UNIVERSITATEA „ALEXANDRU IOAN CUZA” DIN IAŞI
FACULTATEA DE LITERE
ŞCOALA DOCTORALĂ DE STUDII FILOLOGICE

Rezumatul tezei de doctorat

Reprezentările fonologice şi performanţa profesorilor stagiari de limba engleză ca limbă străină

Conducător de doctorat:
Prof. univ. dr. Rodica Albu

Doctorand:
Mrs. Jacqueline Teplitz

Iași
2020

Anexa 10

UNIVERSITATEA "ALEXANDRU IOAN CUZA"

din IAŞI Şcoala Doctorală de Studii Filologice

ANUNȚ

Teplitz A. Jacqueline

La data de **05 Noiembrie 2020**, ora **09:00**, pe platforma **Zoom**, drd. **Teplitz A. Jacqueline** va susţine, în şedinţă publică, teza de doctorat cu titlul: ***Phonological Representations and the Performance of EFL Teacher Trainees***, în vederea obţinerii titlului ştiinţific de doctor în domeniul Filologie.

Linkul ședinței publice este următorul:

https://gordonacademy.zoom.us/j/93537423072

Comisia de doctorat are următoarea componenţă:

Preşedinte:

Conf. univ.dr. Dana Janeta BADULESCU, Universitatea "Alexandru Ioan Cuza" din Iaşi

Conducător ştiinţific:

Prof. univ. dr. Rodica ALBU, Universitatea "Alexandru Ioan Cuza" din Iaşi

Referenţi:

Prof. univ. dr. Alexandra CORNILESCU, Universitatea din Bucuresti

Prof. univ. dr. Stefan OLTEAN, Universitatea "Babeș Bolyai" Cluj Napoca

Prof. univ. dr. Elena CROITORU, Universitatea “Dunarea de Jos” Galati

Vă invităm să participaţi la şedinţa de susţinere a tezei.

Teza poate fi consultată la Biblioteca Facultăţii de Litere.

29.09.2020

Cuprins

Introducere 3

Instruirea profesorilor de engleză ca limbă străină pentru predarea la clase de începători 4

Rolul limbajului oral şi al procesării fonologice în cursurile pentru începători 6

Rolul limbajului oral şi al procesării ortografice în instruirea cursanţilor începători 10

Metodologia 12

Rezultate 16

Discuţii şi concluzii de natură factuală 21

Concluzii de natură conceptuală 26

Bibliografie selectivă 32

Introducere

Prezenta lucrare reprezintă rezumatul tezei de doctorat. Primele trei capitole ale tezei conţin referiri la literatura de specialitate. În cel de-al patrulea capitol se discută metodologia care stă la baza tezei de doctorat, iar capitolul cinci prezintă rezultatele. În capitolul şase redăm discuţiile şi concluziile de natură factuală, iar capitolul al şaptelea detaliază concluziile de natură conceptuală. Obiectivul prezentului studiu a fost de a investiga impactul unui program academic de intervenţie asupra dezvoltării cunoştinţelor profesionale utilizabile la nivel fonemic de către profesorii stagiari care se pregătesc pentru a preda engleza ca limbă străină şi schimbările la nivelul reprezentărilor fonologice în ceea ce priveşte cunoştinţele profesionale utilizabile.

Raţionamentul care stă la baza cercetării noastre este că profesorii stagiari de limba engleză ca limbă străină trebuie să fie capabili să extragă reprezentări L2 stabile stocate în lexiconul lor mental. Profesorii stagiari de limbă engleză ca limbă străină care au în L1 ortografii bazate pe consoane pot avea reprezentări fonologice în L2 parţiale sau inferioare din punct de vedere calitativ. Provocarea pentru aceşti profesori stagiari este de a izola reprezentările fonologice ale vocalelor noi din L2 şi este posibil să le fie dificil să diferenţieze între fonemele din L2 care sunt similare din punct de vedere fonetic, dar diferite de reprezentările fonologice din L1. Predarea limbii engleze ca limbă străină necesită din partea celui care se pregăteşte să devină profesor atât conştientizare metalingvistică de fineţe cât şi cunoştinţe temeinice referitoare la conţinutul lingvistic. Viitorul profesor trebuie să fie capabil să modeleze pronunţia şi să-i instruiască pe elevi în mod explicit în ceea ce priveşte reprezentările fonologice din L2, reprezentările ortografice corespondente, structurile morfologice şi structurile silabice complexe ale limbii engleze (Birch, 2015). Acesta trebuie să se asigure că este capabil să extragă cunoştinţe metalingvistice explicite referitoare la

structura limbii ca să poată preda în mod eficient elevilor începători (Purvis, McNeill & Everatt, 2016; Westerveld & Barton, 2017; McNeil, 2018).

Prezentul studiu bazat pe metode mixte de cercetare investighează impactul unui program academic de intervenţie cu resurse materiale bazate pe metoda *Speech to Print* (Moats, 1998) adaptate la trăsăturile lingvistice caracteristice L2. Instrumentele calitative măsoară cunoştinţele profesionale utilizabile şi reprezentările fonologice ale viitorilor profesori în grupuri desemnate ca fiind formate din participanţi care ortografiază bine şi participanţi care au probleme cu scrierea corectă a cuvintelor. Interviurile în profunzime explorează factorii percepuţi de viitorii profesori ca având impact asupra producerii de cunoştinţe profesionale la nivel fonemic.

Instruirea profesorilor de engleză ca limbă străină pentru predarea la clase de începători

Programele de instruire pentru profesorii de limba engleză ca limbă străină sunt o componentă esenţială pentru predarea eficientă la nivel de începători în şcolile israeliene. Aceste programe sunt concepute pentru a dezvolta cunoştinţele şi gradul de conştientizare ale viitorilor profesori, cu alte cuvinte cunoştinţele profesionale utilizabile ale acestora, la nivel fonemic, pentru o cât mai bună performanţă la clasele de începători. Şi totuşi, studiile referitoare la competenţele de L1 ale profesorilor indică faptul că aceştia sunt insuficient pregătiţi pentru predarea la clasele de începători. În pofida a peste 30 de ani de cercetări privitoare la competenţele lingvistice în L1, performanţa profesorilor în ceea ce priveşte cunoştinţele despre limbă este încă sub standardele minime (Spear-Swerling, Brucker & Alfano, 2005; Bos, Mather, Dickson, Podhajski & Chard, 2001; Moats, 1994; 2009). Nu au fost observate îmbunătăţiri la nivel fonemic (Purvis, McNeill, & Everatt, 2016; Moats, 2000). Studii efectuate în Israel şi în străinătate au indicat faptul că profesorii au cunoştinţe insuficiente şi un nivel de conştientizare metalingvistică scăzut (Goldfus, 2012; Kahn-Horwitz, 2015; 2016; Roffman, 2012; Piasta, Connor, Fishman & Morrison, 2009, 2020; Purvis, McNeill & Everatt, 2016; Westerveld & Barton, 2017; McNeil, 2018). În plus, cercetările referitoare la predarea limbii engleze ca limbă străină scot în evidenţă factori interlingvistici specifici limbilor cu un alfabet abjad (ebraic sau arab) care poate influenţa performanţa profesorilor de limbă engleză ca limbă străină (Russak & Kahn-Horwitz; 2015; Russak, 2013; Russak & Saiegh-Haddad, 2011; Russak & Saiegh-Haddad, 2017).

Există un decalaj între cercetare şi practică (Spear-Swerling, 2007) care indică incapacitatea de a conecta acest domeniu la cultura investigaţiei ştiinţifice (Seidenberg,

2017). Astfel, cercetarea bazată pe probe nu a determinat creşterea pregătirii profesorilor. Factorii responsabili de acest decalaj au fost detaliaţi în secţiunea în care am efectuat o trecere în revistă a literaturii de specialitate (Washburn, Binks-Cantrell, Joshi, Martin-Chang & Arrow, 2016; Borg, 2015; Washburn, Joshi, Binks-Cantrell 2011; Binks-Cantrell, Washburn, Joshi & Hougen, 2012; Joshi, Binks, Hougen, Dahlgren, Ocker-Dean, & Smith, 2009; Scarborough, Ehri, Olson & Fowler, 1998; Lortie, 1975).

Având în vedere aceste considerente, decalajul între cercetare şi practică necesită un cadru conceptual care să ne ajute să înţelegem care sunt factorii care împiedică sau influenţează transferul de cunoştinţe. Există două modele conceptuale care ajută la înţelegerea transferului de cunoştinţe şi a modului în care apare conştientizarea. Teacher Language Awareness (TLA) (Conştientizarea lingvistică a profesorilor) este primul model de educare prin conştientizare lingvistică şi dezvoltare profesională a profesorilor. Domeniile de competenţă necesare unui profesor de limbă includ „profesorul ca utilizator al limbii", cu referire la competenţele lingvistice, „profesorul ca analist al limbii", cu referire la cunoştinţele despre sistemele lingvistice pe care acesta le deţine în mod conştient şi „profesorul ca profesor de limbă", cu referire la angajarea acestor baze de cunoştinţe în lucrul la clasă (Andrews, 2008; Andrews & Svalberg, 2017). Aceste baze de cunoştinţe conectate stimulează cunoştinţele profesionale utilizabile (Andrews, 2008). Andrews (2008) observă că termenul „conştientizare" utilizat în sintagma „conştientizarea lingvistică a profesorilor" implică faptul că un profesor nu poate manifesta conştientizare în legătură cu o limbă şi nu poate acţiona în consecinţă dacă îi lipsesc cunoştinţele despre acea limbă.

Cel de-al doilea model este Literacy Teacher Professional Growth (modelul de dezvoltare profesională a profesorilor care predau la clase de începători) (Snow, Griffin, & Burns, 2005) conform căruia există cinci etape ale carierei unui profesor în dezvoltarea cunoştinţelor profesionale utilizabile în predarea la clase de începători. Acestea sunt numite nivel preliminar, de ucenicie, începător, experimentat şi master. Cunoştinţele profesionale utilizabile sunt demarcate ca fiind cunoştinţe declarative, stabile, la nivel de expert şi reflexive. Cunoştinţele profesionale ale unui profesor şi nivelul acestuia de conştientizare se bazează pe schimbările care marchează cunoştinţele, experienţa şi responsabilităţile respectivului profesor.

Cunoştinţele explicite despre o anumită limbă reflectă cunoştinţele despre regulile şi formele analizate. Cursanţii de limbă engleză ştiu cum să utilizeze aceste cunoştinţe şi le percep în mod conştient, fiind capabili să raporteze ceea ce ştiu prin utilizarea metalimbajului (R. Ellis, 2004; Ellis & Shintani, 2014; Roehr-Brackin, 2018).

Este deosebit de important pentru profesorii de limbă să înţeleagă conexiunile între cunoştinţele explicite, instrucţie şi cunoştinţele implicite (Ellis & Shintani, 2014). Cunoştinţele explicite sunt caracterizate ca fiind declarative prin natura lor (Hulstijn, 2015). Cunoştinţele implicite sunt tacite şi nu implică intenţie sau conştientizare. Utilizatorul nu poate da detalii despre ceea ce ştie, ci manifestă cunoştinţe de limbă prin procesare automată observată la nivelul competenţelor lingvistice propriu-zise. Cunoştinţele unui vorbitor de L1 sunt cunoştinţe implicite (R. Ellis, 2004; Ellis & Shintani, 2014) şi procedurale (Roehr-Brackin, 2018). În pregătirea profesorilor de limba engleză ca limbă străină este esenţial nivelul de conştientizare al viitorului profesor deoarece acesta va trebui să-şi verbalizeze cunoştinţele explicite şi abilitatea de a le conştientiza şi să predea aspecte lingvistice explicite specifice limbii ţintă.

Programul de intervenţie oferă profesorilor stagiari un curs de L2 cu o durată de un an, cu instrucţiuni specifice privitoare la scrierea corectă a cuvintelor, cerinţe privitoare la identificarea silabelor, cerinţe legate de conştientizarea fonologică, pronunţia perechilor de cuvinte minim constrastante şi „ancore" mnemonice orale şi vizuale ale reprezentărilor fonologice ale L2 necesare predării explicite şi sistematice a scrierii şi citirii la elevii începători. Programul de intervenţie este bazat în egală măsură pe teorie şi practică; se furnizează cunoştinţe asupra conţinutului lingvistic rezultate din cercetare cu accent pe aspectele specifice ale fonologiei L1 şi L2 necesare pentru achiziţia competenţelor de citire în L2 prin reîmprospătarea competenţelor metalingvistice ale profesorilor începători astfel încât aceste abilităţi să devină disponibile.

Rolul limbajului oral şi al procesării fonologice în cursurile pentru începători

Explorarea rolului limbii, fonologiei şi procesării fonologice în cursurile pentru începători constă în perceperea exprimării orale ca una din verigile lipsă ale orei de engleză ca limbă străină. Relaţia între înţelegerea limbii vorbite şi competenţele de exprimare, respectiv înţelegerea şi producerea de exprimare orală, este percepută ca baza achiziţiei lingvistice eficiente în L1 şi L2. Limbajul oral este o componentă esențială atât pentru înţelegerea textului citit, cât și pentru scris, vorbit şi înţelegerea textului ascultat (Kamhi & Catts, 2014). Abilităţile de citire, considerată competenţă lingvistică, sunt bazate pe o bună capacitate de înţelegere şi utilizare a limbajului oral în L1 (Muter, Hulme & Snowling, 2004). Elevii cu bune competenţe în L1 au competenţe orale solide în limba engleză ca L2 (Lems, Miller & Soro, 2017).

Cercetările arată că procesarea fonologică necesară în procesul de citire se bazează mai mult pe percepţia corectă şi identificarea fonemelor decât pe abilitatea de a produce aceleaşi foneme în vorbire (Bradley & Bryant, 1983). În schimb, profesorii trebuie să modeleze aceste foneme şi să se bazeze în mod constant pe producerea lor. Modelarea fonemelor abstracte care sunt de obicei co-articulate în cuvinte întregi este esenţială, din moment ce elevii trebuie să le perceapă la nivel fonemic. Cercetările indică, de asemenea, că nivelul calitativ al reprezentărilor fonologice este responsabil pentru diferenţele individuale în ceea ce priveşte conştientizarea fonologică (Elbro, 1996; Goswami, 2000). Tema centrală a cercetării noastre este dependentă de ideea că profesorul trebuie să fie conştient că acele constructe ce ţin de înţelegerea textului ascultat şi competenţele de vorbire constituie bazele pentru acumularea de competenţe de citire şi ortografie.

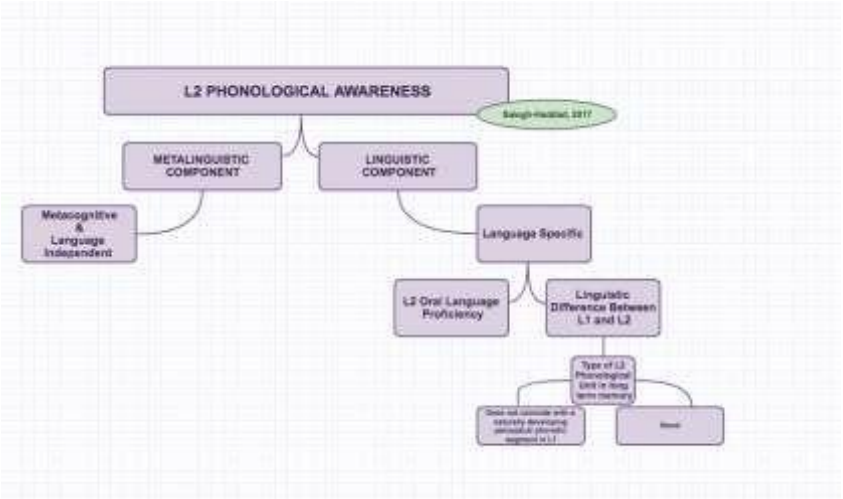
Astfel, teoriile referitoare la alfabetizare şi actele de vorbire sunt prezentate ca un continuum (de Gelder & Morais, 1995; Lieberman, 1995, 1999; Roberts, 2005). Teoriile referitoare la vorbire sunt strâns legate de teoriile referitoare la citire deoarece ambele se ocupă de studiul limbii şi al elementelor ce stau la baza acesteia. Învăţarea unei limbi se bazează pe competenţele orale (de Gelder & Morias, 1995). *Teoria orizontală a percepţiei limbajului vorbit* (Liberman, 1999) susţine că gesturile de articulare stau la baza reprezentării fonologice, a percepţiei şi producţiei de limbaj vorbit în L1. Roberts (2005) sugerează că o bună cunoaştere a gesturilor de articulare influenţează citirea şi mai ales reprezentările fonologice, pe măsură ce creşte conştientizarea fonemică şi abilitatea de a decoda cuvinte.

Conştientizarea fonologică: aspecte universale şi aspecte lingvistice specifice

Acest continuum al conştientizării fonologice (silabă, *onset-rime* în cadrul silabei , fonem) se dezvoltă începând cu vârsta de aproximativ trei ani în L1 (Quinn, Spencer & Wagner, 2015). Acest aspect este valabil şi în L2 în cazul limbilor cu transparenţă ortografică (Ziegler & Goswami, 2006). Conştientizarea fonologică poate fi influenţată, de asemenea, de mai mulţi factori importanţi care pot afecta apariţia conştientizării fonologice şi formarea abilităţilor de citire la începători în limbile cu ortografii alfabetice specifice unui anumit sistem de scriere. Unul dintre aceşti factori este legat de transparenţa ortografică a unui anumit sistem de scriere (Ziegler & Goswami, 2006). Engleza este considerată o limbă cu transparenţă ortografică. În plus, conştientizarea fonologică poate fi influenţată de diferenţa lingvistică între fonologia L1 şi L2 (Russak & Saiegh-Haddad, 2011; Wade-Woolley &

Geva, 2000). Un alt factor care poate influenţa ritmul de dezvoltare a conştiinţei fonologice este structura sub-silabică a tipurilor de silabe şi importanţa fonemului-ţintă în cadrul unei silabe. Structura rimei (consoană-vocală/consoană) despre care se credea că reprezintă o trăsătură universală a limbilor este de fapt o trăsătură specifică, aşa cum o demonstrează limbile ebraică (Russak & Saiegh-Haddad, 2011; Saiegh-Haddad, Kogan, & Walters, 2010; Share & Blum, 2005) şi arabă (Saiegh-Haddad, 2003; 2004; 2007).

Există şi alţi factori importanţi care influenţează conştientizarea fonologică în L2 şi care sunt specifici limbii. Printre aceştia se numără stocarea în memorie pe termen lung a reprezentărilor fonologice, abilitatea lingvistică orală şi proximitatea fonologică dintre L1 şi L2.



Construct bidimensional al conştientizării fonologice în L2 (Saiegh-Haddad, 2017)

Competenţele orale în L2 şi proximitatea între L1 şi L2 sunt factori critici pentru conştientizarea fonologică în L2 şi în egală măsură importanţi pentru conştientizarea metalingvistică cognitivă şi înţelegerea procesării fonologice. Astfel se formează un construct bidimensional. Prima dimensiune este de natură matalingvistică şi independentă de limbă. Cea de-a doua dimensiune este o componentă lingvistică specifică limbii şi dependentă de aceasta, care reflectă starea reprezentărilor fonologice în lexiconul mental al L2 unde capacitatea sa depinde de unităţile fonologice pe care le evidenţiază (Saiegh-Haddad, 2017).

Fonologia L2

Profesorii care predau engleza ca limbă străină trebuie să fie conştienţi de diferenţele fonemice şi fonetice existente în limba ţintă. Această distincţie va trebui apoi predată în mod

explicit (Eckman, Elreyes & Iverson, 2003; Pennington, 2014). Modelele fonologice din limba maternă pot influenţa articularea în limba engleză ca limbă străină. (Flege, 2016).

Potrivit *Modelului de învăţare prin vorbire* dezvoltat de Flege (SLM) (1995, 2003), cursanţilor care învaţă limba engleză mai târziu le este mai dificil să producă şi să perceapă modelele fonologice din L2 decât celor care învaţă limba în copilăria timpurie. Potrivit acestui model, cursanţii care învaţă limba engleză mai târziu au capacitatea de a învăţa noi forme de vorbire. Adulţii au capacitatea de a crea noi categorii fonetice pentru vocalele şi consoanele L2, la fel cum fac şi cei care învaţă L1 atunci când îşi însuşesc vorbirea în L1, deşi se ştie că acest lucru este mai greu de realizat odată cu înaintarea în vârstă (Flege, Munro & Mackay, 1995).

Teorii ale reprezentărilor fonologice emergente

Reprezentările fonologice reprezintă o componentă crucială a recunoaşterii cuvintelor (Perfetti, 2007; Perfetti & Hart, 2001; Elbro, Borstrom & Petersen, 1998). *Teoria calităţii lexicale* se referă la calitatea reprezentărilor fonologice, ortografice şi semantice stocate ale itemilor lexicali. Aceşti itemi lexicali se dezvoltă în timp şi permit recuperarea cuvintelor în memoria pe termen lung. Reprezentările fonologice sunt o componentă crucială a acestei informaţii lexicale (Elbro, Borstrom & Petersen, 1998). Dificultatea în manipularea reprezentărilor fonologice ale limbii vorbite, aşa cum este teoretizată în *Ipoteza diferenţei fonologice* (Elbro, 1996; Fowler, 1991; Perfetti, 2007) este o consecinţă a reprezentărilor fonologice de slabă calitate. Reprezentările fonologice corecte şi stabile vor fi fără îndoială recuperate, în timp ce reprezentările fonologice de slabă calitate vor fi mai greu de accesat (Perfetti & Hart, 2001).

Cuvintele care diferă printr-un singur fonem ajută creierul să conştientizeze trăsăturile specifice ale fonemelor individuale. Acest lucru se întâmplă din cauza trăsăturilor apropiate, dar distincte (Metsala & Walley,1998; Walley, Metsala & Garlock, 2003) cunoscute drept perechi minimale. Pe măsură ce copilul adaugă cuvinte comparabile, dar distincte, la lexiconul său mental, lexiconul trebuie să le clasifice la nivelul rimei percepute şi apoi la nivel fonemic. Se ajunge astfel la clasificarea reprezentărilor fonologice pentru cuvinte în funcţie de aceste trăsături lingvistice distincte (Elbro, 1996; Ainsworth, Welbourne, & Hesketh, 2016). Noua informaţie fonologică este organizată în categorii lingvistice noi şi este modificată în lexiconul mental pe măsură ce acesta creşte. Această nouă organizare dezvăluie capacitatea unei persoane de a evalua sunetele vorbite mai corect

atunci când acestea apar în cuvinte. Categoriile se transformă din sistem silabic în sistem fonemic de informaţii (Nittrouer, Studdert-Kennedy & McGowen, 1989). Aceste categorii lingvistice se dezvoltă din forme holistice în reprezentări fonologice specificate. Acest proces, cunoscut drept *Modelul de restructurare lexicală* se bazează pe calitatea reprezentărilor fonologice (Metsala & Walley, 1998). Această restructurare are loc pentru fiecare cuvânt (Ainsworth, Welbourne, & Hesketh, 2016).

Dezvoltarea reprezentării fonologice

Reprezentările fonologice de calitate depind de aportul corect şi recurent de vorbire şi de producţia de cuvinte articulate (Boada & Pennington, 2006). Inventarul fonologic ar trebui să fie stabil la începutul instruirii în L1. Pentru un cursant de limbă engleză este mai problematic să stabilizeze reprezentări fonologice în L2 ale fonemelor L2 care nu se regăsesc în inventarul fonologic al L1 şi al reprezentărilor fonologice din L2 care au trăsături de articulare discret similare. În consecinţă, expunerea la reprezentări de înaltă calitate va da cursantului de limbă engleză mai multe şanse de a-şi dezvolta inventarul fonologic în L2 (Saiegh-Haddad, 2003; 2007; Saiegh-Haddad, Levin, Hende & Ziv, 2011).

Rolul limbajului oral şi al procesării ortografice în instruirea cursanţilor începători

Cel de-al treilea capitol investighează rolul limbii şi al procesării ortografice în procesul de învăţare al începătorilor prin identificarea asemănărilor şi diferenţelor între limba vorbită şi cea scrisă. Este vorba despre importanţa limbajului oral pentru procesarea ortografică în procesul de achiziţie a citirii şi ortografierii de către cursanţii începători. Limbajul oral constituie fundamentul pentru citire şi ortografiere. Citirea, ca şi competenţă bazată pe limbă, evidențiază asemănările și diferențele între limba vorbită și cea scrisă. Există o multitudine de procese și cunoştinţe comune, precum şi multe diferenţe semnificative între limba citită şi cea vorbită. Înţelegerea textului citit şi înţelegerea limbii vorbite sunt aspecte interconectate şi cu multiple faţete (Gillon, 2018).

Perspectiva elementară asupra citirii

Cadrul teoretic al acestei teze se bazează pe teoria Perspectivei elementare asupra citirii (Gough & Tunmer, 1986; Hoover & Gough, 1990) şi pe aspectele specifice limbii legate de ortografia L1 şi L2. În cadrul acestui model, înţelegerea textului citit este produsul recunoaşterii cuvintelor şi al înţelegerii lingvistice. Aceste două componente ale înţelegerii sunt entităţi separate numite şi decodare sau înţelegerea limbii sau a textului ascultat.

Recunoaşterea cuvântului, ca proces de decodare, reprezintă capacitatea de a converti cuvântul scris în cuvânt rostit, în cadrul procesului de citire (Ehri, 2006; Cain, 2010). Astfel, decodarea unui cuvânt se referă la pronunţia respectivului cuvânt (Joshi, 2018). Înţelegerea lingvistică reprezintă abilitatea de a înţelege limba vorbită rezultată din limbaj scris. Ambele componente au în comun legătura cu limba vorbită (Ehri, 2006; Cain, 2010) şi reprezintă o condiţie prealabilă a înţelegerii (RAMA, 2013). Modelul SVR s-a dovedit a fi valabil şi în cazul celor care învaţă o a doua limbă (Joshi, 2018).

Cunoştinţele şi conştientizarea ortografiei

Legăturile dintre grafeme şi foneme, ortografierea, pronunţia şi semnificaţia unui cuvânt în memorie descriu procesul de cartografiere ortografică (Ehri, 2014). **Procesorul ortografic** este responsabil de perceperea şi recunoaşterea literelor, modelelor, cuvintelor, spaţiilor dintre cuvinte şi punctuaţiei. **Conştientizarea ortografică** este definită ca abilitatea de a dezvolta, reţine şi extrage reprezentări ortografice stocate în memoria pe termen lung, fiind de asemenea responsabilă cu stocarea informaţiilor despre cuvântul tipărit prin organizarea vizuală a limbajului scris. Astfel, acesta este un element esenţial pentru dezvoltarea abilităţilor de citire şi ortografiere (Moats & Tolman, 2009).

Ortografierea

Ortografierea joacă un rol esenţial în procesul de învăţare a citirii (Carreker, 2005). Cercetările cu privire la ortografiere arată că citirea şi ortografierea se bazează pe mecanisme cognitive şi lingvistice comune (Russak & Kahn-Horwitz, 2015). Ortografierea şi citirea se dezvoltă împreună (Caravolas, Hulme, & Snowling, 2001; N. Ellis & Cataldo, 1990). Recunoaşterea convenţiilor de ortografiere a unui cuvânt îl ajută pe elev să citească acel cuvânt şi să-l spună pe litere (Treiman, 2017). Ortografierea corectă, atât în limba maternă, cât şi în alte limbi, depinde de reprezentări stabile şi eficiente (Russak & Kahn-Horwitz, 2015). Ortografierea poate oferi informaţii legate de procesele fonologice şi ortografice. Pentru a ortografia corect, elevul trebuie să se bazeze pe cunoştinţe fonologice, ortografice şi morfologice. Dacă acesta utilizează strategii fonologice sau ortografice depinde de dezvoltarea abilităţilor sale de ortografiere. Deşi elevul poate fi capabil să citească un cuvânt, s-ar putea ca acelaşi cuvânt să nu fie la fel de uşor codificat de către acesta (Carreker, 2005). Un elev care are probleme cu ortografierea are reprezentări lexicale ortografice deficiente (Frith, 1985). *Ipoteza calităţii lexicale* (Perfetti & Hart, 2001; Perfetti, 2007) arată că reprezentările lexicale de slabă calitate pot fi potrivite pentru citit, dar nu şi pentru ortografiere. Cu alte cuvinte, aceste reprezentări lexicale pot fi suficiente pentru citit, deoarece există mai multe moduri în care elevul poate citi un cuvânt (Ehri, 2006) însă

reprezentările lexicale de slabă calitate nu sunt suficiente pentru o bună ortografiere. Un profesor stagiar trebuie să înţeleagă factorii interlingvistici care îi influenţează pe elevii vorbitori de ebraică şi arabă ca L1 pentru a deveni un bun profesor de limbă engleză pentru începători, deoarece ambele sisteme ortografice au foneme consonante care nu se regăsesc în limba engleză.

Ortografierea pseudo-cuvintelor

Scrierea „corectă" a pseudo-cuvintelor indică modul în care cursantul înţelege sistemul de sunete al limbii ţintă. Dictarea pseudo-cuvintelor îl determină pe elev să segmenteze şi să identifice fonemele esenţiale. Ortografierile inventate ale copiilor dezvăluie de fapt modul în care aceştia conştientizează şi fac distincţii fonetice şi asocieri fonologice pe care adulţii, din cauza faptului că au cunoştinţe despre modele convenţionale de ortografiere, nu mai sunt capabili să le facă (Goswami & Bryant, 2016). Astfel, în cazul adulţilor, un exerciţiu de pseudo-dictare care implică neutralizarea componentei ortografice poate dezvălui informaţii importante legate de conştientizarea şi procesarea fonologică.

Metodologia

Metodologia prezentei cercetări include metode explicative secvenţiale mixte.

Paradigma şi abordarea cercetării: Metode mixte

Obiectivele cercetării

Prezenta cercetare are două obiective principale:

1. De a investiga impactul unui program de intervenţie academic asupra dezvoltării cunoştinţelor profesionale utilizabile.
2. De a investiga modificările reprezentărilor fonologice la profesorii stagiari de limbă engleză ca limbă străină în vederea acumulării de cunoştinţe profesionale utilizabile.

Întrebările de cercetare

Am enunţat trei întrebări de cercetare după cum urmează:

1. În ce măsură un curs academic de intervenţie cu durata de un an influenţează dezvoltarea cunoştinţelor profesionale utilizabile în rândul profesorilor stagiari de limbă engleză ca limbă străină?
2. În ce măsură un curs academic de intervenţie cu durata de un an influenţează stabilitatea reprezentărilor fonologice relevate în maniera de ortografiere ale profesorilor stagiari de limbă engleză ca limbă străină?

3. În ce măsură diferă rezultatele unui curs academic de intervenţie între profesorii stagiari de limbă engleză ca limbă străină cu bune abilităţi de ortografiere şi cei cu abilităţi de ortografiere slabe?

Ipotezele de cercetare

Ipoteza 1: Profesorii stagiari îşi vor îmbunătăţi cunoştinţele profesionale utilizabile în urma cursului academic de intervenţie.

Ipoteza 2: Profesorii stagiari vor avea rezultate mai bune la ortografierea atât a cuvintelor reale, cât şi a pseudo-cuvintelor.

Ipoteza 3: Profesorii stagiari de limbă engleză ca limbă străină incluşi în grupul celor cu bune abilităţi de ortografiere în faza de evaluare pre-intervenţie vor avea rezultate mai bune decât colegii lor incluşi în grupul celor cu abilităţi de ortografiere mai slabe.

Variabilele cercetării

Variabila independentă: Programul de intervenţie

Variabile dependente: cunoştinţe lingvistice; conştientizare metalingvistică

Populaţia de cercetare şi eşantionarea

Participanţii la studiu sunt 109 studenţi la limba engleză ca limbă străină: 26 (24%) studenţi în anul I, incluşi în grupul de intervenţie, 46 (42%) absolvenţi cu diplomă care reiau cursurile, incluşi în grupul de intervenţie şi (34%) studenţi în anul I, incluşi în grupul de control.

Pentru post-testare au fost disponibili 89 (82%) de studenţi (24 de studenţi din anul I, incluşi în grupul de intervenţie, 38 de absolvenţi incluşi în grupul de intervenţie, şi 27 de studenţi în anul I incluşi în grupul de control). Monitorizarea la 6 luni a fost efectuată pe grupurile de intervenţie, pentru care au fost disponibili 42 (58%) de studenţi (18 studenţi de anul I incluşi în grupul de intervenţie şi 24 de profesori aflaţi la re-instruire incluşi în grupul de intervenţie).

Instrumente de cercetare

În cadrul prezentei cercetări am folosit următoarele instrumente de cercetare pentru a analiza impactul unui program de intervenţie cu durata de un an asupra dezvoltării cunoştinţelor utilizabile şi conştientizării metalingvistice a participanţilor. Participanţii au primit o scrisoare de intenţie şi au semnat un acord la începutul cursului.

1. The Teacher Knowledge Survey *(Sondaj cu privire la cunoştinţele profesorilor)* (Kahn-Horwitz (2016) bazat pe *Survey of Basic Language Constructs (Sondaj cu privire la concepte lingvistice de bază)* (Mather, Bos & Babur, 2001; Moats 1994, 2009; Moats and Foorman, 2003; Carreker, 2005; and Piasta et al., 2009).

2. The Experimental English Real Word Spelling Test *(Test experimental de ortografiere a cuvintelor reale în limba engleză)* (Kahn-Horwitz, 2016)

3. Experimental English Pseudo Word Spelling Test *(Test experimental de ortografiere a pseudo-cuvintelor în limba engleză)* (Kahn-Horwitz, 2016)

5. Test of Written Spelling 5th Edition *(Test de ortografiere, ediţia a 5-a)* (Larsen, Hammill & Moats, 2013):

Instrumentele administrate în faza pre-intervenţie pentru a examina abilităţile lingvistice în L1 şi a determina dacă participanţii au abilităţi bune de ortografiere în L1 au fost următoarele:

6. Baseline Spelling Test for Arabic Speaking Adults *(Test de ortografie pentru adulţi vorbitori de limba arabă)*

7. Baseline Spelling Test for Hebrew Speaking Adults *(Test de ortografiere pentru adulţi vorbitori de limba ebraică)* (Ravid, Ben Dror & Shany, 2003).

8. Interviuri semi-structurate: Scopul interviului cu întrebări deschise a fost de a înţelege mai bine stadiul emergent al reprezentărilor fonologice. Persoana intervievată este considerată expertul. Cercetătorul trebuie să fie capabil să-şi organizeze punctele centrale ale cercetării şi să dezvolte un set de întrebări deschise care să faciliteze abilitatea persoanei intervievate de a oferi răspunsuri pline de sens care să explice fenomenele studiate (Creswell & Plano Clark, 2018).

9. Profilul conştientizării metalingvistice a persoanei intervievate a fost dezvoltat pentru a facilita abilitatea persoanei intervievate de a reflecta asupra propriilor percepţii şi asupra percepţiilor legate de propria conştientizare metalingvistică pe durata cursului de intervenţie.

Planul cercetării

Prezenta cercetare, operând cu metode mixte active de investigare, este bazată pe un plan explicativ secvenţial care se concentrează în primul rând pe datele cantitative închise şi apoi utilizează datele calitative deschise pentru a explica rezultatele cantitative, după care urmează o fază de monitorizare, de asemenea cantitativă (Creswell & Creswell, 2017). Datele calitative şi cantitative au fost colectate secvenţial în fazele de pre- şi post-intervenţie şi apoi în faza de monitorizare după 6 luni. În cadrul cercetării explicative bazată pe metode mixte, datele cantitative au fost colectate în fiecare fază de la un eşantion de convenienţă în primele două săptămâni ale cursului cu durata de un an, la sfârşitul cursului şi în faza de monitorizare. Un eşantion de convenienţă reprezintă un eşantion aleatoriu (Bryman, 2016) şi, aşa cum indică şi numele, este un grup de participanţi disponibili, accesibil pentru cercetător într-o anumită fază. În faza calitativă s-au administrat interviuri semi-structurate

destinate unui eşantion non-aleatoriu de 21 de participanţi din cele două grupuri de intervenţie. S-a aplicat analiza statistică pentru rezultatele cantitative şi analiza de conţinut pentru rezultatele calitative. Pentru datele calitative, intenţia a fost de a explica mai în detaliu rezultatele statistice cantitative. Datele cantitative de monitorizare au fost colectate după 6 luni cu acelaşi eşantion de convenienţă disponibil.

Analiza datelor

Analiza cantitativă a datelor

Datele au fost analizate cu SPSS (versiunea 25). Caracteristicile de fond ale participanţilor au fost exprimate în medii, deviaţii standard, frecvenţe şi procente. Pentru comparaţiile între grupuri s-au utilizat analize de variaţie şi testul Chi-pătrat. Pentru comparaţiile între grupurile de pre-testare s-au folosit analizele de variaţie şi teste Kruskal-Wallis (χ^2). Efectele intervenţiei pre-testare şi post-testare au fost analizate prin măsurarea repetată a variaţiilor pe grup şi durată (3x2). Interacţiunile semnificative au fost interpretate cu medii marginale estimate. Tipurile de erori în ortografiere au fost prezentate ca procentaje ale totalului de erori. Comparaţiile iniţiale între grupuri au fost calculate cu teste Kruskal-Wallis (χ^2), iar diferenţele dintre pre-testare şi post-testare au fost calculate cu teste Z. S-au calculat corelaţiile Pearson între variabilele de studiu, în ambele grupuri de intervenţie, în fazele de pre- şi post-testare. Analiza cluster K-Means a fost utilizată pentru a clasifica profesorii stagiari de limba engleză ca limbă străină în participanţi cu abilităţi de ortografiere bune şi slabe. Pentru evaluarea diferenţelor în abilităţile dobândite pre- şi post-testare de către profesorii stagiari de limba engleză ca limbă străină cu abilităţi de ortografiere bune şi slabe s-au utilizat analize de măsurare repetată a varianţelor (2x2).

Analiza calitativă a conţinutului

Denzin & Lincoln (2018) afirmă că cercetarea cantitativă caută constanţa în variabile şi valori numerice pentru a înţelege un fenomen, în timp ce o cercetare calitativă caută ocurenţe şi procese de schimbare pentru a explica respectivul fenomen. Pentru selectarea participanţilor la interviu s-a generat eşantionarea non-aleatorie stratificată. Acest tip de eşantionare separă eşantioanele în grupări omogene care au caracteristici comune (Cohen, Manion & Morrison, 2018). Comparaţiile între grupurile desemnate pentru interviurile semi-structurate au rezultat în intervievarea a 21 de participanţi cu scopul de a explica percepţiile acestora asupra conştientizării metalingvistice. Interviul este forma cea mai comună de colectare a datelor în cadrul studiilor bazate pe cercetare activă (Ivankova, 2015). Interviul semi-structurat conţine 10-15 întrebări deschise concepute pentru a facilita interviul în profunzime prin utilizarea probelor (Creswell & Poth, 2018).

Analiza conţinutului tematic a fost utilizată pentru datele obţinute din interviuri. Scopul analizei de conţinut a fost de a identifica în mod sistematic şi a clasifica temele şi ideile rezultate din interviuri care sunt inductive şi deductive prin natura lor. Analiza de conţinut s-a realizat pentru 21 de interviuri semi-structurate cu profesori stagiari. Scopul interviurilor după colectarea datelor cantitative post-colecţie a fost o mai bună înţelegere a evoluţiei percepute a conștiinței metalingvistice și rolul acesteia în dezvoltarea cunoştinţelor profesionale utilizabile pe care profesorul stagiar de limbă engleză ca limbă străină le utilizează la clasă. Activităţile selectate au fost utilizate drept catalizator pentru înţelegerea percepţiei persoanei intervievate asupra dezvoltării cunoştinţelor profesionale utilizabile şi a percepţiei asupra reprezentărilor fonologice. Activităţile pre-planificate au fost utilizate pentru a declanşa demonstraţii explicite şi verbalizări ale cunoştinţelor explicite cu privire la nivelul fonemelor în cazul celor intervievați. Categoriile au fost propuse prin intermediul celor două runde de codare a transcrierilor interviurilor semi-structurate. S-a efectuat apoi analiza încrucişată a datelor şi transcrierilor şi s-au adăugat comentariile extrase din interviuri pentru nuanţarea categoriilor. Procesul a avut ca rezultat redefinirea unora dintre categorii şi modificarea sau unificarea altora. În final au fost stabilite 11 categorii legate de cele trei întrebări de cercetare şi apoi s-au identificat componentele celor trei domenii tri-dimensionale interconectate ale Modelului TLA. Modelul creşterii profesionale la nivel fonemic a fost utilizat pentru a cartografia statutul emergent al cunoştinţelor la nivel declarativ ca primă etapă în cariera profesională a unui profesor care predă la clase de începători.

Rezultate

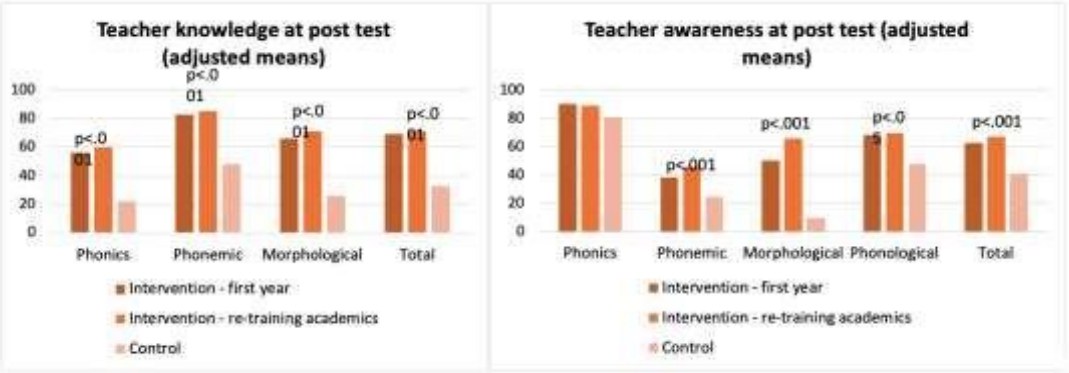
Rezultate derivate din Întrebarea de cercetare nr. 1

Întrebarea de cercetare - În ce măsură un curs academic de intervenţie cu durata de un an influenţează dezvoltarea cunoştinţelor profesionale utilizabile în rândul profesorilor stagiari de limbă engleză ca limbă străină?

Ipoteză - Profesorii stagiari îşi vor îmbunătăţi cunoştinţele profesionale utilizabile în urma cursului academic de intervenţie.

Nivelul de cunoştinţe şi conştientizare a fost semnificativ mai ridicat la post-testare în cadrul grupului de intervenţie în comparaţie cu grupul de control, evidenţiind astfel diferenţele iniţiale. Acest aspect indică faptul că atât cunoştinţele, cât şi nivelul de conştientizare au crescut semnificativ ca rezultat al intervenţiei. Modificările înregistrate la nivelul ambelor

grupuri faţă de diferenţele iniţiale au fost similare. Se observă modificări, iar scorurile sub 70% sunt considerate scoruri scăzute. Prima ipoteză de cercetare a fost confirmată în mare măsură, ca rezultat al analizei datelor din etapa a doua legate de Sondajul cu privire la cunoştinţele profesorilor (Kahn-Horwitz, 2016).



Medii rotunjite pentru cunoştinţele profesorilor şi gradul de conştientizare în faza post-testare, pe subcategoria de conştientizare a fonemului

Analiza de conţinut pentru cele douăzeci şi unu de interviuri a relevat un continuum de categorii care au facilitat o mai bună înţelegere a motivelor pentru care participanţii din grupurile de intervenţie au avut scoruri medii mai mici pentru Conştientizarea fonemică în stadiul post-intervenţie. Cele opt categorii care au rezultat din analiza de conţinut cu privire la percepţiile profesorilor stagiari în legătură cu conştientizarea metalingvistică personală şi cunoştinţele lingvistice necesare pentru cunoştinţele profesionale utilizabile sunt următoarele:

Categoria 1: Competenţă lingvistică şi cunoştinţe implicite subiacente: *"Ştiu, dar nu ştiu de ce."*

Pe scurt, se poate afirma că realizarea competenţei lingvistice şi a cunoştinţelor implicite de către un profesor stagiar ca utilizator al limbii este percepută ca fiind un element important în dezvoltarea cunoştinţelor profesionale utilizabile la nivel fonemic.

Categoria 2: Cunoştinţe explicite în contextul instruirii şi experienţei anterioare, *"Nu am mai descompus niciodată un cuvânt."*

Pe scurt, se poate afirma că experienţa anterioară percepută poate cauza un sentiment de disonanţă în trecerea de la cunoştinţe explicite declarative la dimensiunea procedurală a dezvoltării cunoştinţelor profesionale utilizabile a profesorilor stagiari în practică.

Categoria 3: Conştientizarea metalingvistică personală din perspectiva profesorului, "*...asta mă transpune în locul profesorului...*"

Pe scurt, se poate afirma că percepţia conştientizării fonetice emergente a unei persoane trebuie sa evolueze de la cea a profesorului stagiar care învaţă la cea a profesorului stagiar care profesează în domeniu. Această evoluţie depinde de trecerea de la dimensiunea declarativă la cea procedurală a TLA, prin dezvoltarea cunoştinţelor profesionale utilizabile legate de materia respectivă.

Categoria 4: construcţia teoriei L2 "*…aspectul acesta funcţionează şi nu l-am mai întâlnit până acum.*"

Pe scurt, percepţia asupra dezvoltării cunoştinţelor profesionale utilizabile la nivel fonemic bazată pe concepte teoretice asimilate în cadrul cursului academic este percepută ca iportantă de către profesorii stagiari.

Categoria 5: Evoluţia cunoştinţelor profesionale utilizabile în contextul diverselor medii lingvistice, *"…este foarte important să luăm în considerare L1 a unui anumit elev."*

Pe scurt, se poate afirma că acele cunoştinţe profesionale utilizabile se situează în cadrul percepţiilor profesorului stagiar asupra diverselor medii lingvistice.

Categoria 6: Proceduralizare emergentă a cunoştinţelor implicite prin practici menite să consolideze încrederea, *"Încrederea şi cunoştinţele fac toată diferenţa."*

Pe scurt, se poate afirma că percepţia asupra practicii de calitate va ajuta la dezvoltarea încrederii necesare unui profesor stagiar pentru a se simţi pregătit să aplice cunoştinţele explicite în practică în mod eficient.

Categoria 7: Nivelul fonemic L2 emergent, "*A început să scadă".*

Pe scurt, se poate afirma că starea emergentă a conştientizării fonemice este percepută de către profesorii stagiari ca fiind evazivă şi fragilă.

Categoria 8: Cunoştinţe profesionale utilizabile la nivel declarativ, *"Mă simt atât de pierdut acum pentru că nu m-am gândit cum să procedez."*

Pe scurt, percepţia profesorilor stagiari intervievaţi indică faptul că proceduralizarea cunoştinţelor situate la nivel declarativ este un proces ce conduce la acumularea de competenţe.

Rezultate derivate din Întrebarea de cercetare nr. 2

Rezultate cantitative

Întrebarea de cercetare – În ce măsură un curs academic de intervenţie cu durata de un an influenţează stabilitatea reprezentărilor fonologice relevate în maniera de ortografiere ale profesorilor stagiari de limbă engleză ca limbă străină?

Ipoteză - Profesorii stagiari vor avea rezultate mai bune la ortografierea atât a cuvintelor reale, cât şi a pseudo-cuvintelor în urma implementării programului de intervenţie.

Ortografierea a fost semnificativ mai bună atât la testele pentru cuvinte reale cât şi la cele pentru pseudo-cuvinte, dar a rămas la nivel scăzut pentru ambele grupuri de intervenţie. Cea de-a doua ipoteză de cercetare a fost confirmată în foarte mare măsură. Profesorii stagiari din grupurile de intervenţie au avut rezultate mai bune la teste, atât la cele pentru ortografierea cuvintelor reale, cât şi la cele pentru ortografierea pseudo-cuvintelor, în urma programului de intervenţie. Scorurile pentru pseudo-cuvinte s-au îmbunătăţit în mai mare măsură la profesorii care treceau printr-un proces de re-instruire, dar au rămas totuşi scăzute pentru toate grupurile de intervenţie. Astfel, programul de intervenţie nu a avut un impact semnificativ asupra stabilizării reprezentărilor fonologice la profesorii stagiari aşa cum rezultă din ortografierea pseudo-cuvintelor. Încă o dată, rezultatele indică existenţa unor întrebări care au rămas fără răspuns în ceea ce priveşte impactul programului de intervenţie asupra proceduralizării cunoştinţelor declarative la nivel fonemic. Care sunt factorii care pot inhiba această tranziţie către acumularea de cunoştinţe? Faza calitativă a celei de-a doua etape a cercetării noastre îşi propune să ofere o mai bună înţelegere asupra acestui fenomen.

Rezultate calitative pentru Întrebarea de cercetare nr. 2

Analiza de conţinut a celor 21 de interviuri a relevat un continuum de categorii menite să ajute la o mai bună înţelegere a motivelor pentru care participanţii la grupurile de interviu au obţinut scoruri medii scăzute pentru pseudo-cuvinte în etapa post-intervenţie. Lista de mai jos prezintă cele două categorii care au rezultat din analiza de conţinut a percepţiilor profesorilor stagiari cu privire la factorii legaţi de stabilizarea reprezentărilor fonologice.

Categoria 9: Accesul şi stabilizarea reprezentărilor fonologice evazive *"…ceva la care să te întorci şi care astfel te stabilizează…"*

Pe scurt, percepţia asupra deţinerii unei resurse care să completeze cunoştinţele lingvistice pentru a identifica un fonem abstract, deşi nu este o sarcină facilă, poate fi ameliorată cu ajutorul dispozitivelor mnemonice care ajută la izolarea trăsăturilor lingvistice ale fonemelor abstracte din lexiconul mental.

Categoria 10*:* Reflectarea asupra cunoştinţelor explicite ca stare emergentă, *"Când am realizat cît de importantă era pronunţia…"*

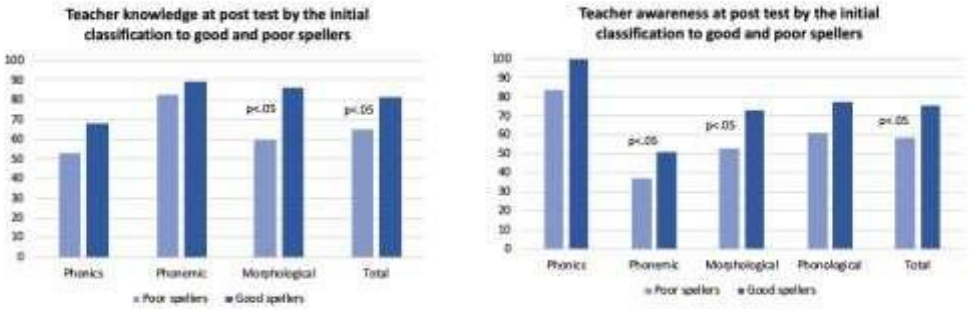
Pe scurt, cunoştinţele explicite emergente percepute sunt rezultatul auto-reflecţiei prin verbalizarea cunoştinţelor explicite la nivel fonemic.

Rezultate derivate din Întrebarea de cercetare nr. 3

Întrebarea de cercetare - În ce măsură diferă rezultatele unui curs academic de intervenţie între profesorii stagiari de limbă engleză ca limbă străină cu bune abilităţi de ortografiere şi cei cu abilităţi de ortografiere slabe?

Ipoteză - Profesorii stagiari de limbă engleză ca limbă străină incluşi în grupul celor cu bune abilităţi de ortografiere în faza de evaluare pre-intervenţie vor avea rezultate mai bune decât colegii lor incluşi în grupul celor cu abilităţi de ortografiere mai slabe.

Rezultate cantitative pentru Întrebarea de cercetare nr. Atunci când sunt grupaţi în persoane cu abilităţi de ortografiere bune şi slabe, s-au observat îmbunătăţiri mai semnificative în rândul celor cu abilităţi de ortografiere bune faţă de cei cu abilităţi de ortografiere mai slabe în limba engleză ca limbă străină pe cele cinci instrumente de cercetare cantitativă. Rezultatele de mai jos indică diferenţe semnificative în ceea ce priveşte cunoştinţele, conştientizarea fonemică, conştientizarea morfologică, scorul total pentru cunoştinţe şi nivelul de conştientizare şi întrebările deschse referitoare la cunoştinţe şi conştientizare fonică. În toate cazurile, îmbunătăţiri mai semnificative s-au observat în rândul celor cu abilităţi bune de ortografiere în limba engleză ca limbă străină în comparaţie cu persoanele cu abilităţi de ortografiere mai slabe în limba engleză ca limbă străină.



Cunoştinţele şi gradul de conştientizare al profesorilor în stadiul post-testare din perspectiva clasificării iniţiale în persoane cu abilităţi de ortografiere bune şi slabe

Cea de-a treia ipoteză a sugerat că persoanele cu abilităţi bune de ortografiere în stadiul pre-intervenţie sunt cele care au făcut cele mai mari progrese. Astfel, cea de-a treia ipoteză a fost în mare măsură confirmată. La persoanele cu abilităţi de ortografiere mai bune s-au observat îmbunătăţiri mai semnificative decât la cele cu abilităţi de ortografiere mai slabe. Astfel, cei cu abilităţi de ortografiere mai bune

care aveau reprezentări fonologice mai bune şi cunoştinţe mai solide s-au descurcat mai bine.

Rezultate calitative pentru Întrebarea de cercetare nr. 3

Analiza de conţinut pentru cele 21 de interviuri a indicat o categorie care completează setul de categorii legate de conştientizarea metalingvistică emergentă percepută ca necesitate pentru cunoştinţele profesionale utilizabile la nivel fonemic. Categoria care a rezultat din analiza de conţinut a percepţiilor profesorilor stagiari cu privire la factorii legaţi de stabilizarea reprezentărilor fonologice face diferenţa între cei cu bune abilităţi de ortografiere şi cei cu abilităţi reduse de ortografiere în limba engleză ca limbă străină.

Categoria 11: Cunoştinţele legate de ortografiere ca fereastră către stabilitatea reprezentărilor fonologice, *"Situaţia s-a înrăutăţit; nu ştiu de ce".*

Pe scurt se poate afirma că percepţia asupra reprezentărilor fonologice şi stabilitatea lor percepută poate reprezenta o etapă importantă în dezvoltarea cunoştinţelor profesionale utilizabile prin încercările şi greşelile pe care le face un profesor stagiar care primeşte instrucţiuni explicite privind ortografierea.

Etapa 3 Sumar al rezultatelor cantitative

În concluzie, schimbarea a stabilizat cunoştinţele de natură lingvistică şi nivelul de conştientizare metalingvistică dobândite pe durata programului de intervenţie, iar abilităţile de ortografiere au fost păstrate.

Discuţii şi concluzii de natură factuală

Concluziile prezentei cercetări vin în sprijinul opiniei că teoria şi practica nu trebuie privite ca o dicotomie; există un continuum de etape care se întrepătrund în cadrul procesului prin care profesorul stagiar acumulează cunoştinţe legate de utilizarea limbii şi de modul în care aceste cunoştinţe şi nivelul de conştientizare la care ajunge profesorul pot fi aplicate din punct de vedere pedagogic la clasă. Programele de educare destinate profesorilor pot îmbunătăţi programele academice de intervenţie dacă se practică şi se reflectează asupra conştientizării metalingvistice. Astfel, cunoştinţele utilizabile ale profesorului stagiar se dezvoltă şi evoluează de la stadiul de cunoştinţe declarative la cel de cunoştinţe procedurale stabilizate pe durata primelor etape de pregătire didactică şi de predare în şcoală. Cu toate

acestea, creşterea profesională individuală a profesorilor stagiari va diferi în funcţie de caracteristicile lingvistice specifice pentru L1 şi L2 şi de factorii contextuali specifici care influenţează cunoştinţele profesionale utilizabile.

Cercetarea noastră contribuie la domeniul cunoaşterii prin sprijinul empiric pe care îl oferă modelului teoretic pentru dezvoltarea cunoştinţelor profesionale utilizabile la nivel fonemic din perspectiva unui continuum de teorii şi conştientizare emergente.

Concluzia de natură factuală care rezultă din prima întrebare de cercetare se referă la eficiența programului de intervenție cu privire la dezvoltarea cunoștințelor profesionale utilizabile. Pe de o parte, post-intervenția a arătat schimbări semnificative în cunoștințele și conștientizarea lingvistică a profesorilor, în timp ce scorurile totale au rămas scăzute. În plus, discrepanţa dintre cunoștințele fonemice și conștientizarea fonemică la post-intervenție a creat şi mai multă confuzie. Cele opt categorii percepute ca factori în facilitarea acestei stări emergente de cunoștințe profesionale utilizabile care se referă la utilizarea limbii de către profesor, cunoștințele de limbă ale profesorului și modul în care profesorul aplică conștientizarea lingvistică și cunoștințele sale prin pedagogie pot fi folosite pentru a stabili un echilibru între teorie şi practică în paradigma instruirii cadrelor didactice în primele trei etape ale carierei lor cu scopul de a stabiliza cunoștințele procedurale la nivel fonemic.

Cele opt categorii sunt relevante pentru prima etapă a carierei profesionale a cadrelor didactice și astfel modelul TLA poate fi conectat cu modelul LTPG. Cunoştinţele profesionale ale profesorului și nivelul de conștientizare se reflectă de-a lungul carierei profesionale a unui profesor. Acest model de dezvoltare prevăzut de Snow, Griffin și Burns (2005) poate răspunde parțial la întrebarea cu privire la scoruri mai mici și la diferența dintre teorie și practică. Modelul LTPG poate fi utilizat pentru a explica parțial de ce programul de intervenție nu a fost la fel de eficient în transferul de cunoștințe.

Etapele de culegere a datelor nu au utilizat cardurile de intervenție ca ancore mnemonice (MAIC) pentru ancorarea (stabilizarea) reprezentărilor fonologice în engleză și combinațiile lor de grafeme ca suport pentru stabilizare care au fost utilizate în practică în timpul programului de intervenție. Acest instrument se bazează pe Metoda *Speech to Print* (Moats, 1998). În concluzie, dacă se discută concluziile primei întrebări de cercetare în legătură cu apariția și dezvoltarea cunoștințelor profesionale utilizabile la nivel fonemic de-a lungul întregii cariere profesionale a unui profesor de limba engleză ca limbă străină, atunci concluziile pot fi interpretate într-un context mai larg. Prin urmare, concluziile pot fi interpretate ca susţinând în mare parte prima ipoteză.

Discuţii asupra rezultatelor derivate din Întrebarea de cercetare nr. 2

Concluzia care rezultă din cea de-a doua întrebare de cercetare se referă la impactul pe care programul de intervenție l-a avut asupra stabilității reprezentărilor fonologice ale cadrelor didactice din grupurile de intervenție, așa cum rezultă din dictările pentru verificarea ortografierii. În timp ce profesorii stagiari au obţinut rezultate îmbunătățite la ortografiere, rezultatele pentru pseudo-cuvinte au rămas scăzute. Prin urmare, cunoștințele fonologice și cunoștințele ortografice au fost dificil de aplicat pentru pseudo-cuvinte și indică prin intermediul celor două categorii percepute de profesorii stagiari că au nevoie de timp suplimentar și de sprijin pentru a stabiliza reprezentările fonologice abstracte înainte să poată verbaliza o afirmație explicită şi să fie capabili să predea citirea şi ortografierea pentru elevi începători.

Analiza conținutului tematic pentru cea de-a doua întrebare de cercetare a relevat două categorii suplimentare de conștientizare metalingvistică emergentă pentru cunoștințe profesionale utilizabile la nivel fonemic, care ar putea facilita înțelegerea motivului pentru care participanții din grupurile de intervenție au obţinut scoruri medii scăzute pentru pseudo-cuvinte în etapa post-interventie.

Cea de-a noua categorie continuă și explică calea către accesul la și stabilizarea reprezentărilor fonologice evazive. Persoanele intervievate au discutat modul în care ancorele mnemonice (MAIC) funcționează ca un dispozitiv mnemonic pentru a ajuta accesul și stabilizarea fonemelor abstracte din lexicul mental. Aceste ancore au facilitat finalizarea sarcinilor fonologice practicate în programul de intervenție.

Se poate pune întrebarea: de ce programul de intervenţie nu a îmbunătăţit scorurile pentru ortografierea pseudo-cuvintelor în rândul profesorilor stagiari? Unul dintre răspunsuri ar putea fi faptul că aceştia sunt încă dependenţi de ancorele mnemonice pentru a izola, identifica sau reproduce trăsăturile lingvistice ale fonemelor abstracte. Testul de ortografiere a pseudo-cuvintelor a fost administrat fără ajutorul MAIC potrivit protocolului de monitorizare; acestea i-ar fi ajutat pe mulţi dintre profesorii stagiari să recupereze reprezentările fonologice evazive. Din analiza de conţinut se observă că persoanele intervievate au descris modul în care au înţeles maniera în care cardurile de intervenţie le-au susţinut abilitatea de a îndeplini cerinţele referitoare la izolarea fonemelor şi cele referitoare la segmentarea fonemelor în cadrul programului de intervenţie cu durata de un an. Aceste aspecte sunt în acord cu cadrul teoretic adus în discuţie până acum care detaliază creşterea

şi dezvoltarea profesională a profesorilor. Acest mod de înţelegere aduce lumină asupra modelului cunoştinţelor profesionale utilizabile care include modelele TLA şi LTPG propuse în prezenta cercetare.

Cea de-a **zecea categorie** legată de a doua întrebare de cercetare este axată tot pe stadiul emergent al cunoştinţelor de ortografiere explicite şi pe importantul proces al abilităţii nu numai de a recunoaşte şi a reflecta asupra cunoştinţelor explicite, dar şi de a verbaliza aceste cunoştinţe explicite emergente ca dovadă de înţelegere. Nu este suficient să fii capabil de a identifica cunoştinţele explicite; un profesor stagiar trebuie să afirme în mod clar că le înţelege pentru a putea folosi aceste cunoştinţe în procesul de predare.

Cea de-a noua și cea de-a zecea categorie pot fi găsite la granița punctului central de conversie a expertizei, la intersecția dintre abilităţile unui profesor stagiar ca utilizator al unei limbi, analist al limbii și ca profesor de limbă. Pentru a proceduraliza cunoștințele situate la nivel declarativ ale unui profesor stagiar, acesta trebuie să fie conștient de nevoia continuă de a utiliza resurse care să ușureze accesul și să ajute la stabilizarea caracteristicilor lingvistice ale fonemelor abstracte care reprezintă o provocare. Cu acest tip de ajutor și prin auto-reflecție, abilitatea de a verbaliza cunoștințele explicite emergente la nivel fonemic poate fi mai ușor de asimilat.

Discuţii asupra rezultatelor derivate din Întrebarea de cercetare nr. 3

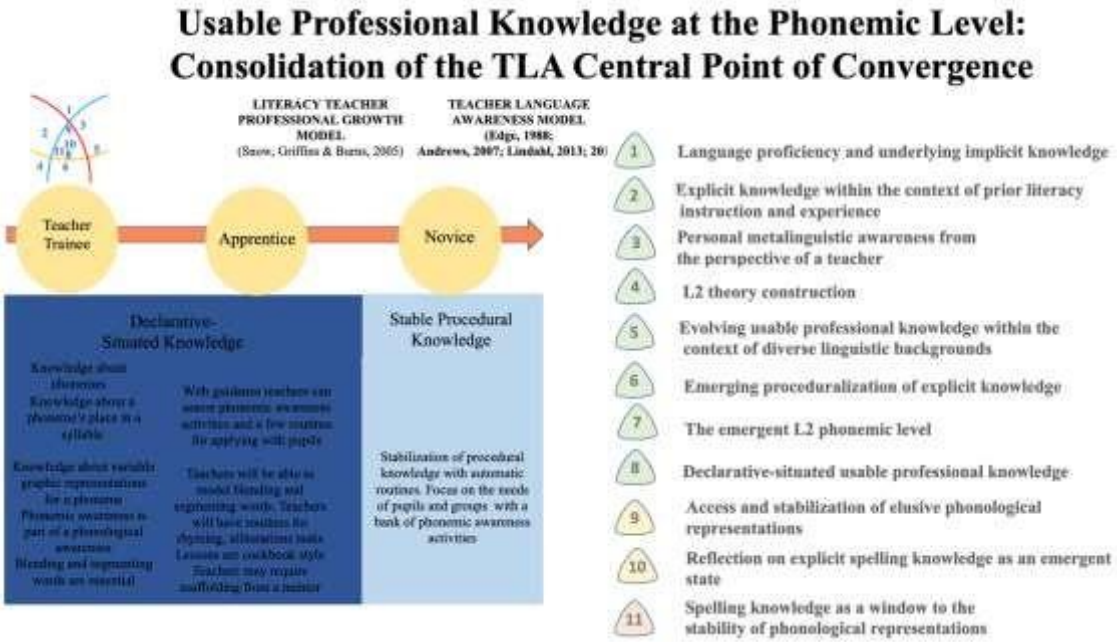
Concluzia care se desprinde din cea de-a treia întrebare de cercetare dezvăluie rezultatele diferențiale ale profesorilor cu bune abilităţi de ortografiere în comparație cu cei etichetaţi ca având abilităţi de ortografiere slabe (grupați în faza de pre-intervenție) după finalizarea programului de intervenție. Atât persoanele cu bune abilităţi de ortografiere cât şi cei cu abilităţi slabe se regăsesc în cea de-a 11-a categorie, pentru care s-au analizat efectul cunoștințelor explicite de ortografiere asupra abilităților de ortografiere și aplicarea percepută a acestor cunoștințe explicite în sala de clasă.

Rezultatele derivate din cea de-a treia întrebare de cercetare indică faptul că s-au remarcat progrese mai importante la persoanele cu abilităţi de ortografiere mai bune decât la cele cu abilităţi de ortografiere mai slabe. Progresele au fost remarcate la nivel de pseudo-cuvinte şi dictările din L1 pe care participanţii le-au prezentat în faza pre-intervenţie. În toate cazurile, în faza post-intervenţie, rezultatele îmbunătăţite au fost remarcate în rândul celor

cu abilităţi de ortografiere mai bune în limba engleză ca limbă străină, la toate sub-categoriile.

Analiza de conţinut a evidențiat cea de-a unsprezecea categorie care a arătat percepția pe care profesorii stagiari o au despre reprezentările fonologice și stabilitatea sau instabilitatea lor percepută ca o etapă crucială pe calea către cunoștințele profesionale utilizabile. Dobândirea de cunoștințe explicite declarative pentru cei cu cunoștințe implicite despre ortografie a determinat unii participanţi să pună la îndoială capacitatea lor de a ortografia corect. Cei care au dobândit cunoștințe explicite, dar care totuşi nu au reușit să-și îmbunătățească ortografia pseudo-cuvintelor, au perceput confuzia lor ca pe o etapă în proceduralizarea cunoștințelor lor explicite de ortografie.

Obiectivele cercetării pentru programul de intervenție academică nu au fost doar de a reîmprospăta competența implicită a cunoștințelor pentru anumiți profesori stagiari, ci şi de a evidenţia cazul în care cunoștințele explicite prezentate în programul de intervenție academică ar trebui să fie proceduralizate pentru acei profesori care nu au avut niciodată instrucțiuni explicite cu privire la nivelul fonemic în limba engleză. Figura de mai jos ia în considerare toate cele 11 categorii de conştientizare metalingvistică emergentă pentru cunoştinţele profesionale utilizabile de-a lungul celor trei etape ale carierei profesionale a unui profesor stagiar de limba engleză ca limbă străină la nivel fonemic. Aceste categorii sunt factori interconectaţi, aşa cum sunt percepuţi de profesorii stagiari, pentru dezvoltarea conştientizării metalingvistice şi reprezintă catalizatorul pentru relaţiile între cele trei domenii ale TLA. Convergenţa experienţei este marcată în etapa de dezvoltare (profesor stagiar), alături de trei din cele cinci etape ale carierei profesionale a unui profesor de limba engleză ca limbă străină, care îl aduce pe profesor în starea de cunoştinţe procedurale stabile. Cunoştinţele situate la nivel declarativ care domină etapa de profesor stagiar (din secţiunea marcată cu albastru închis) are conform ilustraţiei grafice multe puncte cheie la nivelul conştientizării fonemice în contextul celor unsprezece categorii care trebuie să atingă stabilizarea cunoştinţelor procedurale la începutul carierei didactice.



Traiectoria carierei de la cunoștințele declarative la cele procedurale stabile

Una dintre cele mai importante idei din această cercetare pentru mine în calitate de cercetător și formator este înțelegerea faptului că nu există o dicotomie între teoria cunoașterii limbii și conștientizarea lingvistică în practică la nivel fonemic. Mai degrabă, există un continuum de repere care trece de la teoria cunoașterii limbii la conștientizarea metalingvistică. Domeniile modelului TLA interrelaționează și conștientizarea metalingvistică este practicată și reflectată în cadrul celor unsprezece categorii în evoluție. Ca atare, cunoștințele profesionale utilizabile ale unui profesor stagiar se vor dezvolta și vor rezulta din cunoștințe situate în mod declarativ în cunoștințe procedurale stabilizate, așa cum se explică în modelul LTPG. Creșterea profesională a unui profesor stagiar va diferi în funcție de ritm. Ritmul depinde de caracteristicile lingvistice specifice L1 și L2. Creșterea profesională a unui profesor stagier va diferi, de asemenea, în funcţie de factorii specifici contextului care influențează cunoștințele profesionale utilizabile.

Concluzii de natură conceptuală

Cercetarea de față susține ideea că profesorii stagiari pot avea un nivel insuficient de conştientizare metalingvistică și, în consecință, nu sunt suficient de pregătiți pentru a preda la clase de începători. Această lipsă de pregătire poate să nu indice o pregătire slabă, ci mai degrabă indică o dezvoltare profesională care poate fi utilizată la nivel fonemic ca un continuu al teoriei și conștientizării emergente. Cele unsprezece categorii derivate din

analiza de conţinut pot ajuta la ghidarea și facilitarea programelor de educație a cadrelor didactice pentru a crea oportunități de a susține consolidarea punctului convergent de expertiză a profesorilor stagiari la nivel fonemic. Prin urmare, este esențial ca programele de educație a cadrelor didactice să pornească de la premisa că, în cazul în care profesorii stagiari au abilitățile implicite pentru a citi bine în limba engleză, aceștia au, de asemenea, abilitățile explicite pentru a preda limba engleză ca limbă străină elevilor începători. Mai mult, instructorii care au reprezentări fonologice mai puțin stabile pot avea dificultăţi și mai mari în a demonstra în mod explicit aceste abilităţi.

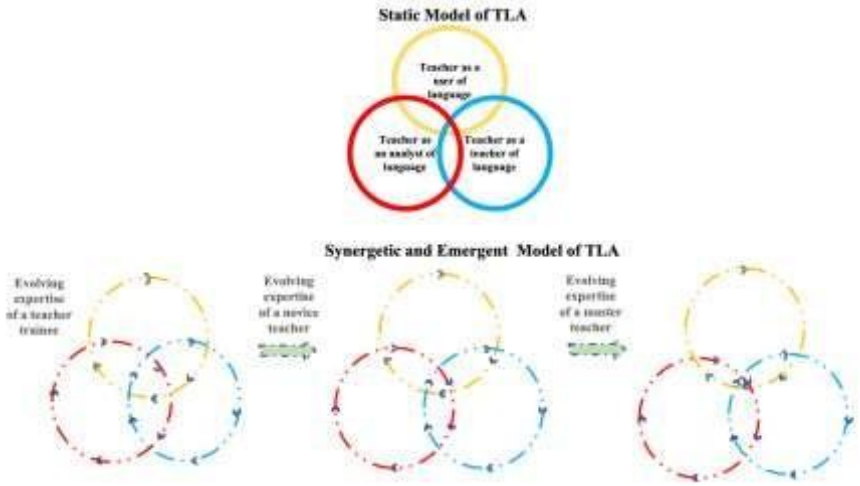
Cele două modele teoretice oferă o bază teoretică importantă pentru educația lingvistică. Modelele nu descriu maniera în care să se acționeze asupra procesului educațional, astfel încât să faciliteze activitățile de învățare, instruire, evaluare și reflecție a cadrelor didactice în cadrul unui program de educație a cadrelor didactice, cu scopul de a facilita dezvoltarea cunoștințelor profesionale utilizabile la nivel fonemic. Analiza de conţinut relevă cele unsprezece categorii care pot ajuta la clarificarea și facilitarea apariției cunoștințelor profesionale utilizabile la nivel fonemic.

Propun o adaptare la aceste două modele esențiale, conectându-le și extinzându-le ca urmare directă a parcursului cercetării pe care am efectuat-o și a analizei datelor. În opinia mea, pentru ca modelele să susțină pe deplin concluziile și să le explice, acestea trebuie conceptualizate într-un spațiu comun, pentru a explica mai bine cunoștințele profesionale care pot fi utilizate în cursul carierei unui profesor de limba engleză ca limbă străină care predă la clase de începători. Acest spațiu comun poate descrie componentele necesare pentru a facilita dezvoltarea cunoștințelor profesionale utilizabile și încearcă să sugereze sinergia necesară pentru a facilita actul proceduralizării cunoștințelor situate la nivel declarativ, în strădania de a promova cunoștințele profesionale care pot fi utilizate în cursul formării unui cadru didactic. Continuarea bazei teoretice încearcă să descrie relația sinergetică necesară pentru atingerea scopului final al expertizei.

Exemplificarea de mai jos reflectă extinderea celor două modele. Modelul static al TLA (Edge, 1988; Andrews, 2008; Lindhal, 2013) cu graniţe stabile, bine definite, propune trei stadii ale conştientizării lingvistice a profesorului. Dimensiunile declarativă şi procedurală din acest model static sunt greu de decelat şi au un caracter amorf. Dacă aceasta ar fi considerată reţeta pentru cunoştinţele profesionale utilizabile, am avea ingredientele, dar nu am şti cum să procedăm şi nu am cunoaşte stadiile, proporţiile şi condiţiile pentru a

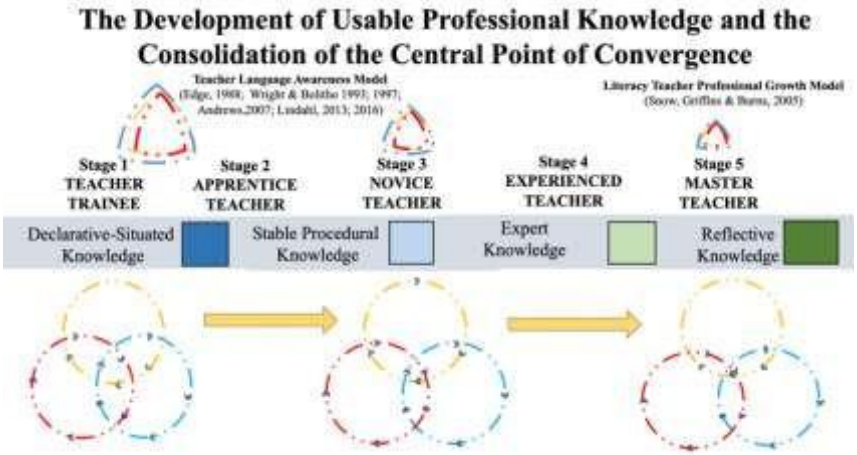
ajunge la expertiză. Acest model static nu explică relația sinergetică care descrie dezvoltarea cunoștințelor profesionale utilizabile de-a lungul carierei unui profesor. Sub modelul static se poate vizualiza o ilustrare a modelului sinergetic și emergent pe care l-am conceput. Este o încercare de a înțelege mai bine relația dintre *ce* și *de ce* sau *de ce nu*. Ilustrația sugerează că, dacă aceasta este o rețetă pentru cunoștințe profesionale utilizabile, putem înțelege că ingredientele pot diferi în funcție de etapa individuală în care se află un anumit profesor.

În plus, relația dintre percepţii este dinamică și se schimbă în dimensiune și proporție, în funcție de anumite condiții. Cunoştinţele profesionale utilizabile vizate apar în cadrul acestei mișcări sinergetice de-a lungul carierei didactive a profesorului. Este esențial să evidenţiem sinergia în special în punctul central de conversie a expertizei în modelul TLA, care prezintă o arie extinsă, diferită de diagrama oferită de Lindahl (2013). Acest model încearcă să indice nevoia de a ne imagina punctul central de convergenţă acolo unde se intersectează cele trei cercuri concentrice pentru a reprezenta apariţia cunoştinţelor profesionale utilizabile în trei dintre cele cinci puncte care marchează cariera unui profesor. În acest exemplu, ilustraţia încearcă să capteze importanţa punctului central de convergenţă acolo unde educaţia profesorului trebuie să ofere instruire şi practică pentru dezvoltarea conştientizării metalingvistice emergente la profesorii stagiari. Senzaţia de mişcare este redată prin intermediul liniilor întrerupte şi săgeţilor. Tot prin această senzaţie de mişcare se ia în considerare şi individualitatea unei cohorte. Propun acest model sinergetic pentru a evidenţia importanţa conştientizării metalingvistice personale emergente şi a încerca să explic conştientizarea fonemică necesară profesorilor stagiari şi profesorilor în general pentru a preda în mod eficient la clasele de începători.



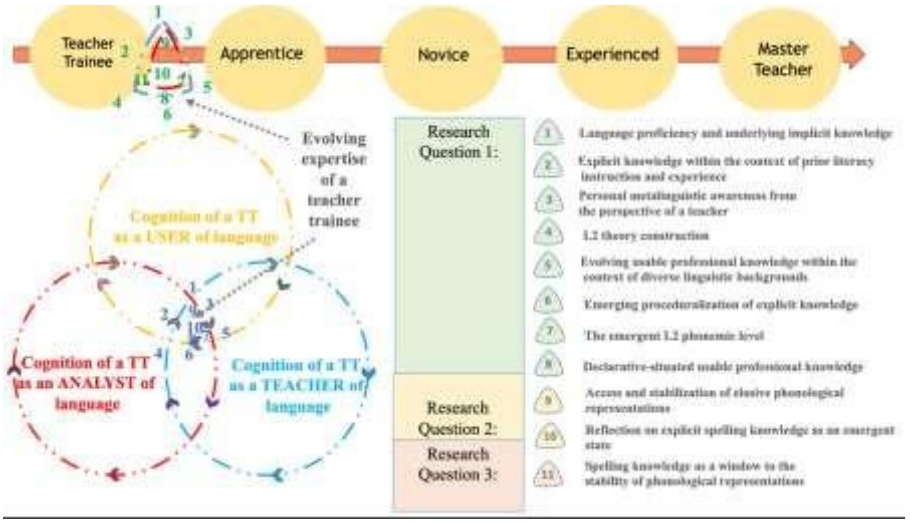
Continuarea modelelor teoretice TLA şi LTPG

Procesul emergent sinergetic arată la început un mare triunghi circular care reprezintă instrucțiuni și practici intensive explicite într-un curs pregătitor despre predarea la clase de începători. În continuare, consolidarea cunoștințelor situate declarativ este facilitată de capacitatea profesorului stagiar de a verbaliza cunoștințele explicite de la cursul pregătitor folosind metalimbajul pentru transpunerea acţiunilor metalingvistice în practică. Convergenţa expertizei se realizează de-a lungul carierei profesionale a unui profesor stagiar. Cele două modele unificate au rolul de a indica reprezentările fonologice emergente ale profesorului stagiar ca forţa ce stă la baza dezvoltării cunoştinţelor utilizabile la nivel fonemic. Suntem de părere că nivelul personal de conştientizare metalingvistică reprezintă factorul cheie din spaţiile intersectate ale celor trei competenţe şi capacitatea de transfer al cunoştinţelor explicite de la dimensiunea declarativvă către cea procedurală în cadrul modelelor TLA şi LTPG. Ambelor modele le lipseşte un plan de punere în aplicare a procesului de proceduralizare a cunoştinţelor declarative şi nu iau în considerare factorii rezultaţi din interviurile calitative.



Consolidarea punctului central de convergenţă

Prezentăm mai jos o hartă conceptuală a cunoştinţelor profesionale utilizabile emergente ale profesorilor stagiari conform modelelor TLA şi LTPG. Harta ilustrează cele două modele şi modul în care acestea facilitează înţelegerea atât a rezultatelor derivare din datele cantitative, cât şi a celor derivate din datele calitative. Harta conţine, de asemenea, toate cele trei întrebări de cercetare.



Hartă conceptuală a cunoştinţelor profesionale utilizabile emergente ale unui profesor stagiar potrivit modelelor TLA şi LTPG

Discuțiile pe baza concluziilor prezentei cercetări au prezentat un model conceptual care a fost adaptat din modelele TLA și LTPG pentru instruirea profesorilor de limbă și predarea la nivel de începători. Acest model conceptual are în vedere o construcție bidimensională a conștientizării fonologice care include atât considerente universale, cât și specifice limbii în efortul de a ajunge la cunoștințe procedurale stabile la nivel fonemic. Reprezentările fonologice stabile explică și mai în detaliu rezultatele cercetărilor precedente

asupra acestui subiect, precum şi cele ale prezentei cercetări. Înţelegem astfel de ce există o discrepanţă între cunoştinţele de limbă ale profesorilor şi conştientizarea lingvistică a acestora, în pofida programelor academice de intervenţie care sunt descrise în literatura de specialitate. Cele 11 categorii pot fi folosite în programe academice de intervenţie pentru a facilita apariţia cunoştinţelor profesionale utilizabile în cazul profesorilor stagiari care deţin cunoştinţe declarative la nivel fonemic.

Recomandări cu privire la cercetările viitoare

Rezultatele prezentei cercetări au reale implicații pentru etapele ulterioare ale pregătirii profesorilor. Astfel, concluziile semnalează importanța investigării utilizării MAIC pentru a favoriza apariția cunoștințelor profesionale utilizabile pe o perioadă îndelungată de timp. În plus, sunt necesare cercetări viitoare pentru a determina impactul pe termen lung al unei astfel de intervenții asupra cunoștințelor profesionale emergente care pot fi utilizate de un profesor stagiar asupra rezultatelor elevilor. Mai mult, sunt necesare cercetări pentru a evalua utilizarea metodei *Speech to Print* (Moats, 1998) în predarea limbii engleze ca limbă străină la clase de începători. Se consideră că cei unsprezece factori facilitează proceduralizarea cunoștințelor situate în mod declarativ la nivel fonemic și favorizează conștientizarea metalingvistică. Este necesară o cercetare ulterioară pentru a investiga modul în care acești unsprezece factori pot fi implicați prin practică și reflecție într-un program de intervenție.

Contribuţia la domeniul cercetării

Rezultatele prezentei cercetări arată importanţa unui program de intervenţie pentru profesorii de limba engleză ca limbă străină. Cercetarea susţine, de asemenea, ideea că profesorii stagiari pot avea un grad insuficient de conştientizare metalingvistică şi astfel pot fi insuficient pregătiţi pentru a preda la clasele de începători. Faptul că nu sunt pregătiţi să predea nu indică neapărat slaba pregătire, ci arată că dezvoltarea cunoştinţelor profesionale utilizabile la nivel fonetic reprezintă un continuum de pregătire teoretică şi conştientizare. Prezenta cercetare indică importanţa diferenţierii înstruirii pentru profesorii stagiari care deţin reprezentări fonologice mai puţin stabile. Factorii percepuţi care reies din interviurile semi-structurate deschid o cale nouă în teorie şi în practică şi indică faptul că atât cei care instruiesc cadrele didactice, cât şi profesorii stagiari trebuie să înţeleagă importanţa facilitării cunoştinţelor metalingvistice personale necesare pentru a alimenta cunoştinţe profesionale utilizabile pentru predarea la clase de începători.

Bibliografie selectivă

Ainsworth, S., Welbourne, S., & Hesketh, A. (2016). Lexical restructuring in pre-literate children: Evidence from novel measures of phonological representation. *Applied Psycholinguistics, 37*(4), pp.997-1023.

Andrews, S. (2008). Teacher Language Awareness. In C., Jasone and N. H. Hornberger (Eds.) *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd ed, Volume 6. Knowledge about Language, pp. 287-298. New York: Springer.

Andrews S. & Svalberg A. M.L., (2017). Teacher Language Awareness. In J. Cenoz, D. Gorter & S. May (Eds.), *Language Awareness and Multilingualism. Encyclopedia of Language and Education.* Auckland: Springer, pp. 219–231.

Binks-Cantrell, E., Washburn, E., Joshi, R., & Hougen, M. (2012), 'Peter Effect in the Preparation of Reading Teachers', *Scientific Studies of Reading*, *16*(6), pp. 526-536.

Birch, B.M. (2015). *English L2 reading: Getting to the bottom*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Boada, R., & Pennington, B.F. (2006). Deficient implicit phonological representations in children with dyslexia. *Journal of Experimental Child Psychology, 95*(3), pp.153-193.

Borg, S. (2015). Teacher cognition and language education: Research and practice. London: Bloomsbury Publishing.

Bos, C., Mather, N., Dickson, S., Podhajski, B., & Chard, D. (2001). Perceptions and knowledge of preservice and in-service educators about early reading instruction. *Annals of Dyslexia*, pp. 97-120.

Bradley, L., & Bryant, P.E. (1983). Categorizing sounds and learning to read—a causal connection. *Nature, 301*(5899), pp.419-421.

Bryman, A. (2016). *Social research methods*. Oxford: Oxford University Press.

Cain, K. (2010). *Reading development and difficulties* (Vol. 8). Oxford: John Wiley & Sons.

Caravolas, M., Hulme, C., & Snowling, M.J. (2001). The foundations of spelling ability: Evidence from a 3-year longitudinal study. *Journal of Memory and Language, 45*(4), pp.751-774.

Carreker, S. (2005). Teaching Spelling. In Birsh, J.R., *Multi-sensory Teaching of Basic Language Skills*, pp. 257-295. Baltimore: Brookes Publishing Company.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education*. New York: Routledge Editors.

Creswell, J.W., & Creswell, J.D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches.* Los Angeles, California: Sage Publications.

Creswell, J.W., & Plano Clark, V.L., (2018). *Designing and conducting mixed methods research.* Los Angeles, California: Sage Publications.

Creswell, J.W., Poth, C.N. (2018). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches.* Thousand Oaks: Sage Publications.

de Gelder, B. and Morais, J. (1995). *Speech and Reading: A Comparative Approach.* Hove, East Sussex: Erlbaum (UK): Taylor & Francis

Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S., (2018). *The SAGE Handbook of qualitative research* 5th ed. London, UK: Sage.

Eckman, F.R., Elreyes, A., & Iverson, G.K. (2003). Some principles of second language phonology. *Second Language Research, 19*(3), pp.169-208.

Edge, Julian. (1988) Applying Linguistics in English Language Teacher Training for Speakers of Other Languages. *ELT Journal, 42*(1), pp. 9-13.

Ehri, L.C. (2006). Alphabetics instruction helps students learn to read. In: R.M. Joshi and P.G. Aaron, Eds., *Handbook of Orthography and Literacy*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, pp.649-677.

Ehri, L.C. (2014). Orthographic mapping in the acquisition of sight word reading, spelling memory, and vocabulary learning. *Scientific Studies of Reading, 18*(1), pp.5-21.

Elbro, C. (1996). Early linguistic abilities and reading development: A review and a hypothesis. *Reading and Writing, 8*(6), pp.453-485.

Elbro, C., Borstrøm, I., & Petersen, D.K. (1998). Predicting dyslexia from kindergarten: The importance of distinctness of phonological representations of lexical items. *Reading Research Quarterly, 33*(1), pp.36-60.

Ellis, N. C., & Cataldo, S. (1990). The role of spelling in learning to read. *Language and Education, 4*(1), pp.1-28.

Ellis, R. (2004). The definition and measurement of L2 explicit knowledge. *Language learning, 54*(2), pp.227-275.

Ellis, R., and Shintani, N., (2014) Eds. *Exploring Language Pedagogy Through Second Language Acquisition Research.* New York: Routledge.

Fledge, J.E., (1995). In Strange, W. (Ed.), *Speech perception and linguistic experience: Issues in cross-language research*. pp.233- 277. Baltimore: York Press.

Flege, J.E. (2003). Assessing constraints on second-language segmental production and perception. *Phonetics and phonology in language comprehension and production: Differences and similarities, 6*, pp.319-355.

Flege, J.E. (2016). The role of phonetic category formation in second language speech acquisition. In Eight International Conference on Second Language Speech (Vol. 10). June. Venue of conference

Flege, J.E., Munro, M.J., & MacKay, I.R. (1995). Effects of age of second-language learning on the production of English consonants. *Speech Communication, 16*(1), pp.1-26.

Fowler, A.E. (1991) How early phonological development might set the stage for phoneme awareness. In S. A. Brady & D. P. Shankweiler. *Phonological processes in literacy: A tribute to Isabelle Y. Liberman, 106*, pp.97-117 New York: Routledge.

Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. *Surface Dyslexia*, 32, pp.301-330.

Gillon, G.T. (2018). Phonological awareness: From research to practice. New York: Guilford Publications.

Goldfus, C. (2012). Knowledge foundations for beginning reading teachers in EFL. *Annals of dyslexia, 62*(3), pp.204-221.

Goswami, U. (2000). Phonological and lexical processes. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of Reading Research*, pp. 251–267). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc

Goswami, U., & Bryant, P. (2016). *Phonological skills and learning to read.* New York: Routledge.

Gough, P.B., & Tunmer, W.E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education, 7*(1), pp.6-10.

Hoover, W.A., & Gough, P.B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing, 2*(2), pp.127-160.

Hulstijn, J. H. (2015), Explaining phenomena of first and second language acquisition with the constructs of implicit an explicit learning. In P. Rebuschat, (Ed.), *Implicit and explicit learning of languages* (Vol. 48), pp25-46. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Ivankova, N.V. (2015). *Applying Mixed Methods in Action Research. Mixed Methods Application in Action Research* Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Joshi, R.M. (2018). Simple view of reading (SVR) in different orthographies: Seeing the forest with the trees. In T. Lachman & T. Weiss (Eds.), *Reading and dyslexia* (pp. 71–80). Dordrecht, The Netherlands: Springer Publications.

Joshi, R., Binks, E., Hougen, M., Dahlgren, M.E., Ocker-Dean, E., & Smith, D.L., (2009). Why elementary teachers might be inadequately prepared to teach reading. *Journal of Learning Disabilities, 42*(5), pp.392-402.

Kahn-Horwitz, J. (2015). 'Organizing the Mess in My Mind': EFL Teachers' Perceptions and Knowledge of English Orthography. *Reading and Writing*, 28(5), pp.611-631.

Kahn-Horwitz, J. (2016). Providing English foreign language teachers with content knowledge to facilitate decoding and spelling acquisition: a longitudinal perspective. *Annals of Dyslexia, 66*(1), pp.1-24.

Kamhi, A.G., & Catts, H.W. (2014). Language and Reading Disabilities: Pearson New International Edition. Harlow, England: Pearson Higher Ed.

Larsen, S., Hammill, D., & Moats, L. (2013). *Test of Written Spelling*. Revised, IV. San Antonio, Texas: Pearson.

Lems, K., Miller, L.D., & Soro, T.M. (2017). *Building Literacy with English Language Learners: Insights from Linguistics*. New York: Guilford Publications.

Lieberman, A. (1995). The relation of speech to reading and writing. In B. de Gelder, & J. Morais. *Speech and reading: a comparative approach.* New York: Routledge.

Liberman, A.M. (1999). The reading researcher and the reading teacher need the right theory of speech. *Scientific Studies of Reading, 3*(2), pp. 95-111.

Lindahl, K. (2013). "Exploring an Invisible Medium: Teacher Language Awareness Among Preservice K12 Educators of English Language Learners" Doctoral dissertation, Department of Linguistics, University of Utah.

Lortie, D. C. (1975). Schoolteacher: A sociological study. In D. C. Lortie, Schoolteacher*: A Sociological Study*. Preface. Chicago: University of Chicago, 1975.

Mather, N., Bos, C., & Babur, N. (2001). Perceptions and knowledge of preservice and in-service teachers about early literacy instruction. *Journal of Learning Disabilities, 34*(5), pp.472-482.

McNeill, B. (2018). Improving preservice teachers' phonemic awareness, morphological awareness and orthographic knowledge. *Australian Journal of Teacher Education 43*(1), p.28.

Metsala, J., & Walley, A., (1998). Spoken Vocabulary Growth and the Segmental Restructuring of Lexical Representations: Precursors to Phonemic Awareness and Early Reading Ability Ehri. In Jamie L. Metsala and Linnea C. (Eds.), *Word Recognition in Beginning Literacy*. pp. 89-120. New York: Routledge.

Moats, L.C., (1994). The Missing Foundation in Teacher Education: Knowledge of the Structure of Spoken and Written Language. *Annals of Dyslexia, 44(*1), pp.81-102.

Moats, L.C. (1998). Teaching Decoding. *American Educator, 22*(1), pp.42-49.

Moats, L.C. (2000). *Speech to print: Language essentials for teachers*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Moats, L.C. (2009). Still wanted: Teachers with knowledge of language. *Journal of Learning Disabilities*, 42, pp. 387–391

Moats, L.C., & Foorman, B.R. (2003). Measuring teachers' content knowledge of language and reading. *Annals of Dyslexia, 53*(1), pp.23-45.

Moats, L.C., and Tolman, C. (2009). Excerpted from Language Essentials for Teachers of Reading and Spelling (LETRS): *The Speech Sounds of English: Phonetics, Phonology, and Phoneme Awareness (Module 2).* Boston, Mass: Sopris West Educational Services.

Muter, V., Hulme, C., Snowling, M.J., & Stevenson, J. (2004). Phonemes, rimes, vocabulary, and grammatical skills as foundations of early reading development: evidence from a longitudinal study. *Developmental Psychology*, *40*(5), p.665.

Nilsen, D.L., & Nilsen, A.P. (2010). *Pronunciation contrasts in English*. Long Grove, IL: Waveland Press.

Nittrouer, S., Studdert-Kennedy, M., & McGowan, R.S. (1989). The Emergence of Phonetic Segments Evidence from the Spectral Structure of Fricative-Vowel Syllables Spoken by Children and Adults. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *32*(1), pp.120-132.

Pennington, M.C. (2014). *Phonology in English Language Teaching: An International Approach*. Routledge.

Perfetti, C.A., (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of Reading*, *11*(4), pp.357-383.

Perfetti, C.A., & Hart, L. (2001). The lexical basis of comprehension skill. In D. Gorfien (Ed.), *On the consequences of meaning selection* (pp. 67–86). Washington, DC: American Psychological Association

Piasta, S.B., Connor, C.M., Fishman, B.J., & Morrison, F.J. (2009). Teachers' knowledge of literacy concepts, classroom practices, and student reading growth. *Scientific Studies of Reading*, *13*(3), pp.224-248.

Piasta, S.B., Ramirez, P.S., Farley, K.S., Justice, L.M., & Park, S. (2020). Exploring the nature of associations between educators' knowledge and their emergent literacy classroom practices. *Reading and Writing*, 33, pp. 1399–1422.

Purvis, C.J., McNeill, B.C., & Everatt, J. (2016). Enhancing the metalinguistic abilities of pre-service teachers via coursework targeting language structure knowledge. *Annals of Dyslexia*, *66*(1), pp.55-70.

Quinn, J.M., Spencer, M., & Wagner, R. (2015). Individual differences in phonological awareness and their role in learning to read. In P. Afflerbach (Ed.), *Handbook of individual differences in reading: Reader, text, and context*, pp. 80–92. New York, NY: Routledge.

RAMA: Israel National Authority for Measurement and Evaluation in Education. (2013). Assessment of basic literacy in English (ABLE) teacher's guide. http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/ Rama/.

Ravid, Ben Dror & Shany, 2003. Not found

Roberts, T.A. (2005). Articulation Accuracy and Vocabulary Size Contributions to Phonemic Awareness and Word Reading in English Language Learners. *Journal of Educational Psychology*, *97*(4), p.601.

Roehr-Brackin, K. (2018). *Metalinguistic Awareness and Second Language Acquisition*. New York: Routledge.

Roffman, N. (2012). The Impact of an Explicit, Multisensory, Phonics Intervention Programme on the Professional Development of the English Foreign Language Teacher.

Russak, S. (2013). The contribution of phonological awareness to literacy acquisition in English as a foreign language: Cross-linguistic implications. *Perspectives on Language and Literacy*, *39*(1), pp. 17-22.

Russak, S., & Kahn - Horwitz, J. (2015). English as a foreign language spelling: comparisons between good and poor spellers. *Journal of Research in Reading*, *38*(3), pp.307-330.

Russak, S., & Saiegh-Haddad, E. (2011). Phonological awareness in Hebrew (L1) and English (L2) in normal and disabled readers. *Reading and Writing*, *24*(4), pp.427-442.

Russak, S., & Saiegh-Haddad, E. (2017). Phonological awareness errors mirror underlying phonological representations: Evidence from Hebrew L1–English L2 adults. *Second Language Research*, pp. 459-482.

Saiegh-Haddad, E. (2003). Linguistic distance and initial reading acquisition: The case of Arabic diglossia. *Applied Psycholinguistics*, *24*(03), pp.431-451.

Saiegh-Haddad, E. (2004). The impact of phonemic and lexical distance on the phonological analysis of words and pseudowords in a diglossic context. *Applied Psycholinguistics*, *25*(04), pp.495-512.

Saiegh-Haddad, E. (2007). Linguistic constraints on children's ability to isolate phonemes in Arabic. *Applied Psycholinguistics*, *28*(04), pp.607-625.

Saiegh-Haddad, E. (2017). What is phonological awareness in L2? *Journal of Neurolinguistics*, *50*, pp.17-27.

Saiegh-Haddad, E., Kogan, N., & Walters, J. (2010). Universal and language-specific constraints on phonemic awareness: evidence from Russian–Hebrew bilingual children. *Reading and Writing*, *23*(3-4), pp.359-384.

Saiegh-Haddad, E., Levin, I., Hende, N., & Ziv, M. (2011). The linguistic affiliation constraint and phoneme recognition in diglossic Arabic. *Journal of Child Language*, *38*(02), pp.297-315.

Scarborough, H.S., Ehri, L.C., Olson, R.K., & Fowler, A.E. (1998). The fate of phonemic awareness beyond the elementary school years. *Scientific Studies of Reading*, *2*(2), pp.115-142. Seidenberg, M. (2017). *Language at the Speed of Sight: How We Read, Why So Many Can't, and What Can Be Done About It*. New York, New York: Basic Books.

Share, D.L., & Blum, P. (2005). Syllable splitting in literate and preliterate Hebrew speakers: Onsets and rimes or bodies and codas? *Journal of Experimental Child Psychology*, *92*(2), pp.182-202.

Snow, C., Griffin, P., & Burns, M.S. (2005). *Knowledge to support the teaching of reading: Preparing teachers for a changing world*. San Francisco: John Wiley & Sons.

Spear-Swerling, L. (2007). The research-practice divide in beginning reading. *Theory into Practice*, *46*(4), pp.301-308.

Spear-Swerling, L., Brucker, P.O., Alfano, M.P. (2005). Teachers' literacy-related knowledge and self-perceptions in relation to preparation and experience. *Annals of Dyslexia*, *55*(2), pp.266-296.

Treiman, R. (2017). Learning to spell words: Findings, theories, and issues. *Scientific Studies of Reading*, *21*(4), pp.265-276.

Wade-Woolley, L., & Geva, E., (2000). Processing novel phonemic contrasts in the acquisition of L2 word reading. *Scientific Studies of Reading*, *4*(4), pp.295-311.

Walley, A.C., Metsala, J.L., & Garlock, V.M. (2003). Spoken vocabulary growth: Its role in the development of phoneme awareness and early reading ability. *Reading and Writing*, *16*(1-2), pp.5-20.

Washburn, E.K., Joshi, R.M., & Cantrell, E.B. (2011). Are preservice teachers prepared to teach struggling readers? *Annals of Dyslexia*, *61*(1), pp.21-43.

Washburn, E.K., Binks-Cantrell, E.S., Joshi, R.M., Martin-Chang, S., & Arrow, A., 2016. Preservice teacher knowledge of basic language constructs in Canada, England, New Zealand, and the USA. *Annals of Dyslexia*, *66*(1), pp.7-26.

Westerveld, M.F., & Barton, G.M. (2017). Enhancing phonological awareness and orthographic knowledge of preservice teachers: an intervention through online coursework. *Australian Journal of Teacher Education*, *42*(12), p.6.

Ziegler, J.C., & Goswami, U. (2006). Becoming literate in different languages: similar problems, different solutions. *Developmental Science*, *9*(5), pp.429-436.