

UNIVERSITATEA „ALEXANDRU IOAN CUZA” DIN IAȘI

FACULTATEA DE LITERE

ȘCOALA DOCTORALĂ DE STUDII FILOLOGICE

**Achiziția vocabularului limbii engleze într-un mediu zoologic
de către elevi de liceu cu dificultăți de învățare**

Rezumatul tezei de doctorat

..

Conducător de doctorat:

Prof. univ. dr. habil.

Dana Anca CEHAN

Student-doctorand:

Tania GOLDREICH

Iași, 2025

CUPRINS

Capitolul I: Introducere	1
Capitolul II: Analiza literaturii de specialitate	2
Capitolul III: Programul de intervenție „You Can Zoo It!”	6
Capitolul IV: Design-ul și metodologia cercetării	8
Capitolul V: Rezultate	9
Capitolul VI: Discuții asupra rezultatelor	10
Capitolul VII: Concluzii	11
Bibliografie selectivă	14

Prezenta cercetare are la bază activitatea autoarei, în calitate de profesor de limba engleză ca limbă străină la un liceu de educație specială situat în Parcul Safari din Ramat Gan, Israel. Cadrul unic, populat cu numeroase animale, aflat în apropierea instituției de învățământ, oferă un mediu multisenzorial, favorabil din punct de vedere emoțional pentru procesul de învățare, care s-a dovedit a fi deosebit de benefic pentru elevii cu dificultăți de învățare (*learning difficulties* / LD). De-a lungul timpului, cercetătoarea a observat că elevii care au învățat în acest mediu nu numai că și-au îmbunătățit vocabularul și abilitățile de vorbire, dar au manifestat și o mai mare dorință de a învăța și de a vorbi limba engleză, iar nivelul lor de anxietate față de limba străină a scăzut.

Capitolul I: Introducere

Școala situată în parcul Safari deservește elevi din clasele 7-12, mulți dintre aceștia confruntându-se cu provocări precum dislexia, ADHD și alte dificultăți de procesare a limbajului. Clasele cu un număr mic de elevi și abordarea individualizată se concentrează pe stimularea autoeficacității (*self-efficacy* - SE) în rândul elevilor prin învățare experiențială, bazată pe natură. Acest cadru permite profesorilor să integreze prezența animalelor și învățarea în aer liber în predarea diverselor discipline academice, ceea ce face ca achiziția limbii engleze ca limbă străină (EFL) să pară mai autentică și mai semnificativă.

Studiul a pornit de la premisa că abordările legate de predarea limbii engleze ca limbă străină (ELS) nu pot satisface pe deplin nevoile elevilor cu dificultăți de învățare, în timp ce abordările cu privire la învățarea ecologică asistată de animale ar putea oferi o alternativă inovatoare, mult mai incluzivă. Deși există numeroase studii privind predarea limbii engleze ca limbă străină în rândul elevilor cu dificultăți de învățare, în foarte puține din aceste studii se explorează ideea predării limbii engleze pentru elevii cu dificultăți de învățare într-un mediu care presupune prezența animalelor. Prezenta cercetare contribuie la completarea acestei lacune.

Obiectivul principal și scopul cercetării noastre au fost de a examina modul în care un program de intervenție care integrează un mediu zoologic ar putea să:

1. îmbunătățească învățarea limbii engleze ca limbă străină, cu accent pe vocabular și abilități de exprimare orală de bază;
2. reducă anxietatea față de limba străină în rândul elevilor de liceu cu dificultăți de învățare;
3. îmbunătățească autoeficacitatea în rândul elevilor de gimnaziu și liceu care se confruntă cu dificultăți de învățare.

Cercetarea noastră își propune să răspundă la următoarele întrebări:

1. Cum afectează un program de intervenție care integrează un mediu zoologic achiziția vocabularului și a competențelor de exprimare orală de bază în limba engleză a elevilor cu dificultăți de învățare?
2. Cum afectează un program de intervenție care integrează un mediu zoologic nivelul de anxietate față de limba străină în rândul elevilor cu dificultăți de învățare?
3. Cum afectează un program de intervenție care integrează un mediu zoologic nivelul de autoeficacitate cu privire la limba engleză ca limbă străină în rândul elevilor cu dificultăți de învățare?

Prezenta teză de doctorat este structurată în șapte capitole, incluzând un capitol introductiv, un capitol care se axează pe trecerea în revistă a literaturii de specialitate, precum și capitole distincte destinate prezentării programului de intervenție, metodologiei, rezultatelor, discuției asupra rezultatelor și concluziilor.

Capitolul II: Analiza literaturii de specialitate

Trecerea în revistă a literaturii de specialitate prezintă bazele teoretice și educaționale ale programului de intervenție conceput pentru a ajuta elevii de liceu care se confruntă cu dificultăți de învățare să dobândească vocabular și competențe de exprimare orală de bază în limba engleză ca limbă străină. Se examinează modul în care sistemul de învățământ din Israel definește și abordează dificultățile de învățare în conformitate cu Legea privind educația specială (1988), care impune programe educaționale individualizate (PEI) adaptate nevoilor și nivelului fiecărui elev în parte.

Ministerul Educației din Israel a introdus reforme menite să ofere sprijin timpuriu și specific elevilor cu dificultăți de învățare. Reformele se axează mai curând pe evaluarea continuă și sprijinul adaptat în funcție de progresul elevului, decât pe testele de IQ (Ministerul Educației, 2017). Deși au fost dezvoltate instrumente specifice pentru a-i ajuta pe profesorii de limba engleză să identifice elevii aflați în situații de risc, acestea sunt adesea insuficient utilizate, în principal din cauza constrângerilor legate de timp și de disponibilitatea resurselor.

Prezenta abordare actualizată reflectă o tendință mai largă orientată către definirea dificultăților de învățare ca provocări în dobândirea competențelor academice care survin în pofida existenței unui nivel mediu de inteligență și a instruirii adecvate (Shemer et al., 2016). Învățarea limbii engleze este obligatorie de la școala primară până în clasa a XII-a. Actualul curriculum revizuit în 2020, publicat de Departamentul de Engleză al Ministerului Educației, este aliniat la standardele CEFR (Cadrul european comun de referință) și pune accentul pe asimilarea vocabularului, fluența vorbirii și comunicarea interculturală, însă aceste reforme nu abordează pe deplin provocările specifice cu care se confruntă elevii cu dificultăți de învățare (Rom et al., 2009). Asimilarea elementelor de vocabular este esențială în cazul acestora, deoarece elevii au nevoie de o bază solidă de cunoștințe lexicale pentru a înțelege textele și a continua să învețe în mod eficient cuvinte noi (Laufer, 1997).

Elevii cu dificultăți de învățare se confruntă adesea cu provocări continue în învățarea limbii engleze, din cauza unei combinații de probleme de codificare lingvistică, diferențe cognitive, dificultăți emoționale și a unor inadvertențe în procesul de instruire. (Sparks & Ganschow, 1993). Diferențele lingvistice dintre ebraică și engleză, în special în sfera morfologică, fac învățarea limbii engleze ca limbă străină cu atât mai dificilă pentru această categorie de elevi (Bick et al., 2011). Deoarece copiii au moduri diferite de învățare și datorită existenței unor tipuri diferite de inteligență (Gardner, 2003), profesorii sunt încurajați să sprijine elevii adaptându-se la punctele lor forte și utilizând metode de predare diferențiate. Abordările uniforme s-au dovedit, de altfel, a fi ineficiente, în special pentru elevii cu dificultăți de învățare.

Anxietatea față de limba străină a fost identificată de Horwitz et al. (1986) și se referă la o formă de anxietate declanșată în mod specific de învățarea limbilor străine. Elevii cu dificultăți de învățare sunt deosebit de vulnerabili în această privință, deoarece vin adesea cu un istoric de eșecuri în domeniul academic și prezintă un nivel mai mare de sensibilitate legată de greșeli (Chen & Chang, 2004). Presiunea de a performa, perfecționismul și o eventuală atmosferă

neprietenosă din clasă pot agrava anxietatea (Alnuzailli & Uddin, 2020). Profesorii joacă un rol central în detectarea semnelor nonverbale care pot indica nivelul crescut de stres (Gregersen, 2007) și în crearea unor colective armonioase și prietenoase, care să ofere sprijin emoțional.

Anxietatea ca trăsătură de personalitate este o trăsătură de sine stătătoare care face ca indivizii să fie mai predispuși la anxietate în diverse situații, inclusiv în utilizarea unei limbi străine (Spielberger et al., 1971). În contrast, anxietatea ca stare temporară reprezintă o reacție la factori de stres specifici, cum ar fi, de pildă, vorbitul în fața clasei. Anxietatea specifică situației este o formă recurentă de anxietate ca stare temporară, declanșată de contexte particulare, precum discuțiile de grup sau prezentările orale într-o limbă străină.

Conceptul de *disponibilitate de a comunica* (*willingness to communicate* - WTC), în special în contextul achiziției L2, a fost dezvoltat și teoretizat de MacIntyre et al. (1998), fiind strâns legat de conceptul de anxietate. Autorii au propus un model piramidal care arată cum factori precum anxietatea, încrederea în sine, motivația și trăsăturile de personalitate influențează disponibilitatea unui elev de a vorbi într-o limbă străină. Studiile sugerează că măsura în care un elev se simte pregătit joacă un rol cheie în utilizarea limbii engleze în mod semnificativ, deoarece poate influența puternic disponibilitatea de a comunica a respectivului elev (Wang et al., 2022).

Autoeficacitatea (SE), definită de Bandura (1977) ca fiind convingerea în propria capacitate de a reuși, reprezintă, de asemenea, un factor important în învățarea limbilor străine, în special în cazul elevilor cu dificultăți de învățare, care pot manifesta un nivel mai scăzut de încredere în sine (Klassen & Lynch, 2007). Profesorii pot contribui la consolidarea autoeficacității prin oferirea unor experiențe pozitive în utilizarea limbii străine, încurajare, modelarea succesului și promovarea unui mediu emoțional pozitiv (Bandura, 1977). Teoria lui Dweck privind mentalitatea completează această viziune, arătând modul în care convingerile legate de abilități afectează motivația și reziliența (Dweck, 2000).

Pentru ca elevii să poată concepe progresul ca realizabil și să poată comunica în limba engleză, cunoașterea vocabularului este esențială. Achiziția elementelor de vocabular joacă un rol deosebit de important în abilitatea de a comunica, iar elementele de vocabular trebuie predate într-o manieră foarte clară elevilor cu dificultăți de învățare. Acestor elevi le lipsesc adesea exercițiul citirii și abilități legate de citire care să susțină construirea unui vocabular, astfel că pentru ei sunt deosebit de benefice metodele structurate, cum ar fi maparea semantică, repetarea și activitățile multisenzoriale (Webb, 2020). Predarea limbilor străine prin metoda comunicativă

(*Communicative Language Teaching* - CLT), bazată pe teoria competenței comunicative formulată de Hymes, pune accentul pe utilizarea semnificativă a limbii, lăsând în plan secundar exercițiile gramaticale (Richards & Rodgers, 2014).

Predarea limbilor străine prin metoda comunicativă împărtășește principiile metodei directe, care pune accentul pe interacțiunea orală și pe vocabularul care poate fi folosit în viața reală (Larsen-Freeman & Anderson, 2013). Pentru elevii cu dificultăți de învățare, aceste principii se armonizează cu instruirea bazată pe activități care utilizează implicarea practică și bazată pe context pentru a consolida vocabularul (Griva et al., 2010). Abordarea naturală (Terrel & Krashen, 1983) susține, de asemenea, programul de intervenție al studiului. Aceasta promovează inputul comprehensibil, reducerea presiunii de a vorbi și un mediu de învățare sigur din punct de vedere emoțional, aspecte benefice cu precădere pentru elevii care se confruntă cu dificultăți de învățare. Răspunsul fizic total (*Total Physical Response* - TPR), o metodă utilizată adesea în abordarea naturală, folosește acțiuni fizice pentru a consolida abilitățile legate de ascultare și achiziția vocabularului, sprijinind înțelegerea premergătoare abilităților de comunicare orală (Asher, în Richards & Rodgers, 2014). Toate metodele bazate pe indicii vizuale și fizice au rolul de a reduce anxietatea și de a promova achiziția treptată a limbajului.

Activitățile în aer liber îmbunătățesc atenția, sentimentul de autonomie și reglarea emoțională, elemente cheie pentru elevii care se confruntă cu dificultăți de învățare. De asemenea, acest tip de activități sunt susținute de ipoteza filtrului afectiv formulată de Krashen prin crearea unor medii calme, cu presiune redusă (Kuo et al., 2019). *Învățarea limbilor străine în cadrul unei comunități* (CLL), o metodă umanistă care pune accentul pe empatie și experiența împărtășită, se aliniază strâns cu abordarea privind învățarea în natură (*Nature Pedagogy*). Dezvoltată de Charles Curran, *Învățarea limbilor străine în cadrul unei comunități* favorizează securitatea emoțională și colaborarea între colegi. Pedagogia bazată pe interacțiunea cu natura, promovată de Claire Warden (2015), încurajează explorarea, conectarea cu mediul și implicarea elevilor, fiind perfect compatibilă cu cadrul oferit de Safari Park în cadrul programului de intervenție care face obiectul prezentei cercetări.

Teoria sistemelor ecologice formulată de Bronfenbrenner susține în și mai mare măsură această abordare, punând accentul pe modul în care straturile interconectate ale mediului afectează dezvoltarea (Bronfenbrenner & Morris, 2007). În cadrul Safari Park, mediul fizic, relațiile cu colegii și interacțiunea cu animalele sunt tot atâtea elemente care contribuie la

procesul de învățare. Abordarea eco-socială avansată de Van Lier extinde acest cadru la învățarea limbilor străine, limba fiind percepută ca parte a unei experiențe trăite, relaționale (Van Lier, 2010). În compania animalelor, elevii își consolidează încrederea, aspect care îi ajută la relaționarea în cadrul grupului și la promovarea unor relații mai solide cu colegii de clasă, având ca rezultat o participare mai activă la activitățile desfășurate în cadrul orelor (Pendry & Vandagriff, 2019). Teoria socio-cognitivă combină aceste idei, considerând învățarea ca fiind modelată de interacțiunea socială și emoții. Natura și animalele creează „posibilități de acțiune” bogate și oportunități de utilizare a limbajului prin implicarea autentică (Atkinson et al., 2018). Legătura emoțională și reducerea nivelului de anxietate facilitează comunicarea, dezvoltarea vocabularului și creșterea încrederii în sine în rândul elevilor.

Capitolul III: Programul de intervenție „You Can Zoo It!”

Programul de intervenție „You Can Zoo It!” (YCZI) a fost dezvoltat de autoarea prezentei cercetări ca răspuns practic la cerințele CECRL (Cadrului European Comun de Referință pentru Limbi) și la programa națională de limba engleză din Israel. Acesta a fost dezvoltat pentru elevii de clasa a IX-a cu un nivel scăzut de competență, majoritatea dintre ei fiind cititori începători sau neavând abilități de citire, cu scopul de a îmbunătăți achiziția vocabularului și abilitățile de vorbire de bază în limba engleză, fără accent pe abilitățile de citire sau scriere. În cazul în care interveneau sarcini de citire, instrucțiunile erau citite cu voce tare, fiind oferit sprijin pentru formularea răspunsurilor, în funcție de caz. Programul de intervenție a fost aliniat la cerințele de admitere la examenul de engleză de 3 puncte și a fost conceput în jurul a trei piloni de bază: (1) îmbunătățirea vocabularului și a competențelor de exprimare orală, reducerea nivelului de anxietate cu privire la limba străină și îmbunătățirea autoeficacității; (2) un mediu de învățare zoologic oferit de cadrul din Safari Park; și (3) strategii adaptate elevilor cu dificultăți de învățare. Suportul teoretic a fost asigurat de principii preluate din metoda directă (Larsen-Freeman și Anderson, 2013), abordarea bazată pe învățarea în natură (Terrel & Krashen, 1983) și teoria sistemelor ecologice (Van Lier, 2010).

Contextul de învățare oferit de Safari Park a făcut posibilă învățarea în aer liber, în apropierea animalelor, ceea ce a presupus implicarea elevilor în interacțiuni semnificative cu animalele, într-un mediu care a stimulat curiozitatea, conexiunea emoțională și un traseu alternativ în cadrul procesului de învățare. Mulți dintre elevi experimentaseră deja diverse situații legate de eșec în învățarea limbii engleze și prezentau un nivel ridicat de anxietate (Horwitz et al., 1986) și un nivel scăzut de autoeficacitate (Bandura, 1977). Programul a fost conceput cu scopul a oferi experiențe de succes aproape imediate, pentru a utiliza succesul și încurajarea din partea colegilor și pentru a consolida reglarea emoțională, aspecte identificate de Bandura (1977) ca fiind vitale pentru creșterea autoeficacității.

Programul a inclus toți elevii din clasa a IX-a din școală care aveau nivelul cel mai scăzut de competențe de limbă engleză, echivalent cu CEFR A2. Majoritatea dintre ei beneficiaseră anterior de un nivel minim de instruire eficientă în limba engleză, în principal din cauza altor cerințe de învățare mai urgente. Având în vedere abilitățile limitate ale acestor elevi cu privire la limba engleză, au fost efectuate o serie de evaluări pre-intervenție. În cadrul programului de intervenție, care s-a desfășurat în perioada septembrie 2024 - martie 2025, activitatea de predare nu s-a focalizat în mod explicit pe abilitățile de citire sau scriere. Din cauza evenimentelor de pe plan național, programul a fost inițial amânat.

În conformitate cu programa de limba engleză din Israel și cu recomandările Cadrului European Comun de Referință pentru Limbi Străine, în cadrul lecțiilor s-a utilizat o abordare orientată spre acțiune care a inclus sarcini autentice, adesea de natură comunicativă, aspect deosebit de benefic pentru elevi, în special pentru cei cu dislexie și ADHD, care au beneficiat de experiențe semnificative și multisenzoriale. Lecțiile s-au desfășurat în aer liber, în diferite părți ale parcului. Limba engleză a fost utilizată pe tot parcursul programului pentru comunicare, s-au folosit flashcarduri și obiecte reale în locul manualelor, iar lecțiile au inclus stimulente vizuale, inclusiv zoologice. Elevii nu au fost obligați să participe, iar greșelile de exprimare nu au fost corectate. Lecțiile au început cu o recapitulare și s-au încheiat cu un rezumat, conform modelului Prezentare, Practică și Producție (PPP) (Richards & Rodgers (2001)). Programul YCZI a introdus vocabularul treptat și în etape: mai întâi un cuvânt, apoi expresii de două cuvinte, urmate de propoziții de trei cuvinte. Conceptul inițial a fost axat pe utilizarea de cuvinte înrudite, care sună similar în limba maternă a elevilor, cu care aceștia erau deja familiarizați și pe care le puteau reproduce, aspect menit să le consolideze încrederea în progresul propriu. Utilizarea cuvintelor

care au un corespondent sonor familiar în limba maternă a consolidat sentimentul de autoeficacitate în rândul elevilor, sporindu-le încrederea în succesul propriu și în participarea la programul de intervenție *You Can Zoo It!*

Elementele de vocabular au fost introdus în mai multe etape: (1) cuvinte înrudite - *cognates* (de exemplu, *zebra*, *banana*) menite să consolideze încrederea; (2) adjective (de exemplu, *big*, *happz*), culori, numere; și (3) verbe (de exemplu, *eating*, *running*) exemplificate prin utilizarea de cartonașe prin observarea animalelor.

Toate lecțiile au inclus expunere, repetiție și practică, susținute de povestiri începând cu cea de-a zecea lecție (Jitendra et al., 2004). Fiecare poveste a inclus elemente vizuale și cuvinte-cheie învățate în prealabil pentru a încuraja ascultarea conștientă, bazată pe concentrare. Pentru a se alinia la obiectivele de reducere a anxietății legate de limba străină și de îmbunătățire a autoeficacității, lecțiile au fost etichetate în mod corespunzător. Modelarea și demonstrația efectuate de către profesor au fost marcate clar ca „M&D”.

Capitolul IV: Design-ul și metodologia cercetării

Am optat pentru o abordare bazată pe cercetarea de tip acțiune, una din componentele căreia o constituie metodele mixte de cercetare. Studiul a combinat măsurători cantitative pre și post-intervenție cu informații calitative obținute din interviuri semi-structurate și din jurnalul profesorului, care ne-au ajutat să analizăm atât rezultatele măsurabile, cât și experiențele trăite de elevi (Creswell & Clark, 2017). Au fost respectate cu strictețe considerentele de natură etică, având în vedere vulnerabilitatea eșantionului de populație care a făcut obiectul studiului nostru. Toate instrumentele de cercetare au fost prezentate în limba ebraică, împreună cu suportul verbal. Confidențialitatea și respectul pentru confortul elevilor au fost respectate pe tot parcursul derulării studiului. Cercetarea a urmat principiile cercetării bazate pe acțiune și a pus accentul pe predarea reflexivă și schimbarea în contexte reale (Whitehead, 1989), conform recomandărilor formulate de Mackey și Gass (2015) pentru o metodologie aliniată la utilizarea autentică a limbii și pe viziunea expusă de McNiff (2013) privind ancheta condusă de profesor, bazată pe valori personale. În predarea limbii engleze ca limbă străină, în mod specific, acest model se bazează și

pe lucrarea lui Burns (2009), care promovează cercetarea de tip acțiune ca instrument practic pentru profesorii de limbi străine.

Bazat pe un design mixt (Creswell & Clark, 2017) studiul a integrat trei instrumente cantitative, special adaptate: un test de vocabular bazat pe competențe, un chestionar referitor la anxietatea legată de limba străină (Horwitz et al., 1986) și un chestionar referitor la autoeficacitate (Chen et al., 2001). Testul de vocabular bazat pe competențe a fost adaptat pentru a răspunde nevoilor elevilor cu dificultăți de învățare și a inclus elemente direct relevante pentru programul *You Can Zoo It!*. Interviuurile au fost realizate personal, în limba ebraică, și transcrise pentru analiza tematică (Clarke & Braun, 2017). Jurnalul profesorului a oferit reflecții continue care au îmbogățit atât interpretarea datelor, cât și proiectarea viitoarelor cicluri ale programului (Burns, 2009).

Capitolul V: Rezultate

Rezultatele derivate din analiza cantitativă au indicat îmbunătățiri semnificative în abilitățile de recunoaștere a semnificației elementelor de vocabular și de producție orală a acestora după intervenție, însă nu au fost înregistrate schimbări semnificative din punct de vedere statistic în ceea ce privește producția vocabularului în compunerea de propoziții. Aceste rezultate sugerează că mediul imersiv, multisenzorial, zoologic a favorizat atât dezvoltarea vocabularului receptiv, cât și a celui oral, deși abilitățile mai exigente din punct de vedere structural necesare pentru compunerea propozițiilor pot necesita o perioadă de timp mai îndelungată și o atenție sporită din partea profesorilor pentru a se obține rezultate semnificative (Creswell & Clark, 2017).

Scorurile privitoare la anxietatea legată de limba străină au relevat o reducere semnificativă din punct de vedere statistic (testul Wilcoxon de semnificație bazat pe ranguri cu semn, $p = 0,008$, $r = 0,69$), 83% dintre elevi raportând o scădere a anxietății după intervenție. Datele calitative obținute din interviuri au confirmat acest rezultat, elevii participanți la studiu descriind sentimentul de siguranță emoțională și reducerea fricii de a greși ca factori centrali. Printre categoriile care au rezultat din analiză se includ siguranța emoțională coferită de prezența animalelor, percepția asupra eventualelor imperfecțiuni ca făcând parte din normalitate,

reinterpretarea limbii engleze ca experiență pozitivă, precum și schimbări în ceea ce privește autoeficacitatea, înregistrându-se trecerea de la sentimentul de neputință la capacitate de acțiune. Astfel de contexte, care îmbină mediul natural cu sprijinul din partea profesorilor au fost asociate cu atitudini mai pozitive față de utilizarea limbii și cu o creștere a disponibilității de a comunica (Karatasareas, 2022).

Scorurile cu privire la autoeficacitate au înregistrat, de asemenea, o îmbunătățire semnificativă din punct de vedere statistic ($p = 0,002$, $r = 0,36$), 83% dintre participanți raportând o creștere. Interviuurile au evidențiat teme precum creșterea încrederii, sentimentul de stăpânire a limbii, utilizarea independentă și cu succes a limbii engleze și trecerea de la statutul de elevi cu dificultăți de învățare la cel de comunicatori capabili. Atmosfera de sprijin și feedback-ul pozitiv din partea profesorilor au fost semnificative în consolidarea încrederii elevilor în propriile abilități (Bandura, 1997). Jurnalul profesorului a adăugat un context calitativ bogat, documentând provocări precum adaptarea testelor bazate pe abilități pentru elevii cu dificultăți de învățare și gestionarea dificultăților de programare. Elevii au început treptat să dea dovadă de compasiune, curiozitate și deschidere, interacționând în mod natural în limba engleză, chiar dacă doar prin fraze scurte. Notele din jurnal au contribuit la îmbunătățirea lecțiilor, evidențiind aspectele care au funcționat mai bine și cele care nu au dat rezultate, precum decizia de a renunța la utilizarea camerelor foto ale telefoanelor după primele lecții, odată ce a devenit clar că utilizarea telefoanelor în parc distrăgea atenția mai mult decât ajuta la realizarea de fotografii creative. Jurnalul a evidențiat, de asemenea, (1) modul în care reglarea emoțională, îmbunătățită de proximitatea față de animale, a contribuit la facilitarea învățării; (2) reducerea rezistenței elevilor la învățarea limbii engleze; și (3) o îmbunătățire a nivelului de încredere în sine în rândul elevilor (Burns, 2009).

Capitolul VI: Discuții asupra rezultatelor

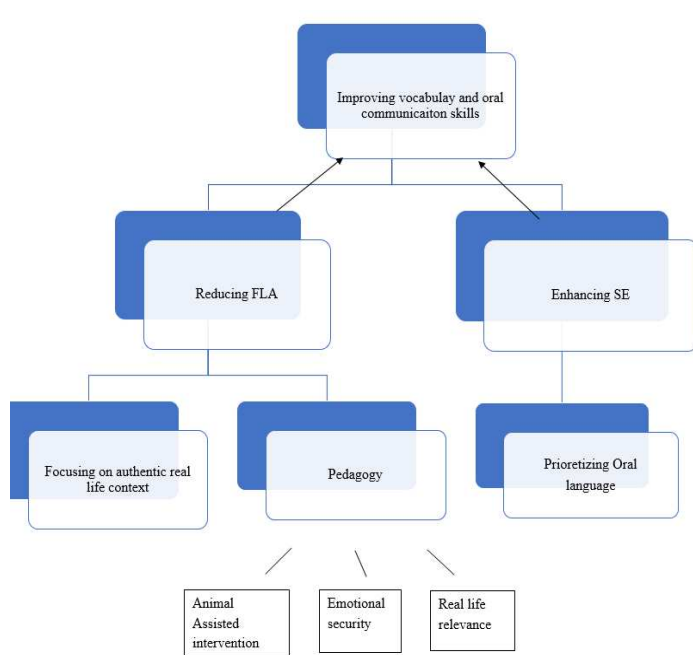
Discuțiile au la bază contribuția și ipotezele legate de filtrul afectiv formulate de Krashen, precum și pe teoria autoeficacității formulată de Bandura. Analiza leagă aspectele teoretice de rezultatele cantitative obținute și de feedback-ul calitativ furnizat de elevi. Programul de intervenție a condus la progrese semnificative în ceea ce privește cunoștințele de vocabular și

producția orală, în timp ce în compunerea propozițiilor s-a înregistrat o îmbunătățire mai modestă, aspect ce reflectă cel mai probabil provocările persistente cu care se confruntă elevii cu dificultăți de învățare în compunerea propozițiilor în general (Wanzek et al., 2010). Suntem de părere că progresele mai puțin semnificative în ceea ce privește compunerea propozițiilor ($M = 16,66$ la $M = 22,22$) reflectă gradul limitat de instruire anterioară și provocările continue în materie de alfabetizare cu care se confruntă elevii cu dificultăți de învățare (Wanzek et al., 2010). Programul de intervenție a demonstrat că învățarea limbilor străine de către elevii cu dificultăți de învățare poate fi încununată de succes atunci când este implementată într-un mediu sigur din punct de vedere emoțional, captivant și semnificativ din punct de vedere personal. Combinând exerciții orale cu un nivel redus de stres, conținut relevant și sprijin emoțional, programul a contribuit la reducerea anxietății, la creșterea încrederii în sine și la promovarea unei comunicări autentice în limba engleză.

Capitolul VII: Concluzii

Dovezile colectate în scopul derulării prezentului demers de cercetare au permis elaborarea modelului *Improving Vocabulary and Oral Communication* (Îmbunătățirea vocabularului și a comunicării orale) (IVOC), un instrument util pentru profesorii de limba engleză ca limbă străină pentru predarea elementelor de vocabular și pentru consolidarea abilităților de comunicare orală în rândul elevilor cu dificultăți de învățare care studiază într-un mediu natural sau care implică prezența animalelor animale.

Modelul IVOC



Una dintre cele mai importante concluzii ale studiului se referă la valoarea învățării ecologice și a învățării într-un mediu zoologic. Prezența animalelor asociată orelor de engleză ca limbă străină a avut ca efect reducerea anxietății și crearea unui mediu sigur care a încurajat implicarea, curiozitatea și autoeficacitatea. Profesorii ar putea explora modul în care pot utiliza și alte tipuri de spații, precum grădini zoologice, ferme sau spații naturale în aer liber, pentru a promova atât dezvoltarea limbajului, cât și bunăstarea emoțională a elevilor.

O altă implicație pedagogică importantă se referă la prioritizarea îmbunătățirii limbajului oral în contexte autentice și relevante. Rezultatele evidențiază, de asemenea, importanța reducerii nivelului de anxietate asociată utilizării unei limbi străine. În concordanță cu teoriile lui Krashen, studiul sugerează că învățarea limbilor străine este mai eficientă atunci când elevii nu sunt presați să vorbească înainte de a fi pregătiți sau corectați în moduri care le sporesc anxietatea. Consolidarea autoeficacității prin experiențe care indică o mai bună stăpânire a limbii este în aceeași măsură importantă. Atunci când învățarea a fost structurată în jurul unor obiective realizabile și când elevilor li s-a oferit posibilitatea de a dovedi în mod repetat că reușesc, aceștia au dezvoltat un sentiment mai puternic de competență. Structurarea atentă a sistemului de suport, feedbackul pozitiv constant și dovezile vizibile ale progresului au contribuit la consolidarea încrederii elevilor în propriile capacități.

Personalizarea a apărut ca un alt factor major în motivarea și succesul elevilor. Faptul că elevilor li s-a permis să-și aleagă propriile teme sau proiecte le-a dat un sentiment de proprietate

asupra învățării și le-a sporit gradul de implicare. Cercetarea noastră evidențiază, în concluzie, potențialele beneficii ale abordărilor didactice interdisciplinare și holistice.

Recomandăm factorilor decidenți la nivel politic să recunoască valoarea mediilor de învățare experiențiale, ecologice, zoologice și naturale și să militeze pentru alocarea de fonduri pentru astfel de programe în cadrul educației speciale și al învățării limbilor străine. Decidenții politici pot juca un rol important în legitimarea și extinderea acestor abordări prin integrarea lor în programele naționale de educație și formare a cadrelor didactice. Finanțarea acestor metode ar putea să le confere un grad mai mare de accesibilitate și să ofere și infrastructura necesară pentru o implementare eficientă. Responsabilii de programe școlare ar trebui să vizeze dezvoltarea de resurse flexibile, personalizate și conectate la experiențe reale de viață, în special pentru elevii care se confruntă cu provocări educaționale și dificultăți de învățare. Nu în ultimul rând, școlile și comunitățile pot îmbunătăți rezultatele învățării prin formarea de parteneriate cu diverse centre în aer liber, organizații pentru protecția animalelor și alte instituții care pun la dispoziție medii autentice și ofertante din punct de vedere emoțional.

Eșantionul redus de elevi și cadrul unic al unei școli situate într-un parc safari pot limita gradul de generalizare a rezultatelor. Cu toate acestea, acest mediu inedit a permis o explorare detaliată și aprofundată a unui model educațional inovator care ar putea inspira și ar putea fi adaptat și în alte contexte. Rolul dublu al autoarei prezentei teze, de profesor și cercetător, a necesitat o atenție deosebită legată de implicarea subiectivă sau formularea de opinii părtinitoare, având însă și avantajul de a conferi acces nemijlocit la observarea progresului în rândul elevilor.

Sunt necesare studii longitudinale care să exploreze impactul pe termen lung al unor astfel de intervenții asupra retenției limbii engleze, a rezultatelor școlare și a dezvoltării personale. Studiile comparative ar putea fi, de asemenea, utile pentru examinarea diferențelor dintre programele de învățare asistată de animale și instruirea tradițională pentru învățarea limbii engleze ca limbă străină pentru eșantioane de populație similare. Astfel de studii ar putea contribui la detectarea beneficiilor specifice ale abordărilor ecologice. Cercetările viitoare ar trebui să exploreze în continuare modul în care scrierea și compunerea propozițiilor ar putea fi sprijinite în medii de învățare asistate de animale sau în aer liber. În plus, studiile care se concentrează pe bunăstarea și convingerile profesorilor implicați în aceste tipuri de programe ar putea oferi informații despre modul în care astfel de abordări afectează motivația, practicile de predare și percepția asupra potențialului elevilor.

Bibliografie selectivă

- Alnuzailli, E. S., & Uddin, N. (2020). Dealing with anxiety in foreign language learning classroom. *Journal of Language Teaching & Research*, 11(2).
- Atkinson, D., Churchill, E., Nishino, T. & Okada, H. (2018), Language learning great and small: Environmental support structures and learning opportunities in a sociocognitive approach to second language acquisition/teaching. *Modern Language Journal*, 102(3), 471-493.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191.
- Bick, A. S., Goelman, G., & Frost, R. (2011). Hebrew brain vs. English brain: Language modulates the way it is processed. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 23(9), 2280-2290.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2007). The bioecological model of human development. In R.M. Lerner & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development (Vol. 1, 6th ed.)* (pp 793-828). John Wiley & Sons, Inc.
- Burns, A. (2009). *Doing action research in English language teaching: A guide for practitioners*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203863466>
- Chen, G., Gully, S.M., & Eden, D. (2001). Validation of a new general self-efficacy scale. *Organizational research methods*, 4 (1), 62-83.
- Chen, T.Y, & Chang, G.B.Y (2004). The relationship between foreign language anxiety and learning difficulties. *Foreign language annals*, 37, 279-289.
- Clarke, V., & Braun, V. (2017). Thematic analysis. *The Journal of Positive Psychology*, 12(3), 297-298.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2017). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781506335193>
- Dweck, C. S. (2000). *Self-Theories: Their Role in Motivation, Personality, and Development*. Taylor & Francis.
- Gardner, H. (2003). Multiple intelligences after twenty years. *American Educational Research Association, Chicago, Illinois*, 21(617), 1-15.
- Gregersen, T. (2007). Breaking the code of silence: A study of teachers' nonverbal decoding accuracy of foreign language anxiety. *Language Teaching Research*, 11(2), 209–221.
- Griva, E., Semoglou, K., & Geladari, A. (2010). Early foreign language learning: Implementation of a project in a game-based context. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3700-3705.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern language journal*, 70(2), 125-132.
- Jitendra, A. K., Edwards, L. L., Sacks, G., & Jacobson, L. A. (2004). What research says about vocabulary instruction for students with learning disabilities. *Council for Exceptional Children*, 70(3), 299–322.
- Karatsareas, P. (2022). Semi-structured interviews. In R. Kircher & L. Zipp (Eds.), *Research methods in language attitudes* (pp. 99–113). Cambridge University Press.
- Klassen, R. M., & Lynch, S. L. (2007). Self-efficacy from the perspective of adolescents with LD and their specialist teachers. *Journal of Learning Disabilities*, 40(6), 494–507.
- Knesset (1988). *Sefer Hahukim: hok hinuch meyuchad* (Statue book: special education law]. Government of Israel.
- Kuo, M., Barnes, M., & Jordan, C. (2019). Do experiences with nature promote learning? Converging evidence of a cause-and-effect relationship. *Frontiers in Psychology*, 10, Article 305.
- Laufer, B. (1997). The lexical plight in second language reading: Words you don't know, words you think you know and words you can't guess. In J. Coady & T. Huckin (Eds.), *Second Language Vocabulary Acquisition: A Rationale for Pedagogy* (pp. 20-34). Cambridge University Press.

- Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2013). *Techniques and principles in language teaching*. 3rd ed.-Oxford handbooks for language teachers. Oxford university press.
- MacIntyre, P.D., Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K.A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L@: A situational model of L2 confidence and affiliation. *The Modern Language Journal*, 82 (4), 545-562.
- Mackey, A., & Gass, S.M. (2015). *Second language research: Methodology and design* (2nd ed.). Routledge. doi.org/10.4324/9781315750606
- McNiff, J. (2013). *Action research: Principles and practice* (3rd ed.). Routledge.
- Ministry of Education Special Education Department Pedagogical Secretariat (2017). *RTI-response to intervention*, Special Education Department.
- Pendry, P., & Vandagriff, J. L. (2019). Animal visitation programs in schools: An exploratory study of benefits on stress and social-emotional functioning. *Human-Animal Interaction Bulletin*, 7(1), 1–20.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press.
- Rom, A., Zur, B., Kreiser, V. (2009). *Safa vekotz ba: Lekuyot tikshoret, safa vedibur etzel yeladim* [Communication, speech and language disorders in children]. Mofet.
- Shemer, O., Rosenfeld, J.M., Dahan, O., & Daniel-Hellwing, A. (Eds.) (2016). *Ma be'etzem asinu? Sipurei hatzlachah mimercazei tmicha lestudentim im likuyei lemida* [What have we actually done? Success stories of support-centers for students with learning disabilities]. Mofet.
- Sparks, R. L., & Ganschow, L. (1993). *Identifying and instructing at-risk foreign language learners in college*. Heinle & Heinle Publishers.
- Spielberger, C. D., Gonzalez-Reigosa, F., Martinez-Urrutia, A., Natalicio, L. F., & Natalicio, D. S. (1971). The state-trait anxiety inventory. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 5(3–4).
- Terrell, T. D., & Krashen, S. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Pergamon Press.
- Van Lier, L. (2010). The ecology of language learning: Practice to theory, theory to practice. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 3, 2-6.
- Wang, M., Wang, H., & Shi, Y. (2022). The role of English as a foreign language learners' grit and foreign language anxiety in their willingness to communicate: Theoretical perspectives. *Frontiers in Psychology*, 13, Article 1002562.
- Wanzek, J., Wexler, J., Vaughn, S., & Ciullo, S. (2010). Reading interventions for struggling readers in the upper elementary grades: A synthesis of 20 years of research. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 23(8), 889–912.
- Warden, C. (2015). *Learning with nature: Embedding outdoor practice*. SAGE Publications Ltd.
- Webb, S., & Webb, S. A. (Eds.). (2020). *The Routledge handbook of vocabulary studies* (Vol. 2). London: Routledge.
- Whitehead, J. (1989). Creating a living educational theory from questions of the kind, 'How do I improve my practice?' *Cambridge Journal of Education*, 19(1), 41–52.