

# حس آگاهی مدرس و تأثیر آن بر تدریس آواهای زبان فارسی به زبان‌آموزان غیرفارسی‌زبان در پرتوی الگوی هیجامد

رضا پیش‌قدم

استاد پیوسته آموزش زبان انگلیسی و استاد وابسته روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه فردوسی مشهد

*pishghadam@um.ac.ir*

شیمای ابراهیمی

استادیار آموزش زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه فردوسی مشهد

*shimaebrahimi@um.ac.ir*

## چکیده

آموزش آواشناسی فرآیندی پیچیده است که شامل عواملی چون نیازسنجی، برنامه‌ریزی، انتخاب الگو و شیوه‌های تدریس، تهیه محتوای آموزشی مناسب، فن تدریس و بازخوردهای آموزشی آن می‌باشد. از میان عوامل مذکور به نظر می‌رسد انتخاب الگویی کارآمد جزو مهم‌ترین عوامل به شمار می‌آید چراکه انتخاب چارچوبی مشخص و نظری کمک شایانی به تهیه و تدوین محتوای آموزشی و شیوه‌ی تدریس مدرس خواهد نمود. از میان عوامل مختلفی که در امر یادگیری دخیل هستند، می‌توان به کاربرد حواس و هیجان‌ات فراگیران در تدریس اشاره نمود. زیرا فراگیران زبان فارسی درس آواشناسی را اغلب بی‌روح و عاری از خلاقیت تلقی کرده و علاقه‌ی کمتری نسبت به یادگیری آن دارند و این امر در حالی است که شناخت آواهای زبان فارسی گام نخست در فراگیری این زبان است. بنابراین، باید به هیجان زبان‌آموزان در تدریس این درس اهمیت داده شود. مفهوم هیجامد ادغامی از دو واژه‌ی «هیجان» و «بسآمد» است که به تأثیر هیجان‌ات ناشی از استفاده‌ی حواس در یادگیری مفاهیم اشاره می‌کند و متشکل از سه مرحله‌ی هیچ‌آگاهی (تهی)، برون‌آگاهی (شنیداری، دیداری، لمسی-حرکتی) و درون‌آگاهی (درونی و جامع) است. نوشته‌ی حاضر می‌کوشد تا به منظور کیفیت‌بخشی روش تدریس آواشناسی زبان فارسی، با در نظر گرفتن این مفهوم و مؤلفه‌های سه‌گانه‌ی آن (هیجان، حواس و بسآمد)، این الگو را به عنوان الگویی مناسب در امر تدریس مباحث آواشناسی پیشنهاد دهد. براساس این الگو، مدرس نقش حس‌آگاه را ایفا کرده و با درگیری حواس زبان‌آموزان به صورت سلسه‌مراتبی، می‌تواند یادگیری آواهای زبان فارسی را از مرحله‌ی هیچ‌آگاهی به مرحله‌ی درون‌آگاهی سوق می‌دهد. در نتیجه با درگیری حواس بیشتر مطالب آواشناسی برای زبان‌آموزان درونی شده و آنان به درک عمیقی از آواهای زبان فارسی دست می‌یابند. بنابراین، به نظر می‌رسد این شیوه‌ی تدریس جایگزین مناسبی برای روش‌های سنتی درس آواشناسی زبان می‌باشد و می‌تواند با درگیری حواس بیشتر، میل و رغبت بیشتری را در زبان‌آموزان ایجاد کند.

**کلیدواژه:** حس آگاهی، هیجامد، آواشناسی، آموزش زبان فارسی

## ۱. مقدمه

امروزه تحولات زیادی در امر یادگیری زبان به وجود آمده است. همگام با رشد تکنولوژی، چندزبانه بودن به عنوان راهگشای ارتباطات، مزیتی به شمار می‌آید که به افراد در تعاملات فرهنگی، اجتماعی و ارتباطی کمک بسزایی می‌کند. در یادگیری مهارت‌های زبانی، مؤلفه‌های متفاوتی دخیل هستند که می‌توان گفت آواشناسی<sup>۱</sup> و یادگیری تلفظ<sup>۲</sup> زبانی به عنوان پیش‌نیاز یادگیری این مهارت‌ها تلقی می‌شود. تلفظ را می‌توان تولید صداهای زبانی محسوب

<sup>1</sup> Phonetics

<sup>2</sup> Pronunciation

کرد که با تکرار، تقلید و تصحیح آموخته می‌شوند (گیلک‌جانی، ۲۰۱۶). تدریس آواشناسی به فراگیران زبان با اهداف متفاوتی مانند معرفی سیستم صوتی زبان، چگونگی تولید آواها، تشخیص آواها از یکدیگر و افزایش دانش شناختی واج‌های زبان، معرفی صامت و مصوت‌های زبان، تلفظ صحیح کلمات در گفتمان‌ها و آشنایی با لحن و تکیه‌ی زبان صورت می‌پذیرد.

با توجه به اولویت گفتار در آموزش زبان، آموزش تلفظ به عنوان زیربنای گفتار از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. اما مدرسان توجه زیادی به آن نمی‌کنند و معتقدند پرداختن به تلفظ به صورت جداگانه اتلاف وقت است و هدف از آموزش زبان صرفاً برقراری ارتباط به زبان مقصد است (هارمر<sup>۱</sup>، ۲۰۰۱). از سوی دیگر، زبان‌آموزان نیز اغلب آن را خشک و بی‌روح تلقی کرده و علاقه‌ی کمتری نسبت به یادگیری تلفظ صحیح از خود نشان می‌دهند. به نظر می‌رسد آنچه باعث ایجاد نگرش منفی در زبان‌آموزان نسبت به درس آواشناسی شده است، عدم نیازسنجی حساب شده و استفاده از روش‌های تدریس ناکارآمد آموزشی در انتقال مفاهیم است. آواها، واژه‌ها و ساختارهای به کار رفته در درس آواشناسی علاوه بر اینکه به صورت تئوری به فراگیران معرفی می‌شوند، می‌بایست در سطح بالاتری برای زبان‌آموزان به صورت ملموس نیز نهادینه و کاربردی شوند. به طوری که زبان‌آموز بتواند ارتباط مناسبی میان آواهای تدریس شده و کاربرد آن‌ها در ساختارهای مرتبط معنایی برقرار نماید.

باتوجه به اینکه تاکنون شیوه‌ی تدریس مشخصی برای تدریس آواهای زبان فارسی در نظر گرفته نشده است، به نظر می‌رسد انتخاب الگویی کارآمد و انتخاب چارچوبی مشخص برای تدریس آواشناسی کمک شایانی به یادگیری آن خواهد نمود. شیوه‌های تدریس فعلی آواهای زبانی بر پایه‌ی تکرار و تقلید استوار هستند و تنها فرم و ساختار زبانی را مدنظر قرار می‌دهند. چنین تدریس‌هایی باعث می‌شود اغلب زبان‌آموزان تا پایان دوره‌ی زبان‌آموزی با تلفظ صحیح کلمات مشکل داشته باشند. این امر در حالی است که به نظر می‌رسد چنانچه تدریس با ایجاد هیجان<sup>۲</sup> مثبت در زبان‌آموزان همراه باشد، میزان یادگیری ارتقا می‌یابد (پکران<sup>۳</sup>، ۱۹۹۸) و با افزایش توانش ارتباطی<sup>۴</sup> خطاهای تلفظ کاهش می‌یابد. بنابراین، عطف به اهمیت حواس<sup>۵</sup> و هیجانات در یادگیری و از آنجایی که درگیری حواس مختلف اهمیت زیادی در شناخت و ادراک زبان‌آموز داشته و با فعالیت‌های یادگیری، آموزشی، ارتباطی و هیجانی او رابطه‌ی مستقیم دارند، نگارندگان در پژوهش حاضر به معرفی الگوی تدریسی می‌پردازند که مبتنی بر نقش حواس و هیجانات در تدریس است. الگوی هیجامد<sup>۶</sup> نخستین بار توسط پیش‌قدم (۲۰۱۵) معرفی شده است و تلفیقی از دو واژه‌ی هیجان و بسامد<sup>۷</sup> است. با توجه به اینکه هیجامد یک واژه از طریق تجربه‌های حسی و به صورت شنیداری، دیداری، لمسی-حرکتی و غیره به وجود می‌آید، مدرس فردی حس‌آگاه<sup>۸</sup> است که با بازی حواس قادر است زبان‌آموز را از مرحله‌ی هیچ‌آگاهی<sup>۹</sup> (بدون دانش و آگاهی در مورد موضوع) به مرحله‌ی درون‌آگاهی<sup>۱۰</sup> (آگاهی کامل نسبت به موضوع) برساند. براین اساس، چنانچه مدرس بتواند هیجان زبان‌آموز را نسبت به یک واژه و یا ساختار آوایی بالا

<sup>1</sup> Harmer

<sup>2</sup> Emotion

<sup>3</sup> Pekrun

<sup>4</sup> Communicative competence

<sup>5</sup> Senses

<sup>6</sup> Emotioncy pattern

<sup>7</sup> Frequency

<sup>8</sup> Sense involver

<sup>9</sup> Avolvement

<sup>10</sup> Involvement

ببرد، واژه در حافظه‌ی بلندمدت<sup>۱</sup> او تثبیت خواهد شد. بنابراین، نگارندگان این الگو را به‌عنوان الگویی مناسب جهت تدریس مباحث آواشناسی زبان فارسی پیشنهاد داده و راهکارهایی جهت هیجان مثبت‌افزایی در زبان‌آموزان نسبت به درس آواشناسی ارائه می‌دهند تا نگرش منفی زبان‌آموزان نسبت به این درس کمرنگ شده و با ایجاد هیجان مثبت در آنان از طریق درگیری حواس فرآیند یادگیری تلفظ صحیح زبانی تسهیل شود.

## ۲. پیشنهادی پژوهش

به‌طورکلی می‌توان گفت بحث آموزش تلفظ در یادگیری زبان دوم دارای سابقه‌ای طولانی است. با شروع جنگ جهانی دوم و اهمیت آموزش زبان برای برقراری ارتباط، آموزش تلفظ از اهمیت بسیاری برخوردار شد. در روش دستور-ترجمه<sup>۲</sup> (دهه‌های ۱۸۴۰-۱۹۴۰) از آنجایی که هدف از یادگیری زبان، افزایش اطلاعات خواندن زبان مقصد بود تنها به دستور و واژگان اهمیت زیادی داده می‌شد و تلفظ اهمیت چندانی نداشت (لارسن-فریمن<sup>۳</sup>، ۲۰۰۰) اما در روش مستقیم<sup>۴</sup>، با پررنگ‌تر شدن نقش برقراری ارتباط به زبان مقصد، تلفظ از همان ابتدای زبان‌آموزی مدنظر قرار می‌گرفت (گیلک‌جانی، ۲۰۱۱)، اگرچه شیوه‌ی آموزش تلفظ در این روش‌ها مبتنی بر تکرار و تقلید بوده است. سلس مورسیا<sup>۵</sup> و همکاران (۱۹۹۶) معتقدند نخستین اطلاعات زبان‌شناختی و تحلیلی تدریس تلفظ، مربوط به پایان قرن نوزدهم و همزمان با جنبش اصطلاحات تدریسی است که توسط زبان‌شناسانی مانند پاول پاسی<sup>۶</sup>، بنیانگذار انجمن بین‌المللی آواشناسی<sup>۷</sup>، هنری سوییت<sup>۸</sup> و یسپرسن<sup>۹</sup> شکل گرفته است. در این دوره، توجه زیادی به تلفظ در کلاس‌های درس می‌شود و این افراد معتقدند به‌منظور تسهیل فرآیند یادگیری باید به تلفظ در آموزش توجه زیادی شود.

در دهه‌های ۱۹۴۰-۱۹۵۰ در روش شنیداری-گفتاری<sup>۱۰</sup> نیز جایگاه قابل توجهی برای تلفظ در آموزش قائل هستند و معتقدند باید محیطی برای زبان‌آموز فراهم شود که وی تلفظ زبان مقصد را مانند یک فرد بومی‌زبان بیاموزد (براون<sup>۱۱</sup>، ۲۰۰۷). بنابراین، در کلاس‌هایی که به شیوه‌ی شنیداری-گفتاری اداره می‌شدند یادگیری تلفظ صحیح از همان بدو زبان‌آموزی مدنظر بوده است و تلفظ از طریق تقلید و تحلیل اطلاعات آوایی آموزش داده می‌شده است (سلس مورسیا و همکاران، ۱۹۹۶).

در دهه‌های ۱۹۶۰-۱۹۷۰، با معرفی رویکرد شناختی<sup>۱۲</sup> و روش تدریس صامت<sup>۱۳</sup> اعتقاد براین بود که فراگیری تلفظ زبان خارجی در حد فرد بومی‌زبان امری غیرممکن است و در این دوره جایگاه تلفظ تضعیف شد (لویس و لول<sup>۱۴</sup>،

<sup>1</sup> Long-term memory

<sup>2</sup> Grammar translation method

<sup>3</sup> Larsen-Freeman

<sup>4</sup> Direct method

<sup>5</sup> Celce-Murcia

<sup>6</sup> Paul Passy

<sup>7</sup> International Phonetic Alphabet

<sup>8</sup> Henry Sweet

<sup>9</sup> Jespersen

<sup>10</sup> Audio-lingual method

<sup>11</sup> Brown

<sup>12</sup> Cognitive approach

<sup>13</sup> Silent way method

<sup>14</sup> Levis & Levelle

۲۰۱۰). کراشن<sup>۱</sup> (۱۹۸۲) معتقد است که تلفظ زبان باید در دوره‌ی کودکی و در شرایط طبیعی (مانند فراگیری زبان اول) فراگرفته شود و آموزش کلاس تأثیر چندانی بر یادگیری تلفظ زبان خارجی نخواهد داشت. پس از این دوره، با معرفی روش ارتباطی<sup>۲</sup> در دهه‌ی ۱۹۸۰ جان تازه‌ای در کالبد آموزش تلفظ دمیده شد که با دیدی متفاوت از سبک‌های سنتی به آن پرداخته می‌شد (مرادی‌مقدم و همکاران، ۱۳۹۰). مورلی<sup>۳</sup> (۱۹۹۱) معتقد است چنانچه آموزش تلفظ با فعالیت‌های ارتباطی همراه باشد می‌توان شاهد ارتقای تلفظ زبان‌آموز بود. به‌طور کلی در دهه‌ی ۱۹۸۰ و پس از آن اعتقاد بر این است که هدف آموزش تلفظ از بین‌بردن کامل لهجه‌ی خارجی یادگیرنده به‌منظور دستیابی به تلفظ دقیق نیست بلکه هدف نهایی این است که با به‌کار بردن تلفظ نسبتاً صحیح بتوان در فرآیند ارتباط موفق عمل کرد (بوسا<sup>۴</sup>، ۲۰۰۷).

همانگونه که مشاهده می‌شود آموزش تلفظ در دوره‌های متفاوت با چالش بسیاری روبرو بوده است و در اکثر دوره‌ها تنها شیوه‌ی تدریس تکرار و تقلید برای آن در نظر گرفته شده است. الیوت<sup>۵</sup> (۱۹۹۵) و دلگوس<sup>۶</sup> (۱۹۹۷) معتقدند تلفظ نقش چندانی در آموزش زبان ندارد و روش تدریس خاصی نمی‌توان برای آن پیشنهاد داد. بنابراین، اختصاص تنها چند دقیقه از زمان کلاس برای فعالیت‌های تلفظی زبان‌آموزان کافی خواهد بود. گیلبرت<sup>۷</sup> (۱۹۹۳) اذعان دارد برای اینکه بتوانیم محیطی طبیعی شبیه محیط فراگیری زبان اول فراهم کنیم، استفاده از شعر و آهنگ کمک زیادی به آموزش تلفظ می‌کند و سلس‌مورسیا (۱۹۹۶) نیز معتقد است تلفظ باید در قالب محاوره و با رویکرد ارتباطی آموزش داده شود. وی معتقد است آموزش تلفظ باید دربرگیرنده‌ی توضیحاتی درباره‌ی شیوه‌ی تولید، جایگاه تولید آوای مورد آموزش با استفاده از تصویر و ابزار صوتی باشد. از آنجایی که به نظر می‌رسد درگیری حواس در حین تدریس آواشناسی یکی از راهکارهای تدریس تلفظ باشد، در ادامه نگارندگان به معرفی الگوی هیجامد به منظور تدریس تلفظ زبان فارسی و مباحث مربوط به آن می‌پردازند.

### ۳. معرفی الگوی تدریس هیجامد

پیش‌قدم، طباطبائیان و ناوری (۱۳۹۲) و پیش‌قدم (۲۰۱۵) با الهام از دیدگاه روان‌شناختی تحول‌یکپارچه‌ی انسان<sup>۸</sup> که هیجان‌ها را پایه و اساس تحول و یادگیری در زبان اول می‌داند (گرینسپن و ویدر<sup>۹</sup>، ۱۹۹۸)، با ادغام دو واژه‌ی هیجان و بسامد، الگوی هیجامد را معرفی کرده‌اند. براساس این تعریف، واژگان هر زبان برای افراد مختلف هر جامعه‌ی زبانی دارای درجاتی از حس هیجان‌داری است. «هرچه واژه‌ای دارای درجه‌ی بالاتری از حس هیجانی برای فرد باشد، یادگیری آن راحت‌تر است و در حقیقت ارتباط مستقیمی میان درجه‌ی هیجانی واژگان و زبان‌آموزی وجود دارد» (پیش‌قدم؛ طباطبائیان و ناوری، ۱۳۹۲، ص. ۱۴۹).

پیش‌قدم (۲۰۱۵) برای نشان‌دادن تجربه‌ی حسی هر واژه و به نسبت میزان بسامد آن، شش سطح را به‌صورت

<sup>1</sup> Krashen

<sup>2</sup> Communicative approach

<sup>3</sup> Morley

<sup>4</sup> Busa

<sup>5</sup> Elliot

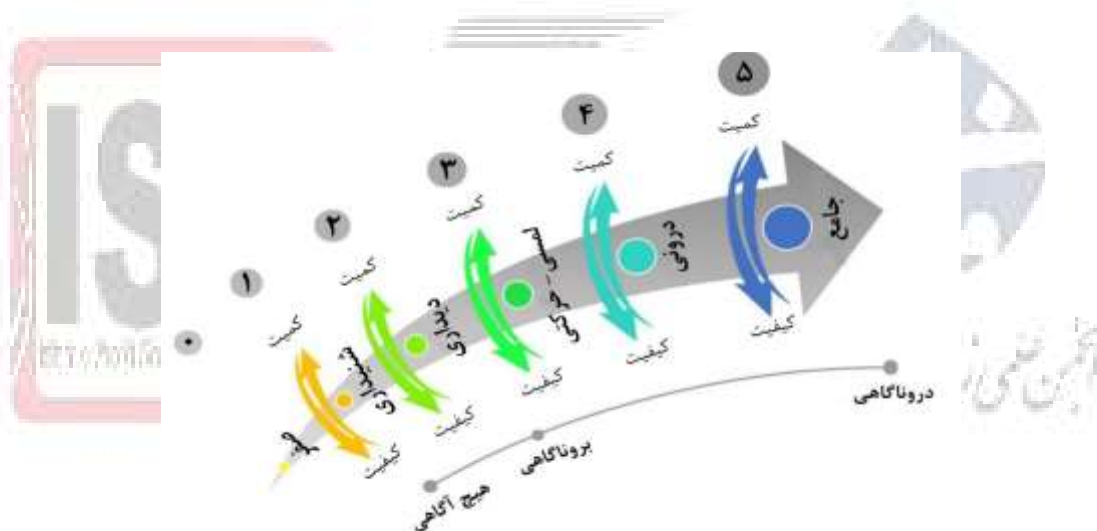
<sup>6</sup> Dlugosz

<sup>7</sup> Gilbert

<sup>8</sup> DIR/ Development of Individual differences of Relationship

<sup>9</sup> Greenspan & Weider

سلسله مراتبی برای هیجامد در نظر می‌گیرد که به ترتیب عبارتند از: هیجامد تهی<sup>۱</sup> (۰)، هیجامد شنیداری<sup>۲</sup> (۱)، هیجامد دیداری<sup>۳</sup> (۲)، هیجامد لمسی-حرکتی<sup>۴</sup> (۳)، هیجامد درونی<sup>۵</sup> (۴) و هیجامد جامع<sup>۶</sup> (۵). در هیجامد تهی، شخص هیچ تجربه‌ای در مورد یک واژه، شیء یا مفهوم ندارد و تجربه‌ی او نسبت به موضوع در سطح صفر است. یعنی هیچ‌گونه اطلاعاتی نسبت به موضوع مورد نظر ندارد. پس از آن‌که فرد برای نخستین بار در مورد واژه‌ای تجربه‌ی شنیداری کسب می‌کند، هیجامد او با ارتقای سطح شنیداری یک سطح ارتقا خواهد داشت و زمانی که تجربه‌ی شنیداری او همراه با تجربه‌ی دیداری نیز می‌شود، هیجامد نیز به سطح دیداری خواهد رسید. چنانچه به تجربه‌ی شنیداری و دیداری، تجربه‌ی لمسی نیز اضافه شود تجربه‌ی فرد به سطح هیجامد لمسی-حرکتی می‌رسد. چنانچه در مرحله‌ی بعدی به تجربه‌ی شنیداری، دیداری و لمسی، تجربه‌ی مستقیم از شیء نیز اضافه می‌شود، فرد تجربه‌ی مستقیم از موضوع پیدا کرده و اطلاعات برای وی درونی می‌شود و او قادر خواهد بود از تجربه‌ی مستقیم خود نسبت به آن واضح تر سخن بگوید. در آخرین سطح هیجامد، چنانچه فرد برای کسب اطلاعات بیشتر دست به پژوهش و تفحص راجع به آن بزند، هیجامد وی به سطح جامع خواهد رسید و در این سطح بالاترین میزان حواس درگیر شده را داریم. در تمامی مراحل فوق، هیجان فرد در اثر درگیری حواس بیشتر با افزایش بسامد، به صورت پلکانی در حال افزایش است و این سطوح چندگانه را می‌توان به صورت نمودار ذیل نشان داد:



شکل ۱: سطوح چندگانه هیجامد (پیش قدم ۲۰۱۵<sup>۷</sup>)

براساس شکل ۱، در مرحله‌ی هیجامد تهی فرد هیچ‌گونه دانشی نسبت به موضوع تدریس ندارد و فاقد هرگونه حس و هیجان نسبت به آن است. در این سطح موضوع به لحاظ درک در حوزه‌ی «هیچ‌آگاهی»<sup>۸</sup> او قرار دارد.

<sup>1</sup> Null emotioncy

<sup>2</sup> Auditory emotioncy

<sup>3</sup> Visual emotioncy

<sup>4</sup> Kinesthetic emotioncy

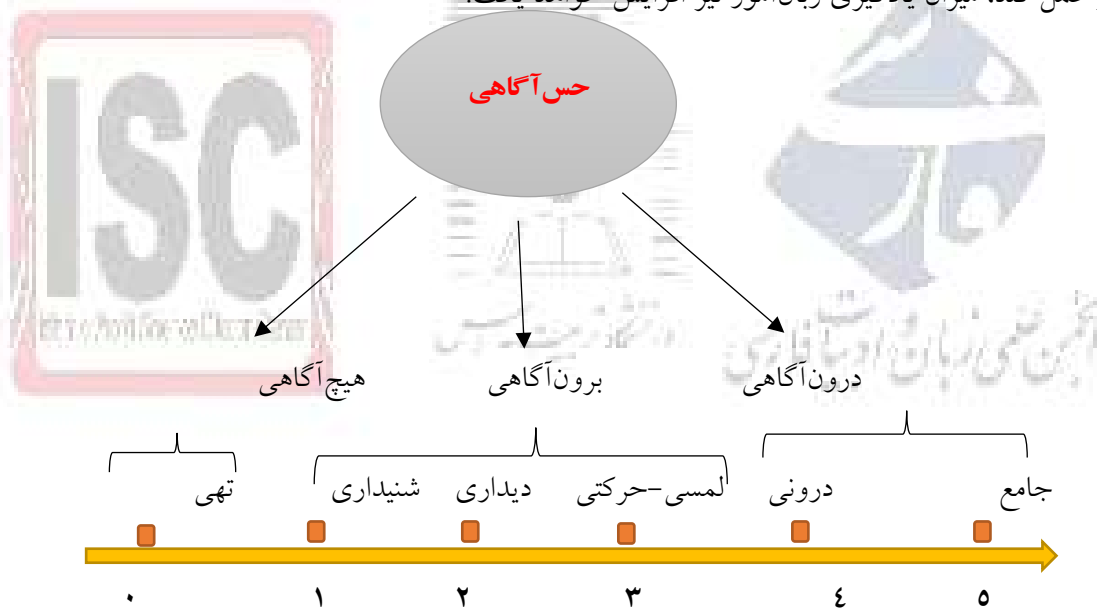
<sup>5</sup> Inner emotioncy

<sup>6</sup> Arch emotioncy

<sup>7</sup> Adapted from "Emotioncy in Language Education: From Exvovement to Involvement", By R. Pishghadam, 2015, October, Paper presented at the 2nd Conference of Interdisciplinary Approaches to Language Teaching, Literature, and Translation Studies. Iran, Mashhad.

<sup>8</sup> Avolvement

هنگامی که او موضوع موردنظر را برای نخستین بار می‌شنود، درجه‌ی هیج‌امد آن موضوع با تجربه‌ی صرفاً شنیداری از سطح تهی به سطح یک (هیج‌امد شنیداری) می‌رسد و چنانچه تصاویر مرتبط با آن موضوع را ببیند و یا حتی لمس نماید، هیج‌امد آن از سطح شنیداری، به‌ترتیب به سطوح دیداری و لمسی-حرکتی صعود می‌کند. در این مرحله، در مورد موضوعات موردنظر، شناختی کلی حاصل می‌گردد و فرد هنوز موضوع را از نزدیک تجربه نکرده است و اطلاعات موردنظر برای وی درونی‌سازی نشده است. بنابراین، هیج‌امد فرد از مرحله‌ی هیچ‌آگاهی، وارد مرحله‌ی «برون‌آگاهی»<sup>۱</sup> می‌شود که مربوط به کسب شناخت کلی در مورد موضوع است. چنانچه در مرحله‌ی بعدی، تجربیات فرد از آن موضوع با کسب افزایش پیدا کند و فرد موضوع را از نزدیک تجربه کند، به تبع افزایش بسامد تجربه، هیج‌امد درونی از آن واژه ایجاد می‌شود و موضوع به لحاظ درک برای او درونی‌سازی خواهد شد. در مرحله‌ی آخر، فرد می‌تواند با انجام پژوهش و تفحص، به هیج‌امد جامع از آن موضوع دست یابد و خود را به مرحله‌ی نهایی درونی‌سازی برساند. در این مرحله، درک دقیقی از موضوع مورد نظر شکل خواهد گرفت که منجر به یادگیری عمیقی خواهد شد. بنابراین، سطوح درونی و جامع را به لحاظ درک می‌توان در حوزه‌ی «درون‌آگاهی»<sup>۲</sup> افراد قرار داد. براساس سه حوزه‌ی هیچ‌آگاهی، برون‌آگاهی و درون‌آگاهی مدرس را می‌توان در نقش فرد حس‌آگاهی در نظر گرفت که باید قادر باشد زبان‌آموز را از سطح هیچ‌آگاهی به سطح درون‌آگاهی برساند. هرچه وی در این راه موفق‌تر عمل کند، میزان یادگیری زبان‌آموز نیز افزایش خواهد یافت.



شکل ۲: رابطه‌ی حس‌آگاهی مدرس و سطوح هیج‌امد

همانگونه که شکل ۲ نشان می‌دهد، مدرس می‌تواند از روش تدریسی استفاده کند که فرد را به‌صورت سلسله‌مراتبی از سطح هیج‌امد صفر (هیچ‌آگاهی) به سطح هیج‌امد جامع (درون‌آگاهی) برساند. بنابراین، شیوه‌ی تدریسی که وی انتخاب می‌کند از اهمیت بسیاری برخوردار خواهد بود. زیرا چنانچه شیوه‌ی تدریس او تنها بر پایه‌ی تکرار و تقلید و به‌صورت شنیداری باشد، زبان‌آموز در سطح برون‌آگاهی باقی مانده و اطلاعات در حافظه‌ی بلندمدت او درونی‌سازی نخواهد شد. در مقابل اگر از شیوه‌های خلاقانه که به درگیری حواس بیشتر منجر می‌شود (مانند استفاده

<sup>1</sup> Exvolvement

<sup>2</sup> Involvement

از انواع بازی‌های زبانی) بهره‌گیرد، می‌تواند مطالب را بهتر نهادینه‌سازی کند. با توجه به معرفی الگوی هیجامد و اهمیت مدرس در نقش فردی حس‌آگاه در کلاس در ادامه به تبیین استفاده از این الگو در تدریس آواهای زبانی و پیشنهاد تمرین‌های هیجامدافزا برای آموزش آنان پرداخته می‌شود.

#### ۴. استفاده از الگوی تدریس هیجامد در آموزش آواهای زبان فارسی

درس آواشناسی و تلفظ آواهای زبانی، درسی خشک و عاری از خلاقیت و تنوع زبانی است. بنابراین، چنانچه تدریس مدرس با خلاقیت همراه باشد با ایجاد هیجان مثبت در زبان‌آموزان میزان یادگیری آنان را بالا خواهد برد. اگر مدرس براساس الگوی هیجامد موفق شود شیوه‌ی تدریس آواهای زبانی را با درگیری حواس زبان‌آموز به صورت شنیداری، دیداری و غیره انجام دهد می‌توانیم انتظار داشته باشیم براساس درگیری حواس مخاطب، هیجان مثبت نیز تولید شده و میزان یادگیری ارتقا یابد.

در آغاز زبان‌آموزی و پیش از شروع فرآیند تدریس تلفظ، فرض بر این است که زبان‌آموز هیچ‌گونه آشنایی با آواهای زبان فارسی ندارد و اطلاعات در حوزه‌ی هیچ‌آگاهی او قرار دارد. مدرس تدریس آواهای زبان را نخست به صورت شنیداری آغاز می‌کند. می‌توان از تلفظ آواهای زبانی توسط مدرس و استفاده از لوح فشرده‌ی صوتی برای اداهای آواهای زبانی استفاده کرد. در این مرحله اطلاعات آوایی و تلفظ صرفاً به صورت شنیداری به زبان‌آموز منتقل می‌شود و زبان‌آموز نیز پس از شنیدن آوای مذکور آن را پس از مدرس تکرار می‌کند. بنابراین، در این مرحله شیوه‌ی تدریس آواها همان شیوه‌ی سنتی تکرار و تقلید است و خلاقیت چندانی در آن مشاهده نمی‌شود. از آنجایی که، تنها به حس شنیداری زبان‌آموز توجه می‌شود انتظار می‌رود که هیجان کمی در وی تولید شود. لازم به ذکر است بیشتر کلاس‌های آواشناسی و تلفظ زبان فارسی بدین شیوه اداره می‌شوند. با استفاده از برخی بازی‌های زبانی در این مرحله می‌توان هیجامد زبان‌آموزان را ارتقا داده و کلاس را از حالت مدرس‌محوری صرف خارج ساخت. به عنوان مثال، مدرس پس از تدریس صامت و مصوت‌ها و تلفظ آنان از زبان‌آموز می‌خواهد صامت و مصوت‌ها را با یکدیگر ترکیب کرده و کلمه‌ی معنادار بسازند. سپس از آن‌ها خواسته می‌شود کلمات ساخته‌شده را صدای بلند تلفظ کرده و سایرین نیز تکرار کنند. برای تدریس مصوت‌های زبان فارسی نیز می‌توان زبان‌آموزان را به ۶ گروه تقسیم کرده و به هر گروه نام یکی از مصوت‌ها را داد (گروه ۱ مصوت بلند آ / گروه ۲ مصوت بلند ای / گروه ۳ مصوت بلند او / گروه ۴ مصوت کوتاه آ / گروه ۵ مصوت کوتاه ا و گروه ۶ مصوت کوتاه ا). سپس مدرس کلماتی را که حاوی یکی از مصوت‌هاست تلفظ می‌کند و زبان‌آموزان باید به دقت گوش کنند و هر گروه که نام مصوت گروه خود را در کلمه شنیدند دست‌های خود را بالا ببرند. تشخیص کلمه‌ی نادرست نیز یکی دیگر از بازی‌های زبانی در این مرحله است که با درگیری حس شنوایی کمک زیادی به یادگیری تلفظ آوای مذکور می‌کند. در این بازی مدرس کلمات تدریس شده را با صدای بلند می‌خواند و تعدادی از کلمات را به عمد اشتباه تلفظ می‌کند. هریک از زبان‌آموزان که کلمه با تلفظ نادرست را زودتر تشخیص دهد برنده است. در مرحله‌ی بعدی این زبان‌آموز بقیه کلمات را تلفظ می‌کند و بازی به همین منوال ادامه می‌یابد. همانگونه که مشاهده می‌شود در این مرحله تنها حس شنیداری به تدریس مدرس کمک می‌کند و نیازی به ابزار خاصی نیست.

یکی دیگر از شیوه‌های تدریس تلفظ و نکات آواشناسی تلفیق دو شیوه‌ی شنیداری و دیداری است که مدرس افزون‌بر تدریس به صورت شنیداری می‌تواند حس دیداری زبان‌آموز را نیز تحریک کند. پرواضح است که استفاده از

ابزارهای کمک آموزشی بصری، بازده آموزشی را ارتقا می‌دهد و منجر به افزایش سرعت یادگیری می‌شود. استفاده از تصاویر و فیلم و سایر ابزارهای بصری، باعث جلب توجه بیشتر زبان‌آموز شده و میزان یادگیری او را افزایش می‌دهد. به‌عنوان مثال، مدرس می‌تواند برای تشخیص مصوت‌های بلند و کوتاه زبان فارسی، شکل‌هایی بر روی تخته رسم کرده و یا فلش‌کارت‌هایی به آنان نشان دهد. سپس از زبان‌آموزان بخواهد با دقت به تصاویر نگاه کرده و نوع مصوت‌ها را در هر کلمه تشخیص دهند. تشخیص نوع مصوت می‌تواند به‌صورت شفاهی یا به صورت نوشتاری از طریق جای خالی توسط زبان‌آموزان صورت پذیرد. شکل‌ها و تصاویر ارائه شده می‌تواند از موارد ارائه شده در کتاب زبان‌آموزان و یا خارج از کتاب انتخاب گردد. برای آموزش صامت‌های زبان فارسی نیز می‌توان از شیوه‌ای یکسان استفاده کرد. دسته‌بندی‌های کلماتی که حاوی تلفظ آوای جدید هستند راه دیگری برای آموزش آنهاست. در چنین شرایطی مدرس می‌تواند کلمه‌های جدید را بر روی برگه‌هایی نوشته و از زبان‌آموزان بخواهد آنان را تلفظ کنند. چنانچه زبان‌آموز واژه را درست تلفظ کند، فلش‌کارت مورد نظر به او تعلق می‌گیرد و هر زبان‌آموز که فلش‌کارت‌های زیادتری جمع‌آوری کند نمره‌ی بیشتری کسب خواهد کرد. آموزش تقطیع هجایی نیز می‌تواند به‌صورت هیج‌آمد دیداری تدریس شود. مدرس انواع هجا را بر روی فلش‌کارت‌ها نوشته و بین زبان‌آموزان تقسیم می‌کند. سپس از آنان می‌خواهد پس از تلفظ کلمه‌ی موردنظر نوع هجا را نیز تشخیص دهند. فلش‌کارت‌های آموزشی در این مرحله کمک زیادی به یادگیری آواها و تلفظ صحیح کلمه خواهد نمود و مطالب بهتر برای زبان‌آموز تثبیت خواهد شد.

در مرحله‌ی بعدی تدریس آواهای زبانی، مدرس می‌تواند از اشیاء برای انتقال تلفظ صحیح استفاده کند. هوپر و گرین‌هیل<sup>۱</sup> (۱۹۹۹: ۲۱) معتقدند «اشیاء می‌توانند در هنگام پردازش و بررسی دقیق به خصوص در رابطه با فرآیندهای یادگیری باعث تحریک حواس زبان‌آموز شده و کنجکاوی او را تحریک کنند». بنابراین، در این مرحله که هیج‌آمد لمسی-حرکتی نام دارد، مدرس می‌تواند تدریس خود را با آوردن اشیایی که دارای یکی از آواهای مورد تدریس هستند آغاز کند. در چنین شرایطی زبان‌آموزان این امکان را دارند که شیء را از نزدیک مشاهده کرده و آن را لمس کنند. بنابراین، مدرس می‌تواند با نشان دادن شیء از نزدیک آن را تلفظ کرده و آواهای واژه مذکور را آموزش دهد. استفاده از اشیاء در تدریس، انواع گوناگون حواس (شنیداری، دیداری، لمسی-حرکتی) را در برمی‌گیرد و باعث ایجاد تعامل بیشتر می‌شود (کلب<sup>۲</sup>، ۱۹۸۴). در این شیوه مدرس می‌تواند ابتدا شیء را به زبان‌آموز نشان داده و سپس از وی بخواهد آواهای آن را تشخیص داده و تلفظ کند و یا آن‌که ابتدا خود کلمه را تلفظ کرده و سپس با نشان دادن شیء به‌صورت هم‌زمان از آنان بخواهد کلمه را تلفظ کنند. با نشان دادن اشیاء مدرس از زبان‌آموزان می‌خواهد واج‌های هر کلمه را تشخیص داده و کلمات را تقطیع هجایی کنند. زبان‌آموز با شنیدن واج‌های مشابه شیء مشاهده کرده در کلاس تلفظ آن را سریع‌تر در ذهن پردازش می‌کند و یادگیری آواهای مشابه برای او ساده‌تر خواهد بود. پس از این مرحله مدرس از زبان‌آموزان می‌خواهد با واژه‌ی مذکور جمله بسازند و جملات را با صدای بلند بخوانند. در هر مرحله از تدریس خطاهای تلفظی زبان‌آموزان توسط مدرس تصحیح می‌شود. مشاهده می‌شود که در هر مرحله زبان‌آموزان با درگیری حواس بیشتر نقش فعال‌تری در کلاس می‌پذیرند و همزمان با مدرس در فرآیند یادگیری تلفظ نقش ایفا می‌کنند. تا این مرحله که متناظر با مرحله‌ی لمسی-حرکتی هیج‌آمد است، مدرس زبان‌آموزان را با درگیری حواس شنیداری، دیداری و لمسی-حرکتی از مرحله‌ی هیچ‌آگاهی به مرحله‌ی برون‌آگاهی

<sup>1</sup> Hooper and Greenhill

<sup>2</sup> Kolb



رسانده است. در این مرحله به دلیل برقراری ارتباط لمسی با موضوع سرعت درک و یادگیری زبان‌آموزی بالا می‌رود و وی انگیزه‌ی بیشتری برای تعامل با مدرس و سایر زبان‌آموزان دارد. در مرحله‌ی بعدی آموزش تلفظ می‌تواند به صورت مشارکتی و گروهی صورت پذیرد. کوه<sup>۱</sup> و همکاران (۲۰۰۵) اذعان دارند درگیری افراد در فرآیند یادگیری و نقش‌پذیری باعث افزایش میزان یادگیری خواهد شد. در این مرحله، که معادل با مرحله‌ی درونی هیجامد است، مدرس حواس بیشتری از زبان‌آموز درگیر کرده و دانش آوایی وی را به سطح کاربرد می‌کشاند. به عنوان نمونه، از زبان‌آموز درخواست می‌شود با کلمات تدریس شده جمله‌سازی کند و سپس جمله‌ی موردنظر خود را به لحاظ آوایی و هجایی با زبان مادری خود مقایسه کند. این مرحله برای جلسات پایانی تدریس آواهای زبان و برای تدریس مباحثی مانند تکیه و آهنگ زبان فارسی پیشنهاد می‌شود. زبان‌آموز می‌تواند متناسب با محتوای درس متنی را انتخاب نموده و شروع به خواندن نماید. در هنگام خواندن متن می‌توان تفاوت‌های آوایی زبان مادری آنان را با زبان فارسی مقایسه نمود و زبان‌آموزان را به تفکر واداشت. بنابراین، در این مرحله با ایجاد ارتباط دوسویه میان ورودی‌های حسی و تفکر، مطالب مدت زمان بیشتری در ذهن زبان‌آموز می‌ماند. این مرحله در مورد تدریس آهنگ انواع جمله ( خبری - پرسشی - تعجبی ) و تکیه ( اسم - صفت - قید - فعل ) نیز قابلیت اجرا دارد. لازم به ذکر است در این مرحله، مدرس نقش ناظر را دارد و عمده فعالیت تلفظی توسط شخص زبان‌آموزان صورت می‌پذیرد.

در آخرین مرحله‌ی تدریس که معادل با مرحله‌ی جامع هیجامد است، مدرس از زبان‌آموزان می‌خواهد قسمتی از یک آهنگ و یا فیلم را به سلیقه‌ی خود انتخاب کرده و آواهای زبان فارسی را در آن تشخیص دهند. پس از تشخیص آواهای زبانی و خواندن متن فیلم یا آهنگ مشخص شده، باید آن را تقطیع به واج و هجا کرده و با صدای بلند بخوانند. از آنجایی‌که زبان‌آموز به صورت شخصی و به عنوان تکلیف درسی آهنگ را انتخاب کرده‌اند، میزان یادگیری آنان در این مرحله به حداکثر می‌رسد. در این مرحله می‌توان از زبان‌آموزان درخواست کرد نتایج تحقیق خود را به صورت کنفرانس و در نقش مدرس به کلاس ارائه دهند. بنابراین، شاهد درگیری حداکثر حواس در این مرحله هستیم (مرحله‌ی درون‌آگاهی). پرواضح است که در تمامی مراحل اشاره‌شده هرچه تعداد حس‌های درگیر زبان‌آموزان بیشتر باشد (چه به طور هم‌زمان و چه در طول یک دوره)، آنان مشتاقانه‌تر وارد تعامل شده و برای مدت زمان بیشتری مطالب آوایی را در ذهن خود حفظ می‌کنند (بینز<sup>۲</sup>، ۲۰۰۸).

تاکنون روش‌هایی که در مراحل ششگانه‌ی هیجامد برای تدریس آواشناسی اشاره شد، تدریس براساس بسامد (میزان مواجهه‌ی افراد با آوا) بوده است. با توجه به اینکه افزون‌بر بسامد، مؤلفه‌ی دیگر الگوی هیجامد هیجان است در ادامه راهکارهای برای هیجان‌مثبت‌افزایی<sup>۳</sup> (ایجاد احساس مثبت در کلاس درس) تدریس آواشناسی نیز پیشنهاد می‌شود.

با توجه به اینکه محیط مکانی است که یادگیری در آن شکل می‌گیرد و می‌توان گفت عواطف و احساسات و نگرش انسان از محیط تأثیر می‌پذیرد (موسوی، ۱۳۹۳)، مدرس ضمن درگیری حواس به صورت شنیداری، دیداری، لمسی-حرکتی و غیره می‌تواند عوامل محیطی کلاس را نیز دخیل کند. در چنین شرایطی وی به عنوان مثال می‌تواند در هنگام تدریس آواهای زبانی، موسیقی ملایمی پخش کرده و فضای کلاس را به لحاظ شنیداری تلطیف کند و با

<sup>1</sup> Kuh

<sup>2</sup> Baines

<sup>3</sup> Positivized emotion

پیش‌زمینه‌ی موسیقایی کلمات را تلفظ کند. استفاده از شعرهایی که دارای وزن و الگوی آهنگین هستند نیز کمک زیادی در یادگیری آوای زبان فارسی خواهد کرد. آهنگ کلام و موسیقی موجب ماندگاری بیشتر مطالب در مغز می‌شود و علاوه بر بخش شنیداری، سایر بخش‌های مغز را نیز فعال می‌کند. ارتباط بین صدایی که شنیده می‌شود و تصویرهای موجود در مغز می‌تواند روشی فعال برای یادسپاری و آموزش زبان باشد. کلمات هم‌آهنگ و هم‌وزن که دارای هجاهای همانند باشند می‌توانند آسان‌تر یاد گرفته شوند (اکبری، ۱۳۹۱: ۱۶۹). جنسن (۲۰۰۰) نشان داده است که «با وجود موسیقی، درک مطلب زبان‌آموزان به‌گونه‌ی چشمگیری رشد می‌یابد. بنابراین، موسیقی کمک زیادی در بالابردن هیجان مثبت در کلاس درس آواشناسی خواهد کرد. اشعار ساده و کودکانه، استفاده از ضرب‌المثل‌ها و اصطلاحات جزو عواملی است که کمک زیادی به تدریس آهنگین آوای زبان فارسی می‌کند.

در مرحله‌ی دیداری، استفاده از علائم رنگی، تصاویر روزنامه‌ها و مجلات، پازل‌ها و ماکت‌های دارای رنگ گوناگون نیز تولید هیجان مثبت در کلاس می‌کند. طراحی و ترسیم واژه‌ی موردنظر با استفاده از قلم و کاغذ و یا رسم واژه بر روی تخته توسط زبان‌آموز نیز می‌تواند تولید هیجان مثبت کند. در چنین شرایطی زبان‌آموز می‌تواند با استفاده از خلاقیت خود اشکال متفاوتی را نیز ترسیم کند که در بردارنده‌ی احساسات شخصی او است. در ادامه از زبان‌آموزان دیگر می‌خواهد شکل ترسیم‌شده را تلفظ کنند و با آن جملات متعدد بسازند. این کار علاوه بر ایجاد خلاقیت موجب تقویت قدرت تلفظی آنان خواهد شد.

یکی دیگر از مؤلفه‌هایی که به تولید هیجان مثبت در کلاس درس کمک بسزایی می‌کند، تحرک در کلاس است. پرواضح است آموزشی که با سکون رفتاری مدرس و زبان‌آموز همراه باشد بسیار خسته‌کننده و ملال‌آور است. حرکت موجب سرزندگی و پویایی کلاس درس شده و علاوه بر تولید هیجان مثبت موجب تحریک حس بینایی افراد می‌شود و آن‌ها را بیشتر روی درس متمرکز می‌کند (اکبری، ۱۳۹۱). با توجه به این که بیشتر افراد دارای هوش حرکتی و جسمانی هستند، استفاده از آن به هنگام تدریس می‌تواند کمک شایانی به یادگیری و حفظ مفاهیم زبان بکند (همان) و تدریس آواشناسی نیز از این قاعده مستثنی نیست. به‌عنوان مثال چنانچه زبان‌آموزان آوای زبانی را با افعال حرکتی یاد بگیرند، می‌توانند در کلاس راه‌بروند، بلند شوند، بایستند و حتی بازی‌های متحرک انجام دهند.

از عناصر فرهنگی ایران مانند البسه، غذاهای ایرانی و غیره نیز می‌توان جهت تدریس آوای زبان فارسی بهره جست. زیرا ساختار خاص وسایل و کاربرد آن‌ها در کلاس موجب خلاقیت افزایش خلاقیت زبان‌آموزان می‌شود. با معرفی وسیله‌ای جدید، وی هیجان‌زده می‌شود و بعد از معرفی و شناساندن آن توسط مدرس، تمام تلاشش را می‌کند که روی آن تسلط کامل پیدا کند. تمامی روش‌های اشاره‌شده با در نظر گرفتن عوامل محیطی سعی در بالابردن میزان هیجان زبان‌آموز دارد.

## ۵. نتیجه‌گیری

از آنجایی که تلفظ آوای زبانی در آموزش زبان نقش مهمی دارد و پیش‌نیاز مهارت گفتگو می‌باشد، لازم است مدرس از شیوه‌های تدریسی بهره‌بردارد که میزان یادگیری مباحث مربوط به تلفظ را ارتقا دهد. با توجه به این امر که بیشتر روش‌های آموزشی تلفظ مبتنی بر تکرار و تقلید است و توجه چندانی به طراحی روش‌های نوین تدریس برای درس آواشناسی نمی‌شود، در پژوهش حاضر سعی بر آن بوده است که الگوی تدریس نوینی برای آموزش تلفظ و آواشناسی زبان فارسی ارائه شود. براین اساس، با بهره‌گیری از الگوی هیجامد پیش‌قدم (۲۰۱۵) مدرس می‌تواند

نقش فردی حس آگاه را داشته باشد که به نقش انواع حواس در یادگیری آگاهی دارد و سعی بر آن است که فرایند تدریس را به‌گونه‌ای انجام دهد که دانش آواشناسی زبان‌آموز را از سطح هیچ‌آگاهی به سطح درون‌آگاهی برساند و مطالب را در حافظه‌ی بلندمدت او نهادینه کند. مدرس نقش قابل توجهی در ادراک زبان‌آموز و اطلاعاتی که به وی ارائه می‌دهد، دارد. فرایمیر و تامسون<sup>۱</sup> (۱۹۹۲) اذعان دارند هرچه مدرس از راهبردهای تدریس متنوعی در کلاس درس بهره ببرد، به همان میزان درجه‌ی پذیرش وی از جانب زبان‌آموز افزایش می‌یابد. بنابراین، توجه به حواس و هیجان‌ات زبان‌آموز نقش مهمی در ارتقای توانش ارتباطی وی با مدرس دارد. در چنین شرایطی مدرس در نقش حس آگاه می‌تواند سه نقش متفاوت در تدریس بر عهده بگیرد. الف: در تعدادی موارد تدریس آوایی وی تصمیم می‌گیرد دانش زبان‌آموزان را در مرحله‌ی هیچ‌آگاهی نگاه دارد و ترجیح وی بر آن است که دانش فرد نسبت به کلمه و آوا در حد صفر باشد. زیرا در نظر وی ارائه‌ی تعدادی از مطالب آواشناسی ارتباطی با یادگیری زبان فارسی توسط زبان‌آموزان ندارد بنابراین از تدریس این موارد اجتناب می‌کند ب: مدرس در کلاس درس محیطی را فراهم می‌کند که در آن حواس شنیداری، دیداری و لمسی-حرکتی زبان‌آموز درگیر شود. در این محیط مدرس تصمیم می‌گیرد دانش آوایی فرد را به سطح برون‌آگاهی برساند و از منفعل بودن زبان‌آموز می‌کاهد. ج: مدرس تصمیم می‌گیرد نه تنها محیطی را فراهم کند که حواس شنیداری، دیداری و لمسی-حرکتی زبان‌آموز در هنگام تولید آوا درگیر شود بلکه وی را وادار می‌سازد که در مورد آوا و کلمه‌ی تدریس شده تحقیق و جستجو کند و حتی آن را با زبان مادری خود مقایسه کند. در این مرحله مدرس فرد را به مرحله‌ی درون‌آگاهی می‌رساند و با واداشتن زبان‌آموز به تفکر بیشتر، میزان یادگیری او را به واسطه‌ی درگیری حواس و تولید هیجان مثبت بالا می‌برد (پیش‌قدم، ۲۰۱۶ ب). بنابراین، همانگونه که مشاهده می‌شود در تمامی موارد مدرس نقش اداره‌کننده و تصمیم‌گیرنده را در کلاس ایفا می‌کند.

نتایج پژوهش نشان می‌دهد چنانچه آواشناسی به‌شیوه‌ی سنتی و با تکرار و تقلید صرف صورت پذیرد، برای زبان‌آموزان خسته‌کننده خواهد بود. در چنین شرایطی آنان انگیزه‌ی کافی برای گوش‌سپاری به مطالب ندارند و مباحث یادگرفته‌شده برای مدت زمان کوتاهی در ذهن آنان تثبیت خواهد شد. بنابراین، مدرس می‌تواند در هر جلسه تدریس از حواس شنیداری، دیداری، لمسی-حرکتی و غیره در تدریس خود بهره‌گیرد و آموزش آواهای زبان فارسی را تبدیل به فرآیندی خلاقانه کند (مراحل برون‌آگاهی و درون‌آگاهی) در این نوع تدریس هرچه مدرس موفق شود، حواس بیشتری از زبان‌آموز را درگیر کند، تمایل به ارتباط زبان‌آموز نیز افزایش می‌یابد. این امر در راستای پژوهش پیش‌قدم (۲۰۱۶ الف) است که اشتیاق به تعامل و ارتباط در بین زبان‌آموزان با شرایط یکسان، می‌تواند ملاکی برای یادگیری بهتر آن‌ها باشد و هر چه سطح هیجامد بالاتر باشد، میزان اشتیاق به تعامل نیز بالاتر خواهد بود. طبق الگوی هیجامد، زبان‌آموز در مرحله پیش از آموزش نسبت به آواها و مباحث تلفظی زبان فارسی فاقد هرگونه حس عاطفی بوده و به لحاظ درک آن موضوع در حوزه هیچ‌آگاهی او قرار دارد. در مرحله‌ی شنیداری، درجه‌ی هیجامد آن واژه از سطح تهی به سطح هیجامد شنیداری می‌رسد و چنانچه تصاویر مرتبط با مباحث آوایی را ببیند، وسایل دیداری سبب ایجاد انگیزه در زبان‌آموز شده و تمایل وی را به یادگیری نسبت به مرحله شنیداری افزایش می‌دهد. در مرحله لمسی-حرکتی با لمس ابزارهای آموزش، هیجامد آن از سطح شنیداری، به ترتیب به سطوح دیداری و لمسی-حرکتی صعود می‌کند و در این مرحله، هیجامد فرد وارد حوزه‌ی برون‌آگاهی می‌شود و در مورد واژه‌ی موردنظر و مباحث تلفظی آن شناختی کلی حاصل می‌گردد. چنانچه در محله‌ی بعدی خود زبان‌آموز نقش

<sup>1</sup> Frymier and Thompon

مدرس را بپذیرد به تبع افزایش بسامد تجربه، هیجاند درونی از آن واژه ایجاد می‌شود و زبان‌آموز می‌تواند با انجام پژوهش و تفحص، به هیجاند جامع دست یابد و خود را به مرحله درون‌نگاهی برساند. در این مرحله، درک دقیقی از مباحث تلفظی شکل خواهد گرفت که منجر به یادگیری عمیقی خواهد شد. از آنجایی که این الگو به صورت سلسله‌مراتبی و افزایشی در بالا بردن سطح هیجان عمل می‌کند، طبیعی است که در سطوح بالای آن (درونی و جامع) زبان‌آموزان در سطح درون‌نگاهی قرار گرفته و به نسبت سطوح پایین (شنیداری، دیداری و لمسی-حرکتی) که در آن‌ها فرآیند برونی‌سازی اتفاق می‌افتد، سطح بیشتری از آگاهی و هیجان را به دست می‌آورند. نوروزی و محمدی (۱۳۹۳) نیز اذعان می‌دارند یادگیری فعال<sup>۱</sup> و یادگیری از طریق انجام‌دادن<sup>۲</sup> که در آن زبان‌آموزان به‌طور طبیعی در معرض فعالیت‌های معنی‌دار قرار می‌گیرند و زبان مقصد را بدین شیوه می‌آموزند، منجر به افزایش میزان یادگیری زبان‌آموزان خواهد شد. افزون‌براین، رحیمی و آرخ (۱۳۸۹)، خواجه‌نوری (۲۰۰۹) نیز نشان داده‌اند کاربرد این شیوه‌ی تدریس در پیشرفت تحصیلی و یادگیری واژگان مؤثر است. به‌زعم پالینکسر و برون<sup>۳</sup> (۱۹۸۴) رابطه متقابل بین زبان‌آموز و مدرس و کارگروهی میان زبان‌آموزان منجر به افزایش میزان یادگیری می‌شود و این شیوه بر اساس دیدگاه‌های ویگوتسکی (۱۹۷۸) است که نقش حمایتی معلم در فرآیند یادگیری را مدنظر قرار می‌دهد. بنابراین، آنچه بر مبنای یافته‌های پژوهش پیشنهاد می‌گردد این است که مدرسان در فرآیند آموزش مباحث آواشناسی زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، هیجان‌ات و حواس زبان‌آموز را مدنظر قرار داده و با توجه به این دو مؤلفه به آموزش تلفظ و مباحث مربوط به آن پردازند تا کلاس آواشناسی از حالت خشک و مدرس‌محور خارج شده و مطالب به صورت کاربردی تدریس شود.

## منابع

- اکبری، فاطمه. (۱۳۹۱). *درس‌نامه‌ی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان*. تهران: مرکز بین‌المللی ترجمه و نشر المصطفی.
- پیش‌قدم، رضا؛ طباطبائی، مریم؛ و ناوری، صفورا. (۱۳۹۲). *تحلیل انتقادی و کاربردی نظریه‌های فراگیری زبان اول از پیدایش تا تکوین*. مشهد: دانشگاه فردوسی مشهد.
- جنسن، اریک. (2000). *مغز و آموزش*. ترجمه‌ی محمد حسین لیلی و سپیده، رضوی، تهران: انتشارات مدرسه.
- رحیمی، مهرک؛ آرخ، حوریه. (۱۳۸۹). «تأثیر آموزش تکلیف‌محور بر مهارت خواندن و پیشرفت تحصیلی دانشجویان مهندسی در درس زبان. تخصصی». *فناوری آموزش*. ۵ (۲)، ۱۳۵-۱۴۳.
- مرادی‌مقدم، مصطفی؛ حسینی‌فاطمی، آذر؛ و مالک‌زاده، شیرین. (۱۳۹۰). «بررسی وضعیت آموزش تلفظ و جایگاه آن در کتاب‌های زبان انگلیسی دوره دبیرستان در ایران». *پژوهش‌های زبان و ادبیات تطبیقی*، ۳ (۲)، ۱۸۹-۲۰۹.
- موسوی، سید حامد. (۱۳۹۳). *تأثیر عوامل محیطی بر آموزش. نخستین همایش ملی علوم تربیتی و روان‌شناسی، مرودشت، شرکت اندیشه سازان مبتکر جوان*.

<sup>1</sup> Active learning

<sup>2</sup> Task-based learning

<sup>3</sup> Palincsar & Brown

نوروزی، داریوش؛ و محمدی، مرضیه. (۱۳۹۳). «تأثیر رویکرد یادگیری مبتنی بر وظیفه بر افزایش درک مطلب یادگیرندگان زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی». *فناوری آموزش و یادگیری*. ۱(۱)، ۱-۱۷.

Baines, L. (2008). *A teachers' guide to learning multisensory improving literacy by engaging the senses*. Virginia USA: Association for supervision and curriculum development (ASCD).

Brown, H. (2007). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. White Plains: Pearson Longman.

Busa, M. G. (2007). *New perspectives in teaching pronunciation*. In: Baldry, A. et al. (2012). *From didactas to ecolingua: An ongoing research project on translation and corpus linguistics*. EUT Edizioni Università di Trieste.

Celce-Murcia, M., Brinton, D.M., & Goodwin, J. M. (1996). *Teaching pronunciation: A reference for teachers of English to Speakers of Other Languages*. New York: Cambridge University Press.

Dlugosz, D.W. (1997). "Teaching foreign pronunciation using native language vocabulary". *Modern English Teacher*. 6 (1), 69.

Elliot, A. R. (1995). "Foreign language phonology: Field independence attitude, and success of formal instruction in Spanish pronunciation". *The Modern Language Journal*. 29 (4), 530- 542.

Gilakjani, A. P. (2011). "A study on the situation of pronunciation instruction in ESL/EFL Classrooms". *Journal of Studies in Education*, 1 (1), 1-15.

Gilakjani, A. P. (2016). "What factors influence the English pronunciation of EFL learners?". *Modern Journal of Language Teaching Methods (MJLTM)*, 6 (2), 314-326.

Greenspan, S. L., & Weider, S. (1998). *The child with special needs: Encouraging intellectual and emotional growth*. Reading, MA: Perseus Books.

Hooper-Greenhill, E. (1999). *The educational role of museum*. Abingdon: Routledge.

Khajehnoori, M. (2009). *The effect of task-based content based and competency-based language on the Iranian ESP learners reading comprehension*. Unpublished master's thesis, Allameh Tabatabaei University, Tehran.

Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Fairview Park: Pergamon.

Kuh, G., Kinzie, J., Schuh, J., & Whit, E. (2005). *Student success in college: Creating condition that matter*, San Francisco: CA.

Larsen-freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Morley, J. (1991). "The pronunciation component in teaching English to speakers of other languages". *TESOL Quarterly*, 25 (3), 481-520.

Palincsar, A.S., & Brown, A. L. (1984). "Reciprocal teaching of comprehension: Fostering and comprehension monitoring activity". *Cognition and Instruction*, 1, 117-171.

Pekrun, R. (1998). "Students' emotions: A neglected topic of educational research". *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 44, 230-248.

Pishghadam, R. (2015). "Emotioncy in language education: From exvovement to involvement". *Paper presented at the 2nd conference of Interdisciplinary Approaches to Language Teaching, Literature, and Translation Studies*. Iran, Mashhad.

Pishghadam, R. (2016a). "Emotioncy, extraversion, and anxiety in willingness to communicate in English". *Paper presented at the 5<sup>th</sup> international conference on language, Education and Innovation*, London: UK.

Pishghadam R., (2016b). Introducing emotioncy tension as a potential source of identity crises". *Paper presented at Interdisciplinary Conference on Cultural Identity and Philosophy of Self*, Istanbul, Turkey.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. Cambridge: Harvard University Press.

