پژوهش در حیطه کودکان استثنایی/ سال ششم، شماره ۴، ۱۳۸۵/۹۵۴-۹۳۱
Research on Exceptional Children, 2007, Vol.6, No. 4,931-954

آگاهی واج‌شناختی چیست؟*

مهدی دستجردی کاظمی و زهرا سلیمانی*****

تاریخ دریافت: ۸۵/۶/۲۰ تجدید نظر:۱۴ /۸۵/۸ پذیرش نهایی: ۸۵/۱۰/۱۶

چکیده

هدف: هدف از این مقاله، معرفی و توصیف مهارت آگاهی واج‌شناختی است. آگاهی واج‌شناختی که عبارتست از آگاهی از ساختمان آوایی کلمات، مهارتی است فرازبانی و دارای سه سطح واجی، هجایی و درون هجایی. **نتیجه‌گیری:** چون مهارت آگاهی واج‌شناختی، عاملی است مؤثر بر یادگیری خواندن و نوشتن، لذا با استفاده از برنامه‌های آموزشی مبتنی بر آگاهی واج شناختی، می‌توان پیشرفت خوانداری و نوشتاری کودکان را تسهیل کرد.

واژه‌های کلیدی: *آگاهی واج‌شناختی، خواندن و نوشتن، گفتار و زبان*

---

*این پژوهش در پژوهشکده کودکان استثنایی انجام شده است

** عضو هیئت علمی پژوهشکده کودکان استثنایی ،پژوهشگاه آموزش و پرورش (Email : Dastjerdi_ir@yahoo.com)
***عضو هیئت علمی دانشکده توانبخشی دانشگاه تهران

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-23]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1385.6.4.6.5]

مقدمه

انسان موجودی اجتماعی است و نیاز به تبادل افکار، بیان احساسات و به طور کلی ارتباط با دیگران دارد. در دنیای کنونی خواندن، ابزار مهمی است که موجب انتقال اندیشه‌ها و برقراری ارتباط می‌شود. انسان از طریق خواندن می‌تواند اطلاعات نوشتاری موجود در کتب، دیسک‌های رایانه‌ای، مجلات و... را رمزگشایی کند. در جوامع پیشرفته انتظار می‌رود همه کودکان خواندن را فرا گیرند. می‌توان گفت در بررسی عوامل موفقیت و شکست در دستیابی به اهداف عالی در جامعه، باید به حقیقت اهمیت مهارت در خواندن توجه داشت. جوامع مترقی به این اعتقاد رسیده اند که اکثریت جمعیت بالغ جامعه باید باسواد باشند. افرادی که زندگی توأم با بی سوادی را تجربه می‌کنند با مانعی قوی در رسیدن به‌سعادت روبه‌رو هستند.

از آنجا که دانش‌آموزان به راحتی خواندن را فرا می‌گیرند، افراد عادی فکر می‌کنند که خواندن جنبه‌های اسرار آمیز ندارد و کمتر به پیچیدگی این امر و شرایط فراگیری آن فکر می‌کنند، در صورتی که خواندن یکی از سطوح عالی زبان است که در طی آن فرد نماد زبان گفتاری را که درقالب زبان نوشتاری آمده است، رمزگشایی می‌کند (فریار، ۱۳۶۲).

متخصصان مختلف نظیر زبان‌شناسان، روان‌شناسان، متخصصان تعلیم و تربیت و آسیب‌شناسان گفتار و زبان، خواندن را از دیدگاههای مختلف‌بررسی کرده‌اند تا هر کدام با استفاده از تخصص خود جنبه‌های مختلف این مهارت را بهتر بشناسند. در واقع، برخی از این متخصصان در پی‌یافتن عواملی هستند که موجب ایجاد اشکالاتی در امر خواندن می‌شوند. آنها تلاش می‌کنند تا بتوانند به شیوه‌های آموزش صحیح مهارت خواندن، دست یابند. برخی از متخصصان نیز تلاش خود را معطوف به چگونگی سازمان‌یابی این رفتار پیچیده کرده‌اند، خواندن را رفتاری‌پیچیده می‌دانند؛ زیرا مهارت خواندن نیازمند یک سری توانمندیهای از پیش تعیین‌شده نظیر دارا بودن واژگان درونی، بازنمایی آوایی، حافظه‌کوتاه مدت برای عناصر صوتی، آگاهی از تناظر نویسه ـ واج، رمزگردانی، برچسب گذاری بینایی ـ

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-23]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1385.6.4.6.5]

کلامی (واجی)، شناسایی ماهیت جهت‌دار نمادهای نوشتاری، توأمی ترکیب نمادها، شناسایی و ترکیب و اجرا، آگاهی بر قوانین حاکم بر املاست (تامسون[1]، ۱۹۹۵).

بنابراین فراگیری خواندن نیاز به مهارتهای شناختی اولیه دارد. کودکانی که با بر خورداری از این مهارتها وارد مدرسه می‌شوند، نسبت به‌کودکانی که در مهارتهای یادشده ضعیف هستند، راحت‌تر و بهتر در یادگیری خواندن موفق می‌شوند. بسیاری از تحقیقات در زمینه مهارتهای اولیه و لازم در فراگیری خواندن، بر روی مسئله آگاهی واج‌شناختی متمرکز است. آگاهی واج‌شناختی[2] شامل مهارتهایی چون تشخیص کلمات با صدای آغازین یکسان مثل «سیب، سیر» و یا با صدای انتهایی یکسان مانند «موش، گوش»، تشخیص صدای اول و انتهای کلمه و تغییر بافت آوایی کلمه با حذف یا اضافه کردن صدای خاص است.

یکی از مسائل مهم که در یادگیری خواندن مؤثر است و در طی دو دهه اخیر تحقیقات زیادی پیرامون آن انجام شده است،آگاهی زبان‌شناختی و واج‌شناختی است.

آگاهی زبان‌شناختی و آگاهی واج‌شناختی

آگاهی زبان‌شناختی، آگاهی بر ساختمان زبان است. زبان دارای سطوح مختلفی‌است و هر سطحی ساختار خاص خود را دارد : واجی، ساختواژی(صرفی)، نحوی و معنایی.

نوشتار نیز ساختار خاص خود را دارد که عبارت‌اند از ساختهای املایی یا خط‌شناختی.

توانایی خواندن و نوشتن، به هر یک از این سطوح زبانی و ساختارهای آنها، بستگی و ارتباط دارد.

وجود آگاهی یا دانش زبان‌شناختی، موکول به این نیست که کودک بتواند آن را در قالب کلام و بیان درآورد، بلکه کافی است کودک در برخورد با زبان و مطالب روزمره به‌طور غیرمستقیم بر آن کنترل و تسلط یابد و آن را در اختیار داشته باشد؛ برای مثال می‌توان گفت که یک سخنگو شاید از ساختار و قواعد دستوری زبان خود که رشته متوالی کلمات و دستوری بودن یا نبودن آنها را تعیین می‌کند، وقوف و آگاهی هشیارانه نداشته باشد. اما به

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-23]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1385.6.4.6.5]

راحتی جملات دستوری را بیان می‌کند و از جملات غیر دستوری آگاه است و آنها را تشخیص می‌دهد و از آنها اجتناب می‌کند. به همین‌ترتیب کودکان برای اینکه بتوانند از اصل الفبایی در خواندن متن استفاده کنند، شاید لازم نباشد که بتوانند رابطه میان نویسه‌ها و واجها را درقالب کلام و الفاظ بیان کنند. اما یادگیری خواندن ایجاب می‌کند که کودکان بر بعضی از ساختارهای زبانی به سطحی از وقوف و آگاهی برسند یا رسانده شوند؛ مثلاً اگر معلمی به دانش‌آموز تازه واردی بگوید که اولین صدای کلمهapple ، /a/ است، این دانش‌آموز باید در ذهن خود به کندوکاو در ساختار این کلمه بپردازد و احتمالاً معنای آن را و نیز کلمات مشابه با آن را از نظر صدای آغازین بررسی کند و نیز به صدای /a/ توجه کند و تناظر واج - نویسه را در این مورد (کلمه /apple/ و صدای /a/) مورد توجه قرار دهد. اگر این دانش‌آموز بداند که کلمات، عناصر زبانی معنادار و مستقلی هستند که از صداهای بی‌معنا و مستقل و به‌هم پیوسته، ساخته می‌شوند، از عهده این تکلیف و یادگیری این آموزش معلّمش، راحت‌تر و بهتر برمی‌آید تا دانش‌آموزی که از این آگاهیها و دانشها، بی‌نصیب است. در میان انواع مهارتهای پیش نیاز خواندن، یک جنبه از آگاهیهای زبان‌شناختی، یعنی آگاهی واج‌شناختی از همه مهم‌تر است

آگاهی واج‌شناختی. آگاهی و وقوف بر ساختمان آوایی و واجی و هجایی کلمات است یعنی دانستن اینکه یک کلمه از چند هجا درست شده و یا اولین آوای آن چیست؟ این وقوف و آگاهی به این مهارت خوانداری می‌انجامد که میان کلمات نوشته‌شده و کلمات گفته‌شده رابطه و تناسبی وجود دارد.

یکی از پیش نیازهای خواندن، جهت‌یابی مکانی است. اگر کودکی در جهت‌یابی مکانی برای خواندن مشکل‌داشته باشد، متن را در جهت معکوس (از چپ به راست) می‌خواند یا اگر در جهت‌دهی به حرکات چشمهای خود، ناتوان و خطاکار باشد، و یا اگر نتواند حروف مشابه را از همدیگر تمیز دهد، حتماً در خواندن مشکل پیدا می‌کند. در ارزیابی کودکان نارساخوان، دیده می‌شود که در برخی از آنها، اختلال جهت‌یابی مکانی، باعث نارساخوانی شده است.

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-23]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1385.6.4.6.5]

البته درصد این قبیل اختلالات، نسبتاً کم است. اما آنچه که در میان کودکـان نارسـاخوان و حتی کودکان ظاهراً بهنجار، شایع‌تر است، نوعی مشکلات زبانی است که مانع رشـد بهنجـار خواندن می‌شود. به هر شکل آگاهی زبان‌شناختی و آگاهی واج‌شناختی در بررسـی خوانـدن، از کلیدهای اصلی درک موضوع هستند.

باید گفت که کشف و کاربرد اصل الفبایی (شناسایی و درک تناظر واج - نویسه) بـرای اکثـر کودکانی که شروع به یادگیری خواندن می‌کنند، آسان وسهل نیست. تحقیقات فراوانی انجام شده و روشن کرده‌اند که کشف اصل الفبایی، کلید موفقیت در یادگیری خواندن است.

وقتی کودکی به سن مدرسه می‌رسد و شروع بـه یـادگیری خوانـدن و نوشـتن مـی‌کنـد بـا تجاربی روبه‌رو می‌شود که بسیار جدید و متفاوت با تجارب قبلـی او در حـرف زدن و گـوش کردن هستند. این کـودک بـه‌جـای برخـورد کـردن بـا گفتـاری سـلیس و روان و مملـو از ویژگیهای آهنگین، اشاره‌ای و بافت و سرنخهای غیرزبانی، بـا کلمـاتی نوشـته شـده روبـه‌رو می‌شود که کاملاً از یکدیگر جدایند و هر یک از تعدادی حرف تشکیل شده‌اند و اکثریت این حروف (و نه همه آنها) متناظر با صداهای گفتاری هـستند کـه قـبلاً در طـی ۴ یـا ۵ سـال شنیده یا تولید کرده است. این اوضاع و احوال کودک راسردرگم و گیج می‌کند. هرچه درک و فهم کودک از ساختار و ماهیت زبانش بیشتر باشد و هرچه در تقطیع گفتـار بـه کلمـات و هجاها تواناتر باشد و هرقدر از نظام واج آرایی زبانش مطلع‌تر باشـد و بدانـد کـدام ترکیبـات آوایی مجاز و کدام یک (علی‌رغم امکان تولید آنهـا) غیرمجازهـستند، میـزان سـر درگمـی و حیرانی‌اش کمتر خواهد بود.

سطوح آگاهی واج‌شناختی

برنـان و ایرسـون (۱۹۹۷ص ۲۴۱) آگـاهی واج‌شـناختی را «حـساسیت بـه صـداهای زبـان شفاهی» و بریانت و گاسوامی (۱۹۹۰ص ۲) آن را «آگاهی ازصداها» تعریف می‌کنند.

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-23]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1385.6.4.6.5]

از آنجا که یک کلمه ممکن است حداقل به سه شکل به صداهای سازنده‌اش تقطیع شود، حداقل سه نوع آگاهی واج‌شناختی وجود دارد. سه‌شکل تقطیع کلمه به صداهای سازنده‌اش عبارت‌اند از: هجا، واج و واحدهای درون هجایی (ری، ۱۹۹۴ص ۳۳)
جدول ۲ـ ۲ تقطیع کلمات به واحدهای سازنده‌اش را نشان می‌دهد.

جدول ۱- سه روش برای تجزیه واژه (ری، ۱۹۹۴ ص ۳۴)

کلمه	هجا	آغازه و پایانه	واج
cat	cat	c-at	c-a-t
string	string	Str-ing	s-t-r-i-n-g
wigwam	Wig-wam	w-ig-w-am	w-i-g-w-a-m

هجا

اولین و راحت‌ترین شیوه‌ای که کلمه به آن تقطیع می‌شود، هجاست. نتیجه تحقیق گروه لیبرمن (۱۹۷۴) نشان می‌دهد، کودکان به راحتی می‌توانند تشخیص دهند کلمات'dady' ، 'bungalow'و 'magnificent' به ترتیب دو، سه و چهار هجایی هستند؛ بنابراین کودکان مشکلات‌کمی در تقطیع کلمات به هجاهای سازنده آنها دارند (ری، ۱۹۹۴ص ۳۳).

واج

یکی دیگر از سطوحی که کلمه به آن تقطیع می‌شود، واج است. واج کوچکترین واحد آوایی است که می‌تواند تمایز معنی ایجاد کند (ون‌رایپر، ۱۹۹۵ص ۵۲۲). برای مثال در واژه‌های«بال ـ سال» براساس یک واج معنی آنها تغییر کرده است. حروف الفبا به وسیله واجها بازنمایی می‌شوند وکلمه با توالی حروف الفبایی که در حالت مطلوب، همهٔ واجهای آن کلمه را بازنمایی می‌کند، معنی پیدا می‌کند. کودکان باید یاد بگیرند که کلمه مجموعه‌ای از واجهاست و آنها باید بین حروف خاص و واجهای خاص ارتباط برقرار کنند. این همان تطابق

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-23]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1385.6.4.6.5]

واج ـ نویسه است. در خصوص اهمیت آگاهی واجی گاسوامی و برایانت (۱۹۹۰ص ۳) گفته‌اند:

آگاهی واجی نقش خیلی مهمی را در یادگیری خواندن بازی می‌کند و هیچ شکل دیگر از آگاهی‌واج‌شناختی (آگاهی هجا و واحدهای درون‌هجایی) چنین اهمیتی را ندارد.

واحدهای درون‌هجایی

ری (۱۹۹۴ص۳۴) شکل سوم تقطیع کلمه را این گونه تعریف می‌کند که کلمات می‌توانند به واحدهای بزرگ‌تر از واج ـ یعنی واحدهایی شامل دو یا چند واج ـ اما کوچک‌تر از هجا، تقطیع شوند.

مثلاً می‌توان کلمه 'string' را به دو بخش 'str' و 'ing' و یا کلمه 'throw' را به دو بخش 'thr' و 'ow'تقسیم کرد.

گاسوامی و برایانت (۱۹۹۰ص۳) این واحدها را که حد واسط واج و هجا هستند، واحدهای درون هجایی می‌گویند؛ برای مثال در زبان انگلیسی می‌توان کلماتی را پیدا کرد که در بخش آغازین یا انتهایی با یکدیگر مشترک هستند.

مثلاً کلمات 'had , hat , ham' در بخش آغازین که شامل دو واج'ha' هست، مشترک هستند؛ به چنین کلماتی کلمات متجانس[۳] می‌گویند. وکلمات'lot , cot ,pot' نیز در بخش انتهایی که شامل دو واج 'ot' هست، مشترک‌اند؛ به این کلمات نیز کلمات هم قافیه[۴] گفته می‌شود.

رشد آگاهی واج‌شناختی

در طی سالهای ۱۹۷۰ تا ۱۹۸۰ میلادی، بحث و جدل فراوانی راجع به این موضوع مطرح بود که آیا آگاهی واج شناختی پیش‌نیازی است برای‌خواندن و نوشتن و یا خیر، ثمره و نتیجه رشد خواندن و نوشتن، ایجاد آگاهی واج‌شناختی است. در حال حاضر عقیده بر این است که بین‌آگاهی واج‌شناختی و خواندن و نوشتن ارتباط دو طرفه‌ای وجود دارد و اینکه

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-23]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1385.6.4.6.5]

آگاهیهای واجشناختی کودکان، براثر تجارب متعدد و فراوان‌خوانداری و نوشتاری، به‌مرور از شکل پنهانی و مخفی به سطح آشکار و عیان در می‌آید.

شکل ۱، چگونگی رشد و تکامل مهارتهای آگاهی واجشناختی را از مراحل پنهانی به مراحل آشکار نشان می‌دهد (محور آگاهی واجشناختی)و همچنین تأثیر تجارب و بازخوردهای شنیداری، تولیدی و خوانداری را بر این مراحل رشدی نمایان می‌سازد (محور بازخورد).

در این شکل، تکالیف و مهارتهای آگاهی واجشناختی، براساس عمومی یا ویژه بودن رشدی از سمت چپ به راست تنظیم شده‌اند (محور سطح‌تحلیل). مشاهده می‌کنید که این تنظیم و توالی با تجارب و بازخوردهای فزاینده شنیداری، تولیدی و خوانداری کودک مرتبط است؛ یعنی هرچه که در این شکل به سمت راست حرکت کنیم، تکالیف آگاهی واجشناختی به تجارب خوانداری و نوشتاری، وابسته‌تر می‌شوند. تجارب خوانداری و نوشتاری، چگونگی شکل‌گیری و ساختمان کلمه را به کودک می‌نمایانند (مثلاً مرزهای کلمه‌ای / هجایی، واکه‌ها، خوشه‌های‌همخوانی) و به همین دلیل آگاهی واجشناختی کودک را به سطح آشکارتر و عیان‌تر می‌کشانند.

سطوح بازخورد	شنیداری- لبخوانی	تولیدی	خوانداری/ نوشتاری
	تقطیع هجایی		
	قافیه		
سطوح تحلیل		ترکیب هجایی	
		تقطیع صدایی	
			دستکاری صدایی
			تقطیع خوشه‌ای
سطوح آگاهی	پنهان		آشکار

شکل ۱- مراحل رشدی مهارتهای آگاهی واجشناختی (استاک هاوز، ۱۹۸۹)

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-23]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1385.6.4.6.5]

تأثیر تجارب خوانداری و نوشتاری بر آگاهی واج‌شناختی توسط اهری و ویلس[5] (۱۹۸۰) اثبات شده است. آنان به ۲۴ کودک ۹ ساله، شمارسنج دادند و از آنها خواستند که تعداد واجهای موجود در یکسری از کلمات منفرد را مشخص کنند. این کلمات را بعداً همین کودکان باید هجی می‌کردند. نیمی از این کلمات دارای حروف پنهان بودند مثل (home/ comb, Rich/ pitch). نتایج نشان دادند کودکانی که می‌توانستند کلمات را به درستی هجی کنند، در شمارش تعداد واجها نیز، حروف پنهانی را شمرده بودند و آن را به‌عنوان صدای اضافی در تقطیع‌شان از کلمه، به حساب آورده بودند.

آگاهی واج شناختی به‌مثابه پیش‌بینی‌کننده رشد خواندن و نوشتن

آگاهی واج شناختی، پیش‌بینی کننده قوی برای رشد خواندن و نوشتن شناخته شده است. در میان انواع تکالیف و مهارتهای آگاهی واج‌شناختی برخی نسبت به بقیه از قدرت پیش‌بینی بهتر و بالاتری برخوردارند. به‌طورکلی باید گفت که مهارتهای آگاهی واج‌شناختی‌ای که‌زودتر به وجود می‌آیند، مثل تقطیع هجایی و یا آگاهی از اشعار کودکانه قافیه‌دار، از قدرت پیش‌بینی کمتری برخوردارند و آن مهارتهای آگاهی واج‌شناختی که دیرتر به‌وجود می‌آیند، مثل تقطیع واجی و دستکاری واجی، از قدرت پیش‌بینی بالاتری برخوردارند. البته این گفته بدین معنا نیست که آگاهی از قافیه، مهارت مفیدی نیست. طی یک مطالعه بلندمدت، درباره آگاهی از قافیه و همبستگی آن با رشد و پیشرفت خواندن و نوشتن، مشاهده شد که حساسیت و آگاهی از قافیه برای داشتن مهارت تقطیع واجی، پیش‌نیاز ضروری است. مهارت تقطیع واجی نیز مهم‌ترین نقش را در یادگیری خواندن دارد. همچنین رشد و توسعهٔ مهارتهای آگاهی از قافیه، می‌تواند به کودکان کمک کند تا در خواندن کلمات هم‌قافیه و مقایسه آنها باهم موفق‌تر باشد (گوسوامی، ۱۹۹۰) کودکان با تشخیص تشابهات صدایی و قافیه‌ای میان کلمات (fat, sat, hat, cat) می‌توانند به راهبردهای کارآمدتری در خواندن و هجی کردن کلمات دست یابند.

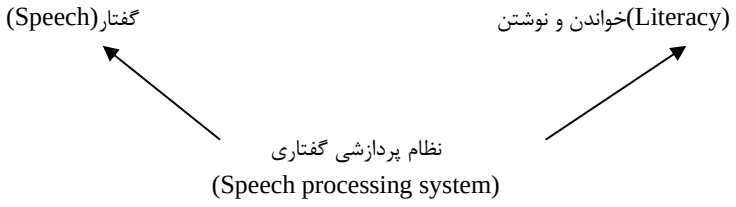
[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-23]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1385.6.4.6.5]

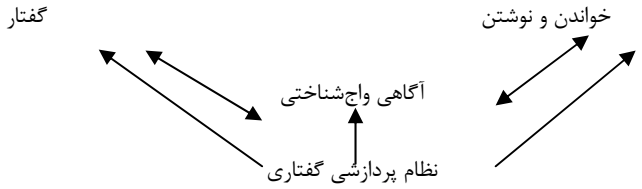
البته مهارتهای تقطیع واجی و شناخت حروف، که بـه راهبـرد تجزیـه کلمـات بـه صـداهای سازنده‌اش می‌انجامند ("cat" → [t]- [a] - [k]) عامل مهـم‌تـری بـرای موفقیـت کودکـان در خواندن کلمات ناآشنا است (ماتر[۶] دراستاک هاوز، ۱۹۹۷).

ارتباط میان آگاهی واج‌شناختی و نظام پردازشی زبان

رشد گفتار و خواندن و نوشتن، براساس یک نظام زیربنایی پردازش گفتاری قرار دارنـد. ایـن نظام پردازشی از راههای درونـدادی/ادراکی، راههای برونـدادی/ بیانی و یک مخزن بازنمایی به شرح زیر است:.



برای رشد و پیشرفت مهارتهای آگاهی واج‌شناختی، وجود یک نظام پردازشی گفتاری سـالم، ضروری است. از طرفی، آزمونهای متعدد آگاهی واج‌شناختی، به آزمودن این مهارت در قالب انفرادی و مجزای از مهارتهای پردازشی زیربنایی گفتاری می‌پردازنـد. در شـکل زیـر، سـعی می‌شود رابطه میان گفتار، آگاهی واج‌شناختی، خواندن و نوشتن و رابطه میان آنهـا بـا نظـام پردازشی گفتاری نمایش داده شود.



[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-23]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1385.6.4.6.5]

همزمان با تکامل نظام پردازشی گفتار در جهت پیشبرد ارتباط کلامی در کودکان، آگاهی آنها از صداها و ساختمان زبانی‌شان افزایش می‌یابد و رشد می‌کند. این آگاهی روزافزون، به کودکان کمک می‌کند تا بتوانند گفتار بیان‌شده را با شکل نوشتاری تطابق دهند. البته این کار با کمک دانش و شناسایی حروف و تجارب خوانداری ممکن می‌شود.

آزمونهای آگاهی واج‌شناختی به بررسی این یکپارچگی در نظام زیربنایی پردازشی گفتاری می‌پردازند و بنابراین یک جزء ضروری در ارزیابیهای زبان روان‌شناختی از کودکان هستند. آزمونها و تکالیف آگاهی واج‌شناختی با آشکار کردن سطوح مختلف مشکلات و محدودیتهای پردازشی، به تبیین و توصیف تواناییها و ناتوانیهای پردازشی کودکان می‌پردازند و نیز می‌توانند کودکانی را که در معرض خطرابتلا به مشکلات خوانداری و نوشتاری هستند، معرفی کنند؛ به‌عبارت دیگر، کودکانی که مهارتهای آگاهی واج‌شناختی ضعیفی دارند، دارای نظام‌پردازشی گفتاری ناپخته و معیوبی هستند و در نتیجه، برای رشد مهارتهای خوانداری و نوشتاری، زیربناها و پیش نیازهای ضعیف و معیوبی دارند. به همین دلیل هیچ تعجبی ندارد که کودکان دارای مشکل در آگاهیهای واج‌شناختی معمولاً دارای مشکلات خواندن و نوشتن و اختلالات گفتاری مرتبط هستند؛ زیرا همه این مهارتها برخاسته از نظام پردازشی گفتاری کودک هستند (استاک هاوز[۷]، ۱۹۹۷).

آگاهی واج‌شناختی و نارساخوانی

برای بررسی ارتباط خواندن وآگاهی واج‌شناختی مطالعات زیادی بر روی مهارت واج‌شناختی کودکانی که در توانایی خواندن ضعف داشتند، انجام شده است.

بناتین[۸] (۱۹۷۱) در توصیف خصوصیات کودک نارساخوان، ویژگیهای اصلی این کودکان را تمییز شنیداری ضعیف در واکه‌ها، عدم توانایی‌ترکیب صداها و بسندگی شنیداری ضعیف می‌داند(تامسون، ۱۹۹۱ص ۱۹). پژوهشگران از ۱۹۸۰ به بعد علائم فوق را به شکل نقص در آگاهی واج‌شناختی مطرح می‌کنند؛ برای مثال ویرجینیامن (۱۹۸۶) در گزارش خود می‌گوید، کودکانی که در پایه‌های ابتدایی[۹] در تکالیف آگاهی واج‌شناختی نظیر ترکیب و

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-23]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1385.6.4.6.5]

تقطیع صداها در کلمات امتیاز پایینی به دست می‌آورند، در پیگیریهای بعدی نیز امتیاز پایینی در خواندن‌کسب می‌کنند (کرنوال، ۱۹۹۲ص ۵۳۱)

برادلی و برایانت (۱۹۸۵) برای شناسایی ارتباط خواندن و آگاهی واج‌شناختی در مطالعه طولانی مدت خود بر روی تشخیص قافیه در کودکان وتوانایی خواندن بعدی آنها، در ضمن بررسی، کودکانی را که امتیاز کمی در قافیه به دست آورده بودند، انتخاب و آنها را به چهار گروه تقسیم کردند. این چهار گروه، شامل دو گروه آزمایشی و دو گروه کنترل بودند. برای یک گروه آزمایشی جلسات آموزشی در طبقه‌بندی‌کلمات براساس صدای آغازین، میانی و انتهایی گذاشته شد و برای گروه آزمایشی دیگر علاوه بر آموزش فوق، بازنمایی[۱۰] صداها توسط حروف نیز آموزش داده شد. برای یک گروه کنترل نیز طبقه‌بندی کلمات براساس مفاهیم آموزش داده شد و گروه کنترل دیگر هیچ آموزش ویژه‌ای را دریافت نکردند. هر چهار گروه در مدارس با شیوه معمول تحت آموزش خواندن قرار گرفتند.

در پایان مطالعه گروه آزمایشی که طبقه‌بندی کلمات براساس صداها را آموزش دیده بودند در سطوح هجی کردن و خواندن از هر دو گروه‌کنترل خیلی بهتر بودند و گروه آزمایشی که هم طبقه‌بندی صداها و هم کاربرد حروف الفبا را آموخته بودند، در همهٔ سطوح هجی کردن و خواندن از سه گروه دیگر بهتر عمل کردند و به ویژه امتیاز بالاتری در هجی کردن به دست آوردند. نتایج این آزمون نیز بیانگر ارتباط قوی بین آگاهی واج‌شناختی و یادگیری خواندن است (برنان و ایرسون، ۱۹۹۷ص ۲۴۲).

آدامز (۱۹۹۰) معتقد است آگاهی واج‌شناختی، مهم ترین عاملی است که خواننده‌های ناتوان را از طبیعی متمایز می‌کند. کودکانی که در خواندن ضعیف‌اند افرادی هستند که در پردازش واج شناختی ضعیف‌اند (هوگسون[۱۱]، ۱۹۹۲ص۹۷).

برد، بیشاپ و فریمن (۱۹۹۵) در تحقیق خود سه تکلیف آگاهی واج‌شناختی را در کودکان گروه کنترل و کودکان با مشکلات تولیدی بررسی کردند. نتایج تحقیق آنان مشخص کرد که مشکلات تحصیلی کودکانی که اختلال تولیدی دارند، ناشی از ناتوانی تجزیه هجاها به واحدهای‌کوچک‌تر واجی است.

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-23]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1385.6.4.6.5]

آموزش آگاهی واج‌شناختی و آموزش خواندن و نوشتن

رابطه میان مهارتهای واج‌شناختی و فرایندهای یادگیری خواندن، به دوگونه بررسی شده‌اند، یا این دو مهارت را به‌طور همزمان سنجیده و مقایسه‌کرده‌اند و یا به‌طور غیر همزمان و با فاصله زمانی. قدرت پیش‌بینی‌کنندگی مهارتهای آگاهی واج‌شناختی برای یادگیری هجی کردن نیز نشان‌داده شده است. مطالعات و شواهد موجود برای این رابطه پیش‌بینی‌کنندگی، اگرچه بسیار قوی و محکم‌اند، اما برای اثبات وجود رابطه علّی و سببی میان آگاهی واج‌شناختی و یادگیری خواندن و هجی کردن، کافی نیستند؛ یعنی نمی‌توان اظهار کرد که آگاهیهای واج‌شناختی مستقیماً در پیشرفت و یادگیری خواندن، نقش و تأثیر علّی دارند. عوامل مختلفی در این یادگیریها دخیل و مؤثرند که از جملهٔ آنها می‌توان بهره هوشی، مهارتهای خوانداری اولیه و محرکات محیطی را نام برد.

اطلاعات و نتایج جالبی از مطالعات مداخله‌ای و آموزشی به‌دست آمده است. در طی این مطالعات، میزان پیشرفت مهارتهای خوانداری و نوشتاری کودکان، پس از آموزش مهارتهای آگاهی واج‌شناختی به آنها اندازه‌گیری می‌شود. این نتایج نشان‌داده‌اند که اگر آموزش آگاهیهای واج‌شناختی در کنار و همراه با آموزش خواندن و نوشتن باشد، بسیار مؤثرتر و مفیدتر هستند. (بال و بلکمن۱۹۹۱؛ برادلی ۱۹۸۸؛ برادلی، برایانت، ۱۹۸۳؛ بیرن، فلدینگ، بارنزلی، ۱۹۸۹؛ گانین گام؛ ۱۹۹۰).

مشکلی که در این گونه مطالعات آموزش خواندن همراه با آموزش آگاهی واج‌شناختی، وجود دارد این است که باید اثبات شود. وجود هر دو نوع‌آموزش باهم، در نتایج به‌دست آمده، مؤثر و مهم بوده است. این احتمال وجود دارد که مثلاً فقط آموزش خواندن و یا فقط آموزش آگاهیهای واج‌شناختی (هر یک به تنهایی) در نتایج موجود، مؤثر بوده‌اند. برای بررسی این نکته، الیس و هچر[۱۲] (۱۹۹۴)، در طی یک تحقیق، به بررسی سه گروه از کودکان پرداختند. به یک گروه از این سه گروه، راهبردهای خوانداری - دیداری و به یک گروه دیگر، راهبردهای آگاهی واج‌شناختی و به گروه سوم ترکیبی از راهبردهای خوانداری و راهبردهای آگاهی واج‌شناختی، آموزش دادند. در این مطالعه، گروه کنترلی نیز وجود داشت که هیچ

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-23]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1385.6.4.6.5]

نوع آموزش خاص را دریافت نکـرد، مگـر همـان آموزشـهای معمـولی روزمـره و مدرسـه‌ای. مقایسه عملکرد این ۴ گروه با یکدیگر نشان داد که گروه کودکانی که راهبردهای خوانـداری و راهبردهای آگاهی واج‌شناختی را (با هم) آموختـه بودنـد، در مهارتهـای خوانـدن و هجـی کردن، پس از دوره ۲۰ هفته‌ای آموزش و مداخله، از پیشرفت فـراوان‌تـری نـسبت بـه سـایر گروهها، برخوردار شده بودند. این مطالعه نشان‌می‌دهد که آموزش آگاهیهای واج‌شناختی اگر با آموزش خواندن همراه باشد، در بهبود و پیشرفت مهارتهای خوانـداری کودکـان بیـشترین تأثیر را خواهد داشت(اسنولینگ و استاک هاوز، ۱۹۹۷).

برخی روشهای آزمودن آگاهی واج‌شناختی

برای ارزیابی و سنجش آگاهی واج‌شناختی، از روشها و تکالیف آزمایـشی مختلفـی اسـتفاده شده و می‌شود. نخستین روش، بخش‌کردن(تقطیع) است کـه در آن از کـودک مـی‌خواهنـد کلمه گفته‌شده را به واجهای سازنده‌اش تجزیه کند و سپس اعمـالی را بـر روی آنهـا انجـام دهد؛ مثلاً آنها را جداجدا و یک به یـک تلفـظ کنـد و یـا آنهـا را بـشمارد و یـا در ترتیـب و توالی‌شان، تغییری بدهد.

یکی دیگر از روش‌های آزمودن آگاهی واج‌شناختی، امتزاج (ترکیب کردن) است؛ بدین شکل که از کودک خواسته می‌شود صداهای منفردی را با یکدیگر ترکیب کند و ساختار یـا کلمـه بزرگ‌تری را بسازد؛ مثلاً ترکیب صدای/n/ و/o/ می‌شود صدای /no/.

روش دیگر آزمودن آگاهی واج‌شناختی، ارزیابی توانـایی کـودک در پیـدا کـردن قافیـه و یـا تجانس است.

قافیه(Rhyme)

در آزمونها و ارزیابیها و آموزشها، تکالیف قافیه‌ای فراوان بـه‌کـار مـی‌رونـد. سـنجش توانـایی قافیه‌ای یکی از مهم‌ترین اندازه‌گیریهای مهارتهـای پردازشـی گفتـاری کودکـان اسـت. ایـن توانایی در سنین پایین کودکی نیز دیده می‌شود. کودکان برای انجام تکالیف قافیه‌ای و درک

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-23]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1385.6.4.6.5]

مفهوم قافیه، باید بتوانند تشخیص دهند که کلمات هم‌قافیه، چه وجه اشتراکی و چه وجه افتراقی دارند؛ مثلاً کلماتSplat, Brat, Mat, Cat همگی دارای یک قافیه (هم قافیه) هستند که عبارت‌است از یک واکه به‌علاوه یک همخوان پس از آن یعنی (at) این کلمات از نظر آغازه (onset) با هم فرق دارند که عبارت است از همخوان آغازین قبل از واکه یعنی:(Spl,Br,M,C).

تکالیف قافیه‌ای مختلفی وجود دارند که هر یک سطوح مختلفی از نظام پردازشی واج‌شناختی کودکان را می‌سنجند. می‌توان این تکالیف را به سه دسته کلی تقسیم کرد:

(الف) قضاوت قافیه‌ای (rhyme Judgement) یعنی قضاوت کردن درباره هم‌قافیه بودن یا نبودن دو کلمه، مثلاً fin ~fan;یا van ~ fan

ب) کشف قافیه‌ای (rhyme detection) یعنی پیدا کردن کلمات هم قافیه در یکسری از کلمات؛ مثلاً pin, van, fan.

ج) بیان قافیه‌ای (rhyme Production) یعنی گفتن کلماتی که دارای قافیه مشابه و مورد نظر باشند.

در تکالیف قافیه‌ای، آزمونگر می‌تواند مواد آزمودنی را به‌صورت تصاویر عرضه کند. گاهی می‌تواند همزمان با تصویر، اسم آنها را نیز بگوید. اگر آزمونگر در تکالیف (الف) و (ب) (فوق) فقط از تصویر استفاده کند، کودک می‌تواند بدون حرف زدن و فقط با اشاره کردن تصویر مناسب را نشان بدهد و یا اسم تصویر مناسب را بگوید. اگر آزمونگر در تکالیف فوق، از تحریکات و مواد کلامی استفاده کند، می‌تواند هم از کلمات معنادار و هم ازکلمات بی‌معنا برای آزمودن کودکان استفاده کند.

این تکالیف قافیه‌ای برای ارزیابیهای زبان روان‌شناختی، بسیار مفیدند؛ زیرا به بررسی راههای دروندادی/ادراکی و بروندادی/ بیانی و نظام بازنمایی زبانی می‌پردازند.

توصیف و تشریح برخی تکالیف قافیه‌ای

تکلیف قضاوت قافیه‌ای: کلمات معنادار (کلامی / شنیداری بدون تصویر)

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-23]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1385.6.4.6.5]

این تکلیف نوعی تکلیف درونادی/ادراکی است؛ زیرا پاسخهای کلامی بسیار محدودی می‌طلبد و حتی می‌توان برای پاسخ دادن از حرکات سر و اشاره به‌جای کلام، استفاده کرد. کودک برای قضاوت کردن درباره هم قافیه بودن یا نبودن دو کلمه، باید تشخیص دهد که این دو کلمه در آغازه باهم فرق دارند و در قافیه، با هم مشابه‌اند. این تکلیف شبیه تکلیف تمییز شنیداری کلمات است. برای انجام تکلیف قضاوت قافیه‌ای در موردکلمات معنادار، کودک نیازی ندارد که معنا و مفهوم کلمات هدف را بداند و یا بفهمد؛ یعنی در این تکلیف، نظام بازنمایی، مورد نیاز کودک و مورد سنجش آزمون نیست.

تکلیف قضاوت قافیه‌ای: کلمات بی‌معنا (فقط کلامی / شنیداری)

در این تکلیف، برخلاف تکلیف قبلی (کلمات معنادار) کودک نمی‌تواند از نظام بازنمایی یا دانش معنایی خود، برای انجام آن بهره ببرد. این‌تکلیف شبیه تکلیف تمیز شنیداری کلمات بی‌معنا و تکلیفی درونادی/ادراکی یا کاملاً شنیداری است.

تکلیف کشف قافیه‌ای (شنیداری بدون تصویر)

تکلیف کشف قافیه‌ای در کلمات معنادار شنیده شده، تکلیفی درونادی/ادراکی است و همان مهارتهای مورد نیاز در تکالیف قضاوتی را لازم دارد. اما در این تکلیف تعداد کلمات هدفی که باید به‌خاطر سپرده شوند، بیشتر است. کودک باید کشف کند که کدام کلمه، براساس یک قافیه مشخص، با دو /سه کلمه دیگر فرق دارد. این تکلیف شبیه تکلیف تمیز شنیداری کلمات چندبخشی بی‌معناست. البته این تکلیف بارحافظه‌ای بیشتری می‌طلبد. از طرف دیگر این تکلیف کشف قافیه‌ای شبیه تکلیف قضاوت قافیه‌ای درباره کلمات معنادار است. منتها پیچیدگی و چالش پردازشی بیشتری در تکلیف کشف قافیه‌ای وجود دارد؛ زیرا گاهی کودکی یافت می‌شود که در تکالیف قضاوت قافیه‌ای موفق است که نشان می‌دهد کودک درک درستی از مفهوم قافیه دارد اما در تکالیف کشف قافیه‌ای ناموفق است. این وضعیت نشان می‌دهد که تکالیف کشف قافیه‌ای، تکالیفی سخت‌ترند، گرچه مبانی و زیرساخت مورد

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-23]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1385.6.4.6.5]

نیاز برای هر دو تکلیف قضاوتی و کشفی، مشابه است (درک قافیه). اهداف برنامه درمانی و توانبخشی کودکی که درک قافیه‌ای دارد و در تکلیف قضاوت قافیه‌ای موفق، است اما در تکلیف کشف قافیه‌ای ناموفق، با کودکی که در هیچ یک از این دو تکلیف موفق نیست، کاملاً متفاوت است. در کودک دومی، ابتدا باید مفهوم قافیه در کلمات، به او آموزش‌داده شود و سپس به تمرینات قضاوت و کشف قافیه‌ای پرداخته شود.

تکلیف کشف قافیه‌ای (فقط تصویری)

این تکلیف دروندادی/ادراکی، از نوع دیداری است و نه شنیداری. آزمونگر، اسم تصاویر را به کودک نمی‌گوید و کودک مجبور است به دانش واژگانی و معنایی خود برای انجام این تکلیف، مراجعه کند؛ یعنی کودک قبل از مقایسه شکل گفتاری اسم این تصاویر باهم و تشخیص ساختار آوایی آنها وکشف هم قافیه بودن یا نبودن آنها و یا پیدا کردن تصویر نا هم قافیه، باید با کمک نظام بازنمایی معنایی خود تصاویر را بشناسد و تشخیص بدهد. این تکلیف مشابه تکلیف تمیز شنیداری تصاویر (بدون کلمات) است.

برای موفقیت در انجام این تکلیف، کودک نیازی به گفتن کلمات هم‌قافیه و یا اسم بردن تصویر ناهم قافیه ندارد. اما کودکان بهنجار، در طی انجام این تکلیف، اسم تصاویر را با صدای بلند می‌گویند تا بدین‌وسیله بتوانند کلمات را تکرار و مرور ذهنی و با هم مقایسه کنند و جواب دهند. این راهبرد تکرار کلامی برای برخی از کودکان بسیار مهم است، مثلاً از یک کودک ۴ ساله بهنجار خواسته شد که دربارهٔ هم‌قافیه بودن یا نبودن دو تصویر قضاوت کند، او پاسخ داد که: «هنوز نمی‌دونم، چون هنوز اسمشون را نگفته‌ام»

با توجه به این نتایج، کودکان مبتلا به اختلالات بروندادی/ بیانی گفتاری، در بکارگیری این راهبرد (تکرار کلامی) ناموفق هستند و اگر بپذیریم که تکرار کلامی برای یادگیری تقطیع کلمات به آغازه و قافیه کمک‌کننده است (و نگوییم ضروری است) پس ناتوانی در به‌کارگیری راهبرد تکرارکلامی می‌تواند بر رشد و تکامل مهارتهای تقطیع کلمه به آغازه - قافیه، تأثیر منفی بگذارد (استاک هاوز ،۱۹۹۷).

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-23]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1385.6.4.6.5]

تکلیف بیان کلمات هم‌قافیه(Rhyme Production)

این تکلیف، از نوع تکالیف بروندادی/ بیانی است و البته تکلیفی صرفاً تولیدی نیست؛زیرا در انجام آن، آگاهی داشتن از ساختمان کلمات و قافیه و آغازه آنها ضروری است. در انجام این تکلیف ابتدا به ذهن می‌رسد که کودک با مراجعه به خزانه واژگانی خود، کلمات هم قافیه معنادار را پیدا و آنها را به ردیف بیان می‌کند. اما کودکان خردسال بهنجار، در انجام این تکلیف هم کلمات هم‌قافیه معنادار و هم کلمات هم‌قافیه بی‌معنی را بیان می‌کنند.

آگاهی از آغازه / پایانه(onset / Coda Knowledge)

برای ذخیره کردن و بیان کلمات و یا هجی کردن، توانایی کشف و تشخیص آغاز و پایان کلمات و هجاها، بسیار مهم و ضروری است. عدم تشخیص همخوانها در این جایگاه می‌تواند باعث ایجاد اختلال در درک کلامی و هجی کردن شود. در قسمت تکلیف قافیه‌ای توضیح دادیم که قافیه عبارت است از یک واکه به همراه همخوانهای بعدی که قسمتی از هجا را (پایان هجا) تشکیل می‌دهند. این همخوانهای بعد از واکه (در قافیه) به‌نام پایانه (Coda) نامیده می‌شوند و همخوانهای قبل از قافیه را آغازه (onset)می‌نامند. پس کلمه‌ای مانند /Cat/ را می‌توان به صورت (C / at) تقسیم کرد که به صورت آغازه / قافیه است که در این حالت، /t/پایانه (Coda) است.

بازی عامیانه اسم - فامیل (I-Spy) از نظر روان‌شناسی زبان، راه مناسبی برای بررسی آگاهی کودک از آغازه است. در این بازی کودک باید اسامی مورد نظر را پیدا کند و بگوید. آزمونگر، با گفتن اولین حرف اسامی و یا آغازه اولین هجای اسامی، به کودک راهنمایی و سرنخ می‌دهد. پاسخهای کودکان بسیار جالب است.

تکلیف ترکیب کردن(Blending)

یکی از کارهای کلاسی و ارزیابیهای گفتاری و زبانی در مورد کودکان مدرسه‌ای، ترکیب کردن هجاها یا واجهاست. در این تکلیف، اجزاءسازنده کلمات مثلاً هجاهای یک کلمه مثل

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-23]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1385.6.4.6.5]

رایانه (را - یا - نه) و یا واجهای یک کلمه مثل ماهی (م - ا - ه'- ی) به کودک عرضه و از او درخواست می‌شود که آنها را باهم ترکیب و پیوسته کند و کلمه هدف را بر زبان بیاورد. توانایی در انجام این تکلیف با پیشرفت خواندن همبستگی‌خوبی دارد و نیز پیش‌بینی خوبی برای عملکرد خوانداری کودک است (فاکس و راوث[۱۳]، ۱۹۸۴; پرفتی، بک، بل[۱۴] و همکاران ۱۹۸۷). خرده‌آزمون ترکیب کردن صداها در آزمون شاخص آستون (Aston Index) (نیوتن و تامسون[۱۵]، ۱۹۸۲) هم در مورد کلمات بی‌معنا و هم در موردکلمات معنادار، گویه‌های مختلفی دارد: مثلا P-O-T; D-I-NN-ER; D-U-P; T-I-S-E-K

تکلیف ابدال آغازین(Spoonerisms)

تکلیف ابدال آغازین برای کودکان بزرگ‌تر که از بازیهای فرازبانی لذت می‌برند، بسیار جالب است. در این تکلیف باید آغازه‌های هر یک از هجاهای یک کلمه یا عبارت را با یکدیگر جابه‌جا کرد؛ مثلاً Bill Wells → Will Bells و یا Joy Stackhouse → Stoy Jackhouse

توانایی اجرای تکالیف ابدال آغازین، توانایی فرازبانی پیشرفته‌ای است. پس تکلیف ابدال آغازین، راه ارزیابی مناسبی برای بررسی مهارتهای واج‌شناختی در کودکان بزرگ‌تری است که در انجام تکالیف آگاهی واج‌شناختی ساده‌تر (مثل تکالیف قافیه‌ای یا تکالیف آغازه /پایانه‌ای و غیره) موفق بوده‌اند.

اهمیت آموزش آگاهی واج‌شناختی

اهمیت مهارتهای آگاهی واج‌شناختی در یادگیری زبان نوشتاری، در مطالعات متعدد و متنوعی اثبات شده است. در اینجا به برخی نتایج و یافته‌های تحقیقات جدیدتر در این‌باره اشاره می‌شود:

- آگاهی واج‌شناختی در سطح آغازه - قافیه یا مهارتهای قافیه‌ای، در یادگیری خواندن و نوشتن به خط الفبایی، به‌طور واضح و مشخصی، مداخله و مشارکت دارد (گوسوامی، ۱۹۹۴).

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-23]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1385.6.4.6.5]

- توانایی بر تقسیم‌بندی کلمه به آغازه و قافیه، در حد توان کودکان طبیعی پیش‌دبستانی است و این آگاهی در مهارت آنها برای تشخیص قافیه در اشعار و کلمات به‌وضوح دیده می‌شود (گوسوامی، برایانت، ۱۹۹۰).

- می‌توان کودکان پیش دبستانی را آموزش داد تا بتوانند براساس آغازه - قافیه کلمات را تجزیه کنند (لاندبرگ، فراست و پترسون، ۱۹۸۸).

- کودکانی که به اجزاء آغازه - قافیه کلمات توجهی ندارند و از آنها آگاهی ندارند، در خطر ابتلا به مشکلات خوانداری و هجی کردن بعدی هستند (برادلی، ۱۹۸۸).

این نظرات و یافته‌های نظری، موجب بروز روشها و فنون خلاقانه و مؤثری برای افزایش مهارتهای آگاهی واج‌شناختی در کودکان شده است. اگرچه هنوز کاربرد این فنون و قوانین برای کودکان بهنجار آمادگی و مهدکودکها و پیش‌دبستانی توسعه و گسترش نیافته، بلکمن(۱۹۹۱) نوشته است:

علی‌رغم شواهد متعدد که می‌گویند آموزش و تمرینات صریح درباره آگاهی واج‌شناختی برای رشد مهارتهای خوانداری و نوشتاری ضروری‌اند، هنوز هیچ فعالیتی برای وارد کردن آگاهی واج‌شناختی و تمرینات مربوط به آن در برنامه‌های منظم کلاسهای آمادگی و حتی پایه اول، انجام نشده است.

این یافته‌های جدید پیش روی درمانگران و معلمان قرار دارد و آنها را به تکاپو می‌اندازد تا برای خود رویکرد جدیدی به آموزش خواندن و نوشتن اتخاذ و پایه‌های آموزشی خود را از نو بنا کنند. آنان باید در برنامه درسی آمادگی خواندن، فعالیتها و تمریناتی را بگنجانند تا مهارتهای فرازبانی کودکان را افزایش دهند. مهارتهای فرازبانی برای برخورد آگاهانه با ساختار زبان به‌کار می‌آیند؛ مثلاً برای تشخیص‌شباهتهای آوایی میان کلمات bee/ Key/ tea : و یا برای تشخیص کلمه ناجور از میان تعدادی کلمه .bee/ key/ door

گنجاندن این گونه تکالیف و تمرینات باید به همراه و در کنار (و نه به‌جای) فرایندهای آموزشی مبتنی بر مهارتهای دیداری موجود در برنامه‌های پیش‌دبستانی و آمادگی باشد.

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-23]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1385.6.4.6.5]

مهارتهای فرازبانی و تکالیف مربوط به آن مثل تشخیص قافیه، به بررسی و تأمل هوشیارانه و آگاهانه نیاز دارند.

به عبارت دیگر، خواندن اشعار کودکانه قافیه‌دار، اگرچه نقطه آغازین مناسبی برای مهارتهای آگاهی واج‌شناختی و فرازبانی هستند، اما برای افزایش آگاهی آشکار و صریح کودک از اجزای گفتار و زبانش کفایت نمی‌کنند؛ بنابراین به درمانگران و معلّمها توصیه می‌کنیم که برنامه‌های پیش از خواندن و آمادگی تحصیلی خود را به گونه‌ای تنظیم کنند که کودکان رها نشوند تا مهارتهای واج‌شناختی را تصادفی و ناآگاهانه بیاموزند، بلکه با استفاده از تمرینات معین، بیشترین فایده و ثمره را برای کودکان به ارمغان آورند. با انجام این تمرینات و فعالیتها، درمانگران کودکان می‌توانند به بررسی و تقویت مهارتهای اصلی و زیربنایی یادگیری خواندن و نوشتن بپردازند و از بروز احتمالی مشکلات تحصیلی بعدی پیشگیری کنند. این تمرینات به کودکان کمک می‌کنند تا در یادگیری مهارتهای خوانداری و نوشتاری موفق‌تر باشند.

یادداشتها

1) Thomson
2) phonological awareness
3)Alliterative word
4) Rhymed word
5) Ehri and Wilce
6) Muter
7) Stackhouse
8) Bannatyne
9) elementary grades
10) Representation
11)J.Hodgson
12) Ellis & Hatcher
13) Fox & Routh
14) Perfetti & Beck & Bell
15) Newton & Thomson

منابع

فریار، اکبر و رخشان، فریدون (۱۳۶۸). ***ناتوانیهای یادگیری***. تهران: نشر میترا.

Bird,J., Bishop,D.V.M.& Freeman,N.H.(1995)."Phonological Awareness and Literacy Development in Children with Expressive phonological Impairments". *Journal of speech and Hearing Research*, V.38: 446-462.

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-23]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1385.6.4.6.5]

Brennan, F.&Ireson, J.(1997)."Training Phonological Awareness: A Study to Evaluate the Effects of a Program of Metalinguistic Games in Kindergarten" *Reading and Writing: anInterdisciplinary Journal*, 9: 241-263.

Bryne, B.& Fielding- Bornesley, R.(1990)."Acquiring the Alphabetic principle: A Case for Teaching Recognition of phoneme Identity", *Journal of Educational Psychology*, 82: 805-812.

Chaney, C.(1994)."Language Development, Meta Linguistic Awareness and Emergent Literacy Skills of 3-Year- Old Children in Relation to Social Class". *Applied psycholinguistics*, 15: 371-394.

Cornwall, A.(1992)."The Relationship of phonological Awareness, Rapid Naming and Verbal Memory to Severe Reading and Spelling Disability". *Journal of Learning Disabilities*, V.25: 532-538.

Crystal, D. (1992). *An Encyclopedic Dictionary of Language and Languages*. Oxford: Blackwell.

Crystal, D. (1992). *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*. Oxford: Blackwell.

Doyle, J.1996. *Dyslexia an Introductory Guide*. London: Whurr publishers.

Duncan, G., Seymour, H.K.& Hill, S. (1997)."How Important Are Rhyme and Analogy Inbegining Reading?". *Cognition*, 63: 171-203.

Ellis, a. (1993). *Reading and Writing*. New York and Lancaster: LEA lawrence Erlbaum.

Fawcett, A.& Nicolson, R. (1994). *Dyslexia in Children: Multidisciplinary perspectives*. NewYork:Harvester Wheat Sheaf.

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-23]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1385.6.4.6.5]

Goswami, U.& Bryant,P.E.n(1990). *Phonological Skills and Learning to Read* . Hove:Lawrence Erlbaum.

Gaswami,U.& Bryant, p. (1990). "Phonological Skills and the use of Orthographic Analogiesby Begining Readers".*Journal of Child psychology & psychiatry*, v.31.:301-311.

Hodgson J. (1992)."The Status of Metalinguistic Skills in Reading Development". *Journal of Learning Disabilities,* V.25:96-101.

Lance,M.D., Swanson.L.A.& petrson, A.H.(1997)." A Validity Study of an Implicit Phonlogical Awareness Paradigm". *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, V.40,:1002-1010.

Leather, C.& Henry, L. (1994)."Working Memory span and phonological Awareness Tasksat predictors of Early Reading Abiliy". *Journal of Exprimental Child Psychology*, V. 58.:88-111.

Majsterek, D.J.& Ellenwood, A.E.(1995)."phonological Awareness and Begining Reading:Evaluation of a school - Based screening procedure". *Journal of Learning Disabilities*, V.28:449-456.

McDougall, S., Hulme, ch., Ellis, A.& Monk, A.(1994)."Learning to Read: The Role of shorter Memory and phonological skills. *Experimental Child Psychology*, 53: 89-112.

Nicolosi,L., Harryman, E.& Kresheck. J. (1996). *Terminology of Communication Disorders:Speech- Language- Hearing.* Pennsylvania: Williams & Wilkins.

North, c.& Parker, M. (1993). *Phonological Awareness Assessment.* Queen Square: National Hospital.

Riddik, B. (1996). *Living with Dyslexia.* London: Routledge.

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-23]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1385.6.4.6.5]

Rosenthal, R.& Rosnow, R.(1991). *Essentials of Behavioral Research: Methods and Data Analysis.* McGraw- Hill, International Editions.

Snowling, M.& Stackhouse, J. *Dyslexia, Speech and Language: A Practitioner's Handbook.* London: whurr pub.

Stackhouse, J.& wells, B.(1997). *Children's Speech and Literacy Difficulties: A Psycholinguistic Framework.* London: whurr Pub.

Stothard, S.E., Snowling, M,J.& Holme, C. (1996)." Deficits in Phonology but Notdyslexia?". *Cognitive Neuropsychology*, V.13: 641-672.

Thomson, M.(1990). *Developmental Dyslexia.* London: whurr publishers.

Treiman, R. (1997)."Introduction to special Issue on spelling". *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 9: 315-319.

Van Riper, C.& Erickson, R.L(1995). *Speech Correction An Introduction to Speech Pathology and Audiology.* Boston: Allyn & Baccon.

Webster, P.E.& Plante, A.S. (1995)."Productive phonology and phonological Awarness inpreschool children". *Applied psycholinguistics*, 16:43-57.

Wray, D. (1994). *Literacy and Awareness.* London: Hodder & Stoughton.

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-23]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1385.6.4.6.5]