

مدل فراواژه در خدمت نقد واژگانی راهنمای برنامه درسی دوره ابتدایی و کتاب فارسی «بخوانیم» پایه اول*

دکتر شهین نعمت‌زاده^۱

چکیده

آموزش واژه بخش مهمی از آموزش زبان است. در برنامه درسی فارسی دوره ابتدایی، توجه درخوری به واژگان شده است، اما این مقوله در کتاب فارسی «بخوانیم» پایه اول مورد غفلت واقع شده است. در مقاله حاضر با توجه به ملاحظات راهنمای برنامه، کتاب «بخوانیم» پایه اول نقد واژگانی می‌شود. بدین منظور، نخست واژه‌های نگاره‌ها و متن درس‌ها در برنامه اکسل وارد شد تا بسامدگیری و مقوله‌بندی ممکن شود. پس از آن، موارد تخطی از برنامه، مثل وجود واژه‌های تک‌بسامدی، ترتیب نامناسب، تفاوت‌های بسامدی، ناهمخوانی واژه‌های نگاره‌ها و دروس، فاصله واژه با دنیای کودک به طور مستند ارائه شد. با توجه به نقش آموزشی واژه‌ها، ارائه طبقه‌بندی جدیدی از آنها (مثل واژه‌های پایه، واژه‌های حاشیه، واژه‌های نشانه‌آموز) و در نهایت ارائه مدل فراواژه برای نشان دادن مناسبات انواع واژه‌ها از موارد قابل توجه این مقاله است. در پرتو مدل ارائه شده می‌توان به آموزش واژه در پایه اول جهت ویژه‌ای بخشید.

* تاریخ دریافت مقاله: ۸۹/۳/۲۸ تاریخ آغاز بررسی: ۸۹/۳/۲۹ تاریخ پذیرش: ۸۹/۹/۸

^۱ هیئت علمی دانشگاه الزهرا (س)، پست الکترونیکی: snematzad@yahoo.com

کلیدواژه‌ها: آموزش واژه، کتاب «بخوانیم»، برنامه درسی فارسی، توزیع واژه، طبقه‌بندی واژه، مدل فراواژه

مقدمه

برنامه درسی نقشه آموزش است. برنامه‌ریزان درسی تلاش می‌کنند تا مبدأ، مقصد، مسیر یاددهی و یادگیری را مشخص و در چارچوب برنامه، کار پیچیده آموزش را عملیاتی کنند. ملکی (۱۳۸۷) برنامه‌ریزی را ابزاری برای سامان دادن به عوامل مختلف یادگیری می‌داند و تقی پورظهير (۱۳۸۷) آن را پیش‌بینی و تهیه مجموعه فرصت‌های یادگیری برای جمعیتی مشخص به منظور رسیدن به آرمان‌ها و اهداف آموزش و پرورش معرفی کرده است. البته متفکران قابلیت‌های دیگری نیز برای برنامه درسی قائل شده‌اند (گودلد^۱؛ نقل از ایزنر و والانس^۲، ۱۹۹۵، ۱۲۶۳)

با توجه به این ملاحظات می‌توان گفت، برنامه درسی زبان‌آموزی فارسی طرح و نقشه‌ای برای یادگیری زبان فارسی است. به طور کلی، برنامه درسی زبان‌آموزی در مقایسه با برنامه درسی حوزه‌های مختلف اهمیت ویژه‌ای دارد. رابین الکساندر^۳ (۲۰۱۰) زبان انگلیسی را قلب برنامه درسی کشورهای انگلیسی زبان می‌داند و ادامه می‌دهد که موضوع‌های درسی هرچه باشند، دانش‌آموز باید گوش دهد تا یاد بگیرد، باید سخن بگوید تا فهمش را نشان دهد، باید بخواند تا بیشتر دریافت کند و بالاخره باید بنویسد تا آموخته‌هایش را بیان کند. به بیان دیگر، الکساندر پرداختن به چهار مهارت زبانی را در صدر برنامه‌های درسی قرار می‌دهد.

راهنمای برنامه درسی فارسی دوره ابتدایی، مصوب سال ۱۳۸۵ است که پس از سال‌ها بحث و بررسی و تحقیق، به وسیله گروه زبان و ادبیات فارسی دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتاب‌های

^۱ Goodlad

^۲ Eisner & Vallance

^۳ Robin Alexander

درسی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی تدوین و از سال ۱۳۸۶ تا سال ۱۳۸۷ در همایش‌ها و کارگروه‌های تخصصی و شوراها نقد و بررسی و سرانجام نسخه بازنگری شده آن در شهریور ۱۳۸۸ تولید شد. قاسم‌پور مقدم (۱۳۸۷) مبانی فلسفی و روان شناختی و زبان شناختی این برنامه را بررسی کرده است. در این برنامه توجه شایسته‌ای به واژگان شده است. در بخش نیازها و ضرورت‌ها که به آسیب‌شناسی برنامه‌های پیشین پرداخته، در ذیل بحث واژگان، به توزیع نامناسب واژه‌ها در کتاب درسی، فاصله واژه‌ها با دنیای کودکان و استفاده محدود از واژه‌های زنده و نشاط‌انگیز اشاره شده است (ص ۷). در بخش اصول حاکم بر برنامه درسی، اصل ۱۵ به گسترش واژگان اختصاص یافته و چهار راهکار برای آن ذکر شده است (ص ۱۴). در راهکارهای اصل هفتم نیز به آموزش واژگان از عینی به ذهنی و از معنای نزدیک به معنای دور اشاره و در بخش فعالیت‌ها واژه‌آموزی و بازی واژگانی پیش‌بینی شده است. نظر به اینکه کتاب درسی باید به بخشی از این اهداف و اصول و فعالیت‌ها پاسخ دهد، بررسی آن می‌تواند یکی از ملاکهای مهم تحقق برنامه باشد. در عین حال با توجه به نظر برنامه‌ریزان درسی، کتاب درسی را معادل برنامه نمی‌دانیم (ملکی، ۱۳۷۹)، بلکه برنامه درسی را چتری در نظر می‌گیریم که کتاب درسی در کنار دیگر مؤلفه‌های برنامه (مثل اهداف و ارزشیابی) زیر آن قرار گرفته است.

مجموعه «بخوانیم و بنویسیم» کتاب درسی آموزش فارسی دوره ابتدایی پس از چندین سال اجرای آزمایشی، هم اکنون در مرحله اجرای سراسری و قطعی است. این مجموعه در آموزش زبان فارسی تحولی ایجاد کرده است. از آنجا که موضوع مقاله حاضر فقط بررسی جایگاه واژگان در برنامه و کتاب بخوانیم پایه اول است، از بیان نقاط قوت مجموعه بخوانیم و بنویسیم پرهیز می‌کنیم. کتاب فارسی «بخوانیم» پایه اول از چهار بخش نگاره‌ها (لوحه‌ها)، آموزش نشانه‌ها (۱)، آموزش نشانه‌ها (۲) و روان‌خوانی تشکیل شده است. پیکره واژگانی مورد بررسی، واژه‌های معرفی شده در نگاره‌ها و متون درسی کتاب سال ۱۳۸۷ است که در سال‌های بعد کمی تغییر کرده ولی چون در زمان پژوهش در اختیار پژوهشگر نبوده، همان کتاب سال ۱۳۷۸ بررسی شده است. واژه‌های استخراج شده با استفاده از برنامه اکسل تحلیل شدند.

روش

روش پژوهش حاضر، تحلیل محتوا در چارچوب پیکره زبانی^۱ است؛ به این شکل که واژه‌های نگاره‌ها و متون کتاب درسی «بخوانیم» (سال ۱۳۸۷) شناسایی و شمارش شدند که در مجموع یک هزار و ۸۲۶ مورد^۲ واژه (با احتساب تکرارها) و ۵۵۳ نوع^۳ واژه (بدون احتساب تکرارها) به دست آمد. واژه‌ها براساس مقوله‌های دستوری (مثل اسم و صفت و فعل) برچسب‌گذاری و سپس مقوله یا موضوع معنایی آنها مثل میوه، حیوان و پوشاک تعیین و در برنامه اکسل وارد شدند. آن گاه واژه‌ها براساس دو مقوله دستوری و معنایی با امکانات برنامه اکسل سازمان داده شدند تا امکان تحلیل آماری دقیق فراهم آید. پیکره طرح واژگان پایه نیز به عنوان پیکره مرجع در برچسب‌گذاری دستوری و معنایی و مقایسه واژه‌ها به‌کار رفت.

هرچند واژه همه زبان نیست، اما بخش مهمی از آن است. به گفته گلاور و همکاران (۱۳۷۷) «قلب هر زبان واژه‌های آن زبان است». مک کئون صفحاتی از کتاب خود را که خواندن نام دارد، به تبیین موضوع «واژه ابزار اساسی تفکر» اختصاص داده است. وی در این بخش تأکید می‌کند که درک کودک از جهان، بدون واژه مخدوش خواهد بود. قابلیت دیگر واژه، توانایی آن در طبقه‌بندی و مقوله‌بندی اشیا و پدیده‌هاست. ذهن انسان اگر طبقه‌بندی نکند، از کار می‌افتد. فقط شگرد طبقه‌بندی است که رویارویی موفق ذهن را با اشیا و پدیده‌های جهان میسر می‌سازد. به گفته گلاور و همکاران (۱۳۷۷) یکی از راه‌های برخورد با آرایه گنج‌کننده اطلاعات، طبقه‌بندی آنهاست. واژه «توپ» در زبان‌آموزی کودک در آغاز توپ خاصی است، اما در نهایت نماینده همه اشیایی است که بدون در نظر گرفتن اندازه و شکل و رنگ و جنس، توپ نام دارند. به این ترتیب، هر واژه عام شامل مصادیق متعددی است و تنوع و کثرت را به سمت نوعی وحدت که همان طبقه‌بندی است سوق می‌دهد. واژه‌های زبان حتی با برچسب‌زنی به فعالیت‌های ذهنی

^۱ language corpus

^۲ token

^۳ type

(اندیشه، تفکر، فراموشی و ...)، دست‌نیافتنی‌ترین مفاهیم را هم زبانی می‌کنند و به همین دلیل است که فیلون^۱ (۱۹۸۵) در بحث زبان در برنامه درسی، زبان را ابزار اصلی بازنمایی‌های ذهنی دانسته و به همین دلیل نیز می‌توان ادعا کرد واژه موجودی زبانی و ذهنی است.

تأکید برنامه‌ریزان درسی بر افزایش ذخیره واژگانی تأکید بجایی است، زیرا تحقیقات زیادی وجود رابطه مثبت میان واژگان غنی را با مهارت خواندن نشان داده اند، اما از آنجا که واژگان هم در گستره^۲، یعنی افزایش کمی و هم در عمق^۳، یعنی افزایش کیفی تا پایان عمر تحول پیدا می‌کنند، امروزه متخصصان ترجیح می‌دهند از اصطلاح جامع دانش واژگانی^۴ استفاده کنند (بیرنز و وازیک^۵، ۲۰۰۹) تا بتوانند سطوح و مراتب و انواع تحول آن را بهتر تبیین نمایند. نیشن^۶ (۲۰۰۱) دانش واژگانی را در سه سطح صورت، معنا و کاربرد تحلیل می‌کند. کارتر^۷ (۱۹۹۸) بر شناخت فضای معنایی و محور جانشینی و هم‌نشینی و طبقه واژه تأکید دارد، اما اشمیت^۸ (۲۰۰۲) با تفصیل بیشتر، توانایی‌های زیر را مصادیق دانش واژگانی در سطح ادراک می‌داند: اتصال واژه به واژه‌های مترادف و متضاد آن؛ استفاده از واژه در جمله؛ بیان ساختار و رفتار دستوری آن؛ تجزیه صرفی واژه؛ استفاده از واژه در بافت‌های مختلف؛ شناسایی واژه‌های هم‌مقوله آن؛ برقراری رابطه بین واژه و تجارب مشخص؛ ترسیم نقشه معنایی واژه؛ تشخیص رابطه واژه با سایر واژه‌های جمله. لوب لینر و اسکات^۹ (۲۰۰۸) بعد فراشناختی دانش واژگانی را آگاهی واژگانی^{۱۰} می‌نامند. توجه به نظرات نیشن و کارتر و اشمیت و لوبلینر و اسکات روشن می‌کند که دانش

^۱ Fillion

^۲ Breadth

^۳ Depth

^۴ lexical knowledge

^۵ Byrnes & Wasik

^۶ Nation

^۷ Carter

^۸ Schmitt

^۹ Lubliner & Socott

^{۱۰} word consciousness

واژگانی معرفت پیچیده و لایه‌لایه‌ای است که به سادگی نمی‌توان از وجود آن اطمینان یافت و ادعا کرد که همه ابعاد آن دریافت شده است. علاوه بر ویژگی‌های گفته شده، به سه مشخصه دیگر دانش واژگانی نیز می‌توان اشاره کرد: ۱- دانش واژگانی مراتب و درجات مختلف دارد. ۲- دانش واژگانی مرتب در حال تحول است. ۳- دانش واژگانی نظام پیچیده فردبنیاد است.

نقد واژگانی کتاب

در این بخش به موارد نقض اصول و یا تخطی از توصیه‌های برنامه اشاره می‌شود.

توزیع نامناسب

همان‌طور که گفته شد، در برنامه مورد بحث، در بخش ضرورت‌ها، که نوعی نقد برنامه‌های قبلی است، به توزیع نامناسب واژه‌ها اشاره شده است. از این رو انتظار می‌رود در کتابی که بر اساس این برنامه تدوین شده است، توزیع واژه‌ها تناسب پیدا کرده باشد. در این بخش توزیع تعریف نشده است و در نظر اول بیشتر ناظر بر چیدمان واژه‌هاست، اما به عقیده نگارنده وقتی از توزیع واژه‌ها سخن می‌رود، دست کم باید به چهار سؤال زیر پاسخ داده شود:

سؤال اول: در کتاب و در بخش‌های مختلف آنچه تعداد واژه باید وجود داشته باشد؟

به دلیل نبود بانک‌های واژگانی، پاسخ سؤال اول نه به نحو تجویزی و نه توصیفی مشخص نیست. همان‌گونه که گفته شد، برای نگارش این مقاله، واژه‌های نگاره‌ها و متون درسی کتاب بخوانیم پایه اول شمارش شد که در مجموع یک هزار و ۸۲۶ مورد واژه (با احتساب تکرارها) و ۵۵۳ نوع واژه (بدون احتساب تکرارها) به دست آمد. تعداد واژه‌های مطلوب بسته به آرای متخصصان و کتاب‌های درسی سایر کشورها مختلف است. بعضی از متخصصان زبان‌آموزی کودک (دور و فالکونر^۱، ۲۰۰۸) ادعا کرده‌اند که در این سن، یعنی شش تا هشت سالگی، کودک روزی ۲۰ واژه یاد می‌گیرد. بدین ترتیب، در کتابی که قرار است طی ۹ ماه خوانده شود، می‌توان

^۱ Dever & Falconer

^{*} نقطه‌چین‌ها مربوط به متن اصلی است.

حدود شش هزار واژه گنجاند. البته بدیهی است که این توصیه‌ها را نمی‌توان بی توجه به ظرافت‌های مباحث واژگانی و ضرورت‌های برنامه درسی پذیرفت.

سؤال دوم: چه واژه‌هایی باید در کتاب به کار رود؟

هرچند به این سؤال به وضوح پاسخ داده نشده است، اما می‌توان مواردی را استنباط کرد. مثلاً واژه‌هایی که می‌شود با آنها نشانه‌ها را آموزش داد و واژه‌های زنده و نشاط‌انگیزی که به دنیای کودک نزدیک هستند.

سؤال سوم: ترتیب قرار گرفتن واژه‌ها در کتاب چگونه باید باشد؟

به سؤال سوم در برنامه چنین پاسخ داده شده است (۱۳۸۸، ۱۳): از عینی به ذهنی و از معنای نزدیک به معنای دور.

سؤال چهارم: واژه‌ها با چه میزان تکرار باید در سراسر کتاب به کار روند؟

برنامه به سؤال چهارم پاسخ نداده، اما در بند ۱۲ جزوه «سخنی با همکاران» (علاقه‌مندان) مطالبی آمده است که می‌توان آنها را پاسخ تلقی کرد. در بخشی از این بند آمده است: «سعی شده است حداقل در ارائه و آموزش واژگان جدید به کاربرد و بسامد آنها توجه شود...» * تعداد کل واژگان تازه... است و این واژگان حداقل دو یا سه بار در درس‌های بعد تکرار می‌شود. اگر کلیات گفته شده را با توجه به پیکره تهیه شده مصداقی بررسی کنیم، شواهد توزیع نامناسب به دست می‌آید.

واژه‌های تک‌بسامدی

واژه‌های بدون تکرار عبارت‌اند از: ادب، اجازه، اثر، احساس، اذان، استکان، استفاده، افتاد، اگر، امسال، انار، انگشت، ایستاده، آموختنی، آهو.

ترتیب نامناسب

همان‌طور که گفته شد، ترتیب استفاده از واژه‌ها در برنامه از ساده به مشکل و از معنای نزدیک به دور است. هرچند شاخص سادگی به صراحت مشخص نشده، اما بی‌تردید بسامد عامل مهمی در تعیین سادگی است؛ یعنی واژه‌های پربسامد ساده‌تر از واژه‌های کم بسامد هستند. براساس

داده‌های واژگان پایه، دو شغل پربسامد «معلم» و «دکتر» است، اما در نگاره‌های کتاب (نگاره ۴) اولین شغل «مدیر»، در تمرین‌ها «مأمور راهنمایی»، در درس سوم «آموزگار» و در درس ششم «سرباز» است. در مقوله میوه‌ها پربسامدترین میوه‌ها در پیکره واژگان پایه، سیب، انار و پرتقال است، اما در نگاره‌ها اولین میوه «قارچ» و در درس‌ها «توت» است.

کمبود واژه‌های هم‌خوشه

اگرچه تدوین‌گران برنامه درسی و مؤلفان کتاب «بخوانیم» به ملاحظات معناشناسی توجه کرده‌اند، اما این توجه در مواردی کمرنگ است. مثلاً واژه «آرد» در کنار مجموعه واژه‌های «گندم»، «نان»، «نانوا» و «نانوایی» در کتاب وجود ندارد. یا در درس «صدای موج»، در مجموعه واژه‌های «دریا»، «صدف»، «موج» و «ماهی»، «نهنگ» و «کوسه»، واژه «ساحل» وجود ندارد.

تفاوت‌های بسامدی

توزیع معنایی واژه‌ها در متون آموزشی اهمیت ویژه‌ای دارد، به همین دلیل امروزه متخصصان آموزش واژگان از دستاوردهای معناشناسی استفاده می‌کنند. یکی از پیشنهادهای معناشناسان، استفاده مناسب از مقوله‌های معنایی و واژه‌های هم مقوله است. معادل دیگری که برای مقوله معنایی به کار می‌رود، حوزه معنایی است. هچ و براون^۱ (۲۰۰۰) در این باره می‌نویسند: در تحلیل حوزه‌های معنایی مشخصه‌هایی به کار می‌رود تا رابطه واژگانی اقلام مختلف درون یک دامنه نشان داده شود. مثلاً در تحلیل واژه‌های خواهر و برادر و پدر و مادر و تعیین تعلق آنها به حوزه یا مقوله معنایی خویشاوندی، مشخصه‌های خاصی مد نظر قرار می‌گیرد که آن مشخصه‌ها در واژه‌های پسر و دختر و مرد و زن وجود ندارد. کاربرد این بحث در آموزش واژه این است که واژه‌های هم‌مقوله یا هم‌حوزه (مثل خواهر و برادر) در متن آموزشی تفاوت بسامدی غیرقابل توجهی نداشته باشند. با توجه به این نکته معلوم نیست چرا بسامد «چشم» سه و بسامد «گوش» شش است و همین‌طور در مقوله حیوانات بسامدهای زیر وجود دارد: اردک ۵؛ شتر ۱؛ حلزون

^۱ Hatch & Brown

۹؛ خرس ۱؛ جغد ۰؛ کبک ۱؛ قوچ ۲. و یا بسامدهای رنگهای «سبز» و «سفید» در کتاب به ترتیب هفت و شش، اما بسامد رنگ «قرمز» یا «سرخ» صفر است؛ یعنی این واژه در نگاره و متن درس‌ها نیامده است؛ در حالی که انتظار می‌رود واژه‌های سه رنگ پرچم ایران (سبز و سفید و قرمز) در کتاب معرفی شوند^۱. گفتنی است که در همین مقوله واژه کم‌بسامد «سورمه‌ای» وجود دارد.

ناهم‌خوانی واژه‌های نگاره‌ها و درس‌ها

به نظر می‌رسد استفاده از واژه‌های معرفی شده در نگاره‌ها در متن درس، به سازمان واژگانی کتاب یکپارچگی ببخشد، اما در مواردی این هماهنگی وجود ندارد. مثلاً در نگاره هشت «علف» آورده شده، اما در آموزش نشانه «ع» از آن استفاده نشده است. همین نکته در مورد واژه «چمن» نیز صدق می‌کند. ناهماهنگی دیگر از نوع معنایی است که شاهد آن واژه «پارچه‌فروشی» در نگاره ۱۱ و «بزازی» در درس ۱۳ است.

فاصله واژه با دنیای کودک

آشناترین واژه‌های دانش آموزان ایرانی بر اساس داده‌های طرح واژگان پایه، «ماشین»، «دکتر» و «عروسک» است که در نگاره‌ها و متن درس‌ها اثری از آنها نیست. گفتنی است که در درس نوزدهم به مریضی رضا اشاره می‌شود، اما واژه دکتر به کار نمی‌رود، اما «قوچ» و «قارچ» و «نارنج» و «ابزار» که برای کودکان واژه‌های آشنایی نیستند در کتاب آمده است.

واژه‌های نشاط‌انگیز

در این کتاب برخلاف کتاب‌های قبلی، تعداد واژه‌های نشاط‌انگیز (مثل آدم‌برفی، توپ، بادکنک، بادبادک، بازی، خوشحال، شادی، عید، نوروز، جشن، بچه‌ها، تاب، داستان، جوجه،

^۱ گلرخ سعیدنیا در یکی از پژوهش‌های اقماری طرح واژگان پایه نشان داده است که در کتاب آلمانی پایه اول کشور آلمان، اولین رنگ‌هایی که به بچه‌ها می‌آموزند رنگ‌های پرچم کشور آلمان است.

سوت) کم نیست، اما جای واژه‌هایی مثل «خندیدن» «ماشین»، «عروسک» و «بستنی» و «فوتبال»^۱ خالی است.

طبقه‌بندی واژه‌ها براساس نقش آموزشی آنها

همه انتقادات و نکته‌های مطرح شده در سطور قبل، در چارچوب تعریف و برداشت برنامه‌ریزان درسی از مفهوم واژه و واژگان و گسترش آنها و ذخیره واژگانی است، اما اگر نگاهمان تغییر کند و به نقش و جایگاه واژه‌ها در آموزش توجه کنیم، نقد واژگانی ما نیز تغییر خواهد کرد. در اینجا نگارنده پیشنهادی برای طبقه‌بندی واژه‌ها و سپس مدلی برای نشان دادن رابطه انواع واژه‌ها ارائه می‌دهد که توجه به آن تا حدی چارچوب آموزش واژگان را ترسیم می‌کند.

واژه‌های کتاب درسی را می‌توان به دو دسته تقسیم کرد:

۱- **واژه‌های هدف:** واژه‌های جدیدی هستند که قرار است دانش‌آموز آنها را به طور کامل بیاموزد. بر اساس نظر برنامه‌ریزان درسی، این واژه‌ها می‌توانند مفاهیم علمی یا اصطلاحات (مثل آب، چشمه، موج) و یا مضامین اجتماعی و مذهبی (مثل انقلاب، میهن) باشند. در هر صورت، بر اساس اصل ۱۵ راهنمای برنامه، قرار است این واژه‌ها بر ذخیره واژگانی کودک افزوده شوند و لذا ذیل بخش واژه‌آموزی برنامه قرار می‌گیرند. برنامه‌ریزان درسی می‌توانند با نظر زبان‌شناسان و متخصصان زبان‌آموزی و با الهام از برنامه درسی کشورهای مختلف و اصول حاکم بر تعیین محتوا، حجم تقریبی این واژه‌ها را مشخص کنند.

۲- **واژه‌های واسط:** واژه‌هایی هستند که بنا نیست کودک آنها را بیاموزد، بلکه به وسیله آنها مفاهیم جدید (واژه‌های هدف) و نشانه‌های نظام نوشتاری را می‌آموزد. شماری از انواع واژه‌های واسط عبارت‌اند از:

۱-۲- واژه‌های پایه

^۱ زهرا هاشمی در چارچوب پژوهش‌های اقماری طرح واژگان پایه، با بررسی کتاب‌های کشور امارات نشان داده است که در کتاب اول عربی این کشور درسی با موضوع فوتبال وجود دارد.

این واژه‌ها واژه‌های آشنا و مشترک دانش آموزان هستند و نقش تسهیل‌کننده دارند و زمینه معرفی مفاهیم و واژه‌های جدید را فراهم می‌آورند. یادگیری از صفر شروع نمی‌شود و دانش‌آموزان همواره دانستنی‌های پنهان دارند که با اتصال عمیق دانستنی‌های جدید به آنها یادگیری موفق تحقق می‌یابد. واژه‌های پایه را می‌توان جزو دانستنی‌های پنهان دانش‌آموزان به حساب آورد که قرار است با پیوند به مجموعه ناآشنا ذخیره مفهومی کودک افزایش یابد. شاید واژه‌های پایه را بتوان چون پیش‌سازمان‌دهنده‌های آزوبل^۱ به حساب آورد.

دیوید آزوبل (پارسا، ۱۳۷۴) یادگیری بامعنا را پیوند منطقی مطالب جدید به مطالب قبلی می‌داند. به نظر او چیزی دارای معناست که تصویری از محتوای ذهن را با مفهوم یا موردی آشنا مربوط سازد. رایف^۲ (۲۰۰۸) درباره نقش مفاهیم آشنا در یادگیری مفاهیم ناآشنا، مطالب مهم و ارزشمندی در زمینه دانش پیشینی یا دانش آشنا و ضرورت آن برای یادگیری مفاهیم ناآشنا دارد. او معتقد است امر یادگیری مانند بازسازی یک خانه است و نه ساختن آن؛ به این معنا که بعضی زیرساخت‌های قبلی مثل دستگاه حرارتی و لوله کشی به محل و چگونگی بازسازی کمک می‌کند و همین زیرساخت‌ها در مواردی مانع کار و پیاده کردن آرای ما می‌شوند. گلاور و برونینگ (۱۳۸۷) نیز در همین زمینه بیان می‌کنند که دانش قبلی دانش‌آموز بر همه فرآیندهای شناختی او از جمله خواندن متن تأثیر می‌گذارد. اطلاع از واژه‌های آشنای دانش‌آموزان، که به تعبیر متفکران روان‌شناسی نوعی دانش پیشینی است، به سازمان دهی محتوا بسیار کمک کرده و امکان پیوند دو مجموعه آشنا و ناآشنا را به خوبی فراهم می‌کند.

با اجرای طرح ملی واژگان پایه و کاربردهای آن (نعمت زاده، ۱۳۸۴؛ نعمت زاده و همکاران، ۱۳۸۷)، هم‌اکنون واژه‌های پایه دانش‌آموزان پنج پایه دوره ابتدایی در دو سطح پلکانی و موضوعی آماده و قابل استفاده است. واژه‌های پایه با استفاده از دو آزمون ادراکی و تولیدی و آزمون ۲۰ هزار دانش‌آموز و نظرخواهی از ۸۷۵ معلم ابتدایی از سراسر ایران به دست آمده است و با توجه به عمر مفید واژه‌ها تا چندین سال دیگر می‌تواند مورد استناد قرار گیرد. واژه‌های پایه

^۱ Ausubel

^۲ Reif

باید پیش‌زمینه آموزش قرار گیرند؛ یعنی باید اطمینان حاصل شود که دانش آموزان، به‌ویژه دانش آموزان مناطق دوزبانه، این واژه‌ها را آموخته‌اند. برای اطمینان بیشتر می‌توان اولاً واژه‌های پایه را در دوره‌های پیش‌دبستانی به طور کامل آموزش داد و ثانیاً یک بار دیگر در نگاره‌ها آورد. با توجه به آنچه گفته شد، واژه‌های پایه نوعی دانش پیشینی و پیش‌سازمان‌دهنده محسوب می‌شوند و لذا باید در سراسر کتاب تکرار شده و در انواع دیگر واژه‌ها که در سطور بعد معرفی می‌شوند، وارد شوند و در نهایت در کتاب بسامد زیاد داشته باشند.

۲-۲- واژه‌های حاشیه

واژه‌هایی هستند که در متن اصلی کتاب نیستند و در پرسش‌ها و تکالیف ظاهر می‌شوند؛ مثل واژه‌هایی که در تمرین‌های «بین و بگو» و «بگرد و پیدا کن» و «بازی» و «نمایش» به کار می‌روند و در آغاز قرار است معلمان، آنها را بخوانند و دانش‌آموزان بفهمند و اجرا کنند. واژه‌های این بخش‌ها با حروف ریز و بدون نشانه‌های فتحه و کسره و ضمه نوشته می‌شوند. اما بهتر است در حد امکان در پرسش‌ها و تکالیف از واژه‌های پایه استفاده شود.

۲-۳- واژه‌های نوشتاری

این واژه‌ها به دو دسته تقسیم می‌شوند:

۲-۳-۱- **واژه‌های نشانه‌آموز** که مؤلف برای آموزش نشانه‌های نظام نوشتاری معرفی می‌کند. این واژه‌ها در شمار واژه‌های هدف نیستند و قرار نیست عمیقاً آموخته و بر ذخیره واژگانی کودک افزوده شوند. نقش این واژه‌ها نمایش محل و چگونگی ظهور نشانه در کلمه است؛ مثلاً برای آموزش نشانه «ژ» واژه «پژمرده»، برای آموزش نشانه «ص» واژه «مخصوص» و «صدف» در متن درس آورده شده‌اند. با توجه به نقش نشانه‌آموزی و سادگی و پیچیدگی این واژه‌ها، جایگاه خاصی برای آنها پیش‌بینی شده است؛ مثلاً نشانه «ظ» در درس ۲۲ و در پایان کتاب آمده است و به همین دلیل واژه‌هایی که معرف این نشانه هستند (مثل ظلم) توزیع محدودی دارند و نباید انتظار داشت طرح توزیعی مناسبی داشته باشند.

با وجود محدودیت‌هایی که نشانه‌آموزی برای مؤلفان ایجاد می‌کند، اما در مواردی می‌توان برای آموزش نشانه‌ها از واژه‌های پایه استفاده کرد؛ مثلاً برای آموزش نشانه «چ» واژه‌های پایه

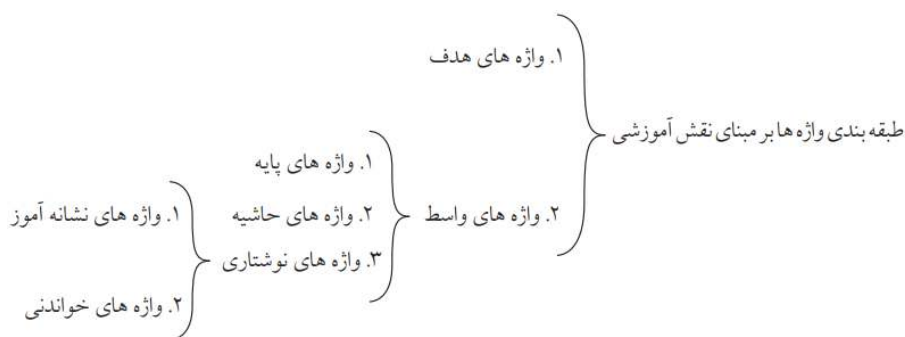
چای، بچه، پرچم، چشم، قیچی، چرخ و برای آموزش نشانه «ج» واژه‌های پایه جارو، جوجه، پنجره، برنج توصیه می‌شود.

۲-۳-۲- واژه‌های خواندنی

واژه‌هایی هستند که دانش آموز می‌تواند آنها را بخواند و ممکن است معنای آنها را هم عمیقاً نفهمد. بسیاری از واژه‌هایی که دانش آموزان در شعر و روزنامه و تابلوها می‌خوانند در شمار این واژه‌هاست. در روان‌خوانی‌ها و اشعار کتاب به این واژه‌ها برمی‌خوریم. مثلاً در بخش «با هم بخوانیم» نگاره ۱ (ص ۴) در همان آغاز کتاب در شعر «خدای مهربان» آمده است:

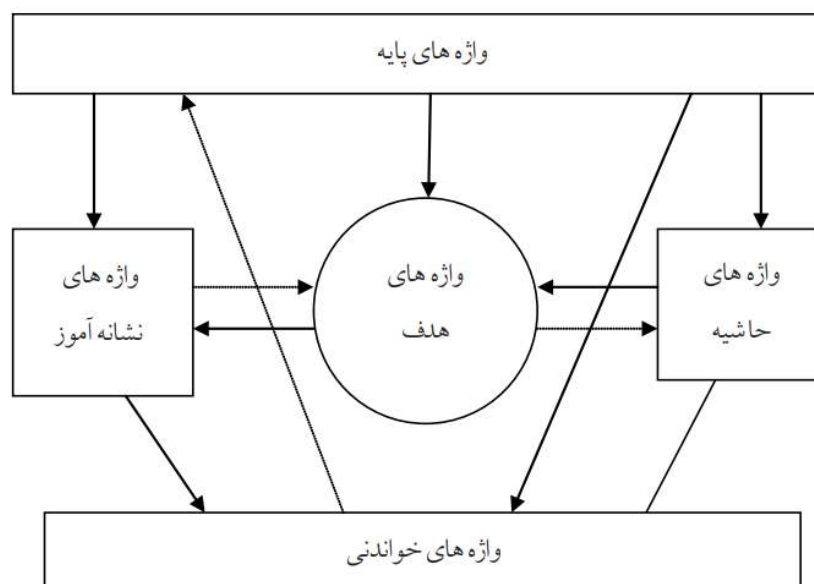
به خانه‌ها صفا بده به جان ما وفا بده

واژه‌های «صفا» و «وفا» و «جان» فقط همین یک بار در کتاب آمده‌اند و در شمار واژه‌های پایه و حاشیه و نشانه‌آموز نیستند، اما در همین شعر واژه‌های «خانه» و «بده» در شمار واژه‌های پایه هستند، بنابراین در انتخاب این واژه‌ها نیز می‌توان واژه‌های پایه را مد نظر داشت. مطالب گفته شده را می‌توان در نمودار زیر خلاصه کرد.



باتوجه به طبقه‌بندی ارائه شده و نقش آموزشی واژه‌ها در کتاب درسی «بخوانیم» پایه اول، می‌توان رابطه انواع واژه‌ها در مدل پیشنهادی نگارنده را با عنوان مدل «فراواژه» نشان داد. این مدل در طبقه‌بندی واژه‌های اولین کتاب‌های آموزشی زبان قابل استفاده است.

مدل فراواژه



طبقه‌بندی و توزیع واژه‌های کتاب درسی «بخوانیم»

توضیح مدل

در فضای دو بعدی، از عوامل جایگاه (مثل بالا و پایین و مرکز) برای نشان دادن اهمیت و الویت؛ از میزان فضای اشغالی با استفاده از شکل، برای توضیح حجم واژگان و از خطوط جهت‌دار پیوسته و نقطه‌چین، برای نمایش مناسبات و تأثیرگذاری استفاده شده است. در این مدل واژه‌های پایه به دلیل اینکه مبنای یادگیری واژگان هستند، قبل از واژه‌های دیگر و پیش از آنها قرار دارند و رابطه آنها با دیگر گروه‌های واژه مستقیم و برجسته است.

واژه‌های هدف در مرکز مدل قرار دارند و با واژه‌های حاشیه و نشانه‌آموز رابطه رفت و برگشتی دارند. واژه‌های حاشیه و نشانه‌آموز واژه‌های مصرفی و میانی هستند و به همین دلیل در دو سمت واژه‌های هدف و ذیل واژه‌های پایه قرار دارند. واژه‌های خواندنی در قاعده مدل

قرار دارند و حجم آنها از انواع دیگر واژه‌ها بیشتر است. در این مدل نمی‌توان میزان تداخل انواع واژه‌ها، یعنی مشترکات آنها را حساب کرد؛ مثلاً ممکن است در واژه‌های نشانه‌آموز و خواندنی، واژه پایه و هدف هم وجود داشته باشد.

نتیجه‌گیری و پیشنهاد

اولین نتیجه بحث این است که وقتی از واژه و آموزش و توزیع آن سخن می‌رود، نوع واژه دقیقاً مشخص شود. همان‌گونه که بیان شد، فقط با شناسایی نقش آموزشی واژه می‌توان درباره توزیع آن اظهار نظر کرد. مثلاً واژه‌های پایه باید توزیع گسترده‌تری در سراسر کتاب و دوره داشته باشند، اما واژه‌های حاشیه نیاز به این نوع توزیع ندارند. واژه‌های نشانه‌آموز باید بعد از اولین معرفی و کاربرد دائم تکرار شوند. واژه‌های هدف باید هم در گستره و هم در عمق، یعنی هم در سطح همنشینی (چینش) و هم در سطح جانشینی (گزینش)، آموزش داده شوند تا از یادگیری عمیق آنها اطمینان حاصل شود.

برنامه‌ریزان درسی و مؤلفان کتاب‌های درسی باید نقشه واژگانی دوره را مشخص کنند. واژه‌های پایه که در دسترس هستند؛ واژه‌های هدف براساس اصول برنامه مشخص شوند؛ گستره واژه‌های حاشیه تعیین شود؛ واژه‌های نشانه‌آموز هم که به لحاظ شأن آموزشیشان مشخص هستند (و همان‌طور که پیشتر هم گفته شد) بهتر است تا حد ممکن از میان واژه‌های پایه انتخاب شوند تا در آنها بیشتر آموزش نشانه هدف قرار گیرد و نه آموزش کل واژه. با توجه به موارد نقد واژگانی و مدل فراواژه می‌توان راهکارهای اصل ۱۵ راهنمای برنامه را به شرح زیر افزایش داد:

۱. تعیین طرح توزیعی مناسب واژه‌های پایه و حاشیه و هدف؛

۲. تدوین راهبردهایی برای ترتیب استفاده از واژه‌ها؛

۳. شناسایی نسبت واژه‌های پایه و حاشیه و هدف؛

۴. توجه به گستره و عمق واژگانی واژه‌های هدف؛

۵. استفاده از همه واژه‌های پایه در نگاره‌ها؛

۶. استفاده گسترده از واژه‌های پایه در سراسر کتاب؛
۷. انتخاب بخشی از واژه‌های نشانه‌آموز از میان واژه‌های پایه.

منابع

- پارسا، محمد (۱۳۷۴). *روان‌شناسی یادگیری بر بنیاد نظریه‌ها*. تهران: انتشارات سخن.
- پورظهیر، علی تقی (۱۳۸۸). *مقدمه‌ای بر برنامه‌ریزی آموزشی و درسی*. تهران: آگاه.
- دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتاب‌های درسی (۱۳۸۸). *راهنمای برنامه درسی فارسی دوره ابتدایی*. تهران: وزارت آموزش و پرورش، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.
- علاقه‌مندان، جعفر (بیتا). (جزوه) *سخنی با همکاران*. سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی علمی و آموزشی.
- قاسم‌پور مقدم، حسین (۱۳۸۷). *برخی مبانی فلسفی، روان‌شناختی و زبان‌شناختی برنامه درسی زبان فارسی در دوره ابتدایی. فصلنامه مطالعات برنامه درسی*. سال سوم، شماره ۹، تابستان.
- گل‌اور، جان و همکاران. *روان‌شناسی شناختی برای معلمان*. ترجمه علینقی خرازی (۱۳۷۷)، تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
- گل‌اور، جان. ای؛ راجر. اج، برونینگ. *روان‌شناسی تربیتی، اصول و کاربرد آن*. ترجمه علینقی خرازی (۱۳۸۷). تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
- ملکی، حسن (۱۳۷۹). *نگاه تحلیلی به مواد درسی از منظر برنامه‌ریزی درسی*. جزوه آموزشی برای اعضای شوراهای برنامه‌ریزی درسی دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتاب‌های درسی.
- ملکی، حسن (۱۳۸۸). *برنامه‌ریزی درسی، راهنمای عمل*. تهران: انتشارات مدرسه.
- نعمت زاده، شهین (۱۳۸۴). *گزارش نهایی طرح شناسایی واژگان پایه فارسی دانش‌آموزان ایرانی در دوره ابتدایی*. جلد اول، تهران: وزارت آموزش و پرورش، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.

نعمت زاده، شهین و دیگران (۱۳۸۷). *واژگان پایه، واژه‌های پلکانی پایه اول، ضمیمه گزارش پژوهشی کاربردی یافته‌های طرح واژگان پایه فارسی (گزارش طرح)*. تهران: وزارت آموزش و پرورش، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.

وزارت آموزش و پرورش، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی (۱۳۸۷). *فارسی اول دبستان، بخوانیم*.

Alexander, R (ed). (۲۰۱۰). *Children their World, their Education*. London, Routledge.

Byrnes, J. P.; B., A. Wasik. (۲۰۰۹). *Language and Literacy Development*. New York, Guilford.

Carter, R. (۱۹۹۸). *Vocabulary, Applied Linguistic Perspectives*. London, Routledge.

Dever, M. T.; R. C. Falconer. (۲۰۰۸). *Foundations and Change in Early Childhood Education*. New Jersey, John Wiley & Sons.

Fillion, B. (۱۹۸۵). "Language Across Curriculum" in: T. Husen; T.N. Postlethwait (eds). *The International Encyclopedia of Education*. Oxford, Pergamon.

Godlad, J. I. (۱۹۹۵). "Curriculum as a Field of Study" in: T. Husen; T.N. Postlethwaite (eds in chief). *International Encyclopedia of Education*. New York, Pergamon.

Hatch, E.; Ch. Brown. (۲۰۰۰). *Vocabulary, Semantics, and language Education*. Cambridge, Cambridge University Press.

Lubliner, S.; J. A. Scott. (۲۰۰۸). *Nourishing Vocabulary*. California, Corwin.

McKeown, P. (۱۹۷۴). *Reading*. London, Routledge.

Nation, I. S. P. (۲۰۰۱). *Learning Vocabulary in Another Language*. London, Routledge.

Reif, F. (۲۰۰۸). *Applying Cognitive Science to Education*. Cambridge, MIT.

Schmitt, N. (۲۰۰۲). "Vocabulary Learning Strategies" in: Norbet Schmitt; Michael McCarthy (eds.). *Vocabulary Description, Acquisition and pedagogy*. Cambridge, Cambridge University Press.