



The Order of Acquiring Sense Relations in Children

Parisa Sadat Mirnejad 

Ph.D. in Linguistics, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran

Arsalan Golfam * 

Associate Professor, Linguistics Dept., Tarbiat Modares University, Tehran, Iran

Hayat Ameri 

Associate Professor, Persian Language Studies Dept., Tarbiat Modares University, Tehran, Iran

Sahar Bahrami- Khorshid 

Associate Professor, Linguistics Dept., Tarbiat Modares University, Tehran, Iran

Abstract

This paper aims to study the order of acquiring sense relations in 7 to 12- year- old Persian-speaking children based on the semantic approach and to compare it with the order of applying those relations through six elementary school grades course books Farsi (2018). The method of the research is descriptive-analytic and for collecting data fieldwork and the documentary resources have been applied; in a way that six multiple-choice tests were prepared and asked from 25 participants in

- This article is taken from a doctoral dissertation in linguistics at Tarbiat Modares University.

*Corresponding Author: golfamar@modares.ac.ir

How to Cite: Mirnejad, P., Golfam, A., Ameri, H., & Bahrami- Khorshid, S. (2024). The Order of Acquiring Sense Relations in Children. *Language Science*, 11 (20), 83-112. doi: [10.22054/ls.2022.69316.1554](https://doi.org/10.22054/ls.2022.69316.1554).

each grade and each gender. Furthermore, for comparing each order with the order of applying them within the course books, all words with any sense relation were extracted and documented. Findings illustrate that children perceive the meaning of a word by perceiving its encyclopedic meaning and the context. They use their background knowledge to comprehend the sense relations among words. Moreover, there are major distinctions between the order of applying sense relations in the course books and the order of acquiring sense relations in children which can cause difficulties in comprehending the meaning of words and their sense relations.

Keywords: word, sense relations, encyclopedic meaning, background knowledge, semantics.

1. Introduction

The study of sense relations is regarded as investigating language development. Understanding the meaning of words is challenging for the participants in the early years of academic learning. This is the motivation to deal with the issue of acquiring sense relations among words based on the semantic approach. The aim of this paper is to achieve the order of acquiring sense relations in 7 to 12-year-old Persian-speaking children's lexical system, to examine and compare it with that of being applied in course books 'Farsi' (2018) of the six elementary school grades.

Research Questions

The questions of this research are as follows:

1. What is the acquiring order of sense relations in children and the order of applying the relations in the course books?
2. Are these two groups of orders consistent or different?

2. Literature Review

Certain studies have been done on acquiring sense relations in Persian-speaking children. Khalessi (2006) studies sense relations like ‘hyponymy’, ‘meronymy’, and ‘member-collection’. The results demonstrated that girls' understanding of these sense relations is better than boys', and concerning the age, the differences are significant. Safavi (2013) introduces the main theories on ‘meaning’ in which ‘word’ is the meaningful unit of study and has unlimited meanings within the context. Gandomkar (2013) finds out that Fillmore (1977a, 1977b, 1985, 1987) has applied formalization in Frame Semantics, however, its ineffectiveness is illustrated in Persian.

Kheirabadi and Kheirabadi (2017) have studied sense relations in child literary resources following Functionalism. The results of their descriptive-analytic research show that reiteration and collocation are the most common relations, while synonymy is a lesser-used relation. A few kinds of antonyms are also reported in the lexicon. Gao and Zheng (2014) investigated semantic opposition in English. The results show that comprehending and examining semantic opposition contribute to understanding texts. Kusuma and Simatupang (2022) semantically analyzed the sense relations within certain poems. The results revealed the use of five sense relations among which synonymy was the most widely used one. Saeedzadeh et al. (2018) aimed to determine the age and the order in which Persian-speaking children produce different types of antonyms.

3. Methodology

The method of this research was descriptive-analytic and the research data were collected through documentary resources and fieldwork. To achieve the order of acquiring sense relations in children, six tests with twenty-two multiple-choice questions were designed based on the six elementary school course books ‘Farsi’ (2018). In each grade and on the basis of the number of correct answers, the position of each

relation in the order of acquiring sense relations was determined. The total number of answers by twenty-five boys and twenty-five girls was one hundred. Additionally, to examine and compare the orders with the order of applying sense relations in the books, each word regarding its idiosyncratic sense relation was extracted, and accordingly, six orders of applying sense relations were presented.

4. Results

4.1. The Order of Acquiring Sense Relations in Children

According to the test results, acquiring sense relations begins with "meronymy" and "polysemy" in children; i.e. they have given the highest number of correct answers to the questions with these relations. This shows that children learn these relations first. Also, providing the same number of correct answers to the questions of "collocation" and "meronymy" or "polysemy" by children in the third, fifth, and sixth grades proves that these sense relations are acquired firstly. However, due to the lowest number of correct answers to the questions related to "semantic contrast", "portion-mass" and "markedness", these relations are placed in the last positions of each order; therefore, it is concluded that children learn them later.

"Meronymy" is acquired in the first steps in all grades. Children use their background knowledge to understand this relation among words. "Polysemy" obtains the first position in each order as well. Children determine the correct meaning of a polysemous word through considering its encyclopedic meaning and context. Children use their mental lexicon and the context to perceive the words with the 'portion-mass' sense relation.

To understand words like "seasons" with the "semantic contrast" relation, children must memorize them because comprehending their meaning will be possible just by using their encyclopedic knowledge. "Markedness" is the last sense relation acquired by children. Children learn this sense relation later than the other relations. Applying each

of these words in a context and background knowledge will help the children determine the contexts in which they are used.

4.2. The Order of Applying Sense Relations in Course Books

According to the course books 'Farsi' (2018), out of 11 sense relations, between 9 to 10 relations have been used in the first 25 pages. The words with "meronymy" and "polysemy" sense relations have been presented after the words with "collocation" and "member-collection" sense relations. There is no semantic criterion for applying sense relations, and they have been presented in some cases, including the use of words with "semantic contrast" and "markedness" sense relations in the last pages of the first-grade course book which have appeared after the other sense relations.

"Markedness", in all grades except fifth grade, is the last sense relation presented in the books. The lack of uniformity in the order of applying sense relations indicates word selection without considering the kind of relation among words. Therefore, providing a specific order of applying sense relations in these books is impossible. Additionally, these orders are not aligned with the orders obtained from the test results.

5. Conclusion

Test results showed that acquiring sense relations begins with acquiring "meronymy" and "polysemy" in children; i.e. they acquire these relations first. Also, "semantic contrast", "portion-mass", and "markedness" relations are placed in the last positions of each order; that is, these relations are acquired later than the other sense relations. Moreover, children use their background knowledge to perceive the meaning of words and sense relations among them. Surveying the course book 'Farsi' (2018) of the six elementary school grades demonstrated that sense relations have mostly been presented without taking into account the specific semantic criteria.

According to the research data, certain sense relations are acquired earlier by children while others a while later. Since this fact plays a significant role in collecting the content of the books, it should be considered by the course book authors. This point increases children's comprehension of word meaning and the sense relations; however, such an approach has not been adopted in these books, that is to say, no specific order has been applied for presenting the words regarding their sense relations. Additionally, the orders obtained through reviewing the books are not aligned with the orders of acquiring sense relations obtained from the test results and there is no relationship between children's educational grades and the way of representing sense relations in these books.





Acknowledgments

This article is based on the first author's doctoral thesis. We, hereby, express our gratitude to the education staff of the elementary school department of the 2nd district of Tehran and the respected principals of the schools who have cooperated to collect some of our research data.

Keywords: word, sense relations, encyclopedic meaning, background knowledge, semantics.



الگوی فراگیری روابط مفهومی در کودکان

- دکتری زبان‌شناسی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران 
- دانشیار گروه زبان‌شناسی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران 
- دانشیار گروه پژوهشی مطالعات زبان فارسی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران 
- دانشیار گروه زبان‌شناسی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران 

پریسادات میرنژاد

ارسلان گلفام *

حیات عامری

سحر بهرامی خورشید

چکیده

هدف از پژوهش حاضر بررسی معنی‌شناسانه الگوی فراگیری روابط مفهومی در کودکان ۷ تا ۱۲ ساله فارسی‌زبان و مقایسه آن با ترتیب کاربرد این روابط در کتاب‌های فارسی شش پایه دوره ابتدایی (۱۳۹۷) است. روش انجام پژوهش توصیفی - تحلیلی بوده و گردآوری داده‌ها به دو روش میدانی و کتابخانه‌ای انجام گرفته است. از این رو، شش آزمون چهارگزینه‌ای طراحی شده و به منظور دستیابی به الگوی فراگیری روابط مفهومی، ۲۵ کودک از هر پایه و هر جنس به آنها پاسخ دادند. همچنین، با هدف مقایسه هر الگو با ترتیب کاربرد روابط در کتاب‌های مذکور، واژه‌های دارای هر یک از روابط مفهومی استخراج و ذخیره شد. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهند که درک معنی واژه در کودکان از طریق درک معنی دایره‌المعارفی آن و بافت اتفاق می‌افتد و آنها از دانش پس‌زمینه برای درک انواع روابط مفهومی میان واژه‌ها بهره می‌برند. به علاوه، ترتیب کاربرد روابط مفهومی در کتاب‌های مذکور تفاوت‌های عمده‌ای با ترتیب فراگیری آنها توسط کودکان دارد و این مسئله می‌تواند دشواری در درک مفهوم واژه‌ها و روابط مفهومی حاکم میان آنها را سبب شود.

کلیدواژه‌ها: واژه، روابط مفهومی، معنی دایره‌المعارفی، دانش پس‌زمینه، معنی‌شناسی.

۱. مقدمه

بررسی روابط مفهومی^۱ در سطح واژه را می‌توان یکی از راهکارهای بررسی رشد زبانی دانست. واژه‌ها در ارتباط با هم معنی می‌یابند و کودک آنها را در ارتباط با واژه‌هایی که پیشتر فراگرفته، در شبکه‌ای از روابط مفهومی به ذهن می‌سپارد. وی مسیر فراگیری زبان مادری خود را فعالانه طی می‌کند و در دوران نوجوانی به‌طور مستمر و ناخودآگاه دانش زبانی خود را بسط می‌دهد. کسب توانایی برقراری ارتباط کلامی در انسان و گسترش آن به موازات رشد شناختی از مهم‌ترین موفقیت‌های وی به‌شمار می‌آید. امروزه، ارتباط میان زبان و شناخت مورد توجه زبان‌شناسان و روان‌شناسان است. در بررسی‌های زبانی با نگاه ساخت‌گرایی^۲، توجه عمده بر صورت زبانی است و در رویکرد نقش‌گرایی^۳ بر نقش و کارکرد واحدهای زبانی تأکید می‌گردد (دبیرمقدم، ۱۳۹۶: ۶۴).

آزمودنی‌های پژوهش حاضر در ابتدای مسیر زبان‌آموزی در محیط آموزشی هستند و درک معنی واژه‌ها و روابط میان آنها می‌تواند برایشان چالش‌برانگیز باشد؛ این امر انگیزه اصلی پرداختن به موضوع فراگیری روابط مفهومی در آنها با رویکردی معنی‌شناسانه بوده است که هم به صورت و هم به معنی توجه دارد. هدف اصلی این نوشتار، دستیابی به ترتیب فراگیری روابط مفهومی در نظام واژگان کودکان مذکور و بررسی و مقایسه آن با ترتیب کاربرد هر یک از این روابط در کتاب‌های فارسی شش پایه دوره ابتدایی است. بنابراین، پرسش‌های این پژوهش عبارت‌اند از «الگوی فراگیری روابط مفهومی در کودکان و ترتیب کاربرد آنها در کتاب‌های مذکور چگونه است؟» و «آیا این دو دسته الگو همسو با هم و یا متفاوت از هم هستند؟».

۲. پیشینه پژوهش

این بخش به بررسی مطالعاتی در خصوص روابط مفهومی میان واژه‌ها و معنی‌شناسی^۴ اختصاص می‌یابد. خالصی (۱۳۸۵) در پژوهش خود در جستجوی پاسخی برای این

1. sense relations
2. structuralism
3. functionalism
4. Semantics

پرسش‌ها بوده است: «آیا میزان شناخت از روابط شمول معنایی^۱، جزء‌واژگی^۲ و عضوواژگی^۳ در گفتار نوجوانان همسن یکسان است؟»، «آیا عملکرد آنها با افزایش سن بهتر می‌شود؟» و «آیا شفافیت ساختاری می‌تواند در میزان شناخت آنها تأثیرگذار باشد؟». طبق نتایج، شناخت دختران از روابط مذکور بهتر بوده و به لحاظ سنی، در بیشتر موارد تفاوت‌ها معنی‌دار است. پاسخ‌های بیشتر به پرسش‌های شفاف نشان می‌دهد که شفافیت ساختاری با شناخت روابط مفهومی رابطه مستقیم دارد.

صفوی (۱۳۹۲) در مقاله «کدام معنی؟» مسئله مطالعه معنی را تشریح می‌نماید. وی ضمن بررسی عمده‌ترین نظریه‌ها در مطالعه معنی، مشخص می‌کند که در مطالعه زبان، نیازمند کدام معنی هستیم. نتایج این بررسی‌ها نشان می‌دهد که ما همواره با مطالعاتی درباره معنی مواجه بوده‌ایم که کاملاً در محدوده معنی‌شناسی واژگانی^۴ امکان طرح می‌یابند و تاکنون همه نظریه‌های معنی‌شناسی، واحد مطالعه معنی را واژه دانسته‌اند. همچنین، در همه نظریه‌ها، معنی واژه یا ثابت است یا منعطف. گندمکار (۱۳۹۳) بر اساس نمونه‌های متعددی از زبان فارسی معیار، به تحلیل معنایی واژگان در معنی‌شناسی قالب‌بنیاد^۵ می‌پردازد و درمی‌یابد که فیلمور^۶ (1977a; 1977b; 1985; 1987) در طرح نظریه‌اش به دنبال صوری‌سازی^۷ رفته است و کارا نبودن این نظریه در زبان فارسی آشکار می‌گردد.

خیرآبادی و خیرآبادی (۱۳۹۶) در مقاله «تحلیل روابط معنایی واژگان به کاررفته در ادبیات داستانی کودکان ایرانی»، با نگاهی نقش‌گرایانه به تحلیل میزان کاربرد روابطی می‌پردازند که نویسندگان آثار کودک و نوجوان ایرانی بیشترین بهره را از آنها برده‌اند. طبق تحلیل‌ها، تکرار^۸ و باهم‌آیی^۹ بیشترین و هم‌معنایی^{۱۰} کمترین بسامد را داشته‌اند. انواع

-
1. hyponymy
 2. meronymy
 3. member-collection
 4. Lexical Semantics
 5. Frame Semantics
 6. Fillmore, C. J.
 7. formalization
 8. reiteration, repetition
 9. collocation
 10. synonymy

رابطهٔ تقابل معنایی^۱ به میزان محدودی در داده‌ها وجود دارد. نویسندگان تمایل زیادی به کاربرد هم‌معنایی، هم‌نامی^۲ و چندمعنایی^۳ نداشته‌اند. میهن‌پرست و همکاران (۱۳۹۹) برآوردند تا با تمرکز بر برخی از افعال فارسی با معنی «آگاهی‌یافتن»، تمام قالب‌های معنایی دارای معانی مختلف این واحدهای واژگانی را بیابند و روابط میان این قالب‌ها و نحوهٔ اشتقاق آنها را از قالب اصلی مشخص سازند؛ به‌این ترتیب، آنها سازوکارهای چندمعناشدن واژه‌ها را در شبکهٔ قالبی^۴ زبان فارسی تبیین می‌نمایند.

شماس^۵ (2013) به بررسی درک و کاربرد رابطهٔ باهم‌آیی توسط دانشجویان عرب‌زبان پرداخته است. در پژوهش وی، از سه پرسشنامه استفاده شده است که در هر یک، آزمودنی‌ها می‌بایست برای هر واژه پایه^۶ بهترین واژه همایند^۷ را برگزینند. المکتري^۸ (2017) باهم‌آیی‌های زبان انگلیسی را در بافت زبان تونس‌ی ارزیابی نموده است. این بررسی در سطح زبان آموزان دانشگاهی صورت پذیرفته است. نتایج این پژوهش حاکی از ناکافی بودن میزان توانایی آزمودنی‌ها در کاربرد باهم‌آیی است. گائو و ژنگ^۹ (2014) تقابل معنایی را در متون انگلیسی بررسی کرده‌اند. نتایج پژوهش آنها نشان می‌دهد که درک و بررسی تقابل معنایی به درک متون مختلف کمک می‌کند.

کوسوما و سیماتوپانگ^{۱۰} (2022) در یک بررسی معنی‌شناختی به تحلیل روابط مفهومی مجموعه‌ای شعری پرداخته‌اند. دستاورهای پژوهش آنها استفاده از ۵ رابطهٔ مفهومی در آن مجموعه را آشکار می‌سازد که هر یک میزان متفاوتی را به خود اختصاص داده‌اند. هم‌معنایی پرکاربردترین رابطهٔ مفهومی است. دوئرتی^{۱۱} (2000) به تبیین علل دشواری درک هم‌نامی در کودکان پرداخته است. بدین منظور، وی از دو مجموعه‌آزمون استفاده کرده

-
1. semantic opposition
 1. homonymy
 2. polysemy
 4. frame net
 5. Shamma, N. A.
 6. base
 7. collocator
 8. Almaktary, H.
 9. Gao, C., & Zheng, Q.
 10. Kusuma, J. A., & Simatupang, E.
 11. Doherty, M. J.

است. نتایج پژوهش وی نشان می‌دهد که توانایی درک هم‌نامی توسط کودکان در نتیجه توانایی درک آنها از برخی مفاهیم روان‌شناختی رقم می‌خورد. جبری (۱۳۹۴) به بررسی نقش روابط مفهومی در گسترش و دگرگونی معنایی نشانه‌های زبانی در شعر حافظ پرداخته است. طبق یافته‌های پژوهش وی، روابط مفهومی میان واژگان و جمله پیوندهای میان واژه‌ها و جمله‌ها را گسترش داده‌اند. بنابراین، روابط مفهومی توان دستیابی به نگرش شاعر، زمینه دستیابی به معانی دشوار واژگان کلیدی و درک عمیق‌تر متن را فراهم می‌آورد. سعیدزاده و همکاران (۱۳۹۸) در مقاله «روند اکتساب واژه‌های متضاد^۱ در کودکان فارسی‌زبان» برآنند تا مشخص کنند کودکان فارسی‌زبان در چه سن و با چه ترتیبی گونه‌های مختلف واژه‌های متضاد را تولید می‌کنند. آنها، همچنین، تأثیر جنسیت در فراگیری این واژه‌ها را بررسی می‌کنند. با توجه به مهم‌ترین ویژگی‌های مطالعات مطرح شده، پرداختن به معنی واژه و روابط مفهومی میان واژه‌ها، به‌ویژه برای خلق آثاری در حوزه کودکان، بر مبنای نظریه‌های معنی‌شناختی ضروری می‌نماید. نگارندگان پژوهش حاضر کوشیده‌اند ضمن بررسی روابط مفهومی در سطح واژه و مقایسه ترتیب فراگیری آنها توسط کودکان با ترتیب کاربرد این روابط در کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی، تصویری از اهمیت معنی واژه به دست دهند.

۳. روش

روش انجام پژوهش حاضر توصیفی - تحلیلی بوده و گردآوری داده‌ها به دو روش میدانی و کتابخانه‌ای انجام شده است. به این صورت که شش آزمون با ۲۲ پرسش چهارگزینه‌ای، بر اساس کتاب فارسی (۱۳۹۷) هر پایه دوره ابتدایی طراحی شد و برای دستیابی به الگوی فراگیری روابط مفهومی، کودکان به آنها پاسخ دادند.

به دلیل محدودیت فضای این پژوهش، از مجموع ۶۶ نمونه برای بررسی میزان و نحوه درک روابط مفهومی در کودکان، فقط ۲ نمونه برای هر یک از روابط در ابتدا و انتهای الگوی فراگیری روابط مفهومی ارائه می‌گردد. در هر آزمون، هر دو پرسش متوالی یک

رابطه را می‌سنجند. در هر پایه، پس از شمارش مجموع پاسخ‌ها، بر اساس تعداد پاسخ‌های درست، جایگاه هر رابطه در الگوی فراگیری ۱۱ رابطه مفهومی تعیین شد؛ به این صورت که ۲۵ کودک دختر و ۲۵ کودک پسر از هر پایه شرکت داشتند؛ پس، مجموعاً ۱۰۰ پاسخ برای دو پرسش دریافت شد.

همچنین، با هدف بررسی و مقایسه الگوها با کاربرد روابط مفهومی در کتاب‌های مذکور، مطالعه صفحه‌به‌صفحه آنها انجام شد و واژه‌های دارای هر یک از روابط مفهومی موجود، به همراه شماره صفحه استخراج و در اکسل دسته‌بندی شدند. براین اساس، ۶ ترتیب کاربرد روابط مفهومی در قالب شکل‌هایی ارائه شدند.

۴. چارچوب نظری

در این بخش به تشریح چارچوب نظری پژوهش در دو زیربخش روابط مفهومی و معنی‌شناسی می‌پردازیم.

۴-۱. روابط مفهومی

روابط واژگانی در سطح واژه مطرح هستند. اغلب معنی‌شناسان با استفاده از اصطلاح «مفهوم» به جای «معنی» انتزاع بیشتری به این روابط می‌دهند؛ بنابراین، آنها را روابط مفهومی می‌نامند. واژه‌ها در شبکه‌ای از این روابط با یکدیگر ارتباط برقرار می‌کنند.

هم‌معنایی از شناخته‌شده‌ترین روابط مفهومی است و فرهنگ‌نویسان برای نشان‌دادن معنی یک واژه، واژه‌های دیگری را ذکر می‌کنند که به نظر هم‌معنی می‌نمایند، مانند «گیتی»، «جهان» و «دنیا». در تعریف هم‌معنایی گفته می‌شود، اگر واژه‌های هم‌معنی به جای یکدیگر به کار روند، در معنی زنجیره گفتار تغییری حاصل نمی‌آید (صفوی، ۱۳۸۳: ۱۰۶). تقابل معنایی درباره معانی متضاد واژه‌ها به کار می‌رود. واژه‌هایی مانند «بالا/پایین» متضاد نامیده می‌شوند، زیرا مفهوم یکی در مقابل مفهوم دیگری است (صفوی، ۱۳۸۳: ۱۱۷-۱۲۰). هم‌نامی (هم‌آوا^۱ - هم‌نویسه^۲) مربوط به الفاظ متشابه بدون هیچ رابطه مفهومی است. هم‌آوایی^۳ شرایط چند واژه با تلفظ یکسان است که به چند صورت نوشته می‌شوند، مانند

-
1. homophone
 2. homograph
 3. homophony

«خوار/ خار». هم‌نویسی^۱ شرایط دو یا چند واژه با تلفظ‌های مختلف است که به یک شکل نوشته می‌شوند، مانند «کَرَم، کِرِم، کُرَم، کِرم و کَرَم (کر هستم)». چندمعنایی شرایطی است که یک واحد زبانی از چند معنی برخوردار شود (صفوی، ۱۳۸۳: ۱۱۰)؛ مثلاً واژه «پُست» به دو معنی «ارسال» و «مقام» کاربرد دارد. چندمعنایی به هم‌نامی بسیار نزدیک است. به اعتقاد لاینز^۲ (1995: 27-55) مرز مشخصی بین آنها وجود ندارد.

شمول معنایی رابطه‌ای است که در آن گستره مفهوم یک واژه گستره مفهوم واژه دیگر را دربرمی‌گیرد؛ مثلاً بین واژه‌های «گل» و «نیلوفر» رابطه شمول معنایی برقرار است. برای نمایش رابطه میان این مفاهیم از اصطلاحات شامل^۳، زیرشمول^۴ و هم‌شمول^۵ استفاده می‌کنند (صفوی، ۱۳۸۳: ۱۰۰). واحدواژگی^۶ رابطه میان دو واژه‌ای است که یکی واحد شمارش دیگری محسوب می‌شود (صفوی، ۱۳۸۳: ۱۰۵)؛ یعنی «پُرس» واحدواژه «چلوکباب» است. برخی از واژه‌ها دارای واحدواژه‌های خاص خود هستند؛ مثلاً برای «گل» واحدواژه‌های «شاخه» یا «دسته» کاربرد دارند.

تباین معنایی^۷ نوعی تقابل میان مفهوم چند واژه در یک حوزه معنایی^۸ است؛ مانند «شمال/ جنوب/ شرق/ غرب» که نفی یکی از آنها، تأیید دیگر اعضاست (صفوی، ۱۳۸۳: ۱۲۰-۱۲۱). جزءواژگی رابطه کل به جزء را میان دو مفهوم می‌نمایاند (صفوی، ۱۳۸۳: ۱۰۳)؛ مثلاً «بازو، آرنج، مچ، دست» هر یک جزئی از «دست» هستند. پس، «دست» کل^۹ و «بازو» جزء^{۱۰} تلقی می‌شود. عضوواژگی رابطه میان یک واژه به مثابه عضو نسبت به واژه‌ای دیگر است که دومی به مجموعه آن اعضا دلالت دارد؛ مثلاً «درخت»، عضو^{۱۱} و «جنگل»، مجموعه^{۱۲} است (صفوی، ۱۳۸۳: ۱۰۴).

-
1. homography
 2. Lyons, J.
 3. superordinate
 4. hyponym
 5. co-hyponym
 6. portion- mass
 7. semantic contrast
 8. semantic field
 9. whole
 10. part
 11. member
 12. collection

نشانداری^۱ وضعیتی است که یکی از دو واژه متقابل برای صحبت درباره مفهوم هر دو واژه به کار رود؛ واژه مذکور بی نشان^۲ و دیگری نشاندار^۳ است (صفوی، ۱۳۸۳: ۱۲۱-۱۲۲). باهم آیی رابطه‌ای است که بر مبنای آن یک اسم با یک فعل یا یک اسم با یک صفت کنار هم می‌آیند. صفات «قدیمی» و «کهنسال» با توجه به موصوف‌شان انتخاب می‌شوند؛ مثلاً، «کتاب قدیمی» و «درخت کهنسال» مصطلح هستند، اما «درخت قدیمی» و «کتاب کهنسال» کاربرد نمی‌یابند.

۲-۴. معنی‌شناسی

از نیمه دوم قرن نوزدهم مطالعات درباره معنی در چارچوب معنی‌شناسی واژگانی بوده و واحد مطالعه معنی «واژه» بوده است. معنی جمله را متشکل از مفاهیم واژگانی^۴ می‌دانند و به همین دلیل، جکندوف^۵ (1990) در مطالعاتش به معنی‌شناسی واژگانی، یعنی مطالعه معنی در سطح واژه، توجه ویژه‌ای دارد.

فودور^۶ و همکاران (1975) مدعی‌اند که در مطالعات روان‌شناختی هیچ شاهدهی مبنی بر وجود مؤلفه‌های معنایی^۷ نمی‌توان یافت و بنابر پژوهش‌ها، واحدهای معنایی زبان برای اهل زبان واژه‌ها هستند. نگرش‌های متعددی برای مطالعه معنی واژه پدید آمده‌اند که با معنی‌شناسی تاریخی - فقه‌اللغوی^۸ آغاز و به سمت معنی‌شناسی ساختگرا^۹ و معنی‌شناسی زایشی‌گرا^{۱۰} کشانده می‌شوند. در نتیجه مخالفت با این نگرش، رویکردهای معنی‌شناسی نوساختگرا^{۱۱} و معنی‌شناسی شناختی^{۱۲} مطرح گردیدند.

-
1. markedness
 2. unmarked
 3. marked
 4. lexical concepts
 5. Jackendoff, R.
 6. Fodor, J. D.
 7. semantic components
 8. Historical- philological Semantics
 9. Structuralist Semantics
 10. Generativist Semantics
 11. Neostructuralist Semantics
 12. Cognitive Semantics

معنی‌شناسی تاریخی - فقه‌اللغوی رویکردی در زمانی^۱ به معنی‌شناسی واژگانی است. بررسی تحول معنی واژه‌ها و طبقه‌بندی سازوکارهای آن مورد توجه این نگرش بود (صفوی، ۱۳۹۲: ۱۲-۱۳). از این منظر، مبنای پژوهش‌ها باور به معنی ثابت برای واژه بود؛ یعنی، واژه‌ای که در نقطه‌ای از زمان معنی مشخصی دارد، در نقطه‌ای دیگر نیز معنی یا معانی مشخصی داشته باشد. در معنی‌شناسی ساختگرا از معنی‌شناسی تاریخی - فقه - اللغوی انتقاد شده و تأکید شده که مطالعه معنی نباید به پژوهش‌های تک‌تک واژه‌ها محدود شود، بلکه باید به ساخت‌های معنایی^۲ گسترش یابد. همچنین، این مطالعات باید هم‌زمانی^۳ باشند و به شاخه‌ای از زبان‌شناسی مبدل شوند. در این رویکرد نیز، به وجود معنی یا معانی ثابت برای واژه قائل بودند.

صفوی (۱۳۹۲: ۱۵)، به پیروی از گیررتس^۴ (2010)، آن را معنی‌شناسی زایشی‌گرا می‌نامد. این نوع مطالعه معنی، معنی‌شناسی ساختگرا را در پیوند با فلسفه ذهن‌گرای زبان قرار می‌داد و از توصیفات صوری ساختگرایی بهره می‌برد. در این نظریه نیز، باور به وجود معنی یا معانی ثابت برای واژه‌ها جاری است. اینکه ساختگرایی آمریکایی اهمیت چندانی به مطالعات معنایی نمی‌داد، عمدتاً به نگرش بلومفیلد^۵ (1933: 158) بازمی‌گشت که معنی یک صورت زبانی را به واقعیت‌های بیرون از زبان نسبت می‌داد. به گفته وی، هنگام تولید یک صورت زبانی، گوینده مخاطب‌اش را وادار می‌سازد تا در برابر وضعیتی از خود واکنش نشان دهد. این وضعیت و پاسخ‌های مرتبط معنی زبانی آن صورت‌اند. رویکرد لاینز (1963: 59) در معنی‌شناسی پیوندی مستقیم با الگوی ساختگرا داشت. وی به سراغ توصیف تازه‌ای از معنی واژه‌ها رفت و مدعی شد که معنی هر واژه را می‌توان بر حسب مجموعه روابط معنایی‌اش با معنی سایر واژه‌ها توصیف کرد.

ایراده‌های وارده به معنی‌شناسی زایشی‌گرا سبب شد تا از دهه ۱۹۷۰، دیدگاه‌های نوساختگرایی و شناختی در مطالعه معنی ارائه گردند. نظریه‌های معنی‌شناسی نوساختگرا

-
1. diachronic
 2. semantic constructions
 3. synchronic
 4. Geeraerts, D.
 5. Bloomfield, L.

به روش‌های مختلفی دسته‌بندی می‌شوند، اما در همه آنها واژه باید از معنی یا معانی ثابتی برخوردار باشد. به عبارت دقیق‌تر، معنی واژه مبنای مطالعه معنی قرار می‌گیرد. در معنی‌شناسی شناختی، الگوهای تازه‌ای برای تحلیل معنی در معنی‌شناسی واژگانی معرفی شد. تأکید معنی‌شناسان شناختی بر انعطاف معنی واژه است. بنابراین، معنی واژه ثابت نیست و این مسئله سبب می‌گردد تا نتوان معنی زبانی را از معنی دایره‌المعارفی^۱ و در نتیجه، معنی‌شناسی را از کاربردشناسی^۲ متمایز دانست. طبق اصلی در این نگرش، درک معنی به صورت دایره‌المعارفی انجام می‌گیرد و معنی واژه را نمی‌توان بدون اطلاع از دانش دایره‌المعارفی مربوط به آن درک کرد. این دانش ریشه در تجربه اجتماعی و فیزیکی انسان دارد (Evans & Green, 2006: 207-222). در زبان‌شناسی شناختی، معنی دایره‌المعارفی است و توسط بافت مشخص می‌شود؛ بنابراین، معنی واژه وابسته به کاربرد آن در بافت است. به عبارتی، معنی واژه‌ها را باید در ارتباط با قالب^۳ یا حوزه‌ای درک کرد که در آن قرار دارند (راسخ‌مهند، ۱۳۹۷: ۸۵-۷۶). ایوانز^۴ (9: 2009) معتقد است معنی هر واژه تابعی از دانش دایره‌المعارفی است. صفوی (۱۳۹۲: ۲۱) نمونه‌های (۱) را ارائه می‌کند که در تمامی آنها باید از دانش دایره‌المعارفی کمک گرفت:

(۱) الف. فرهاد پنجره را باز کرد.

ب. فرهاد گرفتگی لوله را باز کرد.

پ. فرهاد مطلب پیچیده مقاله را باز کرد.

وی اذعان می‌کند که معنی فعل «باز کردن» در (۱ الف) با معنی آن در (۱ ب) و (۱ پ) تفاوت دارد و نمی‌توان معنی ثابتی برای آن قائل شد. بنابراین، می‌توان برحسب وقوع هر واژه در بافت‌های مختلف مفهوم آن را معلوم کرد. در این شرایط، معنی هر واژه برحسب دانش دایره‌المعارفی ما نسبت به واژه‌ها و بافت تعیین می‌شود (صفوی،

1. encyclopedic
2. pragmatics
3. frame
4. Evans, V.

۱۳۹۲: ۲۲). در معنی‌شناسی شناختی، قواعد ترکیب‌پذیری معنایی^۱ به شکل دیگری عمل می‌کنند. هر واژه برحسب انعطاف معنایی‌اش در همنشینی^۲ با واژه‌هایی قرار می‌گیرد که انعطاف معنایی دارند. وقتی واژه‌ها در ترکیب با یکدیگر قرار گیرند، از میان معانی هر واژه، معنایی انتخاب می‌شود که با معنی انتخاب‌شده برای سایر واژه‌ها سازگار باشد و از ترکیب آنها با یکدیگر بتوان به خوانش جمله رسید (Evans, 2009: 219). به اعتقاد صفوی (۱۳۹۲: ۲۸)، واژه «معنی» دارد، اما «معنی‌دار» نیست؛ یعنی، هر واژه در نظام واژگانی زبان معنی یا معانی متعددی دارد که در تقابل با معنی یا معانی سایر واژه‌های این نظام قرار می‌گیرد.

(۲) فرشته به شیراز آمد. / فرشته به شیراز رفت.

آنچه در جمله‌های (۲) سبب تقابل معنایی می‌شود، در اصل، به تقابل میان معنی «آمد» و «رفت» مربوط است. پس، این واژه‌ها «معنی» دارند، اما خارج از بافت «معنی‌دار» نیستند، زیرا معانی آنها صرفاً در بافت درک می‌شود. پاول^۳ (1920: 75) بر اهمیت بافت در تبیین تغییرات معنایی تأکید دارد. وی در نخستین اصل از رویکردش میان معنی عادی^۴ و معنی اتفاقی^۵ یک لفظ تمایز قائل می‌شود. معنی عادی همان معنی مشترک میان اعضای یک جامعه زبانی است، اما معنی اتفاقی شامل تغییراتی می‌شود که در گفتار، برای معنی عادی یک لفظ پدید می‌آید. به باور او، رابطه منطقی میان ساخت و کاربرد زبان متضمن نگاه بافت‌مدار به معنی^۶ است، زیرا معانی می‌بایست در کاربرد واقعی زبان تنظیم شوند. سینکلر^۷ (2004: 29)، دو الگوی رفتاری برای واژه قائل است که به دو گونه معنی وابسته - اند؛ یک معنی برای ارجاع به جهان خارج و دیگری معنی حاصل از ترکیبات بافتی. نگرش توزیعی و مبتنی بر چگونگی همنشینی واژه‌ها با هم محکی صوری برای تعیین معنی هر

-
1. meaning compositionality rules
 2. syntagmatic
 3. Paul, H.
 4. usual
 5. occasional
 6. contextualist view of meaning
 7. Sinnclair, J. M.

واژه است و موجب می‌گردد تا از کاربرد مبنایی شمی برای تعیین معانی پرهیز کرد (Geeraerts, 2010: 59).

۵. یافته‌ها

در این بخش، به منظور بررسی ترتیب فراگیری روابط مفهومی در کودکان، نتایج آزمون‌های ارزیابی و الگوی مربوط به هر پایه بررسی می‌گردد. سپس، ضمن ارائه شش الگوی کاربرد روابط مفهومی در کتاب‌های فارسی شش پایه دوره ابتدایی، مقایسه آنها صورت می‌گیرد.

۱-۵. ترتیب فراگیری روابط مفهومی در کودکان بر اساس نتایج آزمون‌ها

بنابر داده‌ها، فراگیری روابط مفهومی به طور مشترک در همه پایه‌ها با «جزءواژگی» و «چندمعنایی» آغاز می‌شود؛ به این ترتیب که در پایه‌های اول تا ششم دوره ابتدایی، کودکان با ارائه ۹۸ پاسخ درست به پرسش‌های «جزءواژگی» و ۹۷ پاسخ درست به پرسش‌های «چندمعنایی» بیشترین تعداد پاسخ درست را نسبت به سایر روابط به این پرسش‌ها داده‌اند. این مسئله نشان می‌دهد که کودکان این دو رابطه را سریع‌تر از سایر روابط فرامی‌گیرند. همچنین، بر اساس نتایج آزمون‌ها، ارائه تعداد پاسخ درست مساوی به پرسش‌های «باهم‌آیی» همانند «جزءواژگی» یا «چندمعنایی» توسط کودکان پایه‌های سوم، پنجم و ششم گواه آن است که این رابطه نیز، در گام‌های نخست فراگیری روابط مفهومی قرار می‌گیرد و این امر طبیعی بودن داده‌ها را نشان می‌دهد.

از سوی دیگر، با توجه به کمترین تعداد پاسخ درست به پرسش‌های «تباین معنایی»، «واحدواژگی» و «نشانداری»، این روابط به طور مشترک در همه پایه‌ها در جایگاه‌های پایانی الگو قرار می‌گیرند؛ یعنی، کودکان این سه رابطه را دیرتر از سایر روابط فرامی‌گیرند. به این صورت که کودکان پایه اول با ارائه ۶۷ پاسخ درست به پرسش‌های «واحدواژگی»، ۶۳ پاسخ درست به پرسش‌های «تباین معنایی» و ۶۲ پاسخ درست به پرسش‌های «نشانداری»، کودکان پایه دوم با ارائه ۷۰ پاسخ درست به پرسش‌های «نشانداری»، ۶۷ پاسخ درست به پرسش‌های «تباین معنایی» و ۶۵ پاسخ درست به پرسش‌های «واحدواژگی»، کودکان پایه سوم با ارائه ۷۲ پاسخ درست به پرسش‌های

«نشانداری»، ۷۰ پاسخ درست به پرسش‌های «تباین معنایی» و ۶۶ پاسخ درست به پرسش‌های «واحدواژگی» این روابط را به ترتیب در سه جایگاه پایانی الگو قرار داده‌اند. در پایه چهارم، «تباین معنایی» و «نشانداری» هر یک با ۷۵ پاسخ درست و «واحدواژگی» با ۷۰ پاسخ درست در جایگاه‌های پایانی الگو قرار می‌گیرند. در پایه پنجم، «شمول معنایی» و «نشانداری» هر یک با ۸۵ پاسخ درست، «تباین معنایی» با ۸۲ پاسخ درست، و «عضوواژگی» و «واحدواژگی» هر یک با ۷۵ پاسخ درست به ترتیب در جایگاه‌های پایانی الگو قرار دارند. در پایه ششم، «عضوواژگی» و «واحدواژگی» هر یک با ۸۹ پاسخ درست، «هم‌نامی» و «نشانداری» هر یک با ۸۸ پاسخ درست و «تباین معنایی» با ۸۶ پاسخ درست به ترتیب در جایگاه‌های پایانی الگو قرار می‌گیرند. مقایسه نتایج آزمون‌ها نشان می‌دهد که علیرغم وجود اندکی تمایز که حاکی از طبیعی بودن داده‌هاست، کودکان در این بازه سنی با الگوی مشخص و نسبتاً یکسانی روابط مفهومی را فرامی‌گیرند. «جزءواژگی» به طور مشترک در همه پایه‌ها در اولین گام‌ها فراگرفته می‌شود. درک اجزای یک کل از مسیر مشاهده برای کودک اتفاق می‌افتد. او برای درک واژه‌های دارای رابطه «جزءواژگی» آنها را می‌آزماید و از دانش پس‌زمینه^۱ خود بهره می‌برد؛ مثلاً اجزای «دست» را می‌بیند و لمس می‌کند. او با درک معنی واژه‌ای مانند «انگشت» به عنوان جزئی از «دست» به درک سایر نمونه‌ها می‌رسد.

(۳) کدام یک از حیوانات شاخ دارند؟

(۴) مهربان‌تر از گل‌ها با دو بال پروانه

در نمونه‌های (۳) و (۴)، کودک بر اساس دانش دایره‌المعارفی خود می‌داند که به ترتیب، «شاخ» جزئی از بدن برخی حیوانات و «بال» جزئی از بدن «پروانه» است، زیرا در باغ وحش و منابع مختلف با آنها روبه‌رو بوده و این مسئله برای او قابل مشاهده و لمس است. او با بهره‌گیری از دانش پس‌زمینه خود و معنی دایره‌المعارفی این واژه‌ها مفهوم آنها

را تشخیص می‌دهد. همنشینی واژه‌های «شاخ» با «حیوانات» و «بال» با «پروانه» در این بافت - ها نیز، به درک معنی و رابطه «جزءواژگی» میان آنها کمک می‌کند.

«چندمعنایی» نیز، در شش الگوی فراگیری روابط مفهومی مراتب نخست را دارد. کودک با در نظر داشتن اینکه واژه‌ای مانند «شیر» با املا و تلفظ مشابه برای چند چیز به کار می‌رود، به وجود بیش از یک مرجع برای آن پی می‌برد و با استفاده از معنی دایره‌- المعارفی و بافت به مفهوم درست این واژه دست می‌یابد. برای نمونه، کودک واژه «سر» در مفهوم «عضوی از بدن» را به کمک بافتی که در آن آمده، تشخیص داده و میان آن با کاربردش در عبارتی مانند «سر سفره» تمایز قائل می‌شود و به درک معنی درست آن یعنی «روی سفره» می‌رسد.

(۵) باز هم موی مرا مادرم شانه زده.

(۶) کلمه‌ای بگویند که «ل» در آن دو بار آمده باشد.

در نمونه (۵)، واژه «باز» به کمک بافتی که در آن به کار رفته، مفهوم «دوباره» را می‌رساند و مفهوم «بسته‌نبودن» یا «نام نوعی پرنده» را ندارد. همچنین، واژه «شانه» از مفهوم «بخشی از دست انسان» یا «واحد اندازه‌گیری تخم‌مرغ» تهی است، زیرا در بافت «شانه‌زدن مو» قرار دارد و درک معنی این واژه از طریق دانش دایره‌المعارفی میسر می‌گردد و با «شانه‌زدن مو» بر اساس معنی دایره‌المعارفی و همنشینی واژه‌های «مو» و «شانه» معنامند خواهد بود. در نمونه (۶) نیز، معنی درست واژه «بار» به کمک بافتی که در آن به کار رفته درک می‌شود و مفهوم «دفعه» را دارد، نه مفهوم «محموله».

باوجوداین، فراگیری «واحدواژگی»، «تباین معنایی» و «نشانداری» پیچیدگی‌هایی دارد. کودک در اوایل یادگیری برای اشاره به میزان اسامی (حتی غیر قابل شمارش) بیشتر از «تا» استفاده می‌کند، مانند «دو تا کتاب» و «دو تا آب». واحدواژه‌ها بایستی آموزش داده شوند و کودک به هنگام نیاز از واژگان ذهنی خود و بافت کمک بگیرد. بنابراین، او بر اساس بافت، معنی دایره‌المعارفی واژه و دانش پس‌زمینه قادر به درک واحدواژه‌هاست و مفهوم دقیق واحدواژه‌هایی مانند «دانه» و «نفر» را به ترتیب در نمونه‌های (۷) و (۸) درمی‌یابد؛

یعنی، می‌فهمد منظور از «دانه» غذای پرندگان نیست، بلکه به جای واژه «عدد» به کار رفته است.

(۷) صد دانه یاقوت دسته‌به‌دسته با نظم و ترتیب یک‌جا نشسته

(۸) معلّم یک نفر را انتخاب کرد.

کودک برای درک واژه‌های قرارداده‌ای مانند اسامی «فصل‌ها»، «ماه‌ها» و «روزها» که میان آنها «تباین معنایی» وجود دارد، نیازمند انجام تحلیل‌های ذهنی است، زیرا درک معنی این واژه‌ها، ضمن بهره‌گیری از دانش دایرة‌المعارفی، طی فرایندهای پیچیده‌ی ذهنی میسر می‌شود؛ به‌همین دلیل، دیرتر فراگرفته می‌شوند. بنابراین، این واژه‌ها با به‌تصویر کشیدن آنها یا پُررنگ کردن ویژگی‌های ممیزشان آموزش داده می‌شوند و کودک بر اساس این ویژگی‌ها آنها را حفظ می‌کند. گاهی نیز، کودک در مورد این واژه‌ها اشتباه می‌کند یا آنها را فراموش می‌کند. همچنین، گاهی بزرگسالان بدون اختلال ادراکی برای به‌خاطر آوردن این واژه‌ها نیاز به تمرکز دارند.

(۹) خانه خرگوش زیر درخت است.

(۱۰) هر سال چهار فصل دارد: بهار، تابستان، پاییز و زمستان.

در نمونه (۹)، کودک به کمک مفهوم «جهت‌ها» معنی واژه «زیر» را درک می‌کند و می‌داند اشاره به «پایین» و در تقابل با واژه «روی» است. همچنین، طبق دانش پس‌زمینه می‌داند خانه «خرگوش»، «زیر» یا «پایین» درخت قرار می‌گیرد. در نمونه (۱۰)، کودک بر اساس دانش دایرة‌المعارفی می‌داند که اسامی «فصل‌ها» منحصر به فرد است و هیچ‌یک به‌جای دیگری کاربرد ندارد و با حفظ کردن آنها و ویژگی‌های ممیزشان مفهوم آنها را درک می‌کند. از آنجایی که معنی این واژه‌ها و رابطه میان آنها ضمن استفاده از دانش دایرة‌المعارفی و بافت با انجام تحلیل‌های ذهنی درک می‌شود، فراگیری دیرتر اتفاق می‌افتد.

«نشانداری» آخرین رابطه مفهومی در الگوی فراگیری روابط مفهومی توسط کودکان است؛ یعنی، کودکان این رابطه را دیرتر از سایر روابط درمی‌یابند. برای نمونه، علیرغم وجود دو جنس در حیوانات و انسان‌ها، درک «آقا» یا «خانم» بودن پدیده‌هایی مانند «خورشید» و «ماه» برای کودک به راحتی ممکن نیست و بنابر کاربردشان در منابع و دانش پس‌زمینه، کودک به خاطر می‌سپارد که در هر بافت از کدام واژه استفاده کند؛ مثلاً، او حفظ می‌کند که واژه «خورشید» همواره به صورت «خورشیدخانم» به کار می‌رود و در مقابل، برای «ماه»، واژه «آقا» کاربرد دارد.

(۱۱) داماد پس‌کو؟ او توی راه است من شک ندارم آقای ماه است

در نمونه (۱۱)، درک مفهوم «آقا» یا «خانم» بودن «ماه» خارج از بافت برای کودک دشوار است و نیازمند انجام تحلیل‌های ذهنی و بهره‌گیری از دانش پس‌زمینه است. واژه‌های دارای این رابطه باید آموزش داده شوند، در غیر این صورت، به دلیل نبود نشانه عینی در محیط بلافصل کودک، درک معنی این واژه‌ها و رابطه میان آنها دیرتر رقم می‌خورد.

(۱۲) عمونوروز روز اول بهار می‌آمد.

در نمونه (۱۲)، کودک واژه «عمونوروز» را با انجام پردازشی ذهنی درک می‌کند؛ او بر اساس دانش پس‌زمینه به جای «عمونوروز»، هرگز «دایی‌نوروز»، «خاله‌نوروز» یا «عمه‌نوروز» را به کار نمی‌برد. البته، کاربرد سه واژه اخیر غیرمصطلح است، چنانکه هرگز با آنها روبه‌رو نبوده است. پس، درک معنی، ریشه در تجربه اجتماعی و فیزیکی دارد و در بافت محقق می‌شود.

۲-۵. ترتیب کاربرد روابط مفهومی در کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی

اکنون، شش ترتیب کاربرد روابط مفهومی در کتاب‌های فارسی شش پایه دوره ابتدایی (شکل‌های ۱ تا ۶) و مقایسه میان دو دسته الگوی روابط مفهومی ارائه می‌گردد (عدد داخل پرانتز مقابل عنوان هر رابطه، شماره صفحه کاربرد آن را نشان می‌دهد):

شکل ۱. ترتیب روابط در کتاب فارسی پایه اول

۱. باهم آیی (۱)، ۲. عضوواژگی (۲)، ۳. هم معنایی، چندمعنایی، جزءواژگی (۳)، ۴. شمول معنایی (۵)، ۵. هم نویسی (۱۱)، ۶. واحدواژگی، تقابل معنایی (۲۵)، ۷. تباین معنایی (۶۱)، ۸. نشاننداری (۷۳)

شکل ۲. ترتیب روابط در کتاب فارسی پایه دوم

۱. چندمعنایی، هم معنایی، هم نویسی، جزءواژگی (۲)، ۲. باهم آیی (۴)، ۳. تقابل معنایی (۵)، ۴. عضوواژگی (۷)، ۵. واحدواژگی (۱۰)، ۶. شمول معنایی (۱۲)، ۷. تباین معنایی (۱۷)، ۸. هم آوایی (۳۹)، ۹. نشاننداری (۴۴)

شکل ۳. ترتیب روابط در کتاب فارسی پایه سوم

۱. باهم آیی، چندمعنایی، جزءواژگی، عضوواژگی، شمول معنایی (۱۰)، ۲. هم نویسی (۱۲)، ۳. واحدواژگی، هم معنایی، تقابل معنایی (۱۳)، ۴. تباین معنایی (۲۱)، ۵. هم آوایی (۲۸)، ۶. نشاننداری (۳۶)

شکل ۴. ترتیب روابط در کتاب فارسی پایه چهارم

۱. تقابل معنایی، باهم آیی، چندمعنایی، هم نویسی، عضوواژگی، شمول معنایی، جزءواژگی (۸)، ۲. هم معنایی، تباین معنایی (۱۰)، ۳. واحدواژگی (۱۲)، ۴. هم آوایی (۱۸)، ۵. نشاننداری (۱۱۶)

شکل ۵. ترتیب روابط در کتاب فارسی پایه پنجم

۱. چندمعنایی، هم معنایی، تقابل معنایی، هم نویسی (۸)، ۲. شمول معنایی، جزءواژگی (۱۰)، ۳. باهم آیی، هم آوایی، تباین معنایی (۱۱)، ۴. واحدواژگی (۱۲)، ۵. عضوواژگی (۱۷)

شکل ۶. ترتیب روابط در کتاب فارسی پایه ششم

۱. چندمعنایی، تقابل معنایی، هم نویسی، شمول معنایی، جزءواژگی (۸)، ۲. هم معنایی (۱۱)، ۳. باهم آیی (۱۴)، ۴. تباین معنایی (۱۶)، ۵. عضوواژگی (۱۷)، ۶. واحدواژگی (۲۱)، ۷. هم آوایی (۲۸)، نشاننداری (۴۴)

با توجه به شکل‌های (۱) تا (۶)، از ۱۱ رابطه مفهومی، عموماً بین ۹ تا ۱۰ رابطه در ۲۵ صفحه نخست به کار رفته‌اند که از ترتیب مشخصی برای کاربرد روابط پیروی نشده است. در پایه اول واژه‌هایی با رابطه «واحدواژگی» که درک آنها برای کودک ۷ ساله ساده نیست و به انجام تحلیل‌های ذهنی نیاز دارد، در صفحه ۲۵ کتاب آمده است. همچنین، واژه‌های دارای روابط «جزءواژگی» و «چندمعنایی» پس از واژه‌های دارای روابط «باهم-آیی» و «عضوواژگی» به کار رفته‌اند. در واقع، ملاکی معنی‌شناختی برای کاربرد روابط مفهومی وجود نداشته و به‌طور پراکنده در مواردی از جمله کاربرد واژه‌های دارای روابط «تباین معنایی» و «نشانداری» در صفحات پایانی کتاب پایه اول، به ترتیب در صفحات ۶۱ و ۷۳، پس از سایر روابط آمده است که با در نظر داشتن مجموع داده‌ها این امر را می‌توان اتفاقی قلمداد کرد. نقطه مشترک میان همه پایه‌ها این است که «نشانداری» آخرین رابطه ذکر شده در کتاب‌های فارسی - به ترتیب در صفحات ۷۳، ۹۹، ۳۶، ۱۱۶ و ۴۴ - است. البته، این رابطه در کتاب پایه پنجم مشاهده نشد. نبود یکدستی نسبی در ترتیب کاربرد روابط مفهومی بر اساس کتاب‌ها حاکی از انتخاب واژه‌ها بدون در نظر داشتن نوع رابطه میان آنهاست. بنابراین، الگوی مشخص و مشترکی برای ترتیب کاربرد روابط مفهومی در کتاب‌های فارسی شش پایه دوره ابتدایی نمی‌توان ارائه کرد. ضمن اینکه این ترتیب‌ها با الگوهای حاصل از نتایج آزمون‌ها در هر پایه یعنی فراگیری روابط «جزءواژگی» و «چندمعنایی» در ابتدا و روابط «واحدواژگی»، «تباین معنایی» و «نشانداری» در پایان همسو نیست.

۶. نتیجه‌گیری

با مرور تاریخچه معنی‌شناسی دریافتیم که مطالعه معنی همواره در سطح معنی‌شناسی واژگانی صورت پذیرفته است و دو دیدگاه درباره معنی واژه وجود دارد: دیدگاه نخست معنی یا معانی ثابتی برای هر واژه قائل است و دیگری، باور به انعطاف معنایی واژه دارد و هر واژه را دارای مجموعه نامحدودی از معنی تلقی می‌کند که این معانی خود را در بافت می‌نمایانند. بنابر جستجوی نگارندگان، تاکنون در خصوص ترتیب فراگیری ۱۱ رابطه

مفهومی مورد مطالعه در پژوهش حاضر توسط کودکان و بررسی و مقایسه آنها در کتاب - های فارسی دوره ابتدایی پژوهشی صورت نگرفته است. یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که بر اساس نتایج آزمون‌ها، در همه پایه‌ها، فراگیری روابط مفهومی با فراگیری روابط جزءواژگی و چندمعنایی آغاز می‌شود؛ بنابراین، کودکان این دو رابطه را ابتدا و سریع‌تر از سایر روابط فرامی‌گیرند. از سوی دیگر، سه رابطه تباین معنایی، واحدواژگی و نشاننداری در جایگاه‌های پایانی الگوی فراگیری روابط مفهومی قرار می‌گیرند؛ یعنی این سه رابطه دیرتر از سایر روابط مفهومی فراگرفته می‌شوند. کودکان برای درک معنی واژه‌ها از معنی دایرةالمعارفی و بافت بیشترین بهره را می‌برند و دانش پس‌زمینه خود را برای درک مفهوم واژه‌ها و رابطه میان آنها به خدمت می‌گیرند.

در بررسی کتاب‌های فارسی مشخص شد (شکل‌های ۱ تا ۶) که تمامی یا بیشتر روابط مفهومی در حدود ۲۵ صفحه نخست کتاب، بدون در نظر داشتن ملاک معنی‌شناسانه خاصی در ترتیب کاربرد آنها ارائه شده‌اند. توجه به این نکته که بر مبنای نظریه‌های معنی‌شناختی برخی از روابط زودتر و برخی دیگر دیرتر توسط کودکان فراگرفته می‌شوند، قطعاً می‌تواند در گردآوری دقیق‌تر محتوای کتاب‌های مذکور و در نتیجه، درک معنی واژه‌ها و فراگیری روابط مفهومی میان آنها نقش مؤثری داشته باشد، اما در این منابع چنین رویکردی اتخاذ نشده است و ترتیب مشخصی برای ارائه واژه‌های دارای روابط مفهومی مورد بحث دیده نشد.

به علاوه، ترتیب‌های حاصل از بررسی کتاب‌ها همسو با ترتیب فراگیری روابط مفهومی به دست آمده از نتایج آزمون‌ها نیست. همچنین، الگوی مشخص و مشترکی برای ترتیب کاربرد روابط مفهومی در کتاب‌های فارسی شش پایه دوره ابتدایی وجود نداشت، به استثنای «نشاننداری» که در پایه‌های اول، دوم، سوم، چهارم و ششم در پایان ترتیب‌ها قرار داشت و تنها از این نظر مشابهت دیده شد، گرچه داده‌ای برای این رابطه در کتاب فارسی پایه پنجم یافت نشد. در ضمن، ارتباط مستقیمی میان سن یا پایه تحصیلی کودکان با نحوه ارائه روابط مفهومی مختلف در کتاب‌های فارسی وجود نداشت. بنابراین، در این کتاب‌ها ترتیب ارائه واژه‌های دارای روابط مفهومی مختلف مبتنی بر نظریه‌های معنی‌شناختی نیست.

این مسئله موجب دشواری در فراگیری روابط مفهومی توسط کودکان می‌گردد و نتیجه‌بخش نبودن آموزش را به همراه دارد. دستاوردهای این پژوهش از مقایسه میان نتایج آزمون‌ها و بررسی کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی می‌تواند برای گردآورندگان منابع در حوزه کودک کاربرد داشته باشد.

تعارض منافع

تعارض منافع ندارم.

سپاسگزاری

این مقاله برگرفته از رساله دکتری نویسنده اول است و بدینوسیله از مسئولین آموزش دوره ابتدایی اداره آموزش و پرورش منطقه ۲ تهران و مدیران محترم مدارس که همکاری لازم را جهت گردآوری بخشی از داده‌های پژوهش داشته‌اند، کمال تشکر را داریم.

ORCID

Parisa Sadat Mirnejad		http://orcid.org/0000-0002-2074-2066
Arsalan Golfam		http://orcid.org/0000-0002-9402-9079
Hayat Ameri		http://orcid.org/0000-0002-2627-3862
Sahar Bahrami- Khorshid		http://orcid.org/0000-0002-4461-3584

منابع

- جبری، سوسن. (۱۳۹۴). نقش روابط مفهومی در گسترش و دگرگونی معنایی نشانه‌های زبانی (مطالعه موردی «نیاز» در شعر حافظ). *شعرپژوهی (بوستان ادب)*، ۱۷(۱)، ۴۹-۷۴.
<https://doi.org/10.22099/jba.2015.2411>
- خالصی، حمید. (۱۳۸۵). بررسی روابط مفهومی در واژگان فارسی از منظر زبان‌شناسی شناختی در گفتار نوجوانان ۱۲ تا ۱۴ ساله زنجان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه پیام نور تهران.
- خیرآبادی، رضا و خیرآبادی، معصومه. (۱۳۹۶). تحلیل روابط معنایی واژگان به کار رفته در ادبیات داستانی کودکان ایرانی. *مطالعات ادبیات کودک*، ۸(۱)، ۲۳-۴۴.
<https://doi.org/10.22099/jcls.2016.3845>

دبیرمقدم، محمد. (۱۳۹۶). *زبان‌شناسی نظری: پیدایش و تکوین دستور زایشی*. تهران: انتشارات سمت.

راسخ مهند، محمد. (۱۳۹۷). *درآمدی بر زبان‌شناسی شناختی: نظریه‌ها و مفاهیم*. تهران: انتشارات سمت.

سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی. (۱۳۹۷). *فارسی اول تا ششم دبستان*. تهران: وزارت آموزش و پرورش.

سعیدزاده، احسان، روح‌پرور، رحیمه و فخرشفا، ناهید. (۱۳۹۸). روند اکتساب واژه‌های متضاد در کودکان فارسی‌زبان. *زبان‌پژوهی*، ۱۱ (۳۳)، ۲۱۱-۲۳۲.

<https://doi.org/10.22051/jlr.2018.19454.1515>

صفوی، کورش. (۱۳۸۳). *درآمدی بر معنی‌شناسی (ویراست دوم)*. تهران: انتشارات سوره مهر.

صفوی، کورش. (۱۳۹۲). کدام معنی؟. *علم زبان*، ۱ (۱)، ۱۱-۴۰.

<https://doi.org/10.22054/lr.2014.25>

گندمکار، راحله. (۱۳۹۳). تحلیل معنایی واژگان زبان فارسی بر مبنای رویکرد معنی‌شناسی قالب بنیاد. *علم زبان*، ۲ (۲)، ۱۱۷-۱۴۲.

<https://doi.org/10.22054/lr.2014.1084>

میهن‌پرست، نسا، گلفام، ارسلان و عامری، حیات. (۱۳۹۹). تبیین چندمعنایی برخی افعال در فریم-نت فارسی برای قالب معنایی آگاهی‌یافتن با رویکردهای شناختی. *علم زبان*، ۷ (۱۱)، ۱۵۹-۱۹۶.

<https://doi.org/10.22054/lr.2019.43690.1237>

References

- Almaktary, H. (2017). English collocations in the Tunisian EFL context. *International Journal on Studies in English Language and Literature*, 5(8), 4-20. <https://doi.org/10.20431/2347-3134.0508002>
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Holt.
- Dabir-Moghaddam, M. (2017). *Theoretical Linguistics: Emergence and Development of Generative Grammar*. Tehran: SAMT Publication. [In Persian]
- Doherty, M. J. (2000). Children's understanding of homonymy: Metalinguistic Awareness and false belief. *Journal of Child Language*, 27(2), 367-392. <https://doi.org/10.1017/S0305000900004153>

- Evans, V., & Green, M. (2006). *Cognitive Linguistics: An Introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Evans, V. (2009). *How words Mean: Lexical Concepts, Cognitive Models, and Meaning Construction*. New York: Oxford University Press.
- Fillmore, C. J. (1977a). Scenes-and-frames semantics, linguistic structures processing. In A. Zampolli (Ed.), *Fundamental studies in computer sciences* (No. 59) (pp. 55-88). Amsterdam: North-Holland.
- Fillmore, C. J. (1977b). Topics in lexical semantics. In R. W. Cole (Ed.), *Current issues in linguistic theory* (pp. 76-138). Bloomington: Indiana University Press.
- Fillmore, C. J. (1985). Frames and the semantics of understanding. *Quaderni di semantica*, 6, 222-254.
<https://www.cs.toronto.edu/~gpenn/csc2519/fillmore85.pdf>
- Fillmore, C. J. (1987). A private history of the concept frame. In R. Dirven & G. Radden (Eds.), *Concepts of case* (pp. 28-36). Tübingen: Narr.
- Fodor, J. D., Fodor, J. A., & Garrett, M. F. (1975). The psychological unreality of semantic representations. *Linguistic Inquiry*, 6(4), 515-531.
<http://www.jstor.org/stable/4177898>
- Gandomkar, R. (2015). Semantic analysis of Persian words based on format-based semantics. *Language Science*, 2(2), 117-142. [In Persian]
<https://doi.org/10.22054/l.s.2014.1084>
- Gao, C., & Zheng, Q. (2014). A linguistic study of antonymy in English texts. *Journal of Language Teaching and Research*, 5(1), 234-238.
<https://doi.org/10.4304/jltr.5.1.234-238>
- Geeraerts, D. (2010). *Theories of Lexical Semantics*. Oxford: Oxford University Press.
- Jabri, S. (2015). The role of conceptual relations in the development and transformation of the meaning of linguistic signs. *Journal of Boostan Adab*, 7(1), 49-74. [In Persian]
<https://doi.org/10.22099/jba.2015.2411>
- Jackendoff, R. (1990). *Semantic Structures*. Cambridge: MIT Press.

- Khalessi, H. (2006). *An investigation on conceptual relations in Persian lexicons in teenagers' speech (12-14 years old) in Zanzan (A cognitive view)* [Master's thesis, Tehran: Payam-e Noor University]. [In Persian]
- Kheirabadi, R., & Kheirabadi, M. (2017). Analysis of lexical relations in Iranian children's literature. *Journal of Children's Literature Studies*, 8(1), 23-44. [In Persian]
<https://doi.org/10.22099/jcls.2016.3845>
- Kusuma, J. A., & Simatupang, E. (2022). Sense relations analysis on Ed Sheeran's equals album: A semantics study. *Ethical Lingua*, 9(1), 285-292.
<https://doi.org/10.30605/25409190.394>
- Lyons, J. (1963). *Structural Semantics*. Oxford: Blackwell.
- Lyons, J. (1995). *Linguistic Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mihanparast, N., Golfam, A., & Ameri, H. (2020). Polysemy explanation of some verbs in Persian FrameNet for frame becoming-aware with cognitive approaches. *Language Science*, 7(11), 159-196. [In Persian]
<https://doi.org/10.22054/ls.2019.43690.1237>
- Paul, H. (1920). *Prinzipien der Sprachgeschichte*. Halle: Niemeyer.
- Rasekh-Mahand, M. (2018). *An Introduction to Cognitive Linguistics: Theories and Concepts*. Tehran: SAMT Publication. [In Persian]
- Research and Educational Programming Organization (2018). *Farsi, First to Sixth-Grade Elementary School*. Tehran: Ministry of Education. [In Persian]
- Saeidzade, E., Roohparvar, R., & Fakhreshafaei, N. (2020). The process of acquiring antonym words in Persian children. *Scientific Journal of Language Research*, 11(33), 211-232. [In Persian]
<https://doi.org/10.22051/jlr.2018.19454.1515>
- Safavi, K. (2004). *An Introduction to Semantics* (2nd ed.). Tehran: Sure-ye Mehr Publication. [In Persian]
- Safavi, K. (2013). Which meaning?. *Language Science*, 1(1), 11-40. [In Persian]
<https://doi.org/10.22054/ls.2014.25>

- Shammas, N. A. (2013). Collocation in English: Comprehension and use by MA students at Arab universities. *International Journal of Humanities and Social Science*, 3(9), 107-122. www.ijhssnet.com
- Sinnclair, J. M. (2004). *Trust the Text: Language, Corpus and Discourse*. London: Routledge.

استناد به این مقاله: میرنژاد، پریساسادات، گلغام، ارسلان، عامری، حیات و بهرامی خورشید، سحر. (۱۴۰۳). الگوی فراگیری روابط مفهومی در کودکان. *علم زبان*، ۱۱ (۲۰)، ۱۱۲-۸۳. doi: 10.22054/Is.2022.69316.1554



Language Science is licensed under a Creative Commons Attribution-Noncommercial 4.0 International License.