

# بررسی وضعیت آموزش تلفظ و جایگاه آن در کتاب‌های زبان انگلیسی دوره دبیرستان در ایران

مصطفی مرادی مقدم\*، آذر حسینی فاطمی<sup>۲</sup>، شیرین مالک‌زاده<sup>۳</sup>

۱. دانشجوی دکتری آموزش زبان انگلیسی، دانشکده ادبیات فارسی و زبان‌های خارجی، دانشگاه تبریز، ایران
۲. استادیار گروه آموزش زبان انگلیسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه فردوسی مشهد، ایران
۳. دانشجوی کارشناسی ارشد آموزش زبان انگلیسی، واحد علوم و تحقیقات دانشگاه آزاد اسلامی ارومیه، ایران

پذیرش: ۹۰/۶/۱۵

دریافت: ۸۹/۱۲/۲۲

## چکیده

با شروع جنگ جهانی دوم، آموزش زبان خارجی وارد مرحله جدیدی از تاریخ پرتلاطم خود شد. هدف بیشتر مدارس و مؤسسات آموزش زبان در این دوره و سال‌های بعد از آن، توانایی برقراری ارتباط از طریق زبان خارجی بود و در قلب این مهارت، تلفظ درست حروف و کلمات گنجانده شده بود. از آن زمان به بعد، نظریات مختلفی از محققان و صاحب‌نظران درباره ماهیت آموزش تلفظ زبان خارجی ارائه شد که هر یک از آنها به گستره قلمروی این حوزه کمک کردند. برای پی‌بردن به این موضوع که سهم مدارس ایران از این کشمکش ایده‌ها و عقاید چه بوده و تا چه اندازه‌ای آموزش تلفظ زبان خارجی (زبان انگلیسی) در ایران تحت‌تأثیر این پستی و بلندی‌ها قرار گرفته، تحقیقات جامع و گسترده‌تری لازم است. در این مقاله تلاش کرده‌ایم جایگاه و روش آموزش تلفظ در کتاب‌های انگلیسی دوره دبیرستان در ایران را بازبینی کنیم تا به کیفیت آموزش و ارائه اطلاعات مربوط به بخش تلفظ در این کتاب‌ها پی ببریم. نتایج این پژوهش در بهبود کیفی آموزش تلفظ در کتاب‌های انگلیسی دبیرستان مؤثر است. در انتها، پیشنهاداتی را ارائه کرده‌ایم.

واژگان کلیدی: آموزش تلفظ، کتاب‌های زبان انگلیسی، دوره دبیرستان، زبان خارجی، ارتباط.

Email: mostafa\_morady@yahoo.com

\* نویسنده مسئول مقاله:

آدرس مکاتبه: تبریز، بلوار ۲۹ بهمن، دانشگاه تبریز، دانشکده ادبیات فارسی و زبان‌های خارجی، گروه آموزش زبان انگلیسی،

کد پستی ۵۱۶۶۶۱۶۷۱.



## ۱. مقدمه

با نگاه اجمالی به تاریخچه تلفظ زبان خارجی به‌روشنی معلوم می‌شود که آموزش تلفظ با فراز و نشیب‌های فراوانی روبه‌رو است؛ به‌طوری‌که در دوره‌های مختلف با روی کار آمدن نظریات و ایده‌های جدید، آموزش تلفظ زبان خارجی نیز دستخوش تغییرات بنیادی شده که این خود بر پیچیدگی و دشواری آموزش آن تأکید دارد. در این جابه‌جایی عقیده‌ها و دوره‌ها، آموزش تلفظ گاه همانند گناه به کلی نادیده گرفته می‌شد، گاه با سربلندی در اولویت آموزشی قرار می‌گرفت و بعضی اوقات نیز از طریق عینک‌های متفاوت به آن نگرسته می‌شد (Krashen, 1982)؛ به‌عنوان مثال، زمانی که اندیشه‌های «شناخت‌گرایان» قلمروی آموزش زبان را تحت کنترل خود درآورده بود، محققان و صاحب‌نظران این سبک بیان کردند که به‌دست آوردن مهارت در فراگیری تلفظ زبان خارجی در حد بومی‌زبانان امری غیرممکن است و در این دوره، جایگاه آموزش تلفظ تا حد زیادی تضعیف شد. با وجود این، در زمان پیدایش روش «ارتباطی» موسوم به CLT، جان تازه‌ای در کالبد آموزش تلفظ دمیده شد که با دیدی متفاوت از سبک‌های سنتی به آن نگرسته می‌شد.

ایران از جمله کشورهایی است که علاقه‌مندان بسیاری به زبان انگلیسی دارد و هر روزه تعداد افرادی که به این زبان رو می‌آورند و مشغول فراگیری آن می‌شوند رو به افزایش است. در بخش خصوصی که منظور مؤسسه‌های زبان هستند، برای تدریس بیشتر کتاب‌هایی انتخاب می‌شوند که در خارج از کشور تهیه شده‌اند، ولی در بخش آموزش دولتی، یعنی مدارس، کتاب‌های زبان خارجی توسط متخصصان ایرانی تهیه می‌شوند. با این وجود، تاکنون پژوهشی مبنی بر بررسی کیفیت آموزشی کتاب‌های درسی زبان انگلیسی دوره دبیرستان در ایران انجام نشده است. همان‌طور که پیش‌تر گفتیم، آموزش زبان انگلیسی با پیچیدگی‌های فراوانی روبه‌رو است که آموزش «تلفظ» نیز شامل آن می‌شود. راز دستیابی به تلفظ صحیح همواره نظر محققان را به خود جلب کرده است. سؤال‌هایی از قبیل «آیا فراگیری تلفظ بی‌عیب و نقص امکان‌پذیر است؟» و «چطور می‌توان تلفظی صحیح داشت؟» هنوز برای بسیاری از پژوهشگران زبان خارجی معما باقی مانده است. از منظر این پژوهش می‌توان به آسیب‌شناسی روش آموزش تلفظ در کتاب‌های زبان انگلیسی دوره دبیرستان در ایران پرداخت و از این طریق امکان بهبود محتوای درسی این کتاب‌ها را فراهم آورد. مسلم است

بهبود محتوای درسی به بهبود آموزش زبان انگلیسی منجر می‌شود که می‌تواند بستر به وجود آمدن انگیزه برای خواندن و یادگیری درس زبان انگلیسی باشد. علاوه بر اهداف ذکر شده، پژوهش حاضر سؤال‌های ذیل را در بر می‌گیرد:

- کیفیت ارائه تمرین‌های آموزش تلفظ در کتاب‌های زبان انگلیسی دوره دبیرستان در ایران چگونه است؟
- آیا روش آموزش تلفظ در کتاب‌های دبیرستان با یافته‌های نوین آموزشی در حیطه تلفظ زبان خارجی هماهنگ است؟
- تصور غالب در آموزش تلفظ زبان خارجی (زبان انگلیسی) در دبیرستان چیست؟
- چگونه می‌توان به بهبود آموزش زبان انگلیسی در دبیرستان کمک کرد؟

## ۲. پیشینه تحقیق

آموزش تلفظ زبان خارجی با چالش‌های فراوانی همگام بوده و همان‌طور که تحقیقات در حوزه آواشناسی زبان نشان می‌دهد، فراگیری تلفظ به عوامل مختلفی از جمله ویژگی‌های شناختی، زبانی، جامعه‌شناسی و روان‌شناسی بستگی دارد (Jones, 2002: 178-187). این خود نمایانگر پیچیدگی و در عین حال فراگیر بودن یادگیری تلفظ است و دلیل محکمی برای نقد نظریه‌های «تک‌بعدی» آموزش زبان خارجی است که تأکید می‌کردند تلفظ و سایر مهارت‌های زبانی باید به صورت مجزا و بدون در نظر گرفتن حوزه‌های دیگر زبان مورد بررسی قرار گیرند.

تاکنون محققان زیادی درصدد یافتن جوهره و جایگاه آموزش تلفظ زبان بودند تا بتوانند راز تلفظ روان و غیرقابل تشخیص با گویشوران آن زبان را کشف کنند و در این راستا به یافته‌های جدیدی دست پیدا کردند؛ به عنوان مثال، از دیدگاه آکتون، یادگیری تلفظ تا اندازه زیادی وابسته به ویژگی‌های روان‌شناسی و عاطفی زبان‌آموزان است (Acton, 1984: 69-83). گیلبرت از شعر و آهنگ برای آموزش نظام آوایی استفاده کرد تا از این طریق بتواند آموزشی مانند محیط طبیعی یادگیری ارائه دهد (Gilbert, 1993). برخی از محققان (Celce-Murcia, 1987: 1-12) نیز معتقدند آموزش تلفظ زبان خارجی باید در بافتی بزرگ‌تر و در چارچوب محاوره، آموزش داده شود. کسانی که به «دوره حساس»<sup>۱</sup> اعتقاد دارند ادعا می‌کنند که

بزرگسالان هرگز نمی‌توانند تلفظ را مثل بومی‌زبانان آن گویش فراگیرند (Burrill, 1985). در این نظریه بهترین زمان برای فراگیری تلفظ زبان خارجی تا قبل از رسیدن به سن بلوغ تشخیص داده شد؛ برای مثال، کودکی که در ژاپن متولد می‌شود در بدو تولد قادر است هر زبانی را با لهجهٔ گویشوران آن به‌سادگی و به‌طور کامل فراگیرد، ولی همین کودک در بزرگسالی قادر نیست حروف «L» و «R» را در فراگیری زبان انگلیسی تمیز دهد.

عامل دیگری که ناتوانی بزرگسالان را در فراگیری تلفظ زبان خارجی نشان می‌دهد، نظریات کراشن است. او بین دو گونه یادگیری تمایز ایجاد کرد و اظهار داشت که «کودکان» قادرند زبان را با مشخصه‌های ارتباطی و زبانی مثل بومی‌زبانان آن گویش فراگیرند، درحالی که «بزرگسالان» فقط این توانایی را دارند که از دانش زبان در موقعیت‌های محدود استفاده کنند و نحوهٔ تلفظ آن‌ها هیچ‌گاه مانند بومیان آن زبان نمی‌شود (Krashen, 1982). او همچنین ادعا داشت که تلفظ باید در کودکی و در شرایط طبیعی (مانند یادگیری زبان اول) فرا گرفته شود و آموزش در کلاس تأثیر ناچیزی در یادگیری تلفظ زبان خارجی خواهد داشت. این نظریات باعث شد که جایگاه آموزش تلفظ در کلاس‌های آموزش زبان و در کتاب‌های درسی تا اندازهٔ زیادی کاهش یابد.

برخلاف نظریات بالا، موج دیگر تحقیقات حاکی از توانایی بزرگسالان در یادگیری تلفظ، حتی مثل بومی‌زبانان آن گویش بود (Neufeld, 1980). اسنو و هوفناگل‌هول بیان کردند که بزرگسالان در یادگیری تلفظ و تشخیص صداها از توانایی بالاتری نسبت به کودکان برخوردارند، زیرا ذهن آن‌ها به دلیل برخورداری از «توانایی پردازشی» می‌تواند به جزئیات توجه بیشتری داشته باشد (Snow & Hoefnagel-Hohle, 1977). در همین راستا، فلگ اظهار داشت که مطالعات تجربی نشان داده است «دورهٔ حساس» نگاهی افراطی به یادگیری تلفظ دارد و مواردی دیده شده که نظریات دورهٔ حساس را به کلی نقض می‌کند و با آن سازگاری ندارد (Flege, 1987: 162-177). به عقیدهٔ پنینگتون، بزرگسالان مهارت‌هایی دارند که به وسیلهٔ آن‌ها از لحاظ فراگیری تلفظ زبان خارجی نسبت به کودکان برتری دارند؛ از جمله این توانایی‌ها می‌توان به «مقایسه کردن»، «تشخیص جزئیات» و «درک تضادها» (Pennington, 1995: 94-108). به عقیدهٔ محققان، این ویژگی‌ها باعث برتری بزرگسالان در حوزهٔ یادگیری تلفظ زبان شده است.

## ۲-۱. سن و یادگیری تلفظ زبان خارجی

به عقیده براون، تحقیقات انجام شده در محدوده یادگیری تلفظ زبان خارجی حاکی از این است که آموزش تلفظ باید متناسب با سن زبان‌آموزان باشد، زیرا فراگیران در سنین مختلف واکنش‌های متفاوتی نسبت به انواع سبک‌های آموزش تلفظ از خود نشان می‌دهند (Brown, 1992). متأسفانه در ایران توجهی به این مهم نشده است و دیده می‌شود که تمام فراگیران در سنین مختلف به‌مثابه شخص بیماری فرض می‌شوند که نسخه‌ای مشخص برای همه آن‌ها جوابگو است. در بیشتر مؤسسات و کلاس‌های درس آموزش زبان انگلیسی دیده می‌شود که کودکان و بزرگسالان را بدون در نظر گرفتن سن، ترغیب به تکرار کلمات و جملات می‌کنند. به نظر براون، دو نوع تقلید وجود دارد که یکی «تقلید سطحی» و دیگری «تقلید ساختار درونی» است. او عقیده دارد در سنین پایین یادگیری زبان (سال‌های اول رشد)، کودک مهارت بالایی در تقلید سطحی دارد و مثل موم نقش‌پذیر است، ولی با افزایش سن کودک، این تقلید بیشتر به سمت تقلید ساختار درونی گرایش می‌یابد و باعث می‌شود کودکان در تقلیدهای سطحی «بسیار ضعیف» عمل کنند (Brown, 2007). یکی از دلایل توجه این مسئله این است که ویژگی‌های سطحی برای کودک بی‌ارزش می‌شود و آنچه برای او اهمیت پیدا می‌کند برقراری ارتباط از طریق توجه به «معنای» جملات است، نه «ساختار» صحیح آن‌ها. لحاظ کردن این اصل در آموزش و تهیه کتاب‌های درسی بسیار اهمیت دارد. مثال زیر از مکنیل بیانگر این موضوع است:

**Child:** Nobody don't like me.

**Mother:** No, say "nobody likes me."

**Child:** Nobody don't like me.

**Mother:** No, now listen carefully; say "nobody likes me."

**Child:** Oh! Nobody don't likes me (McNeill, 1966).

همان‌طور که می‌بینیم، در این مثال، مادر سعی دارد به کودک خود بیاموزد که روش درست گفتن جمله «کسی من را دوست ندارد» چطور است، ولی کودک بدون توجه به راهنمایی‌های مادر، آنچه را که در ذهن خود پردازش کرده است می‌گوید که از لحاظ ساختاری اشتباه است و به نظر می‌رسد نمی‌تواند آن‌گونه که بزرگ‌ترها انتظار دارند حرف‌های دیگران را تقلید کند. در این مثال به‌خوبی بیان شده که برای کودک انتقال معانی

مهم است و به نظر می‌رسد که به هدفش رسیده باشد، ولی مادر او به قواعد جمله توجه دارد و تمرکز او معطوف به «ویژگی‌های سطحی» جملات است.

## ۲-۲. ویژگی‌های بندى و فرابندى

از دیگر مواردی که آموزش تلفظ زبان خارجی را بحث‌برانگیز کرده، تقسیم‌بندی حوزه تلفظ به دو بخش ویژگی‌های «بندی»<sup>۱</sup>، مثل بررسی واج‌ها به صورت جدا و ویژگی‌های «فرابندی»<sup>۲</sup> است که از آن جمله می‌توان تکیه صدا و آهنگ جملات را نام برد. در طی چند سال اخیر، محققان در زمینه آموزش تلفظ زبان توجه خود را به «آواشناسی فرابندی» معطوف کرده‌اند و به این نتیجه رسیده‌اند که بررسی تلفظ باید با در نظر گرفتن جریان محاورات روزانه انجام شود (Pennington, 1996; Celce-Murcia, 1987). این محققان اظهار داشتند که در جریان صحبت‌کردن، پدیده‌های زبانی اتفاق می‌افتد که بسیار مهم‌تر از بررسی واج‌ها به صورت مجزا است. این نمونه‌ها که در روند مکالمات پیش می‌آیند، جایگاه توجه به بررسی جزئی واج‌ها را زیر سؤال برده‌اند؛ به عنوان مثال، فرآیند «هجاندازی»<sup>۳</sup> که خود نمایانگر تأثیر حروف در یکدیگر است، نشان می‌دهد که مطالعه واج در خلأ کار شایسته‌ای نیست، مثلاً صامت «t» در کلمه «postman» در جریان عادی گفت‌وگو، برای روان‌تر شدن محاوره حذف می‌شود (Jenkins, 1998: 119-126) و حرف «d» در عبارت «did you» مانند «ژ» تلفظ می‌شود که این مثال‌ها نشان می‌دهند که یادگیری صداها و حروف به صورت مجزا نمی‌تواند روش درستی برای آموزش تلفظ زبان خارجی باشد. الیوت نیز تحقیقاتی در این زمینه انجام داد و به این نتیجه رسید که آموزش آواشناسی در قالب حروف مجزا کمکی در فراگیری مهارت صحبت کردن زبان‌آموزان ندارد (Elliot, 1997).

## ۲-۳. جایگاه آموزش تلفظ زبان خارجی در ایران

در طی نیم‌قرن اخیر، بسیاری از صاحب‌نظران در حیطه آموزش تلفظ زبان خارجی سعی کرده‌اند راز مهارت دستیابی به تلفظ همانند بومی‌زبانان آن گویش را پیدا کنند و در این جست‌وجو، برخی به خلق نظریات افراطی مثل «دوره حساس» روی آورده‌اند و برخی

خوشبینانه‌تر به موضوع نگریسته‌اند. نکته قابل تأمل این است که در ایران تاکنون تحقیق مناسبی مبنی بر آسیب‌شناسی آموزش تلفظ زبان خارجی انجام نشده است؛ بدین منظور در این پژوهش سعی کردیم تا آموزش تلفظ زبان خارجی (که در ایران زبان انگلیسی است) را در دوره دبیرستان مطالعه کنیم. برای رسیدن به این هدف، کتاب‌های انگلیسی این دوره را مورد بررسی قرار دادیم تا نحوه نگرش به آموزش تلفظ را ارزیابی کنیم. اهمیت فراگیری تلفظ زبان انگلیسی زمانی مشخص می‌شود که بدانیم این زبان در بعضی موارد وابسته به تغییر در «تلفظ و آهنگ کلمات» است. برخی کلمات مثل conduct از طریق محل فشار صدا معنای متفاوت به خود می‌گیرند؛ به‌عنوان مثال، تغییر در «تن صدا» و همچنین تأکید بیشتر بر روی واج‌ها باعث می‌شود که معنی کلمه یا جمله‌ای به کلی تغییر کند و نادیده گرفتن برخی نکات در آموزش تلفظ باعث می‌شود که فراگیر در ارتباطات دچار مشکل شود.

تاکنون تحقیقات متعددی در زمینه بررسی کتاب‌های درسی در ایران انجام شده است که خود نشان‌دهنده حساسیت بهبود محتوای درسی است؛ به‌عنوان مثال، کریمی و همکاران تحقیقی روی کتاب علوم پایه اول راهنمایی انجام دادند و به این نتیجه رسیدند که این کتاب، دانش‌آموزان را از پرورش روح علمی باز می‌دارد و منجر به خلق بینش‌های جدید در آن‌ها نمی‌شود. این تحقیق بر اساس تجزیه و تحلیل محتوای درسی انجام شده است (کریمی و همکاران، ۱۳۸۶: ۱۱۱-۱۳۶). ندوشن و همکاران در طی تحقیقی به این نتیجه رسیدند که باید بین کتاب‌های درسی منتشرشده و سر فصل دروس و نیازهای دانشجویان همخوانی کامل باشد (ندوشن و همکاران، ۱۳۸۵: ۱۳-۲۰). برخی از محققان نیز به تحقق هویت ملی از طریق بهبود محتوای کتاب‌های درسی اشاره کرده‌اند، اما تحقیقی در زمینه بررسی کتاب‌های زبان انگلیسی دوره دبیرستان در ایران انجام نشده است.

### ۳. روش تحقیق

#### ۳-۱. روش جمع‌آوری داده‌ها

در این پژوهش، کتاب‌های درس زبان انگلیسی سه سال دوره دبیرستان انتخاب شدند و قسمت تلفظ هر درس (داده‌های تحقیق) مورد بررسی قرار گرفت تا شناخت دقیقی از روش

ارائه فعالیت‌های وابسته به تلفظ زبان انگلیسی به دست آید. از طریق تحلیل تمرین‌ها می‌توان با زیربنای نظریه‌های آموزش تلفظ زبان خارجی در مدارس ایران بیشتر آشنا شد تا پس از کنار هم قرار دادن نتایج مطالعات، با ارائه راهکارهای مفید، کیفیت کتاب‌های زبان انگلیسی دوره دبیرستان ارتقاء یابد. از آنجاکه در بخش تلفظ این کتاب‌ها تمرین‌هایی داده شده است، می‌توان با بررسی دقیق محتوای تمرین‌ها به کیفیت آن‌ها پی برد. در هر درس، قسمت تلفظ با عنوان «Pronunciation Practice» مشخص شده است. در هر قسمت تمرین‌هایی داده شده است که در این مطالعه به بررسی آن‌ها پرداخته‌ایم.

### ۲-۳. تحلیل داده‌ها

این پژوهش کیفی به منظور بررسی و آسیب‌شناسی روش آموزش تلفظ در کتاب‌های زبان انگلیسی دوره دبیرستان در ایران انجام شده است. از «تحلیل محتوا» برای بررسی کیفیت تمرین‌ها و روش آموزش تلفظ استفاده شده است. در همین راستا، مقایسه‌ای با روش‌های نوین آموزش تلفظ زبان خارجی انجام شده است. پس از بررسی قسمت تلفظ در کتاب‌ها، در مورد کیفیت و نقاط ضعف و قوت آن‌ها بحث شده است. ملاک مقایسه در این پژوهش، یافته‌های نوین و علمی آموزش تلفظ زبان خارجی است که از صاحب‌نظران آموزش زبان نقل شده است.

### ۴. بحث و بررسی

یافته‌های این پژوهش به وضوح نشان داد که تمرین‌ها و فعالیت‌های آموزش تلفظ موجود در کتاب‌های زبان انگلیسی دبیرستان مربوط به سال‌های دهه ۱۹۵۰ می‌شود که در آن دوره کلمات و واج‌ها به صورت مجزا و در خلأ بررسی می‌شدند و هیچ تلاشی برای لحاظ کردن بافت<sup>۱</sup> و سازه‌های بزرگ‌تر از جمله<sup>۲</sup> وجود نداشت. در همین راستا بیشتر کتاب‌های موجود در بازار از تمرین‌ها و فعالیت‌های جدا از متن<sup>۳</sup> استفاده می‌کنند که هدف آن‌ها ادای کلمات و واج‌ها به صورت جزء به جزء و بدون ادغام در فعالیت‌های محاوره‌ای است (Bowler & Cunningham, 1991). در کتاب‌های زبان انگلیسی دوره دبیرستان در ایران مشاهده شد که حیطه تمرین‌های تلفظ از محدوده لغت فراتر نرفته است و همچنین تمرین‌های تعاملی مناسبی برای ترکیب کردن مباحث



نظری تلفظ در فرآیند مکالمه وجود ندارد و این خود گواه بر عدم به‌کارگیری روش‌های نوین و مؤثرتر آموزش تلفظ زبان خارجی است. به عقیده سیدل‌هوفر، آموزش تلفظ به‌تنهایی نباید هدف باشد و نباید بدون توجه به مهارت‌های دیگر آموزش داده شود. تلفظ وسیله‌ای است برای برقراری ارتباط در حیطه‌ای فراتر از لغات و در نتیجه باید در داخل بافت بررسی شود، نه در خلأ (Seidlhofer, 1995).

برای آشنایی بهتر با چگونگی ارائه مطالب مرتبط با آموزش تلفظ در کتاب‌های زبان انگلیسی دوره دبیرستان، تمرین‌های بخش تلفظ موجود در این کتاب‌ها به‌دقت مورد بررسی قرار گرفتند. بعضی از تمرین‌های موجود در کتاب‌ها مربوط به تلفظ و تشخیص صامت‌ها و مصوت‌ها بوده‌اند و از ادای درست کلمه گام فراتر نگذاشته‌اند:

Final –s or –es has three different pronunciations. Listen to your teacher and put these words under the right column (English Book 3, 1389: 21).

«s» یا «es» پایانی سه نوع تلفظ متفاوت دارد. به معلم خود گوش دهید و کلمات را زیر

ستون مرتبط با خودش قرار دهید.

mats  
maps

این تمرین علاوه بر لحاظ نکردن متن و تأکید بر بررسی کلمه به‌صورت مجزا و همچنین تمرکز بر روی شاخص‌های بندی، از مشکلی دیگر نیز برخوردار است. همان‌طور که سلس‌مورسیا بیان می‌کند، باید به زبان‌آموزان فرصت داد تا تلفظ را در قالب فعالیت‌های محاوره‌ای و در جریان صحبت کردن یاد بگیرند (Celce-Murcia, 1987). در این تمرین و بیشتر تمرین‌های تلفظ که در کتاب‌های انگلیسی دوره دبیرستان ارائه شده، از فراگیر خواسته شده که به معلم خود گوش دهد و کلمات و صداها را تکرار و احتمالاً حفظ کند. این فرصت نیز باید به زبان‌آموزان داده شود تا خودشان کلمات را ادا کنند. همچنین زبان‌آموزان باید به صدای هم گوش دهند و ایراد یکدیگر را تشخیص دهند، نه اینکه تنها در نقش دریافت‌کننده‌ای غیرفعال باشند. افزون بر این، ادغام تلفظ در تمرین‌های محاوره‌ای به آموزش تلفظ حالت طبیعی می‌دهد، چون زبان‌آموزان در واقع مشخصه‌های تلفظ را با صداهای مختلف شنیده و تشخیص داده‌اند. در کتاب اینترچنج ۱، بیشتر تمرین‌های تلفظ در



قالب مکالمه و در متن بررسی شده است:

Practice the **conversation** in part A of Exercise 3 again. Pay attention to *sentence stress* (Richards, 2005: 18).

(مکالمه‌ای را که در قسمت A در فعالیت ۳ آمده تمرین کنید و به نحوه تکیه جملات دقت کنید.)

نکته دیگری که باید به آن اشاره کرد، بحث «تکیه یا فشار کلمات» است. در کتاب‌های دبیرستان، کلمات خارج از متن بیان شده‌اند و نشانگر تأکید صوتی هر کلمه در محل مناسب خودش است:

Stress means loudness. In English some syllables are pronounced louder. Listen to the following words (English Book 3, 1389: 36).

(تکیه به معنای افزایش یا بالا بردن صدا است. در زبان انگلیسی برخی هجاها بلندتر ادا می‌شوند. به کلمات ذیل گوش دهید.)

'never  
'happy

حال با در نظر گرفتن این تمرین، زبان‌آموز نحوه تکیه صدا را حفظ می‌کند، این در حالی است که بعضی از کلمات از نظر ساختاری دقیقاً شبیه هم هستند و فقط در «جمله» می‌توان فهمید که به چه نحوی تأکید صدا روی آن‌ها قرار می‌گیرد؛ برای مثال، کلمه «conduct» دو نوع تکیه صدا می‌گیرد (Hornby, 2006) و فقط در جمله مشخص می‌شود که تأکید صدا روی کدام هجا واقع می‌شود و نمی‌توان از قبل محل تکیه صدا را پیش‌بینی کرد. به بیان دیگر، اگر «conduct» فعل باشد تأکید روی هجای دوم است و اگر اسم باشد روی هجای اول قرار می‌گیرد. از این مثال نتیجه می‌گیریم که بررسی فشار صدا در کلمات بدون در نظر گرفتن جمله و متنی که کلمه در آن قرار گرفته است می‌تواند باعث سردرگمی زبان‌آموز و فهم نادرست در ارتباط شود.

از دیگر مشکلات کتاب‌های دوره دبیرستان در نظر نگرفتن احساسات متکلم در بخش فراگیری تلفظ است. در زبان انگلیسی مبحثی است به نام «فشار تأکیدی» که در «احساس و

تأکید گوینده در بیان کلمه‌ای که در نظرش مهم است» بازتاب می‌یابد. این تأکیدها می‌توانند به کلی معنی جمله‌ای را تغییر دهند و نادیده‌گرفتن آن‌ها باعث فهم نادرست مطلب می‌شود که در این کتاب‌ها اشاره‌ای به آن‌ها نشده است. دو جمله زیر به خوبی این مطلب را روشن می‌کند:

- 1a) **I** didn't say that. (Someone else did)  
 b) I didn't say **that**. (I said something else)

همان‌طور که می‌بینیم، در دو جمله بالا («1a» و «1b») ساختار کلمات مشابه است، ولی با تأکید بیشتر بر روی کلمه‌ای معنی جمله به کلی تغییر می‌کند. در جمله اول، تأکید روی واژه «I» است و در اینجا گوینده می‌خواهد این پیام را منتقل کند که «شخص دیگری آن مطلب را گفته، نه او». در جمله دوم، با اینکه ساختار دقیقاً مثل جمله اول است، ولی معنی آن متفاوت است. در این جمله تأکید بر روی واژه «that» است و گوینده قصد دارد بیان کند که «منظورش چیز دیگری بوده، نه آنچه مخاطبش از آن برداشت کرده است».

تمرین‌های موجود در بخش تلفظ باید پاسخگوی نیازهای ارتباطی زبان‌آموزان باشد و تا جای ممکن فهم و بینش فراگیر را در یادگیری تلفظ افزایش دهد؛ به‌عنوان مثال، بعضی از نکات تلفظی را که مرتبط با بخش کاربردی<sup>۱۰</sup> جملات است، نمی‌توان در قالب کلمات مجزا آموزش داد. از این نمونه می‌شود «نوسان تن صدا» را در سؤالاتی که انتخاب<sup>۱۱</sup> در آن مطرح است نام برد. جمله زیر بیانگر این مطلب است:

- 2) Would you rather study in the **day** or at **night**?

آیا تمایل دارید **شعب** مطالعه کنید یا **روز**؟

در خارج از جمله و به‌صورت مجزا، طرز ادای دو کلمه «day» و «night» «افتان» است، ولی وقتی این دو کلمه در قالب «سؤال انتخاب» (مثال ذکرشده در جمله ۲) بیان می‌شوند، کلمه day حالت «خیزان» و کلمه night حالت «افتان» به خود می‌گیرد. از این مثال‌ها بسیار در زبان انگلیسی موجود است که در این نوشتار در حد نیاز از آن سخن به میان آورده‌ایم. تمرین‌ها و بخش‌های مرتبط به آموزش تلفظ در کتاب‌های انگلیسی دبیرستان قادر به افزایش مهارت «محوراهی» زبان‌آموزان نیست و بیشتر توجهی که به تلفظ شده از چارچوب



تکیه کلمات فراتر نرفته است، ولی در جریان عادی محاوره، بعضی وقتها حتی قاعده‌ها کارگر نمی‌شود یا حرفی در حرف دیگر ادغام می‌شود که در نظر زبان‌آموز ممکن است کلمه‌ای جدید تصور شود. ادغام صامت‌ها از این دسته هستند:

### 3) The bestthing

از آنجاکه فرآیند ادغام صامت‌ها<sup>۱۲</sup> فقط ملزم به این است که کلمات در ترکیب و در محیط محاوره‌ای با هم بررسی شوند، زبان‌آموزان دوره دبیرستان توانایی تشخیص و نحوه ترکیب حروف را فرا نمی‌گیرند و این باعث می‌شود که صحبت کردن آن‌ها حالت مصنوعی به خود بگیرد و آن نرمی و روانی خود را از دست بدهد. در جمله بالا می‌بینیم که حرف «t» در کلمه «best» با حرف اول کلمه «thing» ترکیب شده تا جریان صحبت کردن شکل روان‌تری به خود بگیرد. باید به این نکته توجه داشت که این ترکیب‌ها به صورت منظم شکل می‌گیرد و علت رخ دادن چنین پدیده‌هایی توصیف‌پذیر است و در قلمروی قواعد دستوری زبان صورت می‌گیرد.

از جمله نقص‌های دیگر آموزش تلفظ در کتاب‌های زبان انگلیسی دبیرستان، توجه نکردن به «ساختارهای مرکب» است. ساختار دو کلمه‌ای زیر نوعی اسم مرکب است که نمونه‌های آن در زبان انگلیسی بی‌شمار است:

### 4) Film editor

هنگامی که کلمات را جدا بررسی می‌کنیم، هر دو کلمه «film» و «editor» از لحاظ تکیه صوت در حالت مشابه هستند و هیچ‌یک بر دیگری از نظر فشار صدا فزونی ندارد (رجوع شود به فرهنگ لغت آکسفورد)، ولی وقتی این دو کلمه در ساختار مرکب کنار هم می‌آیند، تأکید صوت بیشتر بر روی کلمه «film» قرار می‌گیرد که رعایت نکردن آن در تغییر معنی جمله تأثیر می‌گذارد و به آن حالتی مصنوعی می‌دهد.

کیس بر این عقیده است که جریان نوین آموزش تلفظ به سمت آواشناسی فرابندی قدم نهاده است که در آن، هدف فراتر از یادگیری نظام آوایی زبان است (Keys, 2000). مثال‌های زیر به خوبی نشان می‌دهد که ویژگی‌های فرابندی بسیار مهم‌تر از بررسی حروف به صورت مجزا است:

- 5a) He **doesn't** need to go
- b) He **does not** need to go

از دیدگاه کیس، این دو جمله از لحاظ معنایی با یکدیگر متفاوت‌اند (در صورتی که ساختار آن‌ها مشابه است) و آنچه این تفاوت را به وجود آورده نحوه تکیه صدا روی دو فعل «does» و «doesn't» است که نادیده گرفتن آن‌ها باعث به وجود آمدن ابهام در ارتباط می‌شود (ibid). در جمله اول، تأکید بر کلمه «does»، مفهوم اختیار را می‌رساند. به بیان دیگر، گوینده قصد دارد این معنی را برساند که «لزومی به رفتن نیست»، ولی در جمله دوم به دلیل تأکید روی کلمه «not» جمله‌ای ناقص به وجود می‌آید که پیام آن منفی است و مفهوم اجبار را می‌رساند (Keys, 2000). کلمه «does» در جمله اول، «دان» تلفظ می‌شود و در جمله دوم، به دلیل نبودن تأکید بر آن، به صورت «دز» ادا شده است. از این مثال نتیجه می‌گیریم که این افراد هستند که از طریق انتقال احساس به واژه‌ها بر تلفظ تأثیر می‌گذارند و همان‌طور که در مثال‌ها نشان داده شد، با تأکید بیشتر روی واژه‌ای خاص، معنای دو جمله که از لحاظ ساختاری به هم شبیه هستند، به کلی تغییر می‌کند. در کتاب زبان انگلیسی سال اول دبیرستان در تمرینی بیان شده است:

The following words contain the short /ʌ/ sound as in 'but' (English Book 1, 1389: 43).

در کلمات زیر صدای کوتاه «آ» وجود دارد.

does/come

با مقایسه این تمرین و مثالی که در جمله ۵ ذکر شد، می‌توانیم نتیجه بگیریم که این تمرین درست ارائه نشده و می‌تواند گمراه‌کننده نیز باشد. همان‌طور که گفتیم، کلمه «does» در شرایط مختلف، بسته به ویژگی‌های کاربردهای شناسایی، تلفظ‌های متفاوت دارد و بافت جمله به ما کمک می‌کند به شناخت درستی برسیم.

در کتاب زبان انگلیسی سال دوم دبیرستان، بیشتر تمرین‌های تلفظ مربوط به شناسایی و تشخیص صامت‌ها و مصوت‌ها<sup>۱۲</sup> است. این‌گونه ارائه اطلاعات می‌تواند فراگیر را دچار مشکل کند. به عقیده آلر و ضیا حسینی (۱۹۷۰)، هنگامی که اختلاف میان الگوهای زبانی ناچیز باشد، اشتباه و سردرگمی به وجود می‌آید؛ به‌عنوان نمونه، در تمرین زیر دو کلمه born و torn از لحاظ ساختاری بسیار شبیه هستند که ارائه همزمان آن‌ها ممکن است منجر به اشتباه شود. در تمرین‌های نوشتاری زبان‌آموزان مکرر دیده می‌شود که آن‌ها در تشخیص کلمات مشابه



دچار مشکل می‌شوند.

Now listen to the following words. They also have different vowel sounds (English Book 2, 1388: 82).

به کلمات ذیل گوش دهید. این کلمات حروف صدادار متفاوت دارند.

warm	torn	born
worm	turn	burn

مبحث دیگری که در آموزش زبان مطرح است و در تعیین علت به وجود آمدن اشتباه در فراگیران از آن یاد می‌شود، موضوع خطاهای القاء شده<sup>۱۴</sup> است. از دیدگاه استنسون، اگر دو کلمه که از نظر ساختاری شبیه هستند با هم ارائه شوند، فراگیر دچار اشتباه می‌شود و این در حالی است که این موضوع در کتاب‌های زبان انگلیسی دوره دبیرستان نادیده گرفته شده است (Stenson, 1974). البته باید اشاره کنیم که انتخاب کلمات مناسب برای زبان‌آموزان سطوح پایین مشکل بوده و این موضوع کار تهیه‌کنندگان مواد درسی را بیش از پیش دشوار ساخته است. در مثال ذیل، همان‌طور که استنسون بیان کرده است، ارائه سه کلمه با هم که از لحاظ تلفظ شبیه هستند می‌تواند باعث به وجود آمدن اشتباه شود:

Practice the following words with the /u:/ sound, as in “two” (English Book 3, 1389: 10).

کلمات زیر را که صدای «او کشیده» دارند تمرین کنید.

too/ two/ to

از دیدگاه براون، فعالیت‌های تقلیدی و تکرار، بیشتر برای کودکان کارآمد است و بزرگسالان با روش‌های توصیفی و پردازش‌های تحلیلی سازگاری دارند (Brown, 1992). این در حالی است که در کتاب زبان انگلیسی سال اول دبیرستان (۱۳۸۹) هدف از آموزش تلفظ این‌گونه بیان شده است: «هدف آشنا ساختن زبان‌آموزان با تلفظ صحیح حروف، کلمات و جملات است. مسلماً تدریس باید به صورت **تکرار** و تمرین و احیاناً بازی‌های جالب انجام شود». جالب است بدانیم تمرین‌هایی که در آن صرفاً تأکید بر تکرار حروف و کلمات باشد با ویژگی‌های ذهنی بزرگسالان مطابقت ندارد (ibid). با وجود این، تکرار کردن، یکی از

فعالیت‌های اصلی کتاب‌های زبان انگلیسی دوره دبیرستان به‌شمار می‌آید. تکرار حروف و کلمات حاکی از نگاهی سنتی و قدیمی به آموزش زبان است که در آن تلاش می‌شود با تکرارهای مداوم، نوعی عادت یادگیری در زبان‌آموز ایجاد کنند که این با ماهیت زبان مغایرت دارد. متأسفانه، از آنجاکه استفاده از «تکرار» ساده‌ترین روش آموزش است، بسیاری از معلمان زبان انگلیسی تمام وقت کلاس را صرف تکرار حروف و جملات می‌کنند. مسلماً چون در این نوع یادگیری به کاربرد و فهم مطلب توجه نمی‌شود، زبان‌آموز نمی‌تواند از این دانش در موقعیت‌های مشابه استفاده کند و یادگیری تلفظ برای او وجود خارجی ندارد و در ذهن او نهادینه نخواهد شد. آکتون نیز بیان می‌کند که روش‌های قدیمی و تک‌بعدی قادر نیستند مشکلات تلفظ زبان‌آموزان را برطرف کنند (Acton, 1984: 69-83). برای رهایی از روش‌های قدیمی و ناکارآمد، نباید فقط به انتقاد کتاب‌های درسی بسنده کرد بلکه باید محیط آموزشی و زمان یادگیری نیز ارتقاء یابد. شاید با داشتن شرایط آموزشی حاضر در بخش زبان انگلیسی، تهیه‌کنندگان مواد درسی چاره‌ای جز روی آوردن به روش‌های قدیمی نداشته باشند!

در این مطالعه مشخص شد که آموزش تلفظ زبان انگلیسی در قالب کلمه، جدا از مهارت‌های ارتباطی و صرفاً از طریق تکرار، نه تنها باعث پیشبرد اهداف آموزشی نمی‌شود، بلکه ممکن است باعث سردرگمی و اشتباه فراگیر در فهم یا برقراری ارتباط شود. موضوعی که باید به آن اشاره شود این است که تلفظ برای بهبود فرآیند صحبت‌کردن است، ولی از شواهد پیداست که در مدارس ایران نقش صحبت کردن به زبان انگلیسی و تمرین‌های مکالمه‌ای تا حد زیادی کاهش یافته که این خود آموزش تلفظ را بی‌هدف باقی گذاشته است.

با توجه به این مسئله که در روند آموزش زبان خارجی، اصلی‌ترین هدف، دستیابی زبان‌آموز به مهارت استفاده از زبان در ارتباط مستقیم با گویشوران آن زبان است، بررسی روش‌هایی که به زبان‌آموز در دستیابی به این توانایی کمک می‌کند، ضروری است (غلامی و عبداللهی ۱۳۸۹: ۸۵).

از این جمله و نمونه‌های بی‌شمار دیگر نتیجه می‌گیریم که شایسته است مسئولان و تهیه‌کنندگان مواد درسی، آموزش تلفظ را در چارچوبی فراتر از کلمات و در فعالیت‌های محاوره‌ای بگنجانند تا یادگیری تلفظ برای زبان‌آموزان هدف‌دار باشد. تلفظ نقش ابزاری را دارد که برای ارتقاء کیفیت مکالمه و برقراری ارتباط است و به تنهایی نباید هدف آموزش باشد.



## ۵. نتیجه‌گیری

همان‌طور که نتایج این پژوهش نشان داد، کتاب‌های زبان انگلیسی دوره دبیرستان نیاز به تجدیدنظر اساسی دارند و در این امر باید از تحقیقات به‌روز و نظرات کارشناسان آموزش زبان انگلیسی، و البته حمایت آموزش و پرورش، استفاده کرد تا بتوان آموزش درست و در عین حال مؤثری ارائه داد. این موضوع فقط شامل آموزش صحیح تلفظ زبان نمی‌شود، بلکه همان‌طور که پیش‌تر بیان کردیم، آموزش تلفظ باید در چارچوب تمرین‌های محاوره‌ای و حتی روش‌های ابتکاری و نوین دیگر انجام شود تا آموزش معنادار شود و هدف فراگیری تلفظ برای زبان‌آموز مشخص باشد. افزون بر این، افراد و طرز فکر آن‌ها روی ویژگی‌های آوایی زبان تأثیر می‌گذارد که این خود آموزش تلفظ بدون توجه به مهارت‌های دیگر زبانی و علوم مختلف (از قبیل روان‌شناسی و جامعه‌شناسی) را نقض می‌کند. یادگیری تلفظ برای بهبود ارتباط است و متأسفانه در کتاب‌های زبان انگلیسی دوره دبیرستان فعالیتی وجود ندارد که از زبان‌آموزان بخواهد محاوره و تعامل داشته باشند. گفتنی است تمرین‌های موجود در این کتاب‌ها بیشتر سازگار با دانشجویان رشته زبان‌شناسی است که وظیفه مطالعه علمی نظام آوایی زبان را دارند و با ماهیت محاوره‌گونه یادگیری زبان مغایرت دارد. تمرین‌هایی مانند تشخیص واج‌ها به‌صورت مجزا یا تکرارهای پی‌درپی کلمات و جمله‌ها ممکن است برای زبان‌آموز دوره دبیرستان خسته‌کننده و در عین حال مبهم باشد، زیرا مانند قواعد ریاضی باید حفظ شوند و امکان خطا در آن‌ها نیست. معلوم می‌شود که نگاه ایده‌آل‌گرایانه در نظام آموزشی زبان خارجی در ایران جایگاه خود را حفظ کرده است. تمرکز بر تلفظ صحیح حروف و کلمات، آن هم بدون در نظر گرفتن متن یا جمله، این پیام را درخود نهان دارد و آن این است که «اشتباه جایز نیست». اگر تمرین‌ها بیشتر به مشخصه‌های فرابندی اختصاص داشته باشند و با بازی و سرگرمی همراه شوند، زبان‌آموز پی می‌برد که یادگیری تلفظ مانند فرمول‌های ریاضی نیست که اگر قسمتی از آن فراموش شود دیگر رسیدن به جواب درست ممکن نباشد. اگر او هنگام ساختن سؤال به زبان خارجی کلمه پرسشی آن سؤال را فراموش کند، می‌تواند از آهنگ جمله به سود خود استفاده کند و روند ارتباط را پابرجا نگه دارد؛ برای مثال، سؤال «آیا قصد دارید به پارک بروید؟» را می‌توان با تغییر آهنگ جمله (خیزان)، به صورت «Going to the park» بیان کرد، در صورتی که شکل درست آن



این‌گونه است که بگوییم «Are you going to the park?». بدین صورت مهارت‌ها در هم ادغام می‌شوند و سطح تفکر زبان‌آموز ارتقاء می‌یابد و به این نتیجه می‌رسد که لازم نیست نگاهی کمال‌گرایانه و در عین حال مصنوعی به آموزش تلفظ داشته باشد، بلکه می‌تواند در فرآیند ارتباط، مقصود و منظور خود را انتقال دهد و پیام مخاطب را نیز درک کند. این خود مستلزم این است که زبان‌آموزان در کلاس با یکدیگر تعامل داشته باشند، با طرز بیان‌های مختلف آشنا شوند و سطح بینش و تفکر انتقادی خود را افزایش دهند. منظور این نیست که تجزیه و تحلیل حروف و تکرار کلمات به‌کلی نادیده گرفته شود، ولی باید تأکید بیشتر بر مشخصه‌های فراوندی و محاوره‌ای تلفظ باشد (Keys, 2000).

پیکا بیان می‌کند که ناکارآمدی آموزش تلفظ زبان خارجی در بزرگسالان به این دلیل است که در کتاب‌های درسی و روش تدریس معلمان، تمرین‌های محاوره‌ای دیده نمی‌شود (Pica, 1984). همچنین، از دیدگاه کراشن، زبان باید برای انتقال مفاهیم استفاده شود که این خود بر طبیعت محاوره‌ای آموزش زبان تأکید می‌کند (Krashen, 1982). هدف اصلی زبان ایجاد ارتباط میان انسان‌ها است و تجزیه و تحلیل آن باید به متخصصان امر سپرده شود؛ در نتیجه، آموزش زبان نیز باید در محیطی انجام شود که تعامل، هدف اصلی است و همین ماهیت تعاملی زبان دلیل محکمی برای اجتناب از بررسی حروف و کلمات به‌صورت مجزا و در خارج از جمله است. برای پیشبرد هرچه بهتر اهداف آموزشی باید راهکارهای مؤثر را مشخص کرد و پس از بررسی علمی و دقیق، روش شایسته آموزش تلفظ را بر اساس نیازها و ابزار موجود پایه‌ریزی کرد. اولین قدم در پیشبرد این مهم، تعیین هدفی روشن از آموزش تلفظ زبان خارجی است. اگر قرار است فراگیر با دیگران از طریق زبان خارجی ارتباطی نداشته باشد، پس آموزش تلفظ درست به چه کار می‌آید؟ بسیاری از محققان و دانشمندان که از نظریات جدید و قدیم قلمروی آموزش تلفظ سخن به میان آورده‌اند، به این موضوع اشاره کرده‌اند که تلفظ باید در فعالیت‌های ارتباطی ادغام شود. تلفظ به‌تنهایی هدف نیست، بلکه «ابزاری» است برای ارتباط مؤثرتر. در ایران باید نسبت به این مهم اقدام شود، زیرا به وضوح دیده می‌شود که در دوره دبیرستان برقراری ارتباط از طریق زبان خارجی به شخصیتی «سیندرلاگونه» تبدیل شده که در حاشیه توجه و حتی خارج از آن قرار گرفته است. سن فراگیری زبان خارجی نیز در مدارس ایران مناسب نیست. شایسته است مسئولان



طرحی را ارائه دهند که در آن زبان‌آموزان از بدو ورود به «دبستان» فراگیری زبان انگلیسی را در برنامه خود داشته باشند.

موضوع دیگر این است که سیستم آموزشی باید اهداف و نیازهای زبان‌آموزان را نیز مورد توجه قرار دهد. از دیدگاه پنینگتون، در آموزش تلفظ، انتخاب و علایق فراگیر اهمیت ویژه‌ای دارد و نباید معیار و ترازوی آموزش بومی‌زبانان آن گویش باشند (Pennington, 1996). این موضوع نشان می‌دهد که زبان انگلیسی دیگر یک «دارایی» نیست که فقط در دست افراد خاصی باشد، بلکه اکنون انواع مختلف گویش انگلیسی در جهان وجود دارد که ملل مختلف می‌توانند با ارج نهادن به فرهنگ خود از طریق زبان انگلیسی با یکدیگر ارتباط برقرار کنند (انگلیسی که در کشور ژاپن صحبت می‌شود؛ Japlish). به بیان دیگر، زبان‌آموزان باید در کلاس تعامل داشته باشند، فیلم‌های آموزشی نگاه کنند و با طرز اداهای مختلف آشنا شوند. نباید هدف زبان‌آموزان نگاهی «ایده‌آل‌گرایانه» به تلفظ باشد، بلکه در صورتی که بتوانند ارتباط را پابرجا نگه دارند، کمی انحراف از استانداردهای گویشوران آن زبان مشکلی به وجود نمی‌آورد.

در پایان باید خاطر نشان کرد که نباید تمام ناکامی‌ها و ناکارآمدی‌ها را در کتاب درسی خلاصه کنیم، بلکه نظام آموزشی نیز باید دستخوش تغییرات اساسی شود و در اهداف آموزشی تجدیدنظر شود. شایسته نیست که توقع داشته باشیم زبان‌آموز فقط با یک جلسه آموزش در هفته، آن هم در کلاس‌های متراکم، بتواند زبان انگلیسی را فرا گیرد چه برسد به یادگیری تلفظ زبان خارجی که نیاز به تلاش و دقت فراوان دارد و بسیار پیچیده است. همچنین، نبود امکانات مناسب از قبیل آزمایشگاه زبان در مدارس، کار نویسندگان کتاب‌های درس زبان انگلیسی و معلمان را بسیار سخت کرده است. جالب است بدانیم که تقریباً در هر مدرسه‌ای حداقل یک آزمایشگاه شیمی وجود دارد، ولی برای حوزه مهمی همچون آموزش زبان انگلیسی که مهارت گوش‌دادن، مخصوصاً در مراحل ابتدایی یادگیری نقش بسیار مهمی در بهبود دانش زبان دارد، حتی در مدرسه‌های درجه یک هم آزمایشگاهی در نظر گرفته نشده است. علاوه بر این، برای آموزش تلفظ نباید فقط متوسل به روشی تک‌بعدی شد، بلکه باید نیازهای فراگیر و روش‌های مختلف را نیز در نظر گرفت. امید است در آینده‌ای نه‌چندان دور شاهد ارتقاء کیفی و کمی آموزش زبان انگلیسی در مدارس ایران باشیم که این خود مستلزم

همکاری و مشورت متخصصان آموزش زبان خارجی و حوزه‌های مرتبط دیگر است.

## ۶. پی‌نوشت‌ها

1. critical period hypotheses
2. segmental
3. suprasegmental
4. elision
5. intonation
6. context
7. discourse
8. decontextualized
9. emphatic stress
10. function
11. question of choice
12. consonant blending
13. minimal pairs
14. induced errors

## ۷. منابع

- کریمی، محمدحسن؛ محمد مزیدی و محمود مهرمحمدی. (۱۳۸۶). «نقد و بررسی کتاب علوم پایه اول راهنمایی تحصیلی از منظر فلسفه علم». *مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز*. ۲۲ (۳)، صص ۱۱۱-۱۳۶.
- علی پور ندوشن، خدیجه؛ هما طلاچی و معصومه خوشگام. (۱۳۸۵). «بررسی کتاب‌های منتشرشده کتابداری و اطلاع‌رسانی (۸۴-۱۳۸۵) و همخوانی آن‌ها با محتوای سرفصل مصوب دروس». *فصلنامه مدیریت سلامت*. ۹ (۲۵)، صص ۲۰-۱۳.
- Acton, W. (1984). "Changing fossilized pronunciation". *TESOL Quarterly*, 18 (1): pp. 69-83.
- Birjandi, P.; M. Noroozi & G. Mahmoodi. (2010/1389). *English book 1*. Iranian Educational Books Publication.
- ----- (2009/1388). *English book 2*. Iranian Educational Books Publication.
- ----- (2010/1389). *English book 3*. Iranian Educational Books Publication.



- Bowler, B. & S. Cunningham. (1991). *Headway: Upper-intermediate pronunciation*. Oxford: Oxford University Press.
- Brown, A. (1992). "Twenty questions. In A. Brown (Ed.)," *Approaches to pronunciation teaching*. London: Macmillan.
- Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching*. (5<sup>th</sup> ed.). White Plains, NY: Longman.
- Burrill, C. (1985). "The sensitive period hypothesis: A review of literature regarding acquisition of a native-like pronunciation in a second language". *Paper presented at a meeting of the TRI-TESOL Conference*. Bellevue. WA, 15 November.
- Celce-Murcia, M. (1987). *Teaching pronunciation as communication*. in J. Morely (Ed.). *Current perspectives on pronunciation*. (pp. 1-12). Washington, DC: TESOL.
- Elliot, A. R. (1997). "On the teaching and acquisition of pronunciation within a communicative approach". *Hispania*. 80: pp. 95-108.
- Flege, J. (1987). "A critical period for learning to pronounce second languages?" *Applied Linguistics*. 8: pp. 162-177.
- Gholami, H. & M. Abdollahi. (2010/1389). "The use of modern technology in foreign language education". *Pazhuhesh-e Zabanha-ye Khareji*. 57: pp. 85-100.
- Gilbert, J. B. (1993). *Clear speech: Pronunciation and listening comprehension in North American English*. New York: Cambridge University Press.
- Hornby, A. S. (2006). *Oxford advanced learner's dictionary of current English*. Oxford: Oxford University Press.
- Jenkins, J. (1998). "Which pronunciation norms and models for English as an international language?" *ELT Journal*. 52(2): pp. 119-126.
- Jones, H. R. (2002). Beyond "listen and repeat: Pronunciation teaching materials and theories of second language acquisition". in J. C. Richards & W. A. Renandya, *Methodology in language teaching* (pp. 178-187). Cambridge: Cambridge University Press.
- Keys, K. J. (2000). "Discourse level phonology in the language curriculum: A

review of current thinking in teaching pronunciation in EFL courses”. *Linguagem & Ensino*. 3(1): pp. 89-105.

- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Fairview Park: Pergamon.
- McNeill, D. (1966). “Developmental psycholinguistics”. in F. Smith & G. Miller (Eds.), *The genesis of language: A psycholinguistic approach* (pp. 69-73). Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology Press.
- Neufeld, G. G. (1980). “On the adult’s ability to acquire phonology”. *TESOL Quarterly*. 14: pp. 285-298.
- Oller, J., & S. Ziahosseiny. (1970). “The contrastive analysis hypothesis and spelling errors”. *Language Learning*. 20: pp. 183-189.
- Pennington, M. C. (1995). “Recent research in second language phonology: Implications for practice”. in J. Morley (Ed.), *Pronunciation, pedagogy and theory: New views, new directions*. (pp. 94-108). Alexandria, VA: TOESL.
- Pennington, M. C. (1996). *Phonology in English language teaching: An international approach*. London: Longman.
- Pica, T. (1984). “Pronunciation activities with an accent on communication”. *English Teaching Forum*. 22(3): pp. 2-6.
- Richards, J. C.; J. Hull & S. Proctor. (2005). *Interchange 1* (3<sup>rd</sup> ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Seidlhofer, B. (1995). “Pronunciation awareness: A focus on appropriateness rather than correctness: Some thoughts on pronunciation in teacher education”. *Speak out!* Newsletter of the IATEFL Pronunciation Special Interest Group. No.6: pp. 12-16. England: IATEFL.
- Snow, C. E. & M. Hoefnagel-Hohle. (1977). “Age differences in the pronunciation of foreign sounds”. *Language and Speech*. 20: pp. 357-365.
- Stenson, N. (1974). Induced errors. In J. Schumann & N. Stenson (Eds.), *New frontiers of second language learning*. Rowley, MA: Newbury House.