



# **Rezumatul TEZEI**

**Îmbunătățirea capacității de înțelegere a unui text  
în limba engleză ca limbă străină a studenților cu  
dificultăți de învățare: Rezultatele unui Program de  
Intervenție**

**STUDENT-DOCTORAND: Yarden Menachem**

**CONDUCĂTOR DE DOCTORAT: Prof. Dr. Vasile Chis**

**UNIVERSITATEA BABEȘ-BOLYAI CLUJ-NAPOCA  
FACULTATEA DE PSIHOLOGIE ȘI ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI**

August 2016

# Cuprins\* conform tezei

Lista Modelelor .....	IV
Lista Tabelelor .....	IV
Lista Graficelor .....	V
Lista Diagramelor.....	V
Lista Acronimelor .....	V
Mulțumiri .....	VI
Rezumat.....	VIII
1.Capitolul I: Introducere .....	1
1.1 Cadrul general de desfășurare a cercetării.....	1
1.2 Lacune în cunoștințe.....	2
1.3 Obiectivele cercetării.....	4
1.4 Întrebările care au stat la baza cercetării.....	4
1.5 Structura Tezei.....	4
2.Capitolul II: Examinarea literaturii de specialitate .....	6
2.1 Puncte de vedere privind EAP în context EFL în Israel.....	7
2.2 Puncte de vedere privind dificultățile de învățare.....	10
2.3 Perspective privind înțelegerea textelor citite.....	16
2.3.1 Însușirea unei a doua limbi: principii majore.....	16
2.3.2 Aptitudini de înțelegere a textelor citite.....	19
2.3.3 Dificultățile cititorilor cu LD: Teorii compensatorii.....	22
2.3.4 Teorii aplicative.....	24
2.4 Factori inhibitori în aplicarea teoriilor EFL .....	37
2.5 Autoeficacitatea.....	38
2.5.1 Implicații asupra comportamentului uman.....	38

2.5.2	Dezvoltarea autoeficacității academice.....	39
2.5.3	Autoeficacitatea academică: efecte asupra învățării.....	40
2.5.4	Autoeficacitatea și teorii privitoare la autoconvingeri: perspective comune și perspective contradictorii.....	44
2.6	Perseverența în executarea sarcinilor.....	47
2.6.1	Orientarea obiectivului și percepția asupra abilităților.....	48
2.6.2	Orientarea obiectivului și motivație.....	49
2.6.3	Stimulentele și motivația în dezvoltarea funcțiilor de execuție .....	51
2.6.4	Strategii și motivație în dezvoltarea a aptitudinilor de citire.....	52
2.7	Puncte de vedere privitoare la programele didactice de intervenție.....	54
2.8	Cadrul conceptual al analizei literaturii de specialitate.....	59
2.9	Programul de intervenție RCSE.....	62
3.	Capitolul III: Metodologia de cercetare .....	72
3.1	Metoda de cercetare.....	73
3.2	Cercetarea-acțiune.....	77
3.3	Design-ul cercetării.....	79
3.4	Instrumente de cercetare.....	86
3.5	Analiza datelor.....	90
3.6	Triangulație, validitate, generalizabilitate, transferabilitate și fiabilitate... ..	93
3.7	Implicarea cercetătorului.....	95
3.8	Considerații privitoare la etica cercetării.....	97
4.	Capitolul IV: Constatări .....	100
4.1	Constatări la finele Etapei Calitative: Chestionare.....	101
4.2	Constatări la finele Etapei Calitative: Interviu.....	120
4.3	Constatări integratoare.....	136

5. Capitolul V: Discuție.....	139
6. Capitolul VI: Concluzii.....	165
6.1 Concluzii conceptuale.....	168
6.2 Implicații practice.....	170
6.3 Contribuție la asimilarea cunoștințelor.....	170
6.4 Limitele cercetării.....	173
6.5 Cercetări viitoare.....	175
Referințe.....	177
Anexe.....	193
Anexa 1: Chestionar de detalii demografice.....	193
Anexa 2: Întrebări privitoare la orientarea obiectivului.....	194
Anexa 3: Întrebări privitoare la strategie și conștientizarea ei.....	195
Anexa 4: Întrebări referitoare la sentimentele participanților.....	195
Anexa 5: Chestionar de autoeficacitatea academică.....	196
Anexa 6: Examen de capacitate în faza pre-intervenție.....	197
Anexa 7: Finalizarea examenului.....	203
Anexa 8: Întrebarea privind ideea principală din text.....	203
Anexa 9: Chestionar de evaluare a utilizării strategiei de înțelegere a textelor.....	204
Anexa 10: Examen de capacitate în cursul intervenției.....	205
Anexa 11: Examen de capacitate post-intervenție.....	211
Anexa 12: Interviu semistructurat.....	217
Anexa 13a: Modelul de Interviu.....	218
Anexa 13b: Maparea inițială a Interviuurilor.....	218
Anexa 14: Consimțământ informat de participare la studiu.....	221

## Lista Modelelor

Modelul 1 Efectul combinat al componentei citire și înțelegere a textului .....	61
Modelul 2: Spirala înțelegerii textului.....	69
Modelul 3: Modelul pedagogic EFL RCSE .....	169

## Lista Tabelelor

Tabelul 1: Design-ul cercetării.....	79
Tabelul 2: Profilul populației de studiu.....	84
Tabelul 3: Caracteristicile interviurilor semistructurate.....	87
Tabelul 4: Analiza conținutului interviului .....	92
Tabelul 5: Însușirea strategiilor de înțelegere a lecturii .....	101
Tabelul 6: Rata de utilizare a metodei de scriere a traducerii/scopului titlului.....	103
Tabelul 7: Rata de utilizare a metodei de marcare a conectorilor sintactici.....	104
Tabelul 8: Rata de utilizare a metodei de marcare a cuvintelor care se repetă .....	104
Tabelul 9: Rata de reușită la toate întrebările de la examenele de înțelegere a lecturii .....	105
Tabelul 10: Rata de reușită la identificarea corectă a ideilor principale din texte .....	106
Tabelul 11: Media notelor la examenele de înțelegere a textului.....	107
Tabelul 12: Indicatori privind întrebările despre utilizarea strategiilor de traducere.....	109
Tabelul 13: Indicatori privind întrebările despre utilizarea strategiilor de extragere a cuvintelor cheie.....	112
Tabelul 14: Frecvența caracteristicilor orientării obiectivelor participantului .....	114
Tabelul 15: Sentimentele participanților pre- și post-intervenție .....	115
Tabelul 16: Lista de întrebări despre autoeficacitate.....	116
Tabelul 17: Indicatori privind întrebările despre autoeficacitatea specifică .....	118
Tabelul 18: Competențe lingvistice.....	121
Tabelul 19: Conduita cursanților .....	123
Tabelul 20: Calitatea instruirii .....	126
Tabelul 21: Ușurința aplicării.....	129
Tabelul 22: Dificultatea aplicării.....	130
Tabelul 23: Autoeficacitatea academică.....	134

## Lista Graficelor

Graficul 1: Rata de însușire a strategiilor de înțelegere a textelor .....	102
Graficul 2: Media notelor la examenul de capacitate de înțelegere a textului .....	108
Graficul 3: Rata de utilizare a strategiilor de traducere .....	111
Graficul 4: Index de utilizare a strategiilor de extragere a cuvintelor cheie .....	113
Graficul 5: Nivelul de conformitate cu declarațiile de autoeficacitate .....	119

## Lista Diagramelor

Diagrama 1: Cadrul conceptual al discuției: Întrebarea de cercetare nr. 1 .....	140
Diagrama 2: Cadrul conceptual al discuției: Întrebarea de cercetare nr. 2 .....	153
Diagrama 3: Tranziția de la gândirea concretă la gândirea abstractă.....	159

## Lista Acronimelor

ADD	Tulburare de deficit de atenție
ADHD	Tulburare de hiperactivitate cu deficit de atenție
EAP	Engleza pentru scopuri academice
EFL	Engleza ca limbă străină
ESL	Engleza ca a doua limbă
HOTS	Aptitudini de gândire de ordin superior
L1	Limba maternă
L2	A doua limbă
LD	Dificultăți de învățare
RCSE	Program de intervenție dedicat dezvoltării autoeficacității în înțelegerea textelor citite
ZPD	Zonă de dezvoltare proximală

# Rezumat

Studiul de față analizează un program concret de intervenție bazat pe strategie, conceput să faciliteze înțelegerea unui text citit în limba engleză ca limbă străină (EFL) în rândul elevilor cu dificultăți de învățare (LD), în contextul învățării limbii engleze pentru scopuri academice, și să sporească autoeficacitatea academică a acestor elevi (RCSE). Acești elevi trebuie să facă dovada competențelor lor de limbă engleză, dobândite pe parcursul studiilor liceale, în cadrul examenului național de maturitate israelian, premergător examenului de admitere în învățământul superior din Israel. Două sunt întrebările care au stat la baza acestui studiu practic, bazat pe metode combinate: 1) Care este contribuția programului strategic RCSE la dezvoltarea capacității de a înțelege un text citit în context EFL a elevilor cu LD și 2) În ce fel ar putea programul RCSE bazat pe strategie spori autoeficacitatea academică a elevilor în citirea și înțelegerea textelor în cadrul programelor EFL? Datele cantitative și calitative ale studiului indică o creștere semnificativă a capacității de înțelegere a textului citit în context EFL și a autoeficacității academice. Conștientizarea procesului de învățare, aplicațiile practice concrete, explicite și repetitive, învățarea auto-reglementată și perseverența în îndeplinirea sarcinilor s-au dovedit a fi componente mediatore ale procesului de comprehensiune a lecturii. În același timp, reducerea stării de anxietate, promovarea autopercepției pozitive și accentul pus pe abilitatea de reorientare a obiectivului urmărit în procesul de învățare s-au dovedit a fi factori mediatori de autoeficacitate. Cu toate acestea, dificultățile de aplicare surprinse de acest studiu, generate de trăsăturile de personalitate ale elevilor, au fost puține la număr, și doar un număr mic de caracteristici ale RCSE au fost demonstrate. Ca atare, este recomandabil ca viitoarele programele de intervenție de acest tip să acorde prioritate acelor abordări didactice, care fac apel atât la aspectele cognitive, cât și la cele emoționale ale comportamentului elevilor.

# 1. Capitolul I: Introducere

## 1.1 Cadrul general de desfășurare cercetării

Pentru a obține o diplomă universitară în Israel, elevii trebuie să treacă un test de limbă engleza pentru scopuri academice (EAP).

Instituțiile de învățământ superior oferă cursuri pentru elevii obișnuiți. Aceste cursuri se bazează integral pe înțelegerea conținutului materialelor academice de nivel înalt, din cadrul programelor EFL (engleza ca limbă străină). Nu există însă nici un program de acest fel, conceput anume să dezvolte aptitudinile de citire și înțelegere a unui text, destinat elevilor cu dificultăți de învățare (LD). De asemenea, pentru a se înscrie la universități sau la colegii, elevii trebuie să treacă examenele naționale de limba engleză pentru elevii din învățământul liceal, respectiv nivelul 3 (de bază), nivel 4 (intermediar) și nivelul 5 (avansat). Aceste examene presupun, în principal, ca elevii să facă dovada competențelor lor în materie de citire și înțelegere a unui text în limba engleză ca limbă străină (EFL). Participanții la studiul de față sunt elevi care dau examenele de nivelul 3 și nivelul 4.

În calitatea mea de profesor în cadrul acestor cursuri și de coordonator al câtorva dintre ele, am căutat să identific modalități de a ușura problemele cu care se confruntă elevii la lecturarea unui text în context ELF. Însă, deoarece lectura presupune abstracții lingvistice, este necesar să înțelegem bine natura problemelor de înțelegere a textului, cărora trebuie să le facă față elevii cu LD, și să concepem, așadar, moduri de abordare menite să le sporească capacitatea de înțelegere (Gersten și colab., 2001). Observarea temeinică a comportamentului elevilor de-a lungul anilor a arătat că dificultățile cu care se confruntă elevii cu LD au un numitor comun. Se pare că procesele lor de gândire (Brown, 1987) nu sunt bine organizate, iar gândirea abstractă, un “produs” (Brown, 1987) la care cititorii aspiră să ajungă, este posibilă, deși ea este oarecum inactivată. Tot astfel, Berkeley, MastroPier și Scruggs (2011) susțin că elevii cu LD posedă instrumentele cognitive necesare pentru procesarea informațiilor, însă fac acest lucru într-un mod ineficient; Gersten și colab., (2001) au adăugat că acești elevi manifestă o incapacitate de a-și monitoriza propriul proces de înțelegere.



Pentru a evita un astfel de eșec în procesarea informațiilor citite, tranziția de la lectură la comprehensiune trebuie să fie sistematizată. Galperin (2010), de exemplu, propune o procedură de predare-învățare în etape, menită să îmbunătățească calitatea gândirii elevilor. El susține că ar trebui să studiem acțiunile mentale ca fiind procese psihice care încep cu acțiuni externe și concrete, după care sunt transformate în acțiuni interioare, mentale. Ținând cont de toate acestea, s-a elaborat un program de intervenție, RCSE, bazat pe ideea de “concretețe” și destinat perfecționării capacității elevilor de a înțelege un text citit și sporirii gradului lor de autoeficacitate academică.

## 1.2 Lacune în bagajul de cunoștințe

- În ceea ce privește **strategiile alternative de învățare pentru elevii cu LD**, s-a constatat adesea că nici chiar profesorii cu experiență nu dețin întotdeauna cunoștințele de care au nevoie pentru a-i ajuta cu succes pe acești elevi (Huang și colab., 2011), sau sunt în favoarea utilizării unor metode tradiționale în predarea cursurilor de limbă engleză (Muhammad, 2013).
- Nu am găsit nici un studiu în domeniul înțelegerii lecturii în context EFL, care să afirme în mod explicit **cât de important este să se pună un mai mare accent pe gândirea concretă conștientă** ca etapă esențială în procesul de dezvoltare a capacității elevilor cu LD de a înțelege un text scris. O excepție în acest sens o reprezintă teoria lui Galperin, numită teoria “acțiunii mintale” (2010), care propune procese de gândire similare, dar aplicate, în principal, disciplinelor matematică și citire primară.
- S-a acordat prea puțină atenție atât examinării **convingerilor pe care multe subgrupuri** (elevi cu LD, de exemplu) le au cu privire la **învățarea limbilor străine** (Wesely, 2012), în general, cât și dezvoltării **convingerilor de autoeficacitate în studierea limbii engleze**, în special (Raofi, Bee și Swee, 2012)

## 1.3 Obiectivele cercetării

1. Să verifice dacă elevii cu dificultăți de învățare (LD) își îmbunătățesc capacitatea de înțelegerea a unui text citit în EFL, după programul RCSE bazat pe strategie.
2. Să examineze modul în care programul RCSE bazat pe strategie consolidează autoeficacitatea academică a acestor elevi.

#### **1.4 Întrebările de cercetare**

1. Care este contribuția programului RCSE bazat pe strategie la creșterea capacității a elevilor cu LD de a înțelege texte citite în cadrul programelor EFL?
2. În ce fel ar putea programul RCSE bazat pe strategie spori autoeficacitatea academică a elevilor în ce privește citirea și înțelegerea textelor în context EFL?

## **2. Capitolul II: Analiza literaturii de specialitate**

### **2.1 Puncte de vedere referitoare la dificultăți de învățare**

#### **Definiție și caracteristici**

Termenul “dificultăți de învățare” este definit de legea federală a SUA și apare în Legea privind persoanele cu dizabilități (IDEA-2004) (Public Law 108-446). Termenul este definit astfel:

“O tulburare la nivelul unuia sau mai multor procese psihologice de bază implicate în înțelegerea sau în folosirea limbii, vorbite sau scrise, tulburare care se poate manifesta sub forma unui deficit în capacitatea de a asculta, gândi, vorbi, scrie și pronunța cuvinte, sau de a face calcule matematice. Acest termen include afecțiuni cum ar fi dizabilități perceptivă, leziuni cerebrale, disfuncție cerebrală minimă, dislexie și afazie [...]” (Lerner și Kline, 2006, pp. 6-7 în Leonis, Herbert și Gobbo, 2009, pp. 47- 48).

Pornind de la această definiție, se poate concluziona că elevii cu LD suferă de un handicap neurologic, cu anumite manifestări mintale sau fizice (Mcclimens, 2007). Printre diferitele forme de LD, dislexia, tulburările de deficit de atenție (ADD) și tulburarea de hiperactivitate cu deficit de atenție (ADHD) sunt cele mai frecvente tulburări manifestate de participanții la acest studiu, acestea fiind și principalele dizabilități care afectează capacitatea de a înțelege textul citit în rândul acestei populații studiate. Mai exact spus, o deficiență de învățare este caracterizată ca o interferență în abilitatea unei persoane de a stoca (în memorie), de a procesa sau de a produce informații (LDA, 2004). O altă manifestare specifică a ADD și ADHD este dificultatea de a-și controla comportamentul, cum ar fi incapacitatea evidentă de a fi atent, impulsivitatea și hiperactivitatea. Acestea pot avea ca efect deficiențe în funcțiile de execuție, cum ar fi planificarea, organizarea, menținerea concentrării și perseverența în efectuarea sarcinilor (Leonis, Herbert și Gobbo, 2009).

#### **Efectele asupra înțelegerii textului citit**

Ținând cont de efectele pe care LD le pot avea asupra capacității de înțelegere a textului scris, este necesar ca elevii cu LD să deprindă modul de procesare atențională controlată a informației (Erçetin și Alptekin, 2013), astfel încât aceștia să fie capabili să se concentreze

asupra proceselor de gândire de ordin superior, mai degrabă decât pe cele de ordin inferior, care le “risipesc” resursele atenționale (LaBerge și Samuels, 1974). Cu toate acestea, Paloyelis și colab., (2010) pun sub semnul întrebării această aserțiune, susținând că legătura dintre lipsa de concentrare comportamentală și deficiențele de citire specifică este vagă și impune cercetări suplimentare.

Dat fiind că etiologia unei astfel de legături nu este clară, este recomandabil ca elevii cu deficiențe de învățare să aibă la dispoziție o largă varietate de strategii de învățare (Cohen, 1998), pentru a putea compensa diverselor lor deficiențe. Mai mult decât atât, acești elevi ar trebui să beneficieze de practică ghidată, care să garanteze succesul strategiei de instruire și formare (Amman, 2013). În plus, strategiile de instruire ar trebui să se concentreze asupra proceselor de autoreglementare, urmărind, în același timp, procesele neurocognitive specifice, cum ar fi impulsivitatea și incapacitatea de concentrare susținută (Rabiner și Malone, 2004), pentru ca elevii cu LD să rămână atenți și să devină competenți (Arievitch și Haenen, 2005). Ca o concluzie generală, Spekman, Goldberg și Herman (1992) au sugerat ideea că stimularea conștientizării elevilor privind procesul de învățare prin care trec este vitală pentru obținerea unui efect benefic pe termen lung.

## **2.2 Perspective privind comprehensiunea lecturii**

### **2.2.1 Învățarea unei a doua limbi: principii majore**

Pentru a răspunde nevoilor economiei globalizate, în materie de creativitate și de gândire flexibilă, **învățarea limbilor străine trebuie să se concentreze pe dialogul între elevi și profesori**. Dialogurile expun elevii la diverse tipuri de inteligențe (Michaeli, 2013, Eksi, 2013, Liu, 2014), îi angajează în procese de introspecție (Rushton, 2003; Crasborn, Hennissen, Brouwer, Korthagen și Bergen, 2011), îi ajută să capete independență în procesul de învățare (Michaeli, 2013) și să devină capabili să emită păreri critice asupra punctelor de vedere ale altor persoane (Gillespie, 2007). Deși este de acord cu această idee, Naos (2012) avertizează însă că dialogul poate fi perturbat de participanți, date fiind propriile lor nevoi, interese, slăbiciuni etc. Ca atare, educatorii trebuie să garanteze interacțiunea echilibrată între cursant, conținutul învățării și profesor. În acest sens, s-a înregistrat o tendință de deplasare a accentului dinspre

abordarea centrată pe profesor spre abordarea centrată pe elev (Zhang, 2005, Cox și Cordray, 2008).

Urmând același principiu, Brown (1987) face o distincție între nivelul de suprafață, observabil, al limbii, și nivelul structural profund al acesteia, pe care le definește **performanță** și, respectiv, **competență**. Pornind de la această distincție, Wigglesworth (2005) se concentrează mai cu seamă asupra competenței, examinând procesul pe care îl parcurg cei ce învață o limbă străină, și mai puțin asupra **produsului** (performanței) pe care aceștia îl dobândesc în acest proces. Dar pentru ca un proces de învățare să se deruleze cu succes, **învățarea trebuie să fie conștientă și explicită** (Schmidt, 2001; Gass, Svetics și Lemelin, 2003; Dekeyser, 2003; Leikin, 2008); Galperin (2010) susține că psihologia oricărei acțiuni mintale reprezintă capacitatea de a efectua transformări ale unui obiect, în plan mental, ceea ce constituie, de fapt, partea activă a conștiinței. În plus, spre deosebire de Krashen (1993), care contrazice conceptul de conștiință, Wanzek (2011) îl susține și îl întărește, susținând că a constatat că perioadele lungi de timp alocate lecturii nu influențează semnificativ capacitatea de comprehensiune a actului lecturii.

### 2.2.2 Capacitatea de a înțelege un text

Înțelegerea textelor este un proces complex, care presupune capacitatea cognitivă de a extragere sensurile din textul lecturat și de a construi simultan sensuri noi (Snow și Sweet, 2003), iar succesul lui depinde de natura cititorului (viteza și acuratețea citirii, vocabular și cunoștințe generale), de text (structură, coerență și complexitate sintactică) și de actul lecturării (motivație) (Lesaux, Lipka și Siegel, 2006). Ultima dimensiune, motivația, poate fi încurajată de un mediu școlar propice, mai ales în cazul elevilor cu rezultate slabe la învățătură (Leonis, Herbert și Gobbo 2009). Alte aptitudini necesare sunt **memoria de lucru, conștientizarea sintactică și prelucrarea fonologică** (Lesaux, Lipka și Siegel, 2006). Dar, pe lângă manifestarea unei curențe în memoria lor de lucru fonologică (Gathercole și Baddeley 1993), elevii cu probleme de citire pot prezenta aptitudini lingvistice slabe chiar și în limba lor maternă (L1). Cu toate acestea, predarea acestor competențe într-o a doua limbă (L2) este foarte recomandabilă și poate chiar îmbunătăți aptitudinile lingvistice în L1 (Abu-Rabia, Shakkour și Siegel, 2013), și vice-versa (Cummins, 1981). Cu toate acestea, Shany, Wiener și Feingold (2011) reorganizează aceste diverse competențe, oferind o altă dihotomie: **funcții lingvistice de nivel superior**, cum ar fi morfologia, sintaxa și semantica, și **proces de discurs lingvistic de nivel superior**, cum ar fi înțelegerea structurii textului, formularea deducțiilor și gândirea metacognitivă.

### 2.2.3 Deficiențele cititorilor cu LD: Teoriile compensației

Metoda cercetării psihologice aplicate a formării acțiunilor mintale se ocupă de analiza greșelilor făcute de cititorii inabili și cu examinarea condițiilor care contribuie la eliminarea acestor greșeli (Galperin, 2010). Acest lucru poate fi realizat de către o persoană cu cunoștințe temeinice, care stabilește condițiile în care novicele urmează să participe în procesul dezvoltare a competențelor sale curente spre niveluri superioare de competență (Donato, 1994) sau, în mod similar, de interacțiune cu textul de o manieră inteligibilă (Bernhardt, 2005), și care controlează întreaga activitate de ghidare a cursanților printre elementele interdependente ale unui text, până când aceștia ajung să perceapă textul ca întreg (Rogoff, 1990). Galperin, care a efectuat studii pe copii, în principal (în Arieviditch și Haenen, 2005), menționează această tranziție, avansând ideea că orice **“simplu” gând este rezultatul transformării în plan mintal a unui obiect**. Cu toate acestea, Arieviditch și Haenen (2005) susțin că și adulții au nevoie de materializare.

Feuerstein (1980) și Cohen (1998) împărtășesc aceeași percepție asupra rolului profesorului. Primul susține că profesorul este un mediator (o **“experiență de învățare mediată”**), care facilitează **“învățarea directă”**, iar cel de al doilea percepe profesorul ca pe un cursant-formator, tratând interacțiunea elev-profesor ca lucrul în echipă. Pe de altă parte, Schwarzer (2009) adoptă conceptul de **Cursant adult tratat ca un întreg**, susținând ideea că abilitățile lingvistice ale cursanților, ca și sentimentele și aspirațiile acestora, trebuie abordate în cursul procesului de mediere. Altfel spus, acest concept reprezintă efortul combinat al lingvistului structuralist și al psihologului comportamental, ambii fiind interesați să răspundă la întrebările **“ce?”** privitoare la comportamentul uman (competențe lingvistice), spre deosebire de specialistul în lingvistică generativă și specialistul în psihologie cognitivă, care sunt mai degrabă interesați să răspundă la întrebarea **“de ce”** (sentimente și aspirații) (Brown, 1987). **“Cum învață oamenii”** (Cox și Cordray, 2008) este un cadru cuprinzător, care are caracteristici asemănătoare cu abordarea **“holistică”** a adulților care învață, cu excepția integrării dimensiunii **“centrate pe comunitate”** de către proiectul **“Cum învață oamenii”**, care a dezvoltat atât abilitățile de gândire critică ale cursanților, cât și capacitatea acestora de a aplica stilul lor de învățare și în alte contexte academice.

## 2.2.4 Teorii aplicative

### Caracteristici majore

**Instruirea bazată pe strategie** permite cursanților să își controleze propriul proces cognitiv, prin planificarea, organizarea și evaluarea proceselor de învățare, în limitele abilităților lor de la momentul respectiv, evitând astfel implicarea lor în executarea unor sarcini insurmontabile (Cohen, 1998). De asemenea, **strategiile de instruire multiplă**, cum ar fi analiza structurală a textului și formularea ideilor principale, au condus la menținerea și transmiterea pe termen lung a efectelor strategiei de instruire, permițând elevilor să devină capabili să se autodirijeze (Jitendra și Gajria, 2011). Cu toate acestea, strategia de instruire trebuie să fie atent planificată (Grabe, 1991; Cromley, 2005), astfel încât elevii să poată internaliza în mod conștient strategia și să își autoregleze actul lecturii (Simpson și Nist, 2000; Smagorinsky, 2008).

### Caracteristici suplimentare

Comprehensiunea lecturii depinde și de bagajul de cunoștințe anterioare al elevilor, numit schemă (Zhang, 2005), însemnând că cititorul trebuie să fie implicat simultan într-un proces de comprehensiune a sensului și de construire a cunoștințelor (Wing, 2002), care se aseamănă **cu teoria învățării constructiviste** (Vygotsky, 1986) și demonstrează utilitatea aplicării intensive a strategiilor de lectură (Zhang 2005). În aceeași ordine de idei, **eșafodajul** – predarea explicită a strategiilor (Clark, 2005) - mărește capacitatea de înțelegere a elevilor (Duke și Pearson, 2002), cu mai puțin stres și mai rapid (Graves și Graves, 2003). Aceasta permite transferarea treptată a responsabilității de la profesor la elevi, până când aceștia din urmă devin capabili să aplice strategiile învățate și în alte contexte (Pearson și Fielding, 1991). **Abordarea metacognitivă** (Flavell, 1992) dezvoltă conceptul de constructivism, prin conștientizarea elevilor cu privire la ce, cum și de ce învață, fapt care are un efect profund asupra lecturii în a doua limbă (Carrell, Pharis și Liberto, 1989). Jacobs și Paris (1987) asigură un cadru conceptual mai structurat de procese metacognitive, care cuprinde trei componente ale cunoștințelor elevilor în ceea ce privește strategiile de învățare: declarative, procedurale și condiționate. Wenden (1991) include și categoriile în cadrul conceptual al lui Flavell, însă se referă și la alte aspecte, avansând ideea că elevii trebuie să obțină informații despre ei înșiși, ca elevi, despre sarcinile de învățare și strategiile de învățare.

Cu toate acestea, învățarea metacognitivă trebuie să aibă loc la un nivel puțin peste competența reală a celui care învață (Zhang, 2005, Thompson, 2013). Ca și Cohen (1998), Vygotsky (1986) și Krashen (1992) adoptă aceeași idee, pe care însă o denumesc altfel, și anume **“Zona de Dezvoltare Proximală” (ZPD)** și, respectiv, „**I + 1**”. De asemenea, Vygotsky (1986) explică faptul că este important de observat că fiecare elev are nevoie de o cantitate diferită de timp și un nivel diferit de asistență în diversele etape ale procesului de învățare, în timp ce Krashen (1992) afirmă că inputul de înțelegere conținând “**I + 1**” depinde de competența lingvistică și cunoștințele dobândite anterior de cursanți. Thompson (2013) adaugă instrucția directă, comportamentul Modelulat, feedback-ul ghidat, reasigurarea executării sarcini finalizate, eșafodajul și restructurarea cognitivă, legate de reordonarea percepției, memoriei și acțiunii, ca factori determinanți ai reușitei cursanților în cadrul Zonei lor de dezvoltare proximală (ZDP).

Caracteristici similare se regăsesc și în cazul **învățării bazată pe probleme** (Zohar, 2013), în care elevii urmăresc o formă structurată de studiu, lucrând precis și constant cu o cantitate mare de date și formulând concluzii. Da-Ru, Ernst, și Talley (2010) exprimă o noțiune similară, recomandând planificarea, monitorizarea, deducția și traducerea, precum și tehnicile de sus în jos (top-down) vs. tehnicile de jos în sus (bottom-up), care, susțin aceștia, îmbunătățesc capacitatea de comprehensiune a lecturii, atât a cititorilor foarte capabili, ca și a celor mai slabi (Jahromi , 2014) și care seamănă cu tehnicile de învățare bazate pe rezolvarea problemelor. **Tehnicile de auto-evaluare** sunt, de asemenea, recomandate pentru **diminuarea anxietății** (Burley, 1990) sau pentru a încuraja elevii să își asume o mai mare responsabilitate față de propriul lor proces de învățare (Schwarzer, 2009). Toate aceste abordări ajută cursanții să lucreze în mod independent (Martini și Shore, 2008), să își evalueze propria gândire (Graham și colab., 2011), să își analizeze propriile erori de citire și înțelegere a unui text și să capete mai multă **încredere în ei înșiși** (Wurr și colab., 2008).

Într-adevăr, grija pentru încrederea în sine a cursanților are o importanță crucială, deoarece o stimă de sine scăzută este sursa fie a supraestimării, sau subestimării extreme a propriilor aptitudini (Harter, 1990), în special în rândul elevilor cu LD (Meltzer, 1998, Stone și May, 2002). Dacă elevii sunt mai încrezători în ei înșiși, ei pot sesiza diferența cognitivă dintre abilitate și efort și își pot îmbunătăți performanța și, în consecință, autoreglementa comportamentul (Harter, 1998). Și alți cercetători (Miranda, Villaescusa și Vidal-Abarca, 1997; Chamot și colab., 1999; Pressley, 2002, Kolić-Vehovec și Bajšanski, 2007) susțin ideea **operării**



**procedurilor autoreglementate.** Cu toate acestea, deși analiza relației dintre componentele autoreglementate și comprehensiunea lecturii dat rezultate ne semnificative sau neconcludente (Davis, 2010; Hatami și Zarei, 2012), Schwarzer (2009) subliniază faptul că, la adulți, spre deosebire de copii, această analiză este extrem de importantă, deoarece adulții nu trebuie să depindă de profesorii lor, ca să continue învățarea și în afara orelor de curs. Cercetătorii se dovedesc a avea abordări ușor divergente cu privire la procedurile de autoreglementare, propunând diverse Modelule, fiecare cu propriul punct focal. Astfel, Boekaert (1999) și Zimmerman (2000) sugerează două Modelule diferite: evaluarea abordării cursanților în cursul procesului de autoreglementare a actului lor de învățare și, respectiv, demonstrarea etapelor activării autoreglementate.

Din păcate, vor exista întotdeauna elevi care vor refuza să urmeze o schemă prestabilită (Thompson, 2013), din cauza lipsei de caracteristici a elevilor autoregamentați (Zimmerman, 2002), generată de normele care stau la baza educației lor (Baumeister și Vohs, 2008). În plus, pentru a adopta procese de autoreglementare, elevii trebuie să își fixeze obiectivul învățării (Cleary și Zimmerman, 2001, Kozlowski și Bell, 2006). Mai mult decât atât, Kozlowski și Bell (2006) au constatat că atât conținutul obiectivului, cât și activitățile din proximitatea obiectivului și cadrul obiectivului stabilit au avut influențat semnificativ autoreglementarea. O altă modalitate de a dezvolta lectura autoregumentată este de a activa procesele metacognitive, prin aplicarea strategiei de gândire cu voce tare (McKeown și Gentilucci, 2007).

### **2.3 Autoeficacitatea**

Cercetătorii au păreri contradictorii și în ceea ce privește efectul autoeficacității academice, al teoriei socio-cognitive și al altor autoconvingeri, care ocupă un loc predominant în teoriile motivaționale asupra rezultatelor academice. Asemenea lui Bandura (1986), Chemers, Hu și Garcia (2001) susțin ideea că îmbunătățirea **autoeficacității elevilor are ca efect îmbunătățirea performanțelor lor școlare.** Cu toate acestea, Chemers, Hu și Garcia pretind că procesele cognitive, motivaționale și afective mediază efectele autoeficacității, în timp ce Bandura (1986) și Pajares (1996) afirmă că, de fapt, convingerile de autoeficacitate sunt cele mediază aceste procese. Există, de asemenea, controverse cu privire la dacă sau nu convingerile privind autoeficacitatea creează așteptări legate de rezultat (Bandura, 1978) sau, dimpotrivă, așa cum sugerează McClelland (1985), Marzillier și Eastman (1984), convingerile privind eficacitatea sunt rodul rezultatelor pe care oamenii își imaginează că le pot obține.

De asemenea, atunci când autoconvingeri ca anxietatea, percepția utilității, experiența și realizările anterioare, aptitudinea și pricepera concurează pentru abilitatea lor predictivă, efectul autoeficacității se reduce la minimum, din cauza a două neajunsuri: În primul rând, teoreticienii motivaționali își fundamentează metodologiile exclusiv pe propriile teorii (Pajares, 1996). În al doilea rând, cercetătorii nu fac o distincție clară între evaluarea autoeficacității generale și evaluarea autoeficacității specifice unui anumit domeniu (Bandura, 1986; Pajares, 1996). Wilhite (1990) susține această idee, arătând că măsurile de sporire a autoeficacității generale sunt în relații negative cu performanțele școlare, în contrast cu capacitatea de memorare a elevilor. Multon, Brown și Lent (1991) fac câteva constatări contrastante, în acest sens, arătând că și indicatorii de autoeficacitate generalizată au prezis performanțe care nu au fost neapărat asociate acestui tip de autoeficacitate. Pajares (1996) ajunge la un compromis în această ordine de idei, propunând ca elementele autoeficacității specifice unui domeniu să fie adăugate la elementele autoeficacității generale.

Dewck (1999) și Bandura (1986) vorbesc de o dihotomie similară între atitudinile pozitive și negative ale indivizilor față de capacitățile lor. Dewck se concentrează asupra factorilor care **dezvoltă sau care subminează autoeficacitatea**; adeptii teorii inteligenței incrementale cred că perfecționarea este posibilă, și fac eforturi necesare în acest sens, în timp ce teoreticienii entității cred în fixitatea inteligenței, drept care nu se arată dispuși să facă prea mari eforturi. Cu toate acestea, Bandura (1986) vorbește despre **rolul predictiv al autoeficacității**, dar, în același timp, susține că elevii cu grad ridicat de autoeficacitate își imaginează performanțe școlare pozitive, și vice-versa.

**Teoria autoeficacității (Bandura, 1986), teoria valorii așteptate (Wigfield și Eccles, 1992) și teoria atribuției (Weiner, 1979) exprimă o altă perspectivă asupra relațiilor dintre autoeficacitate și rezultatele percepute.** Teoreticienii valorii așteptate explică motivele care determină angajarea individului în executarea sarcinilor (Hutchins și Patterson, 2008), în timp ce teoreticienii atribuției se ocupă cu motivele succesului sau eșecului cursanților, care sunt, de multe, ori nerealiste și conduc la așteptări nejustificate privind propriile performanțe. **Nivelurile de autoeficacitate sunt corelate cu nivelurile de anxietate** (Mills, Pajares și Herron, 2006; Erkan și Saban, 2011). Spielberg (1976) extinde discuția despre anxietate, explicând că indivizii la care anxietatea este o trăsătură a personalității lor percep adesea situațiile necunoscute ca fiind amenințătoare, spre deosebire de indivizii la care anxietatea este o stare,

care se simt amenințați, în funcție nivelul de dificultate perceput. Spre deosebire de aceștia, Çubukçu (2008) leagă anxietatea elevilor de nivelul scăzut al stimei de sine, cauzat de mediul sociocultural, și nu de anxietatea legată de abilitățile lor lingvistice.

Pe scurt, se poate trage, pe bună dreptate, concluzia că **teoreticienii nu sunt deocamdată suficient de categorici cu privire la relațiile dintre diversele concepte referitoare la autoconvingeri sau dintre acestea și rezultatele scontate** (Pajares, 1996), în afară de certitudinea că aceste relații sunt reciproce. Cu alte cuvinte, constructele motivaționale și performanțele aferente sunt în mare măsură influențate de rolul mediațional al autoeficacității; la fel cum și autoeficacitatea poate fi sporită de percepția obținerii de rezultate valoroase și a unor eventuale recompense (Schunk, 1991; Bandura, 1995).

## **2.4 Perseverența în executarea sarcinilor**

În general, se pare că atenția față de abilitățile lingvistice, cât și față de autoeficacitatea cursanților poate contribui la creșterea capacității de autoreglementare a acestora și, probabil, chiar și a competenței lor într-o limbă străină. Educatorii pot constata și o creștere a gradului de perseverență în executarea sarcinilor, în rândul elevilor lor. Cu toate acestea, pentru ca perseverența în îndeplinirea sarcinii să apară realmente, este posibil ca îmbunătățirea abilităților lingvistice și creșterea gradului de autoeficacitate să nu ajungă în cazul tuturor cursanților. Cursanții trebuie, de aceea, să își stabilească un motiv real pentru învățare, cum ar fi stăpânirea materiei studiate, în scopuri profesionale, academice sau sociale. Acest lucru atrage necesitatea de a cerceta asocierea dintre motivația învățării și perseverența în executarea sarcinii.

**Perseverența în executarea sarcinii** vizează în mare măsură diferiți factori care favorizează dezvoltarea acesteia și **este determinată de tipul obiectivului urmărit de cel care învață** (Dweck și Leggett, 1988). **Orientarea pe obiectivul “măiestrie”** este determinată de dorința reală de a înțelege și de a dobândi cunoștințe și de a persevera (Elliot, 1999), în timp ce **orientarea pe obiectivul „performanță”** este animată de dorința de a-i depăși pe alții și a obține note mai bune, fiind caracterizată de eforturile mici depuse în caz de eșec (Ames, 1992). Pornind de la aceeași dihotomie, Nicholls (1992) specifică faptul că persoanele orientate pe performanță, care sunt susceptibile de a avea o capacitate percepută ca inferioară, se angajează în activități în funcție de nivelul lor de capacitate perceput, spre deosebire de persoanele orientate pe măiestrie, care au o capacitate percepută ca superioară și își aleg sarcinile fără să țină cont de capacitatea

lor percepută. Ei folosesc, de asemenea, mai multe strategii de lectură decât omologii lor (Tercanlioglu și Demiröz, 2015).

Dweck și Leggett (1988) susțin de asemenea că, spre deosebire de teoreticienii inteligenței incrementale, teoreticienii entității au dificultăți în a menține perseverența, atunci când posedă o capacitate percepută ca scăzută. Ames (1992) adaugă aici **factorul motivație**, care poate fi generat fie de un obiectiv de performanță, fie de un obiectiv de evitare a performanței (Elliot, McGregor și Gable, 1999). Primul tip face un efort pentru a reuși, în vreme ce al doilea tip încearcă să evite o demonstrație a lipsei de abilitate (Elliot, 1999). Cu toate acestea, Skaalvik (1997) afirmă că obiectivele “măiestrie” și „performanță” pot acționa ca motivatori simultani, care se completează reciproc, și că o condiție optimă pentru existența unor niveluri ridicate de motivație este să ai o cantitate mare și aproximativ egală din ambele obiective (Sideridis și Kaplan, 2011). Mai mult decât atât, aceasta întărește angajamentul față îndeplinirea sarcinii și îmbunătățește calitatea angajamentului (Elliot și Moller, 2003).

În ceea ce privește LD, cu toate că cercetările în domeniu nu au dat rezultate concludente cu privire la influența disfuncției executive asupra performanței elevilor cu LD (Dovis și colab., 2011), atât Dovis și colab. (2011), cât și Martinussen și colab. (2005) au constatat ca **deficiențele în funcțiile de execuție sunt rezultatul unor deficite motivaționale** care afectează în mod negativ persistența în efectuarea sarcinilor. Tulburările de memorie de lucru și inhibiția comportamentală sunt predominante în rândul copiilor cu ADHD, care au dificultăți în a-și aminti succesiunea acțiunilor, fapt pentru care au nevoie de o mai mare motivație. Lipsa unei motivații puternice duce la eșecul acestor copii în a-și păstra perseverența în executarea sarcinii.

Un plus de feedback și stimulente pot îmbunătăți memoria de lucru vizual-spațială în efectuarea unei sarcini, la copiii cu ADHD (Shiels și colab., 2008), făcând ca și aceștia să aibă performanțe școlare la fel de bune ca și copiii cu dezvoltare normală. Însă, în cazul adulților, aceștia au dezvoltat o modificare neurobiologică, care le permite să își moduleze nevoia de recompense (Steinberg și colab., 2008). Cu toate acestea, aceste constatări vin să întărească “modificabilitatea cognitivă structurală” (Feuerstein, 1980) și plasticitatea creierului (Strauss, Satz și Wada, 1990).

Pentru a compensa deficitele motivaționale, tipul de laudă contează foarte mult, conform Mueller și Dweck, 1998. Acești doi cercetători au arătat că, după experiențe nereușite, grupul lăudat pentru inteligență a manifestat niveluri mai scăzute de perseverență, comparativ cu grupul

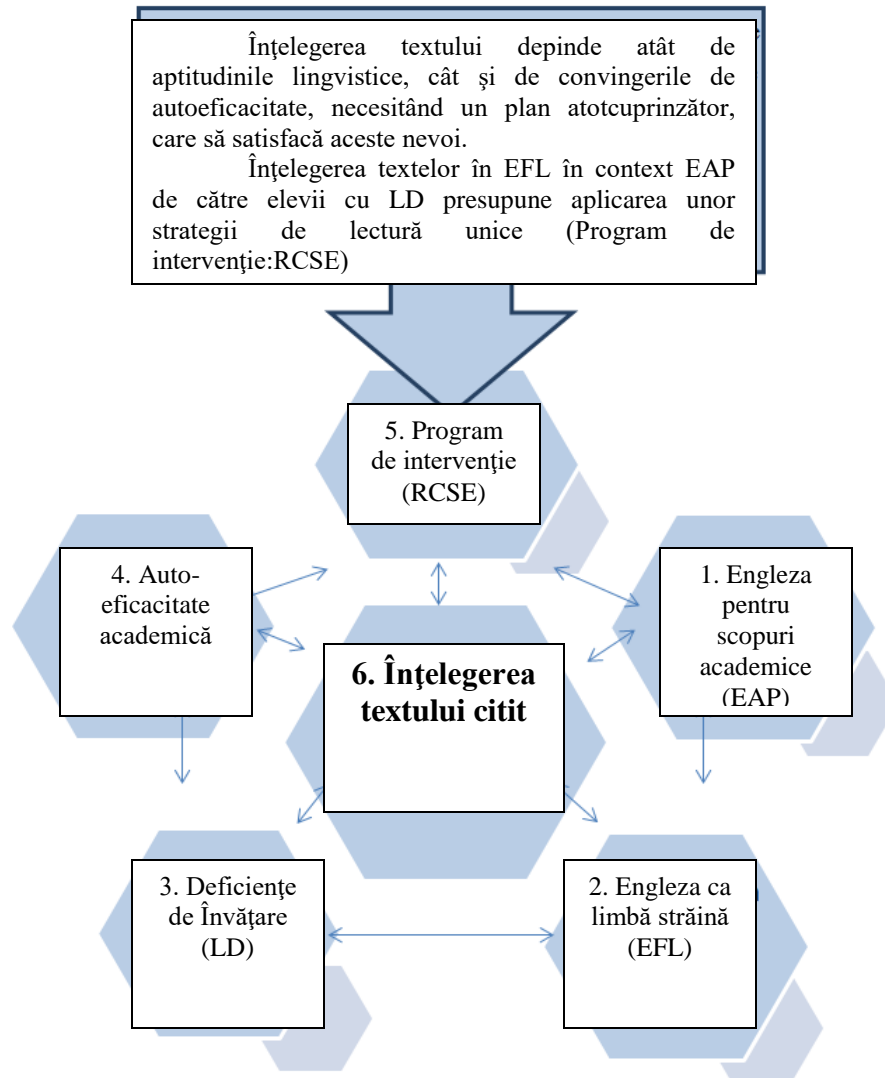
de lăudat pentru efort. În plus, cititul unor texte lungi și dificile necesită activarea resurselor de atenție pe parcursul unor perioade de efort susținut (Clemens și colab., 2015), fapt care arată că textele ar trebui scurtate, pentru a crește persistența în efectuarea sarcinii.

**Există două idei juxtapuse, referitoare la rolul strategiilor de învățare în încurajarea persistenței în îndeplinirea sarcinilor.** Prima este aceea conform căreia elevii trebuie să dispună de strategii care să îi ajute să devină mai sistematici și, astfel, să își mărească nivelul de persistență în îndeplinirea sarcinilor (Karnes, Johnson și Beauchamp, 2005). La polul opus, Gersten (2001) pune pe primul plan persistența în executarea sarcinii, susținând că aceasta este chiar mai importantă pentru înțelegerea textului decât cunoașterea strategiilor de învățare.

## 2.5 Cadrul conceptual

Acest studiu se bazează pe teorii legate de domeniile educație lingvistică și dobândirea de competențe lingvistice necesare citirii și înțelegerii textelor în contextul programelor de EAP pentru elevii cu LD. Teoriile pe care se fundamentează acest studiu sunt învățarea mediată (Feuerstein, 1980, 2004), teoria sociocognitivă (Bandura, 2006) și constructivismul (Vygotsky, 1986), deoarece ele vizează educația într-o limbă străină și abordarea ca „întreg” a cursantului adult (Schwarzer, 2009).

Astfel, cadrul conceptual al acestui studiu include următoarele noțiuni: engleza pentru scopuri academice (EAP), comprehensiunea lecturii în cadrul programelor EFL, dificultățile de învățare, autoeficacitatea școlară, precum și un program de intervenție (RCSE). Contopirea acestor noțiuni este ilustrată de Modelul 1:



Modelul 1: Interacțiunea componentei citire și înțelegere

Modelul 1 ilustrează relația de reciprocitate dintre diferitele componente implicate în actul lecturii, fiecare având propria contribuție la unitatea de ansamblu a procesului. Înțelegerea unui text scris este plasată în centrul diagramei, deoarece este componenta principală față de care se raportează fiecare dintre componentele din cercul exterior și pe care aceasta le influențează și de care este, la rândul ei, influențată de o manieră unică. Componentele cercului exterior se influențează și reciproc.

Acest Modelul arată modul în care componentele implicate în îmbunătățirea capacității de înțelegere a unui text citit interacționează și se completează reciproc.

Scopul final, respectiv înțelegerea lecturii în context EAP, determină alegerea unei metode de predare și de învățare, care să răspundă nevoii cursanților de a face față cerințelor de lectură școlară în contextul EFL. Predarea EFL ajută prin aceea că facilitează accesul cursanților la limba engleză, ținând cont de vocabularul limitat, de schemă și de cunoștințele despre structuri sintactice ale elevilor. Ea presupune, de asemenea, strategii de citire, destinate să atenueze manifestarea deficitelor cursanților, generate de deficiențele lor de învățare. Strategiile, la rândul lor, sporesc convingerile elevilor privitoare la autoeficacitatea lor școlară, fapt ce îi motivează să rămână perseverenți în executarea sarcinilor. Necesitatea de a crește nivelul de autoeficacitate al cursantului impune, de asemenea, anumite caracteristici legate de motivație și structura RCSE, care conduc în ultimă instanță la îmbunătățirea realizărilor lor în materie de citire și înțelegere a unui text.

Cercul interior, care reprezintă componenta de înțelegere a textului citit, este rezultatul interacțiunii reușite între componentele cercului exterior. De asemenea, necesitatea de a îmbunătăți capacitatea de înțelegere a textului determină natura programului RCSE. S-a constatat că, pe măsură ce capacitatea lor de a înțelege un text scris se consolidează, cursanții ajung treptat să stăpânească EAP în context EFL, că dificultățile cu care se confruntă din cauza deficiențelor lor de învățare se atenuează și că randamentul lor școlar crește.

### **3. Capitolul III: Metodologia de cercetare**

#### **3.1.1 Ipoteze de cercetare**

1. Performanțele elevilor în materie de citire și înțelegere a unui text se vor îmbunătăți ca urmare a implicării lor în programul RCSE bazat pe strategie.
2. Autoeficacitatea academică a elevilor va crește ca urmare a implicării lor în programul RCSE bazat pe strategie.

#### **3.1.2 Variabile de cercetare**

1. Variabilă independentă – un program de intervenție bazat pe strategie, destinat dezvoltării capacității de înțelegere a textului citit.
2. Variabile dependente – Comprehensiunea actului lecturii în context EFL și autoeficacitatea academică.

### **3.2 Metode de cercetare**

#### **Metode combinate**

Acest studiu folosește abordarea bazată pe metode combinate, din mai multe motive. În primul rând, ea permite o mai bună înțelegere a problemelor de valabilitate (Campbell și Fiske, 1959). În al doilea rând, o metodă poate examina consecvența în timp a constatărilor formulate cu celelalte metode, folosind triangulația metodologică (Greene, Caracelli și Graham, 1989). Studiul urmează un design explicativ secvențial (Tashakkori și Teddlie, 2010); integrarea constatărilor în etapa de interpretare (Creswell și colab., 2013) furnizează cercetătorului nu numai informații legate de amploarea competenței elevilor în înțelegerea textului citit (prin date cantitative, chestionare), ci și informații despre atitudinea lor față de RCSE (prin date calitative, interviuri).

#### **Cercetarea acțiunilor**

Acest studiu își propune să permită o înțelegere aprofundată a proceselor prin care trebuie să treacă cititorii pentru a-și îmbunătăți competențele de lectură, cu scopul final de a oferi un program perfecționat de dezvoltare a capacității de înțelegere a lecturii. Ca profesor și cercetător,



am aplicat metoda cercetării acțiunilor, care identifică acțiuni concrete, concepute să ajute cititorii atunci când se confruntă cu diverse sarcini de lectură dificile, și care contribuie la rafinarea practicii, mai degrabă decât la producerea de cunoștințe (Elliott, 1991), în timp ce metodologia verifică dacă respectivele acțiuni concrete rezolvă realmente problemele elevilor. În același timp, această metodă de cercetare permite construirea unui cadru potrivit, pe care elevii să îl accepte (Norton, 2009).

## **Proiectarea cercetării**

Tabelul 1: Proiectarea cercetării

		Scopurile cercetării	Instrumente de cercetare	Populația studiată	Analiza datelor
Etapa 1: Înainte de intervenție Cantitativ	Cantitativ	Să verifice:	Chestionarul 1	40 de elevi cu LD	Statistici
		<ul style="list-style-type: none"> <li>orientarea obiectivului</li> <li>conștientizarea privind strategia de înțelegere a lecturii</li> <li>sentimentele actuale</li> <li>nivelurile de autoeficacitate academică</li> </ul>			
		Să verifice:	Examen de înțelegere a textului	40 de elevi cu LD	
		<ul style="list-style-type: none"> <li>realizările în materie de înțelegere text citit</li> </ul>			
		Să verifice:	Chestionarul 2	40 de elevi cu LD	
		<ul style="list-style-type: none"> <li>aplicarea strategiei de înțelegere a textului citit</li> </ul>			
Etapa 2: La mijlocul intervenției	Cantitativ	Să verifice:	Examen de înțelegere a textului	40 de elevi cu LD	Statistici
		<ul style="list-style-type: none"> <li>realizările în materie de înțelegere text citit</li> </ul>			
Etapa 3: După intervenție Metode combinate	Cantitativ	Să verifice:	Chestionarul 1	40 de elevi cu LD	Statistici
		<ul style="list-style-type: none"> <li>conștientizarea privind strategia de înțelegere a lecturii</li> <li>sentimentele actuale</li> <li>nivelurile de autoeficacitate academică</li> </ul>			
		Să verifice:	Examen de înțelegere a textului	40 de elevi cu LD	
			<ul style="list-style-type: none"> <li>realizările în materie de înțelegere text citit</li> </ul>		
		Să verifice:	Chestionar 2	40 de elevi cu LD	
		<ul style="list-style-type: none"> <li>aplicarea strategiei de înțelegere a textului citit</li> </ul>			
	Calitativ	Să verifice:	Interviu semi-structurat	29 elevi cu LD	Analiza conținutului
		<ul style="list-style-type: none"> <li>constatățile aprofundate privind autoeficacitatea academică</li> <li>atitudinile față de comprehensiunea unui text scris</li> </ul>			

### **Eșantionarea populației de studiu**

Populația de studiu a cuprins 40 de elevi, care au participat la un curs de citire și înțelegere a textelor, organizat la un liceu din centrul Israelului, și care și-au dat consimțământul informat de a participa la acest studiu. Deoarece scopul acestui studiu a fost de a examina capacitatea de comprehensiune a textelor lecturate într-un context specific, pentru a maximiza înțelegerea fenomenului, participanții au fost aleși în mod deliberat pe baza tipicității lor (Cohen, Manion și Morrison, 2011): elevi cu LD, care au dificultăți de înțelegere a textelor scrise și care vor să reușească la examenul național israelian de limbă engleză. Prin urmare, este vorba de o eșantionare făcută cu un scop prestabilit.

#### **3.2.1 Instrumente de cercetare** (toate au parcurs un proces pilot)

##### **Chestionare:**

- Chestionar cu informații demografice
- Întrebare privind obiectivul urmărit (concepută de cercetător)
- Chestionar referitor la Conștientizarea strategiei de comprehensiune a lecturii (conceput de cercetător).
- Întrebare privind Sentimentele față de studiile de limbă engleză: (concepută de cercetător)
- Chestionar referitor la autoeficacitate (adaptat după Chemers Hu și Garcia, 2001)
- Teste de evaluare a competențelor de înțelegere a unui text citit (aprobat de Ministerul Educației din Israel)
- Chestionar de evaluare a ratei de aplicare a strategiei de înțelegere a unui text citit (conceput de cercetător).

##### **Interviuri aprofundate semi-structurate** (concepute de cercetător)

### 3.3 Analiza datelor

#### **Instrumente cantitative: Chestionare**

Pentru a răspunde la întrebarea de cercetare numărul unu: “Care este contribuția programului RCSE bazat pe strategie la dezvoltarea competențelor de citire și înțelegere a textelor în contextul programului EFL pentru elevi cu LD?”, s-au efectuat următoarele teste:

- **Teste Chi-pătrat** pentru variabile categoricale, de analiză comparativă pre- și post-intervenție.
- **Testul Wilcoxon signed-rank** pentru corelarea variabilelor ordinale (pre- și post-intervenție).
- **Teste Z** pentru diferențe dintre proporții, de analiză comparativă pre- și post-intervenție.
- **Testul T pereche (Paired T-Test)** de comparare a mijloacelor pre- și post-intervenție.
- **Analiză bidirecțională de varianță (Two Way Analysis of Variance)** cu măsuri repetate de comparare a schimbării între cele două grupuri.
- **Testul de corelație Pearson:** corelații între variabile.

Pentru a răspunde la întrebarea de cercetare numărul doi: “În ce fel ar putea programul RCSE bazat pe strategie spori autoeficacitatea academică a elevilor în citirea textelor în EFL?”, s-au efectuat următoarele teste:

- **Testul T pentru un eșantion**, de testare a abaterii de la punctul median al scalei.
- **Testul T pentru eșantioane pereche**, de comparare a mijloacelor de pre- și post-intervenție.

#### **Instrumente calitative: Interviuri**

Etapă calitativă a cercetării a servit la validarea și explicarea constatărilor formulate cu ajutorul instrumentelor cantitative. Datele colectate prin interviuri au fost analizate prin metoda analizei conținutului. Analiza conținutului s-a bazat pe principiul lui Shkedi (2011), respectiv principiul diviziunii pe categorii: împărțirea datelor pe părți și reorganizarea părților într-o nouă ordine analitică. Datele au fost analizate conform următoarelor patru etape consecutive de bază.

- **Analiză inițială**
- **Analiză de mapare date**
- **Analiză țintită**
- **Analiză teoretică**

## 4. Capitolul IV: Constatări

**Note:** Acest capitol prezintă doar concluziile principale. Acestea sunt numerotate în ordinea expunerii lor în cuprinsul tezei, astfel ca cititorul să poată urmări cu ușurință capitolele din teză, de care este interesat mai îndeaproape.

### **Constatările decurgând din etapa cantitativă: Chestionare**

#### **1. Conștientizarea strategiilor de înțelegere a unui text lecturat (Ipoteza 1)**

Testul Z pentru diferențe între proporții a relevat o diferență semnificativă între fazele pre- și post-intervenție ( $Z = 5,48$ ;  $p < 0,001$ ) în ceea ce privește conștientizarea participanților cu privire la strategiile de citire și înțelegere a textului citit.

**În concluzie, s-a constatat o creștere a gradului de conștientizare privind strategiile de înțelegere a textului citit, la sfârșitul programului de intervenție.**

#### **5. Examen**

Testul Z pentru diferențele între proporții a arătat că diferența în rata de finalizare a examenului dintre fazele pre- și post-intervenție a fost semnificativă ( $Z = 2,53$ ;  $p < 0,001$ ).

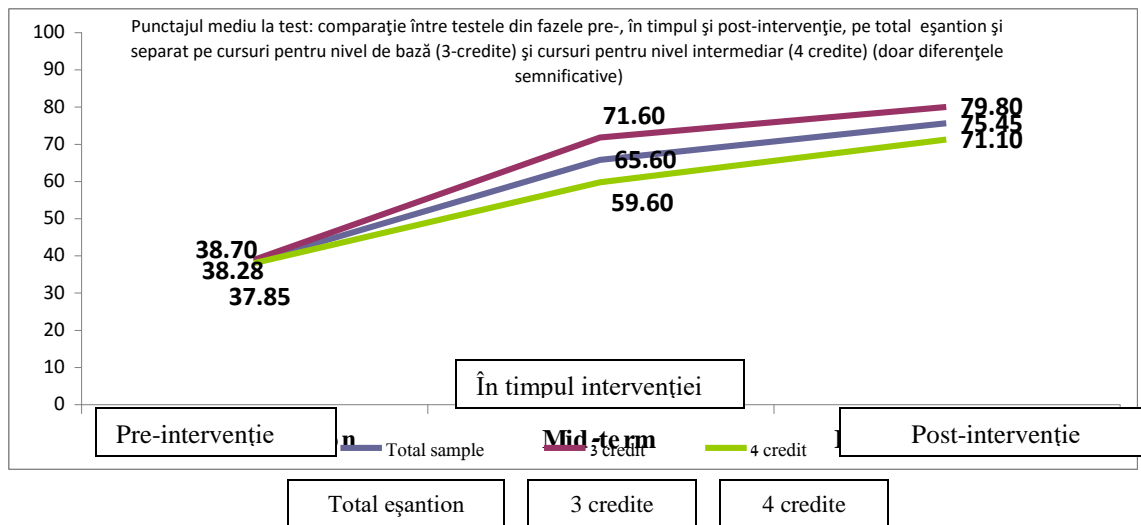
**În concluzie, s-a constatat o creștere semnificativă a numărului de întrebări puse la examenul de evaluare a competențelor de înțelegere a unui text citit, la care elevii au reușit să răspundă corect, la sfârșitul programului de intervenție; Ipoteza 1 s-a confirmat.**

#### **6. Identificarea ideii principale din text**

Un test Wilcoxon signed-rank, care a verificat diferențele dintre clasamentul pozitiv și clasamentul negativ (scală ordinală Likert cu 4 puncte) referitor la întrebarea privind ideea principală din text, a relevat diferențe semnificative între acestea ( $Z = -4.7$   $p = 0.00194$ ).

**În concluzie, a existat o creștere semnificativă a numărului de elevi care au identificat corect ideea principală din text la examenul de evaluare a capacității de înțelegere a textului, la sfârșitul programului de intervenție; Ipoteza 1 s-a confirmat.**

## 7. Punctajul mediu la examenul de evaluare a competențelor de citire și înțelegere a textului



**Graficul Nr. 2: Punctajul mediu la examenul de evaluare a competențelor de înțelegere a textului scris – o comparație între etapa pre-, în timpul și post-intervenție, pe total eșantion și defalcat pe cursuri cu 3 și cu 4 credite**

Testul Analizei bidirecționale a varianței a arătat următoarele:

- Momentul la care a avut loc examenul de evaluare a competenței de înțelegere a textului citit a avut un efect semnificativ ( $F(1.44, 54.72) = 118.71, p=0.000$ ).
- Efectul numărului de credite asupra examenului de înțelegere a textului citit, la care au fost supuși participanții, a fost aproape semnificativ ( $F=3.89; p=0.056$ ).
- Efectul interacțiunii dintre momentul la care s-a ținut examenul de evaluare a capacității de înțelegere a textului și numărul de credite nu a fost semnificativ ( $F(1.44, 54.72) = 2.62; p=0.098$ ).

**În concluzie, punctajele obținute la testele de la examenele de înțelegere a unui text citit, efectuate înainte, în timpul și după intervenție, la ambele tipuri de curs, au relevat creșteri semnificative constante similare, către sfârșitul programului de intervenție; ipoteza 1 s-a confirmat.**

## **10. Relația dintre rata de utilizare a strategiei și rata de îmbunătățire a rezultatelor la examenul de evaluare a competențelor de înțelegere a textului citit**

Testul de corelație Pearson a arătat că există o corelație semnificativă între creșterea ratei de utilizare a strategiei și creșterea punctajului mediu obținut la examenul de evaluare a capacității de înțelegere a lecturii. Aceste corelații s-au constatat cu privire la următoarele tipuri de strategii: strategia de traducere ( $r = .467$ ,  $p = 0.002$ ) și strategia de extragere a cuvintelor cheie din text ( $r = .366$ ,  $p = .020$ ).

**În concluzie, cu cât s-au folosit mai multe din strategiile de extragere a cuvintelor cheie și de traducere oferite de programul RCSE, în cadrul examenelor de evaluare a capacității de înțelegere a textului scris, cu atât punctajele obținute la test au fost mai mari; Ipoteza 1 s-a confirmat.**

## **11. Constatările la întrebarea privitoare la obiectivul urmărit (Ipoteza 2)**

Din totalul participanților, 77,5% au urmat cursul de pregătire pentru admiterea la universitate/colegiu, și 57,5% au avut ca obiectiv mărirea notei de la examenul național de limbă engleză precedent, în timp ce 42,5% au dorit să obțină un atestat ca și ceilalți participanți, iar 15% au dorit să-și perfecționeze cunoștințele de limbă engleză.

**În concluzie, în ceea ce privește obiectivul urmărit de participanții la programul RCSE, cei mai mulți dintre aceștia au fost orientați pe performanță (cei care au urmărit să obțină o notă mai bună), în timp un număr mic de elevi au avut ca scop excelența în domeniu (cei care au avut ca obiectiv perfecționarea cunoștințelor de limbă engleză), în etapa pre-intervenție a RCSE.**

## **12. Constatările la întrebarea referitoare la sentimentele participanților (Ipoteza 2)**

Cei mai mulți dintre participanți (67,5%) au declarat că erau relaxați și/sau optimiști în faza de pre-intervenție, comparativ cu 82,5% dintre participanți, care au declarat că s-au simțit așa în faza de post-intervenție.

**În concluzie, numărul participanților care s-au simțit relaxați și optimiști la sfârșitul programului de intervenție a fost mai mare, comparativ cu numărul celor care s-au simțit astfel la începutul programului: Ipoteza 2 s-a confirmat.**



### 13. Constatările chestionatului de autoeficacitate (Ipoteza 2)

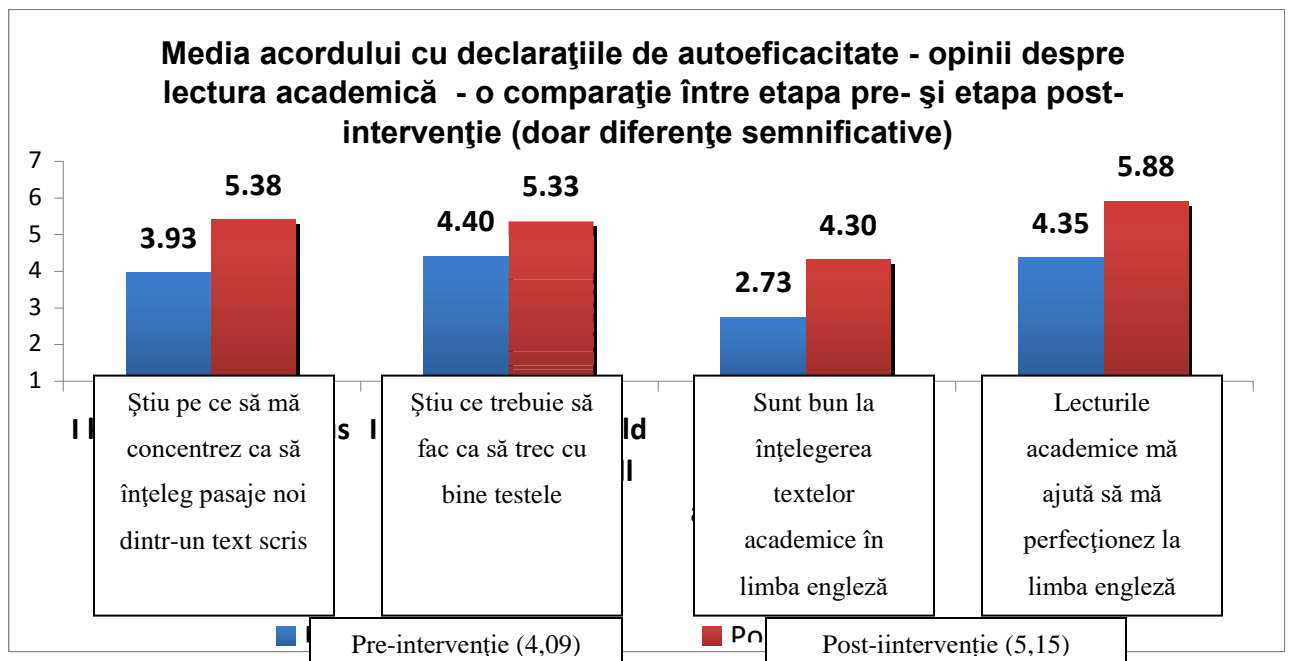
#### 13.1. Atitudini privind autoeficacitatea generală– Studii academice

- Sunt un elev bun (5.33 comparativ cu 4,95, respectiv  $p < 0.05$   $t = 2.03$ ).
- Sunt capabil să reușesc la examenul de admitere la acest colegiu (6,23 comparativ cu 5,90 respectiv,  $p < 0.05$ ,  $t = 2.06$ ).

În concluzie, în două din șase declarații s-a constatat o scădere semnificativă în autoeficacitatea academică generală a participanților. Una s-a referit la modul în care participanții se percep pe ei înșiși ca elevi, iar a doua, a vizat capacitatea lor de reușită la colegiu; **Ipoteza 2 s-a confirmat doar parțial.**

#### 13.2. Atitudini privind autoeficacitatea specifică – Lecturarea textelor academice în context EFL

##### 13.2.1. Chestionar – Autoeficacitatea academică în lecturarea textelor academice în context EFL



**Graficul Nr. 5: Nivelul de acord cu declarațiile de auto-eficacitate - atitudinile față de lectura academică - o comparație între fazele pre- și post-intervenție**

Autoeficacitatea în materie de înțelegere a textelor academice a fost semnificativ mai mare în faza post-intervenție, în comparație cu faza de pre-intervenție (5,15 comparativ cu 4,09, respectiv,  $p < 0,01$ ,  $t = -6,50$ ).

### **13.2.2. Autoeficacitatea în materie de lectură academică – Constatări integratoare: Chestionare și Interviuri**

Testul de corelație Pearson, care a vizat autoeficacitatea participanților în materie de lectură academică, s-a constatat o corelație semnificativă pozitivă între afirmația din chestionar: “Știu pe ce anume să mă concentrez, ca să înțeleg textele academice” și întrebarea din interviu “În ce măsură credeți că strategiile de lectură v-au îmbunătățit competențele de înțelegere a textului?” ( $r = .383$ ,  $p = .041$ ).

**În concluzie, a existat o creștere a autoeficacității participanților în ceea ce privește lectura academică în contextul EFL, la sfârșitul RCSE; Ipoteza 2 s-a confirmat.**

### **13.3. Autoeficacitatea academică – Lectura academică și studii academice în context ELF: Interviuri**

Testul T pentru un eșantion referitor la întrebările din interviul privind autoeficacitatea a relevat faptul că participanții s-au considerat capabili să facă față lecturii academice, precum și studiilor academice, după programul RCSE. Autoeficacitatea lor academică a fost semnificativ mai mare în raport cu un acordul din punctul median al scalei ( $t(28) = 11,147$ ,  $p < .001$ ).

**În concluzie, a existat o creștere a autoeficacității participanților în ceea ce privește lectura academică în context EFL și studiile universitare, în general, la sfârșitul programului RCSE; Ipoteza 2 s-a confirmat.**

## Constatările din etapa calitativă: Interviu semi-structurat

Tabelul 4: Analiza conținutului interviurilor

Tema 1	Tema 2	Tema 3	Tema 4	Tema 5	Tema 6
Aptitudini lingvistice	Conduita cursantului	Calitatea instruirii	Aplicații ușoare	Aplicații dificile	Autoeficacitate academică
<b>Categorii</b>	<b>Categorii</b>	<b>Categorii</b>	<b>Categorii</b>	<b>Categorii</b>	<b>Categorii</b>
HOTS (Capacitate de gândire de ordin superior)	Inițiativă & perseverență în executarea sarcinilor	Suport personal emoțional & cognitiv	Strategii de înțelegere a lecturii	Neatenție	Autopercepție
Ritmul de gândire	Asumarea responsabilității	Dialoguri profesor-elev		Autoreglementare	Atitudini față de studii ELF

Transfer de competențe	Autoreglementare	Strategii de înțelegere a textului		Durata RCSE	Atitudini față de studiile universitare
				Numărul de cursanți	

Constările desprinse în urma analizei conținutului au confirmat ambele ipoteze. În ceea ce privește prima ipoteză, RCSE a mărit capacitatea elevilor cu LD de a înțelege conținutul textelor academice în contextul EFL. Acest lucru a indicat faptul că strategiile concrete și explicite ale RCSE și practica bazată pe repetiție au îmbunătățit nivelul de perseverență în îndeplinirea sarcinilor, au accelerat procesele de gândire, au îmbunătățit nivelurile de gândire abstractă, au impus procese de autoreglementare și chiar au încurajat transferarea aptitudinilor către noi competențe lingvistice și către alte discipline.

În ceea ce privește a doua ipoteză, RCSE a amplificat autoeficacitatea academică a elevilor cu LD. S-a dovedit că suportul emoțional personal, sub forma dialogurilor susținute profesor-elev, și procesele cognitive transferate prin intermediul strategiilor de înțelegere a textului au determinat respondenții să adopte o abordare matură față de procesul de învățare, asumându-și responsabilitatea pentru progresul lor. De asemenea, ei s-au perceput ca fiind cursanți de succes ai cursului de EFL și au dezvoltat o atitudine pozitivă față de înțelegerea

lecturii în contextul EFL, în special, și față de studiile universitare, în general, subliniind faptul că participanții au devenit orientați spre obiective care vizau atingerea măiestriei în domeniu.

În plus, au existat unele indicii că planificarea atentă a temelor pentru acasă poate reduce nivelul de anxietate și de neatenție la unii elevi. Au fost raportate și unele neajunsuri legate de aspecte ca dificultăți în aplicarea proceselor de autoreglementare, cauzate de trăsături de personalitate, durata scurtă a RCSE, care nu a răspuns, se pare, nevoilor tuturor participanților, precum și numărul prea mare de cursanți, neajunsuri care nu au permis identificarea de soluții personalizate pentru fiecare elev în parte.

## 5. Capitolul V: Discuții

### Întrebarea de cercetare nr. 1

Care este contribuția programului RCSE bazat pe strategie la creșterea capacității de înțelegere a unui text în cadrul programului EFL pentru elevi cu LD? Secțiunea de față se referă la indicatorii de îmbunătățire a capacității de înțelegere a lecturii în rândul participanților și la diferitele componente ale programului RCSE, care au contribuit la o atare creștere, așa cum se poate vedea în diagrama de mai jos:

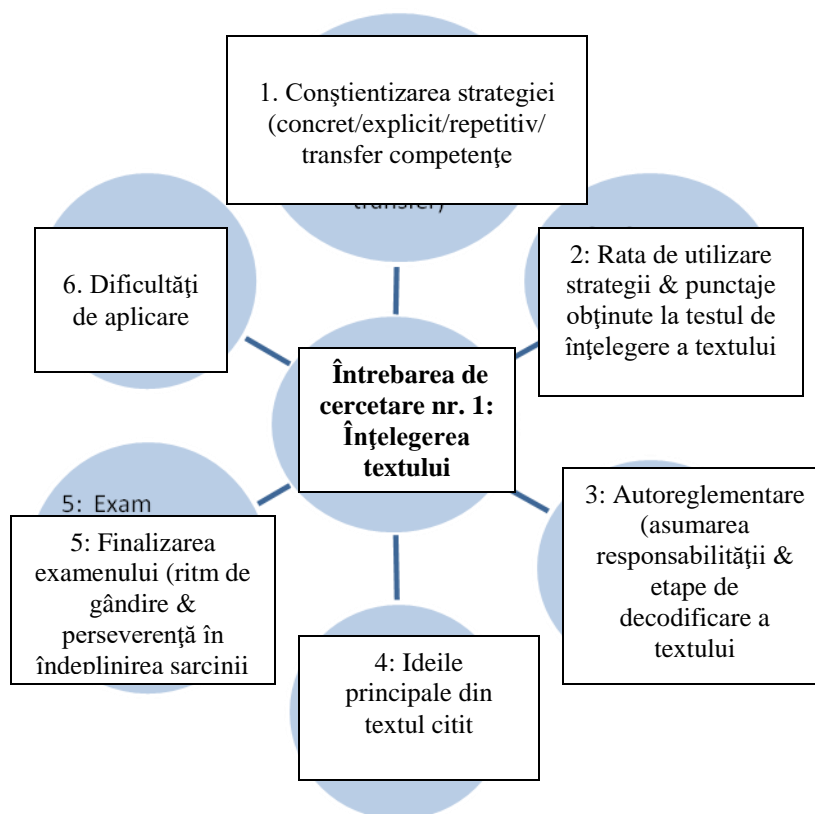


Diagrama Nr. 1: Cadrul conceptual al discuțiilor referitoare la Întrebarea de cercetare nr. 1

Sporirea capacității de înțelegere a textului în rândul participanților la studiu este demonstrată prin integrarea datelor calitative și cantitative. Participanții au avut cunoscut, adică au fost conștienți (Schmidt, 2001) de strategiile de înțelegere a lecturii, deoarece ele au avut un caracter concret, le-au fost predate explicit (Dekeyser, 2003) și au fost practicate repetitiv. Această creștere a gradului de conștientizare a fost, de asemenea, atestată de afirmația participanților, potrivit căreia abilitatea lor de a-și transfera competențele lingvistice și în alte domenii de interes a crescut (Cox și Cordray, 2008, Abu-Rabia, Shakkour și Siegel, 2013).

Conștientizarea cu privire la strategiile de înțelegere a lecturii au mărit probabilitatea ca participanții să aplice aceste strategii pentru a înlesni propriul lor proces de înțelegere a textelor citite. Acest lucru este demonstrat în mod elocvent de creșterea ratelor de utilizare a strategiilor de lecturare, care, la rândul lor, au condus la obținerea de punctaje mai mari la testul de înțelegere a textului (Jitendra și Gajria, 2011). Mai mult decât atât, utilizarea strategiei a încurajat comportamentul autoreglementat, impus de etapele de decodificare a textului (Zimmerman, 2000; Pintrich, 2000; Zimmerman, 2002; Zarei și Hatami, 2012), iar participanții au ajuns să își asume treptat responsabilitatea pentru progresul lor școlar. S-a constatat, de asemenea, o creștere a capacității de gândire abstractă, manifestată prin îmbunătățirea capacității participanților de a formula idei principale pe baza unor informații concrete (Galperin, 2010), precum și a ritmului de gândire (Vaughn și colab., 2000; Graves și Graves, 2003). Persistența în executarea sarcinilor, încurajată de utilizarea strategiilor de lectură (Karnes, Johnson, și Beauchamp, 2005), a validat o dată în plus îmbunătățirea competențelor de înțelegere a textului în context EFL în rândul participanților. Cu toate acestea, unele nereușite în adaptarea la programul RCSE a câtorva elevi, cum ar fi elevi neatenți (Paloyelis și colab., 2010; Feng, D'Mello și Graesser, 2013; Clemens și colab., 2015), dificultăți în adoptarea proceselor de autoreglementare (Jacobs și Paris, 1987; Baumeister și Vohs, 2008), durata inadecvată a RCSE (Grabe, 1991), precum și numărul mare de participanți la programul RCSE, pot inhiba, într-o oarecare măsură, progresul cursanților.

## Întrebarea de cercetare nr. 2

În ce fel ar putea programul RCSE bazat pe strategie spori autoeficacitatea academică a studenților în lecturarea unui text în context EFL?

Secțiunea următoare arată că există diverși indicatori, care dovedesc faptul că autoeficacitatea academică a participanților a crescut prin programul de intervenție, așa cum se poate vedea în figura de mai jos.

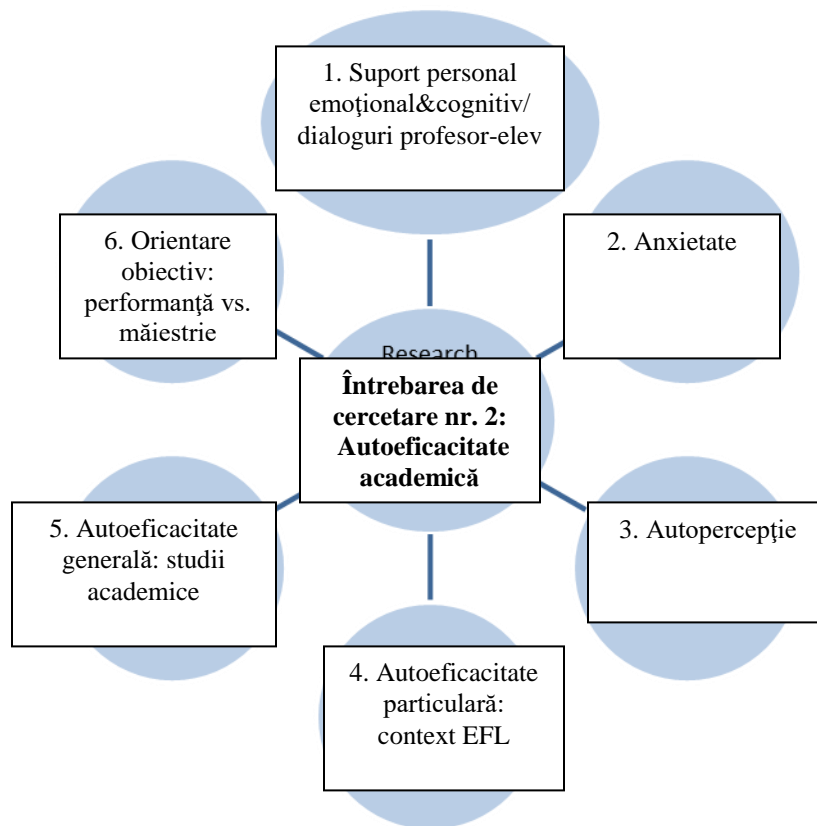


Diagrama Nr. 2: Cadrul conceptual de discuții referitoare la Întrebarea de cercetare nr. 2

Nivelurile de autoeficacitate academică au fost examinate prin constatări cantitative și calitative. Creșterea autoeficacității academice a fost confirmată și de răspunsurile la chestionarele care au vizat în mod direct această variabilă; elementele au fost contextualizate (Bandura, 1986). Cu toate acestea, această creștere s-a dedus și prin alte variabile, care au derivat, în principal, din analiza conținutului, având o funcție euristică în încercarea de a determina cerința principală: ridicarea nivelului de autoeficacitate academică în rândul participanților la RCSE. Sprijinul personal acordat de profesori în timpul predării strategiilor de înțelegere a lecturii, încurajarea verbală (Hampton și Bandura, 1995; Mason, 2003) și dialogurile permanente cu participanții au condus la lărgirea cunoștințelor acestora despre procesele de învățare (Crasborn, Hennissen, Brouwer, Korthagen și Bergen, 2011; Eksi 2013, Liu, 2014) și au avut, totodată, un efect relaxant (Burley, 1990; Graves și Graves, 2003; Leonis, Herbert și Gobbo, 2009, Yea-Ru, Ernst și Talley, 2010). Cu alte cuvinte, ele au redus anxietatea în rândul participanților și au permis dezvoltarea convingerilor de autopercepție pozitivă (Gardner, 2000; Dörnyei, 2005). Aceste modificări sunt dovedite în mod clar și de creșterea autoeficacității în lecturarea în context EFL a participanților (Khajavi și Ketabi, 2012), care este relevantă, o dată în plus, de creșterea autoeficacității lor generale (Shang, 2010), de intenția de a urma studii universitare și de încrederea în capacitatea lor de a face față cu succes acestor studii. Prin urmare, reorientarea obiectivului învățării (Dweck și Leggett, 1988) de la care dorința de a-și îmbunătăți notele la limba engleză la examenul național de capacitate (orientarea spre performanță) spre dorința de a se perfecționa la limba engleză și de a urma studii superioare (orientare spre măiestrie) este încă un factor determinant convingător.



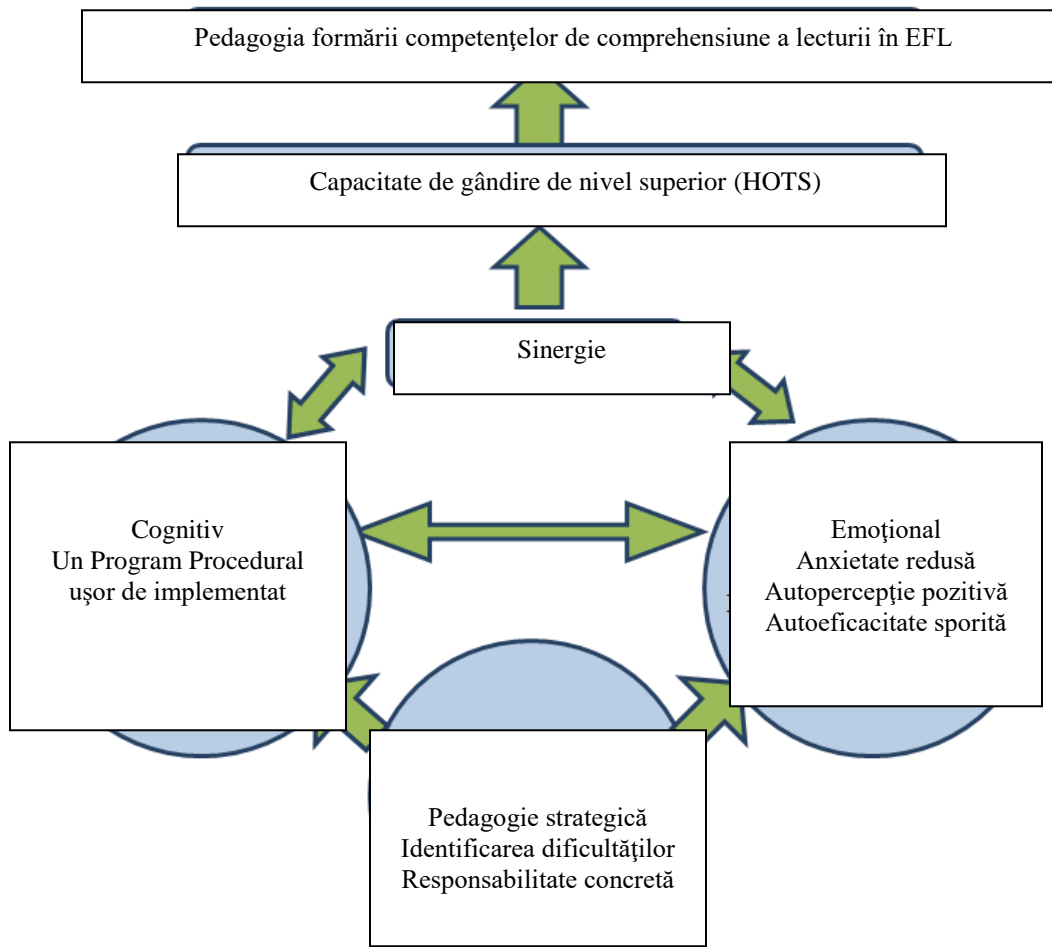
## 6. Capitolul VI: Concluzii

### 6.1 Concluzii conceptuale

Pe plan conceptual, rezultatele acestui studiu au permis elaborarea unui Modelul bazat pe dovezi, destinat îmbunătățirii abilităților de înțelegere a textului citit în EFL în rândul elevilor cu dificultăți de învățare implicați în programe EAP. Modelul pedagogic de înțelegere a lecturii textelor în context ELF integrează trei domenii ale proceselor de dobândire a competențelor de lectură în context ELF, și anume, domeniile cognitiv, emoțional și strategico-pedagogic:

- **Procesele strategico-pedagogice** cuprind răspunsuri concrete la un set de dificultăți specifice legate de comportamentul cognitiv și emoțional al cursanților atunci când abordează textele scrise pentru a dobândi capacitatea de înțelegere a lecturii în EFL.
- **Procesele cognitive** includ strategii procedurale de lectură. Înțelegerea lecturii este facilitată în acest caz, deoarece RCSE apelează la gândirea de ordin inferior. Aceasta activează, inițial, gândirea concretă, care este, de obicei, ușor de declanșat, făcând-o mai lesne de aplicat și deschizând calea spre abilități de gândire de ordin superior.
- **Procesele emoționale** cuprind măsuri de prevenire a anxietății, încurajează percepția pozitivă de sine și întăresc convingerile privitoare la autoeficacitate. O abordare concretă și ușor de gestionat a actului lecturii reduce stresul elevilor și îi stimulează să inițieze sarcini și să persevereze în îndeplinirea lor, urmată de mici operațiuni reușite. Acestea, la rândul lor, fac ca elevii să se perceapă pe sine ca fiind cursanți capabili, întărindu-le în același timp convingerile legate de propria lor autoeficacitate în abordarea lecturii în EFL și urmarea studiilor universitare.

Cercetarea de față a arătat că integrarea celor trei procese creează o sinergie care determină punerea în aplicare a gândirii de ordin superior în procesul de înțelegere a unui text și permite studenților EFL să atingă excelența. Prezentăm mai jos Modelul pedagogic EFL din programul RCSE.



Modelul 3: Modelul pedagogic EFL RCSE

Modelul pedagogic EFL RCSE, care a rezultat din această cercetare, prezintă comprehensiunea lecturii ca pe un proces care se prelungește dincolo de instruirea la clasă. Cercetarea prezintă programul RCSE ca fiind o metodă pedagogică integratoare și interactivă, care încorporează strategii de instruire a elevilor cu dificultăți, priviți ca un tot. Acest lucru face din Modelul RCSE o metodă pedagogică holistică interactivă și integratoare, de formare a competențelor de înțelegere a textului citit.

## 6.2 Concluzii practice

Implicațiile practice ale Modelului pedagogic EFL RCSE presupun următoarele măsuri:

1. Organizarea unor cadre de perfecționare profesională pentru profesorii angajați în programe EAP. Aceste cadre vor pune la dispoziția profesorilor strategiile și instrumentele necesare Modelului pedagogic RCSE, menite să faciliteze înțelegerea textului lecturat în rândul elevilor EAP cu dificultăți de învățare.
2. Pentru a maximiza capacitatea RCSE de a asigura reușita elevilor celor mai puțin capabili, adăugarea de strategii inovatoare, care să contracareze următoarele neajunsuri: neatenția elevilor, durata insuficientă a cursului, refuzul de a aplica procesele de autoreglementare, precum și dimensiunea prea mare a claselor de cursanți.
3. Elevii cu cele mai slabe rezultate trebuie să beneficieze de mai multă instruire directă în utilizarea diferitelor strategii.
4. Programele de intervenție trebuie să ofere elevilor cu LD activități care încurajează perseverența în executarea sarcinilor, deoarece ei au nevoie de un timp mai lung pentru a asimila conținutul materialelor de curs, comparativ cu elevii obișnuiți.
5. Pentru a reduce la minimum efectele caracteristicilor de personalitate ale elevilor cu LD, programele de intervenție trebuie să ofere o gamă largă de activități, adaptate diferitelor stiluri de învățare ale acestor elevi.
6. Procesul prin care trec elevii cu LD trebuie analizat cu mare atenție și trebuie să fie suficient de scurt și concis pentru a produce schimbări imediate. Dezvoltarea autopercepției pozitive a cursanților încă din stadiile incipiente ale procesului de învățare încurajează elevii cu LD să se orienteze treptat către obiective vizând atingerea măiestriei în contextul EFL.

## 6.3 Contribuția la acumularea de cunoștințe

### Contribuția la acumularea de cunoștințe teoretice

- Prezentarea unei **interacțiuni** între conceptele principale în domeniul **învățării unei limbi străine**, în general, și al **înțelegerii lecturii**, în special, și **teoriile aplicative aferente**.
- Evidențierea noțiunii de **educație**, în general, și de **concretețe în medii EFL**, în special.
- Prezentarea **Modelului Pedagogie RCSE** ca fiind o inovație legată de formarea **deprinderii de înțelegere a textului lecturat** și de sporire a **autoeficacității** la elevii cu dificultăți de învățare, participanți la cursuri de EAP.
- O lărgire a bagajului de cunoștințe despre **creșterea autoeficacității academice bazată pe conceptul de concretețe**.

### Contribuția la acumularea de cunoștințe practice

- Studiul este deosebit de valoros pentru practica de zi cu zi a **cadrelor didactice din cadrul programelor EFL**, angajate în predarea cursurilor de **EAP elevilor cu dificultăți de învățare**.
- **Facilitarea proceselor de discurs și de înțelegere a textului** poate **atenua sentimentele de frustrare și tendința de a se eschiva în fața eșecului**, în rândul diverselor grupe de vârstă ale populației de elevi studiată.
- **Modelul RCSE permite elevilor cu deficiențe de învățare** să absolve cursurile **EAP** și să **urmeze studii universitare**.
- **Modelul RCSE** poate servi ca infrastructură pentru elaborarea **planurilor-cadru de învățământ**.
- Profesorii ar putea folosi **abordarea RCSE** de predare și învățare ca **instrument de remediere**, pentru a ajuta elevii în diverse alte contexte de viață, arătându-le că **dificultățile pot fi depășite**.

## 6.4 Limitele cercetării

În aparență, anumite caracteristici ale acestui studiu ar limita întrucâtva calitatea lui. Autorul a luat însă o serie de măsuri, pentru a reduce efectele lor asupra obiectivității constatărilor formulate aici.

În primul rând, această acțiune de cercetare a examinat un cadru și o populație cu un grad prea mare de specificitate, pentru a putea emite pretenții de generalizabilitate. Cu toate acestea, acest neajuns a fost contracarat de aplicarea unei metodei de abordare combinate. Metodologia cantitativă are o validitate redusă, dar un grad de fiabilitate ridicat, în timp ce cea calitativă are o validitate mare, dar o fiabilitate scăzută, astfel că cele două metodologii se completează reciproc, conferind generalizabilitate studiului (Onwuegbuzie și Burke, 2006). O altă modalitate de a ajuta populația mai largă a elevilor cu LD este transferabilitatea, care este posibilă prin realizarea de conexiuni între acest studiu și alte contexte similare (Cohen, Manion și Morrison, 2011).

În al doilea rând, s-a luat în considerare efectul negativ al implicării cercetătorului. Dubla calitate de profesor și cercetător a autorului acestui studiu face ca gradul de dezirabilitate socială să crească (Cohen, Manion și Morrison, 2011). Însă, dialogurile permanente între cercetător și participanți, susținute pe tot parcursul programului RCSE, prin care cercetătorul a transmis participanților la studiu mesajul că eșecurile fac parte inerentă din orice proces care are ca finalitate schimbarea, au redus la minimum acest fenomen. În același timp, implicarea cercetătorului în dubla sa calitate de cercetător și profesor comportă un posibil risc de evaluare subiectivă a informațiilor orale. Pentru a evita acest risc, datele culese de cercetător prin întrebări deschise și interviuri au fost examinate încrucișat de colegi profesioniști ai cercetătorului. Astfel, ceea ce inițial a reprezentat, aparent, un neajuns, s-a transformat în într-un avantaj; mai exact, faptul că autorul acestui studiu este în același timp și cercetător și profesor a creat o oarecare intimitate în relația cu participanții la studiu și a încurajat transparența, lucru care nu ar fi fost posibil, în cazul unui cercetător din afară (Shkedi, 2003, 2011), conferind studiului fiabilitate (Borrego și colab., 2009) și autenticitate (Maxwell, 1992).

## 6.5 Continuarea cercetărilor

Studiul de față trasează o direcție foarte ofertantă pentru cercetări viitoare. Pentru a prelungi efectul acestui studiu asupra procesului de cunoaștere, eficacitatea programului RCSE trebuie reevaluată în contexte diferite, cu metodologii diferite și în scopuri diferite.

Viitoarele studii ar putea avea ca obiectiv aprofundarea cunoștințelor despre strategiile de comprehensiune a lecturii, dat fiind că ele au legătură cu autoeficacitatea academică. Acest lucru se poate realiza prin punerea în practică a acestui studiu la nivel liceal, pentru elevi angajați în programe EFL, ale căror examene de admitere includ evaluarea competențelor de înțelegere a conținutului textelor academice de nivel înalt.

Cercetările viitoare ar putea viza, de asemenea, consolidarea în continuare a practicii de înțelegere a textelor în contextul EFL în rândul elevilor cu dificultăți de învățare, prin examinarea problematicilor care fac obiectul studiului de față, din punctul de vedere al profesorilor angajați în programe educaționale de tip EAP, concomitent cu punerea în aplicare a programului de intervenție RCSE.

## Referințe\* conform tezei

- Abu-Rabia, S., Shakkour, Y., & Siegel, L., 2013. Cognitive Retroactive Transfer (CRT) of Language Skills among Bilingual Arabic-English Readers. *Bilingual Research Journal*, 36 (1), pp.61-81.
- Alberto, P. A., & Troutman, A. C., 2003. *Applied Behavior Analysis for Teachers* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Ames, C., 1992. Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), pp.261-271.
- Amman, S. M. R., 2013. Teaching reading strategies to ESP readers. *International Journal of Research Studies in Educational Technology*, doi: 10.5861/ijrset.2013.318.
- Anaydubalu, C. C., 2010. Self-efficacy, anxiety, and performance in the English language among Middle-School students in English language program in Satri Si Suriyothai School, Bangkok. *International Journal of Human and Social Sciences*, 5(3), pp.193-198.
- Arievitch, I. M., & Haenen, J. P. P., 2005. Connecting sociocultural theory and educational practice: Galperin's approach. *Educational Psychologist*, 40(3), pp.155–165.
- Baars, B. J., 2003. Working memory requires conscious processes, not vice versa. In: N. Osaka (Ed.), *Neural basis of consciousness*. Philadelphia, PA: John Benjamin. *Disorders*, 36, pp.189-208.
- Baars, B. J., & Franklin S., 2003. How conscious experience and working memory interact. *Trends in Cognitive Sciences*, 7, pp.166 -172.
- Baddeley, A. D., 2003. Working memory and language: An overview. *Journal of Communication Disorders*, 36, pp.189 -208.
- Bakken, J. P., Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E., 1997. Reading comprehension of expositors science material and students with learning disabilities: a comparison of strategies. *The Journal of Special Education*, Bensalem, 31(3), pp.300-324.
- Bandura, A., 1978. Reflections on self-efficacy. *Advances in Behavioural Research and Therapy*, 1, pp.237-269.
- Bandura, A., 1986. Social foundations of thought and action: a social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. In: Hampton, N. Z. and Mason, E. (2003). *Learning*

- disabilities, gender, sources of efficacy, self-efficacy beliefs, and academic achievement in High School Students. Journal of School Psychology, 41(2), pp.101-112.*
- Bandura, A., 1993. Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychology, 28(2), pp.117-148.*
- Bandura, A., 1995. Experience of personal and collective efficacy in changing societies. In: A. Bandura (Ed.), *Self-Efficacy in Changing Societies*, 1– 45. New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A., 2006. Adolescent development from an agentic perspective. In Raoofi, S., Bee, H. T. & Swee, H. C. (2012). *Self-efficacy in second/foreign language learning contexts. English Language Teaching, 5(11), pp.60-73.*
- Bandura, A., 2006. Autobiography. In: M. G. Lindzey & W. M. Runyan (Eds.), *A history of psychology in autobiography (IX)*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Barnes, B. R., 2012. Using mixed methods in South African psychological research. *South African Journal of Psychology, 42(4), pp.463 – 475.*
- Baumeister, R. F., & Vohs, K. D., 2008. Self-regulation, ego depletion, and motivation. *Social and Personality Psychology Compass, 1, pp.1-14.*
- Belloch, A., 2003. Dimensions of the self-consciousness scale and their relationship with psychopathological indicators. *Personality and Individual Differences, 35, pp.829–841.*
- Berkeley, S., MastroPier, M. A. I., & Scruggs, T. E., 2011. Reading comprehension strategy instruction and attribution retraining for secondary students with learning and other mild disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 44(1), pp.18-32.*
- Bernaus, M., & Gardner, R. C., 2008. Teacher motivation strategies, student perceptions, student motivation, and English achievement. In Wesely, P. M. (2012). Learner attitudes, perceptions, and beliefs in language learning. *Foreign Language Annals, 4(1), pp.98-117.*
- Bernhardt, E. B., 2005. Progress and procrastination in second language reading. *Annual Review of Applied Linguistics, 25, pp.133–150.*
- Bloom, B., 1956. *Taxonomies of Education Objectives: The Classification of Educational Goals; Handbook I, Cognitive Domain*. New York: McKay.
- Boekaerts, M., 1999. Self-regulated learning: Where we are today. *International Journal of Educational Research, 31(6), pp.445-457.*



- Borrego, M., Douglas, E. P. & Amelink, C. T. (2009). Quantitative, qualitative, and mixed research methods in engineering education. *Journal of Engineering Education*, pp.53-66.
- Brown, H. D., 1987. *Principles of Languages Learning and Teaching*, second ed. Englewood Cliffs: Prentice Hall Regents.
- Burley, D., 1990. *Using informal education*. Reproduced with permission from Tony Jeffs and Mark Smith (Eds.), Buckingham: Open University Press. First published on the informal education homepage: May 2001.
- Campbell, D. T., & Fiske, D. W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multi trait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, 56, pp.81-105.
- Carrell, P., Pharis, B., & Liberto, J. (1989). Metacognitive strategy training for ESL reading. *TESOL Quarterly*, 23 (4), pp.647–678.
- Chamot, A. U., O'Malley, J. M., Barnhardt, S., El-Dinary, P., & Robbins, B., 1999. *The Learning Strategies Handbook*. New York: Longman.
- Chard, D. J., Vaughn, S., & Tyler, B., 2002. A synthesis of research on effective interventions for building fluency with elementary students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 35, pp.386–406.
- Chemers, M. M., Hu, L., & Garcia, B. F., 2001. Academic self-efficacy and first-year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93, pp.55-64.
- Clark, K. F., & Graves, M. F., 2005. Scaffolding students' comprehension of text. *The Reading Teacher*, 58(6), pp.570-580.
- Cleary, T. J., & Zimmerman, B. J., 2001. Self-regulation differences during athletic practice by experts, non-experts, and novices. *Journal of Applied Sport Psychology*, 13(2), pp.185-206.
- Clemens, N. H., Davis, J. L., Simmons, L. E., Oslund, E. L., & Simmons, D. C., 2015. Interpreting secondary students' performance on a timed, multiple-choice reading comprehension assessment: The prevalence and impact of non-attempted items. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33(2), pp.154–165.
- Cohen, A. D., 1998. *Strategies in Learning and Using a Second Language*. London and New York: Longman.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K., 2011. *Research Methods in Education*, 5th ed. NY: Routledge.

- Courchesne, E., Chisum, H., & Townsend, J., 1994. Neural activity-dependent brain changes in development: implications for psychopathology. *Development and Psychopathology*, 6, pp.697-722.
- Cox, M. F., & Cordray, D. S., 2008. Assessing pedagogy in bioengineering classrooms: quantifying elements of the “How People Learn” model using the VaNTH observation system (VOS). *Journal of Engineering Education*, pp.413-431.
- Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F., & Bergen, T., 2011. Exploring a two-dimensional model of mentor teacher roles in mentoring dialogues. *Teacher and Teacher Education*, 27, pp.320-331.
- Creswell, J. W., 2013. *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Cromley, J. G., 2005. Metacognition, cognitive strategy instruction, and reading in adult literacy. *Review of Adult Learning and Literacy*, 5, pp.187-204.
- Çubukçu, F., 2008. A Study on the correlation between self-efficacy and foreign language learning anxiety. *Journal of Theory and Practice in Education*, 4(1), pp.148-158.
- Cummins, J., 1981. The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In: California State Department of Education (Ed.), *Schooling and language minority students: A theoretical rationale*, pp.3-49. Los Angeles, CA: California State University.
- Davis, D. S., 2010. A meta-analysis of comprehension strategy instruction for upper elementary and middle school students. Unpublished PhD Thesis, Vanderbilt University. In: Jahromi, M. K. (2014). EMP Students' use of reading strategies and the impact of strategy instruction on medical text comprehension. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 4(1), pp.185-208.
- DeKeyser, R., 2003. Implicit and explicit learning. In: C. Doughty & M. Long (Eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition*. London: Blackwell.
- Denzin, N. K., 1978. The logic of naturalistic inquiry. In: N. K. Denzin (Ed.) *Sociological methods: A sourcebook*, McGraw-Hill: New York.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.), 1994. *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications Inc.

- Dienes, Z., & Perner, J., 1999. A theory of implicit and explicit knowledge. *Behavioral and Brain Sciences*, 22, pp.735 -808.
- DiFino, M., & Lombardino, L. J., 2004. Language learning disabilities: The ultimate foreign language challenge. *Foreign Language Annals*, 37(3), pp.390-400.
- Donato, R., 1994. Collective scaffolding in second language learning. In: J. Lantolf & G. Appel (Eds.), *Vygotskian approaches to second language research*. Norwood, NJ: Ablex. pp.35–59.
- Dörnyei, Z., 2005. *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dovis, S. & Van der Oord, S. & Wiers, R. W., & Prins, P. J. M., 2011. *Can Motivation Normalize Working Memory and Task Persistence in Children with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder? The Effects of Money and Computer-Gaming*. Published online: 21 December 2011 # The Author(s), with open access at Springerlink.com.
- Duke, N. K., & Pearson, P. D., 2002. Effective practices for developing reading comprehension. In: A. E. Farstrup & S. J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction*, third ed., pp.205-242. Newark, DE: International Reading Association.
- Dweck, C. S., 1999. *Self-theories: their role in motivation, personality, and development*. New York: Psychology Press.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L., 1988. A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), pp.256-273.
- Ehrman, M., and Oxford, R., 1990. Adult language learning styles and strategies in an intensive training setting. *Modern Language Journal*, 74, pp.311-326.
- Eksi, G. Y., 2013. E-dialogue journal: Student teachers' perspectives on their school experience. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 70, pp.1810-1819.  
<http://dx.doi.org.ezproxy.levinsky.ac.il/10.1016/j.sbspro.2013.01.257>
- Elliot, A. J., 1999. Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34(3), pp.169-189.
- Elliot, A. J., McGregor, H. A., & Gable, S., 1999. Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*, 91, pp.549–563.

- Elliot, A. J., & Moller, A. C., 2003. Performance-approach goals: Good or bad forms of regulation. *International Journal of Educational Research*, 39, pp.339–356.
- Elliott, J., 1991. *Action Research for Educational Change*. Buckingham: Open University Press.
- Erçetin, G., & Alptekin, C., 2013. The explicit/implicit knowledge distinction and working memory: Implications for second-language reading comprehension. *Applied Psycholinguistics*, 34(4), pp.727-753.
- Erkan, Y. D., & Saban, A. I., 2011. Writing performance relative to writing apprehension, self-Efficacy in, writing and attitudes towards writing: A correlational study in Turkish tertiary-level EFL. *The Asian EFL Journal Quarterly*, 13(1), pp.163-191.
- Feuerstein R., 1980. *Instrumental Enrichment and Intervention Program for Cognitive Modifiability*. Baltimore: University Park Press.
- Feuerstein, R., Rand, Y., Hoffman, M., & Miller, R., 2004. Voices from the Past. Cognitive modifiability in retarded adolescents: Effects of instrumental enrichment. *Pediatric Rehabilitation*, 7(1), pp.20-29.
- Fitzgerald, J., 1995. English-as-a-second-language learners' cognitive reading processes: A review of research in the United States. *Review of Educational Research*, 65, pp.145–190.
- Flavell, J. H., 1992. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. In: T. Nelson (Ed.), *Metacognition: Core readings*, pp.2–9. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Galaburda, A. M., 1994. Developmental dyslexia and animal studies: At the interface between cognition and neurology. *Cognition*, 50, pp.133-149.
- Galperin, P., 2010. On Development of mental actions and concepts, *Cultural-Historical Psy.*, (3), pp.111-114. ISSN: 1816-5435 / 2224-8935 (online), Psyjournals.ru.
- Gardner, R. C., 2000. Correlation, causation, motivation and second language acquisition. *Canadian Psychology*, 41, pp.1-24. <http://dx.doi.org/10.1037/h0086854>
- Gass, S., Svetics, I., & Lemelin, S., 2003. Differential effects of attention. *Language Learning*, 53(3), pp.497-545.
- Gathercole, S., & Baddeley, A., 1993. *Working memory and language*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gersten, R., Fuchs, L. S., Williams, J. P., & Bakers, S., 2001. Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: A Review of Research. *Review of Educational Research*, 71(2), pp.279-320.

- Gillespie, A., 2007. The social basis of self-reflection. In: J. Valsiner, & A. Rosa (Eds.), *The Cambridge handbook of sociocultural psychology*, pp.678-691. Cambridge: Cambridge University Press.
- <http://dx.doi.org.ezproxy.levinsky.ac.il/10.1017/CBO9780511611162.037>
- Gorsuch, G., 2009. Investigating second language learner self-efficacy and future expectancy of second language use for high-stakes program evaluation. *Foreign Language Annals*, 42(3), pp.506-540.
- Grabe, W., 1991. Current developments in second language reading research. *TESOL Quarterly*, 25(3), pp.375–460.
- Graham, S., Nelson, R., Hom, E. & Watterson, C. E., 2011. *Focus on Exceptional Children*. Denver: Love Publishing Company.
- Graves, M.F., & Graves, B.B., 2003. *Scaffolding reading experiences: Designs for student success*. Norwood, MA: Christopher-Gordon.
- Grayson, L. B., Walter, D. S., Dearing, E., & Hamill, S. K., 2009. Cognitive self-regulation in youth with and without learning disabilities: academic self-efficacy, theories of intelligence, learning vs. performance goal preferences, and effort attributions. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 28(7), pp.881-908.
- Greene, J. C., & Caracelli, V. J., 2003. Making paradigmatic sense of mixed methods practice. In: Tashakorri, A. & Teddlie, C. (Eds), *Handbook of mixed methods in social & behavioral research*, Thousand Oaks, CA: Sage.
- Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F., 1989. *Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs*. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11, pp.255-274.
- Grossen, B., & Carnine, D., 1993. Phonics instruction: Comparing research and practice. *Teaching Exceptional Children*, 25, pp.22–25.
- Haenlein, M., & Caul, W. F., 1987. Attention deficit disorder with hyperactivity: a specific hypothesis of reward dysfunction. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 26(3), pp.356–362.
- Hampton, N. Z., & Mason, E., 2003. Learning Disabilities, Gender, Sources of Efficacy, Self-Efficacy Beliefs, and Academic Achievement in High School Students. *Journal of School Psychology*, 41(2), pp.101-112.

- Hanan, A. A., 2006. A View from Somewhere: Explaining the Paradigms of Educational Research. *Journal of Philosophy of Education*, 40(2), pp. 205-221.
- Harter, S., 1990. Causes, correlates, and the functional role of global self-worth: A life-span perspective. In: J. Kolligan and R. Sternberg (Eds.), *Perceptions of competence and incompetence across the life-span*, pp.67-98. New Haven, CT: Yale University Press.
- Harter, S., 1998. The development of self-representations. In W. Damon (Ed.), *Handbook of child psychology*, 5th ed., 3, pp.553-617. New York: Wiley.
- Hoffman, J. V., & Clements, R., 1984. Reading miscues and teacher verbal feedback. *The Elementary School Journal*, 84, pp.423–440.
- Huang, J., Clarke, K., Milczarski, E., Raby, C., 2011. The assessment of English language learners with learning disabilities: issues, concerns, and implications. *Education*, 131(4), pp.732-739.
- Hutchins, L., & Patterson, F., 2008. Mindfulness meditation may lessen anxiety, promote social skills, and improve academic performance among adolescents with learning disabilities. *Complementary Health Practice Review*, 13, pp.34–45.
- Jacobs, J. E., & Paris, S. G., 1987. Children's metacognition about reading: Issues in definition, measurement, and instruction. *Educational Psychologist*, 22, pp.255-278.
- Jahromi, M. K., 2014. EMP Students' use of reading strategies and the impact of strategy instruction on medical text comprehension. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 4(1), pp.185-208.
- Jitendra, A. K., Gajria, M., 2011. Reading Comprehension Instruction for Students with Learning Disabilities. *Focus on Exceptional Children*, 43(8), pp.1-16.
- Karnes, M. B., Johnson, L. J., Beauchamp, K. D. F., 2005. Reprise: Developing Problem-Solving Skills to Enhance Task Persistence of Handicapped Preschool Children. *Journal of Early Intervention*, 27(4), pp. 236-246.
- Kavale, K. A., 2005. Identifying Specific Learning Disability: Is Responsiveness to Intervention the Answer? *Journal of Learning Disabilities*, 38(6), pp.553-62.
- Khajavi, Y., & Ketabi, S., 2012. Influencing EFL learners' reading comprehension and self-efficacy beliefs: The effect of concept mapping strategy. *Porta Linguarum*, 17, pp.9-27.
- Kolić-Vehovec, S., & Bajšanski, I., 2007. Comprehension monitoring and reading comprehension in bilingual students, *Journal of Research in Reading*, 30(2), pp.198-211.

- Kozlowski, S. W., & Bell, B. S., 2006. Disentangling achievement orientation and goal setting: Effects on self-regulatory processes. *Journal of Applied Psychology*, 91(4), pp.900-916.
- Krashen, S. D., 1992. *Fundamentals of language education*. Laredo Publishing Co., Inc. 4-6.
- Krashen, S. D., 1993. *The Power of Reading*. Englewood, CO: Libraries Unlimited.
- LaBerge, D., & Samuels, S. J., 1974. Toward a theory of automatic processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6, pp.293-323.
- LDA (Learning Disability Association of America), 2004. *Defining Learning Disabilities*. Retrieved October 3, 2013, [http://www.lidaamerica.org/new\\_to\\_ld/defining.asp](http://www.lidaamerica.org/new_to_ld/defining.asp)
- Lei, S. A., Berger, A. M., Allen, B. M., Plummer, C. V., & Rosenberg, W., 2010. Strategies for improving reading skills among ELL college students. *Reading Improvement*, 47(2), pp.92-104.
- Leikin, M. L., 2008. Syntactic processing in two languages by native and bilingual adult readers: an ERP study. *Journal of Neurolinguistics*, 21, pp.349–373.
- Leons, E., Herbert, C., & Gobbo, K., 2009. Students with learning disabilities and AD/HD in the foreign language classroom: Supporting Students and Instructors. *False Foreign Language Annals*, 42(1), pp.42-54.
- Lerner, J., & Kline, E., 2006. *Learning disabilities and related disorders: characteristics and teaching strategies*. Boston and New York: Houghton Mifflin.
- Lesaux, N. K., Lipka, O., & Siegel, L. S., 2006. Press the Escape key to close investigating cognitive and linguistic abilities that influence the reading comprehension skills of children from diverse linguistic backgrounds. *Reading and Writing*, 19(1), pp.99-131.
- Linan-Thompson, S., Vaughn, S., Hickman-Davis, P., & Kouzekanani, K., 2003. Effectiveness of supplemental reading instruction for second grade English language learners with reading difficulties. *The Elementary School Journal*, 103(3), pp.221–234.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G., 1985. *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Lincoln, Y. S., Lynham, S. A., & Guba, E. G., 2011. Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited. In: Denzin N. K. & Lincoln Y. S. (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research*, pp.97-128. Los Angeles: Sage.
- Liu, S., 2014. Student teachers' changes in perspective on education news reports: A framework for reading, dialogue, and reflection on education news. *International Education Studies*, 7(9), pp.39-49.

- Macalister J., 2011. Today's Teaching Tomorrows Text: Exploring the Teaching of Reading, *ELT Journal*, 65(2), pp.161-169.
- Martini. R., & Shore. B. M., 2008. Pointing to parallels in ability-related differences in the use of metacognition in academic and psychomotor tasks. *Learning and Individual Differences*, 18, pp.237-247.
- Martinussen, R., Hayden, J., Hogg-Johnson, S., & Tannock, R., 2005. A meta-analysis of working memory impairments in children with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 44(4), pp.377–384.
- Marzillier, J. S., & Eastman, C., 1984. Continuing problems with self-efficacy theory: A reply to Bandura. *Cognitive Therapy and Research*, 8, pp.257-262.
- Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E., 1997. Best practices in promoting reading comprehension in students with learning disabilities: 1976 to 1996. *Remedial and Special Education*, 18, pp.197–213.
- Maxwell, J. A., 1992. Understanding and validity in qualitative research. *Harvard Educational Review*, 62(3), pp.279-300.
- McClelland, D. C., 1985. How motives, skills, and values determine what people do. *American Psychologist*, 40, pp.812-825.
- McClimens, A., 2007. Language, labels and diagnosis: an idiot’s guide to learning disability. *Journal of Intellectual Disabilities*, 11(3), pp.257–266.
- McKeown, R. G., & Gentilucci, J. L., 2007. Think-Aloud strategy: Metacognitive development and monitoring comprehension in the middle school second-language classroom. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 51(2), pp.136-147.
- Meece, J. L., Wigfield, A., & Eccles, J. S., 1990. Predictors of math anxiety and its influence on young adolescents' course enrollment and performance in mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 82, pp.60-70.
- Meltzer, L. J., Roditi, B., Houser, R. F., & Perlman, M., 1998. Perceptions of academic strategies and competence in students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 31, pp.437-451.
- Michaeli, N., 2013. There is already another education. *Hed Hachinuch*, 87(5), pp.78-79.  
[Hebrew]



- Mills, N., Pajares, F., & Herron, C., 2006. A reevaluation of the role of anxiety: self-efficacy, anxiety, and their relation to reading and listening proficiency. *Foreign Language Annals*, 39(2), pp.276-294. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1944-9720.2006.tb02266.x>
- Ministry of Education, 2008. *Adapting the English Curriculum for Students with Disabilities for Elementary and Secondary Schools State, State Religious, Arab and Druze*. Pedagogical Affairs, Schools Department of Curricula Planning and Development, [www.edu.gov.il/tal/portal](http://www.edu.gov.il/tal/portal) June 2016.
- Ministry of Education, 2013. *Revised English Curriculum*, Pedagogical Secretariat, Language Dept., English Inspectorate, Israel.
- Miranda, A., Villaescusa, M. I., & Vidal-Abarca, E., 1977. Is attribution retraining necessary? Use of self-regulation procedures for enhancing the reading comprehension strategies of children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, Austin*, 30(5), pp.503-512.
- Morrison, K. R. B., 1993. *Planning and accomplishing school-centered education*. Dereham, UK: Peter Francis.
- Mueller, C. M., & Dweck, C. S., 1998. Intelligence praise can undermine motivation and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, pp.33–52.
- Muhammad, S., 2013. Second language reading instruction in Pakistan. *Procedia -Social and Behavioral Sciences*, 70, pp.1403 -1412. doi: 10.1016/j.sbspro.2013.01.204
- Multon, K. D., Brown, S. D., & Lent, R. W., 1991. Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38, pp.30-38.
- Nash-Ditzel, S., 2010. Metacognitive reading strategies can improve self-regulation. *Journal of College Reading and Learning*, 40(2), pp.45 -63.
- Nave, E., 2012. *Dialogic teaching and learning: aims and disruptive causes*. The Ministry of Education site, Tel Aviv district, research and info center. [Hebrew]
- Nicholls, J. G., 1992. The general and the specific in the development and expression of achievement motivation. In G. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise*, pp.31–56. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Norton, L. S., 2009. *Action Research in Teaching & learning*, London: Routledge, Taylor and Francis Group.

- Onwuegbuzie, A. J., & Burke Johnson, R., 2006. The validity (in mixed research. *Research in Schools*, 13, pp.48-63.
- Oxford, R. L., 2003. Language learning styles and strategies: An overview. *Learning Styles and Strategies*, pp.1-25. Oxford: GALA.
- Pajares, F., 1996. Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), pp.543-578.
- Pajares, F., & Dixon, D., 1995. *Mathematics self-efficacy and performance attainments of mainstreamed regular, special education, and gifted students*. Manuscript in preparation.
- Paloyelis, Y., Rijdsdijk, F., Wood, A. C., Asherson, P., & Kuntsi, J., 2010. The Genetic association between ADHD symptoms and reading difficulties: The role of inattentiveness and IQ. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(8), pp.1083-95.
- Pearson, P.D., & Fielding, L., 1991. Comprehension instruction. In: R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research II*, pp.815-860. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Pintrich, P. R., 2000. The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning. In: M. Boekaerts, P. R. Pintrich, and M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation*, pp.451-501. San Diego, CA: Academic Press.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V., 1990. Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, pp.33-40.
- Plewis, I., & Mason, P., 2005. What works and why: combining quantitative and qualitative approaches in large scale evaluations. *International Journal of Social Research Methodology*, 8, pp.185-194.
- Pressley, M., 2002. Metacognition and self-regulated comprehension. In: A. Farstrup and S. J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction*, pp.291–309. Newark, DE: International Reading Association.
- Rabiner, D. L., & Malone, P. S., 2004. The impact of tutoring on early reading achievement for children with and without attention problems. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32(3), pp.273– 284.
- Raofi, S., Bee, H. T., & Swee, H. C., 2012. Self-efficacy in second/foreign language learning contexts. *English Language Teaching*, 5(11), pp.60-73.

- Rinaldi, C., & Samson, J., 2008. English language learners and response to intervention: referral considerations. *Teaching Exceptional Children*, 40(5), pp. 6-14.
- Rogoff, B., 1990. *Apprenticeship in thinking*. New York: Oxford University Press.
- Rushton, S. P., 2003. Two preservice teachers' growth in self-efficacy while teaching in an inner-city school. *Urban Review*, 35(3), pp.167-189.  
<http://dx.doi.org.ezproxy.levinsky.ac.il/10.1023/A:1025788102188>
- Sadeghi, N., Kasim, Z. M., Tan, B. H., & Abdullah, F. S., 2012. Learning styles, personality types and reading comprehension performance. *English Language Teaching* 5(4), pp.116-123.
- Schmidt, R., 2001. Attention. In Wigglesworth, G., Mar. 2005. Current approaches to researching second language learner processes. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, pp.98-111.
- Schunk, D. H., 1989. Self-efficacy and cognitive skill learning. In Grayson, L. B., Walter, D. S., Dearing, E., and Hamill, S. K., 2009. Cognitive self-regulation in youth with and without learning disabilities: academic self-efficacy, theories of intelligence, learning vs. performance goal preferences, and effort attributions. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 28(7), pp.881-908.
- Schunk, D. H., 1991. Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, pp.207-231.
- Schunk, D. H., 1995. Self-efficacy, motivation, and performance. *Journal of Applied Sport Psychology*, 7(2), pp.112-137.
- Schwarzer, D., 2009. Best practices for teaching the “Whole” adult ESL learner. *New Directions for Adult & Continuing Education*, 121, pp.25-33.
- Shang, H. F., 2010. Reading strategy use, self-efficacy and EFL reading comprehension. *The Asian EFL Journal Quarterly*, 12(2), pp.18-42.
- Shany, M., Wiener, J., & Feingold, L., 2011. Knowledge about and preoccupation with reading disabilities: A delicate balance. *Journal of Learning Disabilities*, 44(1), pp.80-93.
- Shiels, K., Hawk, L. W., Jr., Lysczek, C. L., Tannock, R., Pelham, W. E., Jr., Spencer, S. V., Gangloff, B. P., & Waschbusch, D. A., 2008. The effects of incentives on visual-spatial working memory in children with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36, pp.903–913.

- Shkedi, A., 2003. *Words of Meaning. Qualitative Research—Theory and Practice*. Tel Aviv: Ramot, Tel Aviv University. [Hebrew]
- Shkedi, A., 2011. *The Meaning behind the Words*. Methodologies of Qualitative Research: Theory and Practice. Tel Aviv: Ramot, Tel Aviv University. [Hebrew]
- Sideridis, G. D., & Kaplan, A., 2011. Achievement Goals and Persistence across Tasks: The Roles of Failure and Success. *The Journal of Experimental Education*, 79, pp.429-451.
- Simpson, M. L., & Nist, S. L., 2000. An update on strategic learning: It's more than textbook reading strategies. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 43, pp.528-541.
- Skaalvik, E. M., 1997. Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89, pp.71–81.
- Smagorinsky, P., 2008. *Teaching English by design*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Snow, C. E., & Sweet, A. P., 2003. Reading for comprehension. In: A. P. Sweet & C. E. Snow (Eds.), *Rethinking reading comprehension*. New York, NY: The Guilford Press.
- Spekman, N. J., Goldberg, R. J., & Herman, K. L., 1992. Learning disabled children grow up: A search for factors related to success in the young adult years. *Learning Disabilities Research and Practice*, 7, pp.161–170.
- Spielberger, C. D., 1976. The nature and measurement of anxiety. In C. D. Spielberger & R. Diaz-Guerrero (Eds.), *Cross-cultural research on anxiety*, pp. 11–23. Washington, DC: Hemisphere Wiley.
- Spolsky, B., 1996. Multilingualism in Israel. *Annual Review of Applied Linguistics*, 17, appeared in University of Washington Staff Web Server at:  
[http://staff.washington.edu/rel2/geog100UW/SUPPLEMENTARY/multilingualism\\_in\\_israel.htm](http://staff.washington.edu/rel2/geog100UW/SUPPLEMENTARY/multilingualism_in_israel.htm).
- Steinberg, L., Albert, D., Cauffman, E., Banich, M., Graham, S., & Woolard, J., 2008. Age differences in sensation seeking and impulsivity as indexed by behavior and self-report: evidence for a dual systems model. *Developmental Psychology*, 44, pp.1764–1778.
- Stone, C. A. & May, A. L., 2002. The accuracy of academic self-evaluations in adolescents with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 35(4), pp.370-83.

- Strauss, E., Satz, P., & Wada, J., 1990. An examination of the crowding hypothesis in epileptic patients who have undergone the carotid amygdala test. *Neuropsychologia*, 28, pp.1221-1227.
- Tam, K. Y., Heward, W. L., & Heng, M. A., 2006. A Reading Instruction Intervention Program for English-Language Learners Who Are Struggling Readers. *Journal of Special Education*, 40(2), pp.79-93.
- Tashakkori A., & Teddlie C. (Eds.), 2010. *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*. Thousand Oaks: Sage.
- Tercanlioglu, L., & Demiröz, H., 2015. Goal orientation and reading strategy use of Turkish students of an English Language Teaching Department. *The Qualitative Report*, 20(3), pp.286-311.
- Thompson, I., 2013. The mediation of learning in the zone of proximal development through a co-constructed writing activity. *Research in the Teaching of English*, 47(3), pp.247-276.
- Tilfarlioglu, F. T., & Ciftci, F. S., 2011. Supporting self-efficacy and learner autonomy in relation to academic success in EFL Classrooms (a case study). *Theory and Practice in Language Studies*, 1(10), pp.1284-1294. <http://dx.doi.org/10.4304/tpls.1.10.1284-1294>
- Vaughn, S., Chard, D. J., Bryant, D. P., Coleman, M., Tyler, B., 2000. Fluency and comprehension interventions for third-grade students. *Remedial and Special Education*, 21, pp.325–335.
- Vokey J. R., & Higham, P. A., 1999. Implicit knowledge as automatic, latent knowledge. *Behavioral and Brain Sciences*, 22, p. 787 .10.1017/S0140525X99582186  
S0140525X99582186
- Vygotsky, L. S., 1986. *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Wanzek, J., Vaughn, S., Roberts, G., & Fletcher, J. M., 2011. Efficacy of a reading intervention for middle school students with learning disabilities. *Exceptional Children*, 78(1), pp.73-87.
- Weiner, B., 1979. A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, pp.3-25.
- Wenden, A. L., 1991. *Learner Strategies for Learner Autonomy*. New York: Prentice Hall.
- Wesely, P. M., 2012. Learner attitudes, perceptions, and beliefs in language learning. *Foreign Language Annals*, 45(1), pp.98-117.

- Wigfield, A., & Eccles, J., 1992. The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review*, 12, pp.265-310.
- Wigglesworth, G., 2005. Current approaches to researching second language learner processes. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, pp.98-111.
- Wilhite, S. C., 1990. Self-efficacy, locus of control, self-assessment of memory ability, and study activities as predictors of college course achievement. *Journal of Educational Psychology*, 82, pp.696-700.
- Wing, W., & SO, M., 2002. Constructivist teaching in primary sciences. *Asia-Pacific Forum on Sciences and Teaching*. 3(1).
- Wurr, A. J., Theurer, J. L., & Kim, K. J., 2008. Retrospective miscue analysis with proficient adult ESL readers, *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52(4), pp.324-333.
- Yea-Ru, T. I., Ernst, C., & Talley, P. C., 2010. L1 and L2 strategy use in reading comprehension of Chinese EFL readers. *Reading Psychology*, 31(1), pp. 1-29.
- Zarei, A. A., & Hatami, G., 2012. On the relationship between self-regulated learning components and L2 vocabulary knowledge and reading comprehension theory and practice in language studies. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(9), pp.1939-1944.
- Zera, D. A., 2001. A reconceptualization of learning disabilities via a self-organizing systems paradigm. *Journal of Learning Disabilities*, 34(1), pp.79-94.
- Zhang, L. J., 2005. *Constructivist pedagogy in strategic reading instruction: exploring pathways to learner development in the English as a second language (ESL) classroom*. Springer Science Business Media B.V, published online 3 April, 2007. [2 Jan 2014]
- Zimmerman, B. J., 2000. Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. *Handbook of self-regulation*, pp.13-41.
- Zimmerman, B. J., 2002. Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, 41(2), pp. 64-70.
- Zohar, A., 2013. The islands and the land cannot merge. *Hed Hachinuch*, 87(5), pp.52-53.  
[Hebrew]