

آموزش زبان فارسی به دانش آموزان غیرفارسی (در مناطق دوزبانه ایران): رویکرد شناختی

دکتر زهرا عباسی^۱

چکیده

سال‌هاست که آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان به عنوان یک رشته تخصصی جای خود را در میان رشته‌های دیگر آموزشی تثبیت کرده است و در این خصوص نیز منابع مختلف آموزشی تهیه و تدوین شده و مدرسان زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان اصول و روش‌های جدید آموزش زبان‌های خارجی را در کلاس‌های درس خود به کار می‌گیرند. از سوی دیگر در بسیاری از مناطق غیرمرکزی ایران زبان‌هایی به غیر از زبان فارسی در میان مردم بومی تکلم می‌شود و کودکان این مناطق به هنگام ورود به مدرسه با مشکل فهم مطالب درسی به زبان فارسی روبرو می‌شوند. از این روی آموزش زبان فارسی نه تنها به خارجیان، بلکه به دانش‌آموزان غیر فارسی نیز از اهمیت به‌سزایی برخوردار است. در این میان مسلمانان یافته‌های علم زبان‌شناسی در تحول شیوه‌های آموزشی تأثیر به‌سزایی داشته است. یکی از رویکردهای جدید زبان‌شناسی، رویکرد شناختی است. در این مقاله سعی شده رویکرد دستور زبان شناختی به آموزش دستور زبان دوم به عنوان راهکاری برای آموزش زبان فارسی در مناطق دوزبانه معرفی گردد.

کلیدواژه‌ها: زبان‌شناسی شناختی، آموزش زبان دوم، آموزش زبان فارسی.

مقدمه

زبان فارسی به عنوان زبان رسمی و مایه اتحاد اقوام مختلف ایرانی از گذشته‌های دور مورد پذیرش و تأیید همه ایرانیان بوده است. این زبان در همه مناطق ایران به عنوان زبان معیار در آموزش و مکاتبات رسمی و رسانه‌های مختلف مورد استفاده قرار می‌گیرد. هرچند در استان‌های مختلف رادیو، تلویزیون و روزنامه‌هایی به زبان محلی وجود دارد، اما آموزش در مدارس دولتی و خصوصی صرفاً به زبان فارسی صورت می‌گیرد و این موضوع باعث ایجاد دشواری‌های متعددی شده است. در تدوین کتاب‌های درسی دوره ابتدایی فرض بر این است که همه دانش‌آموزان با زبان فارسی گفتاری آشنا هستند. در مناطقی که زبان مادری کودکان با زبان رسمی کشور یکسان است، نوآموزان در بدو ورود به دبستان، قادر به گوش کردن و فهمیدن و سخن گفتن هستند و این دو مهارت زبانی را کسب کرده‌اند و دو مهارت دیگر یعنی خواندن و نوشتن را در مدرسه فرا می‌گیرند. ولی در مناطق دوزبانه که زبان رسمی آموزشگاهی با زبان مادری مغایر است، دانش‌آموزان در یادگیری زبان آموزشگاهی با مشکلاتی مواجه می‌شوند که به افت تحصیلی آنان می‌انجامد. کودکان ترک یا عرب زبان به ویژه در روستاها و شهرهای کوچک به محض ورود به دبستان باید خواندن، نوشتن و درس ریاضی و علوم را به زبانی یاد بگیرند، که با آن‌شان چندان‌اندازند و حتی در اغلب موارد معنای واژه‌ها و جمله‌هایی را که می‌نویسند، نمی‌دانند. این موضوع در درک مطالب و پیشرفت تحصیلی آنان تأثیر چشمگیری دارد. به دلیل عدم درک درست زبان فارسی، این کودکان در به‌کارگیری

^۱ عضو هیئت علمی مرکز تحقیقات زبان و ادبیات فارسی دانشگاه تربیت مدرس؛ abasiz@modares.ir.ac

صحیح و بجای زبان فارسی دچار مشکلات عمده‌ای می‌گردند و در مواردی این عدم درک موجب تحقیر خجالت و در نتیجه انزوای آنان می‌شود. اگر این کودکان در مناطقی که زبان فارسی زبان غالب است به مدرسه بروند، مشکلات آنان بیشتر خواهد شد. برای رفع این مشکل بهترین و متداول ترین راه حل در کشورهای مختلف آموزش دوزبانه است، به این صورت که در سال ابتدایی ورود به مدرسه کودک با زبان مادری آموزش را آغاز می‌کند و در سال‌های بعد محتوای آموزشی هم به زبان مادری و هم به زبان رسمی کشور ارائه می‌شود و در سالهای چهارم و پنجم به بعد صرفاً محتوای آموزشی به زبان رسمی کشور (زبان دوم کودک) ارائه می‌گردد و به این ترتیب کودک وقت کافی برای دستیابی به مهارت‌های زبانی در زبان رسمی کشور خود را پیدا می‌کند. اما از آنجا که در ایران تنها زبان فارسی برای آموزش در تمامی مقاطع آموزشی به کار می‌رود، تا زمانی که کودک در این زبان مهارت کافی پیدا ننماید، تعلیم و تربیت در او مؤثر نخواهد افتاد. بنابراین لزوم آموزش زبان فارسی با شیوه‌های نوین و کارآمد به طور ویژه برای دانش آموزان سال‌های اول ابتدایی در مناطق غیرفارس احساس می‌شود.

امروزه زبان شناسی جایگاه خود را در عرصه آموزش زبان دوم/ خارجی یافته و تحقیقات بسیاری در این زمینه، به خصوص در مورد آموزش و پرورش و دوزبانگی صورت گرفته است؛ با این حال، متأسفانه در خصوص آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، به ویژه کودکان غیرفارس ایرانی با بهره‌گیری از نظریات زبان شناسی به ویژه زبان شناسی شناختی پژوهشی صورت نگرفته است. مقاله حاضر سعی دارد، به‌کارگیری زبان‌شناسی شناختی در آموزش زبان فارسی به دانش آموزان غیرفارس را معرفی کند.

پیشینه تحقیق

دوزبانه یا چندزبانه بودن پدیده‌ای رایج در اکثر کشورهای دنیاست و در مناطق مختلف ایران نیز دوزبانگی امری متداول به شمار می‌رود. کودکان دو زبانه ایران را می‌توان در دو دسته قرار داد: گروه اول کودکانی هستند که به گویشی غیرفارسی تکلم می‌کنند، که این گویش‌ها از زبان‌های ایرانی نشأت گرفته و با زبان فارسی هم خانواده‌اند، مانند گویش گیلکی، بلوچی، کردی و لری. این گویش‌ها شباهت ساختاری و نیز واژه‌های مشترک زیادی با زبان فارسی دارند. گروه دوم کودکانی هستند که زبان مادریشان از خانواده هند و اروپایی نیست، مانند زبان عربی (از خانواده زبان‌های سامی) و زبان‌های ترکی و ترکمنی، که این دو زبان از خانواده زبان‌های آلتایی به شمار می‌روند. مسلماً کودکان گروه دوم نسبت به گروه اول مشکلات بیشتری در درک مطالب آموزشی و زبان فارسی در دوره ابتدایی دارند و از آنجا که این کودکان تعداد قابل ملاحظه‌ای را شامل می‌شوند، لزوم پرداختن و تحقیق در این خصوص دو چندان می‌شود.

مشکلات تحصیلی کودکان دو زبانه کشورمان از واقعیت‌های تلخی است که نتایج پژوهش‌های زیادی بر آن صحنه نهاده است (فتاحی (۱۳۷۲)، مدرس (۱۳۸۲)، کریمی (۱۳۸۴)، کبیری و کریمی (۱۳۸۸)، عصاره (۱۳۸۸)، کلانتری (۱۳۸۸)). کلانتری (۱۳۹۰: ۳۹) در مورد کودکانی که زبان مادری غیرفارسی دارند و در ورود به مدرسه ناگزیرند خواندن و نوشتن را به زبان دوم (فارسی) یاد بگیرند، می‌گوید: چون این زبان با تجارب قبلی کودک مرتبط نیست و از طرفی زبان دوم را فقط در کارکرد شناختی آن استفاده می‌کنند، در نتیجه بسط زبانی که تبلور خلافت است، رشد نمی‌یابد. یمنی (۱۳۷۱) ورود چنین کودکی را به مدرسه، یک حادثه ناگوار برای او می‌داند که در پیشرفت تحصیلی و رشد اجتماعی، عاطفی و شناختی او پیامدی منفی دارد و به نظر وی، چون کودک در برابر زبانی قرار می‌گیرد که با آن ناآشناست و در محتوای فرهنگی وی یافت نمی‌شود، در نتیجه فاصله‌ای ارتباطی بین کودک و مدرسه شکل می‌گیرد.

افت‌های تحصیلی و مردودی‌های پی در پی بسیاری از دانش آموزان پایه‌های مختلف مدارس مناطق دوزبانه کشورمان ناشی از ناهنجاری‌های آموزشی است که کودکان اقلیت‌های زبان‌های بومی و غیررسمی کشورمان در امر تحصیل با آن مواجه می‌شوند. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که این موضوع ریشه در مشکلات دوزبانه‌داری دارد. زیرا کودک غیرفارسی در بدو ورود به دوره آموزشی دبستان به دلیل تفاوت زبان آموزشی (فارسی) با زبان بومی یا زبان مادری خود با مشکلاتی دست به‌گریبان می‌شود و معلمان نیز در آموزش خواندن و نوشتن، تفهیم مطالب و حل و فصل مسائل مربوط به یادگیری مفاهیم با نارسایی‌های عدیده‌ای از جمله تأخیر در مدت زمان آموزش، سرخوردگی عاطفی و احساس خجالت در کودکان و حتی مقاومت آنان در برابر یادگیری و... مواجه می‌شوند. رجبی (۱۳۸۵)، خاصی (۱۳۸۸)، سلیمانی اصفهان (۱۳۸۷)، عباس پور (۱۳۸۹)، ساعدپناه (۱۳۹۰)، خوشرو (۱۳۷۵)، هوسپیان (۱۳۷۸) و یامی (۱۳۸۲) در پژوهش‌های خود به بررسی پیشرفت تحصیلی و میزان درک کودکان دوزبانه از مطالب آموزشی دوران دبستان پرداخته‌اند و بر ضعف عملکردهای تحصیلی در مناطق دوزبانه و کاهش پیشرفت‌های تحصیلی در کودکان دوزبانه صحه گذاشته‌اند. رحمانی‌زاده (۱۳۷۹)، ستاری (۱۳۸۰) و ضیاء حسینی (۱۳۷۷) نیز به بررسی تحلیل خطاهای کودکان دوزبانه در مناطق مختلف پرداخته‌اند.

مقوله زبان‌شناسی تربیتی مقوله‌ای نسبتاً جدید است که به نقش زبان در تعلیم و تربیت می‌پردازد. یکی از افراد برجسته در این زمینه مایکل هیلیدی (۱۹۶۷، ۱۹۶۹، ۱۹۸۲) است که آثار ارزنده‌ای در این زمینه نگاشته و آموزش زبان‌شناسی به معلمان را ضروری دانسته و بر به‌کارگیری مفاهیم و یافته‌های زبان‌شناسی در آموزش و پرورش تأکید فراوان دارد. موضوع زبان‌شناسی شناختی و ارتباط و به‌کارگیری یافته‌ها و مفاهیم آن در آموزش زبان، موضوعی نسبتاً جدید است و در میان پژوهش‌های ایرانیان در این خصوص اثر تألیفی، پایان‌نامه، رساله و یا مقاله‌ای یافت نشد. از این روی فقط منابع غیرایرانی بررسی شده است.

پیتر رابینسون و نیک سی. الیس (۲۰۰۸) به معرفی و جمع‌بندی دیدگاه‌های زبان‌شناسی شناختی درباره زبان، کاربرد زبان، فراگیری زبان در کودکان و توسعه زبان‌شناسی شناختی در خصوص فراگیری و آموزش زبان دوم، رویکردهای حاضر درباره زبان‌شناسی شناختی در مطالعه زبان و شناخت، زبان‌شناسی شناختی و فراگیری زبان دوم پرداخته‌اند. لیتل مور (۲۰۰۹) با معرفی اجمالی زبان‌شناسی شناختی و مفاهیم مطرح در آن، راه‌های مختلفی را که از طریق آن یافته‌های زبان‌شناسی شناختی به کار یادگیری و تدریس زبان دوم می‌آید و محدودیت‌های این موضوع را ارزیابی می‌کند. پاولوویچ^۱ (۲۰۱۰) ضمن معرفی زبان‌شناسی شناختی و نگرش این رویکرد به آموزش زبان و نیز معرفی دستور زبان ساختی^۲ کاربردهای عملی این دو رویکرد در سطوح نحوی و واژگانی را بررسی می‌نماید و نتیجه‌گیری می‌کند، که زبان‌شناسی شناختی به طور عام و دستور زبان ساختی به طور خاص به صورت بالقوه می‌توانند در گروه‌های انگلیسی برای تدریس زبان انگلیسی مورد استفاده قرار گیرند. ورسپور (۲۰۰۸) ضمن معرفی زبان‌شناسی شناختی، از نحوه پیدایش این رویکرد و مفاهیم و یافته‌های کلیدی و نیز آثار برجسته تألیف شده براساس این رویکرد و کاربردهای آن در آموزش زبان دوم سخن می‌گوید. جانسون (۱۹۸۵)، تیلر و ایوانز (۲۰۰۴) و ماتسوموتو (۲۰۰۸) نیز نگرش زبان‌شناسی شناختی به آموزش دستور زبان و رویکردی کاربرد-محور نسبت به زبان را مد نظر قرار داده‌اند.

دستور زبان شناختی

لانگاکر (۲۰۰۸: ۳) در مقدمه کتاب خود به طرح کلی نظری زبان‌شناسی شناختی می‌پردازد که نکات کلیدی آن

در اینجا ذکر می‌گردد. وی معتقد است که تصویر دستور به صورت یک نظام کاملاً صوری نه تنها خطا، که راه به خطا بردن است. اولاً دستور زبان دارای معنی است و همچون واژگان هر قلم آن در جای خود معنی‌دار است. ثانیاً دستور زبان ما را قادر می‌سازد تا مفصل‌ترین معانی عبارات پیچیده همچون بندها و جملات را ساخته و نمادین‌سازی کنیم. بنابراین دستور زبان جنبه‌ای از آن اسباب و آلات مفهومی است که از طریق آن می‌توانیم جهان را درک نموده و به آن معطوف شویم. دستور زبان به‌جای آن‌که نظام شناختی مجزا و خودبسنده‌ای باشد، نه تنها بخش اصلی از شناخت را تشکیل می‌دهد، بلکه کلیدی است به فهم آن. وی تأکید می‌کند که در معنی‌شناسی شناختی، معنی به عنوان مفهوم‌سازی مرتبط با عبارات زبانی تعریف می‌شود. وی مفهوم‌سازی را ریشه دار در واقعیت فیزیکی می‌داند، بدین معنی که فرایندی است مبتنی بر فعالیت ذهنی که خود به عنوان بخش مهمی از بدن فعالیت می‌کند، بدنی که خود به عنوان بخش اساسی از جهان فعالیت دارد. سپس او تأکید می‌کند که معنای زبانی ریشه در تعاملات اجتماعی نیز دارد. لانگاکر (همان: ۵) اذعان می‌کند که مدعای بنیادین دستور شناختی آن است که دستور زبان در ماهیت خود نمادین است. او سپس به تشریح معنای نمادین می‌پردازد. در نظر وی نماد جفت شدن یک ساختار معنایی با یک ساختار واجی است، چنان‌که یکی از آنها دیگری را برانگیزد. دستور زبان در واقع یعنی این‌که چه قدر عناصر می‌توانند برای تشکیل عبارات پیچیده با هم ترکیب شوند. نخستین اصل دستور شناختی این است که برای صورت بندی عبارات پیچیده و الگوهایی که این عبارات را می‌سازند نیازی به برانگیختن هیچ چیزی جز ساختارهای نمادین نیست. واژگان و دستور سلسله‌مراتبی را تشکیل می‌دهند که تنها مشتمل است بر مجموعه‌هایی از ساختارهای نمادین. لانگاکر توضیح می‌دهد که نتیجه بلافصل چنین موضعی آن است که، تمامی ساخت‌هایی که اجازه قرار گرفتن در توصیفی دستوری یافته‌اند (همچون مانند اسم، صفت و غیره) باید به نحوی معنادار باشند. او تأکید می‌کند که به هر حال این نگاهی نیست که در نظریه زبان‌شناسی جدید به دستور می‌شود. تلقی همگانی این است که چنین مفاهیمی ساخت‌های ناب دستوری هستند و نه حساس به مشخصه معنایی همگانی. لانگاکر در ادامه به مفهوم "نحو خودمختار" می‌پردازد. به زعم وی در رویکردی که قائل به نحو خودمختار باشد، زبان مشتمل است به حوزه‌ها یا مؤلفه‌های زبانی متمایز و نحو حوزه‌ای متمایز از واژگان و معنی‌شناسی است. لانگاکر (همان: ۷) توضیح می‌دهد که زبان به واسطه کاربردهایی شکل گرفته و محدود می‌شود که خود برای همان کاربردها مورد استفاده قرار می‌گیرد.

دستور زبان شناختی خود متعلق به جنبش گسترده‌تری است که با نام زبان‌شناسی شناختی شناخته می‌شود که به نوبه خود بخشی از سنت نقش‌گرایی است. در درون سنت نقش‌گرایی، زبان‌شناسی شناختی با تأکید بر نقش نشانه‌ای زبان از دیگر رویکردها متمایز می‌شود. او (همان: ۸) معتقد است در این رویکرد ساختار زبان "وابسته" است به نظام‌ها و توانایی‌های ابتدایی‌تر دیگری (همچون ادراک، حافظه و طبقه‌بندی) که ساختار زبان از آنها غیرقابل تفکیک است. در این رویکرد زبان، نه موجودیتی متمایز و خودبسنده (یعنی حوزه یا قدرت ذهنی مجزا)، که جنبه‌ای اساسی از شناخت محسوب می‌شود. وی تصریح می‌کند که دستور زبان شناختی به رغم ماهیت نقش‌گرایانه‌اش با رویکردهای صوری دارای این دل‌بستگی مشترک است که این دستور نیز در جستجوی مشخص‌سازی‌های صریح از ساختارهای زبانی است.

آموزش زبان براساس دستور زبان شناختی

رونالد لانگاکر در مقاله‌ای با عنوان "دستور زبان شناختی پایه‌ای برای آموزش زبان" (۲۰۰۸: ۶۸-۸۸) موضوع آموزش زبان دوم از دیدگاه زبان‌شناسی شناختی را مورد بررسی قرار داده است. این مقاله به عنوان مبنایی برای

آموزش دستور زبان فارسی به دانش آموزان غیرفارسی در مناطق دو زبانه ایران پیشنهاد می‌گردد. در این مقاله اصول آموزشی که برگرفته از مفاهیم اساسی زبان‌شناسی شناختی است، به عنوان اصول تدریس آموزش دستور زبان معرفی می‌گردد. به اعتقاد لانگاکر گروه اندکی هستند که معتقدند آموزش زبان کاری ساده است و توصیه‌های زبان‌شناسان همیشه به ساده سازی این امر نمی‌انجامد. اگر این زبان‌شناسان خود مدرس زبان نباشند، توصیه‌هایشان در مورد آموزش زبان چندان عملی نیست. آنچه زبان‌شناسان می‌توانند انجام دهند این است که به بررسی ساختارهای زبان‌های خاص و ویژگی‌های زبان به صورت عمومی بپردازند. اما اگر کار را تا این حد نیز محدود نماییم، باز هم ضرورتاً نمی‌توان به داده‌های زبان‌شناسان اعتماد کرد. آنها با یکدیگر بر سر موضوعات اساسی اختلاف نظر دارند؛ پس (حداقل) برخی از آنان اصولاً در اشتباهند. به همین دلیل جای تعجب نیست که تأثیر توصیه‌های زبان‌شناسان بر آموزش زبان خیلی خارق‌العاده به حساب نمی‌آید و حتی گاهی خیلی هم مؤثر نیست. حال باید دید که آیا تدریس زبان با کمک مفاهیمی از زبان‌شناسی شناختی وضعیت بهتری پیدا می‌کند یا خیر.

از نظر لانگاکر در این مورد شواهدی وجود دارد که ما را خوش بین می‌سازد: "در مقایسه با دیگر رویکردها، زبان‌شناسی شناختی ساختاری از زبان صرفاً از منظر زبان‌شناختی را پیشنهاد می‌کند که قابل‌درک‌تر، روشن‌تر، و برای توصیف مناسب‌تر است (حداقل این ادعای لانگاکر در ۱۹۹۵ است). علاوه بر این، مقاله حاضر به سه مشخصه اساسی و پایه دستور شناختی تمرکز می‌کند (لانگاکر ۱۹۸۷، ۱۹۹۱، ۱۹۹۰، ۱۹۹۹) که پیشنهاد می‌شود به صورت بالقوه به عنوان پایه‌ای برای آموزش زبان در نظر گرفته شود: مرکزیت معنا، معنامند بودن دستور زبان و ماهیت کاربرد-بنیاد آن. هرچند برنامه کاربردی آموزشی گسترده آن یک هدف دراز مدت است، اما به نظر لانگاکر کاربرد این سه اصل در تدریس زبان آزمایشی تجربی و بسیار مهم برای این چارچوب به حساب می‌آید. "

" (همان: ۶۶)

الف) مرکزیت معنا بنگاه تربیت مدرس
اگر زبان‌شناسی زایشی نحو را به عنوان بخش مرکزی زبان در نظر می‌گیرد، رویکرد شناختی به اهمیت جایگاه معنی باور دارد. این نگاه شناختی‌ها از نظر کاربران زبان طبیعی‌تر است. وقتی مردم عادی صحبت می‌کنند و یا گوش می‌دهند، صرفاً برای ساخت و کشف صورت نحوی نیست، بلکه توجه آنها به معنی بیان شده است. البته این بدان معنا نیست که دستور زبان در زبان و یا تدریس آن اهمیت ندارد، بلکه به این معنا است که دستور زبان خود یک هدف نیست، بلکه در خدمت انتقال معنی است. (همان: ۶۷) مرکزیت معنا، در این ادعای دستور زبان شناختی منعکس است که واژگان و صورت‌های دستوری، پیوستاری را تشکیل می‌دهند شامل مجموعه‌هایی از ساخت‌های نمادین^۱. یک ساخت نمادین چیزی نیست به جز جفتی از ساخت معنایی^۲ و ساخت آوایی^۳. این نکته از این ادعا نشأت می‌گیرد که خود دستور زبان نیز مانند واحدهای واژگانی معنامند است. عموماً معنای دستور زبان انتزاعی‌تر از معنای واحدهای واژگانی است. البته این انتزاعی بودن معنا مدرج است و خط فاصل مشخصی میان معنای واژگان و معنای دستور زبان وجود ندارد. در طول سال‌ها، چندین فرض سد پیشرفت در توصیف معنا بوده که از منظر معنی‌شناسی شناختی این فرض‌ها بیهوده بوده است. اولین فرض این مفهوم است که یک عنصر مثلاً یک واحد واژگانی صرفاً دارای یک معنی زبانی واحد است. یک نگاه مختصر به هر فرهنگ

لغت نادرستی این فرض را ثابت می‌کند. هرچند بسیاری از جزییات تا الان حل شده‌است (آلوود (۲۰۰۳)، لانگاکر (۲۰۰۶)، ساندر و رایس (۱۹۹۵) و زلاتو (۲۰۰۳))، این نکته اساسی که واحدهای واژگانی اغلب چندمعنا هستند، و مفاهیم مختلف و در عین حال مرتبط به یکدیگر دارند، در مطالعات موردی بسیاری به اثبات رسیده است. (بروگمن (۱۹۸۱)، لیندنر (۱۹۸۲)، تاگی (۲۰۰۳)، تیلر و ایوانز (۲۰۰۳)). چندمعنایی واحدهای واژگانی موردی خاص از این ادعای عمومی زبان‌شناسی شناختی است، که مقولات زبانی اغلب پیچیده/ غیربسیط^۱ هستند: توصیف کامل مقولات؛ شبکه‌ای از گونه‌های مرتبط با هم را تشکیل می‌دهد. (لیکاف (۱۹۸۷)، لانگاکر (۱۹۸۷) و تیلر (۲۰۰۳)).

فرض غالب و نیز غیرموجه دیگر این است که معنی واحدهای واژگانی دارای حدودمرز (محدودشده) و مجزا از دانش عمومی است. از نظر استعاره؛ معنی واحدهای واژگانی مانند یک مدخل فرهنگ لغت است: توصیفی کوتاه در قالبی خاص، شامل مواردی که کاربران زبان به خاطر دانستن زبان درباره واحدهای بیان شده می‌دانند. لانگاکر با همه احترامی که برای ویرزیکا (۱۹۹۵) قائل می‌شود، مانند هایمن (۱۹۸۰) مشکل عمده در این نکته را، عدم وجود شیوه‌ای اختیاری برای رسم این خط مرز می‌داند است.

از نظر او معنی واحدهای واژگانی از دانش عمومی مجزا نیست، بلکه از دانش عمومی بهره می‌گیرد، تا شیوه‌هایی برای بررسی آن بیابد و آن را برای اهداف زبانی در دسترس قرار دهد. برخی از این مشخصات نسبت به دیگر مشخصات کاملاً مرکزی و بیشتر در دسترس هستند، تقریباً هر جنبه از دانش ما می‌تواند برای اهداف زبانی به کار گرفته شود (لانگاکر (۱۹۸۷) و (۲۰۰۳)).

یکی از موارد اساسی، این فرض است که معنی در ارتباط با جهان خارج قرار دارد: مجموعه‌ای از اموری که یک واژه به آن ارجاع می‌دهد، یا شرایطی که تحت آن شرایط یک جمله صادق است. در تضاد آشکار با سنت عینی‌گرایی که در آن ذهن مورد توجه قرار نمی‌گیرد، معنی‌شناسان شناختی به معنی به عنوان یک پدیده ذهنی می‌نگرند؛ این نگاه ریشه در عمل مفهوم‌سازی دارد که طی آن با همه سطوح جهان درگیر می‌شویم: سطوح فیزیکی، ذهنی، اجتماعی، فرهنگی، عاطفی و تصویری. مسلماً ما دارای این قابلیت هستیم که یک موقعیت خاص را به شیوه‌های گوناگون درک کرده و به تصویر بکشیم. هرچند ممکن است مواردی عادی وجود داشته باشد اما شیوه‌ای کاملاً خنثی برای توصیف عبارات موقعیتی / موقعیت‌ها-عبارات^۲ که ضرورتاً آنها را به شیوه‌ای خاص تعبیر نماید^۳ وجود ندارد. معنی یک عبارت تا حدی توسط ویژگی‌های عینی موقعیت توصیف شده مشخص می‌شود (البته اگر وجود عینی وجود داشته باشد). (همان: ۶۸).

ب) معنامندی دستور زبان

معنی‌شناسی مفهوم‌گرایی^۴ سازگار با تعبیر، محاسبات نمادین را برای دستور زبان امکان‌پذیر می‌نماید. مانند واژگان که با آن یک تغییر تدریجی را می‌سازد، دستور زبان به جفت‌های صورت-معنی^۵ تقلیل می‌یابد. تمام عناصری که در توصیف دستوری دخیل هستند، باید دلالت معنایی داشته باشند. هرچند ممکن است از نظر محتوای مفهومی طرح‌واره‌ای باشند. معنامندی دستور زبان باید در انتخاب استراتژی برای تدریس آن به رسمیت شناخته شود. از

¹ complex

² situations-expressions

³ construe

⁴ conceptualist semantics

⁵ form-meaning pairings

منظر دستور زبان شناختی اولین اقدام در تحلیل دستور زبان تعیین معانی ساخت‌های دستوری و عناصر دخیل در توصیف آن معانی است.

این نکته هم شامل مفاهیم عمومی توصیفی (مانند اسم، فعل، فاعل و مفعول) می‌شود و هم صورت‌سازهای دستوری مانند (نشانگرهای واژه‌های نقشی) را دربرمی‌گیرد. زمانی توصیفات معنایی امکان‌پذیر خواهد بود که مشخص شود، چنین عناصری اغلب چندمعنا هستند و نیز این که معنی آنها اغلب کاملاً انتزاعی است و دیگر این که این معنی برای مفهوم‌سازی به کار می‌رود و نه برای انطباق با جهان خارج. این نکات، استدلال‌ها و مباحث استاندارد برای دکترا در بیشتر کتاب‌ها و منابع زبان‌شناسی را از درجه اعتبار ساقط می‌کند؛ استدلال‌هایی نظیر این که مفاهیم دستوری پایه مانند اسم، فعل، فاعل و مفعول نمی‌توانند از نظر معناشناختی توصیف شوند (توصیف معنایی ندارند). این پیش فرض وجود دارد که تنها توصیفات ممکن می‌توانند مفاهیمی مانند "شیء فیزیکی"، "رویداد"، "عامل" و "پذیرا" باشند که به مشخصه‌های عینی موارد دخیل مربوط می‌شوند. اما استدلال‌هایی هستند که نشان می‌دهد چنین تعاریفی برای بسیاری از موارد مانند یک اسم مانند "انفجار" که به یک رویداد اشاره دارد و یا فاعل جمله مجهول (که نقش عامل ندارد) نامعتبر است. اما این نکته قابل قیاس است با این که شما در زیر نور به دنبال کلید ماشینتان بگردید به جای این که در جایی که آن را گم کرده‌اید این کار را بکنید.

هر توصیف عمومی به طور قابل ملاحظه‌ای انتزاعی‌تر خواهد بود و باید بر مبنای عوامل مفهومی باشد و نه ویژگی‌های عینی. توصیفات بیان شده در دستور شناختی بر مبنای عواملی مطرح شده‌اند که مستقلاً برای توصیفات معنایی ضروری هستند. به طور خلاصه، مقوله اساسی یک عبارت به ماهیت نمای^۱ آن بستگی دارد (و نه به محتوای مفهومی کلی آن). یک فعل یک فرایند را نماسازی می‌کند که این فرایند از نظر طرح‌واره‌ای به عنوان ارتباط متوالی در تحول خود در طی زمان توصیف می‌گردد. مثلاً حرکت کردن فعلی است که تغییر را طی زمان در یک رابطه مکانی نماسازی می‌کند. از سوی دیگر حرکت کننده یک اسم است هرچند که همان محتوای مفهومی را داراست و حرکت کننده یک اسم است چون یک چیز را نماسازی می‌کند.

ج) رویکرد کاربرد-بنیاد

آخرین جنبه از زبان‌شناسی شناختی که مرتبط با آموزش زبان است ماهیت کاربرد-بنیاد آن است (بارلو و کمر (۲۰۰۰) و لانگاکر (۲۰۰۰)).

یک زبان شامل سیاهه‌ای عظیم از عناصر قراردادی است (مانند واحدهای واژگانی، صورت‌سازها، ساخت‌های دستوری، الگوهای آوایی و...). که گویشوران فصیح آنها را به عنوان واحدها یاد می‌گیرند. در واقع آنها از طریق یادگرفتن آنها مهارت می‌یابند (زبده می‌شوند) و می‌توانند آنها را به شیوه‌های خودکار به‌کاربرند. واحدهای قراردادی از رویدادهای کاربردی (یعنی مثال‌های واقعی کاربرد زبان با تمام جزئیات آوایی و درک بافتی آن) منتزع می‌شوند. یک عامل مهم در این فرایند تقویت مشخصه‌هایی است که در تعداد زیادی از چنین رویدادهایی تکرار می‌شوند. از آنجاکه هر رویداد کاربردی در جزئیات منحصر به فرد است، تکرار مشترکات فقط در سطح خاصی از

¹ physical thing
² event
³ agent
⁴ patient
⁵ explosion
⁶ profile

انتزاع صورت می‌گیرد. بنابراین در یک گستره خاص تمام واحدهای زبانی - حتی خاص ترینشان - از نظر طرح‌واره‌ای/کلی به رویدادهای کاربردی‌ای که در آن شکل می‌گیرند، مرتبط هستند. تفاوت‌های جزئی مورد توجه نخواهند بود و کنار گذاشته می‌شوند. بنابراین تأکید بر یادگیری فعال است. هرچند ممکن است آموزش، پایه‌ای ذاتی داشته باشد، اما تسلط بر یک زبان نیازمند یادگیری خاص و کاربرد-بنیاد زنجیره‌ای بزرگ از واحدهای قراردادی است. خود این نکته دارای اشارات ضمنی آموزشی است (که ممکن است آشکار به نظر برسد، اما در هر تئوری زبان شناختی یافت نمی‌شود). پیشنهاد این است که بسیار مهم است که زبان آموزان را در معرض کاربردهای بازنمودی یک واحد زبانی که قصد آموزش آن را داریم، قرار دهیم. این عرضه و در معرض قرارگرفتن باید در بافت تعاملات معنامند^۱ و از نظر اجتماعی و فرهنگی به رویدادهای واقعی نزدیک باشد. از این منظر رویکرد کاربرد-بنیاد یادآور رویکرد طبیعی به آموزش زبان است (آچارد ۲۰۰۴). از منظر کاربرد-بنیاد، موضوع اساسی درجه انتزاع مرتبط با رویدادهای کاربردی است. با توجه به این که تمام واحدها از طریق طرح‌واره‌سازی^۲ از چنین رویدادهایی مشتق می‌شوند، باید تعیین کرد که این رویدادها چگونه ممکن است طرح‌واره‌ای باشند. هیچ شکی وجود ندارد که واحدهای زبانی از خاص‌ترین تا طرح‌واره‌ای‌ترین اشکال را شامل می‌شوند. مسلماً یادگیری یک صورت خاص در موارد بی‌قاعده و دارای زیایی محدود ضروری است. در نهایت به کابوس دانش‌آموزان از الگوهای صرفی پیچیده که فقط آن را حفظ می‌کنند می‌رسیم؛ مانند تصریف افعال بی‌قاعده. از منظر دستور شناختی و رویکرد کاربرد-بنیاد هیچ چاره معجزه‌گونه‌ای وجود ندارد. این دو منظر به موجه بودن آنچه اغلب در عمل رخ می‌دهد معتقدند. آنچه در عمل رخ نمی‌دهد این است که دانش‌آموز تمام و کمال تمام صورت‌های یک الگوی صرفی پیچیده - مانند اشخاص، شمار، زمان دستوری وجه، تصریف یک فعل بی‌قاعده - را یاد بگیرد و به طور هم‌زمان آنها را به خاطر نیاز در کاربرد عملی اصلاح کند. اما دانش‌آموزان دوست دارند عملی را انجام دهند که کودکان در یادگیری زبان بومی انجام می‌دهند. آنچه را که آنان پیش و بیش از بقیه موارد می‌آموزند همانی است که بیشترین بسامد را دارد. فرایندهای کمک‌کننده به یادگیری تعمیم‌سازی‌های^۳ بسیار سطح پایین است (مانند ساخت صورت ماضی خارج از قاعده برای برخی افعال). سرانجام آگاهی^۴، همه ابعادی را که در نمونه‌ها و الگوها (ی صرفی) بازنمایی شده، گسترش می‌دهد، نمونه‌ها و الگوهایی که برای ساخت هر صورت قاعده‌مند مورد نظر و شمار زیادی از صورت‌های بی‌قاعده با درجات متفاوت دقت و صحت به‌کار می‌روند. نمی‌توان گفت که این نمونه‌ها نباید به این صورت آموخته شوند. و نیز نباید به آنها به عنوان ابزاری مقدماتی برای یادگیری آنچه که برای گفتار سلیس مورد نیاز است نگریست. (همان: ۸۳) نقطه مقابل این گستره یعنی زیایی و قاعده‌مندی کامل - که نسبت به نگرش‌های نظری از رواج و تداول کمتری برخوردار است - افراد را به پیش‌بینی و می‌دارد. بخش اعظم دانش دستوری ما به موارد میانی اختصاص دارد: مانند الگوهایی که قابل کاربرد با واحدهای واژگانی چندگانه هستند و شاید با مجموعه بی‌پایان/ باز، اما با هر عضو مقوله پایه قابل کاربرد نیستند.

لانگاکر در بخش نتیجه مقاله می‌آورد: "موضوع آموزش زبان از دیدگاه دستور زبان شناختی، در مقام تئوری بسیار گسترده و در مقام عمل بسیار محدود است. توصیفاتی که برای نمونه ذکر شد، چیزی نیست مگر توصیفات گسسته و ناقص. اما اگر فرض کنیم که مفاهیم و توصیفات زبان‌شناسی شناختی در امر آموزش زبان کارگشا

¹ meaningful exchanges

² schematization

³ generalization

⁴ awareness

نیست، این سؤال باقی می ماند که پس چه چیزی کارگشا است؟ امکانات اصلی، دانش آموزان، مدرسان و طراحان برنامه ها و محتواهای آموزشی هستند. با فرض اعتبار و درستی این امکانات، آشنایی دقیق با مفاهیم زبان شناسی شناختی برای آموزش زبان بسیار سودمند خواهد بود. در صورت وجود محتواهای آموزشی مؤثر و برنامه های آموزشی مناسب، مدرسان آگاه به نظرات زبان شناسی شناختی می توانند در امر آموزش به خوبی از این نظرات بهره ببرند و این موضوع برای زبان آموزان نیز بسیار مفید خواهد بود، حتی اگر پیش از آن، با مفاهیم نظری و یا تحلیل های آشکار آشنا نبوده باشند. " (همان: ۸۳) به نظر لانگاکر نمی توان گفت که نگاه زبان شناسی شناختی به زبان مورد علاقه همگان است و توصیفات مفهومی آن از پدیده های زبانی کاملاً طبیعی و کاملاً مورد تصدیق است، اما می توان تصور کرد که این ایده ها بخش ضروری و مکمل آموزش عمومی و یا فراگیری زبان اول به حساب می آید. همچنین می توان تصور کرد که این مفاهیم در آموزش زبان دوم به ویژه در سطوح پیشرفته بسیار مفید است. طبق نظر لانگاکر می توان برای آموزش زبان فارسی به دانش آموزان غیرفارسی دوره ابتدایی در مناطق دو زبانه ایران (حداقل سه سال اول دوره ابتدایی) محتوایی آموزشی براساس نظریه دستور زبان شناختی تهیه و تدوین کرد و دوره هایی نیز برای تربیت معلم در نظر گرفت. با وجود محتوای آموزشی مناسب و نیز وجود معلمان آگاه به نظریه و شیوه آموزشی و نیز دارای توانش زبانی و ارتباطی مناسب در زبان فارسی امید می رود به تدریج در سال های آینده وضعیت دانش زبانی کودکان غیرفارسی به مرحله قابل قبولی برسد. برای عملی شدن این موضوع باید برنامه ای منسجم برای آموزش زبان فارسی براساس رویکرد شناختی تدوین نمود.

تدوین برنامه آموزشی براساس رویکرد شناختی

با توجه به نگرش دستور زبان شناختی در آموزش زبان خارجی و نیز لزوم آموزش زبان فارسی به دانش آموزان غیرفارسی، پیشنهاد می شود پیش از تدوین هرگونه منبع آموزشی، گروهی متشکل از افراد متخصص در حوزه های مرتبط به تدوین برنامه های آموزشی بپردازند. لازم است در این برنامه، خطوط اصلی زیر کمابیش روشن شود.

الف) محتوای آموزشی

۱. تبیین بافت اجتماعی آموزش (بافت های ایرانی-محلی، موقعیت های اجتماعی قابل طرح، نهادهای اجتماعی، هنجارها و ارزشهای اجتماعی و...)
۲. تبیین عناصر اصلی زندگی کودک و نوجوان (علاقه و تمایلات، بازی ها، تفریحات، شخصیت های دوست داشتنی و...)

۳. تبیین مواد زبان آموزی (حوزه های دستوری، واژگانی، کلامی، کاربرد شناختی و...)

۴. تعیین سطوح و گونه های زبان (زبان گفتاری، زبان نوشتاری، سیاق کلام، زبان مادرانه، زبان مؤدبانه و...)

۵. تبیین مواد فرهنگی (آیین ها، آداب و رسوم، بازی ها، اخلاقیات، معارف اجتماعی، خرافات و...)

ب) روند آموزش

۱. تدوین مدل آموزشی و ابزارهای آن (آموزش مستقیم، سنتی، خواندن، گفت و گو، نوع تمرین ها، امکان بهره گیری از شعر، نمایش و...)
۲. سطح بندی دوره های آموزشی و تعریف هر سطح (از مقدماتی تا عالی)
۳. تدوین مواد آموزشی هر سطح
۴. تبیین گرایش های کل دوره و هر سطح (گرایش های فرهنگی و گرایش های مربوط به مهارت های زبانی و اولویت بخشی به هر کدام در هر سطح یا...)

ج) رسانه آموزشی

رسانه آموزشی متناسب با تدوین مدل آموزشی رسانه قابل قبول می‌تواند تعریف شود (فیلم، نوار صوتی، کتاب، لوح فشرده و...)

د) گروه علمی و نویسندگان منبع آموزشی

در این مرحله می‌توان افراد گروه علمی و نویسندگان، تخصص و نقش هر کدام و مشاوران آن‌ها را تعیین کرد.

۱. مسئول علمی: مسئول برنامه ریزی و هماهنگی اعضای گروه و رابط افراد گروه با یکدیگر است. مسئول علمی علاوه بر توانایی علمی باید توانایی اجرایی و تصمیم‌گیری هم داشته باشد.

۲. متخصص زبان شناسی و آموزش زبان فارسی

۳. متخصص روان شناسی یا زبان شناسی کودک

۴. متخصص مسایل جامعه شناسی یا فرهنگ اجتماعی

۵. مدرس زبان خارجی به کودکان، ترجیحاً مدرس مدارس تطبیقی

پس از تهیه و تدوین محتوای آموزشی، برگزاری دوره‌های تربیت معلم برای آشنایی معلمان دوره ابتدایی با رویکرد آموزشی، شیوه آموزش و نحوه آزمون سازی و ارزشیابی ضروری است.

نتیجه‌گیری

مسلماً آشنایی معلمان با دانش ذهنی زبان و مفاهیم مطرح در زبان شناسی به تدریس آنان کمک می‌کند. از آنجاکه تعداد دانش‌آموزان غیرفارسی در مناطق دوزبانه بسیار چشمگیر است و آموزش دروس در همه مقاطع تحصیلی فقط به زبان فارسی صورت می‌گیرد، لزوم آموزش زبان فارسی و به کارگیری شیوه‌ها و رویکردهای جدید آموزش ضروری است. یکی از این رویکردها، رویکرد زبان‌شناسی شناختی به طور عام و دستور زبان شناختی به طور خاص به آموزش زبان است. در این رویکرد سه اصل مرکزیت معنا، معناوندی دستور زبان و رویکرد کاربرد-بنیاد به آموزش زبان مورد توجه است. به کارگیری این سه اصل به همراه مفاهیم شناختی به معلم کمک می‌کند تا فارغ از پیچیدگی‌های عناوین دستوری که دشواری یادگیری را به دانش‌آموزان القاء می‌کند، به تجربه‌ای خوشایند در آموزش زبان فارسی دست یابد و به دانش‌آموزان دوزبانه در یادگیری زبان فارسی که پیش‌زمینه درک مفاهیم دستوری است، کمک نماید.

منابع

- www.Anjomanfarsi.ir
- اصل فتاحی، بهرام (۱۳۷۲). بررسی و مقایسه پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پسر یک زبانه و دوزبانه در دروس فارسی و املا. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تربیت معلم تهران.
 - خاصی، شهین، (۱۳۸۸). «تعیین میزان تداخل واژگانی کودکان دوزبانه کردی - فارسی سال اول ابتدایی شهرستان ایلام»، پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه پیام نور استان تهران، استاد راهنما: علی اصغر کاکو جویباری.
 - خوشرو، وحید، (۱۳۷۵). «شناسایی تأثیر دو زبانه بودن بر پیشرفت تحصیلی». قابل بازیابی از [http:// www. Preschool,talif. ir](http://www.Preschool,talif.ir)
 - رجبی، مجتبی، (۱۳۸۵)، «بررسی و مقایسه میزان درک مطلب خواندن دانش‌آموزان ترکمن زبان با دانش‌آموزان فارسی زبان»؛ پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه علامه طباطبائی. استاد راهنما: محمد ضیاء حسینی

- رحمانی زاده، مریم (۱۳۷۹) بررسی میزان درک مطلب خواندن دانش‌آموزان مناطق دوزبانه، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید بهشتی
- ساعدپناه، جبار، (۱۳۹۰). «بررسی تاثیر آموزش زبان‌آموزی پیش‌دبستانی بر مهارت‌های زبان فارسی دانش آموزان دوزبانه ی پایه اول ابتدایی شهر سنندج»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، استاد راهنما: غلامعلی احمدی.
- ستاری، مراد علی (۱۳۸۰) تحلیل خطاهای واژگانی لک زبانان در یادگیری و کاربرد زبان فارسی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی
- سلیمانی اصفهان، مریم، (۱۳۸۷). «بررسی سرعت و درستی خواندن دانش آموزان پایه چهارم ابتدایی بر اساس برخی متغیرهای اجتماعی». پایان‌نامه کارشناسی ارشد پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، استاد راهنما: یحیی مدرسی.
- ضیاء حسینی، محمد (۱۳۷۷) بررسی مقابله‌ای عامل زمان در فعل ترکی و فارسی، فصل‌نامه علمی و پژوهشی علوم انسانی، دانشگاه الزهراء، شماره ۲۷
- عباس پور، حیدرعلی، (۱۳۸۹). «بررسی تاثیر آموزش و پرورش پیش‌ازدبستان بر سازگاری اجتماعی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دوزبانه دختر و پسر پایه اول ابتدایی شهرستان خدابنده». پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، استاد راهنما: علیرضا عصاره.
- عصاره، فریده (۱۳۸۸). پیشنهاد الگویی برای برنامه‌ی زبان آموزی پایه اول در مناطق دوزبانه. مجموعه مقالات همایش دوزبانگی و آموزش: چالشها، چشم‌اندازها و راهکارها. پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.
- کبیری، مسعود و کریمی، عبدالعظیم. (۱۳۸۸). «مقایسه عملکرد سواد خواندن دانش‌آموزان دوزبانه پایه چهارم ابتدایی شرکت‌کننده با دانش آموزان فاقد آموزش پیش‌دبستانی، بر اساس داده‌های مطالعه بین‌المللی پیشرفت سواد خواندن پرلز PIRLS ۲۰۰۶». پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش، تبریز.
- کریمی، عبدالعظیم (۱۳۸۴). بررسی نتایج مطالعه بین‌المللی پیشرفت سواد خواندن. پرلز. تهران: فصلنامه تعلیم و تربیت. سال بیست و یکم. شماره یک. بهار ۱۳۸۴. پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.
- کریمی، عبدالعظیم و کریمی، مسعود (۱۳۸۸). مقایسه دانش آموزان دوزبانه و یک‌زبانه در وضعیت سواد خواندن براساس مطالعه بین‌المللی پیشرفت سواد خواندن (۲۰۰۶) مجموعه مقالات همایش دوزبانگی و آموزش: چالشها، چشم‌اندازها و راهکارها. پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.
- کلانتری، رضا (۱۳۸۸). بررسی انواع مدل‌های دوزبانه در دنیا و ارائه راهکار برای آموزش دوزبانه در ایران. پژوهشنامه آموزشی. ماهنامه پژوهشی، آموزشی پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش. شماره ۱۱۹، اسفندماه.
- کلانتری، رضا، (۱۳۹۰)، «آب یا سو؟ لزوم طراحی برنامه درسی آموزش زبان فارسی در مناطق دوزبانه با نیم‌نگاهی به سختیهای آموزش فارسی به ترک‌زبانان». مجله رشد ابتدایی، دور ۱۴، شماره ۸ صص ۳۸-۴۰.
- مدرس، سولماز، (۱۳۸۲). «مشکلات خاص دانش آموزان دوزبانه ایرانی». مجموعه مقالات اولین نشست علمی و پژوهشی آموزش زبان و ادبیات فارسی. به کوشش دکتر سعید قره‌آغالو. پژوهشگاه تعلیم و تربیت کاربردی تبریز.
- هوسپیان، آلیس، (۱۳۸۶). «مقایسه توانایی‌های معنی‌شناختی دانش آموزان تک‌زبانه و دو‌زبانه در پایه‌های دوم و پنجم دبستان». پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشکده توانبخشی علوم پزشکی ایران، تهران.

- یامی، احمد (۱۳۸۲). «بررسی میزان درک مطلب خواندن در فارغ‌التحصیلان پایه اول ابتدایی در مناطق آذری زبان و مقایسه آن با گروه مشابه» پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه علامه طباطبائی، استادراهنما: جلیل بانان‌صادقیان.
- یمینی دوزی سرخابی، محمد، (۱۳۷۱). «دشواری‌های موقعیت ارتباطی دانش‌آموزان فارسی‌زبان در نظام آموزش و پرورش». سمینار بررسی ابعاد دوزبانگی. دبیرخانه شورای تحقیقات وزارت آموزش و پرورش، صص ۶۸-۷۵.

• Allwood, J. , (2003). 'Meaning potentials and context: Some consequences for the analysis of variation in meaning'. In H. Cuyckens, R. Dirven and J. Taylor (eds.), Cognitive Approaches to Lexical Semantics. Berlin: Mouton de Gruyter, pp. 29-66.

• Brugman, C. , (1981). The Story of 'over'; Polysemy, Semantics and the Structure of the Lexicon. MA thesis, University of California, Berkeley. Published New York: Garland, 1988.

• Ellis, N. C. & P. , Robinson, (2008). *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. New York & London: Routledge.

• Haiman, J. , (1980). 'Dictionaries and encyclopedias'. *Lingua*, 50, 329-357.

• Halliday, M. A. K. (1967). Grammar, Society and the noun. Inaugural lecture, University College, London.

• _____ (1969). Relevant Models of Language. *Educational Review*, 22: 94-103.

• _____ (1982). Linguistics in Teacher Education. In R. Carter (ed.), *Linguistics and the teacher*, London: Routledge and Kegan Paul, 10-15.

• Johnson, R. K. (1985). Prototype Theory, Cognitive linguistics and Pedagogical Grammar. *Working Papers in Linguistics and Language Teaching*, 1985[8], 12-24

• Langacker, R. W. , (1987). *Foundations of Cognitive Grammar, Volume I*. Stanford: Stanford University Press.

• _____ (1987). *Women, Fire and Dangerous Things: What Categories Reveal About the Mind*. Chicago: University of Chicago Press.

• _____ (1990). *Concept, image, and symbol: The cognitive basis of grammar*. Berlin and New York: Mouton de Gruyter. *Cognitive Linguistics Research* 1.

• _____ (1991). *Foundations of Cognitive Grammar, Volume II*. Stanford: Stanford University Press.

- _____ (1999). Grammar and Conceptualization. Berlin: Mouton de Gruyter.
- _____. (2000). A dynamic usage-based model. In M. Barlow & S. Kemmer (Eds.), Usage-based models of language (pp. 1–63). Stanford: CSLI Publications.
- _____ (2003). Context, cognition, and semantics: A unified dynamic approach. In E. van Wolde (Ed.), Job 28: Cognition in context (pp. 179–230). Leiden and Boston: Brill. Biblical Interpretation Series 64.
- _____. (2006). On the continuous debate about discreteness. *Cognitive Linguistics*, 17, 107–151.
- _____. (2008) *Cognitive Grammar: A Basic Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Lindner, S. (1982). What goes up doesn't necessarily come down: The ins and outs of opposites. *Papers from the Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society*, 18, 305–323.
- Littlemore, J. (2009). *Applying Cognitive Linguistics to Second Language Learning and Teaching*. Basingstoke/New York: Palgrave Macmillan.
- Matsumoto, N. (2008). Bridges between Cognitive Linguistics and Second Language Pedagogy: The Case of Corpora and Their Potential. *SKY Journal of Linguistics* 21: 125–153.
- Pavlović, V. (2010). Cognitive Linguistics and English Language Teaching at English Departments, in: *Linguistics and Literature Vol. 8, No 1, 2010*, pp. 79 – 90.
- Sandra, D. and S. Rice (1995). 'Network analyses of prepositional meaning: Mirroring whose mind--the linguist's or the language user's?'. *Cognitive Linguistics*, 6, 1, 89-130.
- Taylor, J. (2003). *Linguistic Categorization*, third edition. Oxford: Oxford University Press.
- Tuggy, D. (2003). The Nawatl verb *kiisa*: A case study in polysemy. In H. Cuyckens, R. Dirven, & J. R. Taylor (Eds.), *Cognitive approaches to lexical semantics* (pp. 323–362). Berlin and New York: Mouton de Gruyter. *Cognitive Linguistics Research* 23.
- Tyler A. and V. Evans (2004). *Applying Cognitive Linguistics to Pedagogical Grammar: The Case of Over*. In M. Achard and S. Niemeier (eds.). *Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition, and Foreign Language Teaching*, 257-280. Berlin: Mouton de Gruyter.

- Tyler, A. , & Evans, V. (2003). The semantics of English prepositions: Spatial scenes, embodied meaning and cognition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Verspoor, M. (2008). Cognitive linguistics and its applications to second language teaching. Submitted to: *Encyclopedia of Language and Education* Volume 6 Knowledge about Language. Jasone Cenoz, Nancy H. Hornberger, (editor). Berlin & New York: Springer.
- Wierzbicka, A. (1996). The meaning of color terms and the universals of seeing. In *Semantics. Primes and universals*, chapter 10 (pp. 287-334). Oxford. Oxford University Press.



نخستین همایش آموزش زبان فارسی

[www. Anjomanfarsi.ir](http://www.Anjomanfarsi.ir)