

تعامل تلفظ و نگارش ارتباط بین مشکلات تلفظی و خطاهای نگارشی فارسی آموزان غیر فارسی زبان

زهرا ابوالحسنی چیمه*

استادیار زبان‌شناسی، مرکز تحقیق سازمان سمت، تهران، ایران

دریافت: ۹۱/۱۰/۱۵

پذیرش: ۹۱/۱۲/۲۲

چکیده

آنچه در پژوهش‌های انجام‌شده در حوزه آموزش زبان فارسی بیشتر دیده می‌شود، جدایی آموزش تلفظ از آموزش نگارش است. در این پژوهش، با تمرکز بر خطاهای زبانی زبان‌آموزان فارسی در حوزه آواها، به بررسی رابطه بین خطاهای تلفظی موجود در گفتار آنان با خطاهای موجود در نوشتار همان زبان‌آموزان پرداخته‌ایم. با این بررسی درصددیم تا نشان دهیم این دو حوزه اندرکنش‌های فراوانی داشته و تقویت یکی به معنی تقویت دیگری است. ابتدا داده‌های جمع‌آوری‌شده از گفتار شفاهی زبان‌آموزان را فهرست و موارد تکرارشونده در حوزه‌های واکه، همخوان و نیز فرایندها را استخراج کرده و برای هر مورد نمونه‌هایی را به دست داده‌ایم. سپس در مراحل بعدی از زبان‌آموزان درخواست کردیم تا انشاهایی در موضوعات مختلف تحریر کنند. خطاهای استخراج‌شده از این داده‌ها را با میزان فراوانی در نمودارها ارائه نموده‌ایم. مقایسه‌ی صوری این جداول با انواع خطاهای شفاهی و نیز تحلیل آماری نشان می‌دهد که خطاهای نوشتاری در حوزه تلفظ ناشی از خطاهای توانشی زبان بوده و تنها یک سهو کنشی در حوزه تولید محسوب نمی‌شود. اثبات فرضیه ارتباط معنادار بین خطاهای تلفظی و خطاهای نگارشی به این نتیجه رهنمون می‌شود که املا و تلفظ، دو روی یک سکه هستند. با این نتیجه و با بهره‌گیری از رویکرد ارتباطی، پیشنهاد می‌کنیم در آموزش و نگارش کتاب‌های درسی زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان، تدریس همزمان تلفظ و نگارش، مورد نظر قرار گرفته و به این دو حوزه به‌مثابه آیینة یکدیگر توجه شود.

واژگان کلیدی: تلفظ، نگارش، خطا، آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان، رویکرد ارتباطی.

۱. مقدمه

زبان، چه گفتاری و چه غیر گفتاری، پدیده‌ای بنیادی است. زبان، مردم را به هم مرتبط می‌کند؛ دوستی می‌آفریند؛ تضاد ایجاد می‌کند؛ ما را انسان می‌کند. اما این موضوع مهم، بسیار بدیهی انگاشته شده تا آنجا که گاه حتی غیرمتخصصین تدریس آن را به حدی ساده می‌پندارند که به خود اجازه می‌دهند به آموزش آن بپردازند (7: Crookall, 2007). کروکال در عین حال معتقد است که زبان به احتمال زیاد موضوعی است که بیش از هر موضوع دیگر تدریس یا آموخته شده است، با این حال دستاوردهای جدید در هر زمان می‌تواند به بهبود وضعیت آموزش منجر شود.

اما در مقایسه با آنچه درباره تحقیقات زبان‌آموزی زبان اول انجام شده، پژوهش‌های زبان دوم دامنه بسیار محدودتری دارد. درکل، تحقیقات زبان اول در راستای سه محور مختلف انجام شده است: درک زبان، تولید زبان و رشد زبان. از میان این سه، تولید زبان در تحقیقات زبان دوم بسیار وسیع‌تر مورد نظر قرار گرفته است، تا آنجا که یادگیری برای تولید، به ویژه یادگیری دستور، دست‌کم به صورت غیر صریح با آموزش زبان دوم عجین شده است (21: Ringboom, 2007). نتیجه چنین رویکردی این است که تا اواخر دهه هشتاد حتی برای کسانی که متخصصان کلیدی حوزه آموزش زبان دوم محسوب می‌شوند، درک زبان و مطالعات واژگان یا تلفظ و املا (آنچه به این پژوهش مربوط است) گویی فرزندان ناتنی و نالایق مطالعات زبان دوم بوده و نمی‌توانند هم‌سطح با فراگیری دستور، مورد بررسی قرار گیرند (*Ibid*). درواقع آموزش زبان شفاهی که در بخش دوم این مطالعات قرار می‌گیرد نسبت به مطالعه دستور از توجه اندکی بهره برده است.

در این پژوهش مشکلات تلفظی فارسی‌آموزان از بین نوشتار آن‌ها استخراج می‌شود تا بدین وسیله با مفروض دانستن ارتباط بین تلفظ و نوشتار حوزه‌های دشواری تعیین شوند و در نگاهی هدفمند و در دراز مدت اقتضائات آن در برنامه‌های آموزشی لحاظ شوند. کشف ارتباط بین شیوه تلفظ و نگارش می‌تواند به شناسایی خطاهای زبانی مرتبط کمک کند تا بتوان برنامه آموزشی را بر مبنای تمرکز بر مشکلات طراحی نمود. این برنامه شامل طیف وسیعی از ابزارها و فرایندها می‌گردد که از میان آن‌ها می‌توان به کتاب‌های آموزش زبان فارسی اشاره کرد. این کتاب‌ها در کلاس‌های درس با سابقه یک زبان مادری مشترک - که

معمولاً در کرسی‌های زبان‌آموزی دانشگاه‌های خارج از ایران به شدت مورد نیاز است- می‌تواند کمترین تکیه را بر تجربیات معلق مدرس داشته باشد و به شیوه‌ای تا حد ممکن مبتنی بر پیش‌بینی‌های علمی، مخاطب‌شناسی کند.

۱-۱. تعریف مسئله و بیان سؤال‌های اصلی تحقیق

مسئله اصلی این پژوهش مشکلات نگارشی فارسی‌آموزان و ارتباط آن با اشکالات تلفظی آن‌ها است. در این پژوهش، افراد مورد مطالعه فارسی‌آموزانی هستند که زبان فارسی را در ایران می‌آموزند. مشکلات تلفظی از اساسی‌ترین مسائل در حوزه یادگیری زبان است. سؤال اصلی این پژوهش این است که آیا ارتباطی بین شیوه تلفظ فارسی‌آموزان و شیوه نگارش آن‌ها وجود دارد؟ یا اینکه اشتباه‌های تلفظی ناشی از خطاهای سهوی و کنشی زبان‌آموز است و در نوشتار منعکس نمی‌شود؟

این پژوهش درصدد است نشان دهد که بین تلفظ فارسی‌آموزان و شیوه نگارش آن‌ها ارتباط مستقیم و معناداری وجود دارد.

اثبات این فرضیه به این معنا است که تمرکز بر آموزش تلفظ صحیح زبان فارسی، از یک‌سو منجر به رفع آن دسته از مشکلات نگارشی فارسی‌آموزان می‌شود که ریشه در خطاهای تلفظی دارند و از سوی دیگر آموزش نگارش صحیح می‌تواند به رفع این دسته از مشکلات تلفظی کمک نماید.

۱-۲. روش انجام تحقیق

روش انجام این پژوهش به صورت میدانی و کتابخانه‌ای است. داده‌های نگارشی این پژوهش شامل سی انشای فارسی‌آموزان سطح متوسطه یکی از مراکز بین‌المللی آموزش زبان فارسی در ایران است. رویکرد این مرکز رویکردی ارتباطی است، اما استفاده معناداری از ارتباط تمرین‌های تلفظی و نگارشی به صورت یکپارچه نمی‌شود. در واقع، بهره‌گیری از این نوع تمرین‌ها به اتکای تجربه و ابتکار معدودی از مدرسان انجام می‌شود. در هر حال، رویکرد این مرکز مورد نظر نیست و داده‌ها از زبان‌آموزانی جمع‌آوری شده‌اند که حد متوسطی از دانش زبانی را از قبل داشته‌اند.



داده‌های تلفظی را از گفتار شفاهی زبان‌آموزان در کلاس استخراج کرده‌ایم و سپس با خطاهای تلفظی منعکس‌شده در متن مکتوب آن‌ها منطبق نموده‌ایم. علاوه بر خطاهای مرتبط با حوزه تلفظ، خطاهای املائی عمومی خط زبان فارسی نیز مورد بررسی قرار گرفته‌اند. سطح متوسطه به این دلیل انتخاب شده است که در این سطح، زبان‌آموزان توانش متوسطی از زبان فارسی را به دست آورده‌اند؛ از یک‌سو مراحل اولیه آموزشی و آشنایی ابتدایی با زبان فارسی را گذرانده‌اند و از سوی دیگر به توانش در حد تسلط زبان فارسی نرسیده‌اند. زبان‌آموزان در طیف سنی بین ۱۹ تا ۴۰ سال هستند. میانگین سنی زبان‌آموزان ۲۷/۵ است. ۶۷ درصد زبان‌آموزان خانم و بقیه، آقا هستند. ۲۰ درصد اوکراینی، ۱۰ درصد چینی، ۶ درصد فرانسوی، ۶ درصد چکی، ۱۲ درصد آلمانی، ۱۸ درصد روسی و بقیه، ایرانیان مقیم خارج از کشور، درصد تقریبی ملیت‌ها را تشکیل می‌دهند. متغیر زبان مادری در این تحقیق مورد نظر نبوده و نامرتب در نظر گرفته شده است. داده‌ها پس از بررسی، طبقه‌بندی شده و سپس نتایج در قالب جدول و نمودار ارائه شده‌اند.

۲. پیشینه مطالعات

۲-۱. مطالعات غربی

حوزه آموزش زبان در خصوص آموزش تلفظ، بارها تغییر کرده است. بسیاری از رویکردها مانند شیوه‌های متأثر از جنبش اصلاحات، شیوه سمعی-بصری و شفاهی، مهارت تلفظ را در رأس آموزش‌ها قرار دادند و برخی دیگر مانند روش مستقیم و رویکردهای طبیعت‌گرای ادراک‌بنیاد^۱، تلفظ را در مراحل انتهایی آموزش مورد توجه قرار دادند. در روش‌هایی مانند روش مستقیم و رویکردهای طبیعت‌گرای ادراک‌بنیاد خطاهای تلفظی و خطاهای مشابه، بخشی از فرایند طبیعی فراگیری هستند و هنگامی که زبان‌آموز به درجه‌ای از مهارت ارتباطی برسد، برطرف خواهند شد. سایر روش‌ها و رویکردهای آموزش زبان، یا تلفظ را نادیده می‌گرفتند (روش دستور-ترجمه^۲، رویکردهای خواندن‌بنیاد^۳، رویکرد شناختی) یا تلفظ را با تکرار و تقلید آموزش می‌دادند (روش مستقیم) یا از طریق تقلید و با تحلیل اطلاعات آوایی (روش سمعی و بصری) آموزش صورت می‌گرفت (Celce-Murcia & et al., 1996: 5).

کلی^۴ (1969) معتقد است که در فرایند آموزش زبان به آموزش تلفظ توجه چندانی نشده است و زبان‌شناسان غربی بیشتر به بررسی و مطالعه دستور و واژه‌های زبان پرداخته‌اند تا تلفظ زبان. حدوداً پیش از شروع قرن بیستم بود که آموزش تلفظ مورد توجه قرار گرفت. آغاز آموزش تلفظ به‌عنوان بخشی از جنبش اصلاحات در آموزش زبان در دهه ۱۸۸۰م. اتفاق افتاد.

پنینگتون^۵ (1989) نیز معتقد است جنبه‌های تولیدی صدا فقط از طریق دیکته، امکان‌پذیر است. بنابراین، دیکته یا انشا با توجه به رویکرد شمی-تقلیدی^۶، بهترین راه برای کشف نقاط ضعف تلفظی یادگیرندگان است، زیرا آن‌ها اغلب اوقات کلمات را آن‌گونه که خود تلفظ می‌کنند، به رشته تحریر درمی‌آورند و کمتر به آنچه می‌شنوند توجه می‌کنند، البته تا زمانی که توانش به صورت کامل در آن‌ها شکل گیرد.

آموزش تلفظ چالش‌های متعددی را دربردارد. اغلب مدرسان تصور می‌کنند که در کلاس وقت کافی ندارند تا به این جنبه زبان توجه کنند (Gilbert, 2008: 1). در قدیم، تلفظ با هدف «صحبت کردن مانند یک فرد بومی» آموزش داده می‌شد، اما این هدف عملی نبود. این رویکرد مانند دستورالعملی برای ناامید کردن مدرس و زبان‌آموز عمل می‌کرد (Ibid: 47). اما به اعتقاد مورلی، مدرس زبان، به جای فقط تصحیح خطاهای زبان‌آموزان، اطلاعات، مدل، سرنخ، پیشنهاد، بازخورد و فرصت‌هایی برای تمرین‌های گوناگون می‌دهد و حمایت و تشویق می‌کند (Morley, 1991: 507). وی معتقد است پژوهش‌ها و روش‌شناسی آموزشی جدید نشان داده است که تلفظ قابل فهم، بخش ضروری توانش ارتباطی است (Ibid: 513).

طبق گفته الیوت^۷ (1995) و مک‌گیلیک^۸ (1995)، معلمان زبان خارجی گرایش دارند که تلفظ را یکی 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 بسیاری از برنامه‌های آموزشی معلمان نادیده گرفته می‌شود. اما بنا بر نظر استن فیلد^۹ (1985)، نسل جدید محققان و مدرسان به املا، به‌عنوان یک درس سودمند نگاه می‌کنند که به‌طور گسترده، هم در آزمون و هم در تدریس به کار می‌آید. افرادی مانند الیوت (1995) و دلگوس^{۱۰} روش خاصی را پیشنهاد نمی‌کنند و اعتقاد دارند که تخصیص پنج تا پانزده دقیقه کلاس درس برای

فعالیت‌های تلفظی، عملکرد یادگیرندگان را بهتر خواهد کرد (Dlugosz, 1997: 69). دیویس و رینولوکری معتقدند رمزگشایی آواها و رمذهی آنها در نگارش، تکلیف آموزشی مهمی محسوب می‌شود. آنها ادعا می‌کنند نگارش دربردارنده گنجینه‌ای از فنون جدید است که فعالیت سنتی زبان‌آموزی املا را ارتقا می‌بخشد. این فعالیت‌ها شامل طیفی از تمرکز سنتی بر مشکلات هجی و تلفظ تا تمرین‌هایی است که بر نگرش‌های شخصی و دیدگاه‌های مدرسان و زبان‌آموزان تأکید می‌کنند. آنها به فواید بسیار املا نیز اشاره می‌کنند (Davis & Rinvoluceri, 1988: 4-8).

شاید یکی از پیچیده‌ترین زبان‌ها در حوزه ارتباط، نگارش و تلفظ زبان فرانسوی باشد. کاتاچ^{۱۱} (1995) به نقل از بیوفورت معتقد است رابطه بین شکل نوشتاری و تلفظ در زبان فرانسه برای یادگیری ساده نیست، زیرا تنها ۸۰ - ۸۵ درصد حروف در یک متن، معرف واج هستند که این خود باعث اشتباهات بسیاری در هجی کردن می‌شود (1: Beaufort, 2011). از این رو و به دلیل اهمیت رابطه املا و تلفظ، کاتاچ (1998) و بیوفورت (۲۰۱۱) در تحقیق‌های جداگانه، روش‌هایی مبتنی بر تصحیح خودکار املا را به دست داده‌اند.

فروندن نیز املا را راه مؤثری برای یافتن خطاهای دستوری در نگارش که می‌توانند نتیجه دریافت غلط زبان انگلیسی باشند، می‌داند (Frodesen, 1991: 268). املا می‌تواند به زبان‌آموزان کمک کند تا این دسته از خطاهای خود را برطرف نمایند. بریندلی^{۱۲} (1998) و کوهن^{۱۳} (1994) با نظری مشابه، معتقدند املا اغلب برای آزمون درک شنیداری، تمایزهای آوایی- واجی و مهارت هجی کردن مورد استفاده قرار گرفته است.

نتیجه پژوهش شر و استانوویچ^{۱۴} (1995) نشان می‌دهد زبان‌آموزانی که برای به‌کارگیری دانش خود درباره ارتباط حرف- آوا آموزش دیده‌اند، در یادگیری خواندن به‌مراتب پیشرفت سریع‌تری نسبت به بقیه داشته‌اند. مطالعه بردلی و بریانت^{۱۵} (1985) نیز به این نتیجه رسید که ارتباطی علی و معلولی بین توانایی گفتاری و تلفظ کودکان و توانایی خواندن و هجی کردن آنها وجود دارد و مشکلاتی که برخی از کودکان در یادگیری خواندن دارند، می‌تواند به موفق نبودن آنها در کسب مهارت واج‌شناختی منتسب گردد.

نتیجه آنکه پژوهش‌های غربی به دلیل تأکید بر آموزش همگانی زبان انگلیسی یا غیر آن، بیش و

پیش از پژوهش‌های ایرانی در زبان فارسی، به موضوع تقویت دوجانبه تلفظ و نگارش پرداخته‌اند.

۲-۲. مطالعات ایرانیان

در این بخش پژوهش‌هایی را که در حوزه آواشناسی و حوزه‌های مرتبط انجام شده است، به اختصار بررسی خواهیم کرد. در حوزه ارتباط بین خطاهای تلفظی و نگارشی، پژوهش خاصی یافت نشد، بنابراین تمرکز بیشتر پژوهش‌ها روی بررسی مقابله‌ای نظام آوایی زبان فارسی با سایر زبان‌ها است. در این پژوهش‌ها اشاره معناداری به ارتباط تلفظ و نگارش نشده است و هسته مرکزی توجه آن‌ها بیشتر بررسی زبان‌شناختی نظام آوایی دو یا چند زبان به صورت مقابله‌ای است. از این میان تنها، پژوهش سام (۱۳۸۹) به امر آموزش تلفظ به‌طور خاص، در چارچوب رویکرد ارتباطی پرداخته است که به آن اشاره خواهد شد.

بررسی مقابله‌ای زبان‌های فارسی با یک زبان دیگر، روال اصلی بیشتر پژوهش‌های فارسی است. در این میان، مقابله نظام آوایی زبان فارسی با ژاپنی (حسینی و همکاران، ۱۳۸۸)، ترکمنی (قره‌باقی، ۱۳۸۳)، آلمانی (رجبی زرگامی، ۱۳۷۹)، انگلیسی (مجد، ۱۳۸۰)، خلیلی، ۱۳۷۳ و آفاری، ۱۳۵۶)، کردی کرمانشاهی (دارابی، ۱۳۷۹)، ایتالیایی (صالحی، ۱۳۷۸)، فرانسه (کوهی، ۱۳۷۸)، ترکی آذربایجانی (Maryami, 1994) و روسی (همایون‌فرد، ۱۳۵۳) بررسی‌های درخور ملاحظه‌ای محسوب می‌شوند. در عین حال، ارتباط آموزش تلفظ و نگارش در چارچوب رویکرد ارتباطی، موضوع هیچ‌یک از این پژوهش‌ها نیست.

اما سام (۱۳۸۹) در پایان‌نامه کارشناسی ارشد خود، تحت عنوان *مشکلات و راهکارهای آموزش تلفظ زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان خارجی* به بررسی مقابله‌ای نظام‌های آوایی زبان انگلیسی، فرانسه، روسی، ترکی، چینی و عربی با زبان فارسی پرداخته است. هدف از انجام این پژوهش، آموزش درست تلفظ و در نتیجه، آموزش صحیح فراگویی آواها، واژه‌ها، عبارات 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 شده است. سام، طرح درس‌های مورد نیاز زبان‌آموزان در چارچوب روش ارتباطی را نیز ارائه می‌دهد. نتیجه پژوهش وی نشان می‌دهد که آموزش تلفظ به روش ارتباطی، تأثیر قابل توجهی در بهبود تلفظ

فارسی‌آموزان دارد.

آنچه در پژوهش سام به‌خوبی به آن پرداخته شده است، بررسی نظام آوایی زبان‌ها و از این رهگذر، پیش‌بینی حوزه‌های مشکل‌آفرین در زمینه تلفظ است. طرح درس‌هایی که وی به دست می‌دهد به‌خوبی، به پیشرفت مهارت تلفظی زبان‌آموزان کمک می‌کند. اما کار سام از این نظر قابل نقد است که ارتباط آموزش تلفظ و نگارش به صورت خاص، مورد توجه و تحلیل نبوده است. از این رو، تکیه تمرین‌ها بر نگارش و یا به صورت سنتی، املا نیست. سام روش ارتباطی را با منطق کاربردمحور آن مورد استفاده قرار داده است و هیچ تحلیل آماری یا هر تحلیل معناداری درباره ارتباط تلفظ و نگارش به دست نداده و هیچ تأکیدی بر نگارش و یا بررسی ارتباط آن با پیشبرد تلفظ نکرده است.

مرادی مقدم و همکاران نیز تلاش کرده‌اند جایگاه و روش آموزش تلفظ در کتاب‌های انگلیسی دوره دبیرستان ایران را بررسی کنند که در هر دو باوجود دستیابی به نتایج درخور توجه این تحقیق به دلیل تأکید ایشان بر آموزش زبان انگلیسی از حوزه بررسی مقاله حاضر خارج می‌شود (همو، ۱۳۹۱: ۱۸۹).

رحیمی (۲۰۰۸) در تحقیقی مرتبط با موضوع پژوهش حاضر، به تأثیر املا بر مهارت‌های زبانی زبان‌آموزان، به‌طور اعم می‌پردازد و در آن نشان می‌دهد گروه مورد مطالعه پیشرفت‌هایی در مهارت‌های زبانی‌شان به دست آورده‌اند. رحیمی آموزش زبان انگلیسی را با دو گروه پیش می‌برد که در یکی، املا به‌عنوان تمرین هفتگی، جزو برنامه درسی است و در برنامه درسی گروه دوم وجود ندارد. اگرچه هر دو گروه در انتهای دوره در مهارت‌های زبانی پیشرفت داشتند، اما گروه اول تفاوت معناداری را نسبت به گروه دوم در رشد مهارت‌های زبانی از خود نشان دادند. در تحقیقی مشابه نیز جعفرپور و یمینی (۱۹۹۳) نشان دادند که املا مهارت‌های زبانی زبان‌آموزان را تقویت می‌کند.

پژوهش رحیمی، بررسی ارتباط استفاده از درس نگارش با مهارت‌های زبانی را به‌طور کلی، مورد نظر قرار داده و به مقوله تلفظ به صورت مجزا پرداخته است. از این رو، پژوهش وی در عین ارزشمندی در حوزه عمومی آموزش زبان، نه‌تنها به مسئله تلفظ به‌طور ویژه نمی‌پردازد، بلکه آموزش زبان فارسی در آن از موضوع‌های بحث نیست.

۳. ملاحظات نظری

۳-۱. آموزش تلفظ در رویکرد ارتباطی

مدل ارتباطی از موفق‌ترین روش‌های آموزش در دهه‌های اخیر بوده است که به یادگیرنده امکان به‌کارگیری بهتر زبان را می‌دهد. شواهد تجربی نشان‌دهنده این هستند که برای گویشوران غیر بومی، آستانه تلفظی‌ای وجود دارد که اگر زبان‌آموز زیر این آستانه قرار گیرد، دچار مشکلات ارتباطی می‌شود، حتی اگر در سطحی پیشرفته بر نحو و صرف مسلط باشد. در رویکرد ارتباطی، آموزش زبان دیگر، مجموعه‌ای از فعالیت‌های مکانیکی، استاندارد و خسته‌کننده نیست، بلکه فرایندی دینامیک در نظر گرفته می‌شود. در این شرایط یادگیری زبان دوم به صورت طبیعی از طریق فعالیت زبانی رخ می‌دهد و گفتار طبیعی تولید می‌شود. درس‌هایی که به روش ارتباطی تدوین می‌شوند، باید شامل مراحل توصیف، تشخیص^{۱۶}، تولید^{۱۷} و تمرین‌های کنترل‌شده^{۱۸} و بازخورد^{۱۹} باشند (Celce-Murcia & et al., 1996: 7).

توصیف در آموزش تلفظ باید دربرگیرنده توضیحاتی درباره شیوه تولید^{۲۰} و جایگاه تولید^{۲۱} آوای مورد آموزش، با استفاده از تصاویر و یا ابزار صوتی باشد. در مرحله تشخیص و تولید، زبان‌آموز می‌تواند با کمک فعالیت‌های تدوین‌شده، ساخت یا آوای مورد نظر را از سایر ساخت‌ها یا آوای مشابه تشخیص دهد. مرحله تشخیص در آموزش تلفظ، اغلب تشخیص یک واج از واج‌های دیگر به کمک جفت‌های کمینه است؛ به این صورت که زبان‌آموز دو واژه‌ای را که واج مورد نظر را دارد، از واژه دیگر تمیز می‌دهد. در مرحله تولید از زبان‌آموز می‌خواهیم که ساخت یا آوای فراگرفته‌شده را تولید نماید و در بافت به کار ببرد (*Ibid*).

دیویس و رینولوچری، در کتاب خود، *املا* (1988)، راهکارهای متنوع جالبی را برای روش‌های سنتی نگارش پیشنهاد می‌کنند. برای شروع در پاسخ به این سؤال که چه کسی دیکته بگوید، زبان‌آموز را به جای مدرس پیشنهاد می‌کنند که به یکدیگر املا بگویند و در این صورت است که املا به فعالیتی گروهی تبدیل می‌شود. بدین ترتیب اهداف یک چنین فعالیتی شامل ارتقای تلفظ دیکته‌گوینده نیز می‌شود.

به نظر می‌رسد آموزش تلفظ بیشترین انطباق را با روش ارتباطی دارد (Van Ginneken, 1996)، با این وجود، رویکرد ارتباطی اصراری بر کم کردن لهجه ندارد و تأکید واقعی آن بر

قابل فهم بودن است. بنابراین تلفظ «بخش کوچکی از توانش زبانی است که خود بخش کوچکی از توانش ارتباطی است» (Moy, 1986: 82) و این دقیقاً همان جا است که به نظر کیز مشکل وجود دارد: «رویکرد ارتباطی در آموزش زبان خارجی، عامدانه یا به طور سهو تمایل به سمت در حاشیه قرار دادن تلفظ را تشویق کرده است» (Keys, 2000: 91). البته از نظر کیز به محض اینکه تدریس تلفظ از تمرکز بر صداهای منفرد و پیچیدگی‌های آواشناسی تولیدی خارج شود، می‌تواند به سهولت در کلاس‌های «عمومی» زبان وارد شود.

اما بلانش در پژوهشی در چارچوب ارتباطی، دوباره استفاده از نگارش را احیا می‌کند. وی می‌گوید تمرین‌های نگارشی به کهنگی تمرین‌های تکرار در روش شنیداری-گفتاری است که می‌توانند هر از گاهی به شیوه بدیعی به کار گرفته شوند تا نه تنها شنیدار و نوشتار را آموزش دهند، بلکه آموزش تلفظ را به کلاس درس بازگردانند (Blanche, 2004: 179). وی در پژوهش خود از انواع روش‌های نگارشی در روش ارتباطی بهره می‌گیرد تا در کنار آن و بیش از هر مهارت دیگری تلفظ را تمرین کند. در این روش آموزشی تلفظ، هیچ نیازی به دانش عالی واج‌شناسی نیست و در همه سطوح آموزشی به کار می‌آید. بلانش در این پژوهش نشان می‌دهد که چگونه در رویکرد ارتباطی، همان‌طور که پنینگتون (1989)، ایوانز و جونز^{۲۲} (1995)، مک گیلیک (1995) و کیز (2000) ادعا کرده‌اند، املا با آموزش تلفظ هماهنگی دارد (Ibid: 187). روشی که بلانش در آن نگارش را برای آموزش تلفظ استفاده می‌کند، نشان می‌دهد که تا چه اندازه این تکنیک با آموزش همکارانه، تعاملی و حتی خودآموز منطبق است و از این رو، تا چه حد، نگارش می‌تواند در روش ارتباطی معنادار باشد. این روال به طور خلاصه شامل انتخاب مطلب، خواندن ساکت متن، کار با واژگان متن، دیکته متن، تصحیح خطاها از طریق شنیدن و خواندن، داستان‌سازی درباره متن و نگارش خلاقانه است (Ibid).

البته بلانش معتقد است که املا، تنها ابزار در دست برای آموزش تلفظ نیست، ضمن آنکه برای هر سبک، هر مدرس و هر زبان‌آموزی نیز مناسب نیست، با این حال، باید جایی در هر روش مدرن آموزشی زبان خارجی داشته باشد.

۴. گردآوری داده‌ها

در این بخش به تجزیه و تحلیل داده‌ها و ارائه نتایج در دو بخش پرداخته خواهد شد. ابتدا

خطاهایی که مربوط به تلفظ هستند و در متن مکتوب نیز منعکس شده‌اند، سپس خطاهای مربوط به دیکته و به‌کارگیری حروف مشابه به جای یکدیگر بررسی خواهند شد. خطاها در هر دو حوزه تلفظی و نگارشی در سه گروه واکه‌ها، همخوان‌ها و فرایندها دسته‌بندی شده‌اند. تبدیل یک واج به واج دیگر، حذف، اضافه و جابه‌جایی واجی، اصلی‌ترین خطاهای زبان‌آموزان هستند.

۴-۱. خطاهای تلفظی در گفتار شفاهی

در این بخش از طریق ثبت و ضبط داده‌های شفاهی در گفتارهای شفاهی زبان‌آموزان در موقعیت‌های تمرین مهارت گفتار، به خطاهای رایج تلفظی آنان پرداخته‌ایم. این داده‌ها پس از گردآوری، دسته‌بندی شده تا در ادامه، بتوان آن‌ها را با موارد مرتبط در نوشتار مقایسه نمود. از آنجا که داده‌های گردآوری‌شده، ناظر بر متون شفاهی پیاده‌شده است و امکان خلط موارد سهوی از خطاهای زبانی وجود دارد، بنابراین کوشیده‌ایم که تنها موارد تکرارشونده را از بین متون، انتخاب و برای نمونه معرفی نماییم. از طرف دیگر، برخی خطاها در حوزه تلفظ، در شنیدار محسوس نیستند و فقط در نوشتار زبان‌آموز خود را نشان می‌دهند که این موارد را نیز مورد بررسی قرار داده‌ایم.

۴-۱-۱. خطاهای تلفظی مربوط به واکه‌ها

جدول ۱ خطاهای واکه‌ای

مثال	نوع خطا
پارک ← پارک تلكابین ← تلکابین خارجی ← خرجی	تبدیل â به æ
برادرم ← برادارم فست‌فود ← فاست‌فود رفتن ← رفتان	تبدیل æ به â
افسورده ← افسورده شلوغ ← شولوغ مدتی ← مودتی	تبدیل o به u
بود ← باد	تبدیل u به â



۲-۱-۴. خطاهای تلفظی مربوط به همخوان‌ها

جدول ۲ خطاهای همخوانی

نوع خطا	مثال
تبدیل s به z	فارسی ← فارزی کلاس ← کلاز دوست ← دوز می‌شناسند ← می‌شنازند
تبدیل d به t	کارد ← کارت باد ← بات
تبدیل x به h	خسته ← هسته خیلی ← حیلی
تبدیل k به g	کاسه ← گاسه کلوچه ← گلوچه
تبدیل g به k	گیاه ← کیه گرسنه ← کرسنه
تبدیل š به s	می‌شکنم ← می‌سکنم شادی ← سادی
تبدیل n به r	بنا ← برا سندباد ← سردباد
تبدیل f به v	بافت ← باوت برف ← برو
تبدیل q به x	اقتباس ← اختباس قبول ← خبول
تبدیل š به č	کیش ← کیچ
تبدیل h به ʔ	علمی ← هلمی عارف ← هارف
تبدیل r به l	برگ ← بلگ شلوار ← شلوال
تبدیل q به r	قیمت ← ریمت قاضی ← راضی
تبدیل y به yi	خيار ← خیيار خیابان ← خییابان

۳-۱-۴. خطاهای مربوط به فرایندها

جدول ۳ انواع حذف

نوع فرایند	مثال
حذف p	عاشق ← اشق انواع ← انوا
حذف y	بلیط ← بلط قیمت ← قمت
حذف پایانی	می شوند ← می شون می خوابند ← می خوابن

جدول ۴ انواع اضافه

نوع فرایند	مثال
اضافه کردن p	اصلی ← اعصلی بغل ← بغل
اضافه متفرقه	بکشند ← بکشید خواستم ← خواهستم

۲-۴. خطاهای نگارشی مرتبط با شیوه تلفظ

پیش از آغاز این بخش ضروری است، اشاره کنیم که شیوه تلفظ زبان آموز بر خطاهای صورت گرفته تأثیر مستقیم دارد، بنابراین تا زمانی که زبان آموز به توانش زبانی در حد تسلط در حوزه آوایی نرسد، ممکن است این مشکلات همچنان باقی بمانند.

همچنین، درباره ارتباط جداولی که در زیر می آیند با جداول مربوط به خطاهای تلفظی که پیش از این گذشت، باید متذکر شوم که این نوع خطاها در یک زبان آموز یا گروه زبان آموزان همسنگ است. به این معنا که نوع خطاهای تلفظی با نوع منعکس شده در متن مکتوب، هر دو در یک زبان آموز یا گروهی از زبان آموزان با پیشینه زبانی تقریباً نزدیک، یکی است. نمونه های متفاوت از متن شفاهی یا کتبی استخراج شده اند.



۱-۲-۴. خطاهای نگارشی مربوط به واکه‌ها

شاید بتوان گفت در تفاوت‌های لهجه‌ای، سهم واکه‌ها بسیار بیشتر از همخوان‌هاست. از این رو، پرداختن به واکه از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. در واقع، پس از اصلاح واکه می‌توان مطمئن بود بخش عمده‌ای از لهجه، شباهت بومی پیدا کرده‌است.

خطاهای تلفظی منعکس‌شده در متن درخصوص واکه‌ها، تعداد ۳۰ مورد از کل ۷۸ خطا بوده‌اند که به چهار گروه کلی تقسیم می‌شوند:

جدول ۵ خطاهای واکه‌ای

نوع خطا	تعداد	مثال
تبدیل â به æ	۱۳	حالا ← حلا
تبدیل æ به â	۱۱	برای ← بارای
تبدیل o به u	۵	بنياد ← بونیاد
تبدیل u به â	۱	کوه ← کاه
تعداد کل	۳۰	-
درصد به کل خطاهای تلفظی	۳۸/۴۶٪	-

همان‌طور که می‌بینیم، بیشترین بسامد را تبدیل â به æ به خود اختصاص داده است و سپس فرایند عکس آن قرار دارد.

۲-۲-۴. خطاهای نگارشی مربوط به همخوان‌ها

تعداد کل خطاهای تلفظی درخصوص همخوان‌ها ۲۴ مورد است که شامل تبدیل‌های متفاوت با بسامد پایین می‌شود. تنوع خطاها امکان دستیابی به تعمیم را منتفی می‌کند. در هر حال، بیشتر خطاها بر تبدیل‌های مشخصه‌ی واجی عمل کرده‌است.

جدول ۶ خطاهای همخوانی

نوع خطا	تعداد	مثال
تبدیل Z به S	۱	برصیل ← برزیل
تبدیل S به Z	۳	تماس ← تماز
تبدیل d به t	۱	مورد ← مورط
تبدیل t به d	۱	سبزیجات ← سبزیجاد
تبدیل x به h	۲	خبر ← حبر
تبدیل k به g	۱	کوه ← گوه
تبدیل g به k	۱	برمی‌گردم ← برمی‌کردم
تبدیل Š به S	۱	برگشتن ← برگستن
تبدیل n به r	۱	بنابراین ← برابرین
تبدیل f به v	۲	رفتیم ← روتیم
تبدیل q به x	۳	اقتصادی ← اختصادی
تبدیل Š به Ṣ̌	۱	بیشتر ← بیچتر
تبدیل f به q	۱	موفق ← موقق
تبدیل h به ḥ	۱	عروسی ← هروسی
تبدیل r به l	۱	سوار ← سؤال
تبدیل y به r	۱	بشوریم ← بشورم
تبدیل q به r	۱	قشنگ‌ترین ← رشنگترین
تبدیل y به yi	۱	میان ← مییان
تعداد کل	۲۴	-
درصد به کل خطاها	٪۳۰/۷۷	-

در بین خطاهای مربوط به همخوانی‌ها می‌توان دید که بیشترین بسامد را تبدیل S به Z و تبدیل q به x به خود اختصاص داده‌اند.

۳-۲-۴. خطاهای نگارشی مربوط به فرایندها

سه فرایند کلی حذف، قلب و اضافه درخصوص خطاهای مربوط به فرایندها در نظر گرفته می‌شوند. این‌گونه خطاها ۲۴ مورد از کل خطاهای مربوط به تلفظ را تشکیل می‌دهند. در زیر،



آمار کلی مربوط به این فرایندها قابل مشاهده است:

جدول ۷ خطاهای مربوط به فرایندها

نوع فرایند	تعداد	مثال
اضافه	۸	غرق ← غعرق
حذف	۱۲	اینکه ← ایکه
قلب	۴	صبح ← صحب
تعداد کل	۲۴	-
درصد به تعداد کل	۳۰/۷۷٪	-

همان‌طور که می‌بینیم، در بین فرایندها، حذف با ۱۲ مورد بیشترین بسامد را دارد و سپس فرایند اضافه و قلب بیشترین تعداد را به خود اختصاص داده‌اند. از بین خطاهای مربوط به فرایندها می‌توان گفت که برخی از آن‌ها قاعده‌مند بوده و بسامد رخداد دارند و برخی دیگر تنها یک‌بار رخ داده‌اند.

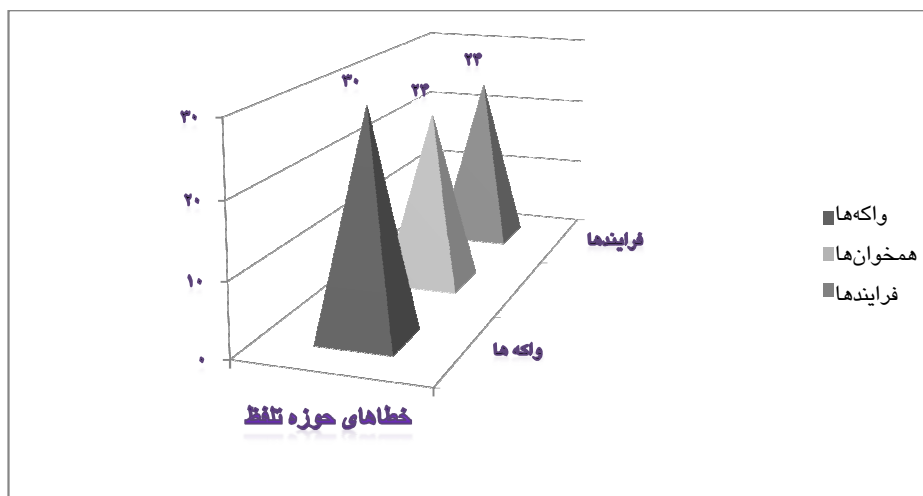
جدول ۸ انواع حذف

نوع فرایند	تعداد	مثال
حذف P	۲	بعضی ← بزی
حذف y	۳	خیلی ← خلی
حذف همخوان پایانی	۳	می‌خوانند ← می‌خوان
حذف متفرقه	۳	دماوند ← دماود
تعداد کل	۱۲	-

جدول ۹ انواع اضافه

نوع فرایند	تعداد	مثال
اضافه کردن P	۳	غرق ← قعرق
اضافه متفرقه	۵	بچه ← بتچه
تعداد کل	۸	-

نمودار زیر نسبت بروز خطاهای مختلف در حوزه تلفظ را نشان می‌دهد. همان‌طور که می‌بینیم، خطاهای مربوط به واکه‌ها با ۳۰ مورد بیشتر از خطاهای مربوط به همخوان‌ها و فرایندها، هریک با ۲۴ مورد بودند.



نمودار ۱ شمای کلی (شکل و شمایل کل موارد) بروز خطاهای حوزه تلفظ

۳-۴. خطاهای نگارشی عمومی مرتبط با شیوه نگارش فارسی خطاهای مربوط به این حوزه به دو بخش خطاهای واکه‌ای و همخوانی تقسیم می‌شوند.

۱-۳-۴. خطاهای واکه‌ای

خطاهای حوزه نگارش درخصوص واکه‌ها نسبت به خطاهای حوزه تلفظ محدودترند و تنها یک گروه از فرایندهای نگارشی را دربرمی‌گیرند:



جدول ۱۰ خطاهای واکه‌ای حوزه نگارش

نوع خطا	تعداد	مثال
تبدیل e به h (با صدای e)	۱۰	خیابان شلوغ ← خیابانه شلوغ
درصد به کل خطاها	٪۱۴/۴۹	-

همان‌طور که از جدول ۱۰ مشهود است، درصد خطاهای واکه‌ای در حوزه نگارش ۱۴/۴۹ درصد کل خطاهای این حوزه است. در بخش بعدی خطاهای همخوانی این حوزه را بررسی می‌کنیم.

۲-۳-۴. خطاهای همخوانی

خطاهای همخوانی به‌وجود آمده در حوزه نگارش به دو بخش قابل تقسیم‌بندی هستند؛ نخست، گروهی از خطاها که ناظر بر آوایی هستند که با یک صورت آوایی، چند نویسه دارند و گروه دوم خطاهایی هستند که هم به‌دلیل شباهت آوایی رخ داده‌اند و هم به دلایل تلفظی که هریک را به‌تفصیل، در قالب جدول همراه با مثال ارائه خواهیم نمود.

جدول ۱۱ خطاهای مربوط به آوای /z/

نوع خطا	تعداد	مثال
تبدیل «ظ» به «ز»	۳	نظر ← نزر
تبدیل «ذ» به «ز»	۴	گذشته ← گزشته
تبدیل «ض» به «ز»	۵	ضرر ← ززر
تبدیل «ز» به «ذ»	۱	مزه ← مذه
تعداد کل	۱۳	-
درصد به خطاهای نگارشی	٪۲۲/۳۳	-

همان‌طور که از جدول ۱۱ مشهود است، صورت «ز» بی‌نشان‌تر از «ذ»، «ض»، «ظ» است و بیشتر تبدیل‌ها نیز در قالب استفاده از صورت بی‌نشان انجام شده است.

جدول ۱۲ جدول مربوط به آوای /t/

نوع خطا	تعداد	مثال
تبدیل «ط» به «ت»	۸	فقط ← فققت
تبدیل «ت» به «ط»	۳	قتل ← قطل
تعداد کل	۱۱	-
درصد به کل خطاها	٪۱۸/۶۴	-

جدول ۱۲ بیانگر این است که «ت» صورت بی‌نشان‌تر است و بسامد تبدیل «ط» به «ت» بیشتر است. تبدیل آوای /t/ به‌طور کلی، ۱۸/۶۴ درصد کل خطاها را تشکیل می‌دهد.

جدول ۱۳ خطاهای مربوط به آوای /s/

نوع خطا	تعداد	مثال
تبدیل «ص» به «س»	۱۴	صبح ← سبج
تبدیل «س» به «ص»	۱	ساعت ← صاعت
تعداد کل	۱۵	-
درصد به کل خطاها	٪۲۵/۴۲	-

جدول ۱۳ نشانگر این مسئله است که «س» صورت بی‌نشان آوای /s/ است و بسامد تبدیل «ص» به «س» بیشتر است. نویسه دیگر آوای /s/، «ث» است که به‌دلیل بسامد بسیار کم، رخداد آن را در داده‌ها مشاهده نکردیم.

جدول ۱۴ خطاهای مربوط به آوای /h/

نوع خطا	تعداد	مثال
تبدیل «ه» به «ح»	۴	اهل ← احل
تبدیل «ح» به «ه»	۱	راحت ← راهت
تعداد کل	۵	-
درصد به کل خطاها	٪۸/۴۷	-



با توجه به جدول ۱۴ می‌توان دریافت که «ح» صورت بی‌نشان‌تر آوای /h/ است و تبدیل «ه» به آن بیشتر است. به‌طور کلی، این تبدیل‌ها ۸/۴۷ درصد کل خطاها را تشکیل می‌دهد.

جدول ۱۵ خطاهای مربوط به آوای /p/

نوع خطا	تعداد	مثال
تبدیل «ع» به «ا»	۴	عجله ← اجله
تبدیل «ا» به «ع»	۴	اجرا ← عجرا
تعداد کل	۸	-
درصد به کل خطاها	۱۳/۵۵٪	-

با توجه به جدول ۱۵، می‌توان دید که تبدیل «ا» به «ع» و برعکس به یک میزان بوده است و به‌طور کلی، ۱۳/۵۵ درصد کل خطاها را تشکیل می‌دهد.

جدول ۱۶ خطاهای مربوط به تنوین

نوع خطا	تعداد	مثال
تبدیل «-» به «ن»	۴	کاملأ ← کاملن
درصد به کل خطاها	۶/۷۷٪	-

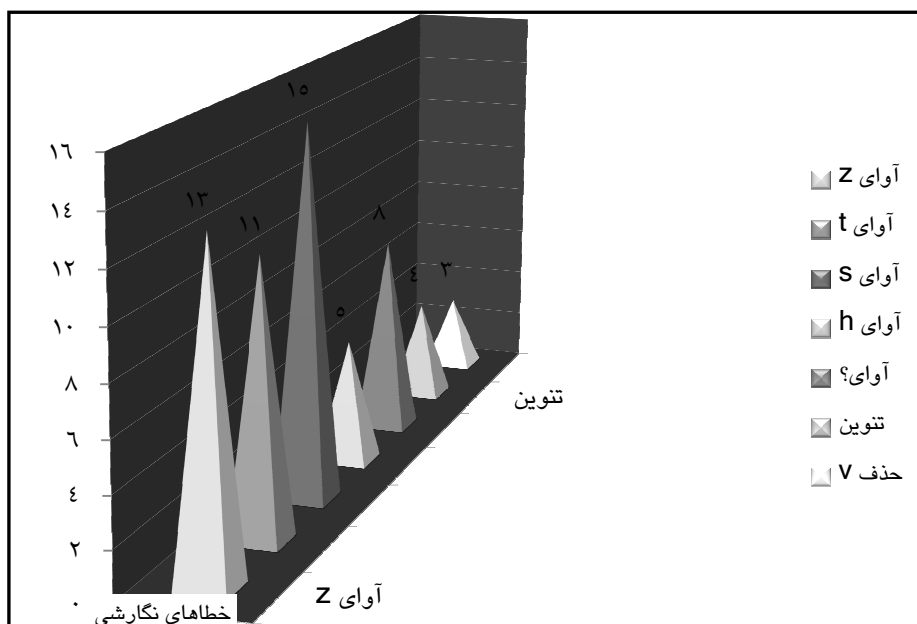
خطاهای مربوط به تبدیل «-» به «ن»، ۶/۷۷ درصد کل خطاها را تشکیل می‌دهد.

جدول ۱۷ خطای مربوط به حذف حرف «و»

نوع خطا	تعداد	مثال
حذف «و»	۳	خوشحال ← خشحال
درصد به کل خطاها	۵/۸۸٪	-

خطاهای مرتبط با حذف «و»، ۵/۸۸ درصد کل خطاهای نگارشی را تشکیل می‌دهد. درواقع، باز هم صورت بی‌نشان در تلفظ مورد نظر بوده و از آنجا که همخوان «و» واکهٔ «-»

تلفظ می‌شود، این خطا نیز نوعی بی‌نشان‌سازی است.



نمودار ۲ شمای کلی از خطاهای نگارشی در حوزه عمومی خط فارسی

با توجه به آنچه از داده‌ها مشهود است، می‌توان دریافت تعداد خطاهایی که به لحاظ تلفظی در نگارش غیر فارسی‌زبانان می‌بینیم بیشتر از خطاهایی است که به لحاظ شباهت نویسه‌ها رخ می‌دهد. در بخش بعد راهکارهایی برای رفع این مسئله ارائه خواهیم داد.

۵. تحلیل داده‌ها

انطباق نوع خطاهای رایج در تلفظ شفاهی زبان‌آموزان با انواع خطاهای موجود در نگارش آنان مشخص می‌کند که مشکلات نگارشی ناشی از تلفظ، بسامد بیشتری را نسبت به خطاهای در نگارش به خود اختصاص می‌دهد. در حوزه مربوط به تلفظ، تعداد خطاهای مربوط به واژه‌ها



(۳۰ مورد)، بیشتر از همخوان‌ها و واکه‌ها (هریک با تعداد ۲۴ مورد) بود. در حوزه نگارشی، خطاهای عمومی خط در مورد واکه‌ها کاهش پیدا می‌کرد و به تعداد ۱۰ خطا می‌رسید. در حوزه نگارش، مشکلات عمومی خط فارسی بیشتر متوجه نویسه‌های مختلف و آواهای مشابه بود. در جدول زیر به‌طور کلی، تعداد خطاها در حوزه‌های مختلف را نشان داده‌ایم.

جدول ۱۸ آمار کلی مربوط به خطاها

نوع خطا	بسامد
واکهای نگارشی در حوزه تلفظ	۳۰
همخوانی نگارشی در حوزه تلفظ	۲۴
فرایندهای نگارشی در حوزه تلفظ	۲۴
تعداد کل خطاهای نگارشی حوزه تلفظ	۷۸
درصد به کل خطاها	٪۵۹/۹۳
خطاهای واکه‌ای نگارشی در حوزه عمومی خط فارسی	۱۰
خطاهای همخوانی نگارشی در حوزه عمومی خط فارسی	۴۹
تعداد کل خطاهای نگارشی حوزه عمومی خط فارسی	۵۹
درصد به کل خطاها	٪۴۰/۰۷
تعداد کل خطاها در حوزه نگارش و تلفظ	۱۳۷

در این مقاله، به‌منظور بررسی رابطه همبستگی میان تعداد خطاهای نگارشی زبان آموزان (به‌عنوان متغیر وابسته) و تعداد خطاهای تلفظی آن‌ها (به‌عنوان متغیر توضیحی) از آماره «t-student» استفاده می‌گردد. بدین منظور مراحل زیر را طی نموده و نتایج را مورد بررسی قرار می‌دهیم:

۱-۵. نمونه‌گیری و جمع‌آوری اطلاعات

برای انجام این مرحله، از یک نمونه « $n=30$ » تائی از زبان‌آموزان، آزمون گفتاری و نوشتاری یکسانی گرفته شده و تعداد خطاهای مرتکب‌شده توسط آن‌ها در جدول ۱۹ گزارش شده است:

جدول ۱۹

تعداد خطای نگارشی	تعداد خطای تلفظی	زبان آموز
Y متغیر وابسته	X متغیر توضیحی	
۰	۱	۱
۱	۲	۲
۴	۳	۳
۱	۳	۴
۱	۱	۵
۲	۵	۶
۱	۱	۷
۲	۳	۸
۱	۲	۹
۲	۲	۱۰
۲	۲	۱۱
۰	۲	۱۲
۴	۷	۱۳
۲	۴	۱۴
۱	۱	۱۵
۰	۰	۱۶
۲	۱	۱۷
۸	۵	۱۸
۲	۴	۱۹
۴	۳	۲۰
۱	۲	۲۱
۴	۶	۲۲
۳	۵	۲۳
۳	۳	۲۴
۴	۲	۲۵
۲	۰	۲۶
۰	۱	۲۷
۰	۲	۲۸
۷	۴	۲۹
۲	۰	۳۰

۲-۵. انتخاب آمارهٔ آزمون و تعیین سطح معناداری

از آنجا که هدف این مقاله، آزمون معناداری رابطهٔ میان تعداد خطاهای نگارشی و تعداد خطاهای تلفظی زبان‌آموزان است، از آمارهٔ «t-student» با درجهٔ آزادی «n-۲» استفاده نموده‌ایم.

در این مقاله سطح معناداری آزمون، ۵ درصد در نظر گرفته شده؛ بدین معنا که چنانچه آمارهٔ محاسبه‌شده در دامنهٔ فرض صفر قرار گیرد، می‌توانیم بگوییم در سطح معناداری ۵ درصد، فرض عدم وجود همبستگی میان دو متغیر رد نمی‌شود و با کمی چشم‌پوشی می‌توان گفت به احتمال ۹۵ درصد دو متغیر، همبستگی ندارند و چنانچه آمارهٔ محاسبه‌شده در دامنهٔ فرض یک قرار گیرد، می‌توانیم نتیجه بگیریم که در سطح معناداری ۵ درصد میان دو متغیر، همبستگی وجود دارد. مقدار بحرانی آزمون «t» با درجهٔ آزادی «n-۲=۲۸» برای نمونه‌های این مقاله، در سطح معنی‌داری ۵ درصد، برابر با ۲/۰۴ می‌باشد.

برای محاسبهٔ عددی آمارهٔ «t-student» آزمون مقادیر مربوطه را در فرمول قسمت دوم قرار می‌دهیم. بنابراین خواهیم داشت:

$$t_{۲۸-۲} = \frac{.۰۶}{\sqrt{\frac{۱-.۰۶^۲}{۲۸-۲}}} = ۳/۹۸$$

۳-۵. تصمیم‌گیری

با توجه به آنکه مقدار محاسبه‌شده برای آمارهٔ آزمون (۳/۹۸) از مقدار بحرانی آن (۲/۰۴) بیشتر است، فرض صفر رد می‌شود؛ یعنی در سطح معنی‌داری ۵ درصد، می‌توان فرض عدم همبستگی میان دو متغیر تعداد خطای تلفظی و تعداد خطای نگارشی را رد نموده و می‌توان گفت که این دو متغیر در سطح احتمال، ۹۵ درصد از نظر آماری دارای همبستگی می‌باشند.

۶. نتیجه‌گیری

با توجه به تحلیل آماری بالا و بررسی‌های پژوهش، فرضیهٔ ارتباط بین خطاهای تلفظی و خطاهای نگارشی در زبان‌آموزان فارسی‌زبان تأیید می‌شود. نگارش و یکی از صورت‌های آن یعنی املا، از قدیمی‌ترین ابزارهای آموزشی در حوزهٔ زبان است، اما سودمندی آن در

آموزش زبان دوم معمولاً با تردید همراه بوده است. اگرچه به نظر می‌رسد برخی مدرسان زبان خارجی آن را به نحوی خودانگیزته مورد استفاده قرار می‌دهند، اما نگاه مدرسان زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان در مورد این ابزار، فارغ از حوزه‌های آموزشی دیگر، به‌ویژه تلفظ بوده است. در کمتر کلاس درسی، مدرسان از ارتباط دو حوزه تلفظ و نگارش برای تدریس و تقویت دیگری بهره می‌برند.

از منظر کلی‌تر می‌توان گفت در آموزش تلفظ، بازآوردن املا و نگارش به کلاس نیازمند بازنگری روش‌های سنتی است. بنابراین، مدرسان زبان فارسی به‌عنوان زبان خارجی باید در نظر داشته باشند که چگونه فقط از آن بخش‌هایی از این روش‌های سنتی استفاده کنند که به روش‌های آموزشی و نیازهای امروز مربوط‌ترند. استفاده از نگارش یا املا برای آموزش نوشتن، تنها نگاهی سنتی به این ابزار است؛ اما توجه به ارتباط آن دسته از خطاهای تلفظی که در نوشتار منعکس می‌شوند، می‌تواند از املا، ابزار کارآمدی بسازد که بیشتر مهارت‌های زبانی را تقویت می‌کند. در مورد تکنیک‌های آموزش تلفظ از طریق نگارش، می‌توان به این موارد اشاره کرد: بهره‌گیری از متون مبتنی بر کاربرد واقعی زبان و دخالت دادن زبان‌آموزان در خواندن متون، به‌عنوان متن املا و نگارش که تعاملی است که بیشتر در رویکرد ارتباطی مورد تأکید قرار می‌گیرد.

اما نتیجه‌گیری بالا به این معنا نیست که رویکردهای دیگر نسبت به این ارتباط بی‌تفاوت هستند. از این رو، پیشنهاد می‌کنیم فرضیه این پژوهش در رویکردهای دیگر نیز مورد آزمون قرار گیرد. از سوی دیگر، داده‌های این مقاله بدون در نظر گرفتن زبان مادری زبان‌آموزان تحلیل شده است. علت عمده این مسئله، تعداد ناکافی زبان‌آموزان در هر یک از زبان‌ها بود. ضمن آنکه کوشیده‌ایم، بیشتر بر آن دسته از خطاهای تلفظی در نگارش تأکید کنیم که بین بیشتر زبان‌آموزان، فارغ از زبان مادری، تکرار شونده بوده‌اند. در عین حال پیشنهاد می‌کنیم در پژوهش‌های آتی، بررسی خطاها در گروه زبان‌آموزان با یک زبان مادری انجام شود.

۷. پی‌نوشت‌ها

1. naturalistic comprehension based approach
2. grammar translation
3. reading-based approach



4. L.G. Kelly
5. Pennington
6. intuitive- imitative approach
7. A.R. Elliott
8. P.Mc Gillick
9. Stansfield
10. D.W. Dlugosz
11. Catach
12. Brindley
13. Cohen
14. Share & Stanovich
15. Bradley & Bryant
16. discrimination
17. production
18. controlled practices
19. feed back
20. manner of articulation
21. place of articulation
22. Evan & Jones

۸. منابع

- آفاری، جانن (۱۳۵۶). *مقایسه آوایی زبان انگلیسی و زبان فارسی با در نظر گرفتن موارد اختلاف*. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تهران.
- 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. صص ۵-۲۵.
- خلیلی، حسن (۱۳۷۳). *مقایسه تلفظ انگلیسی و فارسی و مشکلات فارسی‌زبانان در تلفظ زبان انگلیسی*. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تهران.
- دارابی، خسرو (۱۳۷۹). *بررسی مشکلات آوایی گویشوران کرد زبان کرمانشاهی در یادگیری زبان فارسی*. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه شهید بهشتی. تهران.
- رجیبی زرگاهی، مریم (۱۳۷۹). *مشکلات یادگیری نظام واجی زبان آلمانی برای فارسی‌زبانان*. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تهران.

- سام، ندا (۱۳۸۹). *مشکلات و راهکارهای آموزش تلفظ زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان خارجی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبائی. تهران.
- صالحی، علیرضا (۱۳۷۸). *تحلیل مقابله‌ای نظام‌های آوایی فارسی و ایتالیایی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه فردوسی. مشهد.
- قره‌بابی، نوراحمد (۱۳۸۳). *بررسی مقابله‌ای آواهای زبان فارسی و ترکمنی و تأثیر آن در مهارت شنیدن*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه شهید بهشتی. تهران.
- کوهی، علیرضا (۱۳۷۸). *مقایسه نظام‌های آوایی فارسی و فرانسه*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه اصفهان.
- مجد، نینا (۱۳۸۰). *بررسی مقابله‌ای دستگاه واکهای انگلیسی و فارسی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تهران.
- مرادی مقدم، مصطفی؛ آذر حسینی فاطمی و شیرین مالک‌زاده (۱۳۹۱). «بررسی وضعیت آموزش تلفظ و جایگاه آن در کتاب‌های زبان انگلیسی دوره دبیرستان در ایران». *فصلنامه پژوهش‌های زبان و ادبیات تطبیقی*. س ۳. ش ۲. (تابستان). صص ۱۸۹-۲۰۹.
- همایون‌فرد، محمدصادق (۱۳۵۳). *بررسی مشکلات زبان روسی برای فارسی‌زبانان در زمینه نظام آوایی و دستوری*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تهران.

Reference:

- Afary, J. (1978). *A Phonetic Comparison of English and Persian Focusing on the Differences*. M.A. Thesis. University of Tehran, Tehran [In Persian].
- Beaufort, R. (2011). "Automation of Dictation Exercises". *Computational Linguistics in the Netherlands Journal*. No. 1. Pp. 1- 20.
- Blanche, P. (2004). "Using Dictation to Teach Pronunciation". *Linguagem & Ensino*. Vol. 7 . No. 1 Pp. 175- 191.
- Bradley, L. & P. Bryahvdnt (1985). *Rhyme and Reason in Reading and Spelling*. Ann Arbure. MI: the University of Michigan.
- Brindley, G. (1998). "Assessing Listening Abilities". *Annual Review of Applied Linguistics*. Vol. 18. Pp. 91- 171.



- Catach, N. (1995). "L'orthographe, Que Sais-je". *Corrige'e ed. Geme edition*. Vol. 685. P. U.F.
- Celce-Murcia, M. & D.M. Brinton & J.M. Goodwin (1996). *Teaching Pronunciation: A Reference for Teachers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cohen, A.D. (1994). *Assessing Language Ability in the Classroom*. Boston, M.A: Heinle & Heinle.
- Crookall, D. (2007). "Second Language Acquisition and Simulation". *Simulation Gaming*, Sage Publication. Vol. 38. Pp. 6- 8.
- Darabi, K. (2000). *An Account of Phonetic Difficulties of Kermanshahi Kurds in learning Persian*. M.A. Thesis. Shahid Beheshti University, Tehran [In Persian].
- Davis, P. & M. Rinvoluceri (1988). *Dictation: New Methods, New Possibilities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dlugosz, D.W. (1997). "Teaching foreign Pronunciation Using Native Language Vocabulary". *Modern English Teacher*. Vol. 6. No. 1. P. 69.
- Elliot, A.R. (1995). "Foreign Language Phonology: Field Independence Attitude, and Success of Formal Instruction in Spanish Pronunciation". *The Modern Language Journal*. Vol. 29. No. 4. Pp. 530- 542.
- Frodesen, J. (1991). "Grammar in Writing". in *Teaching English as a Second or Foreign Language*. (Ed.) M. Celce-Murcia. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Gharebai, N. (2004). *A Comparative Analysis of Persian and Turkaman Phonemes and Their Influence on the Listening*. M.A. Thesis. Shahid Beheshti University, Tehran [In Persian].
- Gilbert, J. (2008). *Teaching Pronunciation Using the Prosody Pyramid*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Homayoonfard, M.S. (1974). *A research on Russian Language Difficulties for Persian Speakers in Phonetic and Grammatical Systems*. M.A. Thesis. University of Tehran. Tehran [In Persian].

- Hoseini, S.A; M. Bijankhan & R. Moghadam-kia (2009). "A Comparative Analysis of Persian and Japanese Intonation Systems with a Glance at the Nuclear Pitch of Both Languages". *Foreign Languages Research*. Vol. 54. Pp. 5-26. Tehran [In Persian].
- Jafarpur, A. & M. Yamini. (1993). "Does Practice with Dictation Improve Language Skills?". *System*. Vol. 21. Pp. 69- 359.
- Jones, R.H. & S. Evans (1995). "Teaching Pronunciation through Voice Quality". *ELT Journal*. Vol. 49. No. 3. Pp. 244- 251.
- Kelly, L.G. (1969). *25 Centuries of Language Teaching*. Rowly. M.A.: Newbury House.
- Keys, K.G. (2000). "Discourse Level Phonology in the Language Curriculum: A Review of Current Thinking in Teaching Pro-nunciation in EFL Courses". *Linguagem & Ensino*. Vol. 3. No. 1. Pp. 89- 105.
- Khalili, H. (1994). *A Comparison of English and Persian Pronunciation and Difficulties of Persian Students in English Pronunciation*. M.A. Thesis. University of Tehran. Tehran [In Persian].
- Koochi, A. (1999). *A Comparison of the Phonetic Systems of Persian and French*. M.A. Thesis. Esfahan University, Esfahan [In Persian].
- M.C. Gillick, P. (1995). "Integrating the Teaching of Pronunciation and Conversational Proficiency". *Guidelines*. Vol. 17. No. 1. Pp. 9- 17.
- Majd, N. (2001). *A Comparative Analysis of the Vowel Systems of English and Persian*. M.A. Thesis. University of Tehran. Tehran [In Persian].
- Mohammad Ebrahim, M. (1994). *A Contrastive Study of Azarbaijani Turkish and Persian Sound Systems*. M.A. in Linguistics. Tarbiat Modares University. Tehran.
- Moradi-Moghadam, M.; F. Azar-Hoseini & Sh. Malekzadeh (2012). "A research on the Status of Teaching Pronunciation and Its Position in High School Textbooks in Iran". *Journal of Language Related Research*. Vol. 2. Pp. 189-209



[In Persian].

- Morley, J. (1991). "The Pronunciation Component in Teaching English to Speakers of other Languages". *TESOL Quarterly*. Vol .25. Pp. 481- 520.
- Moy, J.L. (1986). "Teaching ESL Listening Comprehension and Pronunciation". In *Eric . Issues and Development in English and Applied Linguistics (IDEAL)*. Vol. 1 . Pp. 69- 92. ERIC Clearinghouse on Language and Linguistics.
- Pennington, M.C. (1989). "Teaching Pronunciation from the Top Down". *RELC Journal*. Vol. 20. Pp. 20- 38.
- -Rahimi, M. (2008). "Using Dictation to Improve Language Proficiency". *Asian EFL Journal*. V. 10. Issue 1. Pp. 33- 47.
- Rajabi Zargahi, M. (2000). *Persian Students' Difficulties in Learning German Phonological System*. M.A. Thesis. University of Tehran. Tehran [In Persian].
- Ringboom, H. (2007). *Cross-linguistic Similarity in Foreign Language Learning*. Londen: Multilingual Matters.
- Salehi, A. (1999). *A Comparative Analysis of Persian and Italian Phonetic Systems*. M.A .Thesis. Ferdowsi University, Mashhad [In Persian].
- Sam, N. (2010). *Problems and Guidelines of Teaching Persian Pronunciation to Foreign Students*. M.A. Thesis. Allame Tabatabai University, Tehran [In Persian].
- Share, D.L. & K.E. Stanovich (1995). "Cognitive Processes in Early Reading Development: Accomodating Individual Differences into a Model of Acquisition Issues in Education". *Contributors from Educational Psychology* .No. 1. Pp. 1- 57.
- Stansfield, C.W. (1985). "A History of Dictation in Foreign Language Teaching and Testing". *The Modern Language Journal*. Vol. 69. No. 2. Pp. 21- 128.
- Van Ginneken, C. (1996). "Klankonderwijs en de Communi-catieve aanpak: Een Onmogelijke Liefde?". [Phonetics In-struction and the Communication Approach: An Impossible Love?]. *Levende Talen*. Vol. 508. Pp. 165- 169.