

کاربرد روش طبیعی - واژگانی در تدوین کتابهای آموزش واژگان فارسی

دکتر معصومه مهرابی

استادیار دانشگاه آیت الله بروجردی

m.mehrabi@abru.ac.ir

چکیده

آنچه در اینجا از آن به روش طبیعی تعبیر می‌شود تلفیقی است از یافته‌های روانشناسی زبان و نظریه‌های آموزش درباره یادگیری زبان دوم. در این پژوهش سه جنبه از فراگیری زبان دوم مورد تأکید خواهد بود: یادگیری جمله به عنوان واحد معنایی گسترده، یادگیری فعل به عنوان واحد معنایی و پردازشی پایه و یادگیری واژگان عام در قالب حوزه‌های معنایی. تأکید بر یادگیری جمله از آن جهت است که جمله غالباً برخلاف لغت دارای یک معنای واقعی است و یادگیری آن دقیقتر، سریعتر و راحتتر است. با یادگیری جمله معانی لغات، حروف و حتی برخی از قواعد دستوری پایه نیز به‌طور غیرمستقیم آموخته می‌شوند. جملات به‌خاطر سپرده شده به هنگام شنیده شدن نیز سریعتر پردازش می‌شوند و می‌توان شیوه ساخت آنها را به جملات دیگر تسری داد. تأکید بر یادگیری افعال نیز به این دلیل است که افعال معنای گزاره‌ای را شکل می‌دهند و از طریق مشارکان معنایی و متمم‌های نحوی خود اطلاعات نحوی و معنایی موجود در جمله را پیش‌بینی می‌کنند. سازمان‌دهی کردن واژگان نیز در قالب حوزه‌های معنایی یادگیری واژگان را تسریع می‌کند؛ بدین معنی که می‌توان واژگان فارسی را در قالب خانواده‌های معنایی دسته‌بندی کرد و آموزش داد. این مقاله که بر مبنای اصول فوق به‌نگارش درآمده است با مقدمه‌ای بر اهداف پژوهش حاضر آغاز و سپس با مروری بر پژوهش‌های مرتبط ادامه می‌یابد. در بخش اصلی مقاله مثالهای ملموس و نمونه‌های عینی از شیوه تدوین کتابهای آموزش واژگان فارسی مناسب برای زبان‌آموز غیر فارسی زبان با استفاده از این روش ارائه می‌شود. با به کارگیری سه اصلی که در بالا ذکر آن رفت، کتابهای آموزشی تدوین می‌شوند که جامعند و قابلیت بسط به سطوح پایه تا پیشرفته را خواهند داشت.

کلیدواژه‌ها: آموزش زبان، روش طبیعی، فعل، جمله، حوزه‌های معنایی

www.anjomanfarsi.ir

۱. مقدمه

"رویکرد طبیعی" به یکی از روشهای آموزش زبان دوم اشاره دارد که در ابتدا توسط استفن کرشن و ترسی ترل^۱ (۱۹۸۳) مطرح شد. هدف آن اشاعه شیوه یادگیری زبان به شیوه‌ای طبیعی یعنی بر مبنای اصول و مراحل است که در یادگیری زبان اول قابل مشاهده است. در این رویکرد برقراری ارتباط و کاهش دادن اهمیت تدریس آگاهانه اصول دستوری و تصحیح غیرمستقیم اشتباهات زبان‌آموزان مورد تأکید است. غایت این رویکرد کاهش تنش در محیط زبان‌آموزی و گسترش مهارتهای ارتباطی است. بر مبنای این روش زبان‌آموزی به کندی اتفاق می‌افتد و هرگز اجباری نیست. در مراحل ابتدایی آموزش زبان تأکید بر برقراری ارتباط است، بیش از آنکه بر صورت زبانی باشد. بر طبق اصول مورد نظر در این روش، هر زبان‌آموز باید مراحل طبیعی را برای زبان‌آموزی طی کند (و این مراحل شامل ارائه پاسخهای بلی - خیر، پاسخهای یک کلمه‌ای، فهرستی از واژه‌ها، عبارتهای کوتاه و جملات کامل می‌شود). در این رویکرد اعتقاد بر این است که زبان‌آموزی فقط وقتی اتفاق می‌افتد که زبان‌آموز به شیوه‌ای ناخودآگاه به فراگیری زبان بپردازد (چستن: ۱۹۸۳، ۹۹). این مهم از طریق قرار گرفتن در معرض درون‌دادهای مناسب زبانی میسر می‌شود. تنها برای کنترل برون‌دادهای زبانی می‌توان از روش آموزش آگاهانه مطالب استفاده کرد. مراحل فراگیری زبان دوم را می‌توان به صورت زیر خلاصه کرد:

^۱- Stephen Krashen and Tracy Terrel

- ۱- مرحله پیش تولید^۱
- ۲- مرحله تولید ابتدایی^۲
- ۳- مرحله بروز زبان^۳
- ۴- مرحله بلاغت (روانی) اولیه^۴
- ۵- مرحله بلاغت (روانی) پیشرفته^۵

در مرحله پیش تولید از زبان آموز خواسته می شود که واژه های عام و افعال را مورد اشاره قرار دهد. درک مطلب در اینجا محدود است و زبان آموز سعی دارد به جای صحبت کردن از سرتکان دادن و اشاره استفاده کند. وظیفه معلم در این مرحله آموزش واژه است. در مرحله دوم از زبان آموز انتظار می رود که به پرسشهای معلم پاسخهای بلی-خیر یا یک کلمه ای بدهد و درک مطلب بهتر از پیش شده است. افعال جملات او بیشتر زمان حال ساده هستند. وظیفه معلم در این مرحله آموزش الگوهای واژگانی و دستوری صحیح است. در مرحله سوم از او انتظار می رود که با عبارات کوتاه پاسخ بدهد، درک مطلب او خوب است و معلم نیز باید آنچه را که زبان آموز می گوید، با ساختار و عبارات درست کامل نماید و تلفظ و واژه های مناسب را یاد بدهد. در مرحله بعدی درک مطلب او بسیار خوب شده است و با عبارات پیچیده تر از قبل، ساختارهای دستوری پیشرفته تر به طور کلی پاسخ می دهد و در آخرین مرحله با جزئیات بیشتر و صحیحتر از همه مراحل توضیح می دهد. وظیفه معلم در این دو مرحله پایانی این است که زبان آموز را چنان راهنمایی کند که تولید زبانی او بیش از پیش مانند مطالب کتابها و سخنگویان بومی شود.

علاوه بر رویکرد طبیعی که ذکر برخی ویژگیهای آن در بالا رفت، رویکردی دیگری نیز در این مقاله مورد نظر است به نام رویکرد واژگانی که در آن یادگیری زبان بر اصولی مانند فراگیری واژه هم در شکل واژه های منفرد و هم در شکل ترکیبهای واژگانی استوار است. در این نگرش مبنای شکل گیری طرح درس، انتقال معنی است. نظر بر این است که پربسامدترین معانی مورد نظر در هر زبانی با پربسامدترین واژه ها در آن زبان بیان می شوند. واژه ها اساساً با واژه های دیگر می آیند و یاد گرفته می شوند. دانستن این ترکیبات واژگانی نقش اساسی در روانی کلام زبان آموز دارند. طرح درس معنایی بسیار مفیدتر از طرح درس ساختاری است، چراکه تنها یاد دادن انواع جملات از نظر دستوری تضمین پیشرفت توانایی های ارتباطی نیست. در این رویکرد بیشتر بر جنبه های واژگانی یادگیری زبان تأکید می شود. آنچه در این رویکرد اهمیت دارد افزایش آگاهی زبان آموز از جنبه های با اهمیت زبان، تأکید بر حفظ پاره ای از مطالب و قراردادن زبان آموز در معرض داده های زبانی است.

مقاله حاضر با تلفیقی از دو رویکرد مذکور به نگارش درآمده و در دو بخش اصلی تنظیم شده است. در بخش نخست به اهمیت یادگیری واژه، عوامل دشواری آن و شیوه های یادگیری آن در فارسی به عنوان زبان دوم اشاره می شود. در بخش دوم به یادگیری واحدهای واژگانی اسم و فعل می پردازیم. در بخش سوم به یادگیری واحدهای واژگانی مرکب و از پیش شکل گرفته و اهمیت آنها در مراحل مختلف فراگیری زبان فارسی به عنوان زبان دوم اشاره خواهد شد. در پایان نیز به جمع بندی و ارائه راهکارهای عملی برای تدوین کتابهای بهتر به منظور آموزش زبان فارسی به زبان آموزان غیر فارسی زبان اشاره خواهد شد. در این میان باید از تلاشهای انجام شده در این زمینه یاد کرد که در کتابهای فارسی بیاموزیم نوشته ذوالفقاری و همکاران (۱۳۸۳) و فارسی شیرین است اثر شعبانی جدیدی و بروکشا (۲۰۱۰) تبلور یافته اند. مشاهده و مطالعه این کتابها و بررسی نقاط قوت و ضعف آنها ایده نگارش این مختصر بوده است.

1- preproduction
 2- early production
 3- speech emergence
 4- intermediate fluency
 5- advanced fluency

۲. فراگیری واژه

یادگیری واژه‌ها هسته اصلی در فرایند زبان‌آموزی است. این فرایند برخلاف یادگیری دستور و اصول دستوری و یا حتی نظام آوایی فرایندی ضروری و بی‌پایان است. اگر زبان‌آموز زمان زیادی را صرف یادگیری اصول دستوری کند، در زبان‌آموزی او بهبود چندانی یافت نمی‌شود و اگر همان مدت زمان را صرف یادگیری واژه کند، پیشرفت بیشتری قابل مشاهده خواهد بود. این از آن روست که زبان‌آموز مطالب زیادی را با دانش دستوری‌اش نمی‌تواند منتقل کند، اما تقریباً همه چیز را می‌تواند با واژه‌ها منتقل کند (ویلیز، ۱۹۹۰). دانستن واژه یعنی دانستن صورت، معنی و مقوله دستوری آن. تعداد واژه‌های مورد نیاز زبان‌آموزان بستگی به نیازهای ارتباطی آنها دارد، اما به طور متوسط می‌توان تعداد دو هزار واژه را به عنوان دایره لغت کانونی و پایه‌ای^۲ در نظر گرفت. این تعداد به واژه‌هایی اشاره دارد که سخنگویان بومی در زندگی روزمره به کار می‌گیرند. تعداد تقریبی دو هزار واژه نیز به عنوان دایره لغت تعریفی^۳ کاربرد دارد، منظور از این مفهوم، مجموعه‌ای از واژه‌هاست که برای تعریف واژه‌های دیگر به کار می‌روند. اینها شامل پسوندها و پیشوندها و ریشه‌های پربسامد نیز می‌شود (ثورنبری: ۲۰۰۴، ۲۲). اما چه عواملی یادگیری واژه‌ها را برای زبان‌آموزان دشوار می‌سازد؟ این عوامل را می‌توان در زیر خلاصه کرد:

۱. تلفظ کلمات: بدین معنی که اگر تلفظ واژه‌ای دشوار باشد یادگیری آن نیز دشوار خواهد بود.
۲. املا کلمات: بدین معنی که عدم تطابق میان آواها و املا کلمات یادگیری آنها را دشوار می‌سازد. عدم تطابق میان این دو (به عنوان نمونه وقتی حرفی نوشته می‌شود، اما خوانده نمی‌شود و یا برعکس) یادگیری را به تعویق می‌اندازد.
۳. طول و پیچیدگی کلمات: این نکته به این معنی نیست که واژه‌های کوتاه سریعتر آموخته می‌شوند، بلکه بدین معنی است که واژه‌های پربسامد معمولاً کوتاه‌اند و همین یادگیری آنها را تسهیل می‌کند.
۴. ماهیت دستوری کلمات: بدین معنی که نوع و پیچیدگی متممهای فعلی^۴ در یادگیری آنها موثرند. به عنوان نمونه، فعل "توضیح دادن" دارای چند نوع متمم است که در قالب جملات خبری، پرسشی و گروه اسمی ظهور می‌یابند. بنابراین یادگیری این فعل از فعل "آوردن" که تنها یک گروه اسمی به عنوان متمم می‌پذیرد، دشوارتر است.
۵. معنی کلمات: بدین معنی که اگر دو کلمه، مثلاً دو فعل دارای معانی باشند که با هم همپوشی دارند، امکان اشتباه شدن آنها زیاد و یادگیری دقیق آنها ضعیف است.
۶. دامنه کاربرد کلمات: بدین معنی که اگر واژه‌ای دامنه وسیعی از کاربردها داشته باشد، سریعتر نیز آموخته می‌شود؛ یادگیری فعل "گذاشتن" سریعتر از "تحمیل کردن" است.
۷. معانی ضمنی و بار عاطفی کلمات: بدین معنی که واژه‌هایی با بار معنایی مثبت و منفی و معانی ضمنی فراوان دیرتر از واژه‌هایی آموخته می‌شوند که فارغ از این عوامل معنایی هستند.
۸. ماهیت ترکیب پذیر و اصطلاحی کلمات: بدین معنی که اصطلاحات و افعال مرکب دیرتر فراگرفته می‌شوند (ثورنبری: ۲۰۰۴، ۲۷).

به‌طور کلی اشتباهاتی را که زبان‌آموزان مرتکب می‌شوند می‌توان به دو دسته تقسیم کرد: خطاهای معنایی و خطاهای صوری. خطا در انتخاب واژه‌های نامناسب که معانی ضمنی^۵ متنوعی دارند و نیز خطای زبان‌آموز در انتخاب باهم‌آیی‌ها^۶ از نوع معنایی هستند. انتخاب واژه نامناسب، ساختواژه و اشتقاقهای نادرست کلمات، خطاهای املائی و تلفظی از جمله اشتباهات صوری محسوب می‌شوند. منظور از معنای ضمنی، معنایی عاطفی و متأثر از سخنگویان

^۱- D. Willins

^۲- core vocabulary

^۳-vocabulary defining

^۴- verb complements

^۵-connotations

^۶-collocations

بومی آن زبان است که از سوی آنها بر واژه‌ها تحمیل می‌شوند و در کنار معنای اصلی واژه‌ها، معنای کلی لغات را شکل می‌دهند. به‌طور مثال، بار معنایی و معنای ضمنی واژه "پیشوا" در زبان آلمانی بخشی از معنای این کلمه است (باسمن: ۱۹۹۶، ۹۶). باهم‌آیی نیز به برخی از ویژگیهای ترکیب‌پذیر کلمات اشاره دارد که رخداد همزمان واژه‌ها را با یکدیگر پیشبینی می‌کند و توضیح می‌دهد. به‌طور مثال، باهم‌آیی یک اسم و یک صفت در ترکیب "نان بیات" یا "درخت کهنسال" دیده می‌شود. در ترکیب "پارس کردن سگ" یا "شیهه کشیدن اسب" باهم‌آیی یک اسم و یک فعل دیده می‌شود (صفوی: ۱۳۷۹، ۱۹۶).

برای جلوگیری از بروز این خطاها زبان‌آموز به این نیاز دارد که راهکارهایی به او ارائه شوند تا به او کمک کنند که واژگان ذهنی خود را با استفاده از آنها مرتب کند و سازمان‌بندی نماید. او نیازمند این است که شبکه‌هایی از روابط تداعی‌کننده را در ذهن خود بسازد. ارائه واژه‌های پربسامد مخصوصاً در مراحل ابتدایی زبان‌آموزی، ارائه شیوه صحیح کاربرد معنای واژه‌ها در بافت و حتی مشخص نمودن گونه کاربردی یا سیاق (رجستر)^۲ مناسب و مخصوص هر واژه، یادگیری باهم‌آیی‌ها، حوزه یا حوزه‌های معنایی^۳ که واژه به آن تعلق دارد، آموزش کلمات هم‌خانواده با واژه‌های موردنظر و ارائه روابط معنایی واژه با واژه‌های دیگر از جمله شیوه‌هایی است که معلم توسط آنها امر آموزش زبان دوم را تسهیل می‌کند. در زیر به تفکیک به توضیح هریک از موارد بالا می‌پردازیم.

توزکو و کوآدی^۴ (۲۰۰۴) معتقد هستند که دانش لغوی، سرعت ادراک واژه و درک مطلب از طریق آموزش واژه‌هایی که بسامد وقوع آنها بیشتر است، تقویت می‌شود. بنابراین، ضرورت دارد که در فرایند آموزش زبان دوم چه در مرحله انتخاب کتاب مناسب برای تدریس و چه در مرحله انتخاب مطالب ضروری برای تدوین کتاب در این زمینه به عامل میزان بسامد واژه‌هایی که زبان‌آموز در سطوح مختلف می‌آموزد، توجه زیاد و دقت وافر شود.

منظور از گونه کاربردی شیوه گفتاری یا نوشتاری است که مختص به کاربرد خاصی باشد و در گستره ارتباطی خاصی به‌کار رود. به‌طور مثال، زبان مراسم مذهبی، گونه گفتار والدین با فرزندان یا کارمند با رئیس همه و همه از جمله سیاقهای کلامی هستند.

برمبنای نظریه حوزه معنایی که در ابتدا توسط مکتب زبانشناسی ساختارگرای آلمان مطرح شد، واژه‌ها در بخش خودآگاه ذهن سخنگوی بومی زبان به‌طور مفرد و مجزا وجود ندارند. واژه‌ها به شکل مجموعه‌ای سازمان‌یافته از روابط با دیگر واژه‌هایی که از نظر معنی به هم مرتبط هستند، شکل می‌دهند. این نظریه که نخستین بار توسط ترایر^۵ (۱۹۳۱) مطرح شد تغییر دیدگاه از رویکرد اتمیک را به رویکردی کل‌گرایانه و نظام‌مند به زبان نشان می‌دهد. در این نظریه معنای یک واژه بستگی به معنای واژه‌های دیگری دارد که در همان حوزه معنایی هستند. یک حوزه معنایی شبیه به خانه‌ای از موزاییکهاست که فاصله‌ای با خانه دیگر ندارد و حوزه‌های معنایی همه با هم تصویری از واقعیت زبانی را در آن زبان خاص نشان می‌دهند. اگر واژه‌ای که متعلق به حوزه معنایی خاص خود است، دچار تغییر معنایی شود ساختار کلی آن حوزه نیز تغییر می‌کند. ژائو^۶ (۲۰۰۹) معتقد است که چیزها در جهان عینی در بی‌نظمی هستند، برای خوب فهمیدن آنها ذهن انسان از طریق تجزیه و تحلیل آنها را طبقه‌بندی می‌کند. ترایر (۱۹۳۱) معتقد است که دایره لغت در هر زبانی از نظر معنایی یک کل به‌هم‌پیوسته است و این رابطه درونی میان اجزای نظام واژگانی نظامی پویا و پیوسته در حال تغییر را می‌سازد. از آنجا که واژه‌ها به یکدیگر مرتبطند، بنابراین نمی‌توان آنها را در انزوا آموخت و یا تغییرات معنایی آنها را مطالعه کرد. بنابراین می‌توان برای واژه‌ها حوزه‌های معنایی در نظر گرفت که هریک از آنها در این حوزه‌ها معنی دارند. آنچه موردنظر ترایر بوده‌است بر روابط جانشینی تأکید دارد. این روابط در قالب

^۱- fuhrer (leader)

^۳-register

^۳-Semantic (lexical) field

^۴. A. Tozco and J. Coady

^۶. J. Trier

^۶- Y. Zhao

ترادف، تضاد و شمول معنایی استوارند. اما برخی زبانشناسان دیگر، حوزه معنایی را در قالب روابط همنشینی نیز تعریف کرد که در آن صورت باهم آبی "سگ" و "پارس کردن" و "کازگرفتن" و "دندان" در قالب حوزه معنایی واقع می‌شوند (چانگهونگ، ۲۰۱۲). در این خصوص، تینکهام^۲ (۱۹۹۷) پیشنهاد می‌کند که نه تنها واژه‌هایی مانند "بینی، صورت، گوش، فک، دهان، زبان، چشم" باید با هم آموخته شوند بلکه باید اجزای حوزه‌های تمی (موضوعی) هم با یکدیگر یادگرفته شوند مانند "قورباغه، علف، برکه، جهیدن، پریدن و رنگ سبز و غور غور کردن". یادگیری عناصر واژگانی در قالب کلمات هم خانواده (مثلاً آموزش مجموعه کلمات مرتبط بازی، بازیکن، بازیگر، بازی کردن، هم بازی و غیره) و روابط معنایی مانند ترادف و تضاد نیز از زمره راهکارهای مفیدی است که می‌توان از آنها برای برقراری و ایجاد شبکه‌های واژگانی مفید در ذهن زبان‌آموز استفاده کرد.

۳. فراگیری واحدهای واژگانی اسم و

جنتنر^۳ (۱۹۸۲) اعتقاد دارد که اسمها به‌طور کلی قبل از افعال آموخته می‌شوند. بورنشتاین و همکارانش^۴ (۲۰۰۴) نیز معتقدند که این الگویی جهانی در تمامی زبانهاست. تاردیف، ژلمن و ژو^۵ (۱۹۹۹) و برون^۶ (۲۰۰۱) بر این اعتقادند که برخی از افعال از افعال دیگر دیرتر فراگرفته می‌شوند. جنتنر (۱۹۸۲) اعتقاد دارد که انطباق و بازنمون^۷ یک فعل با حائث و عمل خاص دشوار است. فراگیری واژه‌های مناسب اشیاء پیرامون آسانتر از فراگیری واژه‌ها برای بیان رابطه و نسبت میان آنهاست. غالباً توسط فعل جمله است که مشخص می‌شود چه جنبه‌ای از رابطه میان اسمهای موجود در جمله باید مورد تأکید قرار گیرد. انگلکمپ، زیمر و مور^۸ (۱۹۹۰) از آزمودنی‌های خود خواستند تا واژه‌های ارائه شده در فهرستی را به خاطر بسپارند. آنها اسم‌ها را سریعتر و بهتر به یاد می‌آوردند تا فعل‌ها را. توماسلو، آختر، درسین و رکان^۹ (۱۹۹۷) گزارش کردند که کودکان اسمهای جدید^{۱۰} را بیشتر از فعلهای جدید تولید و درک می‌کنند و آنها را در بافتهای زبانی بیشتری به کار می‌برند. باین، دیجکسترا و شرودر^{۱۱} (۱۹۹۷) هم با اجرای تکلیف تصمیم‌گیری واژگانی^{۱۲} (که در آن آزمودنی باید تصمیم بگیرد که آیا زنجیره حروف نشان داده شده به او واژه است یا نه) دریافت که زمان واکنش برای محرک‌های فعلی طولانی‌تر از محرک‌های اسمی است. باسانو^{۱۳} (۲۰۰۰) دریافت که فعل‌ها در فرایند زبان‌آموزی کودک تقریباً دیر آموخته می‌شوند و این در مورد زبان چینی (ماندرین) که در آن صرف نقش چندانی نه در مورد اسمها و نه در مورد فعل‌ها دارد نیز صادق است. روسلر، استرب و هان^{۱۴} (۲۰۰۱) نیز با اجرای آزمون برانگیختگی^{۱۵} دریافتند که فعل‌ها پیچیدگی‌های ذاتی هم دارند و به دلیل این پیچیدگی‌ها است که حافظه در به‌خاطر سپاری افعال نسبت به اسمها ضعیف‌تر عمل می‌کند. روسلر و همکاران (۲۰۰۱) با انجام آزمونی به روش برانگیختگی دریافتند که زمان واکنش برای فعل‌ها به‌طور متوسط سی هزارم ثانیه طولانی‌تر از زمان واکنش برای اسمها است. باستیانس و بول^{۱۶} (۲۰۰۱) معتقدند که کودکان دارای آسیبهای زبانی خاص^{۱۷} و بزرگسالان زبان‌پریش بروکا^{۱۸} دارای گستره و دامنه محدودی از فعل‌ها می‌باشند و دائماً کاربرد فعل‌های ساده‌ای مثل "کردن"، " "

1- G. Changhong

2- T. Tinkham

3- D. Gentner

4- Bornstein, M, et al.

5- Tardiff, T., Gelman, S. A., & Xu, F.

6- P. Brown

7- mapping

8- J. Engelkamp and H. D. Zimmer and G. Mohr

9- M. Tomassello, N. Akhtar, K. Dorson and L. Rekan

10- novel nouns

11- R. Baayen, T. Dijkstra and R. Schreuder

12- Lexical Decision Task

13- D. Bassano

14- F. Rosler, J. Streb and H. Haan

15- priming

16- R. Bastiaanse and G. Bol

2-specific language impairments= SLI -15

18- Broca's aphasic

شدن " و "بودن" و ساختارهای نحوی ساده و تهی از تصریف را ترجیح می‌دهند. کلارک^۱ (۱۹۶۶) و ارلز و کرستن^۲ (۲۰۰۵) با انجام آزمونهای مشابه دریافتند که وقتی از آزمودنی‌ها خواسته می‌شود که گروه‌های نحوی را به خاطر بسپارند، گروه‌های فعلی نسبت به گروه‌های اسمی و متمم‌ها دیرتر به یاد می‌آیند و یا اصلاً به یادآورده نمی‌شوند. علاوه بر یافته‌های روانشناسی زبان، مطالعاتی که بر مبنای تصویر برداری‌های مغزی صورت گرفته است، مدارهای عصبی خاصی را برای پردازش مقوله‌های دستوری اسم و فعل نشان می‌دهد که متفاوت از همدند.

اسندر و گلیتمن^۳ (۲۰۰۴) به این پرسش که چرا فعلها دیرتر از اسمها فراگرفته می‌شوند اینگونه پاسخ می‌دهند که کودکان در ابتدا واژه‌ها را به مفاهیمی که از نظر ادراکی برجسته و ملموسند انطباق می‌دهند. افعال نسبت به اسمی دارای قابلیت تصور کمتری هستند، بنابراین دیرتر آموخته می‌شوند. آنها معتقدند که اگر بر مبنای زمان فراگیری واژه‌ها طیفی ارائه دهیم یک سوی طیف به اسمی و افعال ملموس و سوی دیگر به اسمی و افعال ناملموس اختصاص می‌یابد. حتی در بین اسمی و افعال ملموس نیز اسمی سریعتر از افعال فراگرفته می‌شوند. در این دیدگاه فعلی مانند "آمدن" سریعتر از اسمی مانند "مشتی" فراگرفته می‌شود. آنها معتقدند که در مراحل بعدی زبان‌آموزی کودکان از شواهد بافتی و زبانی برای یادگیری افعال استفاده می‌کنند. در این طیف در سوی ملموس، اسمی ملموس و خاص و فعلهای عملکردی (مثل راه رفتن و پریدن) قرار دارند و در سوی دیگر این طیف اسمی انتزاعی (مثل آرامش و آرزو) و رابطه‌ای (مادر بزرگ، عمه، عمو و مشتری) و افعال جهتی (مثل بالا و پایین رفتن یا صعود و نزول کردن) و فعلهای عملی (مثل ریختن) و افعال ذهنی (مثل باور داشتن و فکر داشتن) قرار دارد (مگوایر و همکاران، ۲۰۰۵).

رتیتامکول، گولدرگ و فیشر^۴ (۲۰۰۴) معتقدند که تعداد و نوع موضوعاتی که با یک فعل می‌آید، برای تعیین معنای آن فعل ضروری است. کودکان و زبان‌آموزان نیز از این اطلاعات بافتی برای تعیین معنای افعال جدید استفاده می‌کنند. فیشر^۵ (۲۰۰۲) و نایجلز^۶ (۱۹۹۰) نیز بر این اعتقاد بودند. استوارت و وب^۷ (۲۰۰۷) نیز معتقد است که قراردادن افعال در بافت یادگیری آنها را آسانتر می‌کند. منظور از بافت، قرار دادن فعل در جمله و همراه کردن آن فعل با موضوعاتی است که غالباً با هم می‌آیند و فعل نیازمند آنهاست. این بافت به اطلاعات مدخلی افعال اشاره دارد.

۴. فراگیری واحدهای واژگانی مرکب (اصطلاحات و زنجیره‌های واژگانی)^۸

ژائو^۹ (۲۰۰۹) و وری^{۱۰} (۲۰۰۰) معتقدند که زنجیره‌های واژگانی توالی به هم پیوسته یا غیر به هم پیوسته از واژه‌ها یا عناصر معنی دارند که به نظر می‌رسد از پیش شکل گرفته‌اند و با هم به طور یک کل منسجم در ذهن ذخیره شده‌اند و حتی به طور همزمان مورد دستیابی قرار می‌گیرند. حفظ کردن این اجزای به هم پیوسته به زبان‌آموزان کمک می‌کند تا این بخش از زبان را بهتر یاد بگیرند و به کار برند. ناتینگر و دوکریکو^{۱۱} (۱۹۹۲) طبقه‌بندی‌هایی را از این واحدهای واژگانی مرکب ارائه داده‌اند. این طبقه‌بندی را می‌توان در زیر خلاصه کرد:

الف) واژه‌های چندتایی مانند عبارتهای واژگانی کوتاه و ثابتی که تنوعی ندارند و ممکن است که کاربردهای فراوانی داشته باشند. اصطلاحاتی مثل "پس افتادن" و موضوع عوض کنهائی مثل "به هر حال" و مختصرسازهایی مانند "روی هم رفته" از این دستند.

¹- H. H. Clark

²-J. L. Earles and A. W. Kersten

³- Snedeker, J., & Gleitman, L.

⁴- M. Maguire et al.

⁵- T. Ratitamkul, A. E. Goldberg, C. Fisher

⁶- C. Fisher

⁷- Naigles, L.

⁸- S. Webb

⁹-lexical chunks

¹⁰- Y. Zhao

¹¹- A. Wray

¹²- Nattinger and DeCarrico

ب) برخی از عبارات اجتماعی مانند "ببخشین من عجله دارم" برای ترک مکان، "چه خبر" برای احوالپرسی، "نظرخوبیه" برای پذیرش پیشنهادات، "میشه خواهش کنم" برای دعوت دیگران.

ج) جمله سازها یعنی ساختاری که قالب جمله‌ای به دست می‌دهد و مانند "نه تنها... بلکه...." مطلبی را اضافه می‌کند و یا مانند "یا... و یا..."، "خواه... خواه...." مقایسه‌ای را نشان می‌دهد و یا مانند "بگذار اینطور بگویم/ شروع کنم" نشان‌نمای موضوعی است.

د) عباراتی که برای زمان‌بندی، عذرخواهی و جداشدن از جمعی به کار می‌روند. به‌طور مثال "..... سال پیش"، "معذرت می‌خواهم/ عذرخواهی می‌کنم"، "فعلاً/ می‌بینمت".

لویس^۱ (۱۹۹۳) نیز دسته‌بندی دیگری را ارائه می‌کند:

الف) ترکیبی از عناصر واژگانی که یادگیری آنها برای هر زبان‌آموزی لازم است، مانند "به محض اینکه"، "از سوی دیگر"، "با این همه"، و "به همین نحو/ صورت".

ب) باهم‌آیی‌های اسمی؛ مانند "فاشق چنگال"، "نان پنیر سبزی"

باهم‌آیی‌های فعلی؛ مانند "دست تکان دادن"، "فوتبال بازی کردن"

باهم‌آیی‌های اسم و صفتی؛ مانند "بخت سفید"، "آینده روشن"

ج) عبارات اجتماعی برای پذیرش نظری مانند "باکمال میل" و برای یاری رساندن مانند "بگذار کمک کنم"، برای ارائه فرض "اگر جای تو بودم".

د) قالبهای از پیش شکل‌گرفته‌ای از جملات مانند "پیشنهاد می‌شود که"، "به این موضوع می‌پردازد که"، "اولاً... ثانیاً...". علاوه بر خاطر نشان کردن مطالبی که در طبقه‌بندیهای بالا ذکر آنها رفت، می‌توان در سطوح مبتدی از عباراتی استفاده کرد که زبان‌آموز را قادر سازد تا به بیانی ساده بتواند ارتباط برقرار کند همچون:

..... یعنی چه؟

چطور می‌گویند.....؟

متضاد/ مترادف..... چیست؟

می‌توانید/ می‌شود..... را تکرار کنید؟

می‌توانید/ می‌شود..... را بنویسید؟ (املای..... چطور است؟)

مطمئن نیستم.

فراموش کرده‌ام.

نوبت من است.

.....

۵. خلاصه و نتیجه‌گیری

باتوجه به مطالب ذکر شده در بالا می‌توان پیشنهادهایی را برای بهتر شدن کتابهای آموزش واژگان فارسی به غیر فارسی زبانان ارائه کرد:

۱. تنظیم کتابهای آموزش واژگان زبان فارسی به دو بخش آموزش واژگان عام و آموزش افعال به دلیل اهمیتی که افعال در یادگیری زبان دارند.

۲. تنظیم کتابها برای سطوح مقدماتی، متوسط، متوسط بالا و پیشرفته که اساس این رده بندی باید اصولی مانند میزان بسامد واژه‌ها در زبان فارسی و میزان انتزاع پذیری آنها باشد. این بدان معنی است که واژه‌های عام و افعال انتخاب شده برای سطح مقدماتی باید واژه‌هایی باشند که پربسامدترین و ملموسترینند. اما زبان‌آموزان سطوح پیشرفته با واژه‌هایی مواجه خواهند شد که از میزان انتزاع بیشتری برخوردارند و الزاماً بسامد بالائی ندارند.

۳. ارائه افعال در قالب جمله به صورتی که اطلاعات مربوط به ساختار موضوعی^۱ و قالب زیر مقوله‌ای^۲ آنها ارائه شده باشد. در اغلب تحقیقاتی که دربارهٔ پردازش مقولهٔ فعل انجام پذیرفته‌اند، از ساختار موضوعی و قالب زیرمقوله‌ای به عنوان سطوح میانی در پردازش فعل نام می‌برند. ساختار موضوعی فعل به مشارکان درگیر درکنش و فعالیتی که فعل بیانگر آن است و نقش معنایی هر یک اطلاق می‌شود. به عبارت دیگر، هر متممی^۳ در جمله را می‌توان به مثابه یک موضوع فعل در نظر گرفت که نقشی معنایی را برعهده می‌گیرد. به این نقش‌های معنایی که جمله را در قالب «چه کسی، چه کاری را برای چه کسی انجام داد»^۴ بیان می‌کنند، ساختار موضوعی می‌گوئیم. شیوه بیان این اطلاعات معنایی در ساخت نحوی جمله قالب زیر مقوله‌ای آن را شکل می‌دهد. منظور از قالب زیر مقوله‌ای به طور خاص، متمم‌های یک فعل است. بنابراین، در قالب زیرمقوله‌ای اطلاعات مربوط به فاعل فعل ذکر نمی‌شود؛ به طور مثال، در زبان فارسی فعل "فرستادن" دارای دو احتمال قالب زیرمقوله‌ای است که به صورت‌های "من نامه را فرستادم" و "من نامه را برای علی / به تهران فرستادم" تجلی می‌یابد.

۴. تأکید بر یادگیری ترکیب‌های واژگانی که طبقه‌بندی‌هایی از آنها در بالا ارائه شد. معلم و کتاب آموزشی هر دو می‌توانند با تأکید بر یادگیری این بخش‌های مهم از زبان، زبان‌آموز را از این جنبه‌ها آگاه سازند و ذهن او را نسبت به این جنبه از زبان حساس کنند. به این وسیله زبان‌آموز به طور انفرادی می‌تواند به حفظ و به‌خاطر سپاری این ترکیب‌ها بپردازد.

۵. از آنجا که به بیان ویندفور^۵، افعال مرکب بخش مهمی از زبان فارسی امروز را شکل می‌دهند بنابراین، آموزش و یادگیری آنها نیز از اهمیت فراوانی برخوردار است (کامری: ۲۰۰۹، ۴۵۴). یادگیری افعال مرکب را می‌توان از همان سطوح آموزشی پایینتر نیز آغاز کرد و همزمان با ارائه افعال پربسامد و ملموس می‌توان از افعال مرکبی استفاده کرد که در ترکیبشان از این استفاده می‌شوند. به عنوان نمونه، فعل "داشتن" در ترکیب‌های "وزن داشتن، مزیت داشتن، سود داشتن، تجربه داشتن، دستیابی داشتن" به کار می‌روند.

۶. برای تنظیم منابع واژگانی مناسب برای تدوین کتاب‌های آموزش زبان فارسی می‌توان از فرهنگ‌های بسامدی و پیکره‌های دادگان زبانی فارسی همچون بی‌جن‌خان و حسینی (۱۳۹۱) و یا پیکره داده‌های زبان فارسی پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی استفاده نمود. www.anjomanfarsi.ir

منابع فارسی

- بی‌جن‌خان، محمود و مهدی حسینی. (۱۳۹۱). فرهنگ بسامدی بر اساس پیکره متنی زبان فارسی امروز. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
ذوالفقاری، حسن و مهبد غفاری و بهروز محمودی‌بختیاری. (۱۳۸۳). فارسی بیاموزیم. تهران: مدرسه.
صفوی، کورش. (۱۳۷۹). درآمدی بر معنی‌شناسی. تهران: حوزه هنری.

منابع لاتین

- Baayen, R. H., T. Dijkstra, and R. Schreuder. (1997). Singulars and plurals in Dutch: Evidence for a parallel Dual-Route Model. *Journal of Memory and Language*, 37: 94-117.
Bassano, D. (2000). Early development of nouns and verbs in French: Exploring the interface between lexicon and grammar. *Journal of Child Language*, 27: 521-559.
Bastiaanse, R. and G. Bol. (2001). Verb inflection and verb diversity in three populations: Agrammatic speakers, normally developing children, and children with specific language impairment (SLI). *Brain and Language*, 77: 274-282.

1- argument structure
2- subcategorization frame
3 - complement
4 - Who did what to whom
5- G. L. Windfuhr
6- B. Comrie

- Bornstein, M., Cole, L., Maital, S., K., Park, S. Y., Pascual, L., et al. (2004). Cross-linguistic analysis of vocabulary in young children: Spanish, Dutch, French, Hebrew, Italian, Korean and American English. *Child Development*, 75, 1115- 1140.
- Brown, P. (2001). Learning to talk about motion UP and DOWN in Tzeltal: Is there a language-specific bias for verb learning? In M. Bowerman and S.C. Levinson (Eds.), *Language acquisition and conceptual development* (pp. 512-543). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Bussman, H. (1996). *Routledge Dictionary of Language and Linguistics*. London: Routledge.
- Changhong, G. (2012) The Application of the Semantic Field Theory in College English Vocabulary Instruction. *Chinese Journal of Applied Linguistics (Bimonthly)* Vol. 33 No. 3
- Chastain, K. (1983). *Developing second-language skills*. San Diago: Har Court Brace Jovanovich Publishers.
- Clark, H. H. (1966). The prediction of recall patterns in simple active sentences. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 5: 99-106.
- Earles, J. L. , A. Kersten. , J. M. Turner and J. McMullen. (2005). Influences of age, performance, and item relatedness on verbatim and gist recall of verb-noun pairs. *Journal of General Psychology*, 126: 97-110.
- Engelkamp, J. , H. D. Zimmer and G. Mohr. (1990). Differential memory effects of concrete nouns and action verbs. *Zeitschrift fur Psychologie*, 198: 189-216.
- Fisher, C. (2002). Structural limits on verb mapping: The role of abstract structure in 2.5- year-olds' interpretations of novel verbs. *Developmental Science*, 5, 55-64.
- Gentner, D. (1982). Why nouns are learned before verbs: Linguistical relativity versus natural partitioning. In S. A. Kuczaj II (Ed.), *Language development: Vol. 2. Language, thought, and culture* (pp. 301-334). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Krashen, S.D., and T. D. Terrel. (1983). *The Natural approach: Language acquisition in classroom*. Heyward, Calif" Alemony Press.
- Lewis, M. (1993) *The Lexical Approach*. Hove: Language Teaching Publication.
- Maguire, M. J., K. Hirsh-Pasek, and R. M. Golinkoff. (2005). A Unified Theory of word learning: Putting verb acquisition in context in K. Hirsh-Pasek & R.M. Golinkoff (Eds.), *Action meets word: How children learn verbs*. NY: Oxford University Press.
- Naigles, L. (1990). Children use syntax to learn verb meanings. *Journal of Child Language*, 17, 357 -374.
- Nattinger J. R. & DeCarrico J. S. (1992) *Lexical Phrases and Language Teaching*. New York: Oxford University Press.
- Ratitamkul, T. and A. E. Goldberg, C. Fisher (2004). The role of Discourse context in Determining the Argument Structure of Novel Verbs With Omitted Arguments. *Proceedings of the Stanford Child Language Forum*.
- Rösler, F. , J. Streb, and H. Haan. (2001). Event-related brain potentials evoked by verbs and nouns in a primed lexical decision task. *Psychophysiology*: 38, 694-703.
- Shabani Jaddi, P. and D. P. Brookshaw. (2010). *The Routledge Introductory Persian Course: Farsi Shirin Ast*. London: Routledge.
- Snedeker, J., & Gleitman, L. (2004). Why is it hard to label our concepts. In G. H. Waxman (Ed.), *Weaving a lexicon*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Tardiff, T., Gelman, S. A., & Xu, F. (1999). Putting the "noun bias" in context: A comparison of English and Mandarin. *Child Development*, 70, 620-635.
- Thinkham, T. (1997). The Effect of Semantic Clustering on the Learning of Second Language vocabulary. *Second Language Research*; 13; 138.
- Thornbury, S. (2002). *How to teach vocabulary*. New york: Longman.
- Tomassello, M., N. Akhtar, K. Dorson, & L. Rekan,. (1997). *Differential productivity in young children's use of nouns and verbs*.
- Trier, J. (1931). *Der Deutsche Wortschatz im Sinnbezirk des Verstandes*. Jahrhunderts. Heidelberg.
- Tozcu, A., and J. Coady. (2004). Successful Learning of Frequent Vocabulary through CALL also Benefits Reading Comprehension and Speed. *Computer Assisted Language Learning*. Vol.17.No. 5. P 473-495.
- Webb, S. (2007). Learning word pairs and Glossed sentences: The effects of a single context on vocabulary Knowledge. *Language Teaching Research*. Vol.11.no.1 p.63-81.
- Willins, D. (1990). *The lexical syllabus*. Collins.
- Windfuhr, G. (2009). Persian. In. Comrie, B. (ed.) *The Worlds major languages*. London: Routledge.
- Wray, A. (2000) „Formulaic sequences in second language teaching: principle and practice“. *Applied Linguistic*, 21:4, 463-489.
- Zhao, Y. (2009). *An empirical study of L2 learners' use of lexical chunks and language produ* Kristianstad University College.