

## بررسی و نقد کتاب زبان انگلیسی هفتم

### بر مبنای دستور نقش‌گرای نظام‌مند هلیدی

احمد رمضانی\*

آتوسا رستم‌بیک تفرشی\*\*

#### چکیده

ارزیابی کتاب‌های درسی و تحلیل محتوای آن‌ها در برنامه‌ریزی آموزشی اهمیت بسیاری دارد. هدف پژوهش حاضر تحلیل زبان‌شناختی متن کتاب زبان انگلیسی هفتم از منظر انواع فرایند (فعل) بر اساس چهارچوب فرانش تجربی دستور نقش‌گرای نظام‌مند هلیدی و متیسون (۲۰۱۴) است. پژوهش حاضر از نوع توصیفی - تحلیلی است. به این ترتیب متن کتاب (شامل دستورالعمل تمرین، متن مکالمه، و درس) در قالب شش فرایند مادی، ذهنی، ارتباطی، رفتاری، بیانی، و وجودی طبقه‌بندی و الگوی کاربرد فرایندها ارائه می‌شود. برای مقایسه بهتر کل کتاب به چهار بخش (شامل دو درس، تمرین‌ها، و مرور) تقسیم می‌شود. نتایج نشان می‌دهد که از مجموع ۵۰۹ فرایند مشاهده‌شده فرایند رابطه‌ای با ۳۶ درصد رخداد پربسامدترین است. درصد رخداد سایر فرایندها عبارت‌اند از: مادی ۲۷ درصد، رفتاری ۱۹ درصد، بیانی ۱۴ درصد، ذهنی ۴ درصد، و وجودی کم‌تر از ۱ درصد. درصد فرایند رابطه‌ای در بخش سوم و چهارم به طور چشم‌گیری کاهش می‌یابد. درصد رخداد فرایند مادی و رفتاری به ترتیب روندی افزایشی و کاهش‌ی دارد. بیش‌ترین رخداد فرایند ذهنی در بخش چهارم است. در کل دانش‌آموزان با ۶۰ نوع فعل گوناگون مواجه می‌شوند: مادی (۳۵ فعل)، ذهنی (۷ فعل)، رابطه‌ای (۴ فعل)، رفتاری (۶ فعل)، بیانی (۷ فعل)، و وجودی (۱ فعل).

**کلیدواژه‌ها:** دستور نقش‌گرای نظام‌مند، هلیدی، کتاب انگلیسی هفتم، فرانش تجربی، انواع فرایند.

\* استادیار پژوهشکده کودکان استثنایی (نویسنده مسئول) ahmaderamezani@yahoo.com

\*\* استادیار زبان‌شناسی، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی atoosa.rostambeik@gmail.com

تاریخ دریافت: ۱۳۹۴/۲/۲۳، تاریخ پذیرش: ۱۳۹۴/۴/۸

## ۱. مقدمه

پژوهش دربارهٔ متون آموزشی زبان انگلیسی، به منزلهٔ زبان دوم، از منظر نظریه‌های زبان‌شناسی بی‌شک به بهتر شدن آن‌ها کمک می‌کند. دستور نقش‌گرای نظام‌مند هلیدی (Halliday's systemic functional grammar) یکی از این رویکردهاست. نظریهٔ نقش‌گرای هلیدی دنبالهٔ سنت نقش‌گرایی اروپایی (مکتب لندن) است و بر پایهٔ نظریهٔ نظام—ساخت (system-structure theory) فرث (Firth)، آرای لویی یلمزلف (Hjelmslev)، بی. ال. ورف (Whorf)، و مکتب پراگ (Prague school) به‌ویژه آرای مَتسیوس (Mathesius) در زمینهٔ «بار خبری و اطلاعی ساخت جمله‌ها»، مفاهیم «متدا» و «خبر»، و «ابزارها و عوامل انسجام» (cohesive devices) بنا نهاده شد (Halliday, 1994؛ دبیرمقدم، ۱۳۸۳: ۴۳).

برخلاف صورت‌گرایان که زبان را متشکل از ساختارهایی می‌دانند که بین آن‌ها روابط منطقی برقرار است، از منظر نقش‌گرایان زبان نظامی برای برقراری ارتباط است. هدف هلیدی هنگام طرح نظریهٔ دستور نقش‌گرای نظام‌مند شناخت و درک دستور زبان از طریق تحلیل و تعبیر متن (text) بوده است. بافت‌های تحلیل کلام متعدد و گوناگون‌اند، مانند آموزشی، اجتماعی، ادبی، و سیاسی. هر متن را نیز می‌توان هم به منزلهٔ نمونه (specimen) و هم به منزلهٔ مصنوع (artefacts) یا هر دو تحلیل کرد. هلیدی و متیسون معتقدند دستور نقش‌گرا به این علت نظام‌مند نامیده می‌شود که زبان را شبکه‌ای از نظام‌ها یا به عبارتی مجموعهٔ به‌هم‌مرتبطی از انتخاب‌ها (choices) می‌داند که معنا را می‌سازد. در واقع، دستور نقش‌گرای هلیدی در درجهٔ اول به انتخاب‌هایی دست می‌زند که دستور زبان در اختیار گوینده یا نویسنده قرار می‌دهد. این انتخاب‌ها این امکان را به گوینده یا نویسنده می‌دهند که صورت‌های مختلف زبانی را عینیت بخشند (Halliday and Matthiessen, 2004: 3-4). نکتهٔ برجسته و حائز اهمیت در دستور نظام‌مند این است که این دستور بر پایهٔ روابط جانشینی قرار دارد: زبان شبکه‌ای از نظام‌ها یا مجموعه‌ای از امکانات مرتبط‌باهم به منظور ساخت معنی است. دستور نظام‌مند دستوری طبیعی است (Halliday, 1994: xiii). زیرا هر چیزی در آن با ارجاع به نقش ارتباطی و کاربردی زبان تبیین می‌شود و صورت و ساخت تابع و در خدمت نقش ارتباطی است.

هلیدی و متیسون از بند برای بررسی انواع معنا استفاده می‌کنند. در این دستور هر بند تجمع هم‌زمان سه لایهٔ معنایی است. این لایه‌های معنایی که فرانش نامیده می‌شوند و در مجموع کار انتقال معنا را انجام می‌دهند عبارت‌اند از فرانش تجربی یا اندیشگانی (experiential metafunction)، بینافردی (interpersonal metafunction)، و متنی (textual).

جنبه‌های مختلف تجربه انسان از طریق این سه فرانش به طور هم‌زمان و موازی بازنمود زبانی می‌یابد. موضوع سخن در حیطه فرانش تجربی قرار می‌گیرد؛ عاملان سخن به فرانش بینافردی مربوط است و شیوه بیان در فرانش متنی مطرح می‌شود (Halliday and Matthiessen, 2014: 211). در هر فرانش عناصر زبانی نقش‌های مربوط به آن فرانش را می‌پذیرند؛ به این ترتیب، آنچه در این دستور مورد توجه قرار می‌گیرد نقش اجزای مختلف زبان است. برای نمونه، در جمله «علی حسین را کتک زد» از دیدگاه فرانش تجربی علی «کنش‌گر» (actor) است؛ از دیدگاه فرانش بینافردی این عنصر «فاعل» (subject) و در فرانش متنی این عنصر «آغازگر» (theme) نامیده می‌شود. بنابراین، در هر یک از این فرانش‌ها تعبیر متفاوتی از بند ارائه می‌شود (ibid: 83):

الف) بند به منزله بازنمایی (representation): بند بازنمایی فرایندهایی در تجربه انسان است. کنش‌گر عنصری است که گوینده او را به منزله کننده کار مطرح می‌کند و شرکت‌کننده فعال در این فرایند است.

ب) بند به منزله مبادله (exchange): در فرانش بینافردی مطرح می‌شود. از این منظر بند در واقع مبادله و انتقال بین گوینده و شنونده است. «فاعل» عنصری است که گوینده اعتبار گزاره‌ای را که بیان می‌کند منوط و منسوب به آن می‌داند.

ج) بند به منزله پیام (message): در فرانش متنی مطرح است و از این دیدگاه متن پیامی دارد و نقطه عزیمت این پیام از دید گوینده «آغازگر» نامیده می‌شود.

جدول ۱. فرانش‌ها و بازنمود آن در ساختار بند (ibid)

فرانش	تعریف (نوع معنا)	ساختار
تجربی	تفسیر انگاره‌ای برای تجربه	فرایند و مشارکان
بینافردی	نمایش روابط اجتماعی	وجه و مانده
متنی	برقراری ارتباط با بافت	آغازگر، پایان‌بخش

همان‌گونه که در جدول ۱ نشان داده شده است سه «لایه معنایی» هم‌زمان در یک بند وجود دارد که هر یک ساختار متفاوتی نسبت به دیگری دارد و جنبه‌ای از سازمان‌بندی معنایی را نشان می‌دهد. در فرانش تجربی معنای محتوایی و تحت‌اللفظی مورد توجه است؛ این معنا با تجارب ما از جهان بیرون و درون مرتبط است و در بند متجلی می‌شود. نمونه اصلی تجربه بیرونی شامل فعالیت‌ها و حوادثی است که اتفاق می‌افتد و مردم یا دیگرانی آن کارها را انجام می‌دهند یا رخداد آن حوادث را موجب می‌شوند. طبقه‌بندی تجربه درونی دشوارتر است، اما به نوعی تکرار تجربه بیرونی، ثبت، و واکنش به آن است. از منظر فرانش

تجربی، بند از سه عنصر اصلی تشکیل شده است: الف) فرایند که رخداد یا عمل انجام‌شده در بستر زمان است و معمولاً در قالب گروه فعلی عینیت می‌یابد؛ ب) شرکت‌کننده‌هایی که در این فرایند درگیرند و در قالب گروه اسمی در زبان نمایان می‌شوند؛ و ج) عناصر حاشیه‌ای که با این فرایند ارتباط دارند و معمولاً در قالب گروه قیدی یا حرف اضافه‌ای عینیت می‌یابند. فرایندها به سه گروه اصلی مادی (material)، ذهنی (mental)، و رابطه‌ای (relational) تقسیم می‌شوند و در مرز این فرایندها سه فرایند فرعی رفتاری (behavioural)، وجودی (existential)، و بیانی (verbal) قرار می‌گیرد. در کل می‌توان گفت در فرانشس تجربی یا اندیشگانی تجارب بیرون و درون فرد در قالب شش فرایند فوق مقوله‌بندی می‌شوند و نمی‌توان فعلی یا عملی را خارج از این شش نوع فرایند متصور شد (ibid: 214).

**فرایند مادی:** این نوع فرایندها رخداد حادثه یا انجام دادن کاری را نشان می‌دهند. فعلی که نمایاننده این نوع فرایند است یا لازم است یا متعدی. در هر صورت شرکت‌کننده‌ای که عملی را انجام داده است کنش‌گر (actor) و در صورت متعدی بودن شرکت‌کننده‌ای که تحت تأثیر عمل انجام‌شده قرار گرفته است هدف (goal) نامیده می‌شود. علاوه بر این، فرایندها از جنبه معلوم و مجهول بودن (voice) نیز با یکدیگر تفاوت دارند (ibid: 224). نمونه‌هایی از افعال در زبان انگلیسی که نمایاننده فرایند مادی‌اند به این شرح است: "eat"، "act"، "live"، "give"، و "make".

**فرایند ذهنی:** این فرایند تجربه ما از جهان بر مبنای آگاهی‌مان را نشان می‌دهد و به عبارتی به احساس و ذهنیت مربوط است؛ به این ترتیب، تحلیل کنش‌گر، فرایند، و هدف درباره بندهای دارای این فرایند کارآمد نیست، زیرا ماهیتاً تفسیر انجام دادن کاری با تفسیر حس کردن چیزی متفاوت است. در بند دارای فرایند ذهنی کسی که احساسی در او شکل گرفته است حس‌گر (sensor) نامیده می‌شود و انسان یا موجودی مانند انسان است که می‌تواند حس کند، فکر کند، بخواهد، و درک کند (ibid: 225). نمونه‌هایی از افعال در زبان انگلیسی که نمایاننده فرایند ذهنی‌اند به این شرح‌اند: "remember"، "worry"، "think"، و "know".

**فرایند رابطه‌ای:** نقش اصلی فرایندهای رابطه‌ای شخصیت بخشیدن و هویت دادن است. صورت‌های مختلف فعل «بودن» نمونه بارز این فرایند است. در این نوع فرایند، تجربه از جنبه «بودن» مورد توجه قرار می‌گیرد، نه همانند فرایند مادی و ذهنی از جنبه انجام دادن و حس کردن. نمونه‌هایی از افعال در زبان انگلیسی که نمایاننده فرایند رابطه‌ای‌اند به این شرح‌اند: "am"، "is"، "are"، و "have" (ibid: 259).

**فرایند رفتاری:** این فرایندها به طور معمول به انسان نسبت داده می‌شوند و رفتارهای فیزیولوژیکی و روان‌شناختی را شامل می‌شوند؛ مانند: نفس کشیدن، سرفه کردن، لبخند زدن، خواب دیدن، و خیره نگریستن. در مقایسه با سایر فرایندها، تشخیص فرایند رفتاری از همه دشوارتر است، زیرا نمی‌توان ویژگی خاصی را به این فرایند نسبت داد. این فرایند تا حدی شبیه فرایند مادی و تا حدی شبیه فرایند ذهنی است. شرکت‌کننده یا کسی که از او رفتاری سر می‌زند به طور معمول باید موجود ذی‌شعوری باشد و در چنین بندهایی رفتارگر (behavior) نامیده می‌شود (ibid: 301). نمونه‌هایی از افعال نمایاننده فرایند رفتاری به این شرح‌اند: “talk”، “listen”، “look”، و “dream”.

**فرایندهای بیانی:** بند دارای این فرایند به بیان چیزی اشاره دارد؛ مانند: الف) او چه گفت؟ ب) او گفت: «آن‌جا شلوغ است». در این بند «او» گوینده (sayer) است. این نوع بندها در متون گوناگون کاربرد دارند؛ به این ترتیب که در متون روایی یا مکالمه‌ای از این فرایند بسیار استفاده می‌شود. علاوه بر گوینده، سه شرکت‌کننده دیگر در بند ایفای نقش می‌کنند: مخاطب بند (receiver)، گفته (verbiage)، و مخاطب فرایند (target) (ibid: 302). نمونه‌هایی از فرایند بیانی در زبان انگلیسی به این شرح‌اند: “say”، “tell”، “report”، و “reply”.

**فرایند وجودی:** بندهای دارای فرایند وجودی نشان‌دهنده وجود، هستی، یا رخداد چیزی است. شرکت‌کننده دیگر این نوع بند موجودیت یا رخدادی است که به وجود آن در بند اشاره شده و موجود (existent) نامیده می‌شود. فرایند وجودی در زبان فارسی با افعال «وجود داشتن و هستن» نمود پیدا می‌کند (ibid: 307). نمونه‌هایی از افعال نمایاننده فرایند وجودی به این شرح‌اند: “is”، “hang”، “exist”، و “remain”.

در پژوهش حاضر متن کتاب درسی انگلیسی هفتم بر مبنای انواع فرایندهای فرانتش تجربی دستور نقش‌گرای نظام‌مند هلیدی تحلیل می‌شود و بررسی انواع مختلف شرکت‌کننده‌ها و عناصر حاشیه‌ای مد نظر نیست. به عبارت دقیق‌تر، در این مقاله فقط از منظر فرانتش تجربی یکی از عناصر اصلی بند یعنی فرایند بررسی می‌شود. همان‌گونه که می‌دانیم مقایسه انواع فرایندها به این علت اهمیت دارد که نشان می‌دهد نویسندگان متن آموزشی در انتخاب متن‌ها و تمرین‌ها (درون‌داد زبانی دانش‌آموزان) از چه فرایندهایی بیش‌تر استفاده کرده‌اند و درصد فراوانی فرایندهای مختلف (افعال) در کتاب درسی از چه الگویی تبعیت می‌کند.

## ۲. پیشینه پژوهش

کارایی دستور نقش‌گرای نظام‌مند تاکنون از جنبه‌های گوناگونی در پژوهش‌های ایرانی و

غیرایرانی به محک آزمایش گذاشته شده است. برخی از آن‌ها متن‌های آموزشی را از منظر دستور نقش‌گرای نظام‌مند بررسی کرده‌اند که به شکل مختصر معرفی می‌شوند: غفاری‌مهر (۱۳۸۳) ویژگی‌های متنی دو مجموعه آموزشی زبان فارسی یعنی «فارسی بیاموزیم» و «آزفا» را با توجه به فراتنش متنی بررسی و مقایسه کرده است. تبریزمنش (۱۳۸۵) پیکره زبانی مجموعه کتاب‌های آموزشی «فارسی بیاموزیم» (۵ جلد) را از منظر فراتنش تجربی دستور نقش‌گرای نظام‌مند هلیدی بررسی و تحلیل کرده است. وی دریافت که در جلد اول ترتیب فراوانی رخداد فرایندها عبارت است از: رابطه‌ای، مادی، ذهنی، بیانی، رفتاری، و وجودی؛ در جلد دوم ترتیب رخداد فرایندها از بیش‌ترین به کم‌ترین شامل: مادی، بیانی، ذهنی، وجودی، و رفتاری است؛ در جلد سوم بیش‌ترین فراوانی به فرایند مادی اختصاص دارد و ترتیب رخداد عبارت است از: مادی، رابطه‌ای، ذهنی، بیانی، رفتاری، و وجودی؛ در جلد چهارم که به دوره پیشرفته اختصاص دارد و هدف آموزش نثرهای علمی، ادبی، روزنامه‌ای، و سخنرانی است ۸۰ درصد مطالب به متن‌های زبانی و ۲۰ درصد به متن‌های ادبی اختصاص داده شده است. فراوانی رخداد فرایندها در جلد چهارم به ترتیب عبارت‌اند از: مادی، رابطه‌ای، بیانی، ذهنی، رفتاری، و وجودی، اما در جلد پنجم ترتیب رخدادها به این شرح است: مادی، رابطه‌ای، ذهنی، بیانی، رفتاری، و وجودی. رضاخانی (۱۳۸۵) مجموعه «فارسی بیاموزیم» را از منظر فراتنش بینافردی بررسی کرده است. پهلوان‌نژاد و نجفی (۱۳۸۷) توزیع فرایندهای فراتنش تجربی را در کتاب *بخوانیم* اول تا پنجم ابتدایی بررسی کرده‌اند. نتایج پژوهش آن‌ها نشان داد که در متون مورد بررسی تمامی فرایندهای تجربی به کودک معرفی نشده‌اند و نویسندگان هنگام تألیف کتاب‌های *بخوانیم* مقطع دبستان به نقش تجربی زبان که مرحله نهایی تکامل فرایند زبان‌آموزی به شمار می‌آید توجه ویژه نداشته‌اند (نجفی، ۱۳۸۶). هم‌چنین فرایندهای زبانی به منزله ابزاری برای زبانی کردن تجربه‌های آدمی و برقراری ارتباط به شیوه‌ای هدف‌مند به کودک معرفی نشده‌اند. ابوالحسنی و میرمالک ثانی (۱۳۸۷) کتاب‌های درسی و غیردرسی دانشگاهی علوم انسانی و علوم پایه را بر اساس نظریه نقش‌گرای نظام‌مند بررسی کرده و نتیجه گرفته‌اند که میان توزیع درصد فراوانی فرایندهای کتاب‌های درسی و غیردرسی متعلق به یک شاخه علمی با گرایش‌ها و موضوعات گوناگون تفاوت معناداری وجود ندارد، اما تفاوت معنادار میان توزیع درصد فراوانی فرایندها در کتاب‌های درسی و غیردرسی رشته‌های علوم انسانی و علوم پایه حاکی از آن است که فرایندهای انتخاب‌شده در متن کتاب‌های مربوط به این رشته‌ها کاملاً متفاوت‌اند. فرایندهای مادی و رابطه‌ای در کتاب‌های انتخاب‌شده علوم پایه بیش‌تر از علوم انسانی است و از سوی

دیگر توزیع فراوانی فرایندهای ذهنی و بیانی در رشته‌های علوم انسانی بیش‌تر است. فهیم‌نیا (۱۳۸۷) نقش آغازگر را از منظر دستور نقش‌گرای نظام‌مند در کتاب‌های فارسی و انشای دانش‌آموزان بررسی و تحلیل کرده است. اعلائی، آقاگل‌زاده، دبیرمقدم، و گلفام (۱۳۸۹) نیز کتاب‌های علوم انسانی را از منظر فرانتش بینافردی در دستور نقش‌گرای نظام‌مند هلیدی بررسی کرده‌اند. عرب‌زوزنی و پهلوان‌نژاد (۱۳۹۴) آغازگر نشان‌دار و بی‌نشان در کتب زبان انگلیسی مقطع متوسطه (مطابق با نظام آموزشی پیشین در ایران) را از منظر فرانتش متنی دستور نقش‌گرای نظام‌مند هلیدی بررسی و بسامد و نوع آغازگر متون خواندنی این چهار کتاب را مشخص کرده‌اند. پس از تحلیل ۱۳۰۳ بند دریافتند که تعداد و نوع بندها در این متون تابع قاعده و روال خاصی نبوده و برخلاف انتظار، نسبت بسامد بندهای با آغازگر نشان‌دار، که می‌تواند بر درجهٔ مشکلی متن بیفزاید، از پایهٔ پایین‌تر به بالاتر به بندهای با آغازگر نشان‌دار افزایش نداشته و حتی در پایهٔ اول بیش‌تر نیز بوده است.

از میان آثار غیرایرانی، بات و هم‌کاران (Butt et al., 2000) اهمیت دستور نقش‌گرای نظام‌مند را در آموزش زبان بررسی کرده‌اند. از منظر آموزشی، زبان فقط واژگان و دستور نیست، بلکه به فرایند معناسازی و قرار دادن اجزای معنادار کنار هم به شیوه‌ای که پیوستگی معنایی داشته باشند و کل معناداری را به نام متن تشکیل دهند زبان گفته می‌شود. آنان نتیجه گرفتند که علم به دستور نقش‌گرای نظام‌مند برای معلمان زبان بسیار ارزشمند است. نخست، توصیف زبان از منظر فرانتش تجربی این امکان را به معلمان می‌دهد تا به‌وضوح و به شیوه‌ای نظام‌مند دانش‌آموزان را با انتخاب‌های در دسترس برای ساخت معنا دربارهٔ تجارب انسان در ساختار بند آشنا کنند. دوم، با کمک فرانتش بینافردی، دانش‌آموزان از کاربرد دستور برای تبادل معنا با دیگران مطالبی می‌آموزند. سوم، آگاهی از فرانتش متنی، به‌ویژه این‌که چگونه الگوهای آغازگر و پایان‌بخش امکان سازمان‌بندی‌های متعدد را در متن‌های گوناگون فراهم می‌آورد، به دانش‌آموزان در سازمان‌بندی نوشته‌هایشان به شیوه‌ای کارآمد و مؤثر کمک می‌کند.

نینگ (Ning, 2008) نیز کاربرد دستور نقش‌گرای نظام‌مند در پژوهش‌های زبانی را بررسی کرده است. وی با استفاده از تحلیل یک متن نمونه، از منظر دستور نقش‌گرای نظام‌مند، چگونگی استفاده از این رویکرد را در آموزش زبان تبیین کرده است و نتیجه گرفته است که دانش صریح و نظام‌مند در این باره بی‌شک در آموزش زبان بسیار سودمند است. آچوگر و کُلمبی (Achugar and Colombi, 2008) معتقدند زبان‌شناسی نقش‌گرای نظام‌مند (Systemic Functional Linguistics/ SFL) نظریه‌ای اجتماعی دربارهٔ زبان است که به پژوهش‌گران این امکان را می‌دهد با سازه‌ها، ابزارها، و بینشی منحصر‌به‌فرد در حوزهٔ

یادگیری زبان دوم مطالعه کنند. هم‌چنین، این رویکرد به طور مشخص برای مطالعه طولی در حوزه رشد زبان دوم متناسب است. آنان یادگیری زبان اسپانیایی را به منزله زبان دوم در ایالات متحده از منظر زبان‌شناسی نقش‌گرای نظام‌مند به شکل طولی بررسی کردند. کلمبی (Columbi, 2009)، با تأکید بر جنبه معناسازی زبان در گفتمان، ظرفیت‌های زبان‌شناسی نقش‌گرای نظام‌مند را در برنامه‌ریزی آموزشی برای آموزش زبان اسپانیایی به منزله زبان دوم بررسی کرده است.

برخی پژوهش‌گران نیز تحلیل متن‌های غیرآموزشی را هدف قرار دادند: گوون (Guowen, 2002) شعر را از منظر فرانش تجربی دستور نقش‌گرای نظام‌مند تحلیل کرده است؛ یانگ و هریسون (Young and Harrison, 2004) به دستور نقش‌گرای نظام‌مند و تحلیل گفتمان انتقادی توجه کرده‌اند؛ انصاری و بابایی (Ansary and Babaii, 2005) سرمقاله‌های روزنامه‌ها را با استفاده از الگوی مطرح در دستور نقش‌گرای نظام‌مند بررسی کرده‌اند؛ فنگ (Fang, 2005) از منظر دستور نقش‌گرای نظام‌مند سواد علمی را بررسی کرده است.

### ۳. روش تحقیق

پژوهش حاضر از نوع توصیفی - تحلیلی است و از رویکرد دستور نقش‌گرای نظام‌مند (Halliday and Matthiessen, 2014) به منزله چهارچوب نظری استفاده شده است. داده‌های مورد بررسی همه متن‌های آموزشی و تمرین‌های کتاب زبان انگلیسی هفتم (*Prospect 1*) است. مطالب کتاب در قالب چهار بخش تقسیم‌بندی شده‌اند (جدول ۲): بخش اول (خوش آمدید، درس اول و دوم، و مرور اول)؛ بخش دوم (درس‌های سوم و چهارم و مرور دوم)؛ بخش سوم (درس‌های پنجم و ششم و مرور سوم)؛ و بخش چهارم (درس‌های هفتم و هشتم و مرور چهارم). برای تحلیل داده‌ها از فرانش تجربی دستور نقش‌گرای نظام‌مند استفاده شده است و درصد فراوانی فرایندهای مختلف در قالب جدول و نمودار به صورت کلی، برای هر بخش به صورت جداگانه، و به صورت مقایسه‌ای ارائه شده است.

جدول ۲. بخش‌بندی کتاب انگلیسی هفتم و موضوع هر درس

بخش ۱ (صص. ۲-۱۵)	بخش ۲ (صص. ۱۶-۲۷)	بخش ۳ (صص. ۲۸-۳۷)	بخش ۴ (صص. ۳۸-۴۷)	انگلیسی هفتم
خوش آمدید، ۱، ۲ و مرور ۱	۳، ۴ و مرور ۲	۵، ۶ و مرور ۳	۷، ۸ و مرور ۴	درس
My Name, My Classmate	My Age, My Family	My Appearance, My House	My Address, My Favorite Food	عنوان

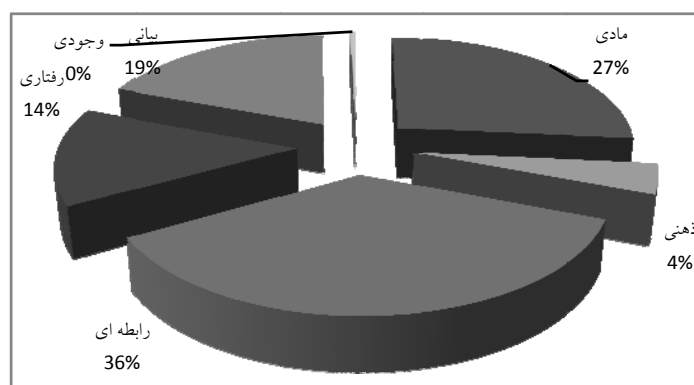


#### ۴. یافته‌ها

در مجموع در کتاب انگلیسی هفتم ۵۰۹ فرایند شناسایی و طبقه‌بندی شدند. تعداد کل فرایندها (فراوانی) در بخش‌های یک تا چهار به ترتیب ۱۳۰، ۱۱۸، ۱۲۸، و ۱۳۳ نمونه است. از طرف دیگر، فرایند رابطه‌ای با ۱۸۳ نمونه (فراوانی) پرسامدترین و فرایند مادی با ۱۳۵ نمونه دیگر فرایند پرسامد است. فرایند وجودی با ۲ مورد رخداد در کل کتاب کم‌سامدترین فرایند به شمار می‌آید. فرایند بیانی ۹۶ نمونه، فرایند رفتاری ۷۱ نمونه، و فرایند ذهنی ۲۲ نمونه رخداد داشته‌اند. جدول ۳ فراوانی انواع فرایندها را در بخش‌های مختلف و کل کتاب نشان می‌دهد.

جدول ۳. فراوانی انواع فرایند در بخش‌های مختلف کتاب انگلیسی هفتم

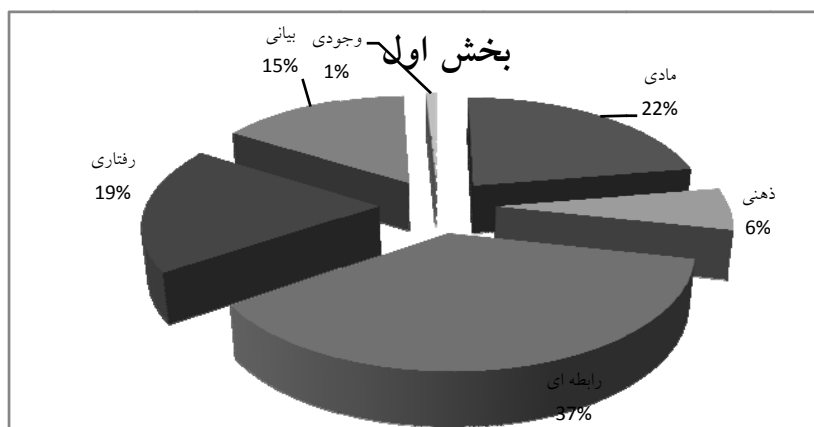
مجموع	وجودی	بیانی	رفتاری	رابطه‌ای	ذهنی	مادی	فرایند درس
۱۳۰	۱	۲۰	۲۴	۴۸	۸	۲۹	بخش اول
۱۱۸	-	۲۳	۱۵	۶۲	۱	۱۷	بخش دوم
۱۲۸	۱	۲۶	۱۷	۳۸	۳	۴۳	بخش سوم
۱۳۳	۰	۲۷	۱۵	۳۵	۱۰	۴۶	بخش چهارم
۵۰۹	۲	۹۶	۷۱	۱۸۳	۲۲	۱۳۵	کل کتاب



نمودار ۱. درصد فراوانی فرایندهای مختلف در کتاب انگلیسی هفتم

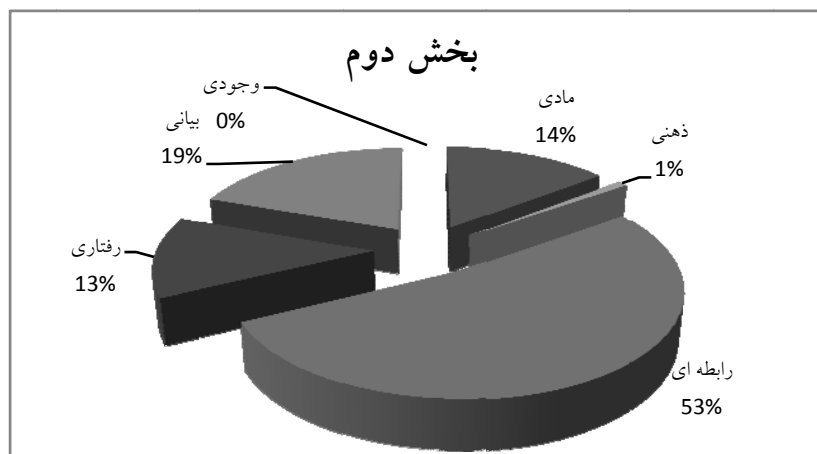
نمودار ۱ درصد فراوانی فرایندهای مختلف را نشان می‌دهد. فرایند رابطه‌ای با ۳۶ درصد رخداد پرسامدترین فرایند است. فرایند مادی با ۲۷ درصد از دیگر فرایندهای

پرسامند است. فرایند بیانی ۱۹ درصد، رفتاری ۱۴ درصد، و ذهنی ۴ درصد رخداد داشته‌اند. فرایند وجودی فقط با ۲ نمونه رخداد در کل کتاب فراوانی کم‌تر از ۱ درصد داشته است. در ادامه برای ارائه تصویری بهتر از الگوی رخداد فرایندها بخش‌های ۱ تا ۴ به صورت جداگانه بررسی می‌شوند.



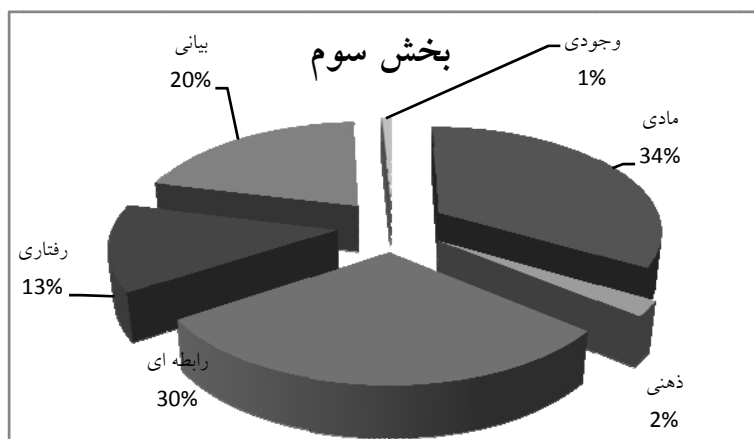
نمودار ۲. درصد فراوانی فرایندهای مختلف در بخش اول کتاب انگلیسی هفتم

در بخش اول در مجموع ۱۳۰ نمونه فعل به کار رفته است (فراوانی). نمودار ۲ نشان می‌دهد که فرایند رابطه‌ای با ۳۷ درصد پرسامندترین فرایند است. درصد رخداد سایر فرایندها به این شرح است: مادی ۲۲ درصد، رفتاری ۱۹ درصد، بیانی ۱۵ درصد، ذهنی ۶ درصد، و وجودی ۱ درصد.



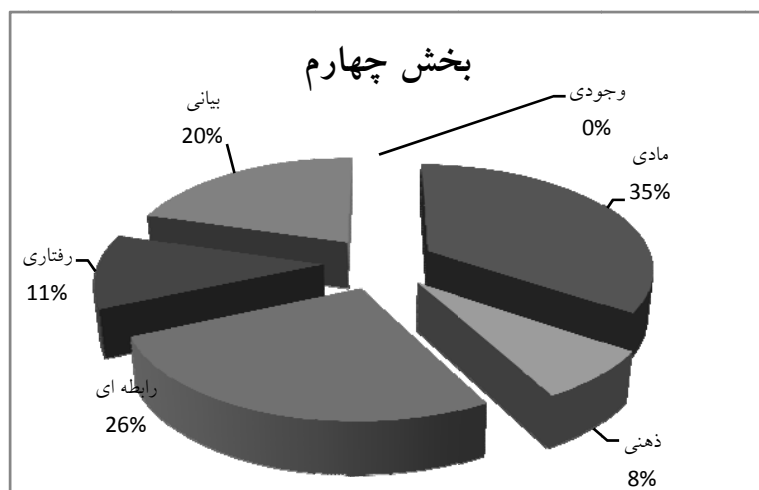
نمودار ۳. درصد فراوانی فرایندهای مختلف در بخش دوم کتاب انگلیسی هفتم

در بخش دوم در مجموع ۱۱۸ نمونه فعل دیده می‌شود (فراوانی). فرایند رابطه‌ای با ۵۳ درصد پربسامدترین فرایند است. فرایند بیانی ۱۵ درصد، مادی ۱۴ درصد، رفتاری ۱۳ درصد، و ذهنی ۱ درصد رخداد داشته‌اند. نمونه‌ای از فرایند وجودی در بخش دوم دیده نمی‌شود (نمودار ۳).



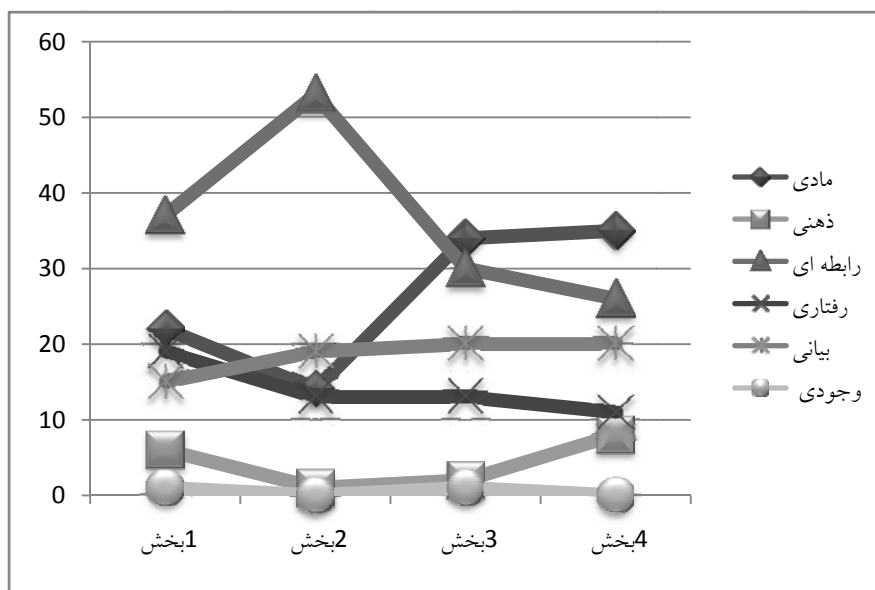
نمودار ۴. درصد فراوانی فرایندهای مختلف در بخش سوم کتاب انگلیسی هفتم

نمودار ۴ نشان می‌دهد که در بخش سوم در مجموع ۱۲۸ نمونه فعل استفاده شده است (فراوانی). فرایند مادی با ۳۴ درصد فراوانی پربسامدترین فرایند است. فرایند رابطه‌ای ۳۴ درصد، بیانی ۲۰ درصد، رفتاری ۱۳ درصد، ذهنی ۲ درصد، و وجودی ۱ درصد فراوانی داشته‌اند.



نمودار ۵. درصد فراوانی فرایندهای مختلف در بخش چهارم کتاب انگلیسی هفتم

در بخش چهارم در مجموع ۱۳۳ نوع فعل به کار رفته است (فراوانی). همان‌طور که نمودار ۵ نشان می‌دهد، فرایند مادی با ۳۵ درصد پربسامدترین فرایند است. فرایند رابطه‌ای ۲۶ درصد، بیانی ۲۰ درصد، رفتاری ۱۱ درصد، و ذهنی ۸ درصد رخداد داشته‌اند. نمونه‌ای از فرایند وجودی در این بخش دیده نمی‌شود. الگوی رخداد ۶ فرایند مورد بررسی برای هر ۴ بخش در نمودار ۶ نشان داده شده است.



نمودار ۶. درصد فراوانی فرایندهای مختلف در بخش‌های مختلف کتاب انگلیسی هفتم

همان‌طور که در نمودار ۶ نیز مشهود است، فرایند رابطه‌ای در بخش اول و دوم به میزان قابل توجهی بسامد بیشتری نسبت به سایر فرایندها دارد. در دو بخش پایانی کتاب الگوی رخداد فرایند رابطه‌ای و مادی معکوس می‌شود؛ به گونه‌ای که فرایند مادی پربسامدترین فرایند است و در بخش چهارم بیش‌ترین فراوانی این فرایند را شاهدیم. در مقابل، بسامد فرایند رابطه‌ای در بخش سوم و چهارم سیر نزولی دارد. فرایند ذهنی در بخش چهارم بیش‌ترین بسامد را دارد. در فرایند رفتاری نیز الگوی کاهش را از بخش اول تا چهارم شاهدیم. بسامد فرایند بیانی از بخش اول تا چهارم افزایش می‌یابد.

## ۵. نتیجه‌گیری

در مجموع ۵۰۹ نمونه فرایند در کتاب انگلیسی هفتم دیده می‌شود. فرایند رابطه‌ای با ۳۶

درصد رخداد پربسامدترین فرایند است. فرایند مادی با ۲۷ درصد از دیگر فرایندهای پربسامد است. فرایند بیانی ۱۹ درصد، رفتاری ۱۴ درصد، و ذهنی ۴ درصد رخداد داشته‌اند. فرایند وجودی فقط با ۲ نمونه رخداد در کل کتاب فراوانی کم‌تر از ۱ درصد داشته است. الگوی فرایندهای مختلف در کتاب زبان انگلیسی هفتم (وجودی > ذهنی > رفتاری > بیانی > مادی > رابطه‌ای) نشان می‌دهد که فرایند رابطه‌ای در کل کتاب بالاترین درصد فراوانی را دارد. با وجود این، فرایند رابطه‌ای در همه بخش‌ها پربسامدترین فرایند نیست. به عبارت دیگر، هرچند در بخش اول و دوم درصد فراوانی فرایند رابطه‌ای به میزان قابل توجهی بیش‌تر از سایر فرایندهاست، در دو بخش پایانی کتاب فرایند مادی پربسامدترین فرایند است. به گونه‌ای که در بخش چهارم حداکثر رخداد این فرایند را شاهدیم. این نکته با پژوهش تبریزمنش (۱۳۸۵) هم‌سو است که فرایندهای مختلف کتاب زبان فارسی دانش‌آموزان پایه اول را بررسی کرده است. وی نتیجه گرفت که در کتاب اول فرایند رابطه‌ای پربسامدترین فرایند است، اما در پایه‌های تحصیلی بالاتر فرایند مادی پربسامدترین فرایند است.

توجه به سایر فرایندها روشن می‌کند که بیش‌ترین رخداد فرایند ذهنی در بخش چهارم است؛ فرایند رفتاری الگویی کاهشی از بخش اول تا چهارم دارد و فراوانی فرایند بیانی از بخش اول تا چهارم افزایش می‌یابد. نکته دیگر این است که می‌توان افزود این است که درصد فراوانی فرایند رابطه‌ای در بخش دوم به طور چشم‌گیری بیش‌تر از سایر فرایندها و حتی فراوانی همین فرایند در سایر بخش‌هاست. در مقابل نیز کم‌ترین رخداد فرایند مادی در بخش دوم بوده است. این الگوی رخداد فرایندها را می‌توان با توجه به موضوعات درس‌های این بخش تبیین کرد. درس سوم درباره سن و درس چهارم درباره خانواده است که در هر دو درس الگوی دستوری قالب و پایه برای پرسش و پاسخ کاربرد یکی از صورت‌های فعل بودن (to be) است، مانند: “How old are you?” و “How old is your father?” یا “What is his job?”.

هم‌چنین باید افزود که فرایندهای مادی و ذهنی الگوی مشابهی دارند. به این ترتیب که در دو بخش اول و دوم سیر کاهشی و در دو بخش سوم و چهارم سیر افزایشی دارند. نکته‌ای که باید در تحلیل نتایج به آن توجه شود تفاوت نمونه و نوع در انواع فرایندهاست. به این معنی که رخداد ۵۰۹ نمونه فعل به این معنی نیست که دانش‌آموز با ۵۰۹ فعل گوناگون آشنا شده است، بلکه بسیاری از این نمونه‌ها صورت‌های تکراری یا صورت‌های تصریفی گوناگون یک نوع فعل‌اند. فراوانی نمونه و نوع در هر کدام از فرایندها به‌ترتیب عبارت است از: مادی ۱۳۵ به ۳۵، ذهنی ۲۲ به ۷، رابطه‌ای ۱۸۳ به ۴، رفتاری ۷۱

به ۶، بیانی ۹۶ به ۷، و وجودی ۲ به ۱. به این ترتیب، از مجموع ۵۰۹ نمونه فعل دانش‌آموزان در معرض ۶۰ نوع فعل قرار دارند. این الگوی رخداد تا حدی با توجه به ماهیت هر فرایند و در مواردی ساختار کتاب قابل تبیین است. به این معنی که فرایندهای مادی طیف وسیعی از افعال را در هر زبان در بر می‌گیرند. تعداد افعالی که در فرایند رابطه‌ای طبقه‌بندی می‌شوند بسیار کم‌اند و عمدتاً صورت‌های فعل بودن (to be) و داشتن (have) را در بر می‌گیرند. به همین سبب، با وجود تعداد بالای رخداد فرایند رابطه‌ای فقط چهار نوع فعل در کتاب استفاده شده است. فرایند وجودی فقط در قالب "is" در کتاب رخداد داشته است. در عین حال، ساختار اصلی که این فرایند در آن کاربرد دارد ساختار "there" وجودی است که در کتاب انگلیسی هفتم معرفی نشده است و نمونه‌ای از آن دیده نمی‌شود و همین امر رخداد پایین این فرایند را تبیین می‌کند. افعالی که در قالب فرایند رفتاری و بیانی طبقه‌بندی شده‌اند بیش‌تر در دستورات عمل‌های تمرین‌های کتاب دیده می‌شوند و در متن درس‌ها بسیار کم به کار رفته‌اند. به این ترتیب این افعال به صورت ثابت در هر درس در دستورات عمل‌ها تکرار شده‌اند.

از مجموع ۶۰ نوع فعلی که در کتاب به کار رفته‌اند ۵ فعل پرسامد عبارت‌اند از: فعل "is" با رخداد ۱۵۰ نمونه، "listen" ۴۴ نمونه، "say" ۳۲ نمونه، "ask" ۲۸ نمونه، و "check" ۲۵ نمونه. به غیر از فعل "is"، سایر افعال پرسامد در دستورات عمل‌های تمرین‌های درس‌ها بیش‌ترین کاربرد را داشته‌اند.

اگرچه هدف مقاله حاضر بررسی رخداد انواع و تعداد فعل در قالب فرایندهای مختلف در کتاب انگلیسی هفتم بوده است، نکته دیگری که بسیار جلب توجه می‌کند نمونه‌های اندک حروف ربط در متن کتاب است. در بخش اول در مجموع ۲۳ نمونه حرف ربط دیده می‌شود که حدود ۱۵ مورد حرف ربط "and" است. سایر حروف ربط شامل "then"، "now"، و "if" است که در مجموع ۸ رخداد داشته‌اند. در بخش دوم در مجموع ۲۸ نمونه حرف ربط به کار رفته است که از این تعداد ۲۱ مورد "and" است. سایر حروف ربط این بخش شامل "then" و "if" است. در بخش سوم ۳۹ حرف ربط دیده می‌شود. از این تعداد ۳۰ مورد حرف ربط "and" است. سایر حروف ربط این بخش "then" و "if" است. در بخش چهارم ۴۴ نمونه حرف ربط به کار رفته است. از این تعداد "and" ۲۸ مورد رخداد داشته است. سایر حروف ربط شامل "but"، "before"، "or"، "then"، و "if" است. بنابراین، فقط در این بخش تنوع بیش‌تر حروف ربط را شاهدیم. بررسی فراوانی رخداد حروف ربط در بخش‌های اول تا چهارم نشان می‌دهد که فراوانی رخداد حروف ربط در

این چهار بخش سیر افزایشی دارد؛ بیش‌ترین رخداد حروف ربط در دستورالعمل تمرین است نه در متن درس؛ در مجموع حروف ربطی که در کتاب به کار رفته شامل "now"، "if"، "and"، "or"، "but"، "then" و "before" است و حروف ربط "but" و "or" هر کدام فقط یک مورد رخداد داشته‌اند.

## منابع

- ابوالحسنی، زهرا و مریم میرمالک ثانی (۱۳۸۷). «بررسی کتاب‌های درسی دانشگاهی بر اساس نظریه نقش‌گرای نظام‌مند هلیدی و مقایسه آن با متون همسان غیردرسی معرفی یک پایان‌نامه»، سخن‌سمت، ش ۲۰.
- اعلایی، مریم و دیگران (۱۳۸۹). «بررسی تبادل معنا در کتاب‌های درسی علوم انسانی: در چهارچوب دستور نقش‌گرای نظام‌مند هلیدی از منظر فرانشی بینافردی (رویکردی نقش‌گرا)»، پژوهش زبان و ادبیات فارسی، ش ۱۷.
- پهلوان‌نژاد، محمدرضا و آرزو نجفی (۱۳۸۷). «اهمیت نقش ارتباطی زبان در جهت تکامل فرایند زبان‌آموزی در کودکان دبستانی»، فصل‌نامه نوآوری‌های آموزشی، ش ۲۸، س ۷.
- تبریزمنش، معصومه (۱۳۸۵). «بررسی مجموعه فارسی بیاموزیم از منظر فرانشی تجربی بر اساس چهارچوب نظری دستور نقش‌گرای نظام‌مند هلیدی»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد زبان‌شناسی همگانی، دانشگاه تهران.
- خدیرشریان، شهرام و دیگران (۱۳۹۲). انگلیسی پایه اول (هفتم) دوره متوسطه، تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران.
- دیبرمقدم، محمد (۱۳۸۳). زبان‌شناسی نظری: پیدایش و تکوین دستور زایشی، (ویراست دوم)، تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت).
- رضاخانی، فرشته (۱۳۸۵). «بررسی مجموعه فارسی بیاموزیم (آموزش زبان فارسی) از منظر فرانشی بینافردی بر اساس چهارچوب نظری دستور نقش‌گرای نظام‌مند هلیدی»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد زبان‌شناسی همگانی، دانشگاه شهید بهشتی.
- عرب‌زوزنی، محمدعلی و محمدرضا پهلوان‌نژاد (۱۳۹۴). «بررسی آغازگر نشان‌دار و بی‌نشان در کتب زبان انگلیسی مقطع متوسطه در ایران بر اساس رویکرد نقش‌گرای نظام‌مند هلیدی»، دوماه‌نامه جستارهای زبانی، دوره ششم، پیاپی ۲۴، ش ۲۴.
- غفاری‌مهر، مهرخ (۱۳۸۳). «بررسی دو مجموعه از کتاب‌های آموزش زبان فارسی از دیدگاه نظریه نقش‌گرای هلیدی»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد زبان‌شناسی همگانی، دانشگاه تهران.
- فهیمنیا، فرزین (۱۳۸۷). «توصیف و تحلیل نقش‌گرایانه آغازگر از منظر رویکرد هلیدی در کتاب‌های فارسی و انشاهای دانش‌آموزان دبستان»، رساله دکتری رشته زبان‌شناسی، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- نجفی، آزاده (۱۳۸۶). «بررسی توزیع فرایندهای فرانشی تجربی زبان در کتاب بخوانیم پایه‌های اول تا پنجم دبستان»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد زبان‌شناسی همگانی، دانشگاه فردوسی مشهد.

- Achugar, Mariana and Cecilia Colombi (2008). 'Systemic Functional Linguistic Explorations into the Longitudinal Study of the Advanced Capacities', in *The Longitudinal Study of Advanced Second Language Capacities*, Lourdes Ortega and Heidi Byrnes (eds.), New York: Routledge.
- Ansary, Hasan and Esmat Babaii (2005). 'The Generic Integrity of Newspaper Editorials A Systemic Functional Perspective', *RELC Journal*, 36 (3).
- Butt, David et al. (2000). *Using Functional Grammar: An Explorer's Guide*, Sydney: Macquarie University.
- Colombi, Cecilia (2009). 'A Systemic Functional Approach to Teaching Spanish for Heritage Speakers in the United States', in *Linguistics and Education*, No. 20.
- Fang, Zhihui (2005). 'Scientific Literacy: A Systemic Functional Linguistics Perspective', *Science Education*, 89 (2).
- Guowen, Huang (2002). 'A Metafunctional-experiential Analysis of Du Mu's Poem Qingming [J]', *Foreign Languages and Their Teaching*, 5, 000.
- Halliday, Michael (1994). *An Introduction to Functional Grammar*, New York: Edward Arnold.
- Halliday, Michael and Christian Matthiessen (2004). *An Introduction to Functional Grammar*, New York: Edward Arnold.
- Halliday, Michael and Christian Matthiessen (2014). *An Introduction to Functional Grammar*, New York: Routledge.
- Ning, Gou (2008). 'Systemic Functional Grammar and its Pedagogical Implications', *Sino-US English Teaching*, 5 (10).
- Young, Lynne and Claire Harrison (eds.) (2004). *Systemic Functional Linguistics and Critical Discourse Analysis: Studies in Social Change*, A&C Black.