

Universitatea „Babeș-Bolyai” Cluj-Napoca
Departamentul de Limba și Literatura Engleză



**Anularea dihotomiei formă-conținut:
Aspectele filologice ale analizei de text și
dezvoltarea competențelor de citire în
engleza ca limbă străină (EFL) și în engleza
pentru scopuri academice (EAP)**

Rezumatul extins al Tezei de Doctorat

Conducător de doctorat: **Prof. univ. dr. STEFAN OLTEAN**

Student-doctorand: **VERA KITAEV**

2016

Cuprins

1. INTRODUCERE	1
2. De la ipoteza inițială la interogația finală a prezentei cercetări	1
2.1. Abordarea interogației prezentului studiu conform paradigmei de cercetare-acțiune	1
2.2. Trei ipoteze de lucru	2
3. CADRUL TEORETIC	4
3.1. Predarea englezei ca limba a doua (SLA), ca limbă străină (EFL) și a englezei pentru scopuri academice (EAP).....	Error! Bookmark not defined.
3.2. Motivația pentru însușirea englezei ca limbă străină	5
3.3. Factori nefavorabili achiziționării limbii a doua (SLA) la adulți	6
3.4. Statutul diglosic al limbii arabe	6
3.5. Exploatarea la maximum a timpului petrecut în școală și reducerea influenței factorilor socio-economici asupra reușitei școlare.....	7
3.6. Evoluția teoriilor privind competențele de citire în ESL	8
3.7. Competențele de ordin superior și competențele de ordin inferior	9
3.8. Modelul psiholingvistic și teoria schemelor cognitive.....	10
3.9. Abordările descendente (<i>top-down</i>) și modelul interactiv al lecturii: criticile aduse acestui model și aplicabilitatea sa în ESL	12
3.10. Activarea automată a informației și premisa „fondului comun de cunoștințe”	12
3.11. Teoria schemelor cognitive	13
4. METODOLOGIA CERCETĂRII	14
4.1. Alegerea paradigmei în SLA: constrângeri și limite	Error! Bookmark not defined.
4.2. Teoria cercetării-acțiune și abordarea metodelor mixte	14
4.3. Cercetarea-acțiune: Teoria și practica - cercetarea orientată spre obiective	Error! Bookmark not defined.
4.4. Validitatea și credibilitatea	15
4.4.1. Fiabilitatea datelor și revizuirea din partea specialiștilor în domeniu	16
5. PROCEDURA DE CERCETARE	16
5.1. Partea întâi	17
5.2. Partea a doua	17
5.3. Partea a treia.....	17

5.3.1.	Motivele pentru alegerea programului de EAP de la Universitatea Bar-Ilan pentru realizarea experimentului	18
5.3.2.	Retestarea după reușita cantitativă a experimentului privind impactul cunoștințelor SLCH în cadrul cursului de vară. (Longitudinal).....	18
5.3.3.	Un nivel suplimentar al studiului filologic pe text	18
5.3.4.	Organizarea tematică și testarea tematică	19
5.4.	Partea a patra	20
5.5.	Partea a cincea	21
5.6.	Partea a șasea	22
6.	REZULTATELE CERCETĂRII.....	23
6.1.	Partea întâi	23
6.1.1.	Relația dintre cunoștințele prealabile SLCH și înțelegerea ideii principale a textului	23
6.1.2.	Relația dintre L1 și competențele de înțelegere globală a textului .. Error! Bookmark not defined.	
6.2.	Partea a doua	24
6.3.	Partea a treia: Rezultatele cantitative ale experimentului SLCH	Error! Bookmark not defined.
6.3.1.	Introducerea instruirii SLCH în cadrul cursurilor de EAP oferite studenților EFL de la Universitatea Bar-Ilan	Error! Bookmark not defined.
6.3.2.	O diferență semnificativă a mediilor de la examenele finale	Error! Bookmark not defined.
6.3.3.	Progresele înregistrate de vorbitorii de L1 ebraică din grupul SLCH/tradițional	25
6.3.4.	Progresele înregistrate de vorbitorii de L1 arabă din grupul SLCH/tradițional	26
6.3.5.	Rezultatele retestării longitudinale din cadrul experimentului SLCH: Un grup intermediar de SLCH EAP, comparativ cu celelalte trei grupuri de control	26
6.4.	Partea a patra.....	27
6.5.	Partea a cincea.....	28
6.5.1.	Constatări pe scară largă desprinse din chestionar	28
6.5.1.1.	Secțiunea întâi: Tipul și frecvența termenilor identificați.....	28
6.5.1.2.	Secțiunea a doua: Înțelegerea globală vs. întrebările SLCH.....	29
6.5.1.3.	Secțiunea a treia SLCH.....	30
6.6.	Partea a șasea	31
6.6.1.	Rezultatele chestionarelor administrate profesorilor de EAP	31
7.	CONCLUZII ȘI RECOMANDĂRI.....	31
8.	Bibliografie.....	I

1. INTRODUCERE

2. De la ipoteza inițială la interogația finală a prezentei cercetări

Problematica inițială și golul informațional de la care am pornit în prezenta cercetare se leagă de faptul că în curriculumul național pentru predarea limbii enleze în Israel se stipulează că: “elevii (ar trebui) să își dezvolte perspectivele culturale, istorice și sociale pe baza parcurgerii textelor literare ne-adaptate..., (ar trebui) să se familiarizeze cu normele de comportament din diverse alte culturi..., (ar trebui) să dezvolte atitudini critice în raport cu diferitele valori și norme culturale. (Education.gov.il 2012) Toate acestea au fost stipulate, însă fără a oferi instituțiilor de formare a profesorilor de engleză ca limbă străină (EFL) un minim instrumentar profesional sau măcar un set de recomandări precise privind modalitatea de îndeplinire a obiectivului de formare a unor asemenea profesori de limba engleză pe viitor. Ipoteza inițială a fost aceea că pentru dezvoltarea unor (elevi)-cititori independenți cu bune competențe de lectură și cu o perspectivă critică asupra normelor și valorilor culturale, cei care se pregătesc să devină profesori de limba engleză trebuie să aibă un anumit nivel de cunoștințe de ordin socio-lingvistic, cultural și istoric referitoare la lumea anglofonă.

Prin urmare, pentru a testa dacă este sau nu necesar ca viitorilor profesori de limba engleză să le fie introduse noțiuni din sfera studiilor socio-lingvistice, istorice și culturale, prima secțiune a prezentei cercetări a încercat să determine în ce măsură înțelegerea referințelor culturale și istorice dintr-un text literar ne-abreviat poate afecta competențele de înțelegere globală a textului. În cazul în care urma să fie identificată o legătură pozitivă între schemele socio-lingvistice, istorice și culturale și competențele de înțelegere a textelor literare ne-abreviate, proiectul de cercetare avea să discute apoi problemele referitoare la introducerea sistematică și construirea unor astfel de contexte informaționale pentru viitorii profesori de EFL din Israel și să sugereze o programă de studii socio-lingvistice, culturale și istorice (SLCH) destinată acestui scop.

2.1. Abordarea interogației prezentului studiu conform paradigmei de cercetare-acțiune

După analiza inițială a etapelor calitative și cantitative din primele două secțiuni ale studiului de față, a devenit evident că lipsa de cunoștințe socio-lingvistice, istorice și culturale reprezintă un impediment serios în calea înțelegerii textelor literare ne-abreviate în limba engleză. În mod neașteptat, însă, profesorii stagiați de EFL au identificat această lipsă ca

reprezentând unul dintre principalele aspecte nefavorabile atingerii unui nivel maxim de competențe de înțelegere a textelor scrise în limba engleză pentru scopuri academice (EAP).

Astfel, prin accentuarea puternicei corelații între absența sau posesia unui bagaj prealabil de cunoștințe socio-lingvistice, culturale și istorice care să le confere competențe crescute de înțelegere a textelor scrise în limba engleză și în engleza pentru scopuri academice, profesorii stagiați de EFL au determinat mutarea accentului cercetării de pe domeniul general al TESOL pe acela al perfecționării competențelor de citire la studenții care aprofundează limba engleză pentru scopuri academice (EAP).

Confirmând necesitatea dobândirii de competențe SLCH, viitorii profesori de EFL i-au dezvăluit cercetătorului ceea ce ei consideră a fi una dintre principalele capcane în calea dobândirii de competențe avansate de citire a textelor în limba engleză. Ei au accentuat, într-adevăr, nevoia dezvoltării competențelor SLCH și din punctul de vedere al studenților care învață EAP, nu doar din acela al profesorilor de limba engleză experimentați și relativ siguri pe cunoștințele lor lingvistice. A fost o experiență convingătoare și, în același timp, tulburătoare să vedem că viitorii profesori, proveniți din diferite instituții și aflați în diferite – chiar și în cele mai avansate – etape ale formării se consideră încă a fi cititori care nu sunt chiar în largul lor mai ales atunci când abordează articole academice în limba engleză.

2.2. Trei ipoteze de lucru

Modificarea axului cercetării este susținută de discutarea semnificației paradigmei de cercetare alese în cartea intitulată *Mind and Context in Adult Second Language Acquisition: Methods, Theory and Practice*. Într-adevăr, în cartea sa, Christina Sanz ne reamintește importanța unei „interacțiuni continuu aprofundate între operațiunile de analiză și culegere a datelor,” al cărei scop este acela de a evita impunerea forțată a concluziilor unei cercetări (Sanz, 2005). Prin urmare, cea dintâi parte a prezentului studiu a condus, probabil nu în întregime surprinzător, la o ipoteză ușor diferită și inedită față de cea de la început. Cu toate acestea, întrucât prezenta cercetare este plasată în cadrul unei paradigme a metodelor mixte și se bazează pe premisele teoretice ale cercetării-acțiune, am decis ca studiul să evolueze treptat, testând ipoteza interesantă care a fost avansată de profesorii stagiați de EFL.

Prin urmare, cercetarea a încercat să demonstreze, de la acest punct încolo, ipoteza logică dar curajoasă sugerată de profesorii stagiați de EFL privind relația dintre o competență EAP îmbunătățită și o mai bună cunoaștere de tip SLCH a lumii anglofone.

Din acel moment, am conceput un experiment îndrăzneț pentru a testa dacă introducerea sistematică, expunerea și îmbogățirea cunoștințelor SLCH legate de termenii întâlniți în testele ce vizează competențele avansate de citire ar duce la îmbunătățirea înțelegerii limbii engleze și la perfecționarea competențelor de citire ale studenților care învață engleza ca limbă străină în contexte de tip EAP. Într-adevăr, în plus față de competențele uzuale de abordare a formei unui text și a vocabularului necunoscut din acesta, experimentul SLCH a inclus și o abordare pragmatică și filologică a textelor de EAP.

Cercetarea a cuprins trei ipoteze de lucru. Fiecare etapă a cercetării a avut drept scop verificarea unei anumite ipoteze investigate. Fiecare dintre cele trei etape au fost compuse din două secțiuni – una cantitativă și una calitativă. Prin urmare, studiul a inclus, per ansamblu, șase secțiuni. Obiectivul unui astfel de design longitudinal al cercetării prin metode mixte a fost acela de a permite triangularea, validitatea, generalizarea și transferabilitatea rezultatelor. În plus, partea concretă a experimentului a durat aproximativ șase luni; rezultatele generate au fost re-testate, iar în stadiile finale ele au fost supuse unei revizuirii din partea unor personalități din domeniile TESOL, EAP și al educației din Israel.

Prima ipoteză a verificat presupusa relație dintre cunoștințele prealabile vizând referințele SLCH și capacitatea de înțelegere prin lectură a unui text literar ne-abreviat. S-a identificat o relație între cele două, însă datorită unei întorsături neașteptate și surprinzătoare, prima parte a cercetării a generat o nouă ipoteză de lucru. Prin urmare, a doua etapă a studiului a examinat relația axiomatică dintre o sporire a cunoștințelor SLCH și îmbunătățirea competențelor de citire în EAP. Etapa a treia a studiului a căutat să obțină confirmarea cantitativă, acceptul specialiștilor și fiabilitatea datelor culese în etapele precedente ale studiului.

Ipoteza nr. 1 Lipsa unui bagaj de cunoștințe prealabile de tip SLCH va fi un obstacol în calea perfecționării competențelor de citire ale studenților care învață EFL elevii atunci când abordează un text literar neprescurtat.

Ipoteza nr. 2 Introducerea sistematică, expunerea și îmbogățirea cunoștințelor SLCH legate de termenii întâlniți în articole academice vor îmbunătăți înțelegerea limbii engleze și vor duce la perfecționarea competențelor de citire ale studenților care învață engleza ca limbă străină în contexte de tip EAP.

Ipoteza nr. 3 Un eșantion masiv de studenți se vor dovedi reticenți la ideea introducerii unui conținut suplimentar SLCH în programele lor de EAP. (În conformitate cu convingerea generală că studiile EAP au un caracter pur structural).

3. CADRUL TEORETIC

3.1. Predarea englezei ca limba a doua (SLA), ca limbă străină (EFL) și a englezei pentru scopuri academice (EAP)

Predarea englezei ca limbă străină stabilește o distincție importantă privind utilizarea termenilor Engleza ca a Doua Limbă (ESL) și Engleza ca Limbă Străină (EFL). Într-adevăr, ESL se referă cel mai frecvent la prima sau a doua generație de imigranți în țările anglofone, care utilizează limba engleză pentru diferite scopuri în comunicarea de zi cu zi sau pentru integrare (Broughton, Brumfit, et. al, 1980). Această expunere permanentă la limba engleză i-a conferit acesteia statutul de a doua limbă. Termenul EFL se referă la limba engleză dobândită în absența unei expuneri directe la limbă. Broughton, Brumfit et. al. explică faptul că, în afara contextului ESL, menționat anterior, “în restul lumii engleza este o limbă străină. Este o limbă predată în școli, dar nu joacă un rol esențial în viața națională sau socială.” Autorii mai adaugă că EFL se referă la o situație când “cetățeanul de rând nu are nevoie de engleză sau, de altfel, de orice altă limbă străină pentru a-și trăi viața de zi cu zi sau chiar pentru a avansa pe scara socială sau profesională.” (Broughton, Brumfit, et. al, 1980, p.6). Putem amenda această afirmație, în sensul în care datorită apariției internetului și a instrumentelor de cyber-comunicare, unele companii au decis să adopte politica utilizării exclusive a limbii engleze chiar și în țări care nu sunt anglofone.

În plus, întrucât avansarea profesională nu implică doar capacitatea de a scrie email-uri, de a negocia sau de a încheia contracte, ci și o pregătire la nivel academic, engleza și, în special, engleza pentru scopuri academice (EAP) își dezvăluie importanța majoră pentru numeroși oameni care învață respectiva limbă. În plus, EAP în sensul său mai larg nu face referire doar la competențele de citire. Într-adevăr, EAP include toate cele patru apitudini relevante nu doar pentru competența lingvistică, în general, ci și pentru educația academică și diverse alte tipuri de competențe, cum ar fi - livrarea unei prezentări, luarea de notițe, abordarea comparativ-critică și discutarea unei probleme etc. În plus, EAP nu este doar un domeniu al celor care învață limbi străine. Numeroase universități americane și britanice desfășoară programe de competențe academice generale al căror scop este acela de a-și familiariza

studenții cu normele scrierii academice și de a le oferi competențele de înțelegere a textelor academice. Vorbitorii nativi de engleză posedă, evident, un grad diferit de competență în limba engleză în general și de competență EAP în special. (Rampton, 1990).

Astfel, ar fi eronat să considerăm EAP ca fiind un domeniu ce ține exclusiv de achiziția de limbă străină. Cu toate acestea, întrucât prezentul studiu a fost efectuat într-o țară în care engleza nu reprezintă o limbă nativă, competențele EAP discutate aici se referă numai la cele achiziționate de către cei care învață limbi străine. Pentru a sublinia acest punct, abrevierea *cursanți EFL EAP* va fi utilizată pe scară largă în prezenta cercetare.

În Israel, cursurile EAP vizează în principal competențele de înțelegere a textelor academice în limba engleză. Consiliul pentru Învățământ Superior a emis o lege care obligă toate universitățile și colegiile să se asigure că studenții acestora au, la absolvire, un anumit nivel al competențelor de citire (Consiliul pentru Învățământ Superior din Israel - CHE, 2016). Aflate în prezent sub asediul nemilos al cursurilor online gratuite și al sistemelor de testare digitală (Haaretz, 2016), aceste cursuri – sau nivelul de cunoștințe de limba engleză care permite o scutire de obligativitatea cursurilor respective – nu sunt puse în concordanță cu cadrul European de învățare și predare a limbilor. Cea mai puternică diferență este, probabil, aceea dintre importanța acordată primatului citirii în raport cu toate celelalte competențe lingvistice. Nici un astfel de primat nu este recomandat de Cadrul European Comun de Referință pentru Predarea Limbilor Străine (CEFR), care recunoaște contribuția simultană a celor patru competențe lingvistice la îmbunătățirea cunoștințelor de limbă străină (COE - Cadrul CEFR, 2016).

3.2. Motivația pentru însușirea englezei ca limbă străină

În afară de atitudinile societale față de învățarea englezei ca limbă străină, de pildă, situația în care cineva este un elev slab sau un elev bun și influența colegilor asupra sa, Jeremy Harmer menționează profesorul și metoda ca oferind impulsuri semnificative în direcția motivării. El explică faptul că “în mod clar profesorul este un factor major în motivarea elevului să învețe” (Harmer, 2006, p.52) și că profesorul trebuie să își manifeste entuziasmul față EFL. În plus, Harmer subliniază rolul esențial pe care îl are metoda de predare atât asupra cursantului, cât și asupra instructorului. El afirmă: “Este vital ca atât profesorul, cât și elevii să aibă încredere în modalitatea de predare și de învățare. Când oricare dintre ei își pierde încrederea, motivația poate fi afectată la modul dezastruos, dar atunci când ambii sunt în largul lor cu metoda folosită, reușita este mult mai probabilă.” (Harmer, 2006, p.52).

Nu în cele din urmă, nu putem sublinia îndeajuns importanța unor cursuri interesante. Acest lucru este adevărat și în general, dar este un factor critic în educația adulților. (Rogers, 1997). Harmer susține că „dacă se vrea ca elevii să continue să fie motivați intrinsec, ei în mod clar trebuie să fie interesați de materia pe care o studiază și de activitățile și subiectele care le sunt prezentate.” (Harmer, 2006, p.54). El adaugă că alegerea materialului didactic va fi crucială, dar chiar mai important decât acest lucru va fi modul în care materialul este utilizat la lecție.” (Harmer, 2006, p.54) În plus, în cazul cursanților adulți EFL sunt implicați factori suplimentari, cum ar fi interferența L1, competența generală putând, evident, reprezenta și ea un asemenea factor care împiedică sau îmbunătățește motivația.

3.3.Factori nefavorabili achiziționării limbii a doua (SLA) la adulți

Continuând discuția privind alți factori interni care pot afecta cursantul adult care învață o limbă străină sau a doua limbă, Sanz menționează criterii precum motivația și dorința de a te cufunda în cultura limbii studiate (Sanz, 2005). Chiar dacă Sanz se referă la cazul copiilor care învață limbi străine, nu este greu să vedem că aceste criterii se pot aplica și situației adulților care își însușesc o limbă străină sau limba a doua. În plus, în urma parcurgerii literaturii de specialitate referitoare la relația dintre nivelul de alfabetizare în L1, L2, L3 și multilingvism, Sanz sugerează că există anumite dovezi care confirmă ideea că nivelul de competență și de alfabetizare în L1 afectează puternic pe mai departe studierea L2 și L3.

3.4.1. 4 Statutul diglosic al limbii arabe

Întrucât experimentul a fost efectuat în condițiile în care majoritatea cursanților EAP EFL au fost vorbitori de arabă ca L1, situația diglosică a acestei limbi a adăugat un nivel suplimentar de dificultate în ceea ce-l privește pe cercetător. Într-adevăr, situația limbii arabe este aceea că, în diferite regiuni, uneori chiar în sate vecine, dialectele vorbite pot fi extrem de diferite, conducând astfel la o multitudine de limbi arabe vorbite (Ibrahim, Aharon-Perets, 2005). În contrast cu acestea, araba literară, o limbă care este utilizată în mass-media, în articole, publicații și cărți, are o structură gramaticală extrem de complexă, cel mai adesea distanțată fonetic de dialectele de “jos”, vorbite la domiciliu (Ibrahim, Aharon-Perets, 2005). Aceasta este o situație deosebit de dificilă pentru că în majoritatea proceselor de achiziție a limbii native, familiarizarea fonologică a copilului cu forma scrisă a limbajului induce și facilitează dobândirea de competențe în vederea alfabetizării. Această situație, relevantă pentru competențele de alfabetizare la studenții cu araba ca L1, este mai complicată întrucât profesorii de arabă literară L1 folosesc adesea un al treilea limbaj, de intermediere, pentru a

face mai accesibile și a remedia diferențele fonologice dintre formele “mai joase” și “mai înalte” ale limbii (Ibrahim, Aharon-Perets, 2005).

3.5. Exploatarea la maximum a timpului petrecut în școală și reducerea influenței factorilor socio-economici asupra reușitei școlare

Experimentul SLCH a pornit de la premisa că abordarea lecturii unor articole academice nu doar din punct de vedere lingvistic-structural, cum este, în general, cazul în practicile de predare EAP și cum se poate vedea din elaborarea de exerciții pentru manualele de curs EAP (Anexa 32), ci și prin integrarea, în modalitățile tradiționale de studiu pe text în EAP, a unor aspecte de analiză filologică și pragmatică, în scopul de a crește simultan expunerea la limbă, dar și la termeni, concepte și idei academice din domeniul umanist, zona de dezvoltare proximă (lingvistică și tematică) va reduce treptat decalajul dintre nivelul de cunoștințe conceptuale, academice și lingvistice necesare pentru a deveni un cititor competent și nivelul efectiv al studenților EAP. Întrucât limba este un sistem de semnificare interdependentă între semn și semnificant, precum și între limitele cognitive impuse de un semnificant în definirea altui semnificant (Saussure, 1965), simpla predare a formei cuvântului străin care nu e invocat sau nu corespunde unei realități complexe pre-existente în mintea celui care învață limba este nu doar lipsită de eficacitate, ci chiar inechitabilă din punct de vedere social. Într-adevăr, a nu te asigura dacă un cursant EFL posedă sau nu instrumentele cognitive pentru a înțelege o traducere sau o explicație echivalează cu perpetuarea problemelor de analfabetism anunțate de statutul socio-economic inferior (Raportul UNESCO privind Impactul Social și Economic al Analfabetismului, 2010; Hart și Risley (1995).

Dacă discutăm sensul cuvintelor și ideile din spatele lor, suntem tentați simultan să îmbunătățim „efectul Matthew”, menționat de E. D. Hirsch (Hirsch, 2003) și inventat de Keith Stanovich. Hirsch utilizează efectul Matthew ca o metaforă care implică faptul că elevii cu un vocabular sărac vor avea dificultăți sporite în a-i ajunge din urmă pe elevii al căror vocabular este mai bogat (Hirsch, 2003). Motivul pentru aceasta constă în aceea că mai multe cunoștințe de ordin lexical și mai multe cunoștințe despre lume conferă cursantului o mai mare ușurință în a dobândi și a asimila noi cuvinte. Speranța, cu toate acestea, rezidă în faptul că efectul Matthew se referă la dobândirea „naturală”, graduală de vocabular, în absența instruirii, sau la aceea „accidentală”, grație expunerii copilului la conținuturi lingvistice. Într-adevăr, Hirsch a explicat că efectul Matthew poate fi redus prin 'predarea explicită a vocabularului' - poate nu în totalitate, dar măcar până la un anumit nivel.

3.6. Evoluția teoriilor privind competențele de citire în ESL

Teoriile privind înțelegerea textului citit au înflorit în anii 1970, pe fondul nevoii tot mai mari de a înțelege problemele majore ridicate de procesul de alfabetizare la nivel național în SUA. Prima problemă a vizat oferirea unei baze minime de alfabetizare celor care au cea mai mare nevoie de ea, iar a doua problemă s-a referit la ridicarea nivelului de înțelegere a limbii la nivelul întregii populații (Orasanu 1986). În timp ce ample eforturi erau depuse în domeniul decodificării, pentru remedierea problemei înțelegerii textelor scrise s-a acordat prioritate elaborării unei teorii explicite privind modul în care oamenii comunică și, totodată, la modul în care ei înțeleg ce se comunică (Orasanu 1986). Date amănunțite au fost culese privind diverse aspecte ale decodificării (lizibilitatea literei tipărite, tiparele de mișcări ale ochilor, ratele de procesare a informației ș.a.m.d.), dar cu toate acestea, întrucât înțelegerea este obiectivul major al lecturii, exista o nevoie tot mai crescută de a investiga procesele mentale superioare din cadrul actului de lectură (Orasanu 1986). Progresele din domeniul înțelegerii textelor scrise în L1 - sau limba maternă - au început, treptat, să pătrundă în domeniul achiziției de limbi străine sau achiziției unei a doua limbi.

Carrell (1988) explică faptul că, înainte de 1970, cititul în a doua limbă era perceput drept o activitate auxiliară pentru dezvoltarea competențelor de comunicare orală. În plus, tendința lingvisticii structurale și analizei contrastive dezvoltate de Fries și Lado în anii '60 a subliniat importanța relației grafem-fonem, punând în principal accentul pe procesul de decodificare și descifrare în EFL. Dacă în teorie importanța bagajului de cunoștințe de ordin cultural era oarecum recunoscută, în practică ideea nu s-a materializat la nivel metodologic înainte de apariția modelului psiholingvistic al lecturii, Carell (1988).

Potrivit lui Carell (1988), „Viziunea behaviorist-secvențială asupra înțelegerii textelor scrise s-a concentrat în principal pe importanța decodificării conexiunii dintre literă și sunet”. Mai mult, înțelegerea sensului unui text a fost percepută ca fiind exclusiv dependentă de text și nu de capacitatea cititorului de a-l descifra. Penney (1986) adaugă că exersarea abilității mecanice de a descifra simboluri și de a le conecta apoi în cuvinte a fost considerată ca un instrument suficient pentru dezvoltarea competențelor de citire.

Este extrem de important să subliniem că teoriile relativ noi privind înțelegerea textului scris nu denigrează importanța decodificării fluente, dar cu toate acestea, înțelegerea textului citit nu mai este percepută ca fiind rezultatul automat al procesului de decodificare și al stăpânirii unor „competențe mai puțin importante”. Cu alte cuvinte, sensul textului nu poate fi “turnat”

în mintea cititorului doar printr-un proces de prelucrare descendentă a informației citite. Potrivit noii concepții interactive despre lectură, înțelegerea adecvată se produce doar atunci când competențele de ordin inferior – care țin de abordarea ascendentă a textului citit (*bottom-up*) - și competențele de ordin superior - care țin de abordarea descendentă a textului citit (*top-down*) - operează împreună.

Este important să observăm că abilitățile de nivel inferior, cum ar fi decodificarea și înțelegerea mesajului în pasaje mici, nu sunt în nici un caz „infime” sau neimportante. Există dovezi ample obținute pe baza cercetărilor care sugerează că pe măsură ce un cititor devine mai experimentat, competențele sale de ordin inferior devin tot mai „automate”. Într-adevăr, capacitatea de eliberare a resurselor cognitive printr-o prelucrare și decodare rapidă și fără prea mare efort permite concentrarea atenției pe înțelegerea sensului în context. Grabe explică faptul că “prelucrarea automată a formelor eliberează spațiu cognitiv pentru procesarea a ceea ce s-a citit”. (Grabe, 1988, p.62) Astfel, “automatismul” competențelor de ordin inferior reprezintă, de fapt, un catalizator pentru competențele de ordin superior.

3.7.Competențele de ordin superior și competențele de ordin inferior

În *The Practice of English Language Teaching*, Jeremy Harmer explică faptul că „se operează frecvent o distincție, mai ales în analiza lecturii, între prelucrarea descendentă și ascendentă (*top-down* și *bottom-up*) a informației.” (Harmer, J., 2006, p. 201). El recurge la metafora următoare, semnălând diferența “între privirea în jos și obținerea unei perspective de ansamblu, și poziționarea mediană, care conduce la înțelegerea locului în care ne aflăm prin concentrarea pe toate trăsăturile individuale. Aceasta ar fi diferența dintre a te uita la o pădure și a studia copacii individuali din interiorul acesteia.” (Harmer, J., 2006, p. 201).

Într-un limbaj profesional privind înțelegerea textului citit, competențele de ordin inferior determină capacitatea de a aborda „întrebările specifice unei lecturi intensive” - la nivel de paragraf sau propoziție, în timp ce competențele de ordin superior corespund capacității de a răspunde la “întrebările globale declanșate de lectură “ - la nivelul întregului text sau pe secțiuni extinse ale acestuia (Nuttall 1987). Întrebările specifice unei lecturi intensive nu necesită o înțelegere globală a ideii principale a textului. Cu alte cuvinte, potrivit premiselor comune în EAP este perfect posibil să se înțeleagă o propoziție sau un paragraf anumit din interiorul unui text și chiar să se răspundă corect la o întrebare despre acel paragraf, fără a se înțelege ideea principală a textului per ansamblul său. Cu toate acestea, în cazul în care competențele de ordin superior și capacitatea de a aborda descendent informația citită

(posibilitatea de a vedea textul ca un întreg), în locul concentrării pe detalii, nu sunt activate, va fi greu sau chiar imposibil să se găsească răspunsul corect la întrebări globale despre textul parcurs, cum ar fi; care este ideea de bază a textului, care este scopul cercetării sau care sunt concluziile/recomandările care pot fi desprinse din cercetare Nuttall, (1982).

Harmer clarifică faptul că lectura unui text pentru a identifica ideea principală, așa-numita „lectură pentru a descoperi miezul (...) nu este o opțiune mai leneșă. Cititor (...) a făcut alegerea de nu fi atent la fiecare detaliu, ci de a-și folosi capacitatea de prelucrare a datelor printr-o abordare descendentă (*top-down*)”. (Harmer, 2006, p.202) Într-adevăr, abordarea descendentă și competențele de ordin superior cer o concentrare mai mare, abilități sintetice și analitice mai dezvoltate și implică diverși alți factori importanți, cum ar fi capacitatea de a desprinde concluzii corecte și validarea „presupoziției privind fondul comun de cunoștințe”, dar și activarea asociațiilor cu bagajul prealabil de cunoștințe, după cum sugerează principiile „teoriei privind schemele cognitive”. Nuttall (1982)

3.8. Modelul psiholingvistic și teoria schemelor cognitive

Modelul psiholingvistic de lectură a revoluționat modalitățile precedente de procesare ascendentă a informației atât în engleza ca L1, cât și în EFL. Goodman (1967) descrie lectura ca pe un „joc de-a ghicitul psiholingvistic”. Cititorul este perceput acum ca unul care reconstruiește mesajul nu doar pe baza cunoștințelor despre grafem-fonem, sau a celor sintactice și semantice, progresând spre înțelegere, ci și pe baza capacității sale de a anticipa sensul și de a-l relaționa cu experiențele sale din trecut și cu cunoștințele despre lume.

Astfel, a existat o deplasare substanțială a accentului și a importanței bagajului prealabil de cunoștințe ale cititorului sau a capacității sale de a înțelege mesajul sugerat de autorul textului. Înțelegerea nu mai curge „natural”, de la simpla decodificare și descifrare, ci e acum în mod activ angajată, interacționând cu experiența și cunoștințele cititorului. Prin urmare, “cititorul textelor în a doua limbă a început să fie privit ca interacționând activ cu textul pe baza unor eșantioane ale acestuia, făcând previziuni și verificându-le”. (Carrell, 1988, p.3). “În 1979, Coady a elaborat pe marginea acestui model psiholingvistic de bază pentru lectura textelor de ESL și a sugerat un nou model în care bagajul de cunoștințe ale cititorului de ESL interacționează cu abilitățile conceptuale și procesează strategiile pentru a se ajunge la înțelegerea textului.” (Coady, 1979)

Modelul psiholingvistic a promovat o abordare descendentă (*top-down*) în înțelegerea informației citite într-o limbă străină. Potrivit acestui punct de vedere, competența lingvistică

a cititorului interacționează cu cunoștințele sale despre lume și cu abilitățile sale cognitive. Printre respectivele abilități cognitive se numără și: capacitatea de deducție, capacitatea de a face asociații, capacitatea de predicție, capacitatea de sintetiză și de a desprinde concluzii logice. Carrell a raportat faptul că impactul teoriei psiholingvistice a lui Goodman a dus la înțelegerea faptului că cititorul ESL este “un participant activ în procesul de citire, care face și confirmă predicții, în primul rând pe baza propriilor cunoștințe privind diferitele niveluri lingvistice (grafic, fonologic, sintactic și semantic, în sensul cel mai larg al acestui termen)”, (Carrell, 1988, p.3).

Este posibilă să extrapolăm de aici că atunci când vorbește despre „semantică în sensul cel mai larg”, Carrell se referă la modificări de ordin pragmatic și contextual ale semnificației cuvintelor. În ceea ce privește variațiunile pragmatice ale sensului, Harmer (2006) explică faptul că dificultățile de înțelegere a textului citit derivă atât din valoarea pragmatică a cuvintelor, cât și din distanța (în timp și spațiu) care-l separă pe cititor de scriitor. Pentru scopul învățării limbilor străine, citirea și ascultarea sunt considerate abilități receptive, însă cu toate acestea, diferența între citirea autentică și ascultare este că cititorul nu poate pur și simplu să-l întrebe pe autorul textului scris ce a vrut să spună. Prin urmare, capacitatea cititorului de a activa corect sensul pragmatic este extrem de importantă. Această capacitate angrenează, în mod evident, atât textul, cât și diferitele niveluri de cunoștințe prealabile ale cititorului. Pentru ca cititorul să îndeplinească „premisele unui fond comun de cunoștințe”, acesta trebuie să posede - cel puțin într-un anumit grad - schemele cognitive corespunzătoare pentru sarcina respectivă.

Este important să observăm că introducerea abordării descendente pentru înțelegerea textului scris în ESL a fost atât de inovatoare încât unii au început să creadă că ea ar putea servi drept substitut pentru metoda ascendentă a decodificării semnificației. Cu toate acestea, abordarea exclusiv descendentă a textului în EAP este la fel de parțială și incompletă precum ideea că înțelegerea poate fi atinsă exclusiv pe prin decodificarea și descifrarea informației citite. Abordarea descendentă și cea ascendentă a textului citit se completează reciproc. Pentru ca studentul ESL să devină un cititor expert, aceste procese trebuie să interacționeze între ele. Astfel, în cele de mai jos recurgem la o discuție critică a modelului interactiv, precum și a abordării descendente.

3.9. Abordările descendente (*top-down*) și modelul interactiv al lecturii: criticile aduse acestui model și aplicabilitatea sa în ESL

Recunoașterea importanței unui bagaj de cunoștințe prealabile și a subdiviziunilor sale, cum ar fi „schemele formale”, „schemele lingvistice” și „schemele de conținut” (Carrell, 1988, p. 4) i-a făcut pe profesorii de ESL să creadă că aceste abilități ar putea fi „transferate” de la L1 a cursantului, presupunând greșit, astfel, că abilitățile menționate mai sus există măcar în L1. Această ipoteză este greșită, întrucât nu toți studenții SLA sau EFL, nici măcar cei adulți, nu sunt neapărat culți. Chiar dacă sunt știutori de carte, este greșit să se presupună că lecturii i se acordă același statut în alte culturi (și limbi) precum în limba engleză.

3.10. Activarea automată a informației și premisa „fondului comun de cunoștințe”

În plus, Stanovitch „a încorporat, de asemenea, conceptul de activare automată a informației, prin intermediul căruia forme lexicale conexe (care sunt strâns legate, într-un fel, în organizarea mentală a lexiconului) devin automat disponibile în lectură.” Grabe (1988). Acest concept, desprins din teoria recunoașterii logogenelor, ne permite, de asemenea, să percepem selecția schemelor cognitive ca fiind un proces mai flexibil. Stanovitch susține că de locațiile memoriei care sunt interrelaționate semantic, fiind apropiate în rețea, sunt puse la dispoziție sau activate în mod automat. Acele locații ale memoriei care nu sunt automat activate rămân neafectate. Activarea automată a informației se produce rapid și nu utilizează capacitatea atențională; este un tip de efect al contextului care nu este controlat de către cititor.

Importanța activării automate a sensurilor și asociațiilor relevante ale termenilor citați ne conduce la conceptul de “fond comun de cunoștințe”. Penney (1986) consideră că “autorii utilizează anumite convenții în scris, omițând informațiile pe care ei știu că le va identifica cititorul, pe baza fondului comun de cunoștințe de limbă, cultură și comunicare. Evident, dacă nu este îndeplinită ipoteza acestui fond comun de cunoștințe, mesajul autorului poate fi înțeles greșit.” (Penney, 1986, p. 2).

Astfel, în cazul în care cititorul este incapabil de a-și activa fondul de cunoștințe relevante și de a le asocia corect cu alți factori care nu sunt menționați în mod explicit în text, dar care ar trebui să fie deduse, înțelegerea devine imposibilă, eronată sau parțial incompletă. Mai mult decât atât, chiar și în cazul în care anumite cunoștințe anterioare necesare pentru înțelegerea corespunzătoare a textului există în mintea cititorului, aceasta nu înseamnă neapărat că ansamblul de asociații care pot fi făcute va genera neapărat deducția la care se așteaptă

scriitorul. Prin urmare, nu este surprinzător faptul că, citându-i pe Bartlett, Steffensen, Joagdev și Anderson, Penney Bartle adaugă că “cititorii din diferite medii culturale interpretează și rememorează diferit una și aceeași poveste”. (Penney, 1986, p. 2). Discuția privind logogenele și activarea automată a informației provine din teoria schemelor cognitive. Într-adevăr, în *Schemata: The Building Blocks of Cognition*, David Rumelhart explică faptul că teoria schemelor cognitive “este o teorie privind modul de reprezentare a cunoașterii” (Rumelhart, 1980, pp. 33-34) Această teorie are o importanță centrală în prezentul studiu. De aceea, vom purcede la o definiție a termenilor și la o discuție privind teoria schemelor cognitive.

3.11. Teoria schemelor cognitive

Trecând în revistă utilizarea termenului (schema sau schemata) de către diverși filosofi și psihologi, Rumelhart (1981, p. 33) afirmă că „schemele sunt blocurile prin care se construiește cunoașterea. Acestea sunt elementele fundamentale de care depinde procesarea tuturor informațiilor.” El explică faptul că “toate cunoștințele sunt ambalate în unități”. Importanța teoriei schemelor cognitive, nu doar pentru modul în care este generată semnificația, ci și în sensul în care ele permit cititorului să face asocieri logice corecte, să desprindă concluzii sau să facă deducții este, prin urmare, una primordială. Rumelhart propune ideea conform căreia „constrângerile variabile” îndeplinesc două funcții importante în teoria schemelor cognitive. Acestea ajută la identificarea semnificației variabile a unui element întâlnit în textul citit.

În plus, Anderson și Pearson sugerează că pentru a se putea produce un proces de învățare semnificativă, “ideile generale deja cunoscute trebuie să „subsumeze” sau să „ancoreze” noile propoziții întâlnite în texte. Acest lucru se întâmplă doar când ideile existente sunt stabile, clare, ele putând fi deosebite de alte idei și fiind direct relevante pentru propozițiile ce urmează a fi înțelese.” (1988, p. 41.) Relația dintre cunoștințele pre-existente și noile informații prelucrate este crucială pentru formarea unei imagini mentale în mintea cititorului. În *Methods of Instruction in the Social Studies*, Horn reiterează noțiunea că “autorul nu transmite idei cititorului; el doar îl stimulează să le construiască pe baza propriei experiențe. În cazul în care conceptul este nou pentru cititor, construcția de semnificație se apropie mai degrabă de un proces de soluționare a problemelor decât de o simplă asociație de idei.” Horn, (1937). Anderson și Pearson își încheie perspectiva teoretică asupra proceselor de bază ale schemelor cognitive pledând pentru nevoia de a avea „o teorie complexă privind modelul de

activare a schemelor cognitive (...), în care un rol major îl joacă deducția și (...) care se bazează pe cunoașterea unor cazuri particulare, precum și a unor scheme generale și abstracte.” (Anderson și Pearson, 1988, p.53.)

Mai mult decât atât, zonele acestor scheme ale cunoașterii sunt adesea clasificate în domenii diferite. Cele trei categorii propuse de Carrell (1988) sunt: “schema lingvistică”, “schema de conținut” și „schema formală”. Schema lingvistică se referă la diverse procese care stau la baza competenței lingvistice și la automatismul acestor procese. Schema de conținut se referă la cunoștințele generale și de fundal ale cititorului. Schema formală se referă la înțelegerea diferitelor structuri și tipuri de texte. Specialistul adaugă că “cercetarea privind engleza ca L1 și ca ESL a demonstrat că o îmbunătățire a schemei de conținut și a schemei formale a dus la o îmbunătățire substanțială a aptitudinilor de înțelegere a textului citit.”

4. Metodologia cercetării

4.1. Alegerea paradigmei în SLA: constrângeri și limite

Alegerea metodei și paradigmei de cercetare este de o importanță primordială. Această opțiune afectează nu numai procedura de cercetare, ci și concluziile și recomandările pentru cercetări viitoare. Cristina Sanz explică faptul că în domeniul achiziției limbii a doua (SLA), metodologia cercetării „poate fi cantitativă sau calitativă, transversală sau longitudinală și (că) modele mixte (devin) tot mai frecvente” (2005, p.5). Sanz sugerează că într-un astfel de domeniu complex precum este SLA, un domeniu care este interdisciplinar prin însăși natura sa și care cuprinde și alte domenii precum psihologia, neuroștiința, lingvistica și teoria educațională, pentru a numi doar câteva, evitarea capcanei de a asocia idei preconceptuate cu datele obținute în cercetare este facilitată de alegerea corectă a paradigmei și metodei. (2005, p.84)

4.2. Teoria cercetării-acțiune și abordarea metodelor mixte

În scopul de a ajuta cercetătorul să depășească dualitățile prezente în cele două paradigme calitative și cantitative tradiționale, Valach, Young and Lynam, (2002) propun aplicarea teoriei privind cercetarea-acțiune. Cercetarea-acțiune reprezintă o abordare activată de utilizarea metodologiei metodelor mixte. Metodologia metodelor mixte a evoluat din ceea ce se credea anterior că sunt două paradigme diferite - uneori considerate a fi contrarii (Newman & Benz, 1998).

Importanța, prin urmare, a abordării prin metode mixte constă în faptul că ea permite cercetătorului să depășească această perspectivă dichotomică tradițională, să culeagă și să analizeze ambele tipuri de date într-un singur studiu, în diferite etape ale desfășurării sale (Creswell, Tashakkori, Jensen, Shapley, 2003). Fuziunea dintre cele două abordări metodologice, cantitativă și calitativă, ajută la generarea unei imagini mai complete. Aceasta facilitează crearea de cunoștințe noi, care ar fi fost altfel imposibil de realizat. Prin urmare, acest studiu va recurge la metode mixte în cadrul paradigmei de cercetare-acțiune. Această paradigmă a cercetării a fost aleasă pentru a se potrivi cel mai bine obiectivului de a realiza un studiu cuprinzător, integrator și inovator în domeniul EFL.

4.3. Cercetarea-acțiune: Teoria și practica - cercetarea orientată spre obiective

Prezentul studiu a realizat un experiment de testare a relației dintre cunoștințele prealabile de tip SLCH în limba engleză și competențele de înțelegere a textelor academice la cursanții EFL în practica noastră profesională de zi cu zi. Într-adevăr, potrivit lui Valach, Young and Lynam (2002 pp.2-3), „cercetarea-acțiune poate fi văzută ca limbaj utilizabil în cercetarea sarcinilor concrete în care oamenii sunt implicați în viața lor de zi cu zi”. Mai mult, în *Qualitative Data Analysis*, Miles and Huberman (1994) explică faptul că una dintre caracteristicile cercetării-acțiune este aceea că problema investigată derivă din acțiune și este strâns legată de proiectul sau cariera cercetătorului. În plus față de rezolvarea vechii dihotomii între cercetare și practică, cercetarea-acțiune poate, de asemenea, fi percepută ca o cercetare orientată spre obiective. Astfel, se știe că interogațiile specifice ale cercetării nu se desprind doar din acțiune, ci și din identificarea obiectivelor cercetătorului. Dacă metoda cercetării-acțiune ține de paradigma studiilor calitative (Morse, 1994), principiile validității și credibilității pot fi menținute pe același palier.

4.4. Validitatea și credibilitatea

În cercetarea calitativă, noțiunea de validitate internă poate fi legată de credibilitate, iar validitatea externă poate fi corelată cu transferabilitatea.” (Adams, Fujii și Mackey, 2005, p. 86) Mai mult, noțiunea de validitate se bazează pe înțelegerea unei singure realități și, prin urmare, nu poate fi direct tradusă în cercetarea calitativă, care se bazează pe ipoteza unor realități multiple, construite. Astfel, în loc să stabilească faptul că rezultatele lor sunt compatibile cu un singur adevăr, cercetătorii axați pe paradigma calitativă caută să demonstreze că descoperirile sunt credibile în raport cu populația investigată. (Adams, Fujii, și Mackey, 2005, p. 86)

4.4.1. Fiabilitatea datelor și revizuirea din partea specialiștilor în domeniu

În plus față de validitatea și transferabilitatea datelor, secțiunea calitativă a cercetării poate fi, de asemenea, caracterizată prin fiabilitatea informației. Cercetătorul poate demonstra fiabilitatea datelor prin supunerea acestora spre examinare și revizuire din partea colegilor specializați în domeniul respectiv (Johnson 1990). În concluzia la *Research Methodology: Qualitative Research chapter*, Adams, Fujii & Mackey afirmă că cercetarea calitativă oferă perspective valoroase asupra procesului de învățare a L2, ajutându-ne să înțelegem anumite aspecte ale discursului și practicii care ar fi fost altfel dificil de contabilizat. Autorii adaugă că dacă “standardele rigorii empirice sunt îndeplinite prin triangularea perspectivelor abordate în cercetare, culegerea și analiza de o manieră ciclică a datelor și luarea în considerare a unor perspective emice pentru a asigura credibilitatea, transferabilitatea și fiabilitatea datelor” paradigma calitativă poate deveni un instrument puternic de îmbogățire a înțelegerii noastre în raport cu SLA (Adams, Fujii, and Mackey, 2005, p. 88)

5. PROCEDURA DE CERCETARE

Cercetarea noastră se desfășoară permanent în cadrul paradigmei metodelor mixte, în domeniul cercetării-acțiune. Tipologia metodologică a prezentei cercetări se materializează ca un studiu de caz longitudinal, în sfera cercetării-acțiune, recurgând la paradigma metodelor mixte de cercetare. Așa cum am afirmat anterior, cercetarea a debutat cu o ipoteză anume, dar aceasta a evoluat treptat către finele primelor două părți. Per ansamblu, prezentul studiu cuprinde șase părți. Principiile validității și generalizării datelor sunt menținute aici prin recurgerea pe scară extinsă la triangularea metodelor și instrumentelor de cercetare. Există o continuă logică și cronologie de tip cauză-și-efect între cele șase părți ale studiului. Toate aspectele etice în raport cu regulile practicilor de cercetare academică au fost respectate fidel pe tot parcursul studiului. Aspectele privind limitarea rolului cercetătorului și implicării sale în cadrul teoretic al cercetării-acțiune au fost examinate în secțiunea de analiză și discuție a rezultatelor. Primele două părți ale studiului reprezintă fundația acestuia, cu un rol important în generarea ipotezei de cercetare, care a stabilit condițiile pentru experimentul desfășurat în următoarele etape.

5.1. Partea întâi

Pentru a determina măsura în care lipsa unui bagaj de cunoștințe prealabile de tip SLCH împiedică înțelegerea ideii principale dintr-un text literar ne-abreviat, am conceput un chestionar pentru realizarea unui studiu statistic cantitativ. Pentru detalii privind formularul de consimțământ și procedura detaliată, întrebările, descrierea întrebărilor, procedurile legate de administrarea chestionarului, precum și motivele care stau la baza alegerii povestirii neabreviate pe care s-a bazat chestionarul, vezi Anexa 3. Această parte a experimentului a inclus 43 de profesori stagieri de EFL de la două colegii diferite din partea de nord a Israelului. Rezultatele din această parte au fost cantitative prin însăși natura lor.

5.2. Partea a doua

Interviuri specifice abordării calitative, semi-structurate, în profunzime s-au desfășurat cu profesorii stagieri de EFL, care au răspuns la chestionare în partea întâi. Pentru descrierea procedurii, vezi Anexa 16. Analiza concluziilor din această parte a generat o ipoteză suplimentară cu privire la relația dintre cunoștințele SLCH și îmbunătățirea rezultatelor la testele privind înțelegerea textului citit în EAP (Anexa 16). Într-adevăr, majoritatea profesorilor stagieri de ESL regretă faptul că nu posedă suficiente cunoștințe SLCH referitoare la lumea anglofonă și sugerează că acesta a fost motivul dificultăților pe care le-au întâmpinat la testele de verificare a competențelor de citire în EAP. Ei au avansat o ipoteză cu privire la corelația puternică dintre creșterea gradului de conștientizare SLCH și îmbunătățirea rezultatelor la testele de EAP (anexa 16).

5.3. Partea a treia:

Pe baza rezultatelor prezentate în partea a doua a studiului, s-a demarat un experiment pentru a testa ipoteza că o sporire a cunoștințelor SLCH ar duce la îmbunătățirea competențelor de citire ale cursanților de EAP. Întrucât cunoștințele anterioare și schemele cognitive au fost intuitiv asociate de către cercetător și profesorii stagieri cu abilitatea de îmbunătățire a competențelor de înțelegere a textului scris și dat fiind că literatura de specialitate demonstrează acest lucru la nivelul englezei ca limbă maternă (Hirsch, 2003), am decis să verificăm dacă o expunere crescută la cunoștințe de ordin istoric, cultural și socio-lingvistic ar duce la o îmbunătățire mai accentuată a competențelor de înțelegere a textului scris.

Pentru o descriere detaliată a procedurii, vezi corpul tezei, iar pentru o scurtă trecere în revistă, vezi mai jos.

5.3.1. Motivele pentru alegerea programului de EAP de la Universitatea Bar-Ilan pentru realizarea experimentului

Cursul avansat de EAP de la Universitatea de Bar-Ilan i-a oferit cercetătorului oportunitatea perfectă de a efectua experimentul, întrucât nu doar unul, ci două grupuri de același nivel și-au început activitatea simultan. În plus, lansarea experimentului într-un program de EAP de la Universitatea Bar-Ilan a permis cercetătorului să fie complet independent și imparțial la examenul final. Întrucât experimentul a dorit să testeze importanța introducerii la studenți a unor scheme de referințe socio-lingvistice, istorice și culturale prezente în articolele academice de la nivelul lor de competență în EAP, o cunoaștere prealabilă a studenților sau o combinație între predare și examinarea de la final a studenților ar fi făcut, pur și simplu, imposibil acest experiment. Într-adevăr, se poate afirma că profesorul a pregătit doar grupa în funcție de subiectul articolului supus activităților de înțelegere a citirii, articol din care studenții știau că vor fi verificați la examenul final. Rezultatele s-au bazat pe factori cuantificabili independenți, adică pe notele primite de studenți la examenele finale, anonime, în care cercetătorul nu a intervenit sub nici o formă.

5.3.2. Retestarea după reușita cantitativă a experimentului privind impactul cunoștințelor SLCH în cadrul cursului de vară. (Longitudinal)

La nivelul intervalului de timp academic, experimentul SLCH s-a desfășurat pe durata unui curs de vară. A fost, evident, imposibil să planificăm un studiu longitudinal înainte de a stabili dacă experimentul inițial a avut succes. Când s-a dovedit că experimentul a avut succes, iar dovada acestui succes a fost de ordin nu doar calitativ, ci și cantitativ, premisele experimentului SLCH au fost retestate pe parcursul unui semestru complet de EAP, timp de patru luni. Acest lucru a fost realizat pentru a evita posibilitatea unei reușite unice sau pentru a contrabalansa posibilele obiecții referitoare la perioada condensată a cursului de vară. Astfel experimentul general a durat aproape 6 luni și s-a bazat pe un studiu care a implicat un total de șase grupuri: două grupe au fost expuse unui conținut suplimentar SLCH, iar patru grupe de controle au urmat programul de EAP regulat/tradițional.

5.3.3. Un nivel suplimentar al studiului filologic pe text

Experimentul a dorit să testeze dacă introducerea unor considerente pragmatice privind sensul lexical, precum și a tehnicilor de analiză a textului pe modelul studiilor filologice, alături de tehnicile structurale, tradiționale de înțelegere a textului citit va avea un rezultat pozitiv în privința competenței EFL la cursanții de EAP. S-a decis introducerea unor mici “suplimente” organizaționale pentru a crește expunerea studenților la referințe de tip SLCH

frecvent întâlnite în articolele EAP în limba engleză. Aceste „suplimente” au vizat: organizarea tematică și testarea tematică, instrucțiuni explicite privind vocabularul și referințele SLCH, (în conformitate cu premisele achiziției de vocabular la cursanții adulți SLA), insistarea pe dezvoltarea unei mai mari capacități de deducție și a capacității de a face conexiuni logice, precum și introducerea unui scop autentic al lecturii (în conformitate cu premisele necesității de înțelegere a textului citit și problemele ridicate de dificultatea de a dobândi competențe de ordin superior). Dacă suportul teoretic al conceptelor și domeniilor profesionale menționate anterior a fost detaliat în capitolul privind cadrul teoretic, pe măsura detalierea procedurii la care am recurs vom aminti pe scurt unele dintre conceptele pe care se bazează prezentul experiment.

5.3.4. Organizarea tematică și testarea tematică

Respectând indicația dată de Krashen privind concentrarea pe domeniile specifice ale EFL până când acestea sunt stăpânite în mod corespunzător de cursanți (Krashen, 1981), au fost întreprinși următorii pași pentru a crește capacitatea generală de înțelegere a textului citit de către studenți. În primul rând, numărul de texte care sunt predate în program a fost redus de la 23 la 8 texte. Astfel, s-a făcut prima încercare de a îmbunătăți calitatea și profunzimea studiului, renunțând la aspectele pur cantitative. În al doilea rând, și, probabil, cel mai important, textele nu au fost predate la întâmplare, fără conexiune sau logică tematică, ci au fost organizate în funcție de teme similare adiacente. Au existat trei grupuri tematice majore.

Construirea schemelor de conținut denotațional și conotațional în EFL

Pe baza articolului de mare impact semnat de E.D. Hirsch Jr. (2003), programul meu experimental de introducere a unui “supliment” de conținut SLCH nu s-a bazat doar pe repetiția tematică și reciclarea de idei, prin studierea mai multor texte relaționate între ele, ci și pe instrucțiuni explicite și pe testarea cunoștințelor despre cuvinte și lume prezente în articolele de la curs. Datorită barierelor cognitive specifice achiziției, la adulți, a limbii a doua, instrucțiunile explicite reprezintă un concept important în practica predării la adulți SLA (Sanz, 2005, p.4). Astfel, când au citit un text nou împreună în sala de clasă, în cadrul grupului de tip SLCH, toate cuvintele noi, precum și toate referințele socio-lingvistice, culturale și istorice au fost definite și discutate, fiind notate, de asemenea, în mod explicit, în lista online a glosarului de la curs (Anexa 49).

Explicațiile privind referințele SLCH au fost furnizate pentru a clarifica de ce autorul menționează o anumită referință în text și cum se leagă aceasta de alte referințe SLCH, dar și

de ideea de bază a textului. Procedura standard care a fost utilizată a fost să întreb de ce autorul menționează un anumit termen, ce înseamnă acesta și care sunt conotațiile și deducțiile logice ce se pot face pe baza sa, cum se relaționează de referințele menționate anterior în textul studiat sau în textele anterioare. Acționând astfel, cercetătorul a încercat în mod explicit să dezvolte cunoștințele studenților despre cuvinte și despre lume în raport cu articolele academice în limba engleză din domeniul științelor umaniste și sociale. În plus, experimentul SLCH încercat să îmbunătățească capacitatea studenților de a face legături logice și de a face deducții privind termenii SLCH definiți la clasă. Astfel, prima etapă a constat în elaborarea de 'definiții' - cunoașterea conținutului denotational al unui anumit termen menționat în lumea reală, iar a doua etapă a constat în construirea conexiunilor logice și asociative între fenomenele diverse descoperite în cadrul lecțiilor.

Această a doua etapă presupune o mai ridicată abilitate cognitivă, fiind, într-adevăr, una dintre principalele probleme menționate de Hirsch și Stahl. Hirsch îl citează pe Stahl pentru a susține că o cunoaștere completă, flexibilă a unui termen implică o înțelegere a sensului său de bază, dar și modul în care se schimbă acesta în diferite contexte. (Hirsch, 2003). (Hirsch, 2003). Potrivit lui Stahl, "pentru a ști un cuvânt, nu este suficient să știm definiția relației logice în care intră cuvântul respectiv, (...) ci și să înțelegem cum se adaptează sensul cuvântului la diferite contexte (Hirsch, 2003). Stahl se referă la acest tip de cunoștințe despre termeni ca fiind „contextuale” și adaugă că acei copii expuși la cuvinte în mai multe contexte, chiar și fără instrucțiuni explicite, pot învăța mai multe despre aceste cuvinte decât elevii care văd cuvântul într-un context unic” (Hirsch, 2003).

5.4. Partea a patra

Această etapă se bazează pe interviuri în profunzime cu participanții la experimentul SLCH. Într-adevăr, această etapă calitativă a făcut posibilă redarea unor aspecte necuantificabile ale experimentului SLCH. După finalizarea cursului de vară și în timp ce procedurile de la curs erau încă proaspăte în mintea elevilor, astfel încât ei să poată da feedback, am trimis prin e-mail invitațiile, cerându-le acceptul să participe la un interviu în scopul cercetării mele de doctorat. Dacă, în general, cererile pe e-mail au o rată de răspuns destul de scăzută, în cazul meu aproape jumătate din studenții de la clasă s-au oferit imediat ca voluntari pentru interviu. Am ajuns să interviuez zece studenți. Interviurile au avut loc la colegiu și au durat aproximativ o oră. La începutul fiecărui interviu, a fost semnat un formular de consimțământ

care detaliază faptul că acest interviu nu este obligatoriu și că acesta nu afectează notele lor în vreun fel.

Diagramele reprezentând codificarea tematică a subiectelor recurente în interviu sunt prezentate în corpul tezei, în Anexele 5-12. Volumul mare al acestor anexe a făcut imposibilă reproducerea lor aici (în rezumatul extins al tezei). Pentru a vizualiza anexele, vă rugăm să consultați textul integral al tezei de doctorat. Toate interviurile au fost transcrise și traduse din ebraică în limba engleză. Din moment ce scopul acestei părți a studiului a fost acela de a furniza conținut și nu de a ne concentra asupra aspectelor stilistice ale traducerii diferitelor niveluri de registru și preciziei utilizării limbii ebraice, aceste aspecte nu au fost redată în limba engleză. Rezultatele analizei de conținut au fost verificate apoi la nivelul unui grup semnificativ din punct de vedere statistic, pe scară largă, în a cincea parte a studiului.

5.5. Partea a cincea

Rezultatele desprinse din interviurile semi-structurate în profunzime au generat o perspectivă extrem de pozitivă asupra programului de implementare a experimentului SLCH. În mod tradițional, însă, atât în Israel cât și în străinătate instruirea EAP se concentrează pe predarea aspectelor structurale, formale, privind tiparele de organizare a textului. *Routledge Encyclopedia of Language Learning and Teaching* explică însă că în EAP sunt abordate în mod sistematic și profund doar nivelul organizării textuale și cel morfo-sintactic: “în predarea EAP studenții sunt ajutați să înțeleagă caracteristicile organizaționale și stilistice ale genului profesional și academic de texte” (Byram, 2000). Prin urmare, pentru a testa a treia ipoteză de lucru referitoare la faptul că ideea conform căreia studenții EAP ar prefera să evite conținutul SLCH suplimentar este, în general, împărtășită de profesorii de EAP și pentru a verifica capacitatea de a generaliza statistic rezultatele obținute în partea a patra, studenții de nivel avansat 107 care studiază EAP și care au convenit să completeze chestionarele trebuiau să fie familiarizați cu conceptul de SLCH.

Cu toate acestea, cercetătorul a trebuit să depășească o dificultate majoră subiacentă: pentru participanții la secțiunea pe scară largă a studiului, ar fi fost imposibil să se evalueze importanța fenomenului socio-lingvistic, cum ar fi SLCH, sau ca ei să își împărtășească opinia despre relevanța SLCH pentru instruirea EAP fără să știe la ce se referă, de fapt, SLCH. Prin urmare, din acest motiv chestionarul pe scară largă a fost compus din trei părți distincte (Anexa 13). Bazată pe un fragment ales dintr-unul dintre articolele EAP din curriculumul de nivel avansat, prima parte a chestionarului cerea participanților să identifice

(după ce au citit textul) orice cuvânt sau grupuri de cuvinte pe care încă nu le înțelegeau în pofida utilizării dicționarului - (electronic sau printat).

Cuvintele și grupurile de cuvinte care au fost identificate de studenți au fost apoi cuantificate și analizate statistic de către cercetător. A doua etapă a chestionarului a constat din întrebări legate de o serie de probleme vizând EAP și SLCH. Această etapă a fost adăugată după administrarea unui pilot al versiunii inițiale a chestionarului, care a inclus doar două părți. Motivul din spatele acestei proceduri este că “săracii cititori adesea nici nu își dau seama ce anume nu înțeleg” (Nuttall, 1987 p.10). Prin urmare, seria de întrebări privind înțelegerea textului citit și referințele SLCH a fost adăugată pentru a ne asigura că studenții nu pretind că le-au înțeles pur și simplu. În plus, acest pas a fost introdus și în scopul de a descuraja studenții să umple a treia parte a chestionarului cu percepțiile lor grăbite privind importanța SLCH în studierea EAP. A treia parte a chestionarului a tratat atitudinile celor care studiază EAP privind posibilitatea introducerii SLCH ca parte a studiilor EAP. Scopul acestei a treia secțiuni a fost să vedem dacă ar putea fi aplicată o bază statistică de generalizare a rezultatelor desprinse după analiza de conținut din cadrul experimentului SLCH.

În plus, a doua etapă a chestionarului care conține întrebări privind SLCH & EAP a oferit șansa de a retesta constatările referitoare la relația dintre capacitatea de a răspunde corect la 6 sau mai multe întrebări ce țin de bagajul prealabil de cunoștințe SLCH și îmbunătățirea capacității de înțelegere a semnificației globale a textului citit (așa cum au demonstrat rezultatele din prima parte a studiului). Rezultatele anterioare s-au bazat pe o lectură a textului literar neabreviat și pe răspunsurile profesorilor stagiați de EFL, deci a fost interesant să vedem dacă aceeași corelație ar putea fi găsită în cazul unui fragment dintr-un articol academic, completat de către studenții de EAP de la nivel avansat.

5.6. Partea a șasea

Scopul secțiunii calitative din a treia etapă a studiului a fost, de asemenea, dublu. Este merit să ofere o imagine mai completă asupra concluziilor generate de studiu, precum și o șansă ca acestea să fie revizuite de comunitatea de specialiști, sporind astfel fiabilitatea unor aspecte calitative ale studiului. Acest lucru a fost realizat prin intermediul interviurilor în profunzime ne-structurate cu profesorii de EAP și cu diferite figuri de marcă și cercetători din domeniul educației și din domeniul TESOL/EAP din Israel. Pentru detalii privind procedura și formularul de consimțământ, vezi (Anexa 14).

Un alt instrument de cercetare care a fost folosit pentru a se contura o imagine cât mai completă a fost un chestionar anonim, ne-obligatoriu (Anexa 15), care a fost distribuit colegilor mei - alți profesori de EAP de la Departamentul de limba engleză. După ce am efectuat interviuri în profunzime cu șefii de departament, am simțit că ar fi dificil, poate chiar nepotrivit să abordez anumite aspecte ale practicii predării EAP abordate de colegii mei într-un interviu în profunzime. Într-adevăr, atmosfera unui interviu în profunzime poate fi foarte intensă, uneori, poate fi una de intimidare, activând, în mod evident, efectul de halou. Adams, Fujii și Mackey explică faptul că „în timpul interviuării subiecților, există pericolul așa-numitului efect de halou, care se referă la influențarea persoanelor intervievate în sensul în care aceștia vor declara cercetătorului ceea ce ei cred că acesta vrea să afle, răspunsurile fiind astfel modificate”. (Adams, Fujii, & Mackey, 2005, p. 83)

Dacă la interviuarea colegilor din domeniu care erau plasați pe o treaptă superioară pe scara ierarhică efectul de halou nu părea a fi atât de problematic, adresarea unor întrebări relevante pentru practica predării EAP câtorva dintre colegii mei imediați era, așa cum am menționat mai sus, oarecum neadekvată și incomodă. Prin urmare, la finalul unui atelier de perfecționare profesională de la departament, au fost distribuite chestionare anonime tuturor participanților, iar cei care au fost dispuși să completeze chestionarele au fost rugați să le returneze în sertarul meu. Cinci persoane din cei 21 de membri ai personalului EAP au completat temeinic chestionarul, iar comentariile lor sunt o sursă valoroasă de informații pentru completarea surselor de cercetare, contribuind la aspectul rotund al studiului.

6. REZULTATELE CERCETĂRII

6.1. Partea întâi

6.1.1. Relația dintre cunoștințele prealabile SLCH și înțelegerea ideii principale a textului

Din cei 43 de respondenți, doar 23,3 %, adică 10 indivizi au reușit să răspundă la întrebarea globală corect. A fost identificată o corelație puternică, semnificativă din punct de vedere statistic, între capacitatea de a răspunde corect la întrebările SLCH și capacitatea de a înțelege ideea principală ($X^2_{(9)} = 24.277$, $C = 0.751$, $p = 0.004$). În plus, tabelul privind distribuția arată că cei care știau răspunsul corect la 6 sau mai multe întrebări au răspuns corect la întrebarea finală privind înțelegerea semnificației globale a textului (Tabelul 3). Situația lor contrastează cu aceea a celor care au răspuns corect la 5 sau mai puține întrebări. Textele sunt diferite și au

diferite cantități de referințe culturale, dar potrivit rezultatelor cercetării este posibilă extrapolarea a mai mult de 60% din cunoștințele SLCH dintr-un text dat, acesta putând fi un factor major în facilitarea competenței de înțelegere globală a textului în limba engleză. În plus, un test de tip *Logistic Binary Regression*, semnificativ din punct de vedere statistic ($X^2_{(5)}=26.765$, $p=0.004$), a arătat că fiecare întrebare suplimentară privind SLCH la care se răspunde corect, crește probabilitatea de a înțelege ideea principală cu 3.038.

Relația dintre L1 și înțelegerea sensului global al textului citit

A fost identificată o corelație puternică, semnificativă din punct de vedere statistic, între L1 și capacitatea de a răspunde corect la întrebarea privind ideea principală a textului ($X^2_{(2)}=12.407$, $C=0.751$, $p=0.002$) (Tabelul 4). În plus, diagrama distribuției arată că la vorbitorii de ebraică L1 și la alți vorbitori nativi (L1), numărul de răspunsuri corecte la întrebarea privind ideea principală a textului a fost împărțit în două jumătăți egale; 50% din răspunsuri au fost corecte și 50% au fost irelevante. În comparație, doar 4% dintre vorbitorii nativi de arabă L1 au răspuns corect (Tabelul 5).

6.2. Partea a doua

Majoritatea cursanților intervievați au recunoscut că nu au avut șansa unei expuneri suficiente de extinsă la conținuturi SLCH pe parcursul programului lor de formare. Cu toate acestea, rezultatele cu adevărat surprinzătoare au fost acelea că majoritatea dintre respondenți au fost mai puțin preocupați de lipsa lor de cunoștințe SLCH în practica lor viitoare de predare, dar, în schimb, au simțit că lipsa unui bagaj anterior de cunoștințe culturale este deosebit de problematică în ceea ce privește propriile competențe de citire în engleză, în special în privința cursului obligatoriu de engleză pentru scopuri academice (EAP) – *Ptor* – niveluri de scolare.

6.3. Partea a treia: Rezultatele cantitative ale experimentului SLCH

6.3.1. Introducerea instruirii SLCH în cadrul cursurilor de EAP oferite studenților de EFL de la Universitatea Bar-Ilan

Numărul total de studenți din grupul SLCH a fost de 23, 8 având L1 ebraica, iar 15 având L1 araba. Numărul total din grupul de control a fost de 24, cu 5 vorbitori de L1 ebraica și 19 vorbitori de L1 araba. Printre studenții din grupul SLCH, procentul de eșec a fost de 4,8 %, în comparație cu studenții care au studiat în grupul obișnuit, unde procentul de eșec a fost de

28,6%. S-a constatat o relație semnificativă statistic între cei care au reușit și cei care nu au reușit la examen, depinzând de tipul de grup ($(X^2_{(1)})=4.286$, $\phi=0.319$, $p=0.038<0.05$) (Anexa 21). De asemenea, o comparație între tipul de grup și media de la examenele finale a arătat o diferență de 11,2381 de puncte în favoarea tipului de instruire SLCH (Anexa 21).

6.3.2. O diferență semnificativă a mediilor de la examenele finale

În scopul de a testa diferența dintre prima notă nedeazăvăluită și nota finală, la ambele grupuri s-a administrat un test-T pentru grupuri independente. Astfel în grupul SLCH a fost găsită o diferență semnificativă statistic între prima notă nedeazăvăluită și nota de la examenul final ($T(20) = 5.385$, $p = 0.000 < 0,05$) (Anexa 21). Rezultatele au arătat că media primelor note nedeazăvăluite la grupul SLCH de studenți a fost $M = 41.476$ cu $SD = 25.955$, în timp ce media la examenul de final de curs a fost $M = 65.8095$, cu $SD = 17.45170$, decalajul dintre media primelor note nedeazăvăluite și media notelor de la examenul final fiind de 24,33333 de puncte. În tipul tradițional de grup, nu s-a găsit însă nici o diferență semnificativă statistic între media primelor note nedeazăvăluite și media notelor de la examenul final. Astfel, în grupul tradițional decalajul dintre prima notă nedeazăvăluită și nota finală a fost de doar 10,04762 puncte. Comparația între mediile inițiale nedeazăvăluite și notele de la examenul final a arătat că progresul în grupul tradițional a fost de două ori mai mic decât în grupul de tip SLCH (SLCH-24.33333 puncte, tradițional-10.04762 puncte) (Anexa 21).

6.3.3. Progresele înregistrate de vorbitorii de L1 ebraică din grupul SLCH/tradițional

Rezultatele, cu toate acestea, au fost deosebit de interesante atunci când a fost adăugată variabila suplimentară a limbii materne (L1) în testul-T care anterior a comparat mediile notelor nedeazăvăluite. Comparația a arătat că, în privința vorbitorilor de L1 ebraică, la momentul începerii cursului studenții din grupul SLCH cu L1 ebraica erau mai slabi (60.7500-SLCH vs. 62.000-tradițional). Incepând cu a doua notă nedeazăvăluită, însă, notele s-au menținut pe un trend ascendent în comparație cu grupul de tip obișnuit: a doua notă nedeazăvăluită (76.2500-SLCH vs. 62.200-tradițional), a treia notă nedeazăvăluită (83.7500-SLCH vs. 64.800-tradițional), a patra notă nedeazăvăluită (77.5000-SLCH vs 55.4000-tradițional) și nota la ultimul examen (82.2857-SLCH vs 63.333-tradițional) (Anexa 22).

Astfel, a existat un progres notabil de 21,5357 puncte dintre media inițială și finală (media primei note nedeazăvăluite a vorbitorilor de L1 ebraică din grupul SLCH 1 = 60.7500 în comparație cu media de la examenul final a vorbitorilor de L1 ebraică din grupul SLCH =

82.2857). Acest lucru este în contrast evident cu progresul grupului tradițional de vorbitori de L1 ebraică, acest progres fiind de numai 1,333 între mediile de la examenul inițial și de la cel final (media primei note nedezevăluite a vorbitorilor de L1 ebraică din grupul tradițional = 62.0000 în comparație cu media de la examenul final = 63.3333) (Anexa 22).

6.3.4. Progresele înregistrate de vorbitorii de L1 arabă din grupul SLCH/tradițional

În cazul studenților cu L1 araba, diferența a fost chiar mai relevantă. La prima notă nedezevăluită a vorbitorilor de L1 araba din grupul SLCH nivelul a fost semnificativ mai slab (33.800-SLCH vs 40.3158-tradițional), îmbunătățindu-se la a doua notă nedezevăluită (53.600-SLCH vs 40.8947-tradițional), dar scăzând la a treia și, apoi, la a patra notă nedezevăluită de la teste (46.200 - SLCH vs. 59.0526-tradițional) și (27.4667-SLCH vs 45.7895-tradițional), respectiv, urcând, în cele din urmă, în mod semnificativ la testul final (57.5714-SLCH vs 53.1111-tradițional). Astfel, în medie, îmbunătățirea competențelor de citire a textelor în EAP la vorbitorii de L1 arabă în cadrul grupului SLCH a fost dublă în raport cu progresul înregistrat în grupul tradițional (media progresului grupului tradițional 12,7942 puncte, în comparație cu 23,7714 de puncte în grupul SLCH) (Anexa 22).

Notarea tuturor studenților a fost efectuată în mod independent de către cercetător.

6.3.5. Rezultatele retestării longitudinale din cadrul experimentului SLCH: Un grup intermediar de SLCH EAP, comparativ cu celelalte trei grupuri de control

Diferența dintre media de la examenul final al grupului SLCH și media celorlate trei grupuri SLCH de nivel intermediar EAP a fost de 7,6 puncte în favoarea grupului SLCH (media la examenul final al grupului SLCH = 61.8571 (SD = 15.28491) în comparație cu grupul obișnuit, unde media la examenul final = 54.2571 (SD = 13.08197)). Așa cum am menționat anterior, cele trei grupuri au fost alese pe baza asemănării compoziției lor demografice. Cu toate acestea, în ceea ce privește diferența de cunoștințe, s-a remarcat un decalaj de aproape 8 puncte la examenul final, în comparație cu toate cele trei grupuri, acest decalaj putând fi explicat printr-un nivel superior de competență EAP al grupului SLCH. Un sondaj privind satisfacția administrat de colegiu și cu totul independent de cercetător a indicat un punctaj de 4.85 din 5 pentru cursul din cadrul experimentului SLCH (pe o scară de la 1-5, cinci fiind cea mai mare notă), în pofida caracterului obligatoriu al cursurilor EAP. De fapt, factorul motivațional este extrem de problematic în EAP și aceasta se datorează parțial caracterului obligatoriu al cursurilor (Anexa 23).

6.4. Partea a patra

Un sentiment auto-raportat de îmbunătățire a competenței în limba engleză

Rezultatele calitative bazate pe zece interviuri semi-structurate cu participanții la experimentul SLCH au semnalat că una dintre temele majore reprezintă motivarea. În general, aspectele indicate de către studenții SLCH au constat în sentimentul auto-raportat de îmbunătățire a competenței în limba engleză, o capacitate sporită de a face deducții și conexiuni logice, precum și o capacitate sporită de a activa sensul în context și de a citi pentru a identifica ideea principală. Relația dintre dezvoltarea cunoștințelor SLCH și capacitatea de a înțelege scopul cercetării și de a depăși decalajul de cunoștințe au fost, de asemenea, menționată printre factorii pozitivi. Instrumentele metodologice care au fost percepute ca având un rol esențial în îmbunătățirea competențelor de înțelegere a textului citit au fost organizarea tematică a textelor, precum și instrucțiunile explicite privind referințele SLCH prezente în articolele studiate. Lipsa, parțialitatea sau natura eronată a cunoștințelor SLCH au fost indicate drept cei mai importanți factori nefavorabili dezvoltării competențelor de înțelegere a textului citit în EAP.

Efectele negative ale tradiționalului decalaj conținut-formă

Grupul auto-selectat de persoane intervievate a raportat în mod repetat că regretă puternic decalajul tradițional dintre conținut și formă în EAP. Potrivit acestora, repetarea aceluiași competențe de descifrare a cuvintelor și a textelor la liceu și, apoi, la colegiu conferă o imagine negativă studierii EAP. Toți participanții s-au confruntat anterior o metodă mai tradițională în cadrul cursurilor de EAP. Ei tind să prefere ferm experiența SLCH în special ca urmare a repetării tematice și edificării de cunoștințe generale pe care au regretat că nu le-au dobândit anterior. Engleza în general și EAP în special au devenit astfel numai un mod de exersare a competențelor generice de deciptare a textelor, dar lipsește de fapt instrumentul de dezvoltare reală a competențelor de citire și de edificare a cunoașterii despre cuvinte și despre lume.

În plus, repetarea tematică și acumularea progresivă de cunoștințe a fost răsplătită cu un mai mare sentiment de corectitudine, cu o creștere substanțială a încrederii cursanților și cu capacitatea de „a-și forma o opinie” și de a se simți „informați”. Studenții au raportat că astfel de sentimente le-au sporit motivația generală de a studia EAP și le-au diminuat anxietatea față de limba engleză ca limbă străină. Mai mulți studenți au menționat o modificare substanțială a atitudinii lor anterioare, în principal negativă, față de limba engleză.

Utilizarea ebraicii ca mediator de conținut

Utilizarea frecventă a limbii ebraice ca mediator de conținut a fost raportată ca un alt factor care sporește motivația și încrederea. Acest lucru a fost valabil și pentru vorbitorii de arabă și pentru cei de ebraică. În plus, potrivit vorbitorilor de arabă ca L1, furnizarea de explicații atât în ebraică, cât și în engleză a contribuit esențial la rezolvarea unora dintre problemele generate de situația diglosică a arabei literare și a limbilor vorbite, precum și a unor probleme socio-culturale și economice cu care se confruntă acest sector.

(Întrucât corpul de interviuri transcrise, traduse și codificate tematic a fost prea voluminos, pentru comoditate el nu fost atașat la acest rezumat extins. Vă rugăm să consultați corpul integral al tezei de doctorat).

Referințe identificate ca fiind descoperite pentru prima dată în timpul experimentului SLCH

Printre termenii auto-raportați ca fiind necunoscuți înaintea cursului SLCH, au fost menționate următoarele noțiuni: multiculturalismul, transport în masă, imigrarea în masă, lumea occidentală, națiune, globalizare, încălzirea globală, comerț liber, intervenția guvernului, ONG-uri, democratizarea și revoluția industrială, pentru a numi doar câteva.

În conformitate cu principiile de generalizare și transferabilitate a datelor, natura calitativă a acestor atitudini auto-raportate a trebuit să fie re-confirmată la nivel cantitativ, pe scară largă, pentru a face posibilă introducerea conținutului SLCH în studiile de EAP.

6.5. Partea a cincea

6.5.1. Constatările pe scară largă desprinse din chestionar

6.5.1.1. Secțiunea I: Tipul și frecvența termenilor identificați

Graficul de mai jos rezumă termenii care au fost subliniați de către participanți ca fiind încă neclari, necunoscuți sau înțeleși greșit în contextul fragmentului de text - în pofida utilizării dicționarului electronic. Aceste rezultate se bazează pe secțiunea unu, întrebarea A, din chestionarul pe scară largă.

Tabelul 1: Termenii identificați ca fiind neclari de către studenți

Cuvântul	N	%	Cuvântul	N	%	Cuvântul	N	%
regimuri	42	39,6	democrație	20	18,9	biserică	9	8,5

Guvernul nostru și-a aplecat atenția către	35	33,3	Caracteristicile importante ale timpului	19	17,9	secular	9	8,5
agnostic	30	28,6	O ciudățenie	18	17,1	Separarea dintre legislația religioasă și cea laică	8	7,5
agricultură	30	28,3	Conducere autoritară	18	17	fenomen	6	5,7
omogen	28	26,4	industrie	17	16,2	ideologie	5	4,8
tolerant	27	25,5	constituții	17	16	guvern	5	4,8
de obicei	25	23,6	Dușmani de moarte	15	14,3	religios	5	4,7
Confirmarea secolului trecut	24	22,6	Cele mai vechi democrații	15	14,2	Guvern național	3	2,9
genocid	24	22,6	Crimă în masă	14	13,2	fanatici	3	2,9
oligarhie	22	20,8	consens	12	11,3	libertate	3	2,8
Se bazează pe consimțământul populației	21	20,2	oprimare	10	9,5	voturi	2	1,9

6.5.1.2. Secțiunea a doua: Înțelegerea globală vs. întrebările SLCH

O asemănare surprinzătoare a apărut la nivelul rezultatelor relevante pentru numărul de răspunsuri corecte și limba maternă a vorbitorului. Pentru a testa relația dintre limba maternă (L1 ebraică/L1 arabă) și numărul de răspunsuri corecte, a fost realizat un test Chi - pătrat, identificându-se o corelație semnificativă din punct de vedere statistic între variabile ($X^2_{(1)} = 19.736$, $\Phi = 0.429$, $p=0.000 < 0.05$). Din tabel se poate vedea că 73,2% din vorbitorii nativi de ebraică au reușit să răspundă corect la cel puțin cinci sau mai puține întrebări, în comparație cu 100% răspunsuri incorecte date de vorbitorii nativi de arabă (Tabelul 16).

În plus, în scopul de a testa relația dintre capacitatea de a răspunde la întrebarea privind înțelegerea globală și numărul de întrebări la care s-a răspuns corect (cinci sau mai puține întrebări la care s-a răspuns corect / și șase sau mai multe întrebări la care s-a răspuns corect) a fost aplicat un test Chi - pătrat, identificându-se o corelație semnificativă statistic între variabilele ($X^2_{(1)} = 16.997$, $\Phi = 0.406$, $p=0.000 < 0.05$) (Tabelul 17).

Tabelul arată că cei care nu au reușit să identifice scopul cercetării corect - răspunzând la întrebarea unu din secțiunea a doua - 92.7 %, nu au reușit să răspundă corect nici la șase sau mai multe întrebări în general. Cu toate acestea, dintre cei care au reușit să răspundă corect la

întrebarea relevantă pentru scopul cercetării, 57% au reușit să răspundă la șase sau mai multe întrebări (Tabelul 17).

6.5.1.3. Secțiunea a treia SLCH

Acest tabel reprezintă distribuția răspunsurilor pentru ancheta referitoare la SLCH și L1.

Tabelul nr. 4: Nivelul dorinței de integrare a studiilor SLCH

		Frecvență	Procente valabile
Ați spune că o propoziție în limba engleză poate fi corect înțeleasă dacă SLCH sunt necunoscute sau prost înțelese?: DA / NU	Nr.	82	79,6
	Da	21	20,4
Ați spune că un paragraf în limba engleză poate fi corect înțeles dacă SLCH sunt necunoscute sau prost înțelese?: DA / NU	Nr.	63	61,8
	Da	39	38,2
Ați spune că principala idee dintr-un text sau scopul cercetării dintr-un articol academic în limba engleză pot fi corect înțelese dacă SLCH sunt necunoscute sau prost înțelese?: DA / NU	Nr.	65	63,1
	Da	37	36,9
Este posibil să găsești o traducere și/sau o explicație satisfăcătoare pentru SLCH în dicționar sau în dicționarul electronic? DA / NU	Nr.	86	82,7
	Da	17	17,3
Înțelegeți întotdeauna legătura dintre anumite SLCH și motivul pentru care le menționează autorul?	Nu, nu înțeleg întotdeauna.	96	93,2
	Da, înțeleg întotdeauna	7	6,8
Vă rog să evaluați importanța înțelegerii și cunoașterii prealabile a SLCH pentru înțelegerea corectă a unui articol academic în limba engleză.	neimportantă	14	13,7
	foarte importantă	88	86,3
În timpul studiilor EAP, s-a acordat vreo atenție SLCH și ați primit explicații? DA / NU	Nr.	68	66,7
	Da	34	33,3
V-ar plăcea să li se acorde mai multă atenție și să fie explicate, menționate și discutate în clasă, la toate nivelurile programului de EAP? Credeți că aceasta va îmbunătăți înțelegerea de către dvs. a limbii engleze? DA / NU	Nr.	13	12,7
	Da	89	87,3
Credeți ca ar fi util dacă SLCH ar fi traduse și explicate sistematic în ebraică? DA / NU	Nr.	9	9,3
	Da	88	90,7
Credeți ca ar fi util dacă SLCH ar fi traduse și explicate sistematic în araba literară? DA / NU	Nr.	14	19,4
	Da	58	80,6

Procentul de participanți cu L1 ebraică care au afirmat că sunt convinși într-adevăr că explicarea și traducerea sistematică a SLCH în ebraică i-ar ajuta la înțelegerea limbii engleze și la dezvoltarea competențelor de citire în EAP a fost de 97,3%. În plus, 86,4% dintre vorbitorii de arabă L1 au afirmat că ei simt că o traducere și explicare sistematică a SLCH în ebraică ar fi benefice pentru înțelegerea limbii engleze și dezvoltarea competențelor de citire

în EAP, numai 80,3% dintre vorbitorii de arabă L1 recunoscând că ar fi benefică traducerea în araba literară. Acest lucru este în contrast evident cu vorbitorii de L1 ebraică. 97,3% dintre ei recunosc că utilizarea limbii lor materne pare a fi un vehicul important pentru îmbunătățirea nivelului lor de cunoștințe SLCH și dezvoltarea competențelor de citire în EAP.

6.6. Partea a șasea

6.6.1. Rezultatele chestionarelor administrate profesorilor de EAP

Așa cum am menționat în capitolul privind procedura de cercetare, cinci din cei 21 de profesori de EAP au convenit să completeze chestionarele privind atitudinile lor în raport cu predarea EAP. În principal, ei au identificat experiența de predare a EAP ca fiind plăcută atunci când ea reflectă preocuparea instructorilor privind capacitatea studenților de a progresa și motivarea studenților. Ocurențele care au semnalat ca fiind neplăcută experiența de predare a EAP au făcut și ele referire la motivația studenților, la capacitatea lor de a progresa și, în consecință, la nivelurile materialelor și cerințelor de la curs. Majoritatea profesorilor de EAP au raportat că au fost deosebit de frustrați pe motiv că elevii mai slabi nu au fost dispuși să depună un efort suficient. Elevii cu un nivel scăzut de cunoștințe generale au fost, de asemenea, menționați ca reprezentând una dintre principalele surse de frustrare pentru profesor. Tema tradițională “scopul instructorului de EAP nu este acela de a se referi la conținut” și că profesorii nu ar fi dispuși să „lase (referințele și explicațiile de conținut) să ia locul practicilor lor de predare a EAP”, precum și „nu putem face mai mult” au fost adiacente unei anumite precauții de a integra referințe la conținut. În plus, unii dintre profesori încearcă să remedieze lacunele generale de cunoaștere înainte de citirea unui articol academic, dar cele mai multe dintre eforturile raportate sunt destul de sporadice. Examinând interviurile în profunzime cu profesorii și analizând conținutul chestionarelor, ne dăm seama că profesorii de EAP ar fi dispuși să îmbrățișeze mai mult predarea pe bază de conținuturi, cu condiția să li se furnizeze instrumentele metodologice și materialele corecte.

7. CONCLUZII ȘI RECOMANDĂRI

Pe baza rezultatelor acestei cercetări și în concordanță cu literatura de specialitate, este posibil să afirmăm că schemele de conținut și cele lingvistice interacționează constant. Premisa noastră este că nu putem și nu trebuie să separăm cunoașterea lumii și a fenomenelor lingvistice care se referă la această lume în limba engleză. Astfel, accentul tradițional pe aspectele structurale și formale ale instruirii în EAP este învechit și dăunează într-o oarecare

măsură atât cursantului EFL EAP, cât și profesorului de EAP. S-a demonstrat în mod repetat că ambele niveluri de competență, precum și nivelul de motivație al cursanților EAP au scăzut atunci când experimentul SLCH a încercat să rezolve decalajul tradițional între conținut și formă în EAP. Manualele tradiționale de EAP EFL oferă ample exerciții pentru dezvoltarea competențelor de descifrare a textelor și cuvintelor. Ele par, de asemenea, să piardă o mulțime de timp încercând să transmită competențe de ordin superior, cum ar fi înțelegerea ideii principale sau inferența, pur și simplu spunându-le studenților să facă acest lucru. Cu toate acestea, instruirea formală a acestor aptitudini s-a dovedit a fi eficientă doar pe un anumit nivel. Aceste eforturi conștiente nu pot înlocui automatismul proceselor cognitive care generează o imagine mentală în mintea cititorului, cu condiția să existe scheme adecvate de conținut și scheme lingvistice care să le materializeze. Astfel, chiar și atunci când sunt instruiți în mod repetat să deducă, să recunoască termeni de referință sau să evidențieze conectori de comparație și contrast, dacă studenții nu pot aplica aceste competențe schematice formal-textuale la o matrice mentală care să aibă sens, atunci instruirea repetată generează exclusiv frustrare.

Frustrarea, furia, lipsa de motivație și uneori chiar și sentimentul de discriminare nu trebuie să fie ignorate în educație în general și în predarea limbilor străine în special. Relația dintre nivelurile ridicate de motivare și reușita educațională a fost bine documentată. În plus, pentru a umple decalajul dintre premisa cunoștințelor împărtășite de autor sau cercetător și schema conținuturilor lingvistice ale cursantului EFL EAP, repetarea tematică focalizată, precum și instrucțiunile privind aspectele denotaționale și conotaționale ale celor trei categorii de SCLH trebuie introduse în manualele tradiționale de EAP. Recunoașterea acestor termeni sau explicarea lor nu este facilă. Aceasta trebuie să fie făcută de către profesioniști calificați cum ar fi: filologii sau istoricii culturii. Este recomandabil să se utilizeze limba maternă în scopul de a prevedea medierea schemelor de conținut. În contextul israelian, ar fi recomandabil să se utilizeze și araba literară și ebraica, cu o preferință pentru cea din urmă chiar și la vorbitorii de arabă L1. Acest lucru trebuie făcut și pentru coerență și dezvoltarea progresivă a vocabularului EFL. Întrucât subiectele tematice care apar în mod tradițional în examenele de testare a competențelor de citire în EAP de multe ori par să se concentreze pe o gamă destul de previzibilă de teme, acestea pot fi predate, prin urmare, în unitățile tematice cu niveluri de vocabular care progesează treptat de la un nivel de competență EAP la altul. Într-adevăr, familiarizarea în prealabil cu un subiect în EFL îmbunătățește foarte mult nu numai nivelul de motivație, dar și capacitatea de a achiziționa un conținut nou și o schemă lingvistică nouă,

depășind astfel efectul Matthew. Cititorii nu trebuie să fie familiarizați cu toate referințele SLCH dintr-un anumit articol. Cu toate acestea, s-a dovedit că înțelegerea a cel puțin 60 % din referințe afectează serios înțelegerea sensului global al textului citit în EFL. Nu în cele din urmă, depășirea decalajului conținut-formă în studiul EFL EAP, va duce la o depășire a decalajului dintre recomandările furnizate de amplele cercetări de ordin teoretic privind competențele de citire în EFL EAP și practica de predare reală.

În plus, în ceea ce privește educația generației viitoare de profesori de EFL, este recomandat ca această conștientizare a SCLH și predarea acestor conținuturi să devină mai sistematică și mai extinsă. Pentru a evita reprezentările culturale stereotipe sau anecdotice, un manual axat pe fenomenele istorice, culturale și politice ale lumii anglofone este foarte recomandat. Dacă aceste manuale există la nivelul educației superioare în străinătate, ele nu există în prezent pe piața israeliană. Este timpul să profităm la maximum de timpul petrecut în școală de studenții din instituțiile de formare a profesorilor EFL sau în cele de predare a EAP EFL în general. Acest lucru este valabil și pentru clasele eterogene, multiculturale EFL EAP din Israel și din străinătate. Schemele cognitive SLCH trebuie să fie luate în serios și într-o școală de limbi din Londra - pregătirea studenților pentru examenul IELTS - și în partea de nord a Israelului - pregătirea studenților pentru a trece nivelurile de exceptare privind competențele de citire în EAP. Este timpul să nu mai trebuiască să decidem că un articol este dificil “din cauza limbii engleze sau din cauza cunoștințelor generale necesare”. În schimb, atât instructorii de EAP cât și profesorii stagiați de EFL trebuie să aibă acces la materiale profesionale și specializate care nu separă conținutul de formă și care construiesc, totodată, cunoașterea despre lume și cuvinte, sporind motivația și interesul cursanților. Limitările prezentei cercetări includ faptul că acest studiu a fost efectuat în partea de nord a Israelului, deci ar fi foarte recomandat să se fie retestate premisele acesteia și în alte părți ale țării și în străinătate. Crearea de materiale EAP cu instrumente metodologice clare și ușor implementabile, combinând acumularea progresivă de cunoștințe de conținut și vocabular și consolidarea schemelor structurale și formale este, evident, foarte puternic recomandat. Din fericire, anumite colegii academice cărora le-au fost expuse rezultatele prezentei cercetări și ecourile motivaționale provenind de la studenții implicați în experimentul SLCH în partea de nord a Israelului au decis punerea în aplicare a unora dintre premisele axate pe conținut în programele lor de EAP.

8. Bibliografie

Adams, R., Fujii, A., Mackey, A. (2005) Research methodology: Qualitative research. In Sanz C., *Mind and Context in Adult Second Language Acquisition: Methods, Theory and Practice* (p.86). Washington, DC: Georgetown University Press.

Anderson, R., C., Pearson, D., P., (1988). A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. In Carrell, P. L., Devine, J., Eskey, D. E., eds., 1988. *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: Cambridge University Press.

Broughton, G., Brumfit, C., Flavell, R., Hill, P., Pincas, A. (1980) *Teaching English as a Foreign Language*. New York: Routledge.

Byram, M. (Ed.). (2000) *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London: Routledge. Accesat pe site-ul <http://www.questia.com>

Carrell, P.L., Eisterhold, J.C. (1988) Schema Theory and ESL Reading Pedagogy. A source of information. În Carrell, P. L., Devine, J., Eskey, D. E., eds., 1988. *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: Cambridge University Press.

Creswell, J.W., Tashakkori, A., Jensen, K., Shapley, K. (2003) Teaching mixed methods research: Practice Dilemmas and Challenges. A source of information. În Tashakkori, A., Teddlie, C., eds. 2003 *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Goodman, K. S. (1967) Reading: a psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist*.6. pp.126-135.

Grabe, W. (1988) Reassessing the term interactive. A source of information. În Carrell, P. L., Devine, J., Eskey, D. E., eds., 1988. *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: Cambridge University Press.

Harmer, J. (2006) *The Practice of English Language Teaching*. Harlow: Pearson Education Limited.

Hart, B., & Risley, T.R. (1995) Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children. Baltimore, Md.: Paul H. Brookes Publishing Co.

Hirsch, Jr., E.D. (2003) Reading Comprehension Requires Knowledge—of Words and the World: Scientific Insights into the Fourth-Grade Slump and the Nation's Stagnant Comprehension Scores. *American Educator*, 27(1). Accesat la 3 aprilie 2013: <http://www.aft.org/newspubs/periodicals/ae/spring2003/index.cfm>

Horn, E. (1937) *Methods of instruction in the social studies*. New York: Scribners.

- Ibrahim, R., Aharon-Peretz, J. (2005) 'Is Literary Arabic a Second Language for Native Arabic Speakers? : Evidence from Semantic Priming Study', *Journal of Psycholinguistic Research*. [accesibil la adresa
http://www.researchgate.net/profile/Raphiq_Ibrahim/publication/7774340_Is_literary_Arabic_a_second_language_for_native_Arab_speakers_Evidence_from_semantic_priming_study/inks/00b7d51dbc377592f0000000.pdf]. [Accesat la 01.06.15]
- Johnson, B. (1990) Philology: What Is at Stake? În J. Ziolkowski (Ed.), *On Philology* (pp. 26-29). University Park, PA: Pennsylvania State University Press. Accesat pe site-ul <http://www.questia.com>
- McClelland, J., Rumelhart, D. (1981) An interactive activation model of the effect of context in perception. *Psychological Review*. 88. p. 375-407.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. (1994) *Qualitative Data Analysis (2d ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Newman, I., Benz, C.R. (1998) *Qualitative-Quantitative Research Methodology: Exploring the Interactive Continuum*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Nuttall, C. (1987) *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. London: Heinemann Educational Books.
- Orasanu, J. (1986) *Reading Comprehension: From Research to Practice*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Penney, M. (1986) Introduction: Comprehension Theory and How It Grew. A source of information. În Orasanu, J., ed., 1986. *Reading Comprehension: From Research to Practice*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rampton, M. (1990) Displacing the native speaker: expertise, affiliation and inheritance. *ELT Journal*. 44/2.
- Rogers, J. (1997) *Adults Learning*. Buckingham: The Open University Press.
- Sanz, C. (2005) *Mind and Context in Adult Second Language Acquisition: Methods, Theory and Practice*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Saussure, F. (1959) *A Course in General Linguistics*. Charles Bally and Albert Sechehaye, ed. Wade Baskin translations. New-York: Philosophical Library.
- Stanovich, K.E. (1986) Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, (pp. 360-407).

Stanovitch, K. (1980) Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*. 16. pp.32-71.

Stanovitch, K. (1984) The interactive compensatory model of reading: a confluence of developmental, experimental and educational psychology. *Remedial and Special Education*. 5. PP.11-19.

UNESCO (2010) The Social and Economic Impact of Illiteracy. (pdf) UNESCO. Accesibil la adresat: <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001905/190571E.pdf>. (Accesat la data de 31.05.2016).

Valach, L., Young R. A., Lynam M. J. (2002) *Action Theory: A Primer for Applied Research in the Social-Sciences*. Westport, CT: Praeger.

Webografie:

1. Education.gov.il 2012

Websituri utilizate:

1. <http://www.haaretz.com/israel-news/premium-1.720863> [Accesat la data de 04/06/2016]

2. www.che.org.il [Accesat la data de 04/06/2016]

3. www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_en.asp [Accesat la data de 04/06/2016]

4. <https://www.nite.org.il/index.php/en/tests/amir.html> [Accesat la data de 15/03/2015]

5. <http://vof.paris-sorbonne.fr/fr/index/bi-licence-XD/arts-lettres-langues-ALL/bi-licence-lettres-modernes-llcer-anglais-program-llmo1-217.html>