

Optimizarea procesului de lectură prin valorificarea etapei de pre-lectură

Autori: Olga Zingan, Lidia Bivol

În învățământul superior tehnic lectura textului de specialitate contribuie în cea mai mare măsură la formarea discursului profesional pe de o parte, și la identificarea descoperirilor tehnico-științifice, pe de altă parte. În ideea sensibilizării cadrelor didactice sub aspectul formării lectorilor activi și eficienți, punem în discuție utilitatea activităților inerente etapei de pre-lectură, care, după părerea noastră, optimizează actul lecturii.

Primul deceniu al mileniului al treilea poate fi etichetat ca "societatea cunoașterii". Potrivit lui Motos, două dintre trăsăturile definitorii ale societății cunoașterii sunt *interdisciplinaritatea* și *specializarea* [1]. Respectiv, acest tip de societate promovează schimbul de concepte și metode între specialiști în domeniu, pe care, se pare, globalizarea i-a lăsat într-un cadru imaginar. Indolean constată că „poziția de promotori ai progresului tehnologic nu mai poate fi întreținută de limba maternă sau limbajele zonale” [2; p. 9]. Prin urmare, nevoia tot mai mare de instrumente care să permită și să faciliteze procesul de mondializare a domeniului crește. Inginerul „global”, pe lângă competențele profesionale avansate racordate la standardele economiei globale, are nevoie de competențe avansate de comunicare specifice mediului profesional tehnic în limba engleză sau o altă limbă de circulație internațională [3]. Există două premize conform cărora lectura textului specializat necesită atenție sporită. Prima, ținând cont de afirmația lui Paul Cornea conform căreia „în cazul discursului tehnico-științific, forma orală pare a fi derivată din cea scriptică și nu invers” [4; p. 19], textul de specialitate reprezintă instrumentul relevant prin intermediul căruia are loc cultivarea discursului profesional al studenților. Părerea unui alt analist, Serova, este că „activitățile didactice și de cercetare ale studentului sunt îndreptate spre însușirea unei anumite sfere profesionale, spre formarea de competențe

profesionale, și respectiv, aceasta este *lectură orientată profesională*" [5; p. 4].

A doua premiză, competența de lectură specializată nu este un dat, susțin cercetătorii din didactica limbajului specializat. Mai degrabă avem de a face cu formarea unei competențe noi. Mell A. Pickett și Ann A. Lester, autorii volumului „Technical English”, justifică atenția sporită acordată actului lecturii profesionale de către un tehnician sau inginer în devenire: „*Lectura nu este un proces simplu, deprins cândva/odată și pe bune. Odată ce studentul parcurge conținuturi de învățământ bine structurate (organized bodies of knowledge), care își au propriile terminologii tehnice și vocabulare specializate, el, într-o oarecare măsură, învață să citească din nou*” [6; p. 456]. Prin urmare, această circumstanță dictează crearea contextului didactic favorizant formării de lectori activi și eficienți, care să navigheze rapid în fluxul mare de informații și să utilizeze cunoștințele noi în rezolvarea problemelor profesionale. Astfel Serova susține că *lectura orientată profesională* în limba străină, fără îndoială, face parte din ierarhia competențelor profesionale, doar că în activitatea inginerului aceasta nu reprezintă un scop în sine/ o activitate primară, ci una care însoțește procesul de educație, cunoaștere, cercetare, creativitate (не выступает в качестве ведущей, а является сопутствующей) [5; p. 4].

În tentativa de a studia factorii ce influențează lectura, numeroși cercetători au stabilit că cunoștințele generale, numite și cunoștințele anterioare sau de bază ale lectorului, joacă un rol primordial în comprehensiunea textului. Fiecare persoană posedă o schemă/scheme, care nu este altceva decât o structură mentală ipotetică ce reprezintă concepte generice stocate în memorie [8; p. 4]. „Schema theory” studiată de psihologi, lingviști, didacticieni, vine în sprijinul afirmației date. Remarcăm aici părerea mai multora precum că textul în sine nu are sens, lecrorul este cel ce-i atribuie sens. „No text carries meaning” a devenit dictonul adepților teoriei *schema*. Thornberry atenționează că profesorul trebuie să conștientizeze faptul că „un text din pagină

poate genera texte multiple în mintea lectorilor” [7; p. 44], totul depinde de aportul de cunoștințe, idei, atitudini pe care le aduce fiecare lector la text. Elementele enumerate anterior, asociate cu competența lingvistică, determină așteptările lectorului în procesul lecturii. Abilitatea de a lectura depinde de interacțiunea eficientă dintre cunoștințele lingvistice și cunoștințele despre lume [8; p. 2]. Alexander și Jetton afirmă că „cunoștințele anterioare ale studenților servesc drept temelie pentru studiile viitoare, ghidând organizarea și reprezentările acestora, servind ca bază a asocierii cu informația nouă, colorând și filtrând toate experiențele noi” [9]. Alți cercetători, printre care Ringler and Weber (1984), Carrell (1988), Ajideh (2006) etc. susțin că cunoștințele generale ale studentului se impun a fi activate și construite prin sarcini de pre-lectură concepute în baza teoriei *schema*. Cadrul didactic va face apel la activitățile de pre-lectură pentru suscitarea interesului studenților pentru lectură, stabilirea scopului lecturii, activarea cunoștințelor generale, dezvoltarea de cunoștințe specifice textului, predarea vocabularului și conceptelor noi, pre-chestionarea, sugerarea strategiilor de comprehensiune etc. Carrell și Floyd (1987) susțin că profesorul trebuie să asigure studentul cu schema/le lipsă, corespunzător, să învețe studenții cum să construiască punți de legătură între cunoștințele existente și cunoștințe noi întru înlesnirea comprehensiunii textului. [Apud 8; p. 4] Așadar, activitățile de pre-lectură nu sunt utile doar sub aspectul activării schemelor existente, ci și în construirea de noi scheme și nu în ultimul rând, informarea cadrului didactic despre cunoștințele studenților la tema abordată. La rândul său, un lector bun va face uz de cunoștințele sale generale a) pentru a face predicții, b) a vizualiza, c) a-și interoga și monitoriza propria înțelegere, d) a face inferențe e) a identifica idea/ideile principale din text f) a înainta ipoteze, g) a demonstra altora că a înțeles cele lecturate.

Nu vom evoca în rândurile ce urmează strategii de pre-lectură, ele sunt cunoscute (Brainstorming-ul, KWL, Explozia stelară etc.). Cadrele didactice le-au și adăugat propriului repertoriu didactic

de-a lungul timpului. În cele ce urmează vom încerca să justificăm tratarea cuvenită a etapei de pre-lectură, în cadrul căreia are loc activarea cunoștințelor de bază ale studentului și care, în ultimă instanță, facilitează comprehensiunea textului.

Există trei elemente într-un text care pot îmbunătăți sau afecta comprehensiunea: 1. *Trăsăturile extratextuale ale textului* cum ar fi cuprinsul, index-ul, glosarul, titluri, cuvinte aldine, bare laterale, imaginile, legendele și diagramele; 2. *Organizarea textului*, se referă la modelele și structurile folosite de autor pentru a scrie textul (de exemplu, prin plasarea previzibilă a informațiilor); 3. *Conținutul textului* este ceea ce ne dorim ca studenții să învețe. Conținutul poate fi accesibil în cazul în care acesta este redus la bucăți ușor de gestionat, sau poate să intimideze lectorul dacă include prea mult vocabular academic/de specialitate și prea multe concepte abstracte. Autori de manuale, ca regulă, "încorporează structuri de text" contând pe utilitatea acestor suporturi pentru lectori în comprehensiunea eficace a textului.

În afară de ghidarea studenților în observarea arhitecturii textului/a indiciilor fizice ale unui text la care ne-am referit mai sus, i-am putea orienta spre recunoașterea modelelor de scriere/pattern-uri. Prezentăm câteva modele utilizate în scrierea tehnică sau academică dintr-o listă non-exhaustivă:

<i>Generalizarea</i>	o afirmație generală, urmată de idei sau argumente de sprijin
<i>Concept / Definiție</i>	introducerea unui concept cu prezentarea definiției în detaliu, deseori însoțită de exemple
<i>Succesiunea cronologică</i>	o listă cronologică a evenimentelor sau acțiunilor;
<i>Comparație / Contrast</i>	o comparație între două sau mai multe lucruri
<i>Descrierea</i>	descrierea unui eveniment, proces, sau a unei persoane, cu elaborarea unor caracteristici cheie
<i>Cauză / Efect</i>	o explicație a diferitelor cauze și efectele corespunzătoare acestora
<i>Problemă / Soluție</i>	descrierea unei probleme și o eventuală soluție

Dezvoltarea la studenți a abilității de a recunoaște anumite structuri textuale are un impact pozitiv asupra înțelegerii celor lecturate. Identificarea modelelor va facilita decriptarea mesajului „cifrat” al textului specializat, inclusiv sesizarea conexiunilor dintre idei, cât și aplicarea ulterioară a acestor structuri în propriile scrieri.

Activitățile focusate pe înțelegerea unui text la nivel structural și organizațional vor fi ghidate îndeaproape de către cadrul didactic chiar de la începutul cursului. Utilizând tehnica „think aloud” profesorul va analiza cu voce tare structura textului sau a unui alineat. Creșterea autonomiei studentului se va face gradual pe măsură ce acesta manifestă maturitate în aplicarea strategiilor noi.

În concluzie, reiterăm că comprehensiunea textului începe încă de la etapa de pre-lectură, etapă care nu trebuie neglijată. Dezvoltarea competenței de lectură a textului specializat nu este altceva decât dezvoltarea abilităților de învățare în autonomie, ceea ce reprezintă, de altfel, finalitatea procesului educațional ingineresc sau a oricărei alte calificări.

Bibliografie/sitografie:

1. Motos, R. M. 2013. *The role of interdisciplinarity in lexicography and lexicology*. In Isabel Balteiro (ed.), *New Approaches to Specialized English Lexicology and Lexicography*, Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing
2. Indolean Daciana, *Formarea profesională a viitorilor ingineri competențele de comunicare în limba engleză* Cluj-Napoca, Mega, 2010, p. 9.
3. Lucena, Juan C., Gary Lee Downey, Brent Jesiek, Sharon Elber, “*Competencies Beyond Countries: The Re-Organization of Engineering Education in the United States, Europe, and Latin America*”, *Journal of Engineering Education*, forthcoming 2008.

- <http://www.downey.sts.vt.edu/wordpress/wp-content/uploads/2015/05/2008-JEE-Lucena-Downey.pdf>- vizitat pe 09.09.16
4. Cornea Paul, *Introducere în teoria lecturii*, ed. II, Polirom, Iași, 1998.
 5. Серова Т. С. *Характеристики и функции профессионально-ориентированного чтения в образовательной и исследовательской деятельности студентов, аспирантов и преподавателей университетов*, Журнал Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики, № 7 (49) / 2013, pp.3-12, <http://cyberleninka.ru/article/n/harakteristiki-i-funksii-professionalno-orientirovannogo-chteniya-v-obrazovatelnoy-i-issledovatel'skoy-deyatelnosti-studentov#ixzz4Le2hxNtd>)- vizitat 28.09.16.
 6. Mell Ann Pickett, Ann A. Lester. *Technical English: writing, reading, and speaking*, 3rd.edition. – New York : Harper & Row, 1980, p. 456.
 7. Thornberry S. *Beyond the sentence*, McMillan, 2005.
 8. Parviz Ajideh, *Schema Theory-Based Pre-Reading Tasks: A Neglected Essential in the ESL Reading Class*, The Reading Matrix, Vol.3. No.1, 2003, p. 2.
 9. Alexander P. and Jetton T., *Learning from Text: A Multidimensional and Developmental Perspective*, in “Handbook of Reading Research”, vol.III, editors Kamil M., Mosenthal P., Pearson D., Barr R., Routledge, 2009, p. 295.