

UNIVERSITATEA “ALEXANDRU IOAN CUZA” DIN IAȘI

FACULTATEA DE LITERE

**Predarea scrierii în limba engleză elevilor de liceu în situație de risc
din liceele din Israel**

Rezumatul tezei de doctorat

Conducător doctorat:
Prof. univ. dr. habil. Dana Anca Cehan

Candidată:
Carole Vinick Rosbruch

Iași
2025

CUPRINS

I	Introducere	1
II	Trecerea în revistă a literaturii de specialitate	7
III	Metodologia cercetării	15
IV	Programul de intervenție	19
V	Rezultatele cercetării și discuții	19
VI	Concluzii generale	23

Prezenta teză de doctorat cuprinde o investigație amănunțită a problemelor complexe și a potențialului succes asociat cu predarea scrierii în limba engleză ca limbă străină (EFL) elevilor de liceu israelieni identificați ca fiind în situație de risc. Recunoscând problemele predominante cu care se confruntă deseori acești elevi: motivația diminuată, capacitățile subdezvoltate de autoreglare și un lexic limitat în l. engleză, studiul pornește de la ideea că toți acești factori împiedică progresul elevilor în învățarea scrierii în l. engleză. Pentru a aborda în mod direct aceste preocupări pedagogice, studiul a folosit un program de cercetare-acțiune de doi ani care a folosit metode mixte.

Introducere

Capitolul introductiv al tezei pune bazele întregului demers de cercetare prin stabilirea contextului și a condițiilor necesare. Acesta începe prin sublinierea rolului semnificativ la nivel global al l. engleze ca lingua franca, făcând referire la afirmații despre nevoia tot mai mare de bilingvism într-o lume interconectată. În ciuda importanței recunoscute a scrierii ca abilitate fundamentală în achiziția unei a doua limbi, introducerea subliniază că aceasta rămâne adesea unul dintre cele mai dificile aspecte ale studiului limbii engleze. Dificultatea provine din interacțiunea complexă a proceselor cognitive și metacognitive care implică generarea de conținut, organizarea ideilor, acuratețea lingvistică, competența de comunicare, abilitățile motorii necesare pentru scrierea de mână sau dactilografie, ortografia și utilizarea vocabularului. Spre deosebire de vorbire, care se poate dezvolta prin expunere și practică, scrierea este un proces cu mai multe fațete, structurat și deliberat, care necesită abilități cognitive și metacognitive semnificative.

Contextul specific al statului Israel pune în evidență rolul esențial al l. engleze ca punte către comunitatea internațională. În ciuda acestei importanțe recunoscute pentru activități profesionale, de afaceri, academice și personale, în introducere se admite că această realitate nu

servește întotdeauna drept motivație suficientă pentru toți cursanții care studiază EFL, în special pentru cei identificați ca fiind în situație de risc.

Secțiunea *Context* elaborează asupra poziției unice a Israelului ca națiune de imigranți, cu o bază culturală și demografică diversă, care se reflectă în sistemul său educațional în care l. engleză este prima și singura limbă străină obligatorie în toate sectoarele educaționale de stat, de la nivel primar până la nivel secundar. Cu toate acestea, școala israeliană se confruntă cu provocări semnificative atunci când elevii de liceu întâlnesc bariere cum ar fi accesul limitat la resursele limbii engleze în afara clasei sau factori socioeconomi, și o lipsă generală de motivație pentru învățare, în special pentru dezvoltarea abilităților solicitante de a scrie.

Introducerea oferă apoi o definiție a elevilor în situație de risc în contextul EFL. Pornind direct de la definiția oferită de Ministerul Educației din Israel, un elev în situație de risc este descris ca fiind unul al cărui progres educațional este împiedicat de probleme de dezvoltare care decurg din factori biologici și/sau de mediu, care necesită intervenție temporară sau continuă pentru succesul școlar. Sunt enumerate situații specifice care clasifică un elev ca fiind în situație de risc, inclusiv mediul familial problematic sau periculos, comportamentul riscant, performanțele educaționale scăzute la toate disciplinele și problemele emoționale sau sociale. Impactul profund al factorilor socioeconomi asupra învățarea limbilor străine în cazul acestor elevi este evidențiat în mod deosebit, remarcându-se accesul lor adesea limitat la resursele de limbă engleză și la rețelele de sprijin din afara cadrului formal al clasei. Observațiile autoarei tezei și experiența sa vastă în domeniul predării EFL subliniază faptulul că acestor elevi în situație de risc le lipsesc frecvent abilitățile fundamentale și sistemele de sprijin necesare pentru a depăși în mod eficient aceste bariere multiple din calea învățării limbii, în special în forma sa scrisă.

Teza explorează în continuare provocările specifice scrierii în învățarea EFL și dificultățile specifice întâmpinate de elevii în situație de risc. Aceasta subliniază un punct critic: mulți elevi în situație de risc întâmpină și dificultăți semnificative de scriere în limb maternă, făcând din stăpânirea scrierii într-o a doua limbă un efort excepțional de dificil și adesea copleșitor. În plus, introducerea face referire la cercetări care demonstrează o corelație directă și semnificativă între dimensiunea vocabularului receptiv al unui cursant și calitatea generală a scrierii în l. engleză. Aceste probleme academice se manifestă de obicei prin dificultăți legate de abilitățile de bază ale scrierii, cum ar fi construcția corectă a propozițiilor, convențiile gramaticale și mecanice adecvate (scrierea cu majuscule și punctuația) și capacitatea de a produce texte scrise coerente și bine organizate. Recunoscând aceste provocări substanțiale, introducerea subliniază rolul crucial al programelor de intervenție în scriere direcționate spre

elevii în situație de risc. Aceste programe sunt prezentate ca servind mai multor scopuri care se extind dincolo de simpla îmbunătățire a competențelor, incluzând acordarea de sprijin academic structurat, oportunități de practică consecventă și semnificativă și experiențe esențiale de consolidare a încrederii, care pot influența pozitiv angajamentul general al elevilor în învățarea EFL. Pentru a elimina în mod eficient decalajele existente și pentru a stimula un angajament mai mare și o motivație susținută în rândul cursanților expuși riscului, introducerea pledează cu fermitate pentru adoptarea unei abordări pedagogice mai flexibile, centrate pe elev. În acest model, rolul profesorului trece de la un furnizor de cunoștințe tradiționale la cel de facilitator al învățării, îndrumând și sprijinind activ elevii într-o manieră care face ca sarcinile de scriere să se simtă mai relevante, accesibile și, în cele din urmă, mai antrenante.

Introducerea oferă o imagine de ansamblu a sistemului național de educație din Israel (NESI). Teza susține că o înțelegere aprofundată a structurii și a principiilor operaționale ale acestui sistem este absolut crucială pentru înțelegerea completă a provocărilor educaționale inerente care există în țară și pentru contextualizarea adecvată a studiului de cercetare în sine. Administrația NESI este descrisă ca fiind complicată, Ministerul Educației (MOE) deținând responsabilitatea centrală pentru stabilirea programei de învățământ, stabilirea standardelor academice și a supravegherii educației, atât în școlile cu limba de predare ebraică, cât și în școlile arabofone, cu adaptările necesare pentru a face față diverselor medii lingvistice, religioase și culturale ale elevilor. În timp ce conținuturile sunt teoretic menite să fie uniforme în toate școlile pentru a asigura un nivel de bază de performanță academică, disciplinele obligatorii specifice pot varia într-o oarecare măsură în funcție de orientarea particulară a școlilor, locația lor geografică și componența demografică a populației de elevi. În consecință, în timp ce obiectivul pedagogic general de a obține rezultate bune la examenele de Bacalaureat (certificate Bagrut) până la sfârșitul clasei a XII-a rămâne o aspirație comună în toate liceele, abordările pedagogice specifice și accentul educațional pot varia de la o școală la alta. NESI își propune în mod explicit să abordeze diferențele pe care elevii le aduc în mediul educațional, pentru a promova în mod activ accesul egal la educație. Școlarizarea este obligatorie prin lege și oferită gratuit pentru toți copiii cu vârste cuprinse între 3 și 18 ani, care frecventează școlile publice din Israel.

Sistemul național de învățământ din Israel este împărțit structural în patru direcții distincte, fiecare cuprinzând diferite tipuri de școli: școli laice de stat, școli religioase de stat, școlile din sectorul arab și școli independente, care adesea răspund unor orientări religioase sau filozofice specifice. În plus, este menționată și apariția recentă a unor școli care reflectă filozofii

educaționale specifice și preferințe pedagogice ale anumitor grupuri de părinți și educatori, indicând un grad de evoluție și diversificare continuă în cadrul sistemului.

Teza subliniază, de asemenea, că nu toți elevii din cadrul NESI sunt neapărat candidați pentru obținerea unui certificat Bagrut; unii elevi pot primi în schimb o diplomă care atestă în mod oficial absolvirea a doisprezece ani de studiu în sistemul educațional.

MOE definește oficial dizabilitățile de învățare pe baza criteriilor prezentate în *Manualul de diagnostic și statistică a tulburărilor mintale*, ediția a 5-a (DSM-5), recunoscând implicațiile neurologice și cognitive ale unor astfel de condiții asupra capacității de a învăța a unui elev.

În cele din urmă, introducerea notează și existența unor disparități socioeconomice semnificative între diferite zone geografice ale țării, care pot avea un impact important asupra resurselor și oportunităților disponibile.

O subsecțiune detaliază predarea generală a limbii engleze ca limbă străină în Israel. MOE subliniază cu fermitate rolul deosebit de important al l. engleze ca limbă internațională, evidențiind în mod explicit funcția sa globală și subliniind importanța sa primordială pentru a oferi atât vorbitorilor de ebraică, cât și a celor de arabă oportunități profesionale sporite, de afaceri, academice sau personale, într-o lume din ce în ce mai interconectată. În timp ce MOE stabilește obiectivele generale și orientările curriculare pentru instruirea în EFL, fiecare școală și forul educațional local oferă un grad de flexibilitate în ceea ce privește decizia asupra nivelului specific de instruire oferit, numărul de ore de predare săptămânale alocate orelor de limba engleză și strategiile generale de implementare a programelor de limba engleză. Această flexibilitate programatică este totuși încadrată în mod constant în obiectivul final și nenegociabil de a asigura succesul elevilor la examenele de înmatriculare până la sfârșitul clasei a XII-a.

Teza caracterizează programul israelian pentru EFL ca fiind complex și observă că nu este uniform aliniat cu sistemele recunoscute și standardizate la nivel internațional, cum ar fi Cadrul european comun de referință pentru limbă. În timp ce MOE definește diferite niveluri de cunoaștere a limbii engleze, inclusiv cele de bază, intermediar și de competență, aceste niveluri continuă să corespundă cu tradiționalele trei, patru și cinci puncte sau unități, utilizate în examenele de înmatriculare israeliene pentru a indica nivelul de stăpânire a limbii engleze a unui elev (fundamental, intermediar și, respectiv, avansat/ competent).

Următoarea subsecțiune se concentrează în mod special pe predarea EFL în liceele din Israel. Este descrisă împărțirea învățământului secundar în niveluri secundare inferioare și superioare și se subliniază uniformitatea standardelor curriculare pentru EFL la nivel de liceu

care sunt aprobate și supravegheate de MOE în toate școlile din sistemul național. Obiectivele educaționale generale ale programului, care trebuie atinse până la sfârșitul clasei a XII-a, includ dezvoltarea capacității elevilor de a interacționa eficient în limba engleză, de a accesa și a înțelege informații din surse de l. engleză, de a prezenta informațiile într-o manieră organizată și coerentă, de a cultiva aprecierea pentru literatura în limba engleză cu scopul de a stimula conștientizarea generală a principiilor lingvistice.

O analiză a evaluărilor naționale, efectuată între 2007 și 2011 a relevat faptul că elevii, în special la nivelurile claselor a cincea și a opta, au întâmpinat adesea dificultăți semnificative în accesarea și înțelegerea informațiilor prezentate în textele scrise în l. engleză. Această analiză a evidențiat o lipsă generală de conștientizare a elevilor cu privire la criteriile specifice utilizate pentru evaluarea scrisului, precum și deficiențe fundamentale în înțelegerea structurii de bază a propoziției (d. ex., acordul subiect – verb, punctuația adecvată, utilizarea consecventă a timpurilor, utilizarea corectă a articolului și selectarea adecvată a prepoziției). Cu toate acestea, această analiză nu a luat în considerare în mod adecvat problemele specifice și nivelurile de performanță ale elevilor în situație de risc, care adesea se încadrează semnificativ sub nivelurile medii de performanță sau pot chiar să lipsească perioade de lungi de la școală. Admițând aceste probleme și imperativul tot mai important de a se adapta la forțele globalizării, MOE a investit în diferite programe menite să îmbunătățească abilitățile de l. engleză și să alinieze mai bine programa națională de EFL în conformitate cu sistemele recunoscute la nivel internațional, cum ar fi CEFR și modelul *Stepping-stones to English Literacy Acquisition* (SELA). Aceste inițiative sunt menite să ridice nivelul de succes al elevilor la examenele de înmatriculare de nivel superior (Four and Five Point Units) și să îmbunătățească calitatea generală a predării limbii engleze în cadrul sistemului școlar israelian.

MOE precizează numărul minim de ore de instruire necesare pentru fiecare dintre niveluri (trei, patru și cinci puncte). Nivelul de trei unități reprezintă punctul de intrare și cerința minimă pentru un certificat de înmatriculare. Programele academice avansate pot oferi oportunități elevilor cu rezultate superioare de a finaliza nivelul de cinci unități de l. engleză, până la sfârșitul clasei a unsprezecea. Fiecare nivel de unitate de studiu EFL este structurat în jurul examenelor modulare administrate pe parcursul ultimilor doi ani de liceu, cu prevederi care le permit elevilor să restudieze module individuale în efortul de a-și îmbunătăți notele. Pentru a primi credit complet pentru un anumit nivel de unitate (trei, patru sau cinci), elevii trebuie să obțină o notă medie de trecere de cel puțin 56 de puncte din 100), în fiecare din modulele desemnate pentru nivelul personal. În plus, elevii care obțin scoruri mai mari la nivelurile mai avansate sunt adesea eligibili pentru a primi puncte bonus care contribuie la

scorul lor general la Bacalaureat, sporindu-și posibilitățile de a fi admiși în învățământul superior. Teza sugerează că valoarea relativ scăzută a punctelor care este atribuită componentei scrise în cadrul examenelor generale de bacalaureat ar putea fi un factor care contribuie semnificativ la lipsa notabilă de motivație din rândul elevilor în situație de risc academic de a dedica suficient efort și concentrare pentru dezvoltarea abilităților lor în scrierea în limba engleză.

Studiul se concentrează pe un grup de elevi de la un liceu din sectorul public, pe orele de EFL la nivel de trei puncte, care fac parte dintr-un parcurs academic special conceput pentru elevii în situație de risc, din districtul școlar Ramat HaSharon. Elevii din Ramat HaSharon obțin în mod constant scoruri mai mari la testele naționale standardizate de l. engleză în comparație cu media națională. Mai mulți factori contribuie la acest decalaj de performanță, inclusiv introducerea timpurie a instruirii în EFL în sistemul școlar Ramat HaSharon. În ciuda succesului său academic general, indicele socioeconomic relativ ridicat al orașului Ramat HaSharon, îl face neeligibil pentru finanțarea guvernamentală standard, alocată de obicei pentru sprijinirea elevilor în situație de risc. Ca răspuns la această situație, forul școlar local a instaurat o inițiativă specială cunoscută sub denumirea de *Programul MAA* ("The Training Path for Success"), care combină elemente și bune practici din diferite alte programe de sprijin pentru elevii în situație de risc. Programul se concentrează pe furnizarea de educație personalizată și de sprijin pentru nevoile educaționale și emoționale individuale ale elevilor, promovarea implicării active a comunității și facilitarea stagiilor și a experienței practice de muncă. Participarea la programul MAA este în întregime opțională, iar includerea elevilor în program depinde de indicatori specifici. Instruirea în EFL lipsește din cadrul general al programului MAA, deși există așteptarea ca elevii înscriși în program să încerce să obțină cel puțin un certificat Bagrut la nivel de trei puncte în EFL. Cunoașterea l. engleze nu este un criteriu principal pentru recomandarea sau intrarea în program a unui elev.

Teza mai subliniază problemele academice semnificative cu care acești elevi se confruntă în mod obișnuit la intrarea în clasa a zecea, inclusiv deficiențele substanțiale, atât în ce privește abilitățile de citire, cât și cele de scriere (nu numai în engleză, ci deseori și în ebraică). De asemenea, introducerea menționează pe scurt liniile directoare ale MOE cu privire la numărul minim de ore de predare EFL pe care școlile ar trebui să le ofere la diferite niveluri de competență. Apoi este specificat numărul real de ore de instruire care sunt alocate diferitelor niveluri de EFL, în cadrul programului MAA din Ramat HaSharon. În cele din urmă, este prezentat pe scurt obiectivul central al studiului: o intervenție special concepută pentru a stimula motivația și a construi încrederea elevilor de liceu israelieni aflați în situație de risc, prin

dezvoltarea ținută a abilităților lor de scriere în EFL, cu scopul final de a dezvolta instrumente pedagogice viabile și eficiente pentru lucrul cu această populație problematică. Programul de intervenție are potențialul de a oferi strategii eficiente și tehnici practice pentru implicarea elevilor care altfel ar putea deveni complet dezangajați în învățarea EFL. La sfârșit, introducerea oferă o foaie de parcurs detaliată pentru cititor, prezentând conținutul și structura capitolelor ulterioare ale tezei de doctorat.

Trecerea în revistă a literaturii de specialitate

Trecerea în revistă a literaturii de specialitate este crucială în stabilirea bazelor teoretice pe care se bazează întregul studiu de cercetare. Aceasta începe prin a recunoaște provocările multiple cu care se confruntă frecvent elevii de liceu în situație de risc care învață EFL, cum ar fi nivelul scăzut de motivație, lipsa semnificativă de abilități de autoreglare, un istoric de performanță academică slabă și un vocabular în l. engleză foarte limitat. Având în vedere aceste deficiențe, trecerea în revistă a literaturii subliniază nevoia critică de intervenții educaționale atent concepute, care să integreze strategic principiile centrate pe cursant, teoriile cognitive relevante ale învățării și dezvoltării abilităților și teoriile motivaționale consacrate. Scopul general al unor astfel de intervenții este de a spori activ implicarea elevilor în procesul de învățare, de a stimula un sentiment de autoeficiență și în capacitatea lor de reușită, și, în cele din urmă, de a facilita dezvoltarea abilităților esențiale de l. engleză, în special în domeniul scrierii.

Sunt apoi evidențiate complexitatea inerentă a scrierii ca proces cognitiv sofisticat, complexitate care este adesea mult amplificată în cazul elevilor în situație de risc, care se confruntă frecvent cu o serie de bariere lingvistice (vocabularul și cunoștințele gramaticale limitate), bariere afective, precum și bariere de încredere scăzută. În consecință, este subliniată necesitatea de a adopta o abordare instrucțională complexă care să poată aborda în mod cuprinzător nu numai aspectele mecanice, de conținut și de organizare ale scrierii ci și factorii psihologici critici ai motivației elevilor, încrederea generală în abilitățile proprii și implicarea susținută în procesul de învățare.

Pentru a oferi o structură clară și logică acestei treceri în revistă extinse a surselor, capitolul este împărțit în două secțiuni principale. Prima secțiune se concentrează pe teorii legate direct de instruirea scrierii și diverse abordări ale pedagogiei scrierii. Aceasta aprofundează o gamă diversă de perspective teoretice și modele practice de instruire. A doua secțiune se concentrează pe teorii legate de motivația elevilor și pe diverse forme de sprijin

pentru învățare. Ea examinează teoriile psihologice și educaționale cheie care încearcă să explice și să influențeze implicarea elevilor, persistența și succesul general în învățare. Această dublă abordare, atât a dezvoltării competențelor, cât și a barierelor psihologice, reflectă natura interconectată a provocărilor inerente predării scrierii. Fundamentul teoretic cuprinzător stabilit în acest capitol se bazează în mod deliberat pe mai multe abordări educaționale și psihologice, pentru a crea o abordare holistică solidă cu scopul de a îmbunătăți în mod semnificativ predarea scrierii unui grup specific de elevi israelieni de liceu în situație de risc care învață EFL, care sunt în centrul acestei cercetări.

În *Teorii și abordări legate de instruirea scrierii* sunt analizate o varietate de perspective teoretice și modele pedagogice pertinente. Se discută mai întâi teoria cognitivă a scrisului, care subliniază procesele mentale complicate, implicate activ în actul scrierii. Aceste procese cognitive includ, de obicei, mai multe etape cheie: planificare (generarea ideilor și organizarea lor), traducere (formularea acestor idei în limbajul scris) și revizuire (evaluarea și revizuirea textului scris). Teoria cognitivă evidențiază importanța primordială a oferirii de strategii eficiente și instrucțiuni explicite de scriere, pentru a ajuta elevii care se pot confrunta cu cerințe lingvistice și cognitive suplimentare în gestionarea sarcinii cognitive asociate procesului de scriere.

Secțiunea următoare oferă exemple de aplicații practice ale teoriei cognitive în domeniul scrierii, cum ar fi furnizarea de modele de scriere pre-proiectate pentru a ghida organizarea, utilizarea de începuturi de propoziție pentru a ajuta elevii să-și exprime ideile și implementarea de modele de structurare pentru a facilita etapa de planificare a scrisului. În plus, este remarcată contribuția semnificativă a cercetărilor care au demonstrat în mod constant o calitate îmbunătățită a scrierii atunci când se primesc instrucțiuni explicite. Procesul de scriere în sine este descris în acest cadru teoretic ca o serie continuă de alegeri pe care cei care scriu le fac pe baza lexicului disponibil și a cunoștințelor de sintaxă.

În *Abordarea procesuală a instrucțiunilor de scriere* este discutat procesul de scriere cu accent pe diferitele etape ale procesului: brainstorming, generarea de idei, planificarea, redactarea, revizuirea, modificarea conținutului, reorganizarea și editarea (concentrându-se pe gramatică, mecanică și stil). Acest proces promovează o abordare iterativă și centrată pe elev a scrierii, recunoscând că scrierea este adesea un proces ciclic de generare, rafinare și îmbunătățire a ideilor. Deși recunoaște numeroasele beneficii ale abordării procesuale, cum ar fi promovarea unei mai mari autonomii a elevilor în scriere și conceperea scrierii ca un proces dinamic de descoperire și învățare, subsecțiunea notează, de asemenea, câteva potențiale provocări asociate cu implementarea acestuia. Acestea pot include timpul semnificativ de

instruire necesară pentru a aborda în mod adecvat fiecare etapă a procesului de scriere și nevoia profesorilor de a dezvolta o gamă largă de materiale și activități personalizate pentru a sprijini elevii în diferite etape.

Studiul literaturii ridică de asemenea îngrijorări cu privire la perspectivele potențial conflictuale între o teorie pur umanistă a învățării, care pune accent pe autonomia elevului, și unele abordări mai structurate, cum ar fi instruirea bazată pe produs sau pe gen, în special în ceea ce privește nivelul de îndrumare explicită de care ar putea beneficia elevii în situație de risc. În plus, este evidențiată potențiala lipsă de structură pe care abordarea procesuală singură o poate oferi elevilor în situație de risc, care au nevoie adesea de îndrumări mai directe și mai explicite referitoare la elementele de bază ale scrierii.

Este apoi prezentată teoria conectivistă a învățării. Aceasta presupune că învățarea în era digitală este în mod fundamental un proces în rețea, în care abilitatea de a accesa, de a evalua critic și de a coordona eficient informațiile din diverse surse este considerată mai critică decât fondul actual de cunoștințe ale unui individ. Un principiu de bază al conectivismului este înțelegerea faptului că învățarea și cunoștințele rezidă în rețele și, prin urmare, capacitatea de a cultiva și menține în mod activ aceste conexiuni este esențială pentru învățarea și adaptarea continuă. Dintr-o perspectivă conectivistă, învățarea este privită ca un proces continuu de creare și consolidare a conexiunilor între diverse surse de informații și de participare activă la menținerea rețelelor de învățare, cu instrumente digitale și rețele online, care servesc la extinderea și îmbunătățirea capacităților cognitive ale unui individ. Apoi, sunt explorate în mod specific aplicabilitatea conectivismului în orele de EFL și predarea scrierii pentru elevii în situație de risc care studiază EFL. Se sugerează că oferind elevilor acces și oportunități de a interacționa cu o gamă variată de resurse de învățare online și platforme digitale de colaborare se pot obține îmbunătățiri semnificative ale abilităților de scriere, generând posibilități de comunicare autentică și facilitând accesul la feedback în timp util. Teza subliniază importanța tot mai mare a conectivismului pentru toți educatorii din lumea digitalizată de astăzi, în special pentru găsirea de modalități inovatoare de a implica în mod activ elevii în situație de risc, care ar putea considera contextul tradițional al clasei mai puțin stimulator decât mediile de învățare bazate pe tehnologie.

În *Abordarea bazată pe produs a instrucțiunilor de scriere* este prezentat un model mai tradițional, centrat pe profesor, în patru pași, care pune accentul principal pe rezultatul final al scrierii. Cei patru pași, expunerea elevilor la un model bine scris; angajarea elevilor în activități de practică controlată care se concentrează pe caracteristicile lingvistice sau structurale specifice ale modelului; imitarea modelului; angajarea în sarcini de scriere independente în care

se aplică caracteristicile învățate pentru a-și crea propriile piese originale implică un rol central al profesorului în prezentarea și analiza meticuloasă a textelor model, conducerea activităților de practică controlată și evaluarea produselor finale. Accentul principal este adesea pus pe obținerea corectitudinii, clarității și conciziei în produsul final scris, criteriile de apreciere evaluând adesea măsura în care scrisul elevului imită cu succes modelul oferit.

Sunt discutate apoi potențiale aplicații ale abordării bazate pe produs, incluzând utilizarea de schițe și modele pre-construite pentru a oferi suport structural, furnizarea de paragrafe model clare și eficiente pe care elevii le pot analiza și emula, și utilizarea formulelor de început pentru diferite tipuri de texte pentru a reduce anxietatea referitoare la începerea unei sarcini de scriere. Cu toate acestea, sunt recunscute și câteva potențiale dezavantaje ale acestei abordări, sugerându-se că aceasta poate limita creativitatea elevilor și descuraja gândirea independentă și exprimarea originală.

Subsecțiunea *Abordarea bazată pe gen* pune accent pe instruirea explicită a elevilor privind modul în care limbajul funcționează în contextul său social și cultural specific și modul în care aceasta este utilizată pentru a atinge anumite scopuri de comunicare. Un principiu de bază al abordării bazate pe gen este recunoașterea faptului că diferitele tipuri/ genuri de scriere au structuri distincte, caracteristici lingvistice și convenții de comunicare proprii care trebuie să fie predate și înțelese în mod explicit de către cursanți. Această abordare este deosebit de valoroasă în contextul predării EFL, unde elevii beneficiază adesea de o conștientizare sporită a convențiilor și a modelelor organizaționale asociate cu diferite tipuri de text în limba engleză. Sunt evidențiate câteva aplicații practice ale abordării bazate pe gen pentru predarea scrisului elevilor în situație de risc, incluzând predarea explicită a diferitelor tipuri de text și a modelelor de organizare caracteristice, precum și utilizarea unor rubrici specifice genului care conturează în mod clar criteriile pentru scrierea într-un anumit gen. Oferind elevilor linii directoare clare și o înțelegere profundă a convențiilor pe care trebuie să le urmeze atunci când scriu în diferite genuri, această abordare este văzută ca ajutându-i pe elevi să-și dezvolte încrederea și să-și îmbunătățească eficiența generală a comunicării lor scrise în limba engleză.

Subsecțiunea *Abordarea Atelierul Scriitorului* descrie timpul dedicat pregătirii în clasă pentru ca elevii să se angajeze în scriere independentă, folosind o serie de activități și structuri de sprijin. Componentele cheie ale unui atelier tipic includ scurte minilecții despre abilități sau concepte specifice de scriere, perioade lungi de timp pentru ca elevii să lucreze la propriile proiecte de scriere, oportunități de interacțiune și feedback între colegi, întâlniri individuale între profesor și elevi pentru a oferi îndrumări individualizate și oportunități regulate de a împărtăși textul cu clasa. Obiectivele principale ale abordării *Atelierului scriitorului* sunt de a

promova o comunitate de elevi antrenați în scriere și de a răspunde nevoilor individuale de dezvoltare a scrierii, ajutându-i pe elevi în cele din urmă să-și dezvolte încrederea în abilitățile lor și să dezvolte o relație pozitivă cu activitatea de scriere. Se face observația că poate apărea un sentiment de nesiguranță sau de lipsă de pregătire în rândul educatorilor care sunt obișnuiți cu secvențe de predare mai structurate și prescrise. În plus, se formulează îngrijorarea că elevii în situație de risc care studiază EFL, care necesită adesea o instruire mai explicită și directă în structurile și convențiile fundamentale de scriere, ar putea găsi dificilă natura mai deschisă și mai independentă a *Atelierului scriitorului*, fără un eșafodaj suficient și un sprijin individualizat adaptat nevoilor lingvistice individuale.

Sunt apoi explorate perspectivele învățării pentru a scrie și a scrierii pentru a învăța. Această abordare recunoaște interconexiunea dintre achiziția unei limbi străine și scrierea într-o limbă străină, considerând scrierea nu numai ca o abilitate distinctă care trebuie stăpânită, ci și ca un instrument care poate facilita și întări în mod activ procesul de învățare a limbii. Actul de a scrie încurajează o procesare cognitivă mai profundă a caracteristicilor limbajului, contribuind astfel la o înțelegere și individualizare mai profundă a limbii țintă.

Analiza continuă prin sublinierea importanței diferitelor forme de evaluare, inclusiv evaluarea învățării care are loc de obicei la sfârșitul unei perioade pentru a măsura performanța generală; evaluarea pentru învățare, care este utilizată în mod continuu pentru a monitoriza progresul elevilor și pentru a justifica adaptările aduse instruirii și evaluarea ca învățare, și care implică activ elevii în procesul de evaluare pentru a le îmbunătăți conștientizarea metacognitivă și abilitățile de autoreglare. Se subliniază, de asemenea, că elevii în situație de risc, cu abilități metacognitive și abilități de auto-monitorizare limitate, ar putea necesita un eșafodaj suplimentar și explicit pentru a se implica în evaluare.

În *Teorii ale motivației și ale sprijinului pentru învățare* este explorat cadrul psihologic și cel educațional pentru a încerca să explice și să influențeze implicarea și persistența elevilor în învățare. Este prezentată *ierarhia necesităților* (Maslow), o teorie fundamentală în psihologie care sugerează că motivația umană este condusă de o progresie ierarhică a nevoilor. Sunt discutate implicațiile semnificative ale acestei teorii pentru înțelegerea experiențelor de învățare ale elevilor în situație de risc care studiază EFL, subliniindu-se importanța creării unui mediu de învățare sigur și previzibil, în care nevoile psihologice de bază de siguranță și apartenență sunt îndeplinite înaintea celor cognitive de învățare a limbilor străine. Cu toate acestea, o potențială limită a teoriei lui Maslow este menționată, observându-se că este posibil să se ignore dimensiunile culturale care pot influența motivația individuală și ierarhia percepută a nevoilor în diferite contexte culturale.

Este apoi discutată teoria așteptării – valorii, care propune că motivația elevului este în primul rând un produs a doi factori cheie: anticiparea succesului (convingerea în capacitatea de a performa) și valoarea acordată sarcinii (cât de importantă sau utilă poate fi sarcina). Conform acestei teorii, elevii sunt mai susceptibili de a fi motivați să se angajeze în activități de învățare atunci când cred că pot reuși și când văd sarcina ca fiind semnificativă sau relevantă pentru obiectivele și interesele lor. Sunt apoi evidențiate implicațiile practice ale teoriei pentru predarea scrierii elevilor în situație de risc care studiază EFL aflați și se sugerează că așteptările privind succesul pot fi atinse prin sarcini adecvate, dificile dar realizabile, alocând criterii clare și specifice de succes și oferindu-le feedback în timp util și încurajator, care le poate sublinia progresul. Creșterea valorii percepute a scrierii poate implica evidențierea în mod explicit a relevanței sale practice pentru viitoarele activități academice, profesionale sau personale și conectarea sarcinilor scrise la subiecte care sunt de interes real. Este de asemenea inserată o potențială critică a teoriei, sugerându-se că ea ar putea simplifica excesiv natura complexă și multilaterală a motivației umane, concentrându-se în primul rând pe acești doi factori cheie.

Subsecțiunea *Teoria stabilirii obiectivelor* explică importanța stabilirii unor obiective specifice, provocatoare dar realizabile, atunci când este cuplată cu feedback-ul regulat asupra progresului și un sentiment puternic de angajament față de obiective. Este apoi discutată aplicarea directă a teoriei stabilirii obiectivelor în contextul predării scrierii elevilor aflați în situație de risc care studiază EFL. Acesta evidențiază beneficiile potențiale ale dezvoltării în colaborare a *Planurilor de Educație Individuale* cu elevii, ceea ce le permite să participe activ la stabilirea propriilor obiective de învățare a scrierii. În plus, se sugerează că împărțirea sarcinilor de scriere mai mari în sub-obiective mai mici și mai ușor de gestionat, precum și urmărirea constantă a progresului elevilor în atingerea acestor sub-obiective, poate spori semnificativ motivația și sentimentul de realizare. Cu toate acestea aplicabilitatea universală a teoriei stabilirii obiectivelor este pusă la îndoială, sugerându-se că eficacitatea ei poate varia în funcție de caracteristicile individuale ale elevului și de contextul specific de învățare.

Subsecțiunea *Teoria Inteligențelor Multiple* (Gardner) prezintă inteligența umană ca o serie de forțe intelectuale sau „intelențe” relativ independente: lingvistice, logico-matematice, spațiale, corporal-kinestetice, muzicale, intra- și interpersonale. Adaptarea abordărilor educaționale și a activităților de învățare pentru a satisface aceste intelențe poate spori implicarea elevilor și poate face învățarea mai accesibilă și mai relevantă pentru punctele lor forte individuale și modurile preferate de învățare. Deși se recunoaște potențialul teoriei de a lărgi abordările pedagogice, se subliniază că abilitatea specifică de a scrie necesită un grad semnificativ de competență lingvistică. Mai mult, se observă că implementarea eficientă a unei

programe bazate pe inteligențele multiple poate necesita o pregătire substanțială a profesorilor, resurse educaționale semnificative și o planificare atentă pentru a asigura abordarea adecvată a tuturor obiectivelor de învățare în funcție de inteligențe.

În *Teoria experienței mediate de învățare* (Feuerstein) se subliniază rolul crucial al unui „mediator” mai experimentat (profesorul) în facilitarea învățării prin selectarea, organizarea și interpretarea stimulilor de mediu pentru elev. Conform teoriei, medierea eficientă implică mai multe principii cheie, care includ intenționalitatea și reciprocitatea, transcendența, sensul, auto-ajutorarea și stăpânirea și împărtășirea cu ceilalți. Se sugerează că aplicarea principiilor acestei teorii poate fi deosebit de benefică pentru a ajuta elevii aflați în situație de risc care studiază EFL să înțeleagă și să personalizeze scopul și valoarea dezvoltării abilităților de scriere, oferind așteptări clare, stabilind un mediu de învățare și de susținere cu ajutorul eşafodajului și a îndrumărilor adecvate. Cu toate acestea, implementarea eficientă a teoriei poate impune solicitări grele asupra profesorilor, necesitând timp, efort și expertiză pedagogică semnificative, în special în cazul grupurilor mari. În plus, se subliniază importanța luării în considerare a potențiale influențe a dimensiunilor culturale asupra eficienței medierii în diverse contexte de învățare ale EFL.

Subsecțiunea următoare discută teoria socioculturală a lui Vygotsky și conceptul de *zonă de dezvoltare proximală*. Acesta presupune că învățarea este în mod fundamental un proces social profund influențat de interacțiune, colaborare și de contextul cultural în care are loc. Zona de dezvoltare proximală a lui Vygotsky se referă la decalajul/ gama de sarcini pe care un elev nu le poate îndeplini independent, dar le poate realiza cu succes sub îndrumarea și cu sprijinul unei persoane mai informate (profesor sau un coleg mai capabil). Conceptul de *eşafodaj* este esențial în această teorie, referindu-se la sprijinul temporar și modificabil pe care un mediator îl oferă pentru a ajuta elevul să depășească decalajul și să-și dezvolte treptat independența. Sunt evidențiate implicațiile semnificative ale teoriei lui Vygotsky pentru predarea scrierii elevilor aflați în situație risc care studiază EFL, subliniindu-se importanța creării de oportunități de interacțiune socială, feedback de la egal la egal și îndrumare a profesorilor pentru a facilita dezvoltarea abilităților de scriere. Problemele asociate aplicării acestei teorii includ determinarea cu exactitate a zonei de dezvoltare proximale a unui cursant individual și știința când și cum să se retragă eficient eşafodajul pe măsură ce elevul devine mai competent. În plus, se adaugă că lacunele lingvistice și culturale care pot exista în contextele de învățare a EFL pot complica uneori evaluarea precisă a zonei de proximală dezvoltare a elevului.

Subsecțiunea *Teorii de coaching și mentorat* oferă o perspectivă asupra rolului profesorului ca ghid, care oferă sprijin individualizat, feedback constructiv și încurajare

continuă pentru a ajuta elevii să-și dezvolte abilitățile și să-și atingă întregul potențial. Aceste abordări subliniază de obicei construirea unei relații pozitive și de încredere între antrenor/mentor și cursant și promovarea autonomiei cursantului. Analiza literaturii de specialitate sugerează că aplicarea principiilor de coaching și mentorat la relația profesor-elev în clasele de EFL poate fi deosebit de benefică pentru stimularea motivației și sprijinirea dezvoltării scrierii în rândul elevilor în situație de risc, oferind atenție individualizată și contribuind la sporirea încrederii acestora. Cu toate acestea, se recunoaște de asemenea că relația tradițională profesor – elev, în anumite contexte educaționale, poate fi mai formală și mai puțin favorabilă unei interacțiuni în stil coaching și că implementarea eficientă a acestor abordări necesită abilități interpersonale semnificative, empatie și capacitatea de a oferi feedback individualizat.

În finalul capitolului, se oferă o sinteză a perspectivelor teoretice, subliniindu-se faptul că diferitele teorii analizate oferă perspective complementare asupra procesului complex de predare a scrierii elevilor care studiază EFL aflați în situații de risc. Teza susține că atunci când aceste perspective teoretice diverse sunt integrate cu atenție, ele pot oferi un cadru mai cuprinzător și mai nuanțat pentru înțelegerea și abordarea eficientă atât a deficitelor de competențe tehnice, cât și a factorilor psihologici care stau la baza influenței asupra dezvoltării scrierii la acești elevi.

Teoriile de învățare a scrierii sunt apoi integrate, evidențiindu-se modul în care diferitele abordări ale predării scrierii pot fi combinate într-o manieră sinergică pentru a crea o abordare pedagogică mai eficientă. Subsecțiunea următoare se concentrează pe integrarea teoriilor motivației și a susținerii învățării, prezentând modul în care teoriile motivației, autoeficienței și sprijinirii învățării pot fi integrate strategic pentru a crea un mediu de învățare mai propice și mai antrenant, adaptat în mod special nevoilor elevilor în situație de risc riscului. Apoi se discută implicațiile pentru predarea scrierii elevilor aflați în situație de risc care studiază EFL și se sugerează că cea mai eficientă abordare pedagogică pentru acest grup este probabil una structurată dar flexibilă, care încorporează instruirea explicită în privința abilităților și a strategiilor de scriere, oferind un eșafodaj amplu și adecvat, promovând în mod activ colaborarea elevilor și învățarea de la egal la egal, un feedback regulat și constructiv și o atenție deosebită acordată nevoilor, intereselor și motivației generale ale elevilor.

Concluzia analizei literaturii de specialitate reiterează faptul că teoriile examinate oferă o bază cuprinzătoare și solidă pentru înțelegerea nenumăratelor potențiale provocări și oportunități care există în contextul specific al predării scrierii elevilor de liceu în situație de risc care studiază EFL. Se subliniază că integrarea cadrului teoretic conduce spre o abordare pedagogică suficient de structurată pentru a oferi îndrumarea și sprijinul necesare, dar și

suficient de flexibilă pentru a se adapta nevoilor individuale ale cursanților, urmărind în final să transforme relația elevilor cu scrierea și să stimuleze încrederea elevilor în capacitatea lor de a redacta.

În secțiunea *Cadrul conceptual al cercetării*, se face observația că acesta integrează vizual și conceptual teoria învățării umaniste, teoria cognitivă a scrierii și teoria autodeterminării ca fundamente teoretice de bază pe care s-au construit programul de intervenție și designul cercetării.

Metodologia cercetării

Capitolul *Metodologia cercetării* conturează minuțios designul specific al cercetării și diferitele metode și instrumente folosite în studiu pentru a aborda problema de cercetare și a răspunde întrebărilor cercetării. Capitolul începe cu o formulare clară a problemei, subliniind importanța critică a angajării elevilor în stimularea încrederii și a motivației susținute în scrierea în EFL, în special pentru cei identificați în situația de risc crescut. Formularea problemei evidențiază, de asemenea, lipsa relativă de studii specifice concentrate direct pe nevoile unice și abordările pedagogice pentru cursanții cu competențe scăzute și în situație de risc care studiază EFL în liceu, subliniind astfel importanța și potențiala contribuție a studiului.

Sunt definite mai întâi obiectivele de cercetare ale studiului, care includ o examinare cuprinzătoare a cadrelor teoretice relevante pentru construirea încrederii și motivației în scrierea în EFL în rândul elevilor în situație de risc, o evaluare atentă a eficacității practice a strategiilor și tehnicilor pedagogice specifice, derivate din aceste teorii și identificarea unei strategii de instruire repetabile și adaptabile, care se bazează în primul rând pe utilizarea programelor educaționale individualizate dezvoltate în colaborare cu elevii și care încorporează tehnici de automonitorizare. Scopul general al cercetării (menționat în secțiunea referitoare la obiective), este de a învăța în mod eficient elevii aflați în situații de risc cum să scrie în l. engleză, construindu-și mai întâi încrederea în abilitățile lor de scriere, anticipând ca această încredere sporită va conduce la o motivație sporită și, în cele din urmă, va stimula o învățare mai eficientă a l. engleze, indiferent de situația inițială a elevilor.

Sunt apoi prezentate întrebările la care a răspuns investigația. Acestea se referă la preocupări pedagogice cum ar fi construirea încrederii și susținerii motivației pentru scriere a elevilor în situație de risc care studiază EFL, influența utilizării IEP-urilor asupra evoluției abilităților lor de scriere, natura relației dintre încrederea elevilor în scriere și dorința lor de a se angaja activ în învățarea scrierii, efectul specific al sporirii încrederii în cazul elevilor cu

mize scăzute, contribuția testelor, stabilirea unui acord inițial (UFA) cu privire la atmosfera generală a clasei și impactul acestuia asupra învățării, precum și efectul împărtășirii deschise a așteptărilor pedagogice și al modificării acestor așteptări pe baza nevoilor specifice ale clasei.

Urmează ipotezele de cercetare formulate pentru conducerea investigațiilor și pentru a oferi predicții legate de întrebările de cercetare. Aceste ipoteze se adresează capacității de predare a abilităților de scriere în l. engleză pentru elevii în situație de risc și influenței pozitive anticipate a unor strategii pedagogice specifice, cum ar fi utilizarea IEP-urilor, a chestionarelor de consolidare a încrederii și un UFA clar articulat.

Sunt identificate variabilele de cercetare investigate în studiu. Variabilele independente au fost implementarea strategică a IEP-urilor dezvoltate în colaborare cu elevii, diverse intervenții educaționale care au vizat în mod direct îmbunătățirea abilităților de scriere în l. engleză, evaluările formative din testele săptămânale cu miză redusă, acordul inițial (UFA), și modificarea colaborativă a așteptărilor pedagogice pe baza nevoilor observate și a progresului elevilor. Variabilele dependente primare, măsurate pentru a determina efectul variabilelor independente, au fost încrederea auto-raportată a elevilor în abilitățile lor de scriere și motivația lor generală în ceea ce privește angajarea în sarcinile scrise.

Se precizează că studiul a folosit o abordare de cercetare-acțiune cu metode mixte, încadrată ca un studiu de caz. Sunt descrise caracteristicile cercetării calitative, menționând adecvarea acesteia la explorarea aprofundată a unui grup mic de participanți prin metode precum interviuri aprofundate, observații detaliate, analiza documentelor și colectarea de note de teren. Autoarea subliniază că analiza calitativă a datelor este de obicei intensivă și implică adesea un proces deductiv de identificare a modelelor și temelor din datele colectate. Subsecțiunea clarifică, de asemenea, utilizarea unui design de studiu de caz, explicând că aceasta constituie o metodologie adecvată pentru explorarea fenomenelor contemporane, a lumii reale, permițând o înțelegere profundă și contextualizată a problemelor investigate. Spre deosebire, cercetarea cantitativă pune accent pe măsurarea obiectivă și compararea statistică a datelor numerice pentru a identifica modele și relații. Urmează o justificare detaliată pentru alegerea cercetării-acțiune. Autoarea susține că schimbările educaționale de succes și durabile provin adesea din experiențele și inițiativele directe ale profesorilor și că cercetările generate de profesorii înșiși pot îmbunătăți semnificativ dezvoltarea lor profesională și pot duce la soluții contextuale mai practice și mai bune, care conduc la rezolvarea provocărilor pedagogice. Dificultățile specifice întâmpinate în motivarea și predarea eficientă a abilităților de scriere elevilor în situație de risc, în special în mediile educaționale care ar putea să nu se califice pentru programe sau resurse specifice de sprijin ale MOE, susțin rațiunea unei abordări de cercetare-

acțiune determinată de nevoile contextului specific al clasei. Experiența anterioară vastă a autoarei în lucrul direct cu aceste tipuri de elevi este, de asemenea, prezentată ca un factor cheie care a determinat alegerea metodologiei, permițând o înțelegere profundă a provocărilor specifice și a potențialelor soluții. Deși recunoaște potențiale limite, autoarea își exprimă încrederea că datele colectate oferă un sprijin solid pentru constatările și eficacitatea intervenției în acest contextul dat. Ea afirmă în mod explicit că abordarea cu metode mixte a fost aleasă în mod deliberat pentru a permite surprinderea atât a rezultatelor cuantificabile cât și a schimbărilor personale mai nuanțate în atitudine, încredere și motivație, cel mai bine explorate prin intermediul datelor calitative. Autoarea afirmă că datele cantitative și calitative au fost colectate concomitent pe parcursul perioadei de intervenție și analizate separat înainte de a fi comparate pentru o interpretare mai cuprinzătoare și triangulată a impactului general al programului, sporind astfel credibilitatea și validitatea rezultatelor cercetării.

Sunt descriși participanții și contextul studiului, identificându-se cohorta de șaisprezece elevi de clasa a zecea, cu vârste cuprinse între 15 și 18 ani, considerați în mod oficial „în situație de risc” de eșec școlar într-un liceu public din districtul Ramat HaSharon. Acești elevi au fost plasați la cel mai scăzut nivel disponibil de predare a EFL în cadrul școlii și au demonstrat dificultăți semnificative în exprimarea în scris atât în l. engleză cât și în l. ebraică. Secțiunea oferă, de asemenea, o privire de ansamblu asupra diferitelor instrumente de colectare a datelor calitative care au fost folosite, inclusiv interviuri semi-structurate efectuate la începutul intervenției pentru a obține o înțelegere inițială a percepției de sine a elevilor și apoi periodic, pe parcursul perioadei de doi ani pentru a evalua progresul lor și reevaluarea obiectivelor pe termen scurt în cadrul IEP-urilor lor. Date calitative suplimentare au fost strânse prin jurnalizarea elevilor, întrucât aceștia au fost îndemnați să reflecteze asupra diferitelor aspecte ale tehnicilor de intervenție, prin discuții de grup desfășurate în clasă și prin observațiile detaliate ale autoarei și notele de teren care documentau interacțiunile din clasă și răspunsurile elevilor. În ceea ce privește datele cantitative, se observă că eșantioanele de scriere au fost colectate și evaluate folosind o rubrică special concepută. Chestionarele IEP au fost completate de către elevi de patru ori pe parcursul perioadei de intervenție de doi ani, pentru a-și putea urmări obiectivele și progresul, iar scorurile de la chestionarele săptămânale au fost incluse în chestionarele săptămânale pe „Diagramele minunate”. Scala Likert a fost utilizată pentru sondajele administrate elevilor, întrucât permite o variație mai mare a răspunsurilor și, astfel, poate produce date mai precise despre schimbările de atitudini și percepții.

Sunt descrise în detaliu diferitele metode de colectare a datelor (chestionarele IEP, testele săptămânale, jurnalele, eșantioanele de scriere colectate și anchetele în care s-a folosit

scala Likert pentru a măsura gradul de încredere a elevilor) și apoi se explică procesul de analiză a mostrelor de scriere, arătându-se că mostrele de scriere colectate au fost evaluate pe patru dimensiuni: numărul total de cuvinte scrise, utilizarea eficientă a conectorilor, acuratețea punctuației finale, calitatea generală a conținutului și organizarea ideilor.

Autoarea explică cum au fost organizate și codificate sistematic datele calitative (transcrierile interviurilor și intrările de jurnal). După codificare, acestea au folosit la descoperirea temelor emergente legate de construcțiile cheie precum: controlul, independența, sesizarea alternativelor, interesul, respectul și modul în care aceste teme se raportau la creșterile observate ale încrederii și motivației elevilor. Această analiză calitativă a fost apoi susținută de triangularea cu măsurile cantitative obținute din analiza eșantioanelor de scris și a nivelurilor auto-raportate de încredere și motivație ale elevilor. Se menționează în mod special utilizarea cadrului Creswell pentru analiza de conținut pentru ușura identificarea temelor cheie. Pentru datele cantitative (scorurile eșantioanelor de scriere și notele testelor), au fost utilizate statistici pentru a rezuma tendințele și modelele generale. Sunt subliniate utilizarea triangulației metodologice, bazate pe date din surse multiple (observații, interviuri, eșantioane de scriere, chestionare și anchete) pentru a spori credibilitatea și validitatea generală a rezultatelor cercetării și pentru a oferi o imagine mai cuprinzătoare și mai bine conturată a dezvoltării elevilor pe parcursul intervenției. Se observă de asemenea că cinci instrumente distincte de cercetare au fost folosite pentru a susține afirmația generală cu privire la impactul pozitiv al programului de intervenție.

Apoi sunt discutate încrederea și validitatea cercetării, recunoscându-se potențiala părtinire a cercetătorului datorată rolului său dublu, de profesor care implementează intervenția, cât și de investigator care analizează efectele acesteia. Autoarea evidențiază strategiile specifice folosite pentru a atenua o potențială parțialitate, cum ar fi utilizarea triangulației și verificarea participanților (acolo unde impresiile sunt împărtășite între participanți).

În cele din urmă, sunt abordate considerații etice, subliniindu-se principiile etice care au ghidat procesul de cercetare, incluzând obținerea consimțământului informat din partea tuturor elevilor și a tutorilor acestora. Tot aici se discută despre asigurarea confidențialității tuturor datelor colectate și respectarea dreptului participanților de a se retrage din studiu în orice moment.

Capitolul se încheie prin reamintirea scopului general al studiului, acela de a examina efectul programului de intervenție implementat asupra abilităților de scriere ale elevilor de liceu în situație de risc care studiază EFL. Cercetătoarea reflectă, de asemenea, asupra provocărilor inițiale cu care se confruntă acești elevi, dintre care mulți nu fuseseră capabili să construiască

nici măcar propoziții simple în l. engleză la începutul studiului, din cauza a numeroase lacune și a unui sentiment de jenă sau anxietate legat de scriere.

Programul de intervenție

Acest capitol detaliază programul de intervenție conceput cu scopul de a crea încrederea în abilitățile de scriere ale elevilor în situație de risc care studiază EFL. Principala idee de la care s-a pornit a fost că scrierea însăși poate fi folosită ca instrument de construire a încrederii care poate determina încurajarea învățării. Programul a folosit o abordare ciclică implicând evaluarea inițială și dezvoltarea ținută a abilităților prin modelare și eșafodare. S-a pus un accent deosebit pe stabilirea unui mediu școlar de sprijin prin construirea unei comunități bazate pe pilonii încrederii, respectului, responsabilității, răspunderii, toleranței și a așteptărilor și pe strategii cheie precum atragerea elevilor, menținerea implicării, furnizarea de sprijin și structuri clare și incorporarea feedback-ului de la elevi.

Intervenția a incorporat mai multe instrumente și strategii bazate pe probe colectate de la elevi. Planurile individuale de studiu (IEP) au fost concepute în colaborare cu elevii pentru a le sublinia punctele lor tari și punctele care trebuiesc îmbunătățite, permițând elevilor să-și stabilească obiective specifice pentru scriere.

S-au folosit teste cu miză foarte redusă și feedback imediat ca strategie pentru a furniza experiențe de succes și pentru a crea astfel încrederea în sine. S-a făcut uz de modelare și eșafodare, incluzând cardurile de navigare, formatele de text, expresiile pre-construite și formulele de început pentru diferite genuri de text, reducându-se treptat sprijinul acordat pe măsură ce elevii dobândeau competențe. Temele de scriere inspirate de interesele exprimate de elevi au fost folosite pentru a spori relevanța și implicarea. Instrumente vizuale precum “graficele minunate” au fost folosite pentru a urmări progresul și a spori motivația. Acordul inițial direct (UFA) a stabilit atmosfera de bază clădită pe încredere, respect, responsabilitate, răspundere, toleranță și așteptări. Cicluri de intervenție au presupus evaluarea inițială, implementarea și dezvoltarea abilităților, reflecție și remodelare.

Rezultatele cercetării și discuții

Capitolul *Rezultatele cercetării și discuții*, prezintă o analiză cuprinzătoare a rezultatelor programului de intervenție conceput și implementat pentru ameliorarea abilităților de scriere în l. engleză, a motivației și a încrederii elevilor de liceu în situație de risc din Israel.

Prima secțiune oferă o prezentare generală a rezultatelor, afirmând că toți cei unsprezece elevi care au încheiat întreaga perioadă de intervenție de doi ani, au demonstrat o creștere semnificativă și măsurabilă a capacității lor de a scrie paragrafe organizate în l. engleză, incluzând detalii relevante. Autoarea observă că datele calitative obținute din interviurile elevilor și consemnările din jurnal au susținut aceste ameliorări observate în pribința abilităților de scriere, elevii înșiși exprimând un sentiment crescut de realizare și o atitudine pozitivă față de angajarea în sarcinile scrise.

Secțiunile următoare se ocupă de îmbunătățirea structurii și a scrisului de mână, de folosirea testelor săptămânale, de impactul planurilor individuale, de învățarea cu ajutorul eșafodajului și a modelelor, de colaborarea și sprijinul grupului, pentru ca în final să se ocupe de perspectiva elevilor asupra intervenției și de rezultatele cercetării, făcând conexiuni cu concepte teoretice relevante și cercetări consacrate în domeniile însușirii limbii și predării scrisului. Autoarea menționează importanța autoreglării în învățare, utilitatea ajutoarelor vizuale precum cardurile de navigare, procesul de construire a sensului și principiul pedagogic al predării într-o manieră armonizată cu aptitudinile individuale ale elevilor. De asemenea, este menționată pe scurt complexitatea inerentă a rolului creierului în procesul de învățare. Mai mult, se menționează încorporarea perspectivei lui Comer și Pearson cu privire la nevoia critică a fiecărui elev de a avea cel puțin o figură adultă care să acționeze ca un campion sau erou, subliniind importanța relațiilor pozitive și a sprijinului în succesul elevilor. Se oferă apoi o prezentare concisă a rezultatelor cercetării în context, reiterând rezultatele pozitive ale programului de intervenție în dezvoltarea abilităților de scriere, creșterea încrederii elevilor în abilitățile proprii și creșterea generală a motivației lor față de învățarea l. engleze, afirmându-se eficacitatea abordării pedagogice structurate, dar flexibile, care a fost implementată.

Sunt apoi abordate direct întrebările și ipotezele de cercetare folosind rezultatele studiului pentru a oferi răspunsuri bazate pe dovezi. Rezultatele au demonstrat clar că fiecare elev care a finalizat programul de intervenție a făcut progrese substanțiale, trecând de la o capacitate inițială de scriere limitată la cea de a produce paragrafe coerente și organizate în limba engleză. Se afirmă că dezvoltarea colaborativă și utilizarea regulată a IEP-urilor au avut o influență pozitivă demonstrabilă asupra progresului elevilor la scriere. Elevii au raportat că s-au simțit mai implicați în procesul de învățare și au indicat că IEP-urile i-au ajutat să-și concentreze eforturile asupra domeniilor identificate pentru îmbunătățirea scrierii. Mai mult, s-a observat o progresie notabilă a tipurilor de obiective de scriere pe care elevii și le-au stabilit în cadrul IEP-urilor lor de-a lungul timpului, sugerând o secvență de dezvoltare în înțelegerea însușirii scrierii, începând cu aspectele mecanice și trecând treptat către elemente mai

complexe. Se identifică apoi o relație pozitivă puternică între încrederea în sine și dorința de a aborda o sarcină de scriere și se demonstrează că testele săptămânale au avut un impact pozitiv asupra sentimentului de încredere. UFA și pilonii comunității au creat o bază pentru un climat propice învățării. La acest climat a contribuit și transparența pedagogică.

Sunt apoi prezentate principalele implicații ale rezultatelor cercetării: avantajele experiențelor structurate, activarea elevilor și implicarea lor în dezvoltarea scrierii, necesitatea eșafodajului și a modelării explicite. Constatările sugerează că transferul treptat al responsabilității, trecând de la un eșafodaj susținut de instrumente precum cardurile de navigație, șabloanele explicite și formulele de început memorate pentru diferite genuri de text, spre o mai mare independență în scriere, a fost o strategie de instruire extrem de eficientă pentru acest grup. Această observație întărește convingerea larg răspândită în valoarea instrucțiunilor explicite și sistematice pentru sprijinirea dezvoltării scrierii elevilor cărora le pot lipsi cunoștințe și abilități fundamentale anterioare. Sunt apoi discutate rolul opțiunilor și relevanța lor în intervenție, constatându-se că permisiunea ca elevii să aibă anumite opțiuni în alegerea subiectele despre care scriu a crescut semnificativ implicarea lor generală în sarcinile de scriere și le-a permis să-și demonstreze mai bine cunoștințele și abilitățile existente pe baza intereselor lor personale. Această abordare a deplasat în mod eficient atenția de la deficiențele de limbaj percepute de elevi spre evidențierea cunoștințele existente de conținut și capacitatea de exprimare. Este apoi examinat impactul testelor săptămânale asupra încrederii, concluzionând că acestea au fost concepute strategic, fiind menite să ofere șanse de succes și de a-și îmbunătăți scorurile prin refaceri, cu un puternic impact pozitiv asupra încrederii elevilor în abilitățile proprii în l. engleză. Furnizarea imediată de feedback cu privire la chestionare a fost, de asemenea, remarcată ca o componentă valoroasă în consolidarea învățării și a siguranței de sine. Este apoi explorată contribuția UFA la atmosfera din clasă, constatându-se că aceasta, dezvoltată în colaborare și consolidată constant, a jucat un rol crucial în stabilirea așteptărilor privind comportamentul și implicarea academică, promovând un sentiment de siguranță, predictibilitate și comunitate în sala de clasă, creând un mediu de învățare mai favorabil elevilor, care și-au asumat spre finalul studiului riscul scrierii coerente și inteligibile în l. engleză. Apoi se discută efectul împărtășirii și modificării așteptărilor pedagogice. Concluzia sugerează că transparența autoarei în comunicarea abordărilor pedagogice, construite și adaptate continuu, pe baza nevoilor observate și a răspunsurilor elevilor, a condus la creșterea încrederii acestora, reducând sentimentul de anxietate legat de implicarea lor activă în clasă, și, în cele din urmă, la sporirea participării lor active.

O secțiune se ocupă de limitele studiului, care includ dimensiunea mică a eșantionului de participanți și care inherent limitează măsura în care constatările pot fi generalizate la toți elevii de liceu în situație de risc care studiază EFL din Israel sau din alte contexte educaționale. Cercetătoarea subliniază, de asemenea, că aspectul cultural și educațional divers al Israelului însuși, poate influența aplicabilitatea rezultatelor în alte contexte culturale. O altă limită recunoscută sunt potențialele prejudecăți ale cercetătoarei, aceasta având dublul rol de profesor care implementează intervenția și de principal cercetător. Accentul studiului pus pe dezvoltarea scrierii la nivel de paragraf este, de asemenea, remarcat ca fiind o limită, deoarece nu explorează pe deplin abilitățile elevilor de a produce compoziții scrise mai extinse sau mai complexe. În cele din urmă, se admite consumul de timp al colectării și analizei datelor calitative și cantitative extins pe parcursul a doi ani. Tot aici sunt precizate limite legate de condițiile deosebite, neașteptate și adaptările necesare care au apărut în timpul pandemiei de COVID-19, obligând autoarea să treacă la modalități de predare online și hibride, care au putut influența anumite aspecte ale datelor colectate. Volumul semnificativ de muncă asumat de cercetătoare și posibilitatea inherentă a unor răspunsuri neadevărate sunt, de asemenea, menționate pe scurt, ca potențiale limite.

Sunt discutate apoi implicațiile teoretice ale rezultatelor cercetării, subliniindu-se valoarea utilizării abordărilor teoretice integrate care iau în considerare simultan dimensiunile cognitivă, socioculturală, umanistă și motivațională ale învățării atunci când se proiectează predarea scrierii pentru cursanții aflați în situații de risc. Rezultatele studiului contribuie la o înțelegere mai nuanțată a eșafodajului, sugerând că pentru elevii aflați în situație de risc care studiază EFL, un eșafodaj eficient ar trebui să se extindă dincolo de furnizarea de îndrumare cognitivă, pentru a include și un sprijin afectiv semnificativ, care vizează consolidarea încrederii și reducerea anxietății legate de scriere. Se subliniază de asemenea, importanța promovării activării elevilor și a oferirii de oportunități de alegere în activitățile de învățare, deoarece acești factori par să sporească semnificativ motivația, permițând acestora să-și demonstreze mai bine capacitățile existente. În plus, studiul subliniază dimensiunile socio-emoționale semnificative ale dezvoltării scrierii, subliniind influența puternică a relațiilor pozitive și a unei comunități de susținere asupra dorinței elevilor de a se angaja activ în sarcina, adesea dificilă, de a scrie într-o limbă străină.

Secțiunea dedicată implicațiilor practice pentru educatorii care lucrează cu elevi în situație de risc, oferă o serie de recomandări bazate pe strategiile de succes folosite în intervenție. Aceste recomandări includ necesitatea critică de a crea oportunități structurate pentru ca elevii să experimenteze succesul în scriere pentru a-și construi încrederea; importanța

activării elevilor și a dirijării învățării lor prin procese colaborative de stabilire a obiectivelor, cum ar fi dezvoltarea IEP; necesitatea de a oferi instrucțiuni explicite și eșafodaj clar pentru a sprijini dezvoltarea scrierii; valoarea cultivării unui mediu școlar de susținere și sigur din punct de vedere psihologic, în care elevii se simt confortabil să își asume riscuri și să facă greșeli; importanța de a depune eforturi deliberate pentru a conecta sarcinile de scriere la interesele și experiențele individuale ale elevilor pentru a le spori implicarea și motivația. Cercetătoarea oferă, de asemenea, sugestii specifice pentru practica la clasă (începerea cu instrucțiuni formulate pentru a reduce anxietatea inițială); utilizarea ajutoarelor vizuale (cardurile de navigare); organizarea și utilizarea strategiilor de evaluare a încrederii în sine (chestionare cu mize reduse și oportunități de îmbunătățire). De asemenea, sunt discutate provocările întâlnite și adaptările făcute în timpul pandemiei de COVID-19 și tranziția la învățarea online, evidențiind strategii specifice pentru menținerea dezvoltării scrierii la distanță.

Finalul capitolului oferă o concluzie concisă care rezumă principalele constatări și implicațiile lor semnificative atât pentru înțelegerea teoretică, cât și pentru aplicarea practică în domeniul predării EFL cursanților în situație de risc. Sunt menționate potențialele direcții de cercetare care s-ar putea baza pe rezultatele acestui studiu, sugerându-se arii de investigație ulterioară, cum ar fi replicarea studiului cu eșantioane mai mari și mai diverse de elevi, efectuarea de studii longitudinale pentru a examina impactul pe termen lung al unor astfel de intervenții, efectuarea de analize a componentelor pentru a identifica cele mai eficiente elemente ale programului de intervenție, explorarea diferitelor genuri de scriere, extinderea asupra diferiților factori care influențează implementarea cu succes a unor astfel de intervenții de către diferiți profesori în diverse contexte școlare. Capitolul se încheie prin reiterarea constatării că elevii de liceu în situație de risc de care studiază EFL sunt într-adevăr capabili să dezvolte abilități substanțiale de scriere atunci când li se oferă un plan de intervenție care abordează atent atât aspectele tehnice ale scrierii, cât și dimensiunile afective ale învățării, subliniind interconexiunea dintre încredere, motivație și dezvoltarea abilităților în acest proces și evidențiind rolul esențial al factorilor semnificativi în stimularea progresului afectiv.

Concluzii generale

Concluziile generale oferă un rezumat cuprinzător al întregului studiu, reiterând obiectivele sale principale, subliniind pe scurt metodologia utilizată și prezentând principalele constatări și contribuțiile lor generale la domeniu.

După un rezumat concis al cercetării, care evidențiază faptul că intervenția a combinat strategic mai multe elemente cheie, reprezentate prin dezvoltarea și utilizarea în colaborare a IEP-urilor, încorporarea de teste săptămânale de consolidare a încrederii, furnizarea de instrucțiuni sistematice actualizate și stabilirea unui mediu de sprijin, bazat pe șase piloni ai interacțiunii pozitive, se reiterează cele șase întrebări ale cercetării pe care studiul și-a propus să le abordeze. Sunt rezumate pe scurt tipurile de date colectate de la participanți, datele cantitative (analizele eșantioanelor de scriere, evaluările elevilor privind nivelurile de încredere și motivație și scorurile de la testele săptămânale), precum și datele calitative colectate din jurnalele elevilor, interviurile individuale, observațiile IEP și activitățile de la clasă.

Se prezintă apoi concluziile cheie ale cercetării, subliniindu-se rezultatul central că elevii în situație de risc care studiază EFL sunt într-adevăr capabili să dezvolte abilități semnificative de scriere în limba engleză atunci când li se oferă instrucțiuni adecvate și direcționate, însoțite de sprijin consecvent. Se evidențiază faptul că dezvoltarea scrierii elevilor a arătat o ameliorare substanțială pe mai multe paliere care au fost evaluate, analiza statistică indicând câștiguri semnificative în domenii cheie. Mai mult, se observă că nivelurile auto-raportate de încredere ale elevilor în abilitățile proprii de scriere și motivația lor generală față de angajarea în sarcini de scriere au crescut, de asemenea, considerabil pe parcursul perioadei de intervenție, așa cum demonstrează atât datele sondajelor, cât și comportamentul observat în clasă. Capitolul reiterează, de asemenea, eficiența IEP-urilor dezvoltate în colaborare cu elevii și creșterea investiției lor personale în învățare, precum și impactul pozitiv al testelor săptămânale de consolidare a încrederii asupra convingerii elevilor în reușită. Se evidențiază de asemenea, contribuția semnificativă a UFA în promovarea unei atmosfere pozitive și de concentrare în clasă, favorabilă învățării, alături de beneficiile observate ale împărtășirii și adaptării deschise a așteptărilor pedagogice.

Secțiunea următoare stabilește contribuțiile la cunoaștere pe care cercetarea le oferă în domeniul educației pentru EFL, clasificând aceste contribuții în teoretice, metodologice și practice. Sunt evidențiate contribuțiile teoretice, notându-se validarea studiului eficacității integrării mai multor perspective teoretice (teorii cognitive, socioculturale, umaniste și motivaționale) în abordarea mai cuprinzătoare a nevoilor complexe ale elevilor în situație de risc care studiază EFL. De asemenea, teza extinde conceptualizarea existentă a eșafodajului pentru a include nu numai asistența cognitivă, ci și sprijinul afectiv care vizează construirea încrederii elevilor și reducerea anxietății legate de scriere. În plus, se subliniază dimensiunile socio-emoționale semnificative ale dezvoltării scrierii, în special pentru acest grup de cursanți. Apoi se prezintă contribuțiile metodologice, inclusiv implementarea cu succes a unui proiect

longitudinal de cercetare-acțiune cu metode mixte, care a oferit o imagine bogată și cuprinzătoare a evoluției elevilor în timp. Se subliniază, de asemenea, adaptabilitatea și eficacitatea abordării cercetării-acțiune în soluționarea nevoilor specifice ale unui grup de elevi în situație de risc, permițând adaptări flexibile la intervenție pe baza datelor și observațiilor de parcurs. În plus, utilizarea de către studiu a mai multor măsuri de evaluare a dezvoltării scrierii este remarcată ca un punct metodologic forte, oferind o înțelegere mai nuanțată și detaliată a progresului abilităților elevilor. Subsecțiunea următoare prezintă contribuțiile practice ale cercetării, afirmând că studiul oferă un model eficace, cuprinzător și adaptabil pentru predarea scrierii. Sunt enumerate elementele cheie ale acestui model eficient de intervenție: prioritizarea construirii încrederii elevilor, implicarea activă a acestora în stabilirea propriilor obiective de învățare, oferirea de sprijin și eșafodaj didactice clare și explicite, promovarea unui mediu școlar pozitiv și de susținere și utilizarea mecanismelor regulate de feedback pentru a ghida învățarea.

În secțiunea care urmează se discută implicațiile pentru practica educațională, clasificându-le în recomandări la nivelul clasei pentru profesori, considerații la nivel de programă pentru administratorii educaționali și sugestii mai ample la nivel de politică educațională. Se reiterează implicațiile cheie la nivelul clasei, subliniind importanța prioritizării construirii încrederii, a implicării elevilor în stabilirea obiectivelor, a oferirii de modele și eșafodaje clare, a oferirii de opțiuni în activitățile de învățare, a utilizării feedback-ului regulat și a promovării unui mediu de sprijin în clasă. Sunt apoi discutate implicațiile la nivel de programă de pregătire a profesorilor, sugerându-se că acestea ar trebui să acorde o mai mare valoare creării de medii de învățare pozitive, să ofere dezvoltare continuă și sprijin pentru profesorii care lucrează cu elevi în situație de risc, asigurându-se continuitatea și sustenabilitatea acestor și alocarea resurselor adecvate pentru a sprijini intervenții profesionale eficiente. Se discută în continuare posibilul impact pozitiv asupra educației pe care îl pot avea concluziile acestei cercetări, subliniindu-se potențialul de îmbunătățire a rezultatelor elevilor și a experienței educaționale mai echitabile pentru elevii aflați în situații de risc.

Apoi sunt revizuite limitele și direcțiile de cercetare viitoare, rezumându-se limitele cheie ale studiului (d. ex., dimensiunea eșantionului, contextul specific și posibila parțialitate a cercetătorului) și reafirmă necesitatea unei investigații suplimentare pentru a înlesni generalizarea constatărilor, a izola efectele componentelor specifice intervenției, a examina impactul pe termen lung și a explora diferitele stiluri de adaptare a sarcinilor de scriere.

Reflecțiile finale sunt oferite sub forma unei concluzii asupra mesajului general al studiului: elevii în situații de risc care studiază EFL pot ameliora într-adevăr scrierea atunci

când li se oferă sprijin adecvat, strategii de instruire eficiente și oportunități reale de acțiune în procesul de învățare. Se subliniază natura interconectată a dimensiunilor cognitive, sociale și emoționale ale dezvoltării scrierii și se încheie reflectându-se asupra rezultatelor pozitive observate și asupra potențialului semnificativ de creștere care există atunci când încrederea și respectul sunt stimulate în cadrul unor cercetării-acțiuni la clasă. Teza se încheie cu o listă cuprinzătoare de referințe și anexe, care conțin materiale folosite în cercetare, cum ar fi instrucțiuni pentru scriere, un șablon de IEP, o diagramă de urmărire a testelor, o diagramă a progresului elevului, instrucțiuni pentru jurnalele elevilor, o listă de subiecte săptămânale ale testelor și o analiză a examenelor naționale standardizate Meitzav.

BILIOGRAFIE SELECTIVĂ

- Aloni, N. (2007). *Enhancing Humanity*. Springer, Dordrecht.
- Anderson, J. A., & Holt, M. (1990). Teaching writing in a social context: A social cognitive approach to writing instruction. ERIC Document Reproduction Service No. ED, 320, 146.
- Badger, R., & White, G. (2000). A process genre approach to teaching writing. *ELT Journal*, 54(2), 153-160.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Berninger, V. W., Nagy, W., & Beers, S. (2011). Child writers' construction and reconstruction of single sentences and construction of multi-sentence texts: Contributions of syntax and transcription to translation. *Reading and Writing*, 24(2), 151-182.
- Britton, J., Burgess, T., Martin, N., McLeod, A., & Rosen, H. (1975). *The development of writing abilities (11-18)*. Macmillan Education.
- Dean-Rumsey, T. A. (1998). Improving the writing skills of at-risk students through the use of writing across the curriculum and writing process instruction. Masters Theses, Grand Valley State University.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- De Silva Joyce, H. & Feez, S. (2012). *Text based language and literacy education: programming and methodology*. Putney, NSW: Phoenix Education Pty Ltd.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Glasser, W. (1999). *Choice theory: A new psychology of personal freedom*. Harper Perennial.
- Graves, D. H. (1983). *Writing: Teachers and children at work*. Heinemann.
- Hyland, K. (2003). Genre-based pedagogies: A social response to process. *Journal of Second Language Writing*, 12(1), 17-29.
- Kim, Y. S., Al Otaiba, S., & Wanzek, J. (2015). Kindergarten predictors of third grade writing. *Learning and Individual Differences*, 37, 27-37.
- Llach, M. P. A. & Terrazas Gallego, M. (2009). Examining the relationship between receptive vocabulary size and written skills of primary school learners. *Atlantis*, 31, 129-147.
- Maslow, A. (1943). A Theory of Human Motivation. In *Psychological Review*, 50(4), 430-437.
- Matsuda, P. K. (2003). Second language writing in the twentieth century: A situated history perspective. In B. Kroll (Ed.) *Exploring the dynamics of second language writing* (pp. 15-34). Cambridge: Cambridge University Press.
- Moskowitz, M. (1981). *Caring and Sharing in the Foreign Language Classroom* (4th ed.). Newbury House.

- Pekrun, R. (2006). The Control-Value Theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315-341.
- Rogers, C. (1983). *Freedom to learn for the 80's*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.
- Silva, T. (1990). Second language composition instruction: Development, issues and directions in ESL. In B. Kroll (Ed.). *Second language writing: Research insights for the classroom* (pp. 11-23). Cambridge University Press.
- Staehr, L.S. (2008) Vocabulary size and the skills of listening, reading and writing *Language Learning Journal* 36, 139-52.
- Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge University Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. Routledge/Taylor & Francis Group.