

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

دکتر شهین نعمت زاده^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 می شود. بدین منظور، نخست واژه های نگاره ها و متن درس ها در برنامه اکسل وارد شد تا بسامدگیری و مقوله بندی ممکن شود. پس از آن، موارد تخطی از برنامه، مثل وجود واژه های تک بسامدی، ترتیب نامناسب، تفاوت های بسامدی، ناهمخوانی واژه های نگاره ها و دروس، فاصله واژه با دنیای کودک به طور مستند ارائه شد. با توجه به نقش آموزشی واژه ها، ارائه طبقه بندی جدیدی از آنها (مثل واژه های پایه، واژه های حاشیه، واژه های نشانه آموز) و در نهایت ارائه مدل فراواژه برای نشان دادن مناسبات انواع واژه ها از موارد قابل توجه این مقاله است. در پرتو مدل ارائه شده می توان به آموزش واژه در پایه اول جهت ویژه ای بخشید.

کلیدواژه ها: آموزش واژه، کتاب "بخوانیم"، برنامه درسی فارسی، توزیع واژه، طبقه بندی واژه، مدل فراواژه

*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

مقدمه

برنامه درسی نقشه آموزش است. برنامه ریزان درسی تلاش می کنند تا مبدأ و مقصد و مسیر یاددهی و یادگیری را مشخص و در چارچوب برنامه، کار پیچیده آموزش را عملیاتی کنند. ملکی (۱۳۸۷) برنامه ریزی را ابزاری برای سامان دادن به عوامل مختلف یادگیری می داند و تقی پورظهیر (۱۳۸۷) آن را پیش بینی و تهیه مجموعه فرصت های یادگیری برای جمعیتی مشخص به منظور رسیدن به آرمان ها و اهداف آموزش و پرورش معرفی کرده است. البته متفکران قابلیت های دیگری نیز برای برنامه درسی قائل شده اند (گودلد^۱؛ نقل از ایزنر و والانس^۲، ۱۹۹۵، ۱۲۶۳)

با توجه به این ملاحظات می توان گفت، برنامه درسی زبان آموزی فارسی طرح و نقشه ای برای یادگیری زبان فارسی است. به طور کلی، برنامه درسی زبان آموزی در مقایسه با برنامه درسی حوزه های مختلف اهمیت ویژه ای دارد. رابین الکساندر^۳ (۲۰۱۰) زبان انگلیسی را قلب برنامه درسی کشورهای انگلیسی زبان می داند و ادامه می دهد که موضوع های درسی هر چه باشند، دانش آموز 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 آموخته هایش را بیان کند. به بیان دیگر، الکساندر پرداختن به چهار مهارت زبانی را در صدر برنامه های درسی قرار می دهد.

راهنمای برنامه درسی فارسی دوره ابتدایی، مصوب سال ۱۳۸۵ است که پس از سال ها بحث و بررسی و تحقیق، به وسیله گروه زبان و ادبیات فارسی دفتر برنامه ریزی و تألیف کتاب های درسی سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی تدوین و از سال ۱۳۸۶ تا سال ۱۳۸۷ در همایش ها و کارگروه های تخصصی و شوراها نقد و بررسی و سرانجام نسخه بازنگری شده آن در شهریور ۱۳۸۸ تولید شد. قاسم پورمقدم (۱۳۸۷) مبانی فلسفی و روان شناختی و زبان شناختی این برنامه را بررسی کرده است. در این برنامه توجه شایسته ای به واژگان شده است. در بخش نیازها و ضرورت ها که به آسیب شناسی برنامه های پیشین پرداخته، در ذیل بحث واژگان، به توزیع نامناسب واژه ها در کتاب درسی، فاصله واژه ها با دنیای کودکان و استفاده محدود از واژه های زنده و نشاط انگیز اشاره شده است (ص ۷). در بخش اصول حاکم بر

۱. Goodlad

۲. Eisner & Vallance

۳. Robin Alexander

برنامه‌درسی، اصل ۱۵ به گسترش واژگان اختصاص یافته و چهارراه کار برای آن ذکر شده است (ص ۱۴). در راه کارهای اصل هفتم نیز به آموزش واژگان از عینی به ذهنی و از معنای نزدیک به معنای دور اشاره و در بخش فعالیت‌ها واژه آموزی و بازی واژگانی پیش بینی 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 برنامه ریزان درسی، کتاب درسی را معادل برنامه نمی‌دانیم (ملکی، ۱۳۷۹)، بلکه برنامه‌درسی 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 روان خوانی 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.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

رتال جامع علوم انسانی

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) برچسب گذاری و سپس مقوله یا موضوع

۱. Language corpus

۲. Token

۳. Type

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 برچسب گذاری دستوری و معنایی و مقایسه واژه‌ها به کار 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 می کند که درک کودک از جهان، بدون واژه مخدوش خواهد بود. قابلیت دیگر واژه، توانایی آن در طبقه بندی و مقوله بندی اشیا و پدیده هاست. ذهن انسان اگر طبقه بندی نکند، از کار می افتد. فقط شگرد طبقه بندی است که رویارویی موفق ذهن را با اشیا و پدیده های جهان میسر می سازد. به گفته گلاور و همکاران (۱۳۷۷) یکی از راه‌های برخورد با آرایه گیج کننده اطلاعات طبقه بندی آنهاست. واژه "توپ" در زبان آموزی 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 طبقه بندی است سوق می دهد. واژه‌های زبان حتی با برچسب زنی به فعالیت های ذهنی (اندیشه، تفکر، فراموشی و ...)، دست نیافتنی ترین مفاهیم را هم زبانی می کنند و به همین دلیل است که فیلینون^۱ (۱۹۸۵) در بحث زبان در برنامه درسی، زبان را ابزار اصلی بازنمایی های ذهنی دانسته و به همین دلیل نیز می توان ادعا کرد واژه موجودی زبانی و ذهنی است.

تأکید برنامه ریزان 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 می کنند، امروزه متخصصان ترجیح می دهند از اصطلاح جامع دانش واژگانی^۴ استفاده کنند (بیرنز و وازیک^۵، ۲۰۰۹) تا بتوانند

۱. Fillion

۲. Breadth

۳. Depth

۴. Lexical knowledge

۵. Byrnes & Wasik

سطوح و مراتب و انواع تحول آن را بهتر تبیین نمایند. نی شن^۱ (۲۰۰۱) دانش واژگانی را در سه سطح صورت، معنا و کاربرد تحلیل می کند. کارتر^۲ (۱۹۹۸) بر شناخت فضای معنایی و محور جانیشینی و هم نشینی و طبقه واژه تأکید دارد، اما اشمیت^۳ (۲۰۰۲) فصلیل بیشتر، توانایی های زیر را مصادیق دانش واژگانی در سطح ادراک می داند: اتصال واژه به واژه های مترادف و متضاد آن؛ استفاده از واژه در جمله؛ بیان ساختار و رفتار دستوری آن؛ تجزیه صرفی واژه؛ استفاده از واژه در بافت های مختلف؛ شناسایی واژه های هم مقوله آن؛ برقراری رابطه بین واژه و تجارب مشخص؛ ترسیم نقشه معنایی واژه؛ تشخیص رابطه واژه با سایر واژه های جمله. لوب لینر و اسکات^۴ (۲۰۰۸) بعد فراشناختی دانش واژگانی را آگاهی واژگانی^۵ می نامند. توجه به نظرات نی شن و کارتر و اشمیت و لوبلینر و اسکات روشن می کند که دانش واژگانی معرفت پیچیده و لایه لایه ای است که به سادگی نمی توان از وجود آن اطمینان یافت و ادعا کرد که همه ابعاد آن دریافت شده است. علاوه بر ویژگی های گفته شده، به سه مشخصه دیگر دانش واژگانی نیز می توان اشاره کرد: ۱- دانش واژگانی مراتب و درجات مختلف دارد. ۲- دانش واژگانی مرتب در حال تحول است. ۳- دانش واژگانی نظام پیچیده فرد بنیادی است.

نقد واژگانی کتاب

در این بخش به موارد نقض اصول و یا تخطی از توصیه های برنامه اشاره می شود.

توزیع نامناسب

همان طور که گفته شد، در برنامه مورد بحث، در بخش ضرورت ها، که نوعی نقد برنامه های قبلی است، به توزیع نامناسب واژه ها اشاره شده است. از این رو انتظار می رود در کتابی که بر اساس این برنامه تدوین شده است، توزیع واژه ها تناسب پیدا کرده باشد. در این بخش توزیع تعریف نشده است و در نظر اول بیشتر ناظر بر چیدمان واژه هاست، اما به عقیده نگارنده وقتی از توزیع واژه ها سخن می رود، دست کم باید به چهار سؤال زیر پاسخ داده شود:

۱. Nation

۲. Carter

۳. Schmitt

۴. Lubliner & Socott

۵. Word consciousness

سؤال اول: در کتاب و در بخش های مختلف آن چه تعداد واژه وجود داشته باشد؟

به دلیل نبود بانک های واژگانی، پاسخ سؤال اول نه به نحو تجویزی و نه توصیفی مشخص نیست. همان گونه که گفته شد، برای نگارش این مقاله، واژه های نگاره ها و متون درسی کتاب بخوانیم پایه اول شمارش شد که در مجموع یک هزار و ۸۲۶ مورد^۱ واژه (با احتساب تکرارها) و ۵۵۳ نوع^۲ واژه (بدون احتساب تکرارها) به دست آمد. تعداد واژه های مطلوب بسته به آرای متخصصان و کتاب های درسی سایر کشورها مختلف است. بعضی از متخصصان زبان آموزی کودک (دور و فالکونر^۳، ۲۰۰۸) ادعا کرده اند که در این سن، یعنی شش تا هشت سالگی، کودک روزی ۲۰ واژه یاد می گیرد. بدین ترتیب، در کتابی که قرار است طی نه ماه خوانده شود، می توان حدود شش هزار واژه گنجاند. البته بدیهی است که این توصیه ها را نمی توان بی توجه به ظرافت های مباحث واژگانی و ضرورت های برنامه درسی پذیرفت.

سؤال دوم: چه واژه هایی باید در کتاب به کار رود؟

هرچند به این سؤال به وضوح پاسخ داده نشده است، اما می توان مواردی را استنباط کرد. مثلاً، واژه هایی که می شود با آنها نشانه ها را آموزش داد و واژه های زنده و نشاط انگیزی که به دنیای کودک نزدیک هستند.

سؤال سوم: ترتیب قرار گرفتن واژه ها 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: واژه ها 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» (علاقه مندان) مطالبی آمده است که می توان 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 درس های بعد تکرار می شود.

اگر کلیات گفته شده را با توجه به پیکره تهیه شده مصداقی بررسی کنیم، شواهد توزیع نامناسب به دست می آید.

۱. Token

۲. Type

۳. Dever & Falconer

واژه های تک بسامدی

واژه های بدون تکرار عبارت اند از: ادب، اجازه، اثر، احساس، اذان، استکان، استفاده، افتاد، اگر، امسال، انار، انگشت، ایستاده، آموختنی، آهو

ترتیب نامناسب

همان طور که گفته شد، ترتیب استفاده از واژه ها در برنامه از ساده به مشکل و از معنای نزدیک به دور است. هرچند شاخص سادگی به صراحت مشخص نشده، اما بی تردید بسامد عامل مهمی در تعیین سادگی است؛ یعنی واژه های پربسامد ساده تر از واژه های کم بسامد هستند. براساس داده های واژگان پایه، دو شغل پربسامد «معلم» و «دکتر» است، اما در نگاره های کتاب (نگاره ۴) اولین شغل «مدیر»، در تمرین ها «مأمور راهنمایی»، در درس سوم «آموزگار» و در درس ششم «سرباز» است. در مقوله میوه ها پربسامدترین میوه ها در پیکره واژگان پایه، سیب، انار و پرتقال است، اما در نگاره ها اولین میوه «قارچ» و در درس ها «توت» است.

کمبود واژه های هم خوشه

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

تفاوت های بسامدی

توزیع معنایی واژه ها در متون آموزشی اهمیت ویژه ای دارد، به همین دلیل امروزه متخصصان آموزش واژگان از دستاوردهای معناشناسی استفاده می کنند. یکی از پیشنهادهای معناشناسان، استفاده مناسب از مقوله های معنایی و واژه های هم مقوله است. معادل دیگری که برای مقوله معنایی به کار می رود، حوزه معنایی است. هیچ و براون^۱ (۲۰۰۰) در این باره می نویسند: در تحلیل حوزه های معنایی مشخصه هایی به کار می رود تا رابطه واژگانی اقلام مختلف درون یک دامنه نشان داده شود. مثلاً، در تحلیل واژه های خواهر و برادر و پدر و مادر و تعیین تعلق آنها به حوزه یا مقوله معنایی خویشاوندی، مشخصه های خاصی مد نظر قرار می گیرد که آن مشخصه ها در واژه های پسر و دختر و مرد و زن وجود ندارد. کاربرد این بحث

در آموزش واژه این است که واژه های هم مقوله یا هم حوزه (مثل خواهر و برادر) در متن آموزشی تفاوت بسامدی غیر قابل توجهی نداشته باشند. با توجه به این نکته معلوم نیست چرا بسامد «چشم» سه و بسامد «گوش» شش است و همین طور در مقوله حیوان ها بسامدهای زیر وجود دارد: اردک ۵؛ شتر ۱؛ حلزون ۹؛ خرس ۱؛ جغد؛ کبک ۱؛ فوج ۲ و یا بسامدهای رنگ های «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 درس ها نیامده است؛ در حالی که انتظار می رود واژه های سه رنگ پرچم ایران (سبز و سفید و قرمز) در کتاب معرفی شوند*. گفتنی است که در همین مقوله واژه کم بسامد «سورمه ای» وجود دارد.

ناهمخوانی واژه های نگاره ها و درس ها

به نظر می رسد استفاده از واژه های معرفی شده در نگاره ها 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 می کند. ناهماهنگی دیگر از نوع معنایی است که شاهد آن واژه «پارچه فروشی» در نگاره ۱۱ و «بزازی» در درس ۱۳ است.

فاصله واژه با دنیای کودک

آشنا ترین واژه های دانش آموزان ایرانی بر اساس داده های طرح واژگان پایه، «ماشین»، «دکتر» و «عروسک» است که در نگاره ها و متن درس ها اثری از آنها نیست. گفتنی است که در درس نوزدهم به مریضی رضا اشاره می شود، اما واژه دکتر به کار نمی رود، اما «قوچ» و «قارچ» و «نارنج» و «بزار» که برای کودکان واژه های آشنایی نیستند در کتاب آمده است.

واژه های نشاط انگیز

در این کتاب برخلاف کتاب های قبلی، تعداد واژه های نشاط انگیز (مثل آدم برفی، توپ، بادکنک، بادبادک، بازی، خوشحال، شادی، عید، نوروز، جشن، بچه ها، تاب، داستان، جوجه، سوت) کم نیست، اما جای واژه هایی مثل «خندیدن»، «ماشین»، «عروسک» و «بستنی» و «فوتبال»* خالی است.

* گل رخ سعیدنیا در یکی از پژوهش های اقماری طرح واژگان پایه نشان داده است که در کتاب آلمانی پایه اول کشور آلمان، اولین رنگ هایی که به بچه ها می آموزند رنگ های پرچم کشور آلمان است.

** زهرا هاشمی در چارچوب پژوهش های اقماری طرح واژگان پایه، با بررسی کتاب های کشور امارات نشان داده است که در کتاب اول عربی این کشور درسی با موضوع فوتبال وجود دارد.

طبقه بندی واژه‌ها بر اساس نقش آموزشی آنها

همه انتقادات و نکته‌های مطرح شده در سطور قبل، در چارچوب تعریف و برداشت برنامه ریزان درسی از مفهوم واژه و واژگان و گسترش آنها و ذخیره‌واژگانی 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 طبقه بندی 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 دانش آموز آنها را به طور کامل بیاموزد. بر اساس نظر برنامه ریزان 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 ذخیره‌واژگانی کودک افزوده شوند و لذا ذیل بخش واژه آموزشی برنامه قرار می‌گیرند. برنامه ریزان درسی می‌توانند با نظر زبان‌شناسان و متخصصان زبان آموزی 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:

۲-۱- واژه‌های پایه

این واژه‌ها واژه‌های آشنا و مشترک دانش‌آموزان 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 پیش‌سازمان دهنده‌های آزر^۱ به حساب آورد.

دیوید آزوبیل (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^۱ (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 زیرساخت های قبلی مثل دستگاه حرارتی و لوله کشی به محل و چگونگی بازسازی کمک می‌کند و همین زیرساخت ها در مواردی مانع کار و پیاده کردن آرای ما می‌شوند. گلاورو و برونینگ (۱۳۸۷) نیز در همین زمینه بیان می‌کنند که دانش قبلی دانش آموز بر همه فرآیندهای شناختی او از جمله خواندن متن تأثیر می‌گذارد. اطلاع از واژه‌های آشنای دانش آموزان، که به تعبیر متفکران روان شناسی 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)، هم اکنون واژه‌های پایه دانش آموزان پنج پایه دوره ابتدایی در دو سطح پلکانی و موضوعی آماده و قابل استفاده است. واژه های پایه با استفاده از دو آزمون ادراکی و تولیدی و آزمون ۲۰ هزار دانش آموز و نظرخواهی از ۸۷۵ معلم ابتدایی از سراسر ایران به دست آمده است و با توجه به عمر مفید واژه ها تا چندین سال دیگر می‌تواند مورد استناد قرار گیرد. واژه های پایه باید پیش زمینه آموزش قرار گیرند؛ یعنی باید اطمینان حاصل شود که دانش آموزان، به ویژه دانش آموزان مناطق دوزبانه، این واژه ها را آموخته اند. برای اطمینان بیشتر می‌توان اولاً واژه های پایه را در دوره های پیش دبستانی به طور کامل آموزش داد و ثانیاً یک بار دیگر در نگاره ها آورد. با توجه به آنچه گفته شد، واژه های پایه نوعی دانش پیشینی و پیش سازمان دهنده محسوب می‌شوند و لذا باید در سراسر کتاب تکرار شده و در انواع دیگر واژه ها 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 «ببین و بگو» و «بگرد و پیدا کن» و «بازی» و «نمایش» به کار می‌روند و در آغاز قرار است معلمان آنها را بخوانند و دانش آموزان بفهمند و اجرا کنند. واژه‌های این بخش‌ها

با حروف ریز و بدون نشانه‌های فتحه و کسره و ضمه نوشته می شوند. اما بهتر است در حد امکان در پرسش ها و تکالیف از واژه های پایه استفاده شود.

۲-۳- واژه‌های نوشتاری

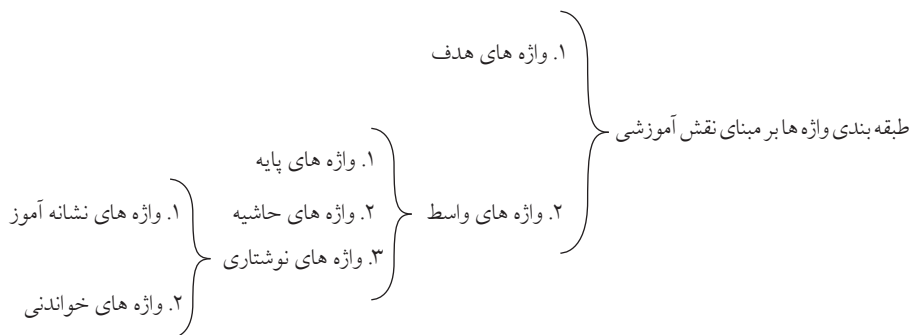
این واژه ها به دو دسته تقسیم می شوند:

۲-۳-۱- واژه‌های نشانه آموز که مؤلف برای آموزش نشانه های نظام نوشتاری معرفی می کند. این واژه ها در شمار واژه های هدف نیستند و قرار نیست عمیقاً آموخته و بر ذخیره واژگانی کودک افزوده شوند. نقش این واژه ها 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 شده اند. با توجه به نقش نشانه آموزی و سادگی و پیچیدگی این واژه ها، جایگاه خاصی برای آنها پیش بینی 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 محدودیت هایی که نشانه آموزی برای مؤلفان ایجاد می کند، اما در مواردی می توان برای آموزش نشانه ها از واژه‌های پایه استفاده کرد؛ مثلاً، برای آموزش نشانه «چ» واژه های پایه چای، بچه، پرچم، چشم، قیچی، چرخ و برای آموزش نشانه «ج» واژه های پایه جارو، جوجه، پنجره، برنج توصیه می شود.

۲-۳-۲- واژه های خواندنی

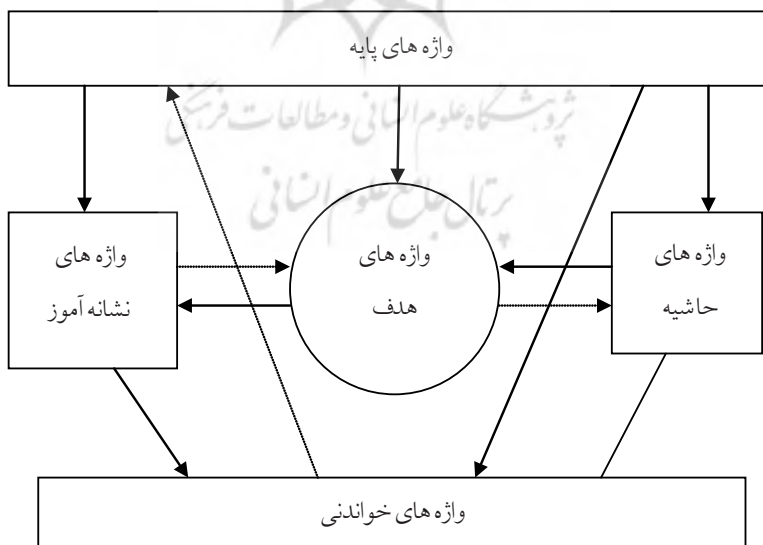
واژه هایی هستند که دانش آموز می تواند آنها را بخواند و ممکن است معنای آنها را هم عمیقاً نفهمد. بسیاری از واژه‌هایی که دانش آموزان در شعر و روزنامه و تابلوها می خوانند در شمار این واژه‌هاست. در روان خوانی ها و اشعار کتاب به این واژه ها برمی خوریم. مثلاً در بخش «با هم بخوانیم» نگاره ۱ (ص ۴) در همان آغاز کتاب در شعر «خدای مهربان» آمده است: به خانه ها صفا بده به جان ما وفا بده واژه های «صفا» و «وفا» و «جان» فقط همین یک بار در کتاب آمده‌اند و در شمار واژه‌های پایه و حاشیه و نشانه آموز نیستند، اما در همین شعر واژه های «خانه» و «بده» در شمار واژه های پایه هستند، بنابراین در انتخاب این واژه ها نیز می توان واژه های پایه را مد نظر داشت.

مطالب گفته شده را می توان در نمودار زیر خلاصه کرد.



باتوجه به طبقه بندی ارائه شده و نقش آموزشی واژه ها در کتاب درسی «بخوانیم» پایه اول، می توان رابطه انواع واژه ها در مدل پیشنهادی نگارنده را با عنوان مدل «فراواژه» نشان داد. این مدل در طبقه بندی واژه های اولین کتاب های آموزشی زبان قابل استفاده است.

مدل فراواژه



طبقه بندی و توزیع واژه های 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 جهت دار پیوسته و نقطه چین، 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 نشانه آموز رابطه رفت و برگشتی دارند. واژه‌های حاشیه و نشانه آموز 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 نشانه آموز 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 گسترده تری در سراسر کتاب و دوره داشته باشند، اما واژه‌های حاشیه نیاز به این نوع توزیع ندارند. واژه‌های نشانه آموز 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 جانیشینی (گزینش)، آموزش داده شوند تا از یادگیری عمیق آنها اطمینان حاصل شود.

برنامه ریزان 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 نشانه آموز 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 راه کارهای

اصل ۱۵ راهنمای برنامه را به شرح زیر افزایش داد:

۱. تعیین طرح توزیعی مناسب واژه های پایه و حاشیه و هدف ؛
۲. تدوین راهبردهایی برای ترتیب استفاده از واژه ها ؛
۳. شناسایی نسبت واژه های پایه و حاشیه و هدف ؛
۴. توجه به گستره و عمق واژگانی واژه های هدف ؛
۵. استفاده از همه واژه های پایه در نگاره ها ؛
۶. استفاده گسترده از واژه های پایه در سراسر کتاب ؛
۷. انتخاب بخشی از واژه های نشانه آموز از میان واژه های پایه.

منابع

- پارسا، محمد (۱۳۷۴). روان شناسی یادگیری بر بنیاد نظریه ها. تهران: انتشارات سخن.
- پورظهیر، علی تقی (۱۳۸۸). مقدمه ای بر برنامه ریزی آموزشی و درسی. تهران: آگاه
- دفتر برنامه ریزی و تألیف کتاب های درسی (۱۳۸۸). راهنمای برنامه درسی فارسی دوره ابتدایی. تهران: وزارت آموزش و پرورش، سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی.
- علاقه مندان، جعفر (بی تا). (جزوه) سخنی با همکاران. سازمان پژوهش و برنامه ریزی علمی و آموزشی.
- قاسم پورمقدم، حسین (۱۳۸۷). برخی مبانی فلسفی، روان شناختی و زبان شناختی برنامه درسی زبان فارسی در دوره ابتدایی. فصلنامه مطالعات برنامه درسی، سال سوم، شماره ۹، تابستان.
- گلاور، جان و همکاران. روان شناسی شناختی برای معلمان. ترجمه علینقی خرازی (۱۳۷۷)، تهران: مرکز نشر دانشگاهی
- گلاور، جان. ای ؛ راجر. اج، برونینگ. روان شناسی تربیتی، اصول و کاربرد آن . ترجمه علینقی خرازی (۱۳۸۷). تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
- ملکی، حسن (۱۳۷۹). نگاه تحلیلی به مواد درسی از منظر برنامه ریزی درسی. جزوه آموزشی برای اعضای شوراهای برنامه ریزی درسی دفتر برنامه ریزی و تألیف کتاب های درسی.
- ملکی، حسن (۱۳۸۸). برنامه ریزی درسی، راهنمای عمل. تهران: انتشارات مدرسه.

نعمت زاده، شهین (۱۳۸۴). گزارش نهایی طرح شناسایی واژگان پایه فارسی دانش آموزان ایرانی در دوره ابتدایی. جلد اول، تهران: وزارت آموزش و پرورش، سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی.

نعمت زاده، شهین و دیگران (۱۳۸۷). واژگان پایه، واژه های پلکانی پایه اول، ضمیمه گزارش پژوهشی کاربردی یافته های طرح واژگان پایه فارسی (گزارش طرح). تهران: وزارت آموزش و پرورش، سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی.

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

Alexander, R(ed). (2010). *Children their World, their Education*. London, Routledge.

Byrnes, James P, Barbara A. Wasik. (2009). *Language and Literacy Development*. New York, Guilford.

Carter, Ronald. (1998). *Vocabulary, Applied Linguistic Perspectives*. London, Routledge.

Dever, M.T, R.C. Falconer. (2008). *Foundations and Change in Early Childhood Education*. New Jersey, John Wiley & Sons.

Fillion, B. (1985). «Language Across Curriculum» in : T. Husen; T.N. Postlethwait (eds). *The International Encyclopedia of Education*. Oxford, Pergamon.

Godlad, J.I. (1995). «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. (2000). *Vocabulary, Semantics, and language Education*. Cambridge, Cambridge University Press.

Lubliner, S; J. A. Scott. (2008). *Nourishing Vocabulary* . California, Corwin.

Mckeown, Pamela. (1974). *Reading London*, Routledge.

Nation, I.S.P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. London, Routledge.

Reif, Frederick. (2008). *Applying Cognitive Science to Education*. Cambridge, MIT.

Schmitt, Norbert, (2002). «Vocabulary Learning Strategies « in : Norbet Schmitt; Michael McCarthy (eds.). *Vocabulary Description, Acquisition and pedagogy*. Cambridge, Cambridge University Press.

