

بررسی تأثیر فرآیندهای واجی بر غلط‌های املائی در انشاهای فارسی دانش‌آموزان کُرد زبان

پریوش حیدری*

دکتر مریم ایرجی**

چکیده

پژوهش حاضر به منظور بررسی و شناسایی رابطه‌ی آن دسته از غلط‌های املائی متن انشا و دانش‌آموزان کُرد زبان انجام گرفته است که به تأثیر از فرآیندهای واجی ایجاد می‌شوند. از آنجایی که تفاوت‌های آوایی-گفتاری زبان کُردی بر شکل نوشتاری ساخت واژه‌ها در زبان فارسی تأثیر می‌گذارند لذا یکی از مشکلات انشایی و نگارشی درس زبان فارسی دانش‌آموزان دوره‌ی ابتدایی کُرد زبانان وجود غلط‌های املائی در نوشته‌هایشان به تأثیر از فرآیندهای واجی مثل (قلب، حذف وابدال) است. از زاویه‌ی روانشناسی زبان تأثیر فرایندهای واجی در مواردی مثل حساسیت شنیداری ناشی از ضعف در حافظه‌ی شنوایی، توالی دیداری و ضعف در حافظه‌ی بصری هویدا می‌شود و دوزبانگی نیز بر این مسأله اثر می‌گذارد. به طور حتم می‌توان گفت املا یک فعالیت زنده و نیمه فعال نوشتن است و همزمان که شنیده می‌شود نیز نوشته می‌شود. اما دانش‌آموزان در انشا ضمن فکر کردن و آفرینش واژه‌های مناسب و متناسب داخل متن در به کارگیری صورت درست املائی آنها نیز باید دقت کنند. روش انجام این پژوهش از نوع توصیفی-تحلیلی است و به پیروی از مدل تحلیل خطای سلینگر (۱۹۹۲) انجام گرفته است. جامعه‌ی آماری آن نیز شامل

heidari_parivash@gmail.com

* دانشجوی مقطع کارشناسی ارشد زبان‌شناسی همگانی

ma.eiraji@yahoo.com

** دکتری زبان‌شناسی عضو هیأت علمی دانشگاه تهران مرکز

تاریخ پذیرش: ۹۷/۰۶/۱۶

تاریخ دریافت: ۹۷/۰۳/۰۵



دانش‌آموزان گُرد زبان شهرستان سرپل زهاب بود که با استفاده از روش نمونه‌گیری خوش‌های تک مرحله‌ای تعداد ۱۶۴ برگه‌ی انشا مورد بررسی قرار گرفت و نتایج به دست آمد؛ به عنوان نمونه: ۱- اکثر دانش‌آموزان درنوشتن واژه‌هایی که ساخت واژه‌ی آن‌ها درزبان فارسی دارای تناظر یک به یک آوا و حرف نوشتاری نیستند دچار ضعف در حافظه‌ی بصری بودند. (مثل کلمات حوز آب: به جای حوض آب). ۲- درنوشتن واژه‌هایی که ساخت واژه‌ی آن‌ها دارای حروفی هستند که محل تولید آوای آن با آوایی دیگر هم مخرج می‌باشد نیز دچار ضعف درحساسیت شنیداری بودند (مثل کلمه‌ی دِمبال به جای دِنبال).

کلید واژه‌ها: انشا، املا، غلط‌های املائی، زبان کردی-فرآیند واجی.

مقدمه

از جمله مسایل و مشکلات درسی پرسامد دانش‌آموزان دوره ابتدایی درحوزه‌ی مهارتنوشتاری زبان‌دوم آنها، یعنی زبان فارسی می‌باشد که به صورت خطاهای زبانی در انشانویسی و املانویسی به خوبی مشهود است. دانش‌آموزان باید ازهمان دوره‌ی ابتدایی یاد بگیرند که درس انشا، دیگر یک واحد مستقل نیست؛ بلکه نوعی تمرین در نویسندگی است و برای رسیدن به نوشته‌های معیار باید در حین نوشتن انشا دقت کنند تا چگونه دانش و اندیشه‌های خود را به جملات درست و بدون غلط املائی تبدیل کنند. هدف درس انشا همانطور که حری (۱۳۸۰) معتقد است: خلق آثارادبی است و هرآفرینش ادبی نیز نیازمند یادگیری و به کارگیری فکر و اندیشه، خلاقیت، قواعد دستورزبان و درستنویسی املائی کلمات در نوشته می‌باشد. انشا مهم‌ترین و مشکل‌ترین و خلاق‌ترین مرحله‌ی نوشتن است. از آنجایی که بررسی تاثیر فرآیندهای آوایی در انشای دانش‌آموزان گُرد زبان یکی از راه‌های کشف خطاهای املائی فارسی آن‌ها نیز می‌باشد لذا لازم است اطلاعات لازم در خصوص انواع فرآیندهای واجی از طریق علم زبانشناسی کسب شود.

اهداف پژوهش

بیان اهمیت توانایی املانویسی کلمات فارسی در متن انشای دانش‌آموزان گُردزبان.
بررسی میزان تأثیر فرایندهای واجی بر غلط‌های املائی موجود در انشای دانش‌آموزان.



بیان رابطه‌ی غلط‌های املائی با تفاوت‌های آوایی زبان کُردی نسبت به فارسی.

بیان مسأله و ضرورت

با توجه به اینکه زبان فارسی به لحاظ آوایی مانند خیلی از زبان‌های رایج دنیا دارای مشکلات خاصی از جمله عدم تناظر یک به یک بین آوا و حرف نوشته شده است؛ و از طرفی کشور ما به خاطر تکثر زبان اقوام مختلف، یک کشور دو زبانه و حتی چندزبانه می‌باشد و فارسی‌آموزان «کُرد زبان» نیز که جمعیت قابل توجهی از دانش‌آموزان مقیم کشور را تشکیل می‌دهند لذا باید نکات لازم در خصوص آواهایی را که معلم در قالب کلمات و جمله‌ها بر زبان می‌آورد را یاد بگیرند و رعایت نمایند تا در فرایند انشانویسی دچار مشکل نشوند. ذکر نظریه‌ها و عقاید محققان زبان‌شناسان و مولفان در خصوص درسا نشا این مطلب را می‌رساند که نوشتن مشکلترین مهارت زبانی و یکی از مهم‌ترین عوامل تأثیر گذار بر یادگیری دیگر موضوع‌های درسی است. بیشتر غلط‌های املائی انشای دانش‌آموزان مربوط به کلماتی است که در گفتار روزمره به تأثیر یک فرایند آوایی خاص، شکل گرفته است لذا اهمیت درست‌نویسی املائی فارسی کلمات در فرایند انشانویسی بر هیچ‌کسی پوشیده نیست.

پرسش‌های پژوهش

آیا بین تفاوت‌های آوایی زبان کُردی و فارسی و غلط‌های املائی دانش‌آموزان کُرد زبان رابطه‌ای وجود دارد؟
 میزان تأثیر فرایندهای واجی در ایجاد غلط‌های املائی موجود در متن انشای دانش‌آموزان کُرد زبان چقدر است؟

تعاریف نظری

کاربردشناسی زبان

رابطه‌ی تأثیر دو زبانی کُردی-فارسی بر خطاهای املائی متن انشای فارسی دانش‌آموزان کُرد زبان از دریچه‌ی رویکرد کاربردشناسی زبان قابل بررسی است. رویکرد کاربردی زبان در



توصیف زبان رویکردی است که ریشه در تفکرات سنتی زبانشناس بریتانیایی (جی. آر. فیرت ۱) دارد که زبان را پدیده‌های دارای تأثیر متقابل درون شخصی و راهی برای بروز نوعی رفتار از طریق گفتار و نقش‌هایش می‌داند. (مایکل هالیدی ۱۹۷۳: ۲)؛ به شکل کاملترین رویکرد در یادگیری زبان دوم فرض اساسی براین می‌داند که شخص نخست چگونگی کاربرد ساختارهای زبان را می‌آموزد، به تدریج ذخیره‌های از این ساختارها را بر روی هم می‌گذارد و سپس به طریقی می‌آموزد که این ساختارها را به شکل گفتمان یا نوشتار به کار ببرد. (اولین هچ، ۱۹۸۷: ۳).

زبان‌شناسی پیکره‌های

یکی از رشته‌های تجزیه و تحلیل گفتمان که حدوداً در دهه گذشته رشدی چشمگیر داشته است زبان‌شناسی پیکره‌های می‌باشد که نگرشی بر تحقیقات زبان‌شناختی بر اساس تحلیل‌های پیکره‌ی زبان شامل مجموع‌های از متون به صورت نوشتاری یا گفتار آوا نویسی شده یا هر دوی آنها است. (کنراد ۲۰۰۴). در زبان‌شناسی پیکره‌های تأکید بر زبانی است که به «صورت طبیعی اتفاق می‌افتد» یعنی متونی که توسط کاربران زبان برای مقاصد ارتباطی پدیدار می‌شود. می‌توان گفت که پیکره‌ی زبان از اشکال گفتاری و نوشتاری تشکیل شده است که امروزه در پیام‌های الکترونیکی شکل گفتاری آن در نوشتار نیز به کار برده می‌شود. (می بر ۲۰۰۲: ۵).

نوشتن

گرگ ۱ (۱۹۹۲ به نقل از تابلیب، ۱۹۹۷) در خصوص نوشتن عقیده دارد که نوشتن شامل موضوع‌های املا، رونویسی، انشا و تمرین پردازشی نوشتن از زاویه‌ی نکات دستوری و چگونگی استفاده از حروف ربط و انسجام مطالب و همچنین سازمان یافتگی کلی متن شامل معنای نوشته، مهارت‌های شناختی-اجتماعی، تفکر و انتزاع و املا نویسی درست و واژه‌ها و دستخط دانست. لذا املا نویسی پیش‌نیاز انشانویسی است.



فرآیند آوایی

حقوق‌شناس، فرآیند آوایی را در نتیجه‌ی روابط همنشینی آوا در گفتار محیط آوایی تعریف کرده‌است؛ که با توجه به جایگاه گوناگون تولید آواها کمیت ظهور آن‌ها نیز شکل می‌گیرد و تغییراتی هم در بروز آن‌ها بوجود می‌آید. (به نقل از سمعی، صفوی و یارمحمدی ۱۳۸۷: ۶۳).

روش پژوهش

روش انجام این پژوهش از نوع توصیفی-تحلیلی می‌باشد که به پیروی از مدل تحلیل خطای (سلینگر ۱۹۹۲) انجام شد. روش تجزیه و تحلیل آماری آن با استفاده از علم آمار استنباطی (خی دو) و نمونه‌ی انتخابی با توجه به جدول مورگان تعداد ۱۶۴ نفر از دانش‌آموزان پایه‌های سوم تا ششم ابتدایی بود که به شیوه‌ی نمونه‌گیری خوش‌های تک مرحله‌ای-تصادفی انتخاب شد.

پیشینه

در علم واج‌شناسی، تغییرات زنجیره‌ی آوایی، و فرایند شکل‌گیری آن‌ها را در قواعد و یژه‌های می‌توان طبقه‌بندی کرد. با توجه به اینکه زبان خاستگاه اجتماعی دارد و مطالعه‌ی زبان هر قومی از زوایای مردم‌شناسی و فرهنگ‌شناسی و تاریخ و جغرافیای انسانی و ادبیات و غیره صورت می‌گیرد به نظر می‌رسد مطالعات زبان‌شناسی در زمینه‌ی بررسی‌های تطبیقی فرآیندهای آوایی زبان‌های کهن ایرانی، کاری گسترده و سنگین و ارزشمند است که بررسی پیشینه و تاریخ آن نیاز به مطالعه و تحقیقاتی چند ساله دارد اما گفته‌ی نویسندگان و زبان‌شناسان حاکی از این است که در این زمینه پژوهش‌هایی به طور عمیق و کاربردی صورت نگرفته است. (رضایی ۱۳۸۴) در همه‌ی زبان‌های دنیا بویژه زبان‌های ایرانی فرآیندهای آوایی پرسیامدی را می‌توان معرفی کرد. بنابراین مسأله‌ی بهره‌گیری زبان‌ها از فرآیندهای آوایی، ضمن تفاوت آن‌ها از نظر میزان و نوع بهره‌گیری کمی و کیفی آن، یک جهانی زبان به شمار می‌آید. احمدی بیرجندی (۱۳۷۷: ۱۵) در تعریفی، نوشتن کلمات را نخستین نشانه‌ی باسوادی می‌داند. وی اهمیت کسب مهارت املانویسی را به اندازه‌ی دانسته‌ی مردم عموماً ضعف در نوشتن را، نشانه‌ی بارز بیسوادی تلقی می‌کنند و برای شاهد ادعای خود به عقیده‌ی اهل فضل و فرهنگ و معلمان نیز اشاره می‌کند که آنها: «نشانه‌ی



تنزل سطح علم و سواد را در وجود غلط‌های املائی نوشته‌های دانش‌آموزان و فارغ‌التحصیلان می‌دانند». برنشتاین ۵ (۱۹۵۸)، به نقل از براون (۱۹۹۴) در تحقیقات خود به این نتیجه رسیده است که، کودکانی که مدرسه را با محرومیت‌های زبان نوشتاری آغاز می‌کنند نه تنها در بیان مطالب و مهارت املا و انشا مشکل دارند بلکه در تفکر ذهنی با چالش روبرو می‌شوند زندگی، آشنایی و شناخت آموزگاران زبان فارسی از ساخت آوایی زبان فارسی را ضروری می‌داند زیرا آن‌ها را برای تدریس موفقیت آمیز درس املا، جمله نویسی و انشا یاری می‌دهد. (زندى ۱۳۸۶: ۲۳). اهمیت به کارگیری صورت درست املائی واژه‌های فارسی علاوه بر حفظ قوام و دوام این میراث ارزشمند ملی، ارتباط زبانی بین افراد مختلف جامعه را نیز به خوبی برقرار می‌کند. دانش‌آموزان غیرفارسی زبان به دلایلی از جمله تاثیر فرایندهای واجی زبان فارسی و زبان مادری خودشان نمی‌توانند پیوند مناسبی بین صورت ملفوظ و مکتوب کلمه‌ها برقرار کنند و زمینه‌ی لازم یادگیری و کسب مهارت جمله نویسی - جمله‌سازی، انشا و متون ادبی آن‌ها را با اختلال همراه می‌کند سیلکوویتز، (۱۹۹۸: ۱۰۰-۱۰۴) مشکلاتی که موجب خطا و نامفهوم شدن نوشته‌ی کودک می‌شود را بر سه نوع: ۱- مشکل در هجی کردن، ۲- مشکل بدخطی و نامنظم بودن دستخط و ۳- اختلالات زبان توصیفی، تقسیم کرده است؛ نخستین عامل این مساله را مشکل ویژه‌ی هجی کردن می‌داند که علت ایجاد این مشکل، ضعف دانش‌آموز در زمینه‌ی شناخت محل تولید و شیوه‌ی تولید آواها و به عبارتی ضعف در آواشناسی کودک است. وی در پژوهش خود، (همان: ۱۰۱) به این نتیجه رسید که کودکان در موقع نوشتن باید بتوانند واحدهای آوایی یک واژه را به واحد نوشتاری مربوط به آن تبدیل نمایند. تبریزی، معتقد است برخی از غلط‌های املائی دانش‌آموزان به دلیل حساسیت شنیداری ایجاد می‌شود و دلیل آن این است که گوش آن‌ها به صداهایی که محل تولید یا شیوه‌ی صدای آن‌ها مثل هم است حساس نیست و دچار غلط املائی می‌شوند. زیرا ذهن آن‌ها به شنیدن یکسان آن صداها عادت کرده است. کلماتی مثل زمبورها به جای زنبورها و تلفزیون به جای تلویزیون در انشاها از این نوع هستند (تبریزی، ۱۳۹۱: ۹۳). در پژوهش‌های دیگر نیز همین موضوع تأیید شده است مثلاً، (فاضلی به نقل از سیلکوویتز، ۱۳۸۳) نیز مشکل ویژه‌ی خطاهای املائی را در اثر حساسیت شنیدن صدا و تمیز واکه از آواها شبیه به آن در هنگام تولید در زنجیره‌ی گفتار است می‌داند (سیلکوویتز، ۱۳۸۳: ۱۰۴). در سال‌های اخیر پژوهش‌های کاملاً تخصصی‌ای در رابطه با مشکلات



املائی موجود در انشاهای دانش آموزان انجام نشده است و پژوهش مذکور یکی از بدیع ترین آثار مربوط به این مساله است.

پیکره

تطبیق آواهای زبان کُردی با زبان فارسی

در بررسی تطبیق عدم تناظر یک به یک آوا و صدا هر دو زبان تا حدودی در نشانه هایی که یک شکل دارند و چند صدایی تولید می شوند شبیه هم هستند (به دلیل داشتن چند جایگاه محل تولید) در زبان کُردی نشانه ی «ل» چند محل تولید دارد مثال کول: Kwele = کوتاه که حرف «ل» کامی و به دلیل مکث زبان و و چسبیدن کامل آن سقف دهان تا حدودی انسدادی تولید می شود. اما در واژه لیوله: Leywle = لوله به شیوه ی کناری و تا حدودی روان تولید می شود. (رخزادی ۱۳۷۶: ۱۳) (مثال ل - = کول = کوتاه)، (کول = Kwele = کوتاه لیوله = leywle = لوله) در زبان فارسی نیز همخوان «ر» دارای همین ویژگی است. مثال: گور = قبر - گور = گورخر. زبان کُردی دارای ۳۵ حرف است یعنی ۲۹ حرف صامت و شش حرف مصوت که با احتساب شکل های مختلف حروف، ۵۳ حرفگونه در جدول الفبای دانش آموزان آموزش داده می شود. که در مقایسه با زبان فارسی دارای حرفگونه های کمتری است، زیرا تعداد نشانه های آوایی در زبان فارسی ۳۲ حرف و ۶۴ حرفگونه است و دلیل آن نیز به خاطر این است که در زبان کُردی به جای استفاده از همخوان های (ز ذ ض ظ) = تن ها از شکل همخوان «ز» است و به جای همخوان های (ث - ص - س) = همخوان س به کار می رود. (رخزادی، ۱۳۸۶) در زبان فارسی نیز حرف «و» دارای همین ویژگی است (زندى، ۱۳۸۶: ۷۱) یعنی حرف «و» یک نشانه و چند صدا دارد که هم به لحاظ املائی و هم در ایجاد تفاوت معنایی کلمات موثر است. یاور: V توت: U نوک = O خواهر = ...

دشواری های آوایی زبان فارسی برای دانش آموز فارسی آموز کُرد زبان در

املا نویسی

در زبان فارسی بعضی نشانه ها یک صدا و چند شکل دارند و بعضی از آن ها یک شکل و چند صدا دارند. مثل (ز - ذ - ض - ظ) و (و در کلمات: تو، بود، شد، خواب). این ویژگی برای فارسی



آموزانی که دارای ضعف در حافظه‌ی دیداری هستند مشکل ایجاد می‌کند؛ مثلاً دانش‌آموزی واژه‌ی «کثیف» را بصورت «کسیف» می‌نویسد.

از جمله دشواری‌های دیگر آوایی زبان فارسی برای دانش‌آموزان گُردزبان، حساسیت شنوایی در محل تولید آواها است که باعث فرآیند تبدیل همخوان می‌شود. از جمله مواردی که با این مساله ارتباط دارد به شکل زیر است: بعضی دانش‌آموزان گُردزبان واژه‌ی «مسواک» را به دلیل حساسیت شنوایی و نزدیک بودن محل تولید دو همخوان (و-ف) به صورت «مسفاک» می‌نویسند.

در زبان فارسی بعضی از نشانه‌ها فاقد صدا هستند؛ لذا بعضی دانش‌آموزان گُردزبان، املا‌ی کلمه‌های دارای (واو معدوله) را با حذف نشانه‌ی، بیصدا می‌نویسند از جمله نمونه‌های این مساله واژه‌ی «خواهر» است که آن را به غلط به صورت «خاهر» می‌نویسند. (زندى ۱۳۸۶:۷۱-۷۰)

در زبان فارسی بعضی از صداها نشانه‌ای مستقل و ثابت ندارند مثلاً نشانه «و» در «گفت» و «مهر» که دانش‌آموزی این واژه را بصورت «گوفت» و «موهر» می‌نویسد و فرآیند تبدیل شکل می‌گیرد. شایان ذکر است که این مورد در تلفظ واژه‌ها نیز صدق می‌کند. کلمات (پُر - پَر یا سَم - سُم - مَهر - مَهر) و غیره نمونه‌ای از آنهاست. (باقری ۱۳۸۷:۹۹).

رابطه‌ی فرایندهای آوایی و غلط‌های املائی در انشا

تجربه‌ی چندین ساله وجود درس انشادرمدارس ابتدایی، راهنمایی و دبیرستان نشان می‌دهد که شمار زیادی از دانش‌آموختگان مقاطع مختلف آموزش و پرورش به هیچ وجه به مهارت‌های نوشتن فعال (خلاق) دست نمی‌یابند و از برآوردن کوچکترین نیازهای ارتباطی نوشتاری خود عاجزند. این ضعف، دلایل زیادی دارد اما دلیل عمده‌ی آن را باید درحاکمیت روش آموزش سنتی انشا و بی‌توجهی به نقش املا نویسی در این نوع نوشتاری از سوی معلمان دانست زیرا مهارت املا نویسی پیشیناز انشانویسی است و انشا در سطحی فعال تر قرار دارد به دیگر سخن اینکه دانش‌آموزان برای نوشتن کلماتی گوناگون باید ابتدا در مهارت املا نویسی و آگاهی از شکل مکتوب آواها پیشرفت نمایند زیرا مهارت املا نویسی به معنی توانایی جانشین کردن صحیح صورت نوشتاری حروف و کلمات در جمله‌ها به جای صورت آوایی آنهاست، در واقع املا یک مرحله از نوشتن است که متخصصان آموزش زبان آن را نوشتن نیمه فعال می‌گویند. (زندى،



۱۳۸۶:۱۴۹) با توجه به دیدگاه باقری (۱۳۸۵: ۱۱۴) می‌توان چرایی بعضی از رویدادهای آوایی زنجیره‌ی گفتار و یا تفاوت شکل کلمات در حالت گفتار و نوشتار به علت فرآیندهای آوایی را، ناشی از جایگاه تولید آواها دانست. مثلاً با در نظر گرفتن آواهای (ژ-ش-ج-چ)، (س-ش)، (ل-ر)، (ب-پ)، («و»-«V»-«ف»-«F») و («ک-گ») که جایگاه تولید آن‌ها نزدیک به هم است این مساله به خوبی قابل درک می‌شود؛ زیرا هر چه محل تولید دو یا چند آوا نزدیک هم باشد بیشتر باعث حساسیت شنیداری فرآیند آوایی می‌شود و زمینه‌ی ارتکاب دانش‌آموز به غلطنویسی‌های املائی را پس از شنیدن واژه‌های دارای چنین آوایی فراهم می‌شود.

از تغییر در زنجیره‌ی گفتار تا اختلال در املا و نوشتار

بر اثر تغییراتی که در زنجیره‌ی گفتار و جایگاه تولید آواها بروز می‌کند گاهی یک آوا ویژگی‌های شنیداری و نوشتاری خود را از دست می‌دهد و دچار تغییراتی می‌شود که در اصطلاح زبان‌شناسی آن را فرآیند آوایی (واجی) گویند. (باقری ۱۳۸۹: ۹۰) انواع فرایندهای واجی به شرح زیر است:

همگونی

افراشی، (۱۳۹۱) آورده است که گاهی اوقات در زنجیره‌ی گفتار، به دلیل مجاورت دو همخوان ویژگی تولیدی یکی به دیگری شباهت پیدا می‌کند و در این شرایط می‌گویند فرآیند آوایی «همگونی» روی داده است. چنانچه در این فرآیند یک همخوان عیناً به همخوان دیگری مبدل شود می‌گوییم «همگونی کامل» روی داده است. اما اگر برخی از مشخصه‌های آن‌ها شبیه یک شود می‌گویند «همگونی ناقص» روی داده است. (افراشی، ۱۳۹۱: ۵۵)

Sadta+ta -satta

همگونی کامل: صدتا - صت تا

maghsad - maxsad

همگونی ناقص: مقصد - مخصد

بعضی دانش‌آموزان دو زبانه‌ی کردی-فارسی در هنگام املانویسی با مشکلاتی از این قبیل مواجه می‌شوند مثلاً حروفی مثل «ق» و «خ»، «د» و «ت» را به جای یکدیگر یا با حذف یکی از آن‌ها می‌نویسند. معمولاً به جای حرف «ق»، «خ» می‌نویسند. مثل «وخت» به جای «وقت».



ناهمگونی همخوان

۱ همنشینی همخوان‌ها همواره به شبیه شدن مشخصه‌های تولیدی آن‌ها نمی‌انجامد بلکه گاهی حضور همخوان در برخی محیط‌های آوایی باعث تفاوت هر چه بیشتر مشخصه‌های یکدیگر می‌شود به این شرایط «همگونی همخوان» می‌گویند. (همان: ۵۷)

درشکه = درشگه

dorosge=Doroshke

دانش‌آموزان کرد زبان در کلماتی از این قبیل، به دلیل نزدیک بودن جایگاه تولید و ایجاد و حساسیت شنیداری به دلایل روانشناختی دچار مشکلات املائی می‌شوند. مانند نوشتن «چسب» به جای «چسب» و «اسپ» به جای «اسب» و «مشگل» به جای «مشکل» و «خوشکل» به جای «خوشگل».

حق‌شناسی و همکاران (۱۳۸۷) چگونگی شکل‌گیری دیگر فرایندهای آوایی را تحت عناوین (قلب، حذف و اضافه و ابدال و تبدیل) آورده است. (سمعی و همکاران، ۱۳۸۷: ۶۵) قلب: ۲هرگاه در زنجیره‌ی گفتار دو همخوان مجاور، جایگاه‌هشان را با هم عوض کنند این مساله روی می‌دهد که آن را اصطلاحاً فرایند آوایی «قلب» می‌گویند؛ مانند:

Felask – felaks

–فلاکس – فلاسک

دانش‌آموزان دو زبانه‌ی کرد به دلیل تاثیر زبان مادریشان، که از این لحاظ تفاوت‌های فاحشی با زبان فارسی از نظر ساخت واژه دارند دچار خطاهای املائی بویژه در هنگام انشا نویسی می‌شوند.

جدول ۱-۶-۴-۲-۱- نمونه‌هایی از این فرایند قلب.

فارسی	سالم‌گردی	قلب‌گردی
قفل	قوفل	قُلف
مرتضی	مورتضی	مترضی
عکس	عَه کس	عه سک
مجسمه	مجه سمه	مسه جمه
تاکسی	تاک سی	تاس کی



مشق	مه شخ	مَه خَش
اکسیژن	اکسی ژن	اسکی ژن
مسخره	مَس خره	مَخ سره

توضیح جدول ۱-۶-۴-۲-۱: از دیدگاه روانشناسان علت ایجاد غلط‌های املائی ناشی از قلب آواها در ساخت واژها را ناشی از ضعف در حافظه‌ی توالی دیداری می‌دانند. (تبریزی، ۱۳۹۱: ۱۷). ما علاوه بر این دیدگاه تأثیرات دوزبانگی را هم مهم می‌شماریم. زیرا درس انشا یک نوع تفکر مکتوب است به عبارتی دانش‌آموز تفکر خود را به کار می‌گیرد و سطوری را به صورت توصیفی یا تخیلی خلق می‌کند و می‌نویسد؛ لذا با توجه به رابطه‌ی بین زبان و تفکر و اینکه زبان یک پدیده‌ی ذهنی-اجتماعی است. می‌توان گفت که دوزبانگی در مسیر تفاوت‌های بین زبان‌ها هویدا می‌شود و امکان دارد دانش‌آموز واژه‌های در انشای خود بنویسد که در زبان مادریش قلب نباشد اما در زبان فارسی نوشتن آن به همان گونه دچار قلب باشد مثل «غاکذ» به جای «کاغذ».

حذف

این فرآیند زمانی روی می‌دهد که همخوان، واکه یا هجایی در زنجیره‌ی گفتار حذف شود. دلیل ایجاد آن علاوه بر عدم دقت گوینده (گویشور) فارسی زبان در هنگام تلفظ واژگان فارسی می‌تواند ناشی از حساسیت شنیداری مخاطب (دانش‌آموز شنونده) در هنگام املا نویسی باشد زیرا بعضی از همخوان‌ها به دلایلی از جمله «واکرفتگی» و عدم ظهور کامل لب خوانی درست دانش‌آموز، غلط نوشته می‌شوند مثلاً غلط‌های املائی واژگانی مانند «هستن» به جای «هستند» نمونه‌ای از آن است. افراشی به نقل از محققین موارد زیادی را برای این فرآیند ذکر کرده است که در گونهی گفتاری زبان فارسی گرایش بر آن است مانند واژه‌ی «بیشین به جای «بشین» (افراشی، همان: ۵۸).

جدول ۱-۶-۴-۳-۱- نمونه‌های از حذف همخوان‌ها:

فارسی	کردی
داد	دا



رنه	رنده
بنه	بنده
بایه	بادیه
خنه	خنده
باد = با	باد
صبحانه = سُبِح + آنه = سبانه = سُبِحانه	صبحانه

توضیح جدول ۱-۶-۴-۳-۱: در متن انشای دانش‌آموزان گُردزبان، ممکن واژه‌هایی دیده شود که به دلیل تأثیرزبان گُردی برنحوی املای فارسی آن کلمات، توسط دانش‌آموزان گُردزبان، یک یا دو حرف آن حذف می‌شود؛ برای نمونه املای واژه‌های دارای همخوان «د و ح» در جدول بالا، نمون‌های از این مشکل املایی است.

اضافه

در نتیجه‌ی عملکرد فرایند آوایی اضافه همخوان یا واکه ای به زنجیره‌ی واحدهای آوایی همنشین اضافه می‌شود؛ زندی این فرایندرایبشتر در گفتار افراد کم سواد معرفی می‌کند و نمونه‌هایی در گفتار و نوشتار افراد کم سواد مثل «زیرنگ به جای زرننگ» «سند و سال» به جای «سن و سال» «جهندم» به جای «جهنم» را ناشی از این امر می‌داند. (زندی، ۱۳۸۶: ۳۵).

جدول ۱-۶-۴-۳-۳- نمونه‌هایی از فرایند اضافه در زبان گُردی مشخص شده است:

گُردی	خارجی - فارسی
تلیفون	تلفن
رادپون	رادپو
موومن	مؤمن

توضیح جدول ۱-۶-۴-۳: بیشتر غلط‌های املایی مربوط به فرایند آوایی «اضافه» که در متن انشاهای دانش‌آموزان دیدهدشده مربوط به کلمات غیرفارسی بود. ما معتقدیم همچنان که



زندگی (همان) اشاره کرده است، این مسأله بیشتر ریشه در بیسوادی والدین دانش‌آموزان دوزبانه دارد.

ابدال

این فرایند آوایی زمانی روی می‌دهد که یک عنصر آوایی به عنصری دیگر تبدیل شود. وفایی (۱۳۹۲) تفاوت آنرا با «همگونی» در این می‌داند که، در فرایند همگونی تبدیل آواها قاعده‌مند، همیشگی و تابع نظم خاصی است اما در فرایند ابدال، تبدیل آواها قاعده‌مند نیست و به صورت منفرد اتفاق می‌افتد. (همان: ۲۶۶).

جدول ۱-۶-۴-۵-۱- نمونه‌هایی از فرایند ابدال در زبان کردی آورده است.

زبان فارسی	زبان کردی
کتاب	کتاو
طناب	تناف (در زبان کردی: نشانه‌ی «ط» کاربرد زیاد ندارد)
خراب	خراو
حساب	حساو

توضیح جدول ۱-۶-۴-۵-۱: یکی از پر بسامدترین غلط‌های املائی دانش‌آموزان که در متن انشاهای بیشتر آن‌ها دیده شد مربوط به فرایند ابدال و تبدیل بود. در خصوص آن دسته از غلط‌های املائی داخل متن انشاهای دانش‌آموزان که مربوط به این نوع فرآیند آوایی است، می‌توان گفت که؛ **نخست:** ساختار واژگانی زبان مادری دانش‌آموز دوزبانه بسیار تأثیر گذار بوده است. مثلاً در زبان کردی کلمات مختموم به «ا و ب» حرف «ب» بعد از مصوت «آ» تبدیل به «و» می‌شود. لذا می‌توان گفت که تأثیر این فرایند آوایی در چنین مواردی بیشتر است. **دوم:** مربوط به نزدیک بودن محل تولید ویا و تبدیل حروف و آواها در یکدیگر بود. تجربه‌ی ما نشان داده است که مهمترین عامل تأثیر گذار بر روی این مسأله پدیده‌ی دوزبانگی است.



تحلیل آماری پژوهش

جدول ۱-۷-۱- میزان تأثیر فرآیندهای آوایی براملای کلمات موجود در متن انشای دانش آموزان
گرددزبان

ردیف	نوع فرایند آوایی	Fo	FE	Fo-Fe	^۲ (fo-fe)	فراوانی	درصد
۱	قلب	۲۷	۲۵/۵۷	۲/۵۷	۴/۶۰	۰/۸۲	۱۵ .۰
۲	ابدال	۲۹	۲۵/۵۷	۴/۵۷	۱۸/۸۸	۱۳/۹۴	۱۶ .۰
۳	حذف	۳۴	۲۵/۵۷	۷/۵۷	۵۷/۳۰	۲/۲۴	۱۹ .۰
۴	رسم الخط (عدم تناظر یک به یک بین آوا و صدا)	۵۴	۲۵/۵۷	۲۸/۴۳	۸۰۸/۲۶	۳۱/۶۰	۳۰ .۰
۵	اضافه	۹	۲۵/۵۷	-۱۶/۵۷	۲۷۴/۵۶	۱۰/۷۳	۰۵ .۰
۶	همگونی	۲۱	۲۵/۵۷	-۴/۵	۲۰/۲۵	۰/۷۹	۱۲ .۰
۷	ناهمگونی	۵	۲۵/۵۷	-۲۰/۵۷	۴۲۳/۱۲	۱۶/۵۴	۰۱ .۰

توضیح جدول ۱-۷-۱-: چون (خی دو) محاسبه شده‌ی (۶۶.۷۶) با درجه‌ی آزادی $f=6$ و d از خی دو جدول (۵۹.۱۲) در سطح ۰/۵ بزرگتر بود. فرض صفر رد شد و بین فرایندهای آوایی و خطاهای املائی موجود در انشای دانش آموزان گردد زبان کلهری رابطه وجود داشت. با توجه به (خی دو) بدست آمده و درصد افراد مرتکب خطای املائی و نتایج کلی حاصل از تحلیل آماری داده‌ها نشان می‌دهد که بیشترین غلط املائی دانش آموزان گرددزبان مربوط به عدم تناظر یک به یک آوا و صدا را در تفاوت‌های فاحش رسم الخطی زبان گردی با فارسی وضعف درحافظه‌ی بصری است.

هیستوگرام میزان تأثیر فرایندهای آوایی بر خطاهای املائی موجود در انشای دانش آموزان گرددزبان



نتیجه‌گیری

همچنان که در تحلیل آماری داده‌های پژوهش آمد؛ نتایج پژوهش مذکور نشانگر تأثیر زیاد فرآیندهای آوایی بر نوشتن نیمه فعال (املا) و به عبارتی پیکرهی واژگان متن انشای دانش‌آموزان کُردزبان می‌باشد. و از طرفی تأثیرات دوزبانگی جزئی انکارناپذیر از ایجاد غلط‌های املائی آن‌ها محسوب می‌شود. براین اساس از آنجایی که بیشتر غلط‌های املائی متن نوشته‌های فعال از جمله درس انشای دانش‌آموزان کُردزبان بازبان کاربردی اصلی آنها یعنی زبان مادری- کُردی ارتباط دارد؛ لذا بهترین روش درمان این مشکل در مدارس دوزبانه کشور توسط آموزگاران، دسته‌بندی کردن انواع غلط‌های املائی متن انشاهای آن‌ها با توجه به بسامد غلط‌ها از طریق بدست آوردن فراوانی غلطاست؛ از طرفی یک فارسی‌آموز کُردزبان، در زمینه‌ی درست نویسی املائی واژه‌ها ابتدا باید با مطالعه و خواندن زیاد متون فارسی و درس‌های کتاب درسی خود، صورت صحیح واژه‌های فارسی را دیده باشد و شکل حروف تشکیل دهنده‌ی آن را در حافظه‌ی تصویری خود ذخیره کرده باشد، تلفظ درست واژه را نیز گوش داده باشد و صداهای آن را به خوبی بشناسد و در نهایت خود واژه را تلفظ کرده باشد به دیگر سخن اینکه، بتواند آن را در داخل جملات و هنگام هم‌نشین شدن واژه با کلمات دیگر در یک متن به صورت صحیح و درست بخواند تا ضمن فایق آمدن بر ایرادات رسم الخطی زبان فارسی مثل عدم تناظر یک به یک بین آوا و صدا، نسبت به تأثیر فرآیندهای آوایی که از طریق زبان گفتاری در نوشتار انشا شکل می‌گیرد؛ دچار کمترین خطا شود. نظر به تجربیات پژوهشگران این اثر به عنوان متخصصین و مؤلفین درس زبان فارسی دوره‌ی ابتدایی و تدریس در مناطق دو زبانه‌ی کشور، نحوه‌ی اصلاح خطاهای املائی که باید در دو وجه زبان شناختی مثل آگاهی و شناخت فرآیندهای آوایی و وجه روانشناختی آن مثل کشف علت ایجاد خطای املائی مانند حساسیت شنیداری یا عدم تسلط بر جایگاه تولید آوا توسط گوینده‌ی املا را در کتب درسی و راهنمای آموزشی معلمان و دبیران گنجانند و آموزگاران را آموزش داد تا با تسلط بر ساخت زبان فارسی و روانشناسی زبان، نسبت به تدریس درس انشا در مناطق دو زبانه کارآمدتر باشند. تا کمتر شاهد مشکلات نوشتاری دانش‌آموزان دو زبانه‌ی کُردی- فارسی باشیم.



منابع

- احمدی بیرجندی، ا. (۱۳۷۷). شیوه آموزش املا فارسی و نگارش. انتشارات مدرسه.
- احمدیان، ا. (۱۳۸۳). بررسی خطاهای زبانی در نوشتاری دانش‌آموزان فارسی‌آموز کرد مهاباد در سطح متوسطه. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. تهران: دانشگاه علامه طباطبایی.
- افراشی، آ. (۱۳۹۱). ساخت زبان فارسی. تهران: انتشارات سمت. چاپ اول.
- اکبریشلدره، ف. و همکاران. (۱۳۹۱). فارسی ششم ابتدایی. انتشارات اداره‌ی کل توزیع کتب درسی.
- آذری، ا. و همکاران. (۱۳۹۰). کتاب درسی فارسی سوم ابتدایی. انتشارات کتب درسی
- باقری، م. (۱۳۸۹). مقدمات زبانشناسی. انتشارات قطره، چاپ دوم.
- باطنی، م. (۱۳۸۸). زبان و تفکر. انتشارات فرهنگ معاصر.
- بهرامیان، ا. (۱۳۸۸). هفت گام اساسی تا اثنا نویسی. نشر لوح زرین.
- تیریزی، م. و همکاران (۱۳۹۱). درمان اختلالات دیکته نویسی. انتشارات فراوان، چاپ بیست و هفتم.
- ترادگیل، پ. (۱۳۸۸). زبان‌شناسی اجتماعی. انتشارات آگاه.
- جلیلی‌آده، پ. و همکاران. (۱۳۹۰). کتاب درسی فارسی پنجم ابتدایی. انتشارات کتب درسی.
- جولی، د. و جان. م. مشکلات یادگیری کودکان. (مترجمان: عبدالجواد احمدی و محمود رضا اسدی). (۱۳۷۶). انتشارات رشد.
- حسینی‌نژاد، س. (۱۳۸۴). انشا، دیدگاه‌ها و روش‌های (کتاب نگارش). نشر لوح زرین.
- حقیقت‌شناس، ع. (۱۳۸۷). آواشناسی زبان فارسی. انتشارات آگاه، چاپ ششم.
- حق‌شناس، ع. و همکاران. (۱۳۸۷). دستور زبان فارسی. انتشارات مدرسه.
- دادستان، پ. (۱۳۸۸). اختلالات زبان. انتشارات سمت.
- داوودی، ح. (۱۳۷۶). راهنمای درس املا و دستورالعمل تصحیح آن. انتشارات مدرسه.
- دلاور، ع. (۱۳۹۰). کاربرد آمار و احتمالات در علوم رفتاری. انتشارات رشد.
- دفتر آموزش ابتدایی وزارت. (۱۳۷۷). آموزش ارزشیابی انشا. انتشارات دفتر آموزش ابتدایی.



رسی تأثیر فرآیندهای واجی بر غلط املائی در انشاهای دانش آموزان
گُرد زبان* پریوش حیدری، دکتر مریم ایرجی

- رضانی، م. (۱۳۹۰). تأثیر دوزبانگی بر خطاهای نوشتاری دانش آموزان ترک زبان. پایان نامه کارشناسی ارشد، پیام نور تهران.
- رشیدآبادی، ز. و همکاران. (۱۳۹۰). کتاب درسی فارسی اول ابتدایی. انتشارات کتب درسی.
- رنجبر، و. (۱۳۸۸). دستور زبان و آواشناسی زبان کردی کرمانشاهی. انتشارات طاق بستان. چاپ اول.
- رخزادی، ع. (۱۳۷۶). دستور زبان کردی. انتشارات برهان. چاپ اول.
- زندی، ب. (۱۳۸۶). روش تدریس خواندن و نوشتن دوره دبستان. انتشارات سمت، چاپ دوم.
- سمیعی، ا. ثمره، ی. و یارمحمدی، ل. (۱۳۷۸). مبانی زبان شناسی. انتشارات مدرسه، چاپ دهم.
- ساجدی، ع. (۱۳۸۶). واژگان املا. انتشارات معلم.
- صفارزاده، ع. (۱۳۸۱). نوشتن انشا (نگارش) برای پنجم دبستان. انتشارات محراب قلم.
- علوی مقدم، س. (۱۳۸۹). بررسی ساختهای اشتقاقی و رده شناسی زبانی در پدیده‌ی دوزبانگی. فصلنامه‌ی زبان پارسی، شماره‌ی ۴۴.
- قاسم‌پور، ح. و همکاران. (۱۳۹۱). کتاب درسی فارسی دوم ابتدایی. انتشارات کتب درسی.
- کمالی، ب. (۱۳۸۴). دوزبانگی در آموزش و پرورش. انتشارات توکا.
- مارک، س. (۱۹۹۶). نارسا خوانی و سایر مشکلات یادگیری (مترجم: عصمت فاضلی، ۱۳۸۳). انتشارات یسطرون، چاپ دوم.
- مدرسی، ی. (۱۳۸۷). جامعه شناسی زبان. نشر دانشگاهی.
- میرشفیعینگری، س. (۱۳۹۰). روشهای تقویت انشا نویسی دوره‌ی ابتدایی. انتشارات دانش آفرین.
- مرسلی، م. (۱۳۸۴). راه و روش زیبا نوشتن (راهنمایی آموزش انشا). نشر لوح زرین.
- نجفپازوکی، م. و رحیمی، و. (۱۳۹۱). می‌خواهم بنویسم. انتشارات رهنما.
- وفایی، ع. (۱۳۹۲). دستور توصیفی. انتشارات سخن تهران چاپ اول.
- وقایع‌نگار، ع. (۱۳۶۹). فرهنگ کردی - فارسی. انتشارات ارژنگ.



- هالاهان، ک. اختلال‌های یادگیری. (مترجم: حمید علیزاده ۱۳۹۱). انتشارات آموزش و رورش استثنایی.

منابع لاتین (خارجی)

- Brown, HD. (۱۹۹۴). principles of language learning and teaching _Englewood Cliffs. New Jersey .
- Halliday ,M. A. K. (۱۹۹۴). An introduction to Functional Grammar. London:Edward Arnold .
- Arsenian ,S. (۱۹۴۵). Bilingualism in the Post. War World .
- Tompkins ,L. (۲۰۰۰). Guided Reading and Writing (A Role for Parents in Leading Children to Literacy). Odyssey Psychological bulletin , Vol. ۴۲ , ۶۵ – ۸۶ .