

نقش نوای گفتار در خوانش و درک متن فرانسوی (مورد مطالعه: شازده کوچولو اثر آنتوان دو سنت اگزوپری)

مقاله پژوهشی

مرضیه بلیغی^۱

استادیار گروه زبان و ادبیات فرانسه، دانشگاه تبریز، تبریز

محمد محمدی آغداش

استادیار گروه زبان و ادبیات فرانسه، دانشگاه تبریز، تبریز

رعنا دردمند حسین پور

دانش آموخته کارشناسی ارشد آموزش زبان فرانسه، دانشگاه تبریز

چکیده

در طی فرایند خوانش، زبان‌آموز با چالش‌های مهمی روبروست: نحوه رمزگشایی واژگان، درک و فهم آن‌ها و تسلط به آواشناسی زبان فرانسه، به‌ویژه نوای گفتار. این پژوهش به بررسی تأثیر دو عامل، علائم نگارشی در حیطه درک متن و مکث‌های نابه‌جا در نوای گفتار در فرایند خوانش می‌پردازد. براساس روش تحقیق توصیفی-تحلیلی این مقاله، شش نفر از بین دانشجویان کارشناسی سال دوم دانشگاه تبریز انتخاب شده و متنی برگزیده از کتاب *شازده کوچولو* به‌همراه فایل صوتی برای بررسی نوای گفتار در خوانش در اختیار آن‌ها قرار گرفته است تا متن موردنظر را بخوانند و بازگو کنند. صدای ضبط‌شده این افراد با نرم‌افزار پرت مورد واکاوی قرار گرفت. براساس نتایج حاصل، زبان‌آموزانی که علائم نگارشی را رعایت کرده بودند ولی مکث‌های نابه‌جا داشتند، بهتر متوجه متن شده بودند و لحن صدای آن‌ها به لحن فایل صوتی اصلی نزدیک‌تر بود. در مقابل، زبان‌آموزانی که بدون مکث، یک خوانش سریع انجام داده بودند، لحنی یکنواخت داشتند و مفهوم متن را نیز درک نکرده بودند.

کلیدواژه‌ها: خوانش، نوای گفتار، مکث، علائم نگارشی، درک مفهوم

۱. مقدمه

از نیمه دوم قرن بیستم، آواشناسی و به‌ویژه نوای گفتار^۱ جایگاه قابل توجهی نسبت به سایر مهارت‌های زبانی در آموزش زبان فرانسه به‌عنوان زبان خارجی پیدا کرد. دلیل این جایگاه ویژه، نقش نوای گفتار در ارتباطات کلامی است که به‌صورت چشمگیر منجر به دریافت سریع و تسهیل درک مفهوم یک متن از جانب مخاطب می‌شود. امروزه در آموزش زبان‌های خارجی، تلفظ صحیح نقش مهمی در کاربرد صحیح زبان دارد. در صورتی که واج‌ها و کلمه‌ها با لحن و آهنگ صحیح و مطابق اصول آوایی تلفظ نشوند، به احتمال زیاد مخاطب به‌سختی قادر به دریافت مفهوم کلام گوینده خواهد شد. تلفظ نادرست به خوانش نادرست و در نتیجه به دریافت اشتباه مفهوم متن از جانب مخاطب منجر می‌شود. برای بررسی رابطه بین خوانش صحیح از سوی گوینده کلام و درک مفهوم صحیح از جانب مخاطب، در مقاله حاضر براساس روش تحقیق توصیفی-تحلیلی، مبانی نظری مربوط به نوای گفتار را بررسی خواهیم کرد تا از این رهگذر به سؤال‌های زیر پاسخ دهیم:

۱. چگونه بدون دانستن معنای کلمه‌ها، با رعایت نوای گفتار می‌توان به معنا و مفهوم یک

عبارت پی برد؟

۲. مکث کردن در حین خوانش یک متن که مبتنی برعلائم نگارشی موجود در متن باشد،

تا چه اندازه می‌تواند به درک و دریافت مفهوم متن یاری رساند؟

۳. تغییر لحن صدای خواننده متناسب با علائم نگارشی موجود در متن چه نقشی در انتقال

معنا و مفهوم متن دارد؟

برای یافتن پاسخ سؤال‌های مطرح شده، طی یک فرایند توصیفی-تحلیلی، در ابتدا به بررسی و تحلیل صدای ضبط‌شده دانشجویانی که برای خوانش متن موردنظر ما انتخاب شده‌اند، خواهیم پرداخت و سپس برای واکاوی تخصصی نوای گفتار، نوای صداهای ضبط‌شده را با نوای فایل صوتی مینا مقایسه خواهیم کرد. برای نیل به این مقصود از نرم‌افزار پرت^۲ که در سال ۱۹۹۶ در دانشگاه آمستردام هلند توسط پل بیورسا و دیوید وینیک^۳ طراحی شده است، استفاده خواهیم کرد. نرم‌افزار پرت از قابلیت ضبط صدا، مصورسازی صدا، تغییر فیزیکی صدا، تحلیل صدا، مکتوب کردن جمله‌ها استفاده شده در صدای ضبط‌شده و تصحیح

صدا برخوردار است. کاربرد این نرم‌افزار تنها به زمینه زبان‌شناسی محدود نمی‌شود و در سایر زمینه‌های علمی از جمله موسیقی، پزشکی و مردم‌شناسی نیز کاربرد دارد (گلدمن^۱، ۲۰۰۶: ۱۰). با تحلیل صداهای جامعه آماری مدنظر ما، انتظار می‌رود رابطه معنادار میان نوای گفتار و درک مفهوم متن آشکار شود، چرا که برای درک معنا و مفهوم یک متن، تنها دانستن معانی واژگان و دستور زبان کفایت نمی‌کند و نوای گفتار، چگونگی تلفظ واج‌ها و واژگان، تکیه‌های مناسب در جمله‌ها، رعایت علائم نگارشی و مکث‌های به‌جا نیز نقش مکمل ایفا می‌کنند. از این‌رو فرض مقاله حاضر بر این خواهد بود که با کاربرد درست نوای گفتار به هنگام خوانش یک متن، می‌توان پیام متن را به درستی درک کرد.

۲. مباحث نظری

۲.۱. تعریف خوانش

جوز مورس^۲ خوانش را فرایندی توصیف می‌کند که «مبتنی بر تولید صدا برای گفتن نشانه‌های مکتوب (خوانش با صدای بلند) باشد و یا بر دریافت معنا و مفهوم کلیت کلام به زبان آورده شده (خوانش ذهنی و بدون صدا) دلالت کند. عمل خوانش در واقع نمایش زبان از خلال نمادهای مشخص و از طریق دیدن یا حس کردن است» (۱۹۹۴: ۱۳). یک خوانش صحیح نیازمند سه عامل یا عنصر اساسی است روان‌خوانی، درک متن و داشتن انگیزه (وزرات آموزش انتاریو^۳، ۲۰۰۳: ۱). روان‌خوانی مهارتی است که به شناسایی واژگان و دقت و سرعت خوانش اطلاق می‌شود. درک متن در واقع مهارت رمزگشایی از عناصر کلام و دریافت مفهوم کلی متن می‌باشد. انگیزه نیز مجموعه‌ای از نگرش‌ها و علایق را شامل می‌شود که زبان‌آموز به خواندن ترغیب می‌شود.

افزون بر سه عاملی که ذکر شد، رولاند گواگو^۴ چهار عامل دیگر را نیز در عمل خواندن مؤثر می‌داند توانایی تشخیص کلمه‌ها، درک معنا و مفهوم آن‌ها، پی بردن به پیام مستتر در آن‌ها و انتقال فرهنگ از خلال متن. انتقال فرهنگ از خلال متن، در واقع به فرایندی منسجم اطلاق

-
1. Goldman
 2. Jose Morais
 3. Ministère de l'éducation de l'Ontario
 4. Roland Goigoux

می‌شود که: «به اصول و فرهنگ نوشتاری زبان موردنظر ما، تأثیرات آن بر محیط پیرامون، کدهای زبان‌شناختی مستتر در آن و نیز کنش‌های اجتماعی آن زبان مربوط می‌شود (گواگو، ۲۰۰۴: ۳۷-۲۵۲). با توجه به هدفی که از عمل خواندن به دنبال آن هستیم، این عمل در شش گروه متفاوت دسته‌بندی می‌شود: خواندن با هدف درک پیام متن (گابریل^۱، ۱۹۷۳: ۱۷)، خواندن با هدف کسب مهارت در خوانش (ریشودو^۲، ۱۹۲۰: ۲۵)، خواندن با هدف کسب اطلاعات، خواندن با هدف برقراری ارتباط، خواندن با هدف عمل کردن و خواندن با هدف سرگرمی (پوسلانیک^۳، ۲۰۰۱: ۳۲). با وجود اهداف مختلف از خوانش یک متن در شش گروه ذکر شده، در تمامی موارد، رابطه مستحکمی میان خوانش و درک معنا و مفهوم متن همواره برقرار است.

۲.۲. درک متن در خوانش

درک متن، یکی از چهار مهارت زبانی است که در فرآیند خواندن، شناختی کامل و اطلاعاتی منسجم در اختیار خواننده متن قرار می‌دهد. آدام و بروس که از جمله پژوهش‌گران برجسته در آموزش زبان به‌شمار می‌آیند، درک متن را چنین توصیف می‌کنند: «درک متن بستگی به شناخت اولیه دارد. ایجاد شناخت جدید از یک مفهوم پیچیده و معنادار (متن جدید) بدون شناخت اولیه نه تنها کاری مشکل است بلکه بی‌معنی هم می‌باشد» (آدام و بروک^۴، ۲۰۰۰: ۱۱). از دیدگاه مگربی و ارلیش^۵، «درک یک متن، ساخت و آرایه معنی یک متن است» (۲۰۰۴: ۴۳۴). ژان فرانسوا لونی^۶، از پیشگامان علوم شناختی در فرانسه، در اثری با عنوان *سال روانشناسی*، درک و فهم یک عبارت حاصل یک پردازش شناختی در ذهن خواننده است. مطابق این نظریه، در ابتدا مجموعه‌ای از فرایندهای زیربنایی و فعالیت‌های موقتی در ذهن شکل می‌گیرد که به تدریج به دریافت معنا و مفهومی ساختاری و مرکب می‌انجامد و این‌گونه

-
1. Gabriel
 2. Richaudeau
 3. Poslaniec
 4. Adam & Bruce
 5. Megherbi & Erhlich
 6. Jean- François Le Ny

معنای متن در ذهن خواننده تثبیت می‌شود. از سویی دیگر، نورما^۱، فرایند درک معنا و مفهوم یک متن را فرایندی بسیار عمیق معرفی می‌کند که مستلزم دریافت اطلاعاتی تکمیلی از محیط است تا به تفسیری صحیح از معنای متن منتهی شود (ونژر^۲، ۱۹۷۹: ۳۸).

از این رو لازم است تا به‌طور همزمان، دو نوع سازوکار در جریان دریافت مفهوم متن در نظر گرفته شود: سازوکاری زبانی برای تحلیل عبارت‌های متن و سازوکاری ذهنی برای استفاده از اطلاعاتی که می‌بایست همزمان با عمل خوانش مورد تجزیه و تحلیل قرار گیرند.

از سال ۱۹۸۰، برای بررسی سازوکار درک مفهوم در خوانش یک متن، رویکردی در علم زبان‌شناسی مطرح شد که بر رابطه میان عملکرد ذهن و اعصاب استوار بود. در همین راستا، تیون ون جیک^۳، زبان‌شناس هلندی، درک متن را فرایندی توصیف می‌کند که به ساخت معنا در ذهن دلالت دارد (۱۹۸۳: ۱۱). وی مدلی برای درک معنا و مفهوم یک متن ارائه می‌دهد که از سه لایه تشکیل شده است. لایه اول، ساختار سطح کلام نامیده می‌شود که در آن محتوا و معنای کلام از روی ظاهر و ترتیب کلمه‌ها آشکار می‌شود. لایه دوم خود متن را در بر می‌گیرد که در آن با استفاده از اطلاعات به‌دست آمده از عبارت‌ها و ساختار کلی متن، مجموعه‌ای از احتمالات در رابطه با مفهوم عمیق‌تر متن به‌دست می‌آید. لایه آخر، شرایطی را در بر می‌گیرد که از دیدگاه ون جیک و کینج ماهیتی شناختی دارد: «بر مجموعه‌ای از رخدادها، فعالیت‌ها، اشخاص و کلیات دلالت می‌کند که در خلق یک متن نقش مؤثری داشته‌اند» (۱۹۸۳: ۱۱-۱۲). مدل تیون ون جیک، بر رابطه دائمی که میان خواننده (هدف او از خوانش یک متن و شناخت‌های پیشین او) و متن وجود دارد، تأکید دارد. متنی که به‌واسطه ساختار و پیچیدگی‌های زبان‌شناختی‌اش در یک سیستم مبتنی بر اطلاعات محدود تعریف می‌شود.

والتر کینج نیز به‌نوبه خود به فرایند ذهنی منتهی به دریافت مفهوم یک متن می‌پردازد و مدل ساختار-انسجام^۴ را ارائه می‌دهد که بر حافظه شخص استوار است. این مدل، فرآیندهای ذهنی ناشی از تداعی حافظه را در خود جای می‌دهد و معنا را در دو مرحله مورد واکاوی قرار می‌دهد: مرحله تمرکز بر ساختار اصلی متن و مرحله تمرکز بر انسجام اطلاعات در حین

1. Norma
2. Vinger
3. Teun van Dijk

پردازش آن‌ها. در مرحله اول، برخی از احتمالات معنایی به ذهن خطور می‌کنند و در مرحله دوم، مفاهیم و شناخت‌هایی بروز می‌یابند که احتمالات مرحله قبل را به یقین مبدل می‌سازند. با توجه به چگونگی عملکرد حافظه، سازوکار تعریف شده، سازوکاری نهادی است که از شناخت‌های پیشین خواننده نشأت می‌گیرد. البته همواره این احتمال وجود دارد که احتمالات به یقین بدل نشوند و شناخت‌های پیشین به نتیجه واضحی نرسند. کینچ با توضیح یک مثال چنین فرایندی را به وضوح ترسیم می‌کند:

«ماری با کارول در مقابل دبیرستان صحبت می‌کنند. او می‌گوید: من هم مدرکم را گرفتم». در این مثال، مخاطب نمی‌داند که ضمیر «او» به چه کسی اشاره دارد. در واقع، مرجع ضمیر «او» هم می‌تواند ماری باشد و هم کارول. بنابراین با توجه به جمله، دو فرضیه وجود دارد «ماری می‌گوید» و یا «کارول می‌گوید». شکل‌گیری این فرضیه، همان فرایندی است که در حافظه مخاطب در مواجهه با چنین عبارتی به وجود می‌آید. در مرحله بعدی، سازوکارهایی که در ذهن مخاطب شکل می‌گیرد، انسجام می‌یابد، به طوری که اطلاعات منسجم باقی می‌مانند و فرضیه‌های نامنسجم حذف می‌شوند و در نهایت مفهومی که منطقی‌تر است از جمله استنتاج می‌شود. سازوکار یافتن مفهوم منطقی عبارت تا حدی تشدید می‌شود که معنای عبارت به طور کلی دریافت می‌شود. در مثالی که ذکر شد، فرض می‌کنیم که خواننده از جایگاه اجتماعی ماری و کارول اطلاع دارد: ماری معلم و کارول دانش‌آموز او است. بنابراین فرضیات مخاطب به سمتی هدایت می‌شوند که مرجع ضمیر «او» کارول در نظر گرفته می‌شود و این چنین فرضیه «ماری می‌گوید» کم‌رنگ می‌شود. کینچ، این مثال را این‌گونه مدل‌سازی می‌کند: برای دریافت چنین عبارت‌هایی، یک سازوکار مبتنی بر ساختار-انسجام وجود دارد که طبیعتاً برای درک مطلب کافی است. در این سازوکار، درک مسئله مهم‌تر از بیان آن می‌باشد. اما در صورتی که نتیجه‌ای حاصل نشود، سازوکار فعال‌سازی ذهن مخاطب می‌بایست دوباره انجام گیرد (کینچ، ۱۹۹۸: ۱۶۸).

ون دن بروک^۱ و همکارانش در سال ۱۹۹۶، مدل «چشم‌انداز» و یا «دورنما» را پیشنهاد می‌دهند. در این مدل، شناخت‌های شخصی خواننده و یا شنونده کلام به عنوان منبع اصلی در فرایند پردازش متن به حساب می‌آیند. این مدل شامل چهار منبع فعال‌سازی مفاهیم در ذهن است که عبارتند از: خود متن، اطلاعات حاصل از خوانش‌های قبلی که در ذهن ذخیره شده‌اند، نمایشی تدریجی از قسمت‌های مختلف متن و در نهایت، شناخت قبلی مخاطب که می‌تواند مفاهیمی را دوباره فعال‌سازی کند. مطابق نظریه ون دن بروک، مقارن با فعال‌سازی یک مفهوم در ذهن مخاطب، سایر مفاهیم مربوطه نیز در حیطه شناخت وی فعال می‌شوند و این از ویژگی‌های منحصر به فرد مدل «چشم‌انداز» است. در این مدل، رابطه‌ای متقابل میان مفهوم اول و دومی که از کلام استنتاج می‌شود، وجود دارد. بر اساس این مدل، فعالیت‌های جدید ذهنی و مفاهیم جدید، زمانی در ذهن شکل می‌گیرند که به هنگام عمل خوانش، پیش‌زمینه ذهنی در خواننده وجود داشته باشد (۱۹۹۶: ۱۱-۱۲).

۳.۲. سیر تکامل درک مفهوم یک متن

لازمه پردازش یک متن در ذهن مخاطب چیست؟ ژوسلین ژیاسون^۲، متخصص علوم تربیتی بر این باور است که «عمل خواندن فرایندی منحصراً بصری است که در طی آن، خواننده کلمه‌ها را به همان شکل نوشتاری‌شان رمزگشایی می‌کند.» (۶:۲۰۰۳) اما از سال ۱۹۸۰ به بعد، ژیاسون از انگاره نوینی به نام فرایند شناختی سخن می‌گوید و «عمل خوانش را بیشتر یک فرایند شناختی می‌داند تا فرایندی بصری. فرایند شناختی، فرایندی تعاملی است که به ساخت معنا و ارتباط میان متن و مخاطب منتهی می‌شود.» (۶:۲۰۰۳). میشل فایول^۳، روان‌شناس و محقق برجسته حوزه خوانش، درک مفهوم یک متن را چنین بیان می‌کند هدف از خواندن متن، درک و فهم آن است. هدفی که در سطحی بالاتر از خوانش صرفاً در نظر گرفته می‌شود. عمل خوانش شامل دو مرحله پردازش اطلاعات است. مرحله اول پردازش واژگان نوشته شده است

1. Van den Broeck
2. Jocelyne Giasson
3. Michel Fayol

و مرحله دوم، درک محتوای آن واژگان می‌باشد. اما رسیدن به مفهوم قطعی متن، به توانایی خواننده در تفسیر متن و استنباط او بستگی دارد (۲۰۰۳:۶).

جان اواخیل و کیت کائن^۱، دو روانشناس آمریکایی، بر این عقیده‌اند که درک مفهوم شفاهی کلام مستلزم درک مفهوم حالت نوشتاری آن است. بسیاری از تحقیقات اخیر این روانشناسان بر روابط تنگاتنگ میان مهارت‌های پردازش گویش شفاهی و مهارت‌های پردازش زبان نوشتاری متمرکز است. بر اساس این تحقیقات، توسعه مهارت‌های پردازش گویش شفاهی در درک مفهوم کلام نوشتاری اهمیت به‌سزایی دارد (۲۰۰۳:۱۸). این دو محقق، رمزگشایی از کلمه‌ها و درک شفاهی از یک متن را به عنوان دو عامل مهم و اساسی در درک مفهوم متن نوشتاری در نظر می‌گیرند.

هوور و گوگ^۲، رمزگشایی از واژگان را مستلزم شناخت کامل آن‌ها و دریافت معنی‌شان می‌دانند (۱۹۹۰:۵۸). رمزگشایی از یک واژه در واقع به این عوامل بستگی دارد: جای‌گیری واژه موردنظر در ذهن مخاطب و اکتساب مجموعه‌ای از اطلاعات واج‌شناختی، معنایی و نحوی که در حافظه بلندمدت مخاطب ذخیره شده‌اند (زاگر^۳، ۲۰۰۹:۳۰). هوور و گوگ، درک شفاهی را مهارت بازنمایی واژگان و اطلاعات موجود در جمله و گفتار می‌دانند. مطابق مدل خوانشی هوور و گوگ، برای توسعه و تکامل درک مفهوم یک متن، کشف واژگان و قابلیت درک شفاهی کافی نیست، بلکه عوامل دیگری همچون قابلیت تشخیص سریع واژگان، آشنایی با دستور زبان و واج‌شناختی نیز اهمیت دارند. واج‌شناختی در اصل توانایی تشخیص واحدهای صوتی زبان (واج و هجا) و درک آن‌ها می‌باشد (گوسل^۴، ۲۰۱۵:۲). قابلیت تشخیص سریع واژگان، تعداد حروف و تعداد سطرها نیز باعث بهبود عمل خوانش و درک مفهوم متن می‌شوند. علاوه بر مواردی که ذکر شد، نوای گفتار نیز در درک مفهوم یک متن اهمیت دارد که در ادامه به تفصیل بدان خواهیم پرداخت.

-
1. Jane V. Oakhill et Kate Cain
 2. Hoover & Gaugh
 3. Zagar
 4. Gausell

۲. ۴. نوای گفتار

اصطلاح نحوی-دستوری پرورودی (prosodie) برگرفته از واژه یونانی پرسودیا (prosōidia) است و معنی آن عروض شعر (سخن) می‌باشد. اما در مباحث زبان‌شناسی، این واژه به نوای گفتار، تن صدا و لحن گوینده کلام اطلاق می‌شود. گرماس و کورتز، در اثری با عنوان کتاب *نشانه‌شناسی، لغت‌نامه استدلالی نظریه‌های زبان‌شناسی*، نوای گفتار را شاخه‌ای از علم زبان‌شناسی می‌دانند که عواملی هم‌چون واج‌شناختی و آواشناسی را در گفتار بررسی کرده و ویژگی‌های بیان شفاهی، تکیه‌ها، لحن و آهنگ گفتار و کیفیت و مدت زمان مکث‌های گفتاری را نیز مورد واکاوی قرار می‌دهد (۱۹۷۹: ۴۱)

نخستین واحد تشکیل‌دهنده نوای گفتار، لحن صدای گوینده است. علاوه بر لحن صدا، عامل دیگری که برای تحلیل آوای کلام لازم است، تکیه می‌باشد که عبارت است از تشدید یک هجا برای متمایز کردن آوای کلام. در زبان فرانسه، تکیه بر روی آخرین هجای یک کلمه و یا گروه کلمه‌ها قرار می‌گیرد، در واقع با کشیدن واکه است که یک هجا تکیه‌دار می‌شود. عوامل مربوط به نوای گفتار، با در نظر گرفتن معیارهای فیزیکی هم‌چون بسامد صدا، مدت زمان تولید صدا و شدت صدا بررسی می‌شوند. از نظر زمانی، نوای گفتار با توجه به سه عامل مورد تحلیل قرار می‌گیرد که عبارتند از: طول واحدهای زبانی و یا همان درازای واج‌ها (واکه-همخوان) و هجاهای پایانی یک کلمه یا گروهی از کلمه‌ها، مکث‌های گفتاری و یا همان توقف مقطعی در جریان کلام که به‌صورت فیزیکی (مکث عینی) و یا ادراکی (مکث ذهنی) تجلی می‌یابند، و در نهایت، زمان موردنیاز برای ادای کلام که همان سرعت تلفظ یا سرعت جریان کلام است (دی کریستو^۲، ۲۰۱۵: ۱۴).

دی کریستو در اثری با عنوان *آهنگ کلام*، کارکردهای مختلف مکث را در شش نوع دسته‌بندی می‌کند که در جدول شماره ۱ به آن می‌پردازد:

1. Algirdas Julien Greimas et Joseph Coutès
2. Di Cristo

جدول ۱. انواع مکث و کاربرد آنها

نوع مکث	ماهیت مکث (کوتاه یا طولانی)
تنفسی	کوتاه. جسمانی
نوسانی	طولانی. شناختی، مربوط به جست‌وجوی واژگان و انتخاب آنها برای سخنرانی
ساختاری	طولانی. زبان‌شناختی، مربوط به تعیین واحدهای سازندهٔ بیانه‌ها یا سخنرانی‌ها، واحدهایی مانند گروه‌های دستوری یا معنایی
کاربردی	طولانی. مربوط به بلاغت کلام
نوایی	کوتاه/طولانی. مربوط به هدف‌مندی کلام
ناگهانی	کوتاه/طولانی. مکتبی که از اشتباهات کلامی و بیانی نشأت می‌گیرد.

با تجزیه و تحلیل سه عامل اساسی در نوای گفتار (طول واحدهای زبانی، مکث‌ها و زمان موردنیاز برای ادای کلام) است که می‌توان به معنا و مفهوم کلام پی برد.

۲.۵. درک مفهوم کلام از طریق نوای گفتار

دستیابی به مفهوم کلام از طریق نوای گفتار یک نکتهٔ حائز اهمیت است، چرا که نحوهٔ ادای یک عبارت در مقایسه با اطلاعاتی که از خود کلمه‌ها به دست می‌آید، مفهوم به مراتب عمیق‌تری از کلام را ارائه می‌دهد. بنابراین، نوای گفتار در کنار سیستم آوایی، قابلیت زیادی برای انتقال معنا و مفهوم کلام در خود دارد. برای بررسی نوای گفتار، عناصری چون طول کلام، مدت زمان ادای کلام و بسامد صدا در نظر گرفته می‌شود که هم‌چون واج‌ها از زبانی به زبان دیگر متفاوت هستند. واج‌های نوایی کاربرد قابل توجهی در مبادلات شفاهی دارند، چرا که این امکان را به مخاطب می‌دهند که پیام گوینده را سریع‌تر متوجه شود. مهم‌ترین هدف از بررسی فرایند گویشی، در واقع کشف ارتباط میان معنای کلام و عناصر آوایی مربوط به ادای آن است.

از دیدگاه دی کریستو، تحلیل اطلاعات مربوط به نوای گفتار در رابطهٔ تنگاتنگ با عناصر غیربیانی قرار می‌گیرد. عناصر غیربیانی، عناصری هستند که کلام را بدون در نظر گرفتن سؤالی، خبری و یا دستوری بودن آن تعریف می‌کنند - که هم‌زمان با عناصر معناشناختی و کاربردشناسی زبان بررسی می‌شوند. اما اطلاعاتی که از تحلیل نوای گفتار به دست می‌آید

(مانند بسامد صدا در آخر جمله‌ها که برای تشخیص خبری و یا سؤالی بودن جمله به کار می‌رود)، معنا و مفهوم قطعی کلام را مشخص می‌کنند (دی کریستو، ۲۰۱۵: ۱۴). کریستل نوای گفتار را از دو جنبه مورد بررسی قرار می‌دهد: از جنبه خود نوای گفتار و از جنبه فرازبانی (کریستل^۱، ۱۹۶۹: ۵۸). همان‌طور که قبلاً هم اشاره شد، نوای گفتار از عناصری چون مکث، شدت و زمان موردنیاز برای ادای کلام و لحن صدا تشکیل شده است. سیستم فرازبانی هم عناصر مربوط به خود را دارد که مهم‌ترین آن کیفیت صداست (صدای زیر یا بم، حالت صدای نفس‌نفس‌زنان، آرام یا بلند بودن صدا و...).

با در نظر گرفتن ترکیب عناصر مربوط به نوای گفتار و کیفیت ادای کلام مانند چگونگی تلفظ و کیفیت صداهای متفاوت است که می‌توان اطلاعاتی در مورد رفتار، طرزفکر و احساسات خواننده به دست آورد (لاور^۲، ۱۹۹۲: ۲۹، گوبل و نی شاسد، ۱۹۹۲: ۲۹). از نظر دونیت بولینگر^۳، زبان‌شناس آمریکایی: «لحن کلام نیز در انتقال احساسات و انگیزه‌های اشخاص از اهمیت بالایی برخوردار است. صدای بلند، حکایت از بیان احساسات در حالت خوشحالی دارد و صدای ضعیف بر حالت غم و بی‌حوصلگی دلالت می‌کند.» (۱۹۴۶: ۲۰۲) گرنیت فیر بانک، ویلبرت پرونوست و لمار هوگلن^۴، تحقیقاتی بنیادین در مورد رابطه متقابل میان نوای گفتار و حالات احساسی گوینده کلام انجام دادند و براساس آن دریافتند که رابطه‌ای که در جدول شماره ۲ بدان می‌پردازیم، میان این دو عامل برقرار می‌باشد:

جدول ۲. رابطه میان ویژگی‌های صدا و حالت‌های احساسی مختلف

حس تنفر	حس ترس	حس غم	حس خوشحالی	حس عصبانیت	
کمتر	بیشتر	کمتر	بیشتر	بیشتر	پهنای باند
بسیار پایین	بسیار بالا	بسیار پایین	بسیار بالا	بسیار بالا	میانگین بسامد
محدود ⁰	وسیع	محدود	وسیع	وسیع	دامنه بسامد
بسیار ضعیف	طبیعی	بسیار ضعیف	قوی	قوی	شدت بسامد
با غرش صدا	بیان غیر معمولی	پرطنین	نفس نفس زنان با حالت انفجاری	نفس نفس زنان	کیفیت صدا

1. Crystel
2. Laver, Gobl et Ni Chasaide
3. Dwight Bolinger

حس تنفر	حس ترس	حس غم	حس خوشحالی	حس عصبانیت	
طولانی و نزولی	طبیعی	نزولی	بسیار منظم و صعودی	روی هجا تکیه‌دار بیشتر احساس می‌شود	تغییرات صدا
طبیعی	با دقت	سست و بی‌دقت	طبیعی	کشیده	تلفظ

دان اسپربر و دیردر ویلسون^۱ از صاحب‌نظران حوزه‌شناختی، در اثری با عنوان *وابستگی*، بروز علائم احساسی را در آهنگ صدا مورد بررسی قرار می‌دهند. به‌عنوان مثال، از دیدگاه آن‌ها، زمانی که شدت آهنگ در صدا پایین می‌آید، در کنار لحن صدا، مدت زمان تولید آن نیز پایین می‌آید و این حالت بر ناراحتی شخص صحنه می‌گذارد. و یا زمانی که لحن صدا و مدت زمان تولید آن بالا می‌رود، شدت آهنگ کلام هم بالا می‌رود و این حالت، عصبانیت‌گوینده را نشان می‌دهد (۱۹۸۹: ۱۵۸).

در واقع، نوای گفتار از سه اصل زیستی تشکیل شده است که عبارتند از: اصل بسامد که می‌تواند بالا یا پایین باشد (به‌عنوان مثال اگر بسامد صدا در نوسان باشد، نشان‌دهنده پیروی و اطاعت از کسی است و اگر بسامد صدا پایین و قوی باشد، نشان‌دهنده قدرت و اقتدار کسی است)، اصل تأثیر (رابطه میان آهنگ صدا و میزان تأکید بر یک مطلب) و اصل تولید که عبارت است از تغییرات در آهنگ صدا برای مشخص کردن آغاز، پایان و نوع جمله (گوسن هون^۲، ۲۰۰۳: ۴۹-۴۷). با در نظر گرفتن اهمیت این سه اصل، نقش نوای گفتار در آواشناسی بیش از پیش برجسته‌تر می‌شود. البته می‌بایست این نکته را هم مدنظر قرار داد که در مبحث نوای گفتار نیز، دستور زبان جایگاه خاصی به خود اختصاص می‌دهد. به‌عنوان مثال برای تشخیص اصل تولید، می‌بایست بسامد صدا مورد بررسی قرار گیرد که بسته به نوع علائم نگارشی جمله‌ها می‌باشد.

1. Sperber et Wilson

2. Gussenhoven

۳. روش تحقیق

۳.۱. نمونه‌ها

به منظور یافتن پاسخ این سؤال که چگونه نوای گفتار بر درک مفهوم متن هنگام خواندن تأثیر می‌گذارد، شش نفر از دانشجویان سال دوم کارشناسی دانشگاه تبریز در سطوح مختلف انتخاب شدند: دو نفر دانشجوی سطح بالا، دو نفر دانشجوی متوسط و دو نفر دانشجوی ضعیف. لازم به ذکر است که فرآیند انتخاب غیرتصادفی بوده است، چرا که برای مقایسه نحوه خوانش جامعه آماری ما، دانستن سطح آن‌ها ضروری بود.

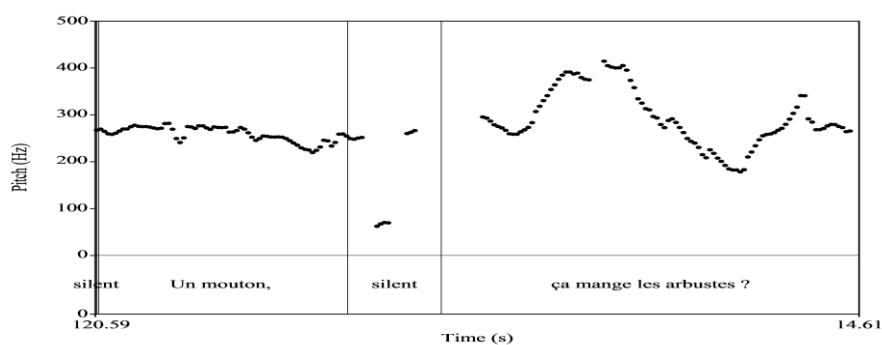
۳.۲. ابزار پژوهش

مطالعه انجام گرفته، مطالعه‌ای تحلیلی-مقایسه‌ای بوده است. برای این منظور، یک متن برگزیده از کتاب *شازده کوچولو* که از جمله‌های مختلف خبری، سؤالی و تعجبی تشکیل شده و در فایل اصلی صوتی با حالت‌های احساسی مختلف (نامیدی، ناراحتی، خوشحالی، تعجب، عصبانیت و ...) خوانده شده است، در اختیار دانشجویان مذکور قرار داده شد. بعد از خواندن این متن توسط تک‌تک این دانشجویان، از آن‌ها خواسته شد تا آنچه را که در مورد متن (موضوع اصلی متن، شخصیت‌های متن و ...) متوجه شده‌اند، بیان کنند. شایان ذکر است که با توافق دانشجویان، صدای آن‌ها در طول کل فرآیند در حال ضبط بود. در مرحله بعدی، با استفاده از نرم افزار پرت، مدت زمان خوانش آن‌ها، تعداد مکث‌هایی که در هر جمله داشتند (مکث به‌جا و نابه‌جا)، بسامد صدای آن‌ها، رعایت علائم نگارشی و تکیه‌ها از جانب آن‌ها و نیز تغییر در نوای گفتارشان بسته به نوع جمله (خبری، سؤالی و تعجبی) در مقایسه با فایل صوتی اصلی، مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

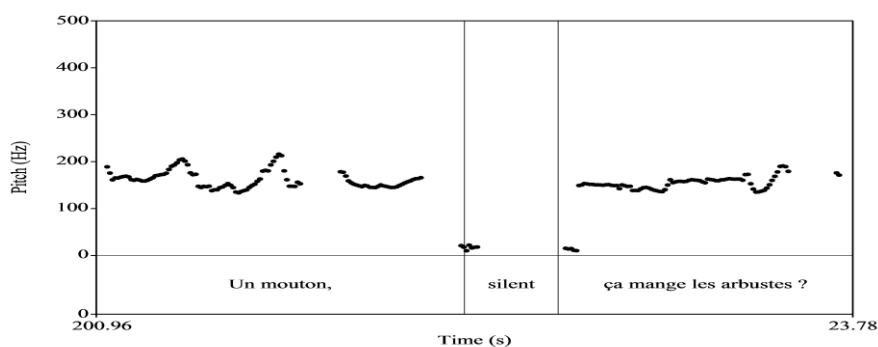
۳.۳. یافته‌های پژوهش

تحلیل داده‌های حاصل از خوانش دانشجویان مورد مطالعه، از دو جنبه مربوط به نوای گفتار مورد بررسی قرار گرفت که عبارتند از: تعداد مکث‌های نابه‌جا (مکث‌هایی که در متن ضروری نیستند) و رعایت علائم نگارشی (مکث‌هایی که در مواجهه با علائم نگارشی خاص ضرورت دارند). لحن صدای دانشجویان براساس این دو جنبه مورد بررسی قرار گرفت تا به

رابطه میان لحن صدا و درک مفهوم برسیم. نوای گفتار، در قسمت‌هایی که خواننده مکث می‌کند، مورد ارزیابی قرار می‌گیرد (کلای ایملچ و دوهور،^۱ ۱۹۸۷: ۸۵). در صورتی که مکث در زمان مناسب خود صورت نگیرد، خوانش واضح و روانی اتفاق نمی‌افتد (میلر و شووانفلوژل^۲، ۲۰۰۸: ۶۵). از نظر میلر، تغییرات مناسب لحن و استفاده از تکیه در جای مناسب خود، از بهترین نشانه‌های درست خواندن است. برخی از عبارات و جمله‌ها متن برگزیده که توسط دانشجویان خوانده شده، با استفاده از نرم افزار پرت، در جدول‌های زیر به تصویر کشیده شده است.



شکل ۱. فایل صوتی اصلی (نمونه اول)



شکل ۲. فایل صوتی دانشجو (نمونه اول)

1. Clay Imlach et Dowhower
2. Miller et Schwanenflugel

جدول ۳. آنالیز بسامد صدای دانشجو (نمونه اول)

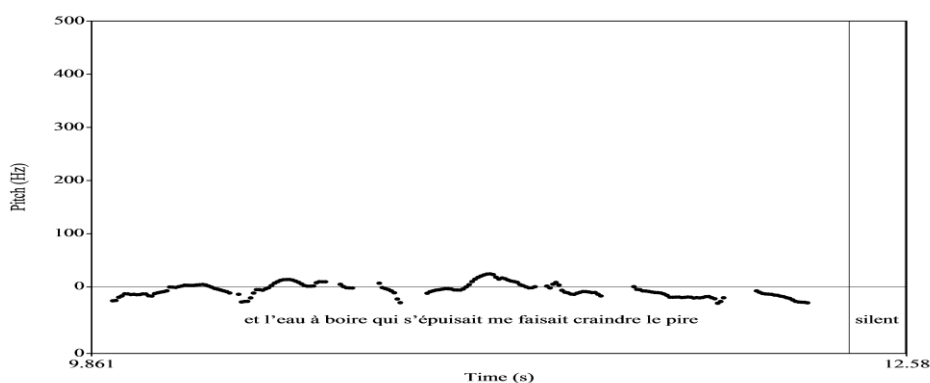
صدای اول	آغاز	پایان	F3	F1	F2
دانشجو	20.0552	23.8271	3233	562	1794
فایل صوتی اصلی	12.6668	14.65	2871	528	1734

متن انتخابی گفت‌وگوی شازده کوچولو با مکانیک است و شازده کوچولو نیز از این‌که گلش را گوسفندی خورده است ترس دارد. طبق جدول شماره ۳، آنچه که تحلیل حاصل از نرم‌افزار پرت درباره فایل صوتی اصلی این قسمت به ما نشان می‌دهد، ادای جمله‌ها با حالت ترس و با بسامد ۲۰۰ هرتز با دامنه فرکانس بالا و طبیعی می‌باشد. اما ادای همین جمله‌ها توسط دانشجوی شماره ۱، با بسامد صدای کمتر از ۲۰۰ هرتز صورت می‌گیرد. دانشجوی مذکور علائم نگارشی و مکث‌ها را رعایت می‌کند، اما همان‌گونه که در تصویر صفحه قبل نیز واضح است، روی واژه فعل *mange* (می‌خورد) تکیه نمی‌گذارد. در حالی که در فایل اصلی صوتی، بسامد روی این کلمه گسترده‌تر و در نتیجه ادای آن برجسته‌تر و تکیه‌دارتر است. تغییرات بسامدی در صدای دانشجوی شماره ۱، مطابق تصویر، بین ۱۰۰ تا ۳۰۰ هرتز در نوسان است، یعنی بسیار پایین‌تر از بسامد صدا در فایل صوتی اصلی. مدت زمان ادای جمله‌ها توسط دانشجو هم بیشتر از مدت زمان ادای آن‌ها در فایل اصلی است. تغییرات بسامدی پایین‌تر و مدت زمان بیشتر ادای جمله‌ها توسط دانشجو، موجب می‌شود تا احساسی در شنونده کلام ایجاد نشود. سایر جمله‌های متن نیز به همین صورت توسط دانشجوی شماره ۱ ادا می‌شود. لازم به ذکر است که با وجودی که دانشجوی مذکور معنای اکثر کلمه‌ها را نمی‌داند، ولی تا حدودی در جریان معنی و مفهوم متن قرار گرفت. اوکونور و آرنولد^۱ در اثری با عنوان *نوای گفتار در انگلیسی روزمره* بر این باورند جمله‌هایی که با کلمه‌های پرسشی آغاز می‌شوند، آهنگی افتان دارند و حالتی رسمی را القا می‌کنند (۱۹۷۳: ۶۴). میشل هالیدی^۲ بر این باور است که آن‌دسته از جمله‌های پرسشی که با کلمه‌های پرسشی آغاز می‌شوند، آهنگی خیزان دارند و نشان‌گر یک حالت تداوم هستند، در صورتی که آن‌دسته از جمله‌های پرسشی

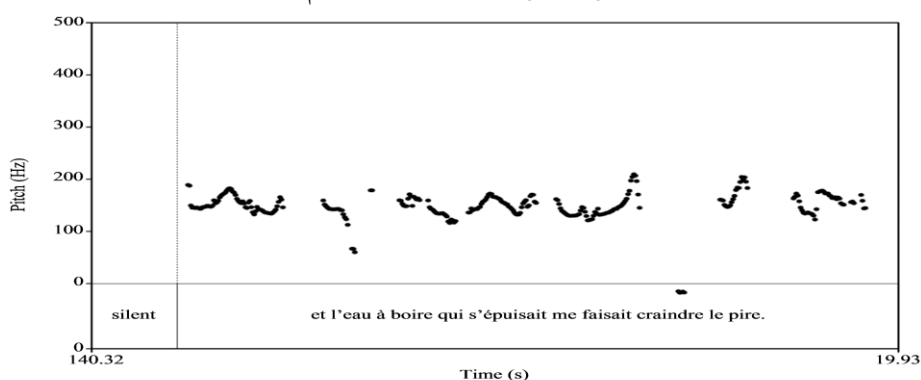
1. O'Connor et Arnold

2. Michael Halliday

که پاسخ آن‌ها بله و یا خیر است، لحن افتان دارند و قطعیت کلام را می‌رسانند. در مورد جمله‌های خبری نیز، جمله‌ای که انتهای آن آهنگ خیزان داشته باشد، حالتی دفاعی به خود می‌گیرد و یا حالت جدال و خشونت را می‌رساند (۱۹۹۴: ۲۸). بنابراین جمله مورد تحلیل ما هم به دلیل آهنگ خیزان خود، حالتی احساسی به خود می‌گیرد. برای رعایت بهتر آهنگ جمله‌ها با توجه به علائم نگارشی، لازم است تا زبان‌آموز آن‌ها را با حالات احساسی مختلف بیان کند. این عمل مستلزم تمرین و تکرار بسیار است که از طریق گوش دادن به موسیقی و اخبار به زبان موردنظر و سایر تمریناتی از این دست محقق می‌شود.



شکل ۳. فایل صوتی اصلی (نمونه دوم)



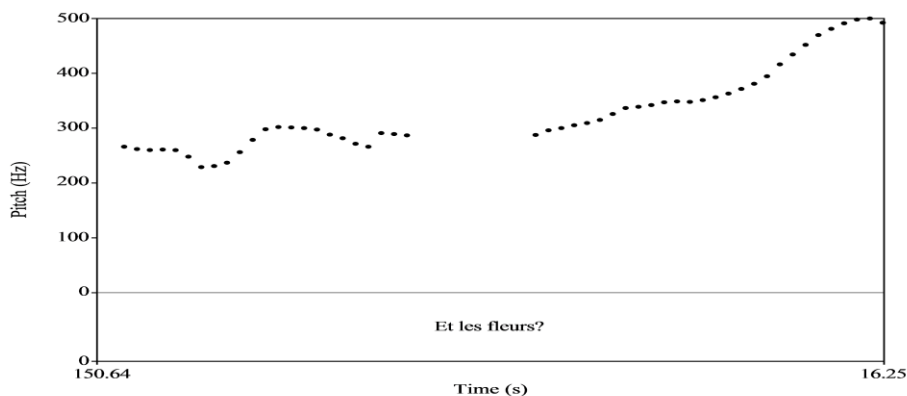
شکل ۴. فایل صوتی دانشجو (نمونه دوم)

جدول ۴. آنالیز بسامد صدای دانشجو (نمونه دوم)

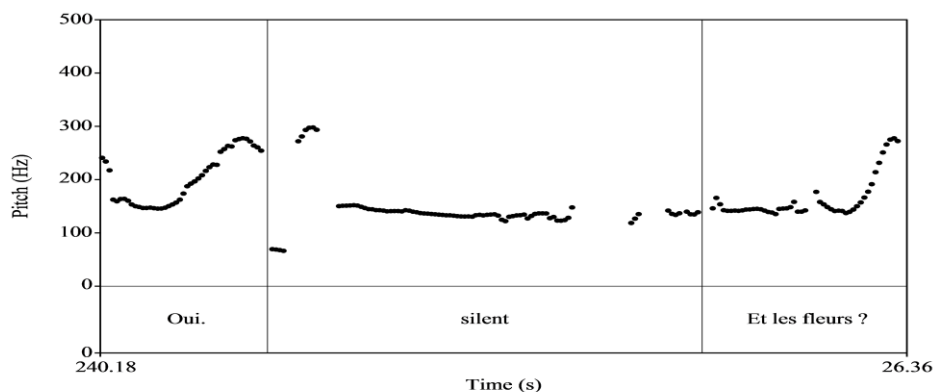
صدای دوم	آغاز	پایان	F1	F2	F3
دانشجو	14.9611	19.8608	596	1824	3206
فایل صوتی اصلی	9.844	12.6013	550	1812	2760

عبارت بعدی که در طی این مطالعه مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت، عبارتی است که از زبان مکانیک نقل می‌شود و حاکی از ناراحتی او از وضع موجود می‌باشد. در فایل صوتی اصلی، بسامد صدا پایین و در حدود ۱۰۰ هرتز است، بنابراین قدرت صدا نیز ضعیف و تلفظ کلمه‌ها آرام است. اما ادای همین عبارت توسط دانشجوی شماره ۲ بدین شکل است که عبارت را همراه با مکثی نابه‌جا شروع می‌کند و خوانش او نیز در حدود ۵ ثانیه طول می‌کشد. طبق تصویر بالا که اطلاعات حاصل از خوانش عبارت مذکور را نمایش می‌دهد، خوانش دانشجوی شماره ۲ خوانشی اشتباه است. چرا که روی هجاهایی تکیه‌گذاری شده است که نیازی به آن نیست و ارتفاع بسامد نیز بیشتر از ۱۰۰ هرتز می‌باشد.

با مقایسه نتایج حاصل از ادای جمله‌های این بخش در فایل صوتی اصلی و توسط دانشجوی شماره ۲، این نتیجه به دست می‌آید که در خوانش دانشجو، اجزای جمله‌ها باهم هماهنگ نیستند و کلمه‌ها هم به‌طور پیوسته ادا نمی‌شوند. تمامی این عوامل منجر به این امر می‌شوند که دانشجو معنا و مفهوم متن را متوجه نشود. طبق تحلیل‌های نرم‌افزاری، لحن صدای دانشجو، حالت ترس را در مخاطب خود برمی‌انگیزد و در نتیجه خود دانشجو نیز به هنگام بازگویی متن، درک نادرستی از معنای آن ارائه می‌دهد. مصور کردن صدا با استفاده از نرم‌افزار پرت (و نرم‌افزارهایی از این دست مانند وین پیچ^۶ و اودسیتی^۷) با قابلیت دوگانه صوتی و تصویری، این امکان را به دانشجو می‌دهد تا اشکالات مربوط به تلفظ را در کلام خود ببیند و نسبت به رفع آن‌ها اقدام کند و کیفیت نوای گفتار را در کلام خود ارتقاء دهد.



شکل ۵. فایل صوتی اصلی (نمونه سوم)



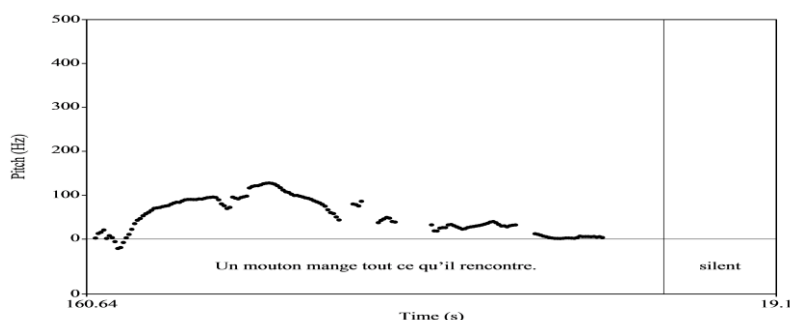
شکل ۶. فایل صوتی دانشجو (نمونه سوم)

جدول ۵. آنالیز بسامد صدای دانشجو (نمونه سوم)

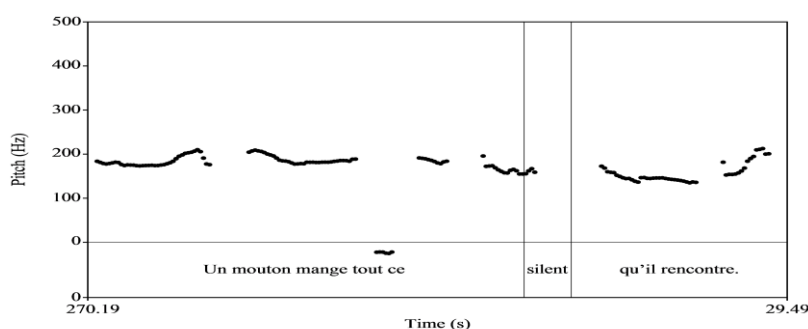
صدای سوم	آغاز	پایان	F1	F2	F3
دانشجو	24.7339	26.372	548	1819	3072
فایل صوتی اصلی	15.5444	16.5166	715	1813	2765

آنچه که در نمودار مربوط به دانشجوی شماره ۳، جلب نظر می‌کند، تفاوت بسامد صدای او با بسامد فایل صوتی اصلی است. بسامد صدا در فایل صوتی اصلی بیشتر از ۲۰۰ هرتز است، در حالی که بسامد صدای دانشجو کمتر از ۲۰۰ هرتز است. در آن قسمت از متن که توسط دانشجوی شماره ۳ خوانده می‌شود، واژه *fleur* (گل) به کار رفته است که در فایل

صوتی اصلی تکیه بر روی آن قرار می‌گیرد. به همین خاطر است که این کلمه با بسامد صدای بالا و دامنه فرکانس وسیع و به صورت کشیده ادا می‌شود و حالت شازده کوچولو نیز به هنگام ادای جمله‌ای که این کلمه در آن قرار گرفته است، عصبانی به نظر می‌رسد. از نظر محتوایی، قرار گرفتن تکیه بر روی واژه گل و تأکید به هنگام ادای آن در کنار تلفظ دقیق شازده کوچولو، می‌تواند بر احساس ترس و ناامنی نیز دلالت کند. طبق جدول فیربانک و همکارانش که به رابطه میان ادای کلمه‌ها و احساسی که از آن برمی‌خیزد، می‌پردازد، تأکید و تکیه بر روی یک واژه، از نگرانی گوینده حکایت می‌کند. در جمله موردنظر ما نیز، گوینده کلام از طریق بالا بردن لحن صدای خود، این نگرانی را به مخاطب خود القا می‌کند. با مقایسه دو نمودار بالا، درمی‌یابیم که خوانش دانشجوی شماره ۳ که با رعایت علائم نگارشی همراه بوده است، اندکی مشابه فایل صوتی اصلی می‌باشد، یعنی تکیه در آخرین هجا آمده و روند جمله خیزان است و بین کلمه‌ها هم پیوستگی وجود دارد.



شکل ۷. فایل صوتی اصلی (نمونه چهارم)

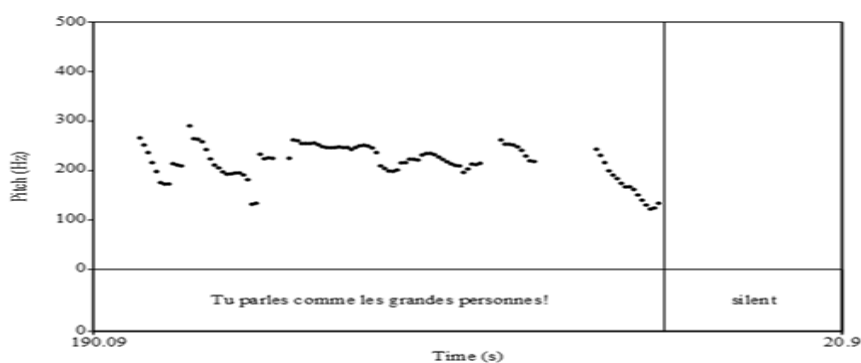


شکل ۸. فایل صوتی دانشجو (نمونه چهارم)

جدول ۶. آنالیز بسامد صدای دانشجو (نمونه چهارم)

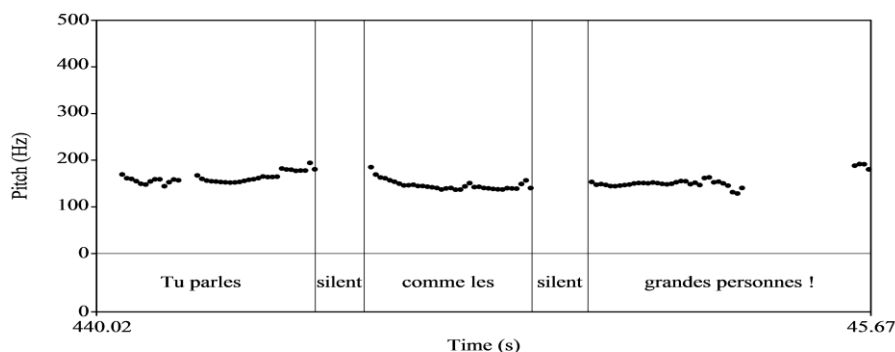
صدای چهارم	آغاز	پایان	F1	F2	F3
دانشجو	27.2046	29.6749	594	1730	3101
فایل صوتی اصلی	16.4898	18.9408	629	1595	2781

پیر روژه لئون^۱ در اثری با عنوان رساله سبک‌شناسی آوایی، از رابطه متقابل میان احساسات و میزان بسامد صدا، شکاف در دامنه صدا، عناصر سازنده بسامد صدا، مدت‌زمان ادای کلام و شدت ادای آن سخن می‌گوید (۱۹۷۱:۲۵). نمودار بالا مربوط به تحلیل صدای دانشجوی ضعیفی است که در خوانش خود علائم نگارشی را در نظر نمی‌گیرد و جمله خبری را با آهنگ خیزان ادا می‌کند. مکث‌های نابه‌جا، یکنواختی صدا، تلفظ اشتباه و عدم پیوستگی میان عناصر سازنده کلام از جمله عواملی هستند که به تفاوت میان ادای جمله‌ها توسط دانشجوی شماره ۴ و فایل صوتی اصلی منجر می‌شوند. در نتیجه، لحن دانشجو از لحن اصلی جمله فاصله می‌گیرد و درک معنای متن نیز برای شنونده مشکل می‌شود. برای یک خوانش صحیح لازم است تا تلفظ درست واج‌ها در زبان موردنظر رعایت شود و بر روی جایگاه آوایی که در زبان مادری وجود ندارد، تمرین بیشتری انجام شود. چرا که تلفظ درست از تولید آواها در جایگاه منحصر به فرد خود نشأت می‌گیرد.



شکل ۹. فایل صوتی اصلی (نمونه پنجم)

1. Pierre Roger Léon



شکل ۱۰. فایل صوتی دانشجو (نمونه پنجم)

جدول ۷. آنالیز بسامد صدای دانشجو (نمونه پنجم)

صدای پنجم	آغاز	پایان	F1	F2	F3
دانشجو	43.9931	45.7819	602	1653	3111
فایل صوتی اصلی	19.0053	20.9496	626	1619	2889

نمودارهای بالا، نتایج حاصل از تحلیل ادای یک جمله تعجبی هستند. در این جمله، تکیه بر روی واژگان *tu* (تو)، *parles* (حرف می‌زنی) و *grandes personnes* (آدم‌های بزرگ) می‌باشد. به عبارتی دیگر، این واژگان عناصر برجسته جمله هستند و کشیده‌تر ادا می‌شوند و بر حالت خشم دلالت دارند. دانشجویانی که جمله مربوط به این قسمت را خواندند، هیچ‌کدام خوانش صحیحی ارائه ندادند. چرا که مکث‌ها و تغییر صداهای لازم را نداشتند، عناصری که رعایت آن‌ها به فهم بهتر معنا و مفهوم جمله می‌انجامد. به عنوان مثال، در صورت تکیه بر روی واژه *tu* این معنا به دست می‌آید که «فقط تو این‌طور حرف می‌زنی.» با تکیه بر واژه - فعل *parles*، معنای جمله به این صورت تغییر می‌کند: «تو کاری جز حرف زدن نداری» و در نهایت اگر گوینده بر واژه *grandes* تکیه‌گذاری کند، گویا فردی را که صحبت می‌کند، مورد تمسخر قرار داده است. بنابراین، لحن نامناسب و اشتباه منجر به درک اشتباه از معنا و مفهوم متن می‌شود. اتفاقی که در مورد تلفظ دانشجوی شماره ۵ می‌افتد. چرا که بدون توجه به علامت تعجب در آخر جمله، عدم مکث در زمان مناسب و تغییر ندادن لحن صدا (عدم تغییر در بسامد صدا)، جمله به صورتی یکنواخت و بدون هیچ‌گونه احساسی ادا می‌شود.

طبق نظریه معروف شناختی-کنشی که در سال ۱۹۸۹ توسط اسپربر و ویلسون منتشر شد، درک معنا و مفهوم یک عبارت در دو مرحله انجام می‌گیرد: مرحله رمزگشایی که در حیطه زبان‌شناسی قرار می‌گیرد و مرحله ارجاع به دانسته‌های پیشین (۱۹۸۹:۳۶). در مرحله اول، ساختار و شکل منطقی یک عبارت از نظر دستور زبانی مورد بررسی قرار می‌گیرد و این چنین مجموعه‌ای از اطلاعات ناقص و نسبی در مورد مفهوم کلام به دست می‌آید. در مرحله دوم، مخاطب کلام با استفاده از اطلاعات به دست آمده در مرحله اول و از خلال مفهوم رمزگشایی شده، طبق فرضیات پیشین خود به هدف اصلی گوینده کلام پی می‌برد. این مرحله مجموعه‌ای از تفسیرات کنشی را در برمی‌گیرد که دسترسی به معنای کلی کلام را برای شنونده آسان می‌کند.

۴. نتیجه‌گیری

در پژوهش حاضر، جایگاه نوای گفتار در آموزش زبان فرانسه به‌عنوان زبان خارجی و اهمیت آن در خوانش صحیح مورد بررسی قرار گرفت. در جریان این بررسی، رابطه متقابل میان نوای گفتار و درک معنا و مفهوم کلام و همچنین رابطه متقابل میان هجاها، لحن صدا، مدت زمان لازم برای ادای یک عبارت و مکث‌های متناسب با علائم نگارشی نیز مورد واکاوی قرار گرفت. با توجه به مطالب فوق، این نکته روشن شد که تمامی عناصر که به نوای گفتار مربوط می‌شوند، به خودی خود حامل معنا نیستند و از طریق روابطی که بین واژگان مختلف برقرار می‌کنند، به کلام معنی می‌دهند. نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل صدای دانشجویان مورد مطالعه و مقایسه آن با فایل صوتی اصلی، جواب سوال‌های مطرح شده در پژوهش حاضر را روشن کرد. با توجه به این نتایج، دانشجویانی که به معنای کلمه‌ها مسلط بودند (دانشجویانی با سطح علمی بالا)، در خوانش خود مکث‌هایی نامتناسب با علائم نگارشی داشتند. همچنین با توجه به نمودارهای به دست آمده، لحن خوانش این دسته از دانشجویان در اکثر جمله‌ها نیز بسیار تخت و یکنواخت بود. از این رو دانشجویان مذکور قادر به بازگویی معنا و مفهوم متن نشدند. در مقابل، دسته‌ای دیگر از دانشجویان بودند که در خوانش جملات خبری، سوالی و تعجبی، لحنی مناسب (افتان، خیزان) داشتند. این دسته از دانشجویان، مکث‌هایی متناسب

داشتند که مطابق نمودارها با سرعت پایین خوانش آنها مطابقت داشت که در نهایت به بیان معنا و مفهوم صحیح متن منجر شد.

از این رو، خوانش صحیح، خوانشی است که در آن اصول آواشناسی و علائم نگارشی رعایت شود و گوینده نیز از لحن و آهنگی مناسب در صدای خود برخوردار باشد. وی هم چنین می بایست با مکث‌های به جای خود، مفهوم متن را بی آن که به معنای تک تک واژگان مسلط باشد، به مخاطب خود انتقال دهد. بنابراین می توان چنین نتیجه گیری کرد که خوانش سریع، یک خوانش صحیح نیست. چه بسا افرادی که واژگان را با لحنی یکنواخت و ثابت و همراه با مکث‌های نابه جا (بدون توجه به علائم نگارشی)، با سرعت زیاد ادا می کنند، اما به دلیل عدم رعایت اصول آواشناسی و نوای گفتار، متوجه معنا و مفهوم متن نمی شوند. در مقابل افرادی که کلمه‌ها را به صورت پیوسته و آرام ادا می کنند و لحن خود را متناسب با علائم نگارشی تغییر می دهند، بیشتر متوجه مفهوم متن می شوند و بهتر آن را به مخاطب خود انتقال می دهند. در واقع نوای گفتار، عامل بسیار مهمی برای انتقال احساسات انسانی از قبیل شادی، غم، خشم، اصرار، علاقه مندی، تردید و ... به حساب می آید. چرا که نحوه تلفظ و ادای گروه کلمه‌ها یا جمله‌ها، متناسب با نوع لحن صدا، کشیده یا کوتاه ادا کردن آنها، بالا یا پایین بودن تن صدا، احساسات درونی متفاوتی را انتقال می دهند. این احساسات تنها با رعایت اصول مربوط به نوای گفتار شکل می گیرند و علائم نگارشی قادر به انتقال آنها نیستند.

بررسی تأثیر ابعاد دیگر نوای گفتار بر مهارت‌های زبانی از جمله بیان شفاهی نزد زبان آموزان ایرانی، از جمله موضوع‌های جالب توجه برای پژوهش‌های آینده خواهد بود که برای کسب اطلاعات بیشتر در این زمینه می توان به آنها هم مراجعه کرد.

پی نوشت‌ها

1. La prosodie
2. Le logiciel Praat
3. Paul Boersma et David Weenink
4. Le modèle Construction- Intégration
5. Grant Fairbanks, Wilbert Pronovost et Lemar W. Hoaglin
6. WinPitch LTL
7. Audacity

Bibliographie

- Aicha, D. (2018). «La lecture comme moyen de remédiation aux erreurs d'orthographe en situation de production écrite». Mémoire obtenue à l'Université Mohamed Boudlaf - M'SILA sous la direction de Soumia Lahouaou et Zohir Boussaadia. République Algérienne. 20-23.
- Arcand, M. (2011). « Liens entre la fluidité, la prosodie et la compréhension en lecture chez les élèves de deuxième année du primaire». Mémoire obtenue à l'Université du Québec. Montréal. 11-25.
- Arlabosse, C. & Charmond, C. (2008). « Les déterminants de la compréhension en lecture chez les enfants». Mémoire obtenue à l'Université Claude Bernard Lyon1 sous la direction de Jean Ecalte et Annie Magnan. 12-30.
- Bianco, M. (2004). « La compréhension de textes: Peut – on l'apprendre et l'enseigner? ». 1-28. [https:// www.unige.ch/ fapse/ l ogopedie/ files/ 7814/ 1285/ 1093/ article1-bianco.pdf](https://www.unige.ch/fapse/ilogopedie/files/7814/1285/1093/article1-bianco.pdf)
- Charlotte, A. (2013). « Rôle de la prosodie dans la fluence en lecture oralisée chez des apprenants de Français Langue Étrangère». Hal. N° 2/2013. NNT: 2013TOU20057f. 125-150
- Dardmand Hossein-Pour, R. (2017). « De la lecture du texte en français à la maîtrise de la phonétique en classe du FLE (2ème et 4ème semestre de licence à l'université de Tabriz) ». Mémoire soutenue à l'Université de Tabriz sous la direction de Marzie Balighi et Mohammad Mohammadi. 70-90.
- Delais-Roussarie, E. Caelen-Haumont, G. Hirst, D. Martin, Ph. Mertens, P. (2008). «Outils d'aide à l'annotation prosodique de corpus». HAL. N°/2006. hal-00256395. 1-23.
- Di Cristo, A. (2008). «La prosodie au carrefour de la phonétique, de la phonologie et de l'articulation formes-fonctions». HAL. N°23/2004. hal-00285554. 67-211.
- Fayol, M. (2003). « La compréhension : évaluation, difficultés et interventions». Conférence de consensus. Paris 4 – 5. 1-11. [http:// imagesetlangages.fr /GA_ Comprehension-C2/CADRE-INSTITUT.-RECHERCHE/I.6_Articles-chercheurs/Comprehension/fayol-comprehension-conf-consensus-2003.pdf](http://imagesetlangages.fr/GA_Comprehension-C2/CADRE-INSTITUT.-RECHERCHE/I.6_Articles-chercheurs/Comprehension/fayol-comprehension-conf-consensus-2003.pdf)
- Gaussel, M. (2015). «Lire pour apprendre, lire pour comprendre ». Dossier de veille de l'Ifé. Lyon: ENS de Lyon. 1-28.
- Ghemri, D. (2016). « La prononciation : un outil d'apprentissage de la lecture». Mémoire obtenue à l'Université Mohamed Khider-Biskra sous la direction de Nassima Belazreg. 1-82.
- Giasson, J. (1990). La compréhension en lecture. Québec: G.Morin.
- Goigoux, R. (2004). « Méthodes et pratiques d'enseignement de la lecture». L'apprentissage de la lecture. JE 2442. N° 1 / 2004. 37-56.
- Goldman, J. (2006). « Tutoriel Praat». [http:// latlcui.unige.ch /phonetique/ easyalign/ tutorielpraat.pdf](http://latlcui.unige.ch/phonetique/easyalign/tutorielpraat.pdf).
- Greimas, A. Courtès, J. (1979). Sémiotique: Dictionnaire raisonné de la théorie du Langage. Paris: Hachette.

- Joseph-Gabriel, M. (1973). La dissertation pédagogique par l'exemple. Paris: Roudil.
- Kintsch, W. (1998). Compréhension: A paradigm for cognition. New York: Cambridge University Press.
- Leclerc, J. (1989). Qu'est-ce que la langue?. Paris : Mondia.
- Lecocq, P. (1992). La Lecture: processus, apprentissage, troubles. Lille: Presses universitaires de Lille.
- M.Clay, M. H.Imlach, R. (1971). «Juncture, pitch, and stress as reading behavior variables ». Journal of Verbal Learning and Behavior. N°2/1971. 133-139. [https://doi.org/10.1016/S0022-5371\(71\)80004-X](https://doi.org/10.1016/S0022-5371(71)80004-X)
- Ministère de l'éducation de l'Ontario. (2003). Guide d'enseignement efficace de la lecture, de la maternelle à la 3e année. Toronto. [http:// www.atelier.on.ca/ edu/ ressources/ guides/GEE_Lecture_M_3.pdf](http://www.atelier.on.ca/edu/resources/guides/GEE_Lecture_M_3.pdf)
- Morais, J. (1994). L'art de lire. Paris: Odile Jacob
- Sperber, D. WILSON, D. (1989). La Pertinence: Communication Et Cognition, Paris: Minuit.
- Van Dijk, T. Kintsch, W. (1983). Strategies of Discourse Comprehension. New York: Academic Press.
- Vinger, G. (1979). Lire du texte au sens : élément pour un enseignement de la lecture. Paris: CLE.