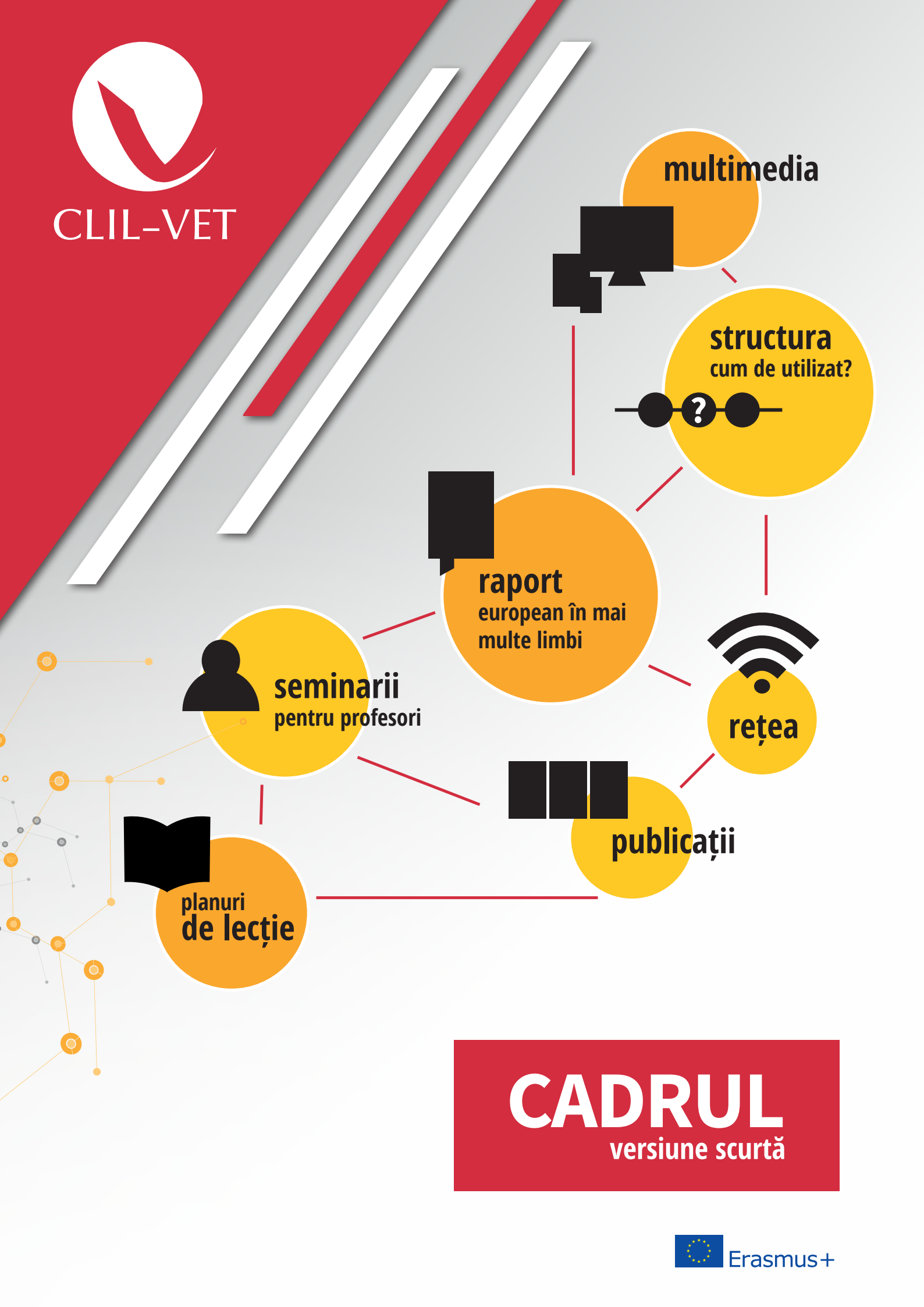




CLIL-VET



CADRUL

versiune scurtă

Sprijinul acordat de Comisia Europeană pentru elaborarea acestei publicații constituie o aprobare a conținutului, care reflectă doar opiniile autorilor, iar Comisia nu poate fi trasă la răspundere pentru orice utilizare a informațiilor conținute în aceasta.

This document is published by Eduexpert Sp. z o.o. and Institute for Sustainable Technologies – National Research

Institute in Radom.

ISBN 978-83-7789-547-4

Original linguistic version: Romanian

Collective work edited by Wolfgang Wögerer

Autors:

Romuald Gozdawa -Golebiowski, Marcin Opacki (University of Warsaw)

Beata Nawrot-Lis, Katarzyna Skoczylas (Institute for Sustainable Technologies – National Research Institute)

Petra Zdarsky (Pädagogische Hochschule Wien)

Adina Dumitru, Valantina Stinga (University of Pitesti)

Javier de Reyes, Juan Manuel Bruzon (I.E.S. Puertas del Campo)

Graphic design: Eduexpert

Text completed in December 2018

This document is also available on the Internet: <http://www.clil-vet.eu/index.php/en/results-en>

Additional information on the CLIL-VET project is available on the Internet through:

<http://www.clil-vet.eu/index.php>

© Eduexpert Sp. z o.o. 2019 and Institute for Sustainable Technologies – National Research Institute in Radom.

The contents of this publication may be reproduced in part, except for commercial purposes, provided the extract is preceded by a reference to 'CLIL-VET network', followed by the date of publication of the document.

Requests for permission to reproduce the entire document must be made to Eduexpert.



Eduexpert Sp. z o.o.

Wydawnictwo Multimedialne

Park Technologiczny w Toruniu

ul. Włocławska 167, budynek A, pokój 129, 87-100 Toruń

www.eduexpert.eu | info@eduexpert.eu | tel. +48 511 031 913



PARTENERI



ITeE-PIB (Polska) – koordynator

Contacte: Katarzyna Skoczylas

E-mail: kasia.skoczylas@itee.radom.pl



UNIWERSYTET WARSZAWSKI (Polska)

Contacte: Romuald Gozdawa-Gołębiowski

E-mail: r.gozdawa@uw.edu.pl



IES PUERTAS DEL CAMPO (Hiszpania)

Contacte: Javier de Reyes

E-mail: dereyes@gmail.com



PADAGOGISCHE HOCHSCHULE WIEN (Austria)

Contacte: Wolfgang Woegerer

E-mail: Wolfgang.Woegerer@phwien.ac.at



UNIVERSITATEA DIN PITESTI (Rumunia)

Contacte: Adina Dumitru

E-mail: adina.elena.dumitru@gmail.com



EDUEXPERT (Polska)

Contacte: Agnieszka Dziedzic

E-mail: agnieszka.dziedzic@eduexpert.eu

CUPRINS

1.	Introducere	7
2.	Conceptul de CLIL	9
2.1	Definiție	9
2.2	Avantaje	9
2.3	Motive de îngrijorare	10
2.4	Modele	11
2.5	Domenii de integrare	11
2.6	Cadrul 4C	12
2.7	Instrumentele de planificare 3A ale lui Coyle	12
2.8	Cunoaștere și limbă	13
2.9	Sinteză	14
3.	Considerații pedagogice	16
3.1	Activități CLIL	16
3.2	Considerații privind vocabularul	16
3.3	Structuri model	16
3.4	Toolkitul CLIL	17
4.	CLIL-VET	19
4.1	Definiție	19
4.2	Relația CLIL-VET	19
4.3	Obiective didactice preconizate	20
4.4	Condiții cadru ale CLIL-VET	21
4.5	Metodologia CLIL-VET	23
4.6	Concluzii	25
	Referințe	26

1. INTRODUCERE

Prezentul document a fost elaborat în cadrul proiectului „Implementarea modelului CLIL-VET în școlile profesionale”, un proiect educațional internațional lansat în cadrul Programului Erasmus+, Acțiunea-cheie 2: Parteneriatul strategic, Cooperare pentru inovare și schimb de bune practici pentru formarea profesională și educație (numărul proiectului: 2017-1-PL01-KA202-038309; noiembrie 2017 – aprilie 2020) și coordonat de Institutul pentru Tehnologii Durabile – Institutul Național de Cercetare (ITeE-PIB), cu sediul în Radom, Polonia.

Consortiul proiectului este format din IES Puertas del Campo, University College of Teacher Education Vienna, Universitatea din Pitești, Eduexpert și Universitatea din Varșovia. Consortiul include instituții din domeniul cercetării și formării cadrelor didactice, precum și al școlilor profesionale.

Prezentul document a fost conceput ca resursă pentru formatorii profesioniști care se concentrează pe cerințe specifice într-un context școlar profesional (denumit CLIL-VET, vezi capitolul 4 pentru detalii suplimentare). Acesta integrează rezultatele cercetărilor actuale din domeniul CLIL cu punctele de vedere și experiența cadrelor didactice aflate în activitate (în service) și a cadrelor didactice care predau ore de tip CLIL. Acest document nu își propune să realizeze o abordare exhaustivă sau amănunțită, unele probleme fiind prezentate succint, iar altele deloc. Criteriul utilizat pentru selectarea aspectelor abordate a fost utilitatea datelor referitoare la CLIL pentru publicul-țintă vizat. În secțiunea de referințe bibliografice, au fost incluse lucrări ce pot fi consultate pentru a aprofunda subiectul.

Capitolul 2 prezintă o privire de ansamblu asupra aspectelor teoretice ale CLIL. Capitolul 3 analizează ceea ce se întâmplă la ora de CLIL, cu recomandări pentru profesorii CLIL privind felul în care ar trebui să își pregătească, să desfășoare și să își adapteze orele de tip CLIL. Capitolul 4 explică specificul disciplinelor profesionale și ce înseamnă acestea pentru metodologia CLIL-VET. În cele din urmă, o listă extinsă de referințe permite cititorului să exploreze în detaliu subiectele care ar putea fi acoperite doar pe scurt în prezentul document.

AMITERE

Prezentul document a fost conceput ca resursă pentru formatorii profesioniști care se concentrează pe cerințe specifice într-un context școlar profesional.

2. CONCEPTUL DE CLIL¹

2.1 Definiție

În acest document am aderat la următoarea definiție a CLIL:



„CLIL (Content and Language Integrated Learning – Învățarea integrată a conținutului și a limbii) constituie o abordare educațională cu focalizare dublă, în care se utilizează o limbă suplimentară pentru învățarea și predarea conținutului și a limbii, cu scopul de a promova atât cunoașterea conținutului, cât și cunoașterea limbii, la niveluri predefinite.”

por. (Marsh, et al., 2011)

(Coyle, et al., 2009) explică faptul că focalizarea pe limbă și focalizarea pe conținut se întrepătrund, chiar dacă, la un moment dat, este posibil ca accentul să cadă mai mult asupra unuia din cele două aspecte. (Marsh & Marsland, 1999) acceptă ca L2 să fie utilizată pentru tot curriculumul sau doar pentru o parte din acesta. Aceeași opinie este redată și în (Marsh, 2002). CLIL se referă la situațiile în care disciplinele sau părți din discipline sunt predate într-o limbă străină (pentru mai multe detalii referitoare la acest aspect, vezi secțiunea 2.4).

De asemenea, CLIL poate fi definit prin prisma amplerelor sale obiective educaționale și sociale, care depășesc cunoștințele de limbă și de conținut dobândite într-o primă fază a învățării (Marsh, et al, 2001). Astfel, după cum s-a menționat în (Marsh, et al., 2001), CLIL are ca obiective declanșarea dorinței elevului de a învăța, precum și conștientizarea metalingvistică: CLIL oferă elevului posibilitatea de a gândi și de a-și dezvolta modul în care el/ea comunică, în general, chiar și în prima limbă.

În context european, predarea de tip CLIL este deseori menționată în contextul educației bilingvă sau în instruirea bazată pe conținut (Marsh & Wolff, 2007).

2.2 Avantaje

Următoarea posibile avantaje nu sunt singurele, însă reflectă modul de gândire al autorităților educaționale și al cercetătorilor europeni.

¹CLIL = Content & Learning Integrated Language (Învățarea Integrată a Conținuturilor și a Limbii)

DEFINIȚIE

...Învățarea integrată a conținutului și a limbii constituie o abordare educațională cu focalizare dublă, în care se utilizează o limbă suplimentară pentru învățarea și predarea conținutului și a limbii...

- CLIL conduce la **competențe mai bune de limbă engleză** (Coleman, 2006)
- CLIL induce elevului ideea de a fi **mai activ la nivel cognitiv** în timpul procesului de învățare (Van De Craen, et al., 2007)
- Atingerea obiectivului Uniunii Europene de a introduce **educația plurilingvă în Europa** (Wolff, 2002)
- Îmbunătățește **calitatea predării limbilor străine** (Munoz, 2006) (Munoz, 2015), cu o îmbunătățire notabilă a competențelor didactice și metodologice ale profesorilor de CLIL și un posibil impact asupra predării L1 (Poisel & Putz-Mayerhofer, 2014).
- Îmbunătățește **competențele legate de conținut** datorită modului de concepere a sarcinilor și a perspectivelor neomogene privind problemele de conținut (Marsh, et al., 2008)
- Îmbunătățește **competențele lingvistice** (Munoz, 2006) (Munoz, 2015)
- Îmbunătățiri **generale ale competențelor cognitive** (Opacki, 2017)
- Dezvoltarea unei **orientări europene și internaționale** (Marsh, et al., 2008)
- Dezvoltarea **alfabetizării științifice**, și anume utilizarea cunoștințelor științifice, pentru a identifica întrebări științifice și pentru a trage concluzii bazate pe dovezi, în scopul de a înțelege și de a lua decizii privind lumea naturală și modificările aduse acesteia prin activitatea umană (OECD, 2012).

2.3 Motive de îngrijorare

Preocupările legate de CLIL sunt bine cunoscute cel puțin de la (Baetens-Beardsmore, 1988) și (Gajo, 2007), cf. și (Lyster, 2007), (Dalton-Puffer, 2007a), (Dalton-Puffer & Smit, 2007b). Principalele motive de îngrijorare se împart în patru categorii majore, cf. (Baetens-Beardsmore, 2002):

- **Problema L1:** L1 va fi afectată negativ, data fiind expunerea prelungită la L2?
- **Problema L2:** L2 chiar se va dezvolta mai bine dacă este utilizată sistematic ca limbă de instruire?
- **Problema cunoștințelor acumulate la școală:** Dată fiind complexitatea inerentă a disciplinelor din curriculum, instruirea în L2 va încetini automat progresul în dobândirea cunoștințelor legate de conținut?

- **Problema socio-psihologică:** Educația bilingvă este adecvată pentru acest profil școlar al elevului?

La această listă ar trebui să fie adăugate **preocupările legate de formarea necorespunzătoare a cadrului didactic** și de absența unor cadre didactice experte/și a unor materiale didactice. (Coonan, 2011)

2.4 Modele

Un punct forte important al predării bazate pe CLIL este flexibilitatea largă a modelului – acesta poate fi adaptat cu ușurință nevoilor tuturor părților implicate – elevi, părinți, cadre didactice, autorități educaționale. Așa cum reiese din *Raportul de profil al British Council privind învățământul bilingv (limba engleză) din Polonia* (Marsh et al., 2008), de exemplu, există patru modele curriculare majore de educație bilingvă:

- **Instruire cu utilizare extensivă a limbii engleze ca limbă de instruire:** În cadrul acestui model, limba engleză este predominantă.
- **Instruire cu utilizare parțială a limbii engleze ca limbă de instruire,** ambele limbi primind o pondere egală în cadrul orei de predare și existând o comutare frecventă între limba-sursă și L2, limba engleză.
- **Instruire cu utilizare limitată a limbii engleze ca limbă de instruire,** cu comutare L1-L2. L1 ocupă 90% din timpul alocat orei. Această abordare încurajează furnizarea CLIL sub formă de module (de ex., predarea pe bază de proiect).
- **Instruire cu utilizare specifică a limbii engleze ca limbă de instruire.** Aici, limba engleză se restrânge la context și/sau scopuri specific predefinite. Prin urmare, modelul este aplicabil chiar și în cazurile în care competența în L2 a profesorului este limitată.

2.5 Domenii de integrare

- Integrarea limbii și a conținutului
- Integrarea gramaticii și a vocabularului
- Integrarea competențelor de înțelegere și exprimare
- Integrarea unor stiluri diferite de învățare

2.6 Cadrul celor 4C

Un curs CLIL de succes care reflectă criteriile de integrare de la 2.5 este compatibil cu cadrul celor 4C (Coyle, et al., 2010):

- **Conținut:** Conținutul reprezintă un progres în cunoștințe, competențe și înțelegerea unui curriculum prestabilit atât pentru limbă, cât și pentru celelalte discipline.
- **Comunicare:** În mod similar, comunicarea, definită în sens restrâns pentru obiectivele orelor de tip CLIL, drept utilizare a limbajului pentru a dobândi și a împărtăși cunoștințe despre conținut, depinde de interacțiunea dintre competențele lexico-gramaticale în limba străină și nevoile corelate cu disciplina în cauză.
- **Cunoștințe:** Conținutul este legat de învățare și gândire. Procesele de gândire trebuie să fie analizate prin prisma cerințelor lor lingvistice. Trebuie să fie concepute sarcini pentru a dezvolta competențele cognitive care stimulează crearea permanentă a unei asocieri a conceptelor, înțelegere și limbă.
- **Cultură:** În ceea ce privește cultura, ea cuprinde și modelează celelalte aspecte fundamentale ale metodologiei CLIL. Există modele culturale care trebuie explorate în limbă (de exemplu, modalitatea de a formula enunțuri, metafore, rutine pragmatice), conținut (de exemplu, terminologie, analiză de date, evaluarea evenimentelor), comunicare (rolurile sociale ale participanților la discurs, strategii de comunicare, funcții ale discursului) și cogniție (proiectarea sarcinilor și selecția sarcinilor reflectă utilizarea, pentru a reda mesajul dorit, a cunoștințelor / abilităților / competențelor pe care le vizează lecțiile CLIL). În plus, pentru a expune cursanții la perspective alternative, cursurile CLIL vizează extinderea sensibilității și a (auto)conștientizării culturale. În acest moment, filozofia CLIL se suprapune cu majoritatea modelelor de predare interculturală, dintre care am dori să subliniem ICC formulat de Byram (Byram, 2015).

2.7 Instrumentele de planificare 3A ale lui Coyle

Modelul 4C (Coyle, 2005) funcționează ca un ghid pentru planificarea generală a unei unități CLIL. Pentru a ajunge la planificarea detaliilor secvențelor de sarcini, modelul 3A al lui Coyle ar putea fi foarte util. Acesta se bazează pe o abordare pragmatică a utilizării limbii, definind nevoile lingvistice, uneori foarte specifice, în special pentru VET, pentru a dezvolta înțelegerea conceptuală. Coyle face distincția între trei etape:

- **Analiză:** După ce s-a definit conținutul unei sarcini sau al unei secvențe de sarcini CLIL, este necesar să se analizeze și să definească nevoile de limbă pentru a putea înțelege cognitiv input-ul: identificarea cuvintelor-cheie, limbaj de formulare,

funcții gramaticale, cum ar fi emiterea de ipoteze, comparația, evaluarea, utilizarea timpurilor, verbele modale și multe altele. Această listă cuprinde limba de învățare.

- **Adăugare:** Limba de învățare se concentrează asupra nevoilor pe care elevii le au pentru a funcționa cu succes în ora CLIL și pentru a gestiona cerințele sarcinilor. De ce strategii de citire / ascultare au nevoie pentru a face față unui text dificil, pentru a participa la discuții, pentru a-și exprima opiniile și argumentele? În acest scop au nevoie de structuri model: Ce poate face cadrul didactic pentru a sprijini elevii să gestioneze cu succes sarcina? Cadrul didactic poate furniza cadre lingvistice, cuvinte de început pentru fraze, liste de structuri cruciale. Pentru mai multe informații, vezi secțiunea 3.2 privind tipurile de vocabular și 3.3 privind structurile model. Numai dacă se furnizează structurile model necesare și se realizează o analiză aprofundată a limbii ce urmează să fie învățate, atunci conținutul și limba pot fi integrate cu adevărat, acesta fiind principiul de bază și scopul CLIL.
- **Aplicare:** În acest stadiu, cadrul didactic trebuie să pună accentul pe dezvoltarea unor tipuri de sarcini și activități de învățare în cadrul cărora elevii să fie încurajați să utilizeze cunoștințele nou-dobândite, să aplice abilități de gândire de nivel înalt pentru a-și extinde învățarea și pentru a-și exprima achizițiile cognitive. Aceasta este o modalitate prin care limba se învață.

2.8 Cunoașterea și limba

2.8.1 BICS și CALPS

O diviziune utilă a cerințelor lingvistice pentru profesorii de CLIL, bazată pe constatările lui Cummins (Cummins, 1979), este cea dintre competențele de bază în comunicarea interpersonală (Basic Interpersonal Communication Skills – BICS) și cunoașterea limbajului academic cognitiv (Cognitive Academic Language Proficiency – CALP). Elevii care învață în L2 dobândesc rapid BICS în decurs de doi până la patru ani, deoarece aceste competențe sunt indispensabile pentru rutinele de comunicare zilnice (schimburi sociale cognitive nesolicitante, bogate în context) în care se implică elevii. O limbă mai formală, mai solicitantă din punct de vedere cognitiv, necesară pentru învățarea conținutului într-un context educațional, durează semnificativ mai mult (în jur de cinci până la șapte ani, conform studiilor lui Cummins), iar realizarea cea mai înaltă în domeniul cunoașterii limbajului academic cognitiv (CALP) depinde în mare măsură de dezvoltarea competențelor comparabile ale elevilor în L1. Cummins surprinde interdependența L1-L2 în modelul său, presupunând că atât competențele L1, cât și competențele L2 derivă în cele din urmă din aceeași sursă - CUP (Cunoștințele de bază comune – CUP – Common Underlying Proficiency).

2.8.2 LOT și HOT

Taxonomia lui Bloom, dezvoltată de Benjamin Bloom în anii '50 (Bloom, et al., 1956) și modificată ulterior, este un instrument util pentru planificarea lecțiilor. Acesta

oferă o modalitate de a organiza abilitățile de gândire pe șase niveluri, de la cele mai simple, la cele mai complexe niveluri de gândire. Nivelurile taxonomiei lui Bloom sunt, în ordine: amintirea informațiilor, înțelegerea lor, utilizarea informațiilor, analiză, evaluare și creare. Nivelurile din partea de jos a listei se referă la gândirea de ordin inferior (lower order thinking – LOT), spre deosebire de cele din a doua jumătate care fac parte din gândirea de ordin superior (higher order thinking – HOT). Distincția dintre LOT și HOT se referă la cantitatea mai mică și mai mare de cunoaștere implicată în învățare.

Diferența dintre cerințele cognitive ale LOT și HOT devine evidentă în ceea ce privește întrebările scurte, faptice și cele lungi, complexe: primele sunt întrebări prin care se solicită elemente de conținut, cele din a doua categorie vizează înțelegerea conceptuală, de ex. Cum funcționează memoria calculatorului? vs. De ce avem nevoie de nivele diferite de memorie pentru a face calculatorul să funcționeze mai repede?

2.8.3 Echilibrul

Cummins a elaborat o matrice care îl poate ajuta pe cadrul didactic să elaboreze materiale accesibile din punct de vedere lingvistic pentru elevi, în același timp implicând cerințe superioare, trecând de la cadranul 3, iar în cele din urmă, la cadranul 4.

2.9 Sinteză

Pentru a implementa cu succes CLIL este necesar să înțelegem caracteristicile principale ale CLIL. Cel mai bine este să considerăm că orele de CLIL nu sunt nici ore de limbă, nici ore de conținut, ci o combinație sui generis între cele două, implicând o varietate de modalități diferite. Orele CLIL trebuie să includă și să încurajeze explorarea limbii cu implicarea explicită a conținutului disciplinei, cu medierea unui cadru didactic experimentat, de preferință familiarizat în proporții egale atât cu conținutul disciplinei, cât și cu limba utilizată.

Prin urmare, cadrele didactice trebuie să fie în măsură să:

- identifice conținutul adecvat pentru a fi predat în CLIL și posibilele obstacole
- identifice strategiile adecvate pentru a sprijini învățarea conținutului în L2
- identifice strategiile adecvate pentru a sprijini învățarea limbilor străine în orele de conținut
- pună în aplicare strategii pentru a promova dezvoltarea abilităților de învățare, cu atenție egală la conținut, comunicare și cunoaștere

- aplice strategii pentru a încuraja gândirea critică și capacitatea de a stabili legături între cunoștințele nou-dobândite și cerințele pentru viața lor profesională ulterioară
- stabilească o corelație între conștientizarea limbajului și învățarea, cunoașterea conținuturilor
- promoveze învățarea unei limbi concomitent cu învățarea conținuturilor
- creeze un mediu de învățare plin de sens și de susținere. (Coyle, et al., 2010)

3. CONSIDERAȚII PEDAGOGICE

3.1 Activități CLIL

De exemplu, o varietate de activități de tip CLIL pot fi găsite în (Bentley, 2010), (Tanner & Dale, 2012), (Ball, et al., 2015), (Déliér & Price, 2007).

3.2 Considerații privind vocabularul

Într-un text există în general patru tipuri de vocabular (Bentley, 2010), (Wray, 2002):

- I. Specific domeniului (formal/academic/tehnice/specializat, corelat cu CALP)
 - A. Obligatoriu pentru conținut (atât cuvintele foarte des utilizate, cât și cele rar utilizate)
 - B. Compatibile cu conținutul
- II. Engleză generală (grade diferite de formalitate, comunicare non-academică sensibilă la funcții, include BICS)
- III. JLimba formalizat (Wray, 2002)
 - A. Academic
 - B. General
- IV. Alte componente de lexic (inclusiv idiosincraziile, care trebuie subliniate pentru a combate transferul negativ (Opacki & Gozdawa-Gotçbiowski, 2017).

Mai ales într-un context L2, analiza într-un mod corespunzător a materialului de intrare și a rezultatelor dorite este foarte importantă, în special cu privire la structurile model.

3.3 Structuri model

Pentru a se asigura că elevii își pot gestiona contribuțiile sau producția în L2, profesorul trebuie să furnizeze suport lingvistic sau structuri model, care își pierd utilitatea pe măsură ce elevul acumulează cunoștințe.

3.4 Toolkitul CLIL

Următoarea secțiune descrie etapele pregătirii și desfășurarea unei lecții de tip CLIL:

- Alegeți un subiect
- Alegeți durata
- Definiți nivelul de limbă al elevilor
- Definiți obiectivele de predare și învățare
- Găsiți materiale
- Identificați nevoile lingvistice
- Identificați abilitățile cognitive necesare
- Creați activități
- Puneți activitățile într-o ordine
- Desfășurați lecția
- Reflecție personală

4. CLIL-VET

4.1 Definiție

CLIL-VET se referă la practica aplicării CLIL în educația profesională și la locul de muncă, în scopul de a învăța o meserie și de a dezvolta competențe lingvistice cheie.

Aceste abilități sunt esențiale pentru o comunicare eficientă la locul de muncă, pentru transferul de tehnologii relevante și pentru dezvoltarea profesională a elevilor, permițându-le să învețe o meserie și să dobândească instrumentele necesare pentru a duce această meserie dincolo de mediul lor nativ (de ex., în afara țării lor).

4.2 Relația CLIL-VET

Formarea profesională a devenit din ce în ce mai populară în rândul elevilor din Europa în ultimii ani. Le oferă acestora o alternativă interesantă la învățământul liceal și superior și permite elevilor să învețe o meserie, un avantaj util atunci când vine vorba de găsirea unui loc de muncă după încheierea studiilor. Pentru unii elevi, formarea profesională este, de asemenea, o modalitate de a păstra legătura cu un mediu de învățare după absolvire. Unul dintre obiectivele principale este să le ofere competențele de a utiliza cunoștințele științifice, de a identifica întrebările științifice și de a trage concluzii bazate pe dovezi pentru a aprecia, participa și contribui la cultura și economia țării lor și - în termeni mai generali - de a înțelege și contribui la luarea deciziilor cu privire la lumea naturală și la schimbările aduse acesteia prin activitatea umană.

Uniunea Europeană a emis o recomandare clară, exprimată de Comisia Europeană: factorii de resort din educație din statele membre ar trebui să ofere o educație bilingvă. Motivele acestui lucru sunt evidente: este evident că este necesar să se educe elevii care au o cunoaștere activă a cel puțin uneia sau a două limbi, pe lângă limbile lor, pentru a-și îmbunătăți șansele de a intra și a rămâne pe piața muncii într-o societate multilingvă, lucru care să le permită să se simtă ca acasă în noua societate paneuropeană emergentă și să se considere cetățeni cu drepturi depline. În ultimii ani au apărut numeroase planuri de implementare și îmbunătățire a predării limbilor străine, puse în practică de diferite țări, cu grade diferite de succes.

CLIL se situează printre cele mai reușite abordări. Îmbunătățește interacțiunea la nivelul verbal a elevilor în limba străină, contribuie la dezvoltarea unei atitudini pozitive față de bilingvism și o imersiune lingvistică și implicare cognitivă mai profunde. În plus, activitățile realizate plecând de la conținutul curricular al unei discipline într-o altă limbă este un efort mai mare, dar în același timp implică faptul că învățarea se desfășoară dintr-o perspectivă diferită.

RELAȚIA

Formarea profesională a devenit din ce în ce mai populară în rândul elevilor din Europa în ultimii ani.

Învățarea într-o limbă străină este mai dificilă, dar în același timp mai plăcută pentru elevi. Ei vor deprinde nu doar un grup de competențe pe parcursul orelor, ci vor deveni și mai competenți într-o altă limbă în același timp. Acest lucru va duce la oportunități de angajare mai bune după terminarea studiilor, le va permite chiar să caute un loc de muncă într-o altă țară. Într-o economie globalizată în care aproape toate lucrurile sunt legate și conectate între ele, elevii care pot utiliza în mod eficient limba engleză ca a doua limbă vor avea oportunități de locuri de muncă la care alți candidați nu pot accede.

Cunoașterea limbilor străine este recunoscută drept o competență cheie pe piața muncii. Prin urmare, este evident că școlile profesionale ar trebui să se concentreze pe îmbunătățirea competențelor lingvistice ale elevilor pentru a-și îndeplini obligația de a pregăti tinerii pentru muncă, în special în contextul globalizării continue, indiferent de specializarea lor finală – fie că este vorba despre sănătate, servicii sociale, afaceri sau administrație. Învățarea integrată a conținutului și a limbii (Content and Language Integrated Learning) permite școlilor profesionale să răspundă nevoilor economiei prin îmbunătățirea competențelor lingvistice generale și de specialitate ale angajaților, precum și prin îmbunătățirea competențelor persoanelor active din punct de vedere profesional.

De asemenea, trebuie remarcat faptul că, în perioada mai 2013 – martie 2014, Consiliul Britanic a organizat patru dialoguri privind politica regională în Europa. Dialogurile au examinat contribuția limbilor la educația și formarea profesională (VET). Instituțiile participante au luat în considerare relația dintre învățarea integrată a conținutului și a limbii străine (CLIL) și VET și au concluzionat că cele două sunt compatibile în preocuparea lor comună de a promova abilitatea de a folosi limbajul în situații reale. Discuția a sugerat în esență că CLIL este aliatul natural al educației orientate vocațional, atât în privința abordării sale practice, cât și a facilitării multilingvismului. De asemenea, a comparat CLIL cu engleza pentru scopuri specializate și a sugerat că accentul pe care îl pune CLIL pe cunoștințele procedurale îl transformă într-un vehicul ideal pentru a îndeplini obiectivele inițiativei strategice Europa 2020 a UE.

4.3 Obiectivele didactice preconizate

În conformitate cu Rezoluția Consiliului European din 21 noiembrie 2008 privind strategia europeană pentru multilingvism (care a fost comentată, printre altele, în (Krzyzanowski & Wodak, 2011) și Comunicarea COM (2003) 449 elaborată de Comisia Europeană analizată de (Smismans, 2003)) către Consiliul European, Parlamentul European, Comitetul Economic și Social și Comitetul Regiunilor privind promovarea învățării limbilor străine și a diversității lingvistice: un plan de acțiune 2004-2006, se propun următoarele obiective pentru cursurile CLIL-VET, în plus față de obiectivele generale CLIL menționate deja:

- integrarea cunoștințelor lingvistice și profesionale;
- îmbunătățirea transferului tehnologic în cadrul Uniunii Europene prin furnizarea unui mediu comun de comunicare, a unor cunoștințe comune și experiențe de învățare similare pentru elevii din domeniul VET din statele membre asociate ale UE;
- extinderea competențelor profesionale ale elevilor din domeniul VET prin intermediul instruirii imersive și orientate spre conținut;
- încurajarea și stimularea motivației elevilor din domeniul VET atât cu privire la conținutul studiat, cât și la limba utilizată ca mijloc de instruire;
- aducerea unei contribuții la răspândirea bilingvismului/multilingvismului funcțional și a tuturor beneficiilor sociale, vocaționale și cognitive asociate cu acestea în Europa, în conformitate cu directivele UE corespunzătoare, inclusiv, dar fără a se limita la cele menționate mai sus;
- aducerea unei contribuții la fluxul forței de muncă (capacitatea de angajare a absolvenților VET), mai ales întrucât un anumit grad de fluentă în limbile străine este un criteriu de angajare pentru multe firme (Marsh, 2002);
- pregătirea pentru integrarea în UE (Marsh, 2002);
- îmbunătățirea profilului școlar (Marsh, 2002);
- transformarea experienței de învățare prin limba engleză într-un catalizator pentru învățarea altor limbi (Marsh, 2002).

4.4 Condiții-cadru ale CLIL-VET

4.4.1 Concentrați-vă mai mult pe conținut decât pe limbă

Deoarece scopul școlilor profesionale este acela de a pregăti elevii pentru viitoarele lor activități în domenii profesionale foarte specializate, accentul este, în prezent, mai mult bazat pe conținut decât pe limbă, cu scopul de a dezvolta competențele necesare unui anumit domeniu de expertiză. Acest lucru este valabil și pentru orele L1 „normale”.

4.4.2 Presiunea timpului

Există o îngrijorare a cadrelor didactice de la școlile profesionale că nu pot acoperi curriculumul de specialitate din cauza cantității și complexității. Multe cadre didactice

CLIL-VET consideră că nu este principala lor responsabilitate să îmbunătățească competențele în L2 ale elevilor. Prin urmare, la orele de tip CLIL, activitățile care se concentrează asupra limbii sunt adesea menținute la un nivel minim.

4.4.3 Competențele lingvistice ale profesorilor CLIL-VET

Majoritatea cadrelor didactice din domeniul VET nu sunt vorbitori nativi ai limbii utilizate ca vehicul și nu sunt profesori de engleză.

Deși sunt de obicei foarte respectați în școli pentru cunoștințele lor, cunoștințele lor de limbă engleză sunt, de obicei, mai sărace decât cunoștințele lor de conținut.

De obicei, elevii nu îi consideră pe profesorii CLIL-VET ca experți în limbă. Ei primesc recomandări referitoare la performanțele lor lingvistice de la profesorii de ELT, nu de la profesorii CLIL-VET. Cu toate acestea, elevii intră automat în contact cu stimuli de promovare a limbii din materiale, indiferent dacă sunt audio sau video, sau din orice altă activitate. Aici pot apărea anumite dificultăți, atunci când elevii se confruntă cu aspecte lingvistice specifice, pentru care profesorii CLIL-VET ar trebui să fie pregătiți sau în cazul cărora ar trebui să le sugereze elevilor să îi consulte pe profesorii de limba engleză. La urma urmei, nu sunt profesori de L2.

4.4.4 Complexitatea conținutului

Multe discipline predate în școlile profesionale sunt foarte complexe. Predarea unor astfel de concepte prin CLIL poate fi o provocare, având în vedere constrângerile evidente de timp și problemele de competență lingvistică discutate în secțiunea anterioară.

Modelele CLIL, cum ar fi c și d (vezi punctul 2.4) nu cer ca toate lecțiile să fie lecții CLIL. Ar putea fi mai ușor în aceste cazuri să selectați subiectele care sunt mai potrivite spre a fi realizate în contextul CLIL în ceea ce privește cerințele cognitive și lingvistice.

4.4.5 Pregătirea profesorilor CLIL

Profesorii CLIL VET diferă foarte mult de la o țară la alta. În Austria, de exemplu, multe cadre didactice din școlile profesionale au ales să se angajeze în învățământ destul de târziu în viața lor profesională, după ce au lucrat în industrie sau în sectorul privat. Aceștia nu sunt în primul rând educatori, ci experți în domeniile lor profesionale.

Acești profesori CLIL-VET sunt, de obicei, foarte respectați pentru cunoștințele lor, pentru abilități pentru legăturile lor cu mediul industrial. De obicei, aceștia nu privesc predarea limbii engleze drept prioritate de vârf în munca lor.

4.4.6 Competențele lingvistice ale elevilor

Întrucât elevii din învățământul secundar superior trebuie să fi dobândit un nivel de limbă de cel puțin A2, aceștia trec la B1, B1 + și, eventual, la B2 atunci când termină școlile profesionale.

Aceasta înseamnă că, în multe cazuri, competențele de limba engleză ale elevilor sunt aceleași cu competența lingvistică a profesorilor CLIL sau o depășesc. În acest caz, un nivel de limbă limitat în mod clar din punct de vedere lingvistic, asociat cu un vocabular redus, ar prelua o mare parte din presiunea exercitată asupra profesorului, fără a pune accentul pe greșelile de limbă ale elevilor. Cu cât sunt mai multe sarcini centrate pe student, atât în ceea ce privește conținutul, cât și limba, cu atât mai puțin este necesară implicarea imediată a profesorului.

4.4.7 Vârsta elevilor

Învățământul secundar superior începe, în general, după opt ani de școlarizare și durează câțiva ani. În Austria, formarea profesională secundară superioară durează cinci ani. Deci, atunci când elevii sunt introduși la CLIL, ei sunt la vârsta adolescenței târzii. Prin urmare, trebuie aplicate diferite principii pedagogice.

Dacă elevii au idei clare despre locul unde ar trebui să îi conducă educația aleasă, fiecare oră pe care o petrec într-un context de învățare în care nu dobândesc cunoștințe noi este timpul pierdut. Acest fapt are clare implicații pedagogice, didactice și metodologice.

Principiile educației adulților pot ajuta și în CLIL:

- Adulții se așteaptă să progreseze vizibil în procesul de învățare mai mult decât tinerii
- Adulții cred că au dreptul să învețe ce pot utiliza la nivel practic
- Adulții se așteaptă să învețe din rezolvarea unor probleme realiste
- Adulții nu vor să-și piardă timpul cu sarcini cu un nivel scăzut de învățare

4.5 Metodologia CLIL-VET

Multe lecții CLIL-VET au proprietățile descrise în capitolul 4.4. Acest lucru face ca CLIL-VET să fie un tip specific de CLIL, care necesită, totuși, proceduri speciale. Dat fiind faptul că până în prezent există puține informații referitoare la CLIL VET, putem sugera doar câteva posibilități, dar este nevoie de mai multă cercetare în domeniu.

4.5.1 Translanguaging (operarea cu diferite limbi în același timp)

Activitățile de translanguaging utilizează atât L1, cât și L2. Limba de lucru este L1 pentru elevi, ea urmând să fie înlocuită ulterior de L2.

Într-o activitate tipică de translanguaging, elevii primesc un text în L1, cu întrebări în limba CLIL (L2). Ei trebuie să răspundă și în L2. Astfel, elevii pot procesa conținutul

și învăța vocabular specific disciplinei în L1, necesară de obicei pentru examenele ulterioare, iar prin citirea și răspunsul la întrebări în L2, aceștia sunt expuși la vocabularul specific L2.

Suportul lingvistic este dat de o listă de limbaj formalizat, fraze funcționale și vocabular specific conținutului.

Activitățile de translanguaging CLIL-VET sunt recomandate atunci când:

- Complexitatea conținutului este mare
- Există o presiune de timp să se acopere curriculumul
- Competențele L2 ale elevilor sunt ridicate.

După o activitate de translanguaging, elevii ar trebui să fie în măsură să răspundă la întrebări pe tema respectivă în L2 în discurs liber și astfel să utilizeze vocabularul specific L2.

4.5.2 Limba funcțională

În multe cazuri, elevii de la școlile profesionale au atât competențele cognitive necesare, cât și competențele lingvistice necesare pentru disciplina vocațională, dar nu găsesc mereu termenii potriviți. O listă de expresii funcționale poate fi foarte utilă. Această listă poate fi realizată de profesorii CLIL în colaborare cu profesorii de limbi străine. O astfel de listă răspunde foarte bine nevoilor lingvistice ale elevului.

4.5.3 Lingua franca în context tehnic

Așa cum se întâmplă în toate domeniile cunoașterii, a apărut un limbaj de specialitate internațional pentru fiecare disciplină, care se bazează în mare măsură pe o terminologie corectă, obligatorie pentru conținut și pe un limbaj academic formalizat. Pentru a garanta înțelegerea globală, aceste aspecte trebuie respectate cu strictețe. Este adesea foarte dificil pentru profesori să înțeleagă limba corectă. Un număr de dicționare de pe internet, forumuri, bloguri etc. oferă posibilități de a contribui la rezolvarea acestei dificultăți.

Lingua franca are propria sa gramatică, terminologie, fonetică, deseori diferite de cele ale limbii standard. În special în materiile vocaționale, este foarte important să se utilizeze terminologia și limbajul academic formalizat la nivel internațional.

4.6 Concluzii

Până în prezent, există o cantitate insuficientă de literatură de specialitate privind aspectele specifice ale CLIL-VET. În mod normal, CLIL-VET este în mare măsură în concordanță cu CLIL general și cu principiile și metodologia didactică ale acestuia, cum ar fi 4C ale lui Coyle, 3A, competențele lingvistice diferite, structuri model etc. Diferența majoră între acestea pare a fi cerința și obligația de a satisface competențele și cunoștințele profesionale în L2, ceea ce solicită cunoștințe și competențe profesionale în plus față de achiziția L2, care vor fi verificate în viața profesională a elevilor. Pentru moment, profesorii CLIL-VET trebuie să se bazeze pe metodologia generală CLIL și să adapteze principiile CLIL existente la scopurile lor specifice.

REFERINȚE

- Baetens Beardsmore, H., 1982. Bilingualism: Basic Principles. Multilingual Matters 1. Clevedon, Avon, England: Tieto.
- Baetens-Beardsmore, H., 1988. Who's afraid of bilingualism? II Euskara Biltzarra—II Congreso Mundial Vasco. Proceedings of the 2nd World Basque Conference pp. 75-90.
- Baetens-Beardsmore, H., 2002. The Significance of CLIL/EMILE. CLIL/EMILE The European Dimension. Actions, Trends and Foresight Potential.
- Ball, P., Kelly, K. & Clegg, J., 2015. Putting CLIL into Practice. Oxford Handbooks for Language Teachers. Oxford: Oxford University Press.
- Bentley, K., 2010. The TKT (Teaching Knowledge Test) Course: CLIL, Content and Language Integrated Learning Module. Cambridge: New York: Cambridge University Press.
- Bloom, B. S. et al., 1956. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain. New York: Longman.
- Byram, M., 2015. Culture in foreign language learning - The implications for teachers and teacher training. Culture and foreign language education: Insights from research and implications for the practice, pp. 37-58.
- CEFR, 2001. Common European Framework of Reference for Languages. Available at: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>.
- Coffield, F., Moseley, D., Hall, E. & Ecclestone, K., 2004. Learning Styles and Pedagogy in Post-16 Learning: A Systematic and Critical Review, London: Learning & Skills Research Centre.
- Coleman, J. A., 2006. English-Medium Teaching in European Higher Education. Language Teaching 39. DOI 10.1017/S026144480600320X.
- Coonan, C. M., 2011. CLIL in (Language) Teacher Training. Studi di Glottodidattica, 2, 1-14.
- Coyle, D., 2005. Developing CLIL: Towards a Theory of Practice, Barcelona, APAC.
- Coyle, D., 2008. CLIL: A Pedagogical Approach from the European Perspective. Encyclopedia of Language and Education. 2 Edn, Vol. 4, Springer-Verlag, Berlin, pp. 97-112. DOI: 978-0-387-30424-3.
- Coyle, D., Holmes, B. & King, L., 2009. Towards an integrated curriculum: CLIL National Statement and Guidelines. London, United Kingdom: Languages Company.
- Coyle, D., Hood, P. & Marsh, D., 2010. CLIL: Content and Language Integrated Learning. Cambridge, UK; New York: Cambridge University Press.
- Cummins, J., 1979. Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. Working Papers on Bilingualism, 19, 121-129.
- Cummins, J., 1984. Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy, Multilingual Matters, Clevedon, England.
- Dalton-Puffer, C., 2007a. Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Dalton-Puffer, C., 2011. Content-and-Language Integrated Learning: From Practice to Principles? Annual Review of Applied Linguistics 31: 182-204.
- Dalton-Puffer, C., Llinares, A., Lorenzo, F. & Nikula, T., 2013. You Can Stand Under My Umbrella: Immersion, CLIL and Bilingual Education. A Response to Cenoz, Genesee & Gorter. Applied Linguistics 35(2): 213-218.
- Dalton-Puffer, C., Nikula, T. & Smit, U., 2010. Charting Policies, Premises and Research on Content and Language Integrated Learning. In AILA Applied Linguistics Series 7 pp. 1-20. In: Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Dalton-Puffer, C. & Smit, U., 2007b. Empirical Perspectives on CLIL Classroom Discourse. Frankfurt: Peter Lang GmbH. International Verlag der Wissenschaften.
- Darn, S., 2006. CLIL: A lesson framework. Retrieved [22/02/2018] from: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/clil-a-lesson-framework>.
- Délier, S. & Price, C., 2007. Teaching Other Subjects through English. Resource Books for Teachers. Oxford: New York: Oxford University Press.
- Echevarria, J., Vogt, M. & Short, D., 2004. Making Content Comprehensible for English Learners: The SIOP Model. Boston: Pearson.
- Fleming, N. D. & Bonwell, C. C., 2001. How Do I Learn Best: A Student's Guide to Improved Learning; VARK, Visual Aural Read/Write Kinesthetic. Christchurch: Neil Fleming.
- Gajo, L., 2007. Linguistic Knowledge and Subject Knowledge: How Does Bilingualism Contribute to Subject Development? International Journal of Bilingual Education and Bilingualism 10(5): 563-581.
- Invernizzi, D. & Redaelli, A., 2011. Eyewitness: Culture in a Changing World : A CLIL-Oriented Approach. Milano: Pearson.
- Krzyzanowski, M. & Wodak, R., 2011. Political Strategies and Language Policies: The European Union Lisbon Strategy and Its Implications for the EU's Language and Multilingualism Policy. Language Policy 10(2): 115-136.
- Lewis, M., 1993. The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward. London: Heinle.
- Lewis, M. & Gough, C., 1997. Implementing the Lexical Approach: Putting Theory into Practice. Andover: Heinle.
- Ludbrook, Gv 2008. CLIL: The Potential of Multilingual Education in Dos Algarves, Vol. 17, Pp. 19-27 (ISSN 0873-7347).
- Lyster, R., 2007. Learning and Teaching Languages through Content. Amsterdam: John Benjamins.
- Marsh, D., 2002. CLIL/EMILE. The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential. University of Jyväskylä.
- Marsh, D., 2007. CLIL Matrix. Graz: European Centre of Modern Languages of the Council of Europe.
- Marsh, D., Frigols, M. J., Mehisto, P. & Wolff, D., 2011. European Framework for CLIL Teacher Education. A framework for the professional development of CLIL teachers.
- Marsh, D. & Marsland, B., 1999. CLIL Initiatives for the Millennium. Jyväskylä: Continuing Education Centre, University of Jyväskylä.
- Marsh, D., Marsland, B. & Stenberg, K., 2001. Integrating Competencies for Working Life. Finland: Unicorn, University of Jyväskylä.
- Marsh, D. & Wolff, D., 2007. Diverse contexts - converging goals: CLIL in Europe. Frankfurt: Peter Lang.
- Marsh, D., Zajgc, M. & Gozdawa-Gotcbiowska, H., 2008. Profile Report Bilingual Education (English) in Poland-Overview of Practice in Selected Schools., Warszawa: CODN.
- Munoz, C., 2006. Age and the Rate of Foreign Language Learning. Buffalo: Multilingual Matters.
- Munoz, C., 2015. Time and Timing in CLIL: A Comparative Approach to Language Gains. In Content-Based Language Learning in Multilingual Educational Environments. Pp. 87-102. In: Cham: Springer.
- OECD, 2012. OECD Programme for International Student Assessment 2015. PISA 2015 Item Submission Guidelines: Scientific Literacy. First Meeting of the National Project Managers. Paris.
- Opacki, M., 2017. Reconsidering Early Bilingualism: A Corpus-Based Study of Polish Migrant Children in the United Kingdom. Gdansk Studies in Language, vol. 9. Frankfurt am Main; New York: Peter Lang Edition.
- Opacki, M. & Gozdawa-Gotcbiowski, R., 2017. Towards a distribution-based corpus analysis of transfer-susceptible NP modifiers. A case of advanced users of L2 English. Konin Language Studies. 5(1), 9-35. ISSN 2353-1983. eISSN 2353-5148..
- Pica, T., 2008. Task-based instruction. In Encyclopedia of language and education. New York: Springer.
- Poisel, E., 2008. Assessment Modes in CLIL to Enhance Language Proficiency and Interpersonal Skill. In Views CLIL Special Issue 2. University of Vienna, 43-46.
- Poisel, E., 2012. Competence Development Through Task-Based Learning. In In Marsh, D. & Meyer, O.(ed), Quality Interfaces: Examining Evidence and Exploring Solutions in CLIL, (pp.252-265). Eichstatt Academic Press: Eichstatt.
- Poisel, E. & Putz-Mayerhofer, B., 2014. Die Auswirkungen von CLIL (Content and Language Integrated Learning) auf das Unterrichtshandeln von Lehrer/innen. Forschungsprojekt zur Nachhaltigkeit von Lehrer/innenfort- und weiterbildung an der Pädagogischen Hochschule Wien.
- Smismans, S., 2003. European Civil Society: Shaped by Discourses and Institutional Interests. European Law Journal 9(4): 473-495.
- Tanner, R. & Dale, L., 2012. CLIL Activities. A Resource for Subject and Language Teachers. New York; Cambridge: Cambridge University Press.
- Ting, T., 2012. CLIL: Towards Brain-Compatible Science-education. In Marsh, D. & Meyer, O.(ed), Quality Interfaces: Examining Evidence and Exploring Solutions in CLIL, (pp.12-26). Eichstatt Academic Press: Eichstatt.
- Van De Craen, P., Mondt, K., Allain, L. & Smit, U., 2007. Why and how CLIL works. An outline for a CLIL theory. Vienna English Working papers, Vol. 3, No. 16, 2007, p. 70-78.
- Wolff, D., 2002. Content and language integrated learning: An evaluation of the German approach. Education and society in plurilingual contexts.
- Wray, A., 2002. Formulaic Language and the Lexicon. Cambridge: Cambridge University Press.

