

بهبود لهجه انگلیسی زبان آموزان با استفاده از پادکست و شیوه

بن فرانکلین

موسی نوشی*

استادیار گروه زبان و ادبیات انگلیسی دانشگاه شهید بهشتی،
تهران، ایران

(تاریخ دریافت: ۹۷/۱۲/۱۹، تاریخ تصویب: ۹۸/۰۵/۱۴، تاریخ چاپ: دی ۱۳۹۸)

چکیده

تلفظ جزء جدایی‌ناپذیر توانایی زبان دوم است، با این وجود، از توجه نظام‌مند به این مهارت زبانی زمان بلندی نمی‌گذرد. در این پژوهش به بررسی تأثیر یک شیوه آموزش هم‌کنشی تلفظ به‌نام بن فرانکلین بر لهجه زبان آموزان انگلیسی ایرانی (فارسی زبان) پرداخته می‌شود. این روش فراگیران زبان را وادار می‌سازد تا از ویژگی‌های آوایی متنی که می‌شنوند، یادداشت برداشته و بکشند آن متن را بر اساس یادداشت‌های خود خوانده و صدایشان را ضبط کنند. سی و چهار (۳۴) زبان‌آموز در سه سطح زبانی از دو کلاس کامل در این پژوهش شرکت کردند، این روند بررسی چهار ماه به‌طول انجامید... برای تعیین تأثیر این شیوه آموزش تلفظ، «پیش و پس‌آزمون» اجرا شد. دو معلم زبان انگلیسی بومی و دو معلم زبان انگلیسی غیربومی (ایرانی) صداهای ضبط شده زبان‌آموزان را در مقیاس ۹ گونه‌ای «داشتن لهجه خارجی» ارزیابی کردند. مصاحبه نیمه‌ساختارمندی نیز با هشت زبان‌آموز انجام گرفت تا نگرش آن‌ها را در باره روش آموزشی جويا شویم. مقایسه نتایج از بهبود در ارزیابی لهجه زبان‌آموزان و همچنین وجود رابطه به‌نسبت قوی بین مهارت زبان انگلیسی و میزان «لهجه‌داری» زبان‌آموزان حکایت می‌کرد. زبان‌آموزان عمدتاً شیوه بن فرانکلین را «نوآورانه» و موجب دستیابی به «استقلال» در [فرایند] یادگیری تلفظ زبان دوم می‌دانستند. آن‌ها همچنین «زمانبر» بودن، «جزئی‌گرایی مفرط» و «تصنعی» بودن را در برخی اوقات، از جمله معایب این شیوه برشمردند. این پژوهش می‌تواند برای مدرسانی که در پی [یافتن] راهکارهای عملی برای افزایش آگاهی زبان‌آموزان درباره ساختار آوایی زبان دوم و رفع مشکلات تلفظی آنها باشند، سودمند باشد.

واژه‌های کلیدی: تلفظ، لهجه، زبان انگلیسی، شیوه بن فرانکلین، معلمان بومی، معلمان غیر بومی.

* نویسنده مسئول: E-mail: m_nushi@sbu.ac.ir

۱- مقدمه

فناوری چنان با زندگی مدرن درهم تنیده است که انکار نقش و اهمیت آن در زمینه‌ها و رشته‌های مختلف (تجارت، مهندسی، پزشکی، علوم اجتماعی، و مانند اینها) کاری بسیار دشوار است. در زمینه آموزش و یادگیری زبان دوم نیز از طریق فراهم آوردن ابزارهای ارزشمند برای معلمان و دانش‌آموزان، فرایند آموزش و یادگیری زبان را تسهیل می‌کند (استانلی^۱، ۲۰۱۳؛ وانگ و وینستد^۲، ۲۰۱۶). امروزه، نوآوری‌های فناوری، به معلمان اجازه می‌دهد تا از نقش سنتی خود که در آن تنها ارائه‌دهنده محتوای درسی بودند، فاصله گرفته و به جایگاه یک راهنما در کلاس ارتقا یابد و افزون بر این، خلاقیت و انگیزه را در کلاس‌های خود پدید آورد (لارسن-فریمن و اندرسون^۳، ۲۰۱۱). نوشی و جناب‌زاده (۲۰۱۶) نیز بر این باورند که پیشرفت‌هایی از این دست، نه تنها «مرز بین کلاس درس و جهان خارج را کمرنگ کرده است»، بلکه «فرصتی برای زبان‌آموزان مهیا می‌کند تا به‌طور مستقل و با استفاده از روشی متمایز یک زبان جدید را یاد بگیرند» (ص. ۳۰). همچنین، ریندرز و وایت^۴ (۲۰۱۱) بر این باورند که فناوری، نه تنها دسترسی به منابع، بلکه شرایط یادگیری مستقل را نیز تا حد زیادی فراهم می‌سازد. آن‌ها می‌افزایند «فناوری فرصت‌های هم‌کنشی، یادگیری در موقعیت^۵ و در خارج از موقعیت‌های رسمی را به‌نحو چشمگیری افزایش داده است» (ص. ۱).

پادکست^۶ (نسخه صوتی) نمونه جالبی از توسعه فناوری است، پادکست فایل ضبط شده صوتی یک برنامه رادیویی و یا تلویزیونی است که برای استفاده کاربران در تارنماهای اینترنتی بارگذاری می‌شود. به گفته مک براید^۷ (۲۰۰۹)، پادکست‌ها «حجم زیادی از اطلاعات را در قالب یک رسانه جدید» عرضه می‌کنند (ص. ۱۵۳). همچنین به‌زبان‌آموزان این فرصت را می‌دهند تا به‌سخنان گروه اجتماعی مورد علاقه خود را گوش فرادهند (صفحه ۱۵۸). تنوع موضوع‌ها و تولیدکنندگان پادکست، این نوع فناوری را برای زبان‌آموزان جذاب ساخته است. دسترسی به پادکست‌ها سریع و آسان است و پخش‌کننده‌های مختلفی آن را پخش می‌کنند.

1- Stanley

2- Wang & Winstead

3- Larsen-Freeman & Anderson

4- Reinders & White

5- Situated learning

6- Podcast

7- McBride

تأمین منابع اصلی^۱ و بافت-محور^۲ برای زبان‌آموزان از دیگر مزایای این رسانه است. این فناوری، به معلمان کمک می‌کند؛ به‌جای تکرار و تمرین فهرستی از صداها و واژه‌ها، فعالیت‌های معناداری را برای دانش‌آموزان فراهم کنند (دوکت و لومیکا^۳، ۲۰۰۹).

در زمینه بررسی تأثیر پادکست‌ها در تقویت فراگیری زبان دوم، پژوهش‌های بسیاری به‌انجام رسیده است، از آن جمله می‌توان به‌جستارهایی درباره استفاده از پادکست‌ها در کلاس‌های زبان دوم برای ارتقای ابعاد مختلف یادگیری زبان، نظیر یادگیری واژه (میر^۴، ۲۰۱۵)، تقویت مهارت شنیداری (اوبراین و هگل هایمر^۵، ۲۰۰۷؛ سیز^۶، ۲۰۰۶)، مهارت گفتاری (فرهنگی، نژاد قنبر، عسکری و قربانی، ۲۰۱۵)، مهارت نوشتاری (بامنگر و الحسن^۷، ۲۰۱۵) و مهارت ارتباطات میان فرهنگی (لی^۸، ۲۰۰۹). با این حال، فقدان پژوهش‌های عملی و تجربی در زمینه تأثیر پادکست‌ها بر آموزش و یادگیری تلفظ زبان انگلیسی همواره مشهود بوده است. پژوهش‌هایی از این دست، بسیار حائز اهمیت است چون، همانطور که لورد^۹ (۲۰۰۸) اشاره می‌کند، نقش تلفظ در یادگیری زبان دوم و شیوه آموزش آن در رویکرد ارتباطی برای بسیاری از معلمان شفاف نیست. در پژوهش حاضر، تأثیر شیوه آموزش تلفظ موسوم به‌بن فرانکلین بر لهجه زبان‌آموزان انگلیسی در سه سطح متوسطه، بالاتر از متوسطه و پیشرفته بررسی شده است. زبان‌آموزان ابتدا پادکست‌ها را به‌زبان اصلی گوش می‌دهند و پس از پیاده‌سازی آن‌ها، ویژگی‌های زنجیری و زبر زنجیری را در سخنان گویندگان به‌مدت ۳۰ ثانیه تجزیه و تحلیل و یادداشت‌برداری می‌کنند. سپس با صدای بلند همان متن ۳۰ ثانیه‌ای را براساس نکات تحلیلی یادداشت شده می‌خوانند و صدای خود را ضبط و با صدای گویندگان پادکست‌های اصلی مقایسه می‌کنند. در انتها دو معلم زبان انگلیسی بومی و دو معلم زبان انگلیسی غیربومی (ایرانی) صداهای ضبط شده زبان‌آموزان را در مقیاس ۹ گونه‌ای «داشتن لهجه خارجی» ارزیابی می‌کنند.

1- Authentic

2- Contextualized

3- Ducate & Lomicka

4- Meier

5- O'Bryan & Hegelheimer

6- Sze

7- Bamanger & Alhassan

8- Lee

9- Lord

۲- پیشینه پژوهش

۲-۱- اهمیت تلفظ در زبان دوم

تلفظ قابل فهم، بخش جدایی ناپذیر مهارت صحبت کردن در زبان دوم است و به نظر می‌رسد که یکی از چالش‌های جدی پیش روی زبان‌آموزان است. بر خلاف دستور زبان و لغت، این مهارت شامل گستره‌های شناختی، عاطفی و روان‌شناختی است (سیلسیا-مارسیا، بریتون، گودوین و گرینگر^۱، ۲۰۱۰). این نوع مهارت، چالشی‌ترین مهارت برای معلمان است؛ زیرا بسیاری از آن‌ها برای آموزش این مهارت آموزش نیافته‌اند (دروینگ و مانرو^۲، ۲۰۰۵؛ جنکینز^۳، ۲۰۰۲؛ سیزیسکا^۴، ۲۰۱۶). تلفظ نامناسب و یا نامفهوم، ممکن است از دید افراد بومی و یا زبان‌آموزان حرفه‌ای صلاحیت نداشتن زبانی و یا تهدیدی برای هم‌کنشی مؤثر قلمداد شود.

سیلسیا-مارسیا، بریتون، گودوین و گرینگر (۲۰۱۰) با بررسی نقش تلفظ در روش‌های مختلف آموزش بر این باورند که نقش تلفظ در روش ترجمه دستوری بسیار ناچیز بوده است و به ندرت به آموزش آن پرداخته می‌شد. در روش شنیداری-گفتاری هدف اصلی، تلفظ دقیق بوده است و زبان‌آموزان باید به آواها و ترکیب‌های آوایی گوش دهند و آن را تکرار کنند. در اواخر دهه ۱۹۶۰ و ۱۹۸۰، در برنامه‌های درسی اهمیت کمتری به تلفظ داده شد و بخش‌های مربوط به تلفظ را از کلاس‌های زبان کم و یا حتی حذف کردند. با این حال، با ابداع روش آموزش ارتباطی از اواسط دهه ۱۹۸۰ تا دهه ۱۹۹۰، توجه به تلفظ به عنوان جزء جدایی‌ناپذیر زبان افزایش یافت و در حین فعالیت‌های ارتباطی آموزش داده می‌شد. به گفته جونز^۵ (۱۹۹۷)، در روش آموزش ارتباطی جنبه‌های معنادارتر و گسترده‌تر (در سطح جمله و عبارت و نه آواها به صورت مجزا) تلفظ تأکید می‌شد. در این روش، دانش‌آموزان متوجه نفهمیدن موضوع و ریشه داشتن آن در نادیده گرفتن تلفظ صحیح (ویژگی‌های زنجیری و زبر زنجیری) می‌شوند و آن را به موقعیت‌های واقعی در زندگی ارتباط می‌دهند. آن‌ها همچنین اهمیت تلفظ صحیح و قابل فهم را عملاً و به سهولت در می‌یابند. امری که از طریق روش‌های سنتی یادگیری زبان و تکرار و تمرین صرف قابل درک است.

1- Celce-Murcia, Brinton, Goodwin & Griner

2- Derwing & Munro

3- Jenkins

4- Szyszka

5- Jones

چنان‌که بیان شد، دیدگاه‌ها مربوط به آموزش و یادگیری زبان در سال‌های اخیر به‌طرز چشمگیری تغییر کرده است. زبان انگلیسی به‌عنوان زبانی بین‌المللی به کشورهای انگلیسی‌زبان و بومی زبانان تعلق ندارد (کچرو^۱، ۱۹۸۵). به‌گفته گرادل^۲ (۲۰۰۶) «کچرو پیشنهاد می‌دهد امروزه بهتر است حلقه درونی^۳ که قبلاً به‌عنوان کشورهای انگلیسی‌زبان شناخته می‌شد، به‌آن گروه از سخنورانی اطلاق شود که زبان انگلیسی را به‌صورت حرفه‌ای صحبت می‌کنند. آن‌ها، صرف نظر از روش یادگیری و استفاده از زبان انگلیسی، یک از نوعی بومی‌گرایی کاربردی برخوردارند» (ص. ۱۱۰). به‌همین دلیل، آموزش تلفظ قابل فهم، نه لزوماً در شکل بومی آن، برای توسعه دانش زبانی زبان‌آموزان و هم‌کنشی‌های مؤثر بین فرهنگی آن‌ها ضروری است. طبق گفته مورلی^۴ (۱۹۹۱)، برنامه‌های آموزشی زبان دوم باید به‌گونه‌ای باشد «که زبان‌آموز را نه به‌فردی که انگلیسی را بی‌نقص تلفظ می‌کند، بلکه به‌فردی با اعتماد به‌نفس تبدیل کند که می‌تواند این زبان را به‌طور قابل فهم برای هر هدفی که دارد استفاده کند» (ص. ۴۸۹).

۲-۲- پادکست و آموزش تلفظ زبان دوم

دوکت و لومیکا (۲۰۰۹)، در پژوهشی آثار استفاده از نسخه‌های صوتی را بر تقویت تلفظ در دوره‌های آموزش زبان‌های فرانسوی و آلمانی و همچنین تغییر نگرش زبان‌آموزان درباره تلفظ را بررسی کردند. بعد از دریافت آموزش‌های فنی در مورد شیوه تولید نسخه‌های صوتی، دانشجویان ۸ پادکست نسخه صوتی کردند. در ۵ نسخه فراگیران زبان‌های آلمانی و فرانسوی از روی متن آماده شده روخوانی کردند و صدایشان ضبط شد و در ۳ نسخه دیگر به‌طور فی‌البداهه صحبت کردند و صحبت‌هایشان ضبط شد. بعد از ضبط نسخه‌های صوتی، دانشجویان به نسخه‌های فی‌البداهه هم‌کلاسی‌هایشان گوش دادند و نظرات خود را درباره محتوای آن‌ها بیان کردند. افزون بر این، مدرس نیز، نظرات خود را درباره نسخه‌های صوتی بیان کرد و بر اساس نظم ایده‌های موجود در آن‌ها، دقت در استفاده از ساختارها و کلمات

1- Kachru

2- Graddol

3- Inner circle

4- Functional nativeness

5- Morley

مناسب، روان بودن گفتار، خلاقیت دانشجویان و همچنین تأثیر آن بر شنوندگان نمره داد. همچنین نسخه‌هایی صوتی را که در آن‌ها گوینده از روی متن خواند، یک گویشور بومی ارزیابی کرد. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که اگرچه پیشرفت چشمگیری در تلفظ زبان‌آموزان مشاهده نشد، اما آن‌ها از به‌انجام رسیدن این تکالیف و دریافت بازخورد بهره بسیاری بردند. تهیه نسخه‌های صوتی ضمن افزایش خلاقیت زبان‌آموزان، فرصت تهیه نسخه‌های صوتی فی‌البداهه را برای آن‌ها فراهم کرد.

در مطالعه‌ای دیگر، لرد (۲۰۰۸) دست به‌انجام یک پروژه نسخه صوتی مشارکتی زد که در آن دانشجویان یک کلاس آواشناسی تلاش داشتند، تا به‌اهمیت تلفظ نگرش مثبتی داشته باشند. در این پروژه، دانشجویان گروه‌هایی مشارکتی برای خود تشکیل دادند و ۶ نسخه صوتی تکلیف شفاهی به‌زبان اسپانیایی ضبط کردند که هر کدام از آن‌ها بر یکی گستره تلفظی ارائه شده در طول دوره آموزشی تمرکز می‌کرد. سپس دیگر اعضای گروه هر یک از نسخه‌های صوتی را ارزیابی کردند. در نهایت، برای تعیین پیشرفت شرکت‌کنندگان این دوره، سه کارشناس مجرب در زمینه آواشناسی نسخه صوتی هر دانشجو را ارزیابی کردند تحلیل کارشناسانه این داده‌ها نشان می‌دهد که شرکت‌کنندگان از مشارکت در این پروژه لذت برده‌اند و از آنجای که روی ویژگی‌های آواشناسی زبان خود کار کردند و درباره آن آموختند، در زمینه تلفظ به‌خودآگاهی بیشتری دست یافتند. شرکت‌کنندگان همچنین ابراز داشتند «آنچه آن‌ها در کلاس آموختند و به‌عنوان تمرین در تولید نسخه‌های صوتی از آن بهره بردند را اکنون می‌توانند به‌استفاده روزمره خود از زبان اسپانیایی تعمیم دهند» (ص. ۳۸۳).

آرسینیگاس لاندنو^۱ (۲۰۱۱)، در پژوهشی کاربردی بر روی ۲۶ معلم کارآموز، تأثیر استفاده از نسخه‌های صوتی به‌عنوان ابزاری برای ارتقاء توانایی معلمان را در بیان درست جایگاه‌های تکیه در جملات بررسی کرد. در این مطالعه، شرکت‌کنندگان نسخه صوتی تهیه کردند. یک نسخه صوتی قبل از آموزش جایگاه‌های تکیه در جملات و نسخه صوتی دیگر پس از آموزش تهیه شد. مقایسه این دو نشان می‌دهد که دانشجویان در تولید ویژگی‌های زبرنجیری تلفظ پیشرفت چشمگیری داشته‌اند. شرکت‌کنندگان در نهایت نظرات خود را درباره این دوره آموزشی، تجارب و درک و دریافت‌شان را از این فعالیت نوشتند. نتایج این نظرات گویای آن است که دانشجویانی که در الگوهای موزون و شناسایی و تولید گفتارهای متصل با مشکل

مواجه بودند و فهم آن‌ها برایشان دشوار بود، نسخه‌های صوتی را بسیار مفید یافتند؛ زیرا به کمک آن‌ها می‌توانستند بر تلفظ خود نظارت داشته باشند و در نتیجه استقلال خود را در یادگیری زبان افزایش دهند. آن‌ها همچنین به استفاده از فناوری در دوره‌های آموزشی علاقه‌مند شدند، به تبع افزایش اطلاعات درباره ویژگی‌های زبرنجیری زبان انگلیسی، انگیزه و اعتماد آن‌ها نیز بیشتر شد.

۲-۳- لهجه خارجی^۱

گویش‌وران بومی یک زبان ممکن است در شیوه صحبت کردن زبان مادری خود با تنوع گسترده‌ای مواجه شوند، تنوعی که ریشه در زیر و بمی صدا، سرعت تکلم، و ویژگی‌های اجتماعی و منطقه‌ای گویشوران دیگر آن زبان دارد. آن‌ها همچنین در هنگام صحبت با سخنوران غیر بومی زبان خود این حس را تجربه می‌کنند، پدیده‌ای که معمولاً به‌عنوان لهجه خارجی شناخته می‌شود. این اصطلاح به میزان تفاوت تلفظ یک فرد از تلفظ معیار یک زبان (دروینگ و مانرو، ۲۰۰۵) یا انحراف از آکوستیک و ویژگی‌های عروسی (برای مثال، آهنگ، ضرباهنگ، مدت زمان و سرعت گفتار) خاص زبان اطلاق می‌شود (فلیس، بورتفیلد و گوتیرز-اوسانا، ۲۰۰۸). فلیج، مانرو و مک کی^۳ (۱۹۹۵) لهجه خارجی ناشی از تولید ناقص واج‌گونه‌های^۴ زبان دوم را معلول ناتوانی زبان‌آموزان در تشخیص آن‌ها از یکدیگر می‌دانند.

بر اساس پژوهش‌های قبلی وجود لهجه خارجی ممکن است اعتبار زبان‌آموزان دوم را کاهش دهد (لو-آری و کیسار^۵، ۲۰۱۰) یا احتمالاً بر نگرش شنوندگان نسبت به آنها تأثیر بگذارد (لو-آری و کیسار، ۲۰۱۰، پانتوس و پرکینس^۶، ۲۰۱۳). با وجود این، اندکی لهجه خارجی، در برقراری ارتباط اختلال ایجاد نمی‌کند. (مانرو و دروینگ^۷، ۱۹۹۵a؛ سیتو^۸، ۲۰۱۱).

1- Foreign accentedness

2- Felps, Bortfeld & Gutierrez-Osuna

3- Flege, Munro & MacKay

4- Allophones

5- Lev-Ari & Keysar

6- Pantos & Perkins

7- Munro & Derwing

8- Saito

تروده و ترملی و بروان-اشمیت^۱ (۲۰۱۳)، می‌افزایند که شنوندگان به‌سرعت خود را با تفاوت‌های تلفظی گویش‌وران غیر بومی زبان مادری سازگار می‌کنند و هرچه هم‌کنشی کلامی بیشتر باشند، فهم آن‌ها نیز آسان‌تر خواهد شد (پورتا، ترمبلی و بولگر^۲، ۲۰۱۷). از آنجا که بر طبق پژوهش‌های پیشین موضوع لهجه خارجی با ابعاد مختلف افزایش توانایی تکلم به‌زبان دوم (مانند دوره حساس زبان‌آموزی، فسیل‌شدگی، و آموزش تلفظ) ارتباط تنگاتنگی دارد، بسیاری از زبان‌شناسان و پژوهشگران زبان دوم علاقه زیادی به [بررسی] این موضوع نشان داده‌اند.

روش‌های مختلفی برای ارزیابی میزان این متغیر پیشنهاد شده است، با وجود این، استفاده از نظر و امتیاز شنونده-ارزیاب رایج‌ترین روش ارزیابی لهجه خارجی قلمداد می‌شود (پارک^۳، ۲۰۱۵). در این رویکرد، شنونده-ارزیاب گفتار زبان‌آموز را براساس یک مقیاس چند نقطه‌ای (معمولاً سه تا یازده نقطه) که از «لهجه بسیار غلیظ خارجی» تا «بدون لهجه خارجی» متغیر است، ارزیابی می‌کند. پارک (۲۰۱۵) پیسکه، مک‌کی و فلج^۴ (۲۰۰۱)، به‌عنوان برای مثال، در مطالعات خود از مقیاس ۹ نقطه‌ای استفاده کردند. با توجه به مشکلات احتمالی مربوط به پایایی این رویکرد، امروزه می‌توان ارزیابی لهجه خارجی را به‌کمک نرم‌افزارهای کامپیوتری انجام داد. واقعیت این است که بسیاری از روش‌های تجزیه و تحلیل کامپیوتری را احتمالاً به‌دلیل ماهیت پیچیده آن‌ها نمی‌توان در پژوهش زبان دوم [مؤثر] یافت، (کنگ، روبین و پیکرینگ^۵، ۲۰۱۰). همچنان که در برخی از مطالعات لهجه خارجی بیان شده است (به‌عنوان مثال پیسکه و همکاران، ۲۰۰۱)، متغیرهای بسیاری بر میزان لهجه‌داری تأثیر می‌گذارد، که از میان آن‌ها ویژگی‌های زنجیری و زبرزنجیری دو مورد برجسته‌اند.

تلفظ واضح^۶ و فهم‌پذیر^۷ یکی از مهم‌ترین مهارت‌های زبان دوم است؛ تلفظ صحیح افزون بر تسهیل برقراری ارتباطات مؤثر، اعتماد و انگیزه زبان‌آموزان را برای یادگیری زبان دوم نیز تقویت می‌کند. با وجود اهمیت این مبحث، (تلفظ در زبان دوم) و پژوهش‌های پرشمار این

1- Trude, Tremblay & Brown-Schmidt

2- Porretta, Tremblay & Bolger

3- Park

4- Piske, MacKay & Flege

5- Kang, Rubin & Pickering

6- Intelligible

7- Comprehensible

گستره، آموزش این مهارت هنوز چنان که بایسته‌است در کلاس‌های آموزش زبان مطمح نظر قرار نگرفته است (بیکر^۱، ۲۰۱۳؛ دروینگ و مانرو، ۲۰۰۹). همچنین است، جنبه‌های مهم تلفظ زبان دوم از جمله لهجه، وضوح و فهم‌پذیری، به‌ویژه در تلفظ زبان‌آموزان انگلیسی فارسی‌زبان. تلاش نویسنده در این مقاله معطوف به معرفی یک روش آموزش تلفظ موسوم به بن فرانکلین و بررسی تأثیر آن بر کاهش لهجه (غیر انگلیسی) زبان‌آموزان انگلیسی فارسی‌زبان بوده است. امید آنکه معرفی این روش و آگاهی از ویژگی‌های آن، زمینه به‌انجام رساندن پژوهش‌های بیشتری را در آموزش و یادگیری جنبه‌های مختلف تلفظ زبان دوم فراهم کند.

۲-۴- پرسش‌های پژوهش

پرسش‌های پژوهش حاضر به شرح زیر است:

۱. آیا آموزش تلفظ با به‌شیوه بن فرانکلین، لهجه انگلیسی زبان‌آموزان فارسی‌زبان را تقویت می‌کند؟
۲. آیا بین سطح زبانی زبان‌آموزان و ارزیابی لهجه آن‌ها در زبان انگلیسی، رابطه آماری معناداری وجود دارد؟
۳. نظر زبان‌آموزان در باره استفاده از این شیوه برای بهبود لهجه و تلفظ انگلیسی چیست؟

۳- روش‌شناسی

۳-۱- جامعه آماری و روش نمونه‌گیری

دو کلاس دست‌نخورده «گفت و شنود ۲» شامل ۴۵ دانشجوی سال اول رشته زبان و ادبیات انگلیسی در مقطع یکی از دانشگاه‌های دولتی برای شرکت در این پژوهش انتخاب شدند. چون کلاس‌های «گفت و شنود ۲» در دانشگاه محل پژوهش یک بار در سال برگزار می‌شود و تعداد شرکت‌کنندگان چشمگیر نبود، پژوهشگر، این پژوهش را در دو کلاس «گفت و شنود ۲» و طی دو سال تحصیلی متفاوت به‌انجام رساند. محتوای درسی کلاس‌ها و روش اجرای پژوهش کاملاً یکسان بود. یکی دیگر از دلایل انتخاب کلاس «گفت و شنود ۲»

این بود که این درس در نیمسال دوم سال اول تحصیلی برگزار می‌شود و ارائه آن با درس «آواشناسی» همزمان است. این همزمانی آموزش ویژگی‌های زنجیری و زبرزنجیری را تسهیل می‌کرد؛ زیرا زبان‌آموزان با مفاهیم و اصطلاح‌های آواشناسی آشنا بودند. تعداد یازده نفر از دانشجویان از جریان پژوهش کنار گذاشته شدند؛ هشت نفر به دلیل شرکت نکردن در یکی از آزمون‌ها (بسندگی، پیش یا پس‌آزمون) و سه نفر دیگر به سبب تولد در کشورهای انگلیسی‌زبان و تسلط بومی یا شبه بومی به زبان انگلیسی، پیش از آغاز پژوهش، پرسشنامه‌ای به زبان‌آموزان- که شمار آن‌ها به ۳۴ نفر کاهش یافته بود (جدول ۱)- داده و از آن‌ها خواسته شد تا به پرسش‌هایی در باره سن، جنسیت، مدت زمان یادگیری زبان انگلیسی و سطح آشنایی با رایانه و اینترنت پاسخ دهند. اطلاعات پرسشنامه نشان داد که سن دانشجویان بین ۱۸ تا ۲۵ سال (میانگین سنی: ۲۱٫۸۵) بود و قبل از ورود به دانشگاه به طور متوسط دست‌کم سه سال در کلاس‌های آموزش انگلیسی آموزشگاه‌های مختلف شرکت کرده بودند. تعداد کمی از آن‌ها هم انگلیسی را از طریق والدین، فیلم، آهنگ و یا ارتباط با گویشوران بومی و غیر بومی این زبان فراگرفته بودند. بنابراین، شرکت‌کنندگان قبل از شروع تحصیل در مقطع کارشناسی با زبان انگلیسی و نیز کامپیوتر و کار در فضای اینترنت آشنایی دارند. افزون بر این، قبل از شروع پژوهش رضایت تمامی شرکت‌کنندگان برای مشارکت در پژوهش جلب شد. کلاس‌ها یک نیمسال تحصیلی (۴ ماه) و دوبار در هفته به مدت ۳ ساعت برگزار می‌شد.

جدول شماره ۱. توزیع دانش‌آموزان در هر سطح مهارت

پیشرفته		بالای متوسط		متوسط	
۷(۲۰٫۶٪)		۱۵(۴۴٫۱٪)		۱۲(۳۵٫۳٪)	
مرد	زن	مرد	زن	مرد	زن
۳	۴	۳	۱۲	۷	۵

همچنین از چهار معلم زبان انگلیسی دعوت شد تا صداهای ضبط شده زبان‌آموزان را از لحاظ لهجه ارزیابی کنند. دو نفر این معلمان (یک خانم ۳۲ ساله و یک آقای ۳۶ ساله) گویش ور بومی انگلیسی از کشور آمریکا بودند. آن‌ها به ترتیب به مدت ۶٫۵ و ۸٫۷ سال به آموزش زبان انگلیسی در ایران مشغول بودند. دو معلم دیگر (یک خانم ۴۲ ساله و یک مرد ۳۸ ساله) ایرانی بودند که بیش از ۸ سال سابقه آموزش زبان انگلیسی داشتند. این معلمان

دارای مدرک معتبر آیلتس با نمره ۸ و ۸,۵ بودند که براساس سطح بندی نمرات آزمون آیلتس «کاربر بسیار خوب» زبان محسوب می شدند. با اینکه همگی این معلمان تجربه آموزش زبان انگلیسی را در کارنامه خود داشتند اما به طور منظم ارزیابی مهارت گفتاری و به ویژه لهجه زبان آموزان را انجام نمی دادند و برای این کار نیازمند آموزش بودند. بنابراین، پژوهشگر یک کارگاه دو ساعته آموزش ارزیابی لهجه را بر اساس مقیاس انتخاب شده برگزار کرد که در آن چند نمونه از صداهای ضبط شده زبان آموزان در طول نیمسال آموزشی به نحو آزمایشی ارزیابی و پرسش های معلمان دریافت شد تا روال واحدی برای ارزیابی لهجه تعریف شود.

۲-۳- روش پژوهش

طرح پژوهش حاضر از نوع آمیخته است و از ترکیب دو روش کمی و کیفی در اجرای آن استفاده شد. این طرح از لحاظ زمانی به صورت متوالی و از منظر وزن نیز بیشتر متوجه مرحله اول است. ابتدا داده های کمی از طریق سه ابزار آزمون بسندگی زبان، پیش آزمون، پس آزمون گردآوری شد. سپس داده های کیفی با استفاده از مصاحبه نیمه ساختارمند^۱ با تعدادی از زبان آموزان جمع آوری شد و در نهایت یک تفسیر و جمع بندی کلی از نتایج هر دو روش صورت پذیرفت.

۳-۲-۱- آزمون بسندگی زبان

اولین ابزار، آزمون معلم ساخته بسندگی زبان انگلیسی برای تقسیم شرکت کنندگان به گروه های همگن بود. این آزمون چهار مهارت شنیدن، خواندن، نوشتن و گفت و گو را ارزیابی می کرد و سقف امتیاز آن ۱۰۰ بود. ضریب پایای آزمون، که از طریق کودر ریچاردسون^۲ محاسبه شد، ۷۹ بود.

۳-۲-۲- پیش و پس آزمون

در این ابزار، متن کوتاه ۱۸۸ کلمه ای برگرفته از یک داستان برای خواندن به شرکت کنندگان داده شد. این متن به این دلیل انتخاب شد که بسیاری از ویژگی های زنجیری و زبرنجیری را

1- Semi-structured interview

2- Kuder-Richardson 21

که می‌تواند باعث ایجاد لهجه (غیر انگلیسی) در زبان‌آموزان فارسی‌زبان شود را دارا بود (به پیوست الف رجوع کنید). ابتدا از زبان‌آموزان خواسته شد به پادکست متن به دقت گوش دهند، آن را پیاده و سپس ویژگی‌های زنجیری و زبرزنجیری آن را تحلیل کنند. در ادامه، از آن‌ها خواسته شد متن شنیداری تحلیل‌شده را با صدای بلند بخوانند و صدای خود را با یک برنامه ضبط صدا (معمولاً موبایل) ضبط کنند. گفتنی است که پیش از ضبط صدا، دانشجویان این فرصت را داشتند که برای پیشگیری از تأثیر عوامل نامرتبط با ارزیابی لهجه خود، معنی تمام کلمات متن را کنترل کنند. برای سنجش بهبود لهجه زبان‌آموزان بعد از تیمار (آموزش تلفظ به‌روش بن فرانکلین)، پس‌آزمونی برگزار شد. متن مورد استفاده در این آزمون همان متنی پیش‌آزمون از آن استفاده شده بود. فرایندی نیز که در پیش‌آزمون برای ضبط و ارزیابی صدا اجرا شده بود در پس‌آزمون تکرار شد. سپس چهار معلم زبان انگلیسی صدای ضبط‌شده شرکت‌کنندگان را در یک مقیاس لیکرت ۹ گویه‌ای که از «لهجه بسیار غلیظ خارجی (۱)» تا «بدون لهجه خارجی (۵)» ارزش‌گذاری شده بود، ارزیابی کردند. از این نوع مقیاس در مطالعات اخیر مربوط به ارزیابی لهجه (خارجی) استفاده شده است (برای نمونه، جسنی^۱، ۲۰۰۴؛ مانرو و دروینگ، ۲۰۰۱؛ رینی، تاکادا و اوتا^۲، ۲۰۰۰).

۳-۲-۳- مصاحبه نیمه‌ساختارمند

مصاحبه نیمه‌ساختارمند با زبان‌آموزان به‌انجام رسید تا نظرشان را درباره شیوه بن فرانکلین جویا شویم. هشت زبان‌آموز از میان شرکت‌کنندگان به‌روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای انتخاب شدند. برای به‌دست دادن تصویری جامع از تجربه زبان‌آموزان، مصاحبه به‌زبان مادری شرکت‌کنندگان (فارسی) برگزار شد تا تصویری جامع از تجربه زبان‌آموزان حاصل شود. مصاحبه‌ها ضبط و بعد از تهیه رونوشت کدگذاری و موضوعات تکراری شناسایی شد.

۳-۳- روند پژوهش

در ایران، دانشجویان مقطع کارشناسی زبان و ادبیات انگلیسی باید دو درس «گفت‌و شنود ۱» و «گفت‌و شنود ۲» را، به‌ارزش ۸ واحد درسی در مجموع، در نیمسال اول و دوم بگذرانند.

1- Jesney

2- Riney, Takada & Ota

جامعه هدف این دروس، فراگیران (دانشجویان) زبان انگلیسی به عنوان زبان دوم (خارجی) اند که برای دستیابی مؤثر به محیط‌های دانشگاهی (استفاده بهینه از امکانات دانشگاهی) و برقراری ارتباط در گفت و گوهای روزانه نیازمند بهبود مهارت‌های شنیداری و گفتاری خود هستند. در این دوره‌ها، زبان آموزان از طریق مجموعه‌ای از تمرین‌ها و فعالیت‌های داخل و خارج از کلاس، صورت فردی، دو به دو و گروهی، می‌کوشند تا توانایی‌های شنیداری و گفتاری (از جمله تلفظ)، مهارت‌های تفکر انتقادی، ذخیره واژگانی، دانش بینا فرهنگی و در نهایت رویکرد یادگیری هم‌کنشی خود را بهبود بخشند. در پژوهش حاضر، آموزش بر عهده خود پژوهشگر بود که آزمایش مد نظر خود را در قالب کار کلاسی ساماندهی کرد. برای شروع، یک آزمون بسندگی برگزار و سطح زبانی زبان آموزان مشخص شد. دانشجویان بر اساس نمره آزمون به سه گروه متوسطه (امتیاز ۴۰ تا ۶۰)، بالاتر از متوسطه (امتیاز ۶۱ تا ۸۰) و پیشرفته (۸۱ تا ۱۰۰) تقسیم شدند.

به عنوان بخشی از کار کلاسی، فراگیران باید یک نسخه صوتی دست کم ۲۰ دقیقه‌ای را به انتخاب خود از تارنمای <http://www.cbc.ca/radio/podcasts/> یا podbay.fm دریافت (دانلود) می‌کردند و دو دقیقه از آن را برای هر کلاس گوش می‌دادند و رونوشت تهیه می‌کردند (در مجموع ۴ دقیقه در هفته). البته معلم در ابتدا به آن‌ها یادآوری می‌کرد که سعی کنند نسخه‌های صوتی‌ای را انتخاب کنند که حجم مکالمات تلفنی آن‌ها، اندک و صدای سخنگویان کاملا واضح باشد. پس از اصلاح رونویسی‌ها یادداشت‌ها و ارجاع آن به دانشجویان، معلم از آن‌ها می‌خواست تا ۳۰ ثانیه از نسخه صوتی‌ای را که رونوشتی از آن تهیه کرده بودند، به شیوه بن فرانکلین (که توضیح آن در قسمت پایین آمده است) گوش دهند را در گفتار گویندگان پادکست توجه کنند و آن‌ها را در رونویس خود یادداشت کنند. در نهایت از آن‌ها خواسته شد که مطلب رونوشت خود را که حاوی یادداشت‌های تلفظی بود بخوانند، سپس صدایشان را ضبط و با صدای گوینده مقایسه کنند و در صورت نیاز دوباره ضبط صدا را تکرار کنند. دانشجویان هر دو هفته یکبار صداهای ضبط شده خود را به عنوان جزوی از کار ترم بخشی از تکلیف درسی نیمسال برای پژوهشگر ایمیل می‌کردند (برای دیدن یک نمونه از رونویس‌های همراه با یادداشت‌های تلفظی به پیوست ب رجوع کنید). این تکلیف تا پایان نیمسال، پنج بار تکرار شد.

برای آموزش و شناساندن شیوه بن فرانکلین^۱ به زبان‌آموزان از ویدیوی آموزش این شیوه موجود در تارنمای <https://rachenglish.com/> استفاده شد.^۲ در این ویدیو ریچل، به‌عنوان معلم، با استفاده از یک نمونه مکالمه به‌فراگیران زبان انگلیسی آموزش می‌دهد که چگونه به جزئیات و شیوه تکلم (خاصه ویژگی‌های زنجیری و زبرزنجیری) گویشوران بومی انگلیسی گوش دهند و آن‌ها را تقلید کنند. این ویدیو اساساً راهبردی را به زبان‌آموزان معرفی می‌کند که نه تنها می‌تواند به‌افزایش آگاهی آن‌ها در مورد ویژگی‌های آوایی یک زبان کمک کند، بلکه باعث بهبود مهارت‌های ادراکی زبان‌آموزان و تقویت توانایی آن‌ها در نظارت بر گفتار خود و دیگران شود (هنریچسن^۳، ۲۰۱۸). البته معلم در دو جلسه از کلاس هر کدام به مدت ۳۰ دقیقه به زبان‌آموزان ویژگی‌های زنجیری و زبرزنجیری را معرفی و اهمیت آن‌ها را در طبیعی جلوه دادن تکلم در زبان دوم یادآوری کرد. برخی از این ویژگی‌ها در این پژوهش عبارت‌اند از صورت‌های کاهش یافته کلمات^۴، درنگ^۵، تکیه^۶ کلمات و جملات، مرز و پیوند بین کلمات، زیرویمی^۷ صدا، آهنگ جمله (سوالی، اخبای، تاکید، تعجبی) و واج‌ها و واج‌گونه‌های از قبیل [r]، [l]، [t]، [h]، [n]، [I]، [θ]، [u]، [ʃ]، [m]، [ŋ]، [j]، [ɹ]، [w] این ویژگی‌های از طریق بررسی پژوهش‌های پیشین و مشورت با دو زبان‌شناس و دو معلم زبان انگلیسی با تجربه انتخاب شدند. در ضمن هر جلسه تکلیف (صدای ضبط شده) یکی از دانشجویان، با رضایت دانشجو، در کلاس پخش و با نسخه صوتی اصلی مقایسه می‌شد. دانشجویان از رونوشت و یادداشت‌های دانشجویی مذکور یک کپی در اختیار داشتند و سعی می‌کردند که به‌صورت گروهی شباهت‌ها و تفاوت‌های تلفظی را یادداشت و [برای هم‌افزایی] نظرات خود را با کلاس و دانشجویی مد نظر به‌اشتراک بگذارند.

۱- این شیوه در حقیقت به روش یادگیری مهارت نوشتاری توسط بن فرانکلین، یکی از بنیان‌گذاران ایالات متحده آمریکا، اشاره دارد. او برای تقویت مهارت نوشتاری خود مقاله‌ای را که از خواندن لذت می‌برد از یک مجله انتخاب می‌کرد و حین خواندن از نکات کلیدی مقاله (چه زبانی چه محتوایی) یادداشت بر می‌داشت. سپس سعی می‌کرد با استفاده از آن یادداشت‌ها مقاله را بازنویسی کند و در انتها مقاله بازنویسی شده را با اصل مقاله مقایسه می‌کرد تا به نقاط قوت و ضعف کار خود پی ببرد.

۲- برای تماشای یک نمونه از این ویدیوها به پیوند <https://rachenglish.com/conversation-study-ben-franklin-analysis/> مراجعه کنید.

- 3- Henrichsen
- 4- Reduced forms
- 5- Pause
- 6- Stress
- 7- Pitch

۴- نتایج

۴-۱- تحلیل کمی

هدف از این پژوهش بررسی تاثیر استفاده از یک شیوه آموزش تلفظ بر بهبود لهجه زبان آموزان انگلیسی بود. میزان لهجه داری زبان آموزان از طریق خواندن یک متن با صدای بلند و ارزیابی صدای ضبط شده را چهار معلم زبان انگلیسی به انجام رساندند. برای اطمینان از نرمال بودن توزیع داده‌ها، ابتدا چولگی^۱ و کشیدگی^۲ آن‌ها بررسی شد. مطابق اطلاعات جدول ۲، مقدار چولگی پیش و پس آزمون در بازه ± 2 قرار دارد که نرمال بودن توزیع داده‌ها را نشان می‌دهد (لوون و پلانسکی^۳، ۲۰۱۶).

جدول شماره ۲. چولگی و کشیدگی پیش و پس آزمون

کشیدگی		چولگی		انحراف استاندارد	میانگین	حداکثر	حداقل	تعداد	متغیر
خطای استاندارد	خطای استاندارد								
.۷۸	.۲۸	.۴۰	.۸۷	۵,۹۹	۱۹,۹۴	۳۶,۰۰	۱۲,۰۰	۳۴	لهجه (پیش آزمون)
.۷۸	.۸۱-	.۴۰	.۱۲	۵,۹۹	۲۱,۰۰	۳۶,۰۰	۱۲,۰۰	۳۴	لهجه (پس آزمون)
۳۴									تعداد کل

جدول ۳ آمار توصیفی مربوط به ارزیابی لهجه زبان آموزان در پیش و پس آزمون را نشان می‌دهد. چنان‌که مشاهده می‌شود، میانگین پس آزمون (میانگین: ۲۱) اندکی بیش از میانگین پیش آزمون است (میانگین: ۱۹.۹۴).

1- Skewness

2- Kurtosis

3- Loewen & Plonsky

جدول شماره ۳. آمار توصیفی مربوط به ارزیابی لهجه در پیش و پس‌آزمون (تمام ارزیاب‌ها)

خطای استاندارد میانگین	انحراف استاندارد	تعداد	میانگین	
۱,۰۲	۵,۹۹	۳۴	۱۹,۹۴	لهجه (پیش آزمون)
۱,۰۲	۵,۹۹	۳۴	۲۱,۰۰	لهجه (پس آزمون)

برای یافتن پاسخ این پرسش که آیا آموزش تلفظ با شیوه بن فرانکلین بر ارزیابی لهجه زبان‌آموزان تأثیرگذار بوده است؟، از آزمون تی زوجی استفاده شد. نتایج (جدول ۴) نشان داد که بین میانگین دو آزمون اختلاف آماری معناداری وجود دارد ($t(34)=2.44, p\text{-value}>0.05$)، به عبارت دیگر، آموزش تلفظ با این شیوه ارزیابی، لهجه زبان‌آموزان را بهبود بخشیده است.

جدول شماره ۴. نتایج آزمون تی زوجی قبل و بعد از تیمار (برای تمام ارزیاب‌ها)

۹۵٪ فاصله اطمینان تفاوت میانگین‌ها							
سطح معناداری	درجه آزادی	تی	بیشینه	کمینه	خطای استاندارد میانگین	انحراف استاندارد	میانگین
۰.۲۰	۳۳	-۲,۴۴	-۰.۱۷	-۱,۹۳	۰.۴۳	۲,۵۲	۱,۰۵-

برای یافتن اندازه تأثیر^۱ آزمون تی زوجی، از فرمول اتا مربع^۲ اجرا شد. اتا مربع، یکی از رایج‌ترین آمار برای برآورد اندازه تأثیرست و مقدار آن از ۰ تا ۱ متغیر باشد. این مقدار نشان دهنده نسبت واریانس در متغیر وابسته است که با متغیر مستقل توضیح داده می‌شود. با توجه به این فرمول، مقدار اتا مربع به دست آمده برابر با ۰,۲۶ است. $(Cohen's d = (10.41 - 9.58) / 3.17 = 0.26)$. کوهن^۳ (۱۹۸۸) مقادیر زیر را برای تفسیر

1- Effect size

2- Eta Squared

3- Cohen

این فرمول پیشنهاد کرد: ۰,۲ تأثیر کوچک، ۰,۵ = تأثیر متوسط و ۰,۸ = تأثیر بزرگ. بنابراین، برای آزمون فعلی ما این مقدار کوچک است؛ به عبارت دیگر میزان تفاوت میانگین دو گروه کوچک بود (Eta = 0.26).

جدول‌های شماره ۵ تا ۸ به ترتیب نتایج آزمون تی به تفکیک ارزیابی‌ها (معلمان زبان انگلیسی بومی و غیر بومی) را نشان می‌دهد. در جدول ۵، که ارزیابی معلمان زبان انگلیسی بومی را از لهجه زبان آموزان نشان می‌دهد، میانگین نمرات زبان آموزان قبل و بعد از آموزش تلفظ به ترتیب ۹,۵۸ و ۱۰,۴۱ است. قابل ذکر است که پایایی بین دو ارزیابی بومی ۰,۸۸ بود.

جدول شماره ۵. آمار توصیفی مربوط به ارزیابی لهجه در پیش و پس آزمون (معلمان زبان انگلیسی بومی)

خطای استاندارد میانگین	انحراف استاندارد	تعداد	میانگین	
.۵۵	۳,۲۵	۳۴	۹,۵۸	پیش آزمون
.۵۳	۳,۱۰	۳۴	۱۰,۴۱	پس آزمون

برای یافتن پاسخ این سؤال که آیا بین دو آزمون اختلاف آماری معناداری وجود دارد، از آزمون تی زوجی استفاده شد. نتایج (جدول ۶) نشان می‌دهد که اختلاف آماری معناداری در ارزیابی میزان لهجه داری زبان آموزان در پیش و پس آزمون وجود دارد (t(34)=2.50, p-value > 0.05).

جدول شماره ۶. نتایج آزمون تی زوجی قبل و بعد از تیمار (ارزیابی معلمان زبان انگلیسی بومی)

۹۵٪ فاصله اطمینان تفاوت میانگین‌ها							
سطح معناداری	درجه آزادی	تی	بیشینه	کمینه	خطای استاندارد میانگین	انحراف استاندارد	میانگین
.۰۱۷	۳۳	-۲,۵۰	-۱,۱۵	-۱,۴۹	.۳۲	۱,۹۱	-۸۲

لهجه (پیش - پس آزمون)

جدول ۷، که ارزیابی معلمان زبان انگلیسی غیر بومی را از لهجهٔ زبان‌آموزان نشان می‌دهد، میانگین نمره‌های زبان‌آموزان قبل و بعد از آموزش تلفظ به ترتیب ۱۰،۳۵ و ۱۰،۵۸ است که اندکی بالاتر از میانگین ارزیابی معلمان زبان انگلیسی بومی است. این پژوهش نیز مانند پژوهش راسیتر^۱ (۲۰۰۹) نشان داد که فراگیران زبان دوم گفتار زبان‌آموزان همانند خود را لهجه‌دارتر ارزیابی کردند. پایایی بین ارزیابی معلمان زبان انگلیسی غیر بومی ۰،۸۶ بود که خیلی نزدیک به مقدار پایایی بین ارزیابی معلمان زبان انگلیسی بومی بود. پژوهش‌های قبلی نشان داده است که ارزیابی لهجه ارزیاب‌های غیر بومی شباهت بسیاری با یکدیگر دارد، همچنین است ارزیابی لهجه ارزیاب‌های غیر بومی و بومی (برای مثال مانرو، دروینگ و مورتون^۲، ۲۰۰۶؛ میجر^۳، ۲۰۰۷).

جدول شماره ۷. آمار توصیفی مربوط به ارزیابی لهجه در پیش و پس‌آزمون (معلمان زبان انگلیسی غیر بومی)

خطای استاندارد میانگین	انحراف استاندارد	تعداد	میانگین	
۰.۵۵	۳،۹۰	۳۴	۱۰،۳۵	پیش آزمون
۰.۵۳	۳،۹۰	۳۴	۱۰،۵۸	پس آزمون

برای یافتن پاسخ این سؤال که آیا بین دو آزمون اختلاف آماری معناداری وجود دارد، از آزمون تی زوجی استفاده شد. مطابق نتایج (جدول شماره ۸) اختلاف آماری معناداری در ارزیابی میزان لهجه‌داری زبان‌آموزان در پیش و پس‌آزمون وجود ندارد ($t(34)=0.75, p\text{-value} > 0.05$).

1- Rossiter

2- Munro, Derwing, & Morton

3- Major

جدول ۸. نتایج آزمون تی زوجی قبل و بعد از تیمار (برای معلمان زبان انگلیسی غیر بومی)

۹۵٪ فاصله اطمینان تفاوت میانگین‌ها							
سطح معناداری	درجه آزادی	تی	بیشینه	کمینه	خطای استاندارد میانگین	انحراف استاندارد	میانگین
.۴۴	۳۳	-۰.۷۵	.۴۰	-۰.۸۷	.۳۱	۱.۸۲	-۰.۲۳

لهجه (پیش - پس آزمون)

برای یافتن پاسخ سؤال دوم، آیا بین ارزیابی لهجه و سطح زبانی زبان آموزان رابطه‌ای وجود دارد؟، از تحلیل همبستگی پیرسون^۱ استفاده شد. همان‌طور که در جدول ۹ مشاهده می‌شود، در پیش‌آزمون همبستگی منفی بین دو متغیر وجود دارد، $n = 34$ ، $p = .00$ ، $r = -.59$ ، به این معنی که زبان آموزان دارای مهارت‌های زبانی بالاتر از لهجه انگلیسی بهتری برخوردارند. نتایج مشابهی برای معلمان انگلیسی بومی و غیر بومی به دست آمد: $n = 34$ ، $p = .00$ ، $r = -.54$ ، $n = 34$ ، $p = .0$ ، $r = -.60$. گفتنی است که برای معلمان انگلیسی غیر بومی رابطه بین مهارت زبانی و میزان لهجه‌داری زبان آموزان قوی‌تر است.

جدول شماره ۹. همبستگی بین سطح مهارت زبانی و میزان لهجه‌داری در پیش‌آزمون (همه ارزیاب‌ها)

متغیر	سطح مهارت زبانی
	همبستگی
میزان لهجه‌داری	معنی داری (دو دامنه)
	تعداد

** همبستگی در سطح ۰.۰۱ معنادار است (دو دامنه)

در پس‌آزمون نیز همبستگی قوی بین این دو متغیر مشاهده شد. جدول ۱۰ نشان می‌دهد که در پس‌آزمون، همبستگی بین سطح زبانی و ارزیابی لهجه زبان آموزان

1- Pearson product-moment correlation

افزایش یافت ($r = -.65, n = 34, p = .00$). این رابطه برای معلمان انگلیسی بومی و غیر بومی به ترتیب $n = 34, (r = -.57, p = .00)$ ، $n = 34, (r = -.65, p = .00)$ بود.

جدول شماره ۱۰. همبستگی بین سطح مهارت زبانی و میزان لهجه‌داری در پس‌آزمون (همه ارزیابان)

متغیر	سطح مهارت زبانی	
	همبستگی	-.۶۵**
میزان لهجه‌داری	معنی داری (دو دامنه)	.۰۰۰
	تعداد	۳۴

** همبستگی در سطح ۰٫۰۱ معنادار است (دو دامنه).

در باره اندازه تأثیر برای آزمون همبستگی پیرسون، فرمول ضریب تعیین^۱ اجرا شد. ضریب تعیین نشان می‌دهد که چه مقدار از تغییرات متغیر وابسته تحت تأثیر متغیر مستقل و چه مقدار از آن مربوط به سایر عوامل است. با توجه به این مقیاس، ضریب تعیین به دست آمده ۴۲/۰ است. کوهن (۱۹۸۸) مقادیر زیر را برای تفسیر فرمول پیشنهاد کرد: ۰٫۲ = اثر کوچک، ۰٫۵ = اثر متوسط و ۰٫۸ = اثر بزرگ. بنابراین، برای آزمون فعلی ما این مقدار کوچک به متوسط است.

۴-۲- تحلیل مصاحبه‌ها

برای یافتن نظرات زبان‌آموزان در باره استفاده از این شیوه برای بهبود لهجه و تلفظ انگلیسی (سؤال سوم)، پژوهشگر با کمک یک مدرس با تجربه آموزش زبان انگلیسی که دارای مدرک کارشناسی ارشد همین رشته است، داده‌های جمع‌آوری شده از طریق مصاحبه را با شیوه تحلیل موضوعی (براون و کلارک^۲، ۲۰۰۶) تجربه و تحلیل قرار داد. در گام نخست به منظور آشنایی با محتوا، تحلیل داده‌ها با پیاده‌کردن دقیق مصاحبه هر فرد آغاز شد. سپس برای کدگذاری، داده‌ها دوبار خوانده شدند. این مرحله شامل جستجوی کلمات، عبارات، جملات یا کل پاراگراف بود که امکان درک باورهای زبان‌آموزان را در باره شیوه آموزش تلفظ برای پژوهشگر می‌کرد. برای مثال خانم شرکت کننده‌ای گفت: «این کار [گوش دادن دقیق به ویژگی‌های کلامی و تقلید آن‌ها روش بهبود تلفظ را به من یاد داد.» این جمله به عنوان

1- R squared

2- Braun & Clark

«راهبردهای یادگیری» و «استقلال در یادگیری» کدگذاری شد. نمونه دیگر، نظر دانشجوی بود که گفته بود «ندونستن الفبای آوانگاری [فونتیک] کار رو برام سخت می‌کرد چون ذهنم همش درگیر خوندن اونها [الفبای آوانگاری] بود نه اینکه الان چه اتفاقی افتاد.» دو کد برای این قطعه تعیین شد: «آموزش اولیه» و «دانش پیش‌زمینه». سپس کدهای اولیه کدهای اولیه براساس شباهت‌ها و همپوشانی‌شان دسته‌بندی و به مقوله‌های جامع‌تر تبدیل شدند. برای مثال در نمونه قبلی مقوله‌های «آموزش اولیه» و «دانش پیش‌زمینه» با هم ادغام شدند تا مقوله گسترده‌تر و «آماده سازی» به وجود آید. قابل ذکر است که پایایی بین ارزیابان ۰/۸۸ بود. محدودیت فضا مانع ارائه گزارشی جامع از تجارب کلیه شرکت کنندگان شده است؛ لذا به ارائه گزیده‌ای از نظرات تعدادی از شرکت کنندگان در هر مقوله بسنده می‌کنیم.

از نظر بیشتر مصاحبه شونده‌گان این روش آموزش و یادگیری تلفظ «جدید و خلاقانه» بود. یکی از مصاحبه شونده‌گان به نام زهرا^۱ نظر مثبتی درباره این شیوه داشت: «روش بسیار جالبی بود، راستش تا الان به تلفظ و شیوه یادگیریش از این زاویه نگاه نکرده بودم.» احسان هم این شیوه آموزش را «خلاقانه» می‌دانست: «و باعث شد نگاهم به تلفظ تغییر کنه. هیچ وقت فکر نمی‌کردم گفتن یه جمله ساده اینقدر جزئیات داشته باشه.» سه نفر از مصاحبه شونده‌گان بیان کردند که این روش موجب «افزایش آگاهی» آن‌ها در مورد شیوه تلفظ صحیح صداها و کلمات شده بود. برای مثال سجاد گفت که «به کمک این روش به کلی از چیزهایی که می‌شنیدم به دقت گوش دادم. مثلاً با اینکه خیلی لغت instead رو می‌شنیدم، ولی همش /Ine¹ stEd/ تلفظ می‌کردم، ولی وقتی که باید دقیق گوش می‌دادم و مثل خودشون بخونم، فهمیدم یه /e/ اون وسط اضافی است و تلفظ من درست نیست.» سارا هم نظرش این بود که:

من از روش آموزش این خانم [ریچل] خیلی خوشم میاد، چون دقیقاً می‌گه چطور باید یه صدا رو تلفظ کنم. منم مشکلم همین، چون واقعاً نمی‌دونم زبونم یا حالت دهنم چطور باید باشه. می‌دونستم جلو آینه تمرین کردن خوبه، ولی خب، روش تلفظ صحیح رو باید اول بلد باشی.

در مقوله «مشکلات»، «وقت گیر» و بعضاً «کسل کننده» و «ناظر به بیان جزئیات» بودن این روش موجب گلایه بعضی از شرکت کنندگان بود. امیر در عین اشاره به مزیت‌ها، اما گفت «این تکنیک خیلی سخت و وقت گیره. خوبی‌های خودشو داره ولی واقعاً باید حوصله داشته باشی

۱- برای پوشیده ماندن هویت مصاحبه‌شونده‌گان، از نام‌های مستعار استفاده شده است.

چون خشک و تصنعی است.» آیدین هم که یک دانشجویست، به گفته خودش، «زوم کردن» روی جزئیات ریز تلفظ رو متوجه نمی‌شد:

این روش برای کسی خوبه که میخاد مثل یه نیتیو (Native) صحبت کنه و خیلی از ماها دنبال اینجور صحبت کردن نیستیم. قبول دارم روش خوبه ولی حالا صدای /t/ رو یه خورده اینجوری یا یه جور دیگه بگی فرقی چیه... همش /t/ دیگه!

در نهایت شرکت‌کننده‌ای هم به نام سمانه از «نحوه ارائه» ویژگی‌های زنجیری و زبرزنجیری به عنوان مشکل یادکرد و گفت: برنامه خاصی در ورای این روش وجود نداشت. وقتی از او خواسته شد بیشتر توضیح دهد، گفت: «فکر می‌کنم آگه صداها و مشکلات تلفظی بر اساس یه سیلابس و برنامه ارائه می‌شد کارایی بیشتری داشت. اینجوری حس می‌کنم فقط یه سری چیزای پراکنده یادگرفتم.»

۵- بحث و نتیجه‌گیری

تلفظ دقیق و واضح به عنوان بخش جدایی‌ناپذیر از توانایی صحبت کردن زبان دوم، از جمله چالش‌های جدی‌ای است که زبان‌آموزان با آن مواجه‌اند؛ زیرا این مهارت بر خلاف مهارت‌های واژگانی و دستوری، این دارای بعد شناختی، عاطفی و روان‌شناختی است (سیلسیا-مارسیا و همکاران، ۲۰۱۰). آموزش این مهارت نیز یکی از چالش‌های معلمان زبان دوم است؛ زیرا بسیاری از آن‌ها در مورد شیوه آموزش آن آموزش نمی‌بینند/ ندیده‌اند (جنکینز، ۲۰۰۲؛ دروینگ و مانرو، ۲۰۰۵؛ شیشکا، ۲۰۱۶). دروینگ و مانرو (۲۰۰۵، ص. ۳۸۹) معتقدند که «به سایر جنبه‌های آموزش در دوره‌های تربیت مدرس و در مواد آموزشی توجه زیادی می‌شود، اما معلمان زبان دوم، اغلب باید سازو کارهای آموزش تلفظ و رفع مشکلات تلفظی زبان‌آموزان را با تلاش فردی فرا گیرند.» در این میان استفاده از فناوری‌های جدید مانند پادکست و ابزارهای بصری می‌تواند به مدرسان و فراگیران زبان دوم کمک شایانی کند. در این پژوهش سعی تلاش شد با استفاده از پادکست و روشی ابتکاری بنام بن فرانکلین به معلمان و زبان‌آموزان انگلیسی معرفی شود که به نوبه خود موجب دستیابی سریع‌تر و آسان‌تر به تلفظ معیار می‌شود. نتایج نشان داد که آموزش تلفظ با این شیوه بر لهجه زبان‌آموزان تأثیر می‌گذارد و آن را بهبود می‌بخشد. دامنه محدود تأثیرگذاری نیز با توجه به مدت زمان پژوهش توجیه‌پذیر است. البته مطابق تحلیل دقیق‌تر تغییر چشمگیری بین ارزیابی معلمان زبان انگلیسی غیربومی در پیش و پس‌آزمون دیده نشد.

به نظر می‌رسد که این شیوه آگاهی و حساسیت زبان‌آموزان به ساختار آوایی زبان دوم را افزایش می‌دهد. مطالعات پیشین نیز نشان داد که این آگاهی با ارزیابی لهجه فراگیران زبان دوم بی ارتباط نیست. (برای مثال، رنی و همکاران، ۲۰۰۰؛ گابالا^۱، منزر^۲، ۲۰۱۷؛ مورا، روچی، کیویستو-دسوزا^۳، ۲۰۱۴). بر اساس یافته‌های این پژوهش‌ها وقتی حساسیت زبان‌آموزان در مورد نظام آوایی زبان دوم افزایش یابد، توانایی تشخیص آن‌ها نیز برای یافتن تفاوت‌های آوایی زبان رو به پیشرفت خودشان (زبان مبدأ) و زبان مقصد آسانتر می‌شود و به‌مدد این توانایی ویژگی‌های آوایی‌ای را که باعث ایجاد «لهجه» در زبان دوم می‌شود حذف می‌کنند. پژوهش‌ها همچنین نشان داده است که وجود لهجه اگرچه لزوماً به‌عنوان یک مانع ارتباطی عمل نمی‌کند، اما پردازش گفتار سخنوران غیر بومی برای گویشوران بومی زمانتر است (برای مثال مانرو و دروینگ، ۱۹۹۵b) و لهجه می‌تواند یکی از عوامل مهم در وضوح و فهم پذیری گفتار زبان‌آموزان به‌شمار آید (کروثر، تروفیموویچ، سیتو و ایسکس^۴، ۲۰۱۷).

ونکاتاغیری و لويس^۵، ۲۰۰۷، ص. ۲۶۶) اشاره می‌کنند که رابطه مثبت و قوی بین آگاهی آوایی^۶ و درک‌پذیر بودن گفتار زبان‌آموزان فرضیه توجه^۷ اشمیت^۸ (۱۹۹۰) را پشتیبانی کند، فرضیه‌ای که مطابق آن ورودی زبان زمانی برای یادگیری مفید است که زبان‌آموزان آگاهانه به آن توجه داشته باشند. بنابراین می‌توان انتظار داشت که هر چه میزان آگاهی و توانایی زبان‌آموزان در تجزیه و تحلیل ساختارهای آوایی زبان دوم بهبود/ ارتقا یابد، فهم گفتار آن‌ها نیز برای شنوندگان بومی و غیر بومی آسان‌تر شود. یافته‌های این پژوهش حاضر به‌مزایای بالقوه جلب‌کردن توجه زبان‌آموزان به‌سامانه آوایی زبان دوم از طریق تمرین تمرکز بر فرم^۹ اشاره می‌کند (داتی و ویلیامز^{۱۰}، ۱۹۹۸). پژوهش‌های زیادی وجود دارد که نشان می‌دهد

1- Gaballa

2- Menzer

3- Mora, Rochdi & Kivisto-de Souza

4- Crowther, Trofimovich, Saito & Isaacs

5- Venkatagiri & Levis

6- Phonological awareness

7- Noticing Hypothesis

8- Schmidt

9- Focus on form

10- Doughty & Williams

شیوه‌های آموزشی که توجه دانش‌آموزان به ویژگی‌های صوری زبان جلب می‌کند برای توسعه زبان دوم مفید و حتی ضروری است (لانگ و رابینسن^۱، ۱۹۹۸، سمبرسکی و کوه^۲، ۲۰۱۴؛ هووسن و پیراد^۳، ۲۰۰۵). سوال اینجاست که چگونه و تا چه حد راهکارهای آموزشی متمرکز بر فرم می‌تواند بر روند آن تأثیر بگذارد. ونکاتاگیری و لويس (۲۰۰۷) اضافه می‌کنند که اگرچه آموزش متمرکز بر فرم به‌نظر در آموزش دستور و واژگان زبان موفقیت‌آمیز است، پژوهش‌های زیادی درباره اینکه آیا همان راهبردی‌های آگاهی‌ساختاری به‌دانش‌آموزان کمک می‌کند که بیشتر قابل درک باشند.

نتایج همچنین نشان داد بین ارزیابی لهجه زبان‌آموزان و سطح مهارت زبان انگلیسی همبستگی به‌نسبت قوی‌ای وجود دارد که این همبستگی در ارزیابی پس‌آزمون افزایش یافت. گفتنی است که این همبستگی در ارزیابی معلمان زبان انگلیسی غیربومی همواره قوی‌تر بود. البته نباید فراموش کرد که نتایج حاصل از تحلیل همبستگی باید با دقت تعبیر شود؛ بدین معنا که نمی‌توان نتیجه گرفت که مهارت زبانی بالاتر لزوماً موجب بهبود لهجه می‌شود. همبستگی رابطه‌ای نامتقارن است، یعنی به‌همان اندازه که متغیر A می‌تواند متغیر B را تغییر دهد، متغیر B نیز می‌تواند متغیر A را تغییر دهد. بنابراین ادعای اینکه مهارت زبانی بالاتر موجب داشتن لهجه بهتری در زبان دوم می‌شود نادرست و اثبات آن نیازمند مطالعه‌ای تجربه‌ای است.

نتایج مصاحبه نیمه‌ساختارمندی نیز با هشت زبان‌آموز از رضایت نسبتاً بالای آن‌ها در خصوص استفاده از شیوه بن فرانکلین برای بهبود تلفظ، به‌ویژه لهجه، خبر می‌داد. زبان‌آموزان این شیوه را «نوآورانه» و عامل دستیابی به «استقلال» در فرایند یادگیری زبان می‌دانستند. آن‌ها همچنین «زمان‌بر» بودن، «جزئی‌گرایی مفرط» و «تصنعی» بودن را در برخی اوقات، از جمله معایب این شیوه برشمردند.

در پایان ذکر چند مطلب بسیار ضروری است. بسیاری از مطالعات ذکر شده بین سخنوران «بومی» و «غیر بومی» انگلیسی تمایز قائل می‌شوند و فرض ضمنی این است که ارزیابی سخنوران بومی معیار مناسب برای ارزیابی لهجه زبان‌آموزان دوم است. ساختار این مطالعات می‌تواند در خصوص زبان‌آموزان به‌شکل‌گیری این تصور ناصواب بینجامد که آن‌ها تنها با لهجه صحبت می‌کنند یا گفتارشان وضوح و فهم‌پذیری کمتری دارد. در دنیای امروزی که

1- Long & Robinson

2- Samburskiy & Quah

3- Housen & Pierrard

تعداد کسانی که انگلیسی را به‌عنوان زبان دوم صحبت می‌کنند بیش از کسانی است که انگلیسی زبان مادری آن‌ها است (جنکینز، ۲۰۰۲)، این نکته قابل تأمل است که آیا ارزیابی انگلیسی زبانان بومی در خصوص لهجه، وضوح و فهم‌پذیری گفتار زبان‌آموزان مناسب‌ترین یا مفیدترین معیار است؟ به‌نظر می‌رسد معیار مناسب‌تر درک‌پذیری متقابل سخنوران غیر بومی انگلیسی است (جنکینز، ۲۰۰۲؛ مرفی^۱، ۲۰۱۴)، یا در میان گروه‌های که نیازهای ارتباطی واقعی مشابه دارند (برای مثال، دانشجویان دوره کارشناسی و اساتید آنها) باشد. افزون بر این، سخنوران بومی هر تفات آوایی در گفتار زبان‌آموزان را لزوماً اشتباه تلقی نمی‌کنند؛ آن‌ها به‌سہولت از کنار برخی از تفاوت‌های آوایی می‌گذرند، ولی برخی از این تفاوت‌ها موجب ابهام و سوء تفاهم می‌شود (کرکووا- ناسکووا^۲، ۲۰۱۰). بنابراین، همان‌طور که کندی و تروفیموویچ^۳ اشاره بیان می‌کنند، معلمانی که اصرار دارند زبان‌آموزان‌شان به تلفظ بومی دست یابند باید در معیارهای خود بازنگری کنند و بر این نکته واقف باشند که ویژگی‌های تلفظ غیربومی تا مادامی که گفتار زبان‌آموزان قابل فهم باشد، پذیرفتنی است. سیلسیا-مارسیا و همکاران (۲۰۱۰) در خصوص این موضوع بر این باورند که:

هدف آموزش تلفظ به‌زبان‌آموزان تبدیل آن‌ها به‌سخنگویان بومی زبان انگلیسی نیست. دستیابی به این هدف، به‌استثنای شماری افراد مستعد و با انگیزه، غیر واقعی است. یک هدف به‌نسبت دست‌یافتنی و واقع‌بینانه این است که زبان‌آموزان را یاری دهیم تا از سطح آستانه فراتر روند، به‌طوری که تلفظ آن‌ها از توانایی‌شان در برقراری ارتباطات نگاهد. (ص. ۹)

نکته دیگر اینکه شیوه آموزش تلفظ با شیوه بن فرانکلین با چارچوب ارتباطی آموزش تلفظ سیلسیا-مارسیا و همکاران (۲۰۱۰) همخوانی دارد. این چارچوب دارای پنج مرحله است: توصیف و تحلیل، تمیز دادن شنوایی (از طریق شنیدن)، تمرین کنترل شده، تمرین هدایت شده و تمرین ارتباطی. اگرچه در این پژوهش مرحله آخر کم‌رنگ است، اما مشخص شد تا مادامی که زبان‌آموزان شیوه تولید یک صدا یا ویژگی آوایی را ندانند و و توانایی شنیدن و تشخیص آن ویژگی را کسب نکنند، به‌آن توجه نمی‌کنند و صداها و یا ویژگی آوایی زبان

1- Murphy

2- Kirkova-Naskova

3- Kennedy & Trofimovich

اول خود را جایگزین ویژگی آوایی زبان دوم می‌کنند. این نکته‌ای بود که شرکت‌کنندگان در مصاحبه به آن اشاره داشتند و تأییدی است بر «نظریه توجه» اشمیت (۲۰۱۰، ص. ۱) که بر پایه آن «زبان آموزان چیزی را فرامی‌گیرند که بدان توجه می‌کنند و از چیزی که بدان توجه نمی‌کنند مطلب زیادی نمی‌آموزند». سیلسیا-مارسیا و همکاران (۲۰۱۰) همچنین یادآور می‌شوند که فراگیری زبان هنگامی که زبان‌آموزان در یادگیری آن فعالانه مشارکت داشته باشند، اثربخش‌تر است. شیوه بن فرانکلین می‌تواند تمرین خوبی برای ایجاد و ارتقاء هم‌کنشی بین زبان‌آموزان باشد. در آخر پیشنهاد می‌شود برای پژوهش بیشتر در این حوزه از پادکست‌های ویدیویی (وادکست^۱) برای آموزش تلفظ از روش بن فرانکلین استفاده گردد چون منابع صوتی-تصویری به زبان‌آموزان امکان مشاهده «صورت» را می‌دهد. منظور از «صورت» در اینجا نشانه‌های آوایی همچون حالت لب و دندان (جایگاه تولید آواها)، و دیگر حالت چهره است (همدان و الهوامده^۲، ۲۰۱۸). پژوهش‌های آینده همچنین باید نقش عوامل دیگر که در ارزیابی لهجه زبان‌آموزان نقش دارد در نظر بگیرد، عواملی مانند تجربه زبان شنونده-ارزیاب (مثلاً آشنایی با زبان اول زبان‌آموزان)، ویژگی‌های زبان (مثلاً اینکه کدام ویژگی‌های زنجیری و زبر زنجیری)، ویژگی‌های سخنور (به عنوان مثال، میزان سرعت گفتار، نوع و تعداد مکث) و خطاهای واژگانی و نحوی. در پایان ذکر این مطلب ضروری است که در این پژوهش پژوهشگر بنا به دلایلی از گروه گواه (کنترل) استفاده نکرد. گروه کنترل شامل شرکت‌کنندگانی است که روش آزمایشی روی آن‌ها اعمال نمی‌شود. این افراد به صورت تصادفی انتخاب می‌شوند تا در این گروه قرار گیرند و خصوصیات بسیار مشابهی با افراد گروه آزمایش دارند. با اینکه آن‌ها مورد تیمار قرار نمی‌گیرند، اما آن‌ها نقش مهمی در روند پژوهش دارند. پژوهشگران عملکرد گروه آزمایشی را با گروه کنترل مقایسه می‌کنند تا دریابند که آیا تیمار مؤثر بوده یا خیر. با بکارگیری این افراد به عنوان یک گروه مقایسه، پژوهشگران قادر به جداسازی متغیر مستقل و بررسی تاثیر آنند. پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده گروه گواه نیز به طرح اضافه شود. امید است این پژوهش و مطالعات بیشتر در این حیطه برای مدرسانی که در پی یافتن راهکارهای عملی برای افزایش آگاهی زبان‌آموزان درباره ساختار آوایی زبان دوم و رفع مشکلات تلفظی، به ویژه لهجه خارجی، آن‌ها یار سودمند باشد.

1- Voccasts

2- Hamdan & Al-Hawamdeh

۶- منابع

- Baker, A. (2013). Integrating fluent pronunciation use into content-based ESL instruction: Two case studies. In J. Levis, & K. LeVelle (Eds.), *Proceedings of the 4th pronunciation in second language learning and teaching conference* (pp. 245–254). Ames, IA: Iowa State University.
- Bamanger, E. M., & Alhassan, R. A. (2015). Exploring podcasting in English as a foreign language learners' writing performance. *Journal of Education and Practice*, 6(11), 63–75.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Celce-Murcia, M., Brinton, D. M., & Goodwin, J. M., & Griner, B. (2010). *Teaching pronunciation: A reference for teachers of English to speakers of other languages* (2nd ed.). New York, NY: Cambridge University Press.
- Cohen, J. (1977). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Routledge.
- Crowther, D., Trofimovich, P., Saito, K., & Isaacs, T. (2018). Linguistic dimensions of L2 accentedness and comprehensibility vary across speaking tasks. *Studies in Second Language Acquisition*, 40(2), 443–457.
- Derwing, T. M., & Munro, M. J. (2005). Second language accent and pronunciation teaching: A research-based approach. *TESOL Quarterly*, 39(3), 379–397.
- Derwing, T. M., & Munro, M. J. (2009). Comprehensibility as a factor in listener interaction preferences: Implications for the workplace. *Canadian Modern Language Review*, 66(2), 181–202.
- Doughty, C. J., & Williams, J. (1998). Pedagogical choices in focus on form acquisition. In C. J. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 197–262). Cambridge: Cambridge University Press.
- Farangi, M. R., Nejadghanbar, H., Askary, F., & Ghorbani, A. T. (2015). The effects of podcasting on EFL upper-intermediate learners' speaking skills. *CALL-EJ Online*, 16(2), 1–18.
- Flege, J. E., Munro, M. J., & MacKay, I. R. A. (1995). Factors affecting strength of perceived foreign accent in a second language. *Journal of the Acoustical Society of America*, 97(5), 3125–3134.
- Felps, D., Bortfeld, H., & Gutierrez-Osuna, R. (2009). Foreign accent conversion in computer assisted pronunciation training. *Speech communication*, 51(10), 920–932.
- Gaballa, H. (2013). Testing metaknowledge of phonological components among English freshman students at Taif University. *IOSR Journal of Humanities and Social Science (IOSR-JHSS)*, 18(2), 84–95.

- Gilakjani, A.P. (2012). A study of factors affecting EFL learners' English pronunciation learning and the strategies for instruction. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2(3), 119–128.
- Graddol, D. (2006). English next: *Why global English may mean the end of 'English as a foreign language'*. London, UK: British Council.
- Grey, S., & van Hell, J. G. (2017). Foreign-accented speaker identity affects neural correlates of language comprehension. *Journal of Neurolinguistics*, 42, 93–108.
- Hamdan, J., & Al-Hawamdeh, R. (2018). The effects of 'face' on listening comprehension: Evidence from advanced Jordanian speakers of English. *Journal of Psycholinguistic Research*, 47(5), 1121–1131.
- Henrichsen, L. et. al. (2018). Online resources for learners and teachers of English language pronunciation. *TESL Reporter*, 51(1), 23–89.
- Housen, A., & Pierrard, M. (Eds.). (2005). *Studies in language acquisition 25: Investigations in instructed second language acquisition*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Incera, S., Shah, A. P., McLennan, C. T., & Wetzel, M. T. (2017). Sentence context influences the subjective perception of foreign accents. *Acta psychologica*, 172, 71–76.
- Jenkins, J. (2002). A sociolinguistically based, empirically researched pronunciation syllabus for English as an international language. *Applied linguistics*, 23(1), 83–103.
- Jesney, K. (2004). *The use of global foreign accent rating in studies of L2 acquisition*. Calgary, AB: University of Calgary Language Research Centre Reports.
- Jones, R. H. (1997). Beyond "listen and repeat": Pronunciation teaching materials and theories of second language acquisition. *System*, 25(1), 103–112.
- Kachru, B. B. (1985). Standards, codification and sociolinguistic realism: The English language in the outer circle. In R. Quirk and H.G. Widdowson (Eds), *English in the world: Teaching and learning the language and literatures* (pp. 11–30). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kamiyama, T. (2004, March). Perception of foreign accentedness in L2 prosody and segments: L1 Japanese speakers learning L2 French. *Proceedings of Speech Prosody 2004* (pp. 721–724). Nara, Japan: ISCA. Retrieved from <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00468183/document>.
- Kang, O. (2010). Relative salience of suprasegmental features on judgments of L2 comprehensibility and accentedness. *System*, 38(2), 301–315.
- Kang, O., Rubin, D., & Pickering, L. (2010). Suprasegmental measures of accentedness and judgments of language learner proficiency in oral English. *The Modern Language Journal*, 94(4), 554–566.

- Kennedy, S., & Trofimovich, P. (2008). Intelligibility, comprehensibility, and accentedness of L2 speech: The role of listener experience and semantic context. *Canadian Modern Language Review*, 64(3), 459–490.
- Kirkova-Naskova, A. (2010). Native speaker perception of accented speech: The English pronunciation of Macedonian EFL learners. *Research in Language*, 8, 41–61.
- Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2011). *Techniques and principles in language teaching* (3rd ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Lee, L. (2009). Promoting intercultural exchanges with blogs and podcasting: A study of Spanish–American telecollaboration. *Computer Assisted Language Learning*, 22(5), 425–443.
- Londono, A., Maldonado, P., & Liliana, J. (2015). Podcasting as a way to improve teacher trainees' ability to make proper sentence stress (Master's thesis). Retrieved from <http://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/15120>
- Arciniegas Londoño, L. J. (2011). *Podcasting as a way to improve teacher trainees' ability to make proper sentence stress* (Unpublished Master's thesis), Universidad de la Sabana, La Sabana, Chia, Colombia.
- Lev-Ari, S., & Keysar, B. (2010). Why don't we believe non-native speakers? The influence of accent on credibility. *Journal of Experimental Social Psychology*, 46(6), 1093–1096.
- Loewen, S., & Plonsky, L. (2016). *An A-Z of applied linguistics research method*. London: Palgrave.
- Long, M. H. (1990) Maturation constraints on language development, *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 251–285.
- Long, M., & Robinson, P. (1998). Focus on form: Theory, research and practice. In C. Doughty, & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Lord, G. (2008). Podcasting communities and second language pronunciation. *Foreign Language Annals*, 41(2), 364–379.
- Major, R. C. (2007). Identifying a foreign accent in an unfamiliar language. *Studies in Second Language Acquisition*, 29(4), 539–556.
- McBride, K. (2009). Podcasts and second language learning. In L.B Abraham & L. Williams (Eds.), *Electronic discourse in language learning and language teaching* (pp. 153–167). Amsterdam, the Netherlands: John Benjamins.
- McCarty, S. (2005). Spoken internet to go: Popularization through podcasting. *The JALT CALL Journal*, 1(2), 67–74.
- McKay, S. L. (2002). *Teaching English as an international language: Rethinking goals and approaches*. Oxford: Oxford University Press.

- Meier, A. (2015). L2 incidental vocabulary acquisition through extensive listening to podcasts. *Columbia University Working Papers in TESOL & Applied Linguistics*, 15(2), 72–84. Retrieved from <http://tesolal.columbia.edu/article/extensive-listening-to-podcasts/>
- Menzer, K. (2017). Phonological awareness and foreign Accent: A handbook for German EFL Teachers. Master's Projects and Capstones. 637. Retrieved from <https://repository.usfca.edu/capstone/637>.
- Mora, J. C., Rochdi, Y., Kivistö-de Souza, H. (2014). Mimicking accented speech as L2 phonological awareness. *Language Awareness*, 23(1-2), 57–75.
- Morley, J. (1991). The pronunciation component in teaching English to speakers of other languages. *TESOL Quarterly*, 25(3), 481–520.
- Munro, M. & Derwing, T. M. (1995a). Foreign accent, comprehensibility, and intelligibility in the speech of second language learners. *Language Learning*, 45(1), 73–97.
- Munro, M., & Derwing, T. M. (1995b). Processing time, accent, and comprehensibility in the perception of foreign-accented speech. *Language and Speech*, 38, 289–306.
- Munro, M. J., & Derwing, T. M. (2001). Modeling perceptions of the accentedness and comprehensibility of L2 speech: The role of speaking rate. *Studies in Second Language Acquisition*, 23(4), 451–468.
- Munro, M. J., Derwing, T. M., & Morton, S. L. (2006). The mutual intelligibility of L2 speech. *Studies in Second Language Acquisition*, 28(1), 111–131.
- Murphy, J. (2014). Intelligible, comprehensible, non-native models in EAP/EFL pronunciation teaching. *System*, 42, 258–269.
- Navehebrahim, M. (2012). An investigation on pronunciation of language learners of English in Persian background: Deviation forms from the target Language norms. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69, 518–525.
- Nushi, M., & Jenabzadeh, H. (2016). Busuu: The mobile app. *The TESL Reporter*, 49(2), 30–38.
- O'Bryan, A., & Hegelheimer, V. (2007). Integrating CALL into the classroom: The role of podcasting in an ESL listening strategies course. *ReCALL*, 19(2), 162–180.
- Pantos, A. J., & Perkins, A. W. (2013). Measuring implicit and explicit attitudes toward foreign accented speech. *Journal of Language and Social Psychology*, 32(1), 3–20.
- Park, M. S. (2015). Phonological awareness and degree of foreign accent: An exploratory Study. *English Teaching*, 70(3), 23–47.
- Piske, T., MacKay, I., & Flege, J. E. (2001). Factors affecting degree of foreign accents in an L2: A review. *Journal of Phonetics*, 29(2), 191–215.

- Porretta, V., Tremblay, A., & Bolger, P. (2017). Got experience? PMN amplitudes to foreign-accented speech modulated by listener experience. *Journal of Neurolinguistics*, 44, 54–67.
- Reinders, H., & White, C. (2011). Learner autonomy and new learning environments. *Journal of language learning and technology*, 15(3), 1–3.
- Richards, J. C., & Schmidt, R. W. (2013). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. Routledge.
- Riney, T., Takada, M., & Ota, M. (2000). Segmentals and foreign language accent: The Japanese flap in EFL. *TESOL Quarterly*, 34(4), 711–737.
- Rosell-Aguilar, F. (2007). Top of the pods: In search of a podcasting ‘podagogy’ for language learning. *Computer Assisted Language Learning*, 20(5), 471–492.
- Rossiter, M. J. (2009). Perceptions of L2 fluency by native and non-native speakers of English. *Canadian Modern Language Review*, 65(3), 395–412.
- Saito, K. (2011). Examining the role of explicit phonetic instruction in native-like and comprehensible pronunciation development: An instructed SLA approach to L2 phonology. *Language Awareness*, 20(1), 45–59.
- Samburskiy, D., & Quah, J. (2014). Corrective Feedback in Asynchronous Online Interaction: Developing Novice Online Language Instructors. *CALICO Journal*, 31(2), 158–178.
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 129–158.
- 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, *Proceedings of CLaSIC 2010*, Singapore, December 2-4 (pp. 721–737). Singapore: National University of Singapore, Centre for Language Studies.
- Stanley, G. (2013). *Language learning with technology: Ideas for integrating technology in the classroom*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Sze, P. M-M. (2006). Developing students’ listening and speaking skills through ELT podcasts. *Education Journal*, 34(2), 115–134.
- Zyszka, M. (2016). English pronunciation teaching at different educational levels: Insights into teachers’ perceptions and actions. *Research in Language*, 14(2), 165–180.
- Trude, A. M., Tremblay, A., & Brown-Schmidt, S. (2013). Limitations on adaptation to foreign accents. *Journal of memory and language*, 69(3), 349–367.
- Venkatagiri, H. S., & Levis, J. M. (2007). Phonological awareness and speech comprehensibility: An exploratory study. *Language Awareness*, 16(4), 263–277.

- Wang, C., & Winstead, L. (2016). Introduction: Foreign language education in the digital age. In C. Wang & L. Winstead (Eds.), *Handbook of research on foreign language education in the digital age* (pp. xxvii-xxxii). Hershey, PA: IGI Global.
- Londono, A. Maldonado, P. & Liliana, J. (2015). Podcasting as a way to improve teacher trainees' ability to make proper sentence stress (Master's thesis). Retrieved from <http://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/15120>

پیوست الف. متن استفاده شده در پیش و پس آزمون

The Wishing Tree

A lone traveler was passing through a desert on a hot day. He was tired, feeling thirsty and hungry too. At least, he needed a shady spot to rest for a while. A big leafy tree came into view at some distance away. He felt glad and said to himself, "Had I water to drink, now." Yes, he found a tumbler full of cold water on the ground right in front of him. He sat down there and started sipping the water. Then, he wished "Had I something to eat, right here." Immediately, a variety of dishes appeared before him. He was under the shade of Kalpa – a magical tree. That was the wishing tree. Whoever was under it would have whatever he wished for! The traveler enjoyed the delicious food. He felt drowsy. He wished for a nice bedstead. It was granted. He stretched himself comfortably on the soft mattress. His legs ached, as he had walked a long distance. He hoped that someone would massage his feet. Yes, a young lady appeared near his feet. She started massaging his feet and legs. He soon fell asleep.

پیوست ب. نمونه رونویس همراه با یادداشت‌های تلفظی یکی از زبان‌آموزان

The Wishing Tree

A lone traveler was passing through a desert on a hot day. He was tired, feeling thirsty and hungry too. At least, he needed a shady spot to rest for a while. A big leafy tree came into view at some distance away. He felt glad and said to himself, "Had I water to drink, now." Yes, he found a tumbler full of cold water on the ground right in front of him. He sat down there and started sipping the water. Then, he wished "Had I something to eat, right here." Immediately, a variety of dishes appeared before him. He was under the shade of Kalpa - a magical tree. That was the wishing tree. Whoever was under it would have whatever he wished for! The traveler enjoyed the delicious food. He felt drowsy. He wished for a nice bedstead. It was granted. He stretched himself comfortably on the soft mattress. His legs ached, as he had walked a long distance. He hoped that someone would massage his feet. Yes, a young lady appeared near his feet. She started massaging his feet and legs. He soon fell asleep.

پیوست پ. نمونه سوالات مصاحبه

- نظر شما در مورد آموزش از طریق شیوه بن فرانکلین چیست؟
- آیا تا بحال تلفظ را به این شیوه آموزش دیده بودید؟
- به نظر شما این شیوه برای روی کدام قسمت از تلفظ تاثیرگذارتر است؟
- آموزش تلفظ به این شیوه چه مزایایی دارد؟
- آموزش تلفظ به این شیوه چه معایبی دارد؟
- چه پیشنهاداتی برای رفع این معایب دارید؟

Archive of SID