

کاربست واژگان پایه برای دانش‌آموزان با نیازهای ویژه

احمد رضانی* / استادیار پژوهشکده کودکان استثنایی / دکترای زبان‌شناسی همگانی

چکیده

زمینه: واژگان پایه از حوزه‌های مورد توجه در آموزش ویژه است. در این مقاله ابتدا برخی از پژوهش‌های مرتبط با واژگان پایه مرور شده، سپس کاربست واژگان پایه برای دانش‌آموزان با نیازهای ویژه معرفی و تبیین می‌شود.

روش: پژوهش حاضر به روش توصیفی-تحلیلی انجام شده است. مقاله‌ها و مستندات پژوهشی نمایه‌شده در پرتال جامع علوم انسانی، پایگاه اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی، پایگاه اطلاعاتی پژوهشگاه علوم و فن‌آوری ایران از سال ۱۹۷۳ و پژوهش‌های غیرایرانی نمایه‌شده در اریک و گوگل پژوهشگر از سال ۱۹۲۸ مورد بررسی قرار گرفتند.

یافته‌ها: مناسب‌ترین روش برای تخمین واژگان پایه درم کرد پیکره‌های زبانی و سپس استخراج واژه‌هایی است که بسامد رخدادشان بالاتر از ۸۰ درصد در پیکره است. گام بعدی استفاده از فهرست واژگان پایه (کاربست واژگان پایه) در طراحی آزمون‌های غربالگری و تدوین برنامه‌های مداخله‌ای برای کودکان با نیازهای ویژه است.

نتیجه‌گیری: کاربست واژگان پایه می‌تواند هم در تشخیص و ارزیابی دانش‌آموزان با نیازهای ویژه و هم در طراحی و تدوین برنامه‌های مداخله‌ای سودمند باشد. به این ترتیب هم معیاری برای ارزیابی دانش واژگانی و غربالگری واژگانی دانش‌آموزان و حتی بزرگسالان با نیازهای ویژه خواهیم داشت و هم فرآیند حمایت زبانی و غنی‌سازی واژگانی (رژیم واژگانی) مشخص می‌شود. برنامه‌های مداخله‌ای مبتنی بر واژگان پایه برای دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی و اختلال‌های ویژه زبانی و دانش‌آموزان آسیب‌دیده شنوایی مفید است.

واژه‌های کلیدی: واژگان پایه، دانش‌آموزان، نیازهای ویژه

مقدمه

غیرانگلیسی‌زبانان مطرح شد. لی^۲ ماهیتا تصور وجود واژگان پایه را که موردتأیید زبان‌شناسان و معلمان باشد، قابل قبول می‌داند. اما محل اشکال این است که حتی برای زبان انگلیسی هیچ فهرست مورد توافق همگانی وجود ندارد. در حقیقت، با توجه به تعریف و رویکردی که برای استخراج واژگان پایه اتخاذ می‌کنیم، فهرست‌های متفاوتی خواهیم داشت (۲). در ساده‌ترین تقسیم‌بندی ممکن، فهرست واژگان پایه گفتاری^۳ و فهرست واژگان پایه نوشتاری را داریم. از سویی دیگر، واژگان پایه را می‌توان به بیانی (گفتاری و نوشتاری) و ادراکی (شنیداری و خوانداری) تقسیم کرد. وارینگ (۳) واژه‌های بیانی و ادراکی را از مفاهیم

واژگان پایه مجموعه میانگینی از واژه‌ها (قاموسی و نقش‌نما) هستند که کودکان و نوجوانان یک گروه سنی آن‌ها را می‌فهمند و استفاده می‌کنند. از این میان واژه‌هایی که گویشوران یک زبان برای برقراری ارتباط متعارف در موقعیت‌های اجتماعی متفاوت به آن‌ها نیاز دارند، «واژگان پایه عمومی»^۱ و واژه‌های طبقه‌بندی شده و حوزه‌ای که در امور آموزشی مورد استفاده قرار می‌گیرند، «واژگان پایه آموزشی» نامیده می‌شود. برای مثال، اگر دانش‌آموز در درس فیزیک بگوید «می‌لرزد» از واژه عمومی و اگر بگوید «به ارتعاش درمی‌آید» از واژه تخصصی استفاده کرده است (۱). نخستین بار موضوع واژگان پایه برای آموزش زبان انگلیسی به

2. Lee

۳. واژگان پایه بر مبنای مهارت‌های زبانی (linguistic arts/ skills) به نوشتاری (در نوشتن به کار می‌رود)، خوانداری (هنگام خواندن متن درک می‌شود)، گفتاری (در گفتار استفاده می‌شود) و شنیداری (هنگام شنیدن درک می‌شود) مقوله‌بندی می‌شود.

1. general core vocabulary

* Email: ahmaderamezani@yahoo.com

نقد کتاب درسی و غیردرسی، آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان به کار برد. مراکز پیش‌دستانی، تهیه کنندگان و نویسندگان برنامه‌های تلویزیونی و رادیویی کودکان و نوجوان، همچنین سازمان‌هایی مانند کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش، سازمان آموزش و پرورش استثنایی کشور و ناشران و نویسندگان حوزه ادبیات کودک می‌توانند از نتایج پژوهش استفاده کنند (۷).

پژوهش‌های پیشین

در این بخش برای ارائه تصویری کلی از روند پژوهش در حوزه واژگان پایه در ایران فقط به برخی از آن‌ها با رعایت ترتیب زمانی اشاره می‌شود و سپس پژوهشگران غیرایرانی معرفی می‌شوند. نخستین پژوهش در حوزه واژگان پایه زبان فارسی در ایران مربوط به بدره‌ای (۸) است. تمرکز وی روی واژگان پایه نوشتاری کودکان بود. پیکره زبانی مورد بررسی ۱۰۸۵ نامه ارسالی کودکان دبستانی به «مرکز ملی آموزش بزرگسالان» (از ۹۰۸ دبستان و ۱۶۰ شهر در سراسر ایران) و تعداد واژه‌های پیکره ۹۸۷۶۹ واژه (شامل ۸۷۱۲ صورت زبانی و ۴۵۹۸ واژه مختلف) بود. وی با توجه به ۲ عامل پراکنندگی (میزان استفاده واژه در کلاس‌های مختلف) و بسامد واژه‌ها، ۷۷۵ واژه را به‌عنوان واژگان پایه کودکان دبستانی تعیین و واژگان پایه را به صورت الفبایی، بسامدی و موضوعی (با موضوعات اشیا و ابزار، گیاهان، جانوران، اندام‌ها و حواس، جای‌ها و مکان‌ها، دین، گوهرها و عناصر طبیعی و...) طبقه‌بندی کرد. ایمن (۹) پرخواننده‌ترین کتاب‌ها و نوشته‌های خردسالان ۶ تا ۱۲ سال و گفتار آنان را تحلیل و ۲۳۹۸ واژه پرسامد را از پیکره ۴ میلیون واژه‌ای فهرست کرد.

سیف نراقی، کزازی، صدقی و شاکری یکتا (۱۰) واژگان گفتاری کودکان فارسی‌زبان تهرانی مقطع آمادگی تا پایه سوم دبستان را با هدف تدوین فرهنگ واژگانی موردبررسی قرار دادند. صفارپور (۱۱) به

سنتی مباحث مربوط به فراگیری زبان می‌داند و معتقد است تعریف، توصیف و مقوله‌بندی این مفاهیم اغلب ساده نیست و این شفافیت نبودن تا حدی در شیوه توصیف و برجسبدهی آزمون‌های واژگان ادراکی و بیانی نیز نمایان می‌شود (۴ و ۵). به همین دلیل تعریفی مشخص از واژه‌های فعال^۱ و غیرفعال^۲ می‌شود تا تعبیر متفاوتی از واژه‌های ادراکی و بیانی ارایه نشود. یکی از نخستین تعاریف واژگان فعال و غیرفعال توسط مورگان و اوبردک^۳ (۶) ارایه شده است: «واژگان فعال فرد شامل واژه‌هایی می‌شود که آنقدر آشنا هستند که هم درک می‌شوند و هم در گفتار و نوشتار استفاده می‌شوند. واژگان غیرفعال فرد واژه‌هایی هستند که در صورت مواجهه با آن در متن خواندنی یا شنیدن آن‌ها در سخنان یک فرد، درک می‌شوند». واژگان ادراکی و بیانی را در ارتباط با مهارت‌های خواندن، شنیدن، صحبت کردن و نوشتن نیز تعریف کرده‌اند (۳).

همان‌گونه که می‌دانیم ویژگی‌های زبانی کودکان دارای نیازهای ویژه نسبت به کودکان بدون نیازهای ویژه متفاوت است. آن‌ها تاخیر در رشد، دامنه واژگانی محدودتر و ساختار دستوری ساده‌تری دارند، به همین دلیل اهمیت و ضرورت وجود چنین فهرستی برای کودکان دارای نیازهای ویژه زبانی آشکارتر است. تدوین محتوای آموزشی متناسب با سطح زبانی دانش‌آموزان نوعی حمایت زبانی است که می‌توان انجام داد تا متون آموزشی فهم‌پذیرتر و در نتیجه یادگیری بهینه‌تر شود. افزون بر این، طراحی و تدوین برنامه‌های مداخله‌ای برای تقویت غنای واژگانی و دستوری می‌تواند حمایت زبانی مناسبی برای این گروه فراهم آورد. به بیان دیگر، پژوهش‌هایی که در حوزه واژگان پایه انجام می‌شود می‌تواند به ارایه فهرستی از واژه‌های قابل استفاده برای نویسندگان متون آموزشی و داستانی بینجامد. نتایج پژوهش در حوزه واژگان پایه را می‌توان در آموزش خواندن و نوشتن به کودکان، تدوین کتاب‌های ساده‌تر، ارایه معیاری برای

1. active

2. passive

3. Morgan and Oberdeck

پیکره‌های زبانی مناسب است که از خود کودکان تهیه شده باشد. فکری (۱۹) ۳۶۷ نامه ارسالی کودکان دبستانی سراسر کشور به دفتر مجله‌های «رشد نوآموز» و «رشد دانش آموز» طی سال‌های ۱۳۸۰ و ۱۳۸۱ را مورد بررسی قرار داد. حاصل پژوهش او ارایه جدولی الفبایی با ثبت ۵۶۰۸۶ صورت زبانی، یک جدول بسامدی شامل ۴۷۵۴ واژه و یک جدول واژگان پایه شامل ۷۶۱ واژه بود.

نعمت‌زاده و همکاران (۲۰)، نعمت‌زاده (۲۱)، نعمت‌زاده و همکاران (۲۲) واژگان پایه ملی دانش آموزان دبستانی ایران را تخمین زدند. در پژوهش ایشان فهرست واژه‌های پایه با اجرای ۲ آزمون ادراکی و تولیدی روی ۲۰ هزار دانش آموز همچنین اجرای آزمون واژگانی روی ۸۷۵ معلم ابتدایی از سراسر ایران تخمین زده شد. با اجرای «طرح ملی واژگان پایه و کاربردهای آن» نیز واژه‌های پایه دانش آموزان ایرانی در ۵ پایه دوره ابتدایی به صورت پلکانی و موضوعی ارایه شد.

محمدی رفیع (۲۳) آثار ۶ نفر از شاعران پیش و پس از انقلاب را برای استخراج واژگان پایه مورد بررسی قرار داد. علوی مقدم (۲۴) یادگیری و گسترش واژه‌های اشتقاقی را در کودکان ۲ زبانه مقطع ابتدایی براساس پیکره طرح واژگان پایه مطالعه کرد. نوری (۲۵) واژگان پایه ادراکی در ۱۶ کودک کم‌توان ذهنی ۸ تا ۱۰ ساله تربیت‌پذیر را در شهر تهران بررسی و استخراج کرد. رجائی، فضلعلی و علیزاده (۲۶) نیز بر مبنای پیکره‌ای صد هزار واژه‌ای از رسانه‌های خبری مکتوب، بسامد واژه‌ها در زبان فارسی را مورد بررسی قرار دادند و سرانجام ۸۰۰ واژه پربسامد را مشخص کردند.

دادرسی (۲۷) طبقه‌بندی‌های چندگانه موضوعی واژگان پایه فارسی را معرفی کرد. نعمت‌زاده (۲۸) واژه‌های کتاب ریاضی پایه اول ابتدایی سال ۱۳۸۹ را مورد بررسی قرار داد و به ارایه تحلیلی در حوزه نقش زبان و اهمیت واژه‌های مورد استفاده در متون آموزشی پرداخت. دستجردی کاظمی (۲۹) به نقد و بررسی آزمون‌های واژگانی و ساخت و استانداردسازی آن‌ها

جمع‌آوری واژگان پایه کلاس‌های اول تا پنجم دبستان و کلاس‌های اول تا دوم نهضت سوادآموزی پرداخت. ضرغامیان (۱۲) مجموعه‌ای از واژگان خوانداری کودکان دبستانی ایران در دهه ۶۰ (۱۳۶۰-۱۳۶۹) را از طریق گزینش روش‌های رایانه‌ای مورد بررسی قرار داد. پیکره زبانی وی ۸۷ کتاب، ۹ مقاله و قصه منتشر شده در مجلات ویژه کودکان بود. او ۱۳۰۳۹ مدخل واژگانی را با ۸۰۶۲۹ مورد کاربرد در ۲ فهرست الفبایی و بسامدی ارایه کرد. پیکره زبانی مورد بررسی شکری (۱۳) همه واژه‌های کتاب‌های درسی دوره ابتدایی، ۵۰ عنوان کتاب غیردرسی متعلق به گروه‌های سنی ۶ تا ۱۱ سال، مجله‌های پیک، رشد، کیهان بچه‌ها، فهرست واژه‌های ایمن (۹)، فهرست واژه‌های بدره‌ای (۸)، ۱۰ برنامه از برنامه‌های کودکان و نوجوانان رادیو و تلویزیون بود. وی در پایان فهرستی ۱۵ هزار واژه‌ای در قالب کتابی ۲ جلدی با عنوان «فرهنگ دبستانی» ارایه کرد. صفرزاده (۱۴) ۱۵ ساعت گفت‌وگوی ۲ نفره ۶۰ دانش آموز دختر و پسر را ضبط و تحلیل کرد. پیکره مورد بررسی او در مجموع ۹۶۷۶ واژه (۵۷۳۲۰ نمونه) داشت. شبیری (۱۵) با استفاده از مجموعه واژگان پایه نوشتاری بدره‌ای، واژگان خوانداری ضرغامیان (۱۲) و واژگان گفتاری صفرزاده (۱۴) و حذف موارد مشترک در آن‌ها، پرسش‌نامه‌ای ۴۱۰۰ واژه‌ای طراحی کرد. او سرانجام آن دسته از واژه‌هایی را که توسط بیشتر از ۵۰ درصد از آزمودنی‌ها قابل درک تشخیص داده شده بودند، به عنوان واژگان پایه ادراکی دانش آموزان سوم تا پنجم ابتدایی تخمین زد.

غفاری (۱۶) با بررسی ۵۰ کودک پیش‌دبستانی، فهرست ۱۴۵۹ واژه‌ای از واژه‌های پایه فارسی ارایه کرد. باستان (۱۷) ۲۱ حلقه نوار صوتی ضبط شده از گفتار پیوسته کلاس‌های درس در مقطع راهنمایی را پیاده‌سازی کرد و پس از کدگذاری متن‌های نوشتاری فهرست‌های الفبایی، بسامدی و واژه‌نما ارایه داد. اعلائی (۱۸) به بررسی و نقد روش‌های تخمین واژگان پایه در ایران (مقطع ابتدایی) پرداخت و نتیجه گرفت بهترین روش تخمین واژگان پایه، غربال‌سازی

مک کارتی و کارتر (۱)، آلمن^{۲۷} (۶۵) و... اشاره کرد که هر یک فهرست متنوعی از واژگان پایه را تخمین زدند.

روش مناسب برای تخمین واژگان پایه

وجود فهرست‌های متفاوت از واژگان پایه گفتاری و نوشتاری چه فایده‌ای دارد؟ در صورتی که به نظر می‌رسد درحقیقت واژگان پایه باید به طور دقیق همان چیزی باشد که در هسته مرکزی زبان به عنوان یک کل وجود دارد. بنابراین به هیچ گونه زبان ویژه‌ای نباید اختصاص داشته باشد. در واقع شاید بتوان این گونه مطرح کرد که بخشی از تفاوت میان زبان گفتاری و نوشتاری به استفاده متفاوت از واژه‌های پایه مربوط است.

به بیانی دیگر گونه‌های گفتاری و نوشتاری توزیع‌های متفاوتی از واژگان پایه را انتخاب می‌کنند. پس از مرور روش‌های تخمین واژگان پایه به نظر می‌رسد بتوان به روش مک کارتی و کارتر (۱) تکیه بیشتری کرد. آن‌ها پس از محاسبه بسامد واژه‌ها در پیکره زبانی، نمودار فراوانی واژه‌ها را ارایه دادند و دریافتند بسامد رخداد واژه‌ها در پیکره‌های گفتاری به طور معمول از حدود ۲ هزار واژه پربسامد اول به بعد افت شدیدی می‌کند.

این نقطه در نمودار جایی است که در آن شیب نمودار تغییر ناگهانی دارد. نقطه یادشده منطقه بین واژگان پایه^{۲۸} و غیرپایه^{۲۹} است. همان‌گونه که در نمودار ۱ نشان داده شده است در نقطه برش، ۱۸۸۷ واژه، بسامد ۱۲۵ دارند. در سمت راست این نقطه برش، ناگهان فراوانی واژه‌هایی که بسامد پایین‌تری دارند، به طور معناداری بالاتر می‌رود. به سخن دیگر، پس از مرور روش‌های مختلف برای تخمین واژگان پایه به این نکته رسیدیم که واژگان پایه ضرورتاً باید مستخرج از پیکره‌های زبانی و شامل واژه‌هایی با بسامد بالاتر از ۸۰ درصد از کل پیکره باشد. هرچه پیکره زبانی بزرگتر و محصول درهم کرد متونی از ژانرهای متنوع باشد، تخمین واژگان پایه دقیق‌تر انجام خواهد شد.

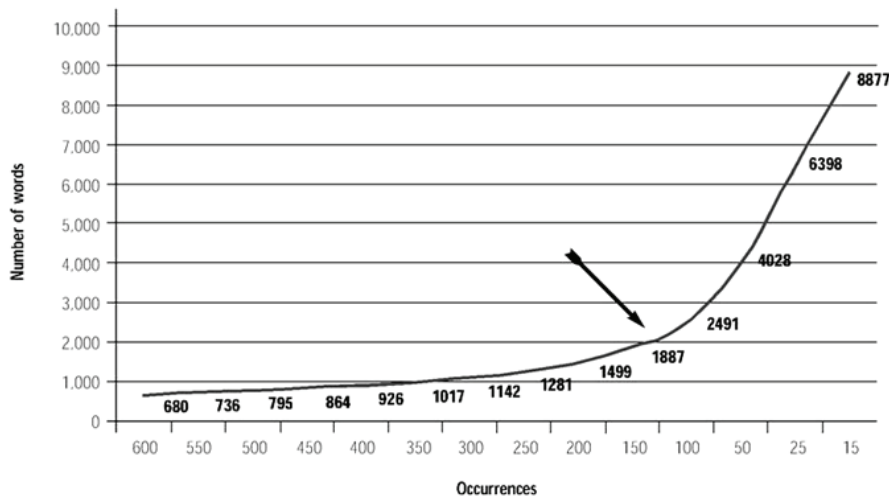
پرداخت. صنعتی (۳۰) نیز کاربرد واژگان پایه را در چند فرهنگ دبستانی موردبررسی قرار داد. علوی مقدم و خیرآبادی (۳۱) میزان کاربرد واژگان پایه را در ۱۲۰ اثر (۱۰ داستان و ۱۰ شعر) منتخب از مجله «رشد نوآموز» موردبررسی قرار دادند. کوبی و چراغی (۳۲) نیز با هدف بررسی و استخراج واژگان پایه خوانداری و مقایسه آن با واژگان نوشتاری کودکان دبستانی پژوهشی را انجام دادند. رضایی (۳۳) نیز به بررسی و تخمین واژگان پایه دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی مقطع پیش دبستانی شهر تهران پرداخت.

از میان پژوهش‌های غیرایرانی حوزه واژگان پایه می‌توان به آگدن^۱ (۳۴)، برید^۲ (۳۵)، شامباو و شامباو^۳ (۳۶) و (۳۷)، هورن^۴ (۳۸)، هبل^۵ (۳۹)، سیگزر^۶ (۴۰)، استون^۷ (۴۱)، کورتیس^۸ (۴۲)، هاکت^۹ (۴۳)، بتز^{۱۰} (۴۴)، برگلاند^{۱۱} (۴۵)، دارل و سالیوان^{۱۲} (۴۶)، گری و همکاران^{۱۳} (۴۷)، ثورندیک و لورج^{۱۴} (۴۸)، آگدن^{۱۵} (۴۹)، رینزلند^{۱۶} (۵۰)، مک کارتی^{۱۷} (۵۱)، دولچ^{۱۸} (۵۲)، راسل^{۱۹} (۵۳)، آگدن^{۲۰} (۵۴)، هیلریچ^{۲۱} (۵۵)، اسمیت و اینگرسول^{۲۲} (۵۶)، فار، کلهر، لی و بورستوک^{۲۳} (۵۷) و فار، هوگز، رابینز و گرین^{۲۴} (۵۸)، نیشن (۵۹)، گراهام، هریس و لویناچان^{۲۵} (۶۰)، سارلا^{۲۶} (۶۱)، نیشن و وارینگ^{۲۷} (۶۲)، مک کارتی (۶۳) و (۶۴)، لی^{۲۸} (۶۵)،

1. Ogden
2. Breed
3. Shambaugh and Shambaugh
4. Horn
5. Hebel
6. Seegers
7. Stone
8. Curtis
9. Hockett
10. Betts
11. Berglund
12. Durrell and Sullivan
13. Gray., Cole., Gates., Strang., Traxler., and Witty
14. Thorndike and Lorge
15. Rinsland
16. McCarthy
17. Dolch
18. Russel
19. Hillerich
20. Smith and Ingersoll
21. Farr., Kelleher., Lee., and Beverstock
22. Farr., Hughes., Robbins., and Greene
23. Graham., Harris., and Loynachan
24. Saarela
25. Nation and Waring
26. Lee

27. Allman
28. core
29. rest

نمودار ۱. توزیع فراوانی بر مبنای پیکره گفتاری ۵ میلیون واژه‌ای BNC



شده است تا دانش آموزان بتوانند در فرآیند یادگیری وارد شوند، بیاموزند و دانش خود را در محیطی علمی نشان بدهند. پژوهش‌های مهمی برای تعیین واژگانی که باید در نظام‌های مبتنی بر ارتباط مکمل و جایگزین گنجانده شود، انجام شده است (۶۶، ۶۷، ۶۸ و ۶۹). در این پژوهش‌ها نمونه‌های زبانی کودکان با رشد طبیعی ضبط و آوانگاری شده و نتیجه برای شناسایی پرکاربردترین واژه‌ها تحلیل می‌شود.

از واژگان پایه برای رفع مشکل در هجی کردن (نوشتن) نیز می‌توان استفاده کرد. انگلرت، هیبرت و استوارت^۳ (۷۰) استفاده از واژگان پایه را در برنامه‌های مداخله‌ای برای رفع مشکل در هجی کردن توصیه می‌کنند. آن‌ها معتقدند یکی از شاخصه‌های رشد عادی مهارت کودک در خواندن و هجی کردن، استفاده از شباهت‌های الگویی واژه‌های آشنا برای خواندن و هجی کردن واژه‌های ناآشناست. به این دلیل که این فرآیند در کودکان کم‌توان ذهنی خفیف چندان تقویت نمی‌شود، استفاده از برنامه‌های مداخله‌ای مبتنی بر فهرست واژگان پایه می‌تواند بسیار اثربخش باشد. این نقص به نظر می‌رسد نشان‌دهنده مشکل این گروه از کودکان در تعمیم راهبردهای یادگیری برای موارد ناآشناست (۷۱). آن‌ها هنگام خواندن در دریافت الگوهای قابل شناسایی نوشتاری با مشکل مواجه

کاربست واژگان پایه برای دانش آموزان دارای نیازهای ویژه

تا به حال واژه و واژگان پایه از منظرهای مختلف مورد طبقه‌بندی قرار گرفت و پیشینه پژوهش‌ها با تاکید بر پژوهش‌های زبان فارسی مرور و یکی از روش‌های تخمین واژگان پایه معرفی شد. در این بخش بیشتر به ضرورت توجه به کودکان دارای نیازهای ویژه برای حمایت زبانی پرداخته می‌شود. همان‌گونه که می‌دانیم ابزارهایی که برای ارزیابی توانایی زبانی به کار می‌روند، نقص‌های زیادی دارند و برای اجرا و تفسیر آن‌ها نیز باید دوره‌های آموزشی ویژه‌ای گذرانده شود. بنابراین اطلاعاتی که از آزمون‌ها استخراج می‌شود، اغلب برای معلمان قابل استفاده نیست، به همین دلیل باید برنامه‌های مداخله‌ای برای حمایت زبانی از کودکان تدوین شود.

کاربست واژگان پایه برای دانش آموزان کم‌توان ذهنی

به طور معمول به افراد دارای تاخیر، نقص یا اختلال در توانایی‌های ارتباطی بیانی، ارتباط مکمل و جایگزین^۱ پیشنهاد می‌شود. پروژه واژگان پایه نقشه یادگیری پویا^۲ یکی از پژوهش‌هایی است که با هدف تعیین واژگان ضروری برای دانش آموزان کم‌توان ذهنی شدید آغاز

3. Englert., Hiebert., & Stewart

1. Augmentative and Alternative Communication (AAC)
2. The Dynamic Learning Maps Core Vocabulary (DLM)

تجربه می‌کنند، مورد استفاده قرار می‌گیرد. مکاتون با بهره‌گیری از آموزش برنامه‌ریزی شده ۳۵۰ نشانه از زبان اشاره بریتانیایی، ابزارهای ضروری برای برقراری ارتباط فراهم می‌آورد. به این ترتیب این گروه تشویق می‌شوند تا در موارد ممکن برای بیان خود از زبان استفاده و با بکاربردن زبان اشاره و ساختار منطقی زبان اشاره، درک زبانی خود را تقویت کنند. واژه‌ها و اشاره‌ها با اتکا بر مشاهده دقیق واژگان کودکان و بزرگسالان عادی تهیه می‌شود و مورد استفاده کودکان و بزرگسالان با نقص ارتباطی شدید قرار می‌گیرد. مراحل رشد واژگانی نیز در این رویکرد مورد توجه قرار می‌گیرد. به این ترتیب رویکرد مکاتون بر یاددهی و یادگیری واژه‌های پایه یا به بیانی دیگر مجموعه‌ای از واژه‌ها- مفاهیم با بسامد بالاست که با زبان اشاره، نشانه‌ها، تصاویر، اشیا و سایر ابزارهای جایگزین همراه می‌شود. واژه‌های بازنگری شده مکاتون برای افراد زیر مورد استفاده قرار می‌گیرد:

۱. کودکان و بزرگسالان دارای آسیب‌شنوایی، کم‌توان ذهنی و کودکان و بزرگسالان شنوا که گفتار بیانی ندارند یا گفتار بیانی آن‌ها ضعیف است و درک زبانی ضعیفی دارند؛
۲. کودکان و بزرگسالانی که هم آسیب ذهنی و هم آسیب جسمی دارند؛
۳. افراد با اختلال طیف اتیسم؛
۴. برخی از کودکان دارای آسیب‌شنوایی که به لحاظ هوشی در گروه عادی طبقه‌بندی می‌شوند؛
۵. برخی از بزرگسالان که مشکلات اکتسابی ارتباطی دارند.

استفاده از رویکردی که واژه‌های مکاتون پیشنهاد می‌دهد منجر به رشد زبانی و مفاهیم در گروه‌های یادشده می‌شود (۷۹). البته همان‌گونه که پیش‌تر بیان شد اصل استفاده از واژه‌های پایه به دنبال رویکردهایی در آموزش زبان دوم سربر آورده است. به این معنا که تعداد محدودی از واژه‌ها و مفاهیم مورد نیاز برای بیان نیازها و تجارت آموزش داده می‌شود تا ارتباط تعاملی هدفمند و کارکردی برقرار شود (۳ و ۸۰).

می‌شوند و به این ترتیب نمی‌توانند واژه‌های جدید را بخوانند (۷۲، ۷۳ و ۷۴). نقصی مشابه در هجی کردن نیز دیده می‌شود. برای مثال کارپنتر و میلر (۷۵) بیان کردند کودکان دارای ناتوانی یادگیری^۲ در هجی کردن واژه‌های باقاعده و بی‌قاعده مشکل دارند. به بیان دیگر، گروه کودکان کم‌توانی ذهنی خفیف در این مهارت برای خواندن و هجی کردن ضعف دارند. تسلط کامل بر واژگان پایه می‌تواند به این گروه از کودکان در استفاده از راهبردهای قیاس و تعمیم برای شناسایی الگوهای نوشتاری هنگام خواندن و هجی کردن (نوشتن) کمک کند (۷۶ و ۷۷). در نتیجه آموزش مستقیم با استفاده از رویکرد قیاسی^۳ می‌توان توانایی کودکان کم‌توان ذهنی را در خواندن و نوشتن ارتقا داد.

کاربست واژگان پایه برای دانش‌آموزان چندمعلولیتی

همان‌گونه که می‌دانیم برای کودکان و بزرگسالانی که توانایی صحبت کردن را نداشتند یا از دست داده‌اند، برقراری ارتباط یکی از پیچیده‌ترین چالش‌هاست. در ۸۰ درصد مدارس ویژه در بریتانیا معلمان و گفتاردرمانگران افزون بر استفاده از زبان اشاره بریتانیایی از برنامه‌ای زبانی به نام «واژگان مکاتون»^۴ استفاده می‌کنند تا به رشد زبانی افرادی که نقص‌های ارتباطی شدیدی دارند، کمک کنند. در ایالات متحده آمریکا نیز استفاده از این رویکرد ارتباطی در کنار زبان اشاره آمریکایی برای افرادی که اختلال ارتباطی شدیدی دارند، معمول است. واژگان مکاتون در سال ۱۹۷۲ به عنوان پروژه‌ای برای بزرگسالان دارای آسیب‌شنوایی آغاز شد (۷۸)، سپس برای استفاده کودکان موردبازنگری قرار گرفت و سرانجام به عنوان نظامی برای تقویت رشد زبانی ارتقا یافت. این برنامه در بیشتر مدارس ویژه بریتانیا مورد استفاده قرار می‌گیرد. رویکرد آموزشی مکاتون که بر واژگان پایه استوار است برای کمک به کودکان و بزرگسالان کم‌توان ذهنی و افرادی که به نوعی نقصی زبانی را

1. Carpenter., & Miller
2. Learning-disabled
3. analogy strategy
4. Makaton

داد، هولم، کراسبی و مکینتاش^۳ (۸۳) به پژوهش موردی مشکل گفتاری جرالده پرداختند. جرالده الگوهای غیریکسانی در عملکردهای ارتباطی داشت که به مشکلات تحصیلی و اجتماعی دیگری منجر شده بود. تشخیص این بوده که او اختلال گفتاری منقطع^۴ دارد. برنامه مداخله‌ای واژگان پایه به عنوان مناسب‌ترین رویکرد درمانی برای او انتخاب شد، به این دلیل که رویکرد واژگان پایه واژه‌های کارکردی بافت‌های اجتماعی و تحصیلی را هدف‌گذاری می‌کند. این رویکرد، هم بر توجه شنیداری و هم بر ترکیب واجی^۵ تاکید می‌کند و منجر به تقویت توالی‌های حرکتی اندام‌های گفتاری در ترکیبات زبانی می‌شود.

یکی از کاربردهای پژوهش‌های حوزه واژگان پایه، استفاده از نتایج برای تدوین برنامه‌های آموزش مفاهیم پایه، طراحی برنامه‌های مداخله‌ای و بسته‌های حمایت زبانی برای کودکان دارای نیازهای زبانی است. این برنامه‌ها به کودکان در یادگیری زبان و در نتیجه یادگیری علوم، علوم اجتماعی و سایر موضوعات درسی کمک می‌کند. آموزش واژگان در مهدهای کودک مناطق محروم نیز اهمیت بسزایی دارد. لی و والش^۶ (۸۴) مهد کودکی را که بیشتر کودکان آن از خانواده‌های محروم^۷ بودند مورد بررسی قرار دادند و دریافته‌اند که آموزش واژگان پایه باید مرکز اصلی توجه آموزشی برای این گروه از کودکان و از اولویت‌های آموزشی مهدهای کودک باشد.

نتیجه‌گیری

با نگاهی به پژوهش‌های ایرانی می‌توان دریافت هدف فقط تخمین واژگان پایه و آرایه معیاری به نویسندگان متون آموزشی و کمک آموزشی برای تدوین بهتر متون بوده است و هیچ‌کدام به حوزه تدوین و طراحی آزمون‌های غربالگری و برنامه‌های مداخله‌ای (کاربست واژگان پایه برای دانش‌آموزان با

کاربست واژگان پایه برای دانش‌آموزان آسیب‌دیده‌شنوایی

در پژوهش هرمان، فورد، توماس، اویه‌باد، بنت و داد^۱ (۸۱) اثربخشی رویکرد مداخله‌ای واژگان پایه روی ۴ کودک ۹-۱۱ ساله دارای آسیب‌شنوایی عمیق که کاشت حلزون شده بودند یا از سمعک دیجیتال استفاده می‌کردند، مورد بررسی قرار گرفت. آن‌ها واژه‌های مشابه را با خطاهای متفاوتی تولید می‌کردند. کودکان هر هفته ۲ بار از جلسه‌های درمانی استفاده کردند. طول دوره مداخله ۸ هفته بود. پس از بررسی‌های دقیق نتیجه گرفتند که ثبات و دقت کودکان در تولید واژه‌ها پس از انجام برنامه مداخله‌ای مبتنی بر واژگان پایه بهبود یافت. همچنین در تولید واژه‌های هدف‌گذاری‌نشده نیز کودکان بهبود عملکرد داشتند. درک‌پذیری جمله‌های تولیدشده توسط این کودکان نیز بالاتر رفت و واژه‌های هدف بیشتری قابل تشخیص بودند. این پژوهش نشان داد کودکان دارای آسیب‌شنوایی پس از برنامه مداخله‌ای مبتنی بر واژگان پایه عملکرد بهتری در تولید زبانی داشتند.

کاربست واژگان پایه برای دانش‌آموزان با نیازهای زبانی ویژه

پژوهش مکینتاش و داد^۲ (۸۲) به ارزیابی اثربخشی برنامه مداخله‌ای واژگان پایه روی ۳ پسر دارای اختلال گفتاری پرداختند. رویکرد واژگان پایه به این دلیل انتخاب شد تا روی تولید کلمه به صورت کل برنامه‌ریزی شود، نه الگوهای خطای سطحی یا مشخصه‌های آوایی ویژه. در این پژوهش تفاوت فردی نمونه‌های مورد مطالعه منجر به میزان مداخله و تعداد واژه‌های متفاوت شد. به سخن دیگر انطباق‌ها برای هر کدام از نمونه‌ها روی برنامه اصلی اعمال شد. هر ۳ کودک مورد مطالعه درک‌پذیری تولیدات‌شان بهبود یافت و واژه‌ها را درست‌تر و پایدارتر تلفظ می‌کردند. در نتیجه ثابت شد برنامه مداخله‌ای واژگان پایه برای هر ۳ کودک مفید است.

3. Dodd; Holm; Crosbie and McIntosh

4. inconsistent

5. Phonological assembly

6. Lee & Walsh

7. underprivileged

1. Herman; Ford; Thomas; Oyebede; Bennett & Dodd

2. McIntosh and Dodd

نقطه برش (نقطه انحراف منحنی) را مشخص کرد که به نظر می‌رسد به واژه‌هایی با بسامد بالاتر از ۸۰ درصد خواهیم رسید. توجه داشته باشیم که فهرست واژگان پایه نیز مختص به اسم، صفت و فعل نخواهد بود. گام بعدی این است که بر مبنای فهرست واژگان پایه آزمون‌های غربالگری و برنامه‌های مداخله‌ای برای آموزش واژه‌طراحی و بازطراحی شود. سنجش کودکان بر مبنای آزمون‌های غربالگری رشد واژگانی و تجویز رژیم واژگانی ویژه از موارد کاربرد کاربست یافته‌های پژوهش در حوزه واژگان پایه است. به سخن دیگر، استفاده از واژگان پایه به عنوان رویکردی برای سنجش ترمیم نیازهای زبانی ویژه در گروه‌های مختلف کودکان با نیازهای ویژه، طراحی برنامه‌های مداخله‌ای مبتنی بر واژگان پایه و سرانجام بررسی اثربخشی برنامه‌های مداخله‌ای مختلف مبتنی بر واژگان پایه و کیفیت بخشی به آن‌ها گام‌هایی است که هنوز بر نداشتیم.

نیازهای ویژه) نزدیک نشده‌اند، در حالی که برخی از پژوهش‌های غیرایرانی اثربخشی برنامه‌های مداخله‌ای و کیفیت بخشی برنامه‌ها را هدف قرار داده‌اند. از این رو، به نظر می‌رسد در گام نخست باید به این نتیجه برسیم که راه درست و دقیق تخمین واژگان پایه (اعم از واژگان پایه عمومی یا تحصیلی) چیست؟ پژوهش‌ها نشان می‌دهد در تخمین واژگان پایه باید پیکره-محور و مبتنی بر داده‌های واقعی زبان (اعم از گفتاری و نوشتاری) به پیش رویم. به این ترتیب، ضروری است دادگان زبانی یا پایگاه داده‌های زبانی برای کودکان فارسی زبان طراحی شود تا از پیکره‌های زبانی موجود و آینده تغذیه کند. هرچه اندازه پیکره زبانی (تعداد واژه‌ها) بزرگتر باشد و از منابع متنوع‌تری تغذیه شده باشد، در تخمین واژگان پایه اشتباه کمتری خواهیم داشت. سرانجام می‌توان با ترسیم نمودار بسامدی واژه‌ها

References:

1. McCarthy M, Carter R. What constitutes a basic Spoken vocabulary. Research Notes issue 2003; :5-7.
2. Lee D. defining core vocabulary and tracking its distribution across spoken and written genres: evidence of a gradience of variation from the British National Corpus. Journal of English Linguistics. 2001;29(3):250-78.
3. Waring R. Tasks for Assessing Second Language Receptive and Productive Vocabulary: University of Wales; 1999.
4. MelkaTeichroew F. Receptive versus Productive Vocabulary: a survey. . Interlanguage Studies Bulletin 1982;6(2):5-33.
5. Melka F. Receptive vs. Productive Aspects of Vocabulary. In: Schmitt N, McCarthy M, editors. Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy. Cambridge: : Cambridge University Press; 1997. p. 84-102.
6. Morgan BQ, Oberdeck LM. Active and Passive Vocabulary. In: Bagster-Collins EW, editor. Studies in Modern Language Teaching 1930. p. 213-21.
7. Nematzadeh S. Identifying Primary Students and Preschoolers' Core Vocabulary in Iran. Tehran: Organization for Educational Research and Planning, 2000
8. Badrehi F. Primary Students' Written Vocabulary in Iran. Tehran: Persian Academy of Iran; 1973.
9. Iman L. A list of High Frequent-Vocabulary of Children aged 6-12. Tehran: Children's book Council of Iran; 1978.
10. Seif Naraghi M, Kazzazi MJ, Sedghi N, Shakeri Yekta MA. Spoken Vocabulary of Preschoolers to 3rd Graders in Tehran. Educational Planning and Studies, Faculty of Literature and Humanities, 1984
11. Saffarpour A. Core Vocabulary for 1st to 5th Graders. Tehran: Organization for Educational Research and Planning, 1991.
12. Zarghamiyan M. Primary Students' Reading Vocabulary. Tehran: Istitute for Humanities and Cultural Studies; 1992.
13. Shokri G. Dictionary for Primary School (Farhang e Dabestani). Tehran: Institute for Humanities and Cultural Studies; 1994.
14. SafarZadeh F. Spoken Vocabulary in 3rd, 4th, and 5th Graders in Tehran, District No.2: Allameh Tabatabaee University; 1997.
15. Shabiri AM. The Receptive Core Vocabulary of Primary Students in Grade 3, 4, and 5 in Tehran. Tehran: Allameh Tabatabaeyee University; 1997.
16. Ghaffari M. An Analysis of Core Vocabulary Teaching Methods: Suggesting a Framework for Elementary Students [M.A]. Tehran: Islamic Azad University, Central Branch, Tehran; 2001.
17. Azar B. Spoken Vocabularies of Female Students in Secondary Grades. Tehran: Shiraz; 2001.
18. A'layee M. The Study and Criticism on Methods of Estimating Core Vocabulary in Iran (Primary Grades): Suggesting a

- Good Methodology. Tehran: Islamic Azad University (Central Branch); 2002.
19. Fekri N. Estimating and Analysis of Written Core Vocabulary Based on Letters Sent to Roshd e NoAmooz and Roshd e DaneshAmooz Journals in 2001-2002. Ahvaz: Shahid Chamran; 2003.
 20. Nematzadeh S, al. E. Identifying Primary Students' Core Vocabulary in Iran: Final Report. Tehran: Organization for Educational Research and Planning, 2005.
 21. Nematzadeh S, al e. Core Vocabulary, Graded Words for Grade 1 (Appendix of Core Vocabulary Utilization Report). Tehran: Organization for Educational Research and Planning, 2008.
 22. Nematzadeh S, Dadras M, Dastjerdi Kazemi M, Mansoorizadeh M. Farsi Core Vocabulary: Based on Language Corpus of Children in Iran. Tehran: Madreseh; 2011.
 23. Mohammadi Rafi' S. The Study and Analysis of Core Vocabularies in Poems for Children. Tehran: Tarbiyat Modarres; 2006.
 24. Alavi Moghaddam SB. The Acquisition Rate of Derived Words in Elementary School Bilingual Pupils Based on the Corpus of Core Vocabulary Project. Tehran: Allameh Tabatabayee; 2008.
 25. Noori S. Estimating and Investigating Core Vocabulary In Educabally Mentally Retarded Students (8-10 Years). Tehran: Islamic Azad University (Central Branch); 2011.
 26. Rajae H, FazlAli M, Alizadeh A, editors. Estimating High-Frequent Vocabulary in News Media for Teaching Farsi. Teaching Farsi to Non-Farsi Speakers; 2012; Tehran: The Council for Developing Farsi.
 27. Dadras M. Multifold Categorization of Persian Core Vocabulary. Journal of Curriculum Studies. 2013;7(27):33-66.
 28. Nematzadeh S. Core Vocabulary Serving the First Grade Primary School Mathematics Textbook. Journal of Curriculum Studies. 2013;7(27):67-84.
 29. Dastjerdi Kazemi M. Vocabulary Test and its Application in the "Persian Core Vocabulary" Project. Journal Of Curriculum Studies (J>C>S). 2013;7(27):5-32.
 30. Sanaati M. The Study of Core Vocabulay Usage in Some School Persian Dictionaries. Journal of Curriculum Studies. 2013;7(27):135-58.
 31. Alavi Moghaddam SB. The Amount of Used Core Vocabulary in "Bekhanim" va "Benevisim" Books in Grade one of Elementary School. Journal of Curriculum Studies. 2013;7(27):85-102.
 32. Kokabi M, Cheraghi Z. The Study and Comparison of Reading Vocabulary and Writing Vocabulary of Students in Primary Schools. Journal of Studies on Children Literature. 2013;4(2):127-48.
 33. Ramezani A. Investigation of Receptive Core Vocabulary in Educabally mentally retarded Students in Tehran Tehran: Research Institute for Exceptional Children, 2014.
 34. Ogden CK. The Basic Vocabulary: A Statistical Analysis, with Special Reference to Substitution and Translation 1930.
 35. Breed FS. Spelling, Handwriting, Social Studies, Character Education, Geography and Natural Science. Review of Educational Research. 1931;1(4):276-93.
 36. Shambaugh CG, Shambaugh OL. An Association Study of the Vocabulary of Grade Children. The Journal of Educational Research. 1928;18(1):40-7.
 37. Shambaugh CG, Shambaugh OL. A core vocabulary for elementary school pupils. The Journal of Educational Research. 1929;19(1):39-46.
 38. Horn E. What Is a Core Vocabulary. Journal of Educational Research. 1929;19:310-11.
 39. Hebel EE. Newer Practises in Reading in the Elementary School: A Review of Studies of Reading Vocabulary. 1938: Seventeenth Yearbook.
 40. Seegers JC. Vocabulary Problems in the Elementary School Seventh Annual Research Bulletin of the National Conference on Research in English; April-May 1939: Scott, Foresman and Co, Chicago; 1939. p. 157-66.
 41. Stone CR. Most Important One Hundred and Fifty Words for Beginning Reading. Educational Method. 1939;18:192-95.
 42. Curtis H A. Wide Reading for Beginners. Journal of Educational Research. 1938;32:255-62.
 43. Hockett JA. The Vocabularies of Recent Primers and First Readers. Elementary School Journal. 1938;39:112-5.
 44. Betts EA. A Study of the Vocabularies of First Grade Basal Readers. Elementary English Review 1939;16:65-9.
 45. Berglund A. Reading Vocabulary for the Fourth Grade. Journal of Educational Research 1937;31:72-80.
 46. Durrell DD, Helen S. Vocabulary Instruction in the Intermediate Grades. Elementary English Review. 1938(15):138-45.
 47. Gray WS, Ole L, Gates AI, Strang R, Traxler AE, Witty P. Chapter I: Reading. Review of Educational Research. 1940;10 (2): 79-106.
 48. Thorndike EL, Lorge I. The teacher's Word Book of 30,000 Words. New York: Columbia University, Teachers College; 1944.
 49. Ogden CK. Basic English: A general introduction with rules and grammar. London: K. Paul, Trench, Trubner; 1944.
 50. Rinsland H. A basic vocabulary of elementary school children. New York: Macmillan; 1945.
 51. McCarthy JJ. The Importance of Linguistic Ability in the Mentally Retarded. Mental Retardation. 1964;2:90-6.
 52. Dolch EW. Tested word knowledge vs. frequency counts. Journal of Educational Research. 1951;44:457-70.

53. Russell DH. The Dimensions of Children's Meaning Vocabularies in Grade four through twelve. University of Colifornia Pubs Education. 1954;11:315-414.
54. Ogden CK. Basic English: International Second Language. New York: Harcourt, Brace and World; 1968.
55. Hillerich R. A writing vocabulary of elementary children: Springfield, IL: Thomas.; 1978.
56. Smith C, Ingersoll. Written vocabulary of elementary school pupils ages 6-14 Bloomington: Indiana University; 1984.
57. Farr R, Kelleher C, Lee K, Beverstock C. An analysis of the spelling patterns of children in grades two through eight. In: Center for Reading and Language Studies I, editor. Bloomington 1989.
58. Farr R, Hughes C, Robbins B, Greene B. What students' writing reveals about their spelling. 1990.
59. Nation ISP. Teaching and Learning Vocabulary. New York: Newbury House; 1990.
60. Graham S, Harris KR, Loynachan C. The spelling for writing list. Journal of Learning Disabilities. 1994;27(4):210-4.
61. Saarela L. The Development of School children's Composition from a Vocabulary Research Perspective: University of Oulu (Finland); 1997.
62. Nation P, Waring R. Vocabulary size, text coverage and word lists. Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy. 1997;6-19.
63. McCarthy MJ. Spoken language and applied linguistics. Cambridge: Cambridge University Press; 1998.
64. McCarthy M. What constitutes a basic vocabulary for spoken communication. studies in English Language and Linguistics. 1999;1:233-49.
65. Allman B, editor Vocabulary Size and Accuracy of Monolingual and Bilingual Preschool Children. Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism; 2005 2005.
66. Banajee M, DiCarlo C, Stricklin. Core vocabulary determination for toddlers. Augmentative and Alternative Communication. 2003;19:67-73.
67. Beukelman D, Jones R, Rowan M. Frequency of word usage by nondisabled peers in integrated preschool classrooms. Augmentative and Alternative Communication. 1989;5:243-8.
68. Marvin C, Beukelman D, Bilyeu D. Vocabulary-use patterns in preschool children: Effect of context and time sampling. Augmentative and Alternative Communication. 1994;10:224-36.
69. Trembath D, Balandin S, Togher L. Vocabulary selection for Australian children who use augmentative and alternative communication. Journal of Intellectual & Developmental Disability. 2007;32(4):291-301.
70. Englert CS, Hiebert EH, Stewart SR. Spelling unfamiliar words by an analogy strategy. The Journal of Special Education. 1985;19(3):291-306.
71. Lewis RB. Learning Disabilities and Reading: Instructional Recommendations from Current Research. Exceptional Children. 1983;50(3):230-40.
72. Di Benedetto B, Richardson E, Kochnow J. Vowel generalization in normal and learning disabled readers. Journal of Educational Psychology. 1983;75(4):576.
73. Morsink C, Cross DP, Strickler J. How Disabled Readers Try to Remember Words. Reading Horizons. 1978;18(3):3.
74. Ryan MC, Miller CD, Witt JC. A comparison of orthographic structure in word discrimination by L.D. and normal children. Journal of Learning Disabilities. 1984;17:38-40.
75. Carpenter D, Miller LJ. Spelling ability of reading disabled LD students and able readers. Learning Disability Quarterly. 1982;5(1):65-70.
76. Hillerich RL. Spelling: What can be diagnosed? . Elementary School Journal. 1982;83:138-47.
77. Nulman JA, Gerber MM. Improving spelling performance by imitating a child's errors. Journal of Learning Disabilities. 1984;17(328-333).
78. Walker M, editor Teaching Sign Language to Deaf Mentally Handicapped Adults. Institute of Mental Subnormality Conference Proceedings; 1977; England: British Institute of Mental Handicap.
79. Walker M, Armfield A. What is the Makaton Vocabulary? . Special Education: Forward Trends. 1981;8(3):19-20.
80. Walker M. The Makaton Vocabulary- uses and Effectiveness. The 1st International Afasic Symposium of Specific and language Disorders in Children March 29-April 3; Reading, England 1987.
81. Herman R, Ford K, Thomas J, Oyebade N, Bennet D, Dodd B. Evaluation of core vocabulary therapy for deaf children: Four treatment case studies. Child Language Teaching and Therapy 2015;31(2):221-35.
82. McIntosh B, Dodd B. Evaluation of Core Vocabulary intervention for treatment of inconsistent phonological disorder: Three treatment case studies, Child Language Teaching and Therapy, 2008;24(3):307-27.
83. Dodd B, Holm A, Crosbie S, McIntosh B. A core vocabulary approach for management of inconsistent speech disorder Advances in Speech-Language Pathology 2006;8(3):220-30.
84. Lee K, Walsh DJ. Teaching children at-risk An American preschool teacher's folk psychology and folk pedagogy. Journal of Early Childhood Research. 2004;2(3):229-46.