

تأثیر عوامل زبانی و آموزشی در یادگیری املاي انگلیسی

رضوان متولیان نایینی

دانشجوی دکتری در زبان‌شناسی دانشگاه تهران

email:rezvan_motevalian@yahoo.com

Abstract

Learning English spelling is a complex skill which has a positive impact on reading and writing. But this skill can not be automatically obtained and it should be taught through some inductive approaches. Learning to spell is a developmental process (Ehri 1986; Gentry 1982). This article supports the idea of a developmental progression from a reliance on phonological to orthographic and morphological information in learning spelling. The interaction of various strategies and sources of information are emphasized by others (Treiman & Cassar 1997; Rittle-Johnson & Siegler 1999). However, what is critical is that teachers should provide metalinguistic tasks like phonological and morphological training which can equip learners with the skills required for maximal spelling performance.

Key Words: spelling development, phonology, orthography, morphological awareness

چکیده

یادگیری املا بر فراگیری مهارت‌های دیگر زبانی مانند خواندن و نوشتن تأثیر بسزایی دارد و این امر اهمیت آموختن املا را دوچندان می‌کند. اما طبق تحقیقات انجام شده هجی کردن کلمات مهارتی پیچیده است و برای آن که فرد در یادگیری این مهارت موفق باشد، باید فرایندهای متفاوت خودآگاهی واجی، نگارشی و ساختواژی را پشت‌سر بگذارد. واضح است که آموزش‌هایی در این زمینه، دست‌یابی به این هدف را آسان‌تر می‌سازند. در این مقاله نیز سعی شده است، پس از بررسی فرایندهای یادگیری املا و عوامل مؤثر زبان‌شناختی، راه‌کارهای عملی ارائه شود.

کلیدواژه‌ها: فرایند یادگیری املا، خودآگاهی واجی، نگارشی، ساختواژی.

اهمیت یادگیری املا و دیدگاه‌های متفاوت نسبت به آن

فراگیری املاي کلمات، در خواندن متون انگلیسی و پیشرفت سواد کلی فرد تأثیر بسزایی دارد. محققان بسیاری (اهری و ویلس، ۱۹۸۷؛ تریمن، ۱۹۹۸؛ تریمن و کسلر، ۲۰۰۷) بر این مسئله اتفاق نظر دارند که بین فراگیری خواندن و یادگیری املا رابطه‌ی مثبتی وجود دارد و هر کدام به‌طور متقابل به پیشرفت دیگری کمک می‌کند. آن‌ها اظهار می‌دارند که آموزش املا، مهارت خواندن کلمات را در خوانندگان مبتدی افزایش می‌دهد. به این صورت که به آن‌ها کمک می‌کند، با استفاده از رابطه‌ی حرف و آوا، کلمات را در حافظه‌شان ذخیره کنند. توانایی در هجی کلمات بر نوشتار نیز تأثیر دارد. **واسوویکز** و همکارانش اشاره کرده‌اند، افرادی که در هجی کلمات مشکل دارند، در نوشته‌های‌شان از جملات کمتری استفاده می‌کنند، آن‌ها خطاهای گرامری بیش‌تری را نیز مرتکب می‌شوند و ساختار زبانی ساده‌تر و ضعیف‌تری را به‌کار می‌گیرند. به‌عبارت دیگر، کمیت و کیفیت نوشته‌های‌شان در معرض خطر قرار می‌گیرد. در صورتی که اگر زبان‌آموزان در هجی کلمات توانا باشند، منبع‌شناختی‌شان را بیش‌تر روی جنبه‌های معنایی، نحوی و ارتباطی نوشته‌های‌شان متمرکز می‌کنند و از به‌کارگیری کلماتی که با هجی آن‌ها ناآشنا هستند نیز واهم‌های نخواهند داشت. در آن صورت فراگیرندگان سعی می‌کنند، املاي کلمه را به‌درستی حدس بزنند و این امر باعث می‌شود، نوشته‌های‌شان از لحاظ محتوایی و ارتباطی مشکل کم‌تری داشته باشد [Wasowicz: ۲۰۰۳: ۶].

با وجود اهمیت این مهارت، متأسفانه این بخش مهم از یادگیری زبان انگلیسی در برنامه‌های آموزشی ما به فراموشی سپرده شده است. شاید علت آن میزان عمق نگارشی نظام نوشتاری زبان انگلیسی باشد که باعث می‌شود تنها با علم بر تطابق آوایی-املاي نتوان به هجی

درست کلمه دست یافت. حقیقت این است که اگر براساس نظر **کوک** (۲۰۰۴) نظام نوشتاری را یک پیوستار فرض کنیم، نظام نوشتاری «معنا بنیاد» که در آن هر نشانه

با وجود اهمیت این مهارت، متأسفانه این بخش مهم از یادگیری زبان انگلیسی در برنامه‌های آموزشی ما به فراموشی سپرده شده است

بیانگر معنایی است، در یک سر آن و نظام نوشتاری «آوا بنیاد» که در آن از تطابق بین حرف و آوا استفاده می‌شود و به این ترتیب تعداد نشانه‌ها کمتر و به‌نسبت، تعداد قواعد حاکم بر تطابق حرف و آوا بیشتر است، در سر دیگر آن قرار می‌گیرد. البته نظام آوا بنیاد خود در یک تقسیم‌بندی فرعی به سه نظام «هجا بنیاد»، «هم‌خوان بنیاد» و «واج بنیاد» تقسیم می‌شود.

بر این اساس مثلاً زبان چینی که در آن تطابق بین حروف و آوا به صفر می‌رسد، در یک سر پیوستار و زبان فنیقی که در آن هر حرف مستقیماً با واج تطابق دارد و به سطحی‌ترین عمق نگارش نزدیک است، در سر دیگر پیوستار قرار دارد. در این میان به نظر می‌رسد در مقایسه با زبان فارسی هم‌خوان بنیاد که در آن تنها هم‌خوان‌های کلمه در زبان گفتاری نشان داده می‌شود و در اصل واژه‌های آن از طریق دیگر خصوصیات کلمه قابل تشخیص است، زبان انگلیسی که زبانی واج‌بنیاد است، عمق نگارشی کمتری داشته باشد. اما قابل ذکر است که تنها این مشخصه برای تشخیص عمق نگارش کافی نیست. بلکه اصل تناظر یک‌به‌یک^۱ و اصل خطی بودن^۲، در میزان عمق نگارشی تأثیر بسزایی دارد.

زبان انگلیسی به علت تناظر چندگانه‌ی حرف و آوا (مانند تناظر /k/ با <c> در <car> و با <k> در <kept> یا تناظر حرف <a> با آواهای متفاوت در کلمه‌های <bake>، <æI>، <bat> و <a> در <arm>،

استفاده از حروف و واج‌های دوتایی (مانند حروف دوتایی <sh>، <ch> و <ph> که به ترتیب با آواهای /ʃ/، /tʃ/ و /f/ متناظرند و حرف <x> که با واج دوتایی /ks/ تطابق دارد) و حروف غیرملفوظ (مانند <g> در کلمه‌ی <sign>)، از اصل تناظر یک‌به‌یک

طبق تحقیقات انجام شده هجی کردن کلمات مهارتی پیچیده است و برای آن که فرد در یادگیری این مهارت موفق باشد، باید فرایندهای متفاوت خودآگاهی واجی، نگارشی و ساختواری را پشت‌سر بگذارد.

فاصله گرفته است. علاوه بر این، اطلاعاتی که حروف غیرملفوظ مانند <e> در انتهای کلمه‌ی مبنی بر تلفظ حروف قبلی می‌دهد، از اصل خطی بودن تخطی می‌کند (rob/robe, rat/rate و bit/bite).

همین پیچیدگی‌ها در نظام نگارشی زبان انگلیسی باعث شده است معلمان از آموزش املا به فراگیرندگان مایوس شوند و به آن‌ها پیشنهاد کنند، هجی کلمات را از بر کنند. این رویکرد که دیدگاه «آوامحوری» نام گرفته، در ابتدای قرن بیستم نیز توسط محققان آموزشی و روان‌شناسان اتخاذ شده است. در این دیدگاه، یادگیری املا به خاطر سپردن زنجیره‌ای از حروف فرض می‌شود. اتخاذ این رویکرد در کلاس درس، یادگیری املا را به کاری طاقت‌فرسا و کسل‌کننده تبدیل کرده است و دانش‌آموزان تصور می‌کنند، یادگیری هجی کلمه همت و توجه عالی می‌طلبد، اما نیاز چندانی به مهارت و خلاقیت زبانی ندارد. به همین علت روزه‌روز از میزان علاقه‌ی آن‌ها به یادگیری این جنبه از زبان خارجی کاسته می‌شود. اما در نیمه‌ی دوم قرن بیستم، تحلیل‌های جامعی از جنبه‌های متفاوت الفبایی، هجایی و ساختواری در زبان انگلیسی ارائه شده است که دال بر وجود سطوح قاعده‌مند در نظام نوشتاری زبان انگلیسی است [چامسکی و هله، ۱۹۹۸؛ آلبرو، ۱۹۷۲؛ کامینگز، ۱۹۸۸؛ ونزکی، ۱۹۹۹].

نشان داده شده است که عملکرد فراگیرنده در هجی کلمه، بیانگر میزان تسلط او بر جنبه‌های متفاوت زبانی مانند واج‌شناسی، دستور زبان، روابط معنایی و قواعد نگارشی است. این دیدگاه به اتخاذ رویکرد تازه‌ای نسبت به یادگیری املا منجر شده است. تحقیقات صورت گرفته در این زمینه نشان داده است بیش‌تر فراگیرندگان دانش نگارشی را با توالی مشابه کسب می‌کنند که می‌توان آن را به مراحل «نانویسا»، «آوابنیاد»، «نگارشی» و بالاخره مرحله‌ی «دانش کامل املائی» تقسیم کرد. طبق این نظریه‌ی مرحله‌ای،

فراگیرنده در مراحل اولیه‌ی هجی کلمات از دانشش درباره‌ی نام حروف، نظام واجی و در مراحل بعدی از منابع دیگری مانند دانش نگارشی و روابط ساختواری استفاده می‌کند.

با این نگاه اجمالی مشخص شد یادگیری املا در فراگیری مهارت‌های دیگر زبانی مانند خواندن و نوشتن تأثیر بسزایی دارد و این امر اهمیت آموختن املا را دوچندان می‌کند. اما طبق تحقیقات صورت گرفته (بوراسا و تریمن، ۲۰۰۷ و ۲۰۰۱؛ پولو و همکاران، ۲۰۰۷؛ تریمن و بوراسا ۲۰۰۰...)، هجی کردن کلمات، مهارتی پیچیده است و برای آن‌که فرد در یادگیری این مهارت موفق باشد، باید فرایندهای متفاوتی را پشت‌سر بگذارد. به این ترتیب، املائی انگلیسی نه تنها بی‌قاعده نیست، بلکه فرایندی است نظام‌مند که تحت تأثیر دانش فرد بر جنبه‌های گوناگون زبانی قرار دارد و آموزش‌هایی در این زمینه، یادگیری املا را برای فراگیرنده سهل و امکان‌پذیر می‌کند.

فرایندهای گوناگون یادگیری املا

۱. خودآگاهی واج‌شناختی

یکی از مراحل که برای یادگیری هجی درست کلمه، پیش از هر مرحله‌ی دیگر ضروری به نظر می‌رسد، آن است که فراگیرنده به مرحله‌ی خودآگاهی واج‌شناختی دست یابد. خودآگاهی واج‌شناختی همان توانایی فرد در تمایز آواهای کلمه و دخل و تصرف در آن‌هاست. این عمل به صورت سلسله‌مراتبی از خودآگاهی نسبت به وزن کلمات شروع می‌شود (مانند کلمات هم‌وزن rat, mad و cat)، به خودآگاهی در مورد آغاز (هم‌خوان یا خوشه‌ی هم‌خوانی آغازین مانند <c> در cat) و قافیه‌ی کلمات (واکه‌ی هم‌خوان پایانی کلمه، مانند <at> در cat) می‌رسد و بالاخره به خودآگاهی واجی ختم می‌شود. در مرحله‌ی خودآگاهی واجی، فراگیرنده قادر به تجزیه و ترکیب آواهای درون کلمه خواهد بود. یعنی حتی پیش از آن‌که با صورت نوشتاری کلمه مواجه شود، می‌تواند کلمه‌ی شنیده شده

در نیمه‌ی دوم قرن بیستم، تحلیل‌های جامعی از جنبه‌های متفاوت الفبایی، هجایی و ساختواری در زبان انگلیسی ارائه شده است که دال بر وجود سطوح قاعده‌مند در نظام نوشتاری زبان انگلیسی است

مانند <cat> را تقطیع و آواهای تشکیل‌دهنده‌ی آن را به صورت c, a و t مشخص کند. علاوه بر این، او قادر خواهد بود واج‌های منفردی را که می‌شنود با هم تلفیق کند و با آن‌ها کلمه‌ای بسازد. از طرف دیگر، فراگیرنده باید توانایی دخل و تصرف در ساختار کلمه را داشته باشد. یعنی باید بتواند به‌عنوان مثال با حذف، جای‌گزینی و جابه‌جایی واج‌ها در کلمه‌ی cat، کلمات دیگری مانند at, tack, act و bat را بسازد. در این مرحله فرد به‌راحتی قادر به تمایز واج‌ها از یکدیگر است. به این معنی که تمایز آواهای /e/ و /i/ را درک می‌کند و می‌داند که تفاوت بین این واج‌ها باعث تمایز معنایی می‌شود. در اصل خودآگاهی واجی، لازمه‌ی دست‌یابی به مهارت املائی است و افرادی که در این مرحله ضعف دارند، به‌راحتی حروف یا هجاهای کلمه را حذف می‌کنند (camp/cap) و یا به دلیل عدم تشخیص تمایز بین آواها، آن‌ها را به اشتباه به کار می‌برند (pen/pin).

۲. اصل الفبایی

نخستین مرحله‌ی مهارت املائی، اصل الفبایی نام دارد. در این مرحله، فراگیرنده میان هر نویسه روی صفحه و هر واج منفرد رابطه‌ی یک‌به‌یک برقرار می‌کند و از این طریق می‌فهمد که چگونه هر نویسه بر واج خاصی در زبان دلالت دارد. به‌عبارت دیگر، می‌تواند واج‌هایی را که از طریق خودآگاهی واجی به وجود آن‌ها در کلمه پی برده

است، یک‌به‌یک با نویسه‌های خاصی برابر بگذارد. به همین علت، به این مرحله معمولاً مرحله‌ی رابطه‌ی یک‌به‌یک نویسه و آوا نیز می‌گویند.

فراگیرنده به‌خصوص در مراحل اولیه‌ی یادگیری املا سعی می‌کند با استفاده از همین اصل، کلمات را هجی کند. او حتی کلمات ناآشنا و کلمات موجود ولی نامفروض را نیز به همین ترتیب هجی می‌کند و برای هر واجی که تشخیص می‌دهد، یک نویسه به کار می‌گیرد. در همین مرحله اگر آموزش خاصی داده نشود، این امر که در بسیاری از حروف نام آن‌ها کلیدی برای دست‌یابی به آوای آن‌ها است، فراگیرنده را به اشتباه می‌اندازد و او سعی می‌کند با کمک گرفتن از نام حروف، آوای آن‌ها را تشخیص دهد (window / *Yindow).

۳. دانش نگارشی

فرایند کسب دانش نگارشی، پایه‌ای برای هجی واحدهایی است که به خودآگاهی واج‌شناختی بیشتری نیاز دارند. در اصل، هنگامی که دانش نگارشی فراگرفته می‌شود، فرد می‌تواند تمام کلمات و ناکلمات را بدون بیان تک‌تک آواهای به کار رفته در کلمه، هجی کند. در این مرحله فراگیرنده با تسلط بر قواعد نگارشی می‌تواند، نویسه‌ی متناظر با واج خاص را از بین نویسه‌های بالقوه‌ی آن واج انتخاب کند و در هجی کلمه به کار گیرد. (مثلاً بین نویسه‌های k, ch, ck, c, و... که برای واج /k/ وجود دارد، k را در کلمه‌ی kept



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

انتخاب می‌کند). افرادی که در این زمینه پیشرفت نکرده‌اند، نمی‌توانند ناکلمه‌ها را بخوانند یا هجی کنند، چرا که آن‌ها هنوز در الگوهای نگارشی کلمات، به تعمیمی دست نیافته‌اند.

۴. خودآگاهی ساختوازی یا صرفی

در این مرحله فرد قادر خواهد بود که قسمت‌های متفاوت کلمه (پسوند، پیشوند، پایه و ریشه) و همچنین کلمات تصریفی و اشتقاقی مربوط به آن کلمه را تشخیص دهد. به عبارت دیگر، فراگیرنده در این مرحله از رابطه‌ی

هیچ لزومی ندارد معلمان صریحاً قواعد املائی را بیان کنند. در اصل معلمان باید براساس مقطع رشدی که فراگیرندگان در آن قرار دارند، میزان مناسبی از داده‌هایی را که از الگویی مشابه پیروی می‌کنند، در اختیار آن‌ها قرار دهند تا خود به کشف آن الگو بپردازند

معنایی بین کلمات، برای هجی درست کلمه کمک می‌گیرد (به‌عنوان نمونه، فراگیرنده نویسه‌ی متناظر با /ə/ را از طریق رابطه‌ی معنایی بین کلمات حدس می‌زند و مثلاً opposition را براساس oppose هجی می‌کند). بنابراین، طبق مطالب بیان شده برای آن که زبان‌آموزان نقش بافت را در انتخاب الگوی مناسب املائی درک کنند، باید از محدوده‌ی تطابق ثابت نویسه و واج که ساده و قابل پیش‌بینی است، پا را فراتر بگذارند و سعی کنند ارتباط نگارشی و ساختوازی کلمات را فراگیرند. با توجه به مباحث ارائه‌شده درباره‌ی اهمیت املا و فرایندهای متفاوت یادگیری آن، مشخص شد فراگیری املا در مرکز یادگیری مهارت‌های خواندن و نوشتن قرار دارد و ضرورت آموزش آن برای دستیابی هرچه سریع‌تر فراگیران به هر کدام از مراحل ذکر شده بدیهی به نظر می‌رسد.

اهمیت آموزش املا

محققانی که بر مراحل رشدی املا تأکید ورزیده‌اند، اعتقاد دارند که فراگیرنده خود در مراحل گوناگون رشدش، دانش‌های لازم را کسب می‌کند و هیچ نیازی به آموزش

املا ندارد. اما مطالعات زیادی به نتایجی خلاف این امر رسیده‌اند. واضح است که قائل شدن به مراحل رشد برای یادگیری املا، فراگیرنده را از آموزش املا بی‌نیاز نمی‌کند و تنها نشان‌دهنده‌ی آن است که فرد در هر مقطع خاص، مستعد آموزش املا در زمینه‌ی خاصی است. **تمپلتون و موریس** به ضرورت آموزش املا پرداخته‌اند و معتقدند، اگرچه دانش کلمات طی خواندن و نوشتن متون پیشرفت رشدی خواهد داشت، بسیاری از دانش‌آموزان برای درونی کردن الگوهای املائی به راهنمایی معلمان نیاز دارند. حتی این آموزش‌ها برای فراگیرندگانی که در هجی کلمات قوی به‌نظر می‌رسند نیز مفید است. از جمله دلایلی که برای آموزش املا نام برده می‌شود موارد زیر است:

۱. فراگیرنده غالباً از ماهیت و عملکرد انواع متفاوت فرایندهای لازم برای هجی کلمات آگاه نیست. به‌عنوان نمونه، بسیار اتفاق می‌افتد که فراگیرنده از دلیل نگارشی تکرار هم‌خوان در بعضی کلمات اطلاعی ندارد یا قادر نیست برای هجی درست کلمه از ارتباط معنایی استفاده کند.
۲. با وجود آن که ذهن فراگیرنده طوری برنامه‌ریزی شده است که الگوها را در کلمات جست‌وجو کند. این امر تنها هنگامی امکان‌پذیر است که میزان مناسبی از داده‌های مربوط در اختیار وی قرار گیرد [Tempelton & Morris, ۱۹۹۹:۱۸].

نمونه‌هایی از شیوه‌های آموزشی املا

تمپلتون و موریس مناسب‌ترین شیوه برای آموزش املا را روش استقرایی می‌دانند و معتقدند، هیچ لزومی ندارد معلمان صریحاً قواعد املائی را بیان کنند. در اصل معلمان باید براساس مقطع رشدی که فراگیرندگان در آن قرار دارند، میزان مناسبی از داده‌هایی را که از الگویی مشابه پیروی می‌کنند، در اختیار آن‌ها قرار دهند تا خود به کشف آن الگو بپردازند [Tempelton & Morris, ۱۹۹۹:۶-۱۸].

روش‌های آموزشی بسیار متنوعی را می‌توان برای دستیابی فراگیرندگان به مراحل متفاوت خودآگاهی ذکر کرد که در ادامه تنها به مواردی از آن‌ها اشاره می‌کنیم.

غالباً به علت آن که شکل حرف هیچ نشانه‌ی دیداری مبنی بر آوای خود را دربر ندارد، به خصوص در مراحل اولیه، یادآوری آوای حروف برای فراگیرنده، امری دشوار به‌نظر می‌رسد. واضح است که هرچه اطلاعات عینی‌تر و معنادارتر

باشد، یادآوری آن‌ها نیز راحت‌تر خواهد بود. بنابراین به منظور آن‌که زبان‌آموز راحت‌تر آوای حروف را به خاطر آورد کافی است، شکل حرف را در تصاویر استفاده کنیم، به صورتی که نام آن تصاویر با آوای همان حرف شروع شود. برای مثال، از C به‌عنوان دم یک گربه (cat) در شکل استفاده کنیم. این امر باعث می‌شود، فراگیرنده با دیدن آن حرف شکل مربوطه و به دنبال آن آوای حرف را /k/ به یاد آورد. البته می‌توان برای تدریس حروف از تعدادی شکل که با آن حروف شروع می‌شوند، استفاده کرد؛ بدون آن‌که سعی شود شکل حروف در آن تصاویر به کار گرفته شود. قابل ذکر است که طبق تحقیقات اهری، تأثیر روش اول بر یادگیری آوای حروف بیشتر است [Ehri, ۱۹۸۶:۸۸].

روش دیگری که به یادآوری مطالب انتزاعی کمک می‌کند، بیان مطالب در قالب داستان است. برای مثال می‌توان سرزمینی از حروف را به تصویر کشید که در آن، هر حرف یک شخصیت داستانی است و فراگیرنده با گوش دادن به داستان باید تشخیص دهد که درباره‌ی کدام شخصیت صحبت می‌شود. زبان‌آموز باید آن حرف را پیدا کند و تشخیص دهد آن حرف بر چه آوایی دلالت دارد (مانند clever cat شخصیتی است که به حروف C داده می‌شود و بر تناظر آن با /k/ دلالت دارد).

شیوه‌ی دیگری که هورن (۱۹۶۹) بر آن تأکید می‌ورزد و معتقد است برای یادگیری هجی کلمات کاربرد دارد، روشی است که به اصطلاح «ببین، بگو، بنویس» نام گرفته است. در این روش، زبان‌آموز هنگام تمرین هجی کلمه، باید آن را بلند برای خود ادا کند. به خصوص در مراحل اولیه‌ی یادگیری، در حالی که آواها را با فاصله تلفظ می‌کند، حروف متناظر آن‌ها را بنویسد تا بیش‌تر به رابطه‌ی آوا و حرف پی ببرد [Tempelton & Morris, ۱۹۹۹:۱۰۹] (b, a, ll).

روش دیگری که به فراگیرنده برای هجی کلمات، به‌خصوص کلمات ناآشنا، پیشنهاد می‌شود به کارگیری قیاس است. بدین صورت که فرد باید سعی کند، در حین هجی کردن به کلمه‌ای که از لحاظ آوا یا معنی به کلمه مورد نظر شباهت دارد، فکر کند و در ذهن خود آن دو کلمه را باهم مقایسه کند. برای مثال، هنگامی که فراگیرنده <wall> را به اشتباه به‌صورت wal هجی می‌کند، معلم می‌تواند کلمه‌ای مانند ball را که قبلاً با آن آشنا بوده است، به او نشان دهد تا از طریق قیاس متوجه املای صحیح کلمه‌ی

wall شود.

بنا به گفته‌ی تمپلتون و موریس می‌توان به سه اصل هورن، این اصل را اضافه کرد. فراگیرنده باید کلمه را به دقت ببیند، آن را تلفظ کند و سپس به کلماتی که ممکن است املای یکسان یا الگوی معنایی شبیه داشته باشند فکر کند و بعد کلمه را بنویسد [Ibid, p. ۱۱۱].

به منظور تقویت دانش نگارشی فراگیرنده نیز می‌توان سیاهه‌ای از کلماتی که در آن الگوهای متفاوت املایی به کار رفته، به وی داد و از او خواست که آن‌ها را براساس الگوها مرتب کند؛ مانند: rat, mad, car و نیز game و race, make. بهتر است در این مجموعه نیز از یک کلمه‌ی ناهماهنگ استفاده شود و از زبان‌آموز خواسته شود آن را تشخیص دهد.

روش دیگری که اپل و مترسون به آن اشاره می‌کنند، آن است که از فرد بخواهیم در کتاب‌ها، مجلات و مقاله‌های متفاوت به دنبال کلماتی باشد که از یک الگوی خاص پیروی می‌کنند. در این روش‌ها همان‌طور که مشهود است، یک رویکرد خوداکتشافی نسبت به یادگیری املا وجود دارد [Apel & Materson, ۲۰۰۱:۱۸۹].

در دیدگاه تلفیقی نسبت به آموزش املا، فراگیرنده با فرایندی پیچیده‌تر از خواندن متن سروکار دارد. در اصل او باید هنگام خواندن متن ویژگی کدهای به کار رفته در آن را نیز فراموش نکند. باید به دقت ساختار نگارشی کلمات را بررسی کند و از دانش ساختاروی خود برای استفاده‌ی صحیح آن‌ها بهره گیرد. این مهارت بسیار پیشرفته است و باید به فراگیرنده تدریس شود. می‌توان برای رشد این مهارت، به عمد اشتباهی نگارشی یا صرفی در متن به کار برد و از زبان‌آموز خواست که آن را کشف کند. این امر باعث می‌شود، فرد هم‌زمان به دو مهارت خواندن و هجی کردن توجه داشته باشد [Ibid, P. ۱۸۴].

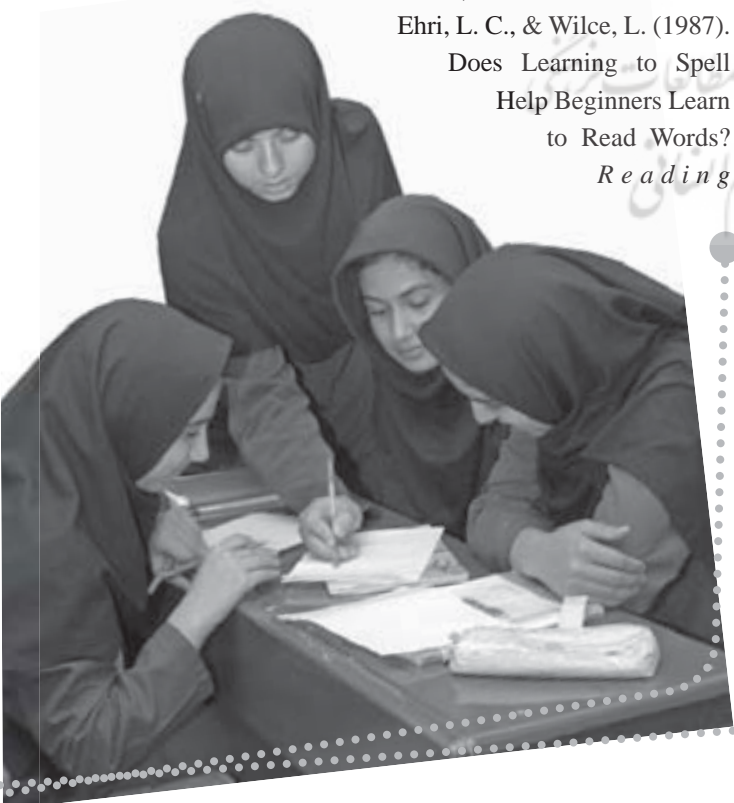
البته قابل ذکر است که روش‌های آموزشی تنها به این چند روش محدود نمی‌شوند، بلکه در این راستا شیوه‌های آموزشی متفاوتی وجود دارند که بحث درباره‌ی آن‌ها نیاز به وقت و پژوهش بسیار دارد.

پی‌نوشت

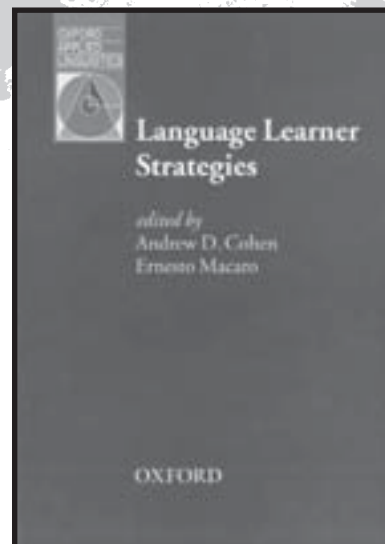
۱. the one-to-one principle
۲. the linearity principle

منابع

- Albrow, K. H. (1972). *The English Writing System: Notes Towards a Description*. Harlow: Longman.
- Apssel, K. & Materson, J. J. (2001). Theory-Guided Spelling Assessment and Intervention: A Case study. *Language, Speech, and Hearing Services in School*, 32, 182-195.
- Bourassa, D., & Treiman, R. (2001). Spelling Development and Disability: The Importance of Linguistic Factors. *Language, Speech, and Hearing Services in School*, 32, 172-181.
- Bourassa, D., & Treiman, R. (2001). Linguistic Factors in Spelling Development. In *Language and Literacy Encyclopedia*.
- Chomsky, N., & Halle, M. (1968). *The Sound Pattern of English*. New York: Harper & Row.
- Cook, V. J. (2004). *The English Writing System*. London: Edward Arnold.
- Cummings, D. W. (1988). *American English Spelling*. Baltimore: Johns Hopkins University Press
- Ehri, L. C. (1986). Sources of Difficulty in Learning to Spell and Read. In M. L. Wolraich & D. Routh (Eds.), *Advances in Developmental and Behavioral Pediatrics (Vol. 7, pp. 121-195)*. Greenwich, CT: JAI Press.
- Ehri, L. C., & Wilce, L. (1987). Does Learning to Spell Help Beginners Learn to Read Words? *Reading Research Quarterly*, 22, 47-65.
- Gentry, J. R. (1982). An Analysis of Developmental Spelling in GNYS AT WRK. *The Reading Teacher*, 36, 192-200.
- Pollo, T. C., Treiman, R., & Kessler, B. (2007). Three perspectives on Spelling Development. In E. J. Grigorenko & A. Naples (Eds.), *Single-word Reading: Cognitive, Behavioral, and Biological Perspectives*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Rittle-Johnson, B., & Siegler, R. S. (1999). Learning to Spell: Variability, Choice, and Change in Children's Strategy Use. *Child Development*, 70, 332-348.
- Tempelton, s., & Morris, .(1999). Questions Teachers Ask about Spelling. *Reading Research Quarterly*, 34, 1, 102-112.
- Tempelton, s., & Morris, (2000). Reconceptualizing Spelling Development and Instruction in Kamil, Mosenthal, Pearson & Barr, *Handbook of Reading Research III*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah.
- Treiman, R. (1998). Why Spelling? The Benefits of Incorporating Spelling into Beginning in Reading Instruction. In J. L. Metsala & L. C. Ehri (Eds.), *Word Recognition in Beginning Literacy (pp. 289-313)*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Treiman, R., & Bourassa, D. (2000). The Development of Spelling Skill. *Topics in Language Disorders*, 20, 1-18.
- Treiman, R., & Cassar, M. (1997). Spelling Acquisition in English. In C.A. Perfetti, L. Rieben, M. Fayol (Eds.), *Learning to Spell: Research Theory, and Practice Across Languages (pp. 61-80)*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Treiman, R., & Kessler, B (2007). Learning to Read. In M. G. Gaskell (Ed.) *Oxford Handbook of Psycholinguistics (pp. 657-666)*. Oxford, England: Oxford University Press
- Venezky, R. L. (1999). *The American Way Spelling*. Guilford Press.
- Wasowicz, J., Materson, J.J., & Apel, K. (2003). *Spelling Performance Evaluation for Language Literacy*. Learning By Design, Inc.



Language Learner Strategies: Thirty Years of Research and Practice



Research into language learner strategies has the fundamental goal of improving the teaching and learning of second languages. This book explores the notion that the reason why some learners of second languages excel and others struggle lies in what the learners themselves do—the strategies they bring to language learning and to language use. The volume provides a unique and timely re-examination of key issues such as strategies in context, strategy instruction, and strategy research methods by numerous experts in the field writing collaboratively.

It offers an invaluable overview of what is known from empirical research about listening, reading, speaking, writing, vocabulary, and

grammar strategies, and proposes a clear and focused research agenda for the next decades.

The contributors are leading researchers and practitioners in the fields of language learner strategy research, education, and applied linguistics.

Andrew D. Cohen is Professor of Applied Linguistics and Chair of the MA in ESL Program and Director of the Undergraduate ESL Minor at the University of Minnesota.

Ernesto Macaro is Professor of Applied Linguistics (Second Language Acquisition) in the Department of Educational Studies at the University of Oxford.

Applied Linguistics Adviser: H. G. Widdowson

