T. M .U.

Language Related Research
E-ISSN: 2383-0816
Vol.11, No.4 (Tome 58),
September, October & November 2020

A Content Analysis of the Elementary School *Farsi Reading and Writing* Textbooks From Frame Semantics' Point of View

Maryam Sadat Fayyazi[1]*, Hossein Safi Pirloojeh[2]

1. Ph.D. in Linguistics, Assistant Professor, Department of Guilaki and Deylami Language and Literature, Research Institute of Guilan Studies, University of Guilan, Rasht, Iran.
2. Ph.D. in Linguistics, Assistant Professor, Department of Theoretical Linguistics, Institute of Humanities and Cultural Studies, Tehran, Iran.

Received: 3/06/2018
Accepted: 27/10/2018

* Corresponding Author's E-mail: msfayyazi@guilan.ac.ir

Abstract

Aim

The textbook as the most important educational tool in the country has a significant role in the curriculum content. Therefore, textbook revision, adding to conceptual richness and avoiding their shortcomings are the main necessities of continuous textbook content analysis. The present article aims at determining the degree of attention of elementary *Farsi Reading* and *Farsi Writing textbooks* in Iran to different meanings of a semantic frame.

Questions

The article tries to answer the following questions: 'in the elementary school *Farsi Reading* and *Farsi Writing* textbooks which kind of explicit, collocational, associative, stylistic, grammatical, pragmatic, and implicit meanings are thought?' And 'How much each type of meanings is come to notice?'

Research Method

Research has carried out by qualitative method. The statistical population of the study includes all the assignments, texts and exercises of the Farsi Reading and Writing textbooks in the primary school curriculum. The assessment has been conducted, through content analysis method particularly Check-list. The Unit of analysis is 'word'. The evaluation of curriculum has been done on the basis of Fillmore's Frame Semantics (1975) and the

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1399.11.4.3.8]

T. M .U.

Language Related Research
E-ISSN: 2383-0816
Vol.11, No.4 (Tome 58),
September, October & November 2020

content of the textbooks is analyzed and described based on the amount of usage of various meanings in a semantic frame.

Innovation

The efficacy of parameters taken from cognitive linguistics especially frame semantics and content analysis interacting as a system in this research is more significant than those elements operating separately. This convergence into an interdisciplinary field would culminate in a fresh and penetrating view of parameters related to language and education which would not be realized by delving into any of these disciplines alone.

Conclusion

The findings of the research reveal that in the first-grade *Farsi Reading Textbook*, 38.7% of meanings are designated to explicit, 51.6% to collocational and 9.7% to associative meanings. In terms of grammatical categories, all the meanings belong to the category of noun. In addition, ten semantic frames are instructed. Regarding the literacy level of students, most of the presented drills to teach explicit meanings are pictorial. Since the unit of study in this research is word, such cases are ignored. No glossary is appended to this textbook. The first-grade *Farsi writing Textbook* emphasizes the writing exercises.

The semantic frames of the second-grade *Farsi Reading Textbook* include 70.2% explicit, 10.6% collocational, 14.9% associative and 4.3% stylistic meanings. Among all the *Elementary Farsi Reading and Writing Textbook,* the second-grade book is the only one which contains four exercises relating to stylistic meaning. The distribution of noun category is 60.6% in comparison with adjective 30.9%, pronoun 4.25% and onomatopoeia 4.25% respectively. No glossary is appended to the second-grade *Farsi Reading Textbook*. Considering various types of meanings in the *Writing Textbook*, 70.2% are designated to explicit, 9.6% to collocational and 20.2% to associative meanings. In terms of grammatical category, 66.7% are dedicated to nouns, 26.3% to adjectives, 5.3% to onomatopoeia and1.7% to verbs.

The third-grade *Farsi Reading Textbook* contains 60.8% explicit, 33.3% collocational and 5.9% associative meaning of which 56.9% are nouns and

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1399.11.4.3.8]

T. M .U.

Language Related Research
E-ISSN: 2383-0816
Vol.11, No.4 (Tome 58),
September, October & November 2020

43.1% are adjectives. There is no direct indication to any semantic frames, but students have access to a glossary at the appendix. In the third-grade *Farsi Writing Textbook*, Percentage of distribution of meanings are 78.3% for explicit and 21.7% for associative ones of which 91/3% are dedicated to nouns and 8.7% to adjectives.

In the fourth-grade *Farsi Reading Textbook*, there is a glossary which gives the explicit meaning of each term. 82.7% exercises are designated to the indirect instruction of explicit and 17.3% to the collocational meanings. In terms of grammatical category, 75.9% are nouns and 24.1% are adjectives. In the fourth-grade *Farsi Writing Textbook*, the distribution of categories of noun and adjective are equal and each of them has 50% portion. There are no signs of any other meanings like collocational or associative ones.

The fifth-grade *Farsi Reading Textbook* includes the indirect construction of explicit (88.2%) and collocational (11.8%) meanings. There is a glossary containing 292 terms which introduces explicit meaning. Percentage of distribution of grammatical categories are 41.2% nouns, 44.1% adjectives, 5.9% infinitives, 5.9% prepositions and 2.9% verbs. In the fifth-grade *Farsi Writing Textbook*, the explicit meaning rate is 67.6%, being higher than collocational and associative by 20.6% and 11.8% respectively. The distribution of nouns and adjectives take up the same portion of total grammatical categories, 50% for each.

In the sixth-grade *Farsi Reading Textbook,* instruction is at the service of explicit meaning and 100% of which is dedicated to adjectives. The glossary of this book in comparison with other grade textbooks contains more terms, 312 ones. The sixth-grade *Farsi Writing Textbook* includes 59.2% explicit, 11.1% collocational and 29.7% associative meanings. The ratio of noun to adjective distributions are 51.8% to 48.2%. There is no direct instruction of semantic frame in this textbook.

The content analysis of elementary *Farsi Reading and Writing Textbooks* from cognitive semantic point of view indicates that the books give the pupils the instruction both directly and indirectly. The students are provided with training of explicit, collocational and associative meanings through

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1399.11.4.3.8]

T. M .U.

Language Related Research
E-ISSN: 2383-0816
Vol.11, No.4 (Tome 58),
September, October & November 2020

reading and writing exercises, the majority of which is dedicated to explicit (67.4%) and the minority to stylistic (0.8%) meanings. Collocational (18.6%) and associative (3.2%) meanings are in between. there is no teaching either directly or indirectly of grammatical, pragmatic, and implicit meanings.

Keywords: Content analysis, Farsi Textbook, Semantic frame, Cognitive linguistics

.

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1399.11.4.3.8]

جستارهای زبانی
دوماهنامهٔ علمی- پژوهشی
د۱۱، ش۴ (پیاپی ۵۸)، مهر و آبان ۱۳۹۹، صص۲۱۱-۲۴۰

تحلیل محتوای کتاب فارسی خوانداری و نوشتاری دورهٔ دبستان از منظر معنی‌شناسی قالبی

مریم سادات فیاضی[1*]، حسین صافی پیرلوجه[2]

۱. استادیار گروه زبان و ادبیات گیل و دیلم، پژوهشکدهٔ گیلان‌شناسی، دانشگاه گیلان، رشت، ایران.
۲. استادیار گروه زبان‌شناسی نظری، پژوهشکدهٔ زبان‌شناسی، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، تهران، ایران.

دریافت: ۹۷/۰۳/۱۳ پذیرش: ۹۷/۰۸/۰۵

چکیده

کتاب درسی در مقام مهم‌ترین ابزار آموزشی کشور، بخش مهمی از محتوای برنامهٔ درسی را در خود دارد. از این رو، روزآمد کردن کتاب‌های درسی، افزودن بر غنای مفهومی و پرهیز از کاستی‌های موجود در آن‌ها همواره ضرورت تحلیل محتوای کتاب‌های درسی را اجتناب‌ناپذیر می‌کند. پژوهش حاضر با هدف مشخص کردن میزان توجه کتاب‌های فارسی خوانداری و نوشتاری دورهٔ دبستان به انواع معانی موجود در یک قالبِ معنایی می‌کوشد به این پرسش پاسخ دهد که «در کتاب فارسی دورهٔ دبستان کدام یک از انواع معانی «دستوری»، «صریح» «سبکی»، «هم‌آیندی»، «کاربردی»، «تلویحی» و «متداعی» آموزش داده می‌شود؟» و «هر یک از انواع معانیِ مورد نظر تا چه سطحی مورد توجه قرار گرفته‌اند؟». پژوهش در شمار پژوهش‌های کیفی قرار دارد و جامعهٔ آماری پژوهش تمامی تکالیف مجموعهٔ کتاب فارسی نوشتاری و تمامی متون و تمرین‌های فارسی خوانداری دورهٔ دبستان را دربردارد. برای ارزیابی محتوای درسی از روش تحلیل محتوا و مشخصاً چک‌لیست استفاده شده و واحد تحلیل، واژه است. معیار تحلیل محتوا برای ارزیابی این کتاب، معنی‌شناسی قالبی فیلمور (1975) است و محتوای کتاب‌ها بر اساس میزان کاربست انواع معانی موجود در یک قالب معنایی، تحلیل و توصیف می‌شوند. یافته‌های پژوهش ناظر است به آموزش غیرمستقیم معنای صریح، معنای هم‌آیندی، معنای متداعی و معنای سبکی در قالب تکلیف‌های نوشتاری و خوانداری مختلف که از این میان معنای صریح بیش از معانی هم‌آیندی، متداعی و سبکی است. همچنین، تحلیل کتاب‌های دورهٔ دبستان نشان می‌دهد که معانی دستوری، کاربردی و تلویحی از نظر دور مانده‌اند.

واژه‌های کلیدی: معنی‌شناسی قالبی، تحلیل محتوا، کتاب فارسی، نوشتاری.

* نویسندهٔ مسئول مقاله: E-mail: msfayyazi@guilan.ac.ir

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1399.11.4.3.8]

۱. مقدمه

کتاب درسی[۱] هستهٔ ابزار یادگیری است و نقش کلیدیِ فرایند یاددهی ـ یادگیری را ایفا می‌کند. با استناد به تعریف یونسکو:

> کتاب درسی، وسیلهٔ اصلی یادگیری است که برای دست‌یابی به مجموعهٔ خاصی از نتایج آموزشی طراحی شده و از متن، تصویر و یا متن و تصویر تشکیل شده است و به‌طور سنتی مجموعهٔ چاپی مجلدی است که آسان‌سازیِ توالیِ یادگیری را هدایت و راهنمایی می‌کند (نوریان، ۱۳۹۵: ۱۱؛ به‌نقل از UNISCO, 2005).

به باور ویتاکر[۲] و دایر[۳]، کاربرد گستردهٔ کتاب‌های درسی در مدارس، دانش‌آموزان را در معرض عقاید، ایده‌ها و افکار گوناگون قرار می‌دهد (Whitaker & Dyer, 2000: 126)؛ درنتیجه می‌توان محتوای کتاب‌های درسی را به‌گونه‌ای تدوین کرد که به انتقال مفاهیم فرهنگی در کنار مسائل آموزشی بیشتر توجه شود. این در حالی است که آموزگاران به تحلیل محتوای کتاب‌های درسی کم‌تر توجه کرده‌اند. به باور گود[۴] «علیرغم اینکه آموزگاران بیشترین زمان کلاس را به کار با کتاب درسی تخصیص می‌دهند؛ اما به‌ندرت اقدام به تجزیه و تلحلیل مواد درسی می‌کنند، در حالی که این کار بسیار ضروری است» (Good, 1993: 45).

با توجه به اینکه کتاب‌های درسی تنها ارائه‌دهندهٔ اطلاعات، مهارت‌ها و ارزش‌گذاری‌ها نیستند و می‌توانند فعالیت‌هایی برای هر چه بیشتر درگیر کردن دانش‌آموزان پیشنهاد کنند، پژوهش پیش‌رو، با هدف تحلیل محتوای خوانداری و تکلیف درسی کتاب‌های فارسی خوانداری و نوشتاری دورهٔ دبستان می‌کوشد با استناد به رویکرد معنی‌شناسی قالبی فیلمور، دو فرضیه‌ای را که در ادامه آورده می‌شود به محک آزمون بگذارد. «در کتاب فارسی دورهٔ دبستان انواع معانی «دستوری»، «صریح» «سبکی»، «هم‌آیندی»، «کاربردی»، «تلویحی» و «متداعی» آموزش داده می‌شود» و «هر یک از انواع معانیِ پیش‌گفته به یک اندازه مورد توجه قرار گرفته‌اند». به این منظور با استفاده از روش تحلیل محتوای توصیفی و مشخصاً چک‌لیست و با ملاک قرار دادن واژه به‌منزلهٔ واحد تحلیل، محتوای کتاب‌های فارسی درسی ارزیابی می‌شود.

پژوهشی از این قبیل را می‌توان زمینه‌ساز دو دستاورد عمده دانست: نخست اینکه، امکان تحلیل کتاب‌های درسی را در چارچوب نظریه‌های زبان‌شناسی بررسی می‌کند. دیگر آنکه قلمرو

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1399.11.4.3.8]

مطالعات زبان‌شناسی را به مطالعات کاربردی گسترش می‌دهد.

۲. پیشینهٔ پژوهش

با وجود پژوهش‌های گسترده در حوزهٔ تحلیل محتوای کتاب‌های درسی در بین پژوهشگران غیرایرانی ازجمله: «استفاده از منابع اولیه در کتاب‌های درسی تاریخ در کشور ترکیه» (Yilmaz, 2008)، «میزان گرایش کتاب‌های درسی دورهٔ متوسطهٔ امریکا به مباحث کشاورزی» (Swafford & Terryjr, 2006)، «تغییرات مفهومی در کارکرد ژن در کتاب‌های درسی مدارس متوسطه» (Gericke & Hagberg, 2010) و «تاریخ علم در برنامهٔ درسی فیزیک» (Guney & Seker, 2012)، تاکنون هیچ گونه تحلیل محتوایی بر مبنای معنی‌شناسی قالبی صورت نگرفته است و رویکرد معرفی‌شده در پژوهش حاضر برآمده از مطالعات فیاضی (۱۳۸۸ ـ ۱۳۹۵) است که برای نخستین‌بار به‌منزلهٔ الگویی برای ارزیابی کتاب‌های فارسی پیشنهاد شده است. پژوهش‌های صورت‌گرفته در حوزهٔ معنی‌شناسی قالبی نیز عمدتاً معطوف به مطالعهٔ چندمعنایی (Aitchison & Lewis, 2003; Rimer, 2005) و واژگان‌نگاری (Zainudin, 2014; Geeraerts, 2007; Atkins et al., 2003) هستند که به‌دلیل مرتبط نبودن به بحث حاضر و پرهیز از اطناب کلام، از طرح آن‌ها در این مجال پرهیز کردیم. پژوهش‌هایی که در ادامه معرفی می‌شوند نیز گزینشی است از میان انبوه پژوهش‌های صورت‌گرفته در این حوزه (همچون: حکیم‌زاده و همکاران، ۱۳۸٦؛ حسینی نسب و دهقانی، ۱۳۸۷؛ واشقانی و علیپور، ۱۳۸۲؛ نوریان ۱۳۸۷؛ طالبی و صحرایی، ۱۳۹٦؛ دانشگر، ۱۳۹٦؛ گشمردی، ۱۳۹٦) و البته مرتبط‌ترین آن‌ها.

اعزازی (۱۳۷۰) در مقالهٔ «تضاد میان آموزش و پرورش و جامعه، بررسی کتاب فارسی اول دبستان» رویکردی جامعه‌شناختی برای تحلیل کتاب فارسی اول دبستان از منظر چگونگی بازنمایی تصویری دختر و پسر در کتاب فارسی و سازگاری این بازنمایی با شیوهٔ ورود این دو جنس به جامعه اتخاذ می‌کند. یافتهٔ او نشان می‌دهد که این کتاب با نادیده انگاشتن تفاوت تجربه‌های دانش‌آموزان روستایی و شهری و قائل نبودن به مرز میان این گروه از دانش‌آموزان جذابیتی برای هیچ یک از گروه‌ها ندارد و «مطالب و تصاویر کتاب تمایل برای رسیدن، دیدن، آشنا شدن و درک پدیده‌های جدید را در آن‌ها به‌وجود نمی‌آورد» (*همان*: ۷۷ – ۷۸).

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1399.11.4.3.8]

نوریان (۱۳۸٦) در پژوهشی توصیفی به بررسی چگونگی ارتباط متون نوشتاری، تصویرها و تمرین‌ها با هدف‌های کتاب‌های فارسی «بخوانیم و بنویسیم» پایهٔ اول می‌پردازد. نتایج پژوهش او بیانگر آن است که نیمی از هدف‌های جزئی برنامه با الگوی نظری تحقق هدف-های یادگیری خواندن و نوشتن مطابقت ندارد که می‌تواند امر آموزش را با مشکل مواجه کند.

«بررسی عناصر طبیعت در کتاب فارسی دوم دبستان» دستاورد پژوهشی صالح عبداللهی و همکاران (۱۳۸۹) است که به مطالعهٔ مولفه‌های زیست‌محیطی می‌پردازند. در این اثر نویسندگان می‌کوشند به یکی از رفتارهای اجتماعی ـ فرهنگی در جهان معاصر، یعنی به محیط زیست توجه داشته باشند. نتایج پژوهش نشان می‌دهد که عناصر طبیعت در کتاب مورد بررسی، به‌طور کلی از موضع قدرت بهره‌مند نیستند.

کُرمی نوری و مرادی (۱۳۸۷) نارساخوانی در دانش‌آموزان پایهٔ دبستان را از منظر روان‌شناسی شناختی مطالعه کردند. آن‌ها خواندن را یکی از پیچیده‌ترین و در عین حال ضروری‌ترین قابلیت‌های بشری معرفی می‌کنند که پایه و اساس کسب دانش را تشکیل می‌دهد. خواندن جزء توانایی‌های شناختی بوده و مجموعه‌ای از مهارت‌های شناختی شامل رمزگشایی، بازشناسی و درک واژه‌ها در بروز آن نقش دارند. کرمی نوری و مرادی فقدان یک مقیاس جامع ارزیابی و تشخیص مشکلات خواندن و نارساخوانی در ایران را ضرورت پژوهش خود برمی-شمارند و «آزمون‌نما» را به‌منزلهٔ بستهٔ جامع آزمون خواندن و نارساخوانی برای آموزش و پرورش طراحی می‌کنند.

فلاحی و صابرنیا (2011) در پژوهشی با عنوان «تحلیل محتوای خوانداری و نوشتاری کتاب‌های درسی دورهٔ دبستان بر اساس ارزش‌های دهگانهٔ یونیسف» بر آن بودند تا با استفاده از پرسش‌نامه، زمینه‌های شناختی، احساسی و عملکردی دانش‌آموزان را با توجه به ارزش‌های دوازده‌گانهٔ اخلاقیِ «آزادی»، «همکاری»، «تحمل»، ««شادی»، «صداقت»، «عشق»، «صلح»، «فروتنی»، «احترام»، «مسئولیت»، «سادگی» و «وحدت» تعیین کنند. یافته‌های پژوهش ناظر بود بر اینکه در کتاب‌های این دو پایه به مهارت‌های شناختی بیش از دیگر مهارت‌ها و جنبه‌های احساسی کم‌تر از سایر موارد توجه شده است.

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1399.11.4.3.8]

۳. بنیان نظری

میان سال‌های ۱۹۷۵ تا ۱۹۹۲، چارلز فیلمور[۵] رویکرد تازه‌ای را با عنوان «معنی‌شناسی قالبی»[۶] معرفی کرد که امروزه یکی از مباحث اصلی زبان‌شناسی شناختی است. از منظر فیلمور، معنی-شناسی قالبی برنامه‌ای است مطالعاتی و تحقیقاتی در معنی‌شناسی تجربی و ارائهٔ چارچوبی برای مطالعهٔ معنی واژه‌ها از دریچه‌ای تازه. به این اعتبار که واژه‌ها، معرف مقوله‌های تجربی هستند و قالب‌ها به‌نوبهٔ خود از مجموعه‌ای از مفاهیمی شکل می‌گیرند که در خاستگاه تجربی مشترکی ریشه دارند. از همین روست که چنین نگرشی ماهیتی قوم‌نگارانه می‌یابد؛ زیرا زبان-شناس در بررسی معنا، پیوسته این پرسش را مطرح می‌کند که: «در جریان گفت‌وگو، گویشوران هنگام گزینش‌های واژگانی کدام مقولات را رمزگذاری می‌کنند و چگونه؟». در دیدگاهی که فیلمور معرفی می‌کند واژه‌ها مُعَرفِ مقوله‌بندی تجربیات هستند و هر یک از این مقوله‌بندی‌ها به واسطهٔ موقعیتی انگیزشی که در پس‌زمینه‌ای از دانش و تجربه قرار دارند برجسته می‌شوند. به باور او، رویکرد قالب‌بنیاد، شیوه‌های بدیعی برای پرداختن به معنی واژه، پیدایش واژه‌های تازه، افزودن معانی جدید به واژه‌های از پیش‌موجود و نیز چگونگی انباشت معنایی به‌دست می‌دهد. فیلمور «قالب» را نظامی از مفاهیم مرتبط در نظر می‌آورد که درک هر یک از آن‌ها مستلزم درک ساختار دربرگیرندهٔ آن است (Fillmore, 1982: 113). به این اعتبار که هرگاه یکی از عناصر چنین ساختاری در متن یا گفت‌وگو به‌کار رود، دیگر عناصر آن نیز به‌طور خودکار فعال می‌شوند. به سخن دقیق‌تر، ریشهٔ مشترک تجربی میان معانیِ موجود در یک قالب معنایی، معنای خاصی از آن قالب را در کانون توجه و آگاهی قرار می‌دهد. در ارتباط با معانی واژه، مطالعات معنی‌شناسی قالب را می‌توان تلاشی دانست برای پی بردن به چرایی آفرینش یک مقولهٔ زبانی خاص از سوی گویشوران آن زبان و در ادامه، توضیح دامنهٔ معنایی متنوعی که واژه بر آن اطلاق می‌شود. به بیان روشن‌تر، ابتدا گویشوران، واژه‌ای را برای توصیف یک مقولهٔ زبانی برمی‌گزینند و سپس از میان معانی‌ای که به آن واژه منتسب کرده‌اند، در هنگام گفت‌وگو یکی را برمی‌انگیزند. این انتخاب گستره‌ای از دانش را در ذهن گویشوران فعال می‌کند و به یک انتخاب محدود نمی‌شود؛ مثلاً پاسخ احتمالی به اینکه «مدرسه» چیست، نمی‌تواند صرفاً «جا یا مکانی آموزشی» باشد. این واژه با مفاهیمی چون «دانش‌آموز»، «معلم»،

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1399.11.4.3.8]

«درس دادن»، «کتاب» و «تکالیف درسی» معنا می‌یابد. مفاهیم پیش‌گفته از طریق «تجربهٔ طبیعی انسان» با یکدیگر پیوند می‌یابند و نمی‌توان در تعریف «مدرسه» آن‌ها را از یکدیگر منفک کرد. از همین رو، لانگاکر معتقد است «رابطهٔ نزدیکی میان قالب و برجسته‌سازی وجود دارد» (Langacker, 1990: 6). بنابراین، با پذیرفتن این نکته که قالب روش ساختمندی است که بر اساس آن صحنه نمایش داده می‌شود یا به‌یاد آورده می‌شود می‌توان قالب را چنین تعریف کرد: «قالب، معانی واژه را ساختمند می‌کند و آن واژه قالبی را برمی‌انگیزد؛ درنتیجه قالب آنچه عمدتاً تصور می‌شود «معنای واژه نیست»؛ بلکه چیزی است که «برای درک مورد نیاز است» (Fillmor, 1982: 113-115). از این منظر مفهوم قالب و معنی‌شناسی قالبی به‌منزلهٔ مدلی برای توصیف شیوهٔ بازنمایی دانش دایرةالمعارفی در ذهن گویشوران زبان درنظر آورده می‌شود (Evans & Green, 2006).

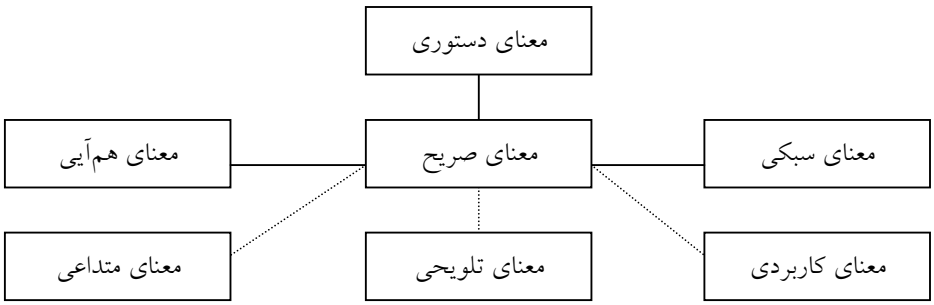
از آنجا که فیلمور قالب‌ها را معرفِ صحنه یا موقعیتی انتزاعی درنظر می‌آورد که درک آن مستلزم آگاهی از ویژگی‌های طرح‌واره‌ای آن بود، افزون بر لایهٔ زبانی، لایهٔ جدیدی به قالب‌ها افزوده شد؛ یعنی از منظر او درک یک قالب زبانی نیازمند هم دانش‌زبانی و هم دانش فرهنگی است. این دو بُعد فرهنگی و بُعد مفهومیِ قالب‌ها، ساختاری چندبعدی از قالب‌ها به‌دست می‌دهند. اثر بُعد فرهنگی بر معنای واژه تا به آن اندازه است که بخشی از پایهٔ دانش را تابعِ درکِ الگوهایِ بسیار خاص فرهنگی می‌سازد.

معنای مفهومیِ واژه نیز به‌صورت تودهٔ درهم‌آمیخته‌ای از جنبه‌های معنایی درنظر آورده می‌شود که معانی صریح[۷]، دستوری[۸]، سبکی[۹]، هم‌آیندی[۱۰]، کاربردی[۱۱]، تلویحی[۱۲] و متداعی[۱۳] را در خود جای می‌دهد. به سخن دقیق‌تر، قالب معنایی ساختار درهم‌تنیده‌ای است از تمامی آنچه گویشور دربارهٔ یک واژه می‌داند که خود برآمده از تجربیات جسمانی و فرهنگی اوست. در این تفسیر، با قالبی یک‌پارچه روبه‌رو هستیم که سازماندهیِ دانشِ گزاره‌ای و مفهومی و ارزش‌هایی را که در چنین موقعیت‌ها و رویدادهایی مشترک هستند تکرار می‌کند. نخستین معنایی که برای هر واژه در فرهنگ لغت در تعریف آن به‌دست داده می‌شود، معنای صریح واژه است. معنای دستوری، مقولات کلامی همچون فعل، اسم، صفت، قید، حرف اضافه را دربرمی‌گیرد. معنای هم‌آیندی به کاربرد پیوستهٔ دو واژه گفته می‌شود که پیوسته در ساختاری ثابت به همراه یکدیگر به‌کار می‌روند؛ یعنی «در یک حوزهٔ معنایی، رابطهٔ معنایی بنیادینی میان

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1399.11.4.3.8]

واژه‌ها وجود دارد که به باهم‌آیی آن‌ها منجر می‌شود» (صفوی، ۱۳۷۹: ۱۹٦). منظور از معنای متداعی، ویژگیِ معنایی‌ای است که معنای دیگر را به‌یاد می‌آورد (انوری، ۱۳۸۱: ٦٦۲۲). این معنی نقطهٔ مقابل معنای صریح است و برای توصیف آن نوع از معنی به‌کار می‌رود که محدود به بافت‌های فرهنگی، تجربیات و وابسته به عواملی چون طبقه، سن، جنسیت، تعلق قومی و نژادی می‌شود. در پژوهش حاضر منظور از معنای سبکی، معنایی است برآمده از دو عامل وسیلهٔ بیان و رابطهٔ اجتماعی که به تناسب انتخاب زبان گفتاری یا نوشتاری و یا فاصلهٔ اجتماعی سخن‌گویان زبان معنا دستخوش تنوع می‌شود. معنای کاربردی به استفاده‌های خاص از آن مقوله مربوط می‌شود مانند اینکه آیا واژه می‌تواند واحد شمارش باشد یا خیر. معنایی تلویحی نیز بر کاربردهای غیرصریح، مجازی، کنایی و ادبی واژه گفته می‌شود.



شکل ۱: معنای واژه به‌منزلهٔ تودهٔ درهم‌آمیخته‌ای از جنبه‌های معنایی (فیاضی، ۱۳۸۸: ۲۲۱)

(خطوط نقطه‌چین به جنبه‌های اختیاری معنی در یک فرهنگ دلالت دارد)

Figure 1: word meaning as an integrated complex of semantic aspects (Fayyazi, 2009: 221) (Dotted lines refer to the voluntary aspects of meaning in the dictionary)

۴. تحلیل داده‌ها

کتاب فارسی نوشتاری سوم دبستان در هفت فصل تدوین شده و در هر فصل مجموعه‌ای از تمرینات با عنوان «املا و واژه‌آموزی»، «املا بیاموز و بگو»، «هنر و سرگرمی» و «نگارش» طراحی شده است.

پیش‌تر اشاره شد که قالب معنایی ساختار درهم‌تنیده‌ای است از تمامی آنچه گویشور

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

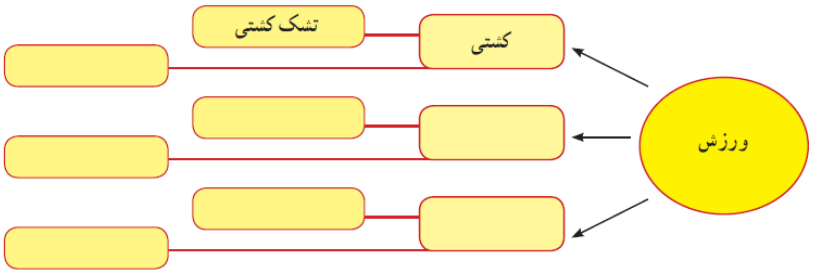
[DOR: 20.1001.1.23223081.1399.11.4.3.8]

دربارهٔ یک واژه می‌داند که خود برآمده از تجربیات جسمانی و فرهنگی اوست. در این تفسیر، با قالبی یک‌پارچه روبه‌رو هستیم که سازماندهیِ دانشِ گزاره‌ای و مفهومی و ارزش‌هایی را که در چنین موقعیت‌ها و رویدادهایی مشترک هستند تکرار می‌کند. در اندک مواردی، تمرین‌های بخش «املا و واژه‌آموزیِ» کتاب فارسی نوشتاری پایهٔ سوم دربردارندهٔ تمریناتی از این دست است. در تمرین ۳ صفحهٔ ۸، قالب معنایی «ورزش» در اختیار دانش‌آموز قرار گرفته و با ارائهٔ یک شاهد مثال، یعنی «کُشتی» از دانش‌آموز دربارهٔ آنچه وی با خواندن این واژه به‌یاد می‌آورد پرسش می‌شود. این در حالی است که در ادامه دانش‌آموز باید به یکی از انواع ورزش‌هایی که می‌شناسد اشاره کند و در گام بعد از میان قالب مورد نظر آن ورزش، معنایی را بنویسد. این تمرین دانش‌آموز را در انتخاب نوع معنایی که از قالبی خاص به‌یاد می‌آورد مخیّر می‌گذارد و آموزگار احتمالاً با طیف وسیعی از پاسخ‌ها مواجه خواهد بود؛ مثلاً این احتمال وجود دارد که دانش‌آموزان برای «کُشتی» که در کنار آن «تشک کشتی» به‌منزلهٔ محل وقوع کنش اشاره شده، از ابزار مورد نیاز برای این کنش، یعنی «دوبنده»، کنشگران این کنش «دو بازیکن» و «یک داور» نام ببرند. این پاسخ‌ها با تعریف فرهنگ‌لغتی این واژه هم‌سویی دارد. در ***فرهنگ بزرگ سخن*** ذیل مدخل کشتی می‌خوانیم «نوعی ورزش که بین دو ورزشکار انجام می‌شود و در آن هر یک از دو نفر سعی می‌کنند با استفاده از فنون مجاز، دیگری را به زمین زده، پشت او را به خاک بیاورد» (انوری، ۱۳۹۳: ۵۸۲۸). از سوی دیگر ترکیباتی چون «کشتی‌گیر»، «کشتی گرفتن» نیز جزء گزینه‌های قابل قبول هستند. این در حالی است که پاسخ‌های مربوط به معانی متداعیِ همچون «علیرضا خادم» و «ایران، قهرمان کشتی جهان» را نباید از نظر دور داشت که جملگی آن‌ها برای قالب مورد نظر پذیرفتنی است. به عبارت دقیق‌تر، تمرین موردنظر هم بُعد فرهنگی و هم بُعد معنایی یک قالب را آزمون می‌کند. در بُعد فرهنگی، احتمالاً دانش‌آموزان مناطق مختلف ایران می‌تواند به انواع متفاوت این ورزش نیز اشاره کنند؛ مثلاً دانش‌آموزان گیلانی از «کشتی گیله‌مردی» و دانش‌آموزان خراسانی از «کشتی باچوخه» نام ببرند. دانش‌آموزانی که از بازی‌های رایانه‌ای استفاده می‌کنند نیز احتمالاً به‌یاد «کشتی کج» خواهند افتاد.

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1399.11.4.3.8]

۳ــ با دیدن کلمه‌ی زیر، چه‌کلمه‌هایی را به یاد می‌آوری، آن‌ها را در زیر بنویس.



منظور از معنای ضمنی، معنای خارج از بافت واژه‌ها و جمله‌هاست. از منظر نشانه‌شناسی در سطح آشکار نشانه، تصویر یا یک عبارت، معنی مستقیماً «ارجاعی» یا «تحت‌اللفظی» آن است (Brooker, 2003: 15). درواقع، معناهایی که در فرهنگ لغات در برابر واژه‌ها قرار دارد، بیشتر متضمن دلالت صریح واژه‌های مزبور به‌شمار می‌روند.

تمرین ۲ کتاب فارسی نوشتاری دوم دبستان صفحهٔ ٢٤ تمرینی است دربردارندهٔ معنای صریح و یک مورد معنای هم‌آیندی. در این تمرین دانش‌آموزان باید جاهای خالی را با کلمات مناسب پر کنند. در شمارهٔ ۱ این تمرین می‌خوانیم: «به تخت‌خواب هم می‌گویند» پاسخ درست به این پرسش «تخت» است. در ***فرهنگ بزرگ سخن***، «تخت» این گونه تعریف شده است: «(گفت‌وگو) تخت‌خواب» (انوری، ۱۳۸۱: ١٦٤٧). در تعریف «کشک» آمده: «ماده‌ای از انواع لبنیات که از جوشاندن دوغ تهیه می‌شود و به‌صورت جامد یا مایع وجود دارد» (*همان*: ۵۸۳۳). معادل «خمیری که در تنور پخته می‌شود» در تمرین ۳، «نان» است. ذیل مدخل نان در ***فرهنگ بزرگ سخن*** آمده است: «خمیر آرد گندم، جو و مانند آن که در تنور یا در دستگاه‌های دیگر پخته شده [...]» (*همان*: ۷۷۰۵). در شش تمرین باقی‌مانده که دانش‌آموز باید کلمات «توت»، «گرگ»، «کیک»، «بمب»، «کمک» و «دود» را در جدول بنویسد، درواقع، باید برای هر گزاره، معنای صریح یا به سخن دیگر نخستین معنایی را بنویسد که در فرهنگ لغت فهرست شده است. ذیل مدخل توت در ***فرهنگ بزرگ سخن*** آمده است: «میوه‌ای کوچک، سفیدرنگ، نرم، آبدار و شیرین» (*همان*: ۱۹۵۷) و توت‌فرنگی «میوهٔ خوراکی قرمزرنگ، نرم و معطر و آبدار» (*همان*: ۱۹۵۸) که در تلفیق با یکدیگر در شمارهٔ ٤ این تمرین به‌صورت «میوه‌ای تابستانی با رنگ‌های سفید و قرمز»، آمده

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1399.11.4.3.8]

است. «صدای کشیده و شبیه نالهٔ بعضی از حیوانات مانند گرگ، سگ و شغال» (*همان*: ۳۹۰۸) تعریفی است که در قالب توضیح شمارهٔ ۵ به‌صورت «حیوانی که زوزه می‌کشد»، در اختیار دانش‌آموزان قرار گرفته است. شمارهٔ ٦، یعنی «نوعی شیرینی» کاملاً با تعریف فرهنگ‌لغتی «کیک» هم‌سو است. ذیل این مدخل می‌خوانیم «نوعی شیرینی یک‌پارچه» (*همان*: ٦۰٤۹)، «وسیله‌ای جنگی که منفجر می‌شود» شمارهٔ ۷ دگرگفت تعریف فرهنگ‌لغتی بمب است «(نظامی) مادهٔ منفجره یا زیان‌آوری (مانند گازهای شیمیایی) که در جایی کار می‌گذارند یا با دست، هواپیما یا وسایل دیگر پرتاب می‌کنند» (*همان*: ۱۰۲۵). «یاری و همکاری» توضیحِ تمرین شمارهٔ ۹ برگرفته از دومین معنای کمک است. در ***فرهنگ بزرگ سخن*** (*همان*: ٥۹۳٤). در شمارهٔ ۱۰ برای معنی واژهٔ «دود» عبارت «از آتش بلند می‌شود» پیشنهاد شده که به تعریف این واژه از فرهنگ لغت بسیار نزدیک است: «ماده‌ای شبیه بخار که از سوختن اجسام پدید می‌آید» (*همان*: ۳۳۷۸)؛ اما مورد شمارهٔ ۸ نمونه‌ای است برای معنای هم‌آیندی. در این تمرین برای واژهٔ «داد» این توضیح آمده است: «با فریاد می‌آید». ترکیب پیش‌گفته به‌صورت زیرمدخل ذیل مدخل «داد» به‌صورت «دادوفریاد (دادوقال)» در ***فرهنگ بزرگ سخن*** فهرست شده است و اشاره شده که این ترکیب در گفت‌وگو به‌کار می‌رود (*همان*: ۲۹٤٤).

۲ جدول را کامل کن.

۱. به تخت خواب هم می‌گویند.
۲. از شیر به دست می‌آید.
۳. خمیری که در تنور پخته می‌شود.
۴. میوه‌ی تابستانی با رنگ‌های سفید و قرمز
۵. حیوانی که زوزه می‌کشد.
۶. نوعی شیرینی
۷. وسیله‌ای جنگی که منفجر می‌شود.
۸. با فریاد می‌آید.
۹. یاری و همکاری
۱۰. از آتش بلند می‌شود.

۱		خ	
۲		ش	
۳		ا	
۴		و	
۵		ر	
۶		ی	
۷		م	
۸		ا	
۹		م	
۱۰		د	

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1399.11.4.3.8]

در تمرین سوم بخش «املا و واژه‌آموزی» صفحهٔ ۳۲ کتاب فارسی نوشتاری سوم دبستان صورت دیگری از تمرینات مربوط به معنای صریح یک قالب معنایی مشاهده می‌شود. در این تمرین دانش‌آموزان باید جفت‌های مرتبط به یکدیگر را با خطوط نقطه‌چین به یکدیگر متصل کنند. این تمرین شامل ٤ گزینه است: «شن‌کش»، «نفت‌کش»، «دودکش» و «هواکش». تمامی واژهٔ مرکبِ پیش‌گفته از ترکیب دو تک‌واژ قاموسیِ «اسم» و «بن مضارع» تشکیل شده‌اند که بن مضارع در تمامی آن‌ها یکسان است. انوری ذیل مدخل کشیدن نخستین معنای فعل کشیدن را چنین تعریف می‌کند: «جابه‌جا کردن چیزی و تحمل کردن وزن آن با از جا بلند کردن و برداشتن آن، یا در پی خود حرکت دادن، راندن و به پیش‌بردن آن» (*همان*، ۱۳۹۳: ۱۸۱۳). در تعریف واژه‌های بالا در ***فرهنگ فشردهٔ سخن*** به‌ترتیب این تعریف‌ها را می‌خوانیم: «وسیله‌ای آهنی با یک محور افقی دندانه‌دار و یک دستهٔ بلند چوبی که بر زمین گلکاری و سبزی‌کاری می‌کشند تا دندانه‌های فرورفته در خاک، سنگ‌ها و کلوخ‌های درشت را جمع کند و زمین برای بذرکاری هموارتر شود»، «خودرو سنگین و کشتی مخزن‌دار که به حمل سوخت‌های مایع مانند نفت و بنزین می‌پردازند»، «منفذ یا لوله‌ای برای خروج دود بخاری، کوره و مانند آن‌ها»، «منفذ یا مجرای ارتباط با هوای آزاد». در کتاب فارسی سوم برای واژه‌های پیش‌گفته این تعریف‌ها ارائه شده‌اند: «وسیله‌ای که نفت را جابه‌جا می‌کند»، «وسیله‌ای که هوا را جابه‌جا می‌کند»، «وسیله‌ای که شن را جابه‌جا می‌کند» و «وسیله‌ای که دود را جابه‌جا می‌کند». چنانچه ملاحظه می‌شود در تمامی این تعریف‌ها همسو با تعریف فرهنگ‌لغتیِ واژهٔ «کشیدن» به «جابه‌جایی» اشاره شده است. بنابراین، دانش‌آموز در سطح انتزاع بالاتر درمی‌یابد که هر واژه‌ای که از ترکیب یک اسم و بن مضارع «کِش» ساخته شده باشد به معنایی وسیله‌ای برای جابه‌جایی چیزی خواهد بود. این تمرین توانایی استنتاج را در دانش‌آموزان افزایش می‌دهد و سبب تقویت تفکر انتقادی در دانش‌آموزان می‌شود.

۳ــ مانند نمونه، با خط به هم وصل کن.

شن‌کش	وسیله‌ای که نفت را جابه‌جا می‌کند.
نفت‌کش	وسیله‌ای که هوا را جابه‌جا می‌کند.
دودکش	وسیله‌ای که شن را جابه‌جا می‌کند.
هواکش	وسیله‌ای که دود را جابه‌جا می‌کند.

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1399.11.4.3.8]

تمرین ۳ از مجموعه تمرین‌های «املاء و واژه‌آموزی» صفحهٔ ٦٢ فارسی نوشتاری سوم دبستان، نمونهٔ دیگری است از کاربرد معنای صریح یک قالب معنایی. ساختار این تمرین متفاوت از دو تمرینی است که پیش‌تر به آن اشاره شد. در این نمونهٔ اخیر دانش‌آموزان با توجه به بافت و از روی معانی مرتبط موجود در یک قالب معنایی، واژهٔ موردنظر را برای پر کردن جای خالی انتخاب می‌کنند. شباهت این تمرین با تمرین صفحهٔ ۳۲، آرایش ساخت‌واژه‌ایِ واژه‌های موردنظر است. فصل مشترکِ چهار واژهٔ مشتقِ «نمکدان»، «گلدان»، «شمعدان» و «قندان»، تک‌واژ اشتقاقی «–دان» به معنیِ «جزء پسین بعضی از کلمه‌های مرکب به معنی جا یا ظرف» (*همان*، ۱۳۸۱: ۲۹۸۷) است. دانش‌آموز از بافت جمله درمی‌یابد که «قند» با «قندان»، «شاخهٔ گل» با «گلدان» و «شمع» با «شمعدان» مرتبط است. در تعریف این واژه‌ها در ***فرهنگ فشردهٔ سخن*** به‌ترتیب چنین آمده است: «ظرف کوچکی که در آن نمک می‌ریزند و برای ریختن نمک روی غذا یا میوه از آن استفاده می‌کنند»، «ظرفی که در آن آب می‌ریزند و برای نگهداری شاخه یا شاخه‌های گل به‌کار می‌رود»، «ظرفی معمولاً پایه‌دارکه یک یا چند جای مخصوص برای قرار دادن شمع دارد» و «ظرف قند». بنابراین، دانش‌آموزان چنین انتزاع می‌کنند که «–دان» محل قرار دادن چیزی است. از این تمرین می‌توان در قالب بازی برای افزایش مهارت واژه‌سازی دانش‌آموزان در کلاس درس استفاده کرد؛ مثلاً از دانش‌آموزان خواست که ترکیبات بیشتری با این پسوند بسازند.

۳ــ متن را بخوان و جای خالی را با کلمه‌های مناسب، کامل کن.

نمکدان، گلدان، شمعدان، قندان

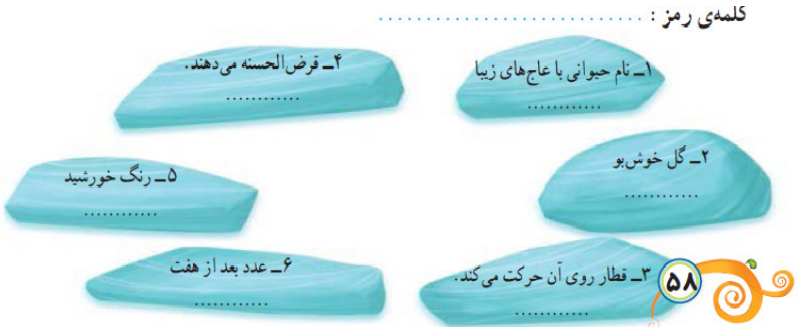
شبی در تاریکی برادرم به سراغ ..... رفت تا قند بردارد. ناگهان دستش به ..... خورد و شاخه‌ی گل داخل آن به زمین افتاد. مادر از خواب بیدار شد. شمع را داخل .....گذاشت و آن را روشن کرد.

تمرین سوم «هنر و سرگمی» در صفحهٔ ۵۸ فارسی نوشتاری ششم دبستان در ساختاری متفاوت به معنای صریح می‌پردازد. این تمرین در قالب تمرینات مربوط به حافظه جای می‌گیرد و دانش‌آموز باید از مجموعه واژگان ذهنی خود معنای موردنظر را بیابد. برای شش معنای صریح «نام حیوانی با عاج‌های زیبا»، «گل خوشبو»، «قطار روی آن حرکت می‌کند»، «قرض‌الحسنه می‌دهند»، «رنگ خورشید» و «عدد بعد از هفت» باید نام هر قالب ذکر شود. در

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1399.11.4.3.8]

فرهنگ بزرگ سخن به‌ترتیب برای هر یک از قالب‌های «فیل»، «ریل»، «وام»، «طلایی» و «هشت» این تعاریف را می‌خوانیم: «**فیل**: جانوری پستان‌دار، خرطوم‌دار با گوش‌های پهن، پاهای ستون-مانند، پوست کلفت و چروک‌دار و دارای عاج» (*همان*، ۱۳۹۳: ٥٤٢٧)، **ریل**: میله‌ای بلند و کلفت و فولادی که بعضی از وسایل نقلیه مانند قطار روی آن حرکت می‌کنند (*همان*، ۳۷۹۱)، **قرض‌الحسنه**: قرض بدون بهره (*همان*، ٥٥٢١)، **طلایی**: زرد و درخشان (*همان*، ٤٨٩٤)، **هشت**: عدد اصلی معادل هفت به اضافهٔ یک (*همان*، ٨٣٤٩)». به جزء «گل خوشبو» که افزون بر معنای صریح دربردارندهٔ معانی متداعی نیز هست، در سایر موارد پاسخ دانش‌آموزان کاملاً با یکدیگر یکسان خواهد بود.



معنای هم‌آیندی به کاربرد پیوستهٔ دو واژه گفته می‌شود که پیوسته در ساختاری ثابت به همراه یکدیگر به‌کار می‌روند؛ یعنی «در یک حوزهٔ معنایی، رابطهٔ معنایی بنیادینی میان واژه‌ها وجود دارد که به باهم‌آیی آن‌ها منجر می‌شود» (صفوی، ۱۳۷۹: ۱۹٦).

تمرین ۳ از مجموعه تمرین‌های «املا و واژه‌آموزی» فارسی بخوانیم سوم دبستان صفحهٔ ٤٢ نمونه‌ای است از معانی هم‌آیندی. در ترکیب‌های پیش‌بینی‌شده دانش‌آموزان با بسامد وقوع دو واژهٔ «خوش» و «بد» و هم‌نشینی آن‌ها با برخی واژه‌های خاص آشنا می‌شوند و درمی‌یابند که از ترکیب «خوش» و «بد» با کلمه‌های «منظره»، «خط» و «رفتار» واژه‌های «خوش‌منظره»، «خوش‌رفتار»، «خوش‌خط»، «بدمنظره»، «بدخط» و «بدرفتار» ساخته می‌شوند؛ اما تمرین متناظری ارائه نشده است که نشان دهد کاربرد واژه‌هایی مانند «خوب‌رفتار»، «خوب‌منظره» و

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1399.11.4.3.8]

«خوب‌خط» از یک‌سو و «زشت‌منظره»، «زشت‌رفتار» و «زشت‌خط» با همان ترادف معنایی، در زبان فارسی طبیعی نیستند.

۳ـ مانند نمونه، به ابتدای این کلمه‌ها، کلمه‌ی «خوش» اضافه کن و سپس مخالف هر کلمه را جلوی آن بنویس.

مَنظره	..... خوش‌منظره.....	←	بد منظره
خط	.....	←	.....
رفتار	.....	←	.....

در صفحهٔ ۱۳ تمرین دوم کتاب فارسی نوشتاری ششم دبستان آموزش معنای هم‌آیندی در قالب تمرین جفت‌های مکمل دیده می‌شود. اگرچه ساختار این تمرین با نمونهٔ پیش‌گفته متفاوت است؛ اما هدف آموزشی مشابهی را پی می‌گیرد. در این تمرین شماری از واژه‌ها به‌صورت ترکیبی درهم‌آمیخته در اختیار دانش‌آموزان قرار دارد که آن‌ها باید با توجه به دو نمونه‌ای که در ادامه فهرست شده‌اند، ترکیبات هم‌آیند را از یکدیگر بازشناسند. دانش‌آموزان پس از انجام تکلیف مورد نظر، ترکیب‌های ثابت «اخلاق نیکو» «رفتار پسندیده»، «شناخت خالق» «زیبایی‌های آفرینش» را به‌منزلهٔ ترکیب‌های پرکاربرد در زبان فارسی فرا می‌گیرند.

۲ مانند نمونه، واژه‌ها را کنار هم قرار دهید و هر تعداد که می‌توانید، واژه‌ی جدید بسازید و در جدول بنویسید.

اخلاق	نیکو	پسندیده	آفرینش	نیک
آداب	شناخت	رفتار	خالق	زیبایی‌های

اخلاق نیکو ـ اخلاق پسندیده .....

.....

.....

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1399.11.4.3.8]

منظور از معنای متداعی، ویژگیِ معنایی‌ای است که معنای دیگر را به‌یاد می‌آورد (انوری، ۱۳۸۱: ٦٦٢٢). این معنی نقطهٔ مقابل معنای صریح است و برای توصیف آن نوع از معنی به‌کار می‌رود که محدود به بافت‌های فرهنگی، تجربیات و وابسته به عواملی چون طبقه، سن، جنسیت، تعلّق قومی و نژادی می‌شود.

تمرین سومِ «املا و واژه‌آموزی» صفحهٔ ۲۲ فارسی نوشتاری سوم دبستان به‌صورت آشکار به معنای متداعی واژه‌ها اشاره دارد. دانش‌آموزان در انجام این تکلیف کاملاً آزاد هستند و می‌توانند از مجموعهٔ واژگان ذهنی خود، آنچه را به ذهنشان متبادر می‌شود انتخاب کنند. این تمرین نمونهٔ بسیار جالبی است که تجربه‌های واقعی دانش‌آموز را بیان می‌کند و می‌تواند بازتاب روشنی باشد از رویکردهای فرهنگی او؛ مثلاً بر اساس تجربه‌های فرهنگی و بافت اجتماعی‌ای که دانش‌آموز در آن پرورش می‌یابد، «آلودگی صوتی» می‌تواند شامل صدای موزیک بلند، صدای ساختمان‌سازی، صدای فریاد فروشندگان دوره‌گرد، صدای بوق اتومبیل باشد. برای نمونه، دانش‌آموزی که در محله‌ای آرام در شمال شهر زندگی می‌کند، صدای فروشندگان دوره‌گرد یا عبور قطار از روی ریل را آلودگی صوتی تلقی می‌کند، در حالی که این صداها برای دانش‌آموزانی که در جنوبی‌ترین مناطق تهران زندگی می‌کنند بخشی از صداهای روزمره هستند که گوش آن‌ها به شنیدنشان عادت کرده‌اند. شاید برای این دسته از دانش‌آموزان صدای آژیر ماشین پلیس بیشتر بر آلودگی صوتی دلالت داشته باشد. این مسئله درمورد روزنامهٔ دیواری نیز صادق است. محتوای نگارشی و تصویریِ روزنامهٔ دیواری با توجه به نگرش و رویکرد اجتماعی، فرهنگی و باورهای مذهبی دانش‌آموزان از یکدیگر متمایز خواهد بود. همچنین، فرایند و شیوهٔ آماده‌سازی روزنامهٔ دیواری برای هر یک از دانش‌آموزان تجربه‌ای منحصربه‌فرد تلقی خواهد شد؛ درنتیجه پاسخ‌های احتمالی به این پرسش بسیار متنوع و دامن آن کران‌گشاده خواهد بود.

۳ــ این کلمه‌ها تو را به یاد چه چیزهایی می‌اندازد؟

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1399.11.4.3.8]

زبان بسته به شرایطِ متغییرِ کاربردِ آن و بسته به وظایفِ متنوعش گونه‌هایی دارد، به این گونه‌ها که از تفاوتِ کاربرد ناشی می‌شوند، سبک می‌گویند. سبک مشروط به سه عاملِ «موضوع»، «وسیلهٔ بیان» و «رابطهٔ اجتماعی» است» (ساغروانیان، ۱۳٦۹: ۳۷٤). در پژوهش حاضر منظور از معنای سبکی، معنایی است برآمده از دو عامل وسیلهٔ بیان و رابطهٔ اجتماعی که به تناسب انتخاب زبان گفتاری یا نوشتاری و یا فاصلهٔ اجتماعی سخن‌گویان زبان معنا دستخوش تنوع می‌شود.

تمرین واژه‌سازی صفحهٔ ۲۷ فارسی خوانداری دوم دبستان، تنها تمرین مربوط به معنای سبکی در دورهٔ دبستان است. در این تمرین چهار دسته جمله دیده می‌شود. در دسته‌های بالا، دو واژه و در دسته‌های پایین، سه واژه با معانی یکسان، اما کاربردهای سبکی متفاوت دیده می‌شود. در این میان تفاوت سبکی دسته‌های دوم و سوم مشهودتر است و نمی‌توان آن‌ها را صرفاً ترادف معنایی در نظر آورد. در نمونهٔ نخستِ موردنظر دو جملهٔ «این کلاس، تمیز است» و «این کلاس، پاکیزه است» را در کنار یکدیگر می‌بینیم که اولی در محاوره و گفت‌وگوی روزمره کاربرد دارد و دومی مختص بافت‌های نوشتاری و رسمی است. به همین قیاس، در جملات «این ماشین، آهسته می‌رود»، «این ماشین، آرام می‌رود» و «این ماشین، یواش می‌رود»، اگرچه سه واژهٔ «آهسته»، «آرام» و «یواش» را می‌توان در معنای یکدیگر به‌کار برد؛ اما کاربرد آن‌ها مشروط به رعایت شرایط بافتی است. به سخن دقیق‌تر، به‌کار بردن «یواش» در بافت رسمی اگرچه به تولید جملهٔ غیردستوری نمی‌انجامد؛ اما بی‌تردید نزد گویشوران یک زبان غیرطبیعی خواهد بود.

واژه‌سازی

به کلمه‌های قرمزِ هر دسته توجّه کن، معنای آن‌ها مثل هم است.

آن کودک، خوش‌حال است. آن کودک، شاد است.	این کلاس، تمیز است. این کلاس، پاکیزه است.
این ماشین، آهسته می‌رود. این ماشین، آرام می‌رود. این ماشین، یواش می‌رود.	او از بچّه‌ها مراقبت می‌کند. او از بچّه‌ها مواظبت می‌کند. او از بچّه‌ها نگه داری می‌کند.

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1399.11.4.3.8]

۵. نتیجه

یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که در کتاب فارسی خوانداری اول دبستان ۷. ۳۸ درصد از معانی یک قالب به معنای صریح، ٦. ۵۱ درصد به معنای هم‌آیندی و ۷. ۹ درصد به معنای متداعی اختصاص یافته است. معانی آموزش داده‌شده صرفاً دربردارندهٔ مقولهٔ اسم هستند و هیچ یک از مقولات دیگر در آموزش این پایه دیده نمی‌شود. در این پایه ده قالب معنایی نیز آموزش داده شده است. در کتاب فارسی خوانداری اول دبستان افزون بر تمرینات نوشتاری، شماری از تمرینات مربوط به آموزش معنای صریح در قالب تصویر در اختیار دانش‌آموزان قرار گرفته است. نظر به اینکه واحد مطالعه در پژوهش حاضر واژه است، چنین مواردی را از نظر دور داشتیم. باید افزود که به‌دلیل نوسوادی دانش‌آموزان پایهٔ اول، کتاب فاقد کتاب‌نامه است و کتاب فارسی نوشتاری نیز به‌طور کامل بر نوشتار تأکید می‌کند.

قالب‌های معنایی کتاب فارسی خوانداری پایهٔ دوم دربردارندهٔ ۲. ۷۰ درصد معنای صریح، ٦. ۱۰ درصد معنای هم‌آیندی، ۹. ١٤ درصد معنای متداعی و ۳. ٤ درصد معنای سبکی است. از میان مجموعهٔ کتاب‌های فارسی خوانداری و نوشتاری دورهٔ دبستان، کتاب موردنظر تنها کتابی است که چهار تمرین مربوط به معنای سبکی را در خود جای داده است. از این میان مقولهٔ اسم با توزیع ٦. ٦۰ درصد نسبت به مقوله‌های صفت، ضمیر و نام‌آوا به ترتیب با بسامد وقوع ۹. ۳۰ درصد، ۲۵. ٤ درصد و ۲۵. ٤ درصد در جایگاه بالاتری قرار دارد. کتاب خوانداری دوم دبستان نیز همانند فارسی پایهٔ اول فاقد واژه‌نامه است. این در حالی است که در کتاب نوشتاری همین پایه ۲. ۷۰ درصد به معنای صریح، ٦. ۹ درصد به معنای هم‌آیندی و ۲. ۲۰ درصد به معنای متداعی اختصاص دارد. سهم اسم‌ها ۷. ٦٦ درصد ، صفت‌ها ۳. ۲٦ درصد ، نام‌آواها ۳. ۵ درصد و افعال ۷. ۱ درصد است.

فارسی خوانداری پایهٔ سوم شامل ۸. ٦۰ درصد معنای صریح، ۳. ۳۳ درصد معنای هم‌آیندی و ۹. ۵ درصد معنای متداعی است. از این میان اسم‌ها ۹. ۵٦ درصد و صفت‌ها ۱. ٤۳ درصد را به‌خود اختصاص داده‌اند. در این کتاب هیچ قالب معنایی‌ای به‌طور مستقیم آموزش داده نشده است؛ اما واژه‌نامه‌ای شامل ۲٦۹ در پایان کتاب در اختیار دانش‌آموزان قرار دارد. در فارسی نوشتاری سوم دبستان توزیع معنای صریح ۳. ۷۸ درصد و معنای متداعی ۷. ۲۱ درصد است که ۳. ۹۱ درصد آن‌ها اسم‌ها و ۷. ۸ درصد صفت هستند.

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1399.11.4.3.8]

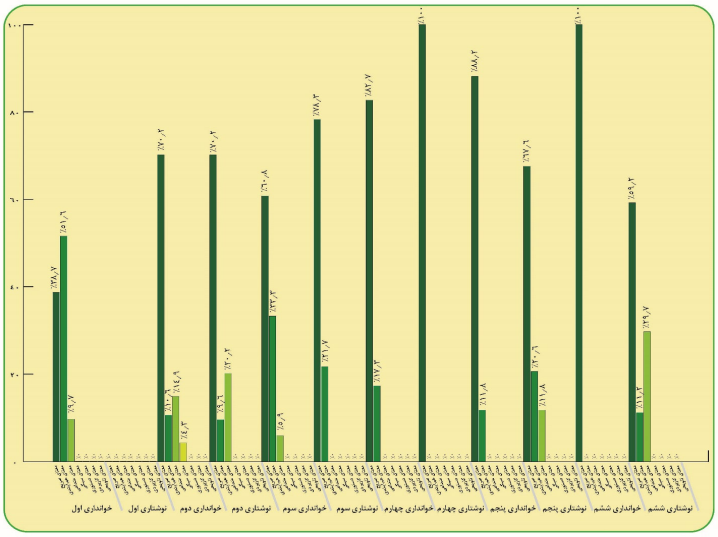
در کتاب فارسی خوانداری چهارم دبستان واژه‌نامه‌ای مشتمل بر ۳۹۰ واژه قرار دارد که در آن معنای صریح هر واژه در مقابل آن ارائه شده است. افزون بر این، ۸۲.۷ درصد از تمرینات کتاب به آموزش غیرمستقیم معنای صریح و ۱۷.۳ درصد به معنای هم‌آیندی اختصاص دارد. توزیع اسم‌ها ۷۵.۹ درصد و صفت‌ها ۲٤.۱ درصد است. در فارسی نوشتاری اسم‌ها و صفت‌ها توزیعی برابر دارند و سهم هر کدام ۵۰ درصد از مجموع ۱۰۰ درصد معنای صریح است. در این کتاب تنوعی در آموزش انواع معانی حتی هم‌آیندی و متداعی نیز دیده نمی‌شود.

فارسی خوانداری پنجم دبستان کتابی است حاوی آموزش غیرمستقیم معنای صریح ۸۸.۲ درصد و معنای هم‌آیندی ۱۱.۸ درصد . واژه‌نامهٔ ۲۹۲ واژه‌ای انتهای کتاب نیز در خدمت آموزش غیرمستقیم معنای صریح است. درصد توزیع مقولات به‌صورت ٤۱.۲ درصد برای اسم‌ها، ٤٤.۱ درصد برای صفت‌ها، ۵.۹ درصد برای مصدر و ۵.۹ درصد برای حرف و ۹.۲ درصد برای فعل دیده می‌شود. در کتاب فارسی نوشتاری همین پایه نیز آموزش معنای صریح با نسبت ٦۷.٦ درصد در مقایسه با معنای هم‌آیندی ۲۰.٦ درصد و معنای متداعی ۱۱.۸ درصد دارای بسامد وقوع بیشتری است. اسم‌ها و صفت‌ها در توزیعی برابر هر کدام سهمی برابر ۵۰ درصد را به‌خود تخصیص داده‌اند.

در کتاب فارسی خوانداری ششم دبستان، آموزش تماماً در خدمت معنای صریح است و ۱۰۰ درصد تمرینات کتاب به آموزش معنای صریح صفت‌ها اختصاص دارد. واژه‌نامهٔ کتاب در مقایسه با پایه‌های دیگر پرشمارتر و شامل ۳۱۲ واژه است. در فارسی نوشتاری ششم معنای صریح ۵۹.۲ درصد، معنای هم‌آیندی ۱۱.۱ درصد و معنای متداعی ۲۹.۷ درصد است. توزیع اسم‌ها و صفت‌ها به‌صورت ۵۱.۸ درصد برای اسم‌ها و ٤۸.۲ درصد برای صفت‌هاست. در هیچ یک از این دو کتاب آموزش مستقیم قالب‌های معنایی دیده نمی‌شود. نتایج حاصل از این پژوهش را می‌توان در قالب دو نمودار که آورده می‌شود مشاهده کرد.

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1399.11.4.3.8]



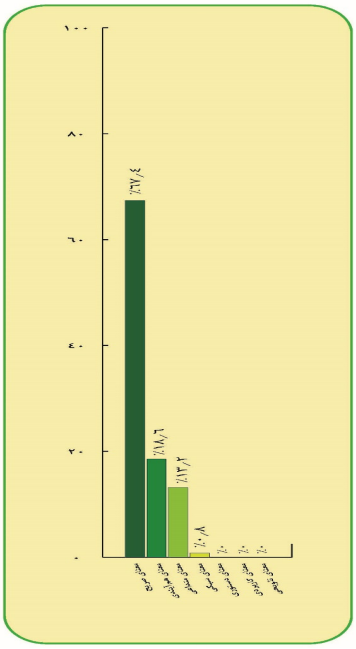
نمودار ۱: توزیع انواع معانی به تفکیک پایه‌های اول تا ششم دبستان

Bar chart 1: the statistical distribution of different kinds of meanings in Farsi textbooks from the first to the sixth grade

تحلیل کتاب‌های فارسی خوانداری و نوشتاری دورهٔ دبستان از منظر معنی‌شناسی قالبی بیانگر آن است که آموزش انواع معانی موجود در یک قالب به‌صورت مستقیم و غیرمستقیم انجام می‌شود. آموزش معنای صریح، معنای هم‌آیندی و معنای متداعی در قالب تکلیف‌های خوانداری و نوشتاری مختلف صورت می‌گیرد که از این میان بخش تمرین‌های مربوط به معنای صریح با توزیع ٤. ٦٧ درصد بیش از معانی هم‌آیندی ٦. ١٨ درصد ، متداعی ٢. ١٣ درصد و سبکی ٨. درصد است.

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1399.11.4.3.8]



نمودار ۲: نسبت انواع معانی موجود در کتاب‌های دورهٔ دبستان

Bar chart 2: the ratio of different kinds of meanings in the primary school Farsi textbooks

همچنین، تحلیل این کتاب‌ها نشان می‌دهد که آموزش معانی دستوری، کاربردی و تلویحی از نظر دور مانده‌اند. از آنجا که قالب‌های معنایی دارای هم بُعد زبانی و هم بُعد فرهنگی هستند، توجه به انواع معانی پیش‌گفته می‌تواند زمینه‌ساز آموزش غیرمستقیم مفاهیم فرهنگی شود.

از آنجا که نگارش دریچه‌ای است بر روی اندیشهٔ آدمی، تقویت مهارت‌های مربوط به نگارش راهکار مناسبی است برای بیان دقیق تجربیات، احساسات و ادراک انسان. پیشرفت علم در حوزه‌های مختلف و تخصصی شدن رشته‌های مختلف نیاز به ساخت‌های زبانی پیچیده در کنار واژگان تخصصی را اجتناب‌ناپذیر می‌کند. بیان استعاری و مجازی اندیشه‌ها به‌منزلهٔ یکی از توانایی‌های شناختی انسان جز از راه درست نوشتن امکان‌پذیر نمی‌شود. این در حالی است که برجسته کردن تفاوت‌های فرهنگی نیز از راه نگارش امکان طرح می‌یابند. به این منظور،

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1399.11.4.3.8]

تحلیل محتوای درسی از منظر معنی‌شناسی قالبی، زمینه‌ساز طرح این پرسش اصلی است که «چگونه می‌توان مهارت نگارش را با استفاده از خواندن تقویت کرد». نگارندگان بر این باورند با استناد به معنی‌شناسی قالبی در مقام خاستگاه نظری، می‌توان شماری متن روایی محقق‌ساخته طراحی کرد و با استفاده از رویکرد تکلیف‌محور انواع معانی موجود در یک قالب معنایی را به‌صورت غیرمستقیم به دانش‌آموزان آموزش داد و توانش نگارشی آنان را توسعه بخشید. چنین رهیافتی اهمیت و نقش زبان در یادگیری با تأکید بر تجارب گذشته و زمینه‌های قبلی فراگیران را در کانون توجه قرار می‌دهد و آموزش ویژگی‌های فرهنگی در فرایند آموزش را امکان‌پذیر می‌کند.

۶. پی‌نوشت‌ها

1. Textbook
2. Whitaker
3. Dyer
4. Good
5. Charles Fillmore
6. Frame Semantics
7. Explicit
8. Grammatical
9. Stylistic
10. Collocational
11. Pragmatic
12. Implicit
13. Associative

۷. منابع

- اعزازی، شهلا (۱۳۷۰). «تضاد میان آموزش و پرورش و جامعه، بررسی کتاب فارسی اول دبستان». ***علوم اجتماعی***. ش ۱و ۲. صص ۵۵ – ۷۹.
- انوری، حسن (۱۳۸۱). ***فرهنگ بزرگ سخن***. تهران: سخن.
- ـــــــــ (۱۳۹۳). ***فرهنگ فشردهٔ سخن***. تهران: سخن.
- حکیم‌زاده، رضوان و همکاران (۱۳۸٦). «تحلیل محتوای کتاب‌های درسی دورهٔ راهنمایی با توجه به مسائل و مباحث روز جهانی در حوزهٔ برنامه‌های درسی». ***مطالعات برنامهٔ***

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1399.11.4.3.8]

درسی. ش ۵. صص ۱۷٤ – ۱۸٤.

- حسینی‌نسب، سید داود و مرضیه دهقانی (۱۳۸۷). «تحلیل محتوای کتب تعلیمات اجتماعی دورهٔ راهنمایی بر اساس مهارت‌های اجتماعی و بررسی دیدگاه معلمان این دوره دربارهٔ محتوای کتاب فوق‌الذکر». ***تعلیم و تربیت***. ش ۹٤. صص ۷۹ – ۹۸.
- دانشگر، مریم (۱۳۹٦). «مهارت‌های دانش‌آموختگان نظام متوسطه با محوریت درس زبان و ادبیات فارسی (مطالعهٔ موردی: شهر تهران). ***جستارهای زبانی***. ش ۳٦. صص ۲۳۱ – ۲۵٦.
- ساغروانیان، سید جلیل (۱۳٦۹). ***فرهنگ اصطلاحات زبان‌شناسی (موضوعی - توصیفی)***. مشهد: نما.
- صفوی، کورش (۱۳۷۹). ***درآمدی بر معنی‌شناسی***. تهران: حوزهٔ هنری.
- عمل صالح، احیاء و همکاران (۱۳۸۹). «بررسی عناصر طبیعت در کتاب فارسی دوم دبستان». ***مطالعات ادبیات کودک***. ش ۲. صص ۱۰۱ – ۱۲۳.
- طالبی، مروارید و رضامراد صحرایی (۱۳۹٦). «بازنمایی نقش‌ها و مفاهیم زبان در دو مجموعهٔ آموزشی فارسی بیاموزیم و زبان فارسی». ***جستارهای زبانی***. ش ۳٦. صص ۱۲۷ – ۱۵۳.
- فیاضی، مریم سادات (۱۳۸۸). ***بررسی و تحلیل پدیدهٔ چندمعنایی در زبان فارسی: رویکردی شناختی (رسالهٔ دکتری)***. تهران: دانشگاه تربیت مدرس.
- کُرمی نوری، رضا، علیرضا مرادی (۱۳۸۷). ***آزمون خواندن و نارساخوانی (نما)***. تهران: دانشگاه تربیت معلم.
- گشمردی، محمودرضا (۱۳۹٦). «آموزش زبان با رویکرد شناختی: اهمیت علوم اعصاب-شناختی در آموزش زبان خارجی». ***جستارهای زبانی***. ش ۳۹. صص ٤۷ – ۷۰.
- نوریان، محمد (۱۳۸۷). «مقایسهٔ کتاب‌های درسی فارسی اول ابتدایی سال ۱۳۸۲ و ۱۳۸۳ از جنبهٔ برنامهٔ درسی عقیم». ***مطالعات برنامهٔ درسی***. ش ۹. صص ۹۹ – ۱۰۸.
- ـــــــــــ (۱۳۸٦). «تحلیل محتوای کتاب‌های فارسی سال اول دبستان در ایران». ***روان‌شناسی ایرانی***، ش ۱۲. صص ۳۵۷ – ۳٦٦.
- ـــــــــــ (۱۳۹٤). ***روش‌های ارزیابی کتاب‌های درسی با تأکید بر تحلیل محتوای کمی و کیفی***. تهران: شورا.

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1399.11.4.3.8]

- ـــــــــــــ (۱۳۹۵). ***تحلیل محتوای کمی و کیفی کتاب‌های درسی دورهٔ ابتدایی***. تهران: شورا.
- وزارت آموزش و پرورش، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی (۱۳۹٦). ***فارسی خوانداری و نوشتاری اول تا ششم دبستان***. تهران: ادارهٔ کل نظارت بر نشر و توزیع مواد آموزشی.
- واشقانی فراهانی، ماشاالله و احمد علی‌پور (۱۳۸۲). «تحلیل محتوای کتاب درسی علوم پایهٔ اول کم‌توان ذهنی و مقایسهٔ آن با کتاب درسی علوم پایهٔ اول کودکان عادی». ***پژوهش در حیطهٔ کودکان استثنایی***. ش ۲. صص ۱۱۷ – ۱٤۲.

References:

- Aitchison, J. & Lewis, D.M. (2003). "Polysemy and Bleaching". In B. Nerlich, *Polysemy Flexible Patterns of Meaning in Mind and Language*. Berlin and New York: Mouton de Gruyter. Pp: 253-266.
- Amel Saleh, A.; Abdolahi, M. & Kargozaran, R. (2010). "An investigation of nature's components in the second-grade Farsi textbook. *Journal of Children's Literature Studies*. Vol. 2.Pp: 101-123. [In Persian].
- Anvari, H. (2002). *The comprehensive sokhan dictionary*. Tehran: Sokhan .[In Persian].
- Anvari, H. (2014). *The compact sokhan dictionary*. Tehran: Sokhan. [In Persian].
- Atkins, S. Rundell, M. & Sato, H. (2003). 'The contribution of framenet to practical lexicography'. *International Journal of Lexicography*. Vol. 16, 3. Pp: 333-357.
- Brooker, P. (2003). *A Glossary of cultural theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Daneshgar. M. (2017). "Literary and lingual skills evaluation (Case Study: Tehran Secondary School Students)". *Language Related Research.* Vol. 36.Pp: 231-256. [In Persian].
- Evans, V. & Green, M. (2006*). Cognitive linguistics: An introduction.* Edinburgh,:Edinburgh University Press.

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1399.11.4.3.8]

- E'zazi, Sh. (1992). "The contrast between education and first-grade Persian Book". *Quarterly Journal of Social Sciences*. Vol.1 & 2. Pp: 55-79 .[In Persian].
- Fallahi, V. & Sabernaya, M. (2011). "Content analysis of reading and writing textbooks of primary school of Iran regarded in UNICEF's Decuples value'. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. Vol. 15. Pp: 471-474.
- Fayyazi. M. (2009). *An Investigation of Polysemy in Persian Language: A Cognitive Approach* (Ph. D. Dissertation). Tehran: Tarbiat Modares University [In Persian].
- Fillmore, C.J. (1976b). "The need for frame semantics within linguistics". *Statistical Methods in Linguistics*. 12. Pp: 5-29.
- ---------- (1977). "Scenes and Frame Semantics". In A. Zampolli. *Linguistic Structures Processing*. Amsterdam and New York: North Holland Publishing Company.Pp: 55-81.
- ---------- (1982). "Frame Semantics". *In Linguistics in the Morning Calm*. Linguistic Society of Korea, Seoul: Hanshin. Pp: 111-137.
- Gashmardi, M. (2017). "Cognitive teaching: Importance of cognitive neuroscience in the teaching of foreign languages". *Language Related Research*. Vol. 39. Pp:47-70 [In Persian].
- Geeraerts, D. (2007). "Lexicography". In D. Geeraerts and H. Cuyckens (Eds.). *Cognitive Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.Pp: 1160-1174.
- Gericke, N. M. & Hagberg, M. (2010). "Conceptual variation in depiction of gene function in upper secondary textbook". *Science and Education*. 19.Pp: 963-994.
- Good, R., (1993). "Science Textbook analysts. *Journal of Research in Science Teaching*. N.7.Vol. 30. Pp: 619.
- Guney, B.G. & Seker, H. (2012). "History of science in the physics curriculum: A directed content analysis of historical sources". *Science and Education*. 21.Pp: 683-703.

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1399.11.4.3.8]

- Hakimzadeh, R.; Kiamanesh, A. & Ataran, M. (2007). "The content analysis of secondary schools' textbooks regarding the global and current topics and issues in the realm of curriculum". *Quarterly Journal of Curriculum Studies*. Vol. 5. Pp: 174- 184 .[In Persian].
- Hosseini Nasab, S. & Dehghani, M. (2008). "The content analysis of secondary school's textbooks of social studies based on social skills and the investigation of teachers' attitudes toward the content of these books". *Quarterly Journal of Education*. Vol. 94. Pp: 79-98 .[In Persian].
- Kormi Nouri, M. & Moradi, A. (2008). *Reading and dyslexia test*. Tehran: Farhangian University. [In Persian].
- Langacker, R. W. (1990). *Concept, image and symbol: The cognitive basis of grammar*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Ministry of Education, Research and Curriculum Organization, (2017), *Writing and reading Farsi textbooks (from first to sixth-grade Primary School)*. Tehran: Supervision and Distribution of educational Materials Organization. [In Persian].
- Nourian, M. (2008). "A comparison of first-grade elementary school farsi Textbooks' in 2003 and 2004 from A null curriculum point of view". *Quarterly Journal of Curriculum Studies*. Vol. 9. Pp: 99-108 .[In Persian].
- ---------- (2007). "A content analysis of first-grade elementary school Farsi Textbooks' in Iran". *Quarterly Iranian Psychology*. Vol. 12. Pp: 357-366 .[In Persian].
- ---------- (2015). *The Evaluation methods of textbooks based on qualitative and quantitative content analysis*. Tehran: Shora. [In Persian].
- ---------- (2016). *A qualitative and quantitative content analysis of primary school textbooks'*. Tehran: Shora. [In Persian].
- Rimer, N. (2005). *The semantics of polysemy*. Berlin and New York: Mouton de Gruyter.

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1399.11.4.3.8]

- Sa'adat. E. (2005). *The encyclopedia of Persian language and literature*. Vol. 1. Tehran: Academy of Persian Language and Literature. [In Persian].
- Safavi, K. (2000). *An introduction to semantics*. Tehran: Hozeh Honari. [In Persian].
- Sagharvaniyan, S. J. (1990). *A dictionary of linguistic terms (Technical- Descriptive)*. Mashhad: Nashr Nama [In Persian].
- Swafford, M. & Terryjr,R. (2006). ”Assessment references to agriculture in a middle grade science textbook”. *Journal of Southern Agricultural Education Research*. vol. 26.
- Talebi, M. & Sahrayi, R. (2017). “The representation of persian language function and notion in LET'S LEARN PERSIAN and PERSIAN LANGUGE Series”. *Language Related Research*. Vol. 36.Pp: 127-153 .[In Persian].
- Vasheghani, M. and Alipour, A. (2003). “A content analysis of first-grade primary schools science textbook of mentally retarded students in comparison with normal students' ones”. *Quarterly Journal of Exceptional Children*. Vol. 2. Pp: 117-142. [In Persian].
- Whitaker, B.K. & Dyer, J. E., (2000). “Identifying sources of bias in agricultural news reporting’. *Journal of Agricultural Education*. Vol. 41. 4.Pp: 125-133.
- Yilmaz, A. (2008). “The use of primary sources in the sixth grade social studies course book”. *Word Applied Sciences Journal*. Vol. 6.Pp: 956- 692.
- Zainudin, I. S. et al , (2014), “The use of corpus and frame semantics in lexicography”. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*. 116.Pp: 2316-2320.

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1399.11.4.3.8]