



Abordarea integrată a citit-scrisului în formarea profesională

VG-SPS-RP-15-36-013584

Produsul intelectual 2: Cadrul



Partenerii



Asociația LSDGC România Cluj-Napoca, România

<http://www.alsdgc.ro>

✉ office@alsdgc.ro



Berufsbildende Schule Wirtschaft 1

Ludwigshafen, Germania

www.bbsw1-lu.de

✉ ute.schmidt@bbsw1-lu.de



Centrum Kształcenia

Ustawicznego w Sopocie

Sopot, Polonia

www.ckusopot.pl

✉ cku-projekty@wp.pl



Colegiul Tehnic Energetic

Cluj-Napoca, România

www.energetic-cluj.ro

✉ energeticcj@yahoo.com



Foundation for lifelong learning development

Tallinn, Estonia

<http://www.innove.ee>

✉ kadri.peterson@innove.ee



Pädagogisches Landesinstitut

Rheinland-Pfalz

Speyer, Germania

<http://berufsbildendeschule.bildung-rp.de/>

✉ stefan.siggess@pl.rlp.de



Regionalny Zespół
Pomocy i Wspierania
Edukacji

Regionalne Centrum Rozwoju Edukacji

Opole, Polonia

<http://rzpwe.opolskie.pl/>

✉ bniespor@rcree.opolskie.pl



Tallinna Lasnamäe

Mehaanikakool

Tallinn, Estonia

<http://tlmk.ee>

✉ triin.tamme@tlmk.ee



Zürcher Hochschule für angewandte Wissenschaften

Winterthur, Elveția

<https://www.zhaw.ch/de/hochschule/>

✉ hoef@zhaw.ch

Echipa de redactare:

Maria Kovacs, Asociația LSDGC România (ALSDGC)

Ariana-Stanca Văcărețu, Asociația LSDGC România (ALSDGC)

Prof. Dr. Joachim Hoefele, Zurich University of Applied Sciences (ZHAW)

Prof. Dr. Liana Konstantinidou, Zurich University of Applied Sciences (ZHAW)

Stefan Siggess, Pedagogical State Institute Rheinland-Pfalz (PL)



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

ReWrVET project was funded with support from the European Commission under Erasmus+. This document reflects the views only of the author, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.
Project period: 01 09 2015-31 08 2018. Agreement VG-SPS-RP-15-36-013584.



Aprilie 2018

Acest document a fost redactat în cadrul proiectului ERASMUS + *Abordarea integrată a citit-scrisului în formarea profesională* KA 2, pentru promovarea inovației și schimbul de bune practici. Parteneriate strategice în domeniul educației școlare. Numărul proiectului este VG-SPS-RP-15-36-013584. Documentul prezintă cadrul propus de dezvoltare integrată a citit-scrisului elaborat în cadrul prezentului proiect.



Această lucrare se află sub licența [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International Licence](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).



Erasmus+

Acest proiect a fost finanțat cu sprijinul Comisiei Europene. Această publicație reflectă numai punctul de vedere al autorului și Comisia nu este responsabilă pentru eventuala utilizare a informațiilor pe care le conține.

Produsele intelectuale ale proiectului

Lista produselor intelectuale care au fost create în cadrul proiectului „Abordarea integrată a citit-scrisului în formarea profesională”; produsul intelectual de față este marcat cu litere albine de culoare albastră, iar celelalte produse sunt scrise cu gri:

PI 1: Raportul despre impactul citit-scrisului (anulat)

PI 2: Cadrul de abordare integrată a citit-scrisului în formarea profesională

PI 3: Instrumente de analiză a nevoilor și de evaluare a competențelor de citit-scris

PI 4: Ghid pentru proiectarea activităților de citit-scris în învățarea bazată pe scenarii în învățământul profesional și tehnic

PI 5: Materiale didactice pentru dezvoltarea citit-scrisului în învățarea bazată pe scenarii

PI 6: Atelier pentru profesori: Abordarea integrată a citit-scrisului în formarea profesională

PI 7: Manual pentru abordarea integrată a citit-scrisului în învățământul profesional și tehnic



Cuprins

Partenerii	2
Produsele intelectuale ale proiectului.....	3
Introducere.....	6
Ce urmărește Cadrul?	6
Cine ar putea folosi Cadrul?	6
Cum se corelează Cadrul cu celelalte produse intelectuale ale proiectului?	6
Observații generale	7
Contextul și obiectivele proiectului.....	8
Principii didactico-metodologice.....	8
Eșafodaj/sprijin (Scaffolding).....	8
Strategii cognitive și metacognitive	9
Modelul acțiunii complete.....	11
Învățarea bazată pe scenarii.....	12
Tipuri de text	13
Modele conceptuale ale citirii și scrierii.....	15
Modelul de scriere propus de Hayes (1996)	15
Modelul multi-nivel al lui Rosebrock & Nix	16
Integrarea citit-scrisului.....	18
Lectura	20
Dezvoltarea gradului de conștientizare a structurii textului: familiarizarea elevilor cu cadrul textului	21
Strategii majore de comprehensiune	22
Dezvoltarea vocabularului elevilor.....	22
Abordarea integrată a citit- scrisului.....	23
Exprimarea scrisă.....	27
Modelul grafic al Cadrului	30



Bibliografie.....	32
Anexă	39
Clasificarea textelor relevante pentru cadru conform PISA 2018.....	39





Introducere

Ce urmărește Cadru?

Acest Cadru a fost elaborat de către specialiști din domeniul educației, formatori și cadre didactice din învățământul profesional și tehnic (VET). El are la bază constatări științifice și experiențe practice din domeniul VET. Cadru explică principiile didactico-metodologice esențiale pentru implementarea cu succes a abordării integrate a citit-scrisului în educația și formarea tehnic-profesională. Prin urmare, sunt prezentate domeniile de abordare a lecturii și scrierii și, pornind de la acestea, avantajele abordării integrate a citit-scrisului. Acest document reprezintă baza teoretică a proiectului. Toate celelalte produse intelectuale ale proiectului se fundamentează pe prezentul Cadru. Acesta oferă perspectiva științifică de bază necesară pentru înțelegerea și implementarea eficientă a abordării integrate a citit-scrisului în VET.

Cine ar putea folosi Cadru?

Cadru a fost creat pentru experți din domeniul VET, formatori de cadre didactice și profesori care doresc să înțeleagă conceptele fundamentale ale proiectului, precum și factorii de succes ai abordării propuse.

Cum se corelează Cadru cu celelalte produse intelectuale ale proiectului?

Prezentul produs intelectual reprezintă baza întregului proiect. Acesta oferă fundamentarea teoretică necesară, reunind conceptele cheie din domeniul vizat al citit-scrisului și relația dintre acestea. Produsul intelectual 4 (DE PUS TITLUL ÎNTREG FĂRĂ GHILIMELE) oferă sfaturi practice pentru profesori pentru implementarea abordării didactice propuse. Cadru și Ghidul sunt în strânsă legătură unul cu celălalt. Produsul intelectual 3 (Instrumente de analiză a nevoilor și de evaluare a competențelor de citit-scris) oferă instrumentarul pentru stabilirea nivelului de dezvoltare a competențelor de citit-scris ale elevilor, nivel de care, printre altele, profesorii trebuie să țină cont atunci când proiectează învățarea și dezvoltarea pe mai departe a acestor competențe. Produsul intelectual 5 (Materiale didactice bazate pe scenarii pentru dezvoltarea cititului și scrisului) reflectă o particularizare și contextualizare a dezvoltării competențelor de citit-scris în domeniile VET reprezentate în cadrul parteneriatului. Produsul intelectual 6 (Atelier pentru profesori: Abordarea integrată a citit-scrisului în formarea profesională) redă curriculumul unui program de formare continuă care urmărește să pregătească profesorii pentru abordarea integrată a citit-scrisului în contextul unor scenarii. Produsul intelectual 7 (Manual TITLUL ÎNTREG) reunește într-o versiune sintetică toate produsele intelectuale realizate în cadrul proiectului pentru a oferi un punct focal util pentru promovarea și implementarea dezvoltării integrate a competențelor de citit-scris în învățământul profesional și tehnic.



Observații generale

Competențele de citit-scris (literație) reprezintă premise importante pentru participarea la viața profesională și socială, dar și pentru participarea activă și responsabilă la viața unei societăți democratice. Nivelul insuficient al acestor competențe este, de asemenea, cauza frecventă a părăsirii timpurii a școlii și a unui nivel modest de educație, care agravează inegalitatea șanselor, accentuând sărăcia și excluderea socială.

Care sunt opțiunile pentru profesorii din învățământul profesional și tehnic (VET) de a oferi sprijin pentru dezvoltarea citit-scrisului într-o manieră integrată, sustenabilă și care să țină cont de procesul de dezvoltare a acestor competențe? În acest context, integrarea înseamnă dezvoltarea competențelor de citit-scris în timpul parcurgerii conținuturilor specifice pregătirii profesionale. *Sustenabil* se referă la faptul că elevul învață să aplice strategiile de citit-scris în mod independent și după încheierea formării sale profesionale.

Aceste demersuri la îndemâna cadrelor didactice din VET, fundamentate în documentul de față, necesită cunoștințe de bază despre dezvoltarea competențelor de citit-scris.

Abordările promovate în acest cadru vizează cadrele didactice care nu predau limbă și literatură, ajutându-i să-și îmbogățească repertoriul didactic cu strategii de dezvoltare a citit-scrisului prin aplicarea lor integrată în cadrul unor scenarii, sprijinind astfel elevii în dezvoltarea profesională și lingvistică. Abordarea bazată pe scenarii este fundamentală pentru implementarea cadrului la clasă. Un scenariu este o descriere a unei situații din viața reală sau profesională, care ghidează pregătirea profesională și dezvoltarea competențelor de literație. Elevii abordează scenariul într-o manieră activă, folosindu-se de activități de citire și scriere pentru a rezolva probleme specifice profesiei pentru care se pregătesc.

Într-un context comun, obișnuit de învățare în care elevii au de lecturat un text, ei se așteaptă ca cititul propriu-zis să fie urmat de solicitarea de a răspunde la întrebări referitoare la conținutul textului citit. Aspecte importante, precum înțelegerea coerenței globale a unui text sau abordarea lecturii (motivația pentru a parcurge textul), sunt, prin urmare, deseori ignorate.

Un aspect important în cadrul acestui proiect privind dezvoltarea citit-scrisului este acela că profesorii reprezintă grupul țintă primar. Deoarece nu este o așteptare realistă ca doar profesorii de limbă și literatură (referindu-ne aici la limba și literatura limbii de predare) să dezvolte competențe de citit-scris, mai ales cele specifice disciplinelor tehnice, grupul țintă al proiectului este constituit din cadrele didactice care predau alte discipline decât cele din aria curriculară Limbă și comunicare. Desigur, această abordare implică și riscuri, în special privind modul în care cadrele didactice pot fi motivate și pregătite să contribuie concret la dezvoltarea competențelor de literație ale elevilor. Când veți examina materialele didactice create pe baza acestui cadru, veți constata că accentul cade asupra disciplinei, iar cititul și scrisul sunt vehiculele care ajută la stimularea proceselor cognitive și extinderea și aprofundarea cunoștințelor specifice pregătirii profesionale. Profesorul care nu predă limbă și literatură rămâne în continuare expert în domeniul disciplinei sale și nu devine asistentul profesorului de limbă. Cadrul de față este produsul rezultat colaborării tuturor partenerilor proiectului. El a fost testat, evaluat și revizuit în cadrul lecțiilor predate la școlile profesionale din țările participante. Scopul acestui cadru este de a oferi un sprijin structurat pentru abordarea integrată a citit-scrisului în învățământul profesional și tehnic. Contextele parțial diferite din sistemele de învățământ ale țărilor partenere au impus ca acest Cadru să fie abordat cu o anumită flexibilitate în proiectarea învățării, însă elementele sale definitorii conduc la o structură clar recunoscută, conceptul Cadrului aflându-se la baza tuturor celorlalte produse ale proiectului.



Contextul și obiectivele proiectului

Acest proiect de abordare integrată a citit-scrisului în învățământul profesional și tehnic utilizează efectele de transfer între cele două domenii de competență de comunicare, deoarece conduce la învățare mai durabilă prin promovarea integrată a competențelor receptive și productive (citire și scriere). Grupul țintă final sunt elevii care adesea dețin doar câteva instrumente și strategii de dezvoltare a competențelor de literație. Formarea profesională nu este însă posibilă fără competențe de citit-scris. Grupul țintă direct sunt profesorii de toate disciplinele non-lingvistice din învățământul profesional și tehnic, cărora le oferim un instrumentar pentru dezvoltare acestor competențe la elevii lor.

Prezentul Cadru a fost dezvoltat și testat în câteva țări din Europa. Prin urmare, conceptul ia în considerare caracteristicile naționale și instituționale, cum ar fi programele școlare, specificitatea proiectării și evaluării din diferitele țări, diversitatea materialelor didactice, eterogenitatea elevilor etc. și permite adaptarea la cerințele naționale sau instituționale.

Activitățile principale

- Analiza de nevoi
- Elaborarea unui cadru pentru abordarea integrată a citit-scrisului fundamentat pe cunoștințe științifice, teoretico-didactice și de predare-practică disponibile.
- Dezvoltarea și testarea unităților de învățare și a materialelor didactice.
- Furnizarea de exemple de bune practici.
- Diseminarea rezultatelor proiectului.

Principii didactico-metodologice

Pentru implementarea cu succes a abordărilor noi în școală și pentru susținerea proceselor de învățare trebuie luate în considerare anumite principii didactico-metodologice de căpătâi. Principiile prezentate nu au însă mereu o legătură directă sau exclusivă cu sprijinul învățării pentru dezvoltarea competențelor de citit-scris. S-a demonstrat că inovările la clasă eșuează deseori deoarece astfel de principii didactico-metodologice esențiale sunt neglijate. Pe de altă parte, simpla luare la cunoștință a acestor principii nu este suficientă; ele trebuie respectate în procesul de predare și în formarea continuă (a se vedea și produsul intelectual 4: TITLUL ÎNTREG FĂRĂ GHILIMELE).

Eșafodaj/sprijin (Scaffolding)

Eșafodajul se referă la susținerea procesului de învățare cu ajutorul unor instrumente și demersuri specifice. Acestea includ materiale, structuri, instrucțiuni și sarcini de stimulare a gândirii. Formele de sprijin sunt utilizate o perioadă limitată de timp, scopul fiind demontarea treptată a activităților de eşafodaj/ sprijin până la momentul în care elevul poate îndeplini sarcina de lucru în mod independent.

Fiecare elev are capacitatea de a rezolva probleme la un anumit nivel fără ajutor. În cazul în care elevului i se oferă sprijin și i se explică scopul educațional al acestuia, cresc șansele ca el să avanseze la nivelul următor. Această perspectivă corespunde teoriei lui Vygotski privind zona proximei dezvoltări. Scopul eşafodajului este de a construi o punte între ceea ce elevii pot face singuri și ceea ce pot face doar cu sprijin. Utilizarea activităților de sprijin este un criteriu esențial pentru succes mai ales dacă ținem cont de procesualitatea dezvoltării competențelor de citit-scris. Eșafodajul joacă astfel un rol decisiv în implementarea cu succes a Cadrelor în cazul elevilor care vin în grupul de învățare cu un bagaj de cunoștințe și experiențe anterioare eterogene, din medii culturale diferite.





Eșafodajul nu reprezintă o categorie independentă de principii didactico-metodologice; toate abordările care urmăresc să ajute elevii să devină treptat autonomi pot fi considerate tehnici de eșafodaj. De exemplu, avem următoarea strategie de lectură: elevii trebuie să demonstreze înțelegerea ideii principale din anumite paragrafe privind subtitluri date cu diferitele paragrafe din text. De îndată ce un elev poate face cu ușurință acest lucru, el ar trebui să înceapă să formuleze singur subtitluri pentru paragrafe într-un alt text. În acest fel, sprijinul acordat este redus treptat, permițând elevilor să își dezvolte competențe.

În contextul prezentului Cadru, lectura este privită ca eșafodaj, demers de susținere pentru dezvoltarea scrisului, iar scrisul ca demers de susținere pentru dezvoltarea comprehensiunii textului citit. Cele două se susțin reciproc. Această abordare este explicată mai detaliat în capitolele de mai jos.

Strategii cognitive și metacognitive

O strategie cognitivă de învățare presupune o analiză a materialelor de învățare pentru a se realiza progres în învățare (Kaiser 2015). Aceste strategii sunt folosite pentru obținerea, procesarea și stocarea informațiilor (Wild & Klein-Allermann, 1995). Strategiile cognitive sunt folosite atunci când citim un text sau suntem expuși la idei noi; ele pot fi împărțite în strategii de organizare a conținutului ideatic și strategii de aprofundare.

Strategiile de organizare sunt folosite pentru a transpune textele într-o formă mai ușor de gestionat. De exemplu: identificarea ideilor principale din text, scrierea rezumatelor, realizarea unor schițe, crearea de tabele, diagrame și grafice.

Strategiile de aprofundare sunt utilizate atunci când noile cunoștințe trebuie integrate în ansamblul cunoștințelor existente anterior contactului cu conținutul ideatic nou. De exemplu: stabilirea de conexiuni între noile cunoștințe și experiențele personale, elucidarea exemplelor concrete și identificarea relevanței practice a noilor cunoștințe.

Strategiile cognitive de învățare nu se exclud reciproc în procesul de învățare specific. Ele pot fi combinate în funcție de comportamentul individual în cursul procesului de învățare și de particularitățile situației de învățare.

Metacogniția este „gândirea despre gândire”: ea controlează sau sprijină procesele cognitive de învățare. De exemplu, o strategie metacognitivă este să analizăm cu atenție natura informațiilor, să clarificăm ceea ce este deja cunoscut și ceea ce este nou. Apoi putem analiza care dintre strategiile cognitive cunoscute ar putea fi utile în procesarea informațiilor. Procesele metacognitive au fost grupate în trei categorii principale din punct de vedere strategic: proiectare, gestionare și evaluare (Kaiser 2015). Cercetările în domeniul citit-scrisului utilizează, de asemenea, aceste categorii de strategii, dar folosesc termeni diferiți pentru procese în mare măsură similare.

Domeniul	Strategia	Strategia	Strategia
Cercetări în domeniul cititului	Înainte de citire	În timpul citirii	După citire
Cercetări în domeniul scrisului	Proiectare	Schițare/ redactare	Revizuire
Metacogniție	Proiectare	Gestionare/ monitorizare	Evaluare

Strategiile pentru domeniile definite





Mai jos se află o explicație a strategiilor de proiectare, gestionare și evaluare a învățării, a cunoașterii. Explicațiile pentru cele trei categorii de strategii sunt transferabile și pentru domeniile cititului și scrisului.

Proiectarea se bazează pe clarificarea imaginii de ansamblu a sarcinilor de învățare/ cunoaștere, la stabilirea propriilor obiective și pași de realizare a sarcinii. . Strategiile care se încadrează aici urmăresc înțelegerea contextului, a obiectivelor urmărite și stabilirea procesului care va fi parcurs pentru a realiza sarcina corect și a atinge obiectivele. Persoana cu abilități metacognitive – familiară cu tipurile de sarcini și cunoscând strategii care pot să conducă la succes – va alege un demers cu șanse mari de reușită.

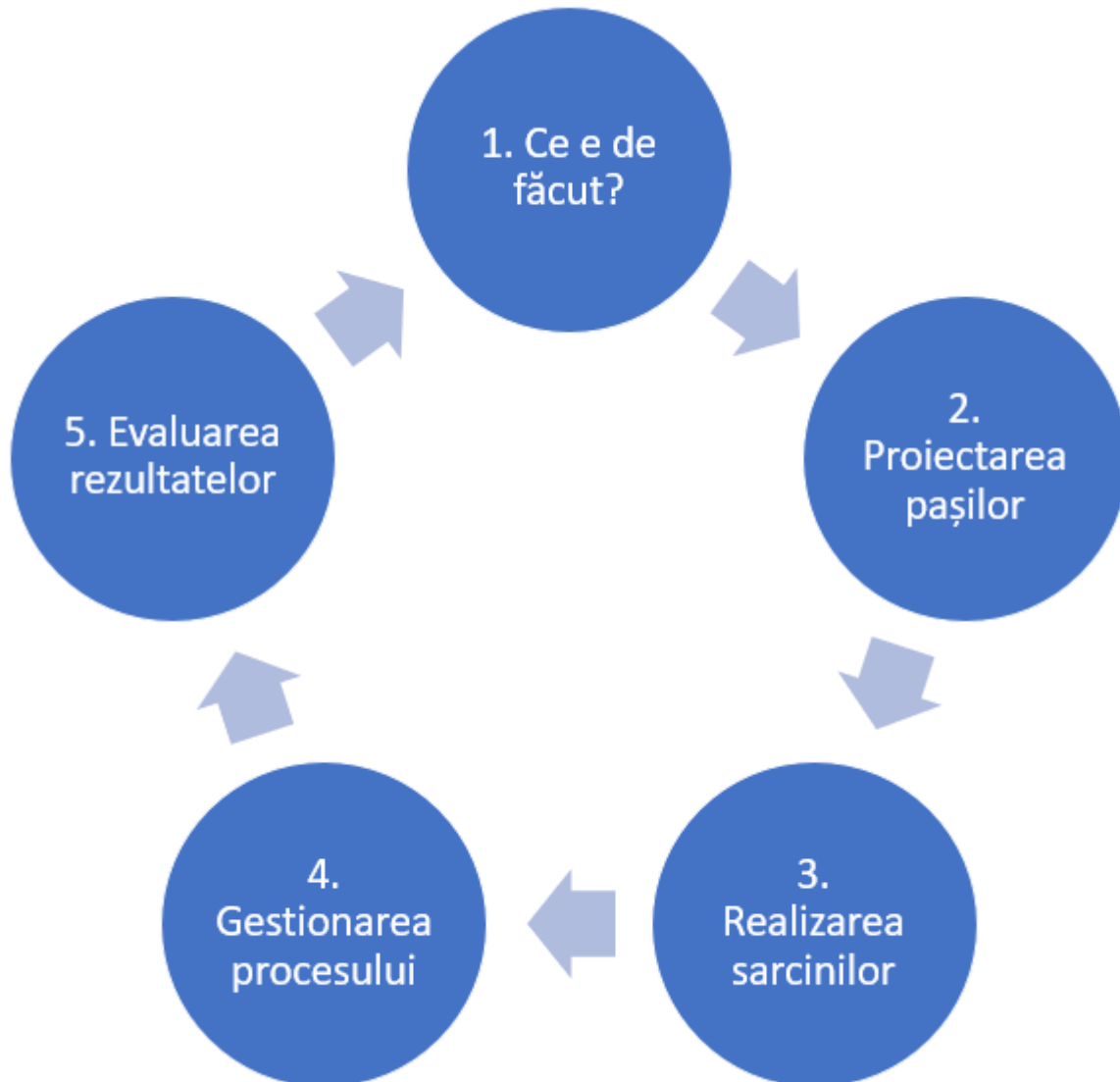
În *ghidarea învățării*, se folosesc strategii metacognitive care ajută la evidențierea dificultăților întâmpinate în cunoaștere („Ce mă împiedică să înțeleg/ rețin această informație? Cum aș putea să îmi ajustez demersul de învățare pentru a înțelege/ reține?” etc.), compararea informațiilor noi cu cele știute deja și stabilirea relației între conținuturile stăpânite/ informațiile existente și cele nou întâlnite, vizualizarea (crearea și analiza unor reprezentări mintale sau desene/ schițe), sintetizarea prin formularea unor subtitluri ale paragrafelor/ fragmentelor etc. Dacă strategiile cognitive nu sunt eficiente, „etajul” metacognitiv al gândirii persoanei cu competențe metacognitive le va ajusta.

Evaluarea metacognitivă cântărește rezultatele obținute în urma demersurilor metacognitive și cognitive. În acest demers, verificăm dacă am reușit să atingem obiectivul propus, dacă rezultatul la care am ajuns este cel așteptat, dacă sarcina a fost realizată eficient, dar și dacă am învățat ceva valoros pentru demersuri asemănătoare de învățare în viitor.

Strategiile metacognitive sunt necesare pentru a conduce elevii spre autonomie și autoreglare în dezvoltarea citit-scrisului ca instrumente de cunoaștere. Elevii cu rezultate slabe la învățatură de regulă nu aplică strategii metacognitive, ceea ce le limitează posibilitatea de a-și dezvolta competențele de citit-scris.



Modelul acțiunii complete



Modelul acțiunii complete e bazat pe conștientizarea faptului că învățarea se structurează conform etapelor unei acțiuni similare celei pe care elevii o desfășoară la locul de muncă ulterior sau în viața privată. Confrunțați cu o nouă sarcină de lucru, elevii ar trebui în mod independent să adune informații, să planifice și să decidă asupra unei abordări potrivite, să o pună în aplicare, să-și controleze nivelul de performanță și să evalueze rezultatul cu un profesor/ coleg/ superior. În învățământul profesional, aceste etape servesc drept structură de urmat pentru elevi cu scopul de a finaliza acțiunea în mod autonom și de a dobândi astfel noi cunoștințe și abilități.



Învățarea bazată pe scenarii

În general, un scenariu reprezintă descrierea unei situații care ar putea avea loc. În contextul acestui proiect, scenariul este o situație potențială care poate apărea la locul de muncă sau în viața personală a elevului și care necesită o acțiune din partea acestuia (rezolvarea unor probleme, întreprinderea unor acțiuni). Proiectându-se în această situație imaginară, dar realistă, elevul își fixează atenția asupra aspectelor de gestionat și inițiază un proces de gândire și acțiune.

În abordarea învățării bazate pe scenarii care poate fi aplicată în diferite domenii ale educației și formării profesionale se poate recurge la metoda proiectului, metoda investigației, la studiu de caz, la simulare, la experimente, joc de rol etc. Așadar, învățarea bazată pe scenarii poate fi realizată printr-o varietate de metode, toate având anumite caracteristici în comun:

- Sarcini cu un grad de autenticitate ridicat, de natură practică
- Activizarea elevilor pentru îndeplinirea sarcinilor de lucru în mod (cât mai) independent
- Îmbinarea muncii în grup cu cea individuală pentru a dezvolta competențe de colaborare
- Crearea unui material sau a unui produs specific ca rezultat al acțiunilor întreprinse în cursul procesului de învățare (cum ar fi o prezentare, un model, un website, un eveniment, un spectacol etc.). Elevii folosesc materialul rezultat din munca lor ca bază pentru discuții și evaluare.
- Cunoștințele anterioare sunt reactivate și se introduc noi informații
- Profesorul devine facilitator al învățării în loc să fie un simplu prezentator al noilor informații
- Învățarea are ca scop pregătirea pentru viitorul loc de muncă, dar dezvoltă și personalitatea elevilor
- Se acordă atenție preocupărilor personale ale elevilor (învățare auto-dirijată, exploratorie) (Arnold 2001, 147f, Jank & Meyer 1994, 355ff.).

<http://www.tvet-online.asia/issue/3/nurkholis-petrick>

În contextul educațional, scenariile – care subsumează o serie de sarcini pe care elevii trebuie să le distingă și să le formuleze pentru propriile demersuri – pot fi foarte eficiente pentru a spori motivația elevilor de a se angaja activ în învățare. Activitățile de citire și scriere vor avea un rol relevant în comunicarea specifică pe tema abordată.

De exemplu: Sunteți dulgher și trebuie să construiți o masă pentru un client. Acesta va veni a doua zi la atelierul de tâmplărie pentru o primă discuție. Nu ați mai purtat niciodată un astfel de dialog cu clienții. Ca să vă pregătiți pentru această discuție, creați o listă cu întrebările pe care trebuie să le adresați clientului pentru a clarifica ce fel de masă și-ar dori să aibă.

Deoarece în contextul acestui proiect ne concentrăm pe promovarea competențelor de citire-scriere, scenariile propuse ar trebui să conțină activități de citire și scriere în vederea îndeplinirii sarcinilor de lucru. Activitățile de citire și scriere se sprijină reciproc și conduc la o înțelegere mai profundă a sarcinilor, a textelor utilizate și la producerea unor texte scrise mai bune (lectură în sprijinul scrierii / scriere în sprijinul înțelegerii mai bune a celor citite).

Scenariile – autentice sau cel puțin cu elemente realiste – trebuie să fie relevante pentru viața personală sau viitoarea viață profesională a elevilor. Ele trebuie să includă obiective relevante pentru conținuturile specifice disciplinei, dar și elemente de comunicare orală și scrisă relevante. Scenariul trebuie să fie



semnificativ și realizabil, ar trebui să ofere elevilor posibilitatea de a se exprima și de a reflecta asupra propriei activități. Deseori, scenariile oferă oportunități de învățare prin colaborare și de feedback de la egal la egal.

Rolul profesorilor este diferit față de cel deținut într-un context de învățare marcat de prelegeri sau expunere orală. În contextul învățării bazate pe scenarii, profesorul este activatorul, cel care oferă elevilor sarcini stimulatoare, îi sprijină prin instrucțiuni directe și *scaffolding* (eșafodaj). Pentru mai multe informații despre abordarea bazată pe scenarii, a se vedea și Produsul intelectual 4 DE UNIFICAT TITLU, FĂRĂ GHILIMELE, DE VERIFICAT DACĂ PAGINA RĂMÂNE ACEEAȘI SAU DE SCOS REFERIREA LA PAGINĂ.

Tipuri de text

Este important ca elevii să aibă cunoștințe despre varietatea tipurilor de text pe care le pot întâlni la școală - fie în manuale, fie în materiale de lectură autentice - sau în viața de zi cu zi. Aceste cunoștințe îi ajută să abordeze fiecare tip de text utilizând strategii adecvate de citire și înțelegere și le oferă, de asemenea, structuri pe care se pot baza atunci când trebuie să producă propriile texte, fie ele în scop școlar sau pentru viața cotidiană.

Conform PISA 2018, „*Tipurile de text descriu (...) diversitatea textelor acoperind o gamă largă de lecturi cu care elevii s-ar putea întâlni: descriere, narațiune, expunere, argumentare, instrucțiuni și tranzacții. Textele autentice de obicei opun rezistență categorisirii, deoarece acestea nu sunt în general scrise respectând reguli referitoare la redactarea unui anumit tip de text și au tendința de a transgresa categoriile. De exemplu, un capitol dintr-un manual ar putea include câteva definiții (expunere), câteva instrucțiuni despre cum se rezolvă anumite probleme (instrucțiuni), o scurtă istorisire a descoperirii soluției (narațiunea) și descrierile unor obiecte tipice implicate în soluție (descriere).*”

Pentru a aduna informații despre tipurile de text esențiale în tipurile de învățământ profesional și tehnic reprezentate în proiect, au fost chestionați atât profesorii, cât și elevii. Profesorii din cadrul proiectului au fost întrebați ce tipuri de text trebuie să citească și să scrie elevii prin virtutea meseriei pentru care se pregătesc. Din motive care au fost explicate în textul citat din PISA 2018 de mai sus, a fost dificil să se identifice toate tipurile de text relevante. Cu toate acestea, mai des menționate au fost trei tipuri de text utilizate mai ales în activități de citire :

- Descrieri (în diverse variante: „descrieri și explicații ale ...”, „descrierea proceselor”, „texte descriptive”)
- Instrucțiuni (în diverse variante: „instrucțiuni de utilizare a unui echipament în condiții de siguranță”, „fișă de documentare / tehnologică”)
- Acte juridice (în diverse variante: „texte de normative”, „contracte”)

Se recomandă ca profesorii să utilizeze tipuri de text similare pentru scriere și citire, astfel încât elevii să-și poată dezvolta competențele de scriere pe baza expunerii repetate la citirea unui anumit tip de text. Îmbunătățirea abilităților de scriere îmbunătățește nivelul de literație al elevilor din învățământul profesional și deschide noi direcții de specializare în cariera lor viitoare: de exemplu, dacă elevii citesc extensiv descrieri / instrucțiuni, ar putea să conceapă instrucțiuni scrise pentru propriile produse în la viitorul loc de muncă.

O altă recomandare este ca profesorii să familiarizeze elevii cu tipuri de texte prin scenarii de predare mai sistematice, în care scrierea general-funcțională (CV-uri, scrisoare de motivație) să fie predată separat de genurile de comunicare (de exemplu, e-mailuri, pagini web) sau de genurile specifice disciplinei predate (de



exemplu, instrucțiuni de utilizare). Importanța expunerii la tipurile de text literare (poezii, texte narative) trebuie evaluată corect. În cazul în care programa pretinde utilizarea de tipuri de texte literare, acestea pot fi folosite ca modalități de îmbunătățire a literației, ca exerciții de scris pentru a ajuta elevii să-și dezvolte competențele generale de scriere.

Există mai multe discrepanțe între ceea ce elevii trebuie să citească și să scrie și ceea ce aceștia citesc și scriu în realitate. Câteva tipuri de texte literare (de ex. cărți științifico-fantastice, versuri ale unor cântece) sunt menționate de elevi ca fiind interesante pentru a fi citite în clasă, însă acestea nu se află pe lista de lecturi recomandate în programă/ menționate de profesori. Diferența este și mai vizibilă în ceea ce privește textele care trebuie să fie produse în scris de elevi și care includ de ex. blog-uri / postări pe blog.

Gama de răspunsuri din chestionar care indică dorințele pe care elevii le au privind tipurile de texte de citit și scris (după cum au fost raportate de profesori) au indicat un deficit motivațional major: elevii asociază motivația ridicată pentru lectură cu activități de lectură determinate de hobby-uri, motiv pentru care apar în listă tipuri de text de genul romane polițiste, reviste de tineret, postări pe Facebook / Twitter / Instagram.

O recomandare care reiese din lista de texte menționate de profesori ca fiind atrăgătoare pentru elevi se referă la faptul că profesorii ar putea identifica și / sau concepe scenarii didactice în care aceste tipuri de text să joace un rol important. De exemplu, dacă elevilor le plac postările pe Facebook, profesorii ar putea să le ceară să posteze pe Facebook diverse teme de studiu din disciplină și să lanseze dezbateri pe aceste subiecte.

O altă concluzie interesantă care poate fi transformată într-o recomandare pentru profesori este că elevii și-ar dori să aibă acces la mai multe materiale actualizate (de ex. materiale privind tehnologiile moderne), informații mai sofisticate (de ex. literatură de specialitate), demonstrând astfel motivația pentru auto-perfecționare, informații bine structurate și concise.

În același timp, există o impresie generală referitor la faptul că elevii sunt copleșiți de activități (poate prea multe lecții tipice pentru învățământul profesional), sau că preferă activități de citire și scriere care se concentrează pe elementele esențiale, adică sunt concise, sau se concentrează doar pe informații relevante, adică numai materiale informative moderne, sau își doresc să aibă mai mult timp pentru activități extra-curriculare de citire și scriere, cum ar fi poveștile sau postările pe bloguri. Profesorii ar putea încerca să echilibreze activitățile de lectură și scriere extrem de motivaționale și cerințele programei pentru învățământul profesional în cadrul orelor desfășurate, astfel încât dezvoltarea competențelor de scris-citit să sprijine într-adevăr și să îmbunătățească formarea profesională a elevilor.

Un alt tip de text care poate apărea frecvent în contextul învățământului profesional este raportul, redactarea de rapoarte aflându-se pe lista competențelor specifice urmărite.

O tehnică reușită de familiarizare a elevilor cu tipurile de text este de a le cere să citească fragmente specifice (de ex. texte juridice autentice), de a analiza elementele specifice textului și de a încerca să scrie tipuri de text similare pe teme diferite.

Pentru mai multe informații despre toate categoriile de tipuri de text PISA, consultați Anexa.



Modele conceptuale ale citirii și scrierii

Pentru a aborda integrarea citit-scrisului, este util să luăm în considerare modelele conceptuale existente despre citire, respectiv despre scriere, pentru a analiza relația dintre cele două.

Modelul de scriere propus de Hayes (1996)

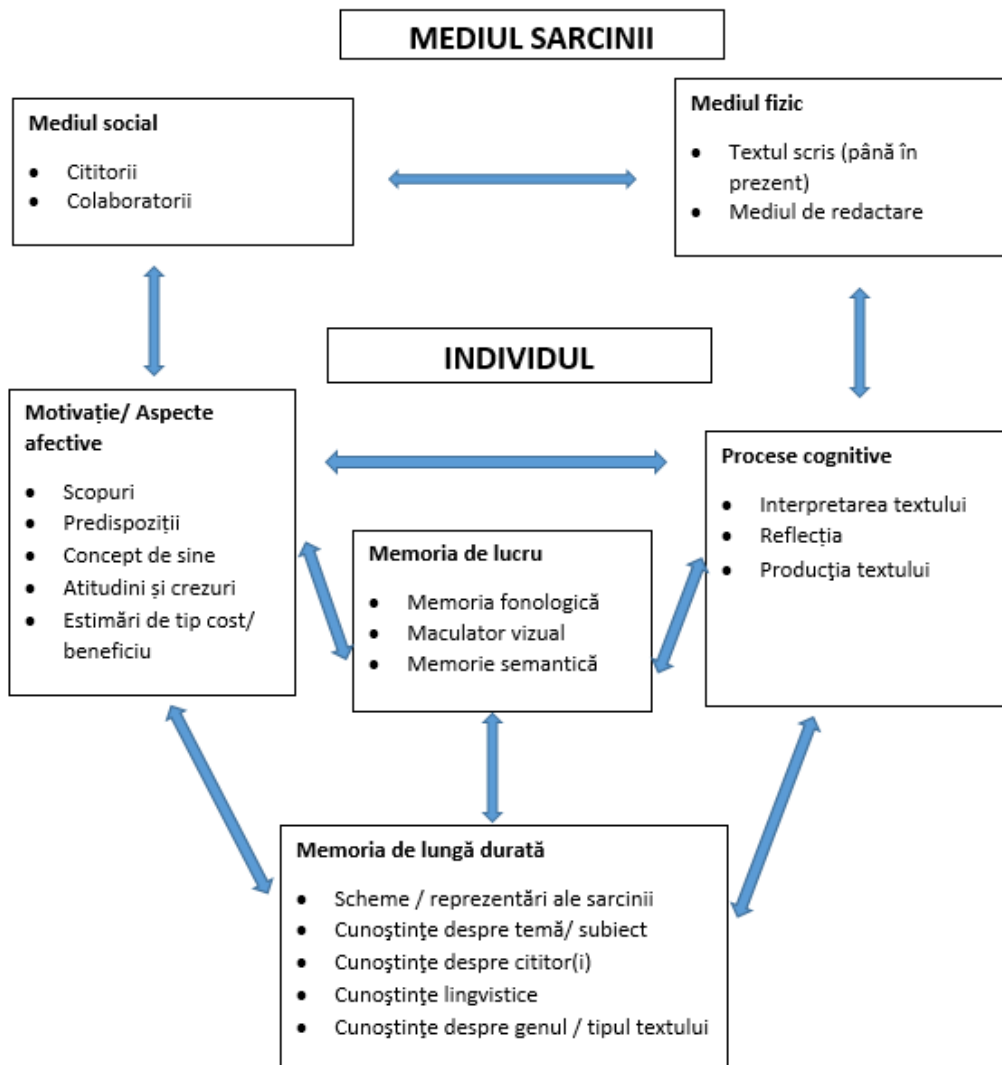
Acest model a fost creat de Hayes & Flower în 1980 și revizuit de Hayes în 1996. Modelul prezintă procesele cognitive care ar trebui să reflecte natura recursivă a scrisului. Acesta poate fi împărțit în două medii: mediul definit de sarcina de lucru și mediul definit de particularitățile individuale ale scriitorului.

Mediul sarcinii este influențat de mediul social și fizic. Individului i se circumscriu aspectele care definesc motivația (dimensiunea afectivă) și memoria de lucru, memoria pe termen lung și procesele cognitive (dimensiunea cognitivă). Din cauza receptivității sale limitate, memoria de lucru este văzută ca o strângere, ceea ce are un efect deosebit asupra procesului de scriere și a vitezei de scriere.

Flower și Hayes sperau ca acest model să conducă la o înțelegere mai clară a pașilor cheie din procesul de scriere și la identificarea unui tipar care se manifestă în acest proces. Ei sperau ca oamenii de știință să poată utiliza acest model pentru a găsi modalități eficiente de a instrui scriitorii neexperimentați, astfel încât aceștia să poată utiliza procesul scrierii mai bine în învățare și astfel să-și dezvolte competențele de literație.

Având o înțelegere mai clară a modului în care interacționează diferitele abilități cognitive în cursul procesului scrierii, în special rolul evaluării și al memoriei de lucru și a celei pe termen lung, este mult mai ușor să determinăm ce tipuri de instrucțiuni îi ajută pe scriitorii neexperimentați să-și dezvolte strategii de schițare și de revizuire eficiente și, prin urmare, o anumită fluiditate în scris.

Deși acest model comportă anumite limitări în privința aplicației la elaborarea Cadrului, el oferă totuși câteva explicații utile.



Modelul Hayes & Flower (Versiunea din 1996) Referință: Anne Becker

http://wac.colostate.edu/books/horning_revision/chapter3.pdf

Modelul multi-nivel al lui Rosebrock & Nix

Modelul multi-nivel al lui Rosebrock & Nix pentru proiectarea proceselor de învățare la clasă numește diferite dimensiuni ale lecturii - măsurabile la nivelul procesului de lectură specific (nivelul procesului cognitiv), dar și la nivelurile individului/ subiectului și social. Potrivit lui Rosebrock & Nix, procesul de citire se compune din trei niveluri. Modelul concentric descrie dimensiuni temporale simultane pe aceeași ierarhie în timpul procesului de lectură și clarifică la ce nivel trebuie realizată în mod sistematic dezvoltarea competențelor de lectură.

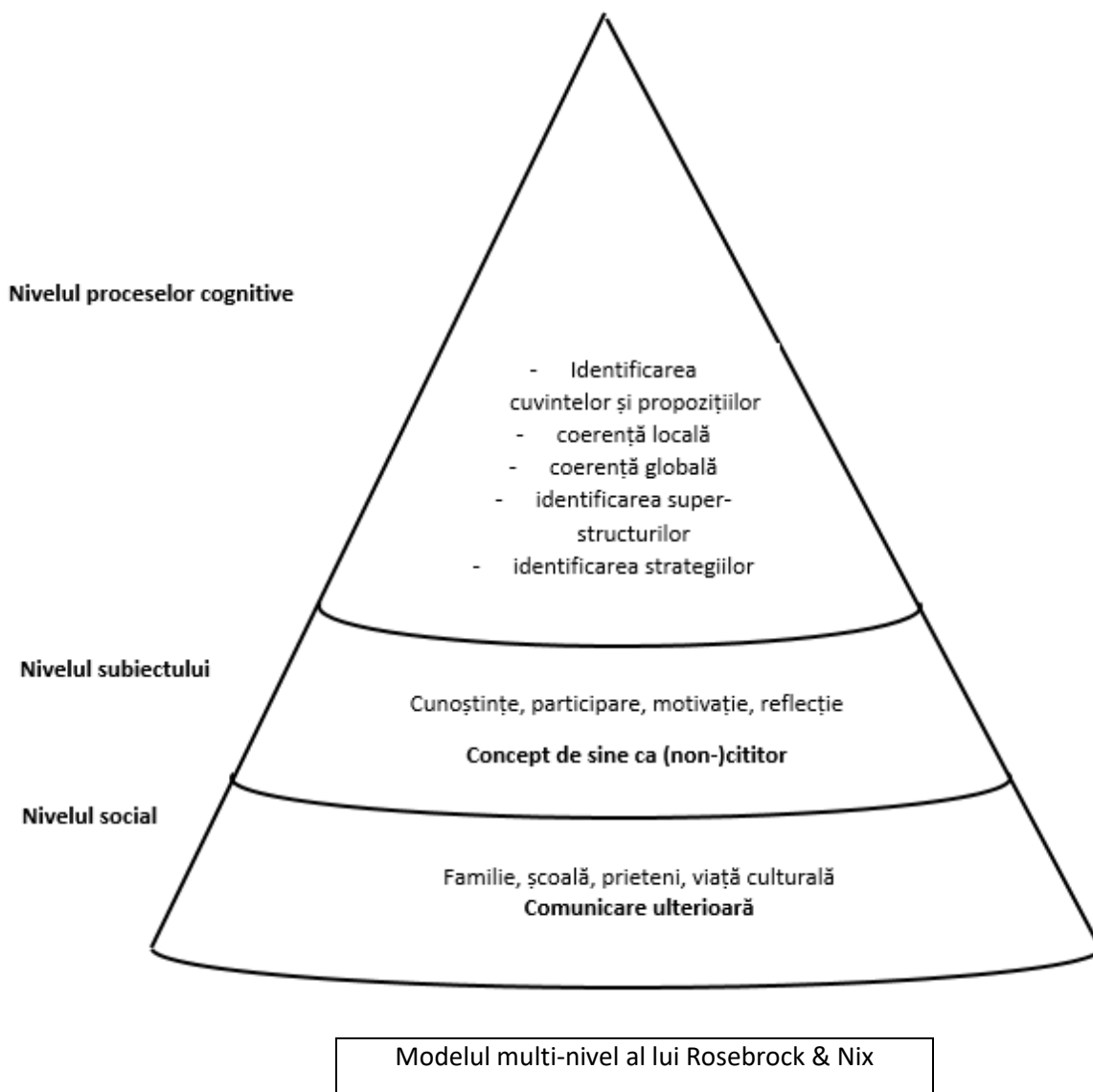
Nivelul proceselor cognitive este plasat pe cercul din interior. La nivelul proceselor cognitive are loc legarea literelor și cuvintelor, precum și înțelegerea contextului prin intermediul cunoștințelor de limbă și a celor despre lume.



La cititorii competenți, aceste procese sunt automatizate, însă cititorii mai puțin experimentați au nevoie de încurajare la acest nivel. La nivelul proceselor cognitive are loc comprehensiunea celor citite.

Cititorul dobândește sensuri coerente în timpul lecturii. Își formează o idee despre ce se menționează în text, care este tema și conținutul textului. Recurge la cunoștințele sale despre modele cunoscute de texte pentru a categorisi textul în așa-numite super-structuri.

La nivelul subiectului, în cercul de la mijloc, pe lângă aspectele motivaționale (nivelul de implicare în text), există mai multe componente. Acestea includ, pe lângă cunoștințe despre lume/ expertiză și reflecția cititorului, participarea interiorizată, ceea ce înseamnă relația dintre text, pe de o parte, iar pe de altă parte, experiența de viață, interesele și năzuințele cititorului. Conceptul de sine al cititorului – imaginea proprie pozitivă sau negativă – are de asemenea o influență puternică asupra motivației de a citi.

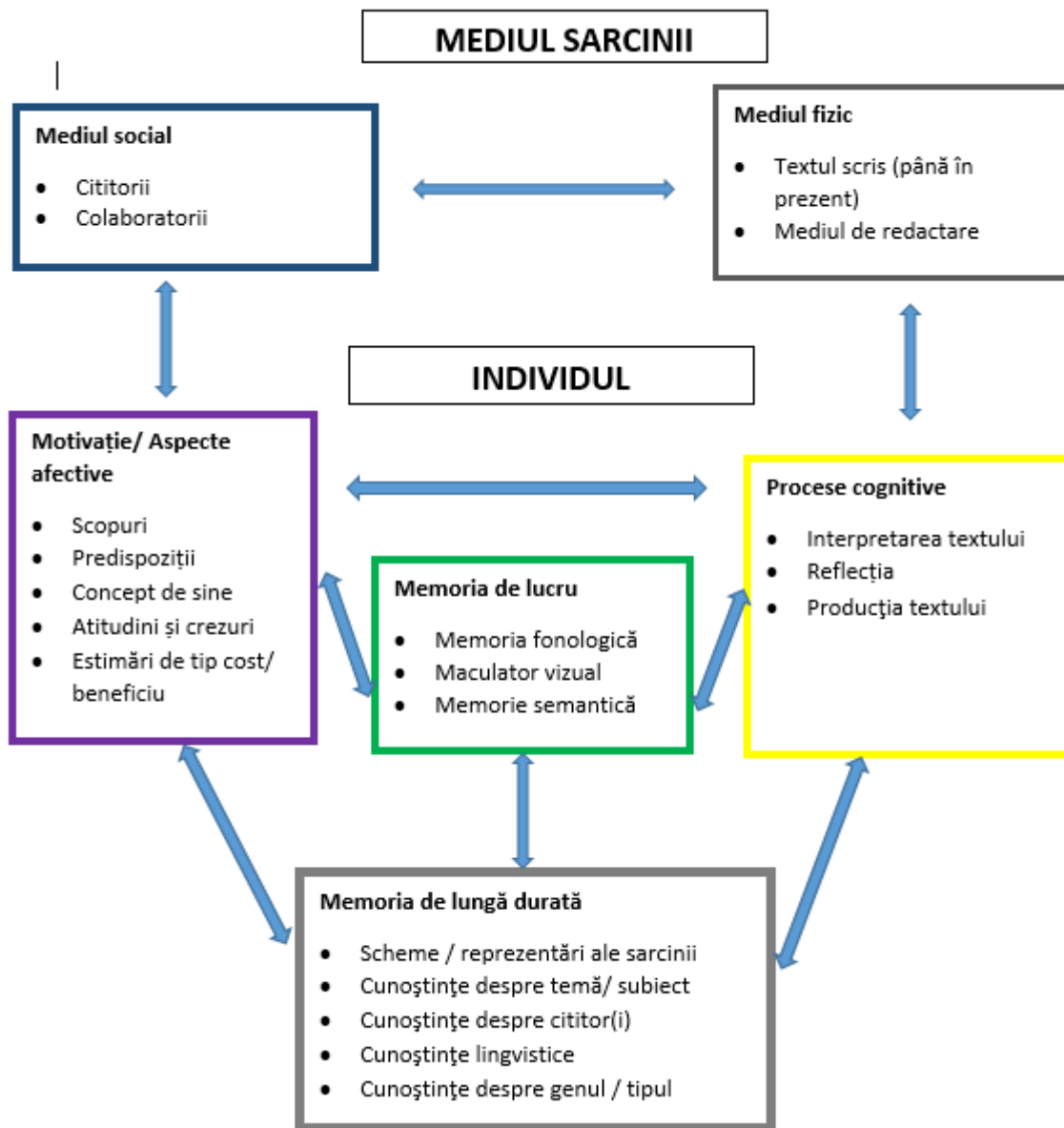


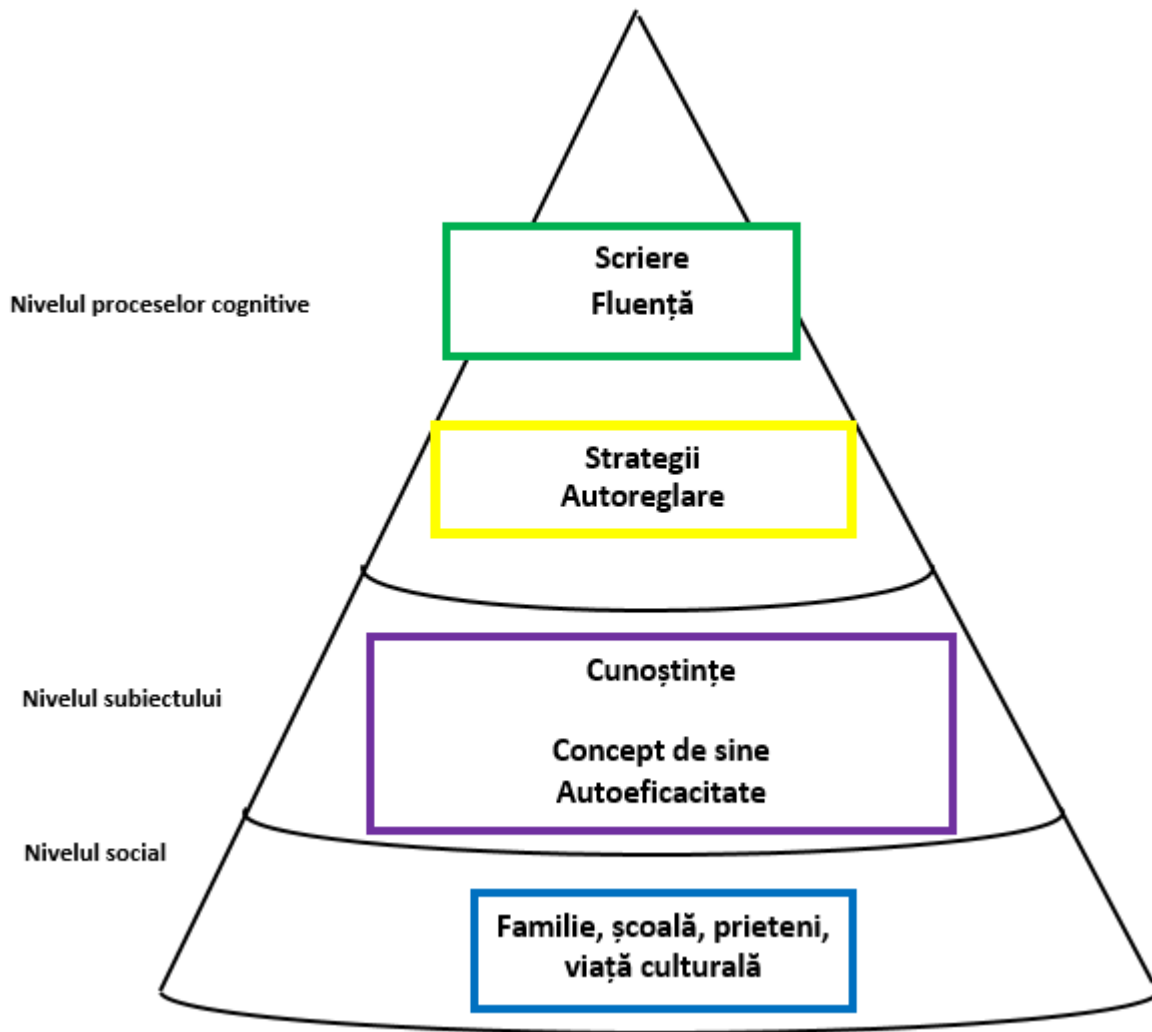


Cercul extern descrie nivelul social al procesului de citire. Comunicarea - ce urmează cititului, despre text – în diverse grupuri, în familie, la școală sau între prieteni, oferă ocazii de intensificare a comprehensiunii textului; pe de altă parte, oferă motivație pentru a citi pe mai departe.

Integrarea citit-scrisului

Transferând câmpurile modelului de scriere Hayes & Flowers pe nivelurile modelului lui Rosebrock & Nix (vezi pagina următoare), se conturează ariile de dezvoltare a competențelor de scriere, care cel mai probabil pot fi folosite în mod similar și pentru dezvoltarea cititului. Pentru a evidenția relația dintre citire și scriere, zonele similare sunt marcate cu aceeași culoare. Factori precum fluența, strategiile, autoreglarea, cunoașterea, conceptul de sine și mediul social sunt importante atât pentru citire, cât și pentru scriere.





Referință: Afra Sturm et al. Schreibförderung an QUIMS-Schulen

http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb_und_unterricht/qualitaet_multikulturelle_schulen_quims/handlungsfelder/foerderung_der_sprache/jcr_content/contentPar/downloadlist/downloaditems/7_1370509413622.spooler.download.1370508383103.pdf/schreibfoerderung_an_quimsschulen_gutachten.pdf



Lectura

Lectura eficientă este un proces complex de rezolvare de probleme. Cititorii trebuie să înțeleagă nu doar sensul cuvintelor și propozițiilor pe care le văd, ci și ideile și cunoștințele pe care le pun în legătură cu acestea (Schoenbach et al, 1999). În calitate de cititori, generăm un înțeles al textului bazându-ne pe cunoștințe anterioare și pe o serie de indicii socio-culturale. Cititorii competenți parcurg diverse procese pentru a localiza informații, a-și monitoriza și a-și construi înțelegerea și pentru a evalua critic relevanța și validitatea informațiilor pe care le întâlnesc. Aceste procese și strategiile cititorilor variază în funcție de context și scop, deoarece se interacționează cu mai multe tipuri de texte.

În învățarea bazată pe scenarii, elevii citesc extensiv cu scopul de a rezolva o problemă reală legată de viața profesională sau personală. Ei trebuie să folosească, să înțeleagă, să evalueze, să se implice și să reflecteze asupra textelor pentru a-și atinge scopul de a rezolva problema prezentată în scenariu. Pentru a face acest lucru, ei trebuie să facă apel la „o gamă largă de competențe cognitive și lingvistice, de la decodificarea de bază la cunoașterea cuvintelor, a convențiilor gramaticale și structurilor lingvistice și textuale mai ample pentru înțelegerea și integrarea sensului textului în ansamblul cunoștințelor existente despre lume.” (OCDE, 2016, p. 11)

Cu mai bine de 20 de ani în urmă, Pressley și Afflerbach (citați în Pressley & Gaskins, 2006) au trecut în revistă constatările cercetărilor existente la momentul respectiv și pe baza lor au definit ce fac *cititorii strategici experimentați* înainte, în timpul și după citire. Chiar înainte de a începe să citească un text, acești cititori își stabilesc un scop, evaluează textul în termeni de lungime, structură și relevanță pentru scopul pe care îl au în vedere, decid dacă trebuie să citească textul în întregime sau doar părți din el, și, în linii mari, anticipează o parte din ideea pe care urmează să o întâlnească în text. În timpul citirii propriu-zise, având în vedere scopul și cunoștințele lor, cititorii strategici pot pe alocuri trece mai rapid peste anumite părți ale textului, dar la fel pot încetini și reciti pasaje în care întâlnesc idei noi sau specificații care îi interesează, marchează părțile esențiale, notează lucruri pe care să și le amintească ulterior și leagă aceste idei de ceea ce știau, interpretându-le prin prisma cunoștințelor anterioare, verificându-le coerența și „traducându-le” pentru a se potrivi acestor referințe, realizând implicațiile acestor idei, identificând asumptii, prejudecăți și eventuale inconsecvențe ale autorilor. În plus, ei devin conștienți de cadrul evolutiv al înțelegerii, de trăsăturile textului care ușurează sau îngreunează lectura, implicându-se într-o conversație mentală cu autorul, planificând să citească despre unele idei și din alte surse. După ce au citit, cititorii strategici buni revizuiesc semnele și notele marcate pe text (ori pun textul deoparte ca nedemn de mai multă atenție), își pun întrebări, iau decizii cu privire la ce vor face în continuare cu ideile învățate, își reorganizează reprezentările mentale despre conceptele întâlnite și, de ce nu, îi implică și pe alții într-o conversație despre acele idei sau vin cu un răspuns propriu în scris.

Cititorii adolescenți experimentați, cei care citesc texte critic și profund, au câteva caracteristici cheie în comun (Baumann & Duffy, 1997, citat în Schoenbach et al, 1999): sunt implicați cognitiv și motivați să citească și să învețe din cele citite, sunt activi social în relație cu sarcinile de lectură și strategici în monitorizarea proceselor interactive care ajută la înțelegere (prin stabilirea de obiective de lectură, prin conștientizarea faptului că urmează interpretarea inerentă a textului și prin utilizarea unor strategii utile de comprehensiune). Această implicare și caracteristicile descrise mai sus pot fi susținute prin utilizarea învățării bazate pe scenarii.

Pe de altă parte, „adolescenții pot avea dificultăți de abordare a textului din mai multe motive, inclusiv probleme legate de a) cunoașterea vocabularului, b) cunoașterea generală a subiectului și structurilor de text, c) stăpânirea strategiilor utile de folosit atunci când apar probleme de comprehensiune, sau d) abilități de monitorizare a înțelegerii propriilor lecturi” (Lee & Spratley, 2010, p. 2). Ei nu pot rezuma un pasaj simplu, nu pot folosi contextul pentru a deduce/ ghici sensul cuvintelor necunoscute și au dificultăți în a face



raționamente bazate pe text. În plus, fluența scăzută limitează capacitatea multor cititori începători de a procesa eficient textul, compromițând înțelegerea de bază și inferențială (Cantrell et al., 2013, Flynn et al., 2012, citată de Kim și colab., 2016).

În ceea ce privește cititul pentru învățarea unor conținuturi și rezolvarea problemelor din viața reală în contextul învățării bazate pe scenarii, este foarte importantă conștientizarea metacognitivă a structurii textului (Dymock, 2005, Buehl, 2001), precum și utilizarea automatizată a unei varietăți de strategii de comprehensiune (Bloc și Duffy, 2008) și de abordare a vocabularului, mai ales pentru cei care învață într-o limbă străină/ ne-maternă (Asociația Internațională de Literație, 2017).

Dezvoltarea gradului de conștientizare a structurii textului: familiarizarea elevilor cu cadrul textului

Termenul de cadru al textului (Buehl, 2001) este folosit pentru a descrie un set de întrebări la care cititorii se așteaptă să găsească răspuns într-un anumit text. Cadrul conferă structură și coerență abordării textului, o modalitate de organizare a informațiilor și ideilor incluse în text. Cercetătorii au evidențiat șase cadre de text utilizate în mod obișnuit de autori pentru a organiza conținutul ideatic. În tabelul de mai jos, enumerăm cadrele de text specificând caracteristicile definitorii ale fiecăruia (întrebări majore care găsesc răspunsuri în respectivul tip de text) și metafore („mentalități”) pentru tipul de gândire în care se angajează autorul fiecărui tip de text.

#	Cadrul textului	Pe ce se concentrează textul/ obiectivul textului	„Mentalitate”/ gândesc ca un ...
1	Cauză / efect	De ce se întâmplă lucrurile; De ce sau cum funcționează / se întâmplă ceva	Om de știință
2	Concept / definiție	Ce este sau cum arată ceva; Cum poate fi descris / clasificat	Reporterul de știri
3	Comparație / contrast	Cum se aseamănă /se diferențiază lucrurile; avantaje/ dezavantaje;	Cumpărător/ client
4	Scop / acțiune / rezultat	Cum se face ceva, ce etape / instrucțiuni / proceduri trebuie urmate; Cine încearcă să facă ceva	Antrenor
5	Problemă / soluție	Ce este greșit și cum poate fi remediat; Ce trebuie îmbunătățit / modificat / reparat / remediat; Cine se confruntă cu probleme	Depanator
6	Enunț / argument	De ce să accepți o părere/ ipoteză / teorie / argument; Ce punct de vedere este exprimat; Cum se bazează concluziile pe studii / dovezi	Judecător



Strategii majore de comprehensiune

Următoarele strategii relevante pentru literație disciplinară (citat-scris în cadrul unei discipline și pentru învățarea ei) s-au dovedit a îmbunătăți înțelegerea textului și, prin urmare, sunt recomandate (Block și Duffy, 2008, p. 22):

1. *Predicția sau anticiparea conținutului textului* prin vizionarea titlurilor, a caracteristicilor textului, a secțiunilor, a imaginilor și a adnotărilor, actualizând în mod constant și reformulând, când e cazul, anticiparea referitoare la continuarea textului.
2. *Monitorizarea*, adică urmărirea propriei înțelegeri și conștientizarea semnificațiilor derivate.
3. *Adresarea de întrebări* când sensul nu este clar sau consistent cu ceea ce se știa.
4. *Generarea de imagini mintale* ca o modalitate de a construi sensuri exprimate în text.
5. *Revizuirea și rezolvarea de probleme* prin reflecții asupra textului înainte, în timpul și după citire, luând constant decizia de a modela baza proprie de cunoștințe.
6. *Raționamente* prin conectarea ideilor din text cu experiențele personale și cunoștințe generale despre lume.
7. *Identificarea ideilor principale, rezumarea, concluzionarea și sintetizarea*.

Dezvoltarea vocabularului elevilor

Elevii care dețin un vocabular bogat pot înțelege idei și concepte noi mai ușor decât cei care au un vocabular limitat. Cercetătorii au descoperit o corelație puternică între cunoașterea cuvintelor și înțelegerea textului, ceea ce înseamnă că, dacă elevii nu își dezvoltă în mod adecvat și constant cunoștințele de vocabular, înțelegerea textului va fi afectată. De fapt, experții în domeniul vocabularului sunt de acord că înțelegerea adecvată a textului depinde de cunoașterea a 90 sau 95% a cuvintelor dintr-un text (Hirsch, 2003). Cunoașterea a cel puțin 90% dintre cuvinte îi permite cititorului să surprindă ideea principală din text și să „ghicească” / deducă corect sensul multora dintre cuvintele necunoscute, ceea ce îl va ajuta să învețe noi cuvinte.

În medie, elevii ar trebui să-și îmbogățească vocabularul cu 2.000 până la 3.000 de cuvinte noi pe an (Beck, McKeown & Kucan, 2002). Pentru anumite categorii de elevi - cum ar fi cei care au o cunoaștere limitată a limbii de predare sau cei care nu citesc în afara școlii etc. - există obstacole semnificative în calea dezvoltării unui vocabular suficient pentru a avea succes în școală.

Vocabularul unei persoane se îmbogățește pe toată durata vieții: el nu este ceva ce se poate „însuși” pe deplin la școală, ci poate fi extins și aprofundat continuu; dezvoltarea eficientă a vocabularului și a abilităților de gestionare a situațiilor în care întâlnim cuvinte noi, necunoscute, este însă un aspect cheie al succesului învățării pe tot parcursul vieții. Nu există o metodă optimă pentru dezvoltarea vocabularului; cu toate acestea, este larg acceptat în rândul practicanților faptul că vocabularul trebuie predat atât în mod direct, cât și indirect. *Instruirea directă* înseamnă predarea unor cuvinte specifice, cum ar fi introducerea și explicarea unor elemente de vocabular (termeni, noțiuni) înainte de citirea unui text. Se estimează că elevii pot învăța în acest mod de predare explicită aproximativ 400 de cuvinte pe an școlar (Beck, McKeown & n Kucan, 2002). Cu toate acestea, elevilor nu li se pot preda toate cuvintele de care aceștia au nevoie pentru a învăța. Dezvoltarea vocabularului trebuie să includă, de asemenea, și metode de *instruire indirectă*, cum ar fi expunerea elevilor la o mulțime de cuvinte noi și lectura extensivă.



Expunerea repetată la cuvinte este necesară deoarece îmbogățirea vocabularului este lentă și progresivă (Hirsch, 2003). În loc să repetăm pur și simplu cuvântul și o definiție sau un sinonim, este mai eficient să vedem cuvântul în diferite contexte. De fiecare dată când întâlnim un cuvânt în context, ne amintim ceva despre acel cuvânt. Pe măsură ce întâlnim un cuvânt în mod repetat, obținem tot mai multe informații despre acel cuvânt până când avem o noțiune cel puțin vagă despre ce înseamnă. Pe măsură ce obținem mai multe informații, putem defini cuvântul cu mai multă precizie.

Este util pentru elevi să înțeleagă faptul că ei învață cuvinte treptat. Profesorii ar trebui să îi încurajeze să construiască în mod activ legături între informații noi și informații cunoscute anterior despre un cuvânt. A fi activ și conștient de acest proces va duce la o mai bună însușire a cuvintelor noi.

Când un elev știe cu adevărat ce înseamnă un termen, știe mai mult decât definiția acestuia. El știe, de asemenea, cum se folosește termenul în diferite contexte. Cunoașterea unui cuvânt include cunoașterea pronunției corecte, a modului în care este scris, cum este folosit ca parte de vorbire și semnificațiile sale multiple. Stahl (2003) face distincția între cunoașterea definițională (similară cu cea inclusă într-o definiție din dicționar) și cunoașterea contextuală (înțelegerea modului în care sensul cuvântului se adaptează la contexte diferite). Pentru a învăța pe deplin un cuvânt și conotațiile sale, un elev are nevoie de mai multe expuneri la acel cuvânt în diferite contexte de lectură.

Cunoștințele de bază sunt experiența și cunoștințele elevilor despre lume. Studiile au arătat că lucrurile știute de cititori despre subiectul abordat într-un text sunt esențiale pentru înțelegerea textului. Oamenii care știu foarte multe despre un subiect de regulă stăpânesc și vocabularul aferent. Cu toate acestea, este nevoie de mai mult decât vocabular pentru a înțelege majoritatea textelor. Este posibil ca un elev să știe toate cuvintele dintr-un fragment și totuși să nu-l înțeleagă dacă nu are cunoștințe anterioare despre subiectul respectiv și experiențe directe în contexte relevante pentru subiectul respectiv. Pentru a folosi vocabularul în mod constructiv, elevul are nevoie de un nivel minim de cunoștințe despre subiect/ tematică. Acest lucru îi permite să înțeleagă combinațiile de cuvinte și să aleagă între multiplele sensuri posibile ale cuvântului (Hirsch, 2003).

Abordarea integrată a citit- scrisului

Dezvoltarea literației în VET este un domeniu care a început abia recent să atragă cercetătorii (Becker-Mrotzek et al, 2006; Eging 2008). Literația în sens restrâns este înțeleasă ca abilitatea de a citi și de a scrie cu sens. Mai general, înseamnă tot ceea ce le permite oamenilor să participe la cultura scrisă. Scrisul și cititul se bazează pe competențe comune interdependente (de exemplu, cunoștințe despre structura textului) și de aceea se recomandă un demers de dezvoltare integrată a competențelor de citire și scriere (Graham & Perin, 2007, Graham & Hebert, 2010). Cercetarea privind abordarea integrată a scris-cititului a arătat că există „dovezi importante pentru modul în care scrierea poate dezvolta cititul” și viceversa, modul în care „lectura poate dezvolta scrierea” (ibid.) Acest proiect Erasmus, care își propune promovarea integrată a scris-cititului în învățământul profesional și tehnic prin utilizarea efectelor de transfer între cele două competențe, vizează atingerea unui efect de învățare mai durabil, prin promovarea competențelor receptive și productive în interacțiunea cu texte.

Promovarea integrată a competențelor de citire și scriere (vezi Philipp, 2012, 58) este considerată utilă pentru clasele normale și duale din învățământul profesional (vezi Schneider et al., 2013, 77). Astfel, „cititul pentru dezvoltarea scrisului” (f. Philipp, 2012, 58; Graham & Perin, 2007, 18) servește la dezvoltarea conținutului, vocabularului, structurii textului, caracteristicilor tipului de text etc.; și invers „scrisul pentru dezvoltarea lecturii” (cf. Graham & Hebert, 2010, 56) poate ajuta la îmbunătățirea înțelegerii textului. Acest lucru poate fi util în măsura în care promovarea integrată a literației utilizează efectele de transfer între citire și scriere (Fitzgerald & Shanahan, 2000).



Potrivit meta-analizelor lui Graham & Perin (2007) și Graham & Hebert (2010), abordările referitoare la promovarea explicită a strategiilor de scriere, sprijinul reciproc, scrierea de rezumate, procesarea celor citite (de exemplu, prin notarea unor reacții personale, luarea de notițe sau scurte rezumate) sunt cele mai eficiente.

Cercetătorii afirmă că „... predarea scrisului și cititului va fi și mai eficientă atunci când acestea sunt concepute să se îmbine pentru atingerea obiectivelor comune și să consolideze dobândirea reciprocă a cunoștințelor, abilităților și strategiilor esențiale de literație” (Graham & Hebert, 2010, 25).

Citirea sprijină dezvoltarea competențelor de scriere prin achiziția / pregătirea / activarea

- Cunoștințelor de vocabular:

- în activități care preced scrierea, citirea se face pentru a grupa vocabularul relevant pentru tema de redactat (de exemplu, citiți și subliniați cuvintele; citiți și completați un text cu alegerea cuvintelor dintre cele furnizate într-o listă). Elevii pot citi texte cu cuvinte evidențiate și pot deduce semnificația elementelor de vocabular relevante din text.
- în timpul procesului de scriere, elevii pot fi direcționați spre liste de cuvinte sau dicționare pentru a clarifica semnificația cuvintelor;
- în activități care urmează după scriere, re-citirea propriului text sau citirea textului altcuiva îi ajută pe elevi să-și revizuiască munca și să facă alegeri cu privire la vocabular pentru a îmbunătăți calitatea produsului.

- Cunoașterea contextuală și cunoașterea structurilor de text:

- În activități care preced scrierea: elevii lecturează atent sarcina de lucru pentru o bună înțelegere a ceea ce ar trebui să fie produsul scris; au citit modele (produse de calitate foarte bună ca răspuns la aceeași sarcină); elevii citesc criteriile utilizate în evaluare pentru a înțelege nivelul așteptat de performanță; pentru stăpânirea structurii textului, ajută expunerea amplă la textele cu aceeași structură și analiza elementelor care conferă structura textului.
- În timpul procesului de scriere: elevii pot folosi șabloane, alte elemente de eșafodaj/ scaffolding (de exemplu, un text scris parțial în care elevii trebuie să completeze doar anumite părți bazându-se pe citirea și extragerea informațiilor; lista conectorilor și a cuvintelor de secvențiere;)
- În activități care urmează după scriere, re-citirea propriului produs sau al altor elevi se face pentru auto-evaluarea și / sau interevaluare. De exemplu, elevii își pot citi munca reciproc ca și cum ar fi publicul căruia îi este destinat produsul redactat și verifică dacă textul este bine structurat și dacă este un răspuns relevant la sarcină. Elevilor li se pot oferi modele și / sau criterii clare pentru a (re) citi și a evalua calitatea produsul scris în timpul revizuirii sau auto-evaluării/ interevaluării.

- Cunoașterea generală a tematicii:

- în activitățile care preced scrierea: lectura se face pentru a clarifica ideile și / sau pentru o înțelegere mai largă și mai profundă a subiectului despre care se va scrie. Citirea textelor liniare și neliniare, a listelor, citirea rapidă sau scanarea textelor, citirea atentă a reprezentărilor grafice, diagrame etc. toate contribuie la colectarea ideilor și la clarificarea conceptelor care trebuie folosite pentru redactare.
- În timpul procesului de scriere: elevii citesc organizatorii grafici pentru a se asigura că înțeleg ideile și conceptele majore.
- În activități care urmează după scriere, elevii își citesc propriul produs sau pe cele ale colegilor pentru auto-evaluarea/ interevaluare.



Scrierea sprijină comprehensiunea textelor citite prin:

- Activarea vocabularului și cunoștințelor contextuale

- Scrierea ca activitate înainte de lectură: colectarea și notarea ideilor (înainte de citire), notarea de asocieri / opinii / așteptări pe această temă; brainstorming; trecerea în revistă a cuvintelor cheie; etc.

- Scrierea în timpul procesului de lectură: de exemplu, luarea de notițe, transcrierea de fragmente scurte în timp ce se citește; scrierea unor răspunsuri la întrebări pe text; reacție spontană la o sarcină de lectură (de exemplu, sub forma unei scrisori către un coleg); scrierea (rapidă) de reflecții referitoare la text; scrierea unei critici sau a unei recenzii etc.

- Utilizarea vocabularului general și a celui specific disciplinei/ materiei

- Scrierea ca activitate după lectură: de exemplu, completați spațiile libere din text; redimensionarea textului; definiții (ce este ...?) atât în termeni mai largi, cât și mai restrictivi; familii de cuvinte; asocieri de cuvinte; texte bine formulate

- Activarea cunoștințelor despre structuri de text specifice

- Scrierea ca activitate după lectură: de exemplu, tabel cu avantaje / dezavantaje; tabel cu argumente pro și contra; listă ordonată a cuvintelor cheie; fișe de lucru: identificarea tezei și formularea argumentelor; rezumarea fiecărui paragraf într-o propoziție; analiza / descrierea / interpretarea textului; structura paragrafelor textului (ideea principală, explicitarea/ exemplificarea, concluzia etc., ca fișă de lucru)

- Activarea cunoștințelor despre tipuri de text

- Scrierea ca activitate după lectură: de exemplu, notarea unor reformulări în cazul unor instrucțiuni; scrierea de rapoarte sau comentarii; text specific disciplinei/materiei redat în limbaj general etc.

Ordinea activităților de citire și scriere într-un scenariu, în care acestea inter-relaționează, este flexibilă. Se pot folosi sarcinile de lectură ca activități înainte de scriere sau scrierea ca activitate înainte de lectură. Mai mult decât atât, s-ar putea folosi lectura în timpul scrierii ca o sursă de îmbogățire sau clarificare a vocabularului/ noțiunilor cheie și de familiarizare mai bună cu domeniul tematic. Din nou, scrierea poate fi folosită ca activitate de după lectură, de exemplu prin scrierea de rezumate sau comentarii referitoare la text (vezi figura 1)

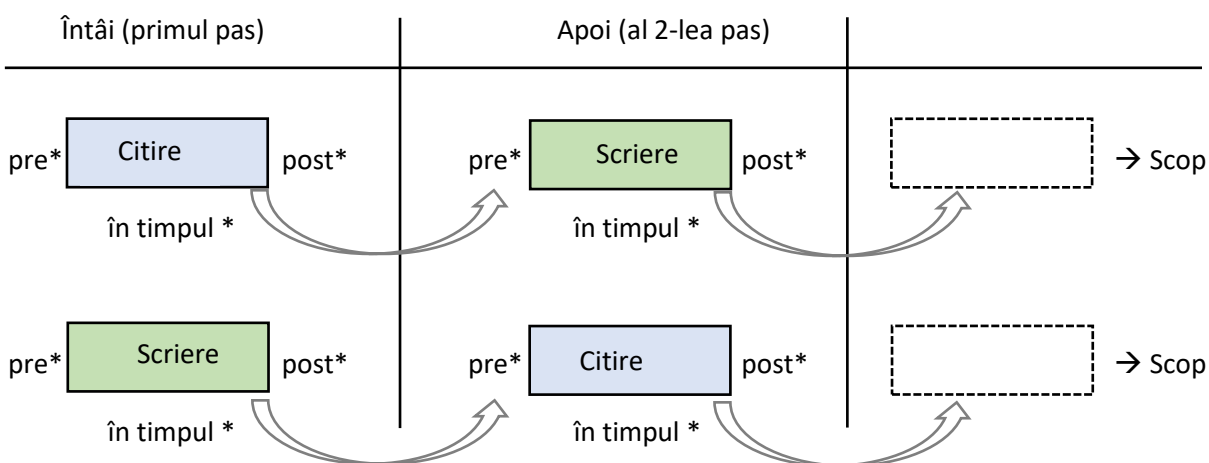


Fig. 1: Ordinea flexibilă a activităților de citire și scriere



În acest mod interacțiunile dintre citire și scriere servesc promovării integrate a competențelor de literație, care nu au fost încă cercetate în învățământul profesional. Acest proiect se axează pe educația generală și profesională cu scopul de a promova competențele generale și specifice de citire și scriere ale elevilor din învățământul profesional. Implementarea conceptului ia în considerare contextul și diferențele dintre sistemele de învățământ profesional și tehnic din diferite țări europene (Germania, Estonia, Polonia și România).



Exprimarea scrisă

Pentru majoritatea elevilor din învățământul profesional, lectura și scrierea sunt provocări cognitive și lingvistice complexe pe care nu le pot îndeplini întotdeauna cu succes (Nodari, 2002, 11). Cerințele și convențiile formale ale limbajului școlar sau de specialitate și ale tipurilor de text, precum și exprimarea ideilor în formă scrisă sunt prea solicitante pentru ei. Mai mult, elevii din învățământul profesional nu sunt motivați să abordeze sarcini legate de scriere, deoarece deseori au fost scriitori fără succes în experiența educațională anterioară (Konstantinidou et al., 2016, 74).

Mulți elevi din învățământul profesional provin din familii cu un nivel modest de educație și / sau din familii de emigranți (Konstantinidou et al., 2016, p. 74). Adolescenții din familii de imigranți cresc de obicei în medii multilingvistice, folosind mai multe limbi simultan (în familie, în școală etc.). În ceea ce privește dezvoltarea literației în cadrul școlilor din învățământul profesional, diversitatea mediilor lingvistice ale elevilor nu este suficient luată în considerare. Pentru a rezolva această inadverență este necesară utilizarea unor concepte care promovează competențele de literație ale elevilor în funcție de nevoile lor eterogene (ibid.). Acest capitol descrie abordarea dezvoltării competențelor de scriere potrivite pentru a face față mediilor sociale și lingvistice eterogene ale elevilor.

În studiile privind competențele de scriere și sprijinul pentru dezvoltarea scrisului, există câteva exemple care explorează competențele de scriere ale elevilor (Wyss Kolb, 1995; Müller, 2003; Fleuchhaus, 2004; Efinger, 2008; Neumann & Giera, 2018). De asemenea, există studii care promovează modele de dezvoltare a exprimării scrise și evaluează efectele acestor modele (Hoefele & Konstantinidou, 2016, 136-163). În ceea ce privește exprimarea scrisă în acest proiect, ne referim în principal la cercetarea în învățarea bazată pe scenarii și în domeniul exprimării scrise ca parte a procesului de învățământ în pregătirea profesională (Hoefele & Konstantinidou, 2016). Scrierea - ca proces și produs - este definită în acest proiect ca și competența de a proiecta și organiza redactarea, precum și de a scrie și de a revizui conținutul, structura și limbajul unui text, astfel încât să-și îndeplinească funcția social-comunicativă (ibid., 148-149). Această dimensiune funcțională, pragmatică a exprimării scrise este deosebit de vizibilă în scenariile de învățare, în care redactarea are loc în situații reale și se adresează unor persoane specifice (învățare bazată pe scenarii).

Diferitele tipuri de text pe care le produc de regulă elevii ca parte a pregătirii lor profesionale conduc la cerințe diferite pentru scriere (Hoefele & Konstantinidou, în pregătire). Prin urmare, este important să se identifice tipurile de text relevante în cadrul acestui proiect în conformitate cu nevoile elevilor din învățământul profesional și cu standardele din programele școlare pentru învățământul profesional relevante pentru școlile participante în proiect. Tipurile de text fundamentale care au fost identificate sunt următoarele: texte descriptive (de exemplu, o descriere a unui utilaj, a unor acțiuni sau procese), instrucțiuni (de ex. manual de utilizare) și texte argumentative (de exemplu, o ofertă și / sau citat, o scrisoare de nemulțumire, etc.).

Conceptul de abordare integrată a scris-cititului în învățământul profesional și tehnic se bazează, în special în ceea ce privește exprimarea scrisă, pe următoarele trei principii fundamentale:

- a. Exprimare scrisă în contextul unor scenarii
- b. Exprimarea scrisă ca proces
- c. Sprijin lingvistic (Eșafodaj/ scaffolding) pentru dezvoltarea competențelor de scriere

Un **scenariu** este o descriere a unei situații reale sau profesionale care se poate întâmpla (a se vedea și **Ghid pentru proiectarea activităților de citit-scris în învățarea bazată pe scenarii în învățământul profesional și tehnic**). Sarcinile care rezultă dintr-un scenariu sunt autentice și relevante pentru viața de zi cu zi sau



profesională a elevilor din învățământul profesional și tehnic. Din scenariu reiese o problemă care trebuie rezolvată de către elevi. Astfel, scenariile generează procese de gândire, de rezolvare de probleme (Piepho, 2003, p. 42) și solicită implicarea elevilor în îndeplinirea, printre altele, a sarcinilor de citire și scriere. În cadrul unui scenariu, sarcinile de citire și scriere sunt conectate între ele și pot fi văzute ca acte de rezolvare a problemelor, de comunicare socială.

Acest concept se referă la abordarea adoptată de Cadrul european comun de referință pentru limbi (CERL): învățarea, predarea, evaluarea (Consiliul Europei 2001, 9); astfel scriitorii - și, în general, utilizatorii limbii – sunt văzuți ca „agenți sociali”, adică „membri ai societății care au sarcini (nu exclusiv legate de limbă) de rezolvat într-un anumit set de circumstanțe, într-un mediu specific și într-un anumit câmp de acțiune” (ibid.). În timp ce actele de vorbire apar în cadrul activităților lingvistice, aceste activități fac parte dintr-un context social mai larg, care poate de unul singur să le dea întregul lor înțeles. Abordarea CERL ia în calcul „resursele cognitive, emoționale și volitive și întreaga gamă de competențe specifice individului și aplicate de către acesta ca agent social”. În acest mod, punctul de pornire este situația sau scenariile relevante pentru viața de zi cu zi sau profesională (vezi Anderson & Reder, 1964, Lave & Wenger, 1991), prin intermediul cărora scrierea este percepută ca o rezolvare de probleme, un act de comunicare socială (Becker-Mrotzek & Böttcher 2015: 19-20). Aceasta este adresată unui destinatar a cărui perspectivă este importantă (Becker-Mrotzek et al., 2014: 23), astfel încât textul să atingă efectul dorit. Exprimarea scrisă devine astfel o construcție a sensului și a semnificației în care se ține cont de normele lingvistice, sociale și culturale.

Înțelegem exprimarea scrisă ca proces. **Scrierea orientată spre proces** se caracterizează prin „descompunerea” scrisului în etape (Becker-Mrotzek & Böttcher, 2012, p. 19):

- înainte de scriere,
- în timpul scrierii și
- după scriere.

Acest lucru îi ajută pe elevi să stăpânească multitudinea de sarcini inerente în exprimarea scrisă și le oferă profesorilor posibilitatea de a diagnostica mai bine problemele și de a se axa asupra minusurilor în ceea ce privește cunoștințele și abilitățile referitoare la conținut, tipuri de text și limbă. În același timp, citirea unui text înainte de a scrie (lectură pentru a scrie) le permite elevilor să-și activeze cunoștințele anterioare, să „eșafodeze” (Gibbons, 2002) procesul de scriere, să conștientizeze competențele necesare atât în privința vocabularului, cât și a ansamblului mai larg al caracteristicilor textului.

Abordarea procesuală a scrierii face referire la modelele cognitive de scriere inițiate de Hayes & Flower (1980), Flower & Hayes (1980; 1981), Bereiter & Scardamalia (1987) și alții, care văd exprimarea scrisă ca o serie de activități cognitive precum generarea de idei, structurarea ideilor, proiectarea, schițarea ideilor și traducerea ideilor în șiruri de cuvinte. Această abordare a pus un accent puternic pe activitățile de rezolvare a problemelor și pe strategiile de scriere. Mai multe elemente noi au fost absorbite în abordarea procesuală a scrisului, cele mai importante fiind feedback-ul între elevi, scrierea colaborativă și tehnicile de reflecție (Pritchard / Honeycutt 2006; Ruhmann / Kruse 2014).

În consecință, promovarea exprimării scrise are loc prin scenarii autentice, cât mai realiste, în care (lectura și) redactarea este înțeleasă ca un mijloc de rezolvare a unei probleme. În acest fel, procesul este reflectat pas cu pas de către elevi. Este important ca elevii din învățământul profesional să considere că primul lor produs scris este doar o ciornă. O ciornă necesită revizuire, iar acest lucru necesită re-citirea de către autor, solicitarea de feedback și procesarea sa, fie că este feedback de la un expert / profesor sau de la colegi. Feedback-ul (și cel de la egal la egal) este un element esențial al scrisului ca proces (Rijlaarsdam & Braaksma, 2008; Harris & Graham, 1996). Studiile au arătat că feedback-ul de la egal la egal poate fi foarte eficient și



benefic atât pentru autor, cât și pentru persoana care furnizează feedback-ul (Rijlaarsdam et al, 2008, Harris & Graham, 1996). Se recomandă familiarizarea elevilor din învățământul profesional cu feedback-ul de la egal la egal, mai ales în cazul celor care au mai puțină experiență în domeniu (Hoefele & Konstantinidou 2016, 138) și axarea pe anumite aspecte specifice ale textului. Feedback-ul poate face referire la conținut, la structura textului sau la caracteristicile lingvistice (ibid).

Principalele elemente recurente în abordarea scrisului ca proces sunt:

- Prezentarea scenariului
- Generarea și structurarea ideilor
- Furnizarea de materiale pentru rezolvarea problemelor, de exemplu texte de lectură pregătitoare
- Inițierea reflecției asupra vocabularului, structurilor textului, mijloacelor lingvistice
- integrarea exercițiilor de „focalizare pe limbă” în procesul de scriere, care sporește gradul de conștientizare a competențelor lingvistice și importanța acestora pentru faza ulterioară de scriere sau prescriere
- Proiectarea scrisului/ ciorna
- Feedbackul colegilor și / sau profesorilor cu revizuire ulterioară
- Scrierea versiunii finale

Abordarea scrisului ca proces a dus la o reticență sporită față de **predarea limbii** în orele de dezvoltarea exprimării scrise. În modelele proceselor cognitive (în tradiția lui Hayes / Flower 1980), activitatea lingvistică este privită ca un mijloc de a traduce gândirea în text, dar nu ca o parte a gândirii, a generării de idei și a conștientizării semnificațiilor. Ca urmare, eșafodajul lingvistic aproape a dispărut din predarea scrisului. Recent însă, a devenit clar că predarea elementelor de limbă trebuie să-și găsească locul din nou în predarea scrisului (Steinhoff 2007; Pohl 2007; Locke 2010; Myhill 2010; 2012; Feilke 2012; 2014; Anson 2014). În cazul școlilor din învățământul profesional, acest lucru pare a fi destul de relevant, deoarece elevii din medii lingvistice eterogene pot să nu dispună de resurse lingvistice esențiale pentru rezolvarea sarcinilor de scriere. Materiale cum ar fi *sarcini de citire* pentru a pregăti sarcinile de scriere sunt foarte utile pentru familiarizarea elevilor în ceea ce privește procesele / rutinele de scriere, care includ vocabular, forme lingvistice și elemente retorice.

În plus, resursele lingvistice sunt activate și construite prin exerciții scurte de focalizare pe elemente de limbă, care sunt necesare pentru a finaliza sarcina de scriere. Aceste exerciții scurte (utilizarea de fragmente pentru procedurile textuale, furnizarea de exemple pentru a facilita înțelegerea, exerciții cu sinonime etc.) sunt integrate în scenariile de citire / scriere astfel încât sensul lor să fie înțeles și utilizat pentru funcția lor pragmatică comunicativă (137-147; Hoefele *et al*, în pregătire). Această abordare focalizată pe elemente de limbă în cadrul dezvoltării exprimării scrise este potrivită mai ales pentru școlile profesionale unde se pot întâlni și vorbitori nativi cu dificultăți serioase de citire și scriere (Efing 2008, Schiesser & Nodari, 2005; Müller, 2003). Acești elevi ar putea beneficia de o astfel de abordare (Hoefele & Konstantinidou 2016, 136).



Modelul grafic al Cadrului

Modelul grafic al Cadrului redă factori și procese importante pe care profesorul ar trebui să le ia în considerare atunci când își propun să sprijine dezvoltarea citit-scrisului.

Acest cadru oferă profesorilor sprijin în promovarea lecturii și scrisului pentru elevii din învățământul profesional și tehnic. Se adresează în egală măsură atât profesorilor de limbi, cât și profesorilor care predau alte discipline, dar mai ales celor din a doua categorie. Cadrul include atât procese, cât și factori. Procesele includ pașii de proiectare și predare. Aceștia li se atribuie factorii prezentați în casete pe schemă.

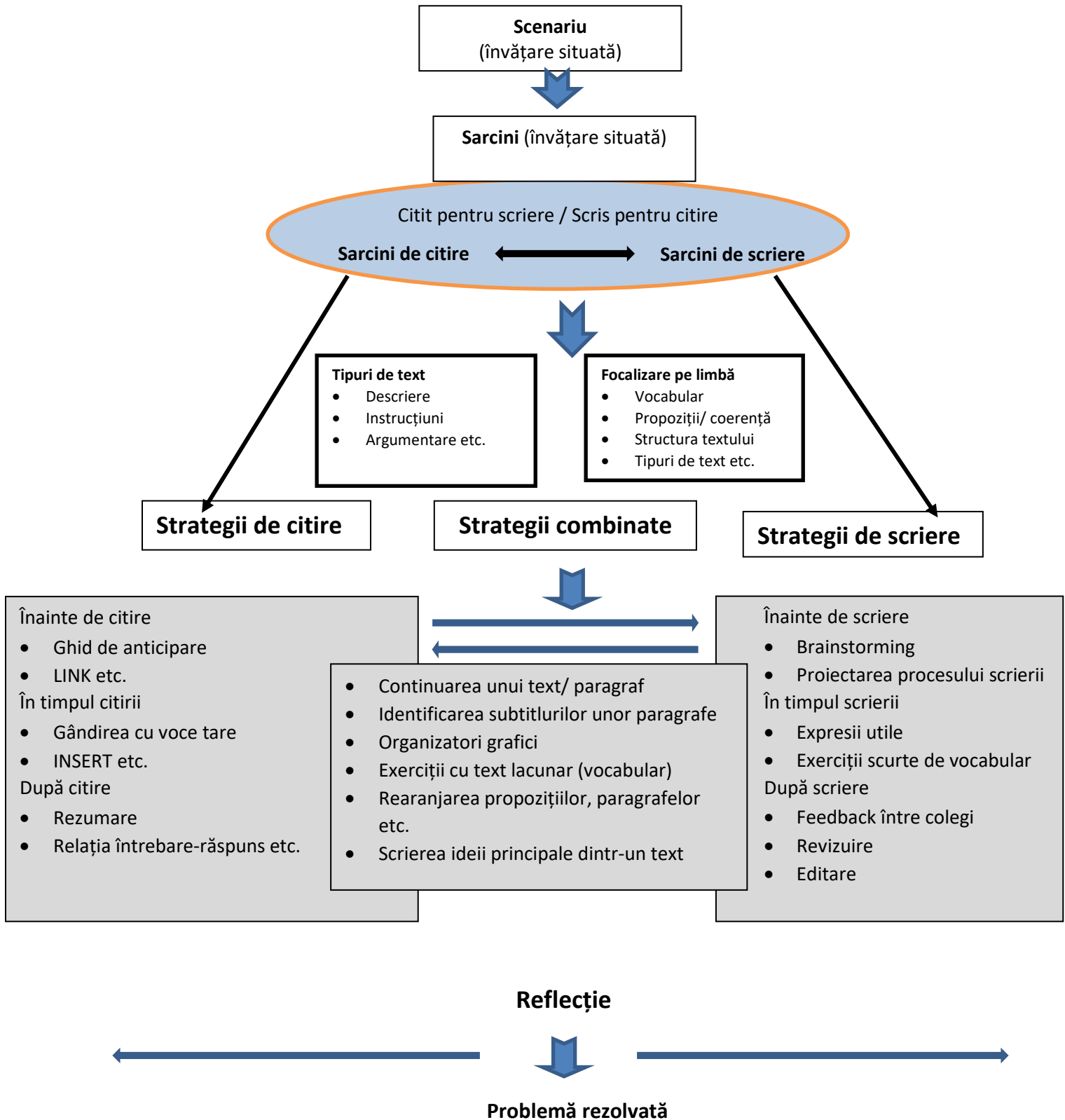
Procesul începe cu clarificarea obiectivelor profesionale și lingvistice. În acest scop, sunt analizate cerințele curriculare specifice fiecărui sistem de învățământ, cum ar fi programele școlare și standardele de evaluare, precum și criteriile specifice grupului, cum ar fi nivelul competențelor de citit-scris în grupul de elevi. Pe baza acestui fapt este conceput și dezvoltat un scenariu corespunzător specializării elevilor. De asemenea, se iau în considerare textele care urmează a fi redactate sau care urmează a fi citite, stabilindu-se cadrului textului și modul în care trebuie luat în calcul în procesul de învățare. Cadrul ales depinde în principal de cerințele educaționale și de specializare. În plus, este necesar să se clarifice pe ce elemente lingvistice cade accentul în scenariu, adică dacă există un vocabular / jargon tehnic, formulare de propoziții, înțelegerea textului, tipuri de text în prim-planul învățării lingvistice. Accentul lingvistic poate juca un rol semnificativ doar dacă sunt disponibile informații despre nivelul de competență lingvistică al grupului de elevi pentru a stabili nevoile de dezvoltare vizate.

În scenariu, citirea și scrierea sunt întotdeauna integrate într-o sarcină și, prin urmare, nu sunt un scop în sine; mai degrabă, citirea și scrierea sprijină procesele de învățare în domeniul de pregătire profesională. În marea majoritate a cazurilor, elevii citesc pentru a scrie și scriu texte funcționale, dar și de tipul celor care îi ajută să înțeleagă cele citite.

Un scenariu include întotdeauna sarcini de citire și scriere, dar acestea pot fi ponderate foarte diferit. În special în cazul sarcinilor de scriere, sunt posibile diferențe mari în funcție de tipul de educație și de ocupație (de exemplu, există profesii în care se redactează rapoarte și scrisori foarte complexe, în special în sectorul economic și administrativ). Este responsabilitatea profesorului să decidă ce nivel de dificultate are sarcina scrisă și care sarcină scrisă pare realistă pentru respectiva profesie.

Scenariile ar trebui să fie gândite astfel încât elevii să nu sunt copleșiți de volumul de muncă necesar pentru rezolvarea problemei puse, mai ales dacă este necesar un volum semnificativ de sprijin pentru lectură și scriere. Se recomandă la început strategii ușor de implementat pentru dezvoltarea scris-cititului. În caseta „Strategii de citire” din stânga se află o listă cu strategii adecvate de citire, iar în caseta „Strategii de scriere” din dreapta o listă de strategii de scriere foarte utile. Caseta din mijloc „Strategii intermediare” reprezintă strategiile care abordează concomitent citit-scrisul. Toate cele trei cutii servesc ca resursă pentru strategiile posibile care pot fi folosite în scenarii. Strategiile menționate acolo pot fi extinse, după cum se dorește.

Un punct esențial al Cadrului este reflecția, care completează ciclul de învățare. Reflecția se referă atât la procesul de învățare, cât și la calitatea produselor scrise care reprezintă soluția problemei / sarcinii prezentate la începutul învățării bazate pe scenarii. Reflecția poate fi susținută de feedback-ul primit de la profesor sau colegi privind produsul sau procesul parcurs.



Schema modelului cadru



Bibliografie

Anderson, John.R./Reder, Lynne M./Simon, Herbert A. (1996). *Situated Learning and Education*. Educational Researcher 25(4), 5–11.

Anson, Chris M. (2014). Writing, language, and literacy. In: Tate, Gary / Rupiper Taggart, Amy / Schick, Kurt / Hessler, H. Brooke (Ed.) *A guide to composition pedagogies*. Oxford University Press: New York, 3–26.

Austin, John L. (1962). *How to do things with words*. Oxford: Clarend Press.

Basic Curriculum for Teachers' In-Service Training in Content Area Literacy in Secondary Schools. Workbook for Teachers. Köln 2012.

Baurmann, Jürgen/Pohl, Thorsten (2011). Schreiben – Texte verfassen. In: Bremerich-Vos, Albert/Granzer, Diet-linge/Behrens, Ulrike/Köller, Olaf (Hrsg.) *Bildungsstandards für die Grundschule. Deutsch konkret*. 3. Aufl. Berlin: Cornelsen.

Beck, I.L., McKeown, M.G., & Kucan, L. (2002). *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction*. New York: Guilford Press.

Becker-Mrotzek, Michael / Kusch, Erhard / Wehnert, Bernd (2006). *Leseförderung in der Berufsbildung. Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik, Heft 2*. Gilles & Franke: Duisburg.

Becker-Mrotzek, Michael/Schindler, Kirsten (2007). Schreibkompetenz modellieren. In: Becker-Mrotzek, Michael/Schindler, Kirsten (Hrsg.) *Texte schreiben*. Duisburg: Gilles & Franke, 7–26.

Becker-Mrotzek, Michael / Böttcher, Ingrid (2012). *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen*. 4. Auflage. Berlin: Cornelsen Verlag.

Becker-Mrotzek, M. (2014). Schreibkompetenz. In J. Garbowski (Hrsg.), *Sinn und Unsinn von Kompetenzen. Fähigkeitskonzepte im Bereich von Sprache, Medien und Kultur (S.51-71)*. Leverkusen: Barbara Budrich.

Becker-Mrotzek, Michael/Grabowski, Joachim/Jost, Jörg/Knopp, Matthias/Linnemann, Markus (2014). Adressatenorientierung und Kohärenzherstellung im Text. Zum Zusammenhang kognitiver und sprachlich realisierter Teilkomponenten von Schreibkompetenz. *Didaktik Deutsch* 37/2014, 21–43.

Becker-Mrotzek, Michael (2014). Bildungsstandards und Schreibaufgaben. In: Feilke, Helmuth/Pohl, Thorsten (Hrsg.) *Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen*. Hohengehren: Schneider, 501–513.

Becker-Mrotzek, Michael/Böttcher, Ingrid (2015). *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen*. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Bereiter, Carl (1980). Development in Writing. In: Gregg, Lee W./Steinberg, Erwin R. (Hrsg.) *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 73–93.



- Bereiter, Carl / Scardamalia, Marlene (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Block, C. C. & Duffy, G. G. (2008). Research on Teaching Comprehension. Where We've Been and Where We're Going, in Block, C. C., Parris, S. R. (eds.) *Comprehension Instruction: Research-Based Best Practices, Second Edition*, Guilford Publications
- Buehl, D. (2001). *Classroom strategies for interactive learning*, (2nd ed.), International Reading Association, Newark
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge et al: Cambridge University Press.
- Dymock, S. (2005). Teaching expository text structure awareness. *The Reading Teacher*, 59(2), 177-182
- Efing, Christian (2008). „Aber was halt schon schwer war, war, wo wir es selber schreiben sollten.“ Defizite und Förderbedarf in der Schreibkompetenz hessischer Berufsschüler. In: Jakobs, Eva-Maria/ Lehnen, Katrin (Hrsg.) *Berufliches Schreiben. Ausbildung, Training, Coaching*. Frankfurt/M.: Peter Lang, 17–34.
- Efing, Christian (2006): „Viele sind nicht in der Lage, diese schwarzen Symbole da lebendig zu machen.“ - Befunde empirischer Erhebungen zu Sprachkompetenz hessischer Berufsschüler. In: Efing, Christian /Janich, Nina (Hrsg.) *Förderung der berufsbezogenen Sprachkompetenz. Befunde und Perspektiven*. Paderborn: Eusl-Verlagsgesellschaft, 34–68.
- Efing, Christian (2013). Editorial: Sprache und Kommunikation in der beruflichen Bildung. Anforderungen an die Kompetenzen, die Diagnose und die Förderung. In: Efing, Christian (Hrsg.) *bwp@ Spezial 6 – Hochschultage Berufliche Bildung 2013, Fachtagung 18, 1-6*. Abrufbar unter: http://www.bwpat.de/ht2013/ft18/editorial_ft18-ht2013.pdf (accessed 19/10/2016)
- Emig, Janet (1971). *The Composing Process of Twelfth Graders*. Urbana (IL): NCTE.
- Feilke, Helmuth (2014). Begriff und Bedingungen literaler Kompetenz. In: Feilke, Helmuth/Pohl, Thorsten (Hrsg.) *Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen*. Hohengehren: Schneider, 33–53.
- Feilke, Helmuth (2014). Argumente für eine Didaktik der Textprozeduren. In: Bachmann, Thomas / Feilke, Helmuth (Eds.) *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 11–34.
- Feilke, Helmuth (2012): Was sind Textroutinen? Zur Theorie und Methodik des Forschungsfeldes. In: Feilke, Helmuth / Lehnen, Katrin (Eds.) *Schreib- und Textroutinen. Theorie, Erwerb und didaktisch-mediale Modellierung*. Peter Lang: Frankfurt/M. et al., 1–31.



Fitzgerald, Jill/Shanahan, Timothy (2000). Reading and Writing Relations and Their Development. *Educational Psychologist* 35, 39–50.

Fleuchaus, Isolde (2004). *Kommunikative Kompetenzen von Auszubildenden in der beruflichen Ausbildung. Ausprägungen, Förderung und Relevanz im Urteil von Ausbildern, Lehrern und Auszubildenden*. Dissertation. Hamburg: Dr. Kovač.

Flower, Linda / Hayes, John R. (1980). The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints. In: Gregg, Lee W. / Steinberg, Erwin R. (Eds.) *Cognitive processes in writing*. Erlbaum: Hillsdale NJ, 31–50.

Flower, Linda / Hayes, John R. (1981): A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication* 32, 365–387.

Fruyer, D.A., & Klausmeier, H.G. (1969). A schema for testing the level of concept mastery, Technical Report #16. The University of Wisconsin.

Gibbons, Pauline (2015). *Scaffolding Language, scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth: Heinemann.

Glaser, Cornelia/ Keßler, Christina/Brunstein, Joachim C. (2009). Förderung selbstregulierten Schreibens bei Viertklässlern. Effekte auf strategiebezogene, holistische und subjektive Masse der Schreibkompetenz. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 23(1), 5-18.

Glaser, Cornelia (2004). Förderung der Schreibkompetenz bei Grundschulern: Effekte einer integrierten Vermittlung kognitiver Schreibstrategien und selbstregulatorischer Fertigkeiten. Unveröffentlichte Dissertation zur Erlangung des Grades Dr. Phil., Humanwissenschaftliche Fakultät der Universität Potsdam, Potsdam. Abrufbar unter: <https://publishup.uni-potsdam.de/files/205/GLASER.PDF> (accessed 19/10/2016)

Grabowski, Joachim/Becker-Mrotzek, Michael/Knopp, Matthias/Jost, Jörg/Weinzierl, Christian (2014). Comparing and Combining Different Approaches to the Assessment of Text Quality. In: Knorr, Dagmar/Heine, Carmen/Engberg, Jan (Hrsg.) *Methods in Writing Process Research*. Frankfurt/M.: Peter Lang, 147–165.

Graham, S., McKeown, D., Kihara, S. & Harris, K. R. (2012). A Meta-Analysis of Writing Instruction for Students in the Elementary Grades. *Journal of Educational Psychology*, No Pagination Specified.

Graham, Steve/Hebert, Michael (2010). *Writing to Read. Evidence for How Writing Can Improve Reading*. New York: Carnegie Corporation.

Graham, Steve/Perin, Dolores (2007). *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools*. New York: Carnegie Corporation.

Graham, Steve/Harris, Karen R./Mason, Linda (2005). Improving the writing performance, knowledge, and self- efficacy of struggling young writers: The effects of self-regulated strategy development. *Contemporary Educational Psychology* 30, 207–241.



Gunning, T. G. (2003). *Building Literacy in the Content Areas*, Pearson Education

Harris, Karen R./Graham, Steven (1996). *Making the writing process work. Strategies for composition and self-regulation*. 2. Aufl. Cambridge Mass.: Brookline Books Inc.

Hatti, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.

Hayes, John R./Flower, Linda (1980). Writing as problem solving. *Visible Language* 14, 288–299.

Heinemann, Wolfgang/Viehweiger, Dieter (1991). *Textlinguistik. Eine Einführung* (=Reihe Germanistische Linguistik 115). Tübingen: Niemeyer.

Herber, H. (1978). *Teaching reading in the content areas*. (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall

Hidi, Suzanne/Boscolo, Pietro (2006). Motivation and Writing. In: Charle A., MacArthur/Steve, Graham/ Jill, Fitz-gerald (Hrsg.) *Handbook of Writing Research*. New York: Guilford, 144-157.

Hirsch, E.D. (2003). Reading comprehension requires knowledge – of words and the world: Scientific insights into the fourth-grade slump and the nation’s stagnant comprehension scores. *American Educator*, Spring 2003. American Federation of Teachers

Hoefele, Joachim / Konstantinidou, Liana / Weber, Chantal (2017): Zweitsprachendidaktische Konzepte in der Förderung der allgemeinen Schreibkompetenz an Berufsfachschulen. In: Efing, Christian / Kiefer, Karl-Hubert (Eds.) *Sprachbezogene Curricula und Aufgaben in der beruflichen Bildung*. Frankfurt/M.: Peter Lang.

Hoefele, Joachim / Konstantinidou, Liana (2016). Förderung der allgemeinen Schreibkompetenz an Berufsfachschulen: Prozessorientierte Schreibdidaktik zwischen Deutsch als Mutter- (DaM) und Zweitsprache (DaZ). In: Kreyer, Rolf / Güldenring, Barbara / Schaub, Steffen (Eds.) *Angewandte Linguistik in Schule und Hochschule. Neue Wege für Sprachunterricht und Ausbildung*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Hoefele, Joachim / Konstantinidou, Liana (in preparation). Förderung der allgemeinen Schreibkompetenz im Bereich der beruflichen Bildung. In: Efing, Christian / Kiefer, Karl-Hubert (Eds.) *Sprache und Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Tübingen: Narr.

Hoffman, J. (1992). Critical Reading/Thinking Across the Curriculum: Using I-Charts to Support Learning. *Language Arts*, 69(2), 121-127.

International Literacy Association (2017). Literacy Leadership Brief., Second-Language Learners’ Vocabulary and Oral Language Development, available at https://www.literacyworldwide.org/docs/default-source/where-we-stand/ila-second-language-learners-vocabulary-oral-language.pdf?sfvrsn=67f9a58e_6 (accessed 18/02/2018)



Kaiser, A., Kaiser, R., Lambert, A., Hohenstein, K. (Hrsg.) (2015): *Lernerfolg steigern, Metakognitiv fundiertes Lernen in der Grundbildung*. 1. Auflage. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Kim, J. et al. The Experimental Effects of the Strategic Adolescent Reading Intervention (STARI) on a Scenarios-Based Reading Comprehension Assessment, SREE 2016 Spring Conference Abstract

Konstantinidou, Liana / Hoefele, Joachim / Kruse, Otto (2016). Assessing writing in vocational education and training schools: Results from an intervention study. In: Göpferich, Susanne / Neumann, Imke (Eds.) *Developing and Assessing Academic and Professional Writing Skills*. Frankfurt/M.: Lang, 73–101.

Lee, C.D., & Spratley, A. (2010). *Reading in the disciplines: The challenges of adolescent literacy*. New York, NY: Carnegie Corporation of New York

Locke, Terry (2010). *Beyond the grammar wars. A resource for teachers and students on developing language knowledge in the English Literacy classroom*. New York: Routledge.

Medina, C. (Editor) (2008). *Successful Strategies for Reading in the Content Areas* (2nd Edition) Secondary. Huntington Beach: Shell Education.

Müller, Anette (2003). *Deutsch als Zweitsprache in der Berufsausbildung. Sprachsoziologische Überlegungen, pädagogische Positionen und drei Bausteine zur Sprachförderung*. Berlin: Artà.

Myhill, Debra (2010). Ways of Knowing. Grammar as a Tool for Developing Writing. In: Locke, Terry (Ed.) *Beyond the grammar wars. A resource for teachers and students on developing language knowledge in the English Literacy classroom*. New York: Routledge, 129–148.

Myhill, Debra (2012). The ordeal of deliberate choice. Metalinguistic development in secondary writers. In: Berninger, Virginia Wise (Ed.) *Past, Present, and future contributions of cognitive writing research to cognitive psychology*. Psychology Press: New York, 247–273.

Neumann, Astrid / Giera, Winnie-Karen (in preparation). Diagnose von Schreibkompetenz im Bereich der beruflichen Bildung. In: Efing, Christian / Kiefer, Karl-Hubert (Ed) *Sprache und Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Tübingen: Narr.

Nodari, Claudio (2002). Was heisst eigentlich Sprachkompetenz? In: Schweizerisches Institut für Berufspädagogik (Ed.) *Barriere Sprachkompetenz. Dokumentation zur Impulstagung vom 2. November 2001 im Volkshaus Zürich*. SIBP: Zollikofen, 9–14.

OECD, 2016: PISA 2018 Draft Analytical Frameworks, <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/PISA-2018-draft-frameworks.pdf> (accessed 18/12/2016)

Ogle, D.M. (1986). K-W-L: A teaching model that develops active reading of expository text. *The Reading Teacher* 39: 564-570.



Philipp, Maik (2012). *Besser lesen und schreiben. Wie Schüler effektiver mit Sachtexten umgehen lernen*. Stuttgart: Kohlhammer.

Philipp, Maik (2013). *Lese- und Schreibunterricht*. Tübingen und Basel: A. Francke.

Philipp, M. (2015). *Grundlagen der effektiven Schreibdidaktik und des systematischen schulischen Schreibförderung* (3. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Piepho, Hans-Eberhard (2003). *Lerneraktivierung im Fremdsprachenunterricht: „Szenarien“ in Theorie und Praxis*. Braunschweig: Schroedel.

Pohl, Thorsten (2007). *Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens*. Niemeyer: Tübingen.

Pressley, M. & Gaskins, I. W. (2006). Metacognitively competent reading comprehension is constructively responsive reading: how can such reading be developed in students? *Metacognition Learning* (2006) 1: 99–113, DOI 10.1007/s11409-006-7263-7

Pritchard, Ruie J. / Honeycutt, Ronald L. (2006). The process approach to writing instruction. In: MacArthur, Charles / Graham, Steve / Fitzgerald, Jill (Eds.) *Handbook of Writing Research*. New York, etc.: The Guilford Press, 275-291.

Rijlaarsdam, G., Braaksma, M., Couzijn, M., Janssen, T., Raedts, M., Van Steendam, E., ... van den Bergh, H. (2008). Observation of peers in learning to write. *Practise and research. Journal of Writing Research*, 1(1), 53–83.

Rijlaarsdam, Gert/ Braaksma, Martine (2008). Die Sache mit den ‚Schlemmy‘-Riegeln. Beobachtendes Lernen: Ein Beispiel aus der Unterrichtspraxis. *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts Textkompetenz* 39, 23–27.

Ruhmann, Gabriela / Kruse, Otto (2014). Prozessorientierte Schreibdidaktik: Grundlagen, Arbeitsformen, Perspektiven. In: Dreyfürst, Stephanie / Sennewald, Nadja (Eds.) *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik, und Beratung*. Opladen: Barbara Budrich, 15-34.

Schneider, Hansjakob / Becker-Mrotzek, Michael / Sturm, Afra / Jambor-Fahlen, Simone / Neugebauer, Uwe / Efung, Christian / Kern, Nora (2013). *Expertise. Wirksamkeit von Sprachförderung*. Zürich: Bildungsdirektion.

Schoenbach, R. et al (1999). *Reading for Understanding. A Guide to Improving Reading in Middle and High School Classrooms*, Jossey-Bass, pp. 17-20

Schwartz R. M., Raphael T.E. (1985) *Concept of Definition: A Key to Improving Students' Vocabulary*, *The Reading Teacher*, 39: 198-205

Sedita, J. (2005). *Effective vocabulary instruction*. *Insights on Learning Disabilities* 2(1) 33-45, 2005



Stahl, S.A. (2003). *How words are learned incrementally over multiple exposures*. American Educator, Spring 2003

Steinhoff, Torsten (2007). *Wissenschaftliche Textkompetenz*. Niemeyer: Tübingen.

Sturm, A.; Schneider, H. und Philipp, M. (2013): *Schreibförderung an QUIMSSchulen*. Grundlagen und Empfehlungen zur Weiterentwicklung des Programms. Aarau: Pädagogische Hochschule FHNW, Zentrum Lesen.

Vaughan, J.L., Estes, T.H. (1986). *Reading and Reasoning Beyond the Primary Grades*, Allyn and Bacon Inc.

Wild K-P., Klein-Allermann E. (1995): *Nicht alle lernen auf die gleiche Weise... individuelle Lernstrategien und Hochschulunterricht*. In: Handbuch Hochschullehre. Behrendt B (Ed); Bonn: Raabe Verlag.

Wood, K.D. (1988). *Guiding students through information text*. The Reading Teacher, 41: 912-920.

Wyss Kolb, Monika (2002). Zu den Schreibkompetenzen von Berufsschülerinnen und Berufsschülern. In: Josting, Petra/Peyer, Ann (Ed.) *Deutschdidaktik und berufliche Bildung*. Baltmannsweiler: Schneider, 79–91.

Wyss Kolb, Monika (1995). *Was und wie Lehrlinge schreiben. Eine Analyse von Schreibgewohnheiten und von ausgewählten formalen Merkmalen in Aufsätzen*. Aarau: Sauerländer.



Anexă

Clasificarea textelor relevante pentru cadru conform PISA 2018

Descrierea este tipul de text în care informațiile se referă la proprietățile obiectelor în spațiu. Întrebările tipice la care răspund textele descriptive sunt Ce fel de/care?. Descrierile pot lua mai multe forme. Descrierile impresioniste prezintă informații din punctul de vedere al impresiilor subiective despre relații, calități și situare în spațiu. Descrierile tehnice prezintă informații din punctul de vedere al observației obiective în spațiu. În mod frecvent, descrierile tehnice utilizează formate de text non-continue, cum ar fi diagrame și ilustrații. Exemple relevante de texte din categoria descrierilor sunt reprezentarea unui anumit loc într-un jurnal de călătorie, un catalog, o hartă geografică, un program de zbor online sau o descriere a unei caracteristici, funcții sau a unui proces într-un manual tehnic.

Narațiunea este tipul de text în care informațiile se referă la întâmplări desfășurate timp. Narațiunea răspunde în mod obișnuit la întrebări de genul *când* sau *în ce ordine?* Ce fac și cum evoluează personajele într-o povestire sau într-un context este o altă întrebare importantă la care răspunde narațiunea. Narațiunea poate lua diferite forme. Povestirile prezintă o schimbare din punctul de vedere al selecției și accentului subiectiv, înregistrând acțiuni și evenimente din punctul de vedere al impresiilor subiective în timp. Rapoartele prezintă o schimbare din punctul de vedere al unui cadru situațional obiectiv, care înregistrează acțiuni și evenimente ce pot fi verificate de alții. Relatarea unor știri permite cititorilor să își formeze propria opinie independentă despre fapte și evenimente, fără a fi influențați de opinia reporterului. Exemple relevante de astfel de texte narrative sunt romanele, povestirile, nuvelele, pasaje dintr-o biografie, benzi desenate, relatări despre desfășurarea unor evenimente în presă.

Expunerea este tipul de text în care informațiile sunt axate pe definirea unui concept sau a unor modele sau pe analiza unor elemente. Textul oferă o definiție și o explicație a relației dintre elementele unui întreg și răspunde adesea întrebării Cum este? Expunerile pot lua diverse forme. Exemplificările oferă o explicație simplă a conceptelor, a construcțiilor mentale sau a ideilor dintr-un punct de vedere subiectiv. Definițiile explică modul în care termenii sau denumirile se leagă de conceptele mentale. În prezentarea acestor interrelații, definiția explică semnificația cuvintelor. Explicațiile sunt o formă de expunere analitică folosită pentru a reliefa modul în care un concept mental poate fi asociat cu anumite cuvinte sau termeni. Conceptul este tratat ca un întreg compozit care poate fi înțeles prin descompunerea acestuia în elementele sale constitutive și apoi denumirea interrelațiilor dintre aceste elemente. Rezumatele sunt o formă de expunere sintetică folosită pentru a explica și a comunica texte într-o formă mai scurtă decât textul original. Procesele verbale reprezintă o înregistrare a rezultatelor reuniunilor sau proceselor de luare a deciziilor. Exemple de expunerii sunt: un eseu științific, o diagramă care prezintă un model, un grafic al evoluției populației, o hartă conceptuală, un item într-o enciclopedie online etc.

Argumentarea este tipul de text care prezintă relația dintre concepte sau propoziții. Textele argumentative adesea răspund la întrebarea De ce? O subclasă importantă a textelor argumentative o reprezintă textele persuasive și articolele de opinie. Comentariul face legătura dintre concepte, evenimente, obiecte și idei, pe de o parte, și sistemul personal de gândire, setul de valori și credințe. Argumentarea științifică corelează evenimente, obiecte și idei cu sistemele de gândire și de cunoaștere, astfel încât propozițiile rezultate pot fi verificate ca fiind valide sau nu. Exemple tipice de text argumentativ sunt o scrisoare către un redactor de ziar, un poster publicitar, o recenzie a unei cărți sau a unui film.



Instrucțiunea (uneori interdicție/comandă) este tipul de text care oferă instrucțiuni referitoare la anumite comportamente necesare pentru a finaliza o sarcină. Regulile, regulamentele și statutele specifică cerințele pentru anumite comportamente bazate pe autoritate obiectivă, cum ar fi validitatea practică sau autoritatea publică. Exemple de astfel de text sunt o rețetă, o diagramă de proces care prezintă o procedură de acordare de prim ajutor și instrucțiuni de operare a unui sistem digital.

Sursa: PISA 2018. Draft Instructional Frameworks, mai 2016 <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/PISA-2018-draft-frameworks.pdf>