

واژگان پایه از زبان کودکان ایرانی

شهین نعمت زاده و همکاران. تهران: انتشارات مدرسه، ۱۳۹۰.

چاپ نخست، ۴۳۲ صفحه.

سوادآموزی^۱ به صورت رسمی با کتاب درسی تجربه می شود. به همین دلیل باید با مهارت های زبانی ادراکی^۲ و تولیدی^۳ دانش آموزان، هم خوانی داشته باشد. اگر در کتاب های درسی از واژه ها^۴ و ساختار دستوری (نحو)^۵ متناسب برای دانش آموزان استفاده شود و سطح مفاهیم آموزشی با رشد شناختی^۶ کودک تناسب داشته باشد، فهم پذیری^۷ کتاب های آموزشی و در نتیجه یادگیری و یاددهی اثربخش تحقق خواهد یافت. واژگان پایه، مجموعه میانی از واژه ها هستند که یک گروه سنی آنها را می فهمند و استفاده می کنند. از این میان واژه هایی که اهل زبان برای برقراری ارتباط متعارف در موقعیت های اجتماعی متفاوت به آنها نیاز دارد، واژگان پایه عمومی^۸ و واژه های طبقه بندی شده و حوزه ای که در امور آموزشی استفاده می شود، واژگان پایه آموزشی نامیده می شود (علاقه مند، ۱۳۸۰ و مک کارتی و کارتر^۹، ۲۰۰۳: ۶). از سوی دیگر واژگان پایه را می توان به بیانی / تولیدی (گفتاری و نوشتاری) و ادراکی (شنیداری و خوانداری) تقسیم کرد. وارینگ^{۱۰} (۱۹۹۹)، واژه های ادراکی و بیانی / تولیدی را از مفاهیم سستی مباحث مربوط به

-
1. literacy
 2. perceptive
 3. productive
 4. vocabulary
 5. syntax
 6. cognitive development
 7. intelligibility
 8. general core vocabulary
 9. McCarthy & Carter
 10. Waring

فراگیری زبان می‌داند و معتقد است که تعریف، توصیف و مقوله‌بندی این مفاهیم ساده نیست و این عدم شفافیت تاحدی در شیوه توصیف و برچسب‌دهی آزمون‌های واژگان ادراکی و بیانی نشان داده می‌شود (ر.ک: ملکا^۱، ۱۹۸۲ و ۱۹۹۷).

کتاب حاوی بخشی مقدمه‌گونه، طرح پژوهشی، مبانی طبقه‌بندی و جدول‌های طبقه‌بندی شده آن در پنج فصل به تفکیک پایه‌های تحصیلی دبستان است. سه بخش از این کتاب در ۵۸ صفحه به تبیین انجام پژوهش پرداخته و بخش چهارم که بخش اعظم آن است، فهرست‌های واژگانی است.

جلد و حروف چاپی و طراحی‌ها، مشکلی برای خواننده پدید نمی‌آورد. جدول‌ها به دو صورت موضوعی و پلکانی تنظیم شده و واژه‌ها در جدول با حروفی بزرگ‌تر چاپ شده است. تا حدودی خط انتخاب‌شده، کودکانه است که به آن نیازی نیست، زیرا مراجعه‌کننده به کتاب، کودک نیست و نیازی به چنین حروف درشتی حس نمی‌شود. شاید هدف آن بوده که واژه‌های مورد نیاز راحت‌تر به چشم آید.

هرچند در بخش سوم توضیحی درباره حروف اختصاری جدول‌ها آمده است، بهتر بود در آغاز فصل چهارم که خود جدول‌ها ارائه می‌شود و در آغاز هر جدول (موضوعی، پلکانی)، راهنمای آنها نیز به اختصار تکرار می‌شد تا مراجعه‌کننده بی‌نیاز از بخش‌های دیگر کتاب شود.

کتاب حاضر درواقع به روش تحقیق نپرداخته و اصول به‌کاررفته برای دستیابی به دقت و صحت کار انجام‌شده را توضیح نداده است. روند کار در همان مقدمه به سرعت و به مسامحه بیان شده است؛ بنابراین نمی‌دانیم واژه‌های تهیه‌شده با چه دقتی به دست ما رسیده است. اگر این موارد در گزارش هزار صفحه‌ای و کتاب کاربست هم آمده باشد، در اینجا نیز باید تکرار شود.

در گزارشی که اکنون پیش روی ماست نیز نکاتی چند به چشم می‌آید. یکی از هدف‌های تهیه واژگان پایه این است که در نوشتن کتاب‌های درسی و غیر درسی، واژه‌هایی به کار رود که برای کودکان همه مناطق ایران به‌ویژه مناطق دوزبانه قابل فهم باشد. به همین دلیل نمونه‌گیری از همه نقاط کشور انجام شده است. باوجوداین در انتخاب واژگان پایه، ملاک پربسامدترین واژه‌ها بوده است. در این حالت، واژه‌هایی به فهرست مورد نظر راه یافته که بیشتر کودکان آنها را می‌فهمیده‌اند؛ یعنی واژه‌های گروه اقلیت، راه به فهرست نداشته است. چگونه می‌توان دانست که

واژه‌های پرکاربرد فهرست در مناطق مختلف درک می‌شود. برای رسیدن به چنان هدفی شاید یک راه این بود که برای مناطق یا قومیت‌های مختلف، فهرست‌های جداگانه تهیه شود و واژه‌های مشترک این فهرست‌ها با رعایت اصل بسامد به خزانه واژگان پایه راه یابد. درواقع پربسامدترین واژه‌ها متعلق به شهرهای بزرگ و فارسی‌زبان است و اطمینان نداریم که بیشتر کودکان مناطق مختلف کشور، این واژه‌ها را یکسان درک می‌کنند.

فارغ از اولویت و لزوم کار، برای نقطه آغاز جست‌وجوی واژگان پایه، حوزه‌ای دیگر فراموش شده است. کتاب‌هایی که در ایران برای کودکان نوشته می‌شود، منحصر به کتاب‌های درسی نیست. کتاب‌های درسی نیز در دوره‌های مختلف، در موضوع‌های درسی مختلف و توسط نویسندگان مختلفی به نگارش درآمده است. ما چند نشریه نیز برای کودکان داشته‌ایم. شناخت ما از مناسب بودن این کتاب‌ها و نشریه‌ها چیست؟ آیا همه این کتاب‌ها و نشریه‌ها در یک تراز هستند؟ ما کتاب‌های کودک موفق داشته‌ایم. نویسندگان و سرایندگانی در این کشور برای کودکان نوشته‌اند که از افتخارات ادبیات کودک ما هستند. آیا نوشته‌های ایشان نیز با این مشکل‌ها روبه‌رو بوده است؟ برای پاسخگویی به این پرسش‌ها چه کرده‌ایم؟ آیا نمونه‌ای از کتاب‌ها و نشریه‌های مختلف را آزموده‌ایم؟ اگر پیش از دست‌یازیدن به کار بزرگ و پرخطر واژگان پایه، پژوهش‌هایی تجربی درباره بررسی یا مقایسه نوشته‌های مختلف برای کودکان از نظر مفهوم و آشنای کودک بودن اثر انجام می‌دادیم، شاید پیکره و ابزاری مناسب برای پیمایش واژگان پایه به دست می‌آوردیم.

در تدوین جدول‌های موضوعی واژگان پایه، اظهار می‌شود که «برای نمایش موضوعی واژه‌ها با توجه به کاربرد آموزشی آنها طبقه‌بندی خاصی ابداع شد» (ص ۴۵). بیست‌وچهار موضوع به این نیت فراهم شده است. این ابداع بر چه اساسی صورت گرفته است؟ چون تصریح شده است که کار براساس کاربرد آموزشی واژه‌ها بوده است، این طبقه‌بندی براساس کدام منبع ارائه شده و اگر تغییر و تبدیل یا کاهش و افزایشی اعمال شده، در کجا و به چه علت بوده است؟ آیا این بیست‌وچهار موضوع کامل است و چیزی از قلم نیفتاده است؟ آیا نمی‌توان برخی از موضوع‌ها را به هم آمیخت و از تعداد آنها کاست؟ طبقه‌بندی واژه‌ها در این حوزه‌های بیست و چهارگانه بر چه اساس بوده است؟ بسیاری از واژه‌ها در طبقه‌های مختلف آمده است. چنان‌که خواهیم دید، دو نکته در این کار دیده می‌شود: نخست آنکه در برخی موارد نسبت دادن واژه به یک حوزه چندان ما را مجاب نمی‌کند. دوم، اگر بناست با توجیه و تأویل واژه‌ها را به موضوع‌های

مختلف نسبت دهیم، این کار را شاید بتوان برای اغلب واژه‌ها و در اغلب موضوع‌ها انجام داد. در این صورت علت آغازین طبقه‌بندی و تدوین موضوعی واژه‌ها مورد تردید واقع خواهد شد. در بخش کاربرد واژگان پایه، چند موضوع ذهن را آزار می‌دهد. اگر بپذیریم که آنچه در طرح واژگان پایه به دست آمده، در واقع آشنای بیشتر کودکان ما باشد، کاربرد آن، اما و اگرهایی را با خود دارد. برای نوشتن متنی برای کودکان یک گروه سنی خاص چگونه باید از واژگان پایه استفاده کرد؟ آیا منحصر به همین واژه‌ها هستیم؟ واژه‌های غیر پایه هم داریم که برای انتقال یک مفهوم به آنها نیاز است. معیار انتخاب آنها چیست؟ فرض کنید می‌خواهیم برای کودکان اول دبستان، متنی درباره بدن بنویسیم. در جدول «م-۱-۱» (ص ۶۲) که نخستین جدول موضوعی است، چهارده واژه آمده که همگی اسم است. هفت واژه، بخش‌هایی از بدن انسان است و هفت واژه اسم‌هایی که می‌پذیریم با موضوع بدن در ارتباط هستند (هرچند جای بحث محفوظ است). از سوی دیگر در جدول «پ-۱-۱»، سی‌ویک واژه برای پله اول در پایه اول ارائه شده است. این سی‌ویک واژه تنها یک حرف اضافه «در» مشاهده می‌شود. نه حرف دیگری، نه هیچ فعلی. من نویسنده از چه فعل‌ها و چه واژه‌های دیگری می‌توانم استفاده کنم و چند جمله درباره بدن برای کودکان اول دبستان بنویسم. در پله دوم هم تنها فعل «بازی کردن» را داریم. کودک تا پایان سال نخست دبستان به جز فعل‌های «نقاشی کردن» و «جارو کردن»، فعل دیگری را نباید یاد بگیرد. چاره چیست؟

در کاربردهای دیگری که محققان محترم برای دستاورد خود قایل شده‌اند، استفاده برای دیگر کشورهای فارسی‌زبان، کودکان استثنایی و سوادآموزی بزرگسالان نیز در فهرست طولانی ایشان آمده است (ص ۴۷). ما درباره تعمیم یافته‌های این پژوهش به جامعه تردید داریم. اگر نمونه‌گیری را بپذیریم، ابزار و اجرا مورد سوءظن جدی است. باوجوداین حتی اگر ابزار و اجرا را هم بپذیریم، باز یافته‌های ما به کودکان استثنایی تعمیم نمی‌یابد. در این پژوهش چنان‌که برمی‌آید، سهمیه‌ای به گروه‌های مختلف کودکان استثنایی داده نشده است. کودکان استثنایی خود چند گروه هستند و هر گروه با گروه‌های دیگر به لحاظ یادگیری زبان، تفاوت‌های بنیادین و شدیدی دارد. حتی هرچند کودکان استثنایی راه‌یافته به مدرسه در کلاس اول از دانش‌آموزان عادی همان پایه، میانگین سنی بیشتری دارند، باز پیشرفت رشد زبان در این دو گروه قابل مقایسه نیست. حتی درون گروه‌های استثنایی نیز تفاوت چشمگیر است. پس واژگان پایه برای کودکان استثنایی کاربرد ندارد. معلوم نیست که کشورهای فارسی‌زبان نیز سیر زبانی یکسانی را با

ایران داشته باشند. آیا پژوهشی به این موضوع اشاره کرده است؟

دکتر محمدرضا شفیعی کدکنی در مقدمه یکی از کتاب‌های خود، سخنان کودکان خردسال افغانی را نقل می‌کنند که برای بزرگسالان ایرانی سخنانی کاملاً ادبی و شعرگونه است و به هیچ عنوان در گفتار روزمره ما به کار نمی‌رود. از واژگان پایه در کشورهای دیگر نیز نمی‌توانیم استفاده کنیم، چه رسد به کسانی که می‌خواهند زبان فارسی را یاد بگیرند و درواقع هیچ واژگان پایه‌ای ندارند.

سرانجام گروه دیگر، بزرگسالان سوادآموز هستند که آشکار است واژه‌هایی که بزرگسالان درک می‌کنند، به مراتب گسترده‌تر از کودک است. آیا یک فرد سی‌ساله بی‌سواد و یک فرد ده‌ساله بی‌سواد و یک کودک شش‌ساله که تازه پا به مدرسه گذاشته، هر سه، واژه‌های یکسانی را بلد هستند؟

در جدول‌های طبقه‌بندی مشکلاتی راه یافته و به نظر می‌رسد واژه‌هایی در جدول‌ها آمده که ارتباط دادن آنها به موضوع جدول خالی از اشکال نباشد.

مواردی از یکسان نبودن ثبت یک واژه در جدول‌های پلکانی و پایه‌ای دیده می‌شود:

ردیف	نواقص
۱	«بی‌سواد» در واژگان پایه چهارم و «بی‌سواد» واژگان پایه پنجم
۲	پاک‌کن و پاک‌کن (در یک مورد فاصله و در چهار مورد دیگر با نیم‌فاصله ثبت شده است).
۳	«تخم‌مرغ» و «تخم مرغ» (در سه مورد با فاصله و در دو مورد دیگر با نیم‌فاصله ثبت شده است).
۴	«خط کش» بهتر است با نیم‌فاصله ثبت شود
۵	«سیب‌زمینی» و «سیب زمینی» (در چهار مورد با فاصله و در یک مورد دیگر با نیم‌فاصله ثبت شده است). بهتر است با نیم‌فاصله ثبت شود.
۶	«مدادتراش» و «مداد تراش» (در چهار مورد با فاصله و در یک مورد دیگر با نیم‌فاصله ثبت شده است). بهتر است با نیم‌فاصله ثبت شود.

فهرست واژگانی ارائه شده، در نگاه اول دارای توالی طولی منطقی است؛ به این ترتیب که واژه‌هایی که برای سال اول پایه در نظر گرفته می‌شود، در پایه دوم نیز به صورت پیش فرض پایه هستند. به عبارت دیگر فهرست واژه‌های پایه سال دوم دبستان عبارت است از واژه‌های پایه اول دبستان به علاوه واژه‌های پایه مختص پایه دوم دبستان (که برای اول دبستانی‌ها پایه در نظر گرفته نشده است).

در صفحه ۴۶ کتاب آمده است: «... واژه‌ها از پربسامدترین تا کم‌بسامدترین به ترتیب در پله‌ها یا چارک‌های اول تا چهارم تنظیم شده‌اند... بدیهی است که واژه‌های پله‌های پایین‌تر را می‌توان در بخش‌های بعدی و بالاتر نیز به کار برد... واژه‌های پلکانی بر اساس افزایش تدریجی سطح دشواری کتاب‌های درسی و آموزش‌ها تنظیم شده‌اند. همانطور که پیش از این گفته شد، این ترتیب پلکانی بر اساس بسامد واژه‌ها یعنی میزان کاربرد آنها توسط دانش‌آموزان و تسلط ایشان بر آنها تنظیم شده‌اند...». اما به نظر می‌رسد که رعایت این توالی طولی تنها به پایه‌ها محدود می‌شود و اگر پله‌ها یا چارک‌های ارائه‌شده واژه‌ها را نیز مهم بدانیم (آنگونه که در کتاب بر آن تأکید شده است)، آنگاه می‌توان در منطقی‌بودن پله‌ها تردید کرد. در ادامه فهرست واژه‌های ارائه‌شده به ترتیب هر پایه به تفکیک می‌آید و سپس موارد گریز از هنجار مشخص‌تر می‌شود. موارد مغایرت با این اصل در زیر به ترتیب پایه تذکر داده می‌شود^۱:

پایه / پله	پله اول	پله دوم	پله سوم	پله چهارم
پایه اول	۳۱	۳۳	۴۲	۳۱
پایه دوم	۵۶	۵۹	۷۲	۵۱
پایه سوم	۷۳	۷۷	۸۶	۵۱
پایه چهارم	۹۶	۱۲۶	۱۲۷	۷۶
پایه پنجم	۱۲۷	۱۲۸	۱۳۹	۱۰۳

بررسی جای‌دهی واژه‌های در پله‌ها

در این کتاب، واژه «انگشت» در پایه‌های چهارم و پنجم جزء واژه‌های پایه گزارش شده، در حالی که واژه «انگشتر» جزء واژه‌های پایه در هر پنج پایه است. واژه «راست» را داریم، ولی «چپ» را نداریم. اصل این است که واژه‌هایی که در پایه‌های پایین‌تر در پله‌های پایین‌تری جای‌دهی شده‌اند، در پایه‌های بالاتر نیز در همان پله یا پله‌ای پایین‌تر جای‌دهی شوند. تخطی از این اصل را با عنوان رعایت‌نکردن سطح دشواری در جدول‌های مختلف به ترتیب واژه‌های پایه‌های ۱ تا ۵ آورده‌ایم:

۱. یکی از نویسندگان کتاب حاضر در گفت‌وگو با نویسندگان مقاله اعلام داشتند که این اختلاف عدم دستکاری نتایج پژوهش و یافته‌هاست. به این معنی که برای هر پایه به‌صورت جداگانه فهرست واژه‌های پایه تخمین زده شد و نتایج ارائه گردید.

۱. بررسی جای‌دهی واژه‌های پایه اول در پله‌های پایه‌های ۱ تا ۵

این واژه‌ها در پایه‌های ۱ تا ۵ مشترک هستند؛ یعنی همه پایه‌ها، این واژه‌ها را به عنوان واژه‌های مشترک خود دارند. در این بخش به بررسی جای‌دهی واژه‌ها در پله‌های مختلف پایه‌های ۱ تا ۵ و ارائه ۵ نمونه می‌پردازیم.

ردیف	واژه	پایه ۱	پایه ۲	پایه ۳	پایه ۴	پایه ۵	ملاحظات
۱	آب	۱/۱	۲/۱	۳/۱	۴/۱	۵/۱	جای‌دهی این واژه در پله اول در همه پایه‌ها منطقی به نظر می‌رسد.
۲	بچه	۱/۱	۲/۱	۳/۲	۴/۲	۵/۲	رعایت‌نشدن سطح دشواری: این واژه در پایه اول و دوم در پله اول قرار دارد، اما در پایه‌های سوم تا پنجم در پله دوم.
۳	برگ	۱/۱	۲/۴	۳/۲	۴/۲	۵/۲	رعایت‌نشدن سطح دشواری: این واژه در پایه اول در پله اول قرار دارد، اما در پایه‌های سوم تا پنجم در پله دوم.
۴	بشقاب	۱/۱	۲/۱	۳/۲	۴/۲	۵/۱	رعایت‌نشدن سطح دشواری: جای‌دهی نامناسب واژه در پایه‌های سوم و چهارم.
۵	پدر	۱/۱	۲/۲	۳/۲	۴/۲	۵/۲	رعایت‌نشدن سطح دشواری: جای‌دهی نامناسب واژه در پایه‌های دوم تا پنجم.

۲. بررسی جای‌دهی واژگان پایه در پایه دوم

این واژه‌ها در پایه‌های ۲ تا ۵ مشترک هستند، یعنی همه پایه‌ها این واژه‌ها را به عنوان واژه‌های مشترک خود دارند. در این بخش به بررسی جای‌دهی واژه‌ها در پله‌های مختلف پایه‌های ۲ تا ۵ و ارائه ۵ نمونه می‌پردازیم:

ردیف	واژه	پایه ۲	پایه ۳	پایه ۴	پایه ۵	ملاحظات
۱	دستمال	۲/۱	۳/۳	۴/۴	۵/۱	جای‌دهی این واژه در پله اول در همه پایه‌ها منطقی به نظر می‌رسد.

ردیف	واژه	پایه/پایه	پایه/پایه	پایه/پایه	ملاحظات
۲	میخ	۲/۱	۳/۳	۴/۴	۵/۱
۳	روسری	۲/۲	۳/۴	۴/۳	۵/۱
	سوزن	۲/۲	۳/۱	۴/۱	۵/۴
۵	مسجد	۲/۲	۳/۱	۴/۱	۵/۲

۳. بررسی جای‌دهی واژه‌های پایه سوم در پله‌های پایه‌های ۳ تا ۵

ردیف	واژه	پایه/پایه	پایه/پایه	پایه/پایه	ملاحظات
	شکلات	۳/۱	۴/۴	۵/۱	رعایت‌نشدن سطح دشواری: جای‌دهی نامناسب واژه در پایه چهارم

۴. بررسی جای‌دهی واژه‌های پایه چهارم در پله‌های پایه‌های چهارم تا ۵

ردیف	واژه	پله/پایه	پله/پایه	ملاحظات
۱	آشپز	۴/۱	۵/۳	رعایت‌نشدن سطح دشواری: جای‌دهی نامناسب واژه در پایه پنجم
۲	فوتبال	۴/۱	۵/۳	رعایت‌نشدن سطح دشواری: جای‌دهی نامناسب واژه در پایه پنجم
۳	قفل	۴/۱	۵/۳	رعایت‌نشدن سطح دشواری: جای‌دهی نامناسب واژه در پایه پنجم
۴	کلید	۴/۱	۵/۳	رعایت‌نشدن سطح دشواری: جای‌دهی نامناسب واژه در پایه پنجم
۵	کمد	۴/۱	۵/۳	رعایت‌نشدن سطح دشواری: جای‌دهی نامناسب واژه در پایه پنجم

ردیف	واژه	پله/پایه	پله/پایه	ملاحظات
۶	مسواک زدن	۴/۱	۵/۴	رعایت‌نشدن سطح دشواری: جای‌دهی نامناسب واژه در پایه پنجم
۷	انگشت	۴/۴	۵/۱	رعایت‌نشدن سطح دشواری: جای‌دهی نامناسب واژه در پایه چهارم

۵. بررسی جای‌دهی واژه‌های پایه اول در پله‌های پایه‌های ۱ تا ۵

از میان واژه‌های که تنها به فهرست واژگان پایه در پایه پنجم قرار دارد، تنها یک واژه در پله‌های اول و دوم قرار گرفته است و سی‌ویک واژه به پله سوم و سی‌ونه واژه به پله چهارم اختصاص دارد.

ردیف	واژه	پله/پایه	ردیف	واژه	پله/پایه
۱	خون	۵/۱	۱۶	خاک‌انداز	۵/۳
۲	فکر کردن	۵/۲	۱۷	خداوند	۵/۳
۳	آشپزخانه	۵/۳	۱۸	خریزه	۵/۳
۴	آواز	۵/۳	۱۹	خواستن	۵/۳
۵	بادام	۵/۳	۲۰	رنگ	۵/۳
۶	بادکنک	۵/۳	۲۱	زیاله	۵/۳
۷	باز کردن	۵/۳	۲۲	سوت	۵/۳
۸	بیابان	۵/۳	۲۳	شاخه	۵/۳
۹	پوشه	۵/۳	۲۴	شکم	۵/۳
۱۰	تاکسی	۵/۳	۲۵	صفحه	۵/۳
۱۱	تعطیل	۵/۳	۲۶	طلا	۵/۳
۱۲	تنبل	۵/۳	۲۷	عاشورا	۵/۳
۱۳	جمع کردن	۵/۳	۲۸	عسل	۵/۳
۱۴	چاه	۵/۳	۲۹	فیلم	۵/۳
۱۵	حوض	۵/۳	۳۰	قشنگ	۵/۳

ردیف	واژه	پله/پایه
۵۴	خوشمزه	۵/۴
۵۵	دامن	۵/۴
۵۶	دماغ	۵/۴
۵۷	ریش	۵/۴
۵۸	سایه	۵/۴
۵۹	سیر	۵/۴
۶۰	شام	۵/۴
۶۱	عصا	۵/۴
۶۲	قد	۵/۴
۶۳	کاشی	۵/۴
۶۴	کوزه	۵/۴
۶۵	گردن	۵/۴
۶۶	لاستیک	۵/۴
۶۷	لانه	۵/۴
۶۸	لبخند	۵/۴
۶۹	لگد زدن	۵/۴
۷۰	ماسه	۵/۴
۷۱	مقنعه	۵/۴
۷۲	منزل	۵/۴

ردیف	واژه	پله/پایه
۳۱	کره	۵/۳
۳۲	کمک کردن	۵/۳
۳۳	مربا	۵/۳
۳۴	استخوان	۵/۴
۳۵	آسفالت	۵/۴
۳۶	باغچه	۵/۴
۳۷	برنده شدن	۵/۴
۳۸	بنزین	۵/۴
۳۹	بیمارستان	۵/۴
۴۰	پارک	۵/۴
۴۱	پسته	۵/۴
۴۲	پلیس	۵/۴
۴۳	تخت	۵/۴
۴۴	تراش	۵/۴
۴۵	تند	۵/۴
۴۶	تنگ	۵/۴
۴۷	توت	۵/۴
۴۸	جامدادی	۵/۴
۴۹	جشن	۵/۴
۵۰	جواب دادن	۵/۴
۵۱	جوان	۵/۴
۵۲	جیب	۵/۴
۵۳	حل کردن	۵/۴

۶. منابع

- نعمت‌زاده، شهین، دادرس، محمد، دستجردی کاظمی، مهدی، منصوری‌زاده، محرم. (۱۳۹۰).
واژگان پایه فارسی از زبان کودکان ایرانی. تهران: مدرسه.
- علاقمندان، جعفر. (۱۳۸۰). «واژگان پایه در خدمت ادبیات کودک و برنامه ریزی درسی» در کتاب
ماه کودک و نوجوان. صص. ۸۰-۸۴.
- McCarthy, Michael and Carter, Ronald. (2003). What constitutes a basic Spoken vocabulary? In *Research Notes issue 13/ August 2003/ 5-7*. University of Cambridge ESOL (English for Speakers of Other languages Examinations).
- Melka Teichroew, F. (1982). Receptive versus Productive Vocabulary: a survey. *Interlanguage Studies Bulletin*. 6 (2): 5-33.
- Melka, F. (1997). Receptive vs. Productive Aspects of Vocabulary. In Schmitt, N. and M. McCarthy (Eds.): *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press. 84-102.
- Waring, Rob. (1999). "Tasks for Assessing Second Language Receptive and Productive Vocabulary. Ph.D. Dissertation. University of Wales.