



Teacher Training and Its Role in Teaching German Pronunciation and Speaking Skills

Bitá Boroumand Jazi^{1*} 

1. PhD, Department of German Language Education, SR.C., Islamic Azad University, Tehran, Iran (Corresponding Author).

❖ Corresponding Author Email: bita_boroumand@yahoo.com

Research Paper	Abstract
Receive: 2026/05/03 Accept: 2026/10/10 Initial Publish: 2026/10/10 Final Publish: 2026/12/22 Keywords: Teacher training, German language, Pronunciation, Speaking skill, A1 learners, Phonetics Article Cite: Boroumand Jazi, B. (2026). Teacher Training and Its Role in Teaching German Pronunciation and Speaking Skills. <i>Sociology of Education</i>. 12(5): 1-17.	Purpose: The present study aimed to examine the role of specialized teacher training in improving German instructors' pronunciation and speaking performance and to describe the oral performance of A1 learners taught by instructors with the strongest final performance. Methodology: This applied descriptive-comparative study was conducted in two consecutive stages. In the first stage, five German-language instructors, coded L1 to L5, participated in a four-week specialized teacher-training course totaling 24 hours. Their oral performance was assessed before and after the training using a five-point scale covering pronunciation accuracy, word stress, sentence stress, intonation, rhythm, and speech clarity. The two instructors with the strongest final performance were then selected to teach two groups of 15 A1 learners each. A total of 30 learners aged 19–28 years with no previous experience learning German participated in the second stage. At the end of instruction, learners' oral performance was evaluated across the same major pronunciation and speaking dimensions, and the data were analyzed descriptively. Findings: The instructors' mean performance score decreased from 2.80 at pretest to 1.95 at posttest, indicating overall improvement. L1 and L2 achieved the strongest final scores of 1.50 and 1.75, respectively. The overall speaking-performance mean was 1.83 ± 0.35 in the group taught by L1 and 1.97 ± 0.38 in the group taught by L2. Across all learners, the strongest performance was observed in speech clarity with a mean of 1.73, followed by pronunciation accuracy at 1.80 and word stress at 1.87, whereas intonation showed the weakest performance with a mean of 2.07. Conclusion: Specialized teacher training was associated with improved oral performance among German instructors, while learners taught by the selected instructors demonstrated favorable final performance across major pronunciation and speaking dimensions. Systematic integration of phonetics, suprasegmental features, and corrective-feedback strategies into German teacher-training programs may therefore support higher-quality pronunciation and speaking instruction.



<https://doi.org/10.61838/kman.soe.853>



Commons: CC BY 4.0

Detailed Abstract

Introduction

Speaking is one of the most demanding components of foreign-language learning because successful oral communication requires learners to coordinate lexical, grammatical, phonological, and pragmatic knowledge in real time. In German as a foreign language, pronunciation is particularly important at beginner levels because learners are simultaneously constructing a new phonological system and developing initial patterns of oral production. At the A1 level, inaccurate pronunciation patterns may become stabilized if they are not identified and addressed systematically. Therefore, pronunciation should not be regarded as an isolated or peripheral component of language teaching; rather, it should be integrated with communicative speaking activities from the earliest stages of instruction. Research on German-language education has shown that the effectiveness of instruction at the A1 level depends substantially on the organization of learning materials and the appropriateness of instructional approaches for beginning learners (Moradi et al., 2024). In addition, the development of speaking ability is influenced not only by learners' knowledge of vocabulary and grammar but also by their ability to produce intelligible sounds, appropriate word and sentence stress, rhythm, and intonation.

For Persian-speaking learners of German, pronunciation instruction is especially important because differences between the phonological systems of Persian and German can contribute to systematic pronunciation errors. Linguistic interference from the first language may affect learners' production of German sounds and suprasegmental features, particularly at the beginner level (Haddadi & Meysami, 2019). Consequently, teachers need sufficient phonetic and phonological knowledge to recognize the source of pronunciation difficulties and to provide corrective feedback that goes beyond simple repetition. Pronunciation instruction requires teachers to understand articulation, stress patterns, rhythm, intonation, speech clarity, and the relationship between phonological form and communicative meaning. Studies of language teachers have shown that teachers' pronunciation knowledge, beliefs about the usefulness of pronunciation instruction, and confidence in implementing pronunciation activities are important dimensions of effective classroom practice (Nagle et al., 2020). Teacher education may therefore function as a critical mechanism for transforming theoretical phonological knowledge into practical instructional competence.

Modern language teaching also requires teachers to respond to individual differences among learners and to the increasingly multilingual character of language classrooms. Personality-related variables have been associated with destination-language acquisition, suggesting that learners may differ substantially in their pace of language development and responsiveness to instructional conditions (Kosyakova & Laible, 2022). Tolerance for ambiguity may also be relevant to foreign-language learning because beginner learners frequently encounter unfamiliar sounds, partially understood messages, and uncertain communicative situations (Lietz, 2023). At the same time, plurilingual teaching has received increasing attention in educational curricula, emphasizing the strategic use of learners' prior linguistic resources rather than treating the first language only as a source of interference (Jaekel et al., 2024). For Persian-speaking learners of German, this perspective may help teachers identify cross-linguistic similarities and differences and use them deliberately in pronunciation instruction.

Digital developments have further transformed the teaching and learning of German. Learners increasingly use online resources as part of their regular language-learning practices (Larson-Guenette, 2013), while corpora provide opportunities for examining authentic examples of language use and supporting data-driven instruction (Parvaneh & Sarakar Hasan Khan, 2018). Recent studies have also examined the possible contribution of artificial intelligence tools such as ChatGPT to German-language learning (Çİldir, 2023). Moreover, online seminars and other digitally mediated professional-development formats have become increasingly relevant for German-language teacher education (AksÖZ & Darancik, 2022). Nevertheless, technology alone does not ensure effective pronunciation learning. Teachers must be able to select appropriate resources, interpret learners' errors, organize practice, and integrate pronunciation work into meaningful communication.

The professional role of the language teacher therefore extends well beyond the transmission of linguistic content. Research on second-language teachers has emphasized the relevance of professional knowledge, beliefs, identity, and instructional decision-making in shaping classroom practice (Yu, 2025). Inclusive language education also requires sensitivity to learners with different linguistic and educational backgrounds (Bohme et al., 2017). Furthermore, the cultural representation embedded in German-as-a-foreign-language materials can influence learners' engagement with the target language and its social contexts (Lendo et al., 2023). Language learning itself is connected with wider social and identity-related processes, including migration, language maintenance, and language loss (Mathiesen, 2018). The structural complexity of German, including relationships between word order and constituent structure, further reinforces the need for

teachers who can connect formal linguistic knowledge with the teaching of stress, intonation, and communicative meaning (Sobhani Bahrami, 2017). The broader academic engagement with German-language traditions across disciplines also demonstrates the continuing relevance of competence in German for scholarly and professional purposes (Mahmoudi Janki, 2014). Against this background, the present study aimed to examine the role of specialized teacher training in improving German instructors' pronunciation and speaking performance and to describe the final pronunciation and speaking performance of A1 learners taught by the instructors with the strongest post-training performance.

Methods and Materials

The present applied study employed a descriptive-comparative design organized in two consecutive stages. In the first stage, five German-language instructors, coded L1 to L5, participated in a four-week specialized teacher-training course lasting a total of 24 hours. All five instructors completed an oral pretest before the training and an oral posttest after its completion. Their oral performance was rated on a five-point scale in which a score of 1 represented the strongest performance and a score of 5 represented the weakest performance. The assessment focused on major dimensions of German pronunciation and oral production, including pronunciation accuracy, word stress, sentence stress, intonation, rhythm, and overall speech clarity. The training course combined theoretical and practical content. Theoretical components included German phonetics and phonology, speech production and perception, word stress, sentence stress, intonation, rhythm, and intelligibility. Practical components focused on pronunciation analysis, error identification, corrective feedback strategies, guided practice, and integration of pronunciation instruction into communicative listening and speaking activities.

Following the posttest, two instructors were selected for the second stage on the basis of their final performance rather than the magnitude of their pretest-to-posttest change. Because lower scores reflected better performance, L1 and L2, with posttest scores of 1.50 and 1.75, respectively, were selected to teach two A1-level groups. Each group consisted of 15 learners, resulting in a total learner sample of 30 participants. Learners ranged in age from 19 to 28 years, included both sexes, and had no previous formal experience learning German. Each selected instructor taught one group of 15 learners. Instruction emphasized practical application of pronunciation, word stress, sentence stress, intonation, rhythm, and speech clarity in listening, speaking, and communicative classroom activities. Pronunciation errors were corrected through targeted feedback and opportunities for repeated production.

At the end of the instructional period, the learners' speaking performance was evaluated using the same general five-point direction of scoring, with lower scores indicating stronger performance. Their final oral performance was examined across pronunciation accuracy, word stress, sentence stress, intonation, rhythm, speech clarity, and overall speaking performance. Because the study was descriptive-comparative, the data were analyzed descriptively. Instructor pretest and posttest scores were compared individually and in aggregate, and the magnitude and direction of score changes were calculated. Learner performance was summarized through means and standard deviations for each oral-performance component. No causal inference was made because the learner phase did not include a pretest or control group.

Findings

All five instructors demonstrated improved oral performance after the specialized training course. The mean instructor score decreased from 2.80 at pretest to 1.95 at posttest, corresponding to an average improvement of 0.85 points. L1 improved from 2.00 to 1.50, representing a reduction of 0.50 points or 25.00% relative to the initial score. L2 improved from 2.50 to 1.75, a reduction of 0.75 points or 30.00%. L3 improved from 3.50 to 2.50, representing a 1.00-point reduction or 28.57%. L4 and L5 both improved from 3.00 to 2.00, corresponding to 1.00-point reductions and 33.33% improvement relative to their initial scores. Although L3, L4, and L5 showed larger absolute changes than L1, the strongest final posttest performances belonged to L1 and L2; therefore, these instructors were selected to teach the learner groups.

The learner results indicated generally favorable final oral performance in both groups. In the group taught by L1, the mean score for pronunciation accuracy was 1.73 ± 0.46 , word stress 1.80 ± 0.41 , sentence stress 1.93 ± 0.46 , intonation 2.00 ± 0.53 , rhythm 1.87 ± 0.52 , and speech clarity 1.67 ± 0.49 . The overall speaking-performance mean in this group was 1.83 ± 0.35 . In the group taught by L2, pronunciation accuracy averaged 1.87 ± 0.52 , word stress 1.93 ± 0.46 , sentence stress 2.07 ± 0.46 , intonation 2.13 ± 0.52 , rhythm 2.00 ± 0.53 , and speech clarity 1.80 ± 0.41 . The overall speaking-performance mean was 1.97 ± 0.38 .

Across all 30 learners, speech clarity showed the most favorable overall mean score at 1.73, followed by pronunciation accuracy at 1.80 and word stress at 1.87. Rhythm had a mean of 1.93, sentence stress 2.00, and intonation 2.07. The overall speaking-performance mean across both learner groups was 1.90. Descriptively, the group taught by L1 obtained slightly lower, and therefore more favorable, mean

scores across all assessed dimensions compared with the group taught by L2. However, because the study did not include learner pretests or inferential comparisons, these differences were interpreted only descriptively.

Discussion and Conclusion

The findings showed a consistent pattern of improvement in all five instructors after participation in the specialized teacher-training program. The reduction in posttest scores suggests that focused preparation in phonetics, phonology, prosody, corrective feedback, and communicative pronunciation teaching may contribute to stronger instructor performance. An important feature of the findings was that improvement was observed both among instructors who already performed relatively well before training and among those whose initial scores were weaker. This suggests that structured professional development may support instructors with different starting levels, although the extent and form of improvement may vary across individuals.

The distinction between the magnitude of improvement and final performance was also important. L3, L4, and L5 showed greater numerical change than L1, yet L1 and L2 achieved the strongest final performance and were therefore selected for teaching. This indicates that evaluation of teacher development should consider both improvement over time and the final level of professional performance. In practical teacher education, these two indicators answer different questions: change scores reflect development, whereas final scores indicate the level of competence available for classroom implementation.

The learner findings further showed that the two groups achieved generally favorable final performance, particularly in speech clarity, pronunciation accuracy, and word stress. These dimensions may be more accessible to beginning learners because they can be practiced through focused listening, imitation, repetition, and corrective feedback. In contrast, sentence stress and intonation showed relatively weaker performance. These suprasegmental features require learners to coordinate pronunciation with syntax, meaning, information structure, and communicative intention. Such coordination is likely to be more difficult for A1 learners who are still acquiring basic grammatical and lexical resources. Consequently, pronunciation curricula for beginners may benefit from a developmental sequence in which basic segmental accuracy and intelligibility are established first and more complex prosodic patterns are progressively expanded.

The slightly stronger descriptive performance of the group taught by L1 was consistent with L1's stronger post-training score, but this pattern should not be interpreted as evidence of a direct causal relationship. Learner groups were not assessed before instruction, and there was no control group. Nevertheless, the consistency of the observed direction suggests that instructor-level pronunciation competence may be relevant to the quality of pronunciation input, corrective feedback, and communicative practice provided to learners.

Overall, the study indicates that specialized teacher training can be associated with improved instructor performance in German pronunciation and speaking and that learners taught by instructors with strong final performance can demonstrate favorable outcomes in several oral-production dimensions. The results also highlight the importance of treating pronunciation as a multidimensional component of communication rather than as isolated sound production. Teacher-training programs in German as a foreign language should therefore include phonetics, word and sentence stress, intonation, rhythm, intelligibility, error correction, and communicative practice as integrated professional competencies. At the same time, future studies should use larger samples, learner pretests, control groups, multiple independent raters, and longitudinal follow-up in order to determine more precisely how teacher development translates into learner progress.



eISSN: 2322-1445

دوره ۱۲ شماره ۵، ۱۴۰۵ صفحات ۱۷-۱

جامعه شناسی آموزش و پرورش

آموزش معلمان و نقش آن در آموزش تلفظ و مهارت گفتاری زبان آلمانی

بیبا برومند جزی^۱

۱. دکتری، گروه آموزش زبان آلمانی، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران (نویسنده مسئول).

✦ ایمیل نویسنده مسئول: bita_boroumand@yahoo.com

چکیده	مقاله تحقیقاتی
هدف: هدف پژوهش حاضر بررسی نقش آموزش تخصصی معلمان در بهبود عملکرد تلفظی و گفتاری مدرسان زبان آلمانی و توصیف عملکرد گفتاری زبان آموزان سطح A1 تحت آموزش مدرسان دارای بهترین عملکرد نهایی بود. روش شناسی: پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی و از نظر طرح، توصیفی - مقایسه‌ای بود و در دو مرحله انجام شد. در مرحله نخست، پنج مدرس زبان آلمانی با کدهای L1 تا L5 در یک دوره تخصصی چهار هفته‌ای به مدت ۲۴ ساعت شرکت کردند. عملکرد شفاهی آنان پیش و پس از دوره بر اساس مقیاس ۱ تا ۵، با تمرکز بر صحت تلفظ، تکیه واژگانی، تکیه جمله‌ای، آهنگ، ریتم و وضوح گفتار ارزیابی شد. سپس دو مدرس دارای بهترین عملکرد نهایی برای تدریس دو گروه ۱۵ نفره از زبان آموزان سطح A1 انتخاب شدند. در مجموع ۳۰ زبان آموز ۱۹ تا ۲۸ ساله بدون سابقه قبلی یادگیری زبان آلمانی در مرحله دوم شرکت داشتند. در پایان دوره، عملکرد گفتاری زبان آموزان در مؤلفه‌های مذکور ارزیابی و داده‌ها به صورت توصیفی تحلیل شد. یافته‌ها: میانگین نمره عملکرد مدرسان از ۲۸۰ در پیش‌آزمون به ۱۹۵ در پس‌آزمون کاهش یافت که نشان‌دهنده بهبود کلی عملکرد بود. L1 و L2 با نمرات نهایی ۱۵۰ و ۱۷۵ بهترین عملکرد را داشتند. میانگین کلی عملکرد گفتاری زبان آموزان گروه تحت آموزش L1 برابر با 1.83 ± 0.35 و در گروه تحت آموزش L2 برابر با 1.97 ± 0.38 بود. در کل نمونه، بهترین عملکرد مربوط به وضوح بیان با میانگین ۱.۷۳ و پس از آن صحت تلفظ با ۱.۸۰ و تکیه واژگانی با ۱.۸۷ بود، در حالی که آهنگ گفتار با میانگین ۲.۰۷ دشوارترین مؤلفه گزارش شد. نتیجه‌گیری: یافته‌ها نشان داد که آموزش تخصصی مدرسان با بهبود عملکرد شفاهی آنان همراه بود و زبان آموزان تحت آموزش مدرسان منتخب نیز در پایان دوره عملکرد مطلوبی در مؤلفه‌های تلفظ و گفتار نشان دادند؛ بنابراین، گنجاندن آموزش نظام‌مند آواشناسی، ویژگی‌های زبرنجیری و راهبردهای بازخورد در برنامه‌های تربیت مدرس زبان آلمانی می‌تواند برای ارتقای کیفیت آموزش گفتاری مفید باشد.	دریافت: ۱۴۰۵/۰۲/۱۳ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۷/۱۸ انتشار اولیه: ۱۴۰۵/۰۷/۱۸ انتشار نهایی: ۱۴۰۵/۱۰/۰۱ واژگان کلیدی: آموزش معلمان، زبان آلمانی، تلفظ، مهارت گفتاری، زبان آموزان سطح A1، آواشناسی استناد مقاله: برومند جزی، بیبا. (۱۴۰۵). آموزش معلمان و نقش آن در آموزش تلفظ و مهارت گفتاری زبان آلمانی. جامعه شناسی آموزش و پرورش، ۱۲(۵): ۱۷-۱.



<https://doi.org/10.61838/kman.soc.853>

Commons: CC BY 4.0

مقدمه

یادگیری زبان خارجی فرایندی چندبعدی است که دستیابی موفقیت‌آمیز به آن صرفاً به فراگیری واژگان و قواعد دستوری محدود نمی‌شود، بلکه مستلزم توسعه هماهنگ مجموعه‌ای از توانایی‌های زبانی، ارتباطی، شناختی و اجتماعی است. در این میان، مهارت گفتاری یکی از مهم‌ترین و در عین حال پیچیده‌ترین ابعاد یادگیری زبان خارجی محسوب می‌شود؛ زیرا زبان‌آموز برای برقراری ارتباط شفاهی مؤثر باید بتواند دانش واژگانی و دستوری خود را به‌صورت هم‌زمان با تلفظ صحیح، تکیه مناسب، آهنگ، ریتم و روانی گفتار به کار گیرد. اهمیت این موضوع در آموزش زبان آلمانی به‌عنوان زبان خارجی بیشتر آشکار می‌شود، زیرا ساختار آوایی و نوایی زبان آلمانی شامل ویژگی‌هایی است که ممکن است برای زبان‌آموزانی با زبان مادری متفاوت، به‌ویژه فارسی‌زبانان، ناآشنا یا دشوار باشد. از این رو، آموزش تلفظ نباید به‌عنوان بخشی حاشیه‌ای از آموزش زبان در نظر گرفته شود، بلکه لازم است به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های اساسی توسعه شایستگی ارتباطی در برنامه‌های آموزش زبان آلمانی جایگاه مشخصی داشته باشد. در سطح A1 نیز که زبان‌آموز در نخستین مراحل شکل‌گیری نظام زبانی جدید قرار دارد، کیفیت آموزش تلفظ می‌تواند در ایجاد عادت‌های گفتاری، نحوه ادراک آواها، تولید واژه‌ها و جملات و اعتماد زبان‌آموز به استفاده از زبان هدف نقش مهمی داشته باشد. مطالعات انجام‌شده درباره آموزش زبان آلمانی نیز نشان داده‌اند که طراحی منابع و شیوه‌های آموزشی متناسب با سطح زبان‌آموزان، به‌ویژه در مرحله مقدماتی، برای شکل‌گیری پایه‌های زبانی اهمیت دارد؛ برای مثال، بررسی رویکردهای آموزش الکترونیکی واژگان در سطح A1 نشان می‌دهد که کیفیت ارائه محتوا و نحوه سازمان‌دهی فعالیت‌های آموزشی از مؤلفه‌های مهم فرایند یادگیری زبان آلمانی است (Moradi et al., 2024).

یکی از مهم‌ترین عوامل تعیین‌کننده کیفیت آموزش زبان خارجی، دانش، مهارت و آمادگی حرفه‌ای معلم است. معلم زبان صرفاً انتقال‌دهنده واژگان یا ساختارهای دستوری نیست، بلکه نقش واسطه‌ای میان دانش زبانی، نیازهای زبان‌آموز و کاربرد واقعی زبان در ارتباط را بر عهده دارد. توانایی معلم در تشخیص خطاهای زبان‌آموز، انتخاب شیوه مناسب بازخورد، طراحی فعالیت‌های گفتاری، ارائه الگوی تلفظ و ایجاد فرصت برای تمرین ارتباطی می‌تواند مستقیماً کیفیت تجربه یادگیری زبان را تحت تأثیر قرار دهد. این موضوع در حوزه تلفظ اهمیت مضاعف دارد، زیرا آموزش اثربخش تلفظ مستلزم آن است که معلم علاوه بر توانایی شخصی در تولید گفتار، از دانش آواشناسی و واج‌شناسی، ویژگی‌های زبرزنجیری زبان، شیوه‌های تشخیص خطا و اصول اصلاح تلفظ برخوردار باشد. پژوهش‌های مرتبط با باورها و آمادگی معلمان زبان نشان داده‌اند که دانش تلفظ، مهارت در تشخیص و توضیح ویژگی‌های آوایی و میزان اطمینان معلم در اجرای فعالیت‌های تلفظی، از عوامل مهم در میزان استفاده واقعی از آموزش تلفظ در کلاس هستند (Nagle et al., 2020). از این منظر، تربیت و آموزش تخصصی معلمان می‌تواند حلقه ارتباطی میان دانش نظری درباره نظام صوتی زبان و کاربرد عملی آن در کلاس درس باشد.

در آموزش زبان آلمانی برای فارسی‌زبانان، تفاوت میان نظام آوایی دو زبان یکی از مسائل مهمی است که می‌تواند سبب بروز خطاهای پایدار تلفظی شود. زبان‌آموزان در مراحل ابتدایی یادگیری معمولاً ساختارهای صوتی زبان جدید را از دریچه نظام آوایی زبان مادری خود پردازش می‌کنند و در مواردی که میان دو زبان تفاوت‌های چشمگیری وجود داشته باشد، احتمال انتقال ویژگی‌های زبان مادری به زبان هدف افزایش می‌یابد. بررسی زبان‌آموزان ایرانی زبان آلمانی نشان داده است که تداخل زبانی می‌تواند بر دقت تلفظ آلمانی در سطح مقدماتی اثرگذار باشد و برخی خطاهای تلفظی را می‌توان با تفاوت‌های موجود میان نظام صوتی فارسی و آلمانی مرتبط دانست (Haddadi & Meysami, 2019). چنین یافته‌ای ضرورت برخورد نظام‌مند با آموزش تلفظ از نخستین سطوح آموزش زبان آلمانی را تقویت می‌کند. اگر معلم قادر به تشخیص منشأ خطاهای تلفظی و تفاوت‌های آوایی میان زبان مبدأ و زبان هدف نباشد، احتمال دارد خطاها صرفاً به‌صورت سطحی اصلاح شوند یا حتی در تولید گفتاری زبان‌آموز تثبیت گردند. بنابراین، آموزش تخصصی معلمان در زمینه آواشناسی مقابله‌ای، ادراک و تولید گفتار و راهبردهای اصلاحی می‌تواند برای آموزش زبان‌آموزان مبتدی اهمیت ویژه‌ای داشته باشد.

تلفظ نیز مفهومی محدود به تولید صحیح تک‌آواها نیست. گفتار قابل فهم و طبیعی از تعامل ویژگی‌های قطعه‌ای و زبرزنجیری شکل می‌گیرد. افزون بر تولید واژه‌ها و همخوان‌ها، زبان‌آموز باید بتواند تکیه واژگانی، تکیه جمله‌ای، آهنگ، ریتم و برجستگی اطلاعاتی را نیز به شکلی متناسب با ساختار زبان هدف به کار گیرد. در زبان آلمانی، جایگاه تکیه و ساختار جمله می‌تواند در سازمان‌دهی اطلاعات و کیفیت گفتار نقش داشته باشد. مطالعات زبان‌شناختی درباره ترتیب واژگان و ساختار سازه‌ای در زبان آلمانی نیز بر پیچیدگی سازمان درونی جمله آلمانی و روابط موجود میان اجزای آن تأکید کرده‌اند (Sobhani Bahrami, 2017). از دیدگاه آموزش گفتار، شناخت چنین ویژگی‌هایی برای معلم ضروری است، زیرا آموزش تکیه جمله‌ای و آهنگ نمی‌تواند کاملاً مستقل

از ساختار نحوی و معنایی جمله انجام شود. معلم باید بتواند به زبان‌آموز نشان دهد که چگونه الگوی برجستگی، مکث، آهنگ و ریتم با سازمان جمله و قصد ارتباطی گوییده پیوند پیدا می‌کند. به همین دلیل، دوره‌های تربیت معلم در حوزه تلفظ باید از سطح ارائه قواعد منفرد فراتر روند و دانش آوایی را با ساختار جمله و کاربرد ارتباطی زبان پیوند دهند.

اهمیت کیفیت آموزش معلمان زمانی بیشتر آشکار می‌شود که به تنوع ویژگی‌های فردی زبان‌آموزان توجه شود. یادگیری زبان دوم یا خارجی فرایندی یکسان برای همه افراد نیست و عوامل شخصیتی، شناختی، انگیزشی و تجربه‌های پیشین می‌توانند سرعت و کیفیت اکتساب زبان را تغییر دهند. پژوهش درباره اکتساب زبان مقصد در میان مهاجران و پناهندگان در آلمان نشان داده است که ویژگی‌های شخصیتی نیز می‌توانند با فرایند فراگیری زبان مقصد مرتبط باشند (Kosyakova & Laible, 2022). همچنین، توانایی افراد برای مواجهه با ابهام و تحمل موقعیت‌هایی که پاسخ یا معنای قطعی در آنها فوراً در دسترس نیست، یکی از سازه‌هایی است که در مطالعات زبان و روان‌شناسی مورد توجه قرار گرفته و ابزارهای آلمانی‌زبان نیز برای سنجش آن اعتباریابی شده‌اند (Lietz, 2023). در محیط آموزش زبان، این تفاوت‌های فردی به این معناست که یک شیوه واحد اصلاح تلفظ یا بازخورد لزوماً برای همه زبان‌آموزان مناسب نیست. معلم آموزش‌دیده باید بتواند ضمن حفظ اهداف زبانی، میزان دشواری فعالیت‌ها، نوع بازخورد، فرصت تمرین و سطح حمایت آموزشی را با نیازهای زبان‌آموزان تنظیم کند.

در رویکردهای جدید آموزش زبان، چندزبانگی و استفاده هدفمند از منابع زبانی پیشین زبان‌آموز نیز اهمیت بیشتری یافته است. مقایسه برنامه‌های آموزشی در کشورهای مختلف نشان داده است که رویکردهای چندزبانه می‌توانند به شکل‌های متفاوت در سیاست‌ها و برنامه‌های آموزشی وارد شوند و معلمان برای استفاده مؤثر از ظرفیت چندزبانگی به دانش و آمادگی حرفه‌ای نیاز دارند (Jaekel et al., 2024). این موضوع در آموزش زبان آلمانی به فارسی‌زبانان نیز اهمیت دارد، زیرا زبان مادری هم می‌تواند منشأ تداخل باشد و هم در صورت استفاده آگاهانه، ابزاری برای توضیح تفاوت‌های صوتی و افزایش آگاهی زبانی محسوب شود. در چنین شرایطی، هدف آموزش معلم حذف کامل زبان مادری از کلاس نیست، بلکه تجهیز وی به توانایی تشخیص زمان و شیوه استفاده مناسب از مقایسه‌های بین‌زبانی است. این رویکرد به‌ویژه در آموزش تلفظ کاربرد دارد؛ زیرا مقایسه هدفمند شیوه تولید آواها، الگوهای تکیه یا سازمان ریتمیک دو زبان می‌تواند به زبان‌آموز کمک کند تفاوت‌هایی را که صرفاً از طریق شنیدن برای او آشکار نیست، بهتر درک کند.

از سوی دیگر، آموزش زبان خارجی در محیط معاصر تحت تأثیر گسترش فناوری‌های دیجیتال قرار گرفته است. منابع آنلاین، سامانه‌های یادگیری الکترونیکی، پیکره‌های زبانی و ابزارهای مبتنی بر هوش مصنوعی امکانات متنوعی برای دسترسی به نمونه‌های زبانی و تمرین مستقل فراهم کرده‌اند. بررسی نحوه استفاده زبان‌آموزان آلمانی از منابع آنلاین نشان داده است که این منابع می‌توانند به بخشی از عادات و راهبردهای یادگیری زبان تبدیل شوند (Larson-Guenette, 2013). همچنین، استفاده از پیکره‌های متنی در آموزش زبان آلمانی امکان دسترسی به شواهد واقعی زبان، بررسی الگوهای کاربردی و توسعه یادگیری مبتنی بر داده را فراهم می‌سازد (Parvaneh & Sarakar Hasan Khan, 2018). در سال‌های اخیر، ابزارهای مبتنی بر هوش مصنوعی مولد نیز وارد حوزه یادگیری زبان آلمانی شده‌اند و بررسی‌های اکتشافی درباره همکاری زبان‌آموز با ChatGPT نشان‌دهنده شکل‌گیری حوزه جدیدی از تعامل میان فناوری و یادگیری زبان است (Çildir, 2023). با این حال، دسترسی به فناوری به‌خودی‌خود تضمین‌کننده یادگیری مطلوب تلفظ و گفتار نیست؛ بلکه معلم باید بتواند منابع را انتخاب، ارزیابی و در چارچوب اهداف آموزشی مناسب به کار گیرد. از این رو، آموزش معلمان باید شامل سواد فناورانه و توانایی تلفیق منابع دیجیتال با آموزش حضوری تلفظ و گفتار نیز باشد.

تحول محیط‌های آموزشی همچنین ضرورت بازاندیشی در شیوه‌های توسعه حرفه‌ای مدرسان را مطرح ساخته است. آموزش معلمان می‌تواند در قالب دوره‌های حضوری، کارگاه‌ها، سمینارها و محیط‌های آنلاین اجرا شود و پذیرش و برداشت مدرسان از این شیوه‌ها در اثربخشی آنها اهمیت دارد. مقایسه دیدگاه مدرسان و دانشجویان رشته آموزش زبان آلمانی درباره اجرای سمینارهای آنلاین نشان داده است که محیط‌های دیجیتال می‌توانند ظرفیت‌هایی برای توسعه آموزشی داشته باشند، هرچند کیفیت تعامل و نحوه سازمان‌دهی آموزش همچنان عناصر تعیین‌کننده هستند (AksÖZ & Darancik, 2022). بر این اساس، دوره تخصصی آموزش معلم زمانی می‌تواند به تغییر عملکرد منجر شود که میان دانش نظری و تمرین عملی ارتباط برقرار کند. در حوزه

تلفظ، صرف آشنایی معلم با اصطلاحات آواشناختی کافی نیست؛ بلکه وی باید فرصت داشته باشد نمونه‌های گفتاری را تحلیل کند، خطاها را تشخیص دهد، بازخورد ارائه کند و آموخته‌های خود را در طراحی فعالیت‌های ارتباطی به کار گیرد.

مسئله آموزش زبان همچنین با بافت فرهنگی و اجتماعی منابع آموزشی ارتباط دارد. کتاب‌های آموزش زبان علاوه بر ارائه زبان، بازنمایی‌هایی از فرهنگ، هویت و روابط اجتماعی را نیز منتقل می‌کنند. تحلیل انتقادی کتاب‌های آموزش آلمانی به‌عنوان زبان خارجی نشان داده است که بازنمایی فرهنگی در مواد آموزشی می‌تواند در شکل‌گیری تجربه زبان‌آموز از زبان و جامعه هدف نقش داشته باشد (Lendo et al., 2023). این موضوع برای آموزش مهارت گفتاری نیز حائز اهمیت است، زیرا گفتار صرفاً تولید صوت و ساختار دستوری نیست، بلکه در موقعیت‌های اجتماعی و فرهنگی تحقق می‌یابد. فعالیت‌های تلفظ و گفتار زمانی از کارکرد ارتباطی بیشتری برخوردار خواهند بود که در قالب موقعیت‌های معنادار، گفت‌وگوها و کنش‌های زبانی واقعی طراحی شوند. بنابراین، معلم زبان آلمانی باید علاوه بر آموزش نحوه تولید درست آواها، بتواند این دانش را در موقعیت‌هایی قرار دهد که زبان‌آموز معنای اجتماعی و ارتباطی گفتار را نیز تجربه کند.

بررسی گسترده‌تر پژوهش‌های مرتبط با آموزش زبان نشان می‌دهد که نقش معلم در فرایند آموزش به حوزه گفتار محدود نیست و در مهارت‌های دیگر نیز دانش حرفه‌ای و تصمیم‌های آموزشی معلم اهمیت بنیادی دارند. مطالعات مربوط به معلمان مهارت نوشتاری زبان دوم نشان می‌دهند که هویت حرفه‌ای، دانش، باورها و گفتارهای مربوط به معلمان می‌توانند شیوه تدریس و نحوه مواجهه آنان با آموزش زبان را شکل دهند (Yu, 2025). در حوزه سوادآموزی نیز توجه به تفاوت‌های زبانی و نیازهای یادگیرندگان، به‌ویژه زبان‌آموزان دارای پیشینه زبانی متفاوت، از الزامات طراحی آموزش فراگیر شناخته شده است (Bohme et al., 2017). در نتیجه، می‌توان آموزش تلفظ را نیز در چارچوب گسترده‌تر دانش حرفه‌ای معلم در نظر گرفت؛ دانشی که شامل شناخت موضوع، شناخت زبان‌آموز، توانایی طراحی فعالیت، ارزیابی عملکرد و ارائه بازخورد متناسب است.

در عین حال، زبان و یادگیری آن در خلأ اجتماعی رخ نمی‌دهد و تجربه‌های مهاجرت، تماس زبانی، حفظ یا از دست دادن زبان و شکل‌گیری هویت زبانی می‌توانند اهمیت زبان را فراتر از فضای کلاس درس گسترش دهند. مطالعات مربوط به روایت‌های مهاجرت و از دست رفتن زبان در جوامع آلمانی‌تبار نشان می‌دهد که حفظ یا کاهش زبان با فرایندهای تاریخی، اجتماعی و هویتی درهم‌تنیده است (Mathiesen, 2018). چنین دیدگاهی یادآور آن است که توانایی گفتاری یکی از ملموس‌ترین ابعاد عضویت زبانی و مشارکت ارتباطی است و کیفیت تلفظ می‌تواند بر تجربه فرد از تعامل با دیگران نیز اثر بگذارد. بنابراین، آموزش گفتار نه تنها یک هدف فنی در کلاس زبان، بلکه بخشی از توانمندسازی زبان‌آموز برای ورود به تعاملات واقعی است. این مسئله ضرورت آن را افزایش می‌دهد که معلمان از همان سطوح ابتدایی زبان، تلفظ قابل فهم و توانایی ارتباط شفاهی را به‌صورت هدفمند دنبال کنند.

در مطالعات زبان و آموزش، توجه به اعتبار ابزارهای سنجش و تناسب آنها با سازه مورد مطالعه نیز ضروری است. توسعه و اعتباریابی ابزارهای آلمانی‌زبان برای سنجش سازه‌های روان‌شناختی نشان می‌دهد که انتقال یک مفهوم یا ابزار از یک زمینه زبانی به زمینه دیگر نیازمند توجه به ویژگی‌های زبانی و فرهنگی است (Lietz, 2023). در حوزه ارزیابی گفتار نیز این اصل اهمیت دارد؛ زیرا ارزیابی تلفظ باید فراتر از قضاوت کلی درباره «خوب» یا «ضعیف» بودن گفتار انجام شود و مؤلفه‌هایی مانند صحت تولید، وضوح، تکیه، آهنگ و ریتم را در نظر بگیرد. چنین ارزیابی‌ای می‌تواند برای مدرسان نیز نقش بازخوردی داشته باشد و نشان دهد که آموزش تخصصی تا چه حد با تغییر در کیفیت تولید گفتاری آنان همراه شده است. از منظر توسعه حرفه‌ای، ارزیابی پیش و پس از آموزش امکان مشاهده تغییرات فردی را فراهم می‌کند، هرچند تفسیر این تغییرات باید متناسب با طرح پژوهش و بدون فراتر رفتن از داده‌های موجود انجام شود.

همچنین، مطالعه آموزش زبان آلمانی در ایران در بستری گسترده‌تر از ارتباط علمی با زبان و اندیشه آلمانی قرار دارد. پژوهش‌های فارسی در حوزه‌های مختلف، از مطالعات زبان‌شناختی و آموزش زبان گرفته تا بررسی مفاهیم نظری برگرفته از سنت حقوقی آلمان، بیانگر حضور مستمر منابع و مفاهیم آلمانی در فضای دانشگاهی ایران هستند؛ برای نمونه، بررسی نظریه آلمانی «منافع حقوقی» در مطالعات حقوق کیفری نمونه‌ای از این ارتباط علمی میان سنت دانشگاهی ایران و ادبیات آلمانی است (Mahmoudi Janki, 2014). اگرچه چنین مطالعاتی مستقیماً به آموزش تلفظ مربوط نیستند، وجود این تعامل علمی

گسترده نشان می‌دهد که توانایی استفاده از زبان آلمانی می‌تواند برای اهداف دانشگاهی، فرهنگی و حرفه‌ای نیز اهمیت داشته باشد. در نتیجه، ارتقای کیفیت آموزش زبان آلمانی و توسعه شایستگی حرفه‌ای مدرسان آن را می‌توان بخشی از تقویت زیرساخت‌های ارتباط علمی و فرهنگی نیز تلقی کرد.

در مجموع، شواهد پژوهشی نشان می‌دهد که آموزش زبان آلمانی در سطح مقدماتی نیازمند توجه هم‌زمان به ویژگی‌های نظام زبانی، تفاوت زبان مبدأ و مقصد، تفاوت‌های فردی زبان‌آموزان، ظرفیت فناوری‌های نوین، منابع آموزشی و دانش حرفه‌ای معلم است. مطالعات مربوط به آموزش الکترونیکی واژگان در سطح A1 بر اهمیت طراحی آموزشی مناسب تأکید کرده‌اند (Moradi et al., 2024)؛ پژوهش مربوط به تداخل زبانی فارسی و آلمانی ضرورت آموزش هدفمند تلفظ را نشان داده است (Haddadi & Meysami, 2019)؛ مطالعات استفاده از منابع آنلاین و پیکره‌های زبانی بر گسترش فرصت‌های یادگیری خارج از روش‌های سنتی دلالت دارند (Larson-Guenette, 2013; Parvaneh & Sarakar Hasan Khan, 2018)؛ و پژوهش‌های جدیدتر نیز به ظرفیت هوش مصنوعی و محیط‌های آنلاین در آموزش زبان اشاره کرده‌اند (AksÖZ & Darancik, 2022; Çildir, 2023). از سوی دیگر، اهمیت دانش و باورهای معلمان درباره تلفظ (Nagle et al., 2020)، نقش تفاوت‌های فردی در اکتساب زبان مقصد (Kosyakova & Laible, 2022)، ضرورت توجه به رویکردهای چندزبانه (Jaekel et al., 2024)، اهمیت بافت فرهنگی مواد آموزشی (Lendo et al., 2023) و جایگاه دانش حرفه‌ای معلم در مهارت‌های مختلف زبان (Yu, 2025) همگی بر این نکته تأکید دارند که کیفیت تدریس را نمی‌توان مستقل از کیفیت آماده‌سازی و آموزش معلم بررسی کرد.

با وجود این، در بخش قابل توجهی از مطالعات، آموزش تلفظ عمدتاً از منظر خطاهای زبان‌آموز، ویژگی‌های زبانی، منابع آموزشی یا نگرش معلمان بررسی شده است و پژوهش‌هایی که به صورت مرحله‌ای ابتدا تغییر عملکرد شفاهی خود مدرسان را پس از یک دوره تخصصی آموزش معلم بررسی کنند و سپس وضعیت گفتاری زبان‌آموزان تحت آموزش مدرسان دارای بهترین عملکرد نهایی را توصیف نمایند، محدودتر هستند. چنین رویکردی می‌تواند ارتباط میان توسعه حرفه‌ای مدرس و فرایند واقعی آموزش گفتار را روشن‌تر سازد، بدون آنکه ضرورتاً ادعای رابطه علی مطرح شود. به‌ویژه در سطح A1، که الگوهای تلفظی اولیه در حال شکل‌گیری هستند، بررسی مؤلفه‌هایی نظیر صحت تلفظ، تکیه واژگانی، تکیه جمله‌ای، آهنگ، ریتم و وضوح گفتار می‌تواند تصویری کاربردی از نتایج فرایند آموزشی فراهم آورد. همچنین، مقایسه عملکرد مدرسان پیش و پس از آموزش تخصصی امکان بررسی توصیفی تغییر در شایستگی گفتاری آنان را ایجاد می‌کند و انتخاب مدرسان بر اساس کیفیت عملکرد نهایی می‌تواند زمینه‌ای برای مطالعه وضعیت زبان‌آموزانی فراهم سازد که تحت آموزش این مدرسان قرار گرفته‌اند. بر این اساس، هدف پژوهش حاضر بررسی نقش آموزش تخصصی معلمان در بهبود عملکرد تلفظی و گفتاری مدرسان زبان آلمانی و توصیف عملکرد تلفظ و مهارت گفتاری زبان‌آموزان سطح A1 تحت آموزش مدرسان دارای بهترین عملکرد نهایی بود.

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از نظر طرح پژوهشی، یک مطالعه توصیفی - مقایسه‌ای بود که در دو مرحله متوالی انجام شد. هدف اصلی طرح، بررسی تغییرات عملکرد شفاهی مدرسان زبان آلمانی پس از شرکت در یک دوره تخصصی آموزش معلمان و سپس توصیف عملکرد گفتاری زبان‌آموزانی بود که تحت آموزش مدرسان دارای بهترین عملکرد نهایی قرار گرفتند. در مرحله نخست، پنج مدرس زبان آلمانی با کدهای L1 تا L5 وارد پژوهش شدند. هر پنج مدرس پیش از آغاز دوره تخصصی در یک ارزیابی شفاهی اولیه شرکت کردند و پس از پایان دوره نیز ارزیابی شفاهی مشابهی برای آنان انجام شد تا تغییرات عملکرد آنها در مؤلفه‌های تلفظ و گفتار مورد بررسی قرار گیرد. نمره‌گذاری عملکرد مدرسان بر اساس مقیاسی از ۱ تا ۵ انجام شد که در آن نمره ۱ نشان‌دهنده بهترین سطح عملکرد و نمره ۵ بیانگر ضعیف‌ترین سطح عملکرد بود. نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون برای مدرس L1 به ترتیب ۲۰۰ و ۱۵۰، برای L2 برابر با ۲۵۰ و ۱۷۵، برای L3 برابر با ۳۵۰ و ۲۵۰، برای L4 برابر با ۳۰۰ و ۲۰۰ و برای L5 برابر با ۳۰۰ و ۲۰۰ بود. پس از پایان دوره آموزش معلمان، معیار ورود مدرسان به مرحله دوم پژوهش، دستیابی به بهترین عملکرد نهایی در پس‌آزمون بود؛ از این رو، با توجه به اینکه نمرات پایین‌تر نشان‌دهنده عملکرد بهتر بودند، مدرسان L1 با نمره ۱۵۰ و L2 با نمره ۱۷۵ انتخاب شدند. انتخاب این دو مدرس بر مبنای سطح عملکرد نهایی صورت گرفت و نه صرفاً میزان تغییر نمره از پیش‌آزمون به پس‌آزمون؛ زیرا برخی از مدرسان دیگر، از جمله L3، L4 و L5، کاهش نمره بیشتری را تجربه کرده بودند، اما عملکرد نهایی L1 و L2 مطلوب‌تر بود. در مرحله دوم پژوهش، دو گروه زبان‌آموز سطح A1 زبان آلمانی مورد بررسی قرار گرفتند که هر گروه شامل ۱۵ زبان‌آموز و در مجموع شامل ۳۰ نفر بود. دامنه سنی زبان‌آموزان ۱۹ تا ۲۸ سال بود و شرکت‌کنندگان زن و مرد بدون اعمال محدودیت جنسیتی در پژوهش

حضور داشتند. همه زبان آموزان در ابتدای فرایند آموزشی در سطح مقدماتی A1 قرار داشتند و پیش از ورود به دوره، سابقه یا تجربه قبلی در زمینه یادگیری زبان آلمانی نداشتند. هر یک از دو مدرس منتخب مسئولیت تدریس به یکی از گروه‌های ۱۵ نفره را بر عهده گرفت و عملکرد گفتاری زبان آموزان پس از پایان فرایند آموزشی ارزیابی شد. با توجه به ساختار پژوهش و فقدان گروه کنترل و پیش‌آزمون مستقل برای زبان آموزان، طراحی مطالعه با هدف توصیف و مقایسه عملکردها انجام شد و از تفسیر روابط مشاهده‌شده به عنوان روابط قطعی علی اجتناب گردید.

برای گردآوری داده‌های مربوط به عملکرد شفاهی مدرسان، از ارزیابی ساختاریافته عملکرد گفتاری استفاده شد که مؤلفه‌های اصلی تولید شفاهی زبان آلمانی را دربر می‌گرفت. معیارهای ارزیابی شامل صحت و وضوح تلفظ، تکیه واژگانی یا Wortakzent، تکیه جمله‌ای یا Satzakzent، آهنگ گفتار، ریتم و وضوح کلی بیان بود. عملکرد هر مدرس بر اساس مقیاس پنج‌درجه‌ای از ۱ تا ۵ ثبت شد؛ به گونه‌ای که نمره ۱ نشان‌دهنده عملکرد بسیار مطلوب و نزدیک به الگوی مورد انتظار و نمره ۵ نشان‌دهنده عملکرد ضعیف‌تر بود. این شیوه ارزیابی در هر دو مرحله پیش از مداخله و پس از پایان دوره آموزش معلمان با معیارهای یکسان مورد استفاده قرار گرفت تا امکان توصیف تغییرات فردی هر مدرس فراهم شود. در ارزیابی تلفظ، دقت تولید آواها و قابلیت فهم گفتار مورد توجه قرار گرفت؛ در ارزیابی تکیه واژگانی، قرارگیری صحیح برجستگی هجایی در واژه‌ها بررسی شد؛ در بخش تکیه جمله‌ای، نحوه برجسته‌سازی عناصر مهم پیام در سطح جمله مورد ارزیابی قرار گرفت؛ در مؤلفه آهنگ گفتار، الگوهای فراز و فرود صوتی متناسب با ساختار و معنای جمله بررسی شد؛ و در مؤلفه ریتم و وضوح نیز سازمان زمانی گفتار، پیوستگی تولید و قابلیت درک پیام مدنظر قرار گرفت. نمره نهایی هر مدرس تصویری کلی از کیفیت عملکرد شفاهی وی در مجموعه این مؤلفه‌ها ارائه می‌کرد.

برای ارزیابی زبان آموزان نیز از ارزیابی ساختاریافته عملکرد گفتاری مبتنی بر مؤلفه‌های تلفظی و نوایی زبان آلمانی استفاده شد. این ارزیابی در پایان دوره آموزشی اجرا شد و هدف آن بررسی میزان توانایی زبان آموزان در کاربرد عملی ویژگی‌هایی بود که در جریان آموزش مورد تأکید قرار گرفته بودند. در این ارزیابی، صحت تلفظ آواها و واژه‌های آلمانی، وضوح و قابلیت فهم تولید شفاهی، رعایت الگوی مناسب تکیه واژگانی، کاربرد صحیح تکیه در سطح جمله، تناسب آهنگ گفتار با ساختار نحوی و معنایی جمله، هماهنگی و طبیعی بودن نسبی ریتم گفتار و توانایی به کارگیری این عناصر در فعالیت‌های ارتباطی مورد بررسی قرار گرفت. ارزیابی صرفاً به تولید جداگانه واژه‌ها محدود نبود، بلکه کاربرد مؤلفه‌های آوایی و نوایی در موقعیت‌های گفتاری نیز مدنظر قرار گرفت تا تصویری جامع‌تر از عملکرد زبان آموزان در سطح مقدماتی به دست آید. داده‌های حاصل از این ارزیابی برای توصیف وضعیت نهایی عملکرد شفاهی دو گروه و بررسی الگوهای مشاهده‌شده در مؤلفه‌های اصلی گفتار مورد استفاده قرار گرفت.

مداخله اصلی پژوهش در مرحله نخست شامل یک دوره تخصصی آموزش معلمان زبان آلمانی بود که طی چهار هفته و در مجموع ۲۴ ساعت برای هر پنج مدرس برگزار شد. محتوای این دوره با تمرکز بر ارتقای دانش نظری و مهارت عملی مدرسان در زمینه آموزش تلفظ و گفتار آلمانی طراحی شده بود. در بخش نظری، مبانی آواشناسی و واج‌شناسی مرتبط با زبان آلمانی، ویژگی‌های تولید و ادراک آواها، نقش اندام‌های گفتاری در شکل‌دهی آواها، اصول تکیه واژگانی، ساختار تکیه در جمله، آهنگ گفتار، ریتم و عوامل مؤثر بر وضوح گفتار مورد توجه قرار گرفت. در کنار این مباحث، چگونگی شناسایی و اصلاح خطاهای تلفظی زبان آموزان، راهبردهای ارائه بازخورد مؤثر و روش‌های تلفیق آموزش تلفظ با فعالیت‌های ارتباطی کلاس آموزش داده شد. دوره صرفاً مبتنی بر انتقال دانش نظری نبود، بلکه بخش قابل توجهی از آن به فعالیت‌های عملی، تمرین تولید و ادراک، تحلیل نمونه‌های گفتاری، تشخیص خطاهای تلفظی و نوایی و بررسی شیوه تبدیل دانش آواشناختی به تصمیم‌ها و راهبردهای آموزشی اختصاص یافت. مدرسان در جریان دوره تمرین کردند که چگونه تلفظ و مؤلفه‌های نواختی را از قالب تمرین‌های منفرد خارج کرده و آنها را در فعالیت‌های شنیداری، گفتاری و تعاملی کلاس ادغام کنند.

پس از اتمام دوره چهار هفته‌ای، هر پنج مدرس مجدداً تحت ارزیابی شفاهی قرار گرفتند و بر اساس عملکرد نهایی، مدرسان L1 و L2 برای مرحله آموزش زبان آموزان انتخاب شدند. هر مدرس مسئولیت تدریس یک گروه ۱۵ نفره از زبان آموزان سطح A1 را بر عهده گرفت. فرایند آموزش در این مرحله با تأکید بر انتقال عملی آموخته‌های دوره تخصصی معلمان به محیط کلاس صورت گرفت. مدرسان در جریان تدریس بر تلفظ صحیح آواها و واژه‌ها، الگوهای تکیه واژگانی، تکیه جمله‌ای، آهنگ و ریتم گفتار تمرکز داشتند و این مؤلفه‌ها را در فعالیت‌های شنیداری و گفتاری و تمرین‌های ارتباطی به کار گرفتند. اصلاح خطاهای تلفظی و ارائه بازخورد هدفمند نیز بخشی از فرایند آموزش بود؛ به این معنا که خطاهای تولیدی زبان آموزان در جریان فعالیت‌های شفاهی شناسایی

و بازخورد لازم برای اصلاح آنها ارائه می‌شد و زبان‌آموزان فرصت بازتولید صورت صحیح را به دست می‌آوردند. استفاده از تمرین‌های تکرار هدایت‌شده، تولید شفاهی، گوش‌دادن به الگوهای گفتاری، تمرکز بر برجستگی واژه‌ها و عناصر جمله و اجرای فعالیت‌های ارتباطی، زمینه‌ای برای انتقال تدریجی مؤلفه‌های آوایی و نواختی به گفتار زبان‌آموزان فراهم کرد. در پایان فرایند آموزشی، عملکرد گفتاری زبان‌آموزان هر دو گروه مورد ارزیابی قرار گرفت و میزان به‌کارگیری مؤلفه‌های هدف در گفتار آنان بررسی شد.

داده‌های پژوهش متناسب با ماهیت توصیفی - مقایسه‌ای طرح مورد تحلیل قرار گرفتند. در مرحله مربوط به مدرسان، نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون هر یک از پنج مدرس به‌صورت جداگانه بررسی شد و میزان تغییر نمره از پیش‌آزمون به پس‌آزمون محاسبه گردید. از آنجا که در مقیاس ارزیابی مورد استفاده، نمره کمتر نشان‌دهنده عملکرد مطلوب‌تر بود، کاهش نمره به‌عنوان بهبود عملکرد در نظر گرفته شد. علاوه بر میزان تغییر، نمره مطلق پس‌آزمون نیز به‌طور مستقل مورد توجه قرار گرفت؛ زیرا ملاک انتخاب مدرسان برای مرحله دوم، بهترین عملکرد نهایی بود و نه بیشترین میزان کاهش نمره. بر همین اساس، L1 و L2 با کمترین نمرات پس‌آزمون به‌عنوان دو مدرس دارای بهترین عملکرد نهایی انتخاب شدند. در مرحله مربوط به زبان‌آموزان، داده‌های حاصل از ارزیابی پایانی عملکرد شفاهی دو گروه با استفاده از شاخص‌های توصیفی بررسی شد و الگوی عملکرد آنان در مؤلفه‌های تلفظ، تکیه واژگانی، تکیه جمله‌ای، آهنگ، ریتم و وضوح گفتار مورد تحلیل قرار گرفت. تمرکز تحلیل بر توصیف وضعیت نهایی زبان‌آموزان و شناسایی الگوهای عملکرد آنان پس از آموزش بود. با توجه به تعداد محدود مدرسان، انتخاب هدفمند دو مدرس بر اساس عملکرد نهایی، نبود گروه کنترل برای مدرسان و نیز نبود پیش‌آزمون مستقل عملکرد گفتاری برای زبان‌آموزان، تحلیل‌ها در سطح توصیفی انجام گرفتند و از استنباط علی یا تعمیم آماری فراتر از نمونه پژوهش اجتناب شد. بنابراین، یافته‌های حاصل از مطالعه به‌عنوان شواهد توصیفی درباره تغییر عملکرد مدرسان پس از دوره تخصصی و وضعیت عملکرد گفتاری زبان‌آموزان تحت آموزش مدرسان منتخب تفسیر شدند.

یافته‌های پژوهش

در این پژوهش، در مرحله نخست پنج مدرس زبان آلمانی با کدهای L1 تا L5 شرکت داشتند که همگی دوره تخصصی آموزش معلمان را به‌طور کامل گذراندند و در هر دو ارزیابی پیش‌آزمون و پس‌آزمون حضور داشتند؛ بنابراین، داده ناقص یا ریزش نمونه در بخش مدرسان وجود نداشت. در مرحله دوم، ۳۰ زبان‌آموز سطح A1 زبان آلمانی در قالب دو گروه ۱۵ نفره مورد بررسی قرار گرفتند. دامنه سنی زبان‌آموزان ۱۹ تا ۲۸ سال بود و میانگین سنی آنان ۲۳.۴۷ سال با انحراف معیار ۲.۶۱ به دست آمد. هر دو جنس در نمونه حضور داشتند و هیچ محدودیت جنسیتی برای ورود به مطالعه اعمال نشده بود. تمامی زبان‌آموزان در آغاز دوره در سطح مقدماتی A1 قرار داشتند و هیچ‌یک سابقه قبلی آموزش رسمی زبان آلمانی نداشتند. دو گروه از نظر تعداد شرکت‌کنندگان کاملاً برابر بودند و هر یک تحت آموزش یکی از دو مدرس منتخب قرار گرفتند؛ به‌گونه‌ای که مدرس L1 مسئول آموزش گروه نخست و مدرس L2 مسئول آموزش گروه دوم بود. با توجه به اینکه معیار انتخاب مدرسان، نمره نهایی بهتر در ارزیابی پس‌آزمون بود، L1 و L2 به‌ترتیب با نمرات ۱.۵۰ و ۱.۷۵ برای مرحله آموزش زبان‌آموزان انتخاب شدند.

جدول ۱. نمرات ارزیابی شفاهی مدرسان زبان آلمانی در پیش‌آزمون و پس‌آزمون پس از دوره تخصصی آموزش معلمان

مدرس	نمره پیش‌آزمون	نمره پس‌آزمون	میزان تغییر	درصد بهبود نسبت به نمره اولیه	وضعیت نهایی
L1	۲.۰۰	۱.۵۰	-۰.۵۰	۲۵.۰۰	بهترین عملکرد نهایی
L2	۲.۵۰	۱.۷۵	-۰.۷۵	۳۰.۰۰	دومین عملکرد نهایی
L3	۳.۵۰	۲.۵۰	-۱.۰۰	۲۸.۵۷	بهبود محسوس
L4	۳.۰۰	۲.۰۰	-۱.۰۰	۳۳.۳۳	بهبود محسوس
L5	۳.۰۰	۲.۰۰	-۱.۰۰	۳۳.۳۳	بهبود محسوس
میانگین	۲.۸۰	۱.۹۵	-۰.۸۵	۳۰.۳۶	بهبود کلی عملکرد

همان گونه که در جدول ۱ مشاهده می شود، نمره عملکرد شفاهی هر پنج مدرس پس از شرکت در دوره تخصصی آموزش معلمان کاهش یافته است که با توجه به جهت نمره گذاری مقیاس، یعنی اختصاص نمره پایین تر به عملکرد مطلوب تر، این تغییر نشان دهنده بهبود عملکرد تمام مدرسان در مرحله پس از آزمون بود. میانگین نمره مدرسان از ۲۸۰ در پیش آزمون به ۱۹۵ در پس آزمون کاهش یافت و در مجموع، میانگین کاهش نمره برابر با ۰۸۵ بود. مدرس L۱ در پیش آزمون نمره ۲۰۰ و در پس آزمون نمره ۱۵۰ کسب کرد و با کاهش ۰۵۰ واحدی، بهترین عملکرد نهایی را در میان پنج مدرس نشان داد. مدرس L۲ نیز از نمره ۲۵۰ در پیش آزمون به ۱۷۵ در پس آزمون رسید و بهبود ۰۷۵ واحدی را تجربه کرد. اگرچه میزان تغییر در L۱ و L۲ از برخی دیگر از مدرسان کمتر بود، نمرات نهایی آنان از سایر مدرسان مطلوب تر بود و به همین دلیل برای تدریس دو گروه زبان آموزان انتخاب شدند. مدرس L۳ بیشترین نمره اولیه، یعنی ۳۵۰، را داشت و پس از دوره آموزشی نمره او به ۲۵۰ کاهش یافت؛ بنابراین، بهبود ۱۰۰ واحدی در عملکرد وی مشاهده شد. نمرات L۴ و L۵ نیز از ۳۰۰ در پیش آزمون به ۲۰۰ در پس آزمون کاهش یافت و هر دو مدرس بهبود ۱۰۰ واحدی را نشان دادند. از نظر درصد تغییر نسبت به نمره اولیه، بیشترین بهبود مربوط به L۴ و L۵ با ۳۳۳ درصد بود و پس از آن L۲ با ۳۰۰ درصد، L۳ با ۲۸۵۷ درصد و L۱ با ۲۵۰۰ درصد قرار گرفتند. این الگو نشان می دهد که دوره تخصصی با بهبود توصیفی عملکرد شفاهی هر پنج مدرس همراه بوده است؛ با این حال، معیار انتخاب مدرسان برای مرحله دوم پژوهش میزان تغییر نبود، بلکه بهترین سطح عملکرد در پایان دوره بود. بر همین اساس، L۱ و L۲ با نمرات نهایی ۱۵۰ و ۱۷۵ به عنوان مدرسان منتخب تعیین شدند. بررسی کلی داده ها همچنین نشان داد که جهت تغییر نمرات برای تمام مدرسان یکسان بود و هیچ موردی از ثابت ماندن یا افت عملکرد پس از آموزش مشاهده نشد؛ موضوعی که نشان دهنده الگوی نسبتاً منسجم بهبود در مؤلفه های مورد ارزیابی شامل تلفظ، تکیه واژگانی، تکیه جمله ای، آهنگ، ریتم و وضوح گفتار در میان مدرسان بود.

جدول ۲. میانگین و انحراف معیار عملکرد گفتاری زبان آموزان دو گروه A۱ در پایان دوره آموزشی بر حسب مؤلفه های تلفظ و گفتار

مؤلفه عملکرد گفتاری	گروه تحت آموزش L۱، میانگین $\pm$ انحراف معیار	گروه تحت آموزش L۲، میانگین $\pm$ انحراف معیار	میانگین کل
صحت تلفظ	۱۷۳ ± ۰.۴۶	۱۸۷ ± ۰.۵۲	۱۸۰
تکیه واژگانی	۱۸۰ ± ۰.۴۱	۱۹۳ ± ۰.۴۶	۱۸۷
تکیه جمله ای	۱۹۳ ± ۰.۴۶	۲۰۷ ± ۰.۴۶	۲۰۰
آهنگ گفتار	۲۰۰ ± ۰.۵۳	۲۱۳ ± ۰.۵۲	۲۰۷
ریتم گفتار	۱۸۷ ± ۰.۵۲	۲۰۰ ± ۰.۵۳	۱۹۳
وضوح بیان	۱۶۷ ± ۰.۴۹	۱۸۰ ± ۰.۴۱	۱۷۳
عملکرد کلی گفتاری	۱۸۳ ± ۰.۳۵	۱۹۷ ± ۰.۳۸	۱۹۰

بر اساس نتایج جدول ۲، عملکرد پایانی زبان آموزان هر دو گروه در مؤلفه های مختلف تلفظ و گفتار در محدوده مطلوب قرار داشت. از آنجا که در نظام نمره گذاری پژوهش نمرات پایین تر بیانگر عملکرد بهتر بودند، مقادیر نزدیک تر به ۱ نشان دهنده تسلط بیشتر زبان آموزان بر مؤلفه مورد نظر بودند. در گروه تحت آموزش مدرس L۱، پایین ترین و در نتیجه مطلوب ترین میانگین مربوط به وضوح بیان با مقدار ۱۶۷ ± ۰.۴۹ بود و پس از آن صحت تلفظ با میانگین ۱۷۳ ± ۰.۴۶ و تکیه واژگانی با میانگین ۱۸۰ ± ۰.۴۱ قرار گرفتند. میانگین ریتم گفتار در این گروه ۱۸۷ ± ۰.۵۲ ، تکیه جمله ای ۱۹۳ ± ۰.۴۶ و آهنگ گفتار ۲۰۰ ± ۰.۵۳ بود. میانگین عملکرد کلی گفتاری گروه تحت آموزش L۱ نیز ۱۸۳ ± ۰.۳۵ به دست آمد. در گروه تحت آموزش مدرس L۲ نیز الگوی تقریباً مشابهی مشاهده شد؛ به طوری که بهترین عملکرد مربوط به وضوح بیان با میانگین ۱۸۰ ± ۰.۴۱ و پس از آن صحت تلفظ با میانگین ۱۸۷ ± ۰.۵۲ و تکیه واژگانی با میانگین ۱۹۳ ± ۰.۴۶ بود. میانگین ریتم گفتار در این گروه ۲۰۰ ± ۰.۵۳ ، تکیه جمله ای ۲۰۷ ± ۰.۴۶ و آهنگ گفتار ۲۱۳ ± ۰.۵۲ گزارش شد و میانگین کلی عملکرد گفتاری برابر با ۱۹۷ ± ۰.۳۸ بود. در بررسی مجموع ۳۰ زبان آموز نیز وضوح بیان با میانگین ۱۷۳ مطلوب ترین مؤلفه و آهنگ گفتار با میانگین ۲۰۷ دشوارترین مؤلفه برای زبان آموزان سطح A۱ بود. میانگین کل صحت تلفظ ۱۸۰ ، تکیه واژگانی ۱۸۷ ، ریتم گفتار ۱۹۳ ، تکیه جمله ای ۲۰۰ و میانگین کلی عملکرد گفتاری تمامی زبان آموزان ۱۹۰ بود. مقایسه توصیفی دو گروه نشان داد که گروه تحت آموزش L۱ در تمام مؤلفه ها میانگین اندکی پایین تر و بنابراین عملکرد نسبتاً مطلوب تری نسبت به گروه تحت آموزش L۲ داشت؛ با این حال، فاصله بین دو گروه محدود بود و

الگوی نتایج نشان می‌داد که هر دو گروه در پایان دوره توانسته بودند مؤلفه‌های اساسی تلفظ و گفتار آلمانی را در سطح متناسب با زبان‌آموزان A1 به کار گیرند. همچنین، عملکرد بهتر زبان‌آموزان در وضوح بیان، صحت تلفظ و تکیه واژگانی در مقایسه با آهنگ و تکیه جمله‌ای می‌تواند نشان دهد که جنبه‌های قطعه‌ای و برخی ویژگی‌های پایه نواختی در مراحل ابتدایی یادگیری سریع‌تر تثبیت می‌شوند، در حالی که آهنگ، ریتم و سازمان‌دهی تکیه در سطح جمله نیازمند پردازش زبانی گسترده‌تر و تجربه گفتاری بیشتری هستند.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی نقش آموزش تخصصی معلمان در بهبود عملکرد تلفظی و گفتاری مدرسان زبان آلمانی و توصیف وضعیت تلفظ و مهارت گفتاری زبان‌آموزان سطح A1 تحت آموزش مدرسان دارای بهترین عملکرد نهایی بود. یافته‌ها نشان داد که پس از شرکت پنج مدرس در یک دوره تخصصی چهار هفته‌ای و ۲۴ ساعته، نمره عملکرد شفاهی همه مدرسان در پس‌آزمون نسبت به پیش‌آزمون کاهش یافت که با توجه به جهت نمره‌گذاری پژوهش، بیانگر بهبود عملکرد آنان بود. میانگین نمره مدرسان از ۲.۸۰ در پیش‌آزمون به ۱.۹۵ در پس‌آزمون رسید و میانگین کاهش نمره برابر با ۰.۸۵ بود. همچنین، L1 و L2 به ترتیب با نمرات نهایی ۱.۵۰ و ۱.۷۵ بهترین عملکرد نهایی را نشان دادند و برای تدریس دو گروه زبان‌آموزان A1 انتخاب شدند. در مرحله دوم، عملکرد نهایی زبان‌آموزان هر دو گروه در مؤلفه‌های تلفظ و گفتار در محدوده مطلوب قرار گرفت؛ به طوری که میانگین کلی عملکرد گفتاری گروه تحت آموزش L1 برابر با ۱.۸۳ و گروه تحت آموزش L2 برابر با ۱.۹۷ بود. در کل نمونه نیز بهترین عملکرد مربوط به وضوح بیان و پس از آن صحت تلفظ و تکیه واژگانی بود، در حالی که آهنگ گفتار و تکیه جمله‌ای نسبت به سایر مؤلفه‌ها میانگین بالاتری داشتند و بنابراین دشوارتر ظاهر شدند. این الگوی یافته‌ها در مجموع نشان می‌دهد که آموزش تخصصی مدرسان با تغییر مثبت در عملکرد شفاهی آنان همراه بوده و زبان‌آموزانی که تحت آموزش مدرسان منتخب قرار گرفتند نیز در پایان دوره توانستند مؤلفه‌های اساسی تلفظ و گفتار آلمانی را در سطح مطلوبی به کار گیرند.

بهبود عملکرد هر پنج مدرس پس از گذراندن دوره تخصصی را می‌توان بر اساس نقش دانش حرفه‌ای معلم در آموزش تلفظ توضیح داد. آموزش تلفظ، برخلاف تصور سنتی، صرفاً به توانایی شخصی مدرس در تلفظ صحیح واژه‌ها وابسته نیست، بلکه مستلزم مجموعه‌ای از دانش‌ها و مهارت‌های تخصصی شامل آگاهی آواشناختی، توانایی تشخیص خطا، شناخت ویژگی‌های زبرنجیری، مهارت در ارائه بازخورد و توانایی طراحی فعالیت‌های هدفمند است. در پژوهش حاضر، دوره آموزشی دقیقاً بر چنین مؤلفه‌هایی تمرکز داشت و مدرسان علاوه بر مبانی نظری آواشناسی و نواشناسی، با تکیه واژگانی، تکیه جمله‌ای، آهنگ، ریتم، وضوح گفتار، اصلاح تلفظ و ادغام آموزش تلفظ با فعالیت‌های ارتباطی آشنا شدند. این یافته با نتایج Nagle و همکاران همسو است که نشان دادند دانش تلفظ، باور معلمان نسبت به اهمیت آن و میزان اعتمادبه‌نفس آنان در اجرای فعالیت‌های تلفظی، از عوامل مؤثر بر کیفیت آموزش این حوزه هستند (Nagle et al., 2020). بنابراین، می‌توان استدلال کرد که بخشی از بهبود مشاهده‌شده در عملکرد مدرسان احتمالاً ناشی از افزایش آگاهی آنان نسبت به ابعاد مختلف تلفظ و نحوه انتقال این دانش به موقعیت واقعی تدریس بوده است.

یافته دیگر پژوهش این بود که همه مدرسان، صرف‌نظر از سطح اولیه عملکرد، پس از دوره آموزشی بهبود نشان دادند. این نکته اهمیت آموزش ساختاریافته و فرصت تمرین حرفه‌ای را برجسته می‌کند. برخی مدرسان مانند L3، L4 و L5 کاهش نمره بیشتری نسبت به L1 داشتند، هرچند بهترین عملکرد نهایی متعلق به L1 و L2 بود. این تفاوت میان «میزان تغییر» و «سطح عملکرد نهایی» از نظر تربیت معلم حائز اهمیت است؛ زیرا نشان می‌دهد دوره آموزشی می‌تواند هم برای مدرسانی که از ابتدا عملکرد نسبتاً مطلوب‌تری دارند و هم برای مدرسانی که نیاز بیشتری به بهبود دارند مفید باشد. پژوهش‌های مربوط به توسعه حرفه‌ای و آموزش آنلاین مدرسان نیز نشان داده‌اند که کیفیت ساختار آموزشی و نحوه مشارکت فراگیران در فرایند یادگیری می‌تواند بر تجربه و پیامدهای آموزش اثرگذار باشد (AksÖZ & Darancik, 2022). از این منظر، دوره آموزشی پژوهش حاضر به دلیل ترکیب مباحث نظری و تمرین‌های عملی توانسته است فرصت مناسبی برای بازسازی دانش و مهارت مدرسان فراهم کند.

نتایج مطالعه درباره زبان‌آموزان نیز نشان داد که هر دو گروه پس از دوره آموزشی در مؤلفه‌های مختلف عملکرد نسبتاً مطلوبی داشتند. این یافته را می‌توان در پرتو اهمیت آموزش تلفظ در سطوح ابتدایی زبان آلمانی تفسیر کرد. پژوهش Haddadi و Meysami نشان داده است که تداخل زبان مادری می‌تواند بر دقت تلفظ زبان آلمانی در میان زبان‌آموزان ایرانی سطح مقدماتی اثرگذار باشد (Haddadi & Meysami, 2019). بنابراین، زبان‌آموزان سطح A1 از همان

آغاز یادگیری در معرض خطاهایی قرار دارند که می‌توانند ناشی از انتقال الگوهای آوایی فارسی به آلمانی باشند. در چنین شرایطی، حضور مدرس آموزش دیده می‌تواند در تشخیص زود هنگام این خطاها و جلوگیری از تثبیت آنها مؤثر باشد. به‌ویژه، تمرکز بر تلفظ صحیح، تکرار هدفمند، ارائه بازخورد فوری و فرصت بازتولید صورت صحیح می‌تواند به زبان‌آموزان کمک کند تا الگوهای صوتی جدید را با دقت بیشتری ادراک و تولید کنند.

عملکرد مطلوب‌تر زبان‌آموزان در مؤلفه‌های وضوح بیان، صحت تلفظ و تکیه واژگانی در مقایسه با آهنگ گفتار و تکیه جمله‌ای نیز قابل توجه است. این الگو را می‌توان با تفاوت در پیچیدگی پردازشی این مؤلفه‌ها توضیح داد. صحت تلفظ واژه و حتی تکیه واژگانی را می‌توان تا حدی از طریق تکرار، تقلید و تمرکز بر شکل صوتی واحدهای محدودتر تقویت کرد، در حالی که تکیه جمله‌ای و آهنگ گفتار مستلزم هماهنگی هم‌زمان ساختار نحوی، معنای جمله، برجستگی اطلاعاتی، قصد ارتباطی و جریان کلی گفتار هستند. مطالعات مربوط به ساختار جمله آلمانی نشان داده‌اند که ترتیب سازه‌ها و روابط نحوی در این زبان دارای پیچیدگی ویژه‌ای است (Sobhani Bahrami, 2017). از این رو، زبان‌آموز سطح A1 که هنوز در حال کسب قواعد پایه جمله‌سازی است، ممکن است در استفاده هم‌زمان از ساختار دستوری و الگوی نواختی مناسب با دشواری بیشتری روبه‌رو شود. بنابراین، بالاتر بودن نسبی نمرات آهنگ و تکیه جمله‌ای را می‌توان با سطح شناختی و زبانی مورد نیاز برای تولید این ویژگی‌ها مرتبط دانست.

از سوی دیگر، نتایج مربوط به تفاوت اندک میان دو گروه زبان‌آموزان نشان داد که گروه تحت آموزش L1 در تمام مؤلفه‌ها میانگین کمی بهتر از گروه تحت آموزش L2 داشت. هرچند این تفاوت‌ها در پژوهش حاضر به صورت استنباطی آزمون نشدند، هماهنگی جهت تفاوت‌ها قابل توجه است. این الگو می‌تواند با سطح عملکرد نهایی خود مدرسان مرتبط باشد، زیرا L1 نیز در ارزیابی پایانی نمره بهتری نسبت به L2 داشت. با این حال، با توجه به نبود پیش‌آزمون زبان‌آموزان و نبود گروه کنترل، نمی‌توان این تفاوت را مستقیماً به کیفیت عملکرد مدرس نسبت داد. در عین حال، مطالعات حوزه آموزش زبان بر اهمیت نقش ویژگی‌های معلم و دانش حرفه‌ای او در سازمان‌دهی تجربه یادگیری تأکید دارند. Yu در بررسی ادبیات مربوط به معلمان نوشتار زبان دوم نشان داده است که هویت حرفه‌ای، دانش، باورها و گفتمان‌های معلمان می‌توانند بر شیوه تدریس آنان اثرگذار باشند (Yu, 2025). همین منطق را می‌توان به حوزه گفتار تعمیم داد؛ بدین معنا که تفاوت در سطح تسلط و تصمیم‌های آموزشی معلم می‌تواند به تفاوت‌هایی در کیفیت تعاملات و فرصت‌های یادگیری منجر شود.

نتایج پژوهش همچنین با اهمیت استفاده هدفمند از منابع و فناوری‌های یادگیری زبان قابل تبیین است. آموزش تلفظ زمانی اثربخش‌تر است که زبان‌آموز بتواند با نمونه‌های معتبر گفتاری تماس مکرر داشته باشد و فرصت شنیدن و بازتولید الگوهای صحیح را پیدا کند. مطالعات نشان داده‌اند که زبان‌آموزان آلمانی می‌توانند از منابع آنلاین به‌عنوان بخشی از راهبردهای یادگیری خود بهره بگیرند (Larson-Guenette, 2013). همچنین، استفاده از پیکره‌های زبانی می‌تواند زمینه مواجهه زبان‌آموز و مدرس با نمونه‌های واقعی زبان را فراهم سازد (Parvaneh & Sarakar Hasan Khan, 2018). در پژوهش حاضر نیز هرچند تمرکز اصلی بر آموزش تخصصی معلمان بود، ماهیت تمرین‌های شنیداری و گفتاری و توجه به تحلیل گفتار با همین رویکرد سازگار است. این یافته‌ها نشان می‌دهد که آموزش تلفظ بهتر است به محیط کلاس محدود نشود و از منابع دیجیتال، نمونه‌های صوتی و ابزارهای داده‌محور نیز برای تقویت ورودی و تمرین استفاده شود.

در همین راستا، ظهور ابزارهای هوش مصنوعی نیز ظرفیت‌های تازه‌ای برای آموزش تلفظ و مهارت گفتاری ایجاد کرده است. Çildir در مطالعه‌ای اکتشافی درباره کاربرد ChatGPT در یادگیری زبان آلمانی نشان داد که فناوری‌های هوشمند می‌توانند بخشی از فرایند یادگیری زبان را پشتیبانی کنند (Çildir, 2023). با وجود این، نقش معلم همچنان محوری باقی می‌ماند، زیرا فناوری تنها زمانی می‌تواند در خدمت یادگیری قرار گیرد که انتخاب و استفاده از آن بر مبنای اهداف روشن آموزشی باشد. در آموزش تلفظ، مدرس باید بتواند تشخیص دهد که کدام خطا به تمرین ادراکی، کدام مورد به توضیح آواشناختی و کدام مورد به بازخورد اصلاحی نیاز دارد. بنابراین، نتایج پژوهش حاضر را می‌توان در چارچوب الگویی تفسیر کرد که در آن آموزش تخصصی معلم، استفاده هدفمند از فناوری و فعالیت‌های ارتباطی مکمل یکدیگر هستند.

یافته‌های پژوهش از منظر تفاوت‌های فردی زبان‌آموزان نیز قابل تفسیر است. همه زبان‌آموزان الزاماً با سرعت و کیفیت یکسانی تلفظ و گفتار را فرا نمی‌گیرند و ویژگی‌های شخصیتی، انگیزشی و شناختی می‌توانند در این زمینه نقش داشته باشند. Kosyakova و Laible نشان داده‌اند که برخی ویژگی‌های

شخصیتی با فرایند اکتساب زبان مقصد در ارتباط هستند (Kosyakova & Laible, 2022). همچنین، تحمل ابهام به‌عنوان یکی از سازه‌های مرتبط با مواجهه با موقعیت‌های نامطمئن و اطلاعات ناقص در یادگیری مورد توجه قرار گرفته است (Lietz, 2023). از آنجا که زبان‌آموزان سطح A1 هنگام تولید گفتار با عدم اطمینان زیادی درباره تلفظ، ساختار و انتخاب واژه روبه‌رو هستند، توانایی معلم در ایجاد محیطی حمایتگر و ارائه بازخورد متناسب می‌تواند اهمیت زیادی داشته باشد. بنابراین، آموزش تخصصی مدرسان بهتر است آنان را برای مواجهه با تفاوت‌های فردی و تنظیم نوع بازخورد و میزان حمایت بر اساس نیاز هر زبان‌آموز نیز آماده کند.

از منظر رویکردهای چندزبانه، یافته‌های پژوهش اهمیت آگاهی معلم از زبان مادری زبان‌آموز را نیز تقویت می‌کند. Jaekel و همکاران بر جایگاه رویکردهای چندزبانه در برنامه‌های آموزشی کشورهای مختلف تأکید کرده‌اند (Jaekel et al., 2024). در آموزش زبان آلمانی به فارسی‌زبانان، استفاده آگاهانه از مقایسه دو زبان می‌تواند به شناسایی منابع احتمالی خطا کمک کند. این امر به‌ویژه در آموزش آواها، تکیه و آهنگ اهمیت دارد. در صورتی که معلم بداند کدام ویژگی‌های آلمانی معادل مستقیم یا مشابهی در فارسی ندارند، می‌تواند تمرین‌های دقیق‌تری طراحی کند و توضیح روشن‌تری درباره نحوه تولید آنها ارائه دهد. بنابراین، آموزش معلمان باید نه‌تنها دانش زبان آلمانی، بلکه تا حد امکان آگاهی مقابله‌ای نسبت به زبان زبان‌آموزان را نیز دربر گیرد.

نتایج حاضر با اهمیت طراحی محتوای آموزشی متناسب با سطح زبان‌آموز نیز همخوانی دارد. Moradi و همکاران در بررسی آموزش الکترونیکی واژگان آلمانی در سطح A1 نشان دادند که شیوه ارائه و سازمان‌دهی محتوا برای زبان‌آموزان مبتدی اهمیت اساسی دارد (Moradi et al., 2024). این منطق در آموزش تلفظ نیز قابل اعمال است؛ یعنی فعالیت‌ها باید از واحدهای ساده‌تر مانند تولید آوا و واژه آغاز شوند و به تدریج به جمله، گفت‌وگو و فعالیت‌های ارتباطی برسند. یافته پژوهش حاضر که نشان داد زبان‌آموزان در وضوح و صحت تلفظ عملکرد بهتری نسبت به آهنگ و تکیه جمله‌ای داشتند، می‌تواند تأییدی بر ضرورت چنین توالی آموزشی باشد. در واقع، در سطوح ابتدایی ممکن است لازم باشد آموزش ابتدا بر دقت و قابلیت فهم تمرکز کند و سپس به تدریج به جنبه‌های پیچیده‌تر نواختی و روانی گسترش یابد.

همچنین، آموزش گفتار باید با موقعیت‌های واقعی و فرهنگی زبان پیوند داشته باشد. Lendo و همکاران نشان داده‌اند که بازنمایی فرهنگی در کتاب‌های آموزش زبان آلمانی بخش مهمی از تجربه یادگیری زبان است (Lendo et al., 2023). از آنجا که آهنگ، ریتم و انتخاب الگوهای گفتاری به موقعیت ارتباطی و معنای اجتماعی وابسته‌اند، آموزش این مؤلفه‌ها در قالب تمرین‌های جدا از بافت ممکن است اثربخشی محدودی داشته باشد. بنابراین، عملکرد مطلوب زبان‌آموزان پژوهش حاضر را می‌توان تا حدی با استفاده از فعالیت‌های ارتباطی و تلاش برای ادغام تلفظ در تعاملات کلاسی توضیح داد. آموزش تلفظ زمانی کاربردی‌تر می‌شود که زبان‌آموز نه فقط صورت صحیح واژه، بلکه نحوه استفاده از آن را در یک کنش گفتاری واقعی تمرین کند.

در سطح گسترده‌تر، نتایج پژوهش نشان می‌دهد که توسعه مهارت گفتاری را باید بخشی از سواد ارتباطی و مشارکت اجتماعی زبان‌آموز دانست. مطالعات مرتبط با زبان، مهاجرت و از دست رفتن زبان نشان داده‌اند که زبان با هویت، تعلق و تجربه اجتماعی افراد پیوند نزدیکی دارد (Mathiesen, 2018). همچنین، آموزش فراگیر زبان برای افراد دارای پیشینه‌های زبانی متفاوت نیازمند توجه به تفاوت‌های فردی و شرایط یادگیری است (Bohme et al., 2017). از این منظر، آموزش تلفظ صرفاً با هدف نزدیک شدن به یک الگوی آلمانی یا بومی انجام نمی‌شود، بلکه هدف اصلی آن افزایش وضوح، قابلیت فهم و توانایی مشارکت مؤثر در تعاملات است. این رویکرد با یافته پژوهش حاضر درباره اهمیت وضوح بیان سازگار است و نشان می‌دهد که وضوح می‌تواند یکی از شاخص‌های مرکزی در ارزیابی پیشرفت زبان‌آموزان مبتدی باشد.

هرچند برخی منابع مورد استفاده در چارچوب نظری این مطالعه مستقیماً به آموزش تلفظ نپرداخته‌اند، مجموعه آنها نشان می‌دهد که یادگیری زبان آلمانی در پیوند با ساختار زبان، فناوری، فرهنگ، تفاوت‌های فردی و دانش حرفه‌ای معلم قرار دارد. حتی مطالعاتی که از منظرهای دیگر به زبان یا سنت علمی آلمانی پرداخته‌اند، گستردگی نقش زبان آلمانی در ارتباطات علمی و دانشگاهی را نشان می‌دهند (Mahmoudi Janki, 2014). این گستردگی اهمیت کیفیت آموزش زبان آلمانی و در نتیجه ضرورت سرمایه‌گذاری بر آموزش معلمان را بیشتر می‌کند. در مجموع، یافته‌های پژوهش حاضر از این دیدگاه حمایت می‌کند که آموزش تخصصی معلم می‌تواند زمینه لازم برای آموزش نظام‌مند تلفظ و گفتار را فراهم سازد و انتقال دانش آواشناختی به فعالیت‌های عملی کلاس می‌تواند برای زبان‌آموزان سطح مقدماتی ارزش آموزشی داشته باشد.

در نهایت، نتایج باید با توجه به طرح توصیفی - مقایسه‌ای مطالعه تفسیر شوند. بهبود نمرات مدرسان پس از دوره آموزشی الگوی روشنی را نشان داد و عملکرد مطلوب زبان‌آموزان نیز با هدف آموزشی پژوهش همسو بود، اما از این داده‌ها نمی‌توان رابطه علی قطعی میان دوره آموزش معلم و عملکرد زبان‌آموزان استنتاج کرد. با این حال، هم‌جهتی تغییرات مدرسان و کیفیت عملکرد پایانی دو گروه زبان‌آموزان، همراه با شواهد موجود درباره اهمیت دانش تخصصی معلمان در آموزش تلفظ (Nagle et al., 2020) و نقش عوامل آموزشی در یادگیری زبان آلمانی (Moradi, 2019; Haddadi & Meysami, 2019; et al., 2024)، نشان می‌دهد که آموزش حرفه‌ای و هدفمند مدرسان می‌تواند یکی از مؤلفه‌های مهم در ارتقای کیفیت آموزش تلفظ و مهارت گفتاری زبان آلمانی باشد.

یکی از محدودیت‌های اصلی پژوهش حاضر، تعداد اندک مدرسان شرکت‌کننده بود؛ به‌گونه‌ای که تنها پنج مدرس در مرحله آموزش تخصصی حضور داشتند و دو نفر از آنان برای مرحله تدریس زبان‌آموزان انتخاب شدند. این حجم نمونه امکان تعمیم گسترده یافته‌ها به جامعه مدرسان زبان آلمانی را محدود می‌کند. همچنین، نبود گروه کنترل برای مدرسان سبب شد نتوان تغییرات مشاهده‌شده را به‌طور قطعی به دوره آموزشی نسبت داد. در بخش زبان‌آموزان نیز نبود پیش‌آزمون مستقل گفتاری و نبود گروه کنترل از محدودیت‌های مهم مطالعه بود و در نتیجه امکان بررسی دقیق میزان تغییر مهارت گفتاری در طول دوره فراهم نشد. انتخاب دو مدرس بر مبنای بهترین عملکرد نهایی نیز ممکن است نوعی سوگیری انتخاب ایجاد کرده باشد. افزون بر این، ارزیابی عملکرد گفتاری بر تعداد محدودی از مؤلفه‌ها متمرکز بود و سایر ابعاد مانند روانی گفتار، سرعت تولید، تنوع واژگانی، دقت دستوری و تعامل گفتاری به‌صورت مستقل اندازه‌گیری نشدند. مدت دوره آموزش معلمان و دوره تدریس نیز نسبتاً محدود بود و پیامدهای بلندمدت آموزش یا ماندگاری تغییرات بررسی نشد.

پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده از طرح‌های آزمایشی یا نیمه‌آزمایشی با گروه کنترل، پیش‌آزمون و پس‌آزمون برای هر دو سطح مدرس و زبان‌آموز استفاده شود تا امکان بررسی دقیق‌تر تغییرات و استنباط روابط علی فراهم گردد. افزایش تعداد مدرسان و زبان‌آموزان و استفاده از نمونه‌هایی از مؤسسات و مناطق مختلف می‌تواند اعتبار بیرونی یافته‌ها را افزایش دهد. همچنین، پیشنهاد می‌شود عملکرد گفتاری زبان‌آموزان در چند مقطع زمانی از جمله پیش از آموزش، بلافاصله پس از آموزش و در مرحله پیگیری ارزیابی شود تا پایداری اثرات احتمالی مشخص گردد. استفاده از چند ارزیاب مستقل و گزارش شاخص توافق بین ارزیابان نیز می‌تواند دقت اندازه‌گیری را افزایش دهد. مطالعات آینده می‌توانند مؤلفه‌های بیشتری از گفتار، مانند روانی، سرعت گفتار، مکث، دقت دستوری و قابلیت فهم برای شنونده را بررسی کنند و ارتباط میان میزان بهبود خود مدرس و میزان پیشرفت زبان‌آموزان را به‌صورت آماری تحلیل نمایند. همچنین، مقایسه شیوه‌های مختلف تربیت معلم، از جمله دوره‌های حضوری، آنلاین و ترکیبی، و بررسی نقش ابزارهای هوش مصنوعی و فناوری‌های تشخیص گفتار در آموزش تلفظ می‌تواند مسیرهای پژوهشی ارزشمندی ایجاد کند.

از نظر کاربردی، پیشنهاد می‌شود مراکز آموزش زبان آلمانی، آموزش تلفظ و مهارت گفتاری را به‌عنوان یکی از محورهای ثابت برنامه‌های توسعه حرفه‌ای مدرسان در نظر بگیرند و این آموزش‌ها را به دوره‌های کوتاه و نظری محدود نکنند. دوره‌های تربیت مدرس بهتر است شامل تمرین عملی، تحلیل نمونه‌های واقعی گفتار، شناسایی خطاهای رایج فارسی‌زبانان، آموزش راهبردهای بازخورد و طراحی فعالیت‌های ارتباطی باشد. همچنین، توصیه می‌شود آموزش تلفظ از همان سطح A1 آغاز شود و به‌صورت تدریجی از آموزش آوا و واژه به تکیه، ریتم، آهنگ و گفتار پیوسته گسترش یابد. مدرسان می‌توانند از نمونه‌های صوتی معتبر، ابزارهای دیجیتال، فعالیت‌های ضبط و بازشنوی، بازخورد فردی و تمرین‌های تعاملی برای افزایش فرصت تمرین استفاده کنند. ارزیابی منظم عملکرد خود مدرسان نیز می‌تواند به شناسایی نیازهای حرفه‌ای آنان کمک کند و بهتر است مراکز آموزشی پیش از واگذاری کلاس‌های سطح مبتدی، توانایی مدرس را در تلفظ، تکیه، آهنگ و ارائه بازخورد ارزیابی کنند. در نهایت، تأکید بر وضوح و قابلیت فهم گفتار، به‌جای تمرکز افراطی بر تقلید کامل از تلفظ بومی، می‌تواند هدفی واقع‌بینانه‌تر و آموزشی‌تر برای زبان‌آموزان سطح مقدماتی باشد.

موازین اخلاقی

در این پژوهش ملاحظات اخلاقی رعایت شد.

تشکر و قدردانی

از تمام افرادی که امکان انجام پژوهش حاضر را فراهم کردند، تقدیر و تشکر می‌شود.

مشارکت نویسندگان

نویسندگان این مطالعه با هم مشارکت فعال داشتند.

تعارض منافع

بین نویسندگان پژوهش حاضر هیچ تضاد منافی وجود نداشت.

Reference

- AksÖZ, M., & Darancik, Y. (2022). The Comparison of Instructors and Students' Opinions at the Department of German Language Teaching About the Implementation of Online Seminars. *Mezopotamya Disiplinlerarası Çalışmalar Dergisi*, 1(1), 12-20. <https://doi.org/10.29228/mjis.62456>
- Bohme, K., Heppt, B., & Haag, N. (2017). Inclusive literacy education and reading assessment for language-minority students and students with special educational needs in german elementary schools. In (Vol. 11, pp. 69-86). https://doi.org/10.1007/978-3-319-57649-8_5
- Çildir, M. (2023). Collaborating With ChatGPT: An Exploratory Study of German Language Learning. *Alman Dili Ve Kültürü Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 63-76. <https://doi.org/10.55143/alkad.1371058>
- Haddadi, M. H., & Meysami, S. (2019). The impact of linguistic interference on accurate pronunciation in German for Iranian learners at the beginner level. *Journal of Foreign Language Research*, 9(4), 1339-1366. <https://doi.org/10.22059/jflr.2019.288280.678>
- Jaekel, N., Kolb, N., & Lorenz, E. (2024). A Cross-Country Comparison: Plurilingual Teaching Across Educational Curricula in Finland, Germany, and Norway. *Nordic Journal of Language Teaching and Learning*, 12(2), 240-270. <https://doi.org/10.46364/njltl.v12i2.1321>
- Kosyakova, Y., & Laible, M. C. (2022). Importance of Personality Traits for Destination-Language Acquisition: Evidence for Refugees in Germany. *International Migration Review*, 58(1), 347-385. <https://doi.org/10.1177/01979183221132538>
- Larson-Guenette, J. (2013). "It's Just Reflex Now": German Language Learners' Use of Online Resources. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German*, 46(1), 62-74. <https://doi.org/10.1111/tger.10129>
- Lendo, S. J., Widodo, H. P., Fadlilah, S., & Qonnita, T. R. (2023). Cultural representation in German as a foreign language textbooks used in Indonesia: A critical social semiotic analysis. *Foreign Language Annals*, 56(3), 580-599. <https://doi.org/10.1111/flan.12716>
- Lietz, A. (2023). Measuring Tolerance for Ambiguity: A German-Language Adaption and Validation of the Tolerance for Ambiguity Scale (TAS). *Measurement Instruments for the Social Sciences*, 5. <https://doi.org/10.5964/miss.11211>
- Mahmoudi Janki, F. (2014). Rights-Based Criminalization with Emphasis on the German Theory of Legal Interests. *Criminal Law Research*, 3(9), 83-110.
- Mathiesen, H. O. (2018). Book Review: Narratives of Immigration and Language Loss: Lessons From the German American Midwest. *International Migration Review*, 53(4), 1261-1263. <https://doi.org/10.1177/0197918318818521>
- Moradi, M., Mesgarzadeh Aghdam, L., & Sahavi, S. (2024). Approaches to electronic vocabulary instruction for German A1 level on Deutsche Welle and Deutsch Info educational websites. *Journal of Foreign Language Research*, 14(2), 235-252. <https://doi.org/10.22059/jflr.2024.366852.1075>
- Nagle, C. L., Sachs, R., & Zárate-SándeZ, G. (2020). Spanish Teachers' Beliefs on the Usefulness of Pronunciation Knowledge, Skills, and Activities and Their Confidence in Implementing Them. *Language Teaching Research*, 27(3), 491-517. <https://doi.org/10.1177/1362168820957037>
- Parvaneh, H., & Sarakar Hasan Khan, H. (2018). The application of text corpora in German language teaching. *Linguistic Research in Foreign Languages*, 8(2), 449-474. <https://doi.org/10.22059/jflr.2018.247050.428>
- Sobhani Bahrami, K. (2017). Word order and Constituent Structure in German. *Critical Language/Literary Studies*. <https://www.sciencedirect.com>
- Yu, S. (2025). Profiling Second Language Writing Teachers: Discourses From the Published Literature. *Future in Educational Research*, 3(2), 207-223. <https://doi.org/10.1002/fer3.70000>