

## بررسی مهارت های آگاهی واجی دانش آموزان تک زبانه فارسی زبان و دو زبانه فارسی عرب زبان پایه دوم دبستان شهر اهواز

### فاطمه حسناتی\*

مرکز تحقیقات توانبخشی عضلانی-اسکلتی، دانشگاه علوم پزشکی جندی شاپور اهواز، گروه آسیب شناسی گفتار و زبان، اهواز

### مریم جلالی پور

عضو هیأت علمی گروه آموزشی گفتار درمانی، دانشکده علوم توانبخشی، دانشگاه علوم پزشکی شیراز

### سید محمود لطیفی

کارشناس آمار حیاتی، عضو هیأت علمی گروه آمار و اپیدمیولوژی، دانشکده بهداشت<sup>۱</sup>

### مجید گودرز

کارشناس گفتار درمانی، دانشکده علوم توانبخشی<sup>۱</sup>

### مجید صالح

کارشناس گفتار درمانی، دانشکده علوم توانبخشی<sup>۱</sup>

### سپیده دبیری

کارشناس گفتار درمانی، دانشکده علوم توانبخشی<sup>۱</sup>

\* نشانی تماس: اهواز، بلوار گلستان، دانشگاه علوم پزشکی جندی شاپور

رایانامه: Fatemeh\_hasanati@yahoo.com

**هدف:** دوزبانگی به خودی خود پدیده ای مثبت است که می تواند موجب پرورش و افزایش توانایی های بالقوه کودک شود. دوزبانگی ممکن است باعث ایجاد مشکلاتی در یادگیری خواندن و نوشتن شود. شواهد دال بر این است که ارتباطی مؤثر و اساسی بین آگاهی واجشناختی و سواد وجود دارد. بنابراین در این مطالعه این سوال اساسی مطرح می شود که آیا رشد آگاهی واجشناختی دانش آموزان دوزبانه و تک زبانه یکسان است یا خیر؟ **روش:** جامعه مورد مطالعه در این پژوهش ۵۰ دانش آموز دوزبانه پایه دوم دبستان (۲۵ دختر و ۲۵ پسر) و ۵۰ دانش آموز تک زبانه پایه دوم دبستان (۲۵ دختر و ۲۵ پسر) می باشد که به صورت تصادفی چند مرحله ای از مدارس شهر اهواز انتخاب شدند. نمونه گیری به صورت مقطعی در سه ماهه ی اول سال تحصیلی ۹۰-۸۹ انجام شد. جهت انجام این مطالعه، از بخش آگاهی واجی آزمون آگاهی واجشناختی سلیمانی-دستجردی استفاده شد. تجزیه و تحلیل اطلاعات با استفاده از نرم افزار SPSS با روش Mann-Whitney U انجام شد. یافته ها: مقایسه مهارت های آگاهی واجی نشان می دهد که میانگین نمره ی دانش آموزان تک زبانه و دوزبانه پایه ی دوم دبستان در مهارت تشخیص کلمات دارای واج پایانی یکسان، تقطیع واجی، نامیدن و حذف واج آغازین، حذف واج میانی، نامیدن و حذف واج پایانی و کل تکالیف بررسی شده تفاوت معناداری دارد ( $p \leq 0/05$ ). **نتیجه گیری:** نتایج نشان می دهد که مهارت آگاهی واجشناختی در دانش آموزان تک زبانه بالاتر از دانش آموزان دوزبانه شهر اهواز می باشد. این نتایج جهت آگاهی و توجه هر چه بیشتر مسئولین امر آموزش و پرورش نسبت به مسئله دوزبانگی مفید می باشد.

**کلیدواژه ها:** آگاهی واجشناختی، دانش آموزان تک زبانه، دانش آموزان دوزبانه

## Study of Phonological Awareness Skills among Farsi Monolingual and Farsi-Arabic Bilingual Students in the Second Grade in Ahvaz

**Objective:** Bilingualism is a positive phenomenon that can result in students' development and promote the fulfillment of their potentials. However, bilingualism may cause educational problems in literacy. The mounting evidence of a relationship between phonological awareness and literacy is impressive and raises the central question of the present study – i.e., is development of phonological awareness among monolingual and bilingual students equal? **Method:** Fifty (25 girls, 25 boys) monolingual (Farsi-speaking) and 50 (25 girls, 25 boys) bilingual (Farsi-Arabic-speaking) students of the second grade primary school in Ahvaz participated in this study. They were selected randomly in multi-stages. Sampling was analytical cross-sectional in the first trimester of 201011- academic year. For the purpose of this study, we used phonological awareness test (Soleymani-Dastjerdi). The data were analyzed by Mann-Whitney U Test of SPSS software. **Results:** The findings indicated that the differences of mean scores between monolingual and bilingual students in identifying words with same final phoneme, fractionated phoneme, naming and deleting initial phoneme, deleting middle phoneme, and naming and deleting final phoneme were significant ( $p \leq 0.05$ ). **Conclusion:** The findings showed that phonological awareness among monolingual students was better than among bilingual students in Ahvaz. These results could be significant for to educational policymakers and require them paying more attention to the education of bilingual students.

**Key words:** Phonological awareness; monolingual students; bilingual students

Fatemeh Hasanati\*

Member of the Department of Musculoskeletal Rehabilitation Research Center, Ahvaz Jundishapur University of Medical Sciences<sup>1</sup>, Department of Speech & Language Pathology

Maryam Jalalipur

Member of the Department of Speech and Language Pathology, Faculty of Rehabilitation, Shiraz University of Medical Sciences

Seyad Mahmood Latifi

Member of the Department of Statistics and Epidemiology, Health Faculty<sup>1</sup>

Majid Gudarz

Speech and language pathologist. Faculty of Rehabilitation<sup>1</sup>

Majid Saleh

Speech and language pathologist. Faculty of Rehabilitation<sup>1</sup>

Sepideh Dabiri

Speech and language pathologist. Faculty of Rehabilitation<sup>1</sup>

\* Corresponding Author:

E-mail: Fatemeh\_hasanati@yahoo.com\*

## مقدمه

عوامل ژنتیکی و وضعیت اجتماعی و اقتصادی می باشد (برنتال و بنکسون، ۲۰۰۸؛ کوشانسکایا<sup>۱۴</sup> و وروریکا<sup>۱۵</sup>، ۲۰۰۹) علاوه بر این موارد، تاریخچه اجتماعی کودکان نیز بر آگاهی واج شناختی تأثیر دارد. یکی از این عوامل اجتماعی دوزبانگی است (فنائی، ۱۳۸۷). یکی از انواع دوزبانگی نوع خانه و مدرسه است که در آن فرد به زبانی غیر از زبان مادری خود آموزش می بیند (زندى، ۱۳۸۵). کودکانی که زبان محلی آنها با زبان منتخب در نظام آموزشی متفاوت بوده و فرصت مناسبی برای حرف زدن و گوش دادن به زبان رسمی کشور را نداشته اند در اغلب نقاط جهان مشکلات عمده ای را در آموزش خواندن و نوشتن تجربه می کنند (فنائی، ۱۳۸۷). از آنجا که امروزه حدوداً ۷۰ درصد از جمعیت جهان را دوزبانان یا چند زبانه ها تشکیل می دهند به نظر می رسد دوزبانگی در جهان بیشتر حالت یک قاعده پیدا کرده است تا استثنا (باتیا<sup>۱۶</sup> و ویلیام<sup>۱۷</sup>، ۲۰۰۶).

دوزبانگی می تواند تأثیر مثبت یا منفی بر روی نتایج حاصل از مهارت های زبان شناختی داشته باشد (نیلی پور، ۱۳۸۰) که بیشترین تأثیر دوزبانگی ممکن است بر رشد مهارت های خواندن و نوشتن اولیه کودک باشد (دیویس<sup>۱۸</sup> و الدر<sup>۱۹</sup>، ۲۰۰۶). در زمینه مهارت های فرا زبانی نیز شاید آگاهی واج شناختی مهمترین باشد زیرا پیش بینی کننده ای قابل قبول برای یادگیری حروف الفباست. کارارولاس<sup>۲۰</sup> و بروس<sup>۲۱</sup> در سال ۱۹۹۳ اثبات کرده اند که آگاهی واج شناختی به صورت متفاوتی برای کودکان دو زبانه رشد می کند (به نقل

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 اندیشه ها و برقراری ارتباط می شود. یکی از مسائل مهم که در یادگیری خواندن مؤثر است و در طی دو دهه ی اخیر تحقیقات زیادی پیرامون آن انجام شده است آگاهی واج شناختی می باشد. دویل<sup>۱</sup> بیان می کند برای اینکه فردی که در مرحله ی یادگیری خواندن است موفق شود، باید بتواند واج های سازنده ی کلمه را بشناسد که این همان آگاهی واج شناختی است (به نقل از دستجردی و سلیمانی، ۱۳۸۲).

محققین رشد آگاهی واج شناختی را به صورت سلسله مراتبی در نظر می گیرند که با آگاهی از هجا شروع شده و به تقطیع واجی ختم می شود که البته این مهارت تا قبل از کلاس اول به دست نمی آید (تریمن<sup>۲</sup> و زوکوسکی<sup>۳</sup>، ۱۹۹۶). مطالعات انجام شده در زمینه ی مهارت های آگاهی واج شناختی، تأثیر آن را بر توانایی های شناختی، توانایی خواندن، حافظه ی عملکردی و سرعت نامیدن نشان می دهد. این یافته ها نشان دهنده ی میزان اهمیت آگاهی واج شناختی بر شروع مهارت خواندن در دانش آموزان بوده (لافرانسه<sup>۴</sup> و گوتاردو<sup>۵</sup>، ۲۰۰۵) و پیش بینی کننده ای قوی برای چگونگی دستیابی آنها به خواندن می باشد (استون<sup>۶</sup>، سلیمان<sup>۷</sup>، اهرن<sup>۸</sup> و اپل<sup>۹</sup>، ۲۰۰۵). رشد خواندن به وسیله ی آگاهی واج شناختی به خصوص در سطح واجی ایجاد شده (استاک هوس<sup>۱۰</sup> و ولز<sup>۱۱</sup>، ۲۰۰۱؛ برنتال<sup>۱۲</sup> و بنکسون<sup>۱۳</sup>، ۲۰۰۸) و عملکرد فرد در تکالیف تقطیع واجی و ترکیب واجی پیش بینی کننده های قوی در مورد رشد خواندن اولیه است (استاک هوس و ولز، ۲۰۰۱).

عوامل تأثیر گذار مختلفی بر آگاهی واج شناختی وجود دارد، از جمله این عوامل رشد خزانه واژگان، خطاهای تولیدی،

- |                |                  |
|----------------|------------------|
| 1- Doyle       | 12- Bernthal     |
| 2- Treiman     | 13- Bankson      |
| 3- Zukowski    | 14- Kaushanskaya |
| 4- Lafrance    | 15- Vrorica      |
| 5- Gottardo    | 16- Bhatia       |
| 6- Stone       | 17- William      |
| 7- Silliman    | 18- Davis        |
| 8- Ehren       | 19- Elder        |
| 9- Apel        | 20- Cararolas    |
| 10- Stackhouse | 21- Bruck        |
| 11- wells      |                  |

معناداری وجود دارد و این تفاوت در آزمون های سرعت و صحت خواندن که برای ارزیابی مهارت خواندن انجام شد در مقایسه با آزمون املاء محسوس تر است. محققان در این پژوهش به این نتیجه رسیدند که کلاس های یک ماهه برای کودکان دوزبانه اثربخش می باشد.

استوارت<sup>۱</sup> و مارتین<sup>۲</sup> (۱۹۹۷) کودکان ۷ ساله پنجابی (L1) انگلیسی (L2) زبان را در هر دو زبان بررسی کرده و به این نتیجه رسیدند که ارتباط معناداری بین آگاهی واج شناختی زبان دوم و خواندن در زبان دوم بود اما ارتباطی بین آگاهی واج شناختی زبان اول و خواندن در زبان دوم نبود. بروک و گنسی<sup>۳</sup> (۱۹۹۵) از جمعیت مشابهی استفاده کردند و تک زبانه ها و دو زبانه ها را به صورت طولی از کودکان تا کلاس اول در تکالیف مختلفی مقایسه کردند. کودکان دوزبانه کودکانی در تقطیع قافیه و تجانس برتر بودند، اما این برتری در کلاس اول یافت نشد. در کلاس اول کودکان تک زبانه در تکلیف شمارش واج برتری داشتند و کودکان دوزبانه در تکلیف شمارش هجا برتری داشتند.

بیالیستوک<sup>۴</sup>، مجامدر<sup>۵</sup> و مارتین<sup>۶</sup> (۲۰۰۳) در دو مطالعه ی اولیه ی خود کودکان ۵، ۶، ۷ ساله (کودستانی، کلاس اول، کلاس دوم) دوزبانه انگلیسی - فرانسوی زبان را مورد مطالعه قرار دادند. تکلیف جانشین سازی برای این کودکان انجام شد به این صورت که کودک باید صدای اول را در کلمه هدف با صدای اول از کلمه دیگر جایگزین کند تا یک کلمه جدید بسازد. نتایج نشان داد که تفاوت معناداری بین پاسخ کودکان تک زبانه و دوزبانه وجود نداشت. در مطالعه ی دیگر، دو گروه کودک دوزبانه و تک زبانه ۵، ۶ و ۷ ساله مورد بررسی قرار گرفتند. در اولین تکلیف، کودکان باید تشخیص می دادند که کدام یک از دو کلمه ی گفته شده از

از دیویس و الدر، (۲۰۰۶). دیگر مطالعات نشان داده اند که سطح آگاهی واج شناختی، سطح مهارت خواندن را در هر زبان برای کودکان دو زبانه پیش بینی می کند (دیویس و الدر، ۲۰۰۶).

کشور ما ایران نیز به لحاظ بافت جمعیتی، کشوری است که اقوام گوناگونی را با فرهنگ ها، گویش ها و زبان های خاص خود در بر دارد؛ کشوری چند زبانه، که زبان فارسی وحدت بخش گوناگونی های قومی آن است و به عنوان زبان رسمی در تمام ساختارهای اجتماعی و آموزشی استفاده می شود.

در زمینه مهارت های زبانی و نیز خواندن و نوشتن کودکان دو زبانه ی ایرانی، در استان های مختلف کشور پژوهش های متعددی صورت گرفته است که نتایج بیشتر آنها حاکی از ضعف این کودکان به نسبت همسالان تک زبانه شان بوده است. از جمله در پژوهشی که توسط برزو و غلامزاده (۱۳۸۷) انجام شد، مشخص شد که توانایی درک و دقت خواندن دانش آموزان دختر و پسر دو زبانه ی مدارس ناحیه ی یک شهر اهواز در پایه دوم از همسالان تک زبانه ی آنها کمتر است و نیز در پژوهشی که توسط چادریان و خدری (۱۳۸۸) انجام شد نتایج فوق در پایه پنجم ابتدایی نیز به همان ترتیب تأیید شد.

در همین باره می توان به پژوهش الهام ضیایی (۱۳۸۹) اشاره کرد. وی میزان تأثیر دوره های آموزشی یک ماهه پیش از دبستان بر بهبود فراگیری مهارت های خواندن و نوشتن، طی سه مرحله آزمون، درس املاء و قرائت فارسی را مورد مطالعه قرار داد. ۸۰ دختر و پسر شهرستان فاروج که دوره ی یک ماهه را گذرانده بودند و همچنین ۸۰ دانش آموز دختر و پسری که این دوره را نگذرانده بودند بررسی شدند. نتایج نشان داد که بین نمرات کودکان دوزبانه ای که دوره ی آمادگی را گذرانده بودند و کودکان دو زبانه که این دوره را نگذرانده بودند در آزمون های املا و خواندن تفاوت

1- Stuart

4- Bialystok

2- Martin

5 - Majumder

3 - Genesee

پایانه کلمه است (گاسوامی و برایانت، ۱۹۹۰) که در این آزمون با تکلیف تجانس و قافیه سنجیده می‌شود. آگاهی واجی، آگاهی از ساختار واجی کلمه است (گاسوامی و برایانت، ۱۹۹۰) که در این آزمون با تکالیف شناسایی کلمات با واج آغازین یکسان، نامیدن و حذف واج آغازین، نامیدن و حذف واج پایانی، حذف واج میانی و تقطیع و ترکیب واجی سنجیده می‌شود. در بررسی حاضر خرده آزمون‌های تقطیع واجی، تشخیص کلمات دارای واج پایانی یکسان و نامیدن و حذف واج پایانی، حذف واج میانی و نامیدن و حذف واج آغازین آزمون آگاهی واج‌شناختی (دستجردی - سلیمانی ۱۳۸۲) که متناسب با کودکان گروه سنی ۷ سال تا ۷ سال و ۱۱ ماه تهیه شده است مورد استفاده قرار گرفته است. آزمون در طی سه ماهه اول سال تحصیلی انجام شد.

#### نحوه انتخاب و حجم نمونه:

۱۰۰ دانش آموز پایه دوم دبستان مدارس دولتی دخترانه و پسرانه شهر اهواز که ۵۰ دانش آموز دوزبانه (۲۵ نفر دختر و ۲۵ نفر پسر) و ۵۰ دانش آموز تک‌زبانه (۲۵ نفر دختر و ۲۵ نفر پسر) بودند برای انجام این پژوهش انتخاب شدند. ابتدا از بین ۴ ناحیه شهری شهر اهواز، در هر ناحیه قطب عرب نشین و فارس نشین تعیین شد. از بین مدارس موجود در آن مناطق، مدارس با تعدادی تصادفی انتخاب شد و هماهنگی لازم با آموزش و پرورش مربوط به هر ناحیه، مدارس و معلمان صورت گرفت. سپس دانش آموزان به صورت تصادفی از این مدارس انتخاب شده و آزمون آگاهی واج‌شناختی برای آنها به صورت انفرادی انجام شد. آزمودنی‌ها می‌بایست از نظر هوش، شنوایی، رشد گفتار و زبان طبیعی بوده، سابقه مردودی نداشته و با آزمونگر همکاری کنند. کودکان دوزبانه نیز باید قادر به درک و بیان

نظر قافیه یا معنی با کلمه‌ی هدف شباهت دارد. این تکلیف به سطح حداقلی از آگاهی از قافیه نیاز دارد. دومین تکلیف، تقطیع بود که کودک باید تعداد واج‌های کلمات معمول را می‌گفت و سومین تکلیف جانشین سازی واج برای ارزیابی توانایی کودکان در محاسبه صداهای تقطیع شده بود. نتایج تفاوت معنا داری بین کودکان دوزبانه و تک‌زبانه نشان نداد. بسرن<sup>۱</sup> (۲۰۱۰) مطالعه‌ای انجام داد که هدف از آن مقایسه‌ی مهارت‌های فرازبانی در کودکان دوزبانه‌ی ترکی - انگلیسی و تک‌زبانه‌ی ترکی بود، شرکت کنندگان کودکان ۸ ساله‌ی کلاس دومی بودند. هیچ‌گونه برتری در عملکرد آگاهی واج‌شناختی کودکان دوزبانه که شامل شناسایی قافیه، حذف واج آخر و ترکیب واج‌ها بود، مشاهده نشد.

شیرازی در سال ۱۳۷۵، کاشانی در سال ۱۳۷۶، سلیمانی در سال ۱۳۷۹، غفاری در سال ۱۳۸۱ و دیگر پژوهش‌هایی که در زمینه آگاهی واج‌شناختی در ایران انجام شده، تأثیر آموزش خواندن بر آگاهی واج‌شناختی و رشد آن را بررسی کرده‌اند. نتایج این پژوهش‌ها نشان دادند که بین آگاهی واج‌شناختی و خواندن ارتباط معنی داری وجود دارد. علاوه بر این اکثر کودکان قبل از خواندن، سطوح آگاهی از هجا و واحدهای درون‌هجایی را دارند، ولی سطح آگاهی واجی با آموزش خواندن شکل می‌گیرد (به نقل از مستقیم زاده و سلیمانی، ۱۳۸۴).

#### روش

##### ویژگی‌های آزمون مورد استفاده:

جهت انجام این پژوهش از آزمون آگاهی واج‌شناختی سلیمانی - دستجردی (۱۳۸۲) استفاده شد. این آزمون شامل سه قسمت آگاهی هجایی، آگاهی واحدهای درون‌هجایی و آگاهی واجی است. آگاهی هجایی، آگاهی از ساختارهای هجایی کلمه است (گاسوامی و برایانت<sup>۲</sup>، ۱۹۹۰) که در این آزمون تکلیف تقطیع هجا بررسی می‌شود. آگاهی از واحدهای درون‌هجایی، آگاهی از بخش آغازنه‌ی

1- Beceren  
2- Gaswami  
3- Brayant

که آزمودنی روش انجام کار را فهمیده است آزمون اصلی انجام می گرفت. نحوه ی نمره دهی به این صورت بود که اگر آزمودنی مورد خواسته شده را صحیح پاسخ می داد امتیاز یک و در صورت دادن پاسخ غلط، امتیاز صفر می گرفت که در برگه ثبت نتایج که از پیش آماده شده بود درج می شد. سپس نتایج با استفاده از نرم افزار SPSS و آزمون من ویتنی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

### یافته ها

نتایج آماری میانگین، انحراف معیار و تفاوت میانگین نمرات مهارت های آگاهی واجی دانش آموزان تک زبانه و دوزبانه پایه دوم دبستان شهر اهواز در جدول ۱ آورده شده است. همانطور که در جدول ۱ نیز مشاهده می فرمایید میانگین نمرات آگاهی واجی دانش آموزان تک زبانه در کلیه مهارت ها بیشتر از دانش آموزان دوزبانه می باشد. از میان این تکالیف آزمون، نامیدن و حذف واج آغازین، بیشترین نمره را در بین دانش آموزان تک زبانه (۸/۸۰) و دوزبانه (۷/۷۰) دریافت کرده است. همچنین تکلیف تقطیع واجی در بین

در هر دو زبان باشند. از آنجایی که کودکان قبل از ورود به مدرسه از نظر هوش و شنوایی و گفتار مورد سنجش قرار می گیرند این موارد با مراجعه به پرونده دانش آموزان به دست آمد. جهت کسب رضایت مسئولین مدرسه پس از توضیح اهداف پژوهش و روش کار به آنان توضیح داده شد که انجام این پژوهش هیچ گونه اثر سوئی بر دانش آموزان نداشته و فقط جهت بررسی یک سری از توانمندی ها می باشد. همچنین تا حد امکان سعی می شود که آزمون در ساعاتی انجام شود که کمترین لطمه را به آموزش دانش آموزان وارد کند.

### نحوه اجرای آزمون و نمره دهی:

پس از انتخاب نمونه ها بخش آگاهی واجی آزمون آگاهی واج شناختی دستجردی - سلیمانی (۱۳۸۲) برای هر آزمودنی به صورت انفرادی اجرا شد به این ترتیب که پس از برقراری ارتباط با دانش آموز، نحوه ی انجام کار برای آزمودنی توضیح داده شده و بخش راهنما به همراه تصاویر آن به آزمودنی ارائه شد. هنگامی که آزمونگر اطمینان یافت

جدول ۱- مهارت های آگاهی واجی دانش آموزان تک زبانه و دو زبانه پایه دوم دبستان شهر اهواز

نام متغیر	نوع زبان	تعداد	میانگین	انحراف معیار	P value
تشخیص کلمات دارای واج پایانی یکسان	تک زبانه	۵۰	۷/۱۶	۱/۶۰	۰/۰۰۴
	دو زبانه	۵۰	۶/۰۶	۲/۰۸	
تقطیع واجی	تک زبانه	۵۰	۶/۴۸	۲/۳۹	۰/۰۱۲
	دو زبانه	۵۰	۵/۳۲	۲/۲۱	
نامیدن و حذف واج آغازین	تک زبانه	۵۰	۸/۸۰	۱/۴۲	۰/۰۰۲
	دو زبانه	۵۰	۷/۷۰	۱/۹۵	
حذف واج میانی	تک زبانه	۵۰	۶/۵۶	۱/۹۵	۰/۰۰۰
	دو زبانه	۵۰	۴/۶۰	۲/۷۳	
نامیدن و حذف واج پایانی	تک زبانه	۵۰	۸/۶۸	۱/۵۰	۰/۰۰۰
	دو زبانه	۵۰	۷/۱۶	۲/۲۰	
کل	تک زبانه	۵۰	۳۷/۶۶	۶/۵۳	۰/۰۰۰
	دو زبانه	۵۰	۳/۹۶	۸/۷۰	



نتیجه رسیدند که در مهارت جانشین سازی واج هیچ گونه برتری برای کودکان ۵، ۶، ۷ ساله انگلیسی-فرانسوی زبان نسبت به کودکان انگلیسی زبان وجود ندارد. همچنین در مطالعه ای دیگر که شامل مهارت های تطابق صدا با معنی، تقطیع و جانشین سازی واج بود تفاوتی بین کودکان تک زبانه و دوزبانه گزارش نشد. این محققین بیان کردند که برای کودکان تک زبانه و دوزبانه ۵ تا ۷ ساله شواهد کمی مبنی بر برتری دوزبانه ها در بعضی مهارت ها یافت شد. علاوه بر این برجستگی بعضی از ساختارها در یک زبان می تواند بر آگاهی واجشناختی کودکان دوزبانه اثر بگذارد (بروک و گنسی، ۱۹۹۵). به طور خلاصه شواهد واضحی مبنی بر برتری دوزبانه ها در رشد آگاهی واجشناختی نسبت به تک زبانه ها وجود ندارد.

سرن (۲۰۱۰) نیز در بررسی کودکان ترک زبان و انگلیسی-ترک زبان به این نتیجه رسید که کودکان دوزبانه در تقطیع واجی و جایجایی نمادها بهتر عمل کردند ولی در مهارت های شناسایی قافیه، حذف واج آخر و ترکیب واج ها هیچ گونه برتری در دوزبانه ها مشاهده نشد.

نتایج مطالعات مختلف بیانگر ارتباط بین آگاهی واجشناختی، مخصوصاً آگاهی واجی و خواندن و نوشتن می باشد. (مک دونالد و کرنوال، ۱۹۹۵؛ پلازا<sup>۴</sup> و کوهن<sup>۴</sup>، ۲۰۰۳؛ سلیمانی، ۱۳۷۹).

دو دلیل برای پیشرفت متفاوت خواندن و نوشتن در کودکان تک زبانه و دوزبانه وجود دارد. اولین دلیل رشد متفاوت مهارت های پیش زمینه ای خواندن و نوشتن در دو گروه است. دوم اینکه کودکان دوزبانه ممکن است شانس انتقال مهارت های کسب شده در یک زبان را که برای خواندن نیاز است به زبان دیگر داشته باشند (بیالیستوک و لوک، ۲۰۰۵).

دانش آموزان تک زبانه (۶/۴۸) و تکلیف حذف واج میانی در بین دانش آموزان دوزبانه (۴/۶۰) کمترین نمره را دریافت کرده است.

با مقایسه مهارت های آگاهی واجی دانش آموزان تک زبانه و دوزبانه می توان دریافت که تفاوت نمرات در کلیه تکلیف تشخیص کلمات دارای واج پایانی یکسان ( $P=0/004$ )، تقطیع واجی ( $P=0/012$ ) و نامیدن و حذف واج پایانی ( $P=0/002$ )، حذف واج میانی ( $P=0/000$ )، نامیدن و حذف واج آغازین ( $p=0/002$ ) و کل تکلیف ( $P=0/000$ ) معنادار می باشد.

### بحث و نتیجه گیری

همانگونه که در بخش یافته ها بیان شد تفاوت میانگین نمره کسب شده توسط دانش آموزان دوزبانه و تک زبانه پایه دوم دبستان شهر اهواز در کلیه تکلیف تشخیص کلمات دارای واج پایانی یکسان ( $P=0/004$ )، تقطیع واجی ( $P=0/012$ ) و نامیدن و حذف واج پایانی ( $P=0/002$ )، حذف واج میانی ( $P=0/000$ )، نامیدن و حذف واج آغازین ( $p=0/002$ ) و کل تکلیف ( $P=0/000$ ) معنادار می باشد.

این نتایج با نتایج یافته های پژوهشگران زیر همخوانی دارد. گنسی و بروک (۱۹۹۵) نیز از بررسی کودکان انگلیسی زبان و انگلیسی-فرانسوی زبان به این نتیجه رسیدند که در مراحل اولیه، کودکان دوزبانه در مهارت تجانس بالاتر از تک زبانه ها بودند. کودکان تک زبانه در پایه اول دبستان در مهارت آگاهی از واج نسبت به دوزبانه ها بهتر بودند که این نتایج نقش آموزش خواندن و نوشتن را بر رشد آگاهی واجی منعکس می کند. همچنین در این مقایسه کودکان دوزبانه نمرات بهتری نسبت به تک زبانه ها در تقطیع هجا کسب کردند. این نتایج نقش درون داد زبان دوم را بر آگاهی واجی منعکس می کند.

بیالیستوک و همکاران (۲۰۰۳) نیز در بررسی خود به این

- 1- Mc Donald      4- Cohen  
2- Cornwall        5- Luk  
3- Plaza

بر خواندن و نوشتن کودکان می گذارد ساده نیست. بهترین پاسخی که می توان داد این است که دو زبانی تأثیرگذار است، اما ماهیت این تأثیر بسته به موقعیت کودک تغییر می کند (بیالیستوک، مک براید-چانگ و لوک، ۲۰۰۵). به واقع آشنایی کودک با دو زبان برای او یک امتیاز است اما کسب این امتیاز مستلزم پرداختن بهای خاصی است (حسین نژاد و اسلامیه، ۱۳۸۵). جایگاه و اهمیت زبان فارسی در نظام اجتماعی و آموزشی، تبحر تمام افراد جامعه را در کاربرد این زبان در تمام سطوح شنیداری، گفتاری، خواندن و نوشتاری امری الزامی نموده به گونه ای که عدم تبحر در آن به معنی محروم شدن از ابزاری است که فرد فقط از طریق آن می تواند راه خود را به سوی جامعه باز کند و نیازهای فردی و اجتماعی خود را برآورده سازد (هوسپیان ۱۳۸۰). با استفاده از نتایج به دست آمده از این مطالعه می توان برنامه ریزی دقیق تری در امر آموزش کودکان دوزبانه مخصوصاً قبل از ورود به دبستان داشت و این مطالعه می تواند پایه مطالعات بعدی در زمینه سوادآموزی کودکان دوزبانه باشد.

سه مهارت پیش نیاز خواندن و نوشتن شامل مهارت های بیانی، آگاهی فرازبانی و رشد شناختی کلی می باشد. زبان بیانی در رشد خواندن و نوشتن مؤثر می باشد (آدامز، ۱۹۹۴؛ دیل، کرین ثورسون<sup>۳</sup> و رایینسون<sup>۴</sup>، ۱۹۹۵؛ مک براید-چانگ<sup>۵</sup> و چانگ<sup>۶</sup>، ۱۹۹۵؛ استال<sup>۷</sup> و فیربنکس<sup>۸</sup>، ۱۹۸۶؛ استانویچ<sup>۹</sup>، ۱۹۸۶). اما کودکان دوزبانه پیش دبستانی واژگان کمتری به نسبت کودکان تک زبانه در هر دو زبان دارند (بن-زیو<sup>۱۰</sup>، ۱۹۷۷؛ بیالیستوک، ۱۹۸۸؛ مریمان<sup>۱۱</sup> و کوتلسیک<sup>۱۲</sup>، ۱۹۹۳؛ رزنبلوم<sup>۱۳</sup> و پینکر<sup>۱۴</sup>، ۱۹۸۳؛ اومبل<sup>۱۵</sup> و همکاران، ۱۹۹۲). بررسی در زبان های مختلف نشان داده که حتی با وجود کنترل فاکتور اجتماعی اقتصادی، رشد زبان تک زبانه ها بیشتر است و این تفاوت اندازه واژگان تا کلاس چهارم ادامه می یابد. این تفاوت در سطح واژگان می تواند از عیب های دوزبانی در سال های ابتدایی سوادآموزی نسبت به تک زبانه ها باشد (بیالیستوک، مک براید-چانگ و لوک، ۲۰۰۵).

نتیجه اصلی که از مطالعات مختلف می توان گرفت این است که پاسخ دادن به این سوال که دو زبانی چه تأثیری

دریافت مقاله: ۹۰/۱۰/۱۱؛ پذیرش مقاله: ۹۱/۳/۲۱

1- Adams	4- Robinson	7- Stahl	10- Ben-Zeev	13- Rosenblum
2- Dale	5- McBride-Chang	8- Fairbanks	11- Merriman	14- Pinker
3- Crain Thoreson	6- Chang	9- Stanovich	12- Kutlesic	15- Umbel

### منابع

- حسین نژاد، ل. اسلامیه، ف. دوزبانی و تأثیر آن بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان. (۱۳۸۵). تهران: مدرسه نشاط.
- دستجردی، م. سلیمانی، ز. آزمون آگاهی واج شناختی. (۱۳۸۲). پژوهشکده ی کودکان استثنایی: سازمان آموزش و پرورش استثنایی کشور.
- زندى، ب. زبان آموزی. (۱۳۸۵). تهران: انتشارات سمت.
- سلیمانی، ز. (۱۳۷۹). بررسی ارتباط آگاهی واج شناختی و خواندن در کودکان ۵/۵ تا ۶/۵ ساله فارسی زبان. فصلنامه توانبخشی، ۱، ۳۵-۲۷.
- ضیایی، الف. بررسی میزان تأثیر دوره های آموزش زبان فارسی پیش از دبستان در بهبود فراگیری زبان فارسی دانش آموزان دوزبانه ی کرد-فارس پایه ی اول ابتدایی. (۱۳۸۹). رشد آموزش پیش دبستانی دوم، ۲.
- فنايي، م. (۱۳۷۸). بررسی رابطه بین دوزبانی تحصیلی دانش آموزان پایه اول مقطع ابتدایی شهر تبریز. سازمان آموزش و پرورش استان تبریز.
- نیلی پور، ر. زبانشناسی و آسیب شناسی زبان. (۱۳۸۰). تهران: انتشارات هرمس.

هوسپیان، الف. ۱۳۸۰. مقایسه توانایی های معنانشناختی دانش آموزان تک زبانه و دوزبانه پایه دوم و پنجم ابتدایی مدارس شهر تهران در سال ۷۷-۷۶. فصلنامه علمی پژوهشی فرهنگ ویژه زبانشناسی.

- Adams, M. J. (1994). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Beceren, S. (2010). Comparison of Metalinguistic Development in Sequential Bilinguals and Monolinguals. *The International Journal of Educational Researchers*, 1, 28-40.
- Ben-Zeev, S. (1977). The influence of bilingualism on cognitive strategy and cognitive development. *Child Development*, 48, 1009-1018.
- Bernthal, J.E., & Bankson, N.W. (2008). *Articulation and Phonological Disorders. Fifth Edition*. USA. PEARSON.
- Bhatia, T.J., & William, C. (2006). *The handbook of bilingualism. First edition*. Blackwell publishing.
- Bialystok, E. (1988). Levels of bilingualism and levels of linguistic awareness. *Developmental Psychology*, 24, 560-567.
- Bialystok, E., Luk, G., & Kwan, E. (2005). Bilingualism, biliteracy, and learning to read: Interactions among languages and writing systems. *Scientific Studies of Reading*, 9, 43-61.
- Bialystok, E., Majumder, S., & Martin, M.M. (2003). Developing phonological awareness: Is there a bilingual advantage? *Applied Psycholinguistics*, 24, 27-44.
- Bialystok, E., McBride-Chang, C., & Luk, G. (2005). Bilingualism, language proficiency, and learning to read in two writing systems. *Journal of Educational Psychology*, 97, 580-590.
- Bruck, M., & Genesee, F. (1995). Phonological awareness in young second language learners. *J Child Lang*, 22, 307-24.
- Dale, P. S., Crain-Thoreson, C., & Robinson, N. M. (1995). Linguistic precocity and the development of reading: The role of extralinguistic factors. *Applied Psycholinguistics*, 16, 173-187.
- Davies, A., & Elder, C. 2006. *The Handbook of Applied Linguistics*. Black well.
- Gaswami, U., & Bryant, P. E. (1990). *Phonological skills and learning to read*. psychology press.
- Kaushanskaya, M., & Vrorica, M. (2009). The bilingual advantage in novel word learning. *Psychonomic Bulletin & Review*, 16, 705-710.
- Lafrance, A., & Gattardo, A. (2005). A longitudinal study of phonological processing skills and reading in bilingual children. *Psycholinguistics*, 26, 559-578.
- McBride-Chang, C., & Chang, L. (1995). Memory, print exposure, and metacognition: components of reading in Chinese children. *International Journal of Psychology*, 30, 607-616.
- MacDonald, G. W., & Cornwall, A. (1995). The relationship between phonological awareness and reading and spelling achievement eleven years. *Journal of Learning Disabilities*, 28, 523-527.
- Merriman, W. E., & Kutlesic, V. (1993). Bilingual and monolingual children's use of two lexical acquisition heuristics. *Applied Psycholinguistics*, 14, 229-249.
- Plaza, M., & Cohen, H. (2003). The interaction between phonological processing, syntactic awareness and naming speed in the reading and spelling performance of first-grade children. *Brain and Cognition*, 53, 287-292.
- Rosenblum, T., & Pinker, S. A. (1983). Word magic revisited: Monolingual and bilingual children's understanding of the word-object relationship. *Child Development*, 54, 773-780.
- Stackhouse, J., & Wells, B. (2001). *Children's Speech and Literacy Difficulties*. Fifth Edition. London, Philadelphia: Whurr Publishers.
- Stahl, S. A., & Fairbanks, M. M. (1986). The effects of vocabulary instruction: A model-based meta-analysis. *Review of Educational Research*, 56, 72-110.
- Stanovich, K. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407.
- Stone, C.A., Silliman, E.R., Ehren, B.J., & Apel, K. (2005). *Hand book of Language and Literacy*. Fifth Edition. London and Philadelphia: Whurr Publisher.
- Stuart-Smith, J., & Martin, D. (1997). Investigating literacy and preliteracy skills in Panjabi/ English schoolchildren. *Educational Review*, 49, 181-197.
- Treiman, R., & Zukowski, A. (1996). Children's sensitivity to syllables, onsets, rimes, and phonemes. *J. Exp Child Psychol*, 61, 193-215.
- Umbel, V. M., Pearson, B. Z., Fernández, M. C., & Oller, D. K. (1992). Measuring bilingual children's receptive vocabularies. *Child Development*, 63, 1012-1020.