

Analysis of the Representation of Experiential and Textual Metafunctions in the Listening Content of Secondary English Language Books (Vision): Functional Grammar Approach

Akram Parhizkar¹, Arsalan Golfam², Ferdows Aghagolzadeh³

1. Ph.D. Candidate, Department of Linguistics, Faculty of Humanities, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran. Email: akramparhizkar.1994@gmail.com
2. Professor, Department of Linguistics, Faculty of Humanities, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran. Email: golfamarsalan@gmail.com
3. Professor, Department of Linguistics, Faculty of Humanities, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran. Email: aghagolz@modares.ac.ir

Article Info

Article type:
Research Article

Article history:
Received: 17 September 2024
Received in revised form:
27 December 2024
Accepted: 4 February 2025
Available online:
29 March 2026

Keywords:
Listening,
English textbooks,
Secondary school,
Experiential metafunction,
Textual metafunction,
Theme

ABSTRACT

Objective: The purpose of this research is to examine the listening sections of the Vision books based on the functional grammar approach.

Method: A total of 974 clauses were examined using a descriptive-analytical method, and the data were collected through documentary-library research.

Results: (1) Material processes have the highest frequency, but in some cases verbs at the B2 level have been used, which is against the goals of the book. (2) According to the CEFR levels, the difficulty level of the main processes in the Vision books is increasing. (3) Marked themes have a low frequency in the textbook, but their number increases in the further listening section; the marked theme in Vision 1 has a higher frequency than in the other two books. (4) Textual themes, especially structural themes, have the highest frequency after simple themes.

Conclusion: As a result, the listening sections are largely designed to meet students' needs, and to improve them, attention should be paid to gradually increasing the number of marked themes.

Cite this article: Parhizkar, A., Golfam, A., & Aghagolzadeh, F. (2026). Analysis of the representation of experiential and textual metafunctions in the listening content of secondary English language books (Vision): Functional grammar approach. *Journal of Linguistic Studies: Theory and Practice*, 5(1), 59–77.
<https://doi.org/10.22034/jls.2024.142173.1166>



© The author(s) retain the copyright.

DOI: <https://doi.org/10.22034/jls.2024.142173.1166>

Publisher: University of Kurdistan.

Introduction

The purpose of this research is to examine the listening content of secondary English language books (vision) based on the functional grammar approach. The reason for choosing the functional grammar approach is its importance and practicality. According to the systematic functional grammar of Halliday and Matthiessen (2004), due to their philosophy of transcendence, language and the language system are considered to arise from meaning, and meaning is considered to be very general and on three levels. Since the functional grammar approach considers the semantic aspects of the text, it is clear that it can be a suitable approach in this field. This approach is based on communication. On the other hand, taking into account that secondary high school is the intermediate between high school and university courses, it somehow tries to prepare students to attend university courses. First of all, the students who obtain the diploma are expected to be able to communicate in English at a general level. The reason for choosing the listening topic of textbooks is the huge challenge that students face in evaluating this skill in the final exams. There are many factors that cause this challenge, and the presented content is one of them, and we will examine it in this research.

A brief note on previous works

Many studies have been conducted in this field, and the most relevant recent research includes the following: Research by Aghagolzadeh et al. (2011), Seraj (2013), Alavi et al. (2015), and Mostafavi and Sanaati (2016) has been conducted on the subject of examining meta-functions. Rezapour and Soltan Ahmadi (2014) referred to the study of types of themes in Persian language teaching books at intermediate and advanced levels. Kazemi (2014) and Alaei (2009) have also studied the textual metafunction.

Theoretical framework

In recent decades, linguistics has paid special attention to functional approaches to language. Among these approaches, Halliday's systematic functional grammar has been discussed highly. This approach constitutes the theoretical basis and framework of this research. In Halliday's functional grammar, language is interpreted as a system of meanings along with the forms through which meanings are recognized. Regarding the systematic and functionalism of this grammar, it should be said that the "systematic" theory is actually a theory of meaning in the form of choice, by which a language or any other semiotic system is interpreted as networks of interconnected choices.

Method

The research method is descriptive, with a content analysis approach. The corpus of the present research is the listening content of secondary English language books (Vision) which are taught in 10th, 11th and 12th grades. Vision 1, which is taught in the 10th grade, has 4 lessons, and each lesson has five topics that are specific to listening skills. The first two parts are in the form of a conversation, and the third, fourth, and fifth parts are in the form of a report. A total of 280 clauses related to listening skills are used in Vision 1. 101 of its clauses are related to topics that are designed in the book with questions for better understanding, and 179 of its clauses are in further listening that can be accessed by scanning the QR code in the book. The 11th- and 12th-grade English language books, called Vision 2 and Vision 3, have 3 lessons, and each lesson has 5 listening contents like the previous grade; the first two parts are conversations, and the third, fourth, and fifth parts are reports. First, all clauses are examined with respect to meta-functions, and then the levels of different processes are examined based on the Common European Framework of Reference for Languages. Finally, the types of themes and their frequency of occurrence are examined.

Conclusion

The results obtained are as follows: the use of material processes in the three books Vision 1, 2 and 3 has the highest amount, which is reduced in each book, respectively, which is a reason for the increase in the complexity of the text. This is because material processes refer to concrete actions. The existential

process, like the material process, is also reduced in its frequency of occurrence in each book. On the other hand, the mental process is the one that its usage is increasing in each book, respectively, which is also a reason for the complexity of the text along with the improvement of the level. This is because this process represents the inner and unconscious world. The verbal and behavioral processes, as secondary processes, have the lowest frequency.

In addition to examining the frequency of each process, the level of each process has been examined based on the CEFR, and the results have shown that the material processes that have the highest frequency have verbs with different levels A1, A2, B1, and B2. In other words, due to the high frequency of the material process, the diversity of verbs is also observed in it. In the following, based on the studies, we concluded that the diversity of verbs is greater in the main processes. In this article, the construction of the theme and rheme in all 974 clauses has also been examined, and the types of theme in them have been identified. In all three books, the frequency of occurrence of simple theme in comparison with others is high. Simple themes occur most frequently in Vision 1, followed by Vision 2 and Vision 3, which helps students better understand the text. Compound textual themes are more frequent than interpersonal themes. In contrast, textual themes, especially structural themes, are more commonly used. These textual themes link clauses together, and the more frequently they are used, the more the clauses are connected to each other and the more the clause is connected to the whole text. The use of structural themes is the lowest in Vision 1 and increases in Vision 2 and Vision 3, respectively, which is completely logical in terms of students' needs and is in line with students' learning. Among these, 974 listening topics and 98 marked themes were used, of which only 7 were used in the book, and 91 were presented in the further listening. In Vision 1, only one marked theme was used, and in its further listening, thirty-eight marked themes were used; in Vision 2, three were used, and in its further listening, twenty-two marked themes were used; and in Vision 3, three were used, and in the further listening, thirty-one marked themes were used.

As is clear, the use of marked themes in the further listening is significantly higher than in the textbook. In the natural state, each sentence has an unmarked structure that becomes marked if the elements of the sentence are moved. If the clause has a marked theme, it carries a greater message for its reader or listener that the student must understand. We expected that the use of marked themes would be less in the Vision 1 textbook and would increase gradually in the later grades, but the data which is presented show the opposite of this claim. The results indicate that the textbook places more emphasis on the use of unmarked themes, which in recent years has increased with the addition of further listening.



پژوهش‌های زبان‌شناسی: نظریه و کاربرد

شاپا چاپی: ۱۵۶۲-۲۹۸۱ شاپا الکترونیکی: ۱۲۶۰-۲۹۸۱

Journal Homepage: <https://jls.uok.ac.ir/>



بررسی بازنمایی فرانش‌های تجربی و متنی محتوای شنیداری کتاب‌های زبان انگلیسی متوسطه دوم (ویژن): رویکرد دستور نقش‌گرای نظام‌مند

اکرم پرهیزگار^۱، ارسلان گلفام^۲، فردوس آقاگل‌زاده^۳

۱. دانشجوی دکتری گروه زبان‌شناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران. رایانامه: akramparhizkar.1994@gmail.com

۲. استاد گروه زبان‌شناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران. رایانامه: golfamarsalan@gmail.com

۳. استاد گروه زبان‌شناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران. رایانامه: aghagolz@modares.ac.ir

اطلاعات مقاله	چکیده
نوع مقاله: مقاله پژوهشی	هدف: هدف از این پژوهش بررسی بندهای مبحث شنیداری کتاب‌های زبان متوسطه دوم بر اساس رویکرد نقش‌گرایانه است.
تاریخچه مقاله: تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۶/۲۷ تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۱۰/۰۷ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۱۱/۱۶ تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۰۱/۰۹	روش پژوهش: به این منظور ۹۷۴ بند با روش توصیفی-تحلیلی بررسی شده‌اند و روش جمع‌آوری داده‌ها اسنادی-کتابخانه‌ای است.
کلیدواژه‌ها: شنیداری، متون انگلیسی، متوسطه دوم، فرانش تجربی، فرانش متنی، آغازگر.	یافته‌ها: نتایج حاکی از آن است که نخست این که فرایندهای مادی بالاترین بسامد را دارند، اما در مواردی افعالی با سطح B2 استفاده شده است که خلاف اهداف کتاب است؛ دوم این که با توجه به سطوح CEFR سطح دشواری فرایندهای اصلی در کتاب‌های ویژن رو به افزایش است؛ همچنین، آغازگرهای نشان‌دار در کتاب درسی بسامد پایینی دارند، اما در بخش مکمل به تعداد آن‌ها افزوده می‌شود و آغازگر نشان‌دار در کتاب ویژن ۱ از بسامد بالاتری نسبت به دو کتاب دیگر برخوردار است؛ و نیز آغازگرهای متنی، به‌ویژه آغازگرهای ساختاری، بعد از آغازگرهای ساده بالاترین بسامد را دارند.
	نتیجه‌گیری: در نتیجه، مباحث شنیداری تا حد زیادی در راستای نیاز دانش‌آموزان است و برای بهبود آن لازم است به افزایش تدریجی آغازگرهای نشان‌دار توجه شود.

استناد: پرهیزگار، اکرم؛ گلفام، ارسلان؛ و آقاگل‌زاده، فردوس (۱۴۰۵). بررسی بازنمایی فرانش‌های تجربی و متنی محتوای شنیداری کتاب‌های زبان انگلیسی متوسطه دوم (ویژن): رویکرد دستور نقش‌گرای نظام‌مند. *پژوهش‌های زبان‌شناسی: نظریه و کاربرد*، ۵ (۱)، ۵۹-۷۷.

<https://doi.org/10.22034/jls.2024.142173.1166>



© نویسندگان.

ناشر: دانشگاه کردستان.

۱. مقدمه

با توجه به این نکته که در بعضی از مناطق کم برخوردار، تنها راه آموزش به دانش‌آموزان، کتاب‌های درسی مدارس است، نمی‌توان از اهمیت کتاب‌های درسی در آموزش دانش‌آموزان چشم‌پوشی کرد. در ایران در اکثر مدارس زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی به دانش‌آموزان تدریس می‌شود. زبان انگلیسی به‌عنوان یک زبان بین‌المللی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است به این منظور باید هرچه بیشتر در آموزش موثرتر این زبان به دانش‌آموزان کوشا باشیم. در آموزش زبان خارجی باید شیوه‌های موثر در یادگیری زبان و همچنین الگوبرداری از یادگیری زبان اول، توسط کودکان، مورد توجه قرار گیرد تا بتواند برای دانش‌آموزان کارآمدتر باشد. در آموزش زبان خارجی به دانش‌آموزان سه عامل موثر هستند، کتاب دانش‌آموزان، روش تدریس، دبیر مربوطه. پژوهشگر در این پژوهش با انگیزه ایجاد فضای آموزشی موثر برای دانش‌آموزان و با توجه به شغل وی که آموزش زبان انگلیسی در مدارس متوسطه اول و دوم است، سعی داشته است قدمی در این مسیر آموزشی برداشته باشد و به این منظور یکی از عوامل موثر در آموزش زبان خارجی که کتاب درسی است را مورد توجه ویژه قرار داده است. دلیل تأکید بر کتاب درسی به این دلیل است که کتاب‌های درسی ماده اصلی در آموزش در نظر گرفته می‌شوند و سپس دبیر با توجه به کتاب، روش تدریس خود را تعیین می‌کند.

نظام آموزش و پرورش در پی نهادینه شدن سند تحول بنیادین آموزش و پرورش از سوی شورای عالی آموزش و پرورش و شورای عالی انقلاب فرهنگی (۱۳۹۰) و همچنین ارائه برنامه درسی ملی (۱۳۹۱) به جایگزینی کتب پیشین زبانانگلیسی با کتب جدید پرداخته است که هدف آن آموزش چهار مهارت زبان و آشناسازی دانش‌آموزان با مهارت‌های ارتباطی در چارچوب جهت‌گیری‌های مورد نظر خواهد بود (طاهرخوانی و دیگران، ۱۳۹۶). همچنین رویکرد این کتاب‌ها بر اساس تفکیک مهارت‌ها می‌باشد که به‌صورت مضمون محور^۱ نگارش یافته‌اند.

دلیل انتخاب رویکرد نقش‌گرایی، اهمیت و جنبه کاربردی آن است. در دستور نقش‌گرایی نظام‌مند هلیدی و متیسن (۲۰۰۴)، به دلیل فلسفه تعالی‌گرایی‌اش، زبان و نظام زبانی، برخاسته از معنا به شمار می‌رود و معنا بسیار عام و در سه سطح در نظر گرفته می‌شود. از آنجایی که رویکرد نقش‌گرا جنبه‌های معنایی متن را در نظر داشته پس پرواضح است که می‌تواند، رویکردی مناسب در این زمینه باشد. این رویکرد بر پایه ارتباط بنیان گذاری شده است. از طرفی با توجه به اینکه متوسطه دوم حد واسطه بین دوره دبیرستان و دوره دانشگاهی است، به نحوی سعی دارد دانش‌آموزان را برای حضور در تمامی رشته‌های دانشگاهی آماده کند. در وهله نخست از دانش‌آموزانی که مدرک دیپلم را اخذ می‌کنند، انتظار می‌رود تا بتوانند به زبان انگلیسی در سطح عمومی ارتباط برقرار کنند. دلیل انتخاب مبحث شنیداری کتاب‌های درسی چالش بسیار زیادی است که دانش‌آموزان در ارزشیابی این مهارت در امتحانات نهایی با آن مواجه می‌شوند. عوامل زیادی باعث به وجود آمدن این چالش هستند که محتوای ارائه شده یکی از این موارد می‌باشد و در این پژوهش به بررسی آن می‌پردازیم. در ادامه این پژوهش به بررسی نظام آغازگری – پایان‌بخشی در مباحث شنیداری کتاب‌های ویژه‌ای که جمعاً دارای ۹۷۴ بند می‌باشد می‌پردازیم.

ما در این پژوهش به دنبال پاسخ برای پرسش‌های مطرح شده، می‌باشیم:

۱. بسامد وقوع هر یک از فرایندها در مباحث شنیداری کتاب‌های زبان انگلیسی متوسطه دوم به چه صورت می‌باشد؟

۲. وضعیت آغازگرهای به کار رفته در هر بند در مباحث شنیداری به چه صورت است؟

پیکره مورد پژوهش کتاب‌های زبان انگلیسی متوسطه دوم هستند. در متوسطه دوم کتاب‌های ویژه ۱، ویژه ۲ و ویژه ۳ تدریس می‌شوند. کتاب ویژه ۱ شامل چهار درس می‌باشد و هریک از کتاب‌های ویژه ۲ و ویژه ۳ نیز شامل سه درس می‌باشند. روش تحقیق در این پژوهش توصیفی – تحلیلی می‌باشد.

^۱. thematic

۲. پیشینه پژوهش

دستور نقش‌گرای نظام‌مند توسط هلیدی، در سال ۱۹۷۸ معرفی شد و توسط افرادی از جمله مارتین^۱ (۱۹۹۲، ۱۹۸۵)، مارتین و رز^۲ (۲۰۰۳)، اگینز^۳ (۱۹۹۴)، متیسن^۴ (۱۹۹۵)، تامپسون^۵ (۱۹۹۶) و ... بسط داده شد. این دستور عمدتاً در اروپا شکل گرفت و علاوه بر هلیدی، مارتینه^۶ و فرث^۷ نیز از پیشگامان زبان‌شناسی نقش‌گرای هستند. در تحقیقات اخیر نیز می‌توان اشاره کرد به رساله پهلوان‌نژاد (۱۳۸۳) که به بررسی سه فرانش در زبان فارسی پرداخته است در ادامه تحقیقاتی توسط آفاگلزاده و همکاران (۱۳۹۰)، سراج (۱۳۹۲)، علوی و همکاران (۱۳۹۴) و مصطفوی و صناعتی (۱۳۹۵) در ارتباط با موضوع بررسی فرانش‌ها انجام شده‌اند. قادسی^۸ (۱۹۹۵) بر این باور است که انتخاب آغازگر و روش گسترش متن را پدید می‌آورد و شیوه نگارش متن با آن رقم زده می‌شود. فرایز^۹ (۱۹۸۱) بر اهمیت آغازگر در متن در پیشرفت و گسترش سراسر متن رابطه تنگاتنگی با سبک نوشتار دارند. چنین الگوهای تصادفی نیستند، بلکه تابع سبک متن هستند. در تحقیقات اخیر در ارتباط با بررسی فرانش متنی و انواع آغازگرها می‌توانیم به این موارد اشاره کنیم: رضاپور و سلطان احمدی (۱۳۹۳) به بررسی انواع آغازگر در کتاب‌ها آموزش زبان فارسی در دو سطح متوسط و پیشرفته اشاره کرد. کاظمی (۱۳۹۳) و اعلائی (۱۳۸۸) نیز به بررسی فرانش متنی پرداخته‌اند.

۳. مبانی نظری

در دهه‌های اخیر، در علم زبان‌شناسی به رویکردهای نقش‌گرای زبان توجه خاصی شده است. در بین این رویکردها، دستور نقش‌گرای نظام‌مند هلیدی بیش از همه مورد بحث بوده است. این رویکرد اساس و چارچوب نظری این پژوهش را در بر می‌گیرد. در دستور نقش‌گرای هلیدی زبان به‌عنوان نظامی از معانی همراه با صورت‌هایی که از طریق آن‌ها معانی تشخیص داده می‌شوند، تعبیر شده است. در مورد نظام‌مند بودن و نقش‌گرا بودن این دستور باید گفت که نظریه «نظام‌مند»، درواقع، نظریه معنی به‌صورت انتخاب^{۱۰} است که به‌وسیله آن یک زبان یا هر نظام نشانه‌شناسی دیگر، به‌صورت شبکه‌هایی از گزینه‌های انتخابی متصل به هم تعبیر می‌شود.

۱.۳ فرانش اندیشگانی

این فرانش برای بازسازی تجربه انسان و وسیله‌ای برای خلق دوباره واقعیت استفاده می‌شود. هلیدی این فرانش را به دو نقش طبقه‌بندی کرده است. فرانش منطقی و فرانش تجربی. فرانش منطقی به منابع دستوری ارجاع می‌دهد که برای ساخت واحدهای دستوری به‌شکل ترکیبات به‌کار می‌روند. فرانش تجربی به منابع دستوری باز می‌گردد که در بازسازی تغییرات دائمی تجربه از طریق واحد بند درگیر هستند. تاورنیرز^۱ (۲۰۰۳، ۶۱) در این پژوهش به بررسی فرانش تجربی می‌پردازیم. در فرانش تجربی، سه نقش اصلی وجود دارند:

۱. فرایند: کاری است که انجام شده یا اتفاقی است که رخ داده است.

۲. شرکت‌کننده (مشارک): عناصری که در انجام فرایند نقش‌آفرین هستند.

^۱. Martin

^۲. Rose, D.

^۳. Eggins, S.

^۴. Matthiessen, C. M. I. M.

^۵. Thompson, G.

^۶. Martinet

^۷. Firth

^۸. Ghadessy, M.

^۹. Fries, P. H.

^{۱۰}. Option

^۱. Taverniers, M.

۳. عناصر حاشیه‌ای: عناصری هستند که اطلاعات بیشتری در مورد فرایند می‌دهند. اطلاعات مربوط به زمان، مکان و وسیله وقوع فرایند به وسیله این عناصر حاشیه‌ای در بند مطرح می‌شوند. هر کدام از نقش‌های فوق را می‌توان متناظر با طبقات دستوری خاصی دید.

«فرایند» نقشی است مربوط به طبقه دستوری گروه فعلی، «شرکت‌کننده» نقشی مربوط به گروه اسمی و «عناصر حاشیه‌ای» به گروه‌های قیدی و عبارت حرف اضافه‌ای مربوط هستند.

۱.۱.۳ فرایند مادی

فرایند مادی، اعمال فیزیکی هستند که بر انجام کاری یا رخداد واقع‌های دلالت دارند. افعالی مانند: اتفاق افتادن، ساختن، خلق کردن، نوشتن، رنگ کردن، باز کردن، رفتن و ... در فرایندهای مادی به کار می‌روند. (هلیدی و متیسن، ۲۰۰۴: ۱۷۹-۱۹۰).

۲.۱.۳ فرایند ذهنی

فرایندهای ذهنی به تجربه ما از جهان خود آگاهی خودمان مربوط می‌شود، در صورتی که فرایند مادی به تجربه ما از دنیای بیرون مربوط است (همان: ۱۹۷). این فرایند شامل ادراک، شناخت و واکنش‌های ذهنی می‌شوند. فرایندهای ذهنی با افعالی مانند: درک کردن، فکر کردن، خواستن، تصمیم گرفتن، دوست داشتن، ترسیدن و ... همراه هستند (همان: ۲۱۰).

۳.۱.۳ فرایند رابطه‌ای

فرایندهای رابطه‌ای، فرایندهایی هستند که به توصیف یا شناسایی مربوط می‌شوند. رابطه بین دو چیز یا پدیده با یکدیگر، در قالب فرایند رابطه‌ای، با استفاده از افعال ربطی و معمولاً با فعل بودن بیان می‌شود. افعال ربطی مانند: بودن، شدن، به نظر رسیدن، تبدیل شدن و ... در این فرایند به کار می‌روند (همان: ۲۱۰-۲۲۸).

در انگلیسی این فرایند به دو دسته تقسیم می‌شوند: اسنادی و هویتی. شرکت‌کننده‌ها در فرایند رابطه‌ای اسنادی، حامل (دارنده یک صفت یا اسناد) و دیگری صفت یا اسناد است که در شرکت‌کننده اول وجود دارد. در فرایند رابطه‌ای هویتی، یک مدخل، مدخل دیگر را توضیح می‌دهد که یکی را شناسا و دیگری را شناخته می‌نامند.

۴.۱.۳ فرایند رفتاری

فرایندهای رفتاری بین فرایندهای مادی و ذهنی قرار دارند. این گروه از فرایندها به رفتارهای جسمانی و روانشناختی انسان مربوط می‌باشند (همان: ۲۴۸). افعالی مانند: نگاه کردن، گریه کردن، لبخند زدن، نفس کشیدن، آواز خواندن، نشستن و ... در این فرایند به کار می‌روند. در این فرایند یک شرکت‌کننده به نام رفتارگر وجود دارد.

۵.۱.۳ فرایند بیانی

این فرایند بین فرایند ذهنی و رابطه‌ای قرار دارد و به‌طور کلی شامل فرایندهایی از نوع گفتن می‌باشد. فرایندهای کلامی با افعالی مانند صحبت کردن، گزارش دادن، پرسیدن، دستور دادن و ... بیان می‌شود (همان: ۲۵۲-۲۵۶). این فرایند شامل دو شرکت‌کننده به نام «گوینده» و «دریافت‌کننده» می‌باشد.

۶.۱.۳ فرایند وجودی

آخرین مقوله از فرایندها به فرایند وجودی اختصاص دارد. این فرایند، وجود داشتن یا اتفاق افتادن چیزی را بیان می‌کند (همان: ۲۵۲-۲۵۶). این فرایند بین فرایند مادی و رابطه‌ای وجود دارد و با افعالی مثل: وجود داشتن، ظاهر شدن، آویزان بودن، باقی ماندن و ... همراه هست. در این فرایند یک شرکت‌کننده به نام «موجود» وجود دارد.

۲.۳ فرانتش بینافرادی

بازنمایی تعامل مشارکین در یک ارتباط، ذیل فرانتش بینافرادی بررسی می‌شود. همچنین برقراری و تثبیت روابط اجتماعی نیز به این فرانتش مربوط می‌شود (هلیدی و متیسن، ۲۰۰۴: ۲۹).

۳.۳ فرانش متنی

فرانش متنی به متنیّت بند می‌پردازد؛ اینکه آیا متن از ابزار انسجامی کافی برخوردار است و میزان پیوستگی مطالب به چه میزان است. همچنین فرانش در پی پاسخ به این مساله است که چگونه یک بند می‌تواند به متنیّت متن کمک کند. به بیان دیگر، کدام بخش از بند «آغازگر» و کدام «پایان‌بخش» است هلیدی و متیسن (۲۰۱۴). آغازگر خود به دو دسته تقسیم می‌شود هلیدی و متیسن (۲۰۱۴: ۱۰۷):

۱. آغازگر ساده^۱

• آغازگر ساده تک‌سازه‌ای^۲

• آغازگر چندسازه‌ای^۳

۲. آغازگر مرکب^۴

• آغازگر متنی^۵

• آغازگر تداومی^۶

• آغازگر ساختاری^۷

• آغازگر پیوندی^۸

• آغازگر بینافردی^۹

• آغازگر ندایی^{۱۰}

• افزوده وجهی / اظهاری^۱

• عملگرهای فعلی زمان‌داری^۲

هلیدی و حسن (۲۰۱۴: ۱۰۴) آغازگرهای بی‌نشان در جملات انگلیسی را به صورت جدول زیر نشان می‌دهد و هر تضاد دیگر، به نشان‌داری میانجامد.

جدول ۱. آغازگرهای بی‌نشان در انواع جملات

جملات خبری	گروه‌های اسمی در نقش فاعل
جملات پرسشی (بله / خیر)	عامل زمان‌داری به اضافه فاعل
جملات پرسشی	سازه حاوی پرسش‌واژه
جملات امری	فعل به تنهایی در حالت منفی همراه با سازه منفی‌ساز let's به تنهایی و در حالت منفی با سازه منفی‌ساز
جملات تعجیبی	گروه اسمی یا قیدی در نقش سازه‌های تعجیبی

¹. simple theme

². simple complex

³. group complex

⁴. multiple theme

⁵. textual theme

⁶. continuative

⁷. conjunction

⁸. conjunctive

⁹. interpersonal theme

¹⁰. vocative

¹. modal adjunct

². finite verbal operator

۴.۳ چارچوب اروپایی مرجع مشترک زبان‌ها^۳

راهنمایی است که برای توصیف دستاوردهای یادگیران زبان‌های خارجی در اروپا و به‌طور فزاینده‌ای در کشورهای دیگر نیز، به‌کار گرفته می‌شود. که به اختصار CEFR نامیده می‌شود. هدف از ایجاد CEFR ایجاد یک چارچوب مشترک و استاندارد برای اندازه‌گیری مهارت و دانش زبانی افراد است. این چارچوب به سازمان‌ها و مؤسسات مختلف کمک می‌کند بدون نیاز سنجش مجدد از توانایی‌های زبانی افراد (به‌ویژه مهاجرین و درخواست‌کنندگان تحصیلی) مطلع شوند. CEFR مهارت‌های زبانی را به چهار بخش مجزا تقسیم می‌کند: دریافت (شنیدن و خواندن)، ساخت (صحبت کردن و نوشتن)، تقابل (کلامی یا نوشتاری) و تبدیل (ترجمه کلامی یا نوشتاری). یک زبان‌آموز می‌تواند ترکیبی متفاوت از هر یک از این مهارت‌ها را داشته باشد. اما برای نشان دادن ساده مهارت‌های کلی زبان از حروف A1، A2، B1، B2، C1، C2 استفاده می‌شود.

۴. روش پژوهش

روش پژوهش توصیفی با رویکرد تحلیل محتوا است. پیکره آماری پژوهش حاضر، محتوای شنیداری کتاب‌های زبان انگلیسی متوسطه دوم (ویژن) می‌باشد که در سه پایه دهم، یازدهم و دوازدهم تدریس می‌شوند. کتاب ویژن ۱ که در پایه دهم تدریس می‌شود دارای ۴ درس می‌باشد، و هر درس دارای پنج مبحث است که مختص مهارت شنیداری می‌باشد. دو بخش اول به‌صورت مکالمه و بخش‌های سوم، چهارم و پنجم به‌صورت ارائه گزارش می‌باشد. به‌طور کل ۲۸۰ بند در ارتباط با مهارت شنیداری در کتاب ویژن ۱ به‌کار رفته است. ۱۰۱ بند آن مربوط به مبحثی است که در کتاب سوالاتی به منظور فهم بیشتر طراحی شده‌اند و ۱۷۹ بند آن در فایل‌های مکمل^۴ قرار دارند که با اسکن بارکد موجود در کتاب دسترسی به آن امکان‌پذیر می‌شود. کتاب زبان انگلیسی پایه یازدهم و دوازدهم که ویژن ۲ و ۳ نامیده می‌شود دارای ۳ درس می‌باشند و هر درس مانند پایه قبل دارای ۵ محتوای شنیداری است که دو بخش اول به‌صورت مکالمه و بخش‌های سوم، چهارم و پنجم به‌صورت گزارش ارائه شده‌اند. ابتدا تمامی بندها با توجه به فرانش‌ها بررسی شده‌اند و سپس به بررسی سطوح فرایندهای مختلف بر اساس چهارچوب اروپایی مرجع مشترک زبان‌ها پرداخته شده است. در انتها انواع آغازگرها و بسامد وقوع آن‌ها بررسی شده‌اند.

۵. تحلیل داده‌ها

در این پژوهش محتوای شنیداری کتاب‌های زبان انگلیسی متوسطه دوم (ویژن) بر اساس فرانش‌ها تحلیل می‌شوند. کتاب زبان انگلیسی پایه دهم دارای ۴ درس می‌باشد و هر درس دارای پنج مبحث است که مختص مهارت شنیداری است. دو بخش اول به‌صورت مکالمه و بخش‌های سوم، چهارم و پنجم به‌صورت ارائه گزارش است. به‌طور کل ۲۸۰ بند در ارتباط با مهارت شنیداری در کتاب ویژن ۱ به‌کار رفته است. ۱۰۱ بند آن مربوط به مبحثی است که در کتاب سوالاتی به منظور فهم بیشتر طراحی شده‌اند و ۱۷۹ بند آن در فایل‌های مکمل قرار دارند که با اسکن بارکد موجود در کتاب دسترسی به آن امکان‌پذیر می‌شود. در ابتدا تمام بندها بر اساس فرانش‌های اندیشگانی، بینافردی و متنی مورد تحلیل قرار گرفته‌اند و سپس به بررسی فراوانی فرایندها و نوع آغازگرها پرداخته شده است. در ادامه به ارائه چند نمونه از تحلیل بندهای ویژن ۱ می‌پردازیم:

جدول ۲. تحلیل بندی از ویژن ۱

Type of structure ↓	What	are	you	going to do	this weekend?
Experiential →	Goal		Actor	Process: Material	Circumstantial Adjunct
Interpersonal →	Complement	Finite	Subject	Predicator	Adjunct
Textual →	Theme				Rheme

^۳. Common European Framework of Reference for Languages

^۴. further listening

با توجه به جدول ۲ این بند یک جمله پرسشی را نشان می‌دهد که دارای پرسش‌واژه می‌باشد. به این دلیل که آغازگر و پرسش‌واژه بر هم منطبق هستند، آغازگر بی‌نشان می‌باشد. فرایند به‌کار رفته در این بند فرایند مادی می‌باشد که دارای دو مشارک آغازگر و هدف می‌باشد.

جدول ۳. تحلیل بند۱ از ویزن ۱

Type of structure ↓	will	you	do	anything else?
Experiential →		Actor	Process: Material	Goal
Interpersonal →	Finite	Subject	Predicator	Complement
Textual →	Finite Verbal Operator		Rheme	
	Theme			

این بند به یک فرایند مادی با مشارک‌های کنش‌گر و هدف اشاره می‌کند. آغازگر این بند به‌صورت مرکب است و از آغازگر بینافردی با نام عملگرهای فعلی زمان‌دار استفاده کرده است. آغازگر این بند با توجه به آنچه در ۳.۳ ذکر شد، بی‌نشان است.

جدول ۴. تحلیل بند۱ از ویزن ۱

Type of structure ↓	No	actually	it	is	very easy.
Experiential →		Circumstantial Adjunct	Attribute	Process: Relational	Carrier
Interpersonal →	Mood Adjunct	Adjunct	Subject	Finite	Complement
Textual →	Conjunctive Adjunct			Rheme	
	Theme				

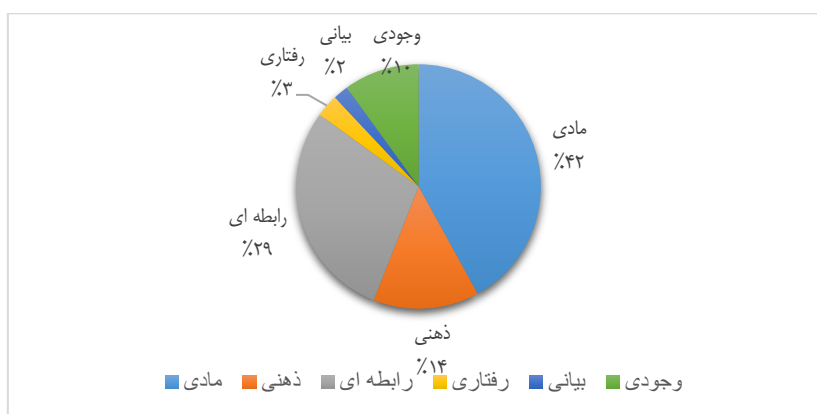
این بند خبری، دارای فرایند رابطه‌ای می‌باشد و با توجه به اینکه مشارک دوم آن صفت است از نوع فرایند رابطه‌ای اسنادی می‌باشد. آغازگر این بند با توجه به ۳.۳ بی‌نشان است و از نوع آغازگر مرکب متنی می‌باشد که از یک آغازگر پیوندی قبل از آغازگر تجربی استفاده شده است.

در جدول ۵ به بررسی فراوانی هر یک از فرایندها در مباحث شنیداری کتاب ویزن ۱ می‌پردازیم:

جدول ۵. میزان فراوانی فرایندها در کتاب ویزن ۱

فرایندها درس	جمله	مادی	ذهنی	رابطه‌ای		رفتاری	بیانی	وجودی
				استادی	هویتی			
درس ۱ کتاب	۲۵	do, go, visit, go, go, do, visit, go, go, visit, do, destroy, hunt, harm	enjoy	be, be, be	be	-	-	stay, be, be, be, live
درس ۱ بخش مکمل	۴۵	help, do, use, brush, do, reduce, buy, buy, make, make, do, release, help, give, offer, prevent, hold, harm, provide, protect	want, avoid, want	be, be, have, be, be	need, cause, make, be, need, be, make, make	breath, wash away	call	be, be, be, be, live, play
درس ۲ کتاب	۲۴	buy, cook, help, cook, help, move	like, see, like	be, be, be, be, be, get, be, be, be, be, become	be	laugh	tell	have

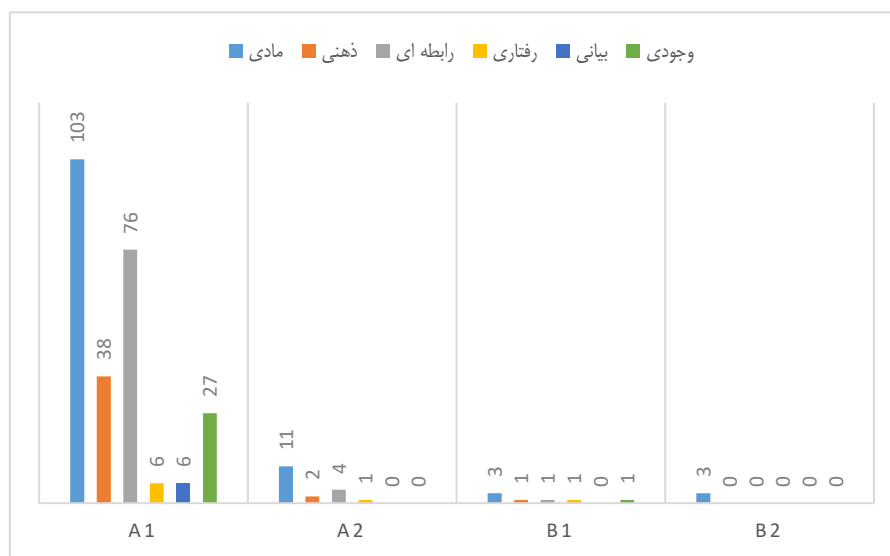
be, live, be, be, stay	call	look, watch, grow up	be, be	be, be, be, be, be, be, have, have, have, be, be	want, see, remind, see, see, see, see, see, want, remember, consider, learn, know	study, work, help, help, get, help, send, support, help, let, help	۴۶	درس ۲ بخش مکمل
happen, have, wait	talk	-	be, be	be, be	want, see, see	walk, drive, hit, hurt, go, go, look for, walk, find, buy, look for, check, find, buy, start, take, take, walk, call, take, arrive	۳۲	درس ۳ کتاب
be, be, be, be	explain, ask		make, cause, cause, need, be, be, be	be, be, be, be, be, be, be, be, be	want, learn, learn, want, learn, want, learn, see, learn, learn, want, want	change, use, change, harm, use, do, read, help, work, make, do, start, have, work, visit, go, meat, help, try	۵۳	درس ۳ بخش مکمل
be	-	-	-	be, be, be, be, be, be, make	feel, thank	visit, go, call, help, help, go, take, go, come back, travel, increase, eat, travel	۲۲	درس ۴ کتاب
be, be, be, have	tell	watch, leave	need, need, be, make, make	be, be, be, be	learn, know, learn, like	travel, check, visit, find, try, keep, contact, help, keep, travel, dress, do, use, show, help	۳۵	درس ۴ بخش مکمل
۲۸	۷	۸	۸۰		۳۹	۱۲۰	۲۸۲	جمع کل



نمودار ۱. فراوانی فرایندها در کتاب ویژن ۱ از منظر فرانش تجربی

همان‌طور که نمودار ۱ مشاهده می‌کنید در مباحث شنیداری ویژن ۱ تمامی فرایندها به کار رفته‌اند و دانش‌آموزان با تمام فرایندها آشنا می‌شوند و به فرایند خاصی محدود نمی‌شوند. در مبحث شنیداری کتاب ویژن ۱ تمامی فرایندها به کار رفته است اما میزان بسامد هر یک از آن‌ها متفاوت است که با توجه به سطح دانش‌آموزان باید بررسی شود که این توزیع فراوانی، محتوای آموزشی مناسبی را در اختیار دانش‌آموزان قرار می‌دهد یا خیر. با توجه به اینکه فرایندهای مادی نماینده افعالی هستند که جنبه

بیرونی و ملموس دارند و بیانکننده به وقوع پیوستن یک کنش هستند، در پایه‌های پایین‌تر، انتظار می‌رود بیشتر استفاده شود و به مرور به فراوانی دیگر فرایندها افزوده شود. فرایند رابطه‌ای که یکی دیگر از فرایندهای اصلی محسوب می‌شود، جایگاه دوم را به خود اختصاص داده‌اند. با در نظر گرفتن این اصل که کودکان در یادگیری زبان اول نیز به وفور از فرایند رابطه‌ای استفاده می‌کنند، درصد بالایی استفاده آن در کتاب زبان انگلیسی پایه دهم نیز قابل توجیه است. فرایند ذهنی به‌عنوان یکی دیگر از فرایندهای اصلی در جایگاه سوم قرار دارد. این فرایند به بیان دنیای درون اشاره دارد و با توجه ملموس نبودن آن انتظار می‌رود در پایه‌های ابتدایی کمتر مورد استفاده قرار گیرد و سپس با توجه به افزایش آگاهی و درک دانش‌آموزان بسامد آن و یا سطح فرایندهای استفاده شده بر اساس CEFR افزایش پیدا کند. سه فرایند وجودی، رفتاری و بیانی که از جمله فرایندهای فرعی هستند، به‌ترتیب در جایگاه‌های چهارم، پنجم و ششم قرار دارند.



نمودار ۲. نمودار میله‌ای فراوانی فرایندها در کتاب ویژن ۱ از منظر فرانش تجربی

با توجه به گفته مؤلفان کتاب‌های درسی که در جلسات توجیهی دبیران مطرح شده است، دانش‌آموزان بعد از گذراندن دوره متوسطه باید اطلاعاتی در سطح B1 داشته باشند. به این منظور که با افزایش پایه باید میزان دشواری هر سطح افزوده شود. در پایه دهم همان‌طور که در نمودار مشخص است، فرایند مادی شامل افعالی با سطوح A1، A2، B1، B2 می‌باشد. با توجه به میزان بسامد فرایندهای مادی توزیع افعال با سطوح مختلف نیز افزایش می‌یابد. همچنین سه مورد فعل با سطح B2 به‌کار رفته است که در سطح دانش‌آموزان این پایه نمی‌باشد. فرایند رابطه‌ای که در جایگاه دوم قرار دارد نیز شامل افعالی در سطوح A1، A2، B1 می‌باشند که نمایانگر توزیع این فرایند در سطوح مختلف می‌باشد. فرایند ذهنی با وجود بسامد پایین، از توزیع مناسبی برخوردار است و در سطوح غیر از A1 نیز نمایندگانی دارد که پیشبینی می‌شود در پایه‌های بعد میزان آن افزایش یابد. فرایند وجودی به‌عنوان چهارمین فرایند مورد استفاده در کتاب ویژن ۱ تنها یک نماینده در سطح B1 دارد و در باقی موارد تنها در سطح A1 کاربرد داشته است. فرایندهای فرعی دیگر که شامل رفتاری و بیانی هستند تنها از فعل‌هایی که مربوط به سطح A1 می‌باشند، استفاده کردند. کتاب زبان انگلیسی پایه یازدهم که ویژن ۲ نامیده می‌شود دارای ۳ درس می‌باشد و هر درس مانند پایه قبل دارای ۵ محتوای شنیداری است که دو بخش اول به‌صورت مکالمه و بخش‌های سوم، چهارم و پنجم به‌صورت گزارش ارائه شده‌اند. در ادامه به بررسی چند بند از کتاب ویژن ۲ می‌پردازیم:

جدول ۶ تحلیل بندی از ویژن ۱

Type of structure ↓	last year	I	traveled	to a foreign country.
Experiential →	Circumstantial Adjunct	Actor	Process: Material	Goal

Interpersonal →	Adjunct	Subject	Finite	Predicator	Complement
Textual →	Theme	Rheme			

در این بند از فرایند مادی استفاده شده است که دارای دو مشارک یعنی کنش‌گر و هدف می‌باشد. آغازگر این بند با توجه به اینکه قید می‌باشد، نشان‌دار است.

جدول ۷. تحلیل بندی از ویژن ۱

Type of structure ↓	making just a few changes in people's lifestyle	can help	them	live longer.
Experiential →	Actor	Process: Material	Receiver	Goal
Interpersonal →	Subject	Finite	Predicator	Complement
Textual →	Theme	Rheme		

فرایند به‌کار رفته در این بند مادی می‌باشد، آغازگر آن ساده اما چندسازه‌ای می‌باشد و به‌صورت بی‌نشان است.

جدول ۸. تحلیل بندی از ویژن ۱

Type of structure ↓	while	at first	it	seems		easy.
Experiential →			Sensor	Process: Mental		Phenomenon
Interpersonal →			Subject	Finite	predicat or	Complement
Textual →	Conjunction Adjunct			Rheme		
	Theme					

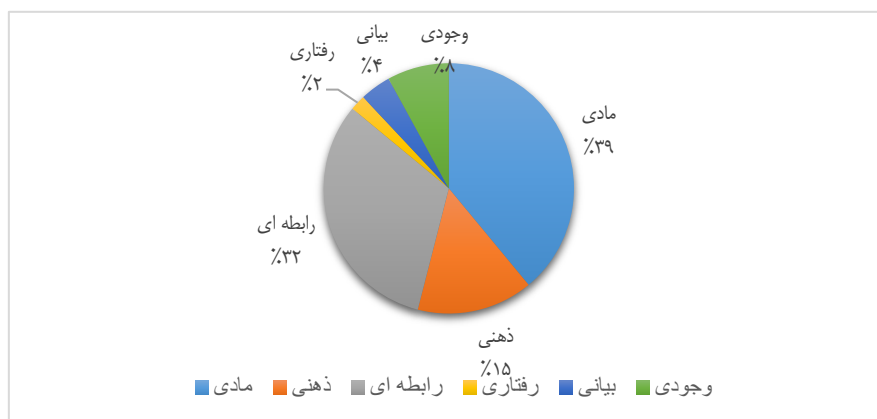
در این بند که یک بند خبری است از یک فرایند ذهنی استفاده شده است و مشارک‌های آن حسگر و پدیده می‌باشند. آغازگر به‌کار رفته در این بند از نوع مرکب است. ابتدا آغازگر ساختاری و سپس آغازگر تجربی به‌کار رفته است. با توجه به ۳.۳ آغازگر این بند بی‌نشان است.

در جدول زیر به بررسی بسامد وقوع هر یک از فرایندها می‌پردازیم:

جدول ۹. میزان فراوانی فرایندها در کتاب ویژن ۲

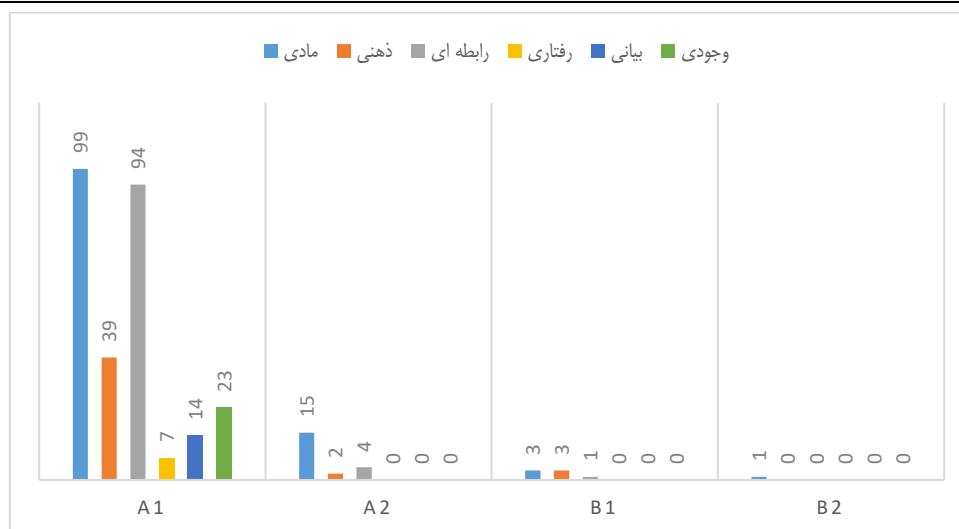
فرایندها درس	جمله	مادی	ذهنی	رابطه‌ای		رفتاری	بیانی	وجودی
				شناسایی	صفتی			
درس ۱ کتاب	۲۳	pay, travel, go, walk, find, buy	want, want	be, be, be, need, need	be, be, be, be, be, be, be	-	-	have, have, be, be
درس ۱ بخش مکمل	۶۵	find, practice, study, connect, improve, use, affect, hurt, offer, find, connect, improve, share, help, travel, travel, help, help, design, use, go, arrive, help, translate, use, solve	know, learn, know, remember, want, learn, learn, learn, want	be, make, be, need, be, be, be, be, be, be, make	be, have, be, be, be, be, be, be, b e	talk, speak, talk, ask, ask, speak	be, be, include	
درس ۲ کتاب	۲۳	play, play, leave, play, put on, do, try, work, do, let, help, risk	want, know, need, find	be, be	be, seem	-	-	be, have, show

happen, have, have	talk, talk, talk, talk	sleep, sleep, sleep, sleep, listen	make, be, be, be, cause, be, be, make, make, make, be, make, be, make, be, make, be, make	be, be, be, be, be, be, be, be, be, be, be, become	feel, feel, want, remember, feel, want, remind, encourage, feel, feel, learn, encourage	affect, start, get, find, work, get, help, organize, help, work, use, help, get, use, start, help, share, help, do, play, join, keep, accept, help, teach, help, share, share, discover, care, give, help	۸۹	درس ۲ بخش مکمل
be, be, go, have, be, go, be, show	-	-	be, be, need, need	be, be, be, be, be, be, get	plan, see, need, love, thank	prepare, call, participate, study, take part, help, practice, make, communicate, decrease	۳۴	درس ۳ کتاب
be, be	talk, speak, talk	listen	be, be, make, be, be, be, be, be, be, be, become	be, seem, be, be, be, be, be, be, be	notice, see, notice, enjoy, like, see, enjoy, want, like, want, want	walk, bring, help, find, draw, make, bring, find, wear, help, help, create, sell, sell, collect, find, let, take, find, make, do, teach, sell, let, keep, work, help, find, give	۶۸	درس ۳ بخش مکمل
۲۳	۱۳	۶	۹۸	۴۴	۱۱۸	۳۰۲	جمع کل	



نمودار ۳. فراوانی فرایندها در کتاب ویزن ۲ از منظر فرانش تجربی

همان‌طور که در نمودار ۳ مشاهده می‌کنید انواع فرایندها در کتاب ویزن ۲ کاربرد دارند اما میزان بسامد آن‌ها متفاوت است. بیشترین بسامد مربوط به فرایند مادی هست. همان‌طور که در نمودار ۱ نیز بیان کردیم، فرایندهای مادی به کنش‌های بیرون و اعمال ملموس می‌پردازد و پردازش آن برای زبان‌آموزان ساده‌تر می‌باشد. پس در پایه‌های پایین‌تر انتظار داریم بسامد زیادی داشته باشد و به مرور از میزان بسامد آن کاسته شود. به همان صورت که انتظار داشتیم، فرایند مادی بالاترین بسامد را به خود اختصاص داده است ولی از میزان فراوانی آن نسبت به کتاب ویزن ۱ کاسته شده است و به دیگر فرایندها اضافه شده است. فرایندهای رابطه‌ای همچنان به‌عنوان یکی از ساختارهای پرتکرار در جایگاه دوم قرار دارند. فرایند ذهنی به‌عنوان دیگر فرایند اصلی در جایگاه سوم قرار دارد و طبق پیشبینی که داشتیم میزان بسامد آن نسبت به کتاب ویزن ۱ افزایش یافته است. در ادامه سه فرایند فرعی وجودی، بیانی و رفتاری به‌ترتیب در جایگاه‌های چهارم، پنجم و ششم قرار دارند.



نمودار ۴. میزان فراوانی میله‌ای فرایندها در ویژن ۲

با توجه به آنچه در نمودار مشاهده می‌کنیم، فرایند مادی که بالاترین فراوانی را دارد، علاوه بر سطح A1 فعل‌هایی در سطح A2، B1 و B2 نیز دارد. شاهد این موضوع هستیم که با توجه به بسامد وقوع آن، میزان دشواری آن نیز با توجه به سطح زبان‌آموزان افزایش داشته است و حتی در یک مورد بالاتر از سطح مورد نظر نیز بوده است. فرایند رابطه‌ای که در جایگاه دوم قرار داشته است نیز شامل افعالی با سطح A2 و B1 می‌باشد که در راستای هدف آموزشی است. فرایند ذهنی به‌عنوان سومین فرایند، علاوه بر اینکه میزان بسامد آن افزایش یافته است، میزان دشواری آن بر اساس CEFR نیز تا حدی افزایش یافته است که با اهداف آموزشی همسو می‌باشد و با توجه به ارتقای پایه دانش‌آموزان، مطالب با توجه به نیاز آن‌ها ارائه شده است. اما در مورد فرایندهای فرعی که به‌ترتیب بسامد شامل، وجودی، بیانی و رفتاری هستند، با وجود افزایش بسامد آن‌ها در کتاب ویژن ۲، سطح آن تغییری پیدا نکرده است و فقط افعالی در سطح A1 را شامل می‌شوند.

کتاب زبان انگلیسی پایه دوازدهم که به نام ویژن ۳ است، همانند ویژن ۲ دارای سه درس است. هر درس دارای پنج مبحث شنیداری که دو قسمت اول به‌شکل مکالمه و قسمت‌های سوم، چهارم و پنجم به‌شکل گزارش ارائه می‌شود. استثنای درس دوم دوازدهم تنها دو بخش به‌صورت گزارش ارائه شده است و سه بخش آن مکالمه می‌باشد. جمعا ۳۹۰ بند در این قسمت وجود دارند که ۱۳۳ بند آن در کتاب ارائه شده‌اند ولی ۲۵۷ بند آن به‌صورت مکمل با اسکن بارکد قابل دستیابی هستند. همانند مثال‌های ارائه شده، تمامی بندها بررسی می‌شوند و سپس نتایج بررسی و تحلیل در قالب نمودار نمایش داده می‌شود. در ادامه به بررسی چند نمونه از بندهای ویژن ۳ می‌پردازیم:

جدول ۱۰. تحلیل بندی از ویژن ۲

Type of structure ↓	unfortunately	she	is not	available	till next Wednesday
Experiential →		Existent	Process: Existent		Circumstantial Adjunct
Interpersonal →		Subject	Finite	Complement	Adjunct
Textual →	Modal Adjunct		Rheme		
	Theme				

جدول ۱۰ یک بند خبری با فرایند وجودی را نشان می‌دهد. این فرایند فقط یک مشارک یعنی موجود را دارد. آغازگر به‌کار رفته در این بند مرکب بی‌نشان می‌باشد. ابتدا یک آغازگر بینافردی یعنی افزوده وجهی به‌کار رفته است و سپس آغازگر تجربی.

جدول ۱۱. تجلیل بندی از ویزن ۲

Type of structure ↓	and	(he)	needs	some money.
Experiential →		Sensor	Process: Mental	Phenomenon
Interpersonal →		Subject	Finite	Predicator
Textual →	Conjunction Adjunct		Rheme	
	Theme			

بند ارائه شده در این جدول، خبر می‌باشد. فرایند به کار رفته در آن ذهنی است که دارای دو مشارک حسگر و پدیده است. آغازگر متن مرکب بی‌نشان می‌باشد. قبلاً از آغازگر تجربی از آغازگر ساختاری استفاده شده است.

جدول ۱۲. تجلیل بندی از ویزن ۲

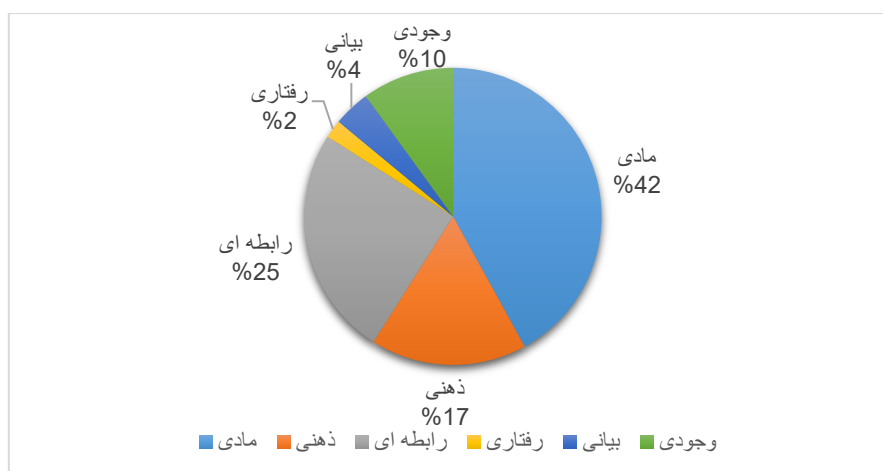
Type of structure ↓	oh	on Thursday	Yeganeh and Kiana	came	over for dinner.
Experiential →		Circumstantial Adjunct	Actor	Process: Material	Circumstantial Adjunct
Interpersonal →		Adjunct	Subject	Finite	Predicator
Textual →	Continuative Adjunct		Rheme		
	Theme				

جدول ۱۲ یک بند خبری با فرایند مادی را به نمایش درآورده است و دارای یک مشارک یعنی کنش‌گر می‌باشد. آغازگر به کار رفته در این بند مرکب و نشان‌دار می‌باشد. یک آغازگر تداومی به همراه گروه قیدی به عنوان آغازگر استفاده شده‌اند.

جدول ۱۳ میزان فراوانی فرایندها در کتاب ویزن ۳

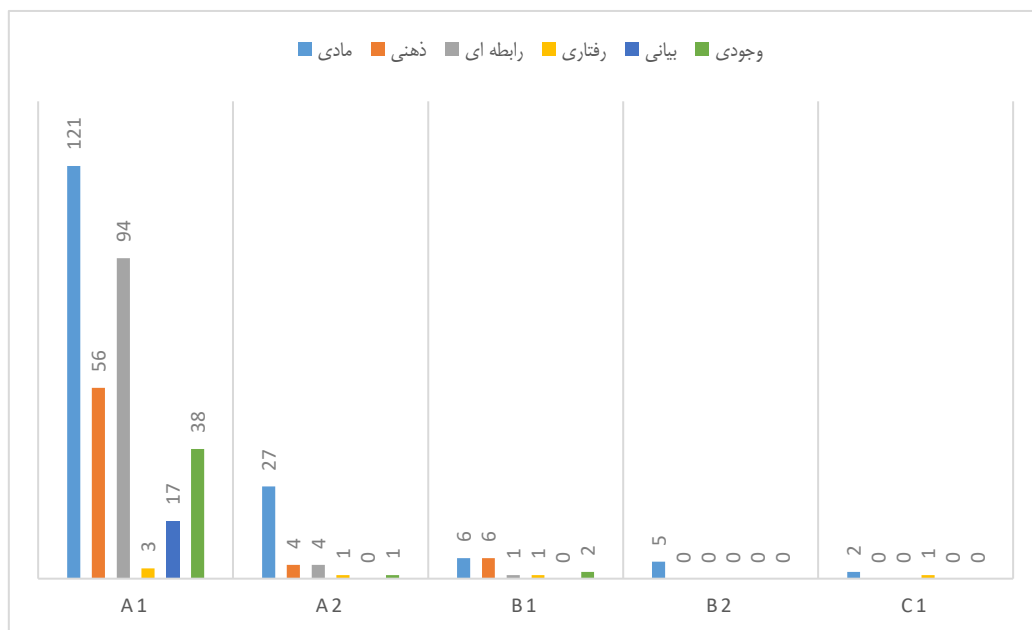
فرایندها درس	جمله	مادی	ذهنی	رابطه‌ای		رفتاری	بیانی	وجودی
				شناسایی	صفتی			
درس ۱ کتاب	۴۱	work, go, come, teach, come, face, gain, hide, go	know, know, need, think, like, know, think, like, like, see, think, learn, know, want, learn	be, be, be, be, be, be, seem, seem	be, be, be, be, need	-	answer	depend on, have, have
درس ۱ بخش مکمل	۹۹	take care, provide, teach, dedicate, work, spend, support, bring, help, work, dedicate, protect, help, let, help, do, care, help, give, go, let, read, carry, care, show, show, try, continue, do	encourage, respect, understand, appreciate, forget, risk, hear, see, think, agree, lose, remember, lose, notice, want, know, know, see	be, be, be, be, be, be, be, be	be, make, be, be, need, make, make, be, make, be, need, be, make, be, make, be	wake up, experience	talk, explain, answer, listen, offer, offer	be, born, be, play, be, be, have, have, be, be, have
درس ۲ کتاب	۴۸	invite, invite, move, invite, help, check, call, save, do, give, do, visit, visit, do	know, know, think, think, think, prefer, like, feel	be, be, be, be, be, be	be, be, be, be, need		tell, ask, say, say	be, have, be, be, be, be, happen, have, have, have

include, be, be, include, have, have, be	talk, talk, discuss	listen	be, be, be, be, be, be, be	be, become, become, be, be, become, be, be	learn, learn, see, see, remember, see, see, learn, learn, see	organize, offer, access, provide, allow, access, use, open, find, put, improve, try, improve, use, help, read, read, write, look up, start, use, remove, write, take, let, keep, write, review, practice, help	۷۱	درس ۲ بخش مکمل
go, be, stay	order, ask	look	be, be, be	be, be, be, be, be, be	want, like, taste, taste, think, miss, want, experience, see, wonder, remember	go, try, try, do, come, get, go, have, arrive, take, leave, come out, walk, pull over, wave, come, drive	۴۴	درس ۳ کتاب
have, be, result, have, end	talk	upgrade, prevent	make, need, be, cause, mean, make, mean, be, make, make	be, be, be, be, be, be, be, be, seem, be, be	want, think, think, remember, remember	affect, use, come, create, harm, use, connect, create, use, throw, create, shop, get, send, create, harm, take, buy, do, use, use, help, recycle, shop, try, harm, help, buy, do, use, recycle, help, come, use, reduce, harm, help, help, use, save, spend, leave, take, use, help, start, use, use, take, add, help, use, take	۸۷	درس ۳ بخش مکمل
۴۱	۱۷	۶	۹۸		۶۶	۱۶۲	۳۹۰	جمع کل



نمودار ۵. میزان فراوانی فرایندها در ویژن ۲

همان‌طور که در نمودار ۵ می‌بینید، تمامی فرایندها در کتاب ویژن ۳ به‌کار رفته‌اند. فرایند مادی همانند دو کتاب ویژن ۱ و ویژن ۲ بالاترین بسامد را شامل می‌شود. اما از فراوانی آن نسبت به کتاب ویژن ۲ کاسته نشده است، پس انتظار داریم که سطح آن با توجه به CEFR افزایش یابد فرایند رابطه‌ای همچنان در جایگاه دوم قرار دارد و نسبت به دو کتاب دیگر بسامد آن کاسته شده است. فرایند ذهنی که یکی از فرایندهای اصلی است، به مفاهیم انتزاعی تر اشاره دارند و بیان‌کننده تجربیات از دنیای خودآگاه‌مان می‌شد. این فرایند در جایگاه سوم قرار دارد و نسبت به دو کتاب دیگر میزان استفاده از آن افزایش یافته است. در ادامه، سه فرایند فرعی دیگر که شامل فرایند وجودی، بیانی و رفتاری هستند به‌ترتیب در جایگاه‌های چهارم، پنجم و ششم قرار گرفته‌اند. در نمودار بعد به بررسی سطوح به‌کار رفته در فرایندها می‌پردازیم.



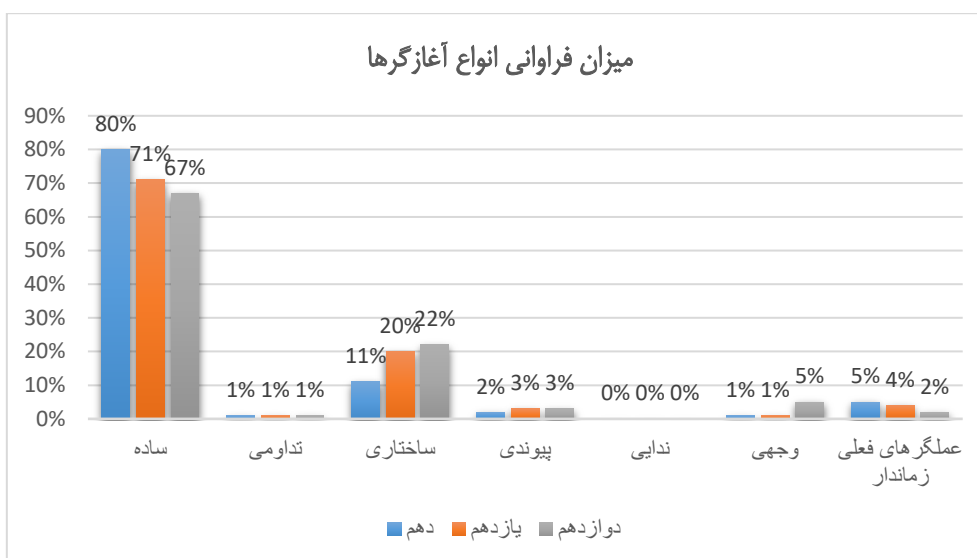
نمودار ۶: میزان فراوانی میله‌ای فرایندها در سه کتاب ویژن

با توجه به نمودار فرایند مادی که بالاترین بسامد را دارد همانند کتاب‌های قبل میزان دشواری سطح آن افزایش یافته است و همچنان از سطح B2 و C1 نیز فرایندهایی را شامل می‌شود. فرایند رابطه‌ای به‌عنوان دومین فرایند پر بسامد در کتاب‌های درسی، از لحاظ میزان دشواری بر اساس CEFR هیچ تغییری نسبت به دو کتاب ویژن ۱ و ویژن ۲ نداشته است. همان‌طور که در نمودار قبل بررسی کردیم، میزان بسامد فرایند ذهنی با افزایش پایه، افزوده می‌شود و با توجه به نمودار ۶ سطح دشواری آن نیز به‌طور چشمگیری افزایش یافته است و دقیقاً مطابق با نیاز دانش‌آموزان ارائه شده است.

در ادامه به بررسی فراوانی هر یک از آغازگرهای به‌کار رفته در بندها می‌پردازیم. به‌طور کل ۹۷۴ بند بررسی شده‌اند که در این میان ۹۸ مورد آغازگر نشان‌دار استفاده شده است که تنها ۷ مورد آن در کتاب کاربرد داشته‌اند و ۹۱ مورد در بخش‌های مکمل ارائه شده‌اند. در کتاب ویژن ۱ فقط یک و در بخش مکمل آن سی و هشت آغازگر نشان‌دار، در کتاب ویژن ۲، سه مورد و در بخش مکمل آن بیست و دو آغازگر نشان‌دار و در کتاب ویژن ۳ نیز سه مورد و در بخش مکمل سی و یک آغازگر نشان‌دار به‌کار رفته‌اند. همان‌طور که مشخص است، میزان استفاده از آغازگرهای نشان‌دار در بخش‌های مکمل به‌طور قابل توجهی بیشتر از مباحث کتاب است. در حالت طبیعی هر جمله ساختار بی‌نشان دارد که در صورت جابه‌جا شدن عناصر جمله، نشان‌دار می‌شود. در صورتی که بند آغازگر نشان‌دار دارد برای خواننده یا شنونده خود پیام بیشتری را به دنبال دارد که دانش‌آموز باید آن را متوجه شود. ما انتظار داشتیم در کتاب ویژن ۱ میزان استفاده از آغازگر نشان‌دار کمتر باشد و به مرور در پایه‌های بعد، افزوده شود که آمار ارائه شده خلاف این ادعا را نشان می‌دهند.

جدول ۱۴. میزان فراوانی آغازگرها در هر سه کتاب ویزن

آغازگر			دهم		یازدهم		دوازدهم	
			فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد
ساده			۲۲۶	۸۰٪	۲۱۷	۷۱٪	۲۶۳	۶۷٪
مرکب	متنی	تداومی	۳	۱٪	۲	۱٪	۴	۱٪
		ساختاری	۳۰	۱۱٪	۶۱	۲۰٪	۸۶	۲۲٪
		پیوندی	۶	۲٪	۹	۳٪	۱۱	۳٪
	بینافردی	ندایی	۰	۰	۰	۰	۰	۰
		وجهی / اظهاری	۲	۱٪	۲	۱٪	۱۸	۵٪
		عملگرهای فعلی زمان‌داری	۱۵	۵٪	۱۱	۴٪	۸	۲٪
	مجموع		۲۸۲	۱۰۰٪	۳۰۲	۱۰۰٪	۳۹۰	۱۰۰٪



نمودار ۷. میزان فراوانی آغازگرها در هر سه کتاب ویزن

نمودار ۷ نمایانگر این واقعیت است که آغازگرهای ساده بیشترین بسامد را در هر سه کتاب به خود اختصاص می‌دهند. آغازگرهای ساده به دو نوع تقسیم می‌شوند: (۱) آغازگر ساده‌ای که تنها از یک واحد تشکیل شده‌اند. (۲) آغازگرهای ساده‌ای که بیشتر از یک واحد هستند. این حالت که گونه متداول آغازگر است، ترکیبی از دو یا چند گروه است که معمولاً با استفاده از حروف ربط و اضافه تشکیل می‌شوند و گروه یا عبارت مرکب را به وجود می‌آورد و یا به صورت بدل دیده می‌شود. (هلیدی و متیس، ۲۰۰۴: ۶۸). آغازگرهای ساده به عنوان اولین عناصری که زبان‌آموز می‌آموزد از میزان دشواری کمتری برخوردار است. میزان استفاده از این آغازگرها همان‌طور که مشاهده می‌کنید به مرور و با افزایش سطح کاسته می‌شود و به همین ترتیب به میزان استفاده از آغازگرهای ساختاری افزوده می‌شود. می‌توان ارتباط مستقیمی بین استفاده از آغازگرهای ساده و ساختاری مشاهده کرد. آغازگرهای ساختاری شامل واژه یا گروه‌هایی است که بندی را به لحاظ ساختاری، با بند دیگر مرتبط می‌کنند و انسجام برقرار می‌کنند. یعنی بین خود و دیگر بندها، همپایگی و ناهمپایگی به وجود می‌آورند. واژه‌هایی مانند and, or, but نمونه‌هایی از آغازگر ساختاری در زبان انگلیسی به شمار می‌روند.

در میان آغازگرهای بینافردی نیز عملگرهای فعلی زمان‌دار بیشترین بسامد را به خود اختصاص داده‌اند. این گونه آغازگرها فعل‌های کمکی زمان‌داری هستند که زمان اصلی یا وجه فعل را نشان می‌دهند. آغازگرهای وجهی هم در جایگاه دوم در میان آغازگرهای بینافردی قرار دارند. این آغازگرها قضاوت یا نگرش گوینده یا نویسنده را درباره محتوای پیام نشان می‌دهند، کارکرد تعاملی دارند و میزان احتمال، عقیده و نظر را بیان می‌کند. این آغازگرها در ویژن ۳ نسبت به دو کتاب دیگر دارای بسامد بیشتری می‌باشند.

۶. نتیجه‌گیری

با توجه به این واقعیت که هدف اصلی در زبان‌شناسی نقش‌گرا و دستور نظام‌مند هلیدی، انتقال معنا است، در این پژوهش به بررسی فرانش‌های تجربی و متنی پرداخته شده است. به این منظور تمام بندهای مبحث شنیداری کتاب‌های ویژن که جمعا ۹۷۴ بند هستند، مورد بررسی قرار گرفته‌اند و نتایج به دست آمده به این ترتیب می‌باشند؛ کاربرد فرایندهای مادی در سه کتاب ویژن ۱، ۲ و ۳ بیشترین میزان را به خود اختصاص داده است که به‌ترتیب در هر کتاب از میزان آن کاسته می‌شود که خود دلیلی بر افزایش پیچیدگی متن می‌باشد. زیرا فرایندهای مادی به کنش‌های ملموس اشاره دارد. فرایند وجودی نیز همانند مادی، در هر کتاب از بسامد وقوع آن کاسته می‌شود. در مقابل فرایند ذهنی است که به‌ترتیب کاربرد آن در هر کتاب رو به افزایش است که این نیز دلیلی بر پیچیده شدن متن همزمان با ارتقا پایه می‌باشد. زیرا این فرایند نمایانگر دنیای درونی و ناخودآگاه می‌باشد. فرایند بیانی و رفتاری به‌عنوان فرایندهای فرعی کمترین بسامد را به خود اختصاص داده‌اند.

علاوه بر بررسی بسامد هر یک از فرایندها، به بررسی سطح هر یک فرایندها بر اساس CEFR پرداخته شده است و نتایج نشان داده است که فرایندهای مادی که بیشترین بسامد را به خود اختصاص داده‌اند دارای افعالی با سطوح مختلف A1، A2، B1، B2 می‌باشند. به بیان دیگر با توجه به میزان بالای فراوانی فرایند مادی، تنوع افعال نیز در آن بیشتر مشاهده می‌شود. در ادامه با توجه به بررسی‌ها به این نتیجه رسیدیم که تنوع افعال در فرایندهای اصلی بیشتر است.

در این مقاله همچنین ساخت آغازگری و پایان‌بخشی در تمام ۹۷۴ بند مورد بررسی قرار گرفته‌اند و انواع آغازگر در آن‌ها مشخص شده است. در هر سه کتاب بسامد وقوع آغازگر ساده بالا می‌باشد که در مقایسه با یکدیگر بیشترین بسامد وقوع آغازگر ساده در کتاب ویژن ۱ و سپس به‌ترتیب در ویژن ۲ و ۳ می‌باشد که دلیلی برای درک بیشتر و بهتر متن برای دانش‌آموزان است. آغازگرهای مرکب متنی نسبت به بینافردی از بسامد بالاتری برخوردار هستند و آغازگرهای مرکب بینافردی را بیشتر در مواقعی که از عملگرهای فعلی زمان‌دار استفاده شده است، می‌توان مشاهده کرد. در مقابل آغازگرهای متنی به‌ویژه آغازگرهای ساختاری بیشتر استفاده شده‌اند. این آغازگرهای متنی بندها را به یکدیگر مرتبط می‌سازند و هرچه کاربرد آن‌ها بیشتر باشد، ارتباط بندها با یکدیگر و نیز ارتباط بند با کل متن نیز بیشتر می‌شود. میزان کاربرد آغازگرهای ساختاری در کتاب ویژن ۱ کمترین میزان است و به‌ترتیب در ویژن ۲ و ویژن ۳ افزایش می‌یابد که از لحاظ نیاز دانش‌آموزان کاملاً منطقی است و همسو با یادگیری دانش‌آموزان می‌باشد. در این میان ۹۷۴ بند مبحث شنیداری، ۹۸ مورد آغازگر نشان‌دار استفاده شده است که تنها ۷ مورد آن در کتاب کاربرد داشته‌اند و ۹۱ مورد در بخش‌های مکمل ارائه شده‌اند. در کتاب ویژن ۱ فقط یک و در بخش مکمل آن سی و هشت آغازگر نشان‌دار، در کتاب ویژن ۲، سه مورد و در بخش مکمل آن بیست و دو آغازگر نشان‌دار و در کتاب ویژن ۳ نیز سه مورد و در بخش مکمل سی و یک آغازگر نشان‌دار به‌کار رفته‌اند. همان‌طور که مشخص است، میزان استفاده از آغازگرهای نشان‌دار در بخش‌های مکمل به‌طور قابل توجهی بیشتر از مباحث کتاب است. در حالت طبیعی هر جمله ساختار بی‌نشان دارد که در صورت جابه‌جا شدن عناصر جمله، نشان‌دار می‌شود. در صورتی که بند آغازگر نشان‌دار دارد برای خواننده یا شنونده خود پیام بیشتری را به دنبال دارد که دانش‌آموز باید آن را متوجه شود. ما انتظار داشتیم در کتاب ویژن ۱ میزان استفاده از آغازگر نشان‌دار کمتر باشد و به مرور در پایه‌های بعد، افزوده شود که آمار ارائه شده خلاف این ادعا را نشان می‌دهند. نتایج ارائه شده حاکی از آن است که کتاب درسی

تأکید بیشتری بر استفاده از آغازگرهای بی‌نشان دارد که در سال‌های اخیر با اضافه شدن بخش مکمل میزان استفاده از آغازگرهای نشان‌دار افزایش یافته است.

منابع فارسی

- آقاگل‌زاده، فردوس، عالی‌ه کرد زعفرانلو کامبوزیا، حسین رضویان (۱۳۹۰)، سبک‌شناسی داستان بر اساس فعل: رویکرد نقش‌گرا. سبک‌شناسی نظم و نشر فارسی، ۴(۱۱)، ۲۴۳-۲۵۴.
- اعلایی، مریم (۱۳۸۸). بررسی فرانتش متنی کتاب‌های علوم انسانی سازمان مطالعه و تدوین سمت. نشریه عیار، شماره ۲۲، ۹۲-۱۱۳.
- تنهایی اهری، نسرین؛ عامری، حیات؛ عامری، علیرضا؛ شعیری، حمیدرضا (۱۳۹۹). رابطه متن و تصویر در کتاب‌های انگلیسی vision بر اساس نشانه-معناشناسی گفتمانی. زبان پژوهی، شماره ۳۷، ۱۴۹-۱۷۶.
- رمضانی، زهرا (۱۴۰۲). بررسی ساخت آغازگری در متون فارسی میانه از منظر فرانتش متنی رویکرد نقش‌گرای هلیدی. علم زبان، شماره ۱۸، ۹-۴۰.
- سراج، سیدعلی (۱۳۹۲)، مطالعه دستور نقش‌گرای هلیدی در ده رمان از ده داستان نویس زن ایرانی. مطالعات داستانی، ۲(۲)، ۶۰-۷۷.
- علوی، فاطمه، پورابراهیم، شیرین، غیاثیان، مریم سادات، گیلانی، مصطفی (۱۳۹۴)، سبک‌شناسی انتقادی زاویه دید در داستان کوتاه «مردی که برگشت»، ادب و زبان (سابق)، ۱۸(۳۸)، ۲۶۵-۲۸۹.
- علوی مقدم، بهنام، خیرآبادی، رضا، رحیمی، مهرک، داوری، حسین (۱۳۹۷). انگلیسی پایه دهم دوره دوم متوسطه. تهران، شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران.
- علوی مقدم، بهنام، خیرآبادی، رضا، رحیمی، مهرک، داوری، حسین (۱۳۹۷). انگلیسی پایه یازدهم دوره دوم متوسطه. تهران، شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران.
- علوی مقدم، بهنام، خیرآبادی، رضا، رحیمی، مهرک، داوری، حسین (۱۳۹۷). انگلیسی پایه دوازدهم دوره دوم متوسطه. تهران، شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران.
- کاظمی، فروغ، افراشی، آریتا (۱۳۹۱). بررسی انواع آغازگر در متون تخصصی فیزیک، فارسی و انگلیسی از منظر فرانتش متنی نظریه نقش‌گرای هلیدی. زبان پژوهی، شماره ۸۴، ۱۶۷-۲۰۴.
- مصطفوی، پونه، مرضیه صنعتی (۱۳۹۵)، بررسی سبکی یک داستان کوتاه معاصر از منظر نقش‌گرای هلیدی، زبان و زبان‌شناسی، ۱۲(۲۳)، ۱۱۳-۱۳۵.

References

- Aghagolzade, F., Kordzaferanlu Kambuziya, A., & Razaviyan, H. (2011). Short Story Stylistic based on Verb Analysis: A Functional Approach. *Persian Stylistics*, 1(11), 243-254. [In Persian].
- Alaee, M. (2009). The Analysis of metafunction in the humanities textbooks (of SAMT). [In Persian].
- Alavi, F., Poorebrahim, Sh., Ghiyasiyan, M., & Gilani, M. (2015). Critical analysis of point of view in the short story: The man who didn't come back. *Politeness and Language Journal*, 18(38). [In Persian].
- Alavi Moghaddam, S. B., Kheirabadi, R., Rahimi, M., & Davari, H. (2018). *Vision 1: English for schools (student book)*. Tehran: Book Publishing Companies of Iran. [In Persian].
- Alavi Moghaddam, S. B., Kheirabadi, R., Rahimi, M., & Davari, H. (2018). *Vision 2: English for schools (student book)*. Tehran: Book Publishing Companies of Iran. [In Persian].

- Alavi Moghaddam, S. B., Kheirabadi, R., Rahimi, M., & Davari, H. (2018). *Vision 3: English for schools (student book)*. Tehran: Book Publishing Companies of Iran. [In Persian].
- Eggins, S. (2004). *An Introduction to Systemic Functional Linguistics* (2nd ed.). London: Continuum.
- Fries, P. H. (1981). On the status of theme in English: arguments from discourse. *Forum texts*, Hamburg: Helmut Buske Verlage.
- Fries, P. H. (1995). Themes, Methods of development, and Texts', in R. Hassan and P.H.
- Ghadessy, M. (1995). *Thematic development in English Text*, London: Printer.
- Ghadessy, M. (1999). *Text and context in functional linguistics*, Amsterdam: John Benjamins.
- Halliday, M. A. K. (1998). Things and relations: Re-grammaticizing experience as technical knowledge. In J. R. Martin & R. Veel (Eds.), *Reading science: Critical and functional perspectives on discourses of science* (pp. 185–235). London: Routledge.
- Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. M. I. M. (2004). *Introducing functional grammar*. New York: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. M. I. M. (2004). *An introduction to functional grammar*. London: Arnold.
- Halliday, M. A. K., Matthiessen, C. M., Halliday, M., & Matthiessen, C. (2014). *An introduction to functional grammar*. Routledge.
- Kazemi, F., & Afrashi, A. (2012). A study of a variety of elliptical and marked themes in English and physics texts: Halliday's systemic functional grammar perspective. *Zaban Pazhuhi*, 84, 167-204. [In Persian].
- Mostafavi, P., & Sanaati, M. (2016). The stylistic study of a contemporary Persian story from Halliday's functional approach. *Language and Linguistics*. 12(23), 113-135. [In Persian].
- Ramezani, Z. (2023). Examining the construction of thematic structure in Middle Persian texts from the perspective of textual themes of Halliday's approach. *Biannual Scientific Journal of Language Science*, 10(18), 9-40. [In Persian].
- Seraj, A. (2013). The Analysis of the Systematic Functional Grammar of Halliday in Ten Works of Ten Iranian Female Novelists. 2(2), 60-77. [In Persian].
- Tanhaee Ahari, N., Ameri, H., Ameri, A., & Shairi, H. (2020). Relationship between context and picture in English books based on a Discourse-Semantic-Semiotic Approach. *Language Research*, 12(37).