

Analyzing the Vocabulary Tasks of Persian Writing Textbooks Used at Primary Schools (4th, 5th, and 6th Grades) Based on Lexical Knowledge

Abdolhossein Heydari * 

Assistant Professor, Department of English Language Teaching, Farhangian University, Tehran, Iran

1. Introduction

Words are the most important elements in a language. Wilkins states, while without grammar very little can be conveyed, without vocabulary, nothing can be conveyed (1972: 111-112). Vocabulary affords learners of the language access to all forms of oral and written communication of the word. Nation (2001) has determined the construction of vocabulary knowledge in a broader perspective by combining form (pronunciation, spelling, and the word parts), meaning (structure or meaning of words, ideas, a combination of words), and use (syntax, collocation, constraints in use). This paper attempted to study the vocabulary tasks of Persian writing textbooks used at primary schools (4th, 5th and 6th grades) based on Nation's (2001; 2013) lexical knowledge taxonomy.

Since Richards (1976) described several aspects of word knowledge in his influential paper (the role of vocabulary teaching), many more applied linguists have discussed what is involved in knowing a word (Nation, 2001; Jiménez Catalán, 2002 and ...). Richards (1976) listed word frequency, syntactic behavior, form and its derivations, association, limitations on use, semantic value, and conceptual meaning as types of word knowledge. Nation (2001)

*Corresponding Author: a_heidari53@yahoo.com

How to Cite: Heydari, A. (2023). Analyzing the Vocabulary Tasks of Persian Writing Textbooks Used at Primary Schools (4th, 5th, and 6th Grades) Based on Lexical Knowledge. *Language Science*, 10 (17), 341-372. doi: 10.22054/LS.2023.65166.1512.

defined the nine aspects of vocabulary knowledge as follows: 1. Knowledge of the spoken form of a word 2. Knowledge of the written form of a word 3. Knowledge of the parts in a word, which have meaning 4. Knowledge of the link between a particular form and a meaning 5. Knowledge of the concepts a word may possess and the items it can refer to 6. Knowledge of the vocabulary that is associated with a word 7. Knowledge of a word's grammatical functions 8. Knowledge of a word's collocations 9. Knowledge of a word's register and frequency. Nation further broke down each aspect into receptive and productive knowledge. Receptive knowledge most often refers to the recognition of vocabulary when reading or listening while productive knowledge refers to the use of words in speech and writing. In order to master a word, a person must gain both receptive and productive knowledge of all nine aspects.

Table 1. Nation's (2013: 49) word knowledge taxonomy

		<u>Receptive</u>	<u>Productive</u>
FORM	Spoken	What does the word sound like?	How is the word pronounced?
	Written	What does the word look like?	How is the word written and spelled?
	Word Parts	What parts are recognizable in this word?	What word parts are needed to express the meaning?
MEANING	Form and meaning	What meaning does this word form signal?	What word form can be used to express this meaning?
	Concepts and Referents	What is included in the concept?	What items can the concept refer to?
	Associations	What other words does this make us think of?	What other words could we use instead of this one?

Table 1. Nation's (2013: 49) word knowledge taxonomy

		<u>Receptive</u>	<u>Productive</u>
USE	Grammatical Functions	In what patterns does the word occur?	In what patterns must we use this word?
	Collocations	What words or types of words occur with this one?	What words or types of words must we use with this one?
	Constraints on use	Where, when, and how often would we expect to meet this word?	Where, when and how often can we use this word?

3. Methodology

The research method of this paper is descriptive-analytic. At first, the vocabulary tasks of Persian writing textbooks were accounted and they were classified according to Nation's (2001-2013) lexical knowledge taxonomy. The data has been also analyzed by using SPSS.

4. Results

Table 2. The frequency and percentage of the word aspects in the textbooks.

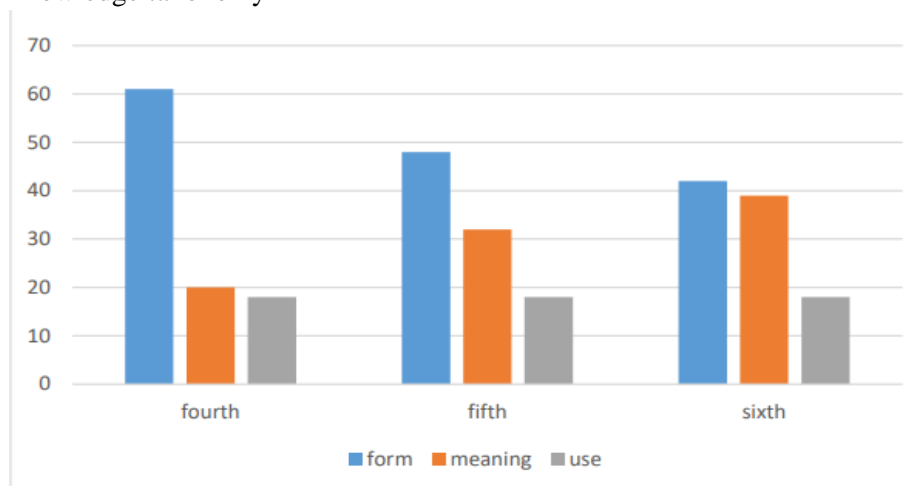
grade word aspects		Fourth		fifth		Sixth		Mean of percentage
		frequency	Percentage	frequency	percentage	frequency	percentage	
Form	Spoken	1	1.06	1	1.53	0	0	0.86
	Written	53	56.38	24	36.92	21	31.81	41.70
	Word parts	4	4.25	7	10.76	7	10.60	8.53
Meaning	Form and meaning	4	4.25	8	12.30	6	9.09	8.54
	concepts and referents	7	7.44	7	10.76	13	19.69	12.63
	associations	8	8.51	6	9.23	7	10.60	9.44

Table 2. The frequency and percentage of the word aspects in the textbooks.

grade word aspects		Fourth		fifth		Sixth		Mean of percentage
		frequency	Percentage	frequency	percentage	frequency	percentage	
Use	grammatical functions	16	17.02	12	18.46	11	16.66	17.38
	Collocations	0	0	0	0	1	1.51	0.50
	Constraints on use	1	1.06	0	0	0	0	0.35
Total		94	100	65	100	66	100	100

Note. As it is observed in Table 2 the frequency of the word tasks of Persian writing textbooks were accounted and they were classified according to the taxonomy. Results show that the writing form is the most aspect and the collocation is the fewest one.

Figure 1. Distribution of textbook task frequency according to word knowledge taxonomy



Note. The majority of vocabulary tasks in the writing textbooks have been allocated to the writing form aspect. So, the following pattern can be considered for the task's frequency in the three textbooks. Form > Meaning > use

Table 3. The frequency and percentage of receptive and productive tasks in the textbooks.

grade tasks	Fourth		Fifth		sixth		of Mean percentage
	frequency	Percentage	frequency	frequency	percentage	frequency	
receptive	82	87.23	46	70.76	44	66.66	74.88
productive	12	12.76	19	29.23	22	33.33	25.10
total	94	100	65	100	66	100	100

Note. 74.88 percentage of the textbook tasks belong to receptive tasks but productive tasks only include 25.10 percentage of all tasks in the textbooks.

5. Discussion

Results from the codification of explicit vocabulary tasks showed that the majority of vocabulary tasks in the writing textbooks have been allocated to the writing form aspect but the frequency of other aspects of vocabulary knowledge such as collocation is very low. In addition, allocating the most percent of explicit vocabulary tasks to receptive tasks in comparison to productive tasks shows that vocabulary task designing is unbalanced in the textbooks. However, these books have been designed to teach the writing skill which is a productive skill. The results of analytical statistics indicate that there is not a significant difference between different aspects of vocabulary knowledge in the textbooks, but the difference between the two kinds of vocabulary tasks in these books is significant.

6. Conclusion


It is proposed that the vocabulary tasks of the textbooks should be corpus-based. In addition, different aspects of vocabulary knowledge should be realized in different kinds of textbooks' vocabulary tasks to be exposed repeatedly by the students. Because repetition is an important factor in learning vocabulary. Doing so would benefit learners both in that they would gain a more complete knowledge of

items and a more secure knowledge of those items due to the inevitable repetition. The findings of this study can be useful both to textbook designers and teachers. These results led to the call for textbook designers and teachers to take a more comprehensive view of vocabulary knowledge.

Keywords: Persian lexicon, English NP, errors, phonological activation, word association model



بررسی تمرین‌های واژه‌آموزی کتاب‌های نگارش فارسی دوره دوم ابتدایی بر اساس دانش واژگانی

عبدالحسین حیدری *  استادیار گروه آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

چکیده

در پژوهش حاضر، تمرین‌های واژه‌آموزی کتاب‌های نگارش فارسی دوره دوم ابتدایی بر اساس طبقه‌بندی واژگانی مطالعه شده‌اند. این پژوهش به روش توصیفی - تحلیلی انجام یافته است. ابتدا، تمرین‌های واژه‌آموزی کتاب‌ها در زیرمقوله‌های مختلف طبقه‌بندی دانش واژگانی قرار داده شد تا فراوانی و میانگین درصد آنها مشخص گردد. سپس، برای تحلیل داده‌ها از نرم افزار اس. پی. اس. اس استفاده شد. نتایج تحلیل آمار توصیفی نشان می‌دهد که در هر سه کتاب نگارش فارسی، تمرین‌های مرتبط با بعد صورت نوشتاری از فراوانی حداکثری برخوردار هستند، درحالی‌که ابعاد دیگر دانش واژگانی، نظیر همایی واژه‌ها، دارای فراوانی حداقلی هستند. همچنین، اختصاص ۸۰ درصد از تمرین‌های صریح واژه‌آموزی به فعالیت‌های واژگانی دریافتی در مقایسه با تنها ۲۰ درصد تمرین‌های تولیدی، نامتوازن بودن طراحی تمرین‌ها در کتاب‌های نگارش فارسی را نشان می‌دهد؛ در صورتی‌که این کتاب‌ها برای آموزش مهارت نوشتن تدوین شده‌اند که یک مهارت تولیدی است. طبق نتایج آمار استنباطی، بین ابعاد مختلف دانش واژگانی تمرین‌های واژه‌آموزی کتاب‌های نگارش فارسی در سه پایه تحصیلی دوره دوم ابتدایی تفاوت معناداری وجود ندارد؛ در صورتی‌که تفاوت بین نوع تمرین‌های این کتاب‌ها به لحاظ آماری معنادار است. پیشنهاد می‌شود تمرین‌های واژه‌آموزی کتاب‌های درسی پیکره‌بنیاد باشند. همچنین، ابعاد مختلف دانش واژگانی در تمرین‌های متنوع دریافتی و تولیدی کتاب‌ها نمود پیدا کنند تا دانش‌آموزان به دفعات متعدد در معرض یک واژه قرار گیرند، زیرا تکرار واژه، عامل مهمی در یادسپاری واژه‌های زبان است. یافته‌ها و نتایج پژوهش حاضر، افزون بر کارآمد بودن در طراحی و تدوین کتاب‌های درسی، در حوزه تدریس نیز می‌توانند برای معلمان مفید باشند.

کلیدواژه‌ها: دوره ابتدایی، کتاب‌های نگارش فارسی، تمرین‌های واژه‌آموزی، طبقه‌بندی واژگانی.

۱. مقدمه

واژه‌ها مهم‌ترین عناصر تشکیل‌دهنده زبان هستند. بدون دستور زبان می‌توان مفاهیمی را در هر زبانی انتقال داد، اما بدون واژه مفهومی منتقل نمی‌شود (Wilkins, 1978: 111). چنانکه نیشن^۱ (2001) اذعان کرده است، یادگیری واژه‌ها به‌تنهایی هدف نیست، بلکه انجام آن به فراگیری کارآمدتر مهارت‌های زبانی (شنیداری، گفتاری، خوانداری و نوشتاری) منجر می‌شود. بنابراین، یادگیری یک زبان به یادگیری واژه‌های آن زبان بستگی دارد. طبق دیدگاه لولت^۲ (1989)، هر واژه در واژگان ذهنی دارای اطلاعات واجی، ساختواژی، نحوی و معنایی خاصی است. به نظر می‌رسد همین اطلاعات مذکور، ابعاد مختلف دانش واژگانی را تشکیل می‌دهند. لافر و گلدشتین^۳ (2004) با بررسی شماری از تعریف‌هایی که تاکنون ارائه شده‌اند، دانش واژگانی را مجموعه‌ای از خرده‌دانش‌های پیوندیافته و مرتبط به هم، همچون دانش صورت شفاهی و کتبی واژه، اطلاعات واجی، همنشینی^۴ واژه، اطلاعات دستوری، معنای ضمنی^۵، تداعی واژه‌ها^۶ و آگاهی از محدودیت‌های کاربرد آنها می‌دانند. فیلد^۷ (2006) با بررسی داده‌های حاصل از خطاهای زبانی سخنگویان نشان داد که واژه‌ها در واژگان ذهنی به‌صورت مجزا و پراکنده ذخیره نشده‌اند، بلکه در شبکه‌های گسترده و زنجیروار قرار گرفته‌اند و با یکدیگر مرتبط هستند. او نتیجه‌گیری کرد که ارتباط واژه‌ها در واژگان بر اساس صورت (گفتاری/نوشتاری) یا معنای آنها شکل می‌گیرد. نیشن (2001; 2013) افزون‌بر صورت و معنای واژه، بر بعد دیگر دانش واژگانی تأکید دارد که کاربرد^۸ نام دارد. تسلط بر واژه تنها از طریق انطباق صورت با معنای آن حاصل نمی‌شود، بلکه زبان‌آموز باید بداند که کجا، چه وقت و در چه موقعیتی از آن واژه استفاده نماید. اگر زبان‌آموز بتواند واژه جدید را بر اساس بعد یا ابعدی از دانش واژگانی (صورت، معنا و کاربرد) به واژه‌های دیگر موجود در واژگان

-
1. Nation, I. S. P.
 2. Levelt, W. J. M.
 3. Laufer, B., & Goldstein, Z.
 4. collocation
 5. implied meaning
 6. word association
 7. Field, J.
 8. use

ذهنی خود ارتباط دهد، یادگیری آن واژه جدید آسان تر خواهد بود. بنابراین، برای تسهیل یادگیری واژه‌ها در کتاب‌های درسی، از تمرین‌ها و فعالیت‌های واژه‌آموزی منطبق با ابعاد و جنبه‌های مختلف دانش واژگانی استفاده می‌شود.

پژوهشگرانی نظیر لیویس^۱ (2000)، ثورنبری^۲ (2002) و نیشن (2013) در آموزش واژه‌های زبان بر طراحی و تدوین تمرین‌ها و فعالیت‌های صریح^۳ و غیرصریح^۴ تأکید دارند. تمرین‌های صریح، فعالیت‌های مختص واژه‌آموزی هستند. زبان‌آموز در تمرین‌های صریح کاملاً بر یادگیری واژه آگاه است و می‌داند که کدام واژه یا واژه‌ها را یاد می‌گیرد و می‌تواند آنها را به زبان بیاورد. این در حالی است که خواندن و درک مطلب، تمرین واژه‌آموزی غیرصریح محسوب می‌شوند و زبان‌آموز را قادر می‌سازند تا با خواندن یک متن، در معرض واژه‌های زبان قرار گیرد و ناخودآگاه آنها را یاد بگیرد. مارتین چانگ و گولد^۵ (2005) بر این باورند که رابطه بین خواندن و یادگیری واژه، یک رابطه دوسویه است؛ به این معنا که یادگیری واژه‌ها، توانایی خواندن و درک مطلب را افزایش می‌دهد و از طرف دیگر، فرد هرچه بیشتر بخواند، دامنه واژگانی‌اش گسترده‌تر خواهد شد.

تمرین‌های صریح واژه‌آموزی به دو نوع تمرین‌های دریافتی^۶ (پرکردن جاهای خالی با واژه‌های داده‌شده، جورکردن مطالب ستون (الف) با مطالب ستون (ب) و ...) و تمرین‌های تولیدی^۷ (دوباره‌گویی^۸ یا بازنویسی جملات و ...) تقسیم می‌شوند. از نظر نیشن (2001)، واژه‌های دریافتی یا ادراکی، آن دسته از واژه‌هایی را دربرمی‌گیرند که زبان‌آموزان در هنگام خواندن یا شنیدن، آنها را شناسایی می‌کنند و تعداد آنها بیشتر از واژه‌های تولیدی فرد است. از سوی دیگر، واژه‌های تولیدی یا فعال، واژه‌هایی هستند که فرد در هنگام صحبت کردن و نوشتن از آنها بهره می‌گیرد.

-
1. Levis, M.
 2. Thornbury, S.
 3. explicit
 4. implicit
 5. Martin-Chang, S. Y., & Gould, O. N.
 6. receptive exercises
 7. productive exercises
 8. retelling

نیشن (2001) بر طراحی و تدوین هر دو نوع تمرین‌های صریح (دریافتی و تولیدی) واژه‌آموزی در کتاب‌های درسی تأکید دارد. او همچنین معتقد است طراحی تمرین‌های غیرصریح (خواندن و درک مطلب) و صریح به فرایند یادگیری واژه‌های زبان شتاب بیشتری می‌بخشد. در همین راستا، با بررسی کتاب‌های آموزش فارسی (فارسی و نگارش) دوره ابتدایی مشخص شد که این کتاب‌ها فعالیت‌ها و تمرین‌های هر دو شیوه واژه‌آموزی (صریح و غیرصریح) را در بردارند. هدف کتاب‌های فارسی آموزش مهارت خواندن است، بنابراین تمرکز در این کتاب‌ها روی تمرین‌های غیرصریح واژه‌آموزی است. در کتاب‌های نگارش فارسی دوره ابتدایی نیز، تمرین‌های واژه‌آموزی صریح و متنوع دریافتی و تولیدی گنجانده شده است تا گنجینه واژگانی دانش‌آموزان افزایش یابد. اکثر مطالعاتی که در کشور ما در باب آموزش واژه انجام شده است، تأثیر آموزش واژه بر خواندن و درک مطلب را بررسی کرده‌اند و یا محتوای کلی کتاب‌های فارسی و نگارش دوره ابتدایی را تحلیل نموده‌اند که یافته‌ها و نتایج تعدادی از آنها در بخش پیشینه تشریح خواهد شد. در این مطالعات، به تبیین تمرین‌های واژه‌آموزی این کتاب‌ها اهمیت چندانی داده نشده است. بنابراین، در پژوهش حاضر قصد بر این است که تمرین‌های صریح واژه‌آموزی کتاب‌های نگارش فارسی دوره دوم ابتدایی، بر اساس طبقه‌بندی دانش واژگانی نیشن (2001; 2013) مطالعه شوند و اثربخشی این تمرین‌ها در ارتقای مهارت نوشتن دانش‌آموزان، با پاسخ به پرسش‌های زیر تبیین گردد:

- الف - کدام بعد یا ابعاد دانش واژگانی (صورت، معنا یا کاربرد) در طراحی تمرین‌های صریح واژه‌آموزی کتاب‌های نگارش فارسی، بیشتر مورد توجه قرار گرفته است؟
- ب - کدام نوع تمرین‌های صریح واژه‌آموزی (دریافتی یا تولیدی) در کتاب‌های نگارش فارسی از وزن بیشتری برخوردار هستند؟
- ج - آیا به لحاظ آماری، بین ابعاد مختلف دانش واژگانی و نوع تمرین‌ها در کتاب‌های نگارش فارسی دوره دوم ابتدایی، تفاوت معناداری وجود دارد؟

۲. مبانی نظری

از زمانی که ریچاردز^۱ (1976) هشت بعد دانش واژگانی (فراوانی واژه^۲، رشد واژه^۳ سخنگویان، همنشینی، سبک^۴ و سیاق^۵، روابط حالت واژه‌ها، صورت‌های زیرین^۶، تداعی واژه‌ها، ساخت معنایی) را مطرح کرد، پژوهشگران فراوانی، مانند جیمز کاتالان^۷ (2002)، نیشن (2001; 2013) و ... به بسط و گسترش دانش واژگانی پرداخته و طبقه‌بندی‌های جدیدی از این مقوله ارائه کرده‌اند. بررسی طبقه‌بندی‌های مختلف دانش واژگانی نشان می‌دهد که تقریباً همه آنها روی سه بعد عمده صورت، معنا و کاربرد واژه متمرکز بوده‌اند. جیمز کاتالان (2002) دوازده بعد دانش واژگانی را به صورت زیر نمایش می‌دهد:

۱- دانستن اطلاعات دستوری، تلفظ و صورت نوشتاری واژه؛ ۲- دانستن ساختواره^۸ واژه؛ ۳- دانستن همنشینی واژگانی؛ ۴- دانستن محدودیت‌های نحوی واژه؛ ۵- دانستن فراوانی واژه؛ ۶- دانستن بافت کاربرد واژه؛ ۷- دانستن روابط نحوی و معنایی واژه با واژه‌های دیگر؛ ۸- تشخیص واژه در اشکال نوشتاری و شنیداری؛ ۹- بازیابی^۹ واژه به هنگام نیاز؛ ۱۰- دانستن معنای مفهومی^{۱۰} و ارجاعی^{۱۱} واژه؛ ۱۱- دانستن معنی ضمنی واژه؛ ۱۲- دانستن مفهوم کاربردشناختی واژه (Fernandez Orio, 2014: 32).

نیشن (2001; 2013) یک طبقه‌بندی از دانش واژگانی در سه مقوله عمده (صورت، معنا و کاربرد) با ۹ زیرمقوله مختلف ترسیم کرده است که هر دو جنبه ادراکی و تولیدی دانش واژگانی فرد را شامل می‌شود (جدول (۱)). نه زیرمقوله یا بعد دانش واژگانی مشتمل بر صورت گفتاری، صورت نوشتاری، بخش‌های واژه (ساختواره)، ارتباط صورت و معنا، معنای مفهومی، ارتباط با واژه‌های دیگر، نقش‌های دستوری، الگوهای همایی واژگانی^{۱۲} و محدودیت‌های کاربرد واژه هستند.

-
1. Richards, J. C.
 2. word frequency
 3. style
 4. register
 5. underlying forms
 6. Jiménez Catalán, R.
 7. retrieving
 8. conceptual
 9. referential
 10. lexical cooccurrence patterns

جدول ۱. طبقه‌بندی دانش واژگانی نیشن (49: 2013)

تلفظ این واژه چیست؟	دریافتی	گفتاری	صورت
این واژه، چگونه تلفظ می‌شود؟	تولیدی	نوشتاری	
نوشتار این واژه، چه شکلی است؟	دریافتی		
این واژه، چگونه نوشته می‌شود/هجی می‌شود؟	تولیدی	اجزای واژه	
کدام اجزاء در این واژه قابل تشخیص هستند؟	دریافتی		
برای بیان معنا، کدام اجزای واژه لازم است؟	تولیدی		
این صورت واژه، به چه معنایی دلالت دارد؟	دریافتی	صورت و معنا	معنا
برای بیان معنا، چه صورتی از واژه را می‌توان به کار برد؟	تولیدی	مفاهیم و مرجع‌ها	
چه چیزی در این مفهوم نهفته است؟	دریافتی		
این مفهوم به چه چیزهایی ارجاع می‌دهد/دلالت دارد؟	تولیدی	تداعی واژه‌ها	
این واژه، تداعی‌کننده چه واژه‌های دیگری است؟	دریافتی		
چه واژه‌هایی را می‌توانیم به جای این واژه به کار ببریم؟	تولیدی	نقش‌های دستوری	
این واژه در کدام الگوها یا ساخت‌ها رخ می‌دهد؟	دریافتی		
در کدام الگوها یا ساخت‌ها می‌توانیم این واژه را به کار ببریم؟	تولیدی		تداعی واژه‌ها
چه واژه‌هایی همراه این واژه می‌آیند؟	دریافتی		
چه واژه‌هایی را می‌توانیم با این واژه به کار ببریم؟	تولیدی		محدودیت‌های کاربرد
انتظار می‌رود کجا، چه وقت و چگونه با این واژه مواجه شویم؟	دریافتی		
کجا، چه وقت و چگونه می‌توانیم این واژه را به کار ببریم؟	تولیدی		

چنانکه در جدول (۱) مشاهده می‌شود، نیشن (2013) همه عوامل دخیل در دانستن یک واژه را با جزئیات بیشتری توضیح داده است. این جدول نشان می‌دهد که برای دانستن واژه به هر دو دانش ادراکی و تولیدی نیاز هست. در جدول (۱) ابعاد بیشتری از واژه برای هر دو جنبه ادراکی و تولیدی واژه به نمایش گذاشته شده‌اند. فرد باید بداند واژه مقصد را کجا، چه وقت و با چه واژه‌های دیگری به کار گیرد. شاید در یادگیری واژه‌های زبان دوم، تنها دانستن معادل آن واژه‌ها در زبان اول کافی نباشد. افزون‌براین، فرد باید بتواند صورت واژه را به معنای آن ربط دهد تا در بازیابی واژه از واژگان ذهنی به‌هنگام ادراک

و دریافت، همچنین در دسترسی به واژه هنگام تولید، دچار مشکل نشود. گستردگی ابعاد مختلف واژگانی نشان می‌دهد که یک تمرین به‌تنهایی نمی‌تواند همه این ابعاد واژگانی را دربرگیرد. لازم است تمرین‌های متنوعی (پرکردن جاهای خالی با واژه‌های داده‌شده، ...) برای واژه‌آموزی در کتاب‌های درسی طراحی و تدوین گردند. این تمرین‌ها که در دو نوع کلی دریافتی و تولیدی طراحی می‌شوند، یادگیری ابعاد مختلف دانش زبانی را پوشش می‌دهند. فعالیت‌هایی همچون جور کردن واژه‌ها یا عبارات ستون (الف) با ستون (ب)، مرتب کردن واژه‌ها، دسته‌بندی واژه‌ها، پرکردن جاهای خالی با واژه‌های داده‌شده، انتخاب واژه‌های ناهماهنگ از میان مجموع واژه‌ها و رونویسی واژه‌ها و جملات، از نوع تمرین‌های واژه‌آموزی دریافتی هستند. درحالی‌که جمله‌سازی با واژه داده‌شده، بازنویسی یا کوتاه‌نویسی جمله یا بند، پیدا کردن مترادف و متضاد برای واژه، از نوع تمرین‌های تولیدی هستند که در بخش (۵) نمونه‌هایی از آنها از کتاب‌های نگارش فارسی آورده شده است. به‌هرحال، واژه نباید عنصری تک‌بعدی در نظر گرفته شود، بلکه باید به‌عنوان ساختاری چندوجهی (صورت، معنا و کاربرد) به آن توجه شود. رید^۱ (1993) معتقد است که زبان‌آموز افزون بر دانستن معنی واژه، نیاز دارد نحوه تلفظ، نوشتن و رابطه معنایی و نحوی آن با دیگر واژه‌ها، مانند هم‌معنایی^۲، تضاد^۳، همایی و چندمعنایی^۴ را بداند.

۳. پیشینه تحقیق

مطالعات اندکی آموزش واژه‌ها در کلاس‌های درس واقعی را بررسی کرده‌اند. همین مطالعات اندک بر این نکته تأکید دارند که حوزه آموزش زبان از پرداختن به دانش واژگانی غافل بوده است. ساناوی^۵ (1996) با بررسی ده کلاس آموزش زبان دوم نتیجه‌گیری کرده است که تمرکز اغلب کلاس‌ها در آموزش واژه‌ها روی معناست؛ درحالی‌که دیگر ابعاد دانش واژگانی (ساختواژی، نحوی، گفتمانی و ...) از توجه حداقلی برخوردارند. براون^۶ (2010) کتاب‌های آموزش سه سطحی (مبتدی، متوسطه و پیشرفته)

-
1. Read, J.
 2. synonymy
 3. antonymy
 4. polysemy
 5. Sanaoui, R.
 6. Brown, D.

را بر اساس طبقه‌بندی دانش واژگانی نیشن (2001) تحلیل کرده است. یافته‌های او نشان می‌دهند که صورت و معنا، از بین ۹ بعد دانش واژگانی در کتاب‌های آموزش انگلیسی، بیشتر مورد توجه واقع شده‌اند و به دنبال آنها نیز، نقش‌های دستوری در رتبه بعدی قرار دارند؛ در صورتی که به شش بعد دیگر دانش واژگانی اهمیت داده نشده است یا اهمیت آنها کم بوده است. این مطالعه پیشنهاد می‌دهد که محتوای کتاب‌های هر سه سطح آموزش زبان انگلیسی بازنگری شود و جنبه‌های مختلف دانش واژگانی در طراحی تمرین‌ها معرفی گردند.

لابونتی^۱ (2019) دیدگاه زبان‌آموزان سوئدی را در ارتباط با دانش واژگانی تحلیل کرده است. او پرسش‌نامه خود را طبق ۹ زیرمقوله طبقه‌بندی نیشن (2013) تنظیم و در بین زبان‌آموزان پخش کرد. جمع‌بندی ۱۱۱ گویه این پرسش‌نامه نشان داد که صورت‌گفتاری و نوشتاری واژه، معنا و محدودیت‌های کاربرد مهم‌ترین جنبه‌های دانش واژگانی از دیدگاه زبان‌آموزان هستند. همچنین، تداعی و هم‌نشینی واژه‌ها به عنوان دو جنبه کم‌اهمیت دانش واژگانی از نظر زبان‌آموزان ثبت شده‌اند.

همان‌طور که پیش‌تر اشاره شد، بیشتر مطالعاتی که در کشور ما در باب آموزش واژه انجام شده‌اند، تأثیر آموزش واژه بر خواندن و درک مطلب را بررسی و تحلیل کرده‌اند. صحرایی و احمدی‌قادر (۱۳۹۴) به مقایسه تأثیر دو موقعیت یادگیری (آموزش مستقیم^۲ واژه در متن و یادگیری تصادفی^۳ واژه از طریق خواندن متن) پرداخته‌اند. ده آزمودنی که پس از اجرای پیش‌آزمون انتخاب شده بودند، در دو موقعیت یادشده تحت آموزش قرار گرفتند. پس از آموزش، چهار سطح دانش واژگانی (یادآوری صورت، یادآوری معنا، تشخیص صورت و تشخیص معنا) از طریق چهار مرحله پس‌آزمون ارزیابی شدند. نتایج آزمون‌های مذکور و آزمون‌های آماری نشان داد که در تمام سطوح دانش واژگانی، آموزش مستقیم واژه در متن بسیار مؤثرتر از یادگیری تصادفی است.

ابطحی و خدادادیان (۱۳۹۷) تأثیر دانش واژگانی و دانش پیشین بر درک مطلب خوانداری فارسی‌آموزان غیرایرانی را مطالعه کرده‌اند. آزمودنی‌ها در این پژوهش به دو

1. LaBontee, R.

2. direct

3. casual

گروه ۲۳ نفری آموزش واژه و فعال‌سازی دانش پیشین تقسیم شده بودند که همزمان با تدریس واژه‌های متن برای گروه آموزش واژه و فعال‌سازی دانش پیشین برای گروه دیگر، پس‌آزمون‌هایی نیز برگزار گردید. یافته‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون هر دو گروه نشان داد که دانش واژگانی بر درک مطلب خوانداری تأثیر معناداری دارد، درحالی‌که این روند در فعال‌سازی دانش پیشین فارسی آموزان مشاهده نمی‌شود.

انجم‌شعاع و زمانیان^۱ (2014) به بررسی تأثیر دانش واژگانی بر درک مطلب آن دسته از زبان‌آموزان ایرانی پرداختند که در حال یادگیری زبان انگلیسی (به‌عنوان زبان خارجی) بودند. تحلیل داده‌های آنها نشان داد که رابطه معنادار مثبتی بین دانش واژگانی و درک مطلب وجود دارد. بنابراین، آنها نتیجه‌گیری کردند که با تقویت دانش واژگانی زبان‌آموزان می‌توان توانایی خوانداری آنها را بهبود بخشید.

مطلق و همکاران (۱۳۹۸) آموزش نوشتن را در کتاب‌های درسی فارسی و نگارش دوره ابتدایی بررسی کرده‌اند. نتایج مطالعه آنها نشان داد که در این کتاب‌ها، رویکرد غالب به آموزش نوشتن رویکردی محصول‌نگر^۲ است و تناسبی میان ابعاد شناختی، عاطفی و رفتاری نوشتن وجود ندارد. بیشترین تأکید بر بعد رفتاری و کمترین تأکید بر بعد عاطفی است.

حیدری (۱۳۹۹) تمرین‌های نوشتاری کتاب‌های نگارش فارسی دوره دوم ابتدایی را بر اساس پیوستار نوشتن بررسی کرده است. نتایج تحلیل آماری داده‌های این تحقیق نشان داد که بین تمرین‌های کتاب‌های نگارش دوره دوم ابتدایی تفاوت معناداری وجود دارد و با ارتقاء یافتن دانش آموزان به پایه‌های تحصیلی بالاتر و افزایش دانش زبانی و دانش حاصل از تجربه آنها، سطح طراحی تمرین‌های نوشتن نیز بالاتر رفته است. در راستای همین مطالعات، پژوهش حاضر بر آن است که تمرین‌های واژه‌آموزی کتاب‌های نگارش فارسی دوره دوم ابتدایی را بر مبنای طبقه‌بندی دانش واژگانی نیشن (2001; 2013) تحلیل کند.

1. Anjomshoa, L., & Zamanian, M.

2. product approach

۴. روش پژوهش

تمرین‌ها و فعالیت‌های واژه‌آموزی کتاب‌های نگارش فارسی دوره دوم ابتدایی (پایه‌های چهارم، پنجم و ششم) در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰، جامعه آماری پژوهش حاضر را تشکیل می‌دهند. کتاب‌های نگارش فارسی دوره ابتدایی در شش یا هفت فصل طراحی شده‌اند و هر فصل دو یا سه درس را دربردارد. هر درس از بخش‌های مختلف املاء و دانش زبانی، درک متن، هنر و سرگرمی و نگارش تشکیل شده است. ابزار اصلی این پژوهش طبقه‌بندی واژگانی نیشن (2013) است که دارای سه بعد عمده و ۹ زیرمقوله است (جدول ۱). در پژوهش حاضر، برای کسب درجه اطمینان‌پذیری کافی و تأمین روایی^۱ پژوهش، دو نوع تعیین اعتبار انجام یافت. داده‌ها دوبار در فاصله زمانی یک ماهه، توسط نویسنده رمزگذاری شده که درجه پیوستگی^۲ بین دو رمزگذاری ۱/۰۰ بود. افزون‌براین، از دو نفر متخصص حوزه زبان‌شناسی تربیتی خواسته شد تا پانزده درصد داده‌ها را در چارچوب طبقه‌بندی مذکور رمزگذاری نمایند که انطباق حاصل از رمزگذاری آنها با رمزگذاری نویسنده، ۹۵ درصد به دست آمد. پژوهش حاضر به روش توصیفی - تحلیلی انجام یافته است. ابتدا، فراوانی تمرین‌ها و فعالیت‌های واژه‌آموزی کتاب‌های نگارش فارسی دوره دوم ابتدایی در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰ شمارش شد. سپس، فعالیت‌ها در زیرمقوله‌های مختلف طبقه‌بندی نیشن (2013) قرار گرفتند و فراوانی و میانگین درصد آنها مشخص شد (جدول ۲). در ادامه، برای تعیین تفاوت طبقه‌بندی در بین پایه‌های تحصیلی دوره دوم ابتدایی، از آزمون χ^2 استفاده شد تا یافته‌ها و نتایج آن در حوزه تألیف و حوزه اجرایی (فرایند یاددهی - یادگیری) قابلیت تعمیم‌پذیری بیشتری داشته باشند. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها نیز، از نرم افزار اس. پی. اس. اس (نسخه ۲۰) استفاده شده است.

1. reliability
2. continuity

۵. طبقه‌بندی تمرین‌های واژه‌آموزی صریح کتاب‌های نگارش فارسی بر اساس دانش واژگانی

پژوهشگرانی مانند براون (2010) و لایونتی (2019) فعالیت‌های واژه‌آموزی کتاب‌های درسی را در چارچوب طبقه‌بندی واژگانی نیشن (2013; 2001) توصیف و تبیین کرده‌اند. در پژوهش حاضر نیز، تمرین‌های واژه‌آموزی کتاب‌های نگارش فارسی دوره دوم ابتدایی در راستای مطالعات مذکور و بر اساس طبقه‌بندی واژگانی نیشن (2013) با مثال‌ها و جزئیات بیشتری تشریح و دسته‌بندی می‌گردند تا در بخش‌های بعدی مورد تحلیل قرار گیرند. همان‌طور که پیش‌تر ذکر شد، طبقه‌بندی واژگانی نیشن (2013) مشتمل بر سه مقوله عمده (صورت، معنا و کاربرد) و ۹ زیرمقوله مختلف است:

۱-۵. صورت

دانش واژگانی که مقوله صورت را دربردارد، شامل سه زیرمقوله صورت گفتاری، صورت نوشتاری و اجزای تشکیل‌دهنده واژه است.

۱-۱-۵. صورت گفتاری

در تمرین‌ها و فعالیت‌های این زیرمقوله، از دانش آموزان انتظار می‌رود تا صورت گفتاری واژه را درک کرده و یا بتوانند آن را به زبان آورند. انطباق صورت گفتاری واژه با صورت نوشتاری آن و تشخیص و تولید صحیح واژه (تلفظ دقیق، تکیه و ریتم واژه) از جمله فعالیت‌های واژه‌آموزی زیرمقوله صورت گفتاری در کتاب درسی است.

۱. کلمه‌هایی را از متن پیدا کنید که آهنگ آنها مانند واژه نوشته شده باشد. گاز..... (چهارم، ۱۳۹۹: ۸۸).

۲. در متن درس، واژه‌هایی را که آهنگ یکسانی دارند پیدا کنید و بنویسید. نمونه: شمار، هزار، نهار (پنجم، ۱۳۹۹: ۱۳).

۲-۱-۵. صورت نوشتاری

تمرکز تمرین‌های مرتبط با صورت نوشتاری روی املاي واژگان است. مطابقت واج با نویسه (حرف) از عمده فعالیت‌های این زیرمقوله از دانش واژگانی کتاب‌های درسی است.

۳. با توجه به درس، واژه‌هایی را در جدول بنویسید که حروف زیر در آنها باشد. ح (چهارم، ۱۳۹۹: ۱۴).

۴. با حروف درهم‌ریخته زیر کلمه‌هایی بسازید که ارزش املائی داشته باشند (پنجم، ۱۳۹۹: ۸).

۵. کلمات مشخص شده را با حروف مناسب کامل کنید. تلاش و کوشش (باع...) سربلندی و (عز...) (ششم، ۱۳۹۹: ۲۹).

۵-۱-۳. اجزای واژه

تمرین‌های واژه‌آموزی این زیرمقوله از دانش‌آموزان می‌خواهند تا اجزای تشکیل‌دهنده واژه‌های مرکب، مشتق و مشتق‌مرکب را شناسایی کنند (تقطیع واژه) و درنهایت، بتوانند این نوع واژه‌ها را تولید کنند.

۶. با در کنار هم گذاشتن کلمه‌های داخل کادر، کلمه جدید بسازید: گران + بها = گرانبها (چهارم، ۱۳۹۹: ۳۳).

۷. جدول زیر را مانند نمونه کامل کنید: کفش + گر = کفشگر، + گار = (پنجم، ۱۳۹۹: ۱۹).

۸. جاهای خالی را با واژه‌های مناسب کامل کنید: خزنده + ان = (ششم، ۱۳۹۹: ۲۹).

۵-۲. معنا

همان‌طوری که در بخش پیشینه تحقیق ذکر شد، نتایج بیشتر مطالعات در باب آموزش واژه نشان می‌دهند که بیشتر کتاب‌های واژه‌آموزی بر روی آموزش معنای واژه‌ها تمرکز دارند. همچنین، برداشت رایج در حوزه یادگیری واژه آن است که یادگیری واژه، همان یادگیری معنای واژه است. به‌هرحال، مقوله معنا در طبقه‌بندی دانش واژگانی نیشن (2013) از زیرمقوله‌های صورت و معنا، مفاهیم و مرجع‌ها و تداعی واژه‌ها تشکیل شده است.

۵-۲-۱. صورت و معنا

مطابقت صورت و معنا عمده فعالیت این زیرمقوله است. معانی از طریق تصویر یا تعریف ارائه می‌شوند و زبان آموز باید بتواند معنا را از طریق صورت و یا صورت را از طریق معنا تشخیص داده و یا بازگو کند.

۹. پاسخ هر سؤال را در خانه خود در جدول بنویسید. - به سؤالات ... می‌دهیم (چهارم، ۱۳۹۹: ۹۹).

۱۰. معنی هر واژه را بنویسید. روان‌نویسی یعنی (پنجم، ۱۳۹۹: ۶۹).

۱۱. پاسخ سؤالات را در جدول بنویسید.

- مهمترین لغتنامه توسط وی گردآوری و تألیف شد. - برای رسیدن به آن باید تلاش کرد (ششم، ۱۳۹۹: ۷۴).

۵-۲-۲. مفاهیم و مرجع‌ها

در تمرین‌های واژه‌آموزی مرتبط با بعد مفاهیم و مرجع‌ها، چندین عنصر واژگانی در ارتباط با یکدیگر تعریف می‌شوند. واژه‌هایی که در یک طیف مفهومی قرار دارند، اما در ارجاع اندک تفاوت‌هایی دارند - مانند تمرین‌های مرتبط با قیود تکرار (همیشه، اغلب و...). هم‌نام‌ها، هم‌آواها و هم‌نویسه‌ها که معنای ذاتی و معنای ارجاعی دیگر آنها در بافت‌های مختلف مشخص می‌شود - در زیرمجموعه این بعد از دانش واژگانی قرار دارند (Nation, 2013: 76).

۱۲- باتوجه به معنی جمله‌ها، کلمه مناسب را انتخاب کنید.

پایه و ... همه گفتگوها، توانایی علمی دانش آموزان است. (اساس/اثاث) (چهارم، ۱۳۹۹: ۲۰).

۱۳- کدام دسته از جمله‌های زیر با بقیه فرد دارد (پنجم، ۱۳۹۹: ۳۶).

۱۴- شکل درست واژه‌های داخل کمانک را انتخاب کنید و بنویسید.

در هر نیک و بد به دوستان خود (مشفق/مشفع/موشفق) باش (ششم، ۱۳۹۹: ۷۶).

۳-۲-۵. تداعی واژه‌ها یا کلمات

در تمرین‌های مرتبط با تداعی کلمات، از دانش‌آموزان انتظار می‌رود تا واژه‌ها را در مقوله‌های مختلف دسته‌بندی کنند. طبقه‌بندی روابط معنایی بین واژه‌ها، همچون تضاد، مترادف، شمول معنایی و هم‌خانوادگی از جمله فعالیت‌های این زیرمقوله است.

۱۵. کلمه‌هایی را که در یک گروه قرار دارند، دسته‌بندی کنید. نمونه: ادب، آداب، مؤدب (چهارم، ۱۳۹۹: ۸۱).

۱۶. شش واژه مخالف یا متضاد هم بنویسید (پنجم، ۱۳۹۹: ۹).

۱۷. به جای واژه‌های مشخص شده، واژه‌های دیگری قرار دهید و جمله‌ها را بازنویسی کنید.

پیرسیم و از هیچ چیز نه‌راسیم (ششم، ۱۳۹۹: ۱۸).

۳-۵. کاربرد

زبان‌آموزان برای برخورداری از دانش واژگانی کافی، افزون‌بر دانستن صورت و معنای واژه و انطباق این دو به یکدیگر، باید بر کاربرد واژه نیز تسلط داشته باشند. دانش واژگانی کاربرد نیز به سه زیرمقوله نقش‌های دستوری، همنشینی واژه‌ها و محدودیت‌های کاربرد آنها دلالت دارد.

۱-۳-۵. نقش‌های دستوری

در تمرین‌های این زیرمقوله، از دانش‌آموزان خواسته می‌شود تا واژه‌ها را با توجه به الگوهای دستوری در جمله قرار دهند. در این نوع تمرین‌ها، الگوهای دستوری که یک واژه می‌تواند در آنجا قرار گیرد، توضیح داده می‌شوند و یا از دانش‌آموزان انتظار می‌رود تا این الگوها را پیدا کنند.

۱۸. از ده سطر اول متن درس «ارزش علم»، جمله‌هایی را که با نشانه ربط «و» به هم وصل شده‌اند، پیدا کنید و بنویسید (چهارم، ۱۳۹۹: ۴۲).

۱۹. نوع جمله‌های زیر را مشخص کنید (ششم، ۱۳۹۹: ۱۱).

۲-۳-۵. همنشینی/همایی واژگانی

فعالیت‌های این زیرمقوله، مطابقت بخش یا بخش‌هایی از همایی واژه‌ها را دربردارد و یا در این تمرین‌ها، از دانش‌آموزان خواسته می‌شود تا بخشی از همایی واژگانی را پیدا کنند. ۲۰. مانند نمونه، واژه‌هایی از متن درس بیابید و در شکل بنویسید. گفت‌وگو، راز و ... (ششم، ۱۳۹۹: ۳۳).

۳-۳-۵. محدودیت‌های کاربرد

آگاهی دانش‌آموزان از عواملی که کاربرد یک واژه را محدود می‌کنند، در زمره فعالیت‌های این زیرمقوله قرار دارد؛ این که کجا و چه وقت، یک واژه می‌تواند با توجه به سبک، بافت، فراوانی و پذیرش اجتماعی - فرهنگی به کار برده شود. ۲۱. فرض کنید مشغول صحبت با دوستان هستید، برای گفتن هر یک از مطالب زیر، از چه جمله‌ای استفاده می‌کنید: - وقتی می‌خواهید روز تولدش را تبریک بگویید. - وقتی از او می‌خواهید برایتان آب بیاورد (چهارم، ۱۳۹۹: ۲۶).

همه این تمرین‌ها را می‌توان به دو نوع کلی دریافتی و تولیدی تقسیم کرد که در ادامه به نمونه‌هایی از کتاب‌های نگارش فارسی اشاره می‌شود:

- تمرین‌های واژه‌آموزی دریافتی:

الف - تمرین صورت نوشتاری واژه‌ها (انطباق واج با نویسه):

۲۲. با توجه به متن درس، واژه‌هایی که صدای /س/ دارند، را پیدا کنید و بنویسید (ششم، ۱۳۹۹: ۴۲).

ب - انتخاب واژه صحیح یا ناهماهنگ از میان مجموع واژه‌ها:

۲۳. در هر گروه، یک واژه با بقیه فرق دارد، دور آن خط بکشید (پنجم، ۱۳۹۹: ۱۶).

ج - جور کردن:

۲۴. با توجه به متن درس، کلمه‌های گروه (الف) را با کلمه‌های گروه (ب) ترکیب کنید (چهارم، ۱۳۹۹: ۸۲).

د - دسته‌بندی کردن:

۲۵. کلمه‌هایی را که در یک گروه قرار دارند، دسته‌بندی کنید (چهارم، ۱۳۹۹: ۸۱).

ه - پر کردن جاهای خالی با کلمات داده شده:

۲۶. جاهای خالی را با یکی از نشانه‌های ربط «ولی، زیرا و ...» پر کنید (پنجم، ۱۳۹۹: ۹).

و - مرتب کردن حروف:

۲۷. با حروف درهم ریخته، کلمه‌هایی بسازید که ارزش املائی داشته باشند (پنجم، ۱۳۹۹:

۸).

- تمرین‌های واژه‌آموزی تولیدی:

الف - پیدا کردن متضاد یا مترادف و کلمات هم‌خانواده برای واژه:

۲۸. مانند نمونه، هم‌خانواده هر یک از واژه‌ها را بنویسید (ششم، ۱۳۹۹: ۲۴).

ب - بازنویسی یا کوتاه‌نویسی یک جمله:

۲۹. جمله‌های گسترش‌یافته را کوتاه‌نویسی کنید (پنجم، ۱۳۹۹: ۴۹).

ج - جمله‌سازی با واژه داده شده:

۳۰. با هر یک از کلمه‌های زیر، یک جمله جدید بسازید (چهارم، ۱۳۹۹: ۶۴).

۶. تحلیل داده‌ها

نتایج تحلیل داده‌ها در دو بخش جداگانه تحلیل آمار توصیفی و تحلیل آمار استنباطی ارائه می‌شوند.

۱-۶. تحلیل آمار توصیفی

در این بخش، فراوانی و درصد ابعاد مختلف دانش واژگانی تمرین‌های واژه‌آموزی هر سه کتاب نگارش فارسی دوره دوم ابتدایی از طریق جدول (۲) ارائه می‌شود و در ادامه نیز، نتایج و آمار توصیفی تمرین‌های دریافتی و تولیدی کتاب‌های مذکور در جدول (۳) نشان داده می‌شوند.

همان‌طور که در جدول (۲) مشاهده می‌شود، صورت نوشتاری برجسته‌ترین بعد دانش واژگانی تمرین‌های واژه‌آموزی کتاب‌های نگارش فارسی است. فراوانی و درصد بالای زیرمقوله صورت نوشتاری نسبت به ابعاد دیگر دانش واژگانی در هر سه کتاب نگارش

فارسی، حاکی از آن است که بیشترین حجم از فعالیت‌های واژه‌آموزی این کتاب‌ها به تمرین صورت نوشتاری واژه‌ها اختصاص یافته است.

جدول ۲. فراوانی و درصد ابعاد مختلف دانش واژگانی تمرین‌های واژه‌آموزی کتاب‌های نگارش فارسی

میانگین درصد	ششم		پنجم		چهارم		پایه ابعاد دانش واژگانی	
	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی		
۰/۸۶	۰	۰	۱/۵۳	۱	۱/۰۶	۱	صورت گفتاری	صورت
۴۱/۷۰	۳۱/۸۱	۲۱	۳۶/۹۲	۲۴	۵۶/۳۸	۵۳	صورت نوشتاری	
۸/۵۳	۱۰/۶۰	۷	۱۰/۷۶	۷	۴/۲۵	۴	اجزای واژه‌ها	
۸/۵۴	۹/۰۹	۶	۱۲/۳۰	۸	۴/۲۵	۴	صورت و معنا	معنا
۱۲/۶۳	۱۹/۶۹	۱۳	۱۰/۷۶	۷	۷/۴۴	۷	مفاهیم و مرجع‌ها	
۹/۴۴	۱۰/۶۰	۷	۹/۲۳	۶	۸/۵۱	۸	تداعی واژه‌ها	
۱۷/۳۸	۱۶/۶۶	۱۱	۱۸/۴۶	۱۲	۱۷/۰۲	۱۶	نقش‌های دستوری	کاربرد
۰/۵۰	۱/۵۱	۱	۰	۰	۰	۰	همایی	
۰/۳۵	۰	۰	۰	۰	۱/۰۶	۱	محدودیت‌های کاربرد	
۱۰۰	۱۰۰	۶۶	۱۰۰	۶۵	۱۰۰	۹۴	جمع	

چنانکه از عنوان کتاب‌های نگارش فارسی مشخص است، این کتاب‌ها برای آموزش مهارت نوشتن طراحی شده‌اند. از این رو، در تدوین محتوای این کتاب‌ها، همه نوع فعالیت‌های نوشتن، از جمله فعالیت‌های سطح پایین و خرده‌فعالیت‌هایی مانند رونویسی و املاء و همچنین، فعالیت‌های سطح بالای نوشتن، مانند بندنویسی و انشاء مورد توجه قرار می‌گیرند. به هر حال، حجم زیاد فعالیت‌های نوشتاری مرتبط با آموزش املاء و صورت صحیح واژه‌ها در کتاب‌های نگارش پایه تحصیلی پایین‌تر، یک امر عادی و طبیعی است و همان‌طور که آمار توصیفی جدول (۲) نشان می‌دهد، فراوانی و درصد تمرین‌های مندرج برای صورت نوشتاری واژه‌ها در کتاب نگارش فارسی چهارم ابتدایی نسبت به کتاب‌های نگارش پایه پنجم و ششم بیشتر است. در کل، می‌توان گفت که فراوانی فعالیت‌هایی که بر صورت نوشتاری دلالت دارند با سطح کتاب‌های نگارش فارسی رابطه عکس دارند،

زیرا هرچه سطح کتاب‌های نگارش فارسی بالاتر رفته، فراوانی فعالیت‌های مرتبط با صورت نوشتاری پایین‌تر بوده است.

نقش‌های دستوری با میانگین درصد ۱۷/۳۸ دومین بعد از ابعاد دانش واژگانی است که از بیشترین فراوانی تمرین‌های واژه‌آموزی هر سه کتاب درسی برخوردار است. این که الگوها و ساخت‌های بزرگتر، مانند گروه، بند و جمله به صورت ناخودآگاه و از طریق تمرین‌های غیرصریح (خواندن متون) آموزش داده شوند و یا برای آموزش این ساخت‌ها از فعالیت‌های واژه‌آموزی صریح استفاده شود، موضوعی است که از دیرباز بحث‌برانگیز بوده است. طراحی تمرین‌های تقریباً یکسان برای نقش‌های دستوری در کتاب‌های نگارش فارسی پایه‌های چهارم، پنجم و ششم (به ترتیب ۱۷/۰۲، ۱۸/۴۶ و ۱۶/۶۶ درصد) نشانگر آن است که آموزش صریح ساخت‌ها و الگوهای ترکیب واژه‌ها در پایه‌های تحصیلی ابتدایی، برای تقویت مهارت نوشتن اهمیت خاصی دارد.

میانگین درصد ۱۲/۶۳ برای زیرمقوله مفاهیم و ارجاع‌ها در جدول (۲) نشان می‌دهد که این بعد از دانش واژگانی در رتبه سوم رده‌بندی تمرین‌ها و فعالیت‌های واژه‌آموزی کتاب‌های نگارش فارسی قرار دارد. تعداد تمرین‌های مرتبط با هم‌نام‌ها، هم‌آواها و عناصر واژگانی که معنا و مفهوم‌شان بافت‌بنیاد است، در کتاب نگارش فارسی ششم نسبت به کتاب‌های دو پایه تحصیلی دیگر تقریباً دو برابر است. بنابراین، با افزایش توانش زبانی و دانش واژگانی دانش‌آموزان، فراوانی تمرین‌هایی که بر تفاوت‌ها و ظرافت‌های معنایی و مفهومی واژه‌ها در بافت‌های مختلف دلالت دارند، بیشتر شده است.

طبق جدول (۲)، ۹/۴۴ درصد از تمرین‌های واژه‌آموزی کتاب‌های نگارش فارسی به زیرمقوله تداعی واژه‌ها اختصاص یافته است. نگاهی به ارقام ۸/۵، ۹/۲۳ و ۱۰/۶۰ که درصد تمرین‌های مرتبط با تداعی واژه‌ها را به ترتیب در کتاب‌های نگارش چهارم، پنجم و ششم به نمایش می‌گذارند، بیانگر آن است که هرچه سطح کتاب‌های درسی بالاتر می‌رود، تمایل به طراحی و تدوین این نوع تمرین‌ها نیز بالاتر رفته است.

فراوانی وقوع فعالیت‌ها برای تمرین زیرمقوله صورت و معنا در کتاب نگارش فارسی پایه چهارم (۴/۲۵) در مقایسه با فراوانی همان فعالیت‌ها در کتاب‌های پنجم (۱۲/۳۰) و ششم (۹/۰۹) بسیار پایین است. هدف از طراحی فعالیت‌های صورت و معنا، معرفی واژه‌های بیشتر به دانش‌آموزان است. به نظر می‌رسد مؤلفان بر این باورند که هرچه توانش

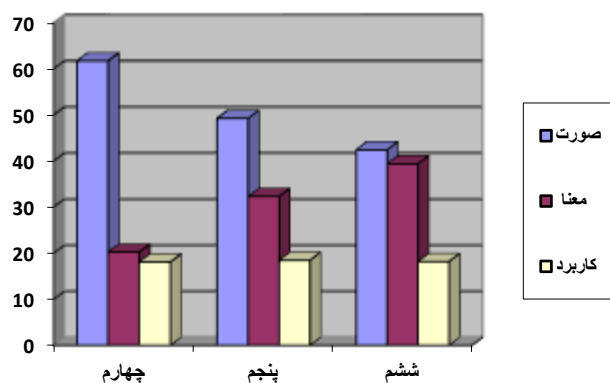
زبانی دانش‌آموزان بالاتر می‌رود، لازم است که تعداد واژه‌های بیشتری از طریق تمرین‌های کتاب‌های درسی معرفی گردند.

میزان توجه به بعد اجزای واژه‌ها در طراحی تمرینات کتاب نگارش فارسی پایه چهارم (۴/۲۵) نسبت به کتاب‌های دو پایه دیگر بسیار کمتر است. اندک بودن تمرین برای این بعد از دانش‌واژگانی در کتاب‌های درسی با دیدگاه نیشن (2001) هم‌سو است. به نظر او، بهتر است دانش‌آموزان پایه تحصیلی پایین‌تر، ابتدا واژه را به صورت یک کل یاد بگیرند، زیرا بعداً با رشد تفکر انتزاعی به درک خوبی از تجزیه واژه به اجزای تشکیل‌دهنده آن نائل خواهند شد.

فعالیت‌هایی که صورت گفتاری، همایی واژه‌ها و محدودیت‌های کاربرد را تحت پوشش قرار می‌دهند، در کتاب‌های نگارش فارسی دوره دوم ابتدایی از فراوانی حداقلی برخوردارند. برای زیرمقوله همایی در کتاب‌های نگارش فارسی چهارم و پنجم تمرینی وجود ندارد. همچنین، برای بعد محدودیت کاربرد در کتاب‌های پنجم و ششم تمرینی در نظر گرفته نشده است. به هر حال، تأکید روی محدودیت‌های کاربرد در تمرین‌ها ممکن است دانش‌آموزان دوره ابتدایی را در کاربرد زبان مردد کند. به همین دلیل، بهتر است که دانش‌آموزان ابتدایی برای کاربرد زبان به هر طریقی تشویق شوند و طراحی فعالیت برای محدودیت‌های کاربرد زبان به کتاب‌های دوره متوسطه واگذار شود.

نمودار (۱)، توزیع فراوانی فعالیت‌های طراحی شده سه بعد عمده دانش‌واژگانی (صورت، معنا و کاربرد) را در کتاب‌های نگارش فارسی چهارم، پنجم و ششم نمایش می‌دهد.

نمودار ۱. توزیع فراوانی تمرین‌های کتاب‌های نگارش فارسی طبق سه بعد عمده دانش‌واژگانی



چنانکه در نمودار مذکور مشخص شده است، فعالیت‌ها و تمرین‌های مرتبط با بعد صورت دانش‌واژگانی بیشترین فراوانی و درصد تمرین‌های واژه‌آموزی هر سه کتاب درسی را به خود اختصاص داده‌اند و به دنبال آن نیز، تمرین‌های مرتبط با بعد معنا و کاربرد در رتبه‌های بعدی قرار دارند. به عبارت دیگر، می‌توان الگوی رخداد فعالیت‌ها برای سه بعد دانش‌واژگانی در کتاب‌های نگارش فارسی دوره دوم ابتدایی را به صورت ذیل ترسیم کرد:

صورت < معنا < کاربرد

با وجود آن که الگوی رخداد فعالیت‌ها برای تمرین سه بعد عمده دانش‌واژگانی در کتاب‌های درسی یکسان است، اما توزیع فعالیت‌های مذکور در این کتاب‌ها متفاوت است. فاصله توزیع فعالیت‌ها برای سه بعد صورت، معنا و کاربرد در کتاب نگارش فارسی ششم نسبت به کتاب‌های دو پایه تحصیلی دیگر کمتر است. با بالا رفتن سطح کتاب‌های درسی، فاصله بین توزیع تمرین‌های مرتبط با سه بعد دانش‌واژگانی نیز کمتر شده است.

جدول ۳. فراوانی و درصد تمرین‌های واژه‌آموزی دریافتی و تولیدی کتاب‌های نگارش فارسی

میانگین درصد	ششم		پنجم		چهارم		پایه نوع تمرین
	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	
٪ ۷۴/۸۸	٪ ۶۶/۶۶	۴۴	٪ ۷۰/۷۶	۴۶	٪ ۸۷/۲۳	۸۲	دریافتی
٪ ۲۵/۱۰	٪ ۳۳/۳۳	۲۲	٪ ۲۹/۲۳	۱۹	٪ ۱۲/۷۶	۱۲	تولیدی
٪ ۱۰۰	٪ ۱۰۰	۶۶	٪ ۱۰۰	۶۵	٪ ۱۰۰	۹۴	جمع

میانگین درصد توزیع تمرین‌های واژه‌آموزی دریافتی و تولیدی که در جدول (۳) آورده شده است، نشان‌دهنده آن است که تمرین‌های دریافتی، سطح غالب تمرین‌های واژه‌آموزی کتاب‌ها را داراست. تمرین‌های دریافتی با میانگین درصد ۷۴/۸۸ در رتبه نخست و تمرین‌های تولیدی با میانگین درصد ۲۵/۱۰ در رتبه دوم قرار دارند. هرچند تمرین‌های دریافتی تقریباً دو سوم تمرین‌های واژه‌آموزی را تحت پوشش قرار داده‌اند، اما توزیع این دو نوع تمرین در کتاب‌های نگارش فارسی دوره دوم ابتدایی متفاوت است. درصدهای ۱۲/۷۶، ۲۹/۲۳ و ۳۳/۳۳ که به ترتیب میزان رخداد تمرین‌های واژه‌آموزی تولیدی در کتاب‌های چهارم، پنجم و ششم هستند، بیانگر آنند که با بالا رفتن سطح

کتاب‌های درسی، فراوانی و درصد طراحی و تدوین تمرین‌های واژه‌آموزی تولیدی نیز بیشتر شده است.

۲-۶. تحلیل آمار استنباطی

در این بخش، به بررسی توزیع فراوانی ابعاد مختلف دانش واژگانی و نوع تمرین‌ها در کتاب‌های نگارش فارسی پایه‌های مختلف تحصیلی (چهارم، پنجم و ششم) پرداخته شده است. با استفاده از نرم‌افزار اس. پی. اس. و آزمون خی دو، تفاوت توزیع فراوانی ابعاد مختلف دانش واژگانی (صورت، معنا و کاربرد) و نوع تمرین‌ها (دریافتی و تولیدی) در پایه‌های تحصیلی مورد بررسی قرار گرفته است. در جدول‌های ذیل، نتایج آماری آزمون خی دو نشان داده شده است:

جدول ۴. نتایج آزمون خی دو برای بررسی ابعاد مختلف دانش واژگانی

متغیر مستقل	متغیر وابسته	خی دو	درجه آزادی	سطح معناداری	نمونه آماری N
ابعاد مختلف دانش واژگانی	پایه‌های تحصیلی	۸/۰۷	۴	۰/۰۸۹	۲۲۵

طبق جدول (۴)، میزان خی دو ۸/۰۷، درجه آزادی ۴ و سطح معناداری ۰/۰۸۹ است. بیشتر بودن سطح معناداری از ۰/۰۵ نشانگر آن است که به لحاظ آماری بین ابعاد مختلف دانش واژگانی (صورت، معنا و کاربرد) تمرین‌های واژه‌آموزی کتاب‌های نگارش فارسی در سه پایه تحصیلی دوره دوم ابتدایی تفاوت معناداری وجود ندارد. بنابراین، کتاب‌های نگارش فارسی دوره دوم ابتدایی در بازنمایی فعالیت‌های صریح واژه‌آموزی، با توجه به بسامد ابعاد مختلف دانش واژگانی (صورت، معنا، کاربرد)، به طور یکسان عمل کرده‌اند. طبق جدول (۵)، میزان خی دو ۱۰/۷۴، درجه آزادی ۲ و سطح معناداری ۰/۰۰۵ است:

جدول ۵. نتایج آزمون خی دو برای بررسی نوع تمرین

متغیر مستقل	متغیر وابسته	خی دو	درجه آزادی	سطح معناداری	نمونه آماری N
نوع تمرین	پایه‌های تحصیلی	۱۰/۷۴	۲	۰/۰۰۵	۲۲۵

کمتر بودن سطح معناداری از ۰/۰۵ بیانگر آن است که به لحاظ آماری بین نوع تمرین‌های واژه‌آموزی صریح (دریافتی و تولیدی) کتاب‌های نگارش فارسی در سه پایه تحصیلی دوره دوم ابتدایی تفاوت معناداری وجود دارد. با ارتقاء یافتن پایه تحصیلی در دوره دوم ابتدایی، بسامد تمرین‌های واژه‌آموزی تولیدی در کتاب‌های نگارش فارسی نیز بیشتر شده است.

۷. نتیجه‌گیری

در پژوهش حاضر، تمرین‌ها و فعالیت‌های واژه‌آموزی کتاب‌های نگارش فارسی دوره دوم ابتدایی بر اساس ابعاد مختلف دانش واژگانی بررسی شده‌اند. تحلیل داده‌ها نشان داد که در تمرین‌های واژه‌آموزی کتاب‌ها، به ابعادی نظیر صورت نوشتاری، نقش‌های دستوری و ... واژه‌ها توجه بیشتری شده است؛ در حالی که به جنبه‌های دیگر دانش واژگانی، به‌ویژه بعد همایی واژه‌ها، توجه کمتری شده است. نتایج پژوهش حاضر در انطباق با پژوهش براون (2010) است. در این پژوهش، به نابرابری در پرداختن به جنبه‌های مختلف دانش واژگانی در طراحی تمرین‌ها و فعالیت‌های صریح واژه‌آموزی کتاب‌های آموزش زبان اشاره شده است. بهتر است که طراحان کتاب‌های درسی نگاه جامع‌تری به دانش واژگانی در فعالیت‌های صریح واژه‌آموزی داشته باشند. اگر قرار است تعدادی واژه در یک واحد درسی آموزش داده شوند، بهتر است به ابعاد یا جنبه‌های مختلف همان واژه‌ها در طراحی و تدوین تمرین‌های متنوع واژه‌آموزی پرداخته شود. اکثر محققان، مانند نیشن (2013) و ثورنبری (2002) از تکرار به‌عنوان عاملی مهم در یادگیری واژه‌ها یاد می‌کنند. اگر دانش‌آموزان به‌صورت مکرر در معرض واژه‌های جدید قرار بگیرند، در یادسپاری آن واژه‌ها موفق‌تر عمل خواهند کرد. همراه با معرفی واژه‌های جدید در کتاب درسی، لازم است به‌طور منظم فرصت برخورد مجدد دانش‌آموزان با همان واژه‌ها از رهگذر پرداختن به جنبه‌های دیگر دانش واژگانی مهیا شود. برای مثال، در اولین تمرین، تمرکز روی صورت واژه باشد، سپس تمرین‌هایی در باب جنبه‌های مختلف معانی واژه، از جمله ارتباط صورت با معنا، تضاد و ترادف واژه مقصد طراحی گردد و در نهایت، کاربرد واژه‌ها در بافت‌های گوناگون تمرین شود. زمانی که هر تکرار، جنبه دیگری از دانش واژه را دربرداشته باشد، افزون‌بر تنوع بخشی به فعالیت‌های واژه‌آموزی کتاب درسی، فرایند

یادسپاری و به کارگیری واژه‌ها برای دانش‌آموزان تسهیل می‌شود. همچنین، فراوانی بالای تمرین‌های دریافتی واژه‌آموزی نسبت به تمرین‌های تولیدی کتاب‌های نگارش فارسی، نشانگر عدم توازن در طراحی و تدوین فعالیت‌های صریح واژه‌آموزی است؛ در صورتی که کتاب‌های نگارش فارسی برای آموزش مهارت نوشتن طراحی شده‌اند که یک مهارت تولیدی است. بدیهی است که وجوه دریافتی زبان مقدم بر وجوه تولیدی هستند. کودکان در فراگیری طبیعی زبان، پیش از آن که به تولید تدریجی واژه، گروه، جمله و ... دست یابند، مدت‌ها در معرض داده‌های زبان قرار می‌گیرند و تا به مرحله‌ای از درک زبانی نائل نشده باشند، توانایی تولید گفتار را نخواهند داشت. بنابراین، تمرین‌های دریافتی واژه‌آموزی پیش‌نیاز فعالیت‌های تولیدی هستند، اما نابرابری در طراحی و تدوین هر دو نوع تمرین‌های صریح واژه‌آموزی (۸۰ درصد نسبت به ۲۰ درصد) در کتاب‌های نگارش فارسی بر عملکرد دانش‌آموزان در نوشتن خلاقانه تأثیر خواهد داشت. نگاه متوازن به طراحی و تدوین انواع مختلف فعالیت‌های صریح واژه‌آموزی در کتاب‌های درسی بایستی از سوی مؤلفان مورد توجه قرار گیرد.

باتوجه به اختصاص تمرین‌های واژه‌آموزی حداقلی برای دو بعد دانش واژگانی همایی واژه‌ها و محدودیت‌های کاربرد در کتاب‌های نگارش فارسی، پیشنهاد می‌شود تمرین‌های واژه‌آموزی این کتاب‌ها پیکره‌بنیاد^۱ باشند. پیکره زبان فارسی اطلاعات ارزشمندی را در ارتباط با فراوانی واژه‌ها، همایی واژه‌ها، کاربرد واژه‌ها در بافت‌های زبانی مختلف و ... در اختیار مؤلفان قرار می‌دهد تا فعالیت‌ها و تمرین‌های واژه‌آموزی از بافت‌ها و متن‌های واقعی زبان فارسی استخراج و سازماندهی گردند. مسلماً، محتوای مبتنی بر متن‌ها و بافت‌های واقعی زبان فارسی موجب می‌شود که توانش ارتباطی دانش‌آموزان تقویت شود، به‌ویژه دانش‌آموزانی که زبان مادری آنها با زبان آموزششان یکی نیست. معمولاً دانش‌آموزان دوزبانه در اوایل دوران تحصیل از توانش زبانی و ارتباطی کافی برخوردار نیستند. کتاب‌های پیکره‌بنیاد به دانش‌آموزان در نیل به بسندگی زبانی کمک شایانی می‌کنند و از این رهگذر، دانش‌آموز می‌تواند عملکرد بهتری در مهارت‌های تولیدی زبان، از جمله مهارت نوشتن داشته باشد. بهتر است آموزگاران و دبیران نیز، تنها به فعالیت‌ها و تمرین‌های

واژه‌آموزی کتاب‌های درسی اکتفا نکنند، بلکه با در نظر گرفتن شرایط آموزشی، همچون وضعیت تحصیلی و سطح زبان دانش‌آموزان، فعالیت‌های متنوعی را با اتخاذ روش‌های مختلف آموزش واژه به کار گیرند تا گنجینه واژگانی دانش‌آموزان افزایش یابد. بنابراین، یافته‌ها و نتایج پژوهش حاضر، افزون بر کارآمد بودن در طراحی و تدوین تمرین‌های صریح واژه‌آموزی، می‌توانند در حوزه تدریس، برای معلمان نیز قابل استفاده باشند.

تعارض منافع

تعارض منافع ندارم.

ORCID

Abdolhossein Heydari



<https://orcid.org/0000-0002-1355-0912>

منابع

- ابطحی، سید مهدی و خدادیان، مهدی. (۱۳۹۷). تأثیر دانش واژگانی و دانش پیشین بر درک مطلب خواننداری فارسی‌آموزان غیرایرانی. *زبان پژوهی*، ۱۰(۲۸)، ۱۹۵-۲۱۷.
- اکبری شلدوره، فریدون، قاسم پورمقدم، حسین، بهروان، نازیلا و میرابی آشتیانی، مهتاب. (۱۳۹۹). *نگارش فارسی، پنجم دبستان*. تهران: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.
- اکبری شلدوره، فریدون و نجفی پازکی، معصومه. (۱۳۹۹). *نگارش فارسی، چهارم دبستان*. تهران: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.
- حیدری، عبدالحسین. (۱۳۹۹). تحلیل محتوای کتاب‌های نگارش فارسی دوره دوم ابتدایی بر اساس پیوستار نوشتن. *پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان*، ۹(۲)، ۸۷-۱۱۳.
- صحرائی، رضامراد و احمدی‌قادر، شهناز. (۱۳۹۴). مقایسه تأثیر یادگیری مستقیم و تصادفی در یادگیری واژه. *زبان پژوهی*، ۷(۱۷)، ۷۷-۱۰۲.
- قاسم پورمقدم، حسین، اکبری شلدوره، فریدون، بهروان، نازیلا، میرابی آشتیانی، مهتاب، سجودی، مرجانه، محمدی، راحله، ذوالفقاری، حسن و سنگری، محمدرضا. (۱۳۹۹). *نگارش فارسی، ششم دبستان*. تهران: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.
- مطلق، عادل، خادمی، ملوک و دانشگر، مریم. (۱۳۹۸). بررسی آموزش نوشتن در کتاب‌های درسی آموزش زبان فارسی و نگارش دوره ابتدایی بر مبنای رویکرد فرایندمحور و برنامه قصدشده. *فصلنامه زبان پژوهی*، ۱۱(۳۲)، ۲۷-۴۸.

References

- Abtahi, M., & Khodadadian, M. (2018). The effect of vocabulary knowledge and background knowledge on reading comprehension among Non-Iranian Persian learners. *Journal of Language Research*, 10(28), 195-217. [In Persian]
- Akbari Sheldareh, F., Ghasempour Moghaddam, H., Behravan, N., & MiraiAshtiani, M. (2020). *Persian Writing, Fourth Primary School*. Tehran, Iran: Research and educational planning organization. [In Persian]
- Akbari Sheldareh, F., & Najafi Pazoki, M. (2020). *Persian Writing, Fifth Primary School*. Tehran, Iran: Research and educational planning organization. [In Persian]
- Anjomshoa, L., & Zamanian, M. (2014). The effect of vocabulary knowledge on reading comprehension of Iranian ESL learners. *International Journal on Studies in English Language and Literature*, 2(5), 90-95.
- Brown, D. (2010). What aspects of vocabulary knowledge do textbooks give attention to?. *Language Teaching Research*, 15(1), 83-97.
- Fernandez Orío, S. (2014). Vocabulary knowledge dimensions in EFL textbooks. *Encuentro*, 23, 30-37.
- Field, J. (2006). *Psycholinguistics: A Resource Book for Students*. London: Routledge.
- Ghasempour Moghaddam, H., Akbari Sheldareh, F., Behravan, N., MiraiAshtiani, M., Soujouidi, M., Mohammadi, R., Zolfaghari, H., & Sanqari, M. (2020). *Persian Writing, Sixth Primary School*. Tehran, Iran: Research and educational planning organization. [In Persian]
- Heydari, A. (2020). Analyzing the writing tasks of Persian writing textbooks used at primary schools (4th, 5th, and 6th grades) based on the writing continuum. *JTPSOL*, 9 (2), 87-113. [In Persian]
- Jiménez Catalán, R. (2002). El concepto de competencia léxica en los estudios de aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas. *ATLANTIS XXIV*, 149-162.
- LaBontee, R. (2019). *Strategic Vocabulary Learning in the Swedish Second Language Context* [Doctoral dissertation, University of Gothenburg].
- Laufer, B., & Goldstein, Z. (2004). Testing vocabulary knowledge: Size, strength, and computer adaptiveness. *Language Learning*, 5(3), 399-436.
- Levelt, W. J. M. (1989). *Speaking: From Intention to Articulation*. Cambridge, MA: MIT Press.

- Lewis, M. (2000). *Teaching Collocation: Further Developments in the Lexical Approach*. Hove, UK: Language Teaching Publications.
- Martin-Chang, S. Y., & Gould, O. N. (2008). Revisiting print exposure: Exploring differential links to vocabulary, comprehension and reading rate. *Journal of Research in Reading*, 31(3), 273-284.
- Motlagh, A., Khademi, M., & Daneshgar, M. (2019). Study of writing instruction in reading and writing textbooks of primary school based on the process approach and the intended curriculum. *Scientific Journal of Language Research*, 11(32), 27-48. [In Persian]
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, I. S. P. (2013). *Learning Vocabulary in Another Language* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Read, J. (1993). A development of a new measure of L2 vocabulary knowledge. *Language Testing*, 10, 355-371.
- Richards, J. C. (1976). The role of vocabulary teaching. *TESOL Quarterly*, 10, 77-89.
- Sahraei, R., & Ahmadiye Ghader, S. (2016). Direct teaching of vocabulary in context: The comparison of effect of direct and incidental teaching in learning vocabulary. *Journal of Language Research*, 7 (17), 77-102. [In Persian]
- Sanaoui, R. (1996). Processes of vocabulary instruction in 10 French as a second language classrooms. *The Canadian Modern Language Review*, 52, 179-199.
- Thornbury, S. (2002). *How to Teach Vocabulary*. England: Pearson Education Limited.
- Wilkins, D. A. (1978). *Linguistics in Language Teaching*. London: Edward Arnold.

استناد به این مقاله: حیدری، عبدالحسین. (۱۴۰۲). بررسی تمرین‌های واژه‌آموزی کتاب‌های نگارش فارسی دوره دوم ابتدایی بر اساس دانش واژگانی. *علم زبان*، ۱۰ (۱۷)، ۳۴۱-۳۷۲. doi: 10.22054/LS.2023.65166.1512



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