

تألیف کتاب درسی آموزش زبان فارسی با تأکید بر آموزش تلفظ

زهرا ابوالحسنی چیمه*

چکیده

از میان مهارت‌های آموزش زبان فارسی، آموزش تلفظ بیش از هر مهارت دیگری مورد چشم‌پوشی و ساده‌انگاری قرار گرفته است. کتابهای آموزشی حتی در اصولی‌ترین شکل عرضه، آموزش این مهارت مهم را مسکوت گذاشته‌اند. با توجه به اهمیت موضوع تلفظ در امر ارتباط زبانی، در این پژوهش به ارائه راهکارهایی در آموزش و تمرین تلفظ در کتابهای درسی آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان پرداخته شده است. در پاسخ به این سؤال که به چه شیوه‌ای می‌توان در کتاب درسی آموزش زبان فارسی بر تلفظ تأکید کرد و چه راهکارهای تمرینی‌ای می‌توان برای بهبود مشکلات تلفظی در کتابهای درسی پیش‌بینی کرد، این فرضیه مطرح می‌شود که در رویکرد ارتباطی می‌توان تمرینهایی را مبتنی بر روش بالا به پایین^۱ طراحی کرد که به طور مؤکد به آموزش و تقویت تلفظ کمک می‌کند. چهارچوب علمی - آموزشی به کار گرفته شده در این پژوهش رویکرد ارتباطی است که بیش از هر چیز بر ارتباط تعاملی داده‌های آموزشی و زبان آموز تأکید دارد. با این نگرش تأکید می‌شود حتی تمرینهای تلفظ کتابهای آموزشی بر مبنای نیازهای ارتباطی زبان آموزش طراحی شوند. در این راستا با بهره‌گیری از شیوه بالا به پایین، بر تمرین بر روی متنهای حاوی الگوهای تلفظی و نه صرفاً بر واجهای منفرد تأکید و با پشتوانه شواهد خطایی گفتار شفاهی زبان آموزان در حوزه‌های مختلف تلفظی، راهکارهای تمرینی جهت تألیف در کتاب درسی آموزش زبان فارسی به دست داده می‌شود.

واژه‌های کلیدی

آموزش زبان فارسی، آموزش تلفظ، روش بالا به پایین، رویکرد ارتباطی، تألیف تمرین.

* استادیار مرکز تحقیق و توسعه علوم انسانی سمت (zabolhassani@hotmail.com)

تاریخ پذیرش: ۹۲/۱/۲۵

تاریخ دریافت: ۹۱/۱۰/۱۳

1. top-down

۱. مقدمه

آموزش تلفظ صحیح در بسیاری از برنامه‌های آموزشی زبان دوم یا زبان خارجی در اولویتهای آخر قرار گرفته است. با این ادعا پیش‌بینی تدارک مطالب آموزشی در کتابهای درسی این حوزه اعم از تمرین تلفظ یا مهارتهای مرتبط به امری نزدیک به ناممکن تبدیل شده است. ونگ (۲۲۶:۱۹۸۶) با این فرض معتقد است علت این مسئله در این احساس نهفته است که آموزش تأثیر چندانی در تلفظ دانشجویان ندارد. مورلی (۶۶:۱۹۹۴) به نقل از لیان (۲۲:۱۹۹۷) دلایل دیگری را بر این بی‌توجهی صاحبان امر بر می‌شمارد که از آن جمله‌اند: اهمیت نداشتن تلفظ، خودمحوری زبان‌آموزان در این حوزه، عدم امکان آموزش، و نیز ناآگاهی در چگونگی آموزش تلفظ حتی وقتی تمایل به آموزش وجود دارد.

با این حال عده‌ای همانند پنینگتون (۲۰:۱۹۸۹) معتقدند آموزش مستقیم تلفظ دوباره مورد تأکید برنامه‌های آموزشی قرار گرفته است. طرف‌داران برنامه درسی مبتنی بر درک مطلب یا مبتنی بر روشهای ارتباطی عموماً بر این باورند که تلفظ نباید به صورت مستقیم آموزش داده شود بلکه باید به عنوان خروجی جانبی امر ارتباط و به صورت طبیعی رخ دهد. اما پنینگتون معتقد است تحقیقات نظام‌مند بسیار ناچیزی در این راستا صورت گرفته، از جمله اینکه آیا واقعاً تمرین خاص یا شرایط خاص آموزشی توانسته است اثر مثبتی بر تلفظ داشته باشد یا نه. بنابراین هیچ اساس محکمی وجود ندارد که ثابت کند تلفظ را نمی‌توان مستقیم آموزش داد یا ارزش وقت گذاشتن برای آموزش در دوره‌های درسی را ندارد. به عقیده وی روشهای جدید آموزش تلفظ باید تدوین و آزموده شوند.

در بیشتر برنامه‌های زبان‌آموزی در ایران و حتی کرسیهای فارسی‌آموزی خارج از کشور، مدرسان بیشتر به تمرکز بر آموزش مهارتهای نوشتاری و خواننداری تمایل دارند؛ زیرا ارزیابی این مهارتها و رسیدن به نتایج ملموس بسیار ساده‌تر از مهارتهای شنیداری و گفتاری است. به همین دلیل در تألیف کتابهای درسی این حوزه بیشتر بر همان دو مهارت خواندن و نوشتن تأکید شده است. تمرین دو مهارت شنیداری و خواننداری که بر تلفظ صحیح تأثیر مستقیم دارند در بسیاری از کتابها نادیده انگاشته شده و یا به مسئله‌ای پیش پا افتاده تبدیل شده است.

۲. بیان مسئله، روش تحقیق و سؤال اصلی تحقیق

برخی پژوهشها نشان داده است که آموزش تلفظ حتی می‌تواند مهارتهای دیگر را نیز

تقویت کند. لیان (۱۹۹۷: ۲۳) در تحقیقی بر روی زبان آموزان سنگاپوری نشان می‌دهد که تمرین تلفظ می‌تواند به تقویت مهارت نگارشی زبان آموزان منجر شود. تی (۱۹۸۸) خطاهای گفتاری را بی‌تردید به خطاهای نوشتاری مرتبط می‌داند. ابوالحسنی (۱۳۹۳) نیز در تحقیقی به ارتباط معنادار بین مهارت تلفظ و نگارش در آموزش زبان فارسی پرداخته است.

نتایجی که این پژوهشها به آن دست یافتند، این است که در تلفظ ناصحیح زبان دوم، نمی‌توان نقش زبان مادری زبان آموزان را نادیده گرفت. تحقیقات زیادی نشان داده‌اند که تلفظ ناصحیح می‌تواند ناشی از تأثیر شدید نظام آوایی زبان مادری زبان آموزان باشد (ابراهیم، ۱۹۷۷؛ تسدل، ۱۹۸۷ و سیو، ۱۹۸۴). نمونه‌ای از این تحقیقات را ابوت (۱۹۷۹) در تأثیر زبان مادری بانگو با یک واکه، بر واکه‌های چهارگانه کوتاه انگلیسی انجام داده است که در آن نشان می‌دهد زبان آموز همه این واکه‌های زبان دوم را به یک واکه زبان مادری کاهش داده است. مشکل وقتی بزرگ‌تر به نظر می‌رسد که بدانیم این تمایز دایی واجی به هم آوایی واژه‌های متعدد در زبان منجر شده و فهم معنی واژه‌ها را تقریباً ناممکن ساخته است.

در آموزش زبان فارسی نیز نمونه‌هایی از این دست بسیارند. برای مثال زبان فارسی به علت برخورداری از واکه نیمه گرد و نیمه باز/a که در زبانهای اروپایی امروزی وجود ندارد و یا کشش نابه‌جا، در معرض تلفظ ناصحیح و در نتیجه خلط معنایی و مشکل فهم متقابل برای زبان آموزان قرار دارد. این مسئله وقتی به مشکل تبدیل می‌شود که هم‌ریشه‌های واژه‌ای مثلاً از زبان عربی در زبان وجود داشته باشد. برای مثال تمایز واژه‌های حافظ، حفیظ و حفاظ همه از تبدیلهای بسیار ظریف واکه‌ای ناشی می‌شود که بنا بر تجربه آموزشی نگارنده، در زبانهای اسلاو به گونه‌ای دیگر استفاده می‌شود. بر این اساس و بنا بر مشاهده نگارنده، با محافظه‌کاری زبان آموز در تلفظ، نوشتار زبان آموز نیز متأثر از تلفظ وی می‌گردد و این خطا دقیقاً در نوشتار نیز منعکس می‌شود.

در این تحقیق براساس رویکرد بالا به پایین در روش ارتباطی، تمرینهای پایه‌ای برای آموزش تلفظ در کتابهای درسی آموزش زبان فارسی پیشنهاد می‌شود. هر چند برای آموزش و تقویت تلفظ نزدیک به تلفظ بومی زبان فارسی راهکارهای متنوعی وجود دارد، این مقاله تنها به تدوین آن دسته از تمرینهایی معطوف است که می‌تواند در کتاب درسی و به طور کلی در یک متن مکتوب استفاده شود. چهارچوب نظری مورد استفاده در این

تحقیق رویکرد ارتباطی و روش بالا به پایین و بیشتر مبتنی بر نگاه پنینگتون (۱۹۸۹) است که در جای خود به آن پرداخته خواهد شد. اما به طور خلاصه باید گفت در خطاهای تلفظی تفاوتی را بین خطاهای زنجیری و خطاهای زبرزنجیری قائل می‌شویم. خطاهای زنجیری معطوف است به نظام خطی واجی زبان و خطاهای زبرزنجیری متوجه نظام فراخطی همچون تکیه، نواخت، آهنگ و هر چه بر نظام خطی سوار می‌شود.

خطاهای زنجیری معمولاً بر روی همخوانها و واکه‌هایی رخ می‌دهد که یا در زبان مادری وجود ندارند و یا شباهت کمتری با واجهای زبان مادری دارند. از طرف دیگر ترکیب واجها و نظام هجایی متفاوت زبان خارجی می‌تواند به بروز خطای تلفظی در این سطح منجر شود. تلفظ /t/ یا /g/ به جای /G/ یا /q/ یکی از مثالهای خطاهای تلفظی مبتلا به زبان آموزان است. شاید بیش از تلفظ انفرادی واجها، خطاهای تلفظی، ناظر بر تلفظ کل ترکیب باشد. به این معنا که زبان آموز در ادای واج جدید مشکلی ندارد بلکه این ترکیب واجی یا هجایی خاص در واژه است که مشکل ایجاد می‌کند. برای مثال /فرمانروا/ را /فروانروا/، /گونگون/ را /گونگون/، /خانه/ را /حانه/، /جشن/ را /جشم/ و /دارند/ را /درند/ تلفظ می‌کنند، حال آنکه هر واج را به تنهایی درست تلفظ می‌کنند.^۱

خطاهای زبرزنجیری رایج بیشتر به آهنگ جملات و تکیه واژگان مربوط است؛ به طوری که الگوی آهنگ زبان مادری بر ساختارهای زبان خارجی سوار می‌شوند و جمله خبری، سؤالی؛ جمله سؤالی، خبری؛ جمله تعجبی، بی‌هیجان، جمله ساده با چند آهنگ افتان و خیزان، و از این دست ادا می‌شود.

این پژوهش در نظر دارد با نگاهی هدفمند، بر مبنای مشکلات تلفظی عمومی فارسی‌آموزان، اقتضات آموزش مهارت تلفظ را در برنامه‌های آموزشی مطرح کند. در این تحقیق بدون تمرکز بر زبان مادری زبان آموز، فقط به نتیجه تأثیر زبان اول بر تلفظ زبان دوم به عنوان خروجی نادرست تلفظی نگریسته و تلاش می‌شود در فرایند آموزش تلفظ تا حد ممکن این خروجی به سمت گونه معیار هدایت شود. در تحقیقات آتی و در برنامه‌ای درازمدت، می‌توان برای هر زبانی مشکلات مرتبط را از پیش شناسایی کرد و برنامه آموزشی را بر مبنای تمرکز بر مشکلات خاص تأثیر زبان اول بر تلفظ زبان دوم طراحی

۱. این خطاهای تلفظی از بین خطاهای شفاهی دانشجویان زبان فارسی و با توجه به تجربه نگارنده، دانشجویانی با پیشینه خانواده زبانی اسلاو استخراج شده‌اند که بنا به تکیه بحث این تحقیق فقط به عنوان شاهد و مصداق به آنها اشاره شده است.

کرد. این برنامه شامل طیف وسیعی از ابزارها و فرایندها می‌شود که از میان آنها می‌توان به کتابهای آموزش زبان فارسی اشاره کرد. مؤلفان کتابهای آموزش زبان فارسی با داشتن نیم‌نگاهی به تفاوت‌های مبتنی بر سابقه زبان مادری زبان‌آموز قادر خواهند بود کتابهایی را با پشتوانه آزموده شده عرضه کنند.

سؤال اصلی این پژوهش این است که به چه شیوه‌ای می‌توان در کتاب درسی آموزش زبان فارسی بر تلفظ تأکید کرد و چه راهکارهای تمرینی را می‌توان برای بهبود مشکلات تلفظی در کتابهای درسی پیش‌بینی کرد؟

در پاسخ به پرسش بالا این فرضیه مطرح می‌شود که در رویکرد ارتباطی می‌توان تمرینهایی را مبتنی بر روش بالا به پایین طراحی کرد که به طور مؤکد به آموزش و تقویت تلفظ کمک کند.

۳. پیشینه مطالعات

۳-۱ مطالعات ایرانیان

در این قسمت پژوهشهای انجام شده در حوزه آواشناسی و حوزه‌های مرتبط را به اختصار بررسی خواهیم کرد. تمرکز بیشتر پژوهشها، بر بررسی مقابله‌ای نظام آوایی زبان فارسی با سایر زبانهاست و هیچ اشاره معناداری به تألیف کتاب در جهت آموزش تلفظ نشده است. تنها پژوهش سام (۱۳۸۹) به امر آموزش تلفظ به طور خاص و در چهارچوب رویکرد ارتباطی پرداخته است، که به دلیل یکسان بودن چهارچوب کلی نظری آن با این مقاله، به آن اشاره خواهد شد.

همان‌طور که گفته شد، بررسی مقابله‌ای زبانهای ایرانی با یک زبان، روال اصلی بیشتر پژوهشهای فارسی است. در این میان مقابله نظام آوایی زبان فارسی با ژاپنی (حسینی، بی‌جن خان و مقدم‌کیا، ۱۳۸۸)، ترکمنی (قره‌باقی، ۱۳۸۳)، آلمانی (رجیبی زرگامی، ۱۳۷۹)، انگلیسی (مجد، ۱۳۸۰، خلیلی، ۱۳۷۳ و آفاری، ۱۳۵۶)، کردی کرمانشاهی (دارابی، ۱۳۷۹)، ایتالیایی (صالحی، ۱۳۷۸)، فرانسه (کوهی، ۱۳۷۸)، ترکی آذربایجانی (مریمی، ۱۹۹۴) و روسی (همایونفرد، ۱۳۵۳) بررسیهای درخور ملاحظه‌ای محسوب می‌شوند. در عین حال، موضوع آموزش تلفظ در کتاب درسی، موضوع مورد بررسی هیچ یک از این پژوهشها نیست.

اما سام (۱۳۸۹) در پایان‌نامه کارشناسی خود با عنوان «مشکلات و راهکارهای آموزش تلفظ زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان خارجی» به بررسی مقابله‌ای نظام‌های آوایی زبان انگلیسی، فرانسه، روسی، ترکی، چینی و عربی با زبان فارسی پرداخته است. هدف از این پژوهش آموزش درست تلفظ و در نتیجه آموزش صحیح فراگویی آواها، واژه‌ها، عبارتها و جمله‌های فارسی به فارسی‌آموزان است. بعد از یافتن حوزه‌های مشکل‌آفرین تلفظ صحیح برای هر دسته از گویشوران از منابع مختلف آواشناسی راهکارهای مناسب برای آموزش تلفظ زبان فارسی ارائه می‌شود. سام طرح درسهای مورد نیاز زبان‌آموزان در چهارچوب روش ارتباطی را نیز ارائه می‌دهد. نتیجه پژوهش سام نشان می‌دهد که آموزش تلفظ به روش ارتباطی، تأثیر قابل توجهی در بهبود تلفظ فارسی‌آموزان دارد.

آنچه در پژوهش سام بدان پرداخته شده، بررسی نظام آوایی زبانها و از این رهگذر پیش‌بینی حوزه‌های مشکل‌آفرین در زمینه تلفظ است. طرح درسهایی که سام ارائه می‌کند به خوبی به پیشرفت مهارت تلفظی زبان‌آموزان کمک می‌کند. اما کار سام از این جهت قابل نقد است که نه تنها رویکرد ارتباطی را به صورت عمومی مورد نظر قرار داده، بلکه در طرح درسها مسئله تألیف کتاب یا تألیف تمرینهای مکتوب مورد نظر نبوده است. هر چند کار سام در جای خود سودمند است، ما را از پژوهشهایی از این دست بی‌نیاز نمی‌سازد.

رحیمی (۲۰۰۸) در بررسی مرتبط به موضوع پژوهش حاضر، به تأثیر املا بر مهارتهای زبانی زبان‌آموزان به طور عام می‌پردازد و در آن نشان می‌دهد گروه مورد مطالعه پیشرفتهایی در مهارتهای زبانی‌شان به دست آورده‌اند. پژوهش رحیمی بررسی ارتباط استفاده از درس نگارش با مهارتهای زبانی را به طور کلی مورد نظر قرار داده، و به مقوله تلفظ به صورت مجزا نپرداخته است. از این رو پژوهش وی در عین ارزشمندی در حوزه عمومی آموزش زبان، نه تنها به مسئله تلفظ به طور خاص نمی‌پردازد بلکه آموزش زبان فارسی و تألیف کتاب درسی در این حوزه در آن موضوعیتی ندارد.

در قسمت دوم این بخش لازم است به بخش آموزش تلفظ در کتابهایی که در حوزه آموزش زبان فارسی نگاشته شده‌اند، نگاه اجمالی بیندازیم.

شهیدی (۱۳۸۶) در درس اول فارسی به فارسی (آموزش زبان فارسی دوره مقدماتی) به آموزش آواها و الفبای زبان فارسی پرداخته است. درس اول ۵ بخش دارد که در هر بخش چند آوا معرفی شده و سپس مثالهایی از هر یک ارائه شده است. دارابی

(۱۳۸۱) در کتاب آموزش فارسی برای خارجیان: با روش نوین به آواهای فارسی اشاره کرده است، قبل از درس اول در نموداری نویسه‌های زبان فارسی را به همراه علائم آوانگاری بین‌المللی معرفی کرده است. همه مطالب با آوانگاری همراه است.

ضرغامیان (۱۳۷۷) در جلد اول دوره آموزشی زبان فارسی: از مبتدی تا پیشرفته، در ابتدای کتاب قبل از شروع درس اول به معرفی و آموزش آواها و نویسه‌های فارسی پرداخته، به طوری که حروف را با علائم آوانگاری معرفی کرده، سپس مثالهایی در قالب تک‌هجایی زده است. اشعری (۱۳۷۳) نیز در درس دوم آموزش زبان فارسی به فارسی، به آموزش برخی آواهای فارسی پرداخته است.

پورنامداریان (۱۳۷۳) در درس اول فارسی برای فارسی‌آموزان خارجی (دوره مقدماتی) به معرفی و آموزش آواها و نویسه‌های زبان فارسی پرداخته است. ثمره (۱۳۷۲) در جلد اول مجموعه آموزش زبان فارسی با عنوان آموزش زبان فارسی (آزفا) دوره مقدماتی، کتاب اول به آموزش صداها و الفبای زبان فارسی پرداخته است. وی در دو درس اول این کتاب، آواها و نویسه‌های زبان فارسی را با ارائه مثالهایی که معادل انگلیسی آنها را هم قید کرده، آموزش داده است.

مجموعه فارسی بیاموزیم ذوالفقاری و همکاران (۱۳۸۳) با تأکید بر زبان محاوره از ابتدای آموزش، تمرینهای تلفظی صریحی به جز تمرینهای شنیداری مرسوم ندارد. این مجموعه نیز فاقد تمرینهای هدفمند و ویژه برای تقویت مهارت تلفظی زبان‌آموزان است. در کتابهای کار این مجموعه، هدف اصلی، تقویت مهارت نوشتاری زبان‌آموزان است.

در مجموع، کتابهای آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان به جز در مواردی که ابزار شنیداری در اختیار زبان‌آموز قرار می‌گیرد، هیچ‌گونه تلاش هدفمندی برای آموزش و تقویت مهارت تلفظ در آن دیده نمی‌شود. این آموزش اگر به صورت پراکنده و موردی هم وجود داشته باشد، معمولاً هدف رشد مهارت شنیداری است و نه تقویت تلفظ.

۳-۲ مطالعات غیرایرانیان

در این بخش به مرور کلی پژوهشهای انجام شده در حوزه آموزش تلفظ و موضوعات مرتبط می‌پردازیم. بنابر گفته الیوت^۱ (۱۹۹۵) و مک گیلیک^۲ (۱۹۹۵) معلمان زبان خارجی

1. A. R. Elliott
2. P. Mc Gillick

تمایل دارند تلفظ را از کم‌کاربردترین و کم‌اهمیت‌ترین مهارت‌های زبانی جلوه دهند، بخشی از این مسئله به این دلیل است که این مهارت از سایر مهارت‌ها دشوارتر است. بنابراین در بیشتر برنامه‌های آموزشی معلمان نادیده گرفته می‌شوند (بلانش، ۲۰۰۴: ۲).

البته آموزش تلفظ همیشه حوزه نادیده گرفته شده‌ای نبوده است؛ ریچاردز و راجرز^۱ (۱۹۸۶) و موی^۲ (۱۹۸۶) معتقدند در طی دوران «روش دستور ترجمه» از ۱۸۴۰ تا ۱۹۴۰، تلفظ نقش مهمی در روش مستقیم داشته است. آموزش تلفظ در روش شنیداری زبانی در دهه‌های ۱۹۵۰ و ۱۹۶۰ و در رویکرد شفاهی و روش صامت در دهه‌های ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰ اهمیت داشته است (ریچاردز و راجرز، ۱۹۸۶، به نقل از بلانش، ۲۰۰۴: ۳).

به عقیده موی (۱۹۸۲: ۸۲) هنوز تلفظ بخش کوچکی از توانش زبانی محسوب می‌شود، که آن هم بخشی از توانش ارتباطی است. افرادی مانند الیوت (۱۹۹۵) و دلگوس^۳ (۱۹۹۷) روش خاصی را پیشنهاد نمی‌کنند و معتقدند، اختصاص چند دقیقه کلاس درس برای فعالیتهای تلفظی، عملکرد یادگیرندگان را بهتر خواهد کرد.

کلی^۴ (۱۹۶۹) نیز معتقد است، در فرایند آموزش زبان، به آموزش تلفظ توجهی نشده است. وی می‌گوید واژه‌شناسان و زبان‌شناسان غربی بیشتر بررسی و مطالعه دستور و واژه‌های زبان را در دستور کار خود قرار داده‌اند تا تلفظ زبان. حدوداً پیش از شروع قرن بیستم بود که آموزش تلفظ مورد توجه قرار گرفت.

با بررسی روشهای مختلف آموزش زبان که در قرن بیستم با تغییرات روبه‌رو بودند، می‌توان گفت در روشهای آموزشی مانند دستور-ترجمه^۵ و رویکرد خواندن بنیاد^۶ آموزش تلفظ به طور کامل کنار گذاشته شده است (ضیا حسینی، ۱۳۸۵: ۵۹).

آموزش تلفظ به عنوان بخشی از جنبش اصلاحات در آموزش زبان از دهه ۱۸۸۰ آغاز شد. این جنبش از آواشناسانی چون هنری سوییت^۷، ویلهلم ویتور^۸، و پول پاسی^۹ تأثیر

-
1. J. C. Richards & T. S. Rodgers
 2. Moye
 3. D. W. Dlugosz
 4. L. G. Kelly
 5. grammar-translation
 6. reading-based approach
 7. H. Sweet
 8. W. Vietor
 9. P. Passy

فراوانی گرفته بود. این آواشناسان در ۱۸۸۶ انجمن آوایی بین‌المللی^۱ را تأسیس و الفبای آوایی جهانی^۲ را طرح‌ریزی کرده بودند.

روش آموزش مستقیم^۳ زبان خارجی که در اواخر قرن نوزدهم و اوایل بیستم توجه فراوانی به آن می‌شد، تلفظ را با تکرار تقلید و شم آموزش می‌داد. زبان‌آموزان از یک الگو یا تلفظ معلم یا نوار ضبط شده تقلید و تلاش می‌کردند به بهترین شکل و به صورت تقریبی واژه مورد نظر را تکرار و تلفظ کنند (سلسه موریسیا و همکاران، ۱۹۹۶:۳).

در نتیجه بررسی تحقیقات بالا، مشخص شد که هیچ‌گونه چهارچوبی برای تألیف آموزش و تمرین تلفظ در کتابهای درسی آموزش زبان فارسی به خصوص با رویکرد ارتباطی در پیشینه مطالعات وجود ندارد. کتابهای آزمایشگاهی بیشتر مبتنی بر تمرینهای تقویت شنیداری است، و در جای خود برای تقویت تلفظ صحیح سودمند است.

۴. ملاحظات نظری

برای تدریس آواها به صورت نظام‌مند، از رویکردهای متفاوتی استفاده شده است (آکرم، ۱۹۷۱ و ۱۹۸۴؛ هریس و هاگز، ۱۹۹۵). این روشها به نقل از اری و دیگران (۲۰۰۱:۳۹۵) شامل آواشناسی ترکیبی، تحلیلی، درونه‌ای، قیاسی، آغاز-پایان و آواشناسی از راه هجی است. این رویکردها، از جنبه‌های گوناگون، با هم متفاوت‌اند.

در روش ترکیبی از رویکرد جزء به کل استفاده می‌شود و به زبان‌آموز یاد می‌دهد نویسه‌ها را به آواها تبدیل کند. برای مثال هر یک از حروف یک واژه را به صورتی که تلفظ می‌شود ادا کند، سپس به صورت یک واژه کامل قابل تشخیص بیان کند. روش تحلیلی، رویکردی کل به جزء دارد و اجازه نمی‌دهد زبان‌آموز آواها را به صورت مجزا تلفظ کند، بلکه رابطه بین حرف و صدا را پس از شناسایی واژه به دست می‌دهد. آواشناسی به زبان‌آموز یاد می‌دهد واژه را با هجی کردن بخش و واحه‌های موجود در واژه شناسایی کند. آواشناسی در بافت به زبان‌آموز می‌آموزد از رابطه حرف - صدا با سرنخهای موجود در بافت به واژه‌های ناآشنا پی ببرد. آواشناسی قیاسی به زبان‌آموز می‌آموزد از بخش‌های آشنا برای شناسایی واژه ناآشنا استفاده کند. برای مثال، مجموعه‌ای از کلمات کلیدی به زبان‌آموز آموزش داده و روی دیوار به نمایش گذاشته می‌شود، سپس از

1. international phonetic association (IPA)
2. international phonetic alphabet (IPA)
3. direct method

زبان آموز خواسته می‌شود که سایر کلمات ناآشنا را با استفاده از این کلمات آشنا رمزگردانی کند؛ به این گونه که بخش مشترک را جدا و به بخش متفاوت وصل کند. البته برخی از برنامه‌های فونیک نظام مند مخلوط‌اند و شامل دو یا چند مورد از این رویکردها می‌شوند.

در این بخش به چهارچوب غالب در آموزش تلفظ پرداخته می‌شود. رویکرد مورد نظر این پژوهش رویکرد ارتباطی است که از طریق فرایند بالا به پایین انجام می‌شود. در زیر به تفصیل به آن می‌پردازیم.

به تازگی حرکتی از توانش زبانی علمی به سمت توانش گسترده‌تر ارتباطی در هدف مدرس و زبان آموز اتفاق افتاده است (مورلی، ۱۹۹۱: ۴۸۱-۵۲۰). مورلی به نیاز مخلوط کردن تلفظ با ارتباط شفاهی اشاره می‌کند، تغییری از تأکید بر عناصر زنجیری به زبرزنجیری و تمرینهای معنادار مبتنی بر تکلیف از جمله تغییرات مورد نیاز از نظر وی هستند. کستلیو (۱۹۹۱: ۴) نیز با اشاره به تحقیقات متذکر می‌شود که آموزش واجها به تنهایی نمی‌تواند برای یک ارتباط موفق کافی باشد. با این فرض کتابهای درسی آموزش زبان باید شامل تمرینها و تأکیدهایی بر آموزش تلفظ باشد.

در آموزش سنتی زبان و در برخی از رویکردهای مدرن، تلفظ در وهله اول با تولید صحیح واجها معنی شده است. شاید به دلیل همراهی واجها با نمادهای نویسه، واجها آجرهای ساختمانی کلمات تلقی شده‌اند. در این روش کلمه‌ها هم آجرهای ساختمانی گروهها و گروهها برای جملات و جملات برای گفتمان در نظر گرفته شده‌اند. در حالی که این نگاه «پایین به بالا» برای برخی جنبه‌های زبانی، مناسب است، اما قدرت توضیحی و متناسب بودن آن برای آموزش زبان بسیار محدود است. رویکرد کلی «بالا به پایین» در درک و تولید، که در حال حاضر برای توضیح کنش زبانی نیز رویکردی شناخته شده است، زیرساخت بسیاری از پیشرفتهای روش شناختی مهم مدرن آموزش زبان را نیز تشکیل می‌دهد (پنینگتون، ۱۹۸۹: ۲۱).

بر اساس این رویکرد، زبان با ارجاع به یک بافت معنادار بزرگ تر تفسیر می‌شود. در شنیدار، زبان آموز از بافت کاربردشناسی، معناشناسی، نحو و واج‌شناسی برای تفسیر پیام گوینده استفاده می‌کند (دریون و تیلور، ۱۹۸۳). به همین صورت گوینده پیام را نه به صورت عنصر به عنصر بلکه با نگاهی به بافت کاربردی، معنایی، نحوی و واجی بزرگ تر می‌سازد (یول و براون، ۱۹۸۳). از این منظر، تلفظ یک پدیده ایستای آجری نیست، بلکه

فرایندی است پویا که در آن بسیاری از اقلام بافتی با تعامل بر فرایند ارتباط تأثیر می‌گذارند (پنینگتون و ریچاردز، ۱۹۸۶).

هنگامی که به تلفظ به عنوان جنبه واجی در ارتباط واقعی نگاه شود، می‌توان فهمید که تلفظ پدیده‌ای نازنجیری، نامتمیز و ناخودسامان است. تلفظ واجهای منفرد به شدت تحت تأثیر عواملی مانند سبک سخن، ریتم و سرعت گفتار است. به علاوه پیشرفت در ادای واجهای مستقل در یادگیری زبان دوم بسیار وابسته به مشخصه‌های زبرزنجیری است که به سه دسته عمده عناصر هموندی، فصاحت واجی گفتار و کیفیت صدا تقسیم می‌شوند (پنینگتون، ۱۹۸۹: ۲۲). بنابراین منطقی است که در یک کلاس و کتاب زبان، آموزش و تمرینی ارائه شود که سازوکار واجی واقعی داشته باشد و تلفظ در بافتهای معنادار ارتباطی صورت پذیرد. در اینجا به توضیحی درباره هر یک از این عناصر مرتبط با امر آموزش زبان می‌پردازیم:

۴-۱ عناصر هموندی^۱

هموندی به الگوی تکیه، بلندی، و طنین (آهنگ) گفته می‌شود که در مورد عبارات بزرگ‌تر از واژه به الگوهای ریتمی و آهنگ جمله تعبیر می‌شود. تکیه به میزان انرژی برای تولید یک هجا گفته می‌شود که برای شنونده حکم قدرت یا استیلای شنیداری را دارد. هر چند این قدرت و ضعف از زبانی به زبان دیگر تغییر می‌کند، در همه زبانها به هر حال نوعی از تکیه وجود دارد.

آهنگ جمله شامل یک هجای مسلط است. الگوهای عمومی آهنگ در یک زبان مشابه است. اما از زبانی به زبان دیگر تغییر می‌کند. آنچه در آموزش زبان در مورد تکیه و آهنگ اهمیت دارد، تغییرات تکیه است که تغییر در معنی را به دنبال دارد. پنینگتون و ریچاردز (۱۹۸۶: ۲۱۱) معتقدند آهنگ و تکیه بیشتر بافت وابسته‌اند، بنابراین الگوهای تکیه و طنین که برای واژه‌ها و عبارات منفرد به شیوه مشخصی تعریف شده‌اند، هنگامی تغییر می‌کنند که در بافت بزرگ‌تری قرار گیرند. برای مثال انرژی آهنگ در بخشهای آخر گفتمان به علت افزایش پیش‌بینی اطلاعات، پایین می‌آید. بنابراین، آهنگ بخش ضروری تداوم هموندی است که تکه‌های متصل گفتار را - در مقابل واژه‌ها و هجاهای منفرد - برای شنونده منسجم و درخور فهم می‌کند.

1. prosodic features

پنینگتون (۱۹۸۹: ۲۴) می‌گوید تراز آهنگ با معناهایی از قبیل پایان، ادامه یا سؤال ارتباط دارد و این معانی به ترتیب با واحدهای دستوری جملات خبری پایان‌دار، خبری ناتمام و پرسشی مرتبط است. به علاوه، تراز طنین در کنار عناصر دیگر بافتی می‌تواند معانی خاصی مانند تعجب، خوشحالی، بی‌تفاوتی و غیره را القا کند.

تراز آهنگ نشان‌دهنده کارکردهای اجتماعی خاص مانند، ارتباط و فاصله‌گوینده با شنونده، جنسیت‌گوینده و قدرت اجتماعی است. برای مثال، آهنگ خیزان بنا بر فرهنگ و شرایط گفتگو، نوعی گفتار کودکان، زنانه، خارجی، دوستانه و غیره را القا می‌کند. در مقابل، آهنگ افتان می‌تواند نشان‌دهنده گفتار بزرگسال، گفتار مردانه، قدرت یا حاکمیت باشد. به هر حال این نکته درخور تأمل است که الگوهای آهنگ از زبانی به زبان دیگر و از فرهنگی به فرهنگ دیگر متفاوت‌اند و آموزش آنها به وسیله کتاب درسی در کنار سایر موارد آموزشی اهمیت دارد.

۲-۴ فصاحت واج‌شناختی^۱ گفتار

پدیده گفتار فصیح به جنبه‌هایی از زبان گفته می‌شود که در شرایط یکنواخت تولید شفاهی یعنی گفتار پیوسته در یک بافت طبیعی مشاهده می‌شوند. زبانها از نظر اجازه تأثیر تولید هم‌زمان یا تأثیر صداهای همسایه و نیز میزان ضعیف شدن صداها در تکیه‌های ضعیف، در گفتار فصیح با هم متفاوت‌اند. در همین راستا تفاوت تولید با ایجاد فاصله‌های مناسب در نقاط مناسب، در استنباط معنی اهمیت بسیار دارد. پنینگتون (۱۹۸۹: ۲۷) به مثالهای زیر در انگلیسی اشاره می‌کند:

Light housekeeper: lighthouse keeper

An aim: a name

که در آنها ایجاد مکث در محل‌های گوناگون تغییر جدی در عبارت و معنی آنها به وجود می‌آورد. وی همچنین به اهمیت طول مکثها و تغییر آهنگ عبارت در تعبیر معنی، در جمله‌ای مانند oh no اشاره می‌کند. این معانی نه تنها در سطح زبان تفسیرپذیرند، بلکه در سطح احساسات و تأثیر کاربردشناسی زبان نیز از کارکرد بالایی برخوردارند. این کارکردها می‌توانند از رسمی بودن، بی‌اعتمادی، بی‌تمایلی به گفتگو و افسردگی تا شادابی و غیر آن متفاوت باشند (همان).

1. phonological fluency

۴-۳ کیفیت صدا^۱

برخی از ویژگیهای صدایی از انتخاب یک زبان خاص در شیوه تولید صدا در رابطه با وضعیت جهاز گفتاری مانند چگونگی استفاده از زبان، لبها، وضعیت تارآواها و نظایر آن ناشی می‌شود. به همین دلیل و با توجه به انتخابهای پارامتری زبانها و ویژگیهای مکانیکی دستگاه گفتار، هر زبان از زبان دیگر متفاوت است. برای مثال پنینگتون به نقل از کانکو (۱۹۵۷) می‌گوید ژاپنها نسبت به انگلیسیها در هنگام صحبت کردن میزان کمتری فکهایشان را از هم باز می‌کنند و این امر بر کیفیت صدای آنها تأثیر گذار است.

از طرفی ممکن است دو زبان در یک مشخصه مشترک باشند، اما این مشخصه در یک زبان بی‌نشان و در زبان دیگر نشان‌دار و القاکننده نقش خاصی باشد. برای مثال، کیفیت صدای خش‌دار در هر سه زبان انگلیسی، اسپانیسی، ژاپنی و انگلیسی آمریکایی موجود است. این مشخصه در انگلیسی و ویژگی صدای طبقه بالای اجتماعی، در ژاپنی مردان مسن سستی و در آمریکایی مشخصه‌ای ثانویه برای القای ترحم یا استهزاء است. پنینگتون با اشاره به این نمونه، به نقل از لیور و تراژیل (۱۹۷۹) می‌گوید، تفاوت کیفیت صدا در زبانهای گوناگون ممکن است نشانه نقشهای زبان، تأثیر و نقشهای گوینده باشد و با دستکاری آن از سوی گوینده می‌توان به مقاصد و منظورهای گوناگون رسید. برای مثال، صدای عمیق می‌تواند نشانه تهدید یا مقام مسلط باشد.

در هر فرهنگ، کیفیت صدای خاص با هویت یا نقشهای اجتماعی خاص و یا معانی منفی یا مثبتی در آن فرهنگ عجین شده است. برای مثال صدای نرم در یک فرهنگ می‌تواند نشانه ادب و در فرهنگ دیگر نشانه ترس یا زنانگی مفرط باشد. در صورتی که اگر زبان آموز همان صدا را از زبان خود به موقعیت مشابه زبان مقصد ببرد ممکن است باعث بروز بدفهمی و سوء برداشت در مکالمه شود. اهمیت اصطلاح توانش اجتماعی یا توانش ارتباطی که در نظریه‌های جامعه‌شناسی زبان و نظریه‌های متأخر زبان‌شناسی ساختاری مطرح می‌شود ناظر به همین توانایی گویشور است که زبان آموز یک زبان باید به آن مجهز شود. همان‌طور که این مثالها نشان می‌دهد، جامعه‌شناسان زبان (چیمبرز، ۲۰۱۰) بر این باورند که داشتن یک ارتباط موفق، منوط به آگاهی و استفاده درست از مشخصه‌های زبانی فرهنگ است و ناآشنایی با مبادی معنایی کیفیت صدا در یک زبان، می‌تواند به بروز بدفهمی در موقعیتهای اجتماعی زبان‌وری منجر شود.

۵. تألیف متن و تمرین درسی برای آموزش تلفظ

سه نقش اصلی برای آموزش تلفظ وجود دارد که هارمر (۴:۲۰۰۹) نیز به گونه‌ای به آنها اشاره می‌کند: آموزش زبان آموزان برای شنیدن، کمک به زبان آموزان برای درک بهتر، دادن ابزار مفید به زبان آموزان.

زبان آموزان باید قادر باشند آنچه به گوششان می‌رسد، بشنوند؛ یعنی باید توان تشخیص آواها را داشته باشند. در خصوص اینکه نمادهای واجی آموزش داده شود یا خیر اختلاف نظر وجود دارد. برخی معتقدند که این نمادها باید به زبان آموزان ارائه شود و برخی این نمادها را تخصصی می‌دانند که مردم در زندگی واقعی به هیچ وجه از آنها استفاده نمی‌کنند. به طور کلی، نیازی نیست که زبان آموزان نمادهای واجی را بنویسند؛ اگر این نمادها را بشناسند به بسیاری از منابع مانند فرهنگهای لغت دسترسی خواهند داشت. بنابراین بهتر است نمادهای واجی را معرفی کنیم و واژه‌های ساده را به آنها نشان دهیم.

با این پیش فرض که همه راهکارهای ارائه شده در این مقاله در راستای محورهای نظری پیش گفته طراحی شده‌اند، تلاش می‌شود موارد با ارائه مثال شفاف‌تر، و به راهکاری عملی تبدیل شوند. اگرچه ارائه راهکارهای آموزشی در این خصوص می‌تواند بسیار وسیع در نظر گرفته شود، اما نگارنده این مقاله تنها به آن دسته از راهکارهایی می‌پردازد که قابلیت اجرا در کتاب درسی آموزشی زبان فارسی را دارد و در قالب تدوین و تألیف درس و تمرین، قابل دسترسی است.

۵-۱ تألیف تمرین برای آموزش ارتباط و تقابل حرفها و آواها

۵-۱-۱ چند صدا وجود دارد؟ در این بخش با تأکید بر موارد تکرارشونده خطا، می‌توان تمرینهایی برای کتابهای آموزش زبان فارسی تهیه کرد که تفاوت حرف و صدا و فقدان انطباق این دو را نشان می‌دهد. با این فرض که در برخی واژه‌ها انطباق یک به یک بین آوا و حرف وجود ندارد، تهیه فهرستی از واژه‌ها در قالب جملات درون‌متنی می‌تواند راهکار مناسبی برای تقویت این مهارت باشد. زبان آموزان تعدادی کلمه که نوشته شده می‌شنوند و سپس باید بگویند چند آوا (و نه حرف) قابل شنیدن است.

جمله‌های زیر تقابل یک صدا و چند حرف (صدای /a/ برای حرفهای «و» و «ا») را نشان می‌دهند، این مثالها برای یادگیری مطلب بالا سودمند است:

علی می‌خواهد بخوابد. مریم نمی‌تواند برود.

تأکید این نوع تمرینها بر تفاوت واژه‌های کوتاه و بلند و واژه‌هایی با نویسه‌های متفاوت تلفظ صحیح را در زبان آموز تقویت می‌کند. عدم تشخیص تفاوت در تلفظ /a/ و /ā/، /o/ و /u/، /e/ و /i/ از مهم‌ترین منابع خطای واژه‌ای در زبان آموزان است و معمولاً از تأثیر زبان مادری ناشی می‌شود. برای مثال فقدان وقوع واژه کوتاه /a/ در زبان ارمنی تلفظ را به سمت /ā/ کردن این واژه سوق می‌دهد. بنابراین تأکید تمرینها بر این تفاوتها تلفظ صحیح را در زبان آموز نهادینه می‌کند.

عدم انطباق صدا و حرف در نویسه‌های گوناگون یک صدا که تغییرات بسیاری در معنی در پی دارد، می‌تواند در تمرینهای مشابه مورد تأکید قرار گیرد. برای مثال زبان آموز در تمرین تلفظ زیر باید اطمینان یابد که تلفظ ارتباط یک به یک با حرف ندارد. مرضیه ظرف غذا را به مدرسه نمی‌برد زیرا روزه است.

۲-۵ چند هجا وجود دارد؟ با تألیف تمرینهایی در کتاب درسی می‌توانیم از زبان آموزان بخواهیم که بگویند چند هجا در واژه می‌شنوند. با تهیه متونی شامل جملات گوناگون و مرتبط، به گونه‌ای می‌توان از این تمرین استفاده کرد که با کلمات مختلف قدرت تشخیص شنیداری زبان آموز را افزایش داد. برای مثال در جمله زیر چند هجا وجود دارد:

خانواده مهربان از خطا می‌گذرد.

۳-۵ مشابه یا متفاوت؟ زبان آموزان یک جفت جمله می‌شنوند و باید بگویند جمله‌ها مشابه‌اند یا متفاوت. در اینجا نمی‌خواهیم که زبان آموزان صداهای متفاوت را تشخیص دهند، بلکه فقط متوجه تفاوت شوند. در فارسی از موارد مشابه فراوانی می‌توان استفاده کرد.

○ دیروز به پارک رفتیم • دیروز به پارک رفتید.

جمله بالا نمونه‌ای از این تقابلهاست که تفاوت را در شناسه‌های فعلی نشان می‌دهد. جفت جمله‌هایی که به واسطه یک واژه یا تکواژهای آزاد یا وابسته با هم متفاوت‌اند می‌توانند به خوبی در این نوع تمرین استفاده شوند. در صورتی که از ابزار غیر شنیداری و فقط نگارشی در کتاب استفاده شود، خواندن فهرستی از جملات به وسیله معلم و گوش دادن زبان آموزان بدون نگاه کردن به متون می‌تواند ابزار کارآمدی باشد.

با استفاده از جفتهای کمینه معنادار یا بی‌معنا در جملات معنادار نیز می‌توان مهارت شنیداری و تلفظی زبان آموزان را تقویت کرد. برای مثال تشخیص واژه‌های متفاوت در

جملات زیر بسیار سودمند است.

سعید از کرمان زیره آورد.

سعید از کرمان جیره آورد.

سعید از کرمان ژیره آورد.

با تقویت معناداری بافت، زبان آموز به تدریج قدرت ارتباط کلامی و تحلیل بالا به پایین را در خود بهبود می بخشد. در واقع این تمرین در صورتی کارآمد خواهد بود که زبان آموز معنی واژه‌های معنادار زیره و جیره را نداند و با تقویت قدرت شنیداری خود مهارت بازتولید واژه‌ها را بدون تکیه بر معنای آنها به دست آورد.

۴-۵ جدا کردن واژه‌های ساده و دشوار: به زبان آموزان اجازه بدهیم که خودشان در مورد تلفظشان قضاوت کنند. به این منظور فهرستی از واژه‌ها را در اختیار زبان آموزان قرار دهید تا از بین آنها واژه‌هایی را انتخاب کنند که تلفظشان ساده‌تر یا دشوارتر است، این فهرست می‌تواند شامل واژه‌هایی باشد که تعداد هجاها، وزن و یا صداهای به کار رفته در آنها مشابه است.

یاران، باران، نالان، شایان، ماهان

باران، بی سلیقه، پر شکوفه، برگزیده

قایق، قیچی، مقوا، قورباغه

۵-۱-۵ ترکیبهای قالبی: ترکیبهایی که در آنها، دو فعلی که در یک واج متفاوت‌اند و با واژه‌های مرتبط ارائه می‌شوند، نمونه‌ای از تمرینهای ترکیبهای قالبی‌اند. به این ترتیب زبان آموز ترکیبها را نهادینه می‌کند و تلفظ را می‌آموزد. برای مثال واژه زنبور با می‌گردد و غدا/ با می‌پرد ترکیبهای قالبی را به وجود می‌آورند که اتفاقاً به دلیل شباهت جفت کمینه می‌پرد و می‌گردد می‌تواند منشأ ابهامات زیادی باشد. این تمرین را می‌توان با جاهای خالی طرح کرد که در آن زبان آموز مکلف است به صورت شفاهی یا کتبی جای خالی را پر کند.

.... می‌پرد

.... می‌گردد

غدا/ - زنبور

می‌دوزد و می‌سوزد نیز مثال دیگری از جفت‌های کمینه‌اند که بالباس و غدا/

ترکیبهای قالبی می‌سازند.

۵-۱-۶ زبان‌گیرها^۱: این تمرین روشی برگرفته از روش اصلاحی برای سخنگویان بومی است، و معمولاً در گفتاردرمانی به کار می‌رود. این تمرین تلفظی در زبان فارسی با بازیهای زبانی مانند موارد زیر انجام‌پذیر است.

شیش سیخ کباب سیخی شیش هزار
در قندون، لب خندون

این تمرین در کتاب درسی آموزش زبان فارسی می‌تواند مهارت تلفظ واژه‌های نزدیک با اختلاف واجی بسیار کم را در قالبی بازی‌گونه و به دور از اضطراب تقویت کند، و به دلیل آهنگین بودن نیز در حافظه ذخیره شود.

۵-۱-۷ تمرینهای تقریب‌رشدی^۲: این تمرین مبتنی بر روشی است که از چگونگی فرایند فراگیری زبان مادری ریشه می‌گیرد. در این تمرین زبان‌آموزان یاد می‌گیرند تا مسیری را در یادگیری به کار بندند که مشابه روش یادگیری آواهای خاص در زبان مادری هنگام یادگیری زبان توسط کودکان است. تمرینهایی که برای آواهای غیر موجود در بعضی زبانها سودمند است می‌تواند شامل واجهای درون یک واژه باشد. برای مثال «ق» را در واژه قایتی یا قیچی می‌توان با تمرین قرقره کردن یاد داد که معمولاً کودکان آن را تولید می‌کنند. در هر صورت تألیف فهرستی از واژگان مورد نیاز در درون متنی معنادار در کتاب آموزشی به تقویت مهارت تلفظ می‌انجامد. این نوع تمرینها گاهی در تمرینهای تئاتر برای تقویت فن بیان بازیگران استفاده می‌شود و در همه واجهای فارسی قابل اجراست.

۵-۲ تألیف تمرین برای آموزش عناصر هموندی

۵-۲-۱ تمرین جابه‌جایی واکه‌ای^۳ و تکیه‌ای: این تمرین روشی است مبتنی بر قوانین آواشناسی که می‌تواند مورد استفاده زبان‌آموزان مبتدی یا پیشرفته قرار گیرد. تغییر تکیه هجایی و یا حتی جابه‌جا کردن آواهای نزدیک یا دور می‌تواند به دقت شنیداری زبان‌آموزان کمک کند. در آموزش زبان فارسی، به طور خاص، که تمایز واکه‌های کوتاه و کشیده برای خارجیان محسوس نیست و معمولاً محل مشکل و خطاست، می‌توان از این تمرین به خوبی استفاده کرد. برای مثال دو واژه «کلاسمان» در مقابل «کلاس من» با تأکید بر تفاوت واکه‌های بلند و کوتاه موجود در واژه «من» می‌تواند از

1. tongue twisters
2. developmental approximation drills
3. vowel shift

خطای تکرارشونده خلط این دو و بدفهمی بکاهد. تمرینهایی از این دست با تدوین متونی معنادار و برجسته‌سازی آواهای نزدیک و متقابل قابل اجراست.

در تمرینهایی که جابه‌جایی تکیه باعث تغییر معنا می‌شود، مثال معروف «ولی ولی» شما باید به مدرسه بیاید» است که «ولی» اول به معنی «اما» و دومی به معنی «پدر» است، نمونه سنتی است. هر چند تغییر تکیه در فارسی در بیشتر موارد به تغییر معنا منجر نمی‌شود و تنها نوع لهجه‌ای یا تلفظ نامتعارف را ایجاد می‌کند، اما تلفظ نادرست واژه‌ها و جملات فارسی با جابه‌جا شدن تکیه به بدفهمی یا کنندی درک و یا حتی عدم درک معنی منجر می‌شود. از این رو لهجه خارجی حتی در مواردی که تمامی واژه‌ها به درستی انتخاب شده و در ساختار درستی قرار گرفته‌اند ناشی از جابه‌جایی تکیه است.

نمونه دیگری از جابه‌جایی تکیه که تفاوت معنا را در پی دارد افعال گذشته ساده در مقابل ماضی نقلی در محاوره است. «من به / این شهر رفتم» (رفته‌ام) با تکیه بر هجای /تم/ که به معنای ماضی نقلی است تفاوت فاحشی با زمانی دارد که تکیه بر هجای /رف/ به معنای گذشته ساده قرار دارد. در واقع کشش واکه‌ای حاصل از حذف یک واکه در «رفته‌ام» به همراه تکیه موجود بر روی /تم/ که در ساختار محاوره‌ای ماضی نقلی است تفاوت معنایی عمیقی را ایجاد می‌کند.

از تمرینهایی بسیار مفید در این زمینه تدوین متون روانخوانی هدفمند است. به شیوه‌ای که نه تنها هر جمله به صورت دقیق با توجه به تکیه واژه‌ها و آهنگ جمله خوانده می‌شود، در مرحله بعدی از زبان آموز خواسته می‌شود جمله را تا حد ممکن مشابه آنچه خوانده باز آفرینی کند. ارائه نسخه‌ای از متن با علائم تکیه صحیح می‌تواند به پیشبرد این هدف کمک نماید.

۲-۲-۵ از بر خواندن: متنهایی به فراگیران داده می‌شود تا به وسیله آنها به تمرین خواندن با صدای بلند، توجه به تکیه، زمان‌بندی و آهنگ کلام پردازند. این روش ممکن است حفظ کردن متن را نیز دربر بگیرد و معمولاً شامل فعالیتهایی است که به سخن گفتن نیاز دارند، مانند سخنرانی، شعر، نمایش و مکالمه. بنابراین تدوین داستانهای کوتاه از متون ساده ادبی مانند گلستان سعدی، اشعار ساده و مکالمه‌های دونفره یا چند نفره و یا حتی نمایشنامه‌های مناسب در کتاب آموزش زبان فارسی می‌تواند بسیار سودمند و کارآمد باشد.

اجرای نمایشهای کوتاه از متنهایی ادبی و نمایشی و حتی داستانهای ساده می‌تواند مهارت تلفظی را در زبان آموزان تقویت کند. به علاوه اجرای نمایش با صدای بلند اعتماد

به نفس در تلفظ و آهنگ جمله را در زبان آموزان بالا می‌برد. همچنین در تمرینهای کتاب از زبان آموزان تقاضا می‌شود برای متن‌ها سناریوی نمایشی بنویسند و در گروه اجرا کنند.

۳-۲-۵ ارائه الگوهای هموندی یکسان: یکی از تمرینهایی که می‌توان در کتاب آموزش عناصر هموندی زبان فارسی در نظر گرفت تهیه فهرستی از واژه‌ها و عبارات با الگوی هموندی یکسان است. به این منظور بهتر است از الگوهای بسیار آهنگین آغاز کنیم و بعد به الگوهای مسجع و سپس به الگوهای کمتر وزن‌دار زبان روزمره برسیم. تهیه و ارائه متون خواندنی که فارغ از تمرکز بر معنا، الگوی ریتمی در فارسی را می‌آموزد می‌تواند در تقویت این بعد تلفظ مفید باشد.

اشعار کلاسیک اما ساده، شعرهای آهنگین کودکانه و بعد از آن شعر نو دارای وزن و قافیه از ابزار کارآمدی است. در این مرحله نیازی نیست زبان آموزان را به یادگیری معنی متن وادار کنیم؛ هر چند ارائه توضیحاتی برای برخی واژه‌ها می‌تواند بسیار مفید باشد، اما هدف اصلی روان شدن در الگوهای هموندی یکسان واژه‌هاست. بنابراین خواندن و روان خواندن هدف اصلی این تمرین خواهد بود.

۴-۲-۵ بالا یا پایین؟ نمونه دیگری از فعالیتهای تلفظی این است که آیا در آخر جملات یا سؤالات صدا بالا می‌رود یا پایین می‌آید. در فارسی جملات سؤالی با پاسخ «بله / خیر» در مقابل جملات خبری می‌تواند منبع تمرین باشد. در واقع این نوع تمرینها ناظر بر آهنگ هستند که از ارکان تلفظ است.

گاهی مشاهده می‌شود که زبان آموزان با به کار نبردن آهنگ صحیح جمله، دچار بدفهمی می‌شوند. برای مثال زبان آموزی جمله زیر را با آهنگ افغان تلفظ می‌کند:

من می‌توانم این متن را بخوانم.

و شنونده به تصور اینکه وی اطلاعی می‌دهد از این جمله می‌گذرد. در حالی که منظور وی پرسشی بود با آهنگ خیزان و به این مضمون که:

من می‌توانم این متن را بخوانم؟

با به کار بردن آهنگ نابه‌جا نوبت از وی گرفته می‌شود. این نکته نشان‌دهنده اهمیت آهنگ صحیح در مکالمات روزمره است که فقط مثالی کلاسی از آن ارائه شد.

برای تمرینهای کتابی می‌توان متنهای سؤالی و غیر آن را در کنار یکدیگر و به صورت تصادفی قرار داد تا زبان آموزان بتوانند با تمرین به آهنگ صحیح تسلط پیدا کنند. طرح تمرینهایی که در آنها از زبان آموز خواسته می‌شود جملات با نقشهای گوناگون را به

پاسخهای محتمل آن جملات مرتبط کنند، می‌تواند راهکاری برای تقویت این مهارت تلفظی در آنها باشد. برای مثال در مثال بالا پاسخهای محتمل برای جملات اول و دوم به ترتیب: آفرین / چه خوب و بله / بفرمایید / بعداً / و از این نوع است.

۵-۲-۵ هجاهای بی‌معنی: تمرین دیگری که فشار شنیداری و آهنگ را هماهنگ می‌کند عبارت است از: به زبان آموزان جمله‌هایی داده می‌شود که باید در مورد چگونگی بیان آنها فکر کنند؛ سپس عبارتهایی با هجاهای بی‌معنی می‌شنوند که باید عبارت موردنظر را تشخیص دهند.

همه تمرینها برای تمرین دقیق شنیدن زبان آموزان به کار می‌رود، و هدف عادت دادن بچه‌ها به شنیدن تحلیل است. در فارسی می‌توان جمله‌های واقعی و معنادار را در ستونی و معادل وزنی و بی‌معنای آنها را در ستون مقابل نوشت و از زبان آموزان خواست تا دو گروه را بر اساس وزن و آهنگ به یکدیگر ربط دهند. برای مثال جمله‌های معنادار و بی‌معنای زیر:

دیروز به پارک رفتیم ----- دیدو ده / ده دی

نمونه‌ای از این تمرینها است. این تمرینهای بازی‌گونه می‌تواند با واجهای گوناگون تکرار شود تا روانی تلفظ و دقت در شنیدن هجاها را در زبان آموز تقویت کند.

۵-۳ تألیف تمرین برای آموزش فصاحت واج‌شناختی گفتار

این مهارت تلفظی را می‌توان به دو روش گفتار پیوسته و صداها را منفرد تدریس و تقویت کرد. برای مثال می‌توان در متن تمرینهای کتاب جمله‌های محاوره‌ای فشرده گنجانید تا زبان آموزان هم برای تولید و هم درک آن تمرکز و تمرین کنند. براون و هیلفرتی (۱۹۸۶) این تمرین را پیشنهاد می‌دهند. مثالهایی از زبان انگلیسی به شرح زیر است:

1. That's not my chair.
2. That's not much air.
3. We really don't owe them that much.
4. We really don't know them that much.

تمرینهای شنیداری راهی سودمند برای تولید و رمزگشایی واجی در گفتار فصیح است که می‌توان در کتاب طراحی کرد، و از زبان آموز خواست تا مرزهای واژگانی درست را در محلهای مناسب ایجاد کند. زبان فارسی در گفتگوهای سریع ابهامهای زیادی را برای زبان آموزان غیرایرانی ایجاد می‌کند. از این رو برای تمرین می‌توان از زبان آموز

خواست تا گفتگوهایی را که به شیوه محاوره انجام شده به صورت رسمی و یا متون ادبی را به زبان محاوره تغییر دهد. در هر صورت تهیه متونی که دست مدرس را برای دستیابی به متون قابل استفاده برای یک چنین تمرینهایی باز بگذارد، بسیار ضروری است.

۵-۴ تألیف تمرین برای آموزش کیفیت صدا

رشد و تقویت این مهارت تلفظی شامل تشخیص و تقلید لهجه‌ها و سبکهای گفتاری گوناگون است. برای مثال با تهیه تمرینهایی در کتاب، می‌توان زبان‌آموز را با استفاده از کیفیت صدایی خاص، به تشخیص و تقلید صدا و نوع تلفظ قشرهای اجتماعی گوناگون از جمله کشاورز، آموزگار، هنرپیشه، تاجر و غیره وادار کرد. تمرینهای کتاب می‌تواند شامل دیالوگهای شنیداری‌ای باشد که زبان‌آموزان با گوش دادن به آنها بتوانند موقعیت زبانی مورد نظر را بر مبنای کیفیت صدا و مشخصه‌های زبرزنجیری گفتار حدس بزنند.

۵-۴-۱ چند کیفیت و یک جمله: از تمرینهایی که برای تقویت این مهارت می‌توان در نظر گرفت، خواندن جملات با دو کیفیت صدایی گوناگون است. در این نوع تمرینها می‌توان محیطهای شغلی گوناگون را بازآفرینی و تیپهای شخصیتی را در این قالبها وارد کرد. در تمرین دیگر زبان‌آموز تلاش می‌کند بافتی را که یک پاره گفتار خاص در آن رخ می‌دهد، بازسازی کند. برای سطوح بالاتر می‌توان دیالوگهای ضبط شده را برای این تمرین در نظر گرفت تا زبان‌آموز درباره فضای مکالمه، اهداف مکالمه و رابطه دقیق بین مکالمه‌کنندگان حدس بزند.

برای مثال، مدرس می‌تواند با تغییر لحن صدای خود در خواندن جمله‌های کتاب از زبان‌آموزان بخواهد که آنها تیپ شخصیتی، بار عاطفی گوینده و یا نسبت گوینده با شنونده را حدس بزنند. برای مثال جمله «کتابها را در قفسه مرتب کردم» اگر با صدایی نرم و آرام بیان شود می‌تواند بیانگر کمک مادری به فرزندش باشد، اگر با صدایی نرم اما سریع و رسمی بیان شود، گزارش کار یک کارمند به کارفرمایش باشد و صدای خشن و کلفت بیانگر عصبانیت پدری باشد که فرزندش از انجام وظیفه‌اش سر باز زده است و در نهایت صدایی خیشومی و نرم و آرام، جلب نظر زنی برای همسرش.

مشابه همین تمرین در تقلید لهجه‌های نزدیک به تلفظ معیار فارسی در تقویت قدرت شنیداری و نهایتاً مهارت تلفظی زبان‌آموز مؤثر خواهد بود.

۵-۴-۲ دیکته خاموش: دیکته ساکت، یعنی دیکته‌ای که واژه‌ها با حرکات دهان ادا

می‌شود. اما به صورت خاموش که به زبان آموزان کمک می‌کند بر حرکات و اداهای دهان برای تلفظ صداهای زبان متمرکز شوند. تمرکز بر تغییر شکل دهان و لبها برای تلفظ واژه‌ها می‌تواند در یادگیری تلفظ و مقایسه آن با تلفظ زبان مادری به زبان آموز کمک کند.

۳-۵ تمرین درک احساس: در کل این تمرین به زبان آموز می‌آموزد تا بار احساسی زبان مقصد را از طریق توجه به نوع تلفظ درک کند و حتی زمانی که معنی دقیق واژه‌ها و جملات را نمی‌فهمد، دست کم از بار عاطفی جمله‌ها غافل نماند. برای نمونه، دو تمرین زیر به زبان آموز کمک می‌کند که احساس گوینده و محتوای عاطفی متن را به وسیله تلفظ مربوط درک کند.

• **خوشحال یا افسرده؟** زبان آموزان پاسخ عده‌ای از افراد به عبارتهایی مانند «یک کار جدید پیدا کرده‌ام» یا «در یک نمایش بازی می‌کنم» را می‌شنوند، سپس باید بگویند کسی که واکنش نشان می‌دهد خوشحال است یا افسرده.

• **دقیقاً منظورتان چیست؟** این فعالیت برای توجه زبان آموزان به موضوع تکیه است. با این تمرین و با دقت در عناصر تکیه‌بر در جملات باید بفهمند دقیقاً چه چیزی مورد سؤال است. این فعالیت به یادگیرندگان کمک می‌کند که با استفاده از مهارتهای شنیداری‌شان آنچه را گفته می‌شود درک کنند. این فعالیتها طراحی شده‌اند تا به زبان آموزان یاد بدهند وقتی مردم الگوهای آهنگی و تکیه‌ای خاصی را به کار می‌برند منظورشان چیست.

مثالهایی در فارسی که استفاده از تکیه می‌تواند تأکید را نشان دهد:

علی دفتر رو به من داد / علی دفتر رو به من داد / علی دفتر رو به من داد.

با توجه به یکسان بودن اقلام واژگانی جمله نکته مورد نظر با تکیه از بقیه سازه‌ها

متمایز می‌شود.

نتیجه‌گیری

آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان نیازمند فراهم آوردن امکانات ویژه با اقتضانات همین زبان است. به نظر می‌رسد توجه به الگوهای تلفظی که بیش از هر مهارتی در ارتباطات عینی مورد نیاز است در برنامه درسی و به خصوص در کتابهای درسی ویژه آموزش زبان فارسی فراموش شده و یا جدی گرفته نشده است. این مقاله با بهره‌گیری از رویکرد بالا به پایین در روش ارتباطی، که در آن بیش از آنکه بر واجهای منفرد تأکید شود به عناصر ترکیبی و غیر انفرادی زبان اهمیت داده می‌شود، تلاش کرد تا نشان دهد با

استفاده از ابزار در دسترس کتاب درسی می‌توان متون و تمرینهایی را برای تقویت و بهبود مهارت تلفظی زبان آموزان تدوین کرد.

این مقاله با تفکیک حوزه‌های آموزش تلفظ به تقابل واجها و حرفها، عناصر هموندی، فصاحت واج‌شناختی گفتار و کیفیت صدا بر این موضع تأکید می‌کند که برخلاف باور برخی نظریه‌ها و نیز روشهای آموزشی برخی کتابها در آموزش تلفظ، نه تنها آموزش تلفظ امری ضروری است، بلکه برای آن راهکارهایی عملی نیز قابل پیش‌بینی است. در این میان، روش بالا به پایین که روشی کل‌نگرانه در رویکرد ارتباطی است بسیار کارآمد است. بنابراین با توجه به اقتضائات زبانی و فرهنگی زبان فارسی و با تکیه بر تجربه‌های عینی برخاسته از موقعیتهای واقعی آموزش، می‌توان این راهکارها را در جهت تألیف تمرین مناسب به کار گرفت.

لازم است در نگارش کتابهای آموزش زبان فارسی نه تنها به متن، به تمرینها نیز توجه جدی شود. با توجه به تفاوت‌های عمیق لهجه‌ای بین زبانها و علاقه زبان‌آموزان در به دست آوردن لهجه طبیعی و معیار زبان مورد نظر، بهتر است در کتابهای آموزش گفتار شفاهی بخش عمده‌ای به آموزش تلفظ اختصاص داده شود.

منابع

- آفاری، جانت (۱۳۵۶). «مقایسه آوایی زبان انگلیسی و زبان فارسی با در نظر گرفتن موارد اختلاف». *پایان‌نامه کارشناسی ارشد*. تهران: دانشگاه تهران.
- ابوالحسنی، زهرا (۱۳۹۲). «تعامل تلفظ و نگارش: ارتباط بین مشکلات تلفظی و خطاهای نگارشی فارسی آموزان غیر فارسی‌زبان». *جستارهای زبانی*. دوره ۵، ش ۲، (پیاپی ۱۸)، تابستان ۱۳۹۳، ص ۳۰-۱.
- اشعری، محمد (۱۳۷۳). *آموزش زبان فارسی به فارسی*. تهران: نشر شبیر.
- پورنامداریان، تقی (۱۳۷۳). *فارسی برای فارسی‌آموزان خارجی (دوره مقدماتی)*. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- ثمره، یداله (۱۳۸۴). *آواشناسی زبان فارسی: آواها و ساخت آوایی هجا*. تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
- ثمره، یداله (۱۳۷۲). *آموزش زبان فارسی (آزفا): دوره مقدماتی*، کتاب اول. تهران: انتشارات بین‌المللی الهدی.
- حسینی، سید آیت، محمود بی‌جن خان و رضا مقدم کیا (۱۳۸۸). «بررسی مقابله‌ای نظام آهنگ فارسی و ژاپنی با نگاهی به تکیه زیر و بمی هسته‌ای در دو زبان». *نشریه پژوهش زبانهای خارجی*. ش ۵۴، تهران: دانشکده زبانها و ادبیات خارجی دانشگاه تهران.
- حق‌شناس، علی محمد (۱۳۵۶). *آواشناسی (فونتیک)*. تهران: آگاه.

- خلیلی، حسن (۱۳۷۳). «مقایسه تلفظ انگلیسی و فارسی و مشکلات فارسی‌زبانان در تلفظ زبان انگلیسی». *پایان‌نامه کارشناسی ارشد*. تهران: دانشگاه تهران.
- دارابی، خسرو (۱۳۷۹). «بررسی مشکلات آوایی گویشوران کرد زبان کرمانشاهی در یادگیری زبان فارسی». *پایان‌نامه کارشناسی ارشد*. تهران: دانشگاه شهید بهشتی.
- دارابی، سیامک (۱۳۸۱). *آموزش فارسی برای خارجی‌ان: با روش نوین*. لاهیجان: نیک‌نگار.
- ذوالفقاری، حسن و همکاران (۱۳۸۳). *فارسی بیاموزیم*. انتشارات مدرسه.
- رجبی زرگاهی، مریم (۱۳۷۹). «مشکلات یادگیری نظام واجی زبان آلمانی برای فارسی‌زبانان». *پایان‌نامه کارشناسی ارشد*. تهران: دانشگاه تهران.
- سام، ندا (۱۳۸۹). «مشکلات و راهکارهای آموزش تلفظ زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان خارجی». *پایان‌نامه کارشناسی ارشد*. تهران: دانشگاه علامه طباطبایی.
- شاوله، کامبیز (۱۳۸۱). «مقایسه نظام آوایی زبانهای کردی و انگلیسی». *پایان‌نامه کارشناسی ارشد*. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- شهیدی، شکوفه (۱۳۸۶). *فارسی به فارسی (آموزش زبان فارسی دوره مقدماتی)*. تهران: مؤسسه انتشارات و چاپ دانشگاه تهران.
- صالحی، علیرضا (۱۳۷۸). «تحلیل مقابله‌ای نظامهای آوایی فارسی و ایتالیایی». *پایان‌نامه کارشناسی ارشد*. مشهد: دانشگاه فردوسی.
- ضرغامیان، مهدی (۱۳۷۷). *دوره آموزش زبان فارسی: از مبتدی تا پیشرفته*. تهران: دبیرخانه شورای گسترش زبان و ادبیات فارسی.
- ضیاء حسینی، سید محمد (۱۳۷۳). *درآمدی بر زبان‌شناسی مقابله‌ای*. تهران: دانشگاه آزاد اسلامی.
- ضیاء حسینی، سید محمد (۱۳۸۵). *اصول و نظریه‌های آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان*. تهران: سخن.
- ضیاء حسینی، سید محمد (۱۳۸۵). *روش تدریس زبانهای خارجی*. تهران: رهنما.
- قره‌بایی، نوراحمد (۱۳۸۳). «بررسی مقابله‌ای آواهای زبان فارسی و ترکمنی و تأثیر آن در مهارت شنیدن». *پایان‌نامه کارشناسی ارشد*. تهران: دانشگاه شهید بهشتی.
- کوهی، علیرضا (۱۳۷۸). «مقایسه نظامهای آوایی فارسی و فرانسه». *پایان‌نامه کارشناسی ارشد*. اصفهان: دانشگاه اصفهان.
- مجد، نینا (۱۳۸۰). «بررسی مقابله‌ای دستگاه واکه‌ای انگلیسی و فارسی». *پایان‌نامه کارشناسی ارشد*. تهران: دانشگاه تهران.
- میرادخانی، ماریا (۱۳۸۶). «بررسی خطاهای آوایی فارسی‌آموزان ترک‌زبان هنگام سخن گفتن به زبان فارسی از دیدگاه آواشناسی آکوستیک». *پایان‌نامه کارشناسی ارشد*. تهران: دانشگاه علامه طباطبایی.
- واثق، الهام (۱۳۸۷). «بررسی خطاهای آوایی عرب‌زبانان عراقی در کاربرد و یادگیری زبان فارسی». *پایان‌نامه کارشناسی ارشد*. تهران: دانشگاه علامه طباطبایی.
- همایونفرد، محمد صادق (۱۳۵۳). «بررسی مشکلات زبان روسی برای فارسی‌زبانان در زمینه نظام آوایی و دستوری». *پایان‌نامه کارشناسی ارشد*. تهران: دانشگاه تهران.
- Abbot, E. (1979). "Spelling errors in Ugandan English: Their patterns, possible causes and suggested implications for teaching". *M.E D. thesis*, University of Manchester.

- Aukerman, R. (1971). *Approaches to Beginning Reading*. New York: Wiley.
- Aukerman, R. (1984). *Approaches to Beginning Reading* (2nd ed). New York: Wiley.
- Blanche, P. (2004). "Using Dictation to teach pronunciation". *Linguagem & Ensino*. Vol. 7 , No., pp. 175-191.
- Brown, G. & G. Yule (1983). *Teaching the Spoken Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, J. D. & A. Hilferty (1986). "The effectiveness of teaching reduced forms for listening comprehension". *RELC Journal*. Vol. 17, pp. 59-70.
- Celce- Murcia, M. & D. M. Brinton and J. M. Goodwin (1996). *Teaching Pronunciation: A Refrence for Teachers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chambers, J. K. (2010). *Sociolinguistic Theory*. Wiley.
- Dlugosz, D. W. (1997). "Teaching foreign pronunciation using native language vocabulary". *Modern English Teacher*. V. 6, N. 1.
- Driven, R. & J. Oakeshott-Taylor (1984). "Listening comprehension" (part 1). State of the Art Article. *Language Teaching*. Vol, 17, pp. 326-343.
- Ehri, L., S. Nunes, S. Stahl, , and D. Willows (2001). "Systematic phonics instruction helps students learn to read". *Journal of Review of Educational Research*. sage. Vol. 71, No. 3, pp. 393-447.
- Elliot, A. R. (1995). "Foreign language phonology: Field independence attitude, and success of formal instruction in spanish pronunciation". *The Modern Language Journal*. V. 29. N. 4. pp. 530-542.
- Elliott, A. R. (1995). "Field independence/dependence, hemispheric specialization, and attitude in relation to pronunciation accuracy in spanish as a foreign language". *The Modern Language Journal*. Vol. 79, Issue 3, pp. 356-371, Autumn.
- Harmer, J. (2009). "What do you sound like?". Retrieved from <http://www.eltforum.com/articles/free/162.pdf> on 10/ 6/2010.
- Harris, T., & R. Hodges. (Eds.). (1995). *The Literacy Dictionary*. New York, DE: International Reading Association.
- Ibrahim, M. H. (1977). "Patterns in spelling errors". *English Language Teaching Journal*. 32: 207-212.
- Kaneo, N. (1957). "Specific x-ray observations on the movement of the lower jaw, lips and tongue in pronunciation." *Study of Sounds*: 1-18, Cited from Yasuyo Edasawa (1984). "Articulatory setting and teaching pronunciation. *Asphodel*, 18:289-308.
- Kelly, L. G. (1969). *25 Centuries of Language Teaching*, Rowly. M.A: Newbury House.
- Laver, J. & P. Trudgill (1979). "Phonetic and linguistic markers in speech." Klaus R. Scherer & Howard Giles (eds.): *Social Markers in Speech*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lian, H. M. (1997). "This is Chickenfits: the effect of Pronunciation On Writing". *RELC Journal*. Vol. 28, No. 2, Sage, 22-34.
- Maryami, Mohammad Ebrahim (1994). " A Contrastive Study of azarbaijani turkish and persian sound systems". *M.A. in Linguistics*. Tehran: Tarbiat Modares University.
- MC, Gillick, P. (1995). " Integrating the Teaching of Pronunciation and Conversational Proficiency". *Guidelines* V. 17, No. 1, pp. 9-17.

- Morley, J. (1991). "The Pronunciation component in teaching english of speakers of other languages". *TESOL Quarterly*. Vol. 25, No. 1, pp. 51-74.
- Morley, J. (ed.) (1994). *Pronunciation, Pedagogy and Theory*, Alexandria, VA: Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc. (TESOL).
- Moy, J. L. (1986). "Teaching ESL listening comprehension and pronunciation". In Eric, Document Number: ED 347810, Issues and Development in English and Applied Linguistics (IDEAL), 1 , P. 69-92. Washington, D.C: Center for Applied Linguistics, ERIC Clearinghouse on Language and Linguistics.
- Pennington, M. & J. Richards. (1986). "Pronunciation Revisited". *TESOL Quarterly*, Vol. 20. pp. 207-225.
- Pennington, M. (1989). "Teaching pronunciation from the Top Down". in *RELC Journal*. Vol. 20, No. 1, Sage Publication.
- Rahimi, M. (2008). "Using Dictation to improve Language proficiency". *Asian EFL Journal*. Vol.10, No. 1.
- Richards, J. C. & T. S. Rodgers (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching: A Description and Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Siew, S. Y. (1984). An Investigation of the clues given by the misspelling for the phonetic system of the Singaporean pronunciation of English. Unpublished Honours dissertation. Department of English Language and Literature. national University of Singapore.
- Tay, M. W. J. (1988) "Teaching spoken english in the non-native contex: Considerations for the materials writer". *RELC Regional Seminar on Materials for Language Learning and Teaching*. New Trends and Developments. 11-15 April 1988.
- Tesdell, L. S. (1987). "Patterns in the spelling errors of non-native speakers of English". *Guidelines 9/1*: 80-84.
- Wong, R. (1986). "Does pronunciation teaching have a place in the communicative classroom". in Tannen D. and Alatis J.E (eds), 226-236.