

شناسنامه‌ای برای واژه‌ها

اکرم طیبی

چکیده

الگوهایی که تاکنون برای جمع‌آوری واژگان پایه مورد استفاده قرار گرفته، معمولاً بر پیکره‌های واژگانی عظیم و بسامدشماری یا ششم زبانی مجریان طرح متکی بوده است. فهرست‌های بسامدی بسیار تحت تأثیر منابعی قرار دارند که در تهیه فهرست به کار رفته‌اند. این فهرست‌ها پاسخ مناسبی برای نیازهای اساسی زیر فراهم نمی‌آورند:

- آگاهی از سطح واژگان ورودی‌های هر پایه؛

- تعیین واژه‌های مناسب هر پایه؛

- میزان افزایش معقول واژه‌ها در هر بخش.

در این مقاله، نگارنده بر آن است الگوی خود را برای شناسایی واژگان پایه معرفی کند. برای این کار، از دست‌آوردهای معناشناسی و رده‌شناسی زبان در زمینه حوزه‌های معنایی استفاده کرده و در طراحی این الگو کوشیده است از سویی مشکلات فهرست‌های پیشین را برطرف سازد و از سوی دیگر، دو هدف قابلیت به‌کارگیری الگو در سراسر کشور و سهولت استفاده از آن و سهولت طبقه‌بندی و امکان بازنگری داده‌ها را فراهم آورد. برای این منظور، در مرحله اول پایه تحصیلی، مرحله دوم منبع واژگان

دانش آموزان، کتاب درسی، کتاب غیر درسی و ...، مرحله سوم، نوع واژگان (دیداری، شنیداری، گفتاری، خوانداری، نوشتاری)، مرحله چهارم حالت دستوری (اسم، فعل، صفت و ...) و مرحله پنجم حوزه معنایی واژه (روابط خویشاوندی، اسم خاص، اعضای بدن ...) را تعیین کرده است. این شیوه نگرش به آموزش واژگان پایه و تفکیک واژه‌ها در مرحله سوم زمینه را برای تقویت متوازن مهارت‌های چهارگانه زبانی فراهم می‌آورد. اما نکته‌ای درباره مرحله چهارم قابل ذکر است: تعداد صفت‌هایی که به صورت فعال از آن‌ها استفاده می‌کنیم بسیار کم و محدود است؛ به عبارت دیگر، ذخیره واژگانی اقسام کلام ما رشد نامتوازی دارد و این مسئله هنگام ترجمه واضح‌تر می‌شود، معمولاً مترجمان در یافتن معادل درمی‌مانند و گناه به گردن زبان فارسی می‌افتد. حال آن‌که آموزش زبان فارسی مناسب نیست و واژگان به صورت متعادلی در اقسام کلام رشد نکرده است. با استفاده از این الگو، هر واژه شناسنامه‌ای پیدا می‌کند و به آسانی قابل بازیابی است. مسئولان تهیه مواد آموزشی می‌توانند با توجه به ملاک‌های علاقه و دانش پیش‌زمینه‌ای، حوزه‌های معنایی مورد نظر خود را برای هر پایه انتخاب کنند و از میان اعضای این حوزه، واژه‌های مورد نیاز را برگزینند. به این ترتیب، آموزش ساده‌تر می‌شود؛ زیرا واژه‌ها در یک شبکه معنایی قرار می‌گیرند (۱).

مقدمه

کودکی با گنجینه واژگان گسترده، می‌تواند با به‌کاربردن کلمات، شگفتی مردمان را برانگیزد (۱). اما این کار، برقراری ارتباط مؤثر را تضمین نمی‌کند. در حالی که کودکی که می‌تواند به درستی از واژگان متناسب با سن خود در برخورد با اشخاص و موقعیت‌های گوناگون استفاده کند، قادر است ارتباط مؤثری با دیگران برقرار سازد. بخش واژگانی عمل برقراری ارتباط، برای بیان مقصود اهمیت فراوانی دارد. به نظر می‌رسد واژگان مؤثر جزء تفکیک ناپذیری ازدو استعداد برقراری ارتباط ویژه کودک باشد که عبارت اند از: ابراز احساسات (محبت و دشمنی) به همسالان و بزرگ‌ترها و رهبری گروه همسالان. اگر لازم است کودکان احساسات خود را به افرادی که در زندگی آن‌ها مهم هستند، ابراز دارند، باید از واژگانی توانمند برای بیان و انتقال این احساسات برخوردار باشند. با

وجود این که رفتارهای غیرزبانی نقش مهمی در پیام‌های احساسی دارند، احساسات را می‌توان به طور واضح و شفاف با کلمات درست و بجا منتقل کرد. به همین ترتیب، وظیفه رهبری دیگران، مثلاً در صدور دستورها نیازمند انتخاب دقیق کلمات است. واژگان قدرتمند به کودکان اجازه می‌دهد تا این اهداف مهم را به انجام رسانند (2).

پژوهش‌ها نشان دهنده همبستگی مهارت‌های واژگانی دانش‌آموزان با موفقیت در سایر مواد برنامه درسی نیز هست (۲).

متخصصان سوادآموزی بر این باورند که دانش واژگانی و توانایی درک متن، رابطه‌ای ناگسستی دارند (3).

به این معنا که وسعت و عمق واژگان یک دانش‌آموز عامل کلیدی توانایی او برای درک طیف وسیعی از انواع متن‌هاست. این موضوع هم برای گویشوران بومی و هم برای فراگیرندگان زبان دوم صادق است (4).

رمز موفقیت غنی‌سازی واژگان با یک فرآیند فعال و در نهایت، سهولت و گسترش واژگان شنیداری، گفتاری، نوشتاری و خوانداری است (5).

دانش واژگانی در مسئله دوزبانگی اهمیت بیشتری دارد؛ زیرا یادگیری زبان دوم فرآیند پیچیده‌ای است که به هماهنگی عوامل گوناگونی نیاز دارد (6).

در کشور ما، عده زیادی از کودکانی که هر سال به مدارس وارد می‌شوند، در خانواده‌هایی زندگی می‌کنند که فارسی، زبان مادری (اول) آن‌ها نیست. تعدادی از آن‌ها در فقر به سر می‌برند و هر دو یا یکی از والدین بی‌سوادند. نظام آموزشی هم به خوبی آماده خدمت‌رسانی به این دانش‌آموزان نیست. همه این موارد دست به دست هم می‌دهند تا آموزش زبان دوم به این دانش‌آموزان مشکل‌تر شود. در نتیجه، مسئولان سعی کرده‌اند با برگزاری دوره‌های ویژه، به کمک این کودکان بشتابند و آن‌ها را برای شرکت در کلاس درس و یادگیری آماده سازند. اما اگر تعداد و اندازه واژگان این کودکان در مراحل اولیه آموزش خواندن بسیار متفاوت با اندازه واژگان کودکانی باشد که فارسی زبان اول آن‌هاست، این زبان‌آموزان چگونه مراحل یادگیری زبان دوم را طی خواهند کرد و با واژگان محدود،

چگونه قادر به طی فرآیند خواندن خواهند شد؟ در پایه‌های بالاتر با افزایش حجم لغات نا آشنا، برای این دانش‌آموزان چه اتفاقی می‌افتد و چه طور باید آن‌ها را برای مواجهه با این مشکل آماده کرد؟ در این جاست که اهمیت گنجینه لغات در فرآیند سوادآموزی و اهمیت آگاهی از سطح دانش واژگانی ورودی‌های هر پایه برای دانش‌افزایی نظام‌مند در طی دوره تحصیل آشکار می‌شود (7) و (8).

بسامدشماری برای تعیین واژگان پایه

به جرئت می‌توان گفت که متعارف‌ترین روشی که برای تخمین واژگان پایه، چه در ایران و چه در خارج از ایران، انجام شده، روش بسامدبنیاد است. در این بخش، به معرفی و نقد برخی از پژوهش‌هایی که در ایران و کشورهای دیگر با استفاده از این روش انجام شده است، خواهیم پرداخت. لیلی ایمن در طرح خود با عنوان فهرست پربسامدترین واژه‌های خردسالان ۶ تا ۱۲ سال به فهرست ۲۳۹۸ واژه‌ای دست یافته که از بررسی حدود ۴ میلیون واژه به دست آمده است. این واژه‌ها از تحلیل پرخواننده‌ترین کتاب‌ها و نوشته‌های خردسالان ۶ تا ۱۲ ساله و گفتار آنان جمع‌آوری شده است. در این فهرست، واژه‌های گفتاری و نوشتاری جدا نشده‌اند (۳).

فریدون بدره‌ای در رساله دکتری زبان‌شناسی خود با عنوان وسعت واژگانی کودکان دبستانی بر پایه نوشته‌های آنان، که بعدها به شکل کتاب منتشر شد، با ذکر این نکته که واژگان نوشتاری نزدیک به هسته واژگان دیگر و مهم‌تر از همه است، به واژگان پایه نوشتاری پرداخته است. این بررسی بر اساس نامه‌هایی که کودکان از چهارگوشه ایران به مرکز تهیه مواد خواندنی برای نوسوادان فرستاده بودند، صورت گرفته است. ۴۰۰ نوشته طی دو مرحله از میان ۸۰/۰۰۰ نامه گزینش شد و در مرحله بعد، کار نمونه‌گیری بر پایه ۱۰۲۹۰۹ واژه که از ۱۰۸۵ نامه استخراج شده بود قرار گرفت. روش بدره‌ای مبتنی بر شمارش بسامد واژه است. وی در این پژوهش به ۸۷۱۲ صورت‌زبانی با بسامدی حدود ۹۸۷۶۹ بار دست یافته است. این پژوهش تنها به واژگان نوشتاری محدود می‌شود (۴).

گیتی شکری در کتاب دو جلدی فرهنگ دبستانی، ۱۵۰۰۰ واژه معرفی کرده است. وی این واژه‌ها را از کتاب‌های درسی دوره ابتدایی و پنجاه عنوان کتاب غیردرسی گروه‌های سنی ۶ تا ۱۱ سال،

مجلات بیک، رشد، کیهان بچه‌ها، پژوهش‌های ایمن و بدره‌ای، ۵۱ برنامه کودک و نوجوان صدا و سیما استخراج کرده و به ترتیب الفبایی ارائه داده است (۵).

البته باید به خاطر داشت که این کتاب‌ها و مجلات را معمولاً بزرگسالان می‌نویسند و منبع جمع‌آوری داده‌ها دانش‌آموزان نیستند.

عبدالرحمان صفاپور در کتاب واژگان پایه کودکان دبستانی مجموعاً ۲۵۰/۰۰۰ واژه از کتاب‌های اول تا پنجم دوره ابتدایی و ۱۰۰۰ واژه از کتاب‌های نهضت سوادآموزی استخراج و آن‌ها را مرتب کرده است. در این جا نیز مشکل استفاده نکردن از منابع دست اول برای جمع‌آوری داده‌ها وجود دارد (۶).

مهدی ضرغامیان در رساله کارشناسی ارشد خود با عنوان واژگان خوانداری کودکان دبستانی ایران با استفاده از ۸۷ عنوان کتاب و ۹ مقاله و قصه، که از میان ۳۰۰ عنوان انتخاب کرده، واژگان خوانداری کودکان دبستانی ایران را در دهه شصت (۱۳۶۹-۱۳۶۰)، ۱۳۰۰۰ واژه با بسامدی بیش از ۹۰ هزار در دو فهرست الفبایی و بسامدی ارائه داده است. این پژوهش محدود به واژگان خوانداری است (۷).

فرامرز صفرزاده در رساله کارشناسی ارشد خود با عنوان واژگان گفتاری پایه کودکان دبستانی (پایه‌های سوم و چهارم و پنجم در مدارس منطقه ۲ تهران) با مرور آثار پیشینیان، واژگان گفتاری دانش‌آموزان را در دو فهرست الفبایی و بسامدی ارائه داده که این پژوهش محدود به واژگان خوانداری است (۸).

معروف‌ترین فهرست بسامدی، که در زبان انگلیسی تهیه شده، فهرست ثورندایک ولرژ است. ثورندایک در سال ۱۹۲۱، فرهنگی بسامدی را بر پایه پیکره عظیمی از متون نوشتاری منتشر ساخت. این فرهنگ شامل فهرستی متشکل از ۱۰ هزار صورت واژگانی است که در سال ۱۹۳۲ به ۲۰ هزار صورت افزایش یافت. ثورندایک ولرژ در سال ۱۹۴۴، فهرستی ۳۰ هزار واژه‌ای (مدخل واژه‌نامه‌ای) منتشر کردند که بر مبنای چهار پیکره، که هر یک تقریباً ۴/۵۰۰/۰۰۰ نشانه در خود داشتند، استوار بود؛ این چهار پیکره عبارت بود از همان پیکره سال ۱۹۲۱، شمارش لرژ از مجلات، شمارش معنایی

ثورندایک لرژ و شمارش دیگری از ثورندایک (9).

اریستیزابال (۱۹۳۸) فهرست خود را بر اساس پیکره‌ای از نامه‌های بزرگسالان و متون نوشته شده به وسیله کودکان استوار ساخت. این شمارش با هدف بهبود بخشیدن به آموزش زبان اول (زبان فرانسوی) به انجام رسید و بیشتر در آموزش املا مورد استفاده قرار گرفت (۹).

قدیمی‌ترین فرهنگ بسامدی از آن کدینگ (۱۸۹۸) است که شماری بود بر مبنای پیکره‌ای از زبان آلمانی نوشتاری و تقریباً ۱۱ میلیون نشانه را در برمی گرفت. هدف از این شمارش، کمک به بهبود نظامی از صورت‌های اختصاری برای تندنویسی بود. بعدها صاحب نظران به مفید بودن این مواد در آموزش زبان‌های خارجی پی بردند کار مورگان نیز مبنای کار فهرست واژگان پایه ویدپول و مورگان (۱۹۳۴) قرار گرفته است (۱۰).

در حوزه زبان ایتالیایی باید از دو شمارش انجام گرفته، که منحصراً بر متون نوشتاری استوارند، و برای آموزش زبان ایتالیایی انجام گرفته‌اند، یاد کرد. شمارش بورتولینی و دیگران (۱۹۷۱) بر پایه پیکره‌ای ۵۰۰ هزار نشانه‌ای از متون نگاشته شده در فاصله سال‌های ۱۹۴۷ تا ۱۹۶۸ استوار بود. شمارش سیارون بر پایه پیکره‌های دو تن از محققان پیش از او و پیکره خود او و مشتمل بر ۵۰۰ هزار نشانه استوار است (۱۱).

گفتنی است که فهرست‌های بسامدی منبع مناسبی برای تعیین واژگان پایه دانش آموزان محسوب نمی‌شوند. درباره کاربرد بسامد و دامنه واژه‌ها در یک پیکره، در حکم تنها معیار گزینش واژه در آموزش زبان، می‌توان ایرادهایی مطرح کرد. اکثر فهرست‌های بسامدی با هدف بهبود بخشیدن به آموزش زبان تهیه نشده‌اند؛ پیکره‌ها معمولاً متون نوشتاری را در برمی‌گیرند؛ لذا واژه‌هایی که در گفتار روزمره بسامد بالایی دارند، در این پیکره‌ها بسامد پایینی دارند. در نتیجه واژه‌های مانند bus و bathroom، در کار ثورندایک و لرژ با واژه‌هایی نظیر treatise و compassion هم بسامد می‌شوند. البته کارهایی نیز برای جمع‌آوری واژگان گفتاری انجام شده است؛ مانند فهرست واژگان گفتاری که جونز و وپمان در انجمن تحقیقاتی شیکاگو تهیه کرده‌اند. برای تهیه این فهرست از ۵۴ بزرگسال خواسته شد برای تصاویری که به آن‌ها نشان داده می‌شد، داستان‌هایی بگویند. با جمع‌آوری این

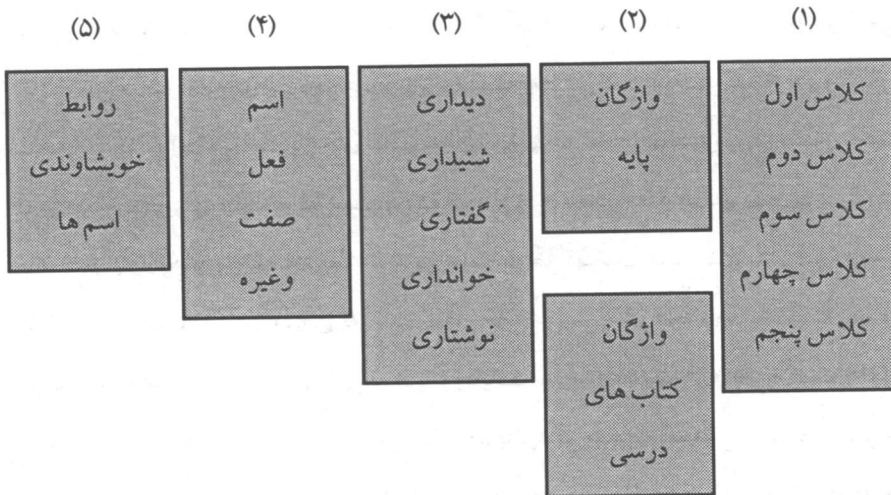
پیکره، فهرست های گوناگونی استخراج شد که در یکی از آن ها تمام صورت های تصریفی و دستوری جداگانه درج شده است. از سوی دیگر در بسیاری از شمارش ها، مشکل هم نویسه ها و چندمعنایی حل نشده است. بنابراین، با وجود آن که واژه bark جزو واژه های پربسامد قرار می گیرد، معلوم نیست که این بسامد بالا برای معنای تنه درخت و صدای سگ یکسان باشد. البته مطمئناً بسامد معنای نوعی قایق بادبانی مشابه دو معنای اول نخواهد بود. این جاست که فردی که در صدد نوشتن آزمون واژگانی است، با مشکل مواجه می شود. در حال حاضر، زمان تهیه فهرست های بسامدی نیز در تعیین صحت آن ها مهم است. برای مثال، در فهرست ثورندایک و لرژ و واژه هایی مانند تلویزیون و اتم بسیار کم بسامدند و از واژه های رایانه و اینترنت هم اثری نیست. برخی فهرست ها بر مبنای متون ادبی و مواد زبانی کهنه تهیه شده اند؛ یعنی موادی که به ندرت در برنامه آموزش زبان گنجانده می شوند. باز هم در فهرست ثورندایک و لرژ می توان مثالی در این مورد یافت: بسامد doth بیش از airplane است (10). از سوی دیگر، فهرست های بسامدی موجب از هم پاشیدگی طبقات کلمه می شوند. برای نمونه، در فهرست وندریک اولین روز هفته (dimanche) در یک هزار کلمه اول، کلمه روز پنجم هفته (jeudi) در دو هزار کلمه سوم و کلمات روزهای هفتم و چهارم هفته (samedi و mercredi) در هزار کلمه سوم و کلمات روزهای دوم و سوم هفته (mardi و lundi) در هزار کلمه چهارم آمده اند. روزهای هفته به سبب تفاوتی که در بسامد مطالب تحلیل شده وجود دارد با هم ظاهر نمی شوند (۱۲).

بسامد هر عنصر زبانی سخت تحت تأثیر موادی است که شمارش شده اند. مثلاً فعلی مانند الک کردن در کتاب های آشپزی پربسامد، ولی در کتاب های دیگر کم بسامد است.

توصیف الگو

همان طور که قبلاً گفته شد، واژگان جمع آوری شده در پژوهش های پیشین، شناسنامه مشخصی ندارند. به همین دلیل نمی توان از آن ها به خوبی برای رشد متوازن مهارت های چهارگانه زبانی بهره جست. در طراحی این الگو، دو هدف قابلیت به کارگیری الگو در سراسر کشور و سهولت استفاده از آن طبقه بندی و امکان بازنگری داده ها همواره مد نظر نگارنده بوده است.

در این الگو، خانه اول پایه تحصیلی، خانه دوم منبع واژه (دانش آموز یا کتاب درسی)، خانه سوم نوع واژه، خانه چهارم اقسام کلام و خانه پنجم حوزه های معنایی را نشان می دهد. هر حوزه معنایی دارای جدولی حاوی واژه ها خواهد بود. (شکل ۱).



شکل ۱- معرفی اجزای الگو

معنای مورد نظر از هر یک از اصطلاحات به کار رفته در این الگو عبارت است از:

● واژگان پایه

آنچه «واژگان پایه» یک گروه یا یک جامعه زبانی را به وجود می آورد واژه هایی نیستند که بسامد بیشتری دارند؛ بلکه واژه هایی هستند که هم پراکندگی بیشتر و هم بسامد بیشتر دارند. موضوع های اصلی، که در تحقیق گزینش واژگان پایه مورد بررسی قرار می گیرد، عبارت است از: اندام های بدن، پوشاک، لوازم منزل، سوخت، حیوانات و..... کارشناسان تعلیم و تربیت به هر یک از موضوع هایی که در گزینش واژگان پایه مورد توجه قرار می گیرند، «موضوع سودمند» یا «مراکز رغبت زا» گفته اند. واژگان پایه نیز مانند واژه های دیگر زبان تغییر می کند و این بدان سبب است که زبان قابل انعطاف ترین و ظریف ترین وسیله برای بیان اندیشه بشر است و نباید ایستا باشد (11).

● واژگان دیداری

واژگان دیداری به مجموعه واژه‌ها و صورت‌های زبانی اطلاق می‌شود که در هنگام دیدن، آن‌ها را درمی‌یابیم. از دیدگاه زبان‌آموزی، کودک مدرسه نرفته هم می‌تواند واژگان دیداری داشته باشد. با ورود به مدرسه و آموزش واژگان پایه زبان مادری، بر تعداد واژگان دیداری دانش‌آموزان افزوده می‌شود. هر چه تعداد واژگان دیداری افزایش یابد، سرعت خواندن نیز افزایش خواهد یافت (12).

● واژگان گفتاری

به مجموعه واژه‌هایی که یک فرد در هنگام سخن گفتن و در گفتگو با دیگران به کار می‌برد، «واژگان گفتاری» گویند. این واژگان از نظر وسعت و نیز اقلام واژگانی ویژگی‌هایی دارد که آن را از دیگر واژگان‌ها متمایز می‌سازد. از دیدگاه زبان‌آموزی، واژگان گفتاری کودک کلماتی است که او در صحبت‌های خود به کار می‌برد و با همان مقدار قادر است از طریق زبان شفاهی، با هم‌زبانان خود ارتباط برقرار کند. کودک این واژگان را طبق قواعد و قوانین حاکم بر زبان مادری خود آموخته است و آن‌ها را به موجب قوانین نحوی زبان در قالب جمله‌ای ساده می‌ریزد و تکیه و فشار و آهنگ خاص زبان محیط خود را رعایت می‌کند و با اطرافیان خود ارتباط شفاهی برقرار می‌سازد (13).

● واژگان شنیداری

واژگان شنیداری آن دسته از واژه‌ها و صورت‌های زبانی است که انسان در هنگام گوش دادن به سخن دیگران درمی‌یابد و ممکن است بسیاری از آن‌ها را خود در گفتن و نوشتن به کار نبرد. از دیدگاه زبان‌آموزی واژگان شنیداری عبارت است از مجموعه واژگان زبانی، که هر کودک از آغاز کودکی به شنیدن و فهم آن عادت کرده و طبق قواعد و قوانین حاکم بر نظام زبان گفتاری مادری خود قادر است معنی این مجموعه از واژگان را، که از دیگران می‌شنود، درک کند و در برابر آن واژگان که در بافت شفاهی زبان محاوره به کار می‌روند، بازتاب مناسب و سنجیده نشان دهد. شمار واژگان شنیداری کودک در سنین متفاوت در دست نیست و شاید قابل محاسبه نیز نباشد؛ زیرا هر آن در حال افزایش است (14).

● واژگان خوانداری

«واژگان خوانداری» به مجموعه واژه‌ها و صورت‌های زبانی اطلاق می‌شود که در هنگام خواندن با آن‌ها روبه‌رو می‌شویم؛ آن‌ها را درمی‌یابیم و ممکن است مانند واژگان شنیداری، بسیاری از آن‌ها را هرگز به کار نبریم. از دیدگاه زبان‌آموزی، کودک تا به مدرسه نرفته، واژگان خوانداری او صفر است. با ورود به مدرسه و آموزش واژگان پایه زبان مادری، درک واژگان خوانداری شروع می‌شود و در طول سال‌های اولیه ورود به مدرسه، وقتی نوآموز به قواعد حاکم بر خط زبان مادری خود مسلط شد، کلیه واژگان گفتاری و شنیداری خود را در صورتی که به نوشته در آمده باشد، هنگام خواندن می‌فهمد و از آن لذت می‌برد. هر چه مطالعه کودک افزایش یابد، با توجه به میزان رشد مغزی و محیط فرهنگی او، واژگان خوانداری‌اش رفته‌رفته غنی‌تر می‌گردد (۱۵).

● واژگان نوشتاری

«واژگان نوشتاری» مجموعه واژه‌هایی است که یک فرد در نوشته‌های خود به کار می‌برد. این واژگان دارای ویژگی‌هایی است از آن جمله می‌توان از ویژگی «جافتادگی» نام برد. یعنی اقلام واژگان نوشتاری از اقلام واژگان‌های دیگر جافتاده‌ترند. زیرا شخص هم گفتن آن‌ها را می‌داند و هم اگر آن‌ها را بشنود، درمی‌یابد و هم در کاربرد آن‌ها تواناست. حال آن‌که واژگان‌های دیگر چنین نیستند. زیرا ممکن است واژه‌های بسیاری در گنجینه واژگان خوانداری و شنیداری باشند که هرگز آن‌ها را در گفتن و نوشتن به کار نمی‌بریم (۱۳).

در واقع، واژگان نوشتاری نزدیک به هسته مشترک واژگان‌های دیگر است. از دیدگاه زبان‌آموزی واژگان نوشتاری دسته‌ای از واژگان زبان است که به مهارت نوشتن کودکان مربوط می‌شود و کودک معمولی قادر است آن‌ها را به آسانی در نوشته‌های خود به کارگیرد. هر چه کودک بیشتر بنویسد، تعداد واژگان نوشتاری او افزایش می‌یابد (۱۶).

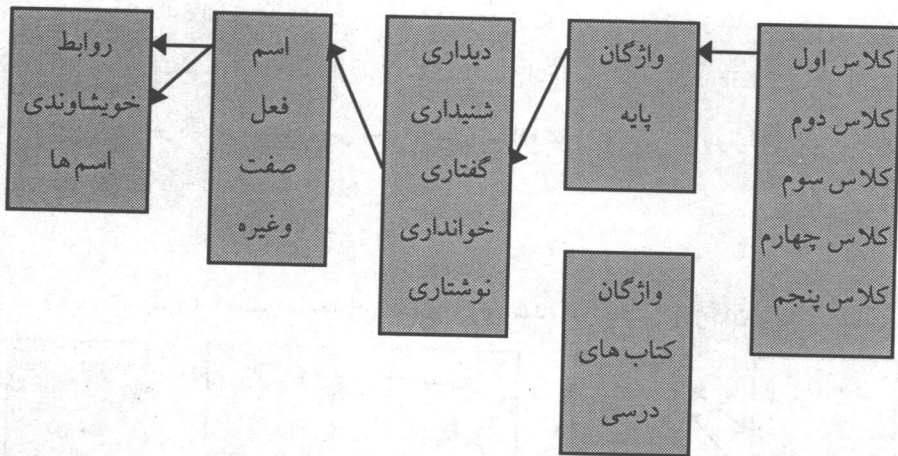
● حوزه‌های معنایی

یکی از راه‌های منظم کردن واژگان، سازمان‌دهی آن‌ها در حوزه‌های معنایی است. از میان معروف‌ترین حوزه‌های معنایی، که معمولاً برای بررسی زبان‌های گوناگون تهیه می‌شوند، می‌توان

به حوزه معنایی اصطلاحات خویشاوندی، رنگ واژه‌ها، اسامی اندام‌ها، اسامی حیوانات و اسامی میوه‌ها و غذاها اشاره کرد. واژگان هر یک از این حوزه‌ها به هم مربوط هستند و می‌توان از آن‌ها برای تعریف یک دیگر استفاده کرد (14).

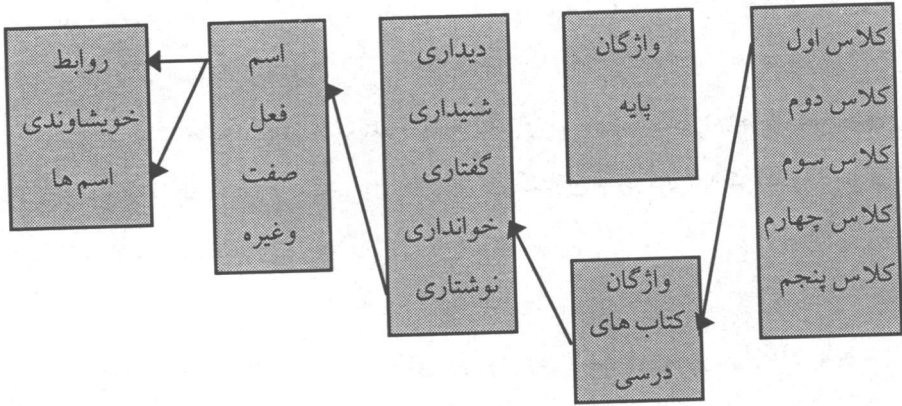
شکل زیر مسیر جمع‌آوری و طبقه‌بندی داده‌ها را برای دو حوزه معنایی روابط خویشاوندی و اسم خاص در مقوله دستوری اسم برای بخش واژگان گفتاری از واژگان پایه کودکان کلاس اول دبستان نشان می‌دهد.

شکل ۲- نمایش مسیر داده‌های جمع‌آوری شده در بخش واژگان پایه



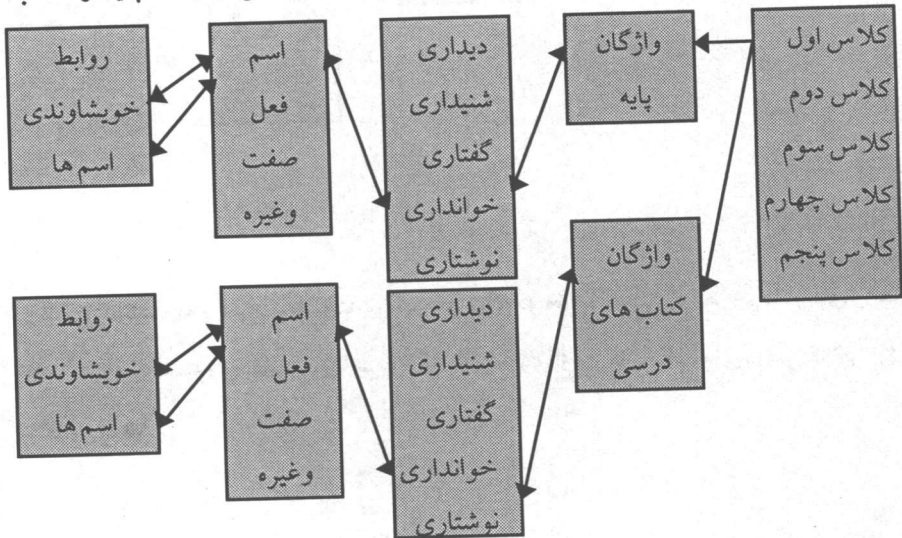
شکل ۳ مسیر جمع‌آوری و طبقه‌بندی داده‌ها را برای دو حوزه معنایی روابط خویشاوندی و اسم خاص در مقوله دستوری اسم برای بخش واژگان خوانداری از واژگان کتاب‌های درسی کلاس اول نشان می‌دهد.

شکل ۳- نمایش مسیر داده‌های جمع‌آوری شده در بخش واژگان کتاب درسی



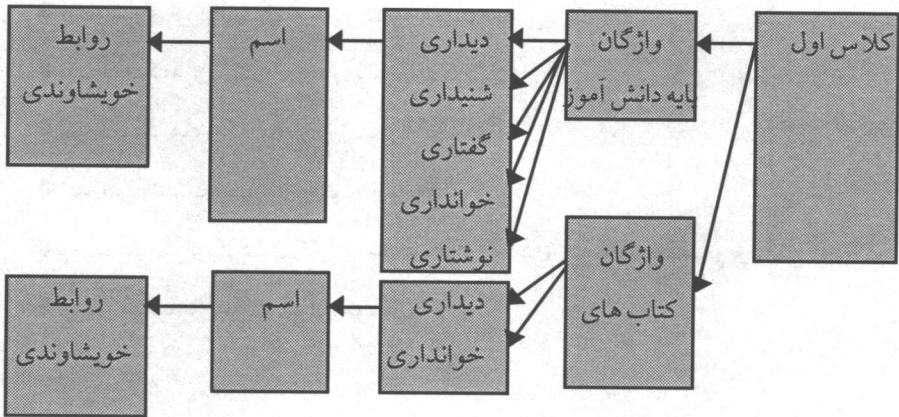
شکل ۴ امکان بازیابی واژه‌ها را در مقوله‌های دستوری، انواع واژگان و منابع گوناگون برای دوره‌های متفاوت نشان می‌دهد. برای مثال، با استفاده از این شکل می‌توان دریافت کلمه‌ای از یک حوزه معنایی معین، که در کتاب درسی سال خاصی استفاده شده است، با دانش واژگانی پایه کودکان آن سن مطابقت دارد یا خیر.

شکل ۴- نمایش مسیر داده‌های جمع‌آوری شده در بخش واژگان پایه و کتاب



شناسنامه واژه 'بابا' در شکل ۵ نشان داده شده است. اطلاعات لازم برای آگاهی از انواع واژگان پایه دانش آموزان با استفاده از آزمون‌های گوناگون جمع‌آوری می‌گردد. به این ترتیب، با توجه به داده‌های جمع‌آوری شده، یک واژه تنها در یک یا چند نوع واژگان حضور دارد. مثلاً دانش‌آموزان در یک پایه از واژه‌ای در گفتار خود استفاده می‌کنند؛ اما در نوشتار آن را به کار نمی‌برند یا قادر به خواندن واژه‌ای هستند؛ ولی در گفتار خود آن را به کار نمی‌برند و ...

شکل ۵ نمایش شناسنامه واژه 'بابا'



نتیجه‌گیری و پیشنهاد

گرچه این الگوراهی برای جمع‌آوری و سامان‌دهی واژگان برحسب سن، منبع، اقسام کلام و ... فراهم می‌آورد، مسائل نظری چندی نیز وجود دارد که لاینحل باقی مانده است. برای مثال، کلمه / اسم / فعل چیست؟ هنوز تعریف جامع و مانعی از این اصطلاحات دستوری، که مورد توافق اهل فن باشد، ارائه نشده است. از سوی دیگر، ملاک قرار دادن الف در یک طبقه خاص (اسم یا صفت) چیست؟ برخی از این مسائل نظری محل اشکال باقی خواهد ماند و یافتن راه حل برای بعضی دیگر نیازمند تحقیق و تتبع بیشتر است.

از این الگو می توان در موارد زیر برای شناسایی و جمع آوری واژگان مناسب بهره جست:

- تدوین کتاب های آموزش زبان فارسی به مثابه زبان مادری؛
- بهبود مهارت های زبانی (گوش کردن ، صحبت کردن ، خواندن و نوشتن)؛
- جالب تر کردن کتاب ها و افزایش انگیزه برای کتاب خوانی؛
- تدوین کتاب برای آموزش زبان فارسی به دانش آموزان دوزبانه در کشور؛
- تدوین کتاب برای آموزش زبان فارسی به دوم (ایرانیانی که در خارج از کشور زندگی می کنند)؛
- تدوین کتاب برای آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان؛
- آماده سازی شرایط برای تهیه واژگان پایه زبان فارسی؛
- تهیه فرهنگ های یک زبانه و دوزبانه برای کودکان؛
- تهیه فرهنگ های یک زبانه و دوزبانه واژگان پایه؛
- تهیه متن مناسب سنین متفاوت در برنامه های کودکان؛
- ترجمه متون برای کودکان (کارتون ها، فیلم های کودکان، کتاب های داستانی و علمی کودکان)؛
- نوشتن کتاب های داستان برای کودکان؛

- (۱) جان، گلاور، رانینگ رويس، براونینگ، روان‌شناسی شناختی برای معلمان، ترجمه علینقی خرازی، تهران: مرکز نشر دانشگاهی، ۱۳۷۷.
- (۲) اکرم طیبی، اهمیت بخش واژگان در آموزش زبان اول، تهران: موسسه پژوهشی برنامه ریزی درسی و نوآوری های آموزشی، ۱۳۸۱.
- (۳) لیلی ایمن، فهرست پربسامدترین واژه‌های خردسالان (۶ تا ۱۳) (تهران: کمیته ملی پیکار جهانی با بیسوادی، ۱۳۵۶).
- (۴) فریدون بدره‌ای، واژگان نوشتاری کودکان دبستانی ایران (تهران: فرهنگستان زبان ایران، ۱۳۶۲).
- (۵) شهین نعمت‌زاده، طرح پژوهشی: شناسایی واژگان پایه دانش آموزان دوره ابتدایی. (تهران: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، ۱۳۷۹).
- (۶) منبع شماره ۵.
- (۷) منبع شماره ۵.
- (۸) منبع شماره ۵.
- (۹) تتوان الس و همکاران، زبان‌شناسی کاربردی: یادگیری و آموزش زبان‌های خارجی، ترجمه محمود الیاسی (مشهد: آستان قدس رضوی، ۱۳۷۲).
- (۱۰) منبع شماره ۹.
- (۱۱) منبع شماره ۹.
- (۱۲) ویلیام فرانسیس مه‌کی، تحلیل روش آموزش زبان، ترجمه حسین مریدی (مشهد: آستان قدس رضوی، ۱۳۷۰). ص ۳۵.
- (۱۳) ساغروانیان، جلیل. فرهنگ اصطلاحات زبان‌شناسی، مشهد: سازمان چاپ مشهد، ۱۳۶۸.
- (۱۴) منبع شماره ۱۳.
- (۱۵) منبع شماره ۱۳.
- (۱۶) منبع شماره ۱۳.

References

- 1) Saragi, T; I.S.P. Nation; & G.F. Meister. 1978, "Vocabulary Learning and Reading" System, 6: 72-78.
- 2) Wood, B.S. (1981), *Children & Communication - Verbal and Noverbal Language Development and Ed.* London: Prentice Hall Inc, p. 108.
- 3) Baker, S. S. Simmons, E. Kameenui. 2001. *Vocabulary Acquisition: Synthesis of The Research*. <http://idea.uoregon.edu/ncite/documents/techrep/tech13.html>.
- 4) Urguhart. I.2000. "Teaching Reading" *Psychology of Teaching and Learning in The Primary School*. Ed. David Whitebread. London: Gutledge, Falmer.
- 5) Wood. Julie. (2001) *Can Software Support Children's Vocabulary Development Language Learning & Technology*. Vol.5. No. 1, January 2001, pp.166-201.
- 6) Langer, J, & R.A. Allington. 1996, "Curriculum Rresearch in Writing and Reading" *Handbook of Research*.
- 7) Deighton, L.C. (1950), *Vocabulary Development in The Classroom*. New York: Teachers College Press.
- 8) Fleet, A. 1991. "Basic Vocabulary Instruction" . *International Encyclopedia of Curriculum*. Arie Lewy (Ed). Oxford: Pergamon.
- 9) Thorndike, E. ; Irvine Lorge. (1994). *The Teacher's Word Book of 3000 Words* New York: Colombia University.
- 10) Harris, David P. *Testing English As A Second Language*, NY: McGraw-Hill Book Company.
- 11) Richards, J. 1992. *Longman Dictionary of Language Teaching and Applies Linguistics*, Essex: Longman.
- 12) Lerner, J. (1997), *Learning Disabil Ities Theories, and Teaching Strategies, USA: Houghton Mifflin*.
- 13) Kuczaj, A. S. (1999). *The World of Words; Thoughts on The Development of A Lexicon, Development of Language*. Ed. Martyn Barrett. East Sussex: Psychology Press.
- 14) Crystal, D. (1989). *The Cambridge Encyclopedia of Language*, London: Cpu.