



**Universitatea Babeș-Bolyai din Cluj-Napoca**  
**Școala Doctorală a Facultății de Litere**

**Impactul EFL (limbii engleze ca limbă străină)**  
**asupra educației superioare**

Care este impactul programelor de intervenție direcționate către îmbunătățirea competențelor lingvistice asupra percepției și atitudinii elevilor de liceu cu rezultate sub medie cu privire la educația superioară și autoeficacitate?

-Rezumat al tezei de doctorat-

Coordonator: Prof. univ. dr. Ștefan Oltean

Student doctorand: Efrat Weinberger

2019

## Cuprins

<b>ABSTRACT</b>	<b>1</b>
<b>1. INTRODUCERE</b>	<b>2</b>
1.1 Nevoia de cunoștințe în domeniu	4
1.2 Obiectivele cercetării	4
1.3 Întrebările de cercetare	4
1.4 Cuvinte cheie:	5
<b>2. LITERATURA DE SPECIALITATE</b>	<b>5</b>
2.1 Sistemul de educație din Israel	5
<b>TABELUL 2.1: LISTA OBIECTIVELOR PENTRU CLASELE MABAR/ETGAR</b>	<b>7</b>
2.2 Impactul școlilor și statutului socio-economic asupra succesului academic	8
2.3 Învățarea unei limbi străine și succesul academic	8
<u>2.3.1 Învățarea unei limbi străine</u>	9
<u>2.3.2.a Limba ebraică</u>	10
<u>2.3.2.b Limba engleză</u>	11
<u>2.3.3 Metode de predare a limbii engleze ca limbă străină</u>	11
<b>3. METODOLOGIE ȘI METODE</b>	<b>14</b>
3.1 Planul cercetării	16
3.2 Instrumente de cercetare	18
<u>3.2.1 Chestionarele</u>	18
<u>3.2.2 Interviurile</u>	20
3.3 Validitate și credibilitate	21
<u>3.3.1 Triangulația</u>	21
<u>3.3.2 Eșantionarea</u>	22
<u>3.3.3 Generalizarea</u>	22
<u>3.3.4 Obiectivitatea și perspectiva cercetătorului</u>	22
3.4 Considerații de natură etică	23
<b>REZULTATE</b>	<b>23</b>

<b>4.1 Partea I: Analiza calitativă a rezultatelor – Studiul de caz</b>	<b>23</b>
<b>4.2 Partea a doua: Analiza cantitativă a rezultatelor</b>	<b>26</b>
4.2.1 Date generale:	27
4.2.2 Eficacitatea programelor de intervenție:	27
4.2.3 Impactul EFL cu 4/5 unități	28
4.2.4 Percepția anterioară asupra studiilor superioare și EFL	28
<b>4.3 Partea a treia – Analiza calitativă a rezultatelor</b>	<b>28</b>
4.3.1 Rezultatele pentru întrebarea nr. 3A	29
4.3.2 Rezultate pentru întrebarea nr. 3B	29
<b>5. CONCLUZII ȘI SUGESTII</b>	<b>30</b>
<b>BIBLIOGRAFIE</b>	<b>35</b>
<b>TABELE:</b>	
Tabelul 2.1: Lista obiectivelor claselor MABAR/ETGAR -----	7
<b>Tabelul 3.1. Planul cercetării-----</b>	<b>13</b>
<b>DIAGrame:</b>	
Diagrama 4.1 Elevi cu performanțe slabe-----	24

## **ABSTRACT**

Prezenta cercetare examinează corelația între îmbunătățirea competențelor în limba engleză ca limbă străină (EFL) în rândul liceenilor cu rezultate sub medie și tranziția acestora către învățământul superior. Cercetarea investighează metodele lingvistice pragmatice care îmbunătățesc nivelul EFL la elevii cu performanțe slabe și impactul acestora asupra vieții lor de adult. Literatura de specialitate demonstrează că importanța învățării unei limbi străine (Armstrong & Rogers, 1997) și numărul în creștere al elevilor cu performanțe slabe din sistemul de educație (The Central Bureau of Statistics, 2018) indică necesitatea introducerii unui număr tot mai mare de programe de intervenție care să îmbunătățească nivelul studiilor EFL în rândul elevilor cu performanțe scăzute.

Urmărind perspectiva metodelor mixte, am conceput o cercetare formată din trei părți pentru a examina nu numai eficiența acestor programe în promovarea elevilor cu performanțe scăzute către educația superioară, dar și percepția pe care aceștia o au asupra propriei lor eficiențe academice. Rămâne, totuși, centrală nevoia unei bune înțelegeri a dimensiunii lingvistice a celor mai recomandate abordări și metode de predare a unei limbi străine elevilor cu performanțe scăzute. Rezultatele acestui studiu au condus la trei concluzii fără echivoc. În primul rând, prin intermediul interviurilor bazate pe studiul de caz am conceput un set de instrumente pentru profesorii EFL care lucrează cu elevi cu performanțe scăzute și un apel către factorii decizionali în vederea furnizării de sprijin direct către clasele aflate sub supraveghere. Acest tip de sprijin trebuie să includă stabilirea unei comunități școlare de profesori ai elevilor cu performanțe scăzute, susținuți de consilieri care să lucreze constant și în manieră profesionistă în vederea dezvoltării și creșterii motivației în rândul EPS în general și în vederea încurajării conștientizării sociolingvistice în rândul profesorilor și elevilor, în particular. În al doilea rând, pe baza unui plan conceput ex-post facto, s-au distribuit chestionare unui număr de 162 tineri de ambele sexe, după care s-a aplicat ulterior metoda triangulației prin interviuarea a treisprezece participanți. Din rezultatele obținute din chestionare și interviuri putem concluziona că deși corelația între nivelul EFL și înscrierea în învățământul superior a fost respinsă, influența EFL asupra autoeficienței academice a absolvenților a fost semnificativă. Astfel, programele de intervenție menite să îmbunătățească competențele EFL în rândul EPS

sunt extrem de importantă și ar trebui dezvoltate și extinse în mai multe comunități din Israel, precum și în școli din alte țări unde există elevi cu performanțe scăzute.

Nu în ultimul rând, prezentul studiu a calculat pentru prima dată un procent de 74,2% de elevi cu performanțe slabe care se înscriu în învățământul superior. Acest aspect indică necesitatea unei investigații la nivel național care să arate cifrele complete ale elevilor cu performanțe scăzute care se înscriu în învățământul superior.

## **1. INTRODUCERE**

În lumea bazată pe tehnologie a secolului XXI, importanța educației superioare, a obținerii unei diplome de la o instituție academică recunoscută, de la un colegiu sau de la o universitate, este unanim recunoscută. Pentru a deveni un membru eficient al societății adulte și a accede la o carieră bine cotată nu mai este în zilele noastre suficient să fii absolvent de liceu (Bailey and Karp, 2003).

O condiție prealabilă pentru studiile academice o reprezintă diploma de absolvire a liceului (numită în Israel BAGRUT). Deși un mare număr de elevi fac față cu succes cerințelor exigente ale examinării finale, care le deschide calea către învățământul superior, un număr semnificativ de elevi nu reușesc să atingă acest obiectiv și rămân literalmente în urmă, neavând posibilitatea să se înscrie la studii academice. Aceștia din urmă intră în categoria elevilor cu performanțe slabe (EPS) și reprezintă un motiv de îngrijorare major pentru toate sistemele educaționale, peste tot în lume (Shepp Battle, 2002).

Acest fenomen este în continuă creștere de la implementarea actului legislativ "No Child Left Behind/Niciun copil lăsat în urmă" (NCLB) din 2001 inițiat de președintele G. Bush în Statele Unite. Actul NCLB se baza pe o serie de măsuri menite să îmbunătățească performanțele elevilor și să responsabilizeze școlile de stat în privința progresului înregistrat de elevi (Act, N. C. L. B. 2002). Fiecare stat și-a dezvoltat propriile politici și propriile programe speciale de intervenție pentru a promova EPS, în funcție de cerințele instituțiilor academice și ale examenelor de absolvire a studiilor liceale, având ca scop inițial menținerea tinerilor în sistemul educațional timp de 12 ani și în al doilea rând sprijinirea acestora în vederea promovării cu succes examenelor finale care să le confere o diplomă și accesul la universități.

Aceste măsuri, care au reprezentat schimbări majore în peisajul educațional al Statelor Unite, au fost adoptate în iulie 2007 și de către Israel, atunci când Legea privind obligativitatea educației de la nivel de grădiniță până la clasa a 10-a a extins obligativitatea, incluzând clasele a 11-a și a 12-a (Legea privind Educația Obligatorie, 2007). Ca și consecință a schimbării populației școlilor, a mediilor și nevoilor diferite ale elevilor, au fost dezvoltate și implementate în sistemul educațional din Israel o serie de programe de intervenție, unele finanțate de Ministerul Educației din Israel, aripa Shahaar, altele finanțate prin intermediul donațiilor speciale, toate acestea fiind menite reducerii discrepanțelor între elevii cu performanțe bune și cei cu performanțe slabe.

Mai mult decât atât, în liceele israeliene elevii au libertatea de a alege gradul de dificultate al fiecărei materii (de la 1 la 5); pentru admiterea la orice instituție de învățământ superior se cer minimum 4 puncte la engleză (Ministerul Educației, Israel, 2013). Astfel, engleza ca limbă străină, EFL, poate determina calitatea BAGRUT, și poate face diferența între elevii care au sau cei care nu au acces la instituțiile de învățământ superior.

Statisticile indică faptul că în 2009, deși 65,8% dintre elevii de liceu au obținut o diploma finală BAGRUT doar 48%, au obținut o diplomă BAGRUT care să le ofere acces la învățământul superior, și 58,4% și-au continuat studiile (CBS, 2017). În Statele Unite, 84,6% din cei care frecventează liceul primesc diploma, însă procentajul celor care se înscriu în învățământul superior a fost de doar 69% în 2008, a scăzut la 66% în 2013 și nu s-a mai modificat până în 2017 (Centrul Național de Statistică a Educației, 2019).

Cum au fost EPS afectați de aceste programe? S-a produs vreo schimbare în atitudinea elevilor cu privire la continuarea studiilor și propria eficacitate academică? EPS care reușesc să treacă această barieră și să obțină acces la colegiu, se înscriu efectiv la studii post-liceale? Simt acești elevi că programele de intervenție le-au furnizat instrumentele și abilitățile necesare pentru a face față cerințelor studiilor post-liceale?

Prezenta cercetare a fost concepută pentru a oferi răspuns la toate aceste întrebări. În primul rând, o trecere în revistă a literaturii de specialitate prezintă atât sistemul

educațional israelian cât și implicațiile sociolingvistice ale predării unei limbi străine. Se prezintă apoi structura metodologică a acestui studiu bazat pe metode mixte, urmată de rezultate și recomandări care punctează semnificația majoră a programelor de intervenție pentru EPS în ceea ce privește creșterea eficienței academice a acestora. În plus, se recomandă inovarea în cadrul comunităților de profesori ai EPS și se stabilește un set de instrumente pentru profesorii de EFL ai EPS. În final, se recomandă direcții viitoare de cercetare care să examineze procentul elevilor din clasele MABAR/ETGAR care candidează pentru înscrierea în învățământul superior și să compare aceste procente cu rezultatul prezentului studiu. Sperăm ca aceste demersuri să acopere lipsa de informații din domeniu, pe care o vom discuta în continuare, dar și informațiile lipsă de pe lista obiectivelor programelor de intervenție.

### **1.1 Nevoia de cunoștințe în domeniu**

Factorii decidenți investesc numeroase resurse în programele de intervenție specială și de creștere a calității pentru EPS. Este astfel de neînțeles faptul că impactul pe termen lung al acestor programe nu este analizat. Mai mult, un set bine structurat de instrumente care să îmbunătățească abilitățile EFL ale EPS ar fi foarte bine-venite pentru profesori, care au mare nevoie de îndrumare și sprijin.

### **1.2 Obiectivele cercetării**

Cele două obiective principale ale prezentei cercetări sunt:

- 1) Examinarea abordărilor și metodelor lingvistice și practice care îmbunătățesc competențele de limbă engleză ale EPS (partea I).
- 2) Evaluarea percepțiilor EPS cu privire la impactul programelor de intervenție asupra eficienței lor academice și atitudinii lor asupra învățământului superior (partea a II-a și a III-a).

### **1.3 Întrebările de cercetare**

Prezentul studiu își propune să răspundă la următoarele întrebări:

1. Care sunt implicațiile de natură lingvistică și metodele de predare a EFL pentru EPS?
2. Sunt programele de intervenție din licee percepute (de absolvenți și de profesori) ca eficiente în creșterea nivelului EFL?
3. a. Nivelul englezei studiate în liceu a constituit un factor care a determinat optarea pentru studii superioare?

b. A avut un impact asupra eficienței academice a elevului?

#### **1.4 Cuvinte cheie:**

Elevi cu performanțe scăzute (EPS); Limba engleză ca limbă străină (EFL); Metode lingvistice; îmbunătățirea competențelor lingvistice-achieving; Sociolingvistică; Motivație; Programe de intervenție; Învățământ superior; tranziția către învățământul superior; Comunitatea profesorilor; Set de instrumente; Predarea EFL; clase MABAR / ETGAR; elevi cu o bună capacitate de învățare a unei limbi străine; Auto-eficiență academică; BAGRUT; BAGRUT de înaltă calitate; Limbi străine; Impact pe termen lung.

## **2. LITERATURA DE SPECIALITATE**

La trecerea în revistă a literaturii de specialitate existente în domeniu care evidențiază teoriile utilizate în prezenta cercetare, am avut în vedere următoarele aspecte:

2.1. Sistemul de educație din Israel

2.2. Impactul școlii și al statutului socio-economic asupra rezultatelor și performanțelor școlare

2.3. Învățarea unei limbi străine și succesul academic

### **2.1 Sistemul de educație din Israel**

Ca urmare a schimbărilor implementate prin Legea Învățământului Obligatoriu (2007), numărul elevilor din învățământul gimnazial aproape s-a dublat în perioada 1995-2010 (CBS, 2016). Acest aspect a condus la rândul său la importante schimbări în ceea ce privește populația din școli, existând mai mulți elevi proveniți din medii diferite, cu diverse nevoi, și care nu au îndeplinit în mod necesar cerințele finale pentru BAGRUT.

Performanța slabă în școală s-a bucurat de o atenție deosebită în ultimii ani. Guvernele și-au concentrat politicile educaționale asupra îmbunătățirii standardelor din școli. Statisticile Centrului Național de Statistică a Educației din Israel (CBS, 2017) arată că peste 30% dintre elevii de liceu nu obțin o diplomă de BAGRUT, și mai mult de jumătate (54,4%) din numărul total de elevi care încearcă să obțină diploma de BAGRUT nu întrunesc scorul pentru BAGRUT de nivel superior, ceea ce înseamnă că nu au acces direct la colegiu sau universitate. Cine sunt elevii cu performanțe scăzute? De ce reprezintă aceștia un real motiv de îngrijorare pentru sistemul educațional?



Muir (2000), în studiul său dedicat elevilor cu performanțe slabe din ciclul gimnazial, îi definește pe aceștia referindu-se atât la elevi, cât și la profesori, ca fiind acei elevi străluciți cărora nici nu le place școala, și care nici nu se descurcă bine la școală. Institutul de Performanță și Motivație din New York (2003) pune accentul pe potențialul acestor elevi, susținând că EPS au capacitatea intelectuală și abilitățile academice de a atinge performanțe la un nivel mult mai înalt decât cel pe care îl ating în realitate.

Statisticile menționate mai sus și definițiile atribuite EPS indică fără echivoc că aproape jumătate dintre elevii de liceu ar putea fi incluși în categoria celor cu performanțe scăzute. Programele de intervenție existente, care au fost dezvoltate și implementate în sistemul educațional din Israel, devin astfel și mai importante. Toate programele de intervenție au ca scop acoperirea decalajului între elevii cu performanțe bune și cei cu performanțe slabe. Programele, finanțate de aripa Sachar a Ministerului Educației din Israel, prevăd clase speciale cu un număr mic de elevi (18-25 elevi) în cadrul sistemului de școlarizare, respectiv clasele MABAR și ETGAR (Ministerul Educației, 2019). Ministerul Educației mai finanțează și orele destinate îmbunătățirii performanțelor acestor elevi pentru a-i ajuta să răspundă cerințelor examenelor finale, având deplină încredere în potențialul și abilitatea lor de a încheia studiile cu succes.

O serie de cercetări efectuate (Roziner, Ratner, Raz, și Rosenbaum, 2012) au indicat că aceste clase speciale la care s-au aplicat programele de intervenție au îndeplinit cu succes primele trei obiective de pe lista programului:

Obiectiv	Rata de succes	
	MABAR	ETGAR
1.Prevenirea abandonului școlar și creșterea persistenței	99,4% (în 2017)	98,3% (în 2017)
2.Creșterea numărului de elevi care au dreptul la diploma BAGRUT	77,72% (în 2017)	54,96% (în 2017)
3. Creșterea numărului de elevi cu BAGRUT de înaltă calitate	50% din A/M (în 2015)	
4. Expunerea, asistarea și furnizarea de instrumente și oportunități pentru EPS pentru integrarea acestora în serviciul militar/național/civil, în diverse sectoare de	?	

activitate și în sistemul de învățământ superior

5. Dezvoltarea de instrumente care să ducă la creșterea motivației, auto-constientizării, eficienței academice și competenței emoționale	?
6. Dezvoltarea de metode de predare diferite pentru promovarea EPS	?
7. Dezvoltarea unui sentiment de apartenență socială și implicare a elevilor în comunitate	?

**Tabelul 2.1: Lista obiectivelor pentru clasele MABAR/ETGAR**

Obiectivele 4, 5 și 6 constituie obiectul prezentului studiu, așa cum se va arăta în următoarele secțiuni.

În Israel există trei cerințe pentru absolvenții de liceu care cresc probabilitatea accesului lor la învățământul superior: o diplomă de absolvire a liceului de înaltă calitate, un scor mare la examenul psihometric și un scor mare la examenul EFL BAGRUT (EBE/bacalaureat la limba engleză).

Deși notele obținute la matematică și limba engleză, ambele discipline obligatorii în programa de liceu din Israel, stabilesc de fapt criteriul de calitate al examenului BAGRUT (Ministerul Educației, Israel, 2013), doar în cazul EFL cerințele preliminare pentru admiterea la universități și colegii reprezintă nu mai puțin de 4/5 unități ale EFL. Astfel, EFL poate atât determina calitatea examenului BAGRUT, cât și diferenția între elevii cu și fără acces direct la colegiu sau universitate.

EFL este astfel un factor extrem de important. Engleza nu este numai *lingua franca* în prezent în lume – o limbă de comunicare pentru persoanele care nu au aceeași limbă maternă și nu împărtășesc o cultură națională comună (Jenkins, 2008) – ci reprezintă și o componentă a calității examenului final de BAGRUT (Ministerul Educației, Israel, 2013). Astfel, în sistemul școlar au fost implementate programe speciale de EFL, în special în clasele cu elevi cu performanțe scăzute. Aceste programe, conform ghidurilor și manualelor publicate de Ministerul Educației (Roziner, Ratnet, Raz și Rosenbaum, 2012), combină diferite metode de predare și didactice și un orar special adaptat unei programe special concepute pentru a răspunde nevoilor EPS.

Este clar că predarea EFL la nivel înalt are un rol semnificativ în viziunea factorilor decizionali. Cum este însă acest aspect reflectat în literatura de specialitate?

## **2.2 Impactul școlilor și statutului socio-economic asupra succesului academic**

Diverse studii indică faptul că educația în liceu este crucială în ceea ce privește tranziția elevului către învățământul superior (Walker, 2010, Mayya & Roff, 2004), iar performanța academică a elevului în timpul liceului este corelată cu activitățile inter pares/învățarea reciprocă și cele non-academice.

Cercetătorii au studiat implicațiile Statutului Socio-Economic (SSE) al familiei asupra performanțelor școlare ale elevilor. Michael Kieffer (2010), Sirin (2005), Reyn van Ewijk și Peter Slegers (2010), Soen & Davidovitch (2009), susțin că serviciile sociale limitate, violența, lipsa unui cămin și traficul de droguri sunt aspecte cu care elevii cu statut socio-economic precar se confruntă în plus față de situația familială și că nu doar statutul lor social-economic, ci toate aceste aspecte influențează performanța școlară. Autorii menționați concluzionează că nu există o legătură directă între nivelul SSE al unui elev și performanța școlară a acestuia, nici în timpul liceului și nici în timpul studiilor superioare. Toate lucrările de specialitate accentuează rolul deosebit de important al școlii în pregătirea absolvenților pentru învățământul superior și sugerează că școala are un impact semnificativ asupra tranziției elevilor către învățământul superior. Sistemul școlar este locul unde se inoculează schimbarea și unde fiecare participant primește șanse egale la învățământul superior, care permit mobilitatea în cadrul societății și asigură egalitatea de șanse.

Rolul învățării limbilor străine este, de asemenea, foarte semnificativ și clar stabilit, nu numai în ceea ce privește însușirea cunoștințelor lingvistice, de limbă engleză, în cazul pe care îl discutăm, ca mijloc de comunicare în lumea modernă, dar și din punctul de vedere al deschiderii și expansiunii abilităților cognitive și a competențelor de învățare ale elevilor.

## **2.3 Învățarea unei limbi străine și succesul academic**

Au fost efectuate numeroase studii cu privire la impactul învățării limbilor străine asupra succesului academic. Enumerăm doar câteva exemple: Armstrong și Rogers (1997), care susțin că învățarea unei limbi străine este corelată cu performanțele academice pe măsuri standard. Demont (2001) susține că există o corelație între învățarea unei limbi străine și un grad crescut de conștientizare lingvistică. Potrivit lui Kessler și Quinn (1980), învățarea unei limbi străine influențează până și abilitatea

elevului de a formula ipoteze științifice. Un alt studiu interesant efectuat de Buriel, Perez, De Ment, Chavez și Moran (1988) concluzionează că elevii care își folosesc abilitățile lingvistice pentru a interpreta și a traduce pentru membrii familiei au performanțe școlare mai bune și un grad mai mare de eficiență. Cercetarea autorilor menționați a indicat că intermedierea lingvistică și biculturalismul influențează în mod pozitiv performanța academică în plus, cel mai puternic indicator al performanței academice este autoeficacitatea academică (Buriel, Perez, De Ment, Chaves și Moran, 1998). Wiley (1985) a concluzionat că cei care studiază Latina, Franceza, Germana sau Spaniola în liceu vor avea performanțe academice superioare la facultate decât colegii lor cu abilități academice similare, dar care însă nu au studiat o limbă străină.

Toate aceste studii indică avantajele învățării unei limbi străine. Astfel, nu este deloc surprinzător faptul că în marea majoritate a școlilor de peste tot în lume, chiar și la nivelul învățământului superior achiziția unei limbi străine este obligatoriu și chiar constituie o condiție preliminară pentru absolvire. În plus față de cerințele menționate mai sus impuse de sistemul israelian de educație, în sistemul de educație românesc, de exemplu, elevii de liceu învață minimum două limbi străine pe lângă limba română (Ministerul Educației și Cercetării, România, 2019). În Marea Britanie, elevii cu vârste cuprinse între 5 și 16 ani au obligația de a frecventa învățământul obligatoriu, iar în etapa a treia a educației (11-14 ani) studiază o limbă străină (Sistemul de Educație al Marii Britanii, 2018).

Înțelegerea rolului semnificativ al deținerii de bune competențe într-o limbă străină ridică două chestiuni suplimentare care trebuie tratate cu atenție: de ce este nevoie pentru a ne însuși – în mod natural sau artificial – o limbă și care sunt cele mai eficiente metode prin care profesorii de limbi străine pot crește nivelul competențelor elevilor lor?

### 2.3.1 Învățarea unei limbi străine

Încă din anii 1960 lingviștii au susținut că prin natura lor ființele umane posedă o facultate mentală care le permite să învețe limba maternă cu un minim efort (Weisler & Milekic, 2001). Mai mult, o persoană cu abilități cognitive intacte poate învăța oricâte limbi străine la nivel de vorbitor nativ în prima decadă de viață. Pentru a stăpâni o limbă, orice persoană trebuie să dețină cunoștințe bogate cu privire la toate cele trei componente ale limbii, astfel:

- a. **Sistemul fonetic**- cunoștințele implicite pe care vorbitorul unei limbi le acumulează pe măsură ce devine expert în limba respectivă, cunoștințe care țin de proprietățile fonetice și fonologice ale limbii.
- b. Reprezentarea lexicală, **cuvintele** – deținerea de cunoștințe lexicale sau morfologice legate de cuvinte și părțile componente ale acestora. Potrivit lui Weisler și Milekic (2001, p.62), cunoștințele lexicale au impact asupra extinderii orizontului.
- c. Sintaxa – modelele lingvistice care se aplică în practica oricărei limbi – adică modul în care formăm **propoziții** bine structurate, un paragraf și în final un text întreg.

Weisler și Milekic (2001) precizează că învățarea unei limbi străine presupune aceleași etape ca și învățarea primei limbi (L1). Termenii „învățare” și „achiziție” sunt folosiți ca sinonime în literatura de specialitate, astfel că cele două procese se consideră a fi similare.

Prezentul studiu se axează pe predarea limbii engleze ca limbă străină (ESL) vorbitorilor de limbă ebraică, astfel că este deosebit de important să înțelegem diferențele dintre cele două limbi. În particular, cercetarea se ocupă de elevii cu performanțe scăzute, având ca scop înțelegerea dificultăților cu care se confruntă EPS vorbitori de ebraică în studierea limbii engleze, precum și provocările cu care se confruntă profesorii acestor elevi.

#### 2.3.2.a Limba ebraică

Ebraica este o limbă semitică veche din familia afro-asiatică (Mathilda's Anthropology Blog, 2009). Are multe trăsături în comun cu araba, care este o altă limbă vest-semitică vorbită în prezent, dar și cu etiopiana. Alfabetul acestei limbi este un „strămoș” al alfabetului de 22 de semne dezvoltat din cel cuneiform în jurul anului 1500 î.H. de către poporul sumerian al Mesopotamiei (Levi, R. 2017).

Principalul promotor al renașterii limbii ebraice a fost Eliezer ben Yehuda, în perioada zionistă din secolul al XIX-lea (Ibid). Gramatica urmează regulile biblice în ceea ce privește morfologia și lexicul, fiind actualizată de Academia Limbii Ebraice din Ierusalim. Morfologia bogată și sistematică este formată din combinații de trei

consoane, numite rădăcini, redade de cele 22 de litere ale alfabetului. Rădăcinile sunt conjugate și declinate pentru a forma morfemele (Academia Limbii Ebraice, 2017).

### 2.3.2.b Limba engleză

Familia de limbi indo-europene include majoritatea limbilor moderne europene, precum și o parte a limbilor din Asia de Vest, Centrală și de Sud (Limbile indo-europene, 2017). Mai multe limbi au influențat formarea limbii engleze actuale, printre care celtica, anglo-saxona, limba nordică veche, limba franceză veche, latina, daneza, normanda și altele..

Engleza contemporană s-a definitivat odată cu vocabularul introdus de Revoluția Industrială, dezvoltarea tehnologiei și adaptarea de cuvinte străine din multitudinea de țări aflate sub influența Imperiului Britanic, precum Spania în timpul colonizării Americii de Nord și limbile africane în lunga perioadă a sclavagismului (The English Club, 2017).

Engleza contemporană este o limbă analitică care exprimă mare parte din înțelesul gramatical prin cuvinte independente, având o morfologie lineară formată din morfeme, prefixe și sufixe (Bick, Goleman și Frost, 2013). Ordinea cuvintelor este relativ strictă, după modelul subiect-verb-complement. Engleza modernă conține elemente precum: articole, auxiliare, pronume, conjuncții, verbe la infinitiv, etc.

Orice vorbitor nativ al unei limbi deține cunoștințe profunde și tacite asupra sistemului de sunete care includ pronunția unică a cuvintelor și sunetelor, precum și cunoștințe legate de accent și intonație, de efectul factorilor lingvistici și non-lingvistici asupra pronunției și lexicului (Weisler și Milekic, 2001).

Atât ebraica cât și engleza sunt limbi vii în cadrul cărora are loc, încet dar sigur, schimbarea.

### 2.3.3 Metode de predare a limbii engleze ca limbă străină

Încă din anii 1970 s-a manifestat un interes crescând în rândul cercetătorilor precum Rubin (1975), Stern (1975), Hosenfeld (1976) și Naiman (1978) care au căutat strategiile, metodele, pedagogiile și abordările optime pentru a-i ajuta pe elevi să devină mai buni la învățarea limbilor străine. În următoarele două decade, cercetările au fost continuate de Chamot, 1987; O'malley et al., 1985; Wenden și Rubin, 1987; Cohen, 1998; O'Malley și Chamot, 1990; Oxford, 1990, 1996; Wenden, 1991, ca să

amintim doar câteva nume. Acest interes a rămas viu și în noul mileniu, așa cum indică literatura de specialitate prin intermediul cercetărilor efectuate de Cohen, 2011; Cohen și Macaro, 2007; Griffiths, 2008, 2013; Oxford, 2011. Studiile au indicat că strategiile utilizate pentru învățarea unei a doua limbi/unei limbi străine sunt la fel de fascinante ca cele folosite la învățarea L1, precum și faptul că în mod uimitor, creierul uman este capabil de a asimila mai multe limbi străine la nivel avansat. Și totuși, încercarea de a numi cele mai bune strategii pentru îmbunătățirea competențelor în învățarea limbilor străine rămâne un subiect controversat. Rebecca L. Oxford (2017), menționează 100 de strategii pentru învățarea unei limbi străine. Potrivit lui Oxford (2017), Griffiths și Gokhan (2016), persoanele care învață ar trebui să atingă un nivel de utilizare semi-conștientă a strategiilor.

Vygotsky, unul dintre autorii care a contribuit cel mai pregnant la înțelegerea naturii socioculturale a procesului de învățare (Vygotsky, 1971) afirmă că autoreglementarea este rezultatul medierii. Oxford (2017) susține opinia lui Vygotsky și adaugă că în cazul limbii, un utilizator mai capabil furnizează mediere prin intermediul dialogurilor vorbite cu persoana care învață. Autoarea susține că uneori este important pentru profesori sau persoanele abilitate să fragmenteze sarcina de învățare în unități mai mici. Oxford (2017) mai adaugă și că pentru un elev cu performanțe scăzute de nivel mai slab medierea este esențială. Nu trebuie să se aștepte din partea lor să realizeze sau să se achiziționeze nimic în plus față de ceea ce li se cere în mod specific.

Alte cercetări efectuate de-a lungul anilor au demonstrat o diferență între elevii buni la învățarea limbilor străine și elevii cu performanțe scăzute în ceea ce privește utilizarea strategiilor de învățare (Porte, 1998; Vann și Abraham, 1990), frecvența utilizării strategiilor de învățare (Green și Oxford, 1995; Dreyer și Oxford, 1996; Kyungsim și Leavell, 2006) și numărul de strategii utilizate de către cursanți (Griffiths 2003, 2008, 2013). Toate aceste studii au ajuns la concluzia comună că utilizarea strategiilor conduce la o bună învățare a limbii, însă strategiile trebuie orchestrate și integrate în așa fel încât să funcționeze bine concomitent (Anderson, 2008). Griffiths și Gokhan (2016) adaugă că strategiile de învățare trebuie privite ca parte a unui cadru mai larg care include caracteristicile individuale ale cursanților, precum în cazul EPS, obiectivul învățării și contextul de învățare.

Mai mult, în cadrul unei meta-analize efectuate de Gardner, R.C. și Masgoret, A.M. (2003), motivația a fost determinată ca fiind corelanta dominantă cu realizarea/permanța. Cheng și Dornyei (2007) consimt că motivația este unul din factorii cheie care determină succesul în achiziția unei limbi străine. Studiul lor a fost o continuare a unui studiu empiric întreprins de Dornyei și Csizer (1998). În timp ce ultimul a cerut profesorilor maghiari de ESL să evalueze o listă de 51 de tehnici motivaționale, primul a fost efectuat în Asia, respectiv în Taiwan. Cele mai importante 10 macrostrategii motivaționale din ambele studii au inspirat cele mai importante cinci macrostrategii motivaționale pentru profesorii elevilor cu performanțe scăzute, concluzionând că motivarea elevilor trebuie să constituie obiectivul principala al profesorilor care doresc să crească nivelul de competențe al EFL. Astfel, atunci când predă EPS, rolul profesorului este acela de a media, orchestra și integra strategii, lucrând pe segmente mici, introducând în mod explicit și oferind explicații pentru fiecare etapă, pentru a crește nivelul motivației.

Principalele concluzii desprinse din această trecere în revistă a literaturii de specialitate sunt în primul rând faptul că studierea unei limbi străine are un impact major asupra tuturor elevilor, și studiul EFL în mod special deține un rol important în succesul elevilor cu performanțe scăzute. Mai mult decât atât, programele de intervenție au reușit să crească nivelul EPS în ceea ce privește studierea limbii engleze ca limbă străină, furnizându-le astfel acces la învățământul superior.

Întrebările care încă trenează sunt următoarele: Au programele de intervenție, cu studiile EFL ca provocare principală atât pentru profesori cât și pentru elevi, un impact pe termen lung asupra EPS? Sunt acești EPS, prin promovarea cu succes a celor 4 puncte a examenului de engleză BAGRUT, motivați să-și continue studiile în învățământul superior, promovându-și astfel oportunitățile de angajare și succesul în viață? Și-au schimbat acești elevi atitudinea cu privire la învățământul superior și percepția asupra auto-eficienței academice prin dobândirea unui nivel superior de competență în ceea ce privește limba engleză? Ce gândesc în legătură cu aceste aspecte EPS care se înscriu și studiază în cadrul instituțiilor de învățământ superior?

Sperăm ca răspunsurile la aceste întrebări să acopere decalajele pe care le-am menționat anterior, prin urmărirea și aplicarea filosofiei și metodelor care pot deservi în mod optim acest scop.



### 3. METODOLOGIE ȘI METODE

Prezentul studiu a examinat aspecte legate de învățarea unei limbi în cadrul sistemului de educație și efectele pe termen lung asupra individului. Astfel, s-au utilizat metode din domeniul cercetării lingvistice și educaționale pentru a extrage metodologia cea mai eficientă pentru acest studiu. Metodologia mixtă permite utilizarea mai multor stiluri de cercetare, ceea ce conduce la elementele pe care se axează prezentul studiu, așa cum se arată în tabelul următor:

Stadiul cercetării	Abordarea de cercetare	Obiectivele cercetării	Instrumentele de cercetare	Populația de cercetare	Metoda de analiză a datelor
1	Cercetarea calitativă	1. De a înțelege implicațiile lingvistice ale predării EFL elevilor cu performanțe scăzute. 2. De a alcătui și compila metode pedagogice pentru creșterea nivelului EFL în rândul EPS.	interviuri structurate	15 profesori de liceu de EFL cu experiență – cel puțin 10 ani în sistem, care au predat atât elevilor cu performanțe slabe cât și elevilor cu bune rezultate la limbi străine.	Analiză interpretativă calitativă + analiză sumativă cantitativă.
2	Cercetarea cantitativă	1. De a măsura eficacitatea programelor de intervenție în creșterea nivelului de EFL în rândul EPS 2. De a măsura influența unui nivel crescut de EFL asupra deciziei EPS de a se înscrie în învățământul superior. 3. De a măsura eficiența unui nivel crescut al EFL asupra autoeficienței academice a EPS.	Chestionare cu întrebări închise	162 participanți (111 de sex feminin, 51 de sex masculin) care au absolvit liceul cu cel puțin 5 ani în urmă, clasificați în: <u>Grupul de test:</u> 97 de participanți cu vârste cuprinse între 21 și 35 de ani care au participat la programul de intervenție în liceu pentru îmbunătățirea nivelului EFL. <u>Grupul de control:</u> 65 de participanți cu vârsta peste 21 de ani, care nu au participat la un program de intervenție.	Analiză statistică cantitativă
3	Cercetarea calitativă	1. De a înțelege mai bine programele de intervenție așa cum sunt acestea percepute de către absolvenți. 2. De a înțelege ce influență au avut aceste programe asupra deciziei participanților de a se înscrie în învățământul superior și asupra autoeficienței academice. 3. Pentru a realiza triangulația rezultatelor chestionarelor questionnaires.	Interviuri detaliate	13 absolvenți de liceu dintr-un program de intervenție pentru creșterea nivelului care au răspuns la chestionar	Analiză interpretativă calitativă.

Tabelul 3.1. Planul cercetării

Cercetări recente în domeniul lingvisticii și educației se referă la un continuum de abordări cantitative/calitative și chiar stabilesc legătura cu abordarea de cercetare holistică (Litosseliti, 2018). Joseph Yeager și Linda Sommer de la Sommer Consulting, Inc., Newtown, Pennsylvania, subliniază că:

"Limba este comportament, nu doar se referă la comportament"

(Yeager & Sommer, 2007, P. 69)

Acest lucru înseamnă că limba și comportamentul sunt interconectate și se influențează reciproc. Astfel, a influența EPS să-și îmbunătățească nivelul studiilor în limba engleză are de fapt un scop și mai important: acela de a aspira la schimbarea comportamentelor elevilor, nu doar de a le explica. Yeager și Sommer (2007) sugerează că rezultatele statistice nu explică motivația sau comportamentul, și nici nu depistează relația cauză-efect. Autorii afirmă că statisticile doar ne furnizează interferențe pentru a obține o finalitate.

Acest aspect este susținut și de sociolingviști care afirmă că aspectele fundamentale ale interacțiunii umane și comportamentului social sunt simbolice reprezentate de limbă (Wolfram, 2012). Se afirmă că relațiile interpersonale sunt afectate de relațiile între limbă și societate. Potrivit acestei perspective sociolingvistice, în lumea globalizată contemporană expunerea la limba engleză este cu atât mai importantă, aceasta fiind lingua franca, care face posibilă interacțiunea oriunde pe glob.

Yeager și Sommer afirmă că aceste chestiuni de ordin motivațional țin de cauză și efect, ce constituie esența strategiei de cercetare care:

„...identifică mecanismele din spatele alegerilor individului sau grupului de oameni la care facem referire" (Yeager și Sommer, 2007)

Reprezintă competențele de nivel înalt în EFL acel mecanism care încurajează EPS să se străduiască să aibă succes și un nivel ridicat de autoeficiență?

Yeager și Sommer (2007) afirmă că pentru a se produce o schimbare de comportament, este nevoie de trei ingrediente universale: motiv, oportunitate și măsuri. Evident, în cadrul prezentei cercetări, EPS din programul de intervenție al claselor MABAR și ETGAR au un motiv: să promoveze cu succes nivelul superior de EBE, care le conferă acces direct la învățământul superior. Programele de intervenție

reprezintă oportunitatea lor, iar măsurile sunt abordările speciale și metodele de predare utilizate de profesori. Astfel, prima parte a prezentei cercetări se ocupă cu măsurile utilizate de profesorii EFL pentru EPS și de percepțiile acestora.

În mod similar, în cadrul sistemului de educație scopul principal este de a produce un impact, de a declanșa schimbarea. Așa cum susțin Dixon, L. Q., Zhao, J., Shin, J. Y., Wu, S., Su, J. H., Burgess-Brigham, R., ... și Snow, C. (2012), domeniul cercetării educaționale și al evaluării a suferit schimbări fundamentale ce țin de formă, substanță și stil. Sistemul de educație a acceptat și a înțeles progresul așa cum a fost acesta indicat de rezultatele numerice finale la teste și de numărul de elevi. În orice caz, s-a trecut de la metodologia pur cantitativă, utilizând realizările ca și instrumente fundamentale, la metode calitative precum observația, interviurile și revizuirea documentelor (ibid).

Potrivit lui Cohen, Manion și Morrison (2003), această paradigmă reprezintă emanciparea indivizilor și a grupurilor în societățile egalitariste și chestionează modul în care școlile perpetuează sau reduc inegalitatea și ce anume ar trebui să presupună comportamentul în societate. A doua parte a cercetării examinează schimbările pe termen lung impuse EPS de către realizările în cadrul EFL care sunt posibile prin intermediul prograelor de intervenție.

### **3.1 Planul cercetării**

În prima parte am apelat la studiul de caz, stabilind măsurile, în concordanță cu rezultatele enunțate de Yeager și Sommer (2007), respectiv un set de instrumente destinat profesorilor de EFL care lucrează cu EPS în clasele MABAR și ETGAR. Acesta va fi combinat cu abordarea ex-post facto style în partea a doua, utilizată pentru examinarea efectelor pe termen lung asupra participanților care au absolvit aceste clase.

1. **Studiul de caz:** Cercetarea prin intermediul studiului de caz oferă o mult mai bună înțelegere a unei probleme complexe sau a unui obiect și poate extinde experiența sau adăuga substanță la ceea ce este deja cunoscut prin cercetările anterioare. Ea caută mai degrabă semnificația decât frecvența. Studiile de caz subliniază analiza contextuală detaliată a unui număr limitat de evenimente sau condiții și relațiile lor.

În studiul de față, sunt prezentate 15 „evenimente” distincte ale profesorilor de EFL, fiecare cu modul său unic de a aborda și preda elevilor cu performanțe scăzute. Toate acestea au fost analizate și comparate pentru a extrage toate detaliile relevante posibile. Având în vedere că predarea EFL nu este un subiect nou și că s-au făcut numeroase cercetări în această privință, prezentul studiu are rolul de a completa cunoștințele existente anterior, stabilind o gamă largă de metode pentru elaborarea unui set de instrumente comun pentru profesorii de EFL ai EPS. Utilizarea studiului de caz nu este lipsit de critici, cu toate acestea, cercetătorii continuă să utilizeze metoda de cercetare a studiului de caz, cu succes, în studii atent planificate și elaborate cu privire la situații, probleme și probleme din viața reală

- 2. Cercetarea ex-post facto:** examinarea **retrospectivă** a datelor. Reprezintă o procedură al cărei scop este transformarea unei cercetări non-experimentale în cercetare pseudo-experimentală.

Conform lui Cohen, Manion și Morrison (2003) acest design al cercetării poate fi descris ca experimental în sens invers: se pornește de la un grup căruia i-a fost imprimată o schimbare într-un anumit domeniu și apoi se ajunge la cercetarea cauzelor respectivei schimbări.

În acest studiu, se face o anchetă, solicitându-le participanților să privească înapoi în retrospectivă și să examineze dacă percepțiile și atitudinile lor au fost influențate de nivelul realizărilor lor în ceea ce privește EFL.

În plus, cercetarea ex post facto este potrivită îndeosebi atunci când sunt explorate relații simple cauză-efect (Cohen, Manion și Morrison, 2003). Astfel, impactul direct al realizării a 4 puncte EBE reprezintă cauza, iar efectul este tranziția la învățământul superior și autoeficacitatea academică. Scopul studiului este de a afla dacă elevii de liceu cu performanțe scăzute, care au promovat cu succes nivelul superior al examenelor de engleză, resimt, pe de o parte, creșterea autoeficacității lor academice, iar pe de altă parte au făcut următorul pas și s-au înscris în o instituție de învățământ superior.

Grupul-criteriu sau modelul comparativ causal descrie investigarea cauzelor posibile ale unui fenomen - trecerea la învățământul superior și autoeficacitatea academică, așa cum s-a menționat mai sus. Acest model compară participanții la

care este prezentă variabila, cu alți participanți cărora aceasta le lipsește. Astfel, în acest studiu, absolvenții de liceu sunt împărțiți în două grupuri principale:

**Grupul A:** un grup de absolvenți de liceu care au studiat într-o clasă MABAR/ETGAR, beneficiind astfel de un program de intervenție. La rândul său, acest grup este împărțit în două sub-grupuri:

**A1:** grupul care a trecut cu succes examenul de 4 puncte EBE;

**A2:** grupul care a nu trecut cu succes examenul de 4 puncte EBE (aceștia au obținut 3 puncte EBE).

**Grupul B:** un grup de absolvenți de liceu care au studiat într-o clasă normală sau de avansați și care nu au beneficiat de un program de intervenție.

Aceste grupuri sunt comparate din perspectiva ratelor de tranziție la învățământul superior și în ceea ce privește percepția autoeficacității lor academice. Acest model de criterii, sau modelul comparativ casual, permite descoperirea a ceea ce ar putea determina EPS să-și modifice percepția și atitudinea față de învățământul superior.

În consecință, cel mai potrivit design pentru realizarea obiectivelor acestei cercetări este o combinație a metodei studiului de caz cu modele ex post facto. Aici metoda studiului de caz este utilizată pentru a spori și a consolida cunoștințele existente privind îmbunătățirea EFL la EPS, iar modelul ex-facto pentru a pune în discuție relația cauză-efect, pentru EPS, între îmbunătățirea nivelului EFL și percepțiile lor privind învățământul superior și autoeficacitatea.

## **3.2 Instrumente de cercetare**

### 3.2.1 Chestionarele:

Chestionarele au fost distribuite absolvenților de liceu EPS.

162 de participanți (111= de sex feminin, 51=de sex masculin) au completat chestionarele.

**Obiectiv:** colectarea de informații cu privire la realizările fiecărui elev de la absolvirea liceului.

**Relevanța cu privire la scop:** obținerea rapidă a unui număr mare de răspunsuri (n=162).

Chestionarele au fost structurate în trei secțiuni, după cum urmează:

- I. Partea A a solicitat detalii personale generale relevante pentru acest studiu.
- II. Părțile B, C și D au inclus întrebări referitoare la influența potențială asupra motivației participanților de a-și continua studiile în cadrul învățământului superior.
- III. Părțile E și F au inclus întrebări referitoare la autoeficiența academică a participanților.

Vârsta participanților a fost un factor relevant în primul rând în grupul A unde vârsta a fost limitată la 21-35 de ani. Datorită serviciului militar obligatoriu din Israel, majoritatea elevilor nu ajung la studii superioare înainte de 21 de ani (Biroul Central de Statistică, 2018), iar limita de 35 de ani a fost stabilită deoarece programele de intervenție menite să încurajeze EPS să atingă un nivel superior al EFL a început abia acum aproximativ 17 ani. În grupa B nu a existat o limită de vârstă.

Chestionarele au fost utilizate pentru a răspunde la întrebările de cercetare 2 și 3 (secțiunea 1.3) și au fost construite oglindind chestionarul academic de autoeficiență al lui Bandura și teoria cognitivă socială a autorului (Bandura, 1997).

Chestionarele au fost concepute pentru a avea în mare parte întrebări închise, care sunt directe și nu lasă loc pentru subiectivitatea cercetătorului. Răspunsurile pot fi introduse cu ușurință într-o bază de date computerizată după ce sunt codificate numeric, ceea ce ajută la formarea analizelor statistice cantitative (Dornyei și Taguchi, 2010)

Opțiunile numerice din răspunsurile la părțile E și D sunt pe o scară uniformă de 1-4, evitând astfel „media confortabilă” (Fluid Surveys University, 2010), unde este important să se obțină o imagine clară de la participanți. Pe de altă parte, pentru partea C, răspunsurile sunt pe o scară neuniformă de 1-5, ceea ce permite un punct de vedere rezonabil, dar semnificativ în acest caz.

Pentru ca chestionarul să fie complet, s-au adăugat două întrebări deschise, care vizează îmbogățirea informațiilor culese. După cum recomandă Dornei și Taguchi (2010), întrebările deschise ne pot conduce la identificarea informațiilor pe care nu le-am anticipat sau să ne pot oferi informațiile necesare.

Legătura dintre nivelul EBE și tranziția la învățământul superior a fost examinată folosind testul chi-pătrat, efectuat pentru non-dependență. Legătura dintre nivelul EBE și tranziția la învățământul superior, atunci când varianta de studii este măsurată pe o scară de trei unități - absolvirea liceului, certificatul BAGRUT, studiile de gradul I, iar varianta pentru nivelul EBE este pe trei niveluri de 3, 4 și 5 unități EBE, a fost examinată efectuând testul de corelare Spearman.

### 3.2.2 Interviuurile

Interviurile au fost utilizate în două cazuri și în două scopuri diferite:

#### **i. Ca răspuns la întrebările 1 și 2 (așa cum au fost percepute de profesori).**

Au fost intervievați 15 profesori de EFL teachers care lucrau cu elevi buni la învățarea limbilor străine și elevi cu performanțe scăzute. Toți profesorii intervievați aveau cel puțin 10 ani de experiență în predarea limbii engleze ca limbă străină către ambele categorii de elevi. **Obiectivul** a fost de a înțelege metodele de predare pe care profesorii de EFL le-au acumulat de-a lungul anilor de practică în lucrul cu EPS.

**Relevanța cu privire la scop:** obținerea unui răspuns exact la informația solicitată.

Profesorilor li s-a solicitat să-și împărtășească opiniile/metodele cu privire la următoarele chestiuni:

1. Provocările implicate de lucrul cu o clasă de elevi cu performanțe scăzute;
2. Provocările implicate de predarea limbii engleze ca limbă străină vorbitorilor de ebraică.
3. Modalități speciale de pregătire și predare a următoarelor competențe într-o clasă de EPS: citire și ascultare; scris; conversație; gramatică; pronunție; vocabular.

Informațiile obținute din aceste interviuri au fost transferate și împărțite într-un grafic în funcție de abilitățile diferite. Intenția a fost de a descoperi cele mai de succes metode de predare a EFL către EPS, care sunt utilizate cel mai frecvent, au ajutat elevii cu performanțe scăzute să obțină rezultate mai bune și sunt recomandate de profesorii de EFL. Rezultatele sunt aranjate în grafic în funcție de ordinea frecvenței, astfel metodele care sunt cel mai frecvent utilizate de cel mai mare număr de profesori sunt prezentate mai întâi, urmate de metodele utilizate cel mai puțin. Pentru fiecare metodă a fost calculat procentul de profesori care o folosesc. Aceasta înseamnă că rezultatele interviurilor, care sunt un instrument din paradigmele calitative, au fost calculate din grafic și li s-a dat o valoare numerică, care este legată

de paradigma cantitativă. Acesta este un alt mod de a combina metodele chiar și atunci când se analizează rezultatele din cadrul interviului.

## **ii. Ca răspuns la întrebările 2 (din perspectiva absolvenților) și 3**

Un alt interviu realizat este acela care susține și extinde datele obținute prin chestionare. Acest interviu a fost aplicat unui număr de 13 tineri care au absolvit liceul și au făcut parte dintr-un program de intervenție, adică au fost plasați într-o clasă MABAR sau ETGAR în liceu. Toți participanții la interviu au răspuns la chestionar. Oportunitatea de a pune întrebări mai specifice și profunde într-o interacțiune personală poate clarifica unele aspecte foarte importante. Aceste interviuri au fost analizate în mod tradițional.

### **3.3 Validitate și credibilitate**

După ce am ajuns la concluzia MMR, interpretările și rezultatele paradigmatelor atât cantitative cât și calitative au fost interconectate prin analiză, pentru a forma o structură solidă, puternică și autentică.

Unul din motivele principale pentru combinarea metodelor și metodologiilor este validității și credibilitatea. Dacă cercetarea nu este fiabilă și nu poate fi validată, atunci nu are niciun merit. După cum susțin Cohen, Manion și Morrison (2003), validitatea este o cerință atât pentru cercetarea calitativă cât și pentru cea cantitativă. Ei susțin în continuare că fiecare paradigmă de cercetare are propriile sale instrumente specifice și diverse de validare: cea calitativă prin onestitate, profunzime, bogăție, participanții aleși, triangulația și obiectivitatea cercetătorului. Paradigma cantitativă, pe de altă parte, necesită calcule profesionale, statistice, instrumente potrivite și eșantionare adecvată. În acest studiu sunt abordate criteriile de mai sus sugerate de Cohen, Manion și Morrison, având grupul de eșantionare adecvat de participanți, adică: absolvenți de clase MABAR și ETGAR și profesori experimentați de EFL. Ambele categorii sunt analizate, prima fiind, de asemenea, comparată cu grupul de control al absolvenților de liceu care nu au primit niciun program de intervenție, cu cât mai multă onestitate și obiectivitate.

#### **3.3.1 Triangulația**

Validitatea și credibilitatea sunt cele două componente esențiale ale unui studiu de succes. Nu avem pretenția de a atinge 100 la sută din valabilitate, dar prin triangulare, acest obiectiv poate fi atins în mod optim (Trochim, 2002). Wiggins (1998) adaugă că



utilizarea mai multor tipuri de perspective și dovezi conferă o imagine mai adevărată și mai exactă. În cadrul acestui studiu am efectuat triangulația metodelor, folosind interviuri identificate cu metoda calitativă și chestionare ce aparțin metodei cantitative, ca instrumente de colectare a datelor care se susțin și se consolidează reciproc.

### 3.3.2 Eșantionarea

Numeroși factori, precum timpul, accesibilitatea, problemele legate de finanțare și multe altele, nu permit cercetătorilor să examineze întreaga populație, motiv pentru care este necesară eșantionarea. La fel cum alegerea unei metodologii și instrumentării adecvate afectează rezistența unui studiu, la fel se întâmplă și în cazul eșantionării adecvate. Alegerea cu atenție a grupului de participanți este extrem de importantă încă din procesul de planificare a cercetării (Cohen, Manion, & Morrison, 2003), care va oferi răspunsuri adecvate la întrebările de cercetare, constituind astfel eșantionarea studiului.

### 3.3.3 Generalizarea

În ciuda faptului că studiul nostru s-a axat pe vorbitorii de ebraică, problema învățării unei limbi străine este de interes nu numai în alte țări, ci și în Israel, în cazul populației vorbitoare de limbă arabă al numeroșilor imigranți care provin din diverse țări. Considerăm că acest studiu poate fi generalizat și utilizat cu foarte puține adaptări și la alte segmente de populație din Israel sau absolvenți din întreaga lume.

### 3.3.4 Obiectivitatea și perspectiva cercetătorului

Ultimul factor în determinarea credibilității și, prin urmare, a validității unui studiu ar putea fi în gradul de obiectivitate al cercetătorului. Celebrul filosof german, Friedrich Nietzsche afirma că, de fiecare dată când subiectul cercetării cuprinde viața umană, cercetătorul, indiferent de situație, este implicat total în cercetare (Frugal, 2009). Ținând cont de această afirmație, acordat o deosebită atenție prezentării instrumentelor de cercetare participanților, precum și interpretării și analizei rezultatelor. În mod intenționat, interviurile sunt structurate și chestionarele conțin întrebări închise. Persoanele intervievate au avut libertatea de a răspunde fără nici un fel de presiune. În plus, 83 la sută din chestionare au fost livrate pe internet sau la întâmplare elevilor dintr-o clasă. În acest fel, influența autorității (cercetătorul) a fost redusă la minimum, astfel încât răspunsurile obținute să fie cât mai obiective și cât mai autentice.

### **3.4 Considerații de natură etică**

Participanții la prezentul studiu sunt ființe umane, astfel că, în afară de obiectivitatea cercetătorului și nivelul de implicare al acestuia, anumite cerințe sunt impuse de lege (Belmont Report, 1979) și au fost respectate, după cum urmează:

- Toți participanții au fost informați cu privire la scopul și intențiile studiului și li s-a desemnat un număr, pentru a li se păstra anonimatul.
- Prezenta cercetare este realizată retrospectiv, astfel că nu există riscul de a aduce neajunsuri participanților.
- Participanții au fost selectați aleatoriu, au răspuns la chestionare și interviuri numai dacă au dorit, fără a avea asupra lor presiunea vreunei autorități.

## **REZULTATE**

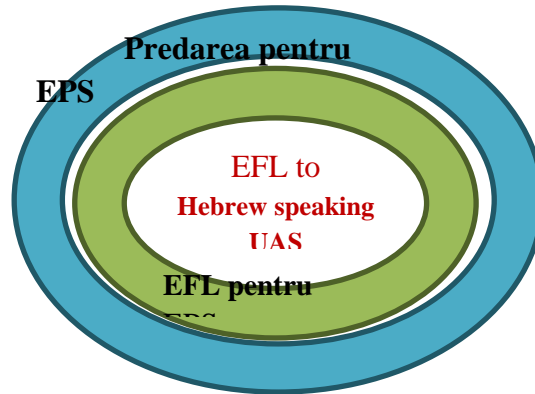
### **4.1 Partea I: Analiza calitativă a rezultatelor – Studiul de caz**

**Răspunsul la prima întrebare de cercetare – *Care sunt implicațiile lingvistice și metodele de predare a EFL la elevi cu performanțe scăzute?***

Profesorilor li s-a solicitat să-și împărtășească opiniile/metodele cu privire la următoarele chestiuni:

1. Provocările implicate de lucrul cu o clasă de elevi cu performanțe scăzute;
2. Provocările implicate de predarea limbii engleze ca limbă străină vorbitorilor de ebraică.
3. Modalități speciale de pregătire și predare a următoarelor competențe într-o clasă de EPS: înțelegerea unui text scris și înțelegerea unui discurs; scriere; conversație; gramatică; pronunție; vocabular;
4. Opinia fiecărui profesor cu privire la importanța obținerii a 4 unități EBE în cazul EPS.

Rezultatele au fost traduse în rata de ocurență pentru fiecare metodă sugerată de intervievați, pentru a găsi un numitor comun între metode. S-a formulat astfel o generalizare care poate fi aplicată și oferită tuturor profesorilor care lucrează cu EPS, mai precis atunci când predau EFL și chiar mai exact, atunci când predau engleza ca limbă străină elevilor cu performanțe slabe vorbitori de limbă ebraică, așa cum este ilustrat în diagrama de mai jos:



**EFL to Hebrew speaking UAS = EFL pentru EPS vorbitori de ebraică**

**Diagrama 4.1 Elevi cu performanțe scăzute**

Încă de la primele întrebări ale interviului s-au remarcat atât nevoile EPS cât și ale profesorilor care predau la aceste clase.

A reieșit în mod clar că 87% dintre profesori susțin că EPS au o problemă motivațională în comparație cu elevii considerați buni la învățarea unei limbi străine. Acest rezultat este în total acord cu analizele regăsite în literatura de specialitate (secțiunea 2.3.3) în care Cheng și Dornyei (2007) și Gardner, R.C. și Masgoret, A.M. (2003), recunosc motivația drept factorul cheie în învățarea unei limbi. Aceste studii încurajează stabilirea următoarelor 5 macro-strategii pentru profesori:

1. Stabilirea unui interval scurt de timp în planul de lecție pentru discursul motivațional.
2. Stabilirea unui exemplu personal prin propriul comportament, prin efectuarea tuturor acțiunilor enunțate sau planificate cu elevii la timp, în cele mai mici amănunte.
3. Promovarea încrederii și independenței cursanților prin acordarea de feedback pozitiv la fiecare oră, fiecărui elev, cu recunoșterea eforturilor depuse de aceștia și celebrarea fiecărui succes.
4. Crearea unei atmosfere plăcute și relaxate în clasă prin prezentarea planului de lecție la începutul fiecărei ore și prin inducerea sentimentului că elevii dețin controlul asupra propriului proces de învățare.

5. Prezentarea corectă și clară a cerințelor, asigurându-se că elevii înțeleg instrucțiunile și cerându-le să explice respectivele instrucțiuni.

Elementele de noutate și rezultatele neașteptate care au apărut în urma interviurilor au fost că nu există consiliere specifică pentru profesorii EFL care predau elevilor cu performanțe scăzute. Cadrele didactice care coordonează EPS beneficiază de un program de consiliere (conform raportului T3), spre deosebire de ceilalți profesori care lucrează cu aceste clase. Profesorii simt nevoia de îndrumare și de un curriculum care să fie adaptat populației de EPS, atât în ceea ce privește subiectele prezentate, cât și pe durata sarcinilor. Treizeci și trei la sută dintre participanți consideră că textele în sine ar trebui să fie defalcate în secțiuni mai mici, și nu neapărat simplificate. T13 și T15 menționează că subiectele din cărțile de curs și textele folosite la examene nu sunt adaptate realităților acestor tineri, ceea ce îi deconectează, făcându-i să se simtă detașați de limbă.

Unii profesori au menționat lipsa unor facilități tehnologice moderne care ar putea fi foarte utile pentru profesori și ar putea ajuta la prezentarea de materiale pentru studenți fiind, în același timp, mult mai atractive și convingătoare pentru elevii înșiși.

Alte provocări raportate de profesori care ar trebui abordate: disponibilitatea fizică și psihică a elevilor; gândirea obtuză; dificultate în a vedea în ansamblu; lipsa de concentrare; clase prea aglomerate (profesorii sugerează clase de maximum 15 elevi pentru lucrul individualizat).

Următoarea abilitate care s-a dovedit a fi deficitară a fost limba vorbită. Probabil datorită deplasării accentului, în principal, către înțelegerea lecturii, nu se acordă suficient efort și atenție abilităților și competențelor orale ale limbii engleze. S-ar putea susține că afirmația anterioară ar putea fi în curând contrazisă, deoarece în lumea noastră actuală avansată din punct de vedere tehnologic, dominată de telefonul mobil și calculatoare, ne confruntăm cu o trecere de la comunicarea vorbită la comunicarea scrisă / citită. Cu toate acestea, limba vorbită este încă principala abilitate de bază în învățarea unei limbi. Profesorii din clase extrem de aglomerate pot fi mai înclinați, pentru confort și ușurința desfășurării orei, să atribuie o sarcină în care elevii trebuie să citească în liniște și să răspundă la întrebări individual, ținând fiecare elev ocupat, astfel „sub control”, dând impresia unui mediu de disciplină în clasă. În plus, cele mai multe teste standardizate în Israel nu au deloc o componentă

orală, și din păcate profesorii predau doar ceea ce cere la teste. Doar BAGRUT final are o parte orală limitată, care este testată separat și reprezintă 20 la sută din nota finală. În ultimii ani au fost încercări de a încuraja mai multe activități orale și de a iniția testarea competențelor orale, până în prezent, cu rezultate reduse. Prin urmare, unii profesori nu se deranjează nici măcar să predea competențe orale în sine (cum ar fi T6 și T15), în timp ce alții au menționat anumite metode pe care le folosesc.

Coroborând rezultatele, reiese următoarea formulă a „celor 5 elemente”. Această formulă însumează principalele recomandări derivate din această secțiune a cercetării – interviurile cu profesorii de EFL ai EPS:

- Sprijin – formați o „comunitate a profesorilor elevilor cu performanțe scăzute” și oferiți sprijin elevilor;
- Atitudinea Sociolingvistică – conectați-vă cu lumea lor;
- Mărime – lucrați în porțiuni / reprize scurte;
- Spiralare – repetați și aplicați.
- Vorbire – folosiți limba pentru comunicare orală.

**Răspuns la a doua întrebare de cercetare:** *Sunt programele de intervenție din învățământul liceal percepute ca eficiente în creșterea nivelului of EFL?* – Toți participanții la acest studiu de caz au afirmat că aceste programe de intervenție sunt semnificative pentru EPS, îi ajută să-și mărească autoeficiența academică și au o influență majoră asupra succesului lor în atingerea unui nivel superior de EFL. Profesorii de EFL care au participat la studiu au afirmat că nu au îndoieli asupra impactului pedagogic al acestor.

#### **4.2 Partea a doua: Analiza cantitativă a rezultatelor**

Răspuns la întrebările 2 și 3:

2. Sunt programele de intervenție din liceu percepute (de către absolvenți) ca eficiente în vederea atingerii unui nivel superior de EFL?
3. a. A fost nivelul de engleză studiat în liceu un factor care a determinat decizia de a accesa studiile superioare?  
b. A avut acesta vreun impact asupra autoeficienței academice a elevilor?

#### **4.2.1 Date generale:**

1. Există o diferență semnificativă între grupul de test (cu 55%) și grupul de control (cu 100%) în ceea ce privește numărul de absolvenți care au acces direct la învățământul superior absolvind cu succes 4/5 unități EBE.
2. Există o diferență semnificativă între numărul absolvenților din grupul de control care s-au înscris la studii superioare (95,4%) și cei din grupul de test, elevii cu performanțe scăzute (74,2%).
3. Nu există o diferență semnificativă între grupul de control și cel de test în ceea ce privește percepția asupra statutului economic de acasă în timpul studiilor liceale.
4. Nu există o diferență semnificativă între educația parentală versus educația maternă între grupuri. În mod deloc surprinzător, în cadrul grupului de test o treime dint părință au accesat studiile superioare, în timp ce mai mult de o jumătate din cei din grupul de control au făcut acest lucru.
5. Vârsta medie a participanților din ambele grupuri corespunde vârstei medii stabilite de biroul central de statistică al Israelului.

#### **4.2.2 Eficacitatea programelor de intervenție:**

1. Numărul EPS care termină liceul și au dreptul la diploma BAGRUT este în creștere, de la 60% în 2010 la 74,2% în perioada desfășurării acestui studiu.
2. Numărul elevilor cu performanțe scăzute care se înscriu la studii superioare, în pofida faptului că au absolvit liceul cu 3 unități EBE, este ușor crescut (76,2%) decât al celor cu 4 unități EBE (72,7%), dar această diferență, în mod surprinzător, nu este semnificativă din punct de vedere statistic.
3. Există o diferență semnificativă privind percepția asupra programelor de intervenție între elevii din grupul de test care au terminat liceul cu 3 unități EBE și cei cu 4 unități EBE în favoarea celor din urmă.
4. Există o relație de dependență între clasa în care au studiat participanții și înscrierea în învățământul superior. Cu alte cuvinte, studenții care au fost în clase speciale cu programe de intervenție s-au înscris la colegiu sau universitate în număr mai mic decât cei care au absolvit clase normale.
5. Există o relație de dependență între clasa în care au studiat participanții în liceu și nivelul EFL.

#### 4.2.3 Impactul EFL cu 4/5 unități

1. Nu există o relație de dependență între nivelul de EFL și înscrierea la studii superioare.
2. Nu există nicio diferență semnificativă în ceea ce privește autoeficiența academică între grupul de studiu și grupul de control și nicio diferență semnificativă în cadrul grupului de test, respectiv: EPS care au absolvit liceul cu 3 unități EBE și absolvenții cu 4 unități EBE nu au arătat un decalaj semnificativ în ceea ce privește autoeficiența academică.

#### 4.2.4 Percepția anterioară asupra studiilor superioare și EFL

1. Există o diferență semnificativă între grupul de studiu și grupul de control în modul în care au perceput învățământul superior și importanța unui nivel superior de EFL atunci când se aflau în liceu.
2. În cadrul grupului de studiu, există o diferență semnificativă între absolvenții cu 3 unități EBE și cei cu 4/5 unități EBE în percepția lor despre învățământul superior în timpul studiilor liceale și importanța pe care au acordat-o învățării EFL la un nivel superior. Dar, întrucât nu există nicio diferență în ceea ce privește ratele de studii superioare între EPS cu 4/5 unități EBE și colegii lor cu 3 unități EBE, se poate concluziona că percepția învățământului superior în liceu nu influențează decizia acestora de se înscrie la studii superioare.
3. Nu există nicio diferență în percepția influenței unui nivel EFL mai ridicat asupra studiilor viitoare, între EPS care au absolvit cu 3 unități EBE și cele care aveau dreptul la 4 unități EBE.

Rezultatele cantitative obținute în această parte a studiului atrag numeroase puncte de discuție interesante, care sunt prezentate în secțiunea următoare. Pentru a obține o imagine mai completă și mai credibilă, aceste rezultate sunt comparate cu rezultatele din interviurile aprofundate cu unii dintre absolvenți, care sunt prezentate în continuare.

#### **4.3 Partea a treia – Analiza calitativă a rezultatelor**

Cea mai remarcabilă concluzie desprinsă de la persoanele intervievate este aprecierea și amintirile pozitive ale celor implicați în program. Este clar că majoritatea persoanelor intervievate se gândesc foarte mult la programul de intervenție și îi apreciază contribuția la succesul lor în EFL.

În cele din urmă, toți cei intervievați atestă implicațiile pe care un nivel superior de limbă engleză le-a avut asupra vieții lor adulte. Chiar și cei care susțin că programul de intervenție nu a fost semnificativ, menționează dificultățile întâmpinate datorită faptului că nu au dobândit un nivel superior de EFL măsura în care acest aspect le-a afectat evoluția.

#### **4.3.1 Rezultatele pentru întrebarea nr. 3A**

Supoziția că nivelul EFL afectează decizia de a se înscrie în învățământul superior a fost confirmată doar de șase dintre participanți (46%), care au fost de acord că succesul lor în cele 4/5 unități EBE i-a încurajat foarte mult să continue studiile superioare, și un participant (8%), care a susținut că cele 4/5 unități EBE l-au încurajat destul de mult, astfel 54% dintre participanți sunt de acord cu influența nivelului EFL din liceu cu privire la decizia lor de a se înscrie în învățământul superior. Restul de 46% au susținut că nivelul superior de EFL nu i-a încurajat deloc să se înscrie în învățământul superior.

Astfel, conform acestor constatări, ipoteza că nivelul EBE este un factor semnificativ în decizia de înscriere în învățământul superior nu poate fi dovedită fără echivoc. Doar o mică majoritate o susține; prin urmare, atunci când se compară cu concluziile chestionarelor, această ipoteză trebuie respinsă.

#### **4.3.2 Rezultate pentru întrebarea nr. 3B**

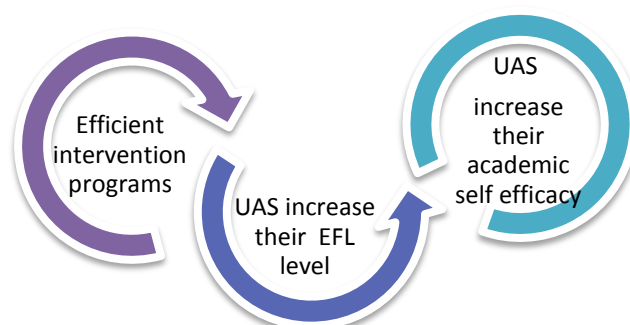
Întrebarea de cercetare cu privire la impactul unui nivel superior de EFL asupra autoeficienței academice a absolvenților a fost confirmată de 8 participanți care susțin că i-a influențat foarte mult și încă 3 participanți care au raportat că a avut un impact destul de mare. Asta înseamnă că 85% dintre participanții la acest interviu consideră că nivelul EFL are un impact puternic asupra autoeficienței lor academice. Acest rezultat probează fără echivoc supoziția că nivelurile EFL influențează autoeficiența academică.



## 5. CONCLUZII ȘI SUGESTII

Acest studiu alcătuit din trei părți și bazat pe metode mixte a fost conceput cu scopul de a examina influența programelor de intervenție menite să îmbunătățească competențele lingvistice ale elevilor cu performanțe scăzute (EPS), percepțiile și atitudinea acestora cu privire la învățământul superior și auto-eficiența academică.

Pe baza rezultatelor prezentului studiu, care reflectă informațiile din literatura de specialitate, suntem îndreptățiți să afirmăm că există o legătură între programele de intervenție, competențele lingvistice crescute și auto-eficacitatea academică. De aici rezultă premisele prezentului studiu, în conformitate cu care clasele speciale cu programe de intervenție pentru EPS din învățământul liceal motivează creșterea numărului de EPS la nivel ridicat de EFL, aspect care la rândul său are o influență benefică în ceea ce privește percepția acestor elevi asupra propriei eficiențe academice. Următoarea diagramă ilustrează aceste aspecte:



**Efficient intervention programmes = Programe eficiente de intervenție**

**UAS increase their academic self efficacz = EPS ating un nivel crescut de autoeficiență academică**

**UAS increase their EFL level = EPS ating un nivel crescut de EFL**

**Diagrama 6.1 Impactul programelor de intervenție**

Conform rezultatelor acestui studiu, conceptul de program de intervenție reprezintă remediul pedagogic corect pentru elevii cu performanțe scăzute. Le oferă acestora condițiile potrivite pentru a prospera și a parcurge cu succes învățământul liceal. Rata în creștere a succesului demonstrează că este în desfășurare un proces care în mod progresiv reușește să includă o gamă din ce în ce mai variată de categorii de populație de elevi cu performanțe scăzute. Această creștere continuă conferă stabilitate, care trebuie să fie derivatul perseverenței, consecvenței și al efortului îndelungat.

Mai mult, metoda care constă în gruparea EPS în clase speciale, în avantajul acestor elevi, a fost indicată ca abordarea pedagogică corectă și trebuie susținută adecvat în beneficiul tuturor celor implicați, atât al elevilor cât și al profesorilor. Rezultatele demonstrează că există o legătură între rata succesului și percepția pozitivă asupra programului în rândul elevilor. Programele de intervenție au avut un rol major și semnificativ în încurajarea și sprijinirea elevilor, potențându-le realizările și nivelul de performanță necesar pentru obținerea certificatului BAGRUT în general și pentru un nivel ridicat de EFL în special. Acest aspect indică dorința de a încuraja elevii din aceste clase și de a-i îndrepta către succes. Se poate concluziona că aceste clase speciale garantează EPS o experiență pozitivă de care au fost lipsiți în anii de școală anteriori în cadrul sistemului de învățământ normal. Astfel, având în vedere că sistemul de educație din Israel, la fel ca cele din întreaga lume, se confruntă cu populații de EPS, conceptul de clase speciale pentru EPS ar trebui generalizat în Israel către alte grupuri de elevi și adoptat ca bună-practică și de alte țări.

Trebuie menționat că acest proces nu este implementat de foarte mult timp, fiind demarat abia în 2007, după instituirea legii obligatorii a educației. Este un proces dinamic care evoluează și se adaptează nevoilor domeniului, obiectivul principal fiind oferirea de instrumente potrivite elevilor cu performanțe scăzute pentru a-și începe viața de adulți ca membri egali ai societății.

Rezultatele acestui studiu sugerează necesitatea de a duce acest proces mai departe. Până în prezent, EPS au primit șansa de a învăța EFL la un nivel superior, la fel cu colegii lor considerați buni la învățarea unei limbi străine. Acum este momentul să ne dăm seama că un nivel ridicat de EFL le oferă mijloacele de a fi candidați mai competitivi pentru funcții de nivel superior, prin urmare, oferindu-le o calitate mai bună a vieții. Acest lucru se realizează prin furnizarea de instrumente, strategii și metode necesare elevilor pentru a se dezvolta și avansa în lumea modernă, deschizând astfel ușile către mobilitatea socială și progres. Aceste instrumente, strategii și metode influențează pozitiv atitudinile elevilor, conferindu-le gradul necesar de autoeficiență care, în final, îi va motiva și le va permite să concureze cu colegii lor pe piața viitoare a locurilor de muncă.

În cadrul acestui studiu, conceptul de sprijin constant și de instruire a profesorilor elevilor cu performanțe scăzute este în permanență accentuat pentru a crește gradul de

motivație și a permite profesorilor să lucreze cu încredere pentru a-și motiva EPS. Acest aspect poate fi pus în practică prin stabilirea de comunități școlare de profesori ai EPS, astfel ca fiecare școală să dispună de clase MABAR/ETGAR, după următorul model inovator.

Literatura de specialitate trecută în revistă în primul capitol al cercetării noastre este în acord cu rezultatele interviurilor, conform cărora primul și cel mai semnificativ element care trebuie stimulat este motivația (Oxford, 2017; Dornyei & Csizer, 1998; Chen și Dornyei 2007), profesorii EPS ar trebui să aibă rol de mediatori (Vygotsky, 1971; Oxford, 2017) și au nevoie ei înșiși de motivație, și nu există suficientă instruire și suficient sprijin pentru profesorii elevilor cu performanțe scăzute (Ciaccio, 2004). Participanții la interviuri au afirmat, de asemenea, că le lipsesc instrumentele pentru a putea face față provocărilor impuse de numeroase situații, ceea ce are ca rezultat frustrarea. Chiar și profesorii foarte experimentați pot fi frustrați sau își pot pierde interesul atunci când nu au la dispoziție instrumentele necesare.

Nu în ultimul rând, conștientizarea sociolingvistică ar trebui crescută atât în rândul profesorilor, cât și al elevilor. Acest aspect a fost discutat de Weisler & Milekic, (2001), fiind menționat încă din 1922:

„Limitele limbajului meu înseamnă limitele lumii mele.”

(Ludwig Wittgenstein, 1922)

Mai mult decât atât, un studiu recent efectuat de Dr. Vera Kitaev (2016), membru al Kinneret College din Israel, arată că atât motivația cât și performanța elevilor care au fost expuși fondului sociolingvistic, cultural și istoric al materialelor au crescut simțitor (Kitaev, 2016).

Pentru a răspunde acestor nevoi, profesori care lucrează în clase de EPS sau clase care includ EPS ar trebui să lucreze în colaborare. Această colaborare începe prin stabilirea unei comunități școlare a profesorilor elevilor cu performanțe scăzute. Respectiva comunitate va forma un front mai unit, în care toți profesorii ar vorbi aceeași limbă, ar folosi aceleași abordări și aceleași metode, ajutându-i astfel pe elevi să înțeleagă mai bine ce se așteaptă de la ei. În cadrul întâlnirilor ar trebui să se discute nevoile profesorilor și elevilor, modul în care se poate crește motivația elevilor pentru a persevera și a nu deveni frustrați cu privire la procesul de învățare, pentru a conștientiza că au de parcurs un drum lung, pentru a fi încurajați atât de

colegii lor cât și de instructori cu experiență. Creșterea gradului de motivație este un aspect esențial care ar putea rezolva multe alte probleme, precum cele legate de frecvență, abandonul școlar, cooperare, și așa mai departe. În același timp, formarea unei comunități de sprijin profesorii vor avea un loc în care să se descarce, să-și împărtășească experiențele și să-și consolideze în ultimă instanță angajamentul de a preda EPS. Atunci când toți profesorii folosesc aceeași limbă și aceleași instrumente, EPS vor putea să facă trecerea de la o disciplină la alta, utilizând aceste instrumente și adăugând valoare vieții lor academice. Toate părțile implicate vor avea astfel de câștigat.

Comunitatea respectivă ar trebui să aibă întâlniri săptămânale de o oră, adică un total de 30 de ore. La fiecare trei întâlniri profesorii trebuie să se grupeze pe discipline și să lucreze cu un instructor. Pentru profesorii de EFL, setul de instrumente pus la dispoziție de prezentul studiu poate contribui la reducerea decalajului cu care se confruntă profesorii de EFL care lucrează cu EPS. Sugerăm desfășurarea unui studiu secvențial, la aproximativ cinci ani de la implementarea acestor sugestii, pentru a examina eficiența instrumentelor și gradul de satisfacție pe care îl oferă tuturor celor implicați.

Punerea în aplicare a acestor sugestii ar putea aduce satisfacție și factorilor decizionali, care ar avea astfel garanția că se oferă egalitatea necesară de șanse diferitelor segmente ale populației.

Trebuie menționat că în acest studiu nu a putut fi stabilită o relație între nivelurile superioare de EFL realizate prin creșterea numărului de EPS și ratele de tranziție la învățământul superior. Rezultatele statistice arată că nu există nicio legătură între nivelul EFL și tranziția la învățământul superior. Prin urmare, acest studiu nu a reușit să ofere un răspuns la motivul pentru care tinerii israelieni urmează studii superioare. Câțiva factori au fost examinați ca posibile explicații alternative, dar aceasta este o problemă complexă care depășește scopul acestui studiu. Luând în calcul această limitare, o continuare interesantă pentru acest studiu ar putea, prin urmare, să stabilească elementele care îi motivează pe tineri să treacă la învățământul superior.

Mai mult, la nivel conceptual, impactul programelor de intervenție asupra tranziției la învățământul superior, așa cum este indicat de procentul elevilor din acest studiu, nu poate fi comparat cu procentele anterioare, deoarece nu există date. Se poate

presupune că șaptezeci și patru la sută din EPS care au trecut la învățământul superior este un număr semnificativ și impresionant, având în vedere punctul lor de plecare în liceu. Aceste numere necesită un studiu exhaustiv mai complex, în care să fie luată în calcul masa completă a elevilor care se înscriu la toate instituțiile academice din Israel, pentru a surprinde întreaga imagine a sumei EPS care continuă cu studiile superioare. Acest lucru ar închide complet decalajul de cunoștințe pentru care prezentul studiu a reușit să furnizeze o replică parțială și inițială, adică influența pe termen lung a programelor de intervenție pentru EPS.

Prezentul studiu a evidențiat influența studiilor EFL asupra autoeficacității academice a absolvenților și asupra procesului lor decizional pe termen lung. Rezultatul este de o importanță critică, deoarece arată rolul vital al programelor de intervenție în creșterea nivelului EFL în rândul EPS, nu atât prin furnizarea de competențe superioare în ceea ce privește limba engleză, ci mai degrabă datorită abilităților pe care le conferă absolvenților și pentru promovarea auto-eficacității elevilor cu performanțe scăzute. Factorii decizionali din Israel ar trebui să ofere sprijin tuturor profesorilor implicați în aceste clase, să sprijine comunitățile EPS-profesori și să le furnizeze instrumentele optime pentru promovarea acestor programe. Factorii decizionali din alte țări sunt invitați să adopte ideea organizării EPS în clase speciale, așa cum se practică în Israel, și să promoveze proprii EPS la un nivel superior. Acest lucru se poate realiza cu succes cu condiția ca profesorilor să li se pună la dispoziție seturi de instrumente eficiente și obiectivele corecte pe care să le vizeze, precum cel furnizat de EFL în Israel. Un asemenea obiectiv este reprezentat de acoperirea decalajului între a avea sau nu acces direct la învățământul superior.

Pentru ca toate aceste aspecte să-și găsească rezolvarea, este necesar ca factorii decizionali în general și cu precădere Aripa Shachar a Ministerului Educației din Israel să-și îndeplinească rolul vital prin acordarea unei atenții sporite programelor speciale de intervenție și prin furnizarea de sprijin direct claselor aflate sub incidența acestor programe.

## **BIBLIOGRAFIE**

- Act, N. C. L. B. (2002). No child left behind act of 2001. *Publ. L*, 107-110.
- Anderson, N. (2008). Metacognition and Good Language Learners. In C. Griffiths, *Lessons from Good Language Learners* (pp. 99-109). Cambridge: Cambridge University Press.
- Armstrong, P. W., & Rogers, J. D. (1997). Basic Skills revisited: The Effects of Foreign Language Instruction on Reading, Math and Language Arts. *Learning Languages*(2 (3)), p. 2031.
- Bailey, T., & Karp, M. (2003). *Promoting College Access and Success: A Review of Credit -Based Transition Programs*. Columbia University: Community College Research Center, Teachers College.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Belmont Report*. (2018, November 13). Retrieved 2018, from Wikipedis, the free encyclopedia: [https://en.wikipedia.org/wiki/Belmont\\_Report](https://en.wikipedia.org/wiki/Belmont_Report).
- Bick, A. S., Goleman, G., & Frost, R. (2013). Hebrew Brain vs English Brain: Language Modulates the Way it is Processed.
- Buriel, R., Perez, W., De Ment, T. L., Chavez, D. V., & Moran, V. R. (1998). The relationship of language brokering to academic performance, biculturalism, and self-efficacy among Latino adolescents. *Hispanic journal of behavioral sciences*, 20(3), 283-297.
- CBS. (2017). *Statistical Abstract of Israel 2017*. Jerusalem: the Central Bureau.
- CBS. (2016). *Continuation to Higher Education Among Upper Secondary Graduates within eight years after completing high school*. Jerusalem: Central Bureau of Statistics.
- CBS. (2017). *Matriculation's Data By Eligibility Sertificate- Grand Total*. Central Bureau of Statistics. The State of Israel.
- Chamot, A. U. (1987). The Learning Strategies of ESL Learners. In W. A. J., *Learning Strategies in Language Learning* (pp. 71-83). EnglewoodCliffs, NJ: Prentice Hall.
- Cheng, H., & Dornyei, Z. (2007). The Use of Motivational Strategies in Language Instruction: The Case of EFL Teaching in Taiwan. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 153-173.
- Ciaccio, J. (2004). *Totally Positive Teaching*. the Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

- Cohen, A. (2011). *Strategies in Learning and Using a Second Language (2nd ed.)*. London: Longman.
- Cohen, A. D. (1998). *Strategies in Learning and Using a Second Language*. Harlow, UK: Longman.
- Cohen, A., & MacCaro, E. (2007). *Learner Strategies*. Oxford: Oxford University Press.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2003). *Research Methods in Education*. London: RoutledgeFalmer.
- Davidovitch, N., & Soen, D. (2015). Predicting Academic Success Using Admission Profiles. *Journal of International Education Research*, 11(3), 125-142.
- Davidovitch, N., & Soen, D. (2009). Myths and facts about student surveys of teaching the links between students' evaluations of faculty and course grades. *Journal of College Teaching and Learning*, 6(7), 41-49.
- Demont, E. (2001). Contribution of early 2nd-language learning to the development of linguistic awareness and learning to read. *International Journal of Psychology*(36(4)), pp. 274-285.
- Dixon, L. Q., Zhao, J., Shin, J. Y., Wu, S., Su, J. H., Burgess-Brigham, R., ... & Snow, C. (2012). What we know about second language acquisition: A synthesis from four perspectives. *Review of Educational Research*, 82(1), 5-60.
- Dornyei, Z., & Taguchi, T. (2010). *Questionnaires in Second Language Research*. New York: Routledge.
- Dornyei, Z., & Csizer, K. (1998). Ten Commandments for Motivating Language Learners: results of an empirical study. *Labguage Teaching Research* 2 (3), 203-229.
- Dreyer, C., & Oxford, R. (1996). Learning Strategies and other Predictors of ESL Proficiency among Affrikans Speakers in South Africa. In *Language Learning Strategies around the World: Cross-Cultural Perspectives* (pp. 61-74). University of Hawaii at Manoa: Second Language teaching and Curriculum Centre.
- Education System in UK. (2018). *STUDY IN UK*. Retrieved March 27, 2019, from <https://www.studying-in-uk.org/uk-education-system-guide/>
- Fluid Surveys Univesity. (2010, February 10). *Odd or Even? –The Ongoing Debate of Neutral Rating Scales*. Retrieved January 4, 2018, from <http://fluidsurveys.com/university/odds-evens-ongoing-debate-rating-scale/>

- Frugal, S. (2009). *Ethics, Shpinoza and Nietzsche*. Jerusalem: Carmel.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind*, New-York: Basic Books.
- Gardner, R., & Massgoret, R. (2003, May). *Attitudes, Motivation, and Second\_language Learning: A Meta-Analysis if Studies Conducted by Gardner and associates*. Retrieved September 05, 2016, from Language Learning: [www.researchgate.net/publication/227533669](http://www.researchgate.net/publication/227533669)
- Green, J., & Oxford, R. (1995). A Closer Look at Learning Strategy Use. *System*, 31, 367-383.
- Griffiths, C. (2003). Patterns of Language Learning Strategu Use. *Systems*, 31, 367-383.
- Griffiths, C. (2008). Strategies and Good Language Learners. In C. Griffiths, *Lessons from Good Language Learners* (pp. 83-98). Cambridge: Cambridge University Press.
- Griffiths, C. (2013). *The strategy factor in successful language learning*. Bristol: Multilingual Matters.
- Griffiths, C., & Gokhan, C. (2016). *Language Learning Strategies: An Holistic View*. Retrieved 12 12, 2017, from [www.sslit.amu.edu.pl](http://www.sslit.amu.edu.pl): doi:10.14746/sslit.2015.5.3.7
- Griffiths, C., & Oxford, R. (2014). *The twenty-first century landscape of language learning strategies: Introduction to this special issue*. *System*, 43, 1-10. Retrieved 12 1, 2017, from <https://www.academia.edu>: DOI: 10.1016/j.system.2013.12.009
- Hosenfeld, C. (1976). Learning about Learning: Discovering Our Students' Startegies . *Foreign Language Annals*, 9, 117-129.
- Indo-European languages*. (2017). Retrieved february 23, 2017, from wikipedia: [https://en.wikipedia.org/wiki/Indo-European\\_languages](https://en.wikipedia.org/wiki/Indo-European_languages)
- Institute Of Achievement and Motivation. (2003). Clinical Services, Founders College, York University, Toronto, ON Canada, HYPERLINK "<http://www.psych.yorku.ca/iam/services.html>"  
[www.psych.yorku.ca/iam/services.html](http://www.psych.yorku.ca/iam/services.html)
- Jenkins, J. (2008, 47th Annual Convention). English as a Lingua France. Waseda, Japan.



- Kessler, C., & Quinn, M. E. (1987). Language minority children's linguistic and cognitive creativity. *Journal of Multilingual & Multicultural Development*, 8(1-2), 173-186.
- Kieffer, M. J. (2010). Socioeconomic status, English proficiency, and late-emerging reading difficulties. *Educational Researcher*, 39(6), 484-486.
- Kitaev, V. (2016). *Bridging the Content-Form Divide: Philological Aspects of Textual Analysis and the Improvement of EFL/EAP Reading Comprehension Proficiency*. PhD Dissertation, Babeş-Bolyai University, Department of English Philology.
- Kyungsim, H., & Leavell, A. (2006). Language Learning Strategy us of ESL Students in an Intensive Enlgish Learning Context. *System*, 34, 399-415.
- Levi, R. (Performer). (2017). The History of the Hebrew Language. [http://awesome.cast.plus/567a6175168c16c72d7ab13b/ranlevi.podbean.com/mf/play/be8uh4/EP133\\_History\\_Of\\_Hebrew\\_adready.mp3](http://awesome.cast.plus/567a6175168c16c72d7ab13b/ranlevi.podbean.com/mf/play/be8uh4/EP133_History_Of_Hebrew_adready.mp3).
- Litosseliti, L. (2018). *Research Methods in Linguistics*. London : Bloomsbury Publishing Plc.
- Mathilda's Anthropology Blog. (2009, February 8). *Protot Semitic: dating and locating it*. Retrieved February 23, 2017, from Just ANother WordPess.com weblog: <https://mathildasanthropologyblog.wordpress.com/2009/02/08/protosemitic-dating-and-locating-it>.
- Mayya, S., & Roff, S. (2004). Students' perceptions of educational environment: a comparison of academic achievers and under-achievers at Kasturba Medical College, India. *Education For Health-Abingdon-Carfax Publishing Limited*, 17, 280-291.
- Ministry of Romanian Education and Research. (2019). *Six Facts About Education in Romania*. Bucarest: UNICEF.
- Muir, M. (2000). *How People Learn*, [www.mcmel.org/howlearn.html](http://www.mcmel.org/howlearn.html).
- Muir, M. (2000). What Underachieving Middle School Students Believe Motivates them to Learn, A Thesis, University of Maine, [www.mcmel.org/DisWeb/index.html](http://www.mcmel.org/DisWeb/index.html).
- Muir, R. M. (2000). *Motivating Learning: The Underachieving Learner's Perspective*, The Graduate School University of Maine, May, 2000.
- National Center for Educational Statistics. (2019, February). Retrieved March 5, 2019, from [https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator\\_cha.asp](https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator_cha.asp)

- Naiman, N. (1978). *The Good Language Learner*. Research in Education Series No. 7.
- O'Malley, J. M., Chamot, A. U., Stewner-Manzanares, G. L. O. R. I. A., Russo, R. P., & Küpper, L. (1985). Learning strategy applications with students of English as a second language. *TESOL quarterly*, 19(3), 557-584.
- O'Malley, J. M., Chamot, A., Stewner-Manzares, G., Kupper, L., & Russo, R. (1985). Learning Strategies Used by Beginning and Intermediate ESL Students. *Language Learning*, 35, 21-46.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston, MA: Heinle.
- Oxford, R. (2011). *Teaching and Researching Language Learning Strategies around the World: Cross-cultural Perspectives*. Harlow: Pearson Longman.
- Oxford, R. L. (2017). *Teaching and Researching Language Learning Strategies: Self-Regulation in Context*. New York: Routledge.
- Porte, G. (1988). Poor Language Learners and their Strategies for Dealing with New Vocabulary. *ELT Journal*, 42(3), 167-171.
- Rahamim, J. (1998). *The OMETZ Program, Introduction*, The Ministry of Education, Jerusalem, Israel.
- Roziner, I., Ratner, D., Raz, T., & Rosenbaum, B. (2012). *Programs for Improving the Entitlement to Bagrut*. Jerusalem: The Ministry of Education of Israel.
- Rubin, J. (1975). What the 'good language learner' can teach us. *TESOL Quarterly*, 9, 41-51.
- Schmeck, R. (2013). *Diverse Learning Styles Approach. Learning Strategies and Learning Styles*. (Schmeck, Ed.) 2013-books.google.com.
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of educational research*, 75(3), 417-453.
- Shepp Battle, J. (2002). *Motivating the Underachiever - How to Motivate Teenagers, Students*. Sótt 8. mars 2011 af <http://www.about-underachieving-teens.com/motivateunderachievers.html>
- Stern, H. (1975). What can we learn from the good language learner? *Canadian Modern Language Review*, 34, 304-318.

- The Academy of Hebrew Language. (2017). Retrieved from <http://hebrew-academy.org.il>
- The Central Bureau of Statistics. (2018). *Higher Education in Israel 2016/17*. Jerusalem: Scorpio 88.
- The Chief Inspector Department. (2009). A Working Paper. The Ministry of Education, the State of Israel.
- The Compulsory Education Law in Israel (2007), Ministry of Education, the State of Israel.
- The English Club. (2017). *History of English*. Retrieved from <http://www.englishclub.com/history-of-english>
- The Ministry of Education. (2019, January 3). *Etgar Hoveret*. Retrieved March 5, 2019, from The State of Israel: <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/YeledNoarBesikun/machlakot/shachar/etgar.htm>
- The Ministry of Education. (2019, January 3). *Mabar Hoveret*. Retrieved March 5, 2019, from The State of Israel: <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/YeledNoarBesikun/machlakot/shachar/etgar.htm>
- The Ministry of Education in Israel. (2015). The Shajar Wing General Background Supervision and Pedagogy. Jerusalem, Israel.
- The Ministry of Education, Israel. (2013). Student's Site. Retrieved March 8, 2017, from Bagrut Information: <http://edu.gov.il/special/students/matriculation-exams/Pages/Requirements-high-school-diploma-subjects.aspx>.
- Trochim, W. M. (2002). The research methods knowledge base (2nd ed.). Retrieved August 16, 2004, from <http://trochim.human.cornell.edu/kb/index.html>.
- Vann, R., & Abraham, R. (1990). Strategies of Unsuccessful Language Learners. *TESOL Quarterly*, 24, 177-198.
- Van Ewijk, R., & Slegers, P. (2010). The effect of peer socioeconomic status on student achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 5(2), 134-150.
- Vygotsky, L. V. (1971). *Mind in Society*. Cambridge: MA: Harvard University Press.
- Walker, C. E. (2010). Educational Backgrounds and Their Effects on Students' Transition to College.
- Weinberger, E. (2004). *Under-Achieving Students: A Case Study*. Chelmsford, Anglia Ruskin University.

- Weisler, S. E., & Milekic, S. (2001). *Theory of Language*. Massachusetts,USA: Massachusetts Institute of Technology.
- Wenden, A. (1991). *Learner Strategies for Learner Autonomy*. Engelwood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Wenden, A., & Rubin, J. (1987). *Learner Strategies in Language Learning*. Englewood Cliff, NJ: Prentice Hall.
- Wikipedia. (2019). *First Language*. Retrieved January 24, 2019, from Encyclopedia Wikipedia, the Free Encyclopedia: [https://en.wikipedia.org/wiki/First\\_language](https://en.wikipedia.org/wiki/First_language).
- Wiggins, G. (1998). *Educative Assessment. Designing Assessments To Inform and Improve Student Performance*. Jossey-Bass Publishers, 350 Sansome Street, San Francisco, CA 94104.
- Wiley, P. D. (1985). High school foreign language study and college academic performance. *Classical Outlook*, 62(2), 33-36.
- Wolfram, W. (2012). *Sociolinguistics*. Retrieved March 15, 2019, from Linuistuc Society of America: <https://www.linguisticsociety.org>
- Yeager, J., & Sommer, L. (2007). Linguistic mechanisms cause rapid behavior change part two: How linguistic frames affect motivation. *The Qualitative Report*, 12(3), 467-483.