopting CLIL cooperate with peers to draft CLIL learning units/ modules use English in communication about CLIL
Products/outcomes	CLIL concept maps draft CLIL modules
Classroom activities	The overall approach is based on the KWL strategy (Ogle, 1986). It is built on an assessment-driven approach, whereby the learners' initial level of performance is established through small and whole group discussions and analysis of the CLIL assessment grid. The content is then shared and new skills built through a variety of reading, writing and discussion activities carried out individually, in small groups, and/or with the whole class. Finally, the assessment grid is revised for a progress check and consolidation of what has been learnt.

Assessment tools	CLIL assessment grid checklist for cooperative learning skills jigsaw reading exit cards for learner feedback and self-assessment
Assessment criteria **Content** **Language** **Cooperative work**	CLIL concept mastery quality of CLIL unit design use of English in oral communication reading comprehension in English cooperation with peers in group work
Resources	written instructions for tasks readings (article, jigsaw reading) templates for CLIL unit design assessment tools

Activities

Step 1

Students' work

Icebreaker for getting to know each other and for discussing expectations and concerns about the course.

Resources

– worksheet: written instructions for *Mix –Freeze – Pair*

Assessment

– direct observation of task performance

Step 2

Students' work

Clarify understanding of objectives of the workshop and of CLIL assessment.

Resources

– handout: *KWL-chart* (with strategy description)

Assessment

– direct observation of learners
– participation in discussion

Step 3

Students' work

Clarify the concept of CLIL.

Use the *KWL-chart* for individual and group work.

Answer the question "What do I know or think I know about CLIL?" Speculate on what CLIL means. Fill in the ***K*** column.

Answer the question "What do I want to know about CLIL?" Think and write questions in the *W* column.

Resources

– handout: *KWL-chart* (with strategy description)
– KWL-grid on board

Assessment

- monitoring how *K* & *W* columns are filled in: number of entries, not quality, as this is preparation for the new learning

Step 4

Students' work

Become familiar with *INSERT* strategy for self-monitoring understanding of text.

Resources

- handout: *INSERT* (symbols and meaning written on board)

Assessment

- checking understanding of meaning / use of symbols

Step 5

Students' work

Read using *INSERT*, looking for answers to the questions in *W* column of the *KWL-chart*; those who finish reading early fill in INSERT chart.

Resources

- handout: *Content and Language Integrated Learning*

Assessment

- monitoring of *INSERT* use while reading

Step 6

Students' work

Discussion to clarify answers to questions in *W* column of the *KWL-chart*.

Resources

- *KWL-chart*
- handout: *Content and Language Integrated Learning*

Assessment

– participation in discussions

Step 7

Students' work

Fill in the ***L*** column of the *KWL-chart*.

Resources

– *KWL-chart*

Assessment

– quality of entries in ***L*** column

Step 8

Students' work

Prepare CLIL concept map in groups of 3-4.

Share concept maps with whole group.

Resources

– flipchart paper, markers

Assessment

– quality (clarity, logic) of concept map

Step 9

Students' work

In groups of 3 or 4 the participants are given a set of 12 questions and 12 answers. They divide them among themselves, without knowing at this stage which answer matches which question. The group members take turns reading aloud their questions (one at a time) and then all together try to identify the appropriate answer from the stack of answers they have. The person who finds the answer first will:

– read it aloud

– argue why they think this is the appropriate answer (using language cues).

Extension if time allows: the groups choose one question that they find very important and *write their own answer* to the parents.

Resources

- worksheet: *Parents ask – experts answer* (questions and answers cut up and mixed)

Assessment

- correct matching of answers to the questions
- for the extension activity: quality of answers provided to selected question

Step 10

Students' work

In groups of 3-4 students answer the questions "How may I introduce CLIL in my teaching? Who would I have to collaborate with and how?"

Acknowledge form for assessment of group processes and use it as a self-assessment tool during group work from here on.

Resources

- handout : *Group Self-Assessment for Discussions*
- *Trainer's Checklist of Group Work*

Assessment

- monitoring group processes
- quality of answers

Step 11

Students' work

Plan a CLIL unit in small groups set up based on age group of students involved or subject matter taught.

Resources

- handout: *Planning a CLIL Unit (Unit plan; planning matrix; guiding questions)*

Assessment

- assessment is done by looking at the grid for unit planning

Step 12

Students' work

Present unit plan; provide and receive feedback (from peers and trainer).

Resources

- *Analytic assessment grid for content, language and cooperative work* (see below)
- *Participants' self-evaluation grid*

Assessment

- (self-) assessment of participants in the *CLIL through CLIL* training programme

Analytic assessment grid for content, language and cooperative work

	Criteria	5 excellent	4 good
CONTENT	Use of basic subject concepts and knowledge	Provides a complex, original definition of CLIL in ca 200 words, which identifies at least four essential features of CLIL.	Provides a correct definition of CLIL using some of the wording from the reading materials and some original elements.
	Application of knowledge to new situations	Designs and is completely prepared to deliver one at least 15-hour CLIL module in his/her school.	Correctly and completely adjusts the CLIL module/ unit designed in a group during training to his/ her students' learning needs and be ready to start delivering it.
	Creativity	Lists four valid and highly convincing arguments for adopting CLIL in his/ her school.	Lists three valid and convincing arguments for adopting CLIL in his/her school.
LANGUAGE	Use of language (L2=EN) listening reading	Understands all essential communication (oral and written) related to CLIL in L2.	Understands most essential communication (oral and written) related to CLIL in L2.
	Use of language (L2=EN) speaking writing	Argues clearly orally and in writing for adoption of CLIL in his/her school in L2.	Produces at least two arguments (orally and in writing) for adoption of CLIL in his/her school in L2.
	Use of language (L2=EN) writing	Produces a draft design of a CLIL module in L2.	Produces most of a draft design of a CLIL module in L2 or all with support from trainer/ other participants.
	Use of language (L2=EN) interaction	Interacts with group members very effectively in L2.	Interacts with group members adequately and relevantly in L2.
COOPERATION	Securing shared understanding	Always makes sure that group members have shared and correct understanding of the task before proceeding to do it.	Most times, makes sure that group members have shared and correct understanding of the task before proceeding to do it.
	Staying on task	Always focuses on task.	Focuses on task most of the time.
	Active listening	Always listens actively to relevant communication in group.	Listens actively to relevant communication in group most of the time.

3 satisfactory	2 almost satisfactory	1 unsatisfactory	Score
Identifies one complete definition of CLIL in the reading materials provided during the training.	Identifies one element of a definition of CLIL provided in the reading materials made available during the training.	Does not identify any element of a definition of CLIL.	
Adds at least three new and relevant elements (adjusted to his/her students' needs) to the draft design of the CLIL unit produced in a group during training.	Adds at least one relevant new element to the draft design of the CLIL unit produced in a group during training.	Does not add any relevant new element to the draft design of the CLIL unit produced in a group during training.	
Lists two valid arguments for adopting CLIL in his/her school.	Lists one argument for adopting CLIL in his/her school.	Does not list any argument for adopting CLIL in his/her school.	
Understands some essential communication (oral and written) related to CLIL in L2.	Understands some communication (oral and written) related to CLIL in L2.	Does not recognize in written or spoken language any CLIL related vocabulary in L2	
Produces at least one argument (orally or in writing) for adoption of CLIL in his/her school in L2.	Produces at least part of an argument (orally or in writing) for adoption of CLIL in his/her school in L2.	Does not use in spoken or written language any CLIL related vocabulary in L2	
Contributes at least one correct and relevant element to the draft design of a CLIL module in L2.	Contributes at least one element to the draft design of a CLIL module in L2.	Does not produce any written CLIL related vocabulary in L2	
Interacts with group members in CLIL related communication in L2 at least twice.	Interacts with group members in L2 at least twice.	Does not interact at all with group members in L2	
Sometimes remembers to check that group members have shared and correct understanding of the task before proceeding to do it.	At least once, remembers to check that group members have shared and correct understanding of the task before proceeding to do it.	Never checks that group members have shared and correct understanding of the task before proceeding to do it.	
Sometimes focuses on task.	Focuses at least on one task.	Never focuses on any group task.	
Listens actively to relevant communication in group some of the time.	Listens to relevant communication in group some of the time.	Never listens to communication in group.	

Participants' self-evaluation grid (10)

Participant's name	
L2:	
Topic delivered	

In the space on the right, please, write the number that best reflects your self-assessment as a learner, and comment on why you have chosen that number.

MY EVALUATION	1 lacking	2 adequate	3 good	4 excellent
Evaluation of training as a whole				
Content acquisition				
Development of concepts				
Involvement in communication				
Use of L2				
Attitude				

Please, respond in the space provided on the right.

Difficulties encountered	
What interested me most	

Reflection and comments

The *CLIL through CLIL* training programme was delivered to two groups of teachers. The second group received the revised programme, in which the major change was the introduction of the self-assessment grid at the beginning of the learning process for better oriented learning.

Discussions – which had been planned to take place in L2 – were predominantly conducted in L1 due to the language skills of the majority of participants. However, L2 was used in all reading materials, by the trainer in giving instructions, and by about 25% of participants in most discussions. However, in clarifying tasks the trainer had to use L1. All participants used L2 in the *Getting to know each other* and the other energizing activities, as well as in the *read-alouds*. In writing (note-taking, concept map, CLIL unit planning) the participants used a mixture of L1 and L2. Most of the final presentations were delivered in L2 by group members whose English language skills were stronger, with completions and peer feedback in Romanian.

As for the difficulties encountered, the participants pointed out language-related difficulties and some difficulties in planning a CLIL unit. The aspect that interested the participants most was the CLIL methodology. What some participants valued highly in the course was the opportunity to improve their English language skills.

Glosar

María Ortiz, Beatriz López

4Cs of CLIL methodology (***BG***: 4 С на CLIL методологията: съдържание, общуване, познание и култура; ***DE***: die vier Cs der CLIL-Didaktik: Inhalt, Kommunikation, Denken und Kultur; ***ES***: las 4 Cs de la metodología AICLE: contenido, comunicación, cognición y cultura; ***FR***: les 4 C de la méthodologie EMILE: contenu, communication, cognition et culture; ***IT***: le 4 C della metodologia CLIL: contenuto, comunicazione, capacità cognitive e cultura; ***LV***: četri CLIL elementi; ***RO***: cei 4 C ai metodologiei CLIL: conținut, comunicare, cogniție și cultură; ***SV***: de fyra C-er för CLIL metodiken: innehåll, kommunikation, kognition och kultur; ***TR***: CLIL 'in 4 C' si: **C**ontent - İçerik, **C**ognition - Kavrama, **C**ommunication - İletişim, **C**ulture - Kültür): content, communication, cognition and culture. (D. Coyle, 1999). These are interrelated components of CLIL. Culture is also linked to citizenship and community.

Affective side of learning (***BG***: афективната страна на обучението; ***DE***: Affektive Seite des Lernens; ***ES***: aspecto afectivo de la enseñanza; ***FR***: dimension affective de l'apprentissage; ***IT***: dimensione affettiva dell'apprendimento; ***LV***: mācīšanās affektīvie aspekti; ***RO***: dimensiunea afectivă a învățării; ***SV***: den affektiva sidan av lärande; ***TR***: öğrenmenin duygusal tarafı): aspects of learning influenced by the learners' emotions and feelings.

CLIL (***BG***: CLIL; ***DE***: bilingualer Unterricht; ***ES***: AICLE, Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras; ***FR***: EMILE, Enseignement de Matières par l´Intégration d´une Langue Étrangère; ***IT***: apprendimento integrato di lingua e contenuto; ***LV***: CLIL, Satura un valodas integrēta mācīšanās; ***RO***: CLIL, Învățarea integrată a conținuturilor și limbii; ***SV***: CLIL, Innehåll- och språksintegrerad inlärning; ***TR***: CLIL, içerik ve dilin birlikte öğrenimi): educational approach in which a foreign / second language is used as a vehicle for learning a curricular subject while learning the foreign / second language at the same time.

CLIL activators (***BG***: основни CLIL активатори; ***DE***: wichtigste fördernde Elemente für bilingualen Unterricht; ***ES***: activadores esenciales de AICLE; ***FR***: facteurs qui facilitent l'EMILE; ***IT***: elementi che contribuiscono alla realizzazione del CLIL; ***LV***: CLIL veicinošie elementi; ***RO***: activatoare esențiale în CLIL; ***SV***: CLIL aktivatorer; ***TR***: CLIL ana etkinleştiricileri): elements of good pedagogy and CLIL practice, representing some of the ways in which CLIL participants work together to build both learning communities and learning environments for students. Examples: engaging students, reflecting on practice, managing language or systematizing integration.

CLIL experience (***BG***: CLIL опит; ***DE***: Erfahrung mit bilingualem Unterricht; ***ES***: experiencia de AICLE; ***FR***: expérience d'EMILE; ***IT***: esperienza CLIL; ***LV***: CLIL pieredze; ***RO***: experiență CLIL; ***SV***: CLIL erfarenhet; ***TR***: CLIL deneyimi): observation or participation of CLIL approach.

CLIL module (***BG***: CLIL модул; ***DE***: bilinguale Unterrichtseinheit; ***ES***: módulo AICLE; ***FR***: module EMILE; ***IT***: modulo CLIL; ***LV***: CLIL modulis; ***RO***: modul CLIL; ***SV***: CLIL modul; ***TR***: CLIL ünitesi): unit or component of CLIL. An independent teaching/learning unit which is complete in itself. It is designed to teach topics of a specific subject. Modules fit into a flexible learner oriented methodology.

CLIL strategy (***BG***: CLIL стратегия; ***DE***: methodische Strategien im bilingualen Unterricht; ***ES***: estrategia de AICLE; ***FR***: stratégie EMILE; ***IT***: strategia CLIL; ***LV***: CLIL stratēģija; ***RO***: strategie CLIL; ***SV***: CLIL strategi; ***TR***: CLIL stratejisi): strategies used in CLIL methodology, for example: introduce rich input, scaffolding learning, promote interaction or add intercultural dimension to the teaching when possible.

CLIL teachers' reflective practice (***BG***: рефлективна CLIL практика; ***DE***: Reflexion des bilingualen Unterrichts; ***ES***: práctica reflexiva; ***FR***: pratique réflexive sur l'expérience EMILE; ***IT***: riflessione sull'esperienza CLIL; ***LV***: CLIL pedagoga darbības pašanalīze; ***RO***: practica reflexivă a profesorilor CLIL; ***SV***: CLIL lärarnas reflekterande praktik; ***TR***: öğrenimde yansıtıcı pratik): teachers analyse and reflect on their own practice in CLIL with the purpose of improving it.

Code switching (***BG***: Превключващ код; ***DE***: Hin- und Herschalten zwischen Mutter- und Zielsprache; ***ES***: cambio de código; ***FR***: changement de code; ***IT***: commutazione di codice, alternanza linguistica; ***LV***: koda maiņa; ***RO***: schimbarea codului; ***SV***: kodväxling; ***TR***: kod değişimi): practice of moving between two languages or dialects in different contexts.

Cognition (***BG***: Познание; ***DE***: Denken; ***ES***: cognición; ***FR***: cognition; ***IT***: dimensione cognitiva; ***LV***: izziņa; ***RO***: cogniție; ***SV***: kognition; ***TR***: kavrama): one of the 4Cs of CLIL methodology. It indicates process or result: in addition to thinking, remembering, identifying and defining, reasoning, creative thinking and evaluating are also needed for academic study.

Collaborative space (***BG***: Пространство за сътрудничество; ***DE***: geschützter Raum für Lernende; ***ES***: espacio colaborativo; ***FR***: espace collaboratif; ***IT***: spazio collaborativo; ***LV***: sadarbības vide; ***RO***: spațiu de colaborare; ***SV***: sammarbetsplatsen; ***TR***: işbirliği ortamı): a place where learners can try out ideas, confront former understandings and negotiate together new meanings.

Creativity (***BG***: Креативност; ***DE***: Kreativität; ***ES***: creatividad; ***FR***: créativité; ***IT***: creatività; ***LV***: radošums; ***RO***: creativitate; ***SV***: kreativitet; ***TR***: yaratıcılık): ability to produce something new, or to solve problems through imagination.

Critical talk in CLIL (***BG***: Критика на приложението на CLIL; ***DE***: bilinguale Diskussion; ***ES***: conversación crítica; ***FR***: utilisation de la langue pour une discussion critique; ***IT***: uso della lingua per una discussione critica; ***LV***: kritiskās diskusijas metode; ***RO***: discurs critic în CLIL; ***SV***: kritisk samtal i CLIL; ***TR***: eleştirel tartışma): the act of critically approaching a topic in discussion with the purpose of questioning, inventorying and weighing multiple perspectives and making well-informed, justified decisions or judgments.

Expert talk (***BG***: Експертна беседа; ***DE***: Expertensprache; ***ES***: conversación experta; ***FR***: conversation experte; ***IT***: uso settoriale della lingua; ***LV***: eksperta diskusijas metode; ***RO***: discurs de expert; ***SV***: expertsamtal; ***TR***: teknik tartışma): subject-specific discourse using terminology with particular conceptual connotations.

Exploratory talk in CLIL (***BG***: Проучвателни разговори за прилагане на CLIL; ***DE***: exploratives Gespräch im bilingualen Unterricht; ***ES***: conversación exploratoria; ***FR***: utilisation de la langue à des fins heuristiques; ***IT***: uso euristico della lingua; ***LV***: izpētes diskusijas metode; ***RO***: discurs explorator în CLIL; ***SV***: förberedande samtal i CLIL; ***TR***: kapsamlı tartışma): discussion relying on use of L1 and LS aiming to explore a concept or topic, to look at its various dimensions and implications with the purpose of enhancing knowledge of it.

Fairness (***BG***: Точност; ***DE***: Fairness; ***ES***: equidad; ***FR***: acceptabilité; ***IT***: accettabilità; ***LV***: objektivitāte; ***RO***: corectitudine; ***SV***: rättvisa; ***TR***: doğruluk): absence of bias; the quality of treating sb. or sth. equally or in a way that is right or reasonable.

Formal learning (***BG***: официално обучение; ***DE***: institutionalisiertes Lernen; ***ES***: educación formal o

reglada; ***FR***: apprentissage formel; ***IT***: apprendimento formale; ***LV***: formālā izglītība; ***RO***: învățare formală; ***SV***: formellt lärande; ***TR***: resmi öğrenim): structured and regulated educational system provided, supported and operated by the state according to an official curriculum. It includes pre-primary, primary, secondary and university education and it is applied in a specific timetable/schedule.

Genre (***BG***: Жанр; ***DE***: Gattung; ***ES***: género; ***FR***: genre; ***IT***: genere o forma testuale; ***LV***: žanrs; ***RO***: gen; ***SV***: genre; ***TR***: tarz): a category of text composition in communication, marked by a distinctive style, form, or content.

Informal learning (***BG***: Неформалното обучение; ***DE***: nicht institutionalisiertes, informelles Lernen; ***ES***: educación informal; ***FR***: apprentissage informel; ***IT***: apprendimento informale; ***LV***: ikdienējā mācīšanās; ***RO***: învățare informală; ***SV***: informellt lärande; ***TR***: gayriresmi öğrenim): it allows acquiring and accumulating both knowledge and skills via daily experiences (work, leisure) and the relationship with the environment. It normally occurs outside the classroom. It is not intentional and not structured regarding learning aims, learning time and learning support, and normally no certification is involved.

In-service training (***BG***: обучение в преподаване; ***DE***: Lehrerfortbildung; ***ES***: formación en el servicio o formación contínua; ***FR***: formation continue des enseignants; ***IT***: formazione in servizio dei docenti; ***LV***: pedagogu tālākizglītība; ***RO***: formare continuă a cadrelor didactice; ***SV***: i-tjänst lärarfortbildning; ***TR***: hizmet içi eğitim): professional training while on the job, different from "pre-service training", done before any professional activity.

Learning outcomes (***BG***: Резултатите от обучението CLIL; ***DE***: Lernertrag im bilingualen Unterricht; ***ES***: resultados del aprendizaje; ***FR***: résultats de l'apprentissage; ***IT***: risultati dell'apprendimento; ***LV***: mācību sasniegumi; ***RO***: rezultatele învățării; ***SV***: lärandemål; ***TR***: öğrenim çıktıları): the results or products of learning content and language through spoken, written, practical or creative work.

Meta-talk (***BG***: Мета-беседа; ***DE***: Metakommunikation; ***ES***: meta-conversación; ***FR***: metacommunication; ***IT***: uso della lingua a scopi metacognitivi; ***LV***: metakomunikācija; ***RO***: metadiscurs; ***SV***: metadiskussion; ***TR***: konuşma ötesi): awareness of the act of talking, its functions and dimensions for a variety of communicative purposes.

Non formal learning (***BG***: Неформалното учене; ***DE***: informelles Lernen; ***ES***: educación no formal o no reglada; ***FR***: apprentissage non formel; ***IT***: apprendimento non formale; ***LV***: neformālā mācīšanās; ***RO***: învățare non-formală; ***SV***: icke-formellt lärande; ***TR***: okul dışı öğrenim): it normally occurs outside of traditional educational institutions and its certifications or qualifications (if any) do not have official recognition. It refers to educative institutions, areas and activities that have been created to satisfy specific objectives and, therefore, it is intentional from the learner's point of view.

Primary school/education (***BG***: Начално образование; ***DE***: Grundschulbildung (in den meisten Ländern Europas von 6-12); ***ES***: enseñanza o educación primaria (entre 5 y 12 años); ***FR***: enseignement primaire; ***IT***: scuola primaria (5 anni, a partire da 6 anni di età); ***LV***: pamatskola (skolēni vecumā no 7-15 gadiem); ***RO***: învățământ primar; ***SV***: grundskola/utbildning; ***TR***: ilköğretim): first stage of compulsory formal education for children between 5 and 12 years old (depending on the country).

Reliability (***BG***: Надеждност; ***DE***: Reliabilität; ***ES***: fiabilidad; ***FR***: fiabilité; ***IT***: affidabilità, attendibilità; ***LV***: ticamība; ***RO***: încredere; ***SV***: tillförlitlighet; ***TR***: güvenilirlik): that can be trusted because it works in the way it is expected.

Rubric (***BG***: рубрика; ***DE***: Kriterienkatalog, Bewertungsraster; ***ES***: rúbrica; ***FR***: répertoire; ***IT***: rubrica (valutativa); ***LV***: vērtēšanas kritēriju kopums, rubrika; ***RO***: set de descriptori de performanță; ***SV***: rubriken; ***TR***: değerlendirme çizelgesi): a scoring tool usually in the form of a matrix used to assess learner outcomes (products, performances). A rubric includes a set of criteria, standards and levels of performance. Rubrics can be holistic – where the teacher scores the product as a whole –, analytic – where the teacher scores part of a product –, general or specific.

Scaffolding (***BG***: Скеле; ***DE***: Hilfen zum Verständnis im Fremdsprachenunterricht; ***ES***: andamiaje / planificación de apoyo; ***FR***: support à l'apprentissage; ***IT***: sostegno dato per l'apprendimento; ***LV***: mācību atbalsts; ***RO***: eșafodaj; ***SV***: byggställning; ***TR***: pekiştirici teknikler): technique used to help learners move forward in their learning and understanding.

Secondary school/education (***BG***: средно образование; ***DE***: Sekundarschule – in den meisten Bundesländern noch einmal in Sekundarstufe I und II eingeteilt, 12-16, 16-18 Jahre; ***ES***: enseñanza o educación secundaria – entre 12 y 16 años; ***FR***: enseignement secondaire – collège, 11-15 ans; lycée, 16-18 ans; ***IT***: scuola secondaria – dal sesto al tredicesimo anno di scuola; ***LV***: vidusskola – skolēni vecumā no 16/19 gadiem; ***RO***: învățământ secundar – 10/11-15/16, 16/17-18/19 an; ***SV***: gymnasieutbildning – mellan 16 och 20 år gammal; ***TR***: ortaöğretim – 17-19 yılın): second stage of compulsory formal education for children between 12 and 18 years old approx. (students' ages vary depending on each country's educational system), more based on subject teaching.

Social talk (***BG***: Социална беседа; ***DE***: Alltagsgespräch; ***ES***: conversación social; ***FR***: langue pour la communication quotidienne; ***IT***: lingua per la comunicazione quotidiana; ***LV***: ikdienas runas metode; ***RO***: discurs social; ***SV***: social-diskussion; ***TR***: sosyal konuşma): communication among individuals in a social context, such as when students practice use of a foreign language in everyday discussions rather than for academic purposes.

Systematising integration of CLIL (***BG***: Систематизираща интеграция на CLIL; ***DE***: systematische Integration von bilingualem Unterricht; ***ES***: sistematización de la integración; ***FR***: systématisation de l'intégration d'EMILE; ***IT***: integrazione del CLIL nel sistema di istruzione; ***LV***: CLIL integrēšanas sistematizācija; ***RO***: sistematizarea integrării CLIL; ***SV***: systematisera integration av CLIL; ***TR***: CLIL integrasyonunun sistemleştirilmesi): the act of making CLIL an integral part of the education system.

Transaction (***BG***: Транзакция; ***DE***: Transaktion; ***ES***: transacción; ***FR***: transaction; ***IT***: transazione; ***LV***: transakcija; ***RO***: tranzacți; ***SV***: transaktion; ***TR***: iletişim): a communicative action or activity involving two or more parties that reciprocally affect or influence each other.

Transmission (***BG***: Трансмисия; ***DE***: Übertragung von Informationen; ***ES***: transmisión; ***FR***: transmission; ***IT***: trasmissione; ***LV***: pārsūtīšana; ***RO***: transmitere; ***SV***: transmission; ***TR***: iletim): the act of sending a message, a picture, or other kind of information.

University education (***BG***: Висше образование; ***DE***: Universitätsausbildung; ***ES***: educación universitaria; ***FR***: enseignement supérieur; ***IT***: istruzione universitaria; ***LV***: augstākā izglītība; ***RO***: învățământ superior; ***SV***: universitetsutbildning; ***TR***: üniversite eğitimi): part of higher, post-secondary, tertiary education; educational level following secondary school dealing with undergraduate and postgraduate education, provided by colleges, universities and institutes of technology, which includes teaching, research and applied work.

Validity (***BG***: Валидност; ***DE***: Validität; ***ES***: validez; ***FR***: pertinence; ***IT***: validità, pertinenza; ***LV***: validitāte; ***RO***: valabilitate; ***SV***: validitet; ***TR***: geçerlik): that can be trusted because it assesses what should be assessed. See **washback effect**.

Washback effect (***BG***: Обратна връзка; ***DE***: Synergieeffekt; ***ES***: efecto colateral; ***FR***: impact; ***IT***: impatto, ricaduta; ***LV***: atgriezeniskais efekts; ***RO***: efectul testării asupra predării; ***SV***: washback effekt; ***TR***: washback etkisi): the way tests and assessment tools are perceived to influence classroom practices and syllabus/curriculum planning. Closely related to "consequential validity", both terms are considered as synonyms.

Anexe

Criterii de evaluare a modulelor CLIL

Modulul CLIL .....

I - Proiectarea modulului

Scopuri / obiective generale

[] Scopurile sunt clare?

[] Sunt definite rezultatele învățării?

Conținut

[] Conținutul modulului se leagă de ce s-a învățat în prealabil?

[] Prezentarea conținuturilor noi este clară?

[] Conținutul este accesibil?

[] Unde pot fi introduse temele noi, ținând cont de cadrul conceptual?

- [] clasificare/ experimente
- [] principii / procese
- [] evaluare / creație
- [] Conținutul este fragmentat clar, pe pași succesivi?
- [] Se asigură progresia de la mai simplu la complex?

Cogniție (abilități de gândire)

[] Ce fel de abilități de gândire sunt incluse în diferitele module:

- [] de ordin inferior: definire, identificare, clasificare ...?
- [] de ordin superior: explicație, aplicare, comparare, formulare de ipoteze ...?

[] Se oferă strategii adecvate pentru dezvoltarea abilităților de gândire? Care sunt aceste strategii?

Comunicare (limbă)

[] Care funcții CALP sunt implicate? (CALP: Nivel cognitive de stăpânire a limbajului academic)

- [] .....

[] Care funcții socio-comunicative (BICS: abilități de comunicare interpersonale de bază) sunt dezvoltate? Cărui nivel CEFR corespund acestea?

- [] A2
- [] B1

[] B2
[] C1

[] Funcțiile lingvistice sunt incluae în structură și vocabular?
[] Ce fel de activități de dezvoltare a competențelor lingvistice sunt vizate?
[] ascultare
[] citire
[] vorbire
[] interacțiune
[] scriere
[] Elevii sunt angajați în utilizarea limbii?
[] Elevii sunt angajați în învățarea limbii?

Cultură

[] Tema propusă oferă ocazii de dezvoltare a unor perspective pluriculturale?
[] Ce legături curriculare poate încuraja conținutul?

Proiectarea evaluării

[] Ce fel de sarcini de evaluare sumativă și formativă se oferă?
[] S-au stabilit clar criteriile de evaluare?
[] Criteriile de evaluare acoperă toate componentele CLIL într-o manieră integrată?
[] Se oferă descriptori de competență/ performanță?
[] Se oferă sugestii pentru notare?
[] Cum se prezintă punctajul?
[] descriptori de performanță
[] cuvinte singulare
[] S-au luat în calcul forme alternative de evaluare (interevaluare, autoevaluare, portofoliul ...)?

II - Realizarea lecției

Proiectarea lecției

[] Fiecare pas oferă o cantitate echilibrată de materiale și sarcini?
[] Fiecare lecție s-a proiectat în detaliu (timp, material, activități ...)?

Strategii de predare

[] Ce fel de strategii se folosesc pentru a lega cunoștințele noi de cele existente?
[] SVI
[] brainstorming

[] întrebări

[] termini cheie

[] .....

[] Ce fel de strategii de înțelegere a noilor informații se folosesc?

[] eșafodaj oral - întrebări, parafrazare, gândire cu voce tare

[] material auxiliare vizuale

[] vocabulary cheie predate în prealabil

[] prezentare adecvată pentru nivelul de stăpânire a limbii de către elevi

[] organizatori grafici

[] Ce fel de strategii de gândire se utilizează pentru a sprijini învățarea (comprehensiunea și producția)?

[] eșafodaj oral - întrebări

[] cadrane/ încadrare

[] cub

[] scriere imitativă

[] .....

[] Ce fel de activități de gestionare a clasei s-au prevăzut?

[] prezentare de către professor

[] activități de grup

[] activități în perechi

[] activități individuale

[] căutare pe Internet

[] activități de încălzire/ energizare

[] multimedia

[] exerciții de manipulare a unor forme

[] exerciții sau sarcini care integrează îmbunătățirea competențelor lingvistice și învățarea conținuturilor

[] sarcini centrate pe conținut și pe legături cu viața de zi cu zi

[] .....

Resurse de predare

[] Ce fel de material de predare s-au prevăzut?

[] Materialele sunt autentice sau sunt adaptări?

[] Se recomandă utilizarea TIC sau a Internetului?

Practici de evaluare

[] Ce fel de feedback se oferă? Cum se comunică rezultatele?

[] Se realizează un efect pozitiv al evaluării asupra elevilor?

Chestionar pentru elevi

Vă rugăm să completați chestionarul de mai jos pentru a ne oferi informații despre experiența CLIL dobândită în cursul acestui an. Bifați (√) varianta de răspuns care vi se potrivește cel mai bine. Vă mulțumim pentru cooperare.

1. Considerați că experiența de învățare în cadrul modulului CLIL a fost ... ?

[] foarte importantă [] importantă [] parțial importantă [] neimportantă

2. În care dintre următoarele situații ați folosit limba străină și cât de frecvent?

	Întotdeauna	Deseori	Câteodată	Niciodată/ rareori
a. intervenție orală la clasă				
b. discuții				
c. interviuri				
d. schimb oral cu profesorii				
e. schimb oral cu colegii				
f. activități de grup				
g. altele:				

2.1. Cât de confortabil v-ați simțit în următoarele situații?

	Foarte confortabil	Confortabil	Parțial confortabil	Inconfortabil
a. intervenție orală la clasă				
b. discuții				
c. interviuri				
d. schimb oral cu profesorii				
e. schimb oral cu colegii				
f. activități de grup				
g. altele:				

3. Care dintre strategiile de mai jos le-ați găsit cele mai utile în realizarea sarcinilor?

	Util	Destul de util	Nu prea util	Inutil
a. ascultarea explicațiilor profesorului				
b. răspuns la întrebările profesorului				
c. răspuns la întrebările colegilor				
d. utilizarea exemplelor oferite de profesor				
e. repetarea celor auzite, citite sau scrise				
f. încercarea de a exprima oral în propriile cuvinte ceea ce am auzit, citit sau scris				
g. folosirea imaginilor, tabelelor sau graficelor ca stimul pentru vorbire				
h. altele:				
i. altele:				
j. altele:				

4. Când ați vorbit în limba străină la acest modul (disciplină), vi s-a părut importantă ...

	Foarte important	Important	Parțial important	Neimportant	Promovat în cadrul modulului
a. pronunția corectă					
b. abilitatea de a improviza					
c. cunoașterea vocabularului					
d. cunoașterea conținuturilor					
e. utilizarea mimicii, gesticii					
f. acuratețea gramaticală					
g. claritatea expunerii					
h. abilitatea de a reformula					
i. verificarea faptului că ceilalți m-au înțeles când am vorbit					
j. altele:					

5. Modulul acesta v-a ajutat să vă îmbunătățiți deprinderea de a vă exprima într-o limbă străină?

[] mult [] destul [] puțin [] deloc

6. Cum evaluați învățarea disciplinei studiate în limbă străină?

[] foarte pozitivă [] pozitivă [] parțial pozitivă [] negativă

7. Ce probleme ați întâmpinat?

	Întotdeauna	Deseori	Câteodată	Niciodată/ rareori
a. limbajul materialelor a fost prea dificil				
b. întrebările și explicațiile profesorului au fost prea dificile				
c. nu îmi place tema modulului				
d. ritmul lecțiilor a fost prea alert				
e. nu mi-a plăcut modul de prezentare al modulului				
f. altele:				

8. Care dintre instrumentele utilizate de profesor au fost mai utile?

[] mijloacele audio-vizuale (filme, grafice, imagini, ...)

[] exemplele practice

[] link-urile pe Internet

[] materialele autentice (din viața reală)

_____

_____

9. Considerați că această experiență CLIL vă va fi utilă?

[] foarte utilă [] utilă []parțial utilă [] inutilă

De ce?

_____

_____

10. V-a plăcut această experiență?

[] da [] nu

De ce?

_____

_____

11. Dacă ați putea alege între CLIL și non-CLIL, ce ați prefera?

[] CLIL [] non-CLIL

De ce?

_____

_____

Chestionar pentru profesori

L2	Disciplina

Numele școlii	
Localitatea	Țara
Clasa	Nr. elevi

Data/ intervalul	Nr. ore
Titlul modulului	
Obiective	
Teme	

Materialele oferite		
[] autentice		
[] adaptate de pe Internet		
[] preluate din cărți în limbi străine		
[] materiale originale pregătite de profesor		
[] altele		
1		Descriere
	[] Focalizare pe L2	
	[] Focalizare pe conținut	
	Tipuri de activități solicitate	
	[] solicită operații mecanice	
	[] solicită operații complexe	
	[] solicită creativitate	
2	Organizarea clasei	
	[] lecții frontale	
	[] lecții interactive	
	[] muncă individuală	
	[] muncă în perechi	
	[] muncă în grup	

3	Cât de des folosesc profesorii următoarele	Întotdeauna	Deseori	Câteodată	Rareori / niciodată
	[] lecții frontale				
	[] lecții interactive				
	[] muncă individuală				
	[] muncă în perechi				
	[] muncă în grup				
4	Controlul asupra învățării				
	[] feedback scris				
	[] feedback oral				
	[] autoevaluare				
	[] testare orală				
	[] testare scrisă				
	[] altele				
	.....				
5	Dificultățile întâmpinate de profesor (metodologie, limbă, conținut)				
6	Dificultățile elevilor (limbă și conținut)				
7	Strategiile / activitățile deosebit de eficiente				
8	Strategiile / activitățile ineficiente				
9	Nivelul de adecvare a criteriilor de evaluare și a instrumentelor de evaluare folosite				
10	Opinii generale despre experiență				
11	Altele				

Chestionar de autoevaluare pentru profesori

Vă rugăm să completați chestionarul de mai jos pentru a ne oferi informații despre experiența CLIL dobândită în cursul acestui an. Bifați (√) varianta de răspuns care vi se potrivește cel mai bine. Vă mulțumim pentru cooperare.

1. Ați avut experiențe anterioare cu CLIL?

[] deloc [] puține []câteva [] numeroase

2. Considerați că experiența de predare în cadrul modulului CLIL este ... ?

[] foarte eficientă [] eficientă [] parțial eficientă [] ineficientă

3. În care dintre următoarele situații ați permite trecerea la cealaltă limbă (*code switching*)?

	Întotdeauna sau foarte des	Deseori	Câteodată	Rareori/ niciodată
a. adresare orală către clasa de elevi				
b. discuție				
c. interviu				
d. schimb oralcu profesorul				
e. schimb oral cu colegii				
f. altele:				

4. Ce strategii sugerate în modul ați utilizat pentru facilitarea învățării?

	Utilă	Destul de utilă	Nu prea utilă	Inutilă
a. ascultarea explicațiilor profesorului				
b. răspuns la întrebările profesorului				
c. răspuns la întrebările colegilor				
d. utilizarea exemplelor oferite de profesor				
e. repetarea celor auzite, citite sau scrise				

f. încercarea de a exprima oral în propriile cuvinte ceea ce am auzit, citit sau scris				
g. folosirea imaginilor, tabelelor sau graficelor ca stimul pentru vorbire				
h. altele:				
i. altele:				
j. altele:				

5. Când predați / evaluați competențele lingvistice, considerați că e ...

	Foarte important	Important	Parțial important	Neimportant	Promovat în cadrul modulului
a. pronunția corectă					
b. abilitatea de a improviza					
c. cunoștințele de vocabular					
d. utilizarea limbajului non-verbal					
e. acuratețea gramaticală					
f. fluența					
g. claritatea expunerii					
h. abilitatea de a reformula					
i. altele:					

6. Considerați că ați progresat în aplicarea metodologiei acesteia în predarea într-o limbă străină?

[] mult [] destul [] puțin [] deloc

7. Cum evaluați experiența de predare a disciplinei studiate în limbă străină?

[] foarte pozitivă [] pozitivă [] parțial pozitivă [] negativă

8. Ce probleme ați întâmpinat?

	Întotdeauna	Deseori	Câteodată	Niciodată/ rareori
a. limbajul materialelor a fost prea dificil pentru elevi				
b. a fost dificil să combin limba cu conținutul				
c. ritmul lecțiilor a fost prea alert pentru elevi				
d. nu am suficiente cunoștințe despre conținuturile prezentate				
e. altele:				

9. Care dintre instrumentele utilizate v-au fost mai utile?

[] mijloacele audio-vizuale (filme, grafice, imagini, ...)

[] exemplele practice

[] link-urile pe Internet

[] materialele autentice (din viața reală)

_____

_____

10. Considerați că această experiență CLIL vă va fi utilă în viața profesională?

[] foarte utilă [] utilă []parțial utilă [] inutilă

De ce?

_____

_____

11. V-a plăcut această experiență de predare?

[] da [] nu

De ce?

_____

_____

12. Dacă ați avea ocazia, ați dori să mai aveți experiențe de predare CLIL?

_____

_____

_____

Titlul experienței CLIL _____

Nivelul clasei _____

Data _____

Autorii

Lucia Alberti
Profesor de limba engleză și formator
Liceo Scientifico Nicolò Copernico
Pavia, Italia
lucia.alberti@unipv.it

Sündüs Akyildiz
Lector
School of Foreign Languages
Beytepe/Ankara, Turcia
sundus@hacettepe.edu.tr

Teresina Barbero
Profesor de limba franceză și formator
lend
Italia
t.barbero@alice.it

Inese Barkovska
Profesor de limba engleză și formator
Daugavpils State gymnasia
Riga, Letonia
foxhole@inbox.lv

Caterina Cerutti
Profesor de limba germană și formator
I.T.C.T. Bordoni
Pavia, Italia
ceruttic@hotmail.com

Carmen Maria Chișiu
Expert în educație
Asociația Lectura și Scrierea pentru Dezvoltarea Gândirii Critice, Cluj-Napoca, România
carmenmariachisiu@yahoo.com

John Clegg
Consultant educațional specializat în CLIL
Londra
jclegg@lineone.net

Özlem Duyar Coşkun
Asistent universitar dr.
Physics Engineering Department Hacettepe University
Beytepe/Ankara, Turcia
duyar@hacettepe.edu.tr

Marta Genís
Profesor de lingvistică și formator
Universidad Antonio de Nebrija
Madrid, Spania
mgenis@nebrija.es

Maria Kovacs
Profesor de limba engleză și formator
Asociația Lectura și Scrierea pentru Dezvoltarea Gândirii Critice
Cluj-Napoca, Romania
maria_rwct_ro@yahoo.com

Antonella Lovagnini
Profesor de geografie economică
I.T.C.T. Bordoni
Pavia, Italia
antonella_lovagnini@hotmail.it

Beatriz López
Doctor în filologie engleză
Universidad Antonio de Nebrija
Madrid, Spania
blopezm@nebrija.es

Katia Maculotti
Profesor de chimie
I.I.S. Faravelli
Stradella, Italia
katiamaculotti@hotmail.com

Fabrizio Maggi
Profesor de limba engleză și formator
Coordonator al Rete CLIL di Pavia
I.T.I.S. Cardano, Pavia, Italia
f.maggi@cardano.pv.it

Cristiana Merli
Profesor de limba engleză
I.I.S. Faravelli
Stradella, Italia
crimerli@libero.it

María Ortiz
Profesor de terminologie și formator
Universidad Antonio de Nebrija
Madrid, Spania
mortiz@nebrija.es

Franca Quartapelle
Profesor de limba germană și formator
lend
Italia
franca.quartapelle@fastwebnet.it

Bettina Schameitat
Profesor de limba latină, franceză și italiană, formator
Gymnasium an der Gartenstraße
Mönchengladbach, Germania
schabett@googlemail.com

Fügen Tabak
Profesor doctor
Physics Engineering Department Hacettepe University
Beytepe/Ankara, Turcia
ftabak@hacettepe.edu.tr

Elena Voltan
Profesor de limba italiană
Università degli studi
Pavia, Italia
elena.voltan@unipv.it