

تأثیر دوزبانگی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ترکمن

فخری رسولی گروی^۱

کیومرث خانبازاده^۲

چکیده

دوزبانگی، همواره از مسایلی بوده است که بر فرایند آموزش تعداد زیادی از افراد جامعه تأثیر دارد و به همین علت، همواره مورد پژوهش‌های بسیاری قرار گرفته است. دانش‌آموزان ترکمن نیز، بخشی از افراد دوزبانه کشورمان را تشکیل می‌دهند که تا کنون از تحقیق در مورد تأثیر دوزبانگی بر روند تحصیلی ایشان، غفلت شده است. هدف از پژوهش حاضر، نیل به این مقصود است.

دوزبانگی دانش‌آموزان ترکمن، از نوع فعال و افزایشی است. از لحاظ حوزه رفتار زبانی، نمی‌توان دوزبانگی ایشان را در یکی از زیرشاخه‌های مزبور، جای داد. به طور کلی، دوزبانگی تأثیر آشکاری را در روند تحصیلی این دانش‌آموزان ندارد؛ اما این امر، بسته به موقعیت اجتماعی آنان، متفاوت است. دانش‌آموزانی که موقعیت اجتماعی مناسب‌تری دارند، بهتر توانسته‌اند خود را با شرایط آموزش به زبان دوم وفق دهند؛ اما تقریباً صد در صد ایشان در درس ریاضی، مشکل داشته‌اند و تنها وقتی مشکلشان برطرف شده که درس مزبور به زبان ترکمنی برایشان توضیح داده شده است.

اکثر دانش‌آموزان ترکمن، هنگام صحبت به زبان فارسی، لغزش‌های کلامی دارند که ماحصل ترجمه تحت-اللفظی زبان ترکمنی به فارسی است.

کلید واژه‌ها: زبان ترکمنی، دوزبانگی فعال، دوزبانگی افزایشی، دوزبانگی طبیعی.

مقدمه

اگر بخواهیم زبان را به معنای عام آن تعریف کنیم باید بگوییم که زبان، شامل همه نشانه‌های محدود اما پر کاربردی است که برای برقراری ارتباط بین موجودات به کار می‌رود. از آن رو گفته شد موجودات و نه انسان‌ها، که برخی حیوانات چون زنبور عسل و مورچه‌ها نیز، علایمی دارند که از آن برای برقراری ارتباط استفاده می‌کنند. عبارت «زبان حیوانات» هم به همین مورد اشاره دارد؛ اما در مفهوم خاص کلمه، مراد از زبان، «نظام ارتباط کلامی» است (زندگی؛ ۱۳۸۶: ۱)؛ که به گونه‌های متفاوتی در جوامع، به کار می‌رود؛ طبق این تعریف، زبان وسیله‌ای برای برقراری ارتباط میان انسان‌هاست. تمام کودکان در سال‌های اولیه زندگی، از توانایی بیان برخوردارند. آن‌ها با داشتن این توانایی بالقوه می‌توانند در هر جامعه و کشوری که زندگی می‌کنند، زبان آن را بیاموزند. زبان مادری اولین زبانی است که کودک، بی هیچ آموزش، آن را می‌آموزد. به عقیده چامسکی، کودک انسان، قوه یادگیری زبان را به‌طور غریزی، درون خود به ودیعه دارد و این استعداد را به ارث می‌برد؛ اما هنگام تولد، قادر به برقراری ارتباط نیست و باید در معرض زبانی قرار بگیرد تا آن را بیاموزد. گاهی نیز کودک می‌تواند حتی دو یا سه زبان را یاد بگیرد.

^۱ دانشجوی دکتری زبان و ادبیات فارسی Rasooli_1361@yahoo.com

^۲ دانشجوی دکتری زبان و ادبیات فارسی kkaumarth@yahoo.com

گذشت زمان و تغییر و تنوع مکانی باعث شده که گویش‌ها و زبان‌های اقوام، بسیار متنوع گردد. کشور ایران، سرزمین پهناوری است که اقوام زیادی با لهجه‌ها و گویش‌ها و زبان‌های متعدّد زندگی می‌کنند و هر قوم با زبان مخصوص خود صحبت می‌کند. گاهی نیز، زبان‌های مختلف در یک منطقه جغرافیایی و در کنار هم زندگی می‌کنند؛ مثلاً در منطقه گرگان و استان گلستان، زبان‌های ترکمنی، فارسی، بلوچی، مازندرانی و ... رایج است.^۱

دوزبانگی یکی از نتایج برخورد زبان‌هاست. زبان‌های رایج در ایران به‌طور عمده به سه خانواده زبانی هند و اروپایی، سامی و آلتایی تعلق دارند (آرلاتو؛ ۱۳۷۳: ۷۶). زبان ترکمنی از خانواده زبان‌های آلتایی است که زبان اوّل قوم ترکمن محسوب می‌گردد؛ اما با توجه به رسمی بودن زبان فارسی، کودکان ترکمن معمولاً در بدو ورود به مدرسه، مجبورند علاوه بر ترکمنی، فارسی را نیز یاد بگیرند که همین امر، باعث بروز مشکلاتی برای ایشان می‌گردد. با توجه به اهمیت موضوع دوزبانگی از جهات فردی، اجتماعی و فرهنگی، تا کنون پژوهش‌های زیادی در این زمینه صورت گرفته که مقالات «مروری بر پیامدهای دوزبانگی» نوشته نجاریان و مکوندی، «نگاهی به دوزبانگی» نوشته عبدی، «دوزبانگی، مفاهیم، تمایزات و امتیازات شناختی» نوشته خدیوی و ... از این جمله‌اند که هر کدام به بعدی از ابعاد فردی یا اجتماعی دوزبانگی پرداخته‌اند؛ اما در مورد زبان ترکمنی و اینکه آیا دوزبانگی، تأثیر چشم‌گیری بر روند تحصیلی دانش‌آموزان ترکمن دارد یا خیر، تاکنون تحقیقی صورت نگرفته و جای آن دارد که از ابعاد مختلف، به این موضوع، نگریندگی شود. پس از مطالعه این پژوهش، می‌توان به سوالات زیر، پاسخ داد:

۱- دوزبانگی دانش‌آموزان ترکمن از کدام نوع است؟

۲- آیا دوزبانگی باعث افت تحصیلی دانش‌آموزان ترکمن است یا مانع آن؟

۳- آیا طبقه اجتماعی خانواده، ارتباطی بر اثرات مثبت یا منفی دوزبانگی دارد؟

در این مقاله سعی شده است با روش توصیفی - تحلیلی تأثیر دوزبانگی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر ترکمن در پایه چهارم دبستان، بررسی گردد.

انجمن علمی زبان ادبی فارسی

انستگاه تربیت مدرس

تعریف دوزبانگی

همچنان‌که بیان تعریفی جامع از زبان دشوار است، تعریف دوزبانگی نیز، به آسانی ممکن نیست. به طوری‌که تا کنون، تعاریف متعدّد و گاه، متناقضی از طرف زبان‌شناسان مطرح شده است و هریک از زاویه‌ای به توانایی دو زبانه یا چند زبانه بودن نگریندگی‌اند. گروهی از ایشان، فردی را دو زبانه می‌دانند که دارای مهارتی هم‌اندازه در هر دو زبان باشد و بر مهارت‌های زبانی در چهار بعد سخن گفتن، درک کردن، خواندن و نوشتن بیش از یک زبان تسلط داشته باشد (سیگوان و مک کی؛ ۱۳۶۹: ۴۳). برخی دیگر از زبان‌شناسان، دوزبانگی آغازی را مطرح می‌کنند؛ یعنی وقتی که فرد، علاوه بر زبان اوّل، توانایی روان‌گویی در زبان دوم را که از لحاظ نظام‌های آوایی، واژگانی و دستوری، با زبان اوّل متفاوت است، داشته باشد و بتواند حداقل جملات معنی‌دار را تولید کند و بفهمد (نجاریان و مکوندی؛ ۱۳۷۶: ۴۸).

از دیدگاه دیگر، دوزبانگی یعنی تفاوت زبان خانه و آموزشگاه؛ و کودک دوزبانه کسی است که در خانواده‌ای تک زبانه بزرگ شده است و پس از ورود به مدرسه، با زبان دومی روبرو می‌شود که زبان آموزش است و ممکن است زبان جامعه‌ای که در آن زندگی می‌کند نیز باشد (اخگرپور؛ ۱۳۸۸: ۵۵-۵۶)؛

اما منطقی‌ترین تعریف از آن وین ریش^۳ است. به عقیده او فردی دوزبانه است که بتواند به تناسب موقعیت‌های پیش آمده، از هریک از دو زبان استفاده کند (پورامینی؛ ۱۳۷۹: ۱۴۵).

انواع دوزبانگی

به تناسب تعاریف متعددی که از دوزبانگی ارائه شده است، می‌توان این پدیده را به موارد متعددی تقسیم کرد:

الف) از نظر سطح تسلط زبانی

دوزبانگی را از این نظر، به دو گروه تقسیم می‌کنند:

۱- دوزبانگی غیر فعال: در این حالت، شخص، به زبان اول کاملاً تسلط دارد؛ اما توانایی صحبت به زبان دوم را ندارد و فقط می‌تواند آن را درک کند و بخواند. به این نوع از دوزبانگی، دوزبانگی چیره نیز می‌گویند.

۲- دوزبانگی فعال: در این نوع، فرد به هر دو زبان، تسلط یکسانی دارد و قادر است هر دو زبان را چونان گویشور آن صحبت کند و بنویسد. این قطعی‌ترین نوع دوزبانگی است که به آن، دوزبانگی هم‌تراز هم می‌گویند و بیشتر، از کاربرد کلمه «دوزبانگی»، این نوع را مراد می‌کنند؛ البته عده‌ای از زبان‌شناسان معتقدند که فرد، هیچگاه نمی‌تواند در هر دو زبان، مانند هم باشد و دوزبانها در لایه‌های زیرین زبان اول خود، قوی‌ترند (کمالی؛ ۱۳۸۴: ۲۱ نقل از کریستال؛ ۱۹۸۹: ۳۶۲).^۴

ب) از لحاظ حوزه رفتار زبانی

وین ریش دوزبانها را بر اساس نظریه‌های روانشناختی و به رمز درآمدن زبان در ذهن فرد، به سه گروه همپایه، ناهمپایه و وابسته تقسیم می‌کند. نظام ذهنی افراد در هر یک از انواع دوزبانگی متفاوت است که به اختلاف در نوع یادگیری زبان دوم بستگی دارد (پورامینی؛ ۱۳۷۹: ۱۴۵ نقل از وین ریش؛ ۱۹۶۸).

۱- دوزبانگی همپایه: در این نوع از دوزبانگی، فرد، هر یک از دو زبان را در دو محیط جداگانه می‌آموزد؛ مثلاً یکی را در خانه و دیگری را در مدرسه؛ اما به هر دو زبان در همه ابعادش، تسلط کاملی دارد. در این نوع از دوزبانگی، دستور زبان و کلمات هر یک از زبان‌ها، جداگانه در ذهن فرد، ذخیره می‌گردند و بنابراین، دو نظام معنایی مجزاً در ذهن، شکل می‌گیرد. این دو نظام در هم تداخل نمی‌کنند. هر یک از این دو نظام، درک و تولید زبان مخصوص به خود را بر عهده دارد و کنترل می‌کند؛ مثلاً مفهوم **window** در انگلیسی، جدا از مفهوم پنجره در فارسی، در ذهن فرد، ذخیره می‌شود.

در این نوع از دوزبانگی، فرد به بالاترین سطح شناخت از هر دو زبان رسیده و می‌تواند فرآیند تفکر را به کمک هر دو زبان انجام دهد. دوزبانۀ همپایه می‌تواند بسته به موقعیت، به هر یک از زبان‌ها صحبت کند بدون اینکه این دو نظام زبانی، در هم تداخل ایجاد کنند (زندگی؛ ۱۳۸۶: ۱۹۵-۱۹۶).^۵

۲- دوزبانگی ناهمپایه: در این نوع از دوزبانگی، فرد، هر دو زبان را در یک محیط می‌آموزد؛ اما تنها بر یکی از آن دو تسلط دارد. در این نوع، دو نظام زبانی متفاوت، در ذهن فرد، ترکیب می‌شوند و او یک مفهوم را با دو برچسب واژگانی، می‌آموزد. در این حالت، هر دو کلمه، مثلاً **window** و پنجره، فرد را به یک نمود ذهنی واحد، هدایت می‌کنند. در این نوع از دوزبانگی، الگوهای زبان اول، همواره در زبان دوم بروز می‌کند و فرد، زبان دوم را هم با لهجه زبان مادری خود صحبت می‌کند (همان؛ ۱۹۶).^۶

۳- دوزبانگی شبه همپایه یا وابسته: این نوع از دوزبانگی، شاخه‌ای از دوزبانگی همپایه است. در این نوع از دوزبانگی، فرد، در زبان مادری، تسلط بیشتری دارد و کلمات زبان دوم را از طریق کلمات زبان اول درک می‌کند؛ یعنی یک سری مفاهیم پایه را در ذهن دارد که از طریق زبان اول، شکل می‌گیرند. در این نوع، فرد برای درک کلمات زبان دوم، ابتدا آن‌ها را به زبان اول، که به عنوان فیلتری برای درک زبان ضعیف عمل می‌کند، ترجمه می‌کند و سپس، درک از زبان دوم صورت می‌گیرد؛ و در حقیقت، زبان دوم به وسیله زبان اول، آموخته می‌شود (کمالی؛ ۱۳۸۴: ۴۰ و پورامینی؛ ۱۳۷۹: ۱۴۴).

نمودار زیر، تفاوت این سه نوع از دوزبانگی را نشان می‌دهد:

همپایه

هر نظام زبانی، با یک سری از مفاهیم جداگانه، ارتباط دارد.

Window/ panjereh

ویندو / پنجره

ناهمپایه

دو نظام زبانی در هم ادغام شده‌اند و یک مفهوم، دو برچسب دارد.

ویندو = پنجره

panjereh = Window

شبه همپایه

/window/

یک سری مفاهیم برای زبان اول وجود دارد که عناصر زبان دوم به آن

= پنجره

/Panjereh/ متصل می‌شوند.

(ج) از لحاظ تأثیر دو زبان بر یکدیگر

بر اساس این تقسیم بندی که از دیدگاه روانشناسی اجتماعی صورت می‌گیرد، دوزبانها را به دو گروه افزایشی^۷ و کاهشی^۸ تقسیم می‌کنند. اگر شرایط اجتماعی، مثبت باشد، کسب مهارت در یک زبان، سبب افزایش امکانات زبانی و مهارت فرد در زبان دیگر می‌گردد؛ یعنی در دوزبانگی افزایشی، کودک به زبان مادری خود، آموزش نمی‌بیند؛ اما هدف از آن نیز، جایگزین کردن زبان آموزش، به جای زبان مادری نیست. در حقیقت، در این نوع از دوزبانگی، جامعه از زبان مادری کودک حمایت می‌کند و کودک، این زبان را برای رفع برخی نیازهای ارتباطی خود به کار می‌برد؛ بنابراین در دوزبانگی افزایشی، فرد، فرایند مثبت را در جهت بهبود مهارت‌ها در هر دو زبان به کار می‌گیرد؛ اما دوزبانهای کاهشی، معمولاً فرایند منفی را طی می‌کنند و آن، هنگامی است که کسب هر مهارتی در زبان دوم، باعث از دست رفتن برخی مهارت‌ها در زبان اول می‌گردد؛ این فرایند وقتی اتفاق می‌افتد که زبان مادری فرد، از حیث اجتماعی، موقعیت پایینی دارد و از جانب خانواده و جامعه، حمایت نمی‌شود؛ بنابراین پیوسته در خطر جایگزینی توسط زبان معیار است (کمالی؛ ۱۳۸۴: ۴۱).

(د) براساس نوع یادگیری

بر اساس این تقسیم، دو نوع دوزبانیه وجود دارد: دوزبانیه طبیعی و دوزبانیه مصنوعی یا ثانویه یا غیر طبیعی. اگر فرد در محیط یا به طریقی غیر از آموزش، دوزبانیه شود، این نوع از دوزبانگی را دوزبانگی طبیعی می‌نامند. این موقعیت در جامعه‌ای می‌تواند رخ دهد که دو یا چند زبان یا گویش در آن رایج است (مدرسی؛ ۱۳۶۸: ۳۲)؛ مثلاً کودکان ترکمن در سنین خردسالی برای ارتباط با خانواده، زبان ترکمنی و برای ارتباط با جامعه، زبان فارسی را می‌آموزند.

اگر فرد، زبان دوم را از طریق برنامه آموزشی یاد بگیرد، آن را دوزبانیه مصنوعی یا ثانویه می‌نامند. این نوع یادگیری زبان، ارادی و آگاهانه است و به هیچ وجه نمی‌تواند از لحاظ سطح تسلط به زبان دوم، همچون دوزبانگی طبیعی باشد (نیلی‌پور؛ ۱۳۷۱: ۱۳۴).^۹

تأثیر دوزبانگی بر هوش افراد

تا کنون بحث‌های فراوانی بین پژوهشگران تعلیم و تربیت در مورد بهره هوشی دوزبانها و تأثیری که این پدیده بر رشد شناختی و اهداف تربیتی و رشد کودک می‌گذارد، در گرفته است. عده‌ای بر این باورند که کودک دوزبانیه، از

آنجا که در حال فراگیری سخن گفتن به دو زبان است و از جهتی با دو فرهنگ نیز، آشنا می‌گردد، لذا به امتیازاتی دست می‌یابد که رسیدن به آن برای افراد یک زبانه ممکن نیست؛ از جمله اینکه کودک دوزبانه برای هر پدیده‌ای، دو واژه در ذهن دارد و این، باعث می‌گردد که به معنای واژه بیش از صورت آن توجه کند؛ به عبارت دیگر، این واژه‌ها کودک را به اندیشیدن وا می‌دارد. کودک دوزبانه، چون از دو زبان استفاده می‌کند، لذا دو ابزار ذهنی در موقعیت‌های مختلف در اختیار دارد و این، توانایی‌های بالقوه فرد را در حالت‌های مختلف، افزایش می‌دهد؛ از طرف دیگر، ازدیاد مهارت‌های زبانی در کودک دوزبانه، باعث افزایش مهارت‌های فرازبانی و شناختی در او می‌گردد؛ بنابراین از دید این گروه، دوزبانگی بر هوش افراد، تأثیر مثبت دارد (دیناروند؛ ۱۳۷۴: ۱۸ نقل از گروسین؛ ۱۹۸۲).^{۱۰}

عده‌ای دیگر از زبان‌شناسان، بر اثرات منفی دوزبانگی تأکید می‌ورزند. ایشان معتقدند که آموختن دو زبان، باعث مشکل پردازش زبانی در ذهن می‌گردد و نارسایی‌هایی را در هر دو زبان ایجاد می‌کند که تداخل در گفتار^{۱۱}، نمونه‌ای از آن است. کودک دوزبانه، به جای یک زبان، تلاشی مضاعف برای تسلط به دو زبان را نیاز دارد و همین امر، باعث کاهش قدرت یادگیری او در امور دیگر خواهد شد. مشکلات نوشتاری، افت تحصیلی، درک معنی و مفهوم کلمات و ... از پیامدهای منفی دوزبانگی بر هوش کودکان است (کمالی؛ ۱۳۸۴: ۴۸ نقل از آناستازیا؛ ۱۹۸۰ و لیورمور؛ ۱۹۷۰).

در این میان، عده‌ای نیز با انجام آزمایش‌هایی معتقدند که تفاوت معناداری بین کودکان یک زبانه و دوزبانه از نظر بهره‌هوشی، وجود ندارد؛ بنابراین از نظر این گروه، دوزبانگی تأثیری بر افزایش یا کاهش هوش کودکان نخواهد داشت (نجاریان و مکوندی؛ ۱۳۷۶: ۵۴ نقل از محیی‌الدین؛ ۱۳۵۳).

تقسیم‌بندی کودکان مدرسه‌ای

در محدوده کشور ما، اقوام مختلف با گویش‌ها و زبان‌های متفاوت به سر می‌برند. کودکانی که در هریک از این اقوام به دنیا می‌آیند، بسته به محیط اجتماعی و فرهنگی قوم خود، در شرایط شخصیتی متفاوت رشد کرده و وارد مدرسه می‌شوند. کودکان کشور را هنگام ورود به مدرسه و در مواجهه با زبان آموزشی، می‌توان به سه دسته تقسیم کرد:

دسته اول - کودکان فارسی زبان: کودکانی که زبان اصلی آنان، فارسی معیار است. آن‌ها با هسته اصلی زبان فارسی آشنا هستند و منظور و احساس خود را با کلمات فارسی بیان می‌کنند. این کودکان در مدرسه برای یادگیری زبان آموزشی، مشکلی ندارند و روند طبیعی آن را طی می‌کنند (جهانگیری؛ ۱۳۷۸: ۳۴).

دسته دوم - کودکان دارای لهجه خاص: لهجه‌های محلی را می‌توان به دو گروه تقسیم کرد: گروه اول، لهجه‌هایی هستند که تفاوت ایشان با زبان فارسی، از حیث آوایی و تلفظی است. گروه دیگر، لهجه‌هایی‌اند که علاوه بر تلفظ، تفاوت‌های دیگری نیز، بین آن‌ها و زبان فارسی وجود دارد؛ مثل گویش‌های بندرعباسی، بوشهری و ... این گروه، هنگام ورود به مدرسه، تا حدی در یادگیری زبان فارسی، سر در گم می‌شوند و مفاهیم آموخته شده برای ایشان دیرفهم است؛ اما بعد از مدتی می‌توانند با تلاش بیشتر، این مشکل را برطرف نمایند و خود را با برنامه درسی، سازگار کنند (عصاره؛ ۱۳۸۴).

دسته سوم - این دسته را نیز می‌توان به دو گروه تقسیم کرد: گروه اول، کودکانی هستند که گویش ایشان با فارسی معیار، تفاوت دارد؛ به طوری که برای فارسی‌زبانان، قابل فهم نیست؛ مثل گویش‌های گیلکی، بلوچی و کردی. این گروه، در بدو ورود به مدرسه، بدفهمی‌های بیشتری نسبت به دسته پیشین دارند و زبان آموزش را به راحتی

متوجه نمی‌شوند؛ اما در صورت تلاش معلم و طراحان مناسب برنامه‌های آموزشی، می‌توانند خود را با برنامه درسی، سازگار کنند. (همان).

گروه بعدی، کودکانی‌اند که گویش ترکی یا ترکمنی دارند و می‌توان ایشان را به سه دسته تقسیم کرد: الف) کودکانی که در مناطق فارسی زبان زندگی می‌کنند و به برنامه‌های رادیو و تلویزیون هم دسترسی دارند. این دسته، به نوعی دوزبانه هستند و حتی دوزبانگی‌شان از نوع طبیعی و برابر است. این گروه، مشکلی در یادگیری زبان آموزشی ندارند و حتی از غنای زبانی بیشتری، نسبت به یک‌زبان‌های فارسی زبان برخوردارند. (همان). ب) کودکانی که ساکن مناطق ترک زبان هستند؛ اما به دلیل آشنایی با رادیو و تلویزیون، تا حدی به زبان فارسی، آشنایی دارند و تا حدودی، آن را می‌فهمند. دوزبانگی ایشان معمولاً از نوع نامتوازن است. این گروه، هنگام ورود به مدرسه، با زبان فارسی به مثابه زبان دوم برخورد می‌کنند. (همان).

ج) گروهی که ساکن مناطق ترک‌زبانند و به رادیو و تلویزیون نیز، دسترسی ندارند و خانواده‌های آنان نیز، کم‌سواد یا بی‌سواد و ناآشنا به زبان فارسی‌اند. اکثر این دانش‌آموزان از طرف اولیا، مساعدت نمی‌شوند یا کمک‌های آنان، به زبان بومی است. این کودکان که بیشترین آمار ترک تحصیل و کم‌سوادی را در کشور دارند. (همان).

مقدمت و روش تحقیق

دانش‌آموزان مورد بررسی در این پژوهش، تقریباً ذیل قسمت «ب» از همین گروه اخیرند. گفته شد «تقریباً» و نه «دقیقاً»، چراکه از طرفی، می‌توان صد در صد مردم شهر آق‌قلا را - که این تحقیق، روی دانش‌آموزان یکی از مدارس آن صورت گرفته - با کمی مسامحه، ترکمن زبان دانست؛ بنابراین کودکان این شهر هم که در خانواده‌های ترکمن به دنیا می‌آیند، در تعامل با اجتماع، نیازی به زبان فارسی ندارند و تنها، زبان ترکمنی را می‌آموزند. نتایج تحقیق روی دانش‌آموزان پایه چهارم نیز نشان داد که تمام آن‌ها در خانه با پدر و مادر و بقیه اعضای خانواده، و حتی با دوستان خود در خارج از مدرسه، به ترکمنی صحبت می‌کنند و تنها در کلاس درس و با معلم است که زبان فارسی را به کار می‌برند؛ با این همه، آن‌ها بی‌بهره از برنامه‌های رادیو و تلویزیون، که به زبان فارسی است، نیستند. افزون بر آن، شهرستان آق‌قلا در پانزده کیلومتری شهر گرگان - که اکثریت آن را فارس‌زبانان تشکیل می‌دهند - واقع شده است و به دلیل رفت و آمد مداوم مردم این دو شهر با یکدیگر، تا حد زیادی زبان فارسی جای خود را در بین ترکمن‌ها باز کرده است؛ بنابراین مقدمه، نمی‌توان گفت که کودکان شهر آق‌قلا، صد در صد از گروه اخیرند. تلفیق پراکنده فارس‌ها و ترکمن‌ها در استان گلستان، باعث نوعی نامرتبی در تقسیم‌بندی مناطق سکونت ایشان شده است؛ اما به هر حال از حیث بسامد، منطقه آق‌قلا را باید ترکمن‌نشین دانست.

روش این تحقیق، بدین صورت بوده است که ابتدا، یکی از مدارس ابتدایی شهرستان آق‌قلا به پیشنهاد آموزش و پرورش، انتخاب و تحقیق روی دانش‌آموزان پایه چهارم آن، انجام شد تا مشخص گردد که آیا دوزبانگی تا مقطع چهارم همچنان به تأثیر مثبت یا منفی خود روی دانش‌آموزان ترکمن، ادامه می‌دهد یا تأثیر آن، اندک یا حتی نزدیک به صفر است؟

بر این اساس، پرسشنامه‌ای تنظیم و بین دانش‌آموزان پایه چهارم، تقسیم شد. برخی نتایج به دست آمده از این پرسشنامه‌ها، جالب توجه بوده است؛ اما پیش از پرداختن به آن، لازم است مقدمه‌ای درباره زبان ترکمنی مطرح گردد.

همچنانکه در مقدمه مطرح شد، زبان‌شناسان، تعداد خانواده‌های زبانی دنیا را به طور کلی به سه بخش تقسیم کرده‌اند:

۱- خانواده‌های زبان‌های هند و اروپایی: که زبان فارسی، زیرشاخه آن است.
 ۲- خانواده‌های زبان‌های حامی و سامی: که زبان عربی زیرشاخه آن است.
 ۳- خانواده‌های زبان‌های اورالی - آلتایی: که زبان ترکمنی زیرشاخه این خانواده است.
 بنابراین، خانواده‌های زبان ترکمنی، کلاً جدا از خانواده‌های زبان فارسی است و این دو زبان، تقریباً هیچ وجه مشترکی با یکدیگر ندارند.

زبان ترکمنی، زبانی پیوندی است که با زبان‌های تاتاری، ترکی استانبولی، آذربایجانی و ازبکی مرتبط است. گویندگان این زبان‌ها تا حد زیادی، زبان یکدیگر را می‌فهمند؛ البته این کار برای ترکمن‌ها آسان‌تر است تا گویندگان باقی زبان‌ها؛ زیرا گویش ترکمنی، بسیار دشوار است و یادگیری مکالمات ترکمنی نیز، به تبع آن مشکل‌تر می‌گردد.

از دیگر خصوصیات زبان ترکمنی آن است که ریشه کلمات در آن ثابت می‌ماند و معانی متفاوت، با افزودن پسوندهای مختلف، حاصل می‌شود. مانند آنچه که در ایرانی باستان دیده می‌شود. حروفی که از بینی ادا می‌شوند، در ترکمنی کاربرد وسیع دارند؛ مانند «سنگ». زبان ترکمنی، افعال بی‌قاعده کمی دارد و کلمات مذکر و مؤنث در آن دیده نمی‌شود و ساختار جمله به صورت فاعل + مفعول + فعل است. این زبان هم اکنون در دنیا به خط لاتین نوشته می‌شود؛ اما در ایران، برای نوشتن ترکمنی از خط عربی استفاده می‌شود.

طبق این مقدمات، زبان ترکمنی تفاوت بسیاری با زبان فارسی دارد؛ اما دانش‌آموزان ترکمن، از لحاظ خط و نوشتار، مشکلی ندارند و همان خطی را به کار می‌برند که در فارسی استفاده می‌شود. نکته قابل توجهی که باید در مورد زبان ترکمنی و گویندگان آن گفت، این است که گویشوران این زبان، حتی در بزرگسالی نیز، گاهی در بیان برخی جملات، مشکل دارند؛ جملاتی نظیر:

از من عکس بکش (مِندِن عکس چک) _____ به جای: از من عکس بگیر
 از من مقنعه ام نکش (مقنعمِدِن چکئه) _____ به جای: مقنعه ام را نکش
 اذان می‌کشند (اذان چیکیلیار) _____ به جای: اذان می‌گویند

از این گونه‌اند؛ و دلیلش آن است که این گویشوران، برای صحبت به زبان فارسی، ابتدا جملات ترکمنی را در ذهن خود، ترجمه لفظ به لفظ می‌کنند و سپس عین ترجمه را بر زبان، جاری می‌سازند که نتیجه آن، بیان جملاتی است که نمونه‌ای از آن آورده شد.

نوع دوزبانگی دانش‌آموزان ترکمن

۱- از لحاظ سطح تسلط زبانی: دوزبانگی دانش‌آموزان ترکمن، از این لحاظ، از نوع فعال است؛ یعنی آن‌ها، به هر دو زبان فارسی و ترکمنی، تسلط نسبتاً یکسانی دارند؛ اما همچنانکه گفته شد، معمولاً دوزبان‌های فعال، در لایه‌های زیرین زبان مادری خود، قوی‌ترند و این، در مورد ترکمن‌ها نیز صدق می‌کند؛ چنانکه نمونه‌هایی از آن ذکر شد.
 ۲- از لحاظ حوزه رفتار زبانی: در این مورد، دوزبانگی دانش‌آموزان ترکمن را نمی‌توان صد در صد در یکی از زیرشاخه‌های همپایه، شبه همپایه یا ناهمپایه جای داد؛ بلکه به نوعی، تلفیقی است از این سه نوع.
 اکثر ترکمن‌ها، دو زبان ترکمنی و فارسی را در دو محیط خانه و مدرسه می‌آموزند؛ اما بیشترشان فارسی را با لهجه‌ای نزدیک به ترکمنی صحبت می‌کنند و همچون دوزبانگی شبه همپایه، از ترجمه الفاظ زبان اول در ذهن، برای بیان کلمات و جملات فارسی استفاده می‌کنند؛ بنابراین ترکمنی را نمی‌توان در یکی از زیرشاخه‌های مذکور جای داد.

شاید به این دلیل باشد که ترکمنی، شاخه‌ای از خانواده‌ای غیر خانواده‌ی زبان فارسی است و این دو، وجه اشتراکی با هم ندارند و اگر هم دارند، تنها در نمونه‌های اندکی از دستور است.

۳- از لحاظ تأثیر دو زبان بر یکدیگر: از این لحاظ، دوزبانگی ترکمن‌ها از نوع افزایشی است. چنانکه خواهد آمد، زبان مادری دانش‌آموزان ترکمن، به شدت از سوی خانواده و مناطق ترکمن نشین، حمایت می‌شود و ایشان همیشه با یکدیگر به زبان ترکمنی سخن می‌گویند.

۴- از لحاظ نوع یادگیری: دوزبانگی دانش‌آموزان ترکمن از این لحاظ، ذیل همان مبحث ذکر شد.

نتایج تحقیق

بر طبق تحقیقی که روی دانش‌آموزان ترکمن پایه چهارم صورت گرفت، دوزبانگی، تأثیر نسبتاً خفیفی را در روند تحصیلی پایه چهارم دارد؛ اما اکثر دانش‌آموزان این کلاس، در پایه اول، مشکل تحصیلی داشتند؛ چه آنان که زبان دوم را همزمان با ترکمنی یاد گرفته بودند و چه آنان که فارسی را در بدو ورود به مدرسه یا پیش دبستان آموخته بودند.

هیچ کدام از دانش‌آموزان این تحقیق، بیش از یک سال، خارج از منطقه ترکمن زبان زندگی نکرده بودند و خانواده‌هایشان نیز تأکید بسیاری بر صحبت کردن آنان به زبان ترکمنی داشتند.

در درس دیکته که لازم است دانش‌آموزان در آن، مهارت‌های گوش دادن و نوشتن را به کار گیرند که ناشی از تشخیص صحیح صداهای فارسی و نگارش صحیح آن‌هاست. نمرات دانش‌آموزان، حاکی از آن است که ۲۳ درصد آنان، نمره زیر ده، ۲۷ درصد بین ده تا پانزده و ۵۰ درصد، نمره بالای شانزده گرفتند؛ اما بنا بر اذعان معلم این کلاس، همه این دانش‌آموزان، چه آن‌ها که توانسته‌اند بر مشکلات ناشی از دوزبانگی خود چیره شوند و چه آنان که هنوز با این مشکل، دست و پنجه نرم می‌کنند، در درس انشا یا در گفتار خود، لغزش‌های کلامی دارند که همانطور که توضیح داده شد، ماحصل ترجمه تحت‌اللفظی زبان ترکمنی به فارسی است.

نکته قابل توجه در این تحقیق آنکه، اکثر دانش‌آموزان ضعیف در این تحقیق، در طبقه اجتماعی پایینی قرار داشتند. به عقیده «برنشتاین»، کودکان طبقه متوسط، زبان گفتاری بسط یافته‌تری دارند نسبت به کودکان طبقه ضعیف که از یک قالب محدود زبانی فراتر نرفته‌اند و نمی‌توانند به همان انعطاف، از آموزش رسمی، بهره‌مند گردند و شکل‌گیری زبان در آن‌ها به نحوی ناقص است (گیدنز؛ ۱۳۷۳: ۱۳۶).

نکته قابل توجه دیگر اینکه، در درس ریاضی، در پاسخ به این سؤال که: آیا پیش آمده که درسی از ریاضی را متوجه نشوید و پس از آنکه آن را به ترکمنی برایتان توضیح دادند، یاد بگیرید؟، پاسخ صد در صد دانش‌آموزان، «بله» بود.

پی‌نوشت‌ها

۱- در گرگان، مهاجرت اقوام مختلف از سیستان و خراسان و شاهرود و ... باعث اختلاط این اقوام و تعامل زبان‌های ایشان با یکدیگر شده است.

۲- همچنین ر.ک: دیتاروند؛ ۱۳۷۴: ۱۸ نقل از ستاری‌نژاد؛ ۱۳۴۲.

۳- اوریل وین ریش زبان‌شناس یهودی آمریکایی - لهستانی بود که در سال ۱۹۲۶ در لیتوانی متولد و در سال ۱۹۶۷ در نیویورک درگذشت. او استاد دانشگاه کلمبیا بود. اکثر مطالعات وی در زمینه زبان عبری است.

۴- همچنین ر.ک: اخگرپور؛ ۱۳۸۸: ۵۶ و پورامینی؛ ۱۳۷۹: ۱۴۵-۱۴۷.

۵- همچنین ر.ک: کمالی؛ ۱۳۸۴: ۳۸ و پورامینی؛ همان: ۱۴۳.

۶- همچنین ر.ک: همان‌ها.

۷- additive

۸- subtractive

۹- همچنین ر.ک: زندی؛ ۱۳۸۶: ۱۹۵ و مدرّسی؛ ۱۳۶۸: ۳۲.

۱۰- همچنین ر.ک: پورامینی؛ ۱۳۷۹: ۱۴۱ و کمالی؛ ۱۳۸۴: ۵۴-۵۵.

۱۱- تداخل، عام‌ترین نتیجه‌ای است که از برخورد دو زبان حاصل می‌شود. کاربرد ناآگاهانه عناصر یک زبان در زبان دیگر، تداخل نامیده می‌شود (مدرّسی؛ ۱۳۶۸: ۴۱).

کتابنامه

- اخگرپور، پرویز؛ (۱۳۸۸)، «ناروایی گفتار و زبان در افراد دوزبانه»، تعلیم و تربیت استثنایی: شماره ۹۳ و ۹۴.
- آراتو، آنتونی؛ (۱۳۷۳)، درآمدی بر زبان‌شناسی تاریخی، ترجمه یحیی مدرّسی، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- پورامینی، مریم؛ (۱۳۷۹)، «تأثیر دوزبانگی بر میزان یادگیری دانش‌آموزان دوزبانه آشوری ساکن تهران»، مجموعه مقالات پنجمین کنفرانس زبان‌شناسی، به کوشش محمد دبیرمقدم و ابراهیم کاظمی، تهران: دانشکده ادبیات فارسی و زبان‌های خارجی دانشگاه علامه طباطبایی.
- جهانگیری، نادر؛ (۱۳۷۸)، زبان بازتاب زمان، تهران: آگاه.
- دیناروند، جعفر؛ (۱۳۷۴)، «دوزبانگی»، تربیت: شماره ۱۰۳.
- زندی، بهمن؛ (۱۳۸۶)، زبان‌آموزی، چاپ ششم، تهران: سمت.
- سیگوان، میگوئل و مک کی؛ (۱۳۶۹)، آموزش و مسأله دوزبانگی، ترجمه اصغر واقدی و دیگران، تهران: ادیب‌پور.
- عصاره، فریده؛ (۱۳۸۴)، «نگاهی به مسایل کودکان مناطق دوزبانه ایرانی در ورود به مدرسه»، برگرفته از سایت.
- کمالی، بهناز؛ (۱۳۸۴)، دوزبانگی، تهران: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.
- گیدنز، آنتونی؛ (۱۳۷۳)، جامعه‌شناسی، ترجمه منوچهر صبوری، تهران: نی.
- مدرّسی، یحیی؛ (۱۳۶۸)، درآمدی بر جامعه‌شناسی زبان، تهران: مؤسسه مطالعات و تحقیقات فرهنگی.
- نجاریان، بهمن و مکوندی، بهنام؛ (۱۳۷۶)، «مروری بر پیامدهای دوزبانگی ۱»، تعلیم و تربیت: شماره ۵۲.
- نیلی‌پور، رضا؛ (۱۳۷۱)، «ماهیت و مفاهیم اساسی دوزبانگی»، تهران: مقاله‌ارایه شده در سمینار بررسی ابعاد دوزبانگی.