



Universitatea Babeș-Bolyai
Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației
Școala Doctorală „Educație, Reflecție, Dezvoltare”

REZUMATUL EXTINS AL TEZEI DE DOCTORAT

CONDUCĂTOR DE DOCTORAT
Profesor univ. dr. Vasile Chiș

STUDENT-DOCTORAND
Orit Zipora Martinotti

Cluj-Napoca

2021



Universitatea Babeș-Bolyai
Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației
Școala Doctorală „Educație, Reflecție, Dezvoltare”

REZUMATUL EXTINS AL TEZEI DE DOCTORAT

**Dezvoltarea abilităților de scriere ale elevilor
adolescenți imigranți în contextul predării
limbii a doua**

CONDUCĂTOR DE DOCTORAT
Profesor univ. dr. Vasile Chiș

STUDENT-DOCTORAND
Orit Zipora Martinotti

Cluj-Napoca

2021

Cuprins

Glosar	1
Sumar	2
INTRODUCERE.....	3
CAPITOLUL I: FUNDAMENTE TEORETICE	6
I.1 Implicații educaționale ale imigrării în perioada adolescenței	6
I.2 Abilități de scriere în limba a doua.....	7
I.3 Autoeficacitatea școlară.....	9
I.4 Starea de bine a elevilor.....	10
I.5 Cadrul conceptual al cercetării	11
CAPITOLUL II: DESIGNUL ȘI METODOLOGIA CERCETĂRII	13
II.1 Obiective, întrebări de cercetare, ipoteze și variabile ale cercetării.....	13
II. 1.1 Obiectivele cercetării.....	13
II.1.2 Întrebări de cercetare	13
II.1.3 Ipoteze de cercetare	14
II.1.4 Variabile de cercetare	14
II.1.5 Designul cercetării.....	15
II.2 Paradigma cercetării	20
II.3 Metoda de eșantionare. Participanți la cercetare	20
II.4 Instrumente de cercetare.....	21
II.5 Analiza datelor	21
II.6 Rolul cercetătorului	22
II.7 Validitate, consistență internă, triangulare și generalizare.....	22
II.8 Considerații etice.....	23
CAPITOLUL III: REZULTATE ALE CERCETĂRII	24
III.1 Rezultate privind întrebarea primară a cercetării.....	24
III.2 Rezultate privind întrebarea de cercetare nr. 1 și ipoteza nr. 1 a cercetării	25
III.3 Rezultate privind întrebarea de cercetare nr. 2 și ipoteza nr. 2 a cercetării	26
III.4 Rezultate privind întrebarea de cercetare nr. 3 și ipoteza nr. 3 a cercetării	28
CAPITOLUL IV: DISCUȚII, CONCLUZII ȘI RECOMANDĂRI ALE CERCETĂRII.....	30
IV.1 Discuții și concluzii factuale ale cercetării	30
IV.2 Discuții și concluzii conceptuale ale cercetării.....	30

IV.3 Implicații practice ale cercetării.....	31
IV.4 Limite ale cercetării	32
IV.5 Contribuții teoretice și practice ale cercetării	33
IV.6 Direcții de cercetare viitoare.....	34
IV.7 Relevanța cercetării	34
Referințe bibliografice	36
ANEXE.....	44

Lista tabelelor

Tabelul II.1. Designul cercetării.....	16
--	----

Lista figurilor

Figura I.1: Cadrul conceptual al cercetării: Dezvoltarea abilităților de scriere în limba ebraică L2 – factori influenți.....	11
Figura IV.1: Un model de dezvoltare a abilităților de scriere în L2 ale elevilor imigranți adolescenți: modelul PW-L2-IA.....	31

Lista anexelor

Anexa A	44
Anexa B.....	45
Anexa C.....	46
Anexa D.....	48
Anexa E.....	53

Glosar

Limba primară - L1: prima limbă însușită de elevi, denumită în literatura de specialitate „limbă maternă” sau „limbă de patrimoniu” (Haim, 2014).

A doua limbă - L2: limba învățată ulterior învățării limbii materne, suplimentar (Aghai, 2019). Această cercetare vizează L2 dobândită formal, în școală (Hoffmann, 2001) în scopuri academice și sociale (Ministry of Education, 2009).

Ulpan: clase desemnate pentru învățarea ebraicii ca L2. Numele complet în ebraică este „Ulpan ebraic”, dar adeseori se utilizează prescurtarea „Ulpan” (Aviad, 2007). În clasele Ulpan, ebraica se învață după o pedagogie monolingvă, intitulată „ebraică în ebraică” (Farhi, 2013).

Strategia de scriere și predarea sa: o serie structurată de acțiuni mentale, fizice sau combinate (Graham et al., 2016). Prin predarea strategiilor de scriere se urmărește oferirea de instrumente care să permită elevilor să scrie eficient, urmărind obținerea calității (Lichtinger, 2008).

Autoeficacitatea școlară: încrederea elevilor în propria lor capacitate de a îndeplini cu succes sarcini în domenii specifice ale cunoașterii și de a-și autoregla învățarea (Bandura, Barbaranelli, Caprara, & Pastorelli, 1996).

Starea de bine a elevilor: măsura în care elevii sunt mulțumiți de diferite aspecte relaționate mediului școlar: activitățile desfășurate în școală, implicarea lor în activități, realizările/performanțele lor școlare, etc. (Belfi, Goos, De Fraine, & Van Damme, 2012).

Sumar

Această cercetare pedagogică a vizat optimizarea abilităților de scriere ale elevilor imigranți adolescenți, în limba a doua (L2). Astfel, a fost elaborat un program de intervenție original, bazat pe implementarea a două abordări pedagogice care vizează scrierea și care nu sunt aplicate în clasele L2 în mod uzual. Una dintre abordările fundamentale ale intervenției a presupus integrarea de conținuturi din L1 și din cultura elevilor (proverbe, versete biblice și citate ale unor personalități celebre). A doua abordare pedagogică de bază a urmărit predarea explicită și învățarea unor strategii de scriere în L2. Scopul cercetării a constat în elaborarea unui model de program pedagogic care poate să contribuie la dezvoltarea abilităților de scriere ale elevilor imigranți adolescenți, în L2.

Cercetarea s-a desfășurat în centrul Israelului, în perioada septembrie 2019-februarie 2020 și a cuprins elevii din 5 clase, care studiau L2 - limba ebraică. La cercetare au participat: 30 de elevi imigranți adolescenți, 8 cadre didactice care predau limba ebraică - L2 și 7 profesori diriginți. Întrebarea primară a cercetării a fost: Care sunt componentele relevante ale unui program pedagogic pentru optimizarea abilităților de scriere ale elevilor adolescenți imigranți?. Cercetarea s-a bazat pe metode mixte și s-au utilizat diverse măsurători: teste de performanță L2, chestionare de autoeficacitate și stare de bine a elevilor și interviuri semi-structurate (pre-/post- implementare program de intervenție).

Rezultatele obținute au ilustrat faptul că dezvoltarea abilităților de scriere ale elevilor imigranți adolescenți pe parcursul achiziției L2 s-a reflectat în: progrese ale performanței înregistrate la L2, creșterea nivelului autoeficacității academice și a stării de bine. Rezultatele atestă faptul că un context propice pentru generarea acestor schimbări benefice îl reprezintă un mediu de predare-învățare bazat pe pedagogii care promovează tranziția elevilor de la L1 la L2.

Contribuția originală a acestei cercetări doctorale constă în elaborarea unui model integrator, umanist, integral și modular de predare a scrierii în L2. Elementele teoretice discutate în cadrul lucrării și rezultatele obținute pot fi relevante pentru sistemele de educație din diferite regiuni ale lumii, având ca scop dezvoltarea unei politici pedagogice pentru integrarea optimă a imigranților adolescenți.

Cuvinte cheie: predarea scrierii L2, imigranți adolescenți, L1 în predarea L2, strategii de scriere în L2, autoeficacitate, stare de bine, program de intervenție;

INTRODUCERE

Contextul cercetării- În cadrul acestei cercetări au fost examinate metode pedagogice care pot să contribuie la dezvoltarea/optimizarea abilităților de scriere în a doua limbă (în continuare „L2”), în rândul elevilor imigranți adolescenți. Cercetarea s-a conturat în urma acumulării unei experiențe vaste în predarea limbii ebraice ca L2, în clasele L2 denumite în ebraică Ulpan (Farhi, 2013). Predarea în Ulpan este destinată elevilor adolescenți care au imigrat în Israel. Elevii parcurg un proces de învățare a ebraicii ca L2, anterior integrării lor școlare depline în clasele din școli. Pe parcursul anilor, în procesul de învățare a L2 (limba țării primitoare a elevilor imigranți), s-a conturat necesitatea focalizării asupra abilităților de scriere a elevilor imigranți. Abilitățile de scriere sunt relevante pentru performanța școlară a imigranților adolescenți, precum și pentru viitorul lor academic (Kogan, 2016). Mai mult, este necesară cultivarea abilităților de scriere în L2 a elevilor, deoarece performanțele și realizările academice ale elevilor imigranți tind să fie mai scăzute decât cele ale colegilor lor nativi, cu toate că aceștia dețin un potențial academic similar (Volante, Klinger, Siegel, & Yahia, 2019).

Necesitatea cercetării - În contextul învățării L2, în clasele L2, scrierea este considerată cea mai complexă și provocatoare competență lingvistică pentru elevii imigranți (Manchón, 2017). În plus, scrierea este ultima abilitate stăpânită de cursanții L2 (Yusuf, Jusoh, & Yusuf, 2019). Astfel, este necesar să se cultive această abilitate încă din perioada procesului de învățare L2 a imigranților adolescenți.

Cu toate că Israelul primește imigranți pe scară largă (DellaPergola, 2012), s-a constatat că există o lipsă de instrumente pedagogice pentru predarea scrierii în limba ebraică – L2 (Golan & Amir, 2017). În consecință, s-a conturat nevoia de a adresa abilitățile de scriere în L2 ale elevilor care imigrează în Israel, iar această cercetare a urmărit să răspundă necesității identificate, prin elaborarea și implementarea unui program de intervenție.

Programul de intervenție elaborat în cadrul cercetării s-a axat pe două abordări pedagogice principale. Prima a constat în utilizarea L1 a elevilor imigranți. Cu toate că această abordare este considerată adeseori indezirabilă în cadrul claselor în care ebraica este L2, în Israel (Gilad, 2016) și în alte țări (Littlewood, 2014), studiile mai recente au furnizat dovezi care susțin eficiența utilizării L1 în promovarea scrierii în L2, în întreaga lume (de exemplu,

Barnes, 2018). Cu toate acestea, până în prezent, integrarea L1 în clasele de învățare L2 nu a fost suficient investigată (Kupske, 2015). A doua abordare pedagogică pe care s-a bazat programul de intervenție a constat în predarea explicită a unor strategii de scriere în L2, deși această temă nu era inclusă în programa școlară (Ministry of Education, 2009). În plus, abordarea nu a fost utilizată pentru predarea ebraicii ca L2 în Ulpan, sau în general de către profesorii de la clase (Rodríguez-Málaga, Cueli, & Rodríguez, 2020). Cercetările și teoriile privind competența de scriere (de exemplu, Graham & Harris, 2017) converg spre ideea potrivit căreia predarea explicită și consecventă a unor strategii de scriere constituie o metodă de optimizare a performanței scrisului.

Obiective și întrebări de cercetare – Această cercetare doctorală a avut un scop principal de cercetare și trei obiective secundare.

Scopul principal al cercetării:

- Elaborarea unui model de program pedagogic care poate să aibă un impact pozitiv asupra dezvoltării abilităților de scriere în limba a doua, ale elevilor imigranți adolescenți.

Obiective secundare:

1. Investigarea impactului participării la un program pedagogic axat pe abilități de scriere asupra performanței școlare a elevilor imigranți adolescenți, în L2;
2. Investigarea impactului participării la un program pedagogic axat pe abilități de scriere asupra nivelului de autoeficacitate școlară a elevilor imigranți adolescenți;
3. Investigarea impactului participării la un program pedagogic axat pe abilități de scriere asupra stării de bine a elevilor imigranți adolescenți.

În acord cu scopul și obiectivele enunțate mai sus, s-au conturat următoarele întrebări de cercetare:

Întrebarea de cercetare primară:

- Care sunt componentele relevante ale unui program pedagogic care poate să aibă un impact pozitiv asupra dezvoltării abilităților de scriere în limba a doua, ale elevilor imigranți adolescenți?

Întrebări de cercetare secundare:

1. Care este impactul participării la un program pedagogic axat pe abilități de scriere asupra performanței școlare a elevilor imigranți adolescenți, în L2?
2. Care este impactul participării la un program pedagogic axat pe abilități de scriere asupra nivelului de autoeficacitate școlară a elevilor imigranți adolescenți?
3. Care este impactul participării la un program pedagogic axat pe abilități de scriere asupra stării de bine a elevilor imigranți adolescenți?

Limite ale cercetării – Un număr redus de studii au investigat relația dintre metode specifice de învățare și evoluția abilităților de scriere în L2 (Zarrinabadi & Rezazadeh, 2020). Prin urmare, cercetarea s-a concentrat pe obiectivele academice practice ale programului de intervenție. Astfel, cercetarea a examinat efectele programului de intervenție axat pe abilități de scriere, implementat în rândul elevilor imigranți adolescenți care studiau ca limbă secundară limba ebraică (în Ulpan), asupra: 1. nivelului performanței școlare înregistrate la limba ebraică (L2); 2. nivelului autoeficacității școlare, inclusiv nivelul expectanței succesului școlar și nivelul de autoeficacitate privind scrierea în L2; și 3. nivelului stării de bine a elevilor, cu focalizare predominantă asupra componentei cognitive a satisfacției privind viața.

Cuvinte cheie: predarea scrierii L2, imigranți adolescenți, L1 în predarea L2, strategii de scriere în L2, autoeficacitate, stare de bine, program de intervenție;

CAPITOLUL I: FUNDAMENTE TEORETICE

I.1 Implicații educaționale ale imigrării în perioada adolescenței

Populația de cercetare a fost formată din adolescenți imigranți într-o țară nouă pentru ei. În acest subcapitol sunt expuse aspecte privind tranziția adolescenților într-un mediu complet diferit, într-o perioadă delicată a dezvoltării.

Pentru elevii imigranți, procesul de imigrare și integrare școlară constituie o reală provocare. În țara țintă, elevii imigranți sunt integrați în noi sisteme de educație care diferă de cele predominante în țara lor de origine sub variate aspecte: limbă, cultură, mediu de învățare, metode de predare, așteptări academice, materiale de învățare, conținuturi de învățare și medii sociale (OECD, 2015; Schleifer, 2014). În context israelian, elevii imigranți sunt integrați în școlile israeliene (Rubinshtein, 2016) și învață ebraica ca L2, în diferite structuri organizatorice (Ministry of Education, 2009). Structura principală constă în sălile de clasă „Ulpan”, unde metoda de învățare este monolingvă, „ebraică în ebraică” (Gilad, 2016). Această abordare monolingvă era predominantă în sălile de clasă L2 din care au provenit elevii și cadrele didactice participante la această cercetare.

Elevii imigranți se confruntă cu provocări în domeniul performanței și realizărilor școlare (Shohamy, 2019). O măsurătoare relevantă a integrării elevilor imigranți în școală reprezintă măsura în care elevii stăpânesc noua limbă și reușesc să obțină performanțe școlare bune (Ministry of Education, 2011). Cu toate acestea, studiile (de exemplu, Tabors, 2008; Shohamy, 2015) au arătat că procesul de învățare și stăpânire a limbii L2 de către elevii imigranți este estimat la 5-11 ani, depinzând de nivelul lor de alfabetizare în L1. Competențele lingvistice scăzute în L2 constituie un obstacol pentru elevii imigranți în atingerea potențialului lor școlar pe deplin și succesului în învățare (Kahane-Stravechinsky, Levi, & Konstantinov, 2010). Majoritatea țărilor cu o rată ridicată a absorbției de imigranți au raportat performanțe academice mai scăzute ale elevilor imigranți, comparativ cu elevii non-imigranți, cu toate că potențialul academic a elevilor din cele două categorii de elevi este similar (Coin, 2017). Prin această cercetare se urmărește reducerea decalajului de performanță școlară dintre elevii imigranți și cei non-imigranți.

Totodată, recunoașterea limbii și a culturii de origine poate să contribuie la performanța școlară și starea de bine a elevilor (de exemplu, Cummins, 2017; Sierens & Van Avermaet, 2015; Zellermayer & Kozulin, 2019). Potrivit lui Schleifer (2014), elevii imigranți întâmpină dificultăți culturale în cadrul școlii israeliene, iar reducerea acestor lacune culturale constituie o provocare pentru instituțiile școlare. Astfel, alocarea resurselor de timp pentru limba de origine și cultura de origine, în procesul de învățare L2, este foarte importantă, după cum evidențiază și această cercetare.

În concluzie, participanții la această cercetare se aflau într-un stadiu foarte complex și influent al vieții. Adolescenții experimentează schimbări variate, multiplicare de schimbările școlare și provocările cu care se confruntă în calitate de elevi într-o țară nouă.

I.2 Abilități de scriere în limba a doua

Întrucât cercetarea de față investighează scrierea în L2, acest subcapitol tratează teoretic abilitățile de scriere, concentrându-se pe procesele de dobândire în L2. De asemenea, revizuieste rolul utilizării L1 în pedagogia achiziționării abilităților de scriere în L2, precum și a predării strategiilor de scriere prin programe de intervenție pedagogică. Se urmărește valorificarea abilităților de scriere L2, în conformitate cu utilizarea programului de intervenție elaborat în cadrul cercetării.

Scrierea constituie o abilitate umană complexă care servește oamenilor pe tot parcursul vieții (Graham, MacArthur, & Fitzgerald, 2007) și ocupă un rol superior în cadrul alfabetizării (Hayes, 2006). Complexitatea procesului de scriere și dezvoltarea capacităților și competențelor sale constituie o provocare pentru cei care scriu în L1 și, cu atât mai mult, pentru cei care scriu în L2 (Santangelo, Harris, & Graham, 2007). Dintre cele patru competențe lingvistice studiate în clasele L2, scrierea L2 este considerată cea mai complexă. Achiziționarea sa consumă cele mai multe resurse de timp, comparativ cu achiziționarea tuturor celorlalte competențe lingvistice (Yusuf, Jusoh, & Yusuf, 2019). Pentru a finaliza studiile liceale, elevii israelieni susțin probe scrise la examenele de înmatriculare (Shiffer, 2017). Astfel, scrierea ocupă un loc esențial și semnificativ în cursul învățării pe parcursul ciclului școlar liceal.

Utilizarea L1 în timpul procesului de învățare a scrierii L2 reprezintă o practică pedagogică bazată pe teoria „Ipotezei interdependenței lingvistice” între L1 și L2 elaborată de

Cummins (2008). Potrivit autorului, competențele și cunoștințele cognitive, în principal cunoștințele lingvistice dobândite în L1, pot fi transferate în L2 fără efecte adverse asupra L1. Potrivit lui Kupske (2015), integrarea activităților de traducere scrisă a textelor de la L1 la L2, ca instrument pedagogic în clasele L2, nu a fost suficient explorată. Mai mult, în Israel, L1 a elevilor nu este valorificată în pedagogia predării limbii ebraice ca L2 (Gilad, 2016). Literatura empirică aplicată privind integrarea L1 prin traducere, în predarea scrierii L2 evidențiază eficacitatea acestui instrument pedagogic în optimizarea abilităților de scriere L2 (de exemplu, Barnes, 2018). Cu toate acestea, persistă un stigmat asociat cu utilizarea acestei pedagogii, care necesită dizolvare, pentru a încuraja traducerea scrisă ca practică pedagogică (Kupske, 2015). De asemenea, integrarea diversității culturale și lingvistice a elevilor imigranți în clasele L2, inclusiv în scrierea L2, s-a evidențiat ca practică pozitivă. Datele au arătat că experiența de învățare a elevilor a fost de succes și a răspuns nevoilor lor de învățare (Dakin, 2017). Astfel, programul de intervenție elaborat în cadrul cercetării, prin valorificarea conținutului și culturii L1 a elevilor imigranți, acționează ca o punte între diferențele culturale și lingvistice dintre cultura elevilor imigranți și cultura și limba țintă, L2-ebraică.

Strategiile de scriere reprezintă serii structurate de acțiuni mentale, fizice sau integrate, realizate pentru atingerea obiectivelor (Graham et al., 2016). Lichtinger (2008) descrie instruirea strategiilor care susțin scrierea ca un proces educațional, menit să ofere elevilor instrumente care să le permită să scrie eficient. Lipsa expunerii la strategii eficiente de scriere în procesul de învățare a L2 influențează negativ calitatea textelor scrise de către elevi (Hamzah & Abdullah, 2009). Prin urmare, teoreticienii și cercetătorii scrierii (de exemplu, Graham & Harris, 2017) consideră că instrucțiunile explicite și coerente ale strategiei constituie metoda principală pentru consolidarea performanței scrierii. Studiile empirice (de exemplu, Shafiee, Koosha, & Afgharib, 2013) au arătat că utilizarea continuă a strategiilor adecvate de scriere i-a sprijinit pe elevii L2 să depășească dificultățile de scriere și să învețe să scrie într-un mod independent și eficient. Ben Zvi & Haim (2012) susțin că dezvoltarea abilităților de scriere în școală este inclusă în programele de intervenție contemporane din întreaga lume. Potrivit autorilor, majoritatea acestor programe de intervenție sunt motivate de teorii care decurg din filosofia constructivistă a învățării și predării, concepută de Piaget (1950). În mod similar, studiile (de exemplu, Bai,

Wang, & Zhou, 2021; Mastan, Maarof, & Embi, 2017) evidențiază eficacitatea includerii strategiilor de scriere L2 pentru a sprijini elevii spre obținerea unor performanțe superioare celor care nu au beneficiat de astfel de programe. Cu toate că această strategie a fost evidențiată ca având multiple beneficii, practica pedagogică de instruire explicită privind strategia de scriere nu este implementată frecvent de profesori (Rodríguez-Málaga, Cueli, & Rodríguez, 2020).

L.3 Autoeficacitatea școlară

În cadrul acestei cercetări a fost examinat nivelul autoeficacității școlare în rândul imigranților adolescenți. În continuare sunt prezentate câteva elemente privind tema autoeficacității în cercetarea academică.

Într-un cadru academic, autoeficacitatea se referă la percepția elevilor asupra capacității lor de a învăța sau de a îndeplini cu succes sarcini academice corespondente nivelului lor de dezvoltare (Bandura, Barbaranelli, Caprara, & Pastorelli, 1996). Conform teoriei învățării sociale, elaborată de Bandura (1997), autoeficacitatea este considerată un factor care influențează performanța școlară. Convingerile de autoeficacitate au impact asupra procesului de învățare și asupra realizărilor școlare ale elevilor (Ercegovac, Maglica, & Ljubetić, 2021; Honicke & Broadbent, 2016). Cerințele de dezvoltare ale adolescenței includ, printre altele, expectanțe privind realizările academice, care necesită convingeri puternice de autoeficacitate (Karademas, Kafetsios, & Sideridis, 2007). Potrivit studiilor (de exemplu, Bernardo, Yeung, Resurreccion, Resurrección, & Khan, 2018) nivelul expectanțelor elevilor privind succesul academic are un efect puternic asupra succesului real este asociat cu performanțe superioare. În consecință, este relevantă sporirea autoeficacității elevilor imigranți, pentru a promova succesul lor școlar în L2.

În învățarea L2, autoeficacitatea este definită ca încrederea elevilor în resursele pe care le au referitor la două aspecte principale: a) resurse generale pentru învățarea L2 și pentru atingerea nivelului dorit de competență în această limbă; b) resursele mai specifice necesare pentru realizarea cu succes a sarcinilor asociate L2 (Piniel & Csizér, 2013). Studiile (de exemplu, Abdel-Latif, 2015) care au examinat relația dintre nivelul de autoeficacitate al elevilor și succesul lor în învățarea L2 au identificat o corelație între cele

două variabile. Prin urmare, în cadrul acestei cercetări s-a urmărit dezvoltarea autoeficacității elevilor în ceea ce privește capacitatea lor de a scrie în L2.

Autoeficacitatea constituie o componentă semnificativă a sarcinilor de scriere, iar procesul de scriere în L2 este mai complex și provocator, comparativ cu cel de scriere în L1 (Zabihi, 2018). Autoeficacitatea privind scrierea în L2 a fost puternic asociată performanței scrierii în L2 (de exemplu, Sun, Wang, Lambert, & Liu, 2021). În consecință, în cadrul acestei cercetări, a fost elaborat și implementat un program de intervenție pentru dezvoltarea abilităților de scriere, iar unul dintre obiectivele acestui program a constat în sporirea nivelului de autoeficacitate a elevilor participanți privind scrierea în L2, în beneficiul performanței școlare.

I.4 Starea de bine a elevilor

În cadrul acestei cercetări a fost investigată starea de bine subiectivă a elevilor. În continuare sunt prezentate elemente teoretice privind această temă.

Conceptul de stare de bine se bazează pe Teoria bunăstării subiective a lui Diener (1984, 2009). Potrivit lui Amrani (2017), imigrația ar putea avea un impact negativ asupra stării de bine a imigranților adolescenți. Îndepărtarea de limba maternă poate să aibă un impact negativ asupra stării de bine (Yoder, 2008).

În cadrul acestei cercetări, percepția stării de bine se referă exclusiv la componenta cognitivă respectiv satisfacția vieții. Componenta de satisfacție a vieții este definită ca evaluarea cognitivă a vieții oamenilor și satisfacția derivată din aceasta (Diener, Lucas, & Oishi, 2018).

Starea de bine și performanța școlară se află în relație de influență reciprocă. Pe de o parte, nivelurile ridicate ale stării de bine subiective, în perioada adolescenței, sunt asociate cu funcționare școlară mai bună (Proctor, Linley, & Maltby, 2009) și constituie predictorii ai rezultatelor pozitive școlare, precum: succesul academic (Suldo, Huebner, Friedrich, & Gilman, 2009) și performanța școlară (Antaramian, 2017). Pe de altă parte, funcționarea academică și performanța școlară au un impact considerabil asupra stării de bine subiective a elevilor (Crede, Wirthwein, McElvany, & Steinmay, 2015). Totodată, există o relație strânsă între metodele de predare și percepția stării de bine. Potrivit lui Zimmerman (2010), atunci când predarea este centrată pe elevi, este mai probabil ca aceștia să se concentreze

asupra învățării și asupra progresului lor, în conformitate cu standardele lor interioare și, astfel, să le sporească starea de bine. Prin urmare, este importantă cultivarea stării de bine a elevilor imigranți adolescenți, pentru a promova performanțe școlare înalte.

I.5 Cadrul conceptual al cercetării

Din punct de vedere conceptual, cercetarea s-a axat pe predarea scrierii în L2, prin intermediul unui program de intervenție destinat elevilor imigranți adolescenți, care învățau ebraica ca L2 în Ulpan. Figura nr. I.1 prezintă cadrul conceptual al cercetării. Modelul ilustrat cuprinde aspectele programului de intervenție.

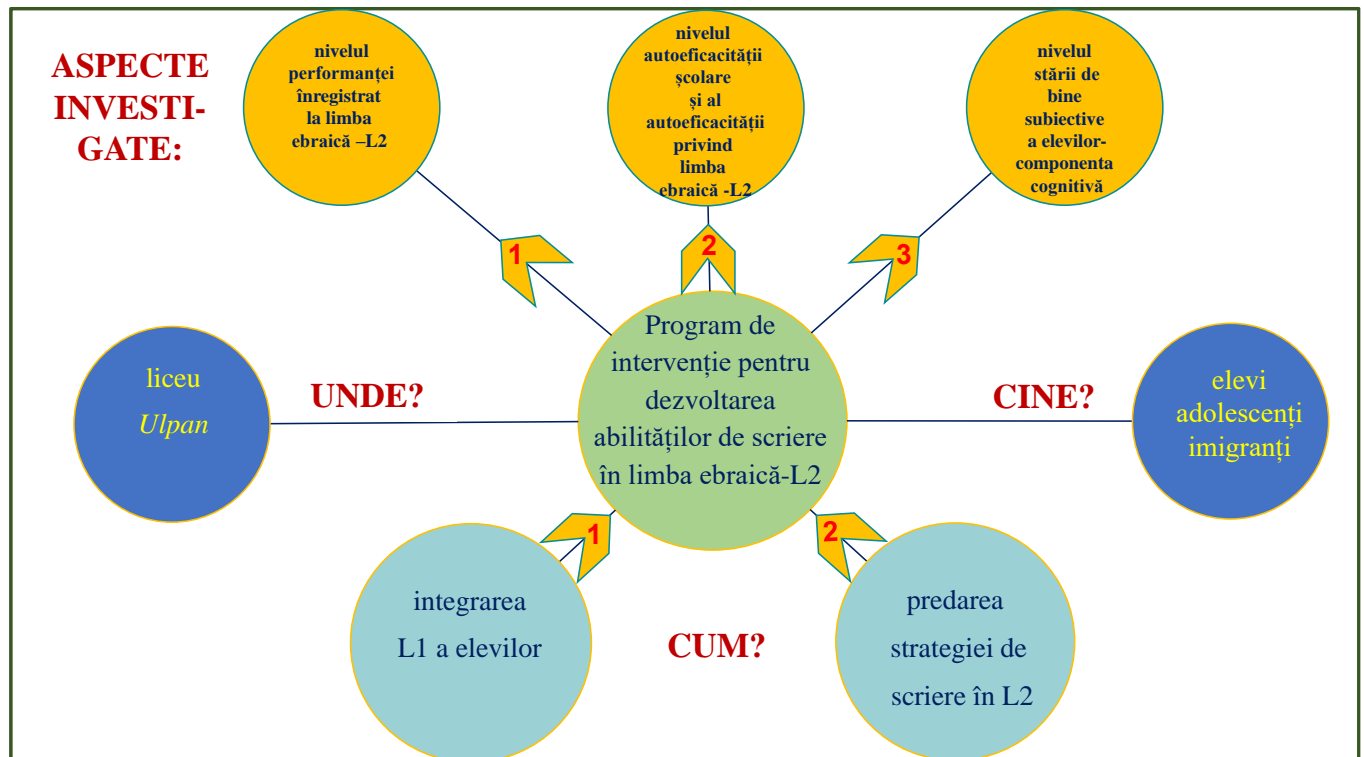


Figura I.1: Cadrul conceptual al cercetării: Dezvoltarea abilităților de scriere în limba ebraică L2 – factori influenți

Acest model ilustrează procesul de predare a scrierii în L2, prin implementarea unui program de intervenție în acest scop. Modelul este fundamentat pe două abordări pedagogice care, potrivit asumpțiilor fundamentale ale acestei cercetări, promovează predarea eficientă a scrierii L2 în rândul elevilor imigranți adolescenți din Ulpan. Prima abordare pedagogică rezidă în integrarea L1 a elevilor în predarea scrierii L2 utilizând conținuturi preluate din limba și cultura lor, iar a doua constă în predarea strategiei de scriere L2.

Partea superioară a modelului prezintă trei aspecte în studiu. Acestea sunt cele trei domenii care, conform viziunii pe care a fost fundamentat programul de intervenție, sunt optimizate și dezvoltate prin intermediul utilizării celor două pedagogii didactice în predarea scrierii. În continuare, acestea sunt asociate cu performanța școlară a elevilor imigranți adolescenți din Ulpan: nivelul lor de performanță în ebraică - L2, percepția nivelului lor de autoeficacitate școlară și a scrierii în L2 și percepția subiectivă a stării de bine.

Sumarizat, acest capitol a prezentat elementele și noțiunile teoretice relevante pentru tema cercetării. Pornind de la elementele teoretice discutate, în cadrul acestei cercetări vor fi aduse contribuții teoretice privind metodele de dezvoltare a abilităților de scriere în L2 ale elevilor imigranți adolescenți.

Următorul capitol prezintă metodologia cercetării.

CAPITOLUL II: DESIGNUL ȘI METODOLOGIA CERCETĂRII

Acest capitol prezintă cadrul metodologic și metodele utilizate în cadrul cercetării.

II.1 Obiective, întrebări de cercetare, ipoteze și variabile ale cercetării

II. 1.1 Obiectivele cercetării

A. ***Scopul principal*** al cercetării a constat în elaborarea unui model de program pedagogic care poate să aibă un impact pozitiv asupra dezvoltării abilităților de scriere în limba a doua, ale elevilor imigranți adolescenți.

b. ***Obiective secundare*** ale cercetării:

1. Investigarea impactului participării la un program pedagogic axat pe abilități de scriere asupra performanței școlare a elevilor imigranți adolescenți, în L2;
2. Investigarea impactului participării la un program pedagogic axat pe abilități de scriere asupra nivelului de autoeficacitate școlară a elevilor imigranți adolescenți;
3. Investigarea impactului participării la un program pedagogic axat pe abilități de scriere asupra stării de bine a elevilor imigranți adolescenți.

II.1.2 Întrebări de cercetare

a. ***Întrebarea de cercetare primară:***

- Care sunt componentele relevante ale unui program pedagogic care poate să aibă un impact pozitiv asupra dezvoltării abilităților de scriere în limba a doua, ale elevilor imigranți adolescenți?

b. ***Întrebări de cercetare secundare:***

1. Care este impactul participării la un program pedagogic axat pe abilități de scriere asupra performanței școlare a elevilor imigranți adolescenți, în L2?
2. Care este impactul participării la un program pedagogic axat pe abilități de scriere asupra nivelului de autoeficacitate școlară a elevilor imigranți adolescenți?

3. Care este impactul participării la un program pedagogic axat pe abilități de scriere asupra stării de bine a elevilor imigranți adolescenți?

II.1.3 Ipoteze de cercetare

Pornind de la analiza de literatură cu privire la impactul programelor de intervenție care cuprind utilizarea L1 și a strategiilor de scriere în predarea L2 asupra: performanței școlare, abilităților de scriere, autoeficacității școlare, autoeficacității privind scrierea în ebraică - L2 și percepției subiective a stării de bine, s-au conturat următoarele ipoteze de cercetare:

1. a. Vor exista diferențe între grupurile de cercetare în ceea ce privește scorurile înregistrate la Testul de performanță – nivel 1, în cele două momente ale efectuării măsurătorilor (la începutul anului școlar, mijlocul anului școlar): participanții din grupul experimental (participanți la programul de intervenție) vor înregistra scoruri mai ridicate, comparativ cu participanții din grupul de control.

1. b. Vor exista diferențe între scorurile obținute de grupul experimental și cel de control la Testul de performanță – nivel 2, la mijlocul anului de studii în Ulpan: participanții din grupul experimental vor înregistra scoruri mai mari comparativ cu grupul de control. Aceste diferențe vor fi evidențiate, în general, prin scorurile obținute la test și, în mod specific, prin redactarea eseului.

2. Participarea elevilor imigranți adolescenți la programul de intervenție va fi asociată cu creșterea nivelului de autoeficacitate școlară a acestora.

3. Participarea elevilor imigranți adolescenți la programul de intervenție va fi asociată cu creșterea nivelului stării de bine subiective.

II.1.4 Variabile de cercetare

A. Variabilele independente ale cercetării:

1. Participarea la programul de intervenție: elevi înscriși în Ulpan comparativ cu elevi înscriși în Ulpan și participanți la intervenție;

2. Timp - începutul anului școlar (pre-intervenție), comparativ cu mijlocul anului școlar (post-intervenție).

b. Variabilele dependente ale cercetării, selectate în baza teoriei autoeficacității elaborată de Bandura și dezvoltată ulterior de alți autori (Bandura, 1997; Schunk, & Zimmerman, 2007); și a teoriei bunăstării subiective, elaborată de Diener (2012) și colegii săi (Diener, Lucas, & Oishi, 2018):

1. Performanța înregistrată la test „Nivelul 1”;
2. Performanța înregistrată la test „Nivelul 2”;
3. Nivelul autoeficacității școlare generale și autoeficacității privind scrierea în L2, în mod specific;
4. Nivelul stării de bine subiective a elevilor, în general și în domeniul învățării, în mod specific.

II.1.5 Designul cercetării

Tabelul rezumativ de mai jos prezintă în mod corelat întrebările de cercetare și instrumentele utilizate, eșantionul de participanți, metodele de cercetare și analiză a datelor.

Tabelul II.1. Designul cercetării

Etapa	Întrebări de cercetare	Instrumente de cercetare	Scopul utilizării instrumentelor	Participanți	Metode de analiză a datelor
Experiment	1 -Care este impactul participării la un program pedagogic axat pe abilități de scriere asupra performanței școlare a elevilor imigranți adolescenți, în L2?	Testul de performanță - nivelul 1 (Shalom, 2015)	-evaluarea nivelului de performanță școlară a elevilor în L2	30 de elevi-grup experimental 31 de elevi-grup de control	Cantitativă: Analiză statistică (Alpha Cronbach)
	Pre- -Care este impactul participării la un program pedagogic axat pe abilități de scriere asupra nivelului de autoeficacitate școlară a elevilor imigranți adolescenți? -Care este impactul participării la un program pedagogic axat pe abilități de scriere asupra stării de bine a elevilor imigranți adolescenți?	Chestionare de autoeficacitate (Ben-Tov, 2013; Rosen, 2006; Shir, 2002) Chestionarul stării de bine (Kidoshim, 2016)	-măsurarea nivelului de autoeficacitate școlară -măsurarea nivelului stării de bine subiective a elevilor	30 de elevi-grup experimental	
	-Care sunt componentele relevante ale unui program pedagogic care poate să aibă un impact pozitiv asupra dezvoltării abilităților de scriere în limba a doua, ale elevilor imigranți adolescenți?	Interviul: Interviu semi-structurat	1. Explorarea opiniilor participanților cu privire la componentele	8 elevi din grupul experimental	Calitativă: Analiză de conținut

Etapa	Întrebări de cercetare	Instrumente de cercetare	Scopul utilizării instrumentelor	Participanți	Metode de analiză a datelor
1 Pre- Experiment	-Care este impactul participării la un program pedagogic axat pe abilități de scriere asupra nivelului de autoeficacitate școlară/stării de bine subiective a elevilor imigranți adolescenți?	(elaborat în cadrul cercetării)	programului de intervenție care vizează îmbunătățirea scrierii în L2; 2. Examinarea aprofundată a percepțiilor privind autoeficacitatea școlară și starea de bine a elevilor.	8 profesori evrei, care predau L2 7 profesori diriginți	Calitativă: Analiză de conținut
2	Implementarea programului de intervenție				
3 Post- Experiment	-Care este impactul participării la un program pedagogic axat pe abilități de scriere asupra performanței școlare a elevilor imigranți adolescenți, în L2?	Testul de performanță - nivelul 1 (Shalom, 2015) Testul de performanță - nivelul 2 (Shalom, 2016a)	-evaluarea nivelului de performanță școlară a elevilor în L2	30 de elevi-grup experimental 31 de elevi-grup de control	Cantitativă: Analiză statistică (Alpha Cronbach)

Etapa	Întrebări de cercetare	Instrumente de cercetare	Scopul utilizării instrumentelor	Participanți	Metode de analiză a datelor
3 Post-Experiment	-Care este impactul participării la un program pedagogic axat pe abilități de scriere asupra nivelului de autoeficacitate școlară a elevilor imigranți adolescenți?	Chestionare de autoeficacitate (Ben-Tov, 2013; Rosen, 2006; Shir, 2002)	- măsurarea nivelului de autoeficacitate școlară	30 de elevi-grup experimental	Cantitativă: Analiză statistică (Alpha Cronbach)
	-Care este impactul participării la un program pedagogic axat pe abilități de scriere asupra stării de bine a elevilor imigranți adolescenți?	Chestionarul stării de bine (Kidoshim, 2016)	- măsurarea nivelului stării de bine subiective a elevilor		
	-Care sunt componentele relevante ale unui program pedagogic care poate să aibă un impact pozitiv asupra dezvoltării abilităților de scriere în limba a doua, ale elevilor imigranți adolescenți?	Interviu semi-structurat (elaborat în cadrul cercetării)	1.Explorarea opiniilor participanților cu privire la componentele programului de intervenție care vizează îmbunătățirea scrierii în L2;	8 elevi din grupul experimental	Calitativă: Analiză de conținut

Etapa	Întrebări de cercetare	Instrumente de cercetare	Scopul utilizării instrumentelor	Participanți	Metode de analiză a datelor
<p style="text-align: center;">3</p> <p style="text-align: center;">Post- Experiment</p>	<p>-Care este impactul participării la un program pedagogic axat pe abilități de scriere asupra nivelului de autoeficacitate școlară/stării de bine subiective a elevilor imigranți adolescenți?</p>	<p>Interviu semi-structurat (elaborat în cadrul cercetării)</p>	<p>2. Examinarea aprofundată a percepțiilor privind autoeficacitatea școlară și starea de bine a elevilor.</p>	<p>8 profesori evrei, care predau L2 7 profesori diriginți</p>	<p>Calitativă: Analiză de conținut</p>

Elementele metodologice sunt indicate în tabelul nr. II.1 în funcție de utilizarea lor inter-relaționată în diferitele etape ale cercetare.

II.2 Paradigma cercetării

Metodologia cercetării – Această cercetare a fost realizată în conformitate cu metodologia abordării metodelor mixte, integrând cercetarea cantitativă și cea calitativă (Creswell & Creswell, 2017). Scopul integrării metodelor în această cercetare a fost de a documenta, monitoriza și examina efectul unui program de intervenție asupra promovării scrierii în L2, în rândul elevilor imigranți adolescenți care studiază ebraica - L2 într-o clasă Ulpan. Integrarea celor două metode poate furniza informații complexe și profunde privind impactul programului de intervenție.

Strategia de cercetare – Această cercetare este de tip studiu de caz instrumental (Cohen, Manion, & Morrison, 2018) axată pe „cazul” predării scrierii L2 în rândul imigranților adolescenți, din clasele israeliene Ulpan. Prin prezenta cercetare, pornind de la cele două abordări pedagogice de predare a scrierii L2 vizate, se vor putea generaliza recomandări și tendințe de dezvoltare a predării scrierii L2.

II.3 Metoda de eșantionare. Participanți la cercetare

Eșantionul cercetării cantitative a fost alcătuit din 61 de elevi, imigranți adolescenți ($N = 61$), care învățau limba ebraică în clase Ulpan, într-un oraș situat în centrul Israelului. Grupul experimental a fost alcătuit din 30 de elevi, 17 de gen masculin (56,7%) și 13 de gen feminin (43,3%). Participanții au avut vârste cuprinse între 12-17 ani ($M = 14,39$, $SD=1,51$) și erau înmatriculați în clasele a VII-a – a XI-a ($M = 8,70$, $SD=1,44$), în anul școlar 2019-2020. Grupul de control a fost alcătuit din 31 de elevi, 15 de gen masculin (48,39%) și 16 de gen feminin (51,61%). Participanții au avut vârste cuprinse între 12-16 ani ($M = 14,24$, $SD=1,14$) și erau înmatriculați în clasele a VII-a – a XI-a ($M = 8,65$, $SD=1,20$).

A fost utilizată eșantionarea intenționată (Ary, Jacobs, Sorenson, & Walker, 2019), deoarece elevii participanți aparțin unui grup cu trăsături predefinite, în acord cu principalele variabile ale studiului de față. Elevii din cele două grupuri de cercetare erau la același nivel de cunoaștere a limbii ebraice L2 la începutul studiilor în Ulpan. De asemenea, eșantionarea a fost de conveniență (Johnson & Bhattacharyya, 2019) deoarece cercetătorul face parte din sistemul de predare a limbii ebraice din Ulpan.

Cercetarea cantitativă a fost efectuată pe un număr de 23 de participanți: opt elevi imigranți adolescenți, aleși din grupul experimental, opt profesori de limba ebraică - L2, care predau elevilor din grupul experimental și șapte profesori diriginți ai elevilor din grupul experimental. Alcătuirea eșantionului de cadre didactice s-a efectuat prin

eșantionare intenționată: profesori care predau limba ebraică-L2, profesori care predau elevilor din grupul experimental (au fost aleși datorită relației lor strânse cu elevii din grupul experimental și experienței lor didactice care permite o evaluare exactă a elevilor lor).

II.4 Instrumente de cercetare

Cercetarea a utilizat atât instrumente cantitative, cât și calitative în scopul evaluării programului de intervenție scris (Anexele A-E). Au fost utilizate trei tipuri de instrumente de cercetare cantitativă: a) un chestionar pentru colectarea datelor demografice (conceput de cercetător); b) două chestionare pentru măsurarea autoeficacității elevilor (Ben-Tov, 2013; Rosen, 2006; Shir, 2002) și un chestionar pentru măsurarea stării de bine subiective (Kidoshim, 2016); precum și c) teste de realizare (Shalom 2015, 2016). De asemenea, s-a utilizat un instrument de cercetare calitativă, respectiv interviul semi-structurat (elaborat de cercetător).

II.5 Analiza datelor

Datele au fost analizate în funcție de natura lor, respectiv cantitativă sau calitativă.

Metoda de analiză cantitativă – Analiza statistică a datelor colectate prin metode de cercetare cantitativă a fost efectuată cu programul SPSS (Pachetul statistic pentru științe sociale, IBM, versiunea 27). Au fost utilizate patru analize statistice: 1) testele t și testele chi-pătrat, în scopul examinării diferențelor dintre grupurile de elevi, ca etapă preliminară de investigare a ipotezelor cercetării; 2) MANOVA unidirecțională, în scopul examinării ipotezelor de cercetare privind diferența dintre grupurile de elevi, în urma participării la programul de intervenție; 3) MANOVA cu măsurători repetate, în scopul examinării ipotezelor de cercetare privind diferențele dintre cele două momente de timp - grup experimental; și 4) ANOVA mixtă, în scopul examinării ipotezelor de cercetare privind diferențele dintre cele două momente de timp pentru fiecare grup separat.

Metoda de analiză calitativă – A fost efectuată o analiză a datelor colectate prin interviurile semi-structurate, în conformitate cu principiile „Teorii fundamentate” (Clarke, 2019). Au fost desfășurate trei procese de codificare pentru analiza interviurilor: codificare deschisă, codare axială și codificare selectivă. Principiile teoriei fundamentate au fost adecvate pentru prezenta cercetare dintr-o serie de motive. În primul rând, în rândul celor intervievați (elevii și profesorii Ulpan) există o habituarea

și afinitate directă pentru domeniul investigat în cadrul cercetării. De asemenea, natura sistematică a metodei de analiză a datelor este potrivită pentru analiza datelor colectate din numărul mare de interviuri desfășurate cu elevii și cadrele didactice. În plus, conform acestei metode, colectarea datelor și analiza simultană pot debuta într-un stadiu incipient. Analiza etapizată îmbunătățește proiectarea și concentrarea informațiilor colectate prin interviuri (Charmaz, 2014), în ceea ce privește modul și motivele pentru care participanții percep impactul utilizării L1 ca strategie de dezvoltare a abilităților de scriere în contextul L2.

II.6 Rolul cercetătorului

Cercetătorul are o experiență vastă de peste 30 de ani în predarea ebraicii ca L2, într-o școală de tip Ulpan. Acest lucru a facilitat stabilirea relațiilor de încredere și cooperarea cu toți participanții la cercetare. De asemenea, a facilitat efectuarea unei analize aprofundate a fenomenului. Cu toate acestea, pentru a evita obținerea unor rezultate biasate, cercetătorul a respectat meticolos toate standardele metodologice de validitate și fiabilitate, precum și codul de etică în cercetare, aceste elemente fiind prezentate în subcapitolele următoare.

II.7 Validitate, consistență internă, triangulare și generalizare

Validitate - Validitatea instrumentelor utilizate în cadrul cercetării a fost asigurată prin următoarele măsuri: a) chestionarele cantitative utilizate au fost validate prin studii anterioare, precum și în cadrul cercetării de față; b) testele standard de performanță ale Ulpan au fost elaborate de un expert în predarea limbii ebraice ca a doua limbă, alături de comitetul de conducere; și c) o descriere detaliată a componentelor predării scrierii în L2, investigate în cercetare, ca bază teoretică pentru extragerea concluziilor.

Consistență internă - Pentru a asigura consistența internă, au fost efectuate următoarele acțiuni:

(1) Consistența internă a rezultatelor de cercetare cantitativă a fost verificată prin: a) Calcularea indicelui de consistență internă a itemilor - alfa Cronbach (Cronbach & Shavelson, 2004). S-au obținut coeficienți cu valori mari-foarte mari. b) Consistența internă a scorurilor cantitative obținute la testul de performanță- nivelul 2 a fost măsurată prin verificare validității inter-evaluatori (Heale & Twycross, 2015). Procentul de acord dintre evaluatori a fost foarte ridicat, iar dezacordurile au fost discutate și soluționate.

(2) Consistența internă a rezultatelor obținute în cercetare calitativă a fost asigurată prin:
a) Peer debriefing – diferitele etape ale analizei au fost monitorizate îndeaproape de profesorul expert L2; b) Confirmabilitate - interviurile semi-structurate desfășurate cu elevii și profesorii au fost realizate într-un mod profesional și au fost documentate.
(3) Fiabilitatea întregii cercetări a fost asigurată prin triangulare, după cum este descris în paragraful următor.

Triangulare - Triangularea reprezintă integrarea informațiilor provenite din diverse surse (în această cercetare, elevi și profesori); utilizarea instrumentelor de cercetare cantitativă și calitativă: chestionare, teste și interviuri semi-structurate; și integrarea analizelor cantitative și calitative. Triangularea datelor colectate din diverse surse a facilitat analiza cazului „predării scrierii L2” din diferite perspective; înțelegere mai profundă a evenimentelor și, de asemenea, a crescut nivelul de validitate al rezultatelor cercetării și consistența acestora.

Generalizarea rezultatelor - Utilizarea metodelor cantitative a susținut potențialul de generalizare statistică (Lincoln & Guba, 2010) în ceea ce privește efectele programului de intervenție asupra abilităților de scriere în L2, autoeficacității și stării de bine a elevilor imigranți adolescenți. De asemenea, utilizarea metodelor calitative a permis atingerea a trei tipuri de generalizare (Flyvbjerg, 2012): a) generalizare de la un anumit caz la alt caz - capacitatea de a potrivi cazurile permite verificarea percepțiilor elevilor și profesorilor Ulpan și generalizarea acestora la alte contexte de predare a scrierii în L2; b) generalizare analitică - conectarea cazului „predării scrierii în L2” la teorii mai extinse a permis consolidarea teoretică; și c) generalizarea în populație - identificarea asemănărilor și analiza relației dintre cazurile raportate și alte cazuri.

II.8 Considerații etice

Această cercetare s-a bazat pe principii etice care au fost urmărite îndeaproape pe tot parcursul desfășurării sale. Cercetarea a fost desfășurată ulterior obținerii autorizațiilor externe ale Comisiei de aprobare a cercetării din cadrul Ministerului Educației din Israel și ale conducerii instituțiilor de învățământ participante la cercetare. S-au respectat normele propuse de Dushnik & Sabar Ben-Yehoshua (2016), potrivit cărora este necesară obținerea consimțământului informat al tuturor participanților la studiu și asigurarea confidențialității și anonimatului participanților.

CAPITOLUL III: REZULTATE ALE CERCETĂRII

Acest capitol prezintă rezultatele cercetării cantitative, cercetării calitative și rezultatele integrate obținute prin cele două metode de cercetare. În continuare sunt prezentate rezultatele obținute în relație cu întrebările și ipotezele cercetării.

III.1 Rezultate privind întrebarea primară a cercetării

Întrebarea primară a cercetării: Care sunt componentele relevante ale unui program pedagogic care poate să aibă un impact pozitiv asupra dezvoltării abilităților de scriere în limba a doua, ale elevilor imigranți adolescenți?

Rezultate calitative:

A. Rezultatele calitative obținute după participarea la programul de intervenție privind conținutul și implementarea abordării pedagogice caracterizată de integrarea L1 în predarea L2 în Ulpan, în scopul dezvoltării abilităților de scriere în L2 au fost următoarele:

- i. Conținutul a fost relevant pentru elevi și a inclus o cantitate proporțională de texte diverse și interesante din L1 al imigranților.
- ii. Implementarea programului a fost adaptată la nivelul de cunoaștere a limbii ebraice, înregistrat de elevii imigranți. În consecință, elevii au cooperat și au fost motivați să finalizeze sarcinile de scriere. Mai mult, implementarea a fost percepută ca atractivă datorită naturii conținutului integrat din L1 a elevilor și designului activităților propuse.

B. Rezultatele calitative obținute după participarea la programul de intervenție privind conținutul și implementarea abordării pedagogice caracterizată de predarea strategiilor de scriere în L2 în Ulpan, în scopul dezvoltării abilităților de scriere în L2 au fost următoarele:

- i. Conținutul a fost structurat și abordat progresiv, iar acest lucru a facilitat construirea cunoștințelor privind scrierea într-un mod eficient și util.
- ii. Modul de implementare s-a bazat pe achiziția sistematică și practica de rutină a etapelor strategiei de scriere, permițând astfel elevilor să dobândească cu succes abilitățile vizate.

III.2 Rezultate privind întrebarea de cercetare nr. 1 și ipoteza nr. 1 a cercetării

Întrebarea de cercetare nr. 1. Care este impactul participării la un program pedagogic axat pe abilități de scriere asupra performanței școlare a elevilor imigranți adolescenți, în L2?

Ipoteza 1. a. Vor exista diferențe între grupurile de cercetare în ceea ce privește scorurile înregistrate la Testul de performanță – nivel 1, în cele două momente ale efectuării măsurătorilor (la începutul anului școlar, comparativ cu mijlocul anului școlar): participanții din grupul experimental (participanți la programul de intervenție) vor înregistra scoruri mai ridicate, comparativ cu participanții din grupul de control.

Ipoteza 1. b. Vor exista diferențe între scorurile obținute de grupul experimental și cel de control la Testul de performanță – nivel 2, la mijlocul anului de studii în Ulpan: participanții din grupul experimental vor înregistra scoruri mai mari comparativ cu grupul de control. Aceste diferențe vor fi evidențiate, în general, prin scorurile obținute la test și, în mod specific, prin redactarea eseului.

În continuare sunt raportate rezultatele cantitative:

A. Toți participanții la această cercetare au înregistrat o îmbunătățire considerabilă a performanței școlare post-intervenție, după cum indică scorurile crescute la testul de gramatică - Test de performanță - nivelul 1; cu toate acestea, ipoteza nr. 1a, relaționată întrebării de cercetare nr.1a, conform căreia grupul experimental va înregistra progrese semnificativ mai mari, măsurate prin scorul obținut la Testul de realizare - Nivelul-1, a fost infirmată.

B. Programul de intervenție a îmbunătățit performanța școlară și abilitățile de scriere ale participanților, după cum demonstrează creșterea scorurilor înregistrată la Testul de performanță - nivelul 2. Progresul a fost evident în ceea ce privește conținutul, organizarea și limbajul utilizat în răspunsurile participanților la întrebările de comprehensiune, precum și în redactarea eseului. În plus, s-au înregistrat progrese la nivelul vocabularului și a punctuației.

C. În timp ce programul de intervenție a avut efecte pozitive semnificative statistic asupra scorurilor înregistrate de participanți pentru dimensiunea gramaticală și ortografică în cadrul sarcinilor de tip redactare eseu, rezultatele nu au fost semnificative

pentru alte dimensiuni măsurate prin Testul de performanță. Așadar, ipoteza 1b a fost parțial confirmată.

Rezultatele calitative obținute sprijină rezultatele prezentate anterior:

- i. După participarea la programul de intervenție, participanții au raportat un nivel mai crescut al autoeficacității școlare. Descrierile bogate și detaliate au arătat că apartenența la un mediu de învățare desemnat pentru achiziționarea ebraiciei ca L2 în Ulpan a promovat finalizarea sarcinilor de învățare și obținerea unor performanțe bune în cadrul testelor Ulpan. Rezultatele au evidențiat, de asemenea, contribuția profesorilor Ulpan în cultivarea autoeficacității în rândul elevilor. Folosind materiale de învățare și teste adaptate la nivelul de cunoștințe a elevilor, profesorii au avut un impact pozitiv asupra succesului elevilor lor.
- ii. În urma participării la programul de intervenție, s-a înregistrat un nivel mai ridicat al performanței școlare a elevilor, în general și al performanței în sarcini de scriere, în mod particular, precum și creșterea stării de bine subiective a elevilor. Impactul pozitiv al programului de intervenție asupra rezultatelor referitoare la performanța școlară a fost atribuit abordărilor pedagogice implementate în cadrul programului de intervenție, respectiv utilizarea L1 în scopul dezvoltării abilităților de scriere în L2 și predarea strategiilor de scriere în L2.

III.3 Rezultate privind întrebarea de cercetare nr. 2 și ipoteza nr. 2 a cercetării

Întrebarea de cercetare nr. 2. Care este impactul participării la un program pedagogic axat pe abilități de scriere asupra nivelului de autoeficacitate școlară a elevilor imigranți adolescenți?

Ipoteza 2. Participarea elevilor imigranți adolescenți la programul de intervenție va fi asociată cu creșterea nivelului de autoeficacitate școlară a acestora.

Rezultate obținute:

Autoeficacitatea școlară generală – Rezultatele cantitative și calitative obținute au evidențiat un efect pozitiv al programului de intervenție asupra autoeficacității școlare generale a participanților la program. Ipoteza 2 a cercetării a fost confirmată de rezultatele obținute:

- (a) Autoeficacitate elevilor – Programul de intervenție a sporit autoeficacitatea elevilor din școală și din Ulpan, rezultat susținut atât de rezultatele cantitative ale cercetării, cât și de cele calitative.
- i. Participarea la programul de intervenție a avut un efect pozitiv asupra autoeficacității școlare a elevilor. Dezvoltarea abilităților de scriere a elevilor în limba ebraică – L2 s-a asociat creșterii nivelului de autoeficacitate pentru succesul școlar general al adolescenților imigranți integrați în școală.
 - ii. În urma participării la programul de intervenție, Ulpan a fost perceput ca un cadru facilitator al performanței școlare a elevilor imigranți, adolescenți. Participanții au demonstrat capacitatea lor de a evolua, într-un cadru favorabil, în care cadrele didactice au adaptat materialele de învățare la nivelul elevilor de cunoaștere a limbii ebraice – L2, ceea ce a cultivat încrederea elevilor în posibilitatea reușitei școlare.
- (b) Expectanțe privind succesul școlar – Rezultatele calitative și cantitative au arătat că programul de intervenție a fost asociat expectanțelor pozitive ale elevilor privind succesul școlar. Rezultatul confirmă Ipoteza 2 a cercetării.
- i. Rezultatele calitative contribuie la explicarea mecanismului prin care programul a contribuit la cultivarea expectanțelor pozitive ale elevilor privind succesul școlar.
 - ii. Progresul înregistrat de elevi post-intervenție în ceea ce privește abilitățile lor de scriere în limba ebraică – L2 a reprezentat o condiție și un factor facilitator al eforturilor academice ale elevilor în cadrul altor discipline de studiu și al integrării sociale în grupul clasei.
- (c) Autoeficacitate privind scrierea în ebraică – L2: Rezultatele calitative și cantitative au evidențiat efecte pozitive ale participării la programul de intervenție asupra autoeficacității elevilor privind scrierea în limba ebraică. Rezultatul confirmă Ipoteza 2.

Rezultatele cantitative au evidențiat următoarele aspecte:

- i. Participarea la programul de intervenție a condus la creșterea nivelului de autoeficacitate a elevilor privind scrierea în ebraică - L2, în general.

- ii. Participarea la programul de intervenție a condus la creșterea nivelului de autoeficacitate privind următoarele dimensiuni particulare ale scrierii în L2: conținut, organizare și limbă.

Rezultatele calitative au evidențiat următoarele aspecte:

- i. Participarea la programul de intervenție a cultivat autoeficacitatea elevilor imigranților în ceea ce privește îndeplinirea sarcinilor de scriere în L2.
- ii. Participarea la studiile Ulpan, inclusiv la programul de intervenție, a îmbunătățit capacitatea imigranților de a îndeplini sarcinile de scriere atât la școală, cât și în Ulpan.
- iii. În urma participării la programul de intervenție, participanții au raportat mai multă încredere în capacitatea lor de a scrie.
- iv. După participarea la programul de intervenție, elevii imigranți au raportat un nivel mai crescut al autoeficacității privind scrierea, inclusiv sub aspectul organizării scrierii, ca urmare a utilizării strategiei de scriere învățată în cadrul programului de intervenție.

III.4 Rezultate privind întrebarea de cercetare nr. 3 și ipoteza nr. 3 a cercetării

Întrebarea de cercetare nr. 3. Care este impactul participării la un program pedagogic axat pe abilități de scriere asupra stării de bine a elevilor imigranți adolescenți?

Ipoteza 3. Participarea elevilor imigranți adolescenți la programul de intervenție va fi asociată ce creșterea nivelului stării de bine subiective.

Rezultate obținute privind întrebarea de cercetare nr. 3 și Ipoteza 3:

- 1) Rezultatele calitative și cantitative au evidențiat o creștere a nivelului stării de bine subiective a elevilor imigranți participanți la programul de intervenție. Acest rezultat confirmă ipoteza 3 a cercetării.
- 2) Rezultatele care justifică impactul pozitiv al programului de intervenție asupra stării de bine a elevilor sunt următoarele:

- a. Rezultatele cantitative ale cercetării au evidențiat un nivel mai ridicat stării de bine subiective a elevilor post-intervenție, comparativ cu nivelul înregistrat pre-intervenție.
- b. Rezultatele calitative au contribuit și consolidat rezultatul obținut prin metode de cercetare cantitativă în modul următor:
 - i. Rezultatele au indicat o actualizare a expectanțelor școlare în rândul subiecților imigranți integrați în școală, facilitată prin adaptarea conținutului la nivelul de elevilor; de asemenea, s-a evidențiat sentimentul de apartenență a elevilor la comunitatea de învățare, explicat prin faptul că Ulpan a constituit un reper de stabilitate pentru elevii imigranți; conținutul a fost perceput ca atractiv de către elevi, iar acest lucru a fost facilitat de respectarea deplină a principiilor pedagogice și didactice a limbii ebraice ca L2; utilizarea L1 a elevilor în studiile Ulpan a contribuit de asemenea la obținerea rezultatelor pozitive discutate anterior. Valorificarea limbii native a elevilor ca resursă de învățare L2 a contribuit la aderența elevilor la program.
 - ii. Datele colectate prin metode de cercetare calitativă au permis evidențierea unor indicatori non-verbali ai stării de bine subiective a elevilor, manifestată prin expresii faciale care au indicat emoții pozitive și care au completat răspunsurile complexe și detaliate oferite în cadrul interviurilor.

Ultimul capitol al acestei lucrări prezintă concluziile și recomandările care decurg din rezultatele obținute în cadrul cercetării.

CAPITOLUL IV: DISCUȚII, CONCLUZII ȘI RECOMANDĂRI ALE CERCETĂRII

Acest capitol discută rezultatele obținute în cadrul cercetării și prezintă concluziile și recomandările extrase.

IV.1 Discuții și concluzii factuale ale cercetării

Potrivit rezultatelor obținute în cadrul cercetării, în urma participării la programul de intervenție, s-a înregistrat un progres la nivelul abilităților de scriere în L2 ale elevilor imigranți adolescenți. Astfel, în etapa post-intervenție participanții au indicat cu precizie componentele relevante ale programului pedagogic, din perspectiva dezvoltării abilităților de scriere, atât în ceea ce privește conținutul, cât și în ceea ce privește modalitățile de implementare. Specific, progresul înregistrat la nivelul abilităților de scriere ale participanților a fost atribuit integrării L1 și a elementelor de cultură a elevilor imigranți adolescenți și predării explicite a strategiilor de scriere L2, încă din stadiile incipiente ale procesului de achiziție L2.

Rezultatele au indicat, de asemenea, faptul că un program eficient de intervenție pentru dezvoltarea abilităților de scriere în L2 se bazează pe o comunitate de învățare, cu metode de predare speciale, care susțin tranziția elevilor imigranți adolescenți de la L1 la L2. Un astfel de mediu s-a dovedit a fi asociat cu schimbări pozitive la nivelul: autoeficacității școlare generale, stării de bine a elevilor, autoeficacității privind scrierea în L2, abilităților de scriere în L2

IV.2 Discuții și concluzii conceptuale ale cercetării

Rezultatul potrivit căruia s-au înregistrat progrese la nivelul abilităților de scriere în L2, în rândul elevilor imigranți, consolidează următoarele concluzii teoretice: Modul de maximizare și accelerare a achiziționării scrisului în L2 se bazează pe valorificarea achizițiilor lingvistice din L1 și culturii de origine a elevilor și predarea explicită a strategiilor pentru scrierea unui eseu argumentativ în L2. Abilitățile influențate de această abordare pedagogică sunt distribuite în 3 domenii: ale a) performanță în L2; b) autoeficacitate școlară; și c) stare de bine.

Rezultatele cercetării au condus la conturarea unui model conceptual al predării scrierii în L2. Modelul reprezintă o contribuție originală a cercetării și reunește factori și elemente esențiale care susțin dezvoltarea abilităților de scriere în L2. Modelul (Figura IV.1) prezintă o abordare integrativă, modulară, umanistă și integrală a scrierii în L2.

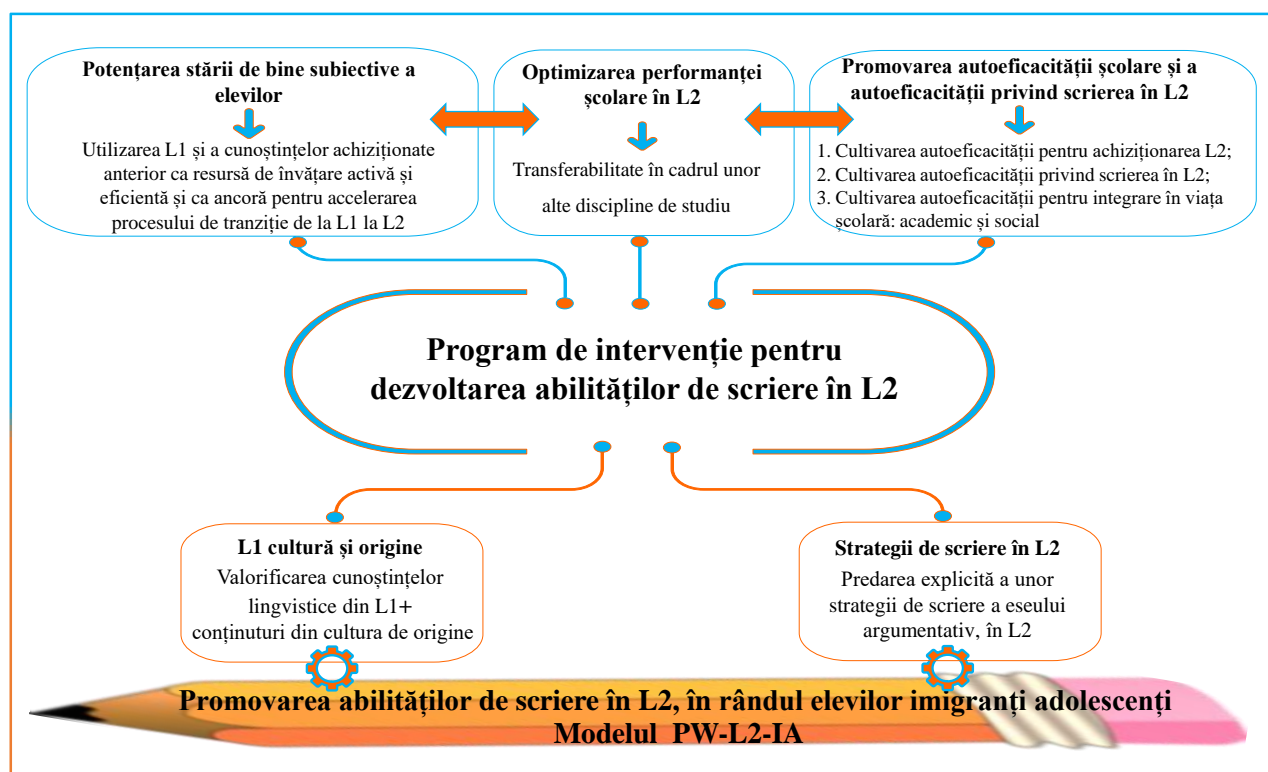


Figura IV.1: Un model de dezvoltare a abilităților de scriere în L2 ale elevilor imigranți adolescenți: modelul PW-L2-IA

Modelul PW-L2-IA indică faptul că valorificarea abilităților lingvistice din L1, în cadrul predării-învățării L2 și predarea explicită a strategiilor de scriere în L2 favorizează obținerea progresului în următoarele domenii: performanță în L2, autoeficacitate școlară și stare de bine a elevilor.

IV.3 Implicații practice ale cercetării

Rezultatele obținute în cadrul acestei cercetări au o serie de implicații practice în ceea ce privește predarea scrierii în L2. Promovarea următoarelor teme ar putea stimula dezvoltarea pedagogiilor scrierii în L2, în procesul de învățare L2.

Se recomandă integrarea programului de intervenție (elaborat, implementat și evaluat în cadrul acestei cercetări) în procesul de învățare L2. Programul de intervenție reprezintă un instrument pedagogic care promovează și accelerează achiziția scrisului în L2 și promovează autoeficacitatea și starea de bine a elevilor imigranți adolescenți. În plus, se recomandă ca profesorii care predau L2 să valorifice în cadrul predării elemente din cultura de origine a elevilor imigranți. Cunoașterea culturii de origine a elevilor va sprijini cadrele didactice în promovarea învățării eficiente, în rândul elevilor care provin din diferite culturi. Totodată, valorificarea cunoștințelor lingvistice – L1-ale elevilor, în scopul dezvoltării abilităților de scriere în L2 s-a dovedit a fi o practică pozitivă. În acest sens, cadrele didactice pot utiliza diverse conținuturi din limba nativă a elevilor, precum: proverbe, versete din Biblie sau citate ale unor personalități celebre. În cele din urmă, se recomandă includerea unor conținuturi originale, de dimensiuni reduse, propuse de elevii imigranți, din L1, precum glume sau jocuri din copilărie. Ulterior prezentării acestor conținuturi de către fiecare elev, în fața clasei, se va alocă o sarcină de scris în L2, pornind de la prezentările urmărite.

IV.4 Limite ale cercetării

Această cercetare are câteva limitări, de natură metodologică.

În primul rând, activitățile frontale cuprinse în programul de intervenție au fost desfășurate în mod integral de cercetătorul acestui studiu. Livrarea activităților de către un singur cadru didactic poate să îngreuneze determinarea cu precizie a succesului programului. Cu toate că această modalitate de acțiune are dezavantaje, aspectul pozitiv a constat în menținerea unui mod uniform de predare în toate clasele participante la program. Din această perspectivă s-a diminuat posibilitatea de obținere a unor rezultate biasate, care puteau fi influențate de implementarea unor moduri diferite de predare la clasele participant, de către un număr mai mare de cadre didactice. În plus, interviurile semi-structurate și interpretarea calitativă a rezultatelor au fost realizate de cercetător. Pentru a evita subiectivitatea în analiză și interpretare (care ar fi putut să apară din cauza implicării personale a cercetătorului) a fost consultat un cadru didactic imparțial. Nu în ultimul rând, una dintre limitele cercetării a fost reprezentată de dimensiunea eșantionului. Instrumentele de cercetare (chestionarele și interviurile) au fost aplicate în 5 instituții școlare, în care s-a permis accesul la un eșantion limitat de elevi, deoarece exista un număr redus de elevi imigranți în fiecare Ulpan. Pentru a reduce potențialul

efect al dezirabilității sociale în cadrul interviurilor, cercetătorul a adoptat un limbaj imparțial.

IV.5 Contribuții teoretice și practice ale cercetării

Această cercetare contribuie la cunoașterea teoretică și practică în următoarele moduri:

a) Contribuții teoretice- Cercetarea contribuie la cunoașterea teoretică a predării scrierii L2 prin intermediul modelului original și inovator elaborat pentru predarea scrierii L2 - modelul PW-L2-IA. Acest model ar putea fi utilizat în cadrul unor cercetări viitoare ale predării scrierii în L2. În plus, această cercetare extinde cunoștințele teoretice în domeniul predării L2 prin pionierat în domeniu, în Israel și prin integrarea celor două abordări pedagogice. În consecință, cercetarea a adresat, într-o oarecare măsură, lacunele din literatura empirică privind utilizarea acestor pedagogii, cum ar fi: conexiunile dintre metodele de învățare și aspectele eficiente ale scrierii L2 (Zarrinabadi & Rezazadeh, 2020); predarea L2 prin valorificarea L1 a elevilor, un tip de predare care nu a fost implementat anterior în Israel (Michaelovich & Hansen, 2018); predarea prin strategii de învățare și scriere (De La Paz, 2007); instrumente pentru predarea scrierii L2 în Israel (Golan & Amir, 2017); programe de intervenție pentru dezvoltarea abilităților de scriere, care prescriu cu exactitate componentele predării scrisului (Rodríguez-Málaga, Cueli, & Rodríguez, 2020); relația dintre autoeficacitatea privind scrierea în L2, strategiile de scriere și performanța în L2 (Raofi & Maroofi, 2017); și starea de bine a elevilor imigranți adolescenți (Areepattamanni & Bano, 2020). Această cercetare a contribuit, de asemenea, la extinderea cunoștințelor teoretice privind subiectele investigate: predarea L2 prin utilizarea unei abordări pedagogice bazată pe integrarea L1 a elevilor (Yildiz & Yesilyurt, 2017); predarea L2 prin integrarea strategiilor de scriere (Blum-Kulka, 2007); teoriile imigrației (Shohamy, 2019); teoria autoeficacității (Bandura, 2008) și teoria subiectivă a stării de bine, Diener (2012).

b) Contribuții practice- Contribuția practică a cercetării constă în programa semestrială pentru predarea scrierii L2; necesitatea expunerii și sporirii gradului de conștientizare a importanței utilizării timpurii a celor două abordări pedagogice – valorificarea L1 în predarea L2 și predarea explicită a strategiilor de scriere în L2 – în etapa de formare a cadrelor didactice care predau L2; precum și încurajarea factorilor

de decizie din Ministerul Educației pentru a promova utilizarea L1 și valorificarea culturii elevilor imigranți adolescenți ca instrument pedagogice active în predarea L2.

IV.6 Direcții de cercetare viitoare

Propunem, prin studii viitoare, explorarea conținutului și metodelor de implementare ale programului de intervenție pentru dezvoltarea abilităților de scriere în L2, în rândul altor populații de elevi, cu particularități diferite de cele ale eșantionului, după o ajustare adecvată a programului. De asemenea, în cercetările viitoare ale programului de intervenție prefigurat în cadrul acestei cercetări recomandăm includerea unui număr mai mare de cadre didactice (care predau L2) participante și instruirea lor pentru implementarea programului. Nu în ultimul rând, recomandăm desfășurarea unor cercetări viitoare privind elaborarea și implementarea unor cursuri de formare destinate cadrelor didactice care predau L2, fundamentate în baza abordărilor pedagogice vizate în cadrul acestei cercetări.

IV.7 Relevanța cercetării

Relevanța acestei cercetări poate să fie atât locală, la nivelul Israelului, cât și extinsă, respectiv pentru alte țări.

În ceea ce privește relevanța locală, Israelul este o țară care a absorbit constant valuri mari de imigranți. Prin urmare, este în beneficiul statului Israel ca elevii imigranți să beneficieze de predarea ebraicii ca L2 cu instrumente optime, relevante pentru dobândirea eficientă a limbii ebraice. Mai mult, ultimii ani au fost marcați de o politică multilingvă în Israel (Shohamy, 2014), promovând rolul L1 a elevilor imigranți, în contextul multilingv și global al realității contemporane. În consecință, cercetarea sprijină această politică multilingvă din Israel, prin prezentarea unei utilizări active și eficiente a L1 a imigranților adolescenți, ca parte a curriculumului în învățarea ebraicii ca L2.

În ceea ce privește relevanța extinsă a cercetării, imigrația internațională este un fenomen social aflat în continuă expansiune, cu care se confruntă numeroase state. Astfel, devine esențial ca sistemele educaționale ale țărilor primitoare de imigranți să dețină instrumentele educaționale care sprijină o inserție de succes. Totodată, starea de bine subiectivă a elevilor este universal importantă pentru inserția imigranților adolescenților și pentru performanța lor, atât din punct de vedere lingvistic, cât și

academic. În final, modelul empiric obținut în cadrul cercetării poate fi utilizat ca ghid pentru optimizarea predării L2 în alte țări.

Referințe bibliografice

- Abdel-Latif, M. M. (2015). Sources of L2 writing apprehension: A study of Egyptian university students. *Journal of Research in Reading*, 38(2), 194-212.
- Amrani, L. (2017). *Resilience factors as moderators of the relationship between immigration difficulties and psychological distress and suicidal ideation among emerging adult immigrants in Israel* (Unpublished master's thesis). Ramat Gan: Bar Ilan University. [Hebrew]
- Antaramian, S. (2017). The importance of very high life satisfaction for students' academic success. *Cogent Education*, 4(1), 1-10.
- Areepattamannil, S., & Bano, S. (2020). Psychometric Properties of the Satisfaction with Life Scale (SWLS) Among Middle Adolescents in a Collectivist Cultural Setting. *Psychological Studies*, 65(4), 497-503.
- Ary, D., Jacobs, L. C., Sorensen, C. K., & Walker, D. A. (2019). *Introduction to research in education* (10th ed.). Boston, MA: Cengage Learning.
- Aviad, R. (2007). The Hebrew Language Teaching Project. In Y. Yovel, Y. Tzaban, & D. Shaham (Eds.), *New Jewish Time: Jewish Culture in a Secular Age - An Encyclopedic View* (Vol. 2, pp. 294-298). Jerusalem: Keter. [Hebrew]
- Bai, B., Wang, J., & Zhou, H. (2021). An intervention study to improve primary school students' self-regulated strategy use in English writing through e-learning in Hong Kong. *Computer Assisted Language Learning*, 1-23. Retrieved online from <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09588221.2020.1871030>
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman and Company.
- Bandura, A. (2008). An agentic perspective on positive psychology. In S.J. Lopez (Ed.), *Positive psychology: Exploring the best in people* (Vol. 1, pp. 167-196). Westport, U.S.A.: Greenwood Publishing Group.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child development*, 67(3), 1206-1222.
- Barnes, K. (2018). An investigation into UK learners' perceptions of translation for use with their GCSE Spanish studies and beyond. *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts*, 4(2), 248-281.
- Belfi, B., Goos, M., De Fraine, B., & Van Damme, J. (2012). The effect of class composition by gender and ability on secondary school students' school well-being and academic self-concept: A literature review. *Educational Research Review*, 7(1), 62-74.

- Ben Zvi, G., & Haim, L. (2012). *The development of writing skills and their cultivation in different age groups. Invited review as material background for the Language and Literacy Committee work*. Jerusalem: The Initiative for Applied Research in Education. [Hebrew]
- Ben-Tov, S. (2013). *Parents' Identification and Alertness, Their Involvement and The Relationship Between Them and Their Children's Attitudes Toward School, Social Adjustment, Self-Efficacy and Academic Achievements* (Unpublished doctoral thesis). Ramat-Gan, Israel: Bar Ilan University. [Hebrew]
- Bernardo, A. B. I., Ganotice, F. A., & King, R. B. (2015). Motivation gap and achievement gap between public and private high schools in the Philippines. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 24(4), 657-667.
- Blum-Kulka, S. (2007). Development of mother tongue and second language curricula. *Studies in Jewish Education*, 12, 117-131. [Hebrew]
- Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory* (2nd ed.). London, UK: Sage.
- Clarke, A. E. (2019). Situating grounded theory and situational analysis in interpretive qualitative inquiry. In A. Bryant, & K. Charmaz (Eds.), *The SAGE Handbook of Current Developments in Grounded Theory*. London, UK: Sage Publications.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). New York, NY: Routledge.
- Coin, F. (2017). Does Enactive Teaching Improve Inclusion of Immigrant Pupils? A Research in Northern Italy's Schools. *SAGE Open*, 7(2), 1-12.
- Crede, J., Wirthwein, L., McElvany, N., & Steinmayr, R. (2015). Adolescents' academic achievement and life satisfaction: the role of parents' education. *Frontiers in psychology*, 6(52), 1-8.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage publications.
- Cronbach, L. J., & Shavelson, R. J. (2004). My current thoughts on coefficient alpha and successor procedures. *Educational and psychological measurement*, 64(3), 391-418.
- Cummins, J. (2008). BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction. In B. Street, & N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education* (Vol. 2, 2nd ed., pp. 71-83). New York, NY: Springer Science & Business Media LLC.
- Cummins, J. (2017). Teaching for Transfer in Multilingual School Contexts. In O. García, A. Lin, & S. May (Eds.), *Bilingual and Multilingual Education. Encyclopedia of Language and Education* (3rd ed., pp. 103-115). Cham, Switzerland: Springer International Publishing.
- Dakin, J. (2017). Incorporating cultural and linguistic diversity into policy and practice: Case studies from an English primary school. *Language and Intercultural Communication*, 17(4), 422-436.

- De La Paz, S. (2007). Managing Cognitive Demands for Writing: Comparing the Effects of Instructional Components in Strategy Instruction. *Reading & Writing Quarterly*, 23(3), 249-266.
- DellaPergola, S. (2012). Some reflections on migration in Israel: Comparative aspects. *Hagira - Israel Journal of Migration*, 1, 5-31. [Hebrew]
- Diener, E. D. (1984). Subjective well-being. *Psychological bulletin*, 95(3), 542-575.
- Diener, E. D. (2009). Subjective well-being. In Diener, E. (Ed.), *The science of well-being: The collected works of Ed Diener* (pp. 11-58). New York, NY: Springer.
- Diener, E. D. (2012). New Findings and Future Directions for Subjective Well-Being Research. *American Psychologist*. 67(8), 590-597.
- Diener, E. D., Lucas, R. E., & Oishi, S. (2018). Advances and open questions in the science of subjective well-being. *Collabra: Psychology*, 4(1), 15-64.
- Dushnik, L., & Sabar Ben-Yehoshua, N. (2016). Ethics of qualitative research. In N. Sabar Ben-Yehoshua (Ed.), *Traditions and genres in qualitative research: philosophies, strategies and advanced tools* (pp. 217-235). Tel Aviv, Israel: MOFET Institute. [Hebrew]
- Ellis, R. (1996). *The Study of second language acquisition*. Oxford: University Press.
- Ercegovac, I. R., Maglica, T., & Ljubetić, M. (2021). The Relationship between Self-Esteem, Self-Efficacy, Family and Life Satisfaction, Loneliness and Academic Achievement during Adolescence. *Croatian Journal of Education*, 23, 65-83.
- Farhi, N. (2013). Hebrew and nation building: The revival of the language and the birth of the first Ulpan. *Hed HaUlpan Hachadash*, 100, 47-53. [Hebrew]
- Flyvbjerg, B. (2012). Five Misunderstandings about Case Study Research, Corrected. In M. Savin, & C. H. Major (Eds.), *Qualitative research: The essential guide to theory and practice* (pp. 165-166). London, UK: Routledge.
- Gilad, Y. (2016). The use of first language in the Diaspora Hebrew classes. In S. Kliman (Ed.), *Hebrew intentionally: A Collection of Articles from the International Conference on Teaching Hebrew as a Second Language for Varied Populations in Israel and the World* (pp. 115-127). Tel Aviv, Israel: MOFET Institute. [Hebrew]
- Golan, R., & Amir, A. (2017). Fostering communicative competence in Hebrew as a second language as a mean to social integration among immigrant students in elementary school. *Israel Studies in Language and Society*, 10(1), 77-100. [Hebrew]

- Graham, S., & Harris, K. R. (2017). Evidence-based writing practices: A meta-analysis of existing meta-analyses. In R. Fidalgo, K. R. Harris, & M. Braaksma (Eds.), *Studies in writing series: Design principles for teaching effective writing* (Vol. 34, pp. 13-37). Leiden: Brill.
- Graham, S., Bruch, J., Fitzgerald, J., Friedrich, L., Furgeson, J., Greene, K., & Smither Wulsin, C. (2016). *Teaching secondary students to write effectively*. Washington, DC: IES.
- Graham, S., MacArthur, C. A., & Fitzgerald, J. (2007). Introduction: Best practices in writing instruction now. In S. Graham, C. A. MacArthur, & J. Fitzgerald (Eds.), *Best practices in writing instruction* (pp. 1-9). New York, NY: Guilford Press.
- Haim, O. (2014). Transfer of academic competency knowledge components in three languages. In S. Schmidt-Donits, & O. Inbar-Lourie (Eds.), *Issues in language teaching in Israel* (pp. 125-149). Tel Aviv, Israel: MOFET Institute. [Hebrew]
- Hamzah, M. S. G., & Abdullah, S. K. (2009). Analysis on metacognitive strategies in reading and writing among Malaysian ESL learners in four education institutions. *European Journal of Social Sciences*, 11(4), 676-683.
- Hayes, J. R. (2006). New directions in writing theory. In: C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 28-40). New York, NY: Guilford Press.
- Heale, R., & Twycross, A. (2015). Validity and reliability in quantitative studies. *Evidence-based nursing*, 18(3), 66-67.
- Hetthong, R., & Teo, A. (2013). Does writing self-efficacy correlate with and predict writing performance? *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 2(1), 157-167.
- Hoffmann, C. (2001). Towards a description of trilingual competence. *International journal of bilingualism*, 5(1), 1-17.
- Honicke, T., & Broadbent, J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. *Educational Research Review*, 17(1), 63-84.
- Johnson, R. A., & Bhattacharyya, G. K. (2019). *Statistics: principles and methods*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Kahane-Stravechinsky, P., Levi, D., & Konstantinov, V. (2010). *Immigrant youth in Israel - Updated snapshot*. Jerusalem: Myers-JDC-Brookdale Institute. [Hebrew]
- Karademas, E. C., Kafetsios, K., & Sideridis, G. D. (2007). Optimism, self-efficacy and information processing of threat- and well-being-related stimuli. *Stress and Health*, 23(5), 285-294.

- Kidoshim, I. (2016). *The relationship between learners' intrinsic motivation and wellness by gender differences* (Unpublished master's thesis). Ramat-Gan, Israel: Bar Ilan University. [Hebrew]
- Kogan, I. (2016) Integration policies and immigrants' labor market outcomes in Europe. *Sociological Science*, 3(16), 335–358.
- Kupske, F. F. (2015). Second Language Pedagogy and Translation: The Role Of Learners' Own-Language and Explicit Instruction Revisited. *BELT-Brazilian English Language Teaching Journal*, 6(1), 51-65.
- Lichtinger, E. (2008). *The Challenge of Expression: Self-Regulation and Strategies in Writing*. Tel Aviv, Israel: MOFET Institute. [Hebrew]
- Lincoln, Y., & Guba, E. (2010). Naturalistic Inquiry. In N. J. Salkind (Ed.), *Encyclopedia of Research Design* (Vol. 2, pp. 880-885). Thousand Oaks, CA: SAGE publications.
- Littlewood, W. (2014). Communication-oriented language teaching: Where are we now? Where do we go from here? *Language Teaching*, 47(3), 349-362.
- Manchón, R. M. (2017). The multifaceted and situated nature of the interaction between language and writing in academic settings: Advancing research agendas. In J. Bitchener, N. Storch, & R. Wette (Eds.), *Teaching writing for academic purposes to multilingual students: Instructional approaches* (pp. 183–199). Oxon, UK: Routledge.
- Mastan, M. E. B., Maarof, N., & Embi, M. A. (2017). The effect of writing strategy instruction on ESL intermediate proficiency learners' writing performance. *Journal of Educational Research and Review*, 5(5), 71-78.
- Michaelovich, A., & Hansen, D. (2018). The essence of multilingual educational policy: Definitions, theory, ideology and implementation. In E. Shohamy, & M. Tennenbaum (Eds.), *Innovative multilingual educational policy for Israel* (pp. 7-34). Tel Aviv, Israel: Tel Aviv University. [Hebrew]
- Ministry of Education (2009). *Curriculum of Hebrew as a second language for the 1st-12th grades in the state and religious state schools*. Jerusalem: Ministry of Education, Pedagogical Secretariat, Department of Curricula Planning and Development. [Hebrew]
- Ministry of Education (2011). *Absorption and integration of immigrant pupils and returning residents pupils*. In Director General's Circular 2011/3(b). Retrieved online from <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Applications/Mankal/EtsMedorim/1/1> [Hebrew]
- OECD (2015). Can schools help to integrate immigrants? *PISA in Focus*, 11(57), 1-4.
- Piaget, J. (1950). *The Psychology of Intelligence*. Oxford, England: Harcourt, Brace.

- Piniel, K., & Csizér, K. (2013). L2 motivation, anxiety and self-efficacy: The interrelationship of individual variables in the secondary school context. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 3(4), 523-546.
- Proctor, C., Linley, P., & Maltby, J. (2009). Youth Life Satisfaction: A Review of the Literature. *Journal of Happiness Studies*, 10(5), 583-630.
- Raofi, S., & Maroofi, Y. (2017). Relationships among motivation (self-efficacy and task value), strategy use and performance in L2 writing. *Southern African Linguistics and Applied Language Studies*, 35(3), 299-310.
- Rodríguez-Málaga, L., Cueli, M., & Rodríguez, C. (2020). Exploring the effects of strategy-focused instruction in writing skills of 4th grade students. *Metacognition and Learning*, 15(3), 1-27.
- Rosen, R. (2006). *The Effects of Online Correspondence Between Teacher Trainees and 7th Grade Pupils with Learning Disabilities on the Pupils' Self-Efficacy Perception* (Unpublished master's thesis). Israel: Ben-Gurion University of the Negev. [Hebrew]
- Rubinshtein, S. (2016). New Master Plan for Teaching Hebrew in the Ulpan for Adult Migrants. In S. Kliman (Ed.), *Hebrew intentionally: A Collection of Articles from the International Conference on Teaching Hebrew as a Second Language for Varied Populations in Israel and the World* (pp. 99-114). Tel Aviv, Israel: MOFET Institute. [Hebrew]
- Santangelo, T., Harris, K., & Graham, S. (2007). Self-regulated strategy development: A validated model to support students who struggle with writing. *Learning Disability: A Contemporary Journal*, 5(1), 1-20.
- Schleifer, M. (2014). Linguistic and cultural-social aspects of written discourse and speech discourse among Ethiopian-Israeli learners. In S. Schmidt-Donits, & O. Inbar-Lourie (Eds.), *Issues in language teaching in Israel* (pp. 185-200). Tel Aviv, Israel: MOFET Institute. [Hebrew]
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2007). Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading & writing quarterly*, 23(1), 7-25.
- Shafiee, S., Koosha, M., & Afghari, A. (2013). The effect of conventional, Web-based, and Hybrid teaching of pre-writing strategies on Iranian EFL learners' writing performance. *International Research Journal of Applied and Basic Sciences*, 4(2), 393-401.
- Shalom, Y. (2015). *Classification Test for Immigrant Students (Level-1 Test)*. Jerusalem: Jerusalem ULPAN. [Hebrew]
- Shalom, Y. (2016). *Level Test*. Jerusalem: Jerusalem Ulpan. [Hebrew]
- Shiffer, R. (2017). *Matriculations, The Israeli Experience*. Rishon LeZion, Israel: Miskal Publition. [Hebrew]

- Shir, R. (2002). *Teaching within a "community of learners" effect on reading comprehension, writing skills and efficacy beliefs of students* (Unpublished master's thesis). Ramat-Gan, Israel: Bar Ilan University. [Hebrew]
- Shohamy, E. (2014). Linguistic policy and linguistic and social justice in Israel. In S. Schmidt-Donits, & O. Inbar-Lourie (Eds.), *Issues in language teaching in Israel* (pp. 64-97). Tel Aviv, Israel: MOFET Institute. [Hebrew]
- Shohamy, E. (2015). *Language teaching policy*. Paper presented at the Conference on The Ministry of Education - Academy's discussion on the policy of teaching foreign languages, April, Tel Aviv. [Hebrew]
- Shohamy, E. (2019). Educational and linguistic immigration policy. *Hagira - Israel Journal of Migration*, 9, 8-15. [Hebrew]
- Sierens, S., & Van Avermaet, P. (2015). Inequality, inequity and language in education: There are no simple recipes. *Background paper for the 6th Meeting of the Transatlantic Forum on Inclusive Early Years* (pp. 8-10). Washington, DC: Ghent-Brussels.
- Suldo, S. M., Huebner, E. S., Friedrich, A. A., & Gilman, R. (2009). Life satisfaction. In R. Gilman, E. S. Huebner, & M. Furlong (Eds.), *Handbook of Positive Psychology in the Schools* (pp. 27-35). New York: Routledge.
- Sun, T., Wang, C., Lambert, R. G., & Liu, L. (2021). Relationship between second language English writing self-efficacy and achievement: A meta-regression analysis. *Journal of Second Language Writing*, 53, 1-14.
- Tabors, P. O. (2008). *One child, two languages: A guide for early childhood educators of children learning English as a second language* (2nd ed.). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Volante, L., Klinger, D. A., Siegel, M., & Yahia, L. (2019). Raising the achievement of immigrant students: Towards a multi-layered framework for enhanced student outcomes. *Policy Futures in Education*, 17(8), 1037-1056.
- Yildiz, M., & Yesilyurt, S. (2017). Use or Avoid? The Perceptions of Prospective English Teachers in Turkey about L1 Use in English Classes. *English Language Teaching*, 10(1), 84-96.
- Yoder, J. B. (2008). Minority language development and literacy among Internally Displaced Persons (IDP's), refugees, and wartime communities. *The Canadian Modern Language Review*, 65(1), 147-170.
- Yusuf, Q., Jusoh, Z., & Yusuf, Y. Q. (2019). Cooperative Learning Strategies to Enhance Writing skill among Second Language Learners. *International Journal of Instruction*, 12(1), 1399-1412.
- Zabihi, R. (2018). The role of cognitive and affective factors in measures of L2 writing. *Written Communication*, 35(1), 32-57.

- Zarrinabadi, N., & Rezazadeh, M. (2020). Why only feedback? Including feed up and feed forward improves non-linguistic aspects of L2 writing. *Language Teaching Research* [Epub ahead of print]. Retrieved online from <https://journals.sagepub.com/doi/epub/10.1177/1362168820960725>
- Zellermayer, M., & Kozulin, A. (2019). *Lev Vygotsky and Sociocultural Theory: Educational Challenges - Then and Now*. Tel Aviv, Israel: MOFET Institute. [Hebrew]
- Zimmerman, S. (2010). *Mental Well-Being in the Positive Psychology*. Israel: Ah. [Hebrew]

ANEXE

Anexa A Personal background data questionnaires

Personal background data questionnaire – Student

❖ Group: _____

❖ Number: _____

- ❖ Gender: Male / Female
- ❖ Age: _____
- ❖ Grade: _____
- ❖ School Name: _____
- ❖ My native language is _____



Personal background data questionnaire – Teacher

❖ Group: _____

❖ Number: _____

- ❖ Gender: Male / Female
- ❖ Age: _____
- ❖ School Name: _____
- ❖ Academic degree: _____
- ❖ I have been teaching _____ for _____ years.

Please circle the most appropriate response:

- I am a teacher in the Ulpan. YES / NO
- I am a homeroom teacher in the Ulpan. YES / NO
- I am a teacher at school. YES / NO
- I am a homeroom teacher at school. YES / NO



Anexa B

Self-efficacy as a learner questionnaire

Instructions:

Below is a questionnaire that includes 7 questions regarding your ability to succeed in certain activities.

You will be asked to answer how well you succeed in each of the activities on a scale 1 to 5, where 1 indicates "not at all", and to 5 indicates "to a very great extent".

For each question, please indicate your response by circling the selected rating.

No.	Questions	1 Not At all	2 To a small extent	3 To a moderate extent	4 To a great extent	5 To a very great extent
1	How well can you learn algebra?	1	2	3	4	5
2	How well can you learn geometry?	1	2	3	4	5
3	How well can you learn reading and writing language skills in Hebrew?	1	2	3	4	5
4	How well can you learn the Hebrew language?	1	2	3	4	5
5	How well can you concentrate on class subjects?	1	2	3	4	5
6	How well can you take class notes of class instruction?	1	2	3	4	5
7	How well can you remember information presented at class or in textbooks?	1	2	3	4	5

Anexa C

Well-being as learners questionnaire

Instructions:

Below are five statements with which you may agree or disagree. Using the scale below, please indicate your agreement with each of the statements by circling the appropriate number. Please answer the questions honestly and openly.

The scale is:

1 = strongly disagree;

2 = disagree;

3 = slightly disagree;

4 = neither agree nor disagree;

5 = slightly agree;

6 = agree;

7 = strongly agree.

Thank you!



Statements	1 strongly disagree	2 disagree	3 slightly disagree	4 neither agree nor disagree	5 slightly agree	6 agree	7 strongly agree
1. I am satisfied with my life as a learner.	1	2	3	4	5	6	7
2. So far, I have gotten the important things I want in my life as a learner.	1	2	3	4	5	6	7
3. The conditions of my life as a learner are excellent.	1	2	3	4	5	6	
4. In most ways my life as a learner is close to my ideal.	1	2	3	4	5	6	7
5. If I could live my life as a learner over, I would change almost nothing.	1	2	3	4	5	6	7

Anexa D

Achievement Test – Level-1 (Shalom, 2015)

No.: _____

Part A

1. _____ a book (*masculine*).
A. This is (*feminine*) B. I am C. This is (*masculine*)
2. _____ (*feminine*) a student.
A. You are (*masculine*) B. This is (*feminine*) C. This is (*masculine*)
3. _____ do you live?
A. You (*feminine*) B. Where C. Dina
4. Where does _____ study (*feminine*)?
A. He B. Yossi C. She
5. A _____ bag (*masculine*).
A. new (*masculine*) B. new (*feminine*) C. new (*plural masculine*)
6. A _____ picture (*feminine*).
A. small (*masculine*) B. small (*plural feminine*) C. small (*feminine*)
7. There is _____ closet (*masculine*) in the classroom.
A. a big (*feminine*) B. big (*plural masculine*) C. a big (*masculine*)
8. The pen is on _____.
A. table B. the table C. floor
9. New (*plural masculine*) _____.
A. pictures (*feminine*) B. students (*masculine*) C. student (*feminine*)
10. Small (*plural masculine*) _____.
A. door (*feminine*) B. Classrooms (*feminine*) C. balls (*masculine*)
11. The students are _____ Hebrew.
A. eating B. learning C. going
12. He writes. She _____.
A. write (*feminine*) B. writes C. write (*masculine*)

13. We are sitting. You are _____.
A. sitting (*feminine*) B. sitting (*plural feminine*) C. sitting (*masculine*)
14. You speak Hebrew. He also wants _____ Hebrew.
A. speaks (*feminine*) B. speaks (*masculine*) C. to speak
15. She understands the story. You want to _____ the story too.
A. understands B. to understand C. understand
16. I have a lot of beautiful _____.
A. pencil B. pencils C. penciles
17. The students _____ Hebrew.
A. live B. speak C. eat
18. He loves (*specific*) _____.
A. chocolate B. the chocolate C. cakes
19. Dina has a notebook. She _____ a notebook.
A. has B. to her C. have
20. We have a large class. _____ class is large.
A. My B. Our c. His
21. The color of the banana is _____.
A. blue B. red C. yellow
22. They are going _____ bank, because they have no money.
A. to the B. in C. the
23. The students answer the teacher 's _____.
A. questions B. books C. answers
24. _____ Yossi and Danny are going?
A. Who B. To where C. Where
25. We play _____ our friends.
A. with B. in C. to

No.: _____

Part B

26. You open _____ windows (*plural masculine*).
- A. the big (*plural masculine*) B. . the big (*plural feminine*) C. big
27. All the _____ in the closet are new (*masculine*).
- A. shirts (*feminine*) B. children C. clothes (*masculine*)
28. I am going to the doctor because my stomach (*feminine*) _____.
- A. hurts (*masculine*) B. hurts (*feminine*) C. hurt
29. Danny is telling his father _____ he loves French fries.
- A. if B. that C. of
30. Do you want _____ Hebrew?
- A. studying (*plural*) B. to study C. studying (*masculine*)
31. They can't _____ in the class.
- A. speak (*plural*) B. speak (*singular*) C. to speak
32. I have no time. I _____ run to the class.
- A. may B. must not C. should

33. You _____ in the *Ulpan* yesterday.
A. studied B. are studding C. (I) studied
34. Last year _____ in America.
A. we lived B. we are living C. we will live
35. Yesterday you _____ the letter.
A. are writing B. wrote B. (I) wrote
36. _____ we went to Tel Aviv, we saw the sea.
A. When (*question word*) B. Now C. When
37. I _____ to the moon.
A. always B. have never been C. sometimes
38. Today is Monday. Tomorrow _____ Tuesday.
A. was B. there is C. will be
39. When did you _____ the light?
A. wrote B. turn on C. came
40. They _____ in class yesterday.
A. are B. were C. was
41. I wasn't in class, _____ I was sick.
A. why B. because C. when (*question word*)

42. There will be a party tomorrow. Lots of students _____ to the party.

- A. came B. are coming C. will come

43. If _____ for the test, you will get a good score.

- A. you will learn (*feminine*) B. you will learn (*plural*) C. we will learn

44. They are singing. Next week they _____ at the opera.

- A. sang B. (*you*) will sing C. will sing

45. I'm going to see a movie. Do you want to come _____?

- A. mine B. with me C. me

46. All _____ children of the class are coming to the party.

- A. new B. the new C. new (*feminine*)

47. The teacher asked Yossi, _____ he has a book.

- A. for B. if C. that

48. You ate the delicious (*plural*) cheese _____.

- A. cake B. cakes C. the cakes

49. He always doesn't do his homework, so the teacher _____.

- A. puts B. likes C. is angry

50. They can't understand _____, because I speak Spanish and not English.

- A. mine B. me C. with me

Anexa E

In-depth semi-structured interview questions

Questions for a semi-structured interview – Pre and Post intervention - Students

❖ Part One

1. Where are you from? How long have you been in Israel? Did you want to come to Israel? why?
2. How do you feel in general in Israel? And in Jerusalem?
3. How long have you been studying in the *Ulpan*?
4. What are your goals at school? And in relation to academic achievements? And in relation to writing? And in the *Ulpan*?
5. How do you feel at school? Are you satisfied at school? And in the *Ulpan*? Are you satisfied as a learner at school? What are you satisfied with? What are you not satisfied with? And in the *Ulpan*?
6. What is the easiest / most difficult thing for you in studies at school? And in the *Ulpan*?
7. How does the progress in the intervention program helped your academic integration as a learner?
8. How does the progress in the intervention program affected your academic achievements?
9. How does the progress in the intervention program affected your writing?
10. Is there anything else you want to learn in the *Ulpan*? At school?

❖ Part Two (Questions regarding the writing intervention program)

1. What do you think about the main approach of the writing intervention program, i.e. learning to write by means of translating texts from your L1 (English, French, other) into Hebrew?
2. Do you think it helped you learn to write in Hebrew? How?
3. Do you think that using your mother tongue can also hinder your progress in learning the Hebrew language? And in writing?
4. What do you think about teaching a writing strategy for the benefit of writing an essay in Hebrew while studying in the *Ulpan*?
5. Did learning writing strategy contribute to your writing? How?
6. If you had the option, is there anything you can add to the program to improve it?
7. Do you have an idea that can be added to the program in the context of writing?