

تحلیلی بر واژگان پایه فارسی

احمد رمضانی*

ساسان اسدپور**

چکیده

هدف مقاله حاضر تأکید بر اهمیت پژوهش در حوزه واژگان پایه و بررسی انتقادی کتاب *واژگان پایه فارسی از زبان کودکان ایرانی و طرح ملی شناسایی واژگان پایه فارسی* از منظر روان‌شناختی، زبان‌شناختی، روش‌شناسی و آموزشی است. در ابتدا به اهمیت موضوع واژگان پایه و تاریخچه تدوین کتاب اشاره می‌شود. سپس محتوای اثر توصیف و تحلیل می‌شود. به این ترتیب، پس از مروری بر فصل‌های مختلف کتاب، نقدی اجمالی از بخش‌های مختلف ارائه خواهد شد. به عبارت دیگر، پس از نقد بخش «بی‌مقدمه»، روش‌شناسی طرح ملی شناسایی واژگان پایه نقد می‌شود و سعی می‌شود با اشاره به ابزارهای گردآوری داده در طرح ملی شناسایی واژگان پایه، تصویری انتقادی از روال استخراج واژگان طبقه‌بندی شده در کتاب ارائه می‌گردد. در ادامه دو بخش اصلی کتاب (جدول‌های موضوعی و پلکانی و پایه‌ای) دقیق‌تر نقد و تحلیل می‌شوند.

کلیدواژه‌ها: واژگان پایه، زبان فارسی، بررسی انتقادی، دانش‌آموزان.

۱. مقدمه

برای استخراج داده‌های زبانی و تخمین واژگان پایه، می‌توان از رویکردها و پیکره‌های زبانی متنوعی استفاده کرد. در نتیجه، طبقه‌بندی‌هایی نظیر واژگان پایه گفتاری، واژگان

* استادیار سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، پژوهشکده کودکان استثنایی، (نویسنده مسئول)
ahmaderamezani@yahoo.com

** کارشناسی ارشد روان‌شناسی کودکان استثنایی، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.

تاریخ دریافت: ۱۳۹۵/۴/۲۳، تاریخ پذیرش: ۱۳۹۵/۶/۲

پایه نوشتاری، واژگان پایه بیانی، واژگان پایه ادراکی و... خواهیم داشت. اگر اهل زبان این مجموعه میانگین واژه‌های قابل فهم برای یک گروه سنی خاص (واژگان پایه) را در برقراری ارتباط متعارف و در موقعیت‌های اجتماعی متفاوت به کار ببرند، می‌توان از واژگان پایه عمومی (general core vocabulary) صحبت کرد و در صورتی که این واژه‌های طبقه‌بندی شده و حوزه‌ای در امور آموزشی مورد استفاده قرار گیرد، واژگان پایه آموزشی خوانده می‌شوند (علاقه‌مندان، ۱۳۸۰ و مک‌کارتی و کارتر، ۲۰۰۳: ۶). تخمین فهرست واژگان پایه می‌تواند شبکه‌های واژگانی متناسب‌تر با سطح توانش زبانی دانش‌آموزان را ارائه کند که در حقیقت پیش‌نیاز تولید مواد آموزشی متناسب با سطح رشد زبانی دانش‌آموزان است. به این ترتیب ممکن است از واژه‌های نامتناسب در تألیف و آموزش کمتر استفاده شود و در نتیجه متن‌های آموزشی متناسب با دامنه واژگانی دانش‌آموزان طراحی شود. یکی دیگر از کاربردهای پژوهش‌های حوزه واژگان پایه، استفاده از نتایج برای تدوین برنامه‌های آموزش مفاهیم پایه، برنامه‌های مداخله‌ای و بسته‌های حمایت‌زبانی از کودکان دارای نقص زبانی است.

در فاصله سال‌های ۱۳۸۰ تا ۱۳۸۴ طرح ملی «شناسایی واژگان پایه» در سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی توسط استاد محترم سرکار خانم دکتر شهین نعمت‌زاده و همکارانشان انجام شد. در این طرح ملی بسیار بزرگ بیست‌هزار دانش‌آموز، هفتصد و پنجاه معلم ابتدایی از یکصد و هفتاد و پنج مدرسه از سرتاسر ایران مشارکت داشتند. گزارش کامل طرح در بیش از هزار صفحه و پنج مجلد تنظیم شد. اما مجریان پژوهش برای کاربردی کردن نتایج طرح «شناسایی واژگان پایه» تصمیم گرفتند، طرح دیگری با نام «کاربست یافته‌های طرح واژگان پایه» پیشنهاد دهند. در نهایت با انجام طرح موافقت به عمل آمد و داده‌های طرح واژگان پایه به هدف نزدیک‌تر شدن به کاربردی استخراج و طبقه‌بندی شدند. در این جستار تلاش می‌شود موضوع واژگان پایه و کتاب «واژگان پایه فارسی از زبان کودکان ایرانی» مورد بررسی انتقادی قرار گیرد.

۲. توصیف اثر

پژوهش‌های بسیاری در حوزه واژگان پایه در زبان فارسی انجام شده‌اند. از آن جمله می‌توان به بدره‌ای (۱۳۵۲)، ایمن (۱۳۵۷)، سیف نراقی، کزازی، صدقی و شاکری یکتا (۱۳۶۳)، صفاریور (۱۳۷۰)، مهدیزاده (۱۳۷۰)، ضرغامیان (۱۳۷۱)، شکری (۱۳۷۳)، صفرازاده (۱۳۷۶)، شبیری (۱۳۷۶)، غفاری (۱۳۸۰)، اعلائی (۱۳۸۱)، سعیدنیا (۱۳۸۱)،

فکری (۱۳۸۲)، نعمت‌زاده (۱۳۷۹)، (۱۳۸۷)، نعمت‌زاده و همکاران (۱۳۸۴) و نعمت-زاده و همکاران (۱۳۹۰)، محمدی رفیع (۱۳۸۵)، علوی مقدم (۱۳۸۷)، نوری (۱۳۹۰)، رجائی، فضلعلی و علیزاده (۱۳۹۰)، عامری و ذوالفقاری (۱۳۹۱)، دادرس (۱۳۹۱)، نعمت‌زاده (۱۳۹۱)، دستجردی کاظمی (۱۳۹۱)، صنعتی (۱۳۹۱)، علوی مقدم و خیر-آبادی (۱۳۹۳)، کوکبی و چراغی (۱۳۹۲)، و رضائی (۱۳۹۳) اشاره کرد. از میان پژوهش‌های خارجی از میان پژوهش‌های غیرایرانی حوزه‌ی واژگان پایه می‌توان به آگدن (Shambaugh, 1928) و (Shambaugh & Shambaugh, 1929)، هورن (Horn, 1929)، هبل (Hebel, 1938)، سیگرز (Seegers, 1939)، استون (Stone, 1939)، کورتیس (Curtis H, 1938)، هاکت (Hockett, 1938)، بتز (Betts, 1939)، برگلاند (Berglund, 1937)، دارل و سالیوان (Durrell & Helen, 1938)، گری و همکاران (Gray et al., 1940)، ثورندایک و لورج (Thorndike & Lorge, 1944)، آگدن (Charles Kay Ogden, 1944)، رینزلند (Rinsland, 1945)، مک‌کارتی (J. J. McCarthy, 1964)، دولچ (Dolch, 1951)، راسل (Russell, 1954)، آگدن (Charles Kay Ogden, 1968)، هیلریچ (Hillerich, 1978)، اسمیت و اینگرسول (Smith & Ingersoll, 1984) (۱۹۸۴)، فار، کلهر، لی و بورستوک (R. Farr, Kelleher, Lee, & Beverstock, 1989) و فار، هوگز، رایبیز و گرین (R Farr, Hughes, Robbins, & Greene, 1990)، نیشن (I. S. P. Nation, 1990)، گراهام، هریس و لویناچان (Graham, Harris, & Loynachan, 1994)، سارلا (Saarela 1997)، نیشن و وارینگ (P. Nation & Waring, 1997)، مک‌کارتی (J. McCarthy, 1998) و (Michael McCarthy, 1999)، لی (Lee, 2001)، مک‌کارتی و کارتر (Michael McCarthy & Carter, 2003)، آلمن (Allman, 2005) و... اشاره کرد که هر یک فهرست متنوعی از واژگان پایه را تخمین زدند. در این میان یکی از آثار کاربردی پژوهش نعمت‌زاده و همکاران (۱۳۹۰) است. در این مجال به بررسی این اثر می‌پردازیم.

کتاب *واژگان پایه فارسی از زبان کودکان ایرانی* به قلم شهین نعمت‌زاده، مهدی دادرس، مهدی دستجردی کاظمی و محرم منصوری‌زاده تنظیم شده و در سال ۱۳۹۰ در ۴۳۲ صفحه توسط انتشارات مدرسه چاپ شده است. این اثر در چهار بخش تنظیم شده است: بخش نخست با عنوان یادآوری و حق‌شناسی به صورتی دلنشین ماجرای شکل‌گیری و اجرای طرح را روایت می‌کند و سپس از موسسات، همکاران و مدارس

شرکت‌کننده در طرح واژگان پایه فهرستی ارائه می‌شود که خود نشان‌دهنده سترگی کار است. در بخش دوم مسائل مرتبط با طرح پژوهشی واژگان پایه مشتمل بر ضرورت، پیشینه، طرح ملی شناسایی واژگان پایه، طرح پژوهشی کاربردی واژگان پایه، نمایش نهایی واژگان پایه، نمایش موضوعی، نمایش پلکانی، کاربرد واژگان پایه و ساختار کتاب آمده است. در بخش سوم با عنوان مبانی طبقه‌بندی واژگان پایه، مبانی و معیارهای طبقه‌بندی موضوعی، تعیین موضوع، معیارهای تخصیص واژه‌ها به موضوع، راهنمای جدول‌های موضوعی، مبانی طبقه‌بندی پلکانی و راهنمای جدول‌های پلکانی آمده است. سه بخش نخست کتاب در ۵۸ صفحه تنظیم شده است. در بخش چهارم که بخش اعظم کتاب است، فهرست‌های واژگان پایه در هر پنج پایه تحصیلی به صورت جدول‌های موضوعی و جدول‌های پلکانی به صورت جداگانه آمده است.

۳. تحلیل محتوایی اثر

۱,۳. نقد اجمالی

نخستین بخش کتاب مقدمه آن است که در واقع ذیل عنوان «بی مقدمه» آمده است. عنوان و نخستین واژه‌های این بخش کافی است که خواننده حس کند با متنی متفاوت از دیگر متن‌های علمی رو به رو است. این بخش دارای شیوه‌ای روایی است. نویسندگان در این بخش از قفس تنگ قالب‌های رایج مقاله‌های علمی بیرون آمده‌اند و مفاهیم و مقاصد علمی را به زبانی صمیمی بیان کرده‌اند. نویسندگان کتاب به چنین حرکتی همت کرده و به راستی خوب از عهده آن برآمده‌اند. البته ممکن است به همین دلیل از نیش و طعن منتقدان افراطی نیز در امان نباشند. در کتاب حاضر روش پژوهش و شیوه استخراج داده‌ها و اصول به کار رفته تصریح نشده است. به همین دلیل برای ارزیابی دقت و صحت کار انجام شده سنج‌های نداریم. البته روند کار در همان مقدمه به اختصار بیان شده است اما نمی‌دانیم واژگان تهیه شده با چه دقتی به دست ما رسیده است. روشن است که این موارد در گزارش هزار صفحه‌ای و طرح کاربردی آمده‌اند اما خواننده‌ای که به آن گزارش‌های مفصل دسترسی ندارد، نمی‌تواند شک خود را در مورد وجود یا عدم فهرست شدن برخی از واژه‌ها برطرف نماید. به نظر تکرار روال تخمین واژه‌های پایه در کتاب حاضر ضروری بود. برای روشن‌تر شدن مطلب، در ادامه در مورد ابزارها یا خرده‌آزمون‌های گردآوری داده‌های زبانی پژوهش اصلی نکاتی مطرح می‌شود.

در *خرده‌آزمون واژگان ادراکی* چگونه تصمیم گرفته شد که تصویری خاص، بر مفهومی خاصی دلالت دارد برای نمونه، تصویرهای مربوط به «صورت»، «لب»، «دهان»، «دندان»، «ریش»، «پیشانی» می‌تواند پاسخ‌های متفاوتی را برانگیزد؛ تصویری یکسان در دو جا آمده که یکی برای «کاشی» به کار رفته و دیگری برای «پتو»، جالب این‌که تصویر هیچ‌کدام هم نیست؛ بسیاری از تصویرها و مفهوم‌ها چندین بار تکرار شده‌اند. اگر کودک در مورد‌های مختلف پاسخ‌های متفاوتی بدهد، ثبت پاسخ و داده‌پردازی چگونه بوده است؟ در *خرده‌آزمون واژگان تولیدی*، از آزمودنی‌ها خواسته شده که برای مجموعه‌ای از تصویرها قصه بنویسند. این امر منجر به تولید داده‌های زبانی وابسته به موضوع و تصویر می‌شود. به این معنی که با گزینش تصویرها و موضوع‌های مشخص، راه برای تولید داده‌های متنوع بسته شده است. در صورتی که برای تخمین واژه‌های پایه، باید پیکره‌های زبانی بزرگ با موضوعات متنوع و از متن‌های متفاوت طراحی شود و از دل آن واژگان پایه شناسایی گردد. مشکل فهرست واژگانی ۵۰۰۰ کلمه‌ای و قضاوت معلمان از دانش زبانی میانگین دانش‌آموزان این است که معلمان معیاری عینی برای قضاوت ندارند و در عمل اظهارنظر در مورد تک‌تک واژه‌های این فهرست طولانی کار آسانی نیست. نکته دیگر شرایط اجرای آزمون و زمان اختصاص یافته به آن است. بی‌گمان حتی تورق برگ‌های مختلف آزمون برای دانش‌آموز و آزمونگر کاری بسیار سخت و زمان‌بر است (نگاه کنید به نعمت‌زاده و همکاران، ۱۳۸۴). این نوشتار جایی برای مشروح مشکلات ابزار ندارد ولی در مجموع مشاهده آزمون‌ها به خوبی و سادگی نشان می‌دهد که فرایندهای ساخت آزمون و احراز ویژگی‌های سنجش و اندازه‌گیری درباره آن‌ها به درستی انجام نشده است. علاوه بر این، در بخشی از «بی-مقدمه» عنوان شده که «در مرحله اجرا در برخی استان‌ها و مناطق پیش از آغاز کار، معلمان و کارکنان مدرسه‌ها آزمون‌ها را برداشته بوده‌اند و مجریان با کمبود دفترچه رو به رو شده‌اند» (نعمت‌زاده و همکاران، ۱۳۹۰: ۲۱). آیا آشنایی ممکن است در پاسخ-گویی دانش‌آموزان تأثیر بگذارد؟ به نظر ضروری بود پیش از اجرای اصلی، ابزارها توسط متخصصان آزمون‌سازی بازبینی می‌شد و اجرای مقدماتی دقیق‌تری برای رسیدن به ملاک‌های اعتبار و روایی انجام می‌شد. از آنجا که ابزارهای استفاده شده نمی‌توانند اعتبار خود را ثابت کند و فرایند اجرا نیز به دقت گزارش نشده است، کمی راحت‌تر به اعتبار یافته‌ها می‌توان شک کرد.

در تدوین جدول‌های موضوعی واژگان پایه، اظهار می‌شود که «برای نمایش موضوعی واژه‌ها با توجه به کاربرد آموزشی آن‌ها طبقه‌بندی خاصی ابداع شد» (همان: ۴۵). بیست و چهار موضوع به این نیت فراهم شده است. این ابداع بر چه اساسی صورت گرفته است؟ چون تصریح شده است که کار بر اساس کاربرد آموزشی واژه‌ها بوده است، این طبقه‌بندی بر اساس کدام منبع ارائه شده و اگر تغییر و تبدیل یا کاهش و افزایشی اعمال شده در کجا و به چه علت بوده است؟ آیا این بیست و چهار موضوع کامل است و چیزی از قلم نیفتاده است؟ آیا نمی‌توان برخی از موضوع‌ها را به هم آمیخت و از تعداد آن‌ها کاست؟ طبقه‌بندی واژه‌ها در این حوزه‌های بیست و چهارگانه بر چه اساس بوده است؟ بسیاری از واژه‌ها در طبقه‌های مختلف آمده است. چنان که خواهیم دید، دو نکته در این کار دیده می‌شود: نخست آن که در برخی موارد نسبت دادن واژه به یک حوزه چندان ما را مجاب نمی‌کند. دوم، اگر بنا هست با توجیه و تأویل واژه‌ها را به موضوع‌های مختلف نسبت دهیم، این کار را شاید بتوان برای اغلب واژه‌ها و در اغلب موضوع‌ها انجام داد. در این صورت علت آغازین طبقه‌بندی و تدوین موضوعی واژه‌ها مورد تردید واقع خواهد شد.

در بخش کاربرد واژگان پایه چند موضوع ذهن را آزار می‌دهد. اگر بپذیریم که آنچه در طرح واژگان پایه به دست آمده در واقع آشنای بیشتر کودکان ما باشد، کاربرد آن اما و اگرهایی را با خود دارد. برای نوشتن متنی برای کودکان یک گروه سنی خاص چگونه باید از واژگان پایه استفاده کرد؟ آیا منحصر به همین واژه‌ها هستیم؟ واژه‌های غیرپایه هم داریم که برای انتقال یک مفهوم به آن‌ها نیاز است، معیار انتخاب آن‌ها چیست؟ فرض کنید می‌خواهیم برای کودکان اول دبستان متنی درباره بدن بنویسیم، در جدول «م-۱-۱» (همان: ۶۲) که نخستین جدول موضوعی است، چهارده واژه آمده که همگی اسم هستند. هفت واژه بخش‌هایی از بدن انسان است و هفت واژه اسم‌هایی که می‌پذیریم با موضوع بدن در ارتباط هستند (گرچه جای بحث محفوظ است). از سوی دیگر، در جدول «پ-۱-۱» سی و یک اسم برای پله اول در پایه اول ارائه شده است. تکلیف سایر مقوله‌های واژگانی چیست؟ نویسنده از چه فعل‌هایی و چه واژه‌های دیگری می‌تواند استفاده کند؛ چند جمله درباره بدن برای کودکان اول دبستان می‌تواند بنویسد. در پله دوم هم تنها فعل «بازی کردن» را داریم. کودک تا پایان سال نخست دبستان به جز فعل‌های «نقاشی کردن» و «جارو کردن» فعل دیگری را نباید یاد بگیرد. چاره چیست؟ در کاربردهای دیگری که پژوهشگران محترم برای دستاورد خود قائل

شده‌اند، استفاده برای دیگر کشورهای فارسی‌زبان، کودکان با نیازهای ویژه و سوادآموزی بزرگسالان آمده است (همان: ۴۷). دربارهٔ تعمیم یافته‌های این پژوهش به جامعه هدف تردید وجود دارد. شفیع‌ی کدکنی (۱۳۷۰: ۲۵ و ۲۶) در مورد سخنان کودکان خردسال افغانی بیان می‌کند که ممکن است این سخنان برای بزرگسالان ایرانی کاملاً ادبی و شعرگونه باشد و به هیچ عنوان در گفتار روزمره به کار برده نشود. به همین دلیل تعمیم استفاده از واژگان پایه در کشورهای دیگر کمی جای تأمل دارد. در مورد بزرگسالان سوادآموز نیز می‌توان به این نکته اشاره کرد که واژه‌ها و مفاهیمی که بزرگسالان درک می‌کنند، به مراتب گسترده‌تر از کودک است. آیا یک فرد سی ساله بی-سواد و یک فرد ده ساله بی‌سواد و یک کودک شش ساله که تازه پا به مدرسه گذاشته، هر سه بر مفاهیم یکسانی مسلط هستند؟

لوح فشرده تصویری نیز که به همراه کتاب عرضه شده است، چیزی فراتر از همان روایت «بی‌مقدمه» به مخاطب نمی‌دهد و گرچه به لحاظ ماهیت قابل مقایسه نیست، ولی مقدمه بسیار خوش ساخت‌تر از فیلم مستند است. در این فیلم مستند تنها چیزی که به چشم می‌آید، آن است که اگر اجرای آزمون‌ها چنان بوده است که در این تصویرها می‌بینیم، علاوه بر مشکلاتی که برای ابزار قائل هستیم، اجرا نیز خالی از مشکل نبوده است. مانند اجرای گروهی در کلاسی پر مهمه و یا ضبط صدای آزمودنی در حضور کودکان دیگر.

۲,۳. نقد تفصیلی

۱,۲,۳. نقد و بررسی جدول‌های موضوعی

در این قسمت، واژه‌هایی مطرح می‌شوند که به نظر می‌رسد، ارتباط دادن آنها به موضوع جدول خالی از اشکال نیست. سعی می‌شود برای این موضوع، واژه‌هایی نام برده شود که نتوان هیچ‌گونه ارتباطی با موضوع به آنها داد و به نظر توجیه‌پذیر نیستند. در این زمینه به موارد زیر مشاهده شد:

جدول ۱. بررسی طبقه‌بندی موضوعی واژه‌ها

طبقه-بندی	واژه	توضیحات
م-۲-۱	کیف	نه پوشیدنی است نه لوازم آرایش و زینت. شاید جای این واژه در بخش سفر/حمل و نقل و وسیله/فناوری باشد که در هیچ یک نیامده است. در تربیت و تحصیل آمده که درست است.
	مو و چشم	اگر بنا هست واژه‌هایی چون این دو زیر عنوان پوشاک و آرایش بیاید چرا دست و پا و صورت نیاید. تا همین جا هستیم، چرا صورت در جدول بدن نیامده است؟ یعنی کودکان پایه اول دبستان صورت را نمی‌شناسند. درست است که جدول‌ها بر اساس بسامد تنظیم شده‌اند، ولی می‌توان پذیرفت که تعداد کمی از کودکان شش ساله واژه صورت را بشناسند؟ یا مشکل در نسبت دادن واژه به تصویری است که ما انتظار داریم برای کودکان شش ساله صورت را تداعی کند. گره کار را باید در تصویر و آزمون باز جست.
م-۳-۱	دکتر	ادعا شده که واژه‌های «مادر» و «پدر» به لحاظ نقش تربیتی ایشان در این جدول آمده است. آیا دکتر هم نقش تربیتی دارد؟ کاش مولفان محترم به جای پدر و مادر وجود واژه «دکتر» را در این جدول تبیین می‌کردند.
م-۴-۱	پنیر/گوشت	آیا «شیر» و «ماست» به جانوران ارتباط ندارد، یا کودکان شش ساله «پنیر» و «گوشت» را می‌شناسند ولی «شیر» و «ماست» را نمی‌شناسند؟
م-۵-۱	مادر	چگونه است که «پدر» و «بابا» در پایه اول هستند، ولی «مامان» نیست؟ یعنی بچه‌ها واژه «مادر» را بهتر از «مامان» می‌شناسند؟
م-۷-۱	برگ	در جدول خوراک؟ به غیر از «دلمه برگ مو» مصرف دیگری هم داریم یا در نهایت «برگ کاهو»؟ و این چقدر برای کودک شش ساله می‌تواند پربسامد، آشنا و یک مفهوم و واژه پایه باشد؟
م-۹-۱	پرچم، نماز، پنجره، پرده، کلاس، سیاه، خرما و ...	این واژه‌ها در موضوع «رابطه اجتماعی/ارتباط» طبقه‌بندی شده‌اند فهرست شدن واژه‌هایی مانند «پرده»، «پنجره» و «در» جالب توجه است. توضیح «خرما» پذیرفتنی نیست. چون «خرما» در مراسم ختم جایگاهی دارد، یک مفهوم ارتباطی است؟ خب «چای» و «حلوا» هم هست. اگر «رادیو» هست پس «تلویزیون» هم هست. نگویند بچه‌های شش ساله «تلویزیون» را نمی‌شناسند، یا این وسیله در سال ۱۳۸۰ در بسیاری از جاهای کشور وجود نداشته است.

طبقه-بندی	واژه	توضیحات
م-۱۰-۱	جدول رخدادها	آیا در کل نیازی به چنین طبقه‌ای داریم؟! مفهوم‌های این حوزه جاهای دیگر هم آمده‌اند.
م-۱۲-۱	انار، پرتقال، پیماز، خرما، گردو، دود	این‌ها با رنگ در ارتباط هستند، مفهوم مجردشان هم برای کودک شش ساله آشناست، ولی مفهوم رنگ پرتقالی، دودی، خرمایی، پوست پیازی، آب اناری هم با همان بسامد برای ایشان مانوس است؟ از سوی دیگر آیا کودکان شش ساله «قرمز» و «زرد» را نمی‌شناسند؟ امروزه بیشتر بچه‌ها خیلی زودتر از شش سالگی حتی «نارنجی»، «بنفش»، «صورتی»، «خاکستری (طوسی)» را می‌شناسند.
م-۱۳-۱	خر، اسب	اگر «خر» و «اسب» به عنوان مفهوم‌هایی در حوزه حمل و نقل دارای بسامدی فراوان هستند؟ «گاری»، «دوچرخه»، «موتور (سیکلت)»، «کامیون»، «وانت»، «اتوبوس»، و «مینی‌بوس» چنین جایگاهی را ندارند؟
م-۱۷-۱	جدول کمیت: خالی است.	چرا؟ واژه‌هایی مانند «کم»، «زیاد»، «بالا»، «پایین»، «بلند»، «کوتاه»، «پر»، «خالی»، «بزرگ»، «کوچک»، «دراز (بلند)»، «کوتاه» مربوط به کمیت نیستند یا کودک شش ساله این‌ها را نمی‌شناسد؟ برخی از این واژه‌ها در پایه دوم آمده است، در حالی که مفاهیمی نظی «کمتر»، «بیشتر»، «بلندتر»، و «کوتاه‌تر» حتی پیش از دبستان در کودک پدید می‌آید.
م-۱۸-۱	جدول کیفیت	به راستی چه نیازی به این جدول هست؟ به لحاظ موضوعی چه مقوله خاصی را برای آموزش فراهم می‌آورد. اغلب واژه‌های آن را در مقوله‌های دیگر می‌توان گذاشت. واژه‌هایی که در توضیح پس از جدول آمده است، مانند «کتیف»، «قشنگ»، «بد» و «سوراخ». به طبع واژه‌های مخالف این‌ها به راستی برای کودکان شش ساله ناآشنا است؟
م-۲۰-۱	جدول مفاهیم	همه واژه‌ها به نوعی مفهوم هستند. در حوزه مفاهیم پایه هم که مطالعاتی صورت گرفته، در واقع همین واژه‌ها آمده‌اند. از سویی دیگر، آیا «ساعت» و «خانه» مفاهیمی انتزاعی هستند؟ در جدول‌های بعدی هم واژه‌هایی تکرار شده که در جدول‌های دیگر هستند و شاید نیازی به این مقوله تازه نیست.

۲,۲,۳. نقد و بررسی جدول‌های پلکانی

در این کتاب، واژه «انگشت» در پایه‌های چهارم و پنجم جزو واژگان پایه گزارش شده- اند، در حالی که واژه «انگشتر» جزو واژگان پایه در هر پنج پایه است. چرا در واژگان پایه «راست» را داریم ولی «چپ» را نداریم؟ مواردی از این قبیل ما را به کنکاش در این بیشتر واداشت.

فهرست واژگانی ارائه شده در نگاه اول دارای توالی طولی منطقی است. به این ترتیب که واژه‌هایی که برای سال اول پایه در نظر گرفته می‌شوند در پایه دوم نیز به صورت پیش فرض پایه هستند. به عبارت دیگر، فهرست واژه‌های پایه دوم دبستان عبارت است از واژه‌های پایه اول دبستان به علاوه واژه‌های پایه مختص پایه دوم دبستان (که برای اول دبستانی‌ها پایه در نظر گرفته نشده است). در صفحه ۴۶ کتاب آمده است: «...واژه‌ها از پربسامدترین تا کم‌بسامدترین به ترتیب در پله‌ها یا چارک‌های اول تا چهارم تنظیم شده‌اند. ... بدیهی است که واژه‌های پله‌های پایین‌تر را می‌توان در بخش- های بعدی و بالاتر نیز به کار برد... واژه‌های پلکانی بر اساس افزایش تدریجی سطح دشواری کتاب‌های درسی و آموزش‌ها تنظیم شده‌اند. همانطور که پیش از این گفته شد این ترتیب پلکانی بر اساس بسامد واژه‌ها یعنی میزان کاربرد آنها توسط دانش‌آموزان و تسلط ایشان بر آنها تنظیم شده‌اند. ...».

جدول ۲. تعداد واژه‌های پایه به تفکیک پایه و پله

پایه/پله	پله اول	پله دوم	پله سوم	پله چهارم
پایه اول	۳۱	۳۳	۴۲	۳۱
پایه دوم	۵۶	۵۹	۷۲	۵۱
پایه سوم	۷۳	۷۷	۸۶	۵۱
پایه چهارم	۹۶	۱۲۶	۱۲۷	۷۶
پایه پنجم	۱۲۷	۱۲۸	۱۳۹	۱۰۳

اما به نظر می‌رسد که رعایت این توالی طولی صرفاً به پایه‌ها محدود می‌شود و اگر پله- ها یا چارک‌های ارائه واژه‌ها را نیز مهم بدانیم (آنگونه که در کتاب بر آن تأکید شده است)، آنگاه می‌توان در منطقی بودن پله‌ها تردید کرد. در ادامه پس از اشاره به تعداد واژه‌ها در پایه و پله (جدول ۲)، فهرست واژه‌های ارائه شده به ترتیب هر پایه به

تفکیک می‌آید و سپس موارد گریز از هنجار مشخص‌تر می‌شود. موارد مغایرت با این اصل در زیر به ترتیب پایه تذکر داده می‌شود.^۱

بررسی جای‌دهی واژگان پایه در پله‌ها: همانگونه که نویسندگان به درستی اشاره کردند اصل این است که «پله اول ساده‌ترین و پله چهارم دشوارترین واژه‌ها» را در خود جای داده باشند. به این ترتیب واژه‌ای که برای دانش‌آموز پایه اول در پله اول قرار دارد برای پایه‌های دوم تا پنجم نمی‌تواند از درجه سختی بالاتری برخوردار باشد و در پله‌ای دشوارتر قرار داده شود. به عبارت دیگر، اگر واژه‌ای خاص برای دانش‌آموز کلاس اول سطح دشواری ۱ دارد نمی‌تواند برای دانش‌آموزان پایه‌های بالاتر سطح دشواری بالاتری داشته باشد. یعنی واژه باید در همان پله یا پله‌ای پایین‌تر جای‌دهی شود. به این دلیل که سطح دشواری واژه با افزایش پایه به لحاظ منطقی باید کاهش یابد نه افزایش. آنچه در ادامه در قالب جدول‌های مختلف نمایش داده می‌شود صرفاً واژه‌هایی است که از این اصل تخلف کرده‌اند. این اصل را با عنوان «عدم رعایت سطح دشواری» آورده‌ایم.

بررسی جای‌دهی واژه‌های پایه اول در پله‌های پایه‌های ۱ تا ۵: ابتدا به توضیح نویسندگان کتاب اشاره می‌کنیم و سپس جای‌دهی واژه‌ها در پله‌های پایه‌های مختلف را مورد بررسی قرار می‌دهیم.

«در جدول پلکانی پایه اول، در مجموع، ۱۳۷ واژه وجود دارد که در چهار پله قرار گرفته‌اند؛ در پله اول ۳۱ واژه (مناسب برای یک‌چهارم اول کتاب درسی دانش‌آموزان پایه اول)، پله دوم ۳۳ واژه، پله سوم ۴۲ واژه و ۳۱ واژه در پله چهارم پایه اول قرار گرفته است. البته می‌توان گفت که محاسبه این تعداد واژه در پله‌ها با هدف آموزش واژه‌ها و چینش این واژه‌ها بر اساس میزان دشواری آنها بوده است. از این رو، پله اول ساده‌ترین و پله چهارم دشوارترین واژه‌ها را تشکیل می‌دهند. اما اگر هدف، استفاده از واژه‌ها در کتاب‌های درسی و با هدف آموزش درس‌ها و مفاهیم دیگر باشد، در پایه اول، در پله اول ۳۱ واژه (از ردیف ۱ تا ۳۱)، در پله دوم ۶۴ واژه (از ردیف ۱ تا ۶۴)، در پله سوم ۱۰۶ واژه (از ردیف ۱ تا ۱۰۶) و در پله چهارم ۱۳۷ واژه (از ۱ تا ۱۳۷) قرار گرفته است.» (نعمت‌زاده و همکاران، ۱۳۹۰)

برای طراحی جدول ۳، واژه‌ها را مبنا قرار دادیم و شماره پله و پایه‌ها را از جدول‌های مختلف کتاب استخراج کردیم و در ستون‌ها آوردیم تا کار مقایسه کمی آسان‌تر شود. همانگونه که ذکر شد این واژه‌ها در پایه‌های ۱ تا ۵ مشترک هستند، یعنی همه پایه‌ها

این واژه‌ها را به عنوان واژه‌های مشترک خود دارند. توضیح اینکه در هر ستون دو عدد آمده است. عدد سمت راست هر ستون مربوط به پله است و عدد سمت چپ ستون مربوط به پایه تحصیلی. هر چه به سمت چپ جدول پیش می‌رویم عدد سمت چپ سیر صعودی دارد و عدد سمت راست باید سیر نزولی یا ثابت داشته باشد تا مغایرتی گزارش نشود. موارد عدم رعایت سطح منطقی دشواری واژه (مغایرت‌ها) را در ستون ملاحظات آورده‌ایم.

جدول ۳. عدم رعایت سطح دشواری واژه در واژگان پایه مشترک پایه‌های ۱ تا ۵

ردیف	واژه	پله/پا یه	پله/پا یه	پله/پا یه	پله/پا یه	پله/پا یه	ملاحظات
۱.	بچه	1/1	2/1	3/2	4/2	5/2	این واژه در پایه اول و دوم در پله اول قرار دارد، اما در پایه‌های سوم تا پنجم در پله دوم.
۲.	برگ	1/1	2/4	3/2	4/2	5/2	این واژه در پایه اول در پله اول قرار دارد، اما در پایه دوم در پله چهارم و در پایه‌های سوم تا پنجم در پله دوم.
۳.	بشقاب	1/1	2/1	3/2	4/2	5/1	جای‌دهی نامناسب واژه در پایه‌های سوم و چهارم
۴.	پدر	1/1	2/2	3/2	4/2	5/2	جای‌دهی نامناسب واژه در پایه‌های دوم تا پنجم
۵.	پنجره	1/1	2/1	3/2	4/1	5/1	جای‌دهی نامناسب واژه در پایه سوم
۶.	خانه	1/1	2/3	3/2	4/1	5/1	جای‌دهی نامناسب واژه در پایه‌های دوم و سوم
۷.	دست	1/1	2/2	3/2	4/1	5/1	جای‌دهی نامناسب واژه در پایه‌های دوم و سوم
۸.	سیب	1/1	2/2	3/1	4/1	5/1	جای‌دهی نامناسب واژه در پایه دوم
۹.	عکس	1/1	2/3	3/2	4/2	5/1	جای‌دهی نامناسب واژه در پایه‌های دوم تا چهارم
۱۰.	کتاب	1/1	2/2	3/1	4/1	5/1	جای‌دهی نامناسب واژه در پایه دوم
۱۱.	گردو	1/1	2/2	3/2	4/2	5/2	جای‌دهی نامناسب واژه
۱۲.	مادر	1/1	2/3	3/2	4/2	5/2	جای‌دهی نامناسب واژه
۱۳.	ماشین	1/1	2/2	3/2	4/1	5/2	جای‌دهی نامناسب واژه در پایه‌های اول و چهارم

ردیف	واژه	پله/پا یه	پله/پا یه	پله/پا یه	پله/پا یه	پله/پا یه	ملاحظات
۱۴.	مدرسه	1/1	2/3	3/1	4/1	5/1	جای دہی نامناسب واژه در پایه دوم
۱۵.	اسب	1/2	2/1	3/1	4/2	5/1	جای دہی نامناسب واژه در پایه چہارم
۱۶.	آتش	1/2	2/1	3/1	4/3	5/1	جای دہی نامناسب واژه در پایه چہارم
۱۷.	بازی	1/2	2/3	3/3	4/2	5/2	جای دہی نامناسب واژه در پایه اول
۱۸.	بازی کردن	1/2	2/4	3/2	4/2	5/2	جای دہی نامناسب واژه در پایه دوم
۱۹.	خروس	1/2	2/1	3/1	4/3	5/1	جای دہی نامناسب واژه در پایه چہارم
۲۰.	صندلی	1/2	2/1	3/2	4/1	5/1	جای دہی نامناسب واژه در پایه سوم
۲۱.	کوه	1/2	2/3	3/3	4/2	5/2	جای دہی نامناسب واژه در پایه های دوم و سوم
۲۲.	گوش	1/2	2/1	3/1	4/2	5/1	جای دہی نامناسب واژه در پایه چہارم
۲۳.	مداد	1/2	2/2	3/1	4/1	5/1	جای دہی نامناسب واژه در پایه دوم
۲۴.	مسواک	1/2	2/1	3/3	4/1	5/1	جای دہی نامناسب واژه در پایه سوم
۲۵.	نامہ	1/2	2/4	3/2	4/1	5/2	جای دہی نامناسب واژه در پایه دوم و چہارم
۲۶.	نوشابہ	1/2	2/1	3/1	4/3	5/1	جای دہی نامناسب واژه در پایه چہارم
۲۷.	انار	1/3	2/1	3/3	4/4	5/1	جای دہی نامناسب واژه در پایه دوم
۲۸.	چای	1/3	2/1	3/1	4/3	5/1	جای دہی نامناسب واژه در پایه چہارم
۲۹.	دکتر	1/3	2/2	3/1	4/2	5/2	جای دہی نامناسب واژه در پایه چہارم و پنجم
۳۰.	دود	1/3	2/4	3/2	4/2	5/2	جای دہی نامناسب واژه در پایه دوم
۳۱.	زبان	1/3	2/1	3/1	4/4	5/1	جای دہی نامناسب واژه در پایه چہارم
۳۲.	سبزی	1/3	2/2	3/1	4/3	5/3	جای دہی نامناسب واژه در پایه چہارم و پنجم
۳۳.	سگ	1/3	2/2	3/1	4/1	5/3	جای دہی نامناسب واژه در پایه پنجم
۳۴.	شیرینی	1/3	2/2	3/2	4/4	5/1	جای دہی نامناسب واژه در پایه چہارم
۳۵.	عروس	1/3	2/4	3/4	4/3	5/3	جای دہی نامناسب واژه در پایه های دوم و سوم
۳۶.	غذا	1/3	2/4	3/2	4/2	5/2	جای دہی نامناسب واژه در پایه دوم
۳۷.	قندان	1/3	2/2	3/2	4/4	5/4	جای دہی نامناسب واژه در پایه های چہارم

ردیف	واژه	پله/پا یه	پله/پا یه	پله/پا یه	پله/پا یه	پله/پا یه	ملاحظات
							و پنجم
۳۸.	مشق	1/3	2/3	3/3	4/4	5/4	جای‌دهی نامناسب واژه در پایه‌های چهارم و پنجم
۳۹.	مو	1/3	2/1	3/1	4/3	5/1	جای‌دهی نامناسب واژه در پایه چهارم
۴۰.	نقاشی کردن	1/3	2/4	3/4	4/3	5/3	عدم رعایت سطح دشواری
۴۱.	نماز	1/3	2/2	3/3	4/1	5/1	جای‌دهی نامناسب واژه در پایه سوم
۴۲.	انگشتر	1/4	2/2	3/3	4/2	5/1	جای‌دهی نامناسب واژه در پایه سوم
۴۳.	پرده	1/4	2/1	3/2	4/2	5/2	جای‌دهی نامناسب واژه در پایه‌های سوم تا پنجم
۴۴.	پفک	1/4	2/3	3/2	4/3	5/1	جای‌دهی نامناسب واژه در پایه چهارم
۴۵.	شیر آب	1/4	2/2	3/3	4/3	5/3	جای‌دهی نامناسب واژه در پایه دوم
۴۶.	طناب	1/4	2/1	3/4	4/2	5/2	جای‌دهی نامناسب واژه
۴۷.	کبریت	1/4	2/2	3/3	4/1	5/1	جای‌دهی نامناسب واژه در پایه سوم
۴۸.	مداد رنگی	1/4	2/1	3/3	4/1	5/1	جای‌دهی نامناسب واژه در پایه سوم
۴۹.	موش	1/4	2/2	3/1	4/3	5/1	جای‌دهی نامناسب واژه در پایه چهارم

همانگونه که در جدول نشان داده شده است ۴۹ واژه از مجموع ۱۳۷ واژه در پایه‌های مختلف سطح دشواری غلطی گرفته‌اند.

بررسی جای‌دهی واژگان پایه در پایه دوم: این واژه‌ها در پایه‌های ۲ تا ۵ مشترک هستند، یعنی همه پایه‌ها این واژه‌ها را به عنوان واژه‌های مشترک خود دارند. در این بخش به بررسی جای‌دهی واژه‌ها در پله‌های مختلف پایه‌های ۲ تا ۵ می‌پردازیم:

«در جدول پلکانی پایه دوم، ۲۳۸ واژه وجود دارد که در چهار پله قرار گرفته‌اند: پله اول با ۵۶ واژه، پله دوم ۵۹ واژه، پله سوم ۷۲ واژه و در پله چهارم ۵۱ واژه. باید گفت که محاسبه این تعداد واژه در هر پله با هدف آموزش واژه و زبان آموزی و چینش این واژه‌ها بر اساس میزان دشواری آنها صورت گرفته است. از این رو، ۵۶ واژه پله اول ساده‌ترین و ۵۱ واژه پله چهارم دشوارترین واژه‌ها هستند. اما اگر هدف، استفاده از واژه‌ها در کتاب‌های درسی و آموزش مفاهیم دیگر باشد،

اگر چه در پله اول همچنان ۵۶ واژه (از ردیف ۱ تا ۵۶) داریم اما از پله دوم به بعد واژه‌های پله‌های قبلی نیز به هر پله اضافه می‌شود. بنابراین می‌توان با این شکل از محاسبه گفت که پله دوم ۱۱۵ واژه (از ردیف ۱ تا ۱۱۵)، پله سوم ۱۸۷ واژه (از ردیف ۱ تا ۱۸۷) و پله چهارم ۲۳۸ واژه (از ۱ تا ۲۳۸) دارند. (نعمت‌زاده و همکاران، ۱۳۹۰)

جدول ۴. عدم رعایت سطح دشواری واژه در واژگان پایه مشترک پایه‌های ۲ تا ۵

ردیف	واژه	پله/پا پله/پا	پله/پا پله/پا	پله/پا پله/پا	پله/پا پله/پا	ملاحظات
۱.	میخ	2/1	3/3	4/4	5/1	جای‌دهی نامناسب واژه
۲.	دانش‌آموز	2/2	3/1	4/3	5/1	جای‌دهی نامناسب واژه در پایه چهارم
۳.	روسری	2/2	3/4	4/3	5/1	جای‌دهی نامناسب واژه در پایه‌های سوم و چهارم
۴.	سوزن	2/2	3/1	4/1	5/4	جای‌دهی نامناسب واژه در پایه پنجم
۵.	شامپو	2/2	3/3	4/1	5/1	جای‌دهی نامناسب واژه در پایه سوم
۶.	قورباغه	2/2	3/3	4/3	5/3	جای‌دهی نامناسب واژه در پایه دوم
۷.	گندم	2/2	3/1	4/4	5/1	جای‌دهی نامناسب واژه در پایه چهارم
۸.	مسجد	2/2	3/1	4/1	5/2	جای‌دهی نامناسب واژه در پایه پنجم
۹.	ناخن	2/2	3/3	4/3	5/1	جای‌دهی نامناسب واژه در پایه دوم
۱۰.	هندوانه	2/2	3/1	4/3	5/1	جای‌دهی نامناسب واژه در پایه چهارم
۱۱.	برق	2/3	3/3	4/4	5/4	جای‌دهی نامناسب واژه در پایه چهارم و پنجم
۱۲.	پروانه	2/3	3/3	4/4	5/3	جای‌دهی نامناسب واژه در پایه چهارم
۱۳.	صورت	2/3	3/2	4/4	5/1	جای‌دهی نامناسب واژه در پایه چهارم
۱۴.	فرش	2/3	3/4	4/2	5/2	جای‌دهی نامناسب واژه در پایه سوم
۱۵.	گریه	2/3	3/1	4/3	5/3	جای‌دهی نامناسب واژه در پایه سوم
۱۶.	آش	2/4	3/3	4/2	5/3	جای‌دهی نامناسب واژه در پایه پنجم
۱۷.	علف	2/4	3/2	4/3	5/2	جای‌دهی نامناسب واژه در پایه چهارم
۱۸.	قالی	2/4	3/4	4/2	5/2	جای‌دهی نامناسب واژه در پایه سوم

در بین ۱۸۶ واژه پایه تنها سه فعل دیده می‌شود: «بازی کردن» در پله دوم، «نقاشی کردن» در پله سوم و «جارو کردن» در پله چهارم. جالب اینجاست که این فعل‌ها تا پله چهارم پایه دوم ظهور پیدا نمی‌کنند که خود تخطی سطح دشواری واژه به شمار می‌آید.

به‌راستی نویسنده‌ای که به فهرست واژگان پایه رجوع کرده است، برای تدوین کتاب پایه اول و سه چهارم نخست پایه دوم چه باید بکند؟ چگونه می‌توان متنی آموزشی برای پایه‌های اول و دوم نوشت، اگر بخواهیم از واژگان پایه استفاده کنیم. پیشنهاد فهرست واژگان پایه چیست؟ چرا صرفاً این سه فعل پایه تشخیص داده شدند. این نکته به این دلیل مورد تأکید قرار می‌گیرد که تعمیم نتایج طرح واژگان پایه کار درستی نیست.

بررسی جای‌دهی واژگان پایه در پله‌های پایه‌های ۳ تا ۵: همانگونه که در جدول ۵ نشان داده شده است واژه «شکلات» در پایه چهارم جای‌دهی نامناسبی دارد. بدین صورت که در پایه سوم این واژه در پله نخست قرار داد ولی در پایه چهارم در پله چهارم. توضیحات بیشتر در مورد جدول پلکانی پایه سوم به شرح زیر است:

«در جدول پلکانی پایه سوم، ۲۸۷ واژه وجود دارد که در چهار پله قرار گرفته‌اند: پله اول ۷۳ واژه، پله دوم ۷۷ واژه، ۸۶ واژه در پله سوم و در پله چهارم ۵۱ واژه. تعداد واژه‌ها در هر پله با توجه به هدف زبان‌آموزی معین شده است و چینش آنها بر اساس میزان دشواری صورت گرفته است. از این رو، ۷۳ واژه پله اول ساده‌ترین و ۵۱ واژه پله چهارم دشوارترین واژه‌ها هستند. اما با توجه به هدف آموزش مفاهیم در کتاب‌های درسی، باید گفت اگر چه در پله اول همچنان ۷۳ واژه (از ردیف ۱ تا ۷۳) داریم اما از پله دوم به بعد واژه‌های پله‌های قبلی نیز به هر پله اضافه می‌شود بنابراین می‌توان با این شکل از محاسبه گفت که پله دوم ۱۵۰ واژه (از ردیف ۱ تا ۱۵۰)، پله سوم ۲۳۶ واژه (از ردیف ۱ تا ۲۳۶) و پله چهارم ۲۸۷ واژه (از ۱ تا ۲۸۷) دارند.» (نعمت‌زاده و همکاران، ۱۳۹۰)

جدول ۵. عدم رعایت سطح دشواری واژه در واژگان پایه مشترک پایه‌های ۳ تا ۵

پایه ای	واژه	پله/پایه	پله/پایه	پله/پایه	ملاحظات
۳ تا ۵	شکلات	3/1	4/4	5/1	جای‌دهی نامناسب واژه در پایه چهارم

بررسی جای‌دهی واژگان پایه چهارم در پله‌های پایه‌های چهارم تا ۵: در بین واژه‌های این فهرست که به‌صورت نامناسب جای‌دهی شده‌اند «آشپز»، «فوتبال»، «فعل»، «کلید»، «کمد»، «مسواک زدن»، و «انگشت» به چشم می‌خورد (نگاه کنید به جدول ۶).

در جدول‌های پلکانی پایه چهارم ۴۲۵ واژه وجود دارد. تعداد واژه‌های چهار پله این جدول‌ها چنین است: پله اول ۹۶ واژه، پله دوم ۱۲۶ واژه، پله سوم ۱۲۷ واژه و پله چهارم ۷۶ واژه. تعداد واژه‌ها در هر پله با توجه به هدف زبان‌آموزی معین شده است و چینش آنها بر اساس میزان دشواری صورت گرفته است. از این رو، ۹۶ واژه پله اول ساده‌ترین و ۷۶ واژه پله چهارم دشوارترین واژه‌ها هستند. اما با توجه به هدف آموزش مفاهیم در کتاب‌های درسی باید گفت اگر چه در پله اول همچنان ۹۶ واژه (از ردیف ۱ تا ۹۶) داریم اما از پله دوم به بعد واژه‌های پله‌های قبلی نیز به هر پله اضافه می‌شود بنابراین می‌توان با این شکل از محاسبه گفت که پله دوم ۲۲۲ واژه (از ردیف ۱ تا ۲۲۲)، پله سوم ۳۴۹ واژه (از ردیف ۱ تا ۳۴۹) و پله چهارم ۴۲۵ واژه (از ۱ تا ۴۲۵) دارد

جدول ۶. عدم رعایت سطح دشواری واژه در واژگان پایه مشترک پایه‌های ۴ تا ۵

پایه ای	واژه	پله/پایه	پله/پایه	ملاحظات
۴ تا ۵	آشپز	4/1	5/3	جای‌دهی نامناسب واژه در پایه پنجم
۴ تا ۵	فوتبال	4/1	5/3	جای‌دهی نامناسب واژه در پایه پنجم
۴ تا ۵	قفل	4/1	5/3	جای‌دهی نامناسب واژه در پایه پنجم
۴ تا ۵	کلید	4/1	5/3	جای‌دهی نامناسب واژه در پایه پنجم
۴ تا ۵	کمد	4/1	5/3	جای‌دهی نامناسب واژه در پایه پنجم
۴ تا ۵	مسواک زدن	4/1	5/4	جای‌دهی نامناسب واژه در پایه پنجم
۴ تا ۵	انگشت	4/4	5/1	جای‌دهی نامناسب واژه در پایه چهارم

بررسی جای‌دهی واژگان پایه در پله‌های پایه‌های پنجم: در جدول‌های پلکانی پایه پنجم، ۴۹۷ واژه وجود دارد. در این پایه، پله اول دارای ۱۲۷ واژه، پله دوم ۱۲۸ واژه، پله سوم ۱۳۹ واژه و پله چهارم دارای ۱۰۳ واژه است. تعداد واژه‌ها در هر پله با توجه به هدف زبان‌آموزی و آموزش واژه‌ها معین شده است و چینش آنها بر اساس میزان دشواری صورت گرفته است. از این رو، ۱۲۷ واژه پله اول ساده‌ترین و ۱۰۳ واژه پله چهارم دشوارترین واژه‌ها هستند. از سوی دیگر با توجه به هدف آموزش مفاهیم در کتاب‌های درسی و کاربرد این واژه‌ها در تألیف کتاب‌های درسی باید گفت اگر چه در پله اول همچنان ۱۲۷ واژه (از ردیف ۱ تا ۱۲۷) داریم اما از پله دوم به بعد واژه‌های پله‌های قبلی نیز به هر پله اضافه می‌شود بنابراین می‌توان با این

شکل از محاسبه گفت که پله دوم ۲۵۵ واژه (از ردیف ۱ تا ۲۵۵)، پله سوم ۳۹۴ واژه (از ردیف ۱ تا ۳۹۴) و پله چهارم ۴۹۷ واژه (از ۱ تا ۴۹۷) دارد. (نعمت‌زاده و همکاران، ۱۳۹۰) از بین واژه‌هایی که صرفاً به فهرست واژگان پایه در پایه پنجم قرار دارد تنها یک واژه در پله اول (خون) و یک واژه در پله دوم (فکر کردن)، و سی و یک واژه به پله سوم و سی و نه واژه به پله چهارم اختصاص دارند. به نظر می‌رسد توزیع واژه‌ها در پله‌های مختلف چندان مطلوب نیست.

۴. نتیجه‌گیری

سوادآموزی (literacy) به صورت رسمی با کتاب درسی تجربه می‌شود، به همین دلیل باید با مهارت‌های زبانی ادراکی (perceptive) و تولیدی (productive) دانش‌آموزان همخوانی داشته باشد. اگر در کتاب‌های درسی از واژه‌ها (vocabulary) و ساختار دستوری (نحو) (Syntax) متناسب برای دانش‌آموزان استفاده شود و سطح مفاهیم آموزشی با رشد شناختی (cognitive development) کودک تناسب داشته باشد، فهم‌پذیری (intelligibility) کتاب‌های آموزشی و در نتیجه یادگیری و یاددهی اثربخش تحقق خواهد یافت. در این مقاله سعی شد نقاط قوت و ضعف شکلی و محتوایی کتاب به صورت مختصر نشان داده شود. به منظور پایان بخشیدن به این مقاله، با توجه به هدف کتاب که به دست دادن منبعی برای نویسندگان کتاب کودک چه درسی چه غیردرسی است، باید گفت که جدول فراهم شده می‌تواند ذهن فرد ناآشنا به فضای کلامی کودکان را تا حدودی به کار آید. ولی اگر بنا بر آن باشد که اساس و محور نوشتن برای کودکان این کتاب باشد، تصور می‌شود که نویسنده به شدت محدود خواهد بود زیرا در پاره‌ای از موارد مانند حروف، فعل‌ها و صفت‌ها، به ویژه در سال‌های نخست دبستان، دچار سردرگمی می‌شود. مشکل در ابزارهای تخمین واژگان پایه، فهرست به دست آمده را تردیدآمیز می‌کند و انعطاف بیش از حد، مسامحه و نبود اساس و منطق اصولی و ثابت در طبقه‌بندی واژه‌ها و ناقص بودن بسیاری از جدول‌ها با توجه به سن کودکان، موجب می‌شود این کتاب برای نویسنده کودک کافی و کارآمد نباشد. بنابراین می‌توان گفت که بر خلاف زحمت گزافی که به عمل آمده است، نمی‌توان صرفاً با مجموعه حاصل، کتابی برای کودکان که نوشت و آنچه بر این اساس نوشته شود، ممکن است برای همه مناطق کشور قابل استفاده نباشد.

پی‌نوشت

۱. یکی از نویسندگان کتاب حاضر در گفت‌وگو با نگارندگان مقاله تذکر دادند که فهرست واژگان پایه برای هر پایه به صورت جداگانه تخمین زده شد. مغایرت‌های مشاهده شده به علت عدم دستکاری نتایج پژوهش و یافته‌ها توسط نویسندگان است. به هر روی، وجود این اختلاف‌ها و مغایرت‌ها نشان می‌دهد که نمی‌توان به این فهرست و این واژه‌ها اطمینان کرد و آن را مبنایی برای تدوین متن در نظر گرفت و سردرگمی نویسندگان متون آموزشی قابل پیش‌بینی است.

منابع

- اعلابی، مریم. (۱۳۸۱). بررسی و نقد روش‌های تخمین واژگان پایه در ایران (مقطع ابتدایی) به منظور پیشنهاد روش‌های مناسب. *پایان‌نامه کارشناسی ارشد چاپ نشده زبان‌شناسی همگانی به راهنمایی شهین نعمت‌زاده*. تهران: دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی.
- ایمن، لیلی. (۱۳۵۷). *فهرست پربسامدترین واژه‌های خردسالان (۶ تا ۱۲ سال)*. تهران: شورای کتاب کودک.
- باستان، آذر. (۱۳۸۰). واژگان گفتاری پایه دانش‌آموزان دختر مقطع راهنمایی تحصیلی. به راهنمایی لطف‌الله یارمحمدی. *پایان‌نامه کارشناسی ارشد آموزش زبان فارسی*. دانشگاه شیراز.
- بدره‌ای، فریدون. (۱۳۵۲). *واژگان نوشتاری کودکان دبستانی ایران*. تهران: فرهنگستان زبان ایران.
- دادرس، محمد. (۱۳۹۱). طبقه‌بندی چندگانه موضوعی واژگان پایه فارسی. *فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران*. سال هفتم. شماره ۲۷، ۳۳-۶۶.
- دستجردی کاظمی، مهدی. (۱۳۹۱). روش‌های آزمون واژگان پایه و طرح پژوهشی شناسایی واژگان پایه فارسی، *فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران*، سال هفتم، شماره ۲۷، ۵-۳۲.
- رجائی، حسین. فضلعلی، مروارید. و علیزاده، علی. (۱۳۹۰). تعیین واژگان پربسامد در رسانه‌های خبری فارسی‌زبان برای آموزش زبان فارسی، در *چکیده مقالات همایش آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان قسمت دوم*. تهران: شورای گسترش فارسی.
- رضائی، احمد. (۱۳۹۳). *بررسی واژگان ادراکی کودکان کم‌توان ذهنی آموزش‌پذیر شهر تهران (طرح پژوهشی)*، تهران: پژوهشکده کودکان استثنایی.
- سعیدنیا، گلرخ‌سادات. (۱۳۸۱). تحلیل واژگانی کتاب‌های درسی دوره ابتدایی آلمانی‌زبان از دیدگاه معنی‌شناسی واژگانی. *پایان‌نامه کارشناسی ارشد چاپ نشده زبان‌شناسی همگانی به راهنمایی شهین نعمت‌زاده*. دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی.

سیف نراقی، مریم، کزازی، میر جلال الدین، صدقی، ناهید، شاکری یکتا، محمد علی. (۱۳۶۳). دفتر مطالعات و برنامه‌ریزی آموزشی دانشگاه علامه طباطبایی (مجمع دانشگاهی ادبیات و علوم انسانی).

شیرینی، علی محمد. (۱۳۷۶). واژگان پایه ادراکی دانش‌آموزان کلاس‌های سوم، چهارم، و پنجم ابتدایی شهر تهران. *پایان‌نامه کارشناسی ارشد* چاپ نشده آموزش زبان فارسی به راهنمایی مصطفی عاصی. دانشگاه علامه طباطبایی.

شفیعی کدکنی، محمد رضا. (۱۳۷۰). *موسیقی شعر*. تهران. موسسه انتشارات آگاه. شگری، گیتی. (۱۳۷۳). *فرهنگ دبستانی*. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی. صفارپور، عبدالرحمن (۱۳۷۰). *واژگان پایه کلاس‌های اول تا پنجم دبستان*. تهران: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، دفتر انتشارات کمک آموزشی.

صفرزاده، فرامرز (۱۳۷۶). واژگان گفتاری پایه کودکان دبستانی ایران: پایه‌های سوم، چهارم و پنجم ابتدایی در مدارس منطقه دو تهران. به راهنمایی سید علی میرعمادی. *پایان‌نامه کارشناسی ارشد* آموزش زبان فارسی، دانشگاه علامه طباطبایی.

صناعتی، مرضیه. (۱۳۹۱). بررسی کاربرد واژگان پایه در چند فرهنگ فارسی دبستانی. *فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران*. سال هفتم، شماره ۲۷، ۱۳۵-۱۵۸.

ضرغامیان، مهدی. (۱۳۷۱). واژگان خوانداری کودکان دبستانی ایران. *پایان‌نامه کارشناسی ارشد* زبان‌شناسی. پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

عامری، حیات و ذوالفقاری، حسن. (۱۳۹۱). واژگان پایه و واژگان‌نگاری کودک در زبان فارسی. *فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران*. سال هفتم، شماره ۲۷، صص. ۱۵۹-۱۷۴.

علاق‌مندان، جعفر. (۱۳۸۰). واژگان پایه در خدمت ادبیات کودک و برنامه‌ریزی درسی. *در کتاب ماه کودک و نوجوان*. صص. ۸۰-۸۴.

علوی مقدم، بهنام. (۱۳۸۷). میزان یادگیری و گسترش واژه‌های اشتقاقی در کودکان دوزبانه مقطع ابتدایی بر اساس پیکره طرح واژگان پایه، *پایان‌نامه دکترای*، تهران: دانشگاه علامه طباطبایی.

علوی مقدم، سید بهنام و خیرآبادی، معصومه. (۱۳۹۳). بررسی واژگان پایه در متن‌های داستانی و شعرهای مجله رشد نوآموز. در *جستارهای زبانی*. دوره ۵، شماره ۲ (پیاپی ۱۸)، صفحه ۱۳۹-۱۶۰.

غفاری، مهران. (۱۳۸۰). تحلیل روش‌های آموزش واژگان پایه به منظور پیشنهاد طراحی برای آموزش واژگان پایه فارسی دوره ابتدایی. به راهنمایی جلیل بانان صادقیان. *پایان‌نامه کارشناسی ارشد* زبان‌شناسی همگانی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی.

فکری، نادیا. (۱۳۸۲). شناسایی و تحلیل واژگان نوشتاری کودکان دبستانی براساس نامه‌های ارسالی آنها به مجلات رشد نوآموز و رشد دانش‌آموز در سال‌های ۸۰-۸۱. *پایان‌نامه کارشناسی ارشد* چاپ نشده. اهواز: دانشگاه شهید چمران.

کوکبی، مرتضی. و چراغی، زهره. (۱۳۹۲). بررسی واژگان خواننداری کودکان دبستانی و مقایسه آنها با واژگان نوشتاری آنان. *مجله مطالعات ادبیات کودک*، سال چهارم، شماره ۲، ۱۲۷-۱۴۸.

محمدی رفیع، شایا. (۱۳۸۵). بررسی و تحلیل واژگان پایه در شعر کودک. *پایان نامه کارشناسی ارشد*، تهران: تربیت مدرس.

مهدیزاده، جمیله. (۱۳۷۰). زبان آموزی و رشد واژگان کودک. *پایان نامه کارشناسی ارشد زبان شناسی*. دانشگاه فردوسی مشهد.

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

نعمت زاده، شهین. (۱۳۷۹). *شناسایی واژگان پایه دانش آموزان ایرانی در دوره پیش دبستانی و ابتدایی*. تهران: موسسه پژوهشی برنامه ریزی درسی و نوآوری های آموزشی.

نعمت زاده، شهین. (۱۳۹۱). *واژگان پایه در خدمت تألیف کتاب ریاضی پایه اول*. فصلنامه مطالعات برنامه درسی، سال هفتم، شماره ۲۷، ۶۷-۸۴.

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

نعمت زاده، شهین، دادرس، محمد، دستجردی کاظمی، مهدی، منصوری زاده، محرم. (۱۳۹۰). *واژگان پایه فارسی از زبان کودکان ایرانی*. تهران: مدرسه.

نوری، ساناز. (۱۳۹۰). استخراج و بررسی واژگان پایه در کودکان کم توان ذهنی هشت تا ده ساله تربیت پذیر. *پایان نامه کارشناسی ارشد زبان شناسی همگانی*، دانشگاه آزاد واحد تهران مرکزی.

Allman, B. (2005). *Vocabulary Size and Accuracy of Monolingual and Bilingual Preschool Children*. Paper presented at the Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism.

Berglund, A. (1937). Reading Vocabulary for the Fourth Grade. *Journal of Educational Research*, 31, 72-80 .

Betts, E. A. (1939). A Study of the Vocabularies of First Grade Basal Readers. *Elementary English Review*, 16, 65-69 .

Breed, F. S. (1931). Spelling, Handwriting, Social Studies, Character Education, Geography and Natural Science. *Review of Educational Research*, 1(4), 276-293 .

- Curtis H, A. (1938). Wide Reading for Beginners. *Journal of Educational Research*, 32, 255-262 .
- Dolch, E. W. (1951). Tested word knowledge vs. frequency counts. *Journal of Educational Research*, 44 .۴۷۰-۴۵۷ ,
- Durrell, D. D., & Helen, S. (1938). Vocabulary Instruction in the Intermediate Grades. *Elementary English Review*(15), 138-145 .
- Farr, R., Hughes, C., Robbins, B., & Greene, B. (1990). *What students' writing reveals about their spelling*. Indiana University. Bloomington .
- Farr, R., Kelleher, C., Lee, K., & Beverstock, C. (1989). *An analysis of the spelling patterns of children in grades two through eight*. (ED 321 274). Bloomington.
- Graham, S., Harris, K. R., & Loynachan, C. (1994). The spelling for writing list. *Journal of Learning Disabilities*, 27(4), 210-214 .
- Gray, W. S., Ole, L., Gates, A. I., Strang, R., Traxler, A. E., & Witty, P. (1940). Chapter I: Reading. *Review of Educational Research*, 10 (2), 79-106 .
- Hebel, E. E. (1938). *Newer Practises in Reading in the Elementary School: A Review of Studies of Reading Vocabulary*. Seventeenth Yearbook .
- Hillerich, R. (1978). *A writing vocabulary of elementary children*: Springfield, IL: Thomas.
- Hockett, J. A. (1938). The Vocabularies of Recent Primers and First Readers. *Elementary School Journal*, 39, 112-115 .
- Horn, E. (1929). What Is a Core Vocabulary. *Journal of Educational Research*, 19, 310-311 .
- Lee, D. (2001). 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*, 29(3), 250-278 .
- McCarthy, J. J. (1964). The Importance of Linguistic Ability in the Mentally Retarded. *Mental Retardation*, 2, 90-96 .
- McCarthy, M. (199۹).What constitutes a basic vocabulary for spoken communication. *studies in English Language and Linguistics*, 1, 233-249 .
- McCarthy, M., & Carter, R. (2003). What constitutes a basic Spoken vocabulary. *Research Notes issue* , 5-7 .

- McCarthy, M. J. (1998). *Spoken language and applied linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, I. S. P. (1990). *Teaching and Learning Vocabulary*. New York: Newbury House.
- Nation, P., & Waring, R. (1997). Vocabulary size, text coverage and word lists. *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy*, 6-19 .
- Ogden, C. K. (1930). *The Basic Vocabulary: A Statistical Analysis, with Special Reference to Substitution and Translation* (Vol. 31).
- Ogden, C. K. (1944). *Basic English: A general introduction with rules and grammar*. 29 .
- Ogden, C. K. (1968). *Basic English: International Second Language*. New York: Harcourt, Brace and World.
- Rinsland, H. (1945). *A basic vocabulary of elementary school children*. New York: Macmillan.
- Russell, D. H. (1954). The Dimensions of Children's Meaning Vocabularies in Grade four through twelve. *University of Colifornia Pubs. Education, 11*, 315-414 .
- Saarela , L. (1997). *The Development of School children's Composition from a Vocabulary Research Perspective*. (Ph.D Dissertation), University of Oulu (Finland) .
- Seegers, J. C. (1939). *Vocabulary Problems in the Elementary School* Paper presented at the Seventh Annual Research Bulletin of the National Conference on Research in English .
- Shambaugh, C. G., & Shambaugh, O. L. (1928). An Association Study of the Vocabulary of Grade Children. *The Journal of Educational Research, 18*(1), 40-47 .
- Shambaugh, C. G., & Shambaugh, O. L. (1929). A core vocabulary for elementary school pupils. *The Journal of Educational Research, 19*(1), 39-46 .
- Smith, C & ,Ingersoll. (1984). *Written vocabulary of elementary school pupils ages 6-14* Bloomington: Indiana University.

Stone, C. R. (1939). Most Important One Hundred and Fifty Words for Beginning Reading. *Educational Method*, 18, 192-195 .

Thorndike, E. L., & Lorge, I. (1944). *The teacher's Word Book of 30,000 Words*. New York: Columbia University, Teachers College.