

بررسی مشکلات خواندن و نوشتن در مناطق کرد زبان سورانی

محمد منصرف^۱

کارشناسی ارشد، آموزش زبان فارسی، دانشگاه پیام نور، تهران جنوب

چکیده

تحقیق حاضر حاصل پژوهشی اسنادی از مشکلات خواندن و نوشتن در مناطق کرد زبان سورانی است. مسأله اصلی تحقیق حاضر از این جنبه ناشی می‌شود که فرایند «خواندن» از جمله مسایل اصلی مورد بحث در یادگیری زبان و نشانه باسوادی مردم هر جامعه است. برای درک هر چه بیشتر این فرایند باید ماهیت «خواندن» و نظریات مربوط به آن، و همچنین سؤال و جواب‌های مربوط به «خواندن»، مورد توجه دقیق قرار گیرد. ضمناً، استفاده از ادبیات در تدریس «خواندن» نقش مهمی ایفا می‌کند و نگرش معلم در این فرایند می‌تواند بسیار موثر باشد. تحقیقات فراوانی در زمینه «خواندن» انجام گرفته است که بر اساس یافته‌های آن‌ها، یکی از مهم‌ترین عوامل موثر در علاقه به «خواندن»، درک یا شناخت ارزش خواندن و تبحر در این مهارت است. در زبان فارسی هیچ تمایز میان حروف همانند: «ز»، «ذ»، «ض»، «ظ» و «ت»، «ط» و «س»، «ص»، «ث» وجود ندارد و یا تلفظ حرف (ح، ع، غ) با آنچه در زبان عربی و کردی وجود دارد کاملاً متفاوت است که در زبان کردی تنها یک صامت معادل: «ز» و «ت» و «س» برای صامت‌های ذکر شده وجود دارد که این خود باعث مشکلات خواندن و نوشتن در مناطق دو زبان (کرد زبان) می‌گردد. لحاظ نکردن تفاوت‌های زبانی در مناطق و نواحی گوناگون در برنامه درسی فارسی و اجرای برنامه‌ی آموزشی متحدالشکل در همه‌ی مناطق و نواحی، به فراهم سازی فرصت‌های آموزشی مناسب منجر نمی‌شود. با بررسی اوراق امتحانی درس املاي دانش آموزان دوزبانه می‌توان نتیجه گرفت که بخشی از اشتباهات املايی به علت دشواری‌های زبان شناختی خاص درمناطق دوزبانه صورت می‌گیرد. لذا تدوین برنامه‌ی درسی آموزش زبان فارسی درمناطق غیرفارسی زبان، باتوجه به ویژگی‌های محلی و منطق‌های، یکی از راهکارهای اساسی برای توسعه‌ی زبان فارسی در نظام آموزش و پرورش رسمی کشور است. میدان اصلی تحقیق بررسی و واکاوی موشکافانه کتاب‌ها و اسناد حوزه زبان شناسی است که با استفاده از ابزارهای مختلف روش اسنادی اطلاعات لازم درباره مشکلات خواندن و نوشتن در مناطق دوزبانه از آن استخراج خواهد شد. همچنین جامعه آماری در این تحقیق در درجه اول کلیه کتاب‌هایی هستند که در زمینه کردی سورانی و فارسی معیار نوشته شده باشند و همچنین کلیه کتاب‌ها، پروژه‌ها و تحقیقاتی است که در زمینه موضوع مورد بررسی انجام شده است. در این تحقیق میزان نمونه با کل جامعه آماری برابر است. به عبارت دیگر کلیه کتاب‌ها و پروژه‌ها در این تحقیق مورد بررسی و بازخوانی شده‌اند تا بعد از دسته بندی بتوانیم از ترکیب نتایج و راهکارها، به نتایج سودمندی دست پیدا کنیم. بر این اساس با توجه به ماهیت پژوهش نمونه گیری در پژوهش حاضر به صورت نمونه گیری هدف‌دار از بین متون و آثار یاد شده بوده است.

واژگان کلیدی: نوشتن، خواندن، دوزبانه (کردی)

^۱ نویسنده مسئول: mmonsaref@yahoo.com

مقدمه

از بین دروس دو درس دیکته و خواندن زبان فارسی از اهمیت ویژه‌ای برخوردارند؛ چرا که با فراگیری این دو درس است که دانش آموز باسواد می‌شود و در نتیجه برای یادگیری سایر علوم اقدام می‌نماید. دانش آموزان مناطق دو زبانه به خصوص در فراگیری زبان فارسی چه از نظر گفتاری و شنیداری و چه از نظر سواد آموزی (خواندن و نوشتن) و به تبع در فراگیری سایر دروس با مشکلاتی مواجه بند که شامل حال دانش آموزان فارسی زبان نمی‌شود. این وضعیت ناشی از به کار بردن کتب و روش‌های آموزشی یکسان در سرتاسر کشور بدون توجه به اختلافات زبانی دانش آموز است. چه بسیارند دانش آموزان با استعدادی که حتی در اثر آموزش نامناسب با شکست‌ها و مردودی‌های پی در پی مواجه می‌شوند و سرانجام نیز ترک تحصیل می‌کنند. این دانش آموزان پس از رها شدن از کلاس درس به چه سرنوشتی دچار می‌شوند؟

مطمئناً در مناطقی از کشور که کودکان با تسلط کافی به زبان فارسی صرفاً به منظور کسب سواد خواندن و نوشتن وارد مدرسه می‌شوند، با چنین پیامدهای ناگواری روبرو نیستیم. دانش آموزان فارسی زبان از بدو تولد تا زمان ورود به مدرسه، در وهله اول، صرفاً سواد آموزی یعنی کسب مهارت‌های لازم برای خواندن و نوشتن زبان فارسی است. در حالی که برای دانش آموزان کرد زبان، مسئله کاملاً فرق می‌کند. برای اینان منظور از رفتن به مدرسه در وهله اول یادگیری یک زبان جدید است؛ لذا بر خلاف گروه اول اطلاق عنوان سواد آموز به این دانش آموزان احتمالاً صحیح و عملی نخواهد بود. اینان در واقع نو آموزان زبان فارسی‌اند. یعنی علاوه بر کسب مهارت‌های خواندن و نوشتن و حتی قبل از آن ضرورت کسب مهارت‌های شنیداری و گفتاری زبان فارسی نیز برای آنان مطرح است.

زبان پدیده‌ای و یا شاید هم گفت کشفی منحصر به فرد بشر است. زبان بستری است که تصور و معنی تازه‌ای از جهان برای انسان آفرید، او را به درک معانی ارزشمند مفاهیم زندگی، عشق، زیبایی، آزادی و... نائل کرد. بنابراین، آموختن زبان به کودکان به توجه ودقت مستمر و کافی نیاز دارد تا ساختار محکمی برای زبان و سخنگویی کودک فراهم آورد (ترکمان، ۱۳۸۲).

انسان به وسیله‌ی زبان بود که توانست به اعماق وجود دیگران نفوذ کند و دیگران ببینند و نخستین اجتماعات بشری را شکل دهد. زبان انسان را قادر ساخت که تمایز و تفاوت را احساس کند و توانست در سایه‌ی آن بنیان‌های پیشرفت و ترقی را پایه ریزی کند. پس می‌توان ادعا کرد زبان مهم‌ترین و بارزترین خصوصیت ذاتی انسان و وجه تمایز او با حیوانات است؛ لذا در مورد اهمیت زبان می‌توان اظهار داشت که زبان، زندگی است و زندگی در زبان معنا می‌یابد چنان‌که هایدگر هم معتقد است که زبان خانه بودن است و همه چیز در آن هستی و معنا پیدا می‌کند.

زبان مقام و نقش‌های ارزشمندی را در زندگی بشری ایفا نموده و می‌نماید. یکی از مهم‌ترین نقش‌های زبان، نقش ارتباطی آن است. به صورتی که به وسیله زبان است که انسان با دیگران و دنیای پیرامونش ارتباط برقرار می‌کند و دنیای خود را با دنیای دیگران پیوند می‌دهد و با کمک جستن از آن احساسات، عواطف، خواسته‌ها و اندیشه و تفکرات خود را ابراز می‌دارد. بنابراین کودک هنگام یادگیری زبان به طور طبیعی از یک سلسله اصول همگانی واقف است و نیازی به یادگیری مجدد آن‌ها ندارد و کافی است پارامترهای مربوط به زبان مورد نظر را بیاموزد (زندگی، ۱۳۸۲).

علاوه بر نقش ارتباطی، زبان در تفکر نیز نقش قابل توجهی دارد و از فاکتورهای موثر در نحوه تفکر فرد است. بدین معنی که نحوه ادراک و توصیف فرد از جهان تحت تأثیر زبان او شکل می‌گیرد. قدرت انتزاع و تخیل نیز به میزان رشد زبان فرد بستگی دارد. به عبارتی، هر چه زبان فرد از رشد بیشتری برخوردار باشد تفکر انتزاعی او به مراتب بهتر است. ویتگنشتاین زبان را به دو نوع زبان فردی و جمعی تقسیم می‌کند. او زبان فردی را ارتباط به شیوه متمایز و متفاوت با نحوه ارتباط با دیگران؛ یعنی ارتباط با عمیق‌ترین لایه‌های ذهن خود فرد تعریف می‌نماید که اشاره به همان نقشی است که زبان در تفکر دارد و زبان جمعی را استفاده از زبان و واژه‌ها برای برقراری ارتباط با دیگران می‌پندارد که با نقش ارتباطی زبان مطابقت دارد. عده‌ای از

محققان نیز معتقدند که فرایند ادراک و زبان اموری وابسته به یکدیگرند و بر همدیگر تأثیر دارند چنانچه نحوه ادراک و شناخت ما از جهان متأثر از زبانی است که برای توصیف جهان به کار می‌گیریم. (یارمحمدی، ۱۳۷۱)

پس می‌توان گفت که زبان راز پی بردن به اسرار هستی است. زبان دروازه ورود به افق زندگی دیگران است. زبان است که به انسان قدرت تجسم اتوپییای جامعه بشری را عطا کرد، در سایه زبان بود که انسان توانست دستاوردهای عظیم علمی، شاهکارهای ادبی و مکاتب فکری را بیافریند. آنچه در این میان حائز اهمیت است، توجه به این مهم است آنچه که اشاره شده نقش و جایگاه کلی و عام زبان در زندگی بشری است. موضوعی که امروزه مورد بحث و گفتگوی محافل زبان شناسی، روانشناسی و جامعه شناسی است بررسی تأثیر و کارکردهای زبان مادری است. زبان مادری زبانی است که فرد با آن به دنیا می‌آید و در آن سیر می‌کند و به آمل و آلام خود معنا می‌بخشد. شاید بتوان گفت که زبان مادری اولین نعمت وجودی هر فرد است که در حریم آن می‌تواند نفس کشیدن و زنده بودن را تجربه کند. (مدرس، ۱۳۸۲).

زبان مادری جزء لاینفک وجود آدمی است و با سلول‌های بنیادی وجود او گره خورده است. انسان در وجود زبان مادری است که قادر است به معنی واقعی لذت و درد، عشق و نفرت و دشمنی و دوستی دست یابد و آن‌ها را با تمام وجود احساس کند. احساسی که از اعماق وجودش نشاط می‌گیرد. من «کرد» (برای مثال) تنها و تنها در وجود زبان مادریم است که می‌توانم لذت وجودی جمله دوستت دارم (خوشم نه ویت) را در عمق درونم احساس کنم و جریان دوست داشتن در رگ‌هایم جاری شود.

امروزه زبان کردی یکی از زبان‌های زنده و پویای دنیاست که از تنوع گویشی و لهجه‌های بی نظیری در میان زبان‌های ایرانی و حتی هند و اوپایی بر خو دار است. این زبان جز زبان‌های غرب و شمال غرب ایرانی می‌باشد که دارای گویش‌های کلهری، سورانی، هورامی، لری، لکی و و کرمانجی است. این زبان امروزه به دلیل عدم تدریس و آموزش و دلایل دیگر که در زیر می‌آید در حال تغییر و تحول است و سیر نزول را می‌پیماید.

بزرگ‌ترین و مهم‌ترین مشکل عدم تدریس و آموزش زبان کردی در مدارس و دانشگاه‌ها و همچنین عدم وجود رسانه‌های ارتباط دسته جمعی کرد زبان در مناطق کردنشین است. یکی دیگر از مشکلات مهم ورود لغات از زبان‌های دیگر به زبان کردی و فراموشی واژه‌های اصیل زبان کردی در نزد قشر جوان می‌باشد. لغات و کلمات فراوانی از زبان‌های فارسی، عربی، و زبان‌های اروپایی به این زبان راه یافته‌اند که در زیر شرح آن‌ها آمده است. (کریمی، ۱۳۸۸).

۱- ورود کلمات و واژه‌های بیگانه از زبان‌های غیر ایرانی و خارجی به این زبان که به علت نبود سیستم آموزش و عدم تدریس زبان کردی و نبود فرهنگستان‌ها و عدم حمایت وسایل ارتباط جمعی برای آن‌ها واژه سازی نمی‌شود و امروزه متأسفانه بسیاری از این واژه‌ها که بیشتر جنبه علمی و فرهنگی دارند که وارد این زبان شده‌اند و در گفتگوهای روزمره به کار می‌رود. این کلمات بیشتر از زبان‌های اروپایی، وارد زبان فارسی و با طبع وارد زبان کردی نیز شده‌اند.

۲- ورود کلمات عربی به زبان کردی از دو طریق: الف: چون زبان عربی زبان دینی اکثر کردهاست، از این طریق کلماتی وارد زبان کردی شده که در طول صدها سال برای آن‌ها واژه‌های شده است، مثل نماز و روزه و برای تعدادی هم واژه‌هایی پیدا نشده. البته این گونه کلمات هیچ گونه تأثیر مخربی بر زبان کردی ندارند و تعداد آن‌ها هم محدود است. چون در زبان کردی به خصوص گویش کلهری حروف حلق عربی اصلاً تلفظ نمی‌شود و این خود مانع بزرگی برای ورود کلمات عربی به این زبان به خصوص گویش کلهری بوده است. ب: ورود کلمات عربی از طریق زبان فارسی به کردی که این موضوع متأسفانه جنبه‌ی حادثی و چون این کلمات در زبان فارسی بسیار زیاد است و تا حدودی در زبان فارسی سوهان خورده‌اند. به علت غلبه زبان فارسی و تهدید آن برای کرد زبان‌ها به سهولت وارد این زبان شده و مورد استفاده قرار می‌گیرد. (کریمی، ۱۳۸۲).

۳- ورود کلمات و واژه‌های فارسی به زبان کردی: در حال حاضر زبان کردی در ایران به شدت متأثر از زبان فارسی شده است. چون تمام دانش آموزان کرد با زبان فارسی، خواندن و نوشتن را یاد می‌گیرند و رسانه‌ها به خصوص تلویزیون به زبان

فارسی برنامه پخش می‌کنند همچنین به علت شهرنشین شدن و عدم ارتباط با محیط‌های طبیعی و روستا و عشایر که کردی را اصیل‌تر صحبت می‌کنند، کودکان کرد زبان از واژه‌های عربی، فارسی و انگلیسی که از طریق کتب درسی یا تلویزیون یاد می‌گیرند جانشین کلمات اصیل‌تری می‌کنند. این حالت بیشتر حوضه جغرافیایی گویش کلهری به خصوص در شهر کرمانشاه نموده است.

۴- امروزه در بسیاری از مناطق کردنشین به خصوص منطق کلهر زبان با کودکان و نوزادان فارسی صحبت می‌شود و زبان کردی به عنوان زبان مادری به آن‌ها یاد داده نمی‌شود و این روند با آموزش زبان فارسی نیز تکمیل شده و باعث نابودی زبان کردی در آینده خواهد شد.

۵- فراموشی کلمات اصیل و ثقیل زبان کردی به علت نبود آموزش به زبان کردی و همچنین جایگزین کلمات آسان و راحت زبان فارسی به جای آن‌ها به خصوص قشر جوان.

۶- عدم وجود دروس علمی با زبان کردی: امروزه نیز اگر فعالیتی با زبان کردی چه در نوشتار و چه در رسانه‌ها باشد، بیشتر جنبه ادبی و روزمره دارد، در حالی که هر زبانی که زبان علمی متکلمین خود نباشد به یک زبان محاوره تبدیل شده و یک زبان درجه چند به حساب می‌آید. از طرفی چون امروزه زبان کردی در سطح دانشگاه‌ها و مدارس تدریس نمی‌شود و دانشجویان کرد علم را با زبان فارسی آموزند و در علوم طبیعی مثل کشاورزی و علوم دامی، گیاه شناسی، جغرافیا، زیست، جانور شناسی و... که کردی دارای کلمات غنی و فراوانی است، استفاده نمی‌شود، این واژه‌ها و کلمات که طی هزاران سال از پیشرفت و تحول زبان‌های ایرانی گرفته شده و در حال فراموشی و نابودی است.

بیان مسأله

در جهان امروز که آموزش و پرورش رکن اساسی را جهت رشد و شکوفایی ملت‌ها ایفا می‌کند و اصل رفع تبعیض و نابرابری در سرلوحه اهداف عالی بشری عنوان می‌سازد و مجامعی بزرگ در سطح مختلف در صدد تبعیض زدایی در همه زمینه‌ها می‌باشد، لازم است چهره‌ی آموزش و پرورش اشرافی به آموزش و پرورش برای همه تبدیل شده گردد. علمای تعلیم و تربیت آموزش و پرورش را فعالیتی مداوم، جامع برای همه به منظور شکوفایی انسان و رشد و تعالی جامعه تعریف کرده‌اند (بیننده، ۱۳۸۲). در کشور ما تعداد زیادی از دانش‌آموزان با تسلط به زبان قومی و مادری‌شان و با آشنایی اندک با زبان فارسی، وارد دبستان می‌شوند. یعنی همه کودکان در سنین شش تا هفت سالگی وضعیت زبانی یکسانی ندارند و تسلط آنان به فارسی به یک اندازه نیست، اما از گذشته تا کنون نظام آموزشی ما با همه‌ی این کودکان برخورد زبانی واحدی داشته است و همه‌ی آنان را فارسی زبان می‌داند. با این شرایط و روند عملی وجود اختلالات آموزشی به واسطه‌ی وضعیت‌های زبانی متفاوت اجتناب‌ناپذیر است، زیرا زبان یعنی ابزار و شرط اصلی آموزشی در اینجا به سلی بدل شده است، که خود به عنوان مانع آموزش و انتقال اطلاعات عمل می‌کند و باز به همین اکتفا نمی‌کند و عامل مشکلات عاطفی و روانی تعداد زیادی از دانش‌آموزان غیر فارسی زبان می‌شود. آن دسته از کودکان که بدون کمترین آشنایی قبلی به زبان فارسی، وارد دبستان می‌شوند و ناچارند بدون تسلط بر ابعاد شفاهی زبان فارسی، ابعاد نوشتاری یعنی خواندن و نوشتن آن را بیاموزند. شک نیست که این کودکان در دبستان عملکرد مناسبی نخواهند داشت و در سال‌های اول ورود به مدرسه، با مشکلات زیادی روبرو می‌شوند. عده‌ی زیادی از آنان در طی سال‌های بعد، به دلیل نداشتن تسلط کافی به زبان آموزشی، دروس دیگر را نمی‌فهمند و به لحاظ علمی عقب می‌مانند (خدادوستان، ۱۳۷۱).

از آنجایی که زبان اساسی‌ترین رسانه‌ای است که از طریق آن، همه یادگیری‌های اجتماعی و تحصیلی در فرد شکل می‌گیرد (نلسون، ۱۹۸۴ و سیلین، ۱۹۸۶). (به نقل از ماهر، ۱۳۷۱) از این رو مشکلات مربوط به خواندن و یادگیری زبان در

نخستین سال‌های دوران کودکی به ویژه برای کودکان دوزبانه زمینه ساز بسیاری از مشکلات جامعه در سایر یادگیری‌های اجتماعی و مدرسه‌ای می‌گردد (هالامن^۴ و کافمن^۵، ۱۹۹۰). با بررسی مشکلات ناشی از آموزش‌های زبانی در پیش از مدرسه نشان داده‌اند که برنامه ریزی مناسب آموزش‌های اولیه برای کودکان دوزبانه می‌تواند دامنه و تنوع این مشکلات را کاهش دهد. پدیده دوزبانگی و آموزش رسمی در کشورهای جهان، به ویژه کشورهای آسیایی همچون ایران، چین، هندوستان و جمهوری‌های آسیای میانه که نمونه‌هایی از ملت‌های چند زبانه هستند دشواری‌های زبانی و آموزش را به وجود آورده است. دشواری‌هایی که برنامه ریزی ویژه در زمینه آموزش و سواد خواندن در این کشورها را اجتناب ناپذیر کرده است. در محدوده جغرافیای کشورمان، اقوام گوناگونی با آداب و رسوم و گویش‌های متفاوت در جوامع شهری و روستایی زندگی می‌کنند، کودکان شش ساله که هر کدام برخاسته از این بافت‌های فرهنگی هستند، همراه با ویژگی‌های شخصیتی منحصر به فرد خود وارد مدرسه می‌شوند. به طور کلی کودکان این مرز و بوم را هنگام ورود به مدرسه و در مواجهه با زبان آموزشی می‌توان به سه دسته تقسیم کرد:

۱- کودکان فارسی زبان: این کودکان به هسته اصلی زبان فارسی آشنا هستند، پدیده‌های اطراف خود را با اصوات و کلمات فارسی می‌فهمند و منظور و احساس خود را به صورت گفتاری بیان می‌کنند. چنین کودکانی در مدرسه روند طبیعی زبان-آموزی را طی کرده و به اهداف مورد نظر دست می‌یابند (جهانگیری، ۱۳۷۸).

۲- کودکانی که دارای لهجه خاصی هستند: این دسته را می‌توان به دو طبقه تقسیم کرد: طبقه‌ای که در گفتار محلی آنها بیشتر تفاوت‌های آوایی و تلفظی با زبان فارسی دیده می‌شود و طبقه دیگر که تفاوتی بین آن گویش و زبان فارسی دیده نمی‌شود.

۳- کودکانی که گویش غیر فارسی دارند: این دسته از کودکان در هنگام ورود به مدرسه در مواجهه با برنامه‌های درسی، سردرگمی و بدفهمی‌هایی بیشتری نسبت به دسته اول دارند و مفهوم و منظور اصلی برنامه‌ها و به طور کلی زبان آموزشی را به راحتی متوجه نمی‌شوند، که شامل کودکان تُرک، لُر، کرد، عرب ساکن در این مناطق هستند (عصاره، ۱۳۸۴). آموزش رسمی با خواندن و نوشتن، یعنی ابعاد درک و تولید مکتوب زبان، آغاز می‌شود. کسب آمادگی‌های لازم برای خواندن، به عوامل متعددی بستگی دارد. آمادگی زبانی، از عوامل مهم در آمادگی خواندن است. امروزه تحرکات جغرافیایی، اجتماعی و هجوم رسانه‌های جمعی موجب کاهش تفاوت‌های زبانی شده است؛ ولی هنوز شاهد تفاوت‌های زبانی هستیم، که با بسامدهای متفاوت در مناطق مختلف به چشم می‌خورد. در کشور ما، تعداد زیادی از دانش‌آموزان با تسلط به زبان قومی و مادریشان و با آشنایی اندک به زبان فارسی وارد دبستان می‌شوند. میزان توانش زبانی این کودکان در زبان فارسی، با توجه به شرایط جغرافیایی اجتماعی آن، متفاوت است. به عقیده‌ی یار محمدی می‌توان گویشوران غیر فارسی زبان را با گویشوران زبان فارسی روی طیفی قرار داد که یک سر آن ساکنان روستاهای دور افتاده‌ی غیر فارسی زبان و سر دیگر آن ساکنان شهرهای بزرگ مثل تهران قرار دارند.

چنین تقسیم بندی، درباره‌ی گویشوران دیگر زبان‌ها نیز تا حدودی صادق است. زبان فارسی برای ساکنان روستاهای غیر فارسی زبان، زبان خارجی محسوب می‌شود؛ زیرا این زبان فقط در کلاس درس به کار می‌رود. زبان فارسی برای ساکنان شهرهای غیر فارسی زبان نیز زبان دوم است؛ زیرا که فراگیران با اهل زبان ارتباط دارند (یارمحمدی، ۱۳۷۱).

پیامدهای آموزش دوزبانه: دانش‌آموزان غیر فارسی زبان در بدو ورود به مدرسه، زبان مادری خود را که در یک فرآیند پیچیده و در ارتباط مستقیم با محیط پیرامون خود فرا گرفته‌اند، در برنامه فارسی پیدا نمی‌کنند. چون سازماندهی محتوا و انتقال برنامه درسی به دانش‌آموزان بر پایه فارسی است که با مفاهیمی که بر اساس تجارب قبلی دانش‌آموز به زبان مادری حاصل گردیده

³- Selman

⁴- Hallamahn

⁵- Kafmahan

است و برای او بار عاطفی نیز دارد، پیوند ندارد. در حالی که ارتباط غیر رسمی درون مدرسه‌ای می‌تواند خارج از کانال ارتباط رسمی به زبان مادری برقرار شود. این چنین گسستگی میان زبان مدرسه و زبان مادری دانش‌آموزان، ارتباط بر پایه انگیزه فردی را با دشواری مواجه می‌کند. تعارض بین مدار ارتباطی محیط خانوادگی دانش‌آموزان و مدار ارتباطی رسمی مدرسه هم کیفی و هم کمی است. کیفی است زیرا دانش‌آموز غیر فارسی زبان در برابر زبانی قرار می‌گیرد که حاصل مجموعه، ویژگی-های فرهنگ زیستی خاص او نیست. کمی است زیرا از جنبه دستوری، واژگان و آواشناسی برای او ناآشناست. به عبارت دیگر بین زبان مدرسه و زبان دانش‌آموز شکاف پدید می‌آید. بی‌اعتنایی به زبان کودک مساوی است با نادیده گرفتن کودک. وقتی این پیام، چه تلویحی و چه آشکار، که «زبان و فرهنگ خودت را پشت در کلاس بگذار» به دانش‌آموز منتقل شود، آنها همواره با این پیام هویت شان را نیز پشت در کلاس جا می‌گذارند. آنها وقتی احساس کنند که طرد شده‌اند، در فعالیت‌های کلاس غیر فعالانه و با اعتماد به نفس کمتری شرکت می‌کنند. (سیله^۶، ۱۳۸۸).

پیامدهای شناختی: زبان در شکل‌گیری سطوح تفکر و مراحل رشد شناختی اهمیت به سزای داشته و معمولاً با رشد شناختی در سطوح تفکر فرد ارتباط مستقیم دارد. آموزش به زبان مادری می‌تواند به خاطر پویایی فرد با خانواده و محیط زندگی به عنوان عامل مهمی در رشد شناختی بوده و در صورت نبود این آموزش زبان تحمیلی به نقش‌های محدود و ساده شناختی و مهارت‌های پایین اجتماعی صورت گردیده و امکان خلاقیت علمی را کندتر می‌کند. با توجه به اینکه محتوای درس چندان ساده، نظام‌مند و به دور از توالی مصنوعی نمی‌باشد اهمیت این مسئله دوچندان می‌باشد. تدریس تنها به زبان تحمیلی می‌تواند اعتماد به نفس، اضطراب، فرار از مدرسه، ارتباط با همسالان، موفقیت درسی و سازگاری را تحت‌الشعاع قرار دهد. پیامدهای عاطفی و اجتماعی: ارتباط به منزله مبادله افکار و اطلاعات است و متداول‌ترین شیوه ارتباطی نوعی انسان، زبان است. زبان دارای کنش دوگانه‌ای است و می‌توان آن را هم وسیله شناخت یعنی ابزار فکر و هم وسیله ارتباط یعنی ابزار زندگی اجتماعی دانست. وابستگی تنگاتنگ زبان با رشد موجب می‌شود که اکتساب آن را تعامل‌های فرد با جهان جسمانی و جهان اجتماعی اجتناب‌ناپذیر باشد. هر بی‌نظمی در رفتار کلامی می‌تواند آثار کم و بیش مهم بر زمینه‌های ارتباطی و عاطفی با والدین داشته باشد، تعامل مادر کودک به همراه راهنمایی‌های کلامی مادر یا والدین که بستگی به سطح آگاهی و دانش وی دارد، زیر بنای رشد مهارت‌های ارتباطی و کلامی کودکان را تشکیل می‌دهد. فضای فرهنگی قومی نیز می‌تواند تأثیر مطلوبی در فراهم آوردن محیطی مناسب در دوران رشد کودکان به وجود آورد. همزمان با رشد شناختی و زبانی، کودکان درباره عواطف نیز مفاهیمی کسب می‌کنند و قوانین فرهنگ و اجتماع خود را درباره بیان عاطفی می‌آموزند (سیله^۶، ۱۳۸۸). از آنجا که سواد خواندن در جهان امروزی برای پیشرفت هر کودکی حیاتی و ضروری است، انجمن بین‌المللی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی (IEA)^۷، چرخه‌ی منظمی از مطالعه سواد خواندن کودکان و عوامل مرتبط با یادگیری آن در کشورهای سراسر دنیا اجرا می‌کند. مطالعه-ی بین‌المللی پیشرفت سواد خواندن^۸ (PIRLS) بر روی پیشرفت مهارت خواندن کودکان پایه‌های چهارم و تجارب آنها برای یادگیری خواندن در خانه و مدرسه متمرکز است. پرلز هر پنج سال یک بار با منظور ارزیابی روند پیشرفت سواد خواندن اجرا می‌شود. اولین دوره ارزیابی پرلز در سال ۲۰۰۱ انجام گرفت و بعد از ارزیابی ۲۰۰۶، در دوره بعدی در سال ۲۰۱۱ در حال اجرا می‌باشد (کریمی، ۱۳۸۲). انجمن IEA در نام‌گذاری مطالعه‌ای که در سال ۱۹۹۱ انجام داد برای بیان مفهوم کلی مهارت خواندن، از تلفیق دو اصطلاح «خواندن» و «سواد» استفاده کرد. مفهومی که در برگیرنده‌ی توانایی ارائه و بازتاب موضوع مورد مطالعه و استفاده از آن به عنوان ابزاری برای دستیابی به اهداف فردی و اجتماعی است. از آنجا که اصطلاح «سواد خواندن» هم به معنای خواندن و هم به عنوان موضوع حدود ارزیابی این مطالعه، اصطلاح مناسبی است، لذا در نام‌گذاری پرلز از آن استفاده شده است. در تعریف پرلز از سواد خواندن این گونه بیان شده: «توانایی درک و استفاده از

^۶- Celae

^۷- International Association For The Evaluation Of Educational Achievement(EAI)

^۸-Progress in International Reading Literacy Study

صورت‌های مختلف نوشتاری است که جامعه لازم می‌داند یا برای افراد ارزشمند است. نوآموزان می‌توانند معنای متون مختلف را دریابند. آن‌ها از خواندن برای یادگیری، برای شرکت در اجتماع خوانندگان در مدرسه و زندگی روزمره و برای لذت چیزی استفاده می‌کنند» (مولیس^۹ و همکاران، ۲۰۰۶). اهمیت بررسی موضوع دوزبانگی از آن جا اهمیت دارد که دانش-آموزان دوزبانه و تک‌زبانه از نظر سبک یادگیری نیز به طور متفاوت عمل می‌کنند، زیرا سبک‌های یادگیری از زمینه‌های فرهنگی، اجتماعی و جنسیت نیز متأثرند (دلیون^{۱۰}، ۱۹۸۳). کاپر^{۱۱} (۱۹۸۱). (به نقل از شمس اسفند آبادی، ۱۳۸۲) در یافته‌های خود نشان داده است که بین سبک‌های یادگیری دانش‌آموزان دوزبانه و تک‌زبانه تفاوت‌هایی وجود دارد. کریمی (۱۳۸۸) در پژوهشی مقایسه‌ای دانش‌آموزان دوزبانه و تک‌زبانه در وضعیت سواد خواندن بر اساس مطالعه بین‌المللی پرلز انجام داده، عملکرد این دو گروه از دانش‌آموزان به طور جداگانه در کل آزمون، متون اطلاعاتی و ادبی و همچنین فرآیند سواد خواندن شامل توانایی درک مطلب، تفسیر و استنتاج از متون درسی مورد مقایسه قرار گرفت. دانش‌آموزان تک‌زبانه در خواندن و درک متون ارائه شده در کلیه موارد بالاتر از دانش‌آموزان دوزبانه هستند. به طور کلی یافته‌های پژوهشی اهمیت توجه بیشتر بر آموزش دانش‌آموزان دوزبانه در درس خواندن و زبان فارسی را به عنوان یکی از کلیدهای اساسی در موفقیت تحصیلی خاطر نشان کرد.

(احتشامی، ۱۳۸۸) در پژوهشی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مناطق دوزبانه با دانش‌آموزان تک‌زبانه استان اصفهان پرداخته، یافته‌های پژوهشی حاکی از آن است که پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دو زبانه و تک‌زبانه استان اصفهان در کلیه دوره‌های تحصیلی تفاوت معناداری ندارد. میزان پیشرفت تحصیلی این دانش‌آموزان در دوره‌های ابتدایی تفاوت معناداری وجود دارد. کریمی (۱۳۸۸) در پژوهشی عملکرد سواد خواندن دانش‌آموزان دوزبانه پایه چهارم ابتدایی فاقد آموزش پیش دبستانی بر اساس داده‌های پرلز را انجام داده، نتایج نشان داده که عملکرد دانش‌آموزان شرکت کننده در دوره پیش دبستانی در خواندن و درک متون ارائه شده در همه حیطه‌های بالاتر از دانش‌آموزانی است که این دوره‌ها را نگذرانده بودند. ژوان گارو^{۱۲} (۲۰۰۱) میزان تسلط کودکان و سطح دوزبانگی وی را مستقیماً به رفتار والدین و نوع راهکارهایی که آن‌ها در زبان آموزی بکار می‌برند مرتبط می‌داند. والدین می‌توانند در خواندن دانش‌آموزان نیز تأثیر داشته باشند. مطالعه دوزبانگی در ایران از این جهت مورد توجه است که ایران کشوری چند فرهنگی با گروه‌های زبان چندگانه است که به زبان‌های ترکی، کردی، عربی، لری، بلوچی گویش می‌کنند و در استان چهارمحال علاوه بر زبان فارسی گویش لری بختیاری و ترکی وجود دارد. بدون تردید دشواری‌های آموزش رسمی کودکانی که در خانه به غیر از زبان فارسی تکلم می‌کنند به ویژه در سال‌های نخست مدرسه از پیچیدگی و تنوع زیادی برخوردار است بنابراین با وجود نتایج متفاوت در مورد عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان در تحقیقات مختلف در این پژوهش سعی بر آن است که با بهره‌گیری از داده‌های اسنادی به بررسی و مشکلات خواندن و نوشتن در مناطق کرد زبان سورانی پرداخته شود.

ضرورت و اهمیت تحقیق:

ضرورت بررسی این موضوع از چند جنبه ناشی می‌شود:

پژوهش‌هایی که تاکنون صورت گرفته، همگی بر وجود مشکلات زبانی و غیر زبانی و دیگر مسائلی که در پیشرفت تحصیلی کودکان تأثیرات نامطلوب دارد، اشاره شده است. برای رفع مشکل این کودکان در مناطق دوزبانه، به ویژه در بدو ورود به مدرسه به یک برنامه دقیق و سنجیده نیاز است. بر کسی پوشیده نیست که مواد اولیه برنامه ریزی، وجود دانش و اطلاعات

^۹- Moleus

^{۱۰}- Deluon

^{۱۱}- Kahper

^{۱۲}- Carao Juan

است تا برای هرکدام از عناصر برنامه طراحی مناسب و سنجیده‌ای کرد. اطلاعاتی که از پشتوانه علمی برخوردار بوده، از راه و روش‌های موثق و مطمئنی به دست آمده باشد، یعنی دانشی که از یک مطالعه منظم و نظام دار منشأ گرفته، با اتکا به چنین یافته‌هایی است که به تصمیم‌گیری خردمندانانه منجر می‌شود.

آن چه باز پژوهش‌های دیگر را می‌طلبد و برنامه ریزان را نیازمند دانش و اطلاعات بیشتری می‌کند تا به واسطه آن گام‌های مؤثرتری برای رفع مسائل و مشکلات کودکان مناطق دوزبانه این مرز و بوم بردارند، این است که فاصله و شکاف زبانی این کودکان با کودکان هم گروه سنی فارس زبان مشخص نیست. زیرا با چنین اطلاعاتی است که ضمن تعیین جایگاه زبانی هر دو، نیازهای زبانی و خط سیر رسیدن کودکان مناطق دوزبانه به فارس‌زبان معلوم می‌شود بنابراین پژوهش در این زمینه ضروری به نظر می‌رسد.

اهداف تحقیق:

هدف اصلی این تحقیق بررسی مشکلات خواندن و نوشتن در مناطق کرد زبان سورانی می‌باشد. تغییرات وارد در الفبای عربی جهت مطابقت با زبان کردی و نشان دادن آواها و واج‌های آن، به این قرار است: اضافه کردن (ژ، گ، چ، پ) و حذف (ث، ذ، ض، ط، ظ) که مختص واج‌های عربی هستند. در کردی این حروف نوشته نمی‌شوند و تلفظ نمی‌گردند در حالی که در زبان فارسی معیار، همه این حروف، تلفظ و نوشته می‌گردند و در زبان کردی از معادل‌های آن‌ها (س، ز، ت) استفاده می‌شود.

- شناسایی منشأ زبانی واحد از لحاظ تاریخی - اشتراک زبانی دو زبان کردی سورانی و فارسی
- تأثیرات زبان کردی بر فارسی و بالعکس
- پی بردن به تفاوت‌های اصلی واژه‌ها و هم‌خوان‌ها در دو زبان کردی سورانی و فارسی
- شناسایی مشکلات خواندن و نوشتاری دانش‌آموزان پایه ابتدایی در مناطق دوزبانه (کرد زبان)

روش تحقیق:

با توجه به موضوع مورد بررسی، روش انجام این تحقیق اسنادی می‌باشد. در این روش از فیش، اسناد و نامه‌های اداری، گزارشات و مقالات مؤسسات و وزارت خانه‌ها و سازمان‌های ذی‌ربط استفاده شده است. روش اسنادی از جمله روش‌های کیفی در تحقیقات اجتماعی می‌باشد. به طوری که محقق در این روش ناچار از کاربرد روش‌های کیفی و اسنادی است. روش اصلی در این طرح مطالعه اسنادی از نوع تحلیل و استنباط متون است. در این مطالعه تحقیقات انجام شده در حوزه مشکلات خواندن و نوشتن در مناطق دو زبانه کردی سورانی بررسی و اطلاعات مورد نیاز در دسته بندی موضوعی، روش شناسی یافته‌ها و پیشنهادها ارائه خواهد شد و سپس با استفاده از ابزارهای روش اسنادی مورد تحلیل و فرا تحلیل قرار خواهند گرفت. این ابزار بسته به نوع سند و هدف محقق از اطلاعات و نوع آن متفاوت است.

میدان تحقیق عبارت است از کتابخانه‌ها (مدارس، کتابخانه ملی ایران و کتابخانه‌های دانشگاه‌های مختلف کشور)، ادارات و سازمان‌های مختلف که به نوعی دارای پروژه‌های تحقیق در زمینه موضوع مورد بررسی در این تحقیق باشند که برخی از این سازمان‌ها و ادارات از قبیل وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی، مرکز اطلاعات و مدارک علمی ایران و ... می‌باشند. همچنین میدان اصلی تحقیق بررسی و واکاوی موشکافانه کتاب‌ها و اسناد حوزه زبان شناسی است با استفاده از ابزارهای مختلف روش اسنادی اطلاعات لازم درباره مشکلات خواندن و نوشتن در مناطق دوزبانه از آن استخراج خواهد شد.

جامعه آماری در این تحقیق در درجه اول کلیه کتاب‌هایی هستند که در زمینه کردی سورانی و فارسی معیار نوشته شده باشند و همچنین کلیه کتاب‌ها، پروژه‌ها و تحقیقاتی است که در زمینه موضوع مورد بررسی انجام شده است که این پروژه‌ها در ادارات و سازمان‌های دولتی و یا در کتابخانه‌های دانشگاه‌های مختلف کشور و یا مرکز اطلاعات و مدارک علمی ایران

نگهداری می‌شوند. به عبارت دیگر با توجه به ماهیت پژوهش حاضر جامعه آماری تحقیق عبارت است از اسناد و مدارک حوزه زبان شناسی و آثار مرتبط با آن می‌باشد.

در این تحقیق میزان نمونه با کل جامعه آماری برابر است. به عبارت دیگر کلیه کتاب‌ها و پروژه‌ها در این تحقیق مورد بررسی و بازخوانی واقع می‌شوند تا بعد از دسته بندی بتوانیم از ترکیب نتایج و راهکارها، به نتایج سودمندی دست پیدا کنیم. بر این اساس با توجه به ماهیت پژوهش نمونه گیری در پژوهش حاضر به صورت نمونه گیری هدفدار از بین متون و آثار یاد شده خواهد بود.

مشکلات خواندن و نوشتن

برخی از خانواده‌هایی پس از ورود فرزندشان به مدرسه، با مسائل و مشکلات گوناگونی روبه رو می‌شوند. مهم‌ترین و شایع‌ترین مسائل آن‌ها، مشکلات مربوط به تحصیلات و یادگیری فرزندان است. در حال حاضر تا حدی به انواع ناتوانی، مانند ناتوانی در خواندن، ناتوانی در نوشتن، ناتوانی در مهارت‌های اجتماعی، ناتوانی در توجه و نظایر آن، توجه می‌شود و برای هر یک از ناتوانی‌ها، روش‌های درمان و آموزش ترمیمی به کار می‌رود. (کافمن، ۱۳۷۱: ۶۵).

علل ناتوانی در یادگیری

یادگیری یک فرایند پیچیده است و مشکلات یادگیری متنوع و گوناگون هستند. عوامل متعددی بر یادگیری دانش آموزان تأثیر می‌گذارند. توانایی‌های یادگیری انسان به عملکردهای دستگاه‌های عصبی، حسی، حرکتی و شناختی و عوامل جسمانی و زیستی، ژنتیکی و محیطی و کیفیت رشد بستگی دارد.

۱- عوامل جسمانی و زیستی: برخی از متخصصان بر این باور هستند که آسیب‌های خفیف مغزی پیش از تولد، هنگام تولد و پس از تولد عامل اصلی ناتوانی یادگیری است. این گونه آسیب‌های خفیف مغزی موجب بدکاری مغزی (Dysfunction Brain) می‌شوند و بر توانایی‌های فرد در زمینه ادراک، توجه، حافظه و تفکر او تأثیر منفی بجا می‌گذارند. بدکاری مغزی بدین معناست که مغز به درستی کار نمی‌کند. علت دیگر ناتوانی یادگیری، عدم برتری طرفی مغز و یا غلبه مختلط مغز (Dominance Mixeb) است. این وضعیت هنگامی رخ می‌دهد که غلبه دو نیمه مغز کودک از نظر آناتومی مختلط است. چنین فردی ممکن است راست دست، اما چپ پا یا چپ چشم باشد. (همان: ۸۷).

۲- عوامل ژنتیکی: تحقیقات انجام شده روی دوقلوها نشان می‌دهد که ناتوانی یادگیری جنبه ارثی نیز دارد.

۳- عوامل محیطی و خانوادگی: قضاوت درباره تأثیر عوامل محیطی، امر مشکلی است. شواهد زیادی در دست است که نشان می‌دهند، دانش آموزانی که در محیط نامساعد و نامناسب رشد می‌یابند، از نظر یادگیری و پیشرفت تحصیلی با مسائل بیشتری روبه رو می‌شوند. قضاوت در این زمینه، به این جهت دشوار است که هنوز کاملاً مشخص نیست که مشکلات یادگیری به لحاظ شرایط محیطی نامساعد است یا به علت عوامل زیستی مانند آسیب مغزی و تغذیه ناکافی. عوامل دیگری که از نظر محیطی می‌توانند احتمالاً موجب ناتوانی یادگیری شوند عبارتند از: فقر محیط آموزشی، روش‌ها و راهبردهای تدریس نادرست و عدم توجه به نیازهای دانش آموزان.

ناتوانی یادگیری در خواندن:

خواندن، در برگیرنده مجموعه‌ای از مهارت‌هاست و پایه مشترک موفقیت در تمام امور تحصیلی محسوب می‌شود. خواندن، در تمام فعالیت‌های تحصیلی و یادگیری نقش اساسی به عهده دارد و مشکلات خواندن، مهم‌ترین عامل عدم موفقیت تحصیلی در مدرسه شناخته شده است. مشکلات خواندن در دانش آموزان به شکل‌های گوناگون ظاهر می‌شود که در این بخش به برخی از آن‌ها اشاره می‌گردد:

- ۱- دانش آموز هنگام خواندن دچار مشکل می‌شود و قادر به تشخیص حروف به ویژه حروف مشابه نیست، مانند تشخیص حرف «م» از «ب»، «د» از «ب» و «ر» از «ل»
- ۲- دانش آموز هنگام خواندن، قادر نیست کلمه های مشابه را با چشم تشخیص دهد و دچار مشکلات دیداری است. به عنوان مثال، برای تشخیص غار از غاز برگ از مرگ یا کباب از کتاب مشکل دارد.
- ۳- دانش آموز هنگام خواندن، آهسته، کلمه به کلمه، حرف به حرف و بریده بریده می‌خواند و قادر به برقراری ارتباط میان حروف و کلمه ها نیست.
- ۴- دانش آموز هنگام خواندن، برخی از حروف یا کلمه ها را حذف یا اضافه می‌کند.
- ۵- دانش آموزانی که در خواندن مشکل دارند، کودکانی هستند که در زبان و گفتار دچار مشکل می‌باشند. این‌گونه دانش آموزان در کشیدن صدای حروف (صدا کشی) شناسایی حروف و بخش کردن کلمه ها مشکل دارند. آن‌ها از روی حدس و گمان به کلمه ها می‌پردازند. گاهی اوقات صدای حروف را به طور جداگانه تشخیص می‌دهند، اما قادر نیستند آن‌ها را با یکدیگر ترکیب کنند.
- ۶- دانش آموزانی که دچار ناتوانی یادگیری در خواندن هستند، مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری رشدی در زمینه های توجه، حافظه و ادراک شنیداری می‌باشند. گاهی این قبیل دانش آموزان در گوش دادن، نگاه کردن، حرکت چشم و توجه کردن، با مشکلاتی مواجه هستند.
- ۷- بعضی از دانش آموزان در تشخیص صداها (صدا شناسی) و ترکیب صداها مشکل دارند و در تشخیص صداها مشابه ناتوانند. مثلاً برای این قبیل دانش آموزان تشخیص تفاوت شنیداری کلمه های پر- پر، نرو- برو، ابرو- آبرو، مار- سار و رنگ- زنگ، دشوار است.
- ۸- گروه دیگری از دانش آموزان با مشکلات خواندن، مشکل حافظه دیداری توالی دارند و هنگام خواندن در حفظ توالی و ترتیب حروف در یک کلمه با مشکل روبه رو می‌شوند. برای مثال به جای کبریت، کر بیت و به جای قفسه، قسفه می‌خوانند.
- ۹- برخی از دانش آموزان در هجی کردن و بخش کردن کلمه دچار مشکل هستند. برای مثال دانش آموز کلمه ای را درست می‌خواند، اما نمی‌تواند حروف آن را به طور مجزا نام ببرد و یا بخش‌های کلمه را مشخص کند.
- ۱۰- برخی از دانش آموزان با مشکلات خواندن، دچار وارونه خوانی هستند. برای مثال زور را روز می‌خوانند. (اسفند آبادی، ۱۳۸۲: ۵۱).

ناتوانی یادگیری در نوشتن:

- مشکلات نوشتن به شکل‌های نارسا نویسی، (Dysgraphia)، سرهم نویسی، بدخطی، شتابان نویسی، وارونه نویسی، جدانویسی، آینه نویسی و نظایر آن ظاهر می‌شود. در میان مهارت‌های تحصیلی پایه، نوشتن، پیچیده‌ترین و عالی‌ترین مهارت است که در دوران تحصیل آشکار می‌شود. کودکی که دچار ناتوانی یادگیری در نوشتن است، در خواندن نیز مشکل دارد. نوشتن، کنش پیچیده دستگاه اعصاب مرکزی و انتقال افکار به شکل زبان نوشتاری است.
- ۱- کج نویسی بیش از حد: این گونه مشکلات در نوشتن ممکن است به علت بسیار نزدیک بودن بازو به بدن، بسیار محکم یا شل گرفتن مداد و دو ربودن انگشتان از نوک مداد رخ دهد.
 - ۲- راست نویسی بیش از حد: این قبیل مشکلات در نوشتن امکان دارد به علت بسیار دو ربودن بازو از بدن، نزدیک بودن انگشتان به نوک مداد و درست نبودن وضعیت کاغذ به وجود آید.

- ۳- چپ دستی: امروزه نوشتن با دست چپ امری بهنجار و عادی است و تمام متخصصان بر این باور هستند که باید به کودک اجازه داد تا با دست برتر و هر دستی که تمایل دارد بنویسد و کارهای خود را انجام دهد.
- ۴- پرفشار یا کم فشار نوشتن: بر اثر فشار آوردن بیش از حد یا کمتر از حد لازم مداد روی کاغذ و یا استفاده از مداد نامناسب، این گونه مشکلات بروز می‌کند (مداد کوتاه یا کوچک).
- ۵- ناتوانی در نسخه برداری: نسخه برداری یا کپی برداری از شکل‌های هندسی و حروف، مشکل دیگری از نوشتن است. برخی از کودکان هنگام نسخه برداری، بخشی را حذف یا اضافه می‌کنند و گاهی اوقات شکلی را بسیار بزرگ و یا کوچک می‌کشند. علت این است که این گونه کودکان از نظر حافظه دیداری مشکل دارند.
- ۶- جدانویسی و سرهم نویسی: برخی از دانش آموزان، حروف و کلمه‌ها را با فاصله زیاد از هم و جدا می‌نویسند. در حالی که برخی از کودکان با ناتوانی در نوشتن، حروف و کلمه‌ها را جابه‌جا می‌نویسند و بعضی حروف و کلمه‌ها را سرهم و کاملاً نزدیک به حروف و کلمه‌های دیگر می‌نویسند که خواندن را مشکل می‌سازد. برای مثال کودک کلمه احمد را به صورت اح مد می‌نویسد.
- ۷- وضعیت بدن و سر: وضعیت بدن به طور کلی، به ویژه وضعیت سر و دست هنگام نوشتن عامل دیگری است که در دانش آموزان با ناتوانی در نوشتن باید مورد مطالعه قرار گیرد. برای مثال بارها مشاهده شده است که این گونه دانش آموزان هنگام نوشتن طوری سرخود را پایین می‌آورند که سرشان به کاغذ می‌چسبد و یا کاغذ را بیش از حد کج می‌گذارند.
- ۸- بدخطی: مسئله بدخطی یا ناخواسته به صورت‌های گوناگون دیده می‌شود مانند:
- عدم تناسب اندازه یک حرف در کلمه‌ها: برای مثال کودک حرف الف را در یک کلمه کشیده و در کلمه دیگر کوتاه می‌نویسد.
- لرزش دست در نوشتن: برای مثال کودک تعداد دندان‌های حروف سین و شین را بیشتر یا کمتر می‌نویسد. همچنین در حروف نقطه دار (مانند ب و پ) تعداد نقطه را بیشتر یا کمتر می‌گذارد.
- آئینه نویسی و وارونه نویسی: برای مثال کودک کلمه بابا را به شکل اب اب می‌نویسد. (واسیطه، ۱۳۸۸: ۴۹).

بحث و یافته‌ها

با بررسی نتایج خواندن و نوشتن، املا و انشا در مدارس مناطق دوزبانه، به خصوص مدارس مشاهده می‌کنیم که درصد دانش آموزان در این درس‌ها به ویژه در پایه‌های اولیه، بسیار بیشتر است. دریافته‌های پژوهشی (عصاره، ۱۳۸۲)، مشکلات درکی شنیداری، گفتاری، خوانداری و نوشتاری چشمگیری در دوزبانه‌ها دیده می‌شود که بخشی از آن زبانی است، زیرا ساختمان زبانی مندرج در ذهن کودک با ساختار زبانی مدرسه تفاوت زیادی دارد. در گوش دادن به متن دیکته شده، عدم فهم صحیح یک واژه و توقف و تلاش و تمرکز زبان آموز و سوادآموز به فهم آن، وی را از گوش دادن به ادامه متن باز می‌دارد و به تبع آن کار نوشتن املا مختل می‌شود. (مدرس، ۱۳۸۲)؛ مخصوصاً اگر گوینده‌ی متن املا، فارس زبان نباشد. برای مثال، «غ» و «ق» و «گ» نه تنها برای نوآموزان ترک زبان، بلکه برای معلمان آنان هم شکل ساز است.

مشکلات عمده کودکان دو زبانه در یادگیری

- ۱- کودکان با دشواری‌های تشخیص و درک شنوایی
- ۲- کودکان با دشواری‌های در خواندن و هجی کردن
- ۳- کودکان با دشواری‌های اساسی در نوشتن

این کودکان با این که از قدرت شنوایی کافی برخوردارند اما در تشخیص تشابهات و تفاوت‌های کلمات مختلف مشکل دارند. مانند کلمات: (اسب - است) (راه - ماه)

برای ترمیم این مشکل چشم کودک را می‌بندند و از او می‌خواهند صداهای که می‌شنود پس از شناسایی کردن از آن تقلید کند. مشکل خواندن از اساسی‌ترین مشکلاتی است که کودکان و مخصوصاً کودکان دو (زبانه کرد) زبان با آن سر و کار دارند. و این کودکان با نارسایی‌های ویژه یادگیری با آن مواجه هستند. زیرا کودکی که به خوبی نمی‌تواند کلمه را ادا بکند شانس بسیار کمی جهت موفقیت در مدرسه را دارد.

مانند:

۲- مشکلات نوشتن		۱- مشکلات خواندن		
نحوه‌ی به دست گرفتن مداد	مسائل مقدماتی نوشتن	جابه‌جایی حروف	شناسایی حروف	
آشنا نبودن با استفاده از خط زمینه		جابه‌جایی نقطه در حروف		
نشناختن سمت‌های کاغذ		بدی تلفظ		
درک نکردن توضیحات معلم		حروف چند نقشی	تلفظ	
رعایت نکردن انحنای در علائم نوشتاری		تلفظ محلی		
تناسب نداشتن حرکت دست با علائم نوشتاری		مسائل مقدماتی نوشتن	مشکل در کلمه‌های بیش از ۲ هجا	
حذف صدای آخر کلمه			استفاده نکردن از عوامل زیر زنجیری	لحن و آهنگ خواندن
مشکل در زمینه‌ی نوشتن حروف چند صدا			استفاده از لحن محلی	
جا به جای حروف			مکث نکردن در بین جمله‌ها	
جا انداختن حروف			تقطیع کلمه‌ها به هجا	سرعت خواندن
استقرار نامناسب نقطه‌ها	طوطی‌واری خوانی		معنای کلمه‌ها و جمله‌ها	
دندانه	مشکل در معنای جمله‌ها بیش‌تر از کلمه‌ها			
وارونه نویسی	جمله نویسی		مشکل در معنا افعال	دلایل درک نکردن معنا، ندانستن زبان فارسی
از حفظ نویسی			دلیل درک نکردن معنا، ندانستن زبان فارسی	
تطابق نداشتن فعل با فاعل				
جابه‌جایی کلمات	جمله نویسی			
ناتوانی در جمله نویسی				

مشکلات خواننده را می‌توان در سه دسته قرار داد: کشف رمز، لحن و آهنگ و سرعت خواندن و معنای کلمه‌ها و جمله‌ها.

اشتباه‌های دیداری بین حروفی که از لحاظ شکلی نزدیک به یکدیگرند مانند: (ج، چ، ح، خ) عوض می‌کند.

مانند: کوچ ← کوچ را به صورت کوچ

چوپان ← چوپان را به صورت چوپان

بچه ← بچه را به صورت بچه

اشتباهات شنیداری صداهای مانند: ب- پ را اشتباه تلفظ می‌کند.

پخته ← پخته

بگیر ← پگیر

باریدن ← پاریدن

صداهای مانده (ص، س، ث) تمام کلماتی که دارای این صداها هستند به صورت سین تلفظ و می نویسد: مانند: ثواب، مخصوص، تصمیم.

مشکلات نوشتاری به سه دسته است:

۱- مسائل مقدماتی نوشتن.

۲- مشکلات مربوط به املا دانش آموزان

۳- جمله نویسی

در زبان ترکی برخلاف زبان فارسی اغلب هجاها دو صامتی هستند که باعث به وجود آمدن اشتباهات املایی در دانش آموزان این مناطق می شود (مدرس، ۱۳۸۲).

در بررسی نتایج آزمون های املا به وفور می توان این مشکل را ملاحظه کرد؛ مانند «بد» به جای «بود» و «نیت» به جای «نیست». در اثر تداخل آوایی صامت های فارسی «ق»، «غ»، «گ» در زبان ترکی صامت های جایگزین بکار می رود. مانند: «گند»، «غند»

در بعضی از مناطق کرد زبان، صامت های «ی»، «ر» باهم تداخل دارند که می توان این اشتباه را به صورت زیر مشاهده کرد:

«دیبا» به جایی «دریا» و «بایان» به جایی «باران»

در فارسی تلفظ «ک» پسکامی انفجاری است ولی در زبان کردی نرمکامی - انفجاری است که باعث جایی گزینی «چ» می شود. مانند: «چه»، «که»

۱- [Z]: این صامت که معادل «ز» فارسی است. در کردی نماینده ذ، ظ، ض موجود در کلمات فارسی / عربی نیز می باشد. وجود تک صدای چند شکلی در نوشتار مانند: «ز»، «ذ»، «ض»، «ظ» و «ت»، «ط» و «س»، «ص»، «ث» و... در هیچ زبانی به اندازه زبان فارسی برای دانش آموزان مشکل ایجاد نکرده است.

اولاً: خاستگاه اکثر حروف مشابه در تلفظ از زبان عربی وارده فارسی شده که در بین عرب ها تلفظ فارسی ندارند. مسلم است که تلفظ «ض» در عربی هیچ شباهتی با تلفظ آن در فارسی ندارد. لذا آموزش واژگان در این مقوله برای کودکان فارسی زبان هم به چالش بزرگی تبدیل شده چه برسد به کودکان غیر فارسی زبان، با این توضیح که کودکان ما آموزش قرآن می بینند و باید حروف ذکر شده را در قرآن با سبک و سیاق عرب ها تلفظ کنند و این دوگانگی غیر قابل تحملی برای نوآموزان به وجود آورده است.

مانند: در قرآن باید واژه «ظهر»، مثلاً «والضالین» دقیقاً به سبک ادبیات عرب تلفظ شود. در حالی که در متون فارسی کاربرد تلفظ عربی نه تنها لازم نیست بلکه جایز هم نیست.

ثانیاً: در ادبیات کردی و ترکی اصلاً چنین حروفی «ظ، ض، ث، ص» وجود ندارند؛ لذا تلفظ «ز» برای «ض، ظ، ذ» و برای «س» تلفظ «ص، ث» برای آنان عجیب به نظر می رسد.

مثال

فارسی / عربی	کردی
زبان	زوان
ظاهر	زاهیر
لذت	له زت
اضافه	ئیزافه

راضی رازی

۲- در زبان فارسی استثناهای قابل تأملی به چشم می‌خورد که در زبان کردی می‌توان آن‌ها را یافت. ح[h]: این صامت که در زبان فارسی، از نظر مخرج صوتی با «ه»[h] مشترک است، در کردی یک واج حلقی کامل است (به آن صورت که در عربی فصیح ادا می‌شود) ولی در زبان فارسی به شیوه سایشی تولید می‌شود. اختلاف دو واج «ح» و «ه» در کردی بسیار بارز است، کلماتی که در زبان فارسی به یکسان تلفظ می‌شود در کردی، دو تلفظ متمایز دارند:

۳- با توجه به مشترکات این صداهای دانش آموز در نوشتن کلمات که با صداهای (ح،ه) شروع می‌شوند دچار مشکل می‌گردند.

مانند: حيله نوشته شود هيله

مثال:

فارسی کُردی

هفت حه وت

گناه گوناح

هوا حه وا (به معنی بلندی. آسمان)

به طور کلی صامت «ح» در کُردی باید کاملاً حلقی تلفظ شود هر چند ممکن است استثنائات معدود یافت شود نظیر «حلوا» و «حتی» که در کردی به ترتیب «هه لوا» و «هه تا» در کردی به معنای حرف اضافه «تا» تلفظ شود.

اشتراک مخارج «ح،ه» مانند حمزه-همزه ترجیح-ترجیه

۳) ع[ع]: این صامت که در زبان فارسی از نظر تلفظ با همزه مشترک است، در کردی یک صوت حلقی کامل است (به همان صورت که در عربی فصیح تلفظ می‌شود). تفاوت دو واج «ع» و «همزه» در کردی بارز است. کلمات دوتایی زیر در فارسی به یکسان تلفظ می‌شوند، در کردی دو تلفظ متمایز دارند:

مثال

فارسی/عربی کُردی

آلی/عالی ئالی/عالی

الم.علم ئه لم/عیلم

مامور/معمور مه ئموور / مه عموور

اشتراک مخرج: «ع،ه»، مانند: امل = آرزو عمل: کار، کار کردن

ج) افزایش و کاهش واجی با اینکه در زبان کردی و ترکی به چشم می‌خورد به اندازه زبان فارسی نیست.

۳) هم آواهای دیگری که بزرگ سال هم در صحت آن‌ها به شک می‌افتد در ادبیات کردی و ترک‌ها و عرب‌ها اصلاً موجود نیست.

مانند: خوان به معنی سفر با تلفظ خان و در جای دیگر خان به معنی ارباب

خواست به اشتباه خاست نوشته می‌شود

خواهر با تلفظ خاهر

۴) کاربرد دستوری اجزای جمله در فارسی چندان با کردی، عربی و ترکی شباهت ندارد. لذا در مقولات دستوری و آموزشی آن‌ها اشکالاتی فراوانی به چشم می‌خورد.

مانند:

مثال فارسی	مثال کردی
۱- دانش آموزان به مدرسه رفتند.	۲- مناله کان چونه مه دره سه ۳- ذهبو التلامیذ الی المدرسه ۴- اشاقلو گرتین مدرسه له ر

با این تفاوت متمم در زبان فارسی قبل از فعل می‌آید در حالی که در زبان کردی بعد از فعل می‌آید و این خود باعث به وجود آوردن اختلال در یادگیری به خصوص در نوشتن می‌شود.

۵) مشکل دیگر خواندن و نوشتن برای دانش آموزان ناشی از مصوت‌های (بلند، کوتاه) و عدم اعراب گذاری واژه‌ها در متون فارسی است. هرچند این مشکل در بین فارسی زبانان مشهود است اما با توجه به وجود اعراب و حرکات کامل مصوت‌های (کوتاه، بلند) در ادبیات کردی و آذری و حتی عربی و همچنین ترسیم فحیم یا رقیق بودن آواها در این زبان‌ها بومی نوشتاری و تلفظ این گونه کلمات در ادبیات فارسی برای دو زبانه‌ها مشکل آفرین است.

مانند:

فارسی	بُن - بن - ریشه
کردی	بون - بون - بو
ترکی	بوردا - بُردا - اینجا
عربی	ربُّ السموات - پروردگار آسمان‌ها

فارسی	کتابِ علی - کتابِ علی	مثل - به - نامه
کردی	دی - دِ	روستا - می‌آید
ترکی	گیجه - گیجه	شب

نتیجه گیری و پیشنهادات

تعمق در نتایج تحقیقات انجام گرفته و پیشینه‌ی نظری و عملی برنامه‌ی درسی زبان آموزی نشان می‌دهد که لحاظ نکردن تفاوت‌های زبانی مناطق و نواحی گوناگون در برنامه‌ی درسی زبان آموزی فارسی واج را برنامه‌های آموزشی یکسان در همه‌ی مناطق و نواحی، به فراهم سازی فرصت‌ها آموزشی مناسب منجر نمی‌شود. از این رو برای پیشبرد اهداف آموزشی و رسیدن به وضعیت مناسب آموزشی و فرهنگی در مناطق و نواحی غیر فارسی زبان، تعیین مؤلفه‌های برنامه‌ی درسی کتاب فارسی دوره‌ی ابتدایی برای مناطق و نواحی غیر فارسی زبان ضروری به نظر می‌رسد. قابل اشاره است که در اغلب کشورهای پیشرفته، برنامه‌ی درسی زبان آموزی دوزبانه‌ی مناسب، طراحی و به اجرا گذاشته می‌شود.

در نهایت می‌توان گفت که از بین دروس دو درس دیکته و خواندن زبان فارسی از اهمیت ویژه‌ای برخوردارند؛ چرا که با فراگیری این دو درس است که دانش آموز باسواد می‌شود و در نتیجه برای یادگیری سایر علوم اقدام می‌نماید. دانش آموزان مناطق دو زبانه به خصوص در فراگیری زبان فارسی چه از نظر گفتاری و شنیداری و چه از نظر سواد آموزی (خواندن و نوشتن) و به تبع در فراگیری سایر دروس با مشکلاتی مواجهند که شامل حال دانش آموزان فارسی زبان نمی‌شود. این وضعیت ناشی از به کار بردن کتب و روش‌های آموزشی یکسان در سرتاسر کشور بدون توجه به اختلافات زبانی دانش آموز است. چه بسیارند دانش آموزان با استعدادی که در اثر آموزش نا مناسب با شکست‌ها و مردودی‌های پی در پی مواجه

می‌شوند و سرانجام نیز ترک تحصیل می‌کنند. مطمئناً در مناطقی از کشور که کودکان با تسلط کافی به زبان فارسی صرفاً به منظور کسب سواد خواندن و نوشتن وارد مدرسه می‌شوند، با چنین پیامدهای ناگواری روبرو نیستیم. دانش آموزان فارسی زبان از بدو تولد تا زمان ورود به مدرسه، در وهله اول، صرفاً سواد آموزی یعنی کسب مهارت‌های لازم برای خواندن و نوشتن زبان فارسی است. در حالی که برای دانش آموزان دو زبانه، مسئله کاملاً فرق می‌کند. برای اینان منظور از رفتن به مدرسه در وهله اول یادگیری یک زبان جدید است. لذا بر خلاف گروه اول اطلاق عنوان سواد آموز به این دانش آموزان احتمالاً صحیح و عملی نخواهد بود. این در واقع نوآموزان زبان فارسی‌اند. یعنی علاوه بر کسب مهارت‌های خواندن و نوشتن و حتی قبل از آن ضرورت کسب مهارت‌های شنیداری و گفتاری زبان فارسی نیز برای آنان مطرح است. طبیعی است که کاربرد این کتاب‌ها برای آموزش زبان فارسی به عنوان یک زبان جدید دارای کارایی لازم نبوده و موجب ایجاد دوگانگی در سیستم آموزشی کشور است.

پیشنهادات:

- برنامه‌های درسی زبان فارسی با توجه به یافته‌های مطالعات رسمی مانند تیمزوپرلز، در ابعاد محتوای کتاب‌ها و روش‌های تدریس ویژه در مناطق دوزبانه، دو باره بررسی شود.
- با توجه به تنوع زبان‌های محلی در کشور و دوزبانه بودن حدود نیمی از دانش‌آموزان، باید برنامه‌ی درسی آموزش زبان فارسی ویژه ای برای تقویت زبان فارسی متناسب با ظرفیت‌ها و توانایی‌های کودکان دو زبانه در سنین ابتدایی ارائه گردد و روش‌های تدریس ویژه ای در دوره‌های تربیت معلم پیش بینی شود.
- تهیه‌ی برنامه‌های ویژه برای دانش‌آموزان مناطق دو زبانه در صدا و سیمای محلی و ملی با هدف تقویت مهارت‌های شنیداری و گفتاری دانش‌آموزان ارائه شود.
- والدین با توجه به توانایی‌های کودک، از او انتظار داشته و بیش از حد، کودک را تحت فشار قرار ندهند. و در صورت مشاهده علائمی دال بر وجود اختلال در خواندن، حتماً برای اطمینان بیشتر و دریافت رهنمودهای آموزشی، با متخصصان تعلیم و تربیت و گفتار درمانی مشاوره کنند.

منابع

- احتشامی، طیبیه، (۱۳۸۸)، مقایسه پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان اصفهان در سال تحصیلی ۸۸-۸۷، مجموعه مقالات همایش «ملی دوزبانگی و آموزش: چالش‌ها، چشم‌اندازها و راهکارها»، پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش مرکز پژوهشی تعلیم و تربیت کاربردی، تبریز.
- بیننده، مسعود، (۱۳۸۲)، روش‌های پیشگیری از افت تحصیلی، تهران، انجمن اولیاء و مربیان. چاپ سوم.
- ترکمان، منوچهر (۱۳۸۲). مقدمات زبان‌آموزی، ویژه‌ی مراکز آموزش قبل از دبستان. انتشارات مدرسه. تهران.
- جهانگیری، نادر (۱۳۷۴)؛ «ارتباط غیر کلامی»، مجله دانشکده ادبیات؛ مشهد؛ دانشگاه فردوسی.
- خدادوستان، علیرضا، (۱۳۷۱)، گزارشی از وضعیت آموزش و پرورش در مناطق دو زبانه استان اصفهان، طرح تحقیقاتی شورای تحقیقات سازمان آموزش و پرورش استان اصفهان.
- زند، بهمن (۱۳۸۲). زبان‌آموزی. تهران. انتشارات سمت.
- سیله، واسطه، (۱۳۸۸)، کودک هویت زبان مادری، برگرفته از سایت ۱۳۹۰/۱۲/۱۲

شمس اسفند آبادی، (۱۳۸۲). مطالعه سبک‌های یادگیری در دانش‌آموزان یک زبانه و دوزبانه و رابطه آن با پیشرفت تحصیلی و جنسیت، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۱۹-۱۲.

عصاره، فریده، (۱۳۸۲). پیشنهاد الگویی برای برنامه‌ی زبان آموزی پایه‌ی اول در مناطق دوزبانه. مجموعه مقالات همایش دوزبانگی و آموزش: چالش‌ها، چشم‌اندازها و راهکارها. پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.

عصاره، فریده، (۱۳۸۵)، روش‌ها و راهکارهایی برای زبان آموزی کودکان در مناطق دو زبانه، مجموعه مقالات همایش «نوآوری در برنامه‌های درسی دوره ابتدایی»، انجمن مطالعات برنامه درسی، دانشگاه شیراز.

کافمن، جی، و هالاهان، دی. پی. (۱۳۷۱). کودکان استثنایی، ترجمه دکتر فرهاد ماهر. تهران؛ انتشارات رشد.

کریمی، عبدالعظیم، (۱۳۸۲)، نتایج مطالعات پیشرفت سواد خواندن پرلز (PIRLS ۲۰۰۱) پژوهشکده تعلیم و تربیت، مطالعات آموزش و پرورش، دفتر پرلز.

کریمی، عبدالعظیم، (۱۳۸۸)، مقایسه دانش‌آموزان دو زبانه و تک زبانه در وضعیت سواد خواندن بر اساس مطالعه بین‌المللی پیشرفت سواد خواندن (PIRLS ۲۰۰۱)، مقاله، تهران، پژوهشکده تعلیم و تربیت، مطالعات آموزش و پرورش، دفتر پرلز.

مدرس، سولماز. (1382) مشکلات خاص دانش‌آموزان دو زبانه‌ی ایرانی. مجموعه مقالات اولین نشست علمی و پژوهشی آموزش زبان و ادبیات فارسی به کوشش دکتر سعید قراه آغاچلو. پژوهشکده تعلیم و تربیت کاربردی تبریز.

یارمحمدی، لطف‌الله، (۱۳۷۱)، مسائل چند زبانه‌ی و آموزش زبان فارسی رسمی در ایران و دشواری‌های موقعیت ارتباطی دانش‌آموزان غیر فارسی زبان در نظام آموزش و پرورش ایران. مجموعه مقالات سمینارها و بررسی ابعاد دوزبانگی؛ تهران؛ وزارت آموزش و پرورش.

Garao, Juan. (2001). Mxing And Pragmatic Parental Strata girls In Early Bilingual Acquisition. Department Of Spanish Modem Phi logy University Of The Balearic Islands. <http://sociologyofirandex.comindex.phpoption.com>

Mullis, I.V.S, Martin, M.O, And Gonzalez, E.T. (2006). Home Environment Fostering Children's Reading Literacy: Result Form PIRLS 2001. Paper Presented At The First IEA International Research Congreve Nicosia, Cyprus.