



## Analysis of Task-Based Language Teaching (TBLT) In the Process of Teaching and Learning the Phonetic System of the Arabic Language

**Saadollah Homayooni**  Associate Professor in Arabic Language and Literature, Tehran University, Tehran, Iran.

**Maryam Fouladi\***  Ph.D. in Arabic Language and Literature, Tehran University, Tehran, Iran.

### Abstract

One of the main challenges in teaching Arabic language is teaching the phonetic system in a systematic method. Because language learners need to understand different phonetic levels through practical training in order to establish communicate purposefully and interact properly with native speakers, so that in addition to acceptable and comprehensible pronunciation in their interactions, they can provide correct verbal and non-verbal reactions to the spoken word. Therefore, the present study intends to study the task-based approach in teaching the Arabic sounds with a descriptive-comparative method. The results indicate that main difference between Persian sounds and Arabic is in the fourth level of difficulty ( $\theta$  / $h$  / $\delta$  / $s^s$  / $d^s$  / $t^s$  / $\delta^s$  / $\zeta$  / $\gamma$ ) and then in the third level ( $z$  / $s$  / $j$  / $d_3$  / $k$  / $q$  / $w$ ). the task-based approach with the “pre-task phase” makes the learner cognitively aware of these differences as well as the level of Suprasegmental and creates the necessary preparations, then in the stage During task with emphasis on all aspects of language at the level of Segmental and suprasegmental of speech and behaviorally reinforce them by engaging the learner in applied tasks based on their needs in communication situations, emphasizing pivotal interaction. So that by using real tasks and in the context of the audio text, in addition to placing the learner in areal communication situation, the challenge of changing the properties of sounds, is solved by accompaniment, and by stabilizing the cognitive dimension and repetition of tasks in quasi-real situations in the post-task phase. In creases the communication ability of language learners. Therefore, it can be said that the task-based approach is quite suitable for use in teaching the phonetic system of the Arabic language.

**Keywords:** Teaching Arabic language, Phonetic system, Segmental and suprasegmental levels, Task-based approach.


---


\* Corresponding Author: maryamfouladi98@yahoo.com

**How to Cite:** Homayooni, S., Fouladi, M. (2022). Analysis of Task-Based Language Teaching (TBLT) In the Process of Teaching and Learning the Phonetic System of the Arabic Language. *Language Science*, 9 (16), 361-393. Doi: 10.22054/LS.2022.62848.1474



## واکاوی روش آموزشی فعالیت - محور (TBLT) در فرایند یاددهی و یادگیری نظام آوایی زبان عربی

سعداله همایونی  دانشیار گروه زبان و ادبیات عربی، دانشگاه تهران، تهران، ایران

مریم فولادی  \* دانش آموخته دکتری زبان و ادبیات عربی، دانشگاه تهران، تهران، ایران

### چکیده

از چالش‌های اصلی در آموزش زبان عربی، آموزش نظام آوایی با روشی نظام‌مند است، زیرا زبان آموزان برای برقراری ارتباطی هدفمند و تعامل صحیح با اهل زبان، نیازمند فهم سطوح مختلف آوایی، از طریق آموزشی کاربردی هستند. در این صورت است که آنها می‌توانند علاوه بر تلفظ قابل قبول و قابل فهم، واکنش‌های کلامی و غیر کلامی صحیحی در مقابل کلام مسموع ارائه دهند. لذا پژوهش حاضر درصدد است با روش توصیفی - تطبیقی، اصول رویکرد آموزشی فعالیت - محور در آموزش نظام آوایی زبان عربی را به مذاقه بگذارد. نتایج حاکی از آن هستند که عمده تفاوت نظام آوایی زبان‌های فارسی و عربی در سطح چهارم دشواری [θ /h /ð /sʰ /dʰ /tʰ /ʕ /ʔ] و پس از آن در سطح سوم دشواری [k/ q/ w/ dz/ z/ s/ ʃ] برای عربی آموزان است. رویکرد فعالیت - محور با مرحله پیش از فعالیت، ابتدا زبان آموز را به لحاظ شناختی نسبت بدین تفاوت‌ها و همچنین سطح زبرزنجیری کلام آگاه و آمادگی‌های لازم را ایجاد می‌کند. سپس، حین فعالیت با تأکید بر تمام جنبه‌های زبان در سطوح زنجیری و زبرزنجیری کلام به صورت معنادار، از طریق درگیر ساختن در فعالیت‌های کاربردی بر اساس نیاز در موقعیت‌های ارتباطی، تأکید بر تعامل محوری و... زبان آموز را به لحاظ رفتاری تقویت می‌کند. این امر به گونه‌ای است که با استفاده از فعالیت‌های واقعی و در بافت متن شنیداری، زبان آموز را در موقعیت ارتباطی واقعی قرار می‌دهد. همچنین، چالش تغییر خصائص آواها در نتیجه همنشینی را مرتفع ساخته و با تثبیت بُعد شناختی و تکرار فعالیت‌ها در موقعیت‌های شبه واقعی در مرحله پس از فعالیت، سبب افزایش توانش ارتباطی زبان آموزان می‌شود. بنابراین، می‌توان گفت رویکرد فعالیت - محور کاملاً برای آموزش نظام آوایی زبان عربی مناسب است.

کلیدواژه‌ها: آموزش زبان عربی، نظام آوایی، سطوح زنجیری و زبرزنجیری، روش فعالیت - محور.

## ۱. مقدمه

ارتباط زبانی، پایه‌ای آوایی دارد و شرط اصلی و اولیه آموزش زبان توجه به نظام آوایی آن در سطوح مختلف زنجیری<sup>۱</sup> و زبرزنجیری<sup>۲</sup> است. لذا، در اواخر قرن نوزدهم میلادی و همراه با جنبش اصلاحی در آموزش زبان، توجه به حوزه آوایی زبان در دستور کار قرار گرفت و برخی از روش‌های آموزشی به آموزش این بُعد از زبان پرداختند. به عنوان مثال، روش آموزشی مستقیم<sup>۳</sup>، یکی از روش‌های آموزشی بود که مهارت شنیداری و نظام آوایی زبان را مورد توجه قرار داد. در این روش، اعتقاد به آموزش زبان به نوعی شبیه به فراگیری زبان توسط کودک بود و سعی می‌شد مهارت شنیداری را از طریق گوش دادن و تکرار و تقلید، آموزش دهند. بنابراین، زبان‌آموزان صرفاً نقش دریافت‌کننده را ایفا می‌کردند. حتی در روش صامت<sup>۴</sup> نیز هر چند تلفظ صحیح و تسلط بر عناصر زبرزنجیری مورد تأکید است، اما باز هم نقش زبان‌آموز در مهارت شنیداری دریافت‌کننده بود.

در روش شنیداری - گفتاری<sup>۵</sup>، درک مطلب شنیداری و تلفظ صحیح زبان مقصد، یکی از اهداف کوتاه‌مدت آموزش بود، اما «اساس کار این روش بر پایه گوش دادن، تقلید و حفظ کردن بود. زبان‌آموزان باید تعدادی واژه و ساختار جمله را به خاطر سپرده و آنها را تکرار می‌کردند» (Flowerdew & Miller, 2005: 9-10)، اما باید توجه داشت که اصولاً مهارت شنیداری به طور کلی، و نیز آموزش نظام آوایی به طور خاص، نمی‌توانند از طریق تکرار و تقلید به دست آیند.

به عبارت دیگر، تقلید و تکرار در فراگیری زبان اول کودکان بسیار تأثیرگذارند، زیرا آنها این عمل را به صورت معنادار و با توجه به بافت انجام می‌دهند، اما بزرگسالان فرایند تقلید و تکرار را در بافت معنادار نمی‌آموزند. آنها به دلیل قدرت تمرکز بیشتر نسبت به کودکان، توانایی یادگیری حفظی بالاتری دارند، اما یادگیری حفظی آنها برای حفظ آموخته‌ها به صورت کوتاه‌مدت کاربرد دارد و در بافت معنادار انجام نمی‌شود. به همین دلیل، کلاس‌های زبان خارجی نباید به مکانی برای فعالیت‌هایی صرفاً حفظی، بدون توجه به بافت ارتباطی معنادار تبدیل شوند (Brown, 2007)، بلکه برای «تأثیر حداکثری،

- 
1. segmental
  2. suprasegmental
  3. the direct method
  4. the silent method
  5. the audio - lingual method

آموزش باید فراتر از تقلید باشد. امری که ترکیبی از فعالیت‌های عملی را می‌طلبد» (Morley, 1991: 505).

بدین ترتیب، در دهه‌های اخیر برای رفع این مشکل و نقص روش‌های آموزشی در آموزش تلفظ و مهارت شنیداری، رفته‌رفته تغییراتی در حوزه آموزش نظام آوایی و تلفظ شکل گرفت و روند آموزشی به سمت رویکردهای ارتباطی<sup>۱</sup> در آموزش پیش رفت. رویکرد فعالیت - محور<sup>۲</sup> نیز با توجه به اصول اولیه خود، پردازش شنیداری را با توجه به اهداف کاربردی مد نظر قرار داد.

ایده اصلی رویکرد مبتنی بر فعالیت در یادگیری نظام آوایی زبان این است که فراگیران بتوانند به صورت کاربردی و معنادار زبان را فرا بگیرند و به هنگام تعاملات خود با گویشوران زبان مقصد عملکردی موفق داشته باشند، نه اینکه صرفاً در تمرین‌های کلاسی موفق باشند.

سطح آوایی کلام در آموزش زبان عربی به فارسی‌زبانان از اهمیت و جایگاه بالایی برخوردار است، زیرا با توجه به تفاوت‌هایی که در نظام آوایی - اعم از سطوح زنجیری و زبرزنجیری - زبان عربی با زبان فارسی وجود دارد، یادگیری هر چه بهتر این سطوح موجب می‌شود زبان آموز عملکرد بهتری در ارتباط با اهل زبان داشته باشد. به همین دلیل، اگر عربی آموز به سطح متوسط و یا پیشرفته رسیده باشد، ولیکن هنوز در تلفظ عناصر زنجیری و رعایت سطح زبرزنجیری به توانش لازم نرسیده باشد، اهل زبان و یا شنوندگان همچنان او را در سطح ابتدایی از یادگیری زبان در نظر می‌گیرند.

بنابراین، از آنجا که فهم آوایی درست بخشی مهم و اساسی در کسب توانش شنیداری است و تلفظ صحیح نیز یکی از ارکان اساسی و مهم در کسب توانش گفتاری و حتی خواندن به شمار می‌رود، لذا می‌توان گفت یکی از مهم‌ترین ابزارهای توانش ارتباطی، تقویت لایه آواشناختی و کاربست صحیح آن در حوزه تلفظ آواها و جملات زبان عربی است. این مهم نیازمند یک روش آموزشی مناسب است تا به صورت کاربردی به عربی‌آموزان فارسی‌زبان آموزش داده شود. از این رو، پژوهش حاضر سعی دارد با روش

---

1. communicative approach  
2. Task - Based Language Teaching

توصیفی - تطبیقی، آموزش سطح آوایی زبان عربی را از فراخور رویکرد آموزشی فعالیت - محور مورد تحلیل و بررسی قرار دهد و بدین سؤالات پاسخ دهد:

۱. بنا بر رویکرد فعالیت - محور، مهم‌ترین شاخص‌های آموزش نظام آوایی در زبان عربی کدامند؟

۲. بر اساس روش آموزشی فعالیت - محور، اصول آموزش سطوح زنجیری و زبرزنجیری نظام آوایی زبان عربی چگونه هستند؟

فرضیه‌هایی که برای این سؤالات متصور می‌شویم از این قرارند:

۱. بر اساس رویکرد فعالیت - محور، مهم‌ترین شاخص‌های آموزش نظام آوایی زبان عربی، توجه به جنبه ارتباطی آواها در آموزش از طریق متن‌های شنیداری واقعی و تمرین‌های معنا - محور است.

۲. با توجه به اینکه رویکرد فعالیت - محور رویکردی کاربردی و تعامل - محور در آموزش زبان محسوب می‌شود، لذا یکی از اصول اساسی و محوری آموزش سطوح مختلف آوایی، طراحی فعالیت‌هایی کاربردی با تمرکز بر معنا است. به طوری که تمرکز اصلی بر سطح زبرزنجیری کلام باشد و سطح زنجیری نیز در قالب متن‌های شنیداری و به دور از آموزش آنها به صورت منفرد، مورد نظر قرار گیرد.

## ۲. پیشینه پژوهش

توجه به نظام آوایی در کلام عربی پیشینه‌ای طولانی دارد و قدما پژوهش‌های قابل توجهی را در امر آواشناسی انجام داده‌اند. امروزه نیز آثار متعددی در زمینه آواشناسی زبان عربی انجام شده که از جمله آنها می‌توان به آثاری چون الأنتاکی (۱۹۷۱)، أنیس (۱۹۷۵)، الفاخری (۲۰۱۳)، عمر (۱۹۹۷)، بشر (۲۰۰۰) و حسنین (۲۰۰۶) اشاره کرد. در پژوهش‌های دانشگاهی نیز تحقیقات متعددی هستند که در زمینه آواشناسی و همچنین، تجوید برای قرائت صحیح قرآن انجام شده‌اند. با این حال، تمرکز این پژوهش‌ها بیش از بررسی و کشف روش‌های تازه برای تسهیل در روند آموزش و یادگیری تعاملی و کاربردی نظام آوایی، بر بررسی مقابله‌ای نظام آوایی زبان‌های فارسی و عربی، شناخت سطح زنجیری آواهای عربی، جایگاه تولید و شیوه تولید واژه‌ها و ... است. از جمله این پژوهش‌ها می‌توان به موارد ذیل اشاره کرد:

رشوان (۲۰۱۳) به تقابل آوایی و مقاطع صوتی عربی و فارسی پرداخته و تفاوت‌های آنها را ذکر می‌کند. اکبرزاده (۱۳۹۱) به منظور بررسی مشکلات و خطاهای آوایی فارسی‌زبانان به هنگام قرائت قرآن، به سطح زنجیری نظام آوایی پرداخته و بعد از تحلیل خطاها، راهکارهایی چون جفت‌های کمینه<sup>۱</sup> را برای تصحیح خطاها ارائه می‌کند. حاجی اسماعیلی (۱۳۹۰) به توصیف واج‌های عربی و اندام‌های صوتی بر اساس اندیشه‌های آواشناختی خلیل بن احمد پرداخته و او را پیشوای آواشناسان زبان عربی به شمار می‌آورد؛ به طوری که آواشناسان معاصر عمدتاً دیدگاه‌های وی را تأیید کرده‌اند. زرکوب و همکاران (۱۳۹۲) عناصر زنجیری و زبرزنجیری، قالب‌های صرفی<sup>۲</sup> و ساختارهای نحوی را از جهت تأثیری که در روشن کردن معنا دارند و از این طریق مخاطب را در فهم مقصود گوینده یاری می‌دهند، بررسی می‌کنند.

از معدود پژوهش‌هایی که نظام آوایی زبان عربی را با توجه به آموزش این زبان به غیرعرب‌زبانان مد نظر قرار داده‌اند، می‌توان به موارد زیر اشاره کرد؛ هرچند که هیچ‌یک از این پژوهش‌ها نیز مشخصاً آموزش نظام آوایی و تلفظ زبان عربی به فارسی‌زبانان را مورد نظر قرار نداده‌اند.

جمیل (۲۰۱۰) به بررسی آواهای حلقی<sup>۳</sup> و حلقی‌شده<sup>۴</sup> در زبان عربی فصحیح به عنوان یک زبان خارجی یا زبان دوم پرداخته و سعی می‌کند با معرفی برخی از تکنیک‌های آموزشی و کاربردی مشکل زبان‌آموزان در فهم و تلفظ این آواها را مرتفع سازد. أبو عمش<sup>۵</sup> (۲۰۱۷) ابتدا به صورت نظری به نظام آوایی زبان عربی و جایگاه آن در آموزش این زبان به غیرعرب‌زبانان پرداخته، سپس تمرین‌هایی را در جهت تدریس نظام آوایی زبان عربی پیشنهاد می‌کند. این تمرین‌ها با محوریت سطح زنجیری بوده و بیشتر تمرین‌های پیشنهادی به صورت آموزش حروف و کلمه خارج از بافت است.

- کریم المسند و الدجانی (۲۰۱۶) ابتدا به آموزش زبان عربی، ویژگی‌های محتوای آموزشی، مشکلات کتب آموزشی موجود و مانند آن پرداخته و بعد از آن، جایگاه آوا و نظام آوایی را در آموزش زبان به صورت کلی و جزئی مورد توجه قرار می‌دهند.

- 
1. minimal pairs
  2. morphological templates
  3. pharyngeal
  4. pharyngealized

نظر به پژوهش‌های انجام‌شده، می‌توان گفت بررسی نظام آوایی زبان عربی بر اساس مطالعات آواشناختی جدید در حوزه آموزش زبان، به ویژه در سطح زبرزنجیری، مغفول مانده است. همچنین، پژوهشی که به بررسی آموزش نظام آوایی زبان عربی به فارسی‌زبانان، بر اساس رویکرد فعالیت - محور پرداخته باشد، یافت نشد. لذا این پژوهش سعی دارد با بررسی چگونگی آموزش نظام آوایی زبان از فراخور روش فعالیت - محور، یادگیری این بخش از زبان را برای زبان‌آموزان هموارتر سازد.

### ۳. روش آموزشی فعالیت - محور (TBLT)

رویکرد فعالیت - محور در نتیجه رشد و گسترش رویکرد ارتباطی پدیدار گشت. لذا، «برخی از هواداران آن این رویکرد را به منزله رشد منطقی آموزش ارتباطی زبان مطرح می‌کنند» (ریچاردز و راجرز<sup>۱</sup>، ۱۳۸۴: ۳۲۵). بدین ترتیب، بسیاری از اصولی که در رویکرد فعالیت - محور مطرح هستند، الهام گرفته از اصول رویکرد آموزش ارتباطی هستند؛ به گونه‌ای که «رویکرد آموزش ارتباطی یک رویکرد گسترده و فلسفی است که به مطالعه و تحقیق در زمینه زبان‌شناسی، مردم‌شناسی، روان‌شناسی و جامعه‌شناسی می‌پردازد. آموزش زبان فعالیت - محور بیانگر تحقق این فلسفه در سطوح طراحی برنامه و روش درسی است» (Nunan, 2004: 10).

تعاریف مختلفی از فعالیت در این رویکرد ارائه شده است و هر یک از این تعاریف جنبه‌هایی از فعالیت را برجسته ساخته‌اند، اما در بیشتر این تعاریف نقطه اشتراکی که به چشم می‌خورد، تأکید بر معنا، واقعیت - محور بودن فعالیت‌ها و برون‌داد توسعه ارتباطی زبان‌آموزان است. لذا، اسکهان<sup>۲</sup> (1998) در تعریف خود، فعالیت را شامل مجموعه‌ای از معیارهای اساسی و تعیین‌کننده می‌داند تا بتوان اسم فعالیت را بر آن گذاشت. این معیارها از این قرارند:

- ✓ محور اصلی در فعالیت پیرامون معنا است.
- ✓ مسأله‌ای ارتباطی برای حل کردن وجود دارد.
- ✓ فعالیت‌ها نوعی ارتباط و شباهت با کاربرد زبان در دنیای واقعی دارند.
- ✓ انجام و تکمیل فعالیت اولویت دارد.

1. Richards, J & Rodgers, T.

2. Skehan, P.

✓ ارزیابی فعالیت‌ها بر پایه برون‌داد و نتیجه فعالیت‌هاست.

بر این اساس، اصول کلی که رویکرد فعالیت - محور بر آن استوار است، از این قرارند:

- کلی‌نگری در مقابل یادگیری گسسته (یعنی آیا زبان باید به عنوان گفتمان مورد استفاده قرار گیرد یا اجزای گسسته و جدا از هم)؛
- آموزش زبان آموز - محوری در مقابل آموزش معلم - محوری (یعنی آیا این معلم است که گفتمان را کنترل می‌کند یا گفتمان با زبان آموز آغاز می‌شود)؛
- تکیه بر تعامل و ارتباط در مقابل دستور و تمرکز بر صورت (یعنی آیا تمرکز این آموزش بر معنا و دستیابی به درک متقابل است یا روی صورت و دستیابی به دقت زبانی) (Ellis, 2012).

با توجه به اصول و اهداف اساسی رویکرد فعالیت - محور، می‌توان گفت این رویکرد، یک روش آموزشی مهم و کاربردی در امر آموزش نظام آوایی زبان محسوب می‌شود و کاملاً با اهداف ارتباطی و آموزش زبان خارجی مطابقت دارد. این اهداف در اجرای اصول و معیارهای رویکرد فعالیت - محور در قالب مراحل مختلف به دست می‌آیند. پیش از پرداختن به مراحل اجرایی، ناگزیر هستیم تا نگاهی کلی به نظام آوایی زبان عربی داشته باشیم و با شناخت کافی از ویژگی‌ها و سطوح مختلف آن، به تطبیق درستی از آن با اصول آموزشی فعالیت - محور دست یابیم.

### ۳-۱. نظام آوایی زبان عربی

نظام آوایی زبان عربی در دو سطح زنجیری و زیرزنجیری قابل ارزیابی است:

#### ۳-۱-۱. سطح زنجیری

در سطح زنجیری، آواهای هر زبان به طور کلی در دو گروه اصلی همخوان (صامت) و واکه (مصوت) جای می‌گیرند. هر یک از این آواها را می‌توان بنا بر شیوه تولید و ویژگی‌های شنیداری آنها توصیف کرد.

با مقایسه آواهای دو زبان فارسی و عربی می‌توان به شباهت‌ها و تفاوت‌های میان نظام آوایی این دو زبان پی برد. از آنجایی که در بحث آوایی عمده اشتباهات زبان آموز در مواردی است که دو زبان با یکدیگر تفاوت دارند، لذا شناخت این شباهت‌ها و تفاوت‌ها



منجر به تمرکز معلم و زبان آموز بر نقاط اساسی گشته و فهم زبان مقصد و تلفظ بدان زبان را آسان تر ساخته و به تبع آن، منجر به افزایش توانش ارتباطی زبان آموز می شود. آواهای زبان فارسی و زبان عربی در دو سطح همخوان و واکه بدین قرارند:

جدول ۱. همخوان‌های زبان فارسی (کرد زعفرانلو کامبوزیا و هاشمی، ۱۳۸۵)

| چاکن ای   | ملازی     | کامی  | لثوی- کامی | لثوی            | دندانی لثوی | لب و دندانی | دولبی | جایگاه |                   |
|-----------|-----------|-------|------------|-----------------|-------------|-------------|-------|--------|-------------------|
|           |           |       |            |                 |             |             |       | واکدار | شبه تولید         |
|           | ق (غ) [G] | ک [k] |            |                 | د [d]       |             | ب [b] | واکدار | استدادی (انفجاری) |
| ع (ح) [ʕ] |           | ک [c] |            |                 | ت (ط) [t]   |             | پ [p] | بی‌واک |                   |
|           |           |       | ج [dʒ]     |                 |             |             |       | واکدار | انسایشی           |
|           |           |       | چ [tʃ]     |                 |             |             |       | بی‌واک |                   |
|           |           |       | ژ [ʒ]      | ز (ذ، ظ، ض) [z] |             | و [v]       |       | واکدار | سایشی             |
| ه (ح) [h] | خ [x]     |       | ش [ʃ]      | س (ث، ص) [s]    |             | ف [f]       |       | بی‌واک |                   |
|           |           |       |            | ن [n]           |             |             | م [m] | واکدار | خیشومی            |
|           |           |       |            | ر [r]           |             |             |       | واکدار | لرزشی             |
|           |           |       |            | ل [l]           |             |             |       | واکدار | کناری             |
|           |           | ی [j] |            |                 |             |             |       | واکدار | شلتی (لرزشی)      |

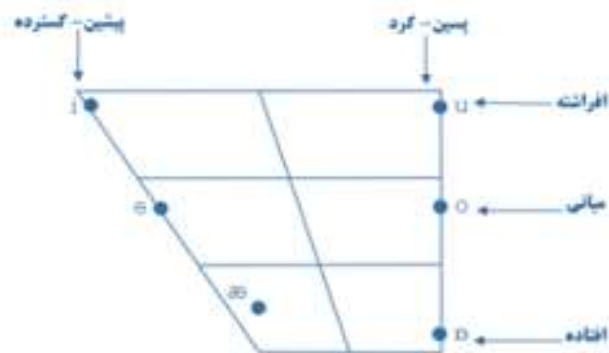
جدول ۲. همخوان‌های زبان عربی<sup>۱</sup> (ر. ک حسان، ۱۹۹۰)

| ریشه‌ای | بدنه زبان          |       |             |           | قیغه زبان |                |                | لب             |           | جایگاه تولید<br>شیوه تولید |                   |
|---------|--------------------|-------|-------------|-----------|-----------|----------------|----------------|----------------|-----------|----------------------------|-------------------|
|         | حلقی<br>(خنجره‌ای) | ملاژی | نرم<br>کامی | کامی      | لثوی      | بین<br>دندانی  | دندانی<br>لثوی | لب و<br>دندانی | دو<br>لبی |                            |                   |
|         |                    |       |             |           |           |                | د/ض<br>d/]     |                | ب<br>[b]  | واکدار                     | اندادی<br>(تجاری) |
|         | ه [ʔ]              | ق [q] | ک [k]       |           |           |                | ت/ط<br>[t/ tʰ] |                |           | بی‌واک                     |                   |
|         |                    |       |             | ج<br>[dʒ] |           |                |                |                |           | واکدار                     | انایبی            |
|         |                    |       |             |           |           |                |                |                |           | بی‌واک                     |                   |
|         |                    | ع [ʕ] | غ [ɣ]       |           |           | ذ/ظ<br>[ð/ ðʰ] | ز [z]          |                | و<br>[w]  | واکدار                     | سایبی             |
|         | ه [h]              | ح [ħ] | خ [χ]       | ش [ʃ]     |           | ث [θ]          | س/ص<br>[s/ sʰ] | ف [f]          |           | بی‌واک                     |                   |
|         |                    |       |             |           | ن [n]     |                |                |                |           | واکدار                     | خیشومی            |
|         |                    |       |             |           |           | ر [r]          |                |                |           | واکدار                     | لرزشی             |
|         |                    |       |             |           |           | ل [l]          |                |                |           | واکدار                     | کناری             |
|         |                    |       |             | ی [j]     |           |                |                |                |           | واکدار                     | غلی(لرزشی)        |

۱. لازم به ذکر است که میان نظام آوایی زبان معیار نو (عربی فصیح) و لهجه‌های زبان عربی تفاوت‌های بسیاری وجود دارد، ولیکن از آنجایی که لهجه‌ها متنوع هستند و آموزش نظام آوایی همه آنها در این مقال نمی‌گنجد، در این مقاله سعی شده صرفاً به آموزش نظام آوایی زبان فصیح - که وحدت‌بخش میان کشورهای عرب‌نشین و مشترک میان آنهاست - بپردازد. مضاف بر اینکه پایه آموزش در دانشگاه‌های ایران نیز زبان عربی فصیح است.

جدول ۳. واژه‌های زبان فارسی (ر. ک ثمره، ۱۳۸۳)

| پسین   |     | مرکزی  |     | پیشین  |     | جایگاه زبان             |
|--------|-----|--------|-----|--------|-----|-------------------------|
| گسترده | گرد | گسترده | گرد | گسترده | گرد | ارتفاع زبان<br>شکل لبها |
|        | [a] |        |     | [ɒ]    |     | افراشته (بسته)          |
|        |     |        |     |        |     | نیم افراشته (نیم بسته)  |
|        | [e] |        |     | [e]    |     | میانی                   |
|        | [ɔ] |        |     | [ɛ]    |     | افتاده (باز)            |
|        |     |        |     |        |     | نیم افتاده (نیم باز)    |



جدول ۴. واکه‌های زبان عربی (ر. ک عامری، ۱۳۹۵)

| پیشین  |         | مرکزی   |      | پسین    |      | جایگاه زبان         |
|--------|---------|---------|------|---------|------|---------------------|
| گسترده | گروه    | گسترده  | گروه | گسترده  | گروه | ارتفاع<br>شکل امپها |
|        | شُر (u) |         |      | اِی (i) |      | انحراف (پسته)       |
|        | [u/ u:] |         |      | [i/ i:] |      | انحراف (پسته)       |
|        |         |         |      |         |      | انحراف (پسته)       |
|        |         |         |      |         |      | میل                 |
|        |         | اِی (i) |      |         |      | انحراف (پسته)       |
|        |         | [u/ u:] |      |         |      | انحراف (پسته)       |



یکی از روش‌هایی که در زبان‌شناسی مقابله‌ای مطرح می‌شود، بررسی زبان بر اساس سلسله‌مراتب دشواری است. پراتور<sup>۱</sup> (1967) در این رابطه به ۶ مرتبه دشواری اشاره می‌کند (ر. ک Brown, 2007).

بر اساس این الگو، سلسله‌مراتب دشواری آموزش آواهای زبان عربی به فارسی زبان را می‌توان در قالب جدول (۵) ارائه کرد:

1. Prator, C.

جدول ۵. سلسله‌مراتب دشواری همخوان‌های زبان عربی برای زبان‌آموز فارسی‌زبان

| زبان مقصد (زبان عربی)  | زبان مادری (زبان فارسی)  | سلسله مراتب دشواری       |
|--|--|--------------------------|
| ء، ب، ت، خ، د، ر، ف، ل، م، ن، ه، ی<br>[ʔ/ b/ t/ x/ d/ r/ f/ l/ m/ n/ h/ j] | ء، ب، ت، خ، د، ر، ف، ل، م، ن، ه، ی<br>[ʔ/ b/ t/ x/ d/ r/ f/ l/ m/ n/ h/ j] | سطح صفر- انتقال          |
| -  | -  | سطح اول - ادغام          |
| -  | پ/ج/ژاگد<br>[p/ tʃ/ ʒ/ ʒ]  | سطح دوم - تمایز محدود    |
| زاس/ش/ج/کد/ق/و<br>z/s/ ʃ/ dʒ<br>[k/ G/ w]                                  | زاس/ش/ج/کد/ق/و<br>z/s/ ʃ/ dʒ<br>[c/ G/ w]                                  | سطح سوم- بازخوانی        |
| ث/ح/ذ/ص/ض/ط/ظ/ع/غ<br>[θ/ h/ ð/ sʕ/ dʕ/ tʕ/ ðʕ/ ʕ/ ʔ]                       | -  | سطح چهارم - تمایز افراطی |
| -  | -  | سطح پنجم- انشعاق         |

بر اساس این سلسله مراتب دشواری، سطح ۴ یا تمایز افراطی بیشترین دشواری را در آموزش زبان عربی به فارسی‌زبانان ایجاد می‌کند، چرا که در این سطح باید یک مورد کاملاً جدید که هیچ‌گونه مورد مشابهی در زبان مادری ندارد، آموخته شود. بنابراین، بیشترین تمرکز ما در امر آموزش نظام آوایی زبان مقصد، باید بر این آواها باشد.

در وهله دوم، آنچه مهم است توجه به آواهای سطح سوم است؛ زیرا در این سطح همخوان‌های دو زبان در برخی از ویژگی‌ها، چون جایگاه تولید یا شیوه تولید و یا همچنین واگذاری با یکدیگر متفاوت هستند و عدم شناخت این آواها، منجر به تداخل زبانی و کاهش کیفیت آموزش زبان خارجی خواهد شد.

در حوزه واکه‌ها، آنچه که به طور کلی خودنمایی بیشتری می‌کند و در تقویت توانش فهم و گفتار، باید بیش از همه مد نظر قرار بگیرد توجه به دو نکته اساسی است: اول اینکه، واکه «-» در دو زبان متفاوت است و زبان‌آموز برای جلوگیری از خطا در فهم و تلفظ آن باید به تفاوت این واکه در زبان مادری و زبان مقصد واقف باشد. نکته دوم آنکه، عمده تفاوت میان واکه‌های عربی و فارسی به دلیل «کشش» است؛ به طوری که به‌رغم شباهت تولیدی برخی از واکه‌ها، خصیصه کشش منجر به تفاوت آنها شده است.

زبان عربی به لحاظ کیفی، نظامی سه واکه‌ای دارد که از هر جایگاه تولیدی یک جفت واکه کوتاه و کشیده تولید می‌شوند، لذا کشش در این زبان تقابلی دهنده است. این در حالی است که زبان فارسی امروزی، به لحاظ کیفی، نظامی شش واکه‌ای دارد و از هر جایگاه تولیدی فقط یک واکه تولید می‌شود (کرد زعفرانلو کامبوزیا، ۱۳۸۵).

### ۳-۱-۲. سطح زبرزنجیری گفتار

سطح زبرزنجیری سطحی فراتر از واحدهای نظاممند زنجیری است و گستره وسیع‌تری را نسبت به آنها در برمی‌گیرد. این مشخصه‌های نوایی که در کلام شفاهی یافت می‌شوند و کارکرد ارتباطی دارند، معمولاً جایگاه مشخص و ثابتی در زنجیره گفتار ندارند و با تغییر موقعیتشان در کلام، معنای واژه و یا عبارت تغییر می‌کند.

عناصر زبرزنجیری شامل آهنگ<sup>۱</sup>، کشش<sup>۲</sup>، تکیه<sup>۳</sup>، طنین<sup>۴</sup>، نواخت<sup>۵</sup>، درنگ<sup>۶</sup>، شدت<sup>۷</sup> هستند. در تعداد این عناصر اختلاف نظرهایی وجود دارد. در بخش بعد، به دو مورد از مهم‌ترین عناصر زبرزنجیری که در تقویت توانش شنیداری زبان خارجی نقش دارند، می‌پردازیم.

### ۳-۱-۲-۱. تکیه

به عقیده فالک<sup>۸</sup> (۱۳۷۲: ۱۵۸)، «مشخصه تکیه<sup>۹</sup> برجسته ادا شدن هجا را توصیف می‌کند» و این برجستگی می‌تواند حاصل فشار<sup>۱۰</sup>، کشش<sup>۱۱</sup>، زیروبمی<sup>۱۲</sup> و یا مجموع این عوامل باشد.

1. intonation
2. length
3. stress
4. timbre
5. tone
6. pause
7. intensity
8. Falk, J.

۹. معمولاً تکیه در زبان عربی با عنوان «النبر» شناخته می‌شود، ولیکن گاه از کلمات دیگری برای تعبیر آن استفاده می‌کنند، مثل «الارتکاز» (ر. ک السعران، ۱۹۹۲). این مفهوم در گذشته نیز با عناوین دیگری چون «الهمز، العلو، الرفع، مطل الحركات، الاشباع، المد» (القرنی، ۲۰۱۸) شناخته می‌شده است.

10. pressure
11. length
12. pitch

کاربرد اشتباه تکیه در ادای کلمه و جمله ممکن است منجر به تحریف و دگرگونی در معنا و مفهوم شود؛ بنابراین، رعایت تکیه در کلمه بنا بر قوانین خاص آن بسیار مهم است؛ به ویژه در زمینه آموزش زبان عربی به زبان آموزان غیربومی (رشیدی، ۲۰۱۲). تکیه به طور کلی در دو سطح قابل بررسی است: بررسی تکیه در قالب واژه و سپس، در گستره جمله. برخی از علماء، چون انیس (۱۹۷۵) و عمر (۱۹۹۷) معتقدند جایگاه تکیه در معنی واژه‌های عربی تأثیر ندارد و تکیه در این زبان خاصیت تمایزدهندگی ندارد. با وجود این، باید این نکته را در نظر داشت که حتی اگر کلمات عربی به خودی خود با تغییر تکیه دچار تغییر معنایی نشوند، ولیکن گاه برخی از کلمات به هنگام اشتقاق، جزم فعل مضارع، در همراهی با برخی از حروف، افزودن ضمیر به آنها و مانند آن، به کلماتی دیگر با معنایی متفاوت بدل می‌شوند. اگر به هنگام تلفظ و یا شنیدن به تکیه دقت نشود، قطعاً تغییر معنایی رخ می‌دهد و تلقی شنونده از سخن متفاوت می‌شود. به عنوان نمونه، هنگامی که فعل «شاء» به همراه حرف «إن» به کار می‌رود، رعایت تکیه را ایجاب می‌کند، چرا که در صورت عدم رعایت تکیه، ممکن است شنونده به جای مفهوم شرط «إن شاء» از آن کلمه «إنشاء» را برداشت کند. یا مثلاً برای تمییز میان «طالبُ المدرسة - طالبو المدرسة» باید به تکیه توجه شود، بدین صورت که اگر تکیه بر هجای نخست باشد، دلالت بر مفرد بودن آن می‌کند و اگر بر هجای سوم قرار گیرد، دلالت بر جمع بودن می‌کند. همچنین، در کلمه «فقد» با توجه به جایگاه تکیه می‌توان فهمید که منظور از آن فعلی به معنای «گم کرد» است و یا «فاء + قد». بنابراین، توجه به تکیه زبان عربی به هنگام تلفظ و شنیدن واژه‌ها ضروری است، زیرا رعایت نکردن آن هم کلام را از حالت طبیعی و معیار خود خارج می‌کند و هم در برخی از مواقع موجب تغییر معنایی می‌شود.

واژه‌ها در زبان عربی، قوانین و نظام تکیه‌ای مستقل و خاصی نسبت به جملات و مجموعه کلام دارند (حسان، ۱۹۹۰) و نمی‌توان قوانین مشخص و ثابتی را برای تکیه در جملات در نظر گرفت. در واقع، با توجه به معنایی که شخص متکلم از کلام خود اراده می‌کند، تکیه بر روی کلمات متفاوتی از جمله قرار می‌گیرد. بنابراین، تکیه جملات برخلاف تکیه کلمات، از قوانین مستقلی برخوردار نیست، ولیکن کارکرد معنایی آن نسبت به تکیه کلمات نمود بیشتری دارد.

### ۳-۱-۲-۲. آهنگ

آهنگ<sup>۱</sup> هر جمله موجب پدید آمدن معنای ضمنی ویژه‌ای برای آن جمله می‌شود (مشکوٰة‌الدینی، ۱۳۶۴) و نوع آهنگ مورد استفاده بسته به خبری، پرسشی، تعجبی بودن جمله متفاوت است.

- کلام عربی با توجه به نوع آهنگ آن به هنگام پایان کلام، به سه دسته قابل تقسیم است:
  - کلام با آهنگ افتان به پایان برسد، مانند جملات خبری و گزارشی، جملات استفهامی با ادوات خاص مثل متی، این و... و جملات طلبی.
  - کلام با آهنگ خیزان به پایان برسد، مانند عبارات استفهامی با جواب بله یا خیر، جملات وابسته مثل جزء اول جمله شرطیه.
  - آهنگ خیزان و افتان با هم که در شمارش پشت سر هم اعداد مشاهده می‌شود، مثلاً، در شمارش اعداد (واحد، اثنین، ثلاثه، أربعة، خمسة) از (واحد) تا (ثلاثه) آهنگ کلام افتان است و در کلمه (أربعة) آهنگ کلام اوج می‌گیرد. به طوری که شنونده متوجه می‌شود شمارش پس از عدد بعدی (خمس) تمام می‌شود و در پایان جمله، آهنگ کلام افتان می‌شود (بشر، ۲۰۰۰).

همچنین، اگر آهنگ کلام در یک سطح و به صورت یکنواخت باشد، دلالت بر ناتمام بودن کلام دارد (الفاخری، ۲۰۱۳).

به طور کلی، علاوه بر اینکه آهنگ کلام در سطح معنایی آن سبب تشخیص مفهوم صحیح کلام مسموع می‌شود، قابلیت روح‌بخشی به کلام را نیز دارد؛ به گونه‌ای که شنونده با توجه به آهنگ کلام، به خوبی به احساسات درونی متکلم چون شادی، غم، خشم، تعجب، تردید، تهدید، تمسخر و... نیز واقف می‌شود. در یادگیری یک زبان خارجی «اغلب، عدم تسلط بر آهنگ جمله برای کسانی که به زبان بیگانه‌ای صحبت می‌کنند، نشان‌دهنده تمایز آشکاری میان گفتار آنان و گفتار سخنگویان آن زبان است» (مشکوٰة‌الدینی، ۱۳۶۴: ۹۹).

بعد از آنکه شناخت مختصری از نظام آوایی زبان عربی و ویژگی‌های آن به دست آوردیم، لازم است ببینیم که این نظام آوایی چگونه و طی چه مراحل باید به زبان آموزان آموزش داده شود. این آموزش باید به گونه‌ای باشد که زبان آموز بتواند به توانش ارتباطی

---

۱. آهنگ در انگلیسی intonation و در آواشناسی جدید زبان عربی به طور معمول با عنوان «التنغیم» خوانده می‌شود، ولی برخی چون آنیس (۱۹۷۵) از آن به «موسیقی الکلام» تعبیر کرده‌اند.



قابل قبولی در تعاملات خود با اهل زبان دست پیدا کند. از این رو، در ادامه سعی می‌کنیم با تطبیق نظام آوایی زبان عربی با مراحل اجرایی رویکرد فعالیت - محور، به یک روند قابل قبول از آموزش نظام آوایی زبان عربی به فارس‌زبانان دست یابیم.

### ۲-۳. مراحل اجرایی آموزش نظام آوایی زبان عربی بر اساس رویکرد فعالیت

#### - محور

بنا بر طرح‌های ارائه‌شده توسط الیس (2004)، ویلیس و ویلیس<sup>۱</sup> (2007)، اسکهان (1996) و...، مراحل اجرایی روش آموزشی فعالیت - محور به سه مرحله اساسی (مرحله پیش از فعالیت، مرحله حین فعالیت<sup>۲</sup> و مرحله پس از فعالیت<sup>۳</sup>) تقسیم می‌شوند و بر مبنای آنها، آموزش نظام آوایی زبان عربی می‌تواند تأثیر معناداری بر روند یاددهی و یادگیری این زبان داشته باشد.

#### ۳-۲-۱. مرحله پیش از فعالیت

مرحله پیش از فعالیت یک نوع آماده‌سازی زبان آموز برای ورود به انجام فعالیت است. در حقیقت، زمانی که زبان آموز از قبل برای انجام فعالیت آمادگی داشته باشد و در جریان موضوع فعالیت و روند انجام آن قرار گیرد، با انگیزه و اعتماد به نفس بیشتر و به صورت فعالانه در روند انجام فعالیت‌ها شرکت خواهد کرد. همین امر سبب عملکرد بهتر زبان آموز نسبت به شرایطی می‌شود که خالی‌الذهن و با اضطراب ناشی از آگاهی نداشتن از موضوع و نوع فعالیت در کلاس حاضر می‌شود.

در این مرحله، برای آماده‌سازی زبان آموزان جهت فهم و تلفظ درست آواها، ابتدا باید آوایی که در هر جلسه قصد یاددهی آنها را داریم به زبان آموزان معرفی کنیم. در واقع، با مقابله آن آواها در زبان‌های مبدأ و مقصد زبان آموز و اشاره به تفاوت‌ها و شباهت‌های آوایی آنها، زبان آموزان به لحاظ شناختی و ذهنی آماده می‌شوند.

---

1 . Willis, D. & Willis, J.

2 . during task

3 . post- task

با توجه به شناختی که در بخش قبل از سطح دشواری آوای زبان عربی به دست آوردیم، بهتر است در این مرحله ابتدا به آموزش آوایی پردازیم که در سطح چهارم دشواری قرار دارند و بدین طریق به تقویت توانش ارتباطی زبان آموز کمک کنیم. فرض کنید در یک جلسه بنا بر آن است که آوای «غ» مورد آموزش قرار بگیرد. در این مرحله، ابتدا آوا را بدین شکل معرفی می‌کنیم:

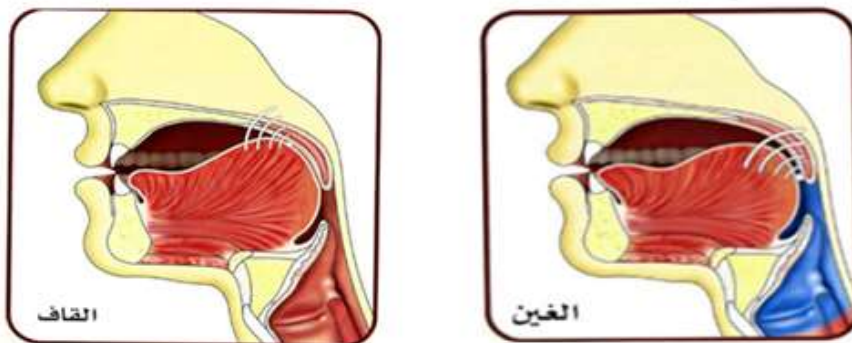
شکل ۱. اطلاعات مورد نیاز برای معرفی همخوان «غ» [ɣ] به زبان آموزان

| همخوان غ [ɣ] در زبان عربی |        |
|---------------------------|--------|
| جایگاه تولید              | ملازی  |
| شیوه تولید                | سایشی  |
| واکداری یا بی واکبی       | واکدار |
| مرقق یا مفتحم             | مرقق   |

غ [ɣ]: این همخوان جزء همخوان‌های سطح چهارم از سطوح دشواری است که بیشترین سطح از دشواری را برای زبان آموز به دنبال دارد. همخوان «غ» در زبان عربی از نزدیکترین قسمت حلق به دهان و یا به اصطلاح نرمکام تلفظ می‌شود. به این صورت که انتهای زبان نزدیک نرمکام شده و هوا از تنگنای میان انتهای زبان و نرمکام، با ایجاد سایش خارج می‌شود. از آنجا که این آوا در زبان فارسی به صورت واجگونه [ɣ] نیست و در عوض، به صورت واجگونه [G] وجود دارد، لذا فارسی‌زبانان آن را همچون آوای «ق» [G] تلفظ می‌کنند. این در حالی است که همخوان «غ» نرم‌تر از «ق» تلفظ می‌شود و انسدادی در برابر خروج جریان هوا به وجود نمی‌آورد.

تفاوت شیوه تولید حروف «غ» و «قاف» را می‌توان به صورت شکل (۲) ارائه داد:

شکل ۲. شیوه تولید حروف «غ» و «قاف»



علاوه بر این، باید در این مرحله زبان آموز را با برخی از ویژگی‌های سطح زبرزنجیری نیز آشنا ساخت، برای مثال آموزش کاربرد آهنگ و تبیین تکیه در جملات مختلف. به طور کلی، شناخت سطوح مختلف آوایی در این مرحله، زبان آموزان را به لحاظ شناختی و ذهنی آماده ساخته و آنها با شناختی که از سطوح زنجیری و زبرزنجیری آواها به دست آورده‌اند، به خوبی به فعالیت در بافت‌ها و تعاملات واقعی خواهند پرداخت. نکته حائز اهمیت این است که معلم در هر جلسه باید تنها بر معرفی یکی از این آواها و یا یکی از عناصر زبرزنجیری کلام تمرکز کند و لازم است این سیر شناختی تا پایان دوره آموزشی ادامه داشته باشد.

### ۲-۲-۳. مرحله حین فعالیت

این مرحله، مرحله اصلی رویکرد فعالیت - محور به شمار می‌رود. بدین صورت که فعالیت‌های اصلی مبتنی بر اصول رویکرد فعالیت - محور باید با توجه به تعاریف مربوطه توسط زبان آموزان انجام شوند. هر چند که مبنای انجام تکالیف اغلب به صورت گروهی است، اما این فعالیت‌ها می‌توانند به صورت گروهی، دو نفره و یا حتی تک‌نفره نیز انجام شوند.

به طور طبیعی، زبان آموزان به هنگام یادگیری یک زبان خارجی به صورت ناخودآگاه قواعدی را که بر نظام آوایی خود - اعم از عناصر زنجیری و زبرزنجیری - حاکم است، به زبان مقصد منتقل می‌کنند. همین موضوع باعث می‌شود که در درک مطلب شنیداری با اختلال روبرو شوند و گاه به هنگام تعامل با سخنوران آن زبان دچار کژفهمی و برداشت

نادرست شوند. به تبع آن، ممکن است واکنش‌های مناسبی ارائه نکنند و از سویی دیگر، به هنگام صحبت با اهل زبان نیز نتوانند مقصود خود را به درستی منتقل کنند.

بدین ترتیب، زبان‌آموز باید به واسطهٔ فعالیت‌های گوناگون و منطبق بر تعاملات دنیای واقعی، توانش فهم خود را بالا ببرد تا در ایجاد تعامل با اهل زبان موفق عمل کند. هر چند که بالطبع برای یک تعامل دوسویه، این توانش فهمی باید همراه با توانش تولیدی و یا فراگویی باشد. در واقع، همانطور که زبان‌آموز با افزایش توانش فهم خود می‌تواند کلام طرف مقابل خود را به درستی درک کند، باید توانایی این را نیز داشته باشد که کلام خود را به درستی به طرف مقابل بفهماند تا حلقهٔ تعامل کامل شود. البته، باید این نکته را نیز در نظر داشت که هدف از آموختن یک زبان خارجی بیش از هر چیزی توانایی ایجاد ارتباط مؤثر با اهل آن زبان است. به بیان دیگر، این توانایی باید به گونه‌ای باشد که زبان‌آموز به هنگام تعامل با سخنوران زبان مقصد بتواند به راحتی فهم مسموع داشته و به گونه‌ای سخن بگوید که برای طرف مقابل قابل فهم باشد. با این حال، صحبت کردن همچون افراد بومی آن زبان، جزء اهداف اولیه و اصلی آموزش زبان خارجی نیست.

فعالیت‌هایی که در این رویکرد برای آموزش آواهای زبان مقصد در نظر گرفته می‌شوند باید تکالیفی تعاملی باشند. آموزش اصوات و آواها به صورت منفرد و در خلاء نمی‌تواند پاسخگوی نیازهای ارتباطی زبان‌آموز در دنیای واقعی و تقویت توانش ارتباطی وی باشد. بنابراین، تمرین‌ها باید در بافت کلام طبیعی انجام شوند و متن شنیداری نیز از موضوعات روزمره و واقعی انتخاب شود. علت آن است که یادگیری آوا به تنهایی نمی‌تواند منجر به فهم و تلفظ درست آوا در بافت کلامی شود، علاوه بر این، ممکن است کاربرد آوا در بافت کلام متفاوت از کاربرد آن به تنهایی باشد.

برخی از آواهای زبان عربی، به خصوص حلقی یا حلقی‌شده‌ها، گاهی در برخی از آواهای (همچون سین [s] / دال [d] / تاء [t]) قبل یا بعد خود تأثیر گذاشته و تلفظ آنها را تحت تأثیر قرار می‌دهند. برای مثال، سین [s] در واژه «مسطرة / سطح / السطل» به سبب همجواری آوای مفخم «ط» [tʰ] با آوای «س» [s]، به صاد [sʰ] مایل می‌شود (جمیل، ۲۰۱۰). در نتیجه، این واژه به صورت «مصطرة / سطح / الصطل» تلفظ شده و زبان‌آموز در تمییز سین [s] از صوت صاد [sʰ] دچار اشتباه می‌شود.

همچنین، قابل ذکر است که در تولید آواها به صورت منفرد از زبان آموز خواسته می‌شود که به صورت ارادی، اندام‌های گفتار را به صورت مجزا برای تولید صحیح صداها به حرکت درآورد؛ در حالی که در کاربرد واقعی زبان حرکت این اندام‌ها به صورت غیرارادی و در زنجیره کلام صورت می‌گیرد (رحمتیان و مهرابی، ۱۳۸۹).

از سوی دیگر، چون «آموزش‌های نوین آواشناسی، بر اصل توانش ارتباطی و آموزش فعالیت - محور با تکالیفی مبتنی بر واقعیت استوار هستند» (Morley, 1991: 486)، لذا فعالیت‌های آوایی باید در مسیری قرار بگیرند که علاوه بر توجه به این سطح، آموزش سطح زبرنجیری گفتار اعم از تکیه و آهنگ و... را نیز در دستور کار قرار دهند. از این طریق، برقراری ارتباط شفاهی به شکلی صحیح و قابل قبول امکان‌پذیر می‌شود، زیرا با توجه به ویژگی‌های نظام آوایی زبان عربی، سطح زبرنجیری این زبان کاربرد معنایی بالایی دارد. از این رو، توجه به این سطح در آموزش زبان خارجی که با هدف تقویت توانش ارتباطی در محیط واقعی صورت می‌گیرد، بسیار حائز اهمیت است. توجه نکردن به این مسأله سبب می‌شود گاه معنا و مفهوم کلام تغییر کند، تعامل بر اساس نظام معیار با اشکال مواجه شود و ارتباط از شکل طبیعی و معیار زبان مقصد خارج شود. از این رو، لازم است که فعالیت‌ها با تمرکز بیشتر بر این سطح آوایی در نظر گرفته شوند. در این صورت، با فهم و ادای درست این سطح، به فهم مسموع و انتقال صحیح مقصود نیز دست می‌یابیم.

بر این اساس، فعالیت‌هایی که می‌توان برای تقویت توانش ارتباطی زبان‌آموزان در سطح آوایی زبان در نظر گرفت عبارتند از:

۱- فعالیت‌ها در سطح زنجیری کلام: زبان‌آموزان به یک متن شنیداری حاوی آواهایی که در مرحله پیش - شنیداری نسبت به آنها شناخت پیدا کرده‌اند، گوش می‌دهند؛ مانند:

یابنی : شیئا هاما آرید أن أنصحك به. أولا : عليك بتقوی الله و الإخلاص له فی السر والعلن. ثانيا:  
لا تؤخر عمل الیوم إلى الغد ولكن ینبغی أن تقوم بكل جزء من واجباتك فی وقته لأن للغد واجباته  
وأعماله. ولأنك لو أخرت یوما جزءا وغد مثله لتراکمت عليك الواجبات وصار القيام بما عینا شاقا  
وحملا ثقیلا .

زبان آموزان در این تمرین ابتدا صرفاً به متن گوش داده، به طوری که بیشتر تمرکزشان بر تشخیص حروف «ق» و «غ» است که در مرحله پیش - شنیداری نسبت به آنها شناخت پیدا کردند.

در گام بعدی، مجدداً به فایل صوتی گوش داده و کلماتی که دارای حروف «غ» و «ق» هستند را مشخص می نمایند:

| واژه‌های با صوت ق | واژه‌هایی با صوت غ |
|-------------------|--------------------|
|                   |                    |
|                   |                    |
|                   |                    |
|                   |                    |
|                   |                    |

زبان آموزان به یک متن شنیداری گوش داده و سعی می کنند جاهای خالی را به صورت صحیح پر کنند. مانند متن زیر:

غابة غزيرة ..... المياه كان ..... عُرات ..... تعيش في شجرة ..... وريقة ..... الأضغان ..... وكان يعيش في ..... الغابة غزال ..... وعندما قطرت السماء  
 فوق الغابة ..... وتكثر المياه كان ..... الغزال تعيش ..... في أرض ..... الغابة ..... وحسن ..... يتوقف ..... المطر كان ..... الغزال ..... تأدب بضعوبة إلى الشهر  
 ليئيل ..... تنسنة من الوحول ..... العالفة ..... يعيش، أما ..... الغراب ..... فكان لا يعمل شيئاً سوى ..... التعق ..... على ..... الشجرة، وفي يوم  
 غاص الغزال ..... في وحل ..... الغابة ..... ولم يشطط ..... الوقوف ..... نعل الغراب ..... بطرفة ..... عربية ..... فسمعته حيوانات ..... الغابة ..... فضاءت  
 و ..... أنشدت الغزال ..... العرق ..... شكر ..... الغزال الغراب ..... وأصبحا ..... صديقين .....

از دیگر تمرین‌هایی که می‌توان در سطح زنجیری برای تقویت شناخت آواها و اصوات زبان آموزان در حین شنیداری از آن بهره جست، تمرین دیکته و املاء است. بدین صورت

که معلم متنی را با تلفظ صحیح و به صورت فصیح برای زبان آموزان املاء کرده و زبان آموزان آن را می نویسند.

۲- فعالیت هایی در سطح زبرزنجیری کلام: زبان آموزان به متن شنیداری گوش دهند، آهنگ و تکیه جملاتی که در متن آمده است را تشخیص داده و سپس، با ارزیابی بار عاطفی کلام، واکنش درستی نسبت بدان نشان دهند. یعنی با درک اینکه متکلم غمگین، خوشحال، افسرده، متعجب، خشمگین، متحسر و... است، پاسخ و واکنش متناسب با موقعیت ارائه کند. واکنش صحیح به نوعی حس اطمینان را به متکلم القا می کند، از این جهت که شنونده کلام او را به درستی متوجه شده است.




برای مثال، متن زیر در قالب فایل صوتی به زبان آموز داده می شود و او باید بتواند متناسب با نوع آهنگ، احساس و نیز ساختار کلام متکلم، پاسخی مناسب ارائه کند:






كان من المقرر أن تقيم بطولة لكرة السلة في نهاية هذا الشهر. كنتُ أنا وبعض أصدقائي أيضا أعضاء فريق كرة السلة بالمدرسة. اليوم اتصلتُ بي المعلمة وقالت: إنك مدعوة لتلك المباراة. فرحتُ كثيرا فاتصلتُ بصديقتي وأخبرتُها أنَّ المعلمة أبلغتني بالدعوة في المسابقة. وقالت صديقتي: أنا لستُ مدعوة

| العبارة        | تنعيم العبارة | الإجابة المناسبة مثل:   |
|----------------|---------------|---|
| أنا لستُ مدعوة | خبرية         | أشعر بالسوء لإخبارك بهذا. هل حقا لم يتم دعوتك؟                          |
|                | استفهامية     | لا أدري، دعيني أن أسأل من المعلمة.                                      |
|                | حزينة         | لا تحزني عزيزتي، لا أعتقد أن الأمر مقصود، ربما نسيت المعلمة الإتصال بك. |
|                | و...          |   |

زبان آموزان به یک متن شنیداری گوش داده و باید بتوانند آن را طبق موقعیت های مختلف با آهنگ و تکیه متفاوت ادا کنند، چیزی شبیه به تست بازیگری. به عنوان مثال،

عبارت‌های زیر به زبان آموز داده می‌شوند و او موظف است طبق جدول، آن عبارات را با تکیه و آهنگ متفاوت ادا کند:

| أداء المتكلم  | النبر على كلمة...           | العبارة                     |
|---|-----------------------------|-----------------------------|
|  | هل أهدى إليك الصديق كتاباً؟ | هل أهدى إليك الصديق كتاباً؟ |
|  | هل أهدى إليك الصديق كتاباً؟ |                             |
|  | هل أهدى إليك الصديق كتاباً؟ |                             |

| أداء المتعلم  | التنغيم   | العبارة                               |
|---|-----------|---------------------------------------|
|  | خبرية     | ما تجتحت فاطمة في الإمتحانات النهائية |
|  | استفهامية |                                       |
|  | تعجبية    |                                       |
|  | تحسرية    |                                       |
|  | غاضبية    |                                       |



زبان آموزان به متن شنیداری گوش دهند و مشخص کنند که گوینده بر روی کدام بخش از کلام و موضوع تأکید بیشتری داشته است. سپس، با تشخیص تکیه درست، پاسخ متناسب با منظور دقیق گوینده را ارائه دهند. این فعالیت می تواند به صورت چندگزینه ای نیز اجرا شود؛ بدین صورت که زبان آموز بعد از شنیدن متن، دور کلمه ای که تأکید کلام بر آن بوده خط بکشد؛ برای نمونه:

استمع إلى الملف الصوتي وقم بتحديد النبر في العبارة الأخيرة:

كان الطلاب يلعبون في ساحة المدرسة، عندما رمى علي الكرة فجأة اصطدمت الكرة بزجاج إحدى الصفوف وانكسر. في تلك اللحظة ذهب أحد الطلاب على الفور إلى المعلم وقال: كسر علي نافذة الصف.

كسر  علي  نافذة  الصف

زبان آموزان به متن شنیداری گوش دهند و سپس، با توجه به نوع آهنگ کلام، علائم نگارشی صحیحی (همچون علامت سؤال، تعجب، نقطه، ویرگول و...) را بر عباراتی که از متن استخراج شده قرار دهند.

استمع إلى الملف الصوتي واملأ الفراغات بالتنغيم المناسب، حسب ما تسمعه من الأساليب المختلفة مثل (أسلوب الخبر، استفهام، التعجب، التحسر، الغضب وغيرهم)

حكى أنّ رجلاً عجوزاً كان يعيش في قرية بعيدة ————— وكان أتعس شخص على وجه الأرض، حتى أنّ كلّ سكان القرية سئموا منه، لأنه كان محبباً على الدوام ————— ولا يتوقّف عن التذمر والشكوى، ولم يكن يمرّ يوم دون أن تراه في مزاج سيء ————— لكن، وفي أحد الأيام وحينما بلغ العجوز من العمر ثمانين عاماً، حدث شيء غريب ————— وبدأت إشاعة عجيبة في الانتشار: "الرجل العجوز سعيد اليوم، إنه لا يتذمر من شيء ————— والابتسامة ترسم على محبّاه ————— بل إن ملامح وجهه قد أشرقت وتغيّرت ————— " تجمّع القرويون عند منزل العجوز، ويأدره أحدهم بالسؤال: "ما الذي حدث لك ————— " وهنا أجاب العجوز: "لا شيء مهمّاً لقد قضيتُ من عمري ٨٠ عاماً أطارد السعادة بلا طائل ————— ثمّ قرّرت بعدها أن أعيش من دونها، وأن أستمتع بحياتي وحسب، لهذا السبب أنا سعيد الآن ————— "

در پایان این مرحله فعالیتی که می‌تواند تأثیر زیادی بر تلفظ صحیح زبان آموزان داشته باشد اجرای تکنیک سایه‌زنی<sup>۱</sup> است. در این فعالیت، زبان آموز موظف است همراه با شنیدن فایل صوتی، کلمات و عبارات آن را سایه‌زنی یا تکرار کند و سعی کند که آوا و اصوات کلمات و عبارات را همچون گوینده آن به شکلی صحیح تکرار کند. همچنین، آهنگ و تکیه کلام را به نحو احسن ادا نماید تا رفته‌رفته بتواند نزدیک به لحن اهل زبان صحبت کند. زبان آموز برای اجرای این تکنیک می‌تواند علاوه بر شنیدن، متن فایل صوتی را هم در اختیار داشته باشد و هنگام ادای واژه‌ها و عبارات متن را ببیند.

قابل ذکر است که از عوامل اصلی و مؤثر بر عملکرد در مرحله انجام فعالیت، انتخاب خود فعالیت است. فعالیت‌ها باید از نظر دشواری مناسب باشند، به طوری که نه آنقدر سخت باشند که نیازمند پردازش ذهنی زیادی برای برقراری ارتباط باشند - که در این صورت ارزش آموزشی رویکرد مبتنی بر فعالیت کاهش می‌یابد - و نه آنقدر آسان باشند که منجر به بی‌حوصلگی در زبان آموزان شده و آنها را به طور جدی درگیر انجام فعالیت نکنند (Skehan, 1996).

### ۳-۲-۳. مرحله پس از فعالیت

این مرحله برای تثبیت یادگیری زبان آموزان یا رسیدگی به مشکلات محتمل صورت می‌گیرد (لارسن فریمن و اندرسون<sup>۲</sup>، ۱۳۹۰). ایس (۲۰۰۴) به سه هدف اصلی این مرحله اشاره می‌کند. او معتقد است که این مرحله فرصتی را برای زبان آموزان جهت تکرار فعالیت، تأمل بر عملکرد خود و تمرکز بر صورت زبانی - به‌ویژه آن صورت‌هایی که برای یادگیرندگان هنگام انجام فعالیت مشکل‌ساز هستند - فراهم می‌آورد.

یکی از تمریناتی که می‌تواند در این مرحله برای تقویت شنیداری و تلفظ صحیح زبان آموزان مفید باشد این است که از زبان آموزان خواسته شود یکی از فایل‌های شنیداری را که در مرحله حین شنیداری گوش کرده‌اند، خود اجرا کرده و اقدام به ضبط صدای خود کنند. آنها با انجام این فعالیت می‌توانند اعتماد به نفس خود را بالا ببرند، همچنین از طریق

۱. shadowing: تکنیک سایه‌زنی یک تکنیک فعال و کاملاً شناختی برای توسعه مهارت شنیداری است که در آن

زبان آموزان گفتاری را که می‌شنوند، به طور همزمان تکرار می‌کنند (Hamada, 2017).

2. Larsen-Freeman, D., & Anderson, M.

تجزیه و تحلیل صدای ضبط‌شده خود و مقایسه آن با فایل اصلی می‌توانند به اصلاح تلفظ و بهبود آن کمک کنند.

یکی دیگر از فعالیت‌های این مرحله تکرار فعالیت است. چرا که به گفته ولیس و ولیس (۲۰۰۷) تکرار یک فعالیت باعث افزایش سرعت گفتار، اعتماد به نفس و خطرپذیری زبان‌آموزان می‌شود. این تکرار می‌تواند بلافاصله باشد، در جلسات بعدی انجام گیرد و یا حتی می‌تواند برای چندین بار تکرار شود.

بازیابی فعالیت‌ها و مرور و تصحیح خطاهای احتمالی زبان‌آموزان در انجام فعالیت‌های حین فعالیت، یکی دیگر از تمرین‌های این مرحله است. در این مرحله، زبان‌آموزان به کمک معلم و سایر همکلاسی‌ها به ارزیابی فعالیت‌های مرحله پیشین پرداخته و خطاهای خود را تصحیح می‌کنند.

#### ۴. بحث و نتیجه‌گیری

یادگیری نظام آوایی زبان عربی به عنوان پایه و اساس تعامل با اهل زبان، نیازمند روش آموزشی ارتباطی است، چرا که خاصیت نظام آوایی در زبان عربی به گونه‌ای است که اولاً، هر دو سطح زنجیری و زبرزنجیری کارکرد معنایی دارند و نیازمند آموزش هستند و در ثانی، آموزش این سطوح در قالب کلمات و جملات منفرد و در خلأ نمی‌تواند پاسخگوی نیاز ارتباطی زبان‌آموز باشد. این در حالی است که آموزش این بُعد از زبان در روش‌های سنتی، معمولاً با تمرکز بر سطح زنجیری آواها انجام می‌گیرد، به طوری که زبان‌آموز ملزم است تا آواها را به صورت منفرد و در قالب کلمات جدا، جفت‌های کمینه و تقلید و تکرار حروف و ... یاد بگیرد. طبیعتاً، این روش‌ها علاوه بر شرطی‌سازی زبان‌آموزان، تأثیر معناداری نیز بر افزایش توانش ارتباطی آنها نخواهند داشت.

لذا، پژوهش حاضر با بررسی ماهیت نظام آوایی زبان عربی و اصول اساسی رویکرد فعالیت - محور بدین نتیجه رسید که این رویکرد می‌تواند یک روش کاربردی و مؤثر در یاددهی و یادگیری نظام آوایی زبان عربی باشد، چرا که:

۱- با مقابله نظام آوایی زبان عربی و نظام آوایی زبان فارسی مشخص شد که برخی از آوای زبان عربی برای فارسی‌زبانان مشکل‌تر هستند و لازم است زبان‌آموزان ابتدا با این آواها آشنا شوند و سپس بتوانند آنها را به درستی فهمیده و به صورت صحیح تلفظ کنند.

لذا، رویکرد فعالیت - محور با پرداختن به این مهم در مرحله پیش - فعالیت، زبان آموزان را به لحاظ شناختی آماده می‌سازد.

۲- در سطح زنجیری، هرچند که هر یک از همخوان‌ها و واژه‌ها در زبان عربی از صفات خاصی برخوردار هستند، ولیکن در برخی از مواقع به فراخور همنشینی با حروف و کلمات دیگر به گونه‌ای متفاوت شنیده و یا تلفظ می‌شوند. این مسأله آموزش این سطح از آواها را در بافت کلام ایجاب می‌کند. لذا، این جنبه از آواها با تکیه بر اصل معنا - محوری تمرین‌ها در رویکرد مورد بحث، متناسب با اهداف ارتباطی و نیازهای واقعی زبان آموزان، قابلیت بیشتری برای یادگیری می‌یابد.

۳- سطح زبرزنجیری آواها در زبان عربی دارای کارکرد معنایی است. ادای نادرست عناصر زبرزنجیری کلام را از حالت طبیعی و معیار خود خارج می‌کند و در برخی از مواقع نیز موجب تغییر معنایی می‌شود. لذا، عناصر زبرزنجیری (همچون تکیه، آهنگ، لحن و ...) و نحوه استفاده از آنها برای برقراری ارتباط معنادار در رویکرد فعالیت - محور بسیار مهم و اساسی هستند.

۴- آموزش آواها به صورت منفعل و از طریق تقلید و تکرار تأثیر چندانی در افزایش توانش ارتباطی زبان آموزان ندارد، ولیکن رویکرد فعالیت - محور با اصل زبان آموز - محوری، آنها را فعالانه در انجام فعالیت‌های معنادار و مبتنی بر واقعیت درگیر کرده و از این طریق به برونداد قابل قبولی در فراگیری زبان دست می‌یابد.

۵- همچنین، رویکرد فعالیت - محور در مرحله پس از فعالیت، از طریق واداشتن زبان آموزان به نظارت بر کار خود و تکرار فعالیت‌ها و ارزیابی خود، سبب تثبیت آموخته‌های آنها گشته و از این طریق اعتماد به نفس زبان آموزان را برای مواجهه با موقعیت‌های واقعی بالا می‌برد. بدین ترتیب، می‌توان رویکرد فعالیت - محور را یک رویکرد نوین و کاربردی در امر آموزش زبان معرفی کرد. با الهام از این رویکرد، می‌توان آموزش سطوح آوایی زبان را در مسیر اهداف ارتباطی زبان آموزان قرار داد و توانش ارتباطی آنان را افزایش داد. در این صورت، زبان آموزان می‌توانند به درستی کلام مقصود را درک کرده و با ارائه واکنش و پاسخ کلامی و غیر کلامی مناسب، تعامل قابل قبولی را برقرار سازند.

## تعارض منافع

تعارض منافع ندارم.

### ORCID

Saadolah Homayooni

 <http://orcid.org/0000-0001-7042-9468>

Maryam Fouladi

 <https://orcid.org/0000-0001-8681-319X>

### منابع

- أبو عمّش، خالد حسين. (۲۰۱۷ م). *تدریس النظام الصوتی للغة العربیة للناطقین بغيرها النظریة والتطبیق*. دار وجوه.
- اکبرزاده، وحید. (۱۳۹۱ ه. ش). *بررسی خطاهای آوایی فارسی زبانان در قرائت قرآن کریم*. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شیراز.
- الأنطاکی، محمد. (۱۹۷۱ م). *المحیط فی أصوات العربیة ونحوها وصرفها*. بیروت - لبنان: دار الشروق العربی.
- أنیس، ابراهیم. (۱۹۷۵ م). *الأصوات اللغویة*. الطبعة الخامسة. مكتبة الانجلو المصریة.
- بشر، کمال. (۲۰۰۰ م). *علم الأصوات*. القاهرة: دار غریب للطباعة والنشر.
- ثمره، یدالله. (۱۳۸۳ ه. ش). *آواشناسی زبان فارسی (ویرایش دوم، چاپ نهم)*. تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
- جمیل، ابتسام حسین. (۲۰۱۰ م). *الأصوات الصعبة فی نطقها وإدراكها لمتعلمی العربیة من الناطقین بغيرها مفاهیم صوتیة وتقنیات تعلیمیة لتدریس الأصوات الحلقیة والمحلقة*. مجلة الجامعة الإسلامیة (سلسلة الدراسات الإنسانیة)، ۱۸(۲)، ۷۵۳ - ۷۸۴.
- حاجی اسماعیلی، محمدرضا. (۱۳۹۰ ه. ش). *تحلیل مبانی دانش تجوید در پرتو اندیشه‌های آواشناختی خلیل بن احمد*. فصلنامه لسان مبین، ۳(۶)، ۵۸ - ۷۲.
- حسان، تمام. (۱۹۹۰ م). *مناهج البحث فی اللغة*. مكتبة الانجلو المصریة.
- حسین، صلاح. (۲۰۰۶ م). *المدخل فی علم الأصوات المقارن*. القاهرة: مكتبة الآداب.
- رحمتیان، روح الله و مهرابی، مرضیه. (۱۳۸۹ ه. ش). *بررسی روش های گوناگون اصلاح آوایی در یاددهی / یادگیری زبان های خارجی*. فصلنامه پژوهش های زبان و ادبیات تطبیقی، ۱(۲)، ۳۳ - ۴۹.
- رشوان، رأفت أحمد محمد. (۲۰۱۳ م). *المقطع الصوتی بین اللغتين العربیة والفارسیة دراسة تقابلیة فی ضوء علم اللغة الحدیث*. مجلة كلية الآداب. جامعة سوهاج، ۳۵(۱)، ۱۶۷-۲۰.

- رشیدی، عبدالوهاب. (۲۰۱۲ م). *أهمّة النبر والتنغيم في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها*. جامعه مولانا مالک إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج جاوی الشرقية إندونيسیة - کلیة العلوم الإنسانیة والثقافة قسم اللغة العربية وتعليمها، ۳ (۳۴)، ۲۵ - ۳۵.
- ریچاردز، جک سی و راجرز، تئودوراس. (۱۳۸۴ هـ ش). *رویکردها و روشها در آموزش زبان*. (ترجمه علی بهرامی) (ویراست دوم). تهران: رهنما.
- زرکوب، منصوره، خاقانی، محمد و جاویدی، مریم. (۱۳۹۲ هـ ش). *کارکرد واحدهای زنجیری و زبر زنجیری در زبان عربی*. *زبان پژوهی*، ۴ (۸)، ۶۷ - ۹۵.
- السعران، محمود. (۱۹۹۲ م). *علم اللغة مقدمة للقارئ العربي*. بیروت: دار النهضة العربية.
- عامری، حیات. (۱۳۹۵ هـ ش). *وام واژه‌های عربی در فارسی، بررسی تحولات آوایی و معنایی*. *دو فصلنامه مطالعات تطبیقی فارسی - عربی*، ۱ (۲)، ۸۷ - ۱۰۴.
- عمر، أحمد مختار. (۱۹۹۷ م). *دراسة الصوت اللغوی*. بیروت - القاهرة: عالم الکتب.
- الفاخری، صالح سلیم عبدالقادر. (۲۰۱۳ م). *الدلالة الصوتیة فی اللغة العربیة*. الإسكندریة: المكتب العربی الحدیث.
- فالك، جولیا. اس. (۱۳۷۲ هـ ش). *زبان شناسی و زبان (بررسی مفاهیم بنیادی زبان شناسی)* (ترجمه خسرو غلامعلی زاده) (چاپ دوم). مشهد: مؤسسه چاپ و انتشارات آستان قدس رضوی.
- القرنی، حسن بن جابر. (۲۰۱۸ م). *النبر فی العربیة*. کلیة الدراسات الإسلامیة والعربیة للنبات بالإسكندریة، جامعه الملك سعود، ۳ (۳۴)، ۵۳۲ - ۵۵۸.
- کرد زعفرانلو کامبوزیا، عالیہ و هاشمی، افتخار سادات. (۱۳۹۳ هـ ش). *انطباق واجی واکه‌های وام واژه‌های زبان عربی در فارسی؛ رویکرد بهینگی*. *جستارهای زبانی*، ۶ (۶)، ۲۲۹ - ۲۵۷.
- کرد زعفرانلو کامبوزیا، عالیہ. (۱۳۸۵ هـ ش). *واج شناسی: رویکردهای قاعده بنیاد (چاپ اول)*. تهران: سمت.
- کریم المسند، حمزة و الدجانی، بسمه أحمد صدقی. (۲۰۱۶ م). *منهاج تعليم العربیة للناطقین بغيرها: تعليم الأصوات أنموذجاً*. *مجلة دراسات وأبحاث بالجامعة الأردنیة*، ۸ (۲۴)، ۲۱۸ - ۲۳۶.
- لارسن فریمن، دایان و اندرسون، مارتی. (۱۳۹۰ هـ ش). *اصول و فنون آموزش زبان (ترجمه منصور فهیم و مستانه حقانی)* (ویراست سوم). تهران: رهنما.
- مشکوه‌الدینی، مهدی. (۱۳۶۴ هـ ش). *ساخت آوایی زبان (بجای دربارۀ صداهای زبان و نظام آن)*. مشهد: مؤسسه چاپ و انتشارات دانشگاه فردوسی.

## References

- Abu Amsha, K. (2017). *Teaching the Phonetic System of the Arabic Language to Non-Native Speakers*. Dar alwojooh. [In Arabic]

- Akbarzadeh, V. (2013). *An investigation into phonological errors by iranians reciting verses from the Holy Quran* [Master's thesis, University of Shiraz]. [In Persian]
- Al Antaki, M. (1971). *The ocean in the voices of Arabic*. Beirut - Lebanon: Dar-alshorogh al-Arabi. [In Arabic]
- Al-Fakhri, S. (2013). *Phoneme in the Arabic Language*. Alexandria: The Modern Arab Library. [In Arabic]
- Al-Qarni, H. (2018). Nabar in Arabic. *Faculty of Islamic and Arabic Studies for Girls in Alexandria, King Saud University*, 3(34), 532-558. [In Arabic]
- Al-Saran, M. (1992). *Linguistics Introduction to the Arab Reader*. Beirut: *Dar Alnahda Al-Arabiya*. [In Arabic]
- Ameri, H. (2016). Arabic loan words in Persian: Phonetic and semantic transformations. *Persian and Arabic Adaptive Researches*, 1(2), 87-104. [In Persian]
- Anis, I. (1975). *Linguistic Sounds*. Anglo- Egyptian Library. [In Arabic]
- Bishr, K. (2000). *Phonology*. Cairo: Dar Gharib. [In Arabic]
- Brown, H. D. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching* (5th ed.). Pearson Longman.
- Ellis, R. (2004). *Task-based Language Learning and Teaching* (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2012). *Language Teaching Research and Language Pedagogy*. Wiley-Blackwell.
- Falk, J. S. (1993). *Linguistics and Language*. (Translated by Khosrow Gholamalizadeh) (2nd ed.). Mashhad: The *Printing and Publishing Institution of Astan Quds Razavi*. [In Persian]
- Flowerdew, J., & Miller, L. (2005). *Second Language Listening: Theory and Practice*. (1st ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Haji Esmaili, M. (2012). Analyzing principles of orthoepy according to phonetic opinions of Khalil -Ibn- Ahmad. *Lisan-i Mubin*, 3(6), 58 – 72. [In Persian]
- Hamada, Y. (2017). *Teaching EFL Learners Shadowing for Listening. Developing Learners Bottom-up Skills* (1st ed.). New York, Routledge.
- Hassan, T. (1990). *Research Methods in Language*. Anglo- Egyptian Library. [In Arabic]
- Hassanein, S. (2006). *The Entrance to Comparative Phonology*. Cairo: Maktabat al-adab. [In Arabic]
- Jameel, I. H. (2010). The difficult Arabic sounds with regards to cognitive and phonetic aspects for non-native Arabic speakers who learn Arabic language Phonetic concepts and teaching techniques for the pharyngeal

and pharyngealized sounds. *The Islamic University Journal*, 18(2), 753-784. [In Arabic]

Karim al-Musnad, H., & Dajani, B. (2016). An approach for teaching Arabic to non-native speakers: The teaching of sounds as a model. *Dirassat & Abhath*, 8(24), 218 – 236. [In Arabic]

Kord Zafaranloo Kambuziya, A. (2007). *Phonology: Foundational Approaches* (1st ed.). Tehran: Samt. [In Persian]

Kord Zafaranloo Kambuziya, A., & Hashemi, E. (2015). Phonological adaptation of vowels of Arabic loanwords in Persian: Optimality Approach. *Linguistic Studies*, 6(6), 229-257. [In Persian]

Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2011). *Techniques and Principles in Language Teaching* (Translated by M. Fahim & M. Haqqani) (3rd ed.). Tehran: Rahnama. [In Persian]

Meshkot Al-Dini, M. (1985). *Phonetic Construction of the Language*. Mashhad: The Printing and Publishing Institute of Ferdowsi University. [In Persian]

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

Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Omar, A. M. (1997). *The Study of Linguistic Sound*. Beirut-Cairo: The World of Books. [In Arabic]

Prator, C. (1967). *Hierarchy of difficulty* [Unpublished classroom lecture, University of California, Los Angeles].

Rahmatian, R., & Mehrabi, M. (2010). An Investigation on the different methods of phonetic correction in foreign languages teaching/learning. *Comparative Language and Literature Research*, 1(2), 33-49. [In Persian]

Rashwan, R. (2013). Almaghtaa alsot beyna alarabia, alfarsiya derasatan taghaboliya. *Journal of the Faculty of Arts, Sohag University*, 35(1), 167-200. [In Arabic]

Richards, J., & Rodgers, T. (2005). *Approaches and Methods in Language Teaching*. (Translated by Ali Bahrami) (2nd ed.). Tehran: Rahnama. [In Persian]

Roshidi, A. (2012). The importance of stress and intonation in teaching Arabic to non-native speakers. *Maulana Malik Ibrahim State Islamic University of Malang, Indonesia*, 3(34), 25-35. [In Arabic]

Samareh, Y. (2004). *Phonology of Persian Language* (2nd ed.). Tehran: University Publication Center. [In Persian]



- Skehan, P. (1996). A framework for the implementation of task-based instruction. *Applied Linguistics*, 17(1), 38-62.
- Skehan, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Willis, D., & Willis, J. (2007). *Doing Task-based Teaching*. New York: Oxford University Press.
- Zarkob, M., Khaqani, M., & Javidi, M. (2014). The approach of linked and linkage units in the Arabic language. *Zabanpazhuhi*, 4(8), 67-95. [In Persian]

---

**استناد به این مقاله:** همایونی، سعداله، فولادی، مریم. (۱۴۰۱). واکاوی روش آموزشی فعالیت-محور (TBLT) در فرایند یاددهی و یادگیری نظام آوایی زبان عربی. *علم زبان*، ۹ (۱۶)، ۳۶۱-۳۹۳. Doi: 10.22054/LS.2022.62848.1474



Language Science is licensed under a Creative Commons Attribution-Noncommercial 4.0 International License.