

بررسی رویکرد معلمان و فراگیران زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی نسبت به آموزش ضمنی و صریح تلفظ

رضا باقری نویسی*

استادیار زبان انگلیسی، دانشگاه قم،

قم، ایران

اویس توحیدی راد**

دانش آموخته مقطع کارشناسی ارشد، دانشگاه قم،

قم، ایران

(تاریخ دریافت: ۹۶/۱۱/۰۹، تاریخ تصویب: ۹۸/۰۱/۲۱، تاریخ چاپ: تیر ۱۳۹۸)

چکیده

مطالعه حاضر به بررسی رویکرد معلمان و زبان‌آموزان زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی نسبت به آموزش ضمنی و صریح تلفظ پرداخته است. به‌همین منظور، ۷۱ معلم و ۸۸ زبان‌آموز، نسخه تعدیل شده از پرسشنامه "گرایش و انگیزه‌های زبان‌آموزان نسبت به تلفظ" که توسط ساردینیا، لی و کاسی^۱ (۲۰۱۴) و پرسشنامه‌ی دیگری را که توسط لی (۲۰۰۰) طراحی شده بود را کامل کردند. نتایج نشان داد که زبان‌آموزان نسبت به معلمان گرایش و نگرش مثبت‌تری در زمینه آموزش تلفظ داشتند. در مقایسه با فراگیران مبتدی و پیشرفته، زبان‌آموزان با سطح متوسط نگرش مثبت‌تری نسبت به آموزش تلفظ داشتند. افزون بر این معلمان، زبان‌آموزان هم تمایل بیشتری به آموزش ضمنی تلفظ از خود نشان دادند. در نتیجه، مواد آموزشی باید به‌گونه‌ای طراحی شوند که زبان‌آموزان به‌سوی روش‌های ضمنی آموزش تلفظ ترغیب شوند. در این ضمن، معلمان نیز زمینه لازم را برای فراگیری ضمنی تلفظ توسط زبان‌آموزان در محیط کلاس باید فراهم کنند.

واژه‌های کلیدی: گرایش، آموزش ضمنی، آموزش صریح، تلفظ.

* E-mail: re.bagheri@gmail.com: نویسنده مسئول

** E-mail: oveistohidirad@hotmail.com

1- Sardegna, V. G., Lee, J., & Kusey, C.

۱- مقدمه

زبان انگلیسی در کل دنیا به‌عنوان زبانی بین‌المللی است که مردم بسیاری به آن سخن می‌گویند که این شمار در حال افزایش است (تاکاماتو و شیباتا^۱، ۲۰۱۱). افزون بر این، دو پژوهشگر باور دارند که روند رو به‌رشد کاربرد زبان انگلیسی، موجب یک دیدگاه کثرت‌گرایی^۲ نسبت به این زبان می‌شود که انگلیسی جهانی نام دارد. از آنجا که زبان انگلیسی به یک زبان بین‌المللی تبدیل شده، مردم بومی یا غیر بومی که به زبان انگلیسی صحبت می‌کنند، باید بتوانند به راحتی با دیگران ارتباط برقرار کنند. بنابراین، در بحث‌های جدید یادگیری زبان انگلیسی، این انگاره غیر واقعی که فراگیران باید همانند بومی‌زبانان صحبت کنند، در حال از بین رفتن است (بارنز، ۲۰۰۳).

در میان چهار مهارت اصلی زبان، به نظر می‌رسد که صحبت کردن یا گفت و گو، مهم‌ترین بخش آن باشد (یور، ۱۹۹۶). نونان^۳ (۲۰۰۳) باور دارد که برخلاف خواندن و نوشتن، گفت و گو در یک زمان حقیقی رخ می‌دهد و فراگیران، به راحتی نمی‌توانند آنچه را که در کلاس‌های گفت و گو^۴ آموخته‌اند، در موقعیت‌های حقیقی به کار برند. در میان مهارت‌های فرعی گفت و گو، تلفظ، یکی از عناصر اصلی موفقیت در ارتباط در فضای EFL^۵ (زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی) است که به شدت باید به آن توجه بسیاری شود (براون^۶، ۲۰۱۴). تا زمانی که تنها با نوشتن سر و کار داشته باشیم، فراگیران زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی (EFL) با مشکل خاصی رو به‌رو نخواهند شد، اما همین که نوبت به گفت و گو می‌رسد، بحث تلفظ به‌میان می‌آید که تلفظ نادرست موجب کج فهمی می‌شود. طبق نظر کامکین^۷ (۲۰۱۰)، تلفظ، افزون بر اینکه ساختاری جهانی است که شامل ویژگی‌های زنجیری (صداها در سطح واج) و زیر زنجیری (تاکید (فشار)، سجع و لحن) شده که بخش جدایی‌ناپذیر گفت و گو نیز محسوب می‌شود. به‌علاوه، هارمر^۸ (۲۰۰۷، ص ۲۴۸) نشان داد که "دقت در آموزش تلفظ، نه تنها

1- Tokumoto, M., & Shibata M

2- pluralism

3- Nunan, D.

4- speaking

5- English as a Foreign Language

6- Brown, A.

7- Khamkhien, A

8- Harmer, J

فراگیران را با صداهای مختلف و ویژگی‌های آنان (و معنای آن‌ها) آشنا می‌سازد، بلکه عدم قابلیت اندازه‌گیری آنها را در گفت و گو بهبود می‌بخشد."

آموزش، یکی از چالش برانگیزترین کارهاست، چرا که با دانش‌آموزان مختلف و پیشینه‌های آموزشی متفاوت آن‌ها سر و کار دارد. این تفاوت‌ها، چالش‌های زیادی برای معلمان به وجود می‌آورد. یکی از مهم‌ترین این چالش‌ها، وجود تفاوت در تلفظ و ادای آن از سوی دانش‌آموزان است. مدن و موور^۱ (۱۹۹۷) بر این باورند که تلفظ، یکی از برجسته‌ترین و جدایی‌ناپذیرترین بخش مهارت زبان‌آموزان است. در این راستا، مک دونالد^۲ (۲۰۰۲، ص ۳) نیز تلفظ را به عنوان "عنصری مهم برای کسب مهارت‌های شفاهی در زبان دوم" معرفی کرده است.

از آنجایی که مردم در بخش‌های مختلفی از کره زمین زندگی می‌کنند، وجود گوناگونی‌های زبانی، درک و قابلیت تفهیم آن را با مشکل رو به‌رو کرده است. هبرت^۳ (۱۹۹۳) بیان کرده است که قابلیت درک، نه تنها شامل آیتم‌های واژگانی مناسب و ترتیب درست واژگانی است، بلکه شامل صداشناسی نیز می‌شود که باید بخش جدایی‌ناپذیر آن در محیط‌های آموزشی زبان انگلیسی، به عنوان زبان دوم و زبان خارجی، باشد. وی چنین افزود که جایگذاری غلط استرس (تاکید) و لحن نادرست، موجب دریافت غلط و ناصحیح پیام می‌شود. یکی از اهداف اولیه آموزش تلفظ، "تلفظ قابل فهم" است، نه تلفظ بدون نقص (مورلی^۴، ۱۹۹۱). وی معتقد است که تلفظ صحیح، عنصر مهمی از قابلیت ارتباطی است، به نظر وی، تلفظ بدون نقص، هدف نیست، بلکه تعیین اهدافی واقعی است که منطقی، کاربردی و مناسب برای ارتباط باشد. به باور وی، فراگیر باید دارای دانش و ارتباطات عملکردی، اعتماد به نفس، توانایی‌های نظارت بر گفت و گو و راهبردهای اصلاح گفتاری باشد.

هر چند، دیدگاه‌های مختلف صریح^۵ و ضمنی نسبت به آموزش تلفظ وجود دارد، اما چندین مطالعه، نشان از آثار مثبت آموزش یا فراگیری صریح بر روی دانش‌آموزان دارد (کت فورد و پیژونی^۶، ۱۹۷۰؛ کنوز و لکامبری^۷، ۱۹۹۹؛ الیوت، ۱۹۹۵). آموزش صریح، منجر

1- Madden, M. & Moore, Z.

2- Macdonald, S.

3- Hebert, J.

4- Morley, J.

5- explicit

6- Catford J. C. & D. B. Pisoni

7- Cenoz, J. and Lecumberri, M. L. G.

به تحصیل آگاهی فرازبانی قانونی می‌شود که می‌تواند از طریق قیاس، یعنی با توصیف قانون برای فراگیران و یا از طریق استنتاج، یعنی با کمک به آن‌ها برای کشف قانون از داده‌ها به دست آید (دیکیسر^۱، ۲۰۰۸؛ الیس^۲، ۲۰۰۹). با توجه به عدم صلاحیت کافی که در آموزش تلفظ، به ویژه در فضای انگلیسی به عنوان زبان خارجی، مشاهده می‌شود، چنین می‌توان گفت که راهبردهای فراگیری تلفظ، باید خارج از کلاس‌های درس به فراگیران، آموزش داده شود (سلس موریسیا، بریتون و گادوین^۳، ۱۹۹۶). تعریف آکسفورد (۱۹۹۰) از راهبردهای خاص آموزش، فعالیت‌های خاصی است که توسط فراگیر اعمال می‌شود تا یادگیری تلفظ را به روندی آسان‌تر، سریع‌تر، لذت‌بخش‌تر، خودگردان‌تر، موثرتر و قابل انتقال‌تر به موقعیت‌های نو تبدیل کند. مطالعه حاضر به بررسی نگرش معلمان و فراگیران انگلیسی به عنوان زبان خارجی، نسبت به تلفظ پرداخته است. به علاوه، نگرش معلمان و فراگیران نسبت به آموزش صریح و ضمنی تلفظ زبان انگلیسی بطور خاص نیز از اهداف تحقیق کنونی بوده است. در پایان متغیر دانش عمومی زبان‌آموزان و تاثیر آن بر نگرش فراگیران نسبت به تلفظ نیز مورد بررسی قرار گرفت..

۲- مروری بر پیشینه تحقیق

متاسفانه، در کلاس‌های انگلیسی به عنوان زبان دوم و انگلیسی به عنوان زبان خارجی، به تلفظ به اندازه کافی توجه نشده است. وانگ^۴ (۱۹۸۷) به این نتیجه رسید، در صورتی که تلفظ افراد غیر بومی، پایین‌تر از سطح خاصی باشد، حتی اگر دستور زبان و دامنه لغات آن‌ها عالی باشد، قادر به ارتباط موثر نخواهند بود. او همچنین افزود که عدم دانش تلفظ، حتی بر روی خواندن و هجی کردن کلمات نیز تاثیر می‌گذارد. این بخش مهم از زبان، هر چند برای آموزش تلفظ انگلیسی اهمیت دارد، اما تا اندازه زیادی در تمام دنیا نادیده گرفته شده و یا از آن چشم‌پوشی می‌شود (مورلی، ۱۹۹۱). معانی موجود در زبان با صداهای گفته شده و حروف نوشته شده، انتقال داده می‌شود که تلفظ، یکی از مهم‌ترین بخش‌های صداست (کوک^۵، ۱۹۹۱).

1- Dekeyser, R.

2- Ellis, R.

3- Celce-Murcia, M. Brinton, D. & Goodwin, J. M.

4- Wong, R.

5- Cook, V.

اما مشکل، همچنان ادامه دارد چرا که هاقس^۱ (۲۰۰۰) می نویسد، بدون شک تلفظ، نسبت به دیگر عناصر آموزش زبان، دومین نقش را ایفا می کند و بنا به گفته باررا پارادو^۲ (۲۰۰۴)، آموزش تلفظ، به نقش ثانویه مهارت های اجرایی همچون گفت و گو و شنیدار در آمده است. این موضوعات نشان می دهد که نه تنها تمرین تلفظ در کلاس های درس نادیده گرفته می شود، بلکه در کلاس ها و کتاب های درسی نیز بدان توجه کافی نمی شود.

۲-۱- مطالعات میدانی

۲-۱-۱- مطالعات انجام شده در خارج از ایران

آنچه که در ادامه می آید، گزارشی از مطالعات انجام شده در زمینه تلفظ در طی ۱۰ تا ۱۵ سال گذشته است:

مطالعه ای که توسط لی^۳ (۲۰۰۰) انجام شد، گرایش معلمان را نسبت به نقش لهجه و قابلیت درک آن در تایوان نشان داد. داده های مربوط به اهداف مطالعه در زمینه اجرای کلاس های آموزش تلفظ ابتدایی با استفاده از یک پرسشنامه ۱۰ سوالی جمع آوری شد. نتایج نشان داد که معلمان بر این باورند که تلفظ، در اولین مراحل یادگیری زبان انگلیسی ضروری است. به علاوه، بسیاری از آن ها تصور می کردند که هدف تلفظ، کسب لهجه ای بومی است، هر چند وقتی از آن ها در این مورد سوال می شد، هیچ تصور واضحی از لهجه استاندارد خاص در ذهن آن ها وجود نداشت. یک نکته مهم در این مطالعه، تمرکز بر روی سن فراگیران بود که در آموختن زبان جدید بسیار اهمیت دارد. کلچ و سانتانا ویلیامسون^۴ (۲۰۰۲) گرایش فراگیران زبان انگلیسی به عنوان زبان دوم را به آموزش تلفظ معلمان بومی و غیر بومی در دانشکده ای در جنوب کالیفرنیا بررسی کردند. شرکت کنندگان، دارای پیش زمینه های زبانی مختلف از جمله اسپانیایی، کره ای و ویتنامی بودند. آن ها پس از شنیدن متون صوتی ضبط شده که توسط سه فرد بومی و غیر بومی خوانده شد، پرسشنامه ای را پر کردند تا لهجه های بومی را از غیر بومی تشخیص دهند. نتایج نشان داد که گرایش فراگیران نسبت به معلمان با پیشینه های انگلیسی متفاوت بیشتر بر این مطلب است که آیا خود گوینده بومی است یا خیر یا اینکه آیا لهجه

1- Hughes, C.

2- Barrera Pardo, D

3- Lee, C.

4- Kelch, K. & Santana-Williamson, E

گوینده بومی است یا نه. آشنایی ابتدایی دانش‌آموزان با این لهجه توضیح دیگری برای نتایج به‌دست آمده بود. نتایج این مطالعه ممکن است به‌دیگر زبان‌ها قابل تعمیم نباشد. کانگ^۱ (۲۰۱۰) چشم انداز مطالعات تلفظ فراگیران بالغ زبان انگلیسی به‌عنوان زبان دوم را در نیوزلند و ایالات متحده شناسایی کرد. در این مطالعه، انتظارات دانش‌آموزان زبان انگلیسی به‌عنوان زبان دوم از آموزش‌های تلفظ و گرایش آن‌ها نسبت به لهجه انگلیسی معلمان مورد مطالعه قرار گرفت. شرکت‌کنندگان، دارای سوابق زبانی مختلفی چون ماندارین، کره‌ای و ژاپنی بودند. بر این اساس، مطالعات و پرسشنامه‌هایی طراحی و نوشته شدند تا داده‌های مربوط به آموزش تلفظ و لهجه انگلیسی معلمان را جمع‌آوری کنند. این موضوعات در مقیاس شش درجه‌ای لیکرت مورد ارزیابی قرار گرفتند. براساس نتایج به‌دست آمده، تقریباً تمام شرکت‌کنندگان نسبت به اهمیت تلفظ توافق داشتند و بیان کردند که این موضوع برایشان اهمیت دارد. به‌علاوه، نتایج نشان داد که هیچ تفاوت چشمگیری بین گرایش دو گروه به‌کیفیت کنونی تلفظ وجود ندارد و بیش از ۸۰ درصد آن‌ها می‌توانند تفاوت بین تلفظ بومی و لهجه‌دار را متوجه شوند. توکوماتو و شیباتا (۲۰۱۱) گرایش فراگیران آسیایی (ژاپنی، کره جنوبی و مالزیایی) را نسبت به لهجه انگلیسی بررسی کردند. از میان ۱۲۸ شرکت‌کننده، تنها یک نفر از آن‌ها انگلیسی نبود. از شرکت‌کنندگان، خواسته شد تا به یک پرسشنامه ۱۲ موردی خود-ارزیابی پاسخ دهند و بر اساس مواردی چون قابلیت فهم، تایید، شایستگی و جذابیت‌های اجتماعی قضاوت کنند. این موارد برای ارزیابی عناصر سه‌گانه تشکیل دهنده گرایش فراگیران یعنی: عناصر شناختی، کاربردی و رفتاری طراحی شده بودند. در پایان از شرکت‌کنندگان خواسته شد؛ بیان کنند که آیا تلفظ بومی-مانند مهم‌تر است یا انتقال معنی با استفاده از شواهد. نتایج مطالعه نشان داد که دانش‌آموزان مالزیایی، دارای گرایش مثبتی به انگلیسی لهجه‌دار بودند، اما دو گروه دیگر، یعنی ژاپنی‌ها و کره‌ای‌ها لهجه‌های دیگر انگلیسی را دوست نداشتند و تلفظ انگلیسی بومی را ترجیح دادند.

در یک محیط آموزش زبان انگلیسی به‌عنوان زبان دوم در اندونزی، مطالعه دیگری توسط اونه پوتی^۲ (۲۰۱۴) انجام شد. او در این مطالعه عقاید و گرایش‌های دانش‌آموزان سال اول را نسبت به تلفظ انگلیسی در یک واحد درسی گفت و گوی بین شخصی بررسی کرد. داده‌ها با

1- Kang, O.

2- Unepetty, A. R.

استفاده از مصاحبه‌های نیمه‌ساختاری جمع‌آوری شد تا به اهداف مطالعه دست یابد. این اهداف، شامل: ۱) گرایش به تلفظ در زبان انگلیسی، ۲) عقاید و گرایش‌ها به استعداد در تلفظ، ۳) عقاید و گرایش‌ها نسبت به خودکارآمدی/اعتماد به نفس، ۴) عقاید و گرایش‌ها نسبت به تلفظ بومی و غیر بومی و ۵) راهبردهای آموزش زبان بودند. نتایج به شرح زیر بود: ۱) نظر عمومی شرکت‌کنندگان درباره تلفظ که در آن بیشتر پاسخ دهندگان به ارزش بالای این مهارت در ارتباط معتقد بودند و تصور می‌شد برخلاف مهارت‌های دیگر، اگر فردی قصد تبدیل شدن به یک گوینده موفق را دارد، باید تمرین‌های کافی ببیند و ۲) نظر آنها در مورد تلفظ خودشان که تقریباً همه آن‌ها دارای عقاید و گرایش منفی نسبت به تلفظ خود بودند.

۲-۱-۲- مطالعات انجام شده در ایران

هر چند، تلفظ، نقش مهمی در ارتباطات ایفا می‌کند، اما توجه زیادی به این موضوع در ایران که از آن به عنوان یک زبان بیگانه استفاده می‌شود، مبذول نشده است. در ایران، توجه به مبحث گفت و گو، به معنای توجه به تلفظ صحیح کلمه نیست، بلکه توجه به سرعت آن است. هر چند، استفاده از تلفظ صحیح، در بسیاری از کلاس‌های زبان انگلیسی مشکل است، اما متأسفانه آموزش آن نادیده گرفته می‌شود (هاشمیان و حیدری، ۲۰۱۲). این دو محقق چنین فرض کردند که مشکل اصلی که تقریباً همه فراگیران زبان با آن مواجه می‌شوند، به دست آوردن تلفظ‌های قابل قبولی است که موجب می‌شود گویندگان زبان بومی منظور را متوجه شوند. آن‌ها در ادامه تایید کردند که بسیاری از این فراگیران، به عناصر زبانی همچون نحو، تحولات لغوی و حتی معنا در حد شایستگی‌های بومی چیره‌اند، اما وقتی نوبت به صداشناسی می‌رسد، کاملاً ناتوانند.

حیاتی (۲۰۱۰)، اهمیت آموزش تلفظ زبان انگلیسی را به دانش‌آموزان فارسی زبان بررسی کرد. به همین منظور، او یک پرسشنامه ۲۸ موردی را در میان ۲۳۰ معلم در خوزستان توزیع کرد. در این پرسشنامه از شرکت‌کنندگان خواسته شده تا جواب‌های بله، خیر یا نظری ندارم را از لیست انتخاب کنند و در مربع مربوطه علامت تیک بگذارند. نتایج نشان داد که بزرگترین مشکل در آموزش تلفظ به دانش‌آموزان دبیرستانی ایرانی، کتاب‌هاست. او چنین نتیجه‌گیری کرد که دلیل کوتاهی معلمان در آموزش تلفظ، عدم زمان کافی آن‌ها در کلاس‌های درس است. حیاتی (۲۰۱۰) بر این عقیده بود که کتاب‌های درسی انگلیسی دوره دبیرستان، دارای نقص‌هایی در بخش ارائه‌ی موضوع، تمرین تلفظ و انتخاب متن می‌باشند. به همین دلیل

است که معلمان، در کلاس‌های درس اولویت آموزش خود را بر روی آموزش تلفظ نمی‌گذارند.

۲-۱-۳- آموزش‌های ضمنی و صریح

یکی از سوال‌های رایج در زمینه آموزش این است که آیا آموزش ضمنی بر آموزش صریح ترجیح داده می‌شود یا برعکس؟ دومین پرسش این است که کدام یک از این روش‌ها برای کودکان و کدام یک برای بزرگسالان قابل اجراست؟ بحث درباره آموزش ضمنی یا صریح، بسیاری از پژوهشگران و نظریه‌پردازان را به خود جلب کرده است. در زمینه آموزش تلفظ، پیشنهاد پنینگتون^۱ (۱۹۹۸) این است که آموزش صریح می‌تواند سطح هوشیاری را در فراگیران افزایش دهد تا بیشتر بتوانند فرایند آموزش آواشناسی، الگوهای تلفظ و مشکلاتشان آشنا شوند. دروینگ مونرو و ویب^۲ (۱۹۹۸) به بررسی آثار زنجیری و زبر زنجیری روی تلفظ فراگیران زبان به‌عنوان زبان دوم پرداختند. پس از ده هفته آموزش، نتایج پس-آزمون نشان داد که هر دو نوع آموزش، قابلیت درک را در یک آزمون گفت و گوی کنترل شده بهبود می‌بخشد و آموزش زبر زنجیری نیز، منجر به بهبود قابلیت درک در یک آزمون گفت و گوی بداهه می‌شود.

کوپر^۳ (۲۰۰۳)، گرایش فراگیران را به آموزش تلفظ صریح بررسی کرد. نتایج نشان داد که بسیاری از شرکت‌کنندگان، آموزش صریح را ترجیح می‌دهند. به‌باور وی، آموزش آوا شناسی صریح، تعداد کلی خطاهای تلفظ را در فراگیران کاهش و قابلیت درک آن‌ها را افزایش می‌دهد. بعدها، کوپر (۲۰۰۶)، اثر فوری آموزش صریح تلفظ را بر روی خطای حذف همخوان‌ها و تاثیر طولانی مدت آن بررسی کرد. در این مطالعه، دو پس‌آزمون انجام شد. یکی از آنها بی‌درنگ پس از پایان آموزش دوهفته‌ای و دیگری، ۱۲ هفته بعد انجام شد. متوسط میزان خطاها در اولین پس‌آزمون، از ۱۹/۹٪ به ۵/۵٪ کاهش و در دومین پس‌آزمون به ۷/۵٪ افزایش یافت. نتایج نشان داد که آموزش، موثر بوده و این افزایش در طول زمان حفظ شده است.

1- Pennington, M. C.

2- Derwing, T. M., Munro, M. J., & Wiebe, G.

3- Couper, G.

کاتایاما^۱ (۲۰۰۷)، مطالعه‌ای را بر روی ۵۸۸ فراگیر زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی (EFL) انجام داد تا گرایش آن‌ها را نسبت به اصلاح خطاهای شفاهی در کلاس درس بسنجد. نتایج این مطالعه نشان داد که دانش‌آموزان نسبت به اصلاح خطاهای معلمان دیدگاه مثبتی داشتند. طبق نظر دیکیسر (۲۰۰۸) و الیس (۲۰۰۸)، آموزش صریح، موجب افزایش آگاهی فراشناختی قانونی می‌شود که می‌تواند از طریق قیاس (با توضیح قوانین به فراگیران) و یا استنتاج (با کمک به آن‌ها برای کشف قوانین) به دست آید. تحقیقات اخیر، کارآمدی آموزش صریح را بر آموزش ضمنی نشان می‌دهد، چرا که آموزش صریح، توجه و آگاهی را در کلاس‌های آموزش زبان دوم افزایش می‌دهد (اسپادا و تامیتا^۲، ۲۰۱۰). اسکمیت^۳ (۲۰۱۰) چنین ادامه داد که اگر فراگیران بخواهند ویژگی‌های زبانی‌ای را به دست آورند که در زبان اول وجود نداشته، توجه زیادی را باید مبذول کنند.

در مطالعه مقدماتی که توسط پاپا کریستو^۴ (۲۰۱۱) در شهر تسالونیک^۵ یونان انجام شد، تلفظ به دو گروه آموزشی دانش‌آموزان در پایه ششم ابتدایی و پایه اول دبیرستان آموزش داده شد. گروه اول، از طریق نوشتن، آموزش مستقیم و گروه دوم از طریق فعالیت‌های دیگری چون شنیدن و تکرار، تمرین تمایز حروف صدادار و غیره، آموزش غیر مستقیم دریافت کردند. ناگفته نماند که تا حدودی تلفظ به آن‌ها تدریس شده بود، اما نه به صورت منظم. نتایج نشان داد که به طور کلی، کیفیت ادای حروف صدادار انگلیسی به شکل بومی در فراگیران یونانی دارای مشکل بود. با توجه به کمیت حروف صدادار، نشان داده شد که آموزش ضمنی با موفقیت بیشتری همراه بود و گروه شاهد یا کنترل در تولید حروف صدادار بومی - مانند موفق‌تر بودند. بیو^۶ (۲۰۱۱) به این نتیجه رسید که اصلاح خطای دانش‌آموزان برای کمک به پیشرفت مهارت‌هایشان لازم است و معلمان، باید از شخصیت دانش‌آموزان باخبر باشند، تا بتوانند به یک روش درست تصحیح خطا دست بیابند. برخی از دانش‌آموزان، بیشتر بر روی شکل تمرکز می‌کنند، در نتیجه به تصحیح صریح نیاز دارند، اما برخی دیگر، کمتر دارای چنین ویژگی‌اند، در نتیجه در اثر اصلاح بیش از حد، احساس انتقاد شدن به آن‌ها دست می‌دهد.

1- Katayama, A.

2- Spada, N., & Tomita, Y.

3- Schmidt, R.

4- Papachristou, V.

5- Thessaloniki

6- Bio, B.

بالغی‌زاده و داداشی (۲۰۱۱) مطالعه‌ای درباره بازخورد مستقیم یا غیر مستقیم تلفظ بر روی آموزش هجی کردن دانش‌آموزان انجام دادند. در این مطالعه، دو کلاس از دو روستای متفاوت انتخاب شد. شرکت‌کنندگان که در سنین ۱۴ و ۱۵ سالگی به سر می‌بردند و ۲۲ نفر از آن‌ها پسر بودند، به دو گروه آزمایشی تقسیم شدند. اولین مدرسه، گروه بازخورد مستقیم و دومین مدرسه، گروه بازخورد غیر مستقیم را تشکیل داد. خطاهای دانش‌آموزان مدرسه اول به صورت مستقیم تصحیح شد، اما خطاهای دانش‌آموزان مدرسه دوم تنها به صورت ضمنی اشاره شد و تصحیح آن بر عهده دانش‌آموزان بود. نتایج به دست آمده نشانگر آن بود که برای اصلاح خطاهای موجود در هجی کردن واژه‌ها، بازخورد غیر مستقیم، بسیار موثرتر از بازخورد مستقیم است.

ساتیو^۱ (۲۰۱۳) به بررسی نقش آموزش صریح با روش متمرکز بر روی فرم در بهبود تلفظ زبان دوم پرداخت. در مطالعه او، ۳۵ فراگیر زبان انگلیسی از کشور ژاپن در طول دو هفته آموزش متمرکز بر فرم را فرا گرفتند و نیمی از آن‌ها آموزش آواشناسی صریح مازاد را در آغاز دوره فراگرفتند. تحلیل‌ها نشان داد که فراگیرانی که آموزش متمرکز بر فرم را به شیوه صریح دریافت کردند، پیشرفت بیشتری نسبت به افرادی داشتند که تنها آموزش متمرکز بر فرم را دریافت کردند.

هدف از این مطالعه، بررسی عقاید و گرایش‌های فراگیران و معلمان به اهمیت آموزش تلفظ و تاثیر آن بر روی آموزش و فراگیری زبان خارجی است. افزون بر آن، این مطالعه، بینش‌های جدیدی نسبت به دیدگاه فضاهای آموزشی مختلف همچون آموزشگاه‌های خصوصی زبان و دانشگاه‌ها کسب و به موضوع تفاوت نگرشی نسبت به آموزش ضمنی و صریح تلفظ در معلمان و زبان‌آموزان می‌پردازد... تمامی موارد گفته شده، بدون شک، منجر به درک بهتر تلفظ از سوی فراگیران و معلمان زبان خارجی خواهد شد و راه را برای معلمان در زمینه آموزش بهتر تلفظ در کلاس‌های درس باز خواهد کرد. بنابراین با توجه به پیشینه تحقیق، مطالعه حاضر به این پرسش‌ها پاسخ خواهد داد:

- ۱- نگرش معلمان و فراگیران زبان انگلیسی نسبت به تلفظ چگونه است؟
- ۲- سطح دانش عمومی زبان فراگیران چه تاثیری بر نگرش ایشان بر اهمیت تلفظ دارد؟
- ۳- از نظر معلمان، آیا تفاوت نگرشی بین آموزش ضمنی و صریح تلفظ وجود دارد؟

۴. از نظر فراگیران زبان انگلیسی، آیا تفاوت نگرشی بین آموزش ضمنی و صریح تلفظ وجود دارد؟

۳- روش مطالعه

۳-۱- شرکت کنندگان پژوهش

در مطالعه حاضر، ۷۱ معلم از آموزشگاه‌های زبان خصوصی و همچنین استادان دانشگاه در این مطالعه شرکت کردند که ۳۴ نفر آن‌ها از طریق ایمیل و ۳۷ نفر آن‌ها به صورت حضوری، پرسشنامه را دریافت کردند. این افراد در گروه‌های سنی ۲۵ تا بیش از ۵۰ سال بودند و همه در ایران زندگی می‌کردند. ۴۶ نفر آن‌ها زن و ۲۵ نفر مرد بودند. در میان پاسخ‌دهندگان، ۳۶ نفر، لیسانس، ۳۰ نفر فوق لیسانس و ۵ نفر، دکترای خود را به پایان رسانده بودند. بسیاری از آن‌ها برای ۵ تا ۱۰ سال زبان انگلیسی را آموزش داده بودند. بنابر پرسشنامه‌ای که پر کرده بودند، زبان مادری ۹۱ درصد از آن‌ها فارسی بود و ۹ درصد باقیمانده از زبان‌های مادری ترکی و عربی بودند.

گروه دیگر شرکت کننده در این مطالعه، ۸۸ دانش آموز و دانشجوی در حال مطالعه یا دانش‌آموخته از آموزشگاه‌های خصوصی زبان یا دانشگاه‌ها بودند که ابتدا آزمون تافل را داده و سپس پرسشنامه را تکمیل کردند. سن آن‌ها بین ۱۶ تا ۴۰ سال بود و همگی در ایران زندگی می‌کردند. ۵۰ نفر از آن‌ها زن و ۳۸ نفر مرد بودند. در میان پاسخ‌دهندگان، ۲۷ نفر، دوره دبیرستان، ۳۲ نفر مقطع کارشناسی، ۲۸ نفر مقطع کارشناسی ارشد و ۱ نفر مقطع دکتری را تکمیل کرده بودند. بنابر پرسشنامه‌ای که تکمیل کرده بودند، ۸۶/۸ درصد از آن‌ها فارسی زبان بودند و ۱۳/۲ درصد باقیمانده از زبان‌های مادری ترکی و عربی بودند.

جدول ۱: جزئیات شرکت کنندگان

شرکت کنندگان	مدرک / مقطع تحصیلی	گروه سنی	تعداد	زبان مادری
معلمان	کارشناسی - کارشناسی ارشد - دکتری	۲۵-۵۰	۷۱	ترکی - فارسی - عربی
فراگیران	دیپلم - کارشناسی - کارشناسی ارشد - دکتری	۱۶-۴۰	۸۸	ترکی - فارسی - عربی

۳-۲-۲- ایزار

۳-۲-۱- پرسشنامه معلمان

به دلیل ملاحظات فرهنگی، قیاس و تطبیق^۱، اصلاحات اندکی در پرسشنامه LAMP^۲ (گرایش و انگیزه نسبت به تلفظ) که یک پرسشنامه پنج درجه‌ای با مقیاس لیکرت است، انجام شد. این پرسشنامه، برای بررسی انگیزه‌ها و نگرش‌ها نسبت به تمرین و یادگیری تلفظ انگلیسی طراحی شده است و پرسشنامه دیگر به کار رفته در این تحقیق توسط لی (۲۰۰۰) طراحی شده و عنوان آن "نگرش معلمان نسبت به نقش لهجه و قابلیت تفهیم در تلفظ امروزی در تایوان" است. این پرسشنامه، شامل سه بخش است، یکی از آن‌ها درباره اطلاعات پیش زمینه‌ای و دیگری در زمینه نگرش معلمان نسبت به تلفظ است. در بخش اولیه، از معلمان خواسته شد تا سن، جنسیت، سابقه تدریس، پیش زمینه آموزشی و غیره را مشخص کنند و در دومی که شامل ۲۵ سوال بود، از معلمان، پرسش‌های عمومی درباره درستی تلفظ، آموزش و اهمیت آن پرسیده شد.

۳-۲-۲- پرسشنامه فراگیران

پرسشنامه فراگیران، نسخه‌ای اصلاح شده از LAMP است. اصلاحات، به دلیل انطباق‌ها و محدودیت‌های اجتماعی و فرهنگی اعمال شده‌اند. این پرسشنامه، شامل بخشی به نام اطلاعات آماری (وابسته به جمعیت) همچون جنسیت و مدت زمان فراگیری زبان انگلیسی است. بخش دوم درباره نگرش زبان‌آموزان نسبت به آموزش و تمرین تلفظ انگلیسی بود که از طریق پرسشنامه‌ای ۴۰ سوالی ۵ درجه‌ای با مقیاس لیکرت انجام شد که گزینه‌های آن بنابر استانداردهای متناسب با تحقیقی قابل اطمینان و معتبر تنظیم شده است.

۳-۲-۳ آزمون تافل

در میان آزمون‌های دانش عمومی زبان حاضر، دو مورد از رایج‌ترین آن‌ها آزمون تافل و آیلتس است. در این مطالعه به دلایل زیر از آزمون تافل استفاده شد: اول این که این آزمون با مفهوم مطالعه انجام شده سازگارتر است. دوم این که، دانش عمومی فراگیران را در مقایسه با آیلتس که آکادمیک‌تر است، مورد ارزیابی قرار می‌دهد. آزمون انتخاب شده، یکی از کاملترین

1- adaptation

2- Learner attitudes and motivations for pronunciation

آزمون‌های آمادگی تافل است که توسط فیلیپس (۲۰۰۳) طراحی و شامل دو بخش اصلی می‌شود. بخش اول، یعنی "ساختار و بیان کتبی" شامل ۴۰ سوال است که به سنجش توانایی شرکت‌کنندگان در شناسایی زبان مناسب برای انگلیسی نوشتاری استاندارد می‌پردازد. از این چهل سوال، ۱۵ مورد در ارتباط با ساختار و ۲۵ مورد بقیه مرتبط با انگلیسی نوشتاری است. بخش دوم، یعنی درک مطلب، برای سنجش توانایی فراگیران در خواندن و درک متون کوتاه مشابه (از لحاظ موضوع و سبک) طراحی شده و شامل پنج متن و ۵۰ سوال بود.

۳-۲-۴- روش پژوهش

مراحل روش شناسی زیر برای کامل کردن مطالعه به کار برده شد. ابتدا، ۸۷ پرسشنامه در میان معلمان توزیع شد که ۵۰ تای آن‌ها با ایمیل و ۳۷ تای آنها حضوری تحویل داده شد. پاسخ دهندگان، ابتدا بخش اطلاعات آمار نفوس را با نوشتن نام و دیگر اطلاعات مورد نیاز و سپس پاسخ‌های مربوط به پرسش‌های تلفظ را پر کردند. بایسته یادآوری است که از تعداد پرسشنامه‌های ایمیل شده ۱۶ تای آن‌ها پاسخ داده نشد. پس از آن و درست در همان زمان، داده‌های گروه دوم شرکت‌کنندگان، یعنی همان فراگیران نیز گردآوری شد. در مرحله اول، از فراگیران، آزمون دانش عمومی زبان به عمل آمد تا سطح مهارت زبانی آن‌ها سنجیده شود. سپس، بر اساس نمره‌های به دست آمده، آن‌ها به سه گروه مبتدی، متوسط و پیشرفته تقسیم شدند که جزئیات آن در جدول زیر آمده است.

جدول ۲: سطح بندی زبان آموزان بر اساس دانش زبان عمومی

گروه	تعداد	میانگین	انحراف معیار
مبتدی	۲۹	۱۴۷/۶۲	۱۶/۷۴
متوسط	۳۵	۱۵۰/۶۶	۱۴/۳۶
پیشرفته	۲۴	۱۳۹/۰۸	۱۹/۱۴
مجموع	۸۸	۱۴۶/۵۰	۱۷/۰۳

همانگونه که در آمار گفته شد، پرسشنامه انگیزش و گرایش فراگیران به تلفظ، تنها به صورت حضوری ارائه شد، اما همانند معلمان، آن‌ها ابتدا به گزینه‌های مربوط به داده‌های شخصی پاسخ

دادند و سپس پرسشنامه ۵ درجه‌ای لیکرت با تیک زدن یکی از گزینه‌ها درباره آن‌ها انجام شد. هر جا که لازم بود توضیحات لازم به شرکت‌کنندگان داده می‌شد. مرحله بعد، از طریق آزمون برگزار شد که شامل دو بخش بود. اولین بخش، ساختار انگلیسی آن‌ها را مورد آزمون قرار می‌داد و شامل دو زیر شاخه بود. اولین بخش، توانایی آن‌ها را برای شناسایی زبان مناسب در انگلیسی کتبی استاندارد با انتخاب بهترین کلمه یا عبارت برای تکمیل جمله مورد ارزیابی قرار داد و دومین بخش شامل جمله‌هایی بود که هر کدام شامل چهار کلمه یا عبارت مشخص شده (زیر آن‌ها خط کشیده شده) بودند. از شرکت‌کنندگان خواسته شده بود تا مشخص کنند با تغییر کدام کلمه، جمله تصحیح می‌شود. در بخش دوم که برای ارزیابی توانایی شرکت‌کنندگان در خواندن و درک متون کوتاه طراحی شده بود، از شرکت‌کنندگان خواسته شده بود تا چندین متن را بخوانند و بهترین گزینه را در پرسش‌های متعاقب انتخاب کنند.

۴- نتایج

۴-۱- مقایسه نگرش معلمان و فراگیران نسبت به تلفظ

آزمون‌های پارامتری یک‌سویه و دو سویه آنوا با هدف بررسی پرسش‌های تحقیق انجام شد. هر دو آنالیز آماری فرض را بر نرمال بودن داده‌ها و همگنی متغیرهای گروه گذاشته‌اند. در هنگام گزارش نتایج اصلی، درباره گزینه دوم بحث خواهد شد. با این وجود، بر اساس نتایج نمایش داده شده در جدول ۳، می‌توان گفت که فرضیه نرمال بودن صحیح است. نسبت‌های چولگی و کشیدگی بر خطای معیار، کمتر از ارزش مطلق $1/96$ بودند.

جدول ۳: آمار توصیفی: آزمون فرضیه نرمال بودن

گروه	جنسیت	تعداد		چولگی		کشیدگی	
		آمار	نسبت	خطای معیار	نسبت	خطای معیار	نسبت
معلمان	مرد	۲۵	۵۷-	۴۶.	۱۲۵-	۰۸.-	۰,۰۹-
	زن	۴۶	۰/۰۷	۰/۳۵	۰/۲۰	-۰/۷۶	۰/۶۸
دانش آموزان	مرد	۳۹	-۰/۳۳	۰/۳۷	-۰/۸۹	-۰/۸۹	۰/۷۴
	زن	۴۹	-۰/۳۴	۰/۳۴	-۱/۰۱	۰/۳۲	۰/۶۶

همانطور که در جدول ۴ نشان داده شده، فراگیران (مرد= ۱۴۶/۲۹، خطای معیار= ۱/۴۹ و ۹۵٪ فاصله اطمینان [143.35, 149.24]) نگرش مثبت تری از معلمان (مرد= ۷۲/۵۳، خطای معیار= ۱/۷۲ و ۹۵٪ فاصله اطمینان [69.12, 75.94]) نسبت به تلفظ داشتند.

جدول ۴: آمار توصیفی: نگرش به تلفظ در گروه ها

۹۵٪ فاصله اطمینان				
کران بالا	کران پایین	خطای معیار	میانگین	گروه
۷۵/۹۴	۶۹/۱۲	۱/۷۲	۷۲/۵۳	معلمان
۱۴۹/۲۴	۱۴۳/۳۵	۱/۴۹	۱۴۶/۲۹	دانش آموزان

۴-۲- تاثیر "دانش عمومی زبان" بر نگرش فراگیران زبان انگلیسی (به عنوان زبان خارجی) نسبت به تلفظ

برای بررسی دومین سوال تحقیق، فراگیران بر اساس منفی و مثبت میانگین، تقسیم بر خطای معیار، به سه گروه با سطوح مهارتی بالا، متوسط و پایین تقسیم بندی شدند. جدول ۵، نمره میانگین، میانه و مد آزمون مهارت را به علاوه خطای معیار ۱۷/۲۰ و اولین و سومین چارک ۶۵، ۶۷ و ۸۲ نشان می دهد. افرادی که نمره آزمون مهارت آنها بین ۲۵ و ۶۵ بود، گروه مهارت سطح پایین، آنهایی که نمره آنها بین ۶۴ و ۸۲ بود، گروه مهارت سطح متوسط و افرادی که نمره آنها ۸۲ و بالاتر بود، گروه مهارت سطح بالا را تشکیل می دادند.

جدول ۵: آمار توصیفی: آزمون مهارت

۸۸	قابل اطمینان	N
۷۱	از دست رفته	
۶۹/۹۳		میانگین
۷۴/۰۰		میانه
۸۲		مد
۱۷/۲۰		خطای معیار
۶۵/۶۷	۳۳/۳۳	درصد
۸۲/۰۰	۶۶/۶۶	

یک آنوای یک سویه برای مقایسه گرایش گروه‌های مهارت سطوح مختلف نسبت به تلفظ در میان فراگیران زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی به‌کار برده شد، تا دومین پرسش تحقیق را مورد بررسی قرار دهد. پیش از بحث درباره نتایج اصلی، باید گفته شود که فرضیه همگنی متغیرها برقرار بود ($F(2/85) = 1/50, P=229$) (جدول ۶).

جدول ۶: آزمون برابری متغیرهای خطای لوز

Sig.	df2	df1	F
۰/۲۲۹	۸۵	۲	۱/۵۰

طبق نتایج نمایش داده شده در جدول ۷، می‌توان نتیجه گرفت که فراگیران سطوح متوسط ($M=150/66$) دارای بیشترین تمایل به تلفظ بودند که پس از آن گروه‌های سطح مهارت پایین ($M=147/62$) و سطح مهارت بالا ($M=139/08$) قرار داشتند.

جدول ۷: آمار توصیفی: گرایش به تلفظ با توجه به سطح مهارت

۹۵٪ فاصله اطمینان برای میانگین								
بیشینه	کمینه	کران بالا	کران پایین	خطای معیار	انحراف معیار	میانگین	تعداد	
۱۸۳	۱۲۰	۱۵۳/۹۹	۱۴۱/۲۵	۳/۱۰	۱۶/۷۴	۱۴۷/۶۲	۲۹	پایین
۱۸۶	۱۲۴	۱۵۵/۵۹	۱۴۵/۷۲	۲/۴۲	۱۴/۳۶	۱۵۰/۶۶	۳۵	متوسط
۱۶۷	۹۶	۱۴۷/۱۷	۱۳۱/۰۰	۳/۹۰	۱۹/۱۴	۱۳۹/۰۸	۲۴	بالا
۱۸۶	۹۶	۱۵۰/۱۱	۱۴۲/۸۹	۱/۸۱	۱۷/۰۳	۱۴۶/۵۰	۸۸	کل

نتایج آنوای یک‌طرفه در جدول ۸ ($F(2/85) = 3,57, P = 0,32, \omega^2 = 0,55$) نشان دهنده یک اندازه اثر متوسط) نشان داد که تفاوت‌های چشمگیر اما متعادلی در میان گرایش سه گروه به تلفظ وجود دارد. بنابراین، دومین فرضیه صفر مورد قبول واقع نشد، هرچند نتایج به‌دلیل اندازه ارزش اثر متوسط ۰۵۵. باید با احتیاط تعبیر شود.

جدول ۸: آنوای یک طرفه: گرایش به تلفظ با توجه به سطوح مهارت مختلف

Sig	F	مجذور میانگین	Df	مجذور کل	
۰/۰۳۲	۳/۵۷	۹۸۰/۷۲	۲	۱۹۶۱/۴۵	بین گروه‌ها
		۲۷۴/۰۷	۸۵	۲۳۲۹۶/۵۴	درون گروه‌ها
			۸۷	۲۵۲۵۸/۰۰	کل

نتایج آزمون‌های پس‌آزمون‌های Scheffe's (جدول ۹) نشان داد که از سه مقایسه انجام شده، تنها یک تفاوت چشمگیر بین گروه‌های سطوح متوسط و سطوح بالا وجود دارد (MD = ۱۱/۵۷، P = ۰،۳۵، ۹۵٪ فاصله اطمینان [22.51, 64.]). گروه سطح متوسط (M = 150.66)، نگرش مثبت‌تری نسبت به تلفظ از گروه سطح بالا (M = 139.08) داشت: هر چند نتایج باید به دلیل فاصله زیاد بین ۹۵٪ فاصله اطمینان پایین (۶۴) و بالا (۲۲/۵۵) به دقت تفسیر شود.

جدول ۹: مقایسه‌های چندگانه: گرایش به تلفظ با توجه به سطوح مهارت مختلف

فاصله اطمینان ۹۵٪						
کران بالا	کران پایین	Sig	خطای استاندارد	تفاوت میانگین (I-J)	سطح مهارت (J)	سطح مهارت (I)
۱۹/۹۲	-۲/۸۵	۰/۱۸۱	۴/۵۶	۸/۵۳	بالا	پایین
۱۳/۳۹	-۷/۳۲	-۰/۷۶۶	۴/۱۵	۳/۰۳	پایین	متوسط
۲۲/۵۱	۰/۶۴	۰/۰۳۵	۴/۳۸	۱۱/۵۷	بالا	

* تفاوت میانگین در سطح ۰،۰۵ چشمگیر است.

۴-۳- نگرش معلمان نسبت به آموزش صریح و ضمنی تلفظ

نتایج نمونه‌های جفت شده آزمون $t(70) = 11.33, p = .000; r = .804$ نشان دهنده یک اندازه اثر بزرگ، جدول ۱۰) نشان می‌دهد که تفاوت چشمگیر بین گرایش معلمان به آموزش ضمنی و صریح تلفظ وجود دارد.

جدول ۱۰: نمونه‌های جفت شده آزمون t: گرایش به آموزش ضمنی و صریح

تفاوت‌های جفت شده							
sig (دو دامنه)	df	T	تفاوت فاصله اطمینان ٪۹۵		خطای معیار	انحراف معیار	میانگین
			بالا	پایین			
۰/۰۰۰	۷۰	۱۱/۳۳	۱۰/۹۸	۷/۶۹	۰/۸۲	۶/۹۴	۹/۳۳

همانطور که در جدول ۱۱ نشان داده شده، آموزش ضمنی ($M = 29.63$; $SD = 3.21$) دارای میانگین بالاتری از آموزش صریح ($M = 20.30$; $SD = 3.80$) می‌باشد.

جدول ۱۱: آمار توصیفی: نگرش معلمان نسبت به آموزش ضمنی و صریح

میانگین خطای معیار	انحراف معیار	تعداد	میانگین	
۰/۳۸	۳/۲۱	۷۱	۲۹/۶۳	آموزش ضمنی
۰/۴۵	۳/۸۰	۷۱	۲۰/۳۰	آموزش صریح

۴-۴- نگرش فراگیران به آموزش صریح و ضمنی آموزش تلفظ
نمونه‌های جفت شده آزمون t برای مقایسه گرایش فراگیران نسبت به آموزش صریح و ضمنی تلفظ اجرا شد. همانگونه که در جدول ۱۲ نشان داده شده، میانگین آموزش ضمنی ($M = 35.52$; $SD = 6.27$) تلفظ بسیار بالاتر از آموزش صریح ($M = 13.91$; $SD = 5.19$) است. ($SD =$ انحراف معیار).

جدول ۱۲: آمار توصیفی: نگرش فراگیران نسبت به آموزش صریح و ضمنی

میانگین خطای معیار	انحراف معیار	تعداد	میانگین	
۰/۶۶	۶/۲۷	۸۸	۳۵/۵۲	آموزش ضمنی
۰/۵۵	۵/۱۹	۸۸	۱۳/۹۱	آموزش صریح

نتایج نمونه‌های جفت شده آزمون ($t(87) = 19.86, p = .000; r = .905$) نشان‌دهنده اندازه‌اثری بزرگ، جدول (۱۳) نشان می‌دهد که یک تفاوت معنی دار بین گرایش فراگیران نسبت به آموزش ضمنی و صریح تلفظ وجود دارد.

جدول ۱۳: نمونه‌های جفت شده آزمون t: نگرش فراگیران نسبت به آموزش ضمنی و صریح

تفاوت‌های جفت شده							
sig (دو دامنه)	df	T	تفاوت فاصله اطمینان ۹۵٪		خطای معیار	انحراف معیار	میانگین
			بالا	پایین			
۰/۰۰۰	۸۷	۱۹/۸۶	۲۳/۷۷	۱۹/۴۵	۱/۰۸	۱۰/۲۰	۲۱/۶۱

۵- بحث

نتایج پرسشنامه بکار رفته در این پژوهش نشان داد که فراگیران نگرش مثبت‌تری در مقایسه با معلمان نسبت به تلفظ انگلیسی داشتند. این نتایج با یافته‌های تحقیق کانلو (۲۰۱۱) در یونان همخوانی داشت. یکی از دلایل نگرش مثبت‌تر فراگیران نسبت به تلفظ، در مقایسه با معلمان این بود که معلمان، بیشتر بر روی آموزش و فرایند آن تمرکز می‌کنند و توجه کافی به تلفظ و مهارت‌های مشابه ندارند، در حالیکه فراگیران، بیشتر به جزئیات توجه دارند. دلیل دیگر آن ممکن است تمایل فراگیران به تمرکز بر روی کسب چیزهایی باشد که دوست دارند به واقعیت بپیوندند که یکی از آن‌ها تلفظ بومی است که به آن‌ها کمک می‌کند موثر و جذاب باشند. روی هم رفته، فراگیران، در هر دوره‌ای از آموزش انگلیسی، علاقه شدیدی به صحبت کردن به زبان بومی دارند، چرا که منابع سمعی - بصری بسیاری وجود دارد که تحت تاثیر آن قرار می‌گیرند. افزون بر این، صحبت کردن به زبان ملی و بومی بسیار شیک و قابل تحسین محسوب می‌شود.

بطور کلی سطح دانش عمومی زبان‌آموزان تاثیر قابل ملاحظه‌ای بر نگرش آن‌ها نسبت به اهمیت تلفظ نداشت. ولی نتایج پرسشنامه نشان داد که از میان سه گروه مبتدی، متوسط و پیشرفته، گروه متوسط نگرش مثبت‌تری نسبت به اهمیت تلفظ داشت. جالب است که گروه متوسط دارای مثبت‌ترین نگرش نسبت به اهمیت تلفظ زبان انگلیسی بودند. توجه این گرایش

در میان فراگیران احتمالاً این است که فراگیر در مراحل شروع، تنها به فکر ایجاد ارتباط به زبان انگلیسی است و توجه زیادی به جزئیاتی چون تلفظ ندارد. اما وقتی همین فراگیران به سطح متوسط می‌روند، بیشتر بر روی جوانب تکمیلی زبان همچون تلفظ تمرکز می‌کنند. نتایج با مطالعه پیکاک (۱۹۹۹)، در هنگ کنگ همخوانی نداشت. چرا که در این مطالعه فراگیران با سطوح مختلف مهارتی هم عقیده بودند. دانش‌آموزان بالاتر از سطح متوسط در تحقیق حاضر، گرایش کمتری نسبت به تلفظ نشان دادند. می‌توان گفت که فراگیران در این سطح بیشتر نگران سلیس بودن و پیروی از اصول دستورزبانی بودند. به علاوه، محتوای تولیدی آن‌ها بیشتر بر اساس معناست و در پی مهارت‌هایی چون تلفظ نادیده گرفته می‌شود و یا کمتر به آن توجه می‌شود، هر چند دانش‌آموزانی هستند که همچنان به این موضوع حساسند.

هیچ تفاوت نگرشی بین معلمان و فراگیران زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی نسبت به آموزش صریح و ضمنی تلفظ وجود نداشت. نمی‌توان گفت که این نتایج با نتایج مطالعات دیگر همخوانی دارد یا خیر، چرا که به نظر می‌رسد هیچ تحقیقی بر روی گرایش معلمان بر روی انواع آموزش تلفظ (صریح و ضمنی) انجام نشده است. انجام تحقیقی با عملیاتی کردن آموزش صریح و ضمنی تلفظ توسط آموزگاران در محیط کلاسی می‌تواند بسیار سازنده و مثمر‌تر باشد. البته این کار چالش‌های خاص خود را نیز دارد که یکی از مهمترین آن‌ها در اختیار داشتن الگوی مناسب تلفظ و بهره‌گیری از استادانی توانا در زمینه تلفظ زبان خارجی است. برگزاری دوره‌های آموزشی تخصصی آموزش ضمنی و صریح تلفظ زبان انگلیسی برای آموزگاران ضروری به نظر می‌رسد.

از نظر فراگیران، هیچ تفاوت چشمگیری بین آموزش صریح یا ضمنی تلفظ وجود ندارد. یک دلیل ممکن این است که فراگیران تمرین‌های تلفظ کتاب‌های درسی خود را جالب نمی‌بینند و اغلب آن را دنبال نمی‌کنند. در نتیجه، هر آنچه را که در فایل‌های صوتی و تصویری می‌شنوند، تقلید می‌کنند که به آن "رویکرد طبیعی" گفته می‌شود. به علاوه، از آنجا که تلفظ به صورت غیر مستقیم تدریس می‌شود، فراگیران، در یک ارتباط واقعی درگیر می‌شوند که از آن‌ها خواسته نمی‌شود بر روی جوانب حاشیه‌ای زبان همچون تلفظ تمرکز کنند، در نتیجه این مهارت زبان را به صورت موفقیت آمیزتری فرا می‌گیرند. افزون بر این، معلمان در چنین شرایطی، دانش لازم برای تدریس تلفظ و مهارت‌های مربوط به آن را ندارند. نتایج این مطالعه، با نتایج مطالعات کوپر (۲۰۰۳)، و ساتیو (۲۰۱۳) که آموزش صریح را ترجیح می‌دادند همخوانی ندارد. باید توجه داشت که دیکیسر (۲۰۰۸) و ایس (۲۰۰۹) معتقدند که یادگیری صریح موجب افزایش آگاهی فرازبانی قانونی می‌شود که می‌تواند به صورت قیاسی یا استنتاجی

به دست آید و طبق نظر اسپادا و تامیتو (۲۰۱۰)، آموزش صریح بسیار کارآمدتر از آموزش ضمنی است، چرا که موجب افزایش آگاهی و توجه در کلاس‌های درس می‌شود.

۶- نتیجه گیری

نتایج این مطالعه، نشان می‌دهد که به طور کلی فراگیران زبان انگلیسی، نگرش مثبت‌تری نسبت به اهمیت تلفظ در مقایسه با معلمان داشتند. در ضمن، در این مطالعه مشخص شد که دانش عمومی زبان تاثیر به‌سزایی بر روی نگرش فراگیران یا معلمان به تلفظ ندارد. هر چند به طور خاص، گروه متوسط نگرش مثبت‌تری در مقایسه با سایر سطوح دانش عمومی زبان نسبت به فراگیری تلفظ از خود بروز دادند. در مورد نگرش شرکت‌کنندگان اعم از معلمان و فراگیران نسبت به آموزش صریح و ضمنی تلفظ زبان انگلیسی، آموزش صریح تلفظ از ارجحیت بیشتری برخوردار بود.

در ایران امروزی، درست همانند کشورهای غیر بومی دیگر، فراگیران به منابع زیادی همچون اینترنت، تلویزیون، فیلم‌های زبان اصلی و فایل‌های ویدئویی دسترسی دارند. بنابراین، ممکن است از این منابع استفاده کنند و در نتیجه، در معرض زبان قرار گیرند. بدین شکل، مهارت‌های فرعی، همچون تلفظ، به آن‌ها شناسایی می‌شود و به صورت غیر مستقیم آن را فرا می‌گیرند. چنین مواردی، بیشتر در کلاس‌های خصوصی زبان دیده می‌شود که تمرکز بر روی تلفظ و مکالمه است.

تلفظ، تنها بخش مهم فراگیری زبان نیست، اما طبق نتایج این مطالعه، نقش مهمی در افزایش توانایی ارتباط به زبان خارجی دارد. نتایج مطالعه حاضر، فواید زیادی برای معلمان، فراگیران زبان خارجی و طراحان کتاب‌های درسی دارد. اول اینکه، طراحان کتاب‌های درسی باید کتاب‌هایی برای معلمان و فراگیران طراحی کنند که در آن تمرین‌های تلفظ به صورت ضمنی تدریس شود. دوم اینکه، معلمان که نقش مهمی در این رابطه دارند، باید آگاهی فراگیران را نسبت به آموزش تلفظ ضمنی افزایش دهند و فرصت‌های کافی برای دانش‌آموزان فراهم کنند تا این مهارت را به طور دقیق‌تری تمرین کنند. و در آخر، فراگیران باید اهداف خود را در نظر بگیرند و راهبرد یا راهبردهای مناسبی به دست آورند، چرا که همه آن‌ها برای موقعیت‌های گوناگون مناسب نیستند. باید در نظر داشت که نکات بالا، به‌ویژه درباره آموزش ضمنی یا صریح، بیشتر در فضاهای آموزش زبان، به عنوان زبان خارجی همچون ایران کاربرد دارد و ممکن است برای فضای آموزش زبان به عنوان زبان دوم به کار برده نشود.

۷- منابع

- Baleghizadeh, S. & Dadashi, M. (2011). *The effect of direct and indirect correction feedback on students spelling errors*. Retrieved from [http:// www. Revistas. Unal. Edu](http://www.Revistas.Unal.Edu).
- Barrera Pardo, D. (2004). Can pronunciation be taught? A review of research and implications for teaching. *Revista Alicantina de Estudios Ingleses [Alicante Journal of English Studies]*, 17, 6-38.
- Bio, B. (2011). Error correction: *Where, when, and how?* Retrieved May 22, 2013 from <http://www.carla.Umn.edu/immersion/ACIE/voll/May1998>.
- Brown, A. (2014). *Pronunciation and phonetics: a practical guide for English language teachers*. New York City, New York: Rutledge.
- Burns, A. (2003). *Clearly speaking: pronunciation in action for teachers*. National Center for English Language Teaching and Research, Macquarie University, Sydney NSW 2109.
- Catford J. C. & D. B. Pisoni (1970). "Auditory vs. Articulatory Training in Exotic Sounds". *The Modern Language Journal*, 54(7): 477-481.
- Celce-Murcia, M. Brinton, D. & Goodwin, J. M. (1996). *Teaching Pronunciation: A reference for teachers of English to speakers of other languages*. Cambridge: New York: Cambridge University Press.
- Cenoz, J. and Lecumberri, M. L. G. (1999). The acquisition of English pronunciation: Learners' views. *International Journal of Applied Linguistics*, 9(1), 3-15.
- Cook, V. (1991). *Second language learning and language teaching*. London: Edward Arnold.
- Couper, G. (2003). The value of an explicit pronunciation syllabus in ESOL teaching. *Prospect*, 18(3), 53-70.
- Couper, G. (2006). The short and long-term effects of pronunciation instruction. *Prospect*, 21(1), 46-66.
- Derwing, T. M., Munro, M. J., & Wiebe, G. (1998). Evidence in favor of a broad framework for pronunciation instruction. *Language Learning*, 48(3), 393-410.
- Dekeyser, R. (2008). Implicit and explicit learning. In C. J. Doughty & M. H. Long (Eds.). *The handbook of second language acquisition*. Malden, MA: Blackwell. 313-348.
- Elliot, A. R. (1995). Foreign Language Phonology: Field independence, attitude, and the success of formal instruction in Spanish pronunciation. *The Modern Language Journal*, 79(iv), 530-542.
- Ellis, R. (2008). *The Study of second language acquisition* (2nd ed.). New York City, New York: freeman University Press.

- Ellis, R. (2009). Implicit and explicit learning, knowledge and instruction. *Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching*, 42, 3-25.
- Gilakjani, A. P. (2012). The significance of pronunciation in language teaching. *English Language Teaching*, 5(4), 96.
- Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching* (4th ed.). London, UK: Longman.
- Hashemian, M. Heidari, S, K. (2012). An analysis of pronunciation errors of Iranian EFL learners. *Iranian Journal of Research in English Language Teaching*, 1(1), 5-18.
- Hayati, A. M. (2010). Notes on teaching English pronunciation to EFL learners: A case of Iranian high school students. *English Language Teaching*, 3(4), 121-126.
- Hebert, J. (1993). PracTESOL: It's not what you say, but how you say it. *TESOL in Context*, 3(1), 15-22.
- Hughes, C. (2006). Qualitative and quantitative approaches. Retrieved from: http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/sociology/staff/academicstaff/chughes/hughesindex/teaching_research_process/qualitative_quantitative/qualitative_quantitative.
- Jabbari, A. A., & Samavarchi, L. (2011). Persian learners' syllabification of English consonant clusters. *International Journal of English Linguistics*, 1(1), 236-246.
- Kang, O. (2010). ESL learners' attitudes toward pronunciation instruction and varieties of English. *Proceedings of the 1st pronunciation in second language learning and teaching conference*. Iowa State University, Sept. 2009. (pp. 105-118). Ames, IA: Iowa State University.
- Kanellou, V. (2001). *A survey on the teaching of English to Greek students in Thessaloniki Greece: Pronunciation status, standards, errors and teaching*. Unpublished MA Thesis. Cardiff, U.K.: Cardiff University.
- Katayama, A. (2007). Japanese EFL students' preferences toward correction of classroom oral errors. *The Asian EFL Journal*, 9(4), 289-305.
- Kelch, K. & Santana-Williamson, E. (2002). ESL students' attitudes toward native- and nonnative-speaking instructors' accents. *The CATESOL Journal*, 14(1), 57-72.
- Khamkhien, A. (2010). Thai learners' English pronunciation competence: lesson learned from word stress assignment. *Journal of Language Teaching and Research*, 1(6), 757-764.
- Lee, C. (2000). The attitude of teachers towards the role of accent and intelligibility in pronunciation teaching in Taiwan. *ELTED*, 5(1), 47-65.
- Macdonald, S. (2002). Pronunciation – views and practices of reluctant teachers. *Prospect*, 17(3), 3–18.
- Madden, M. & Moore, Z. (1997). ESL students' opinions about instruction in pronunciation. *Texas Papers in Foreign Language Education*, 3(1), 15-32.

- Morley, J. (1991). The pronunciation component in teaching English to speakers of other languages. *TESOL Quarterly*, 25(1), 51-74.
- Nunan, D. (2003). *Practical English Language Teaching*. Boston: McGraw Hill.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House.
- Papachristou, V. (2011). Explicit vs. implicit pronunciation teaching to Greek children: the case of the acquisition of English vowels. *Selected papers from the 19th ISTAL*. 371-381.
- Peacock, M. (1999). Beliefs about language learning and their relationship to proficiency. *Applied Linguistics*, 9(2), 247-265.
- Pennington, M. C. (1998). The teachability of phonology in adulthood: A re-examination. *IRAL*, 36(4), 323-341.
- Phillips, D. (2003). *Longman Preparation Course for the TOEFL Test: The Paper Test*. Pearson Education. New York City, New York.
- Saito, K. (2013). Reexamining effects of form-focused instruction on L2 pronunciation development: The role of explicit phonetic information. *Studies in Second Language Acquisition*, 35(01), 1-29.
- Sardegna, V. G., Lee, J., & Kusey, C. (2014). *Development and validation of the learner attitudes and motivations for pronunciation (LAMP) inventory*, *System*, 47, 162-175. DOI: 10.1016/j.system.2014.10.009.
- Schmidt, R. (2010). Attention, awareness, and individual differences in language learning. In W.M. Chan, S. Chi, K. N. Cin, J. Istanto, M. Nagami, J. W. Sew, T. Suthiwan, & I. Walker (Eds.), *Proceedings of CLaSIC2010*, Singapore, December 2-4 (pp.721-737). Singapore: National University of Singapore, Centre for Language Studies.
- Spada, N., & Tomita, Y. (2010). Interactions between type of instruction and type of language feature: A meta-analysis. *Language Learning*, 60(2), 263-308.
- Tokumoto, M., & Shibata M. (2011). Asian varieties of English: Attitudes towards pronunciation. *World Englishes*. 30(3), 392-408.
- Uneputty, A. R. (2014). *Beliefs and Attitudes toward English Pronunciation of First Year Students in Interpersonal Speaking Course*. (Doctoral dissertation, Program Studi Pendidikan Bahasa Inggris FBS-UKSW).
- Ur, P. (1996). *A course in language teaching: practice and theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wong, R. (1987). Learner variables and pre-pronunciation considerations in teaching pronunciation. In J. Morley (Ed.), *Current perspectives on pronunciation: Practices anchored in theory* (pp. 13-28). Washington, DC: TESOL.