University of Tehran Prees

Journal of Language Research

Online ISSN: 2676-3362

https://jolr.ut.ac.ir

Analyzing Of The Representation Of Experiential And Textual Meta Function In The Reading Content Of Secondary English Language Books (Vision):Functional Grammar Approach

Akram Parhizkar[1]✉, **Arasalan Golfam**[2], **Ferdows Aghagolzadeh**[3]

1. Ph.D. Candidate, Department of Linguistics, Faculty of Humanities, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran. a.parhizkar@modares.ac.ir

2.Associate Professor, Department of Linguistics, Faculty of Humanities, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran. golfamar@modares.ac.ir

3.Professor, Department of Linguistics, Faculty of Humanities, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran. aghagolz@modares.ac.ir

Article Info

Article Type:
Research Article

Article History:
Received:
14, May, 2025

In Revised Form:
1, August, 2025

Accepted:
13, August, 2025

Published Online:
20, September, 2025

Keywords: Reading skill, English Text Book Of The Secondary High School, Experiential Meta Function, Textual Meta Function, Theme.

Abstract

The aim of this study is to examine the clauses related to reading skills in secondary English books based on a functional grammar approach. Functional grammar approach has a wide impact on different parts of language learning, because instead of focusing only on linguistic structures, it pays attention to the communicative and contextual roles of language. This approach is effective in different language skills, and in this research we only examine reading skills. Reading skills not only help in learning new vocabulary and improving grammar, but also increase critical thinking and general language skills, so they are very important. For this purpose, 808 clauses were examined using a descriptive-analytical method, and the data collection method was documentary-library. The results indicate that from the experiential meta-role perspective, all processes were used in the Vision books in a proportionate manner, and it is only in the mental process that there is no meaningful relationship between the three books. From a textual meta-role perspective, the frequency of simple themes has not changed in all three books, and there is still no significant relationship with non-simple themes in terms of content presentation. However, marked themes are more coherently related to each other in all three books, and with the increase of the base, the amount of their use also increases. Given that the authors have claimed that the content of the textbooks is presented based on the CEFR levels and that students will reach level B1 by the end of upper secondary school, the present study proves the opposite of this claim and we witness many violations of level B1. Considering the above, the reading skills in Vision books need to be revised to be more in line with the needs of students. The analysis proposed in this research helps textbook designers to use more appropriate language structures in educational texts and encourage language learners to use language more effectively in real situations.

Cite this The Author(s): Parhizkar, A., Golfam, A., Aghagolzadeh, F., (2025). Analyzing Of The Representation Of Experiential And Textual Meta Function In The Reading Content Of Secondary English Language Books (Vision):Functional Grammar Approach. Journal of Language Research, No. 1, Vol.16 , Serial No. 30, Spring & Summer - (45-75) DOI: 10.22059/jolr.2025.395348.666918.

CC BY NC

Publisher: University of Tehran Press.

https://jolr.ut.ac.ir/article_104229.html?lang=enh

1. Introduction

In recent years, Iran's educational system has undergone significant reform following the ratification of the Fundamental Transformation Document (2011) and the introduction of the National Curriculum (2012). One major outcome has been the replacement of previous English textbooks with new materials designed to promote communicative competence and the development of four core language skills. As these textbooks have now been fully implemented across both lower and upper secondary levels, a critical evaluation of their effectiveness—particularly in fostering reading comprehension—has become essential. Reading plays a foundational role in language acquisition, exposing learners to diverse genres, styles, and ideas that enhance their interpretive and analytical abilities. To assess how well the new curriculum supports this skill, the present study adopts a systemic functional linguistic approach. This meaning-oriented framework, which views language as a tool shaped by context and function, offers valuable insights into the semantic depth of texts and their potential to cultivate comprehension. Given its practical and theoretical strengths, the functional approach serves as a suitable lens for evaluating the pedagogical impact of the new English curriculum.

2. Literature Review

This section presents a critical review of prior research on Iranian upper secondary English textbooks, with a particular focus on systemic functional grammar. Most previous studies have concentrated on teaching methodologies, content effectiveness, and the assessment of language skills—often comparing traditional and modern approaches to enhancing the four core language competencies. In parallel, a number of investigations have employed systemic functional linguistics to examine textual structures, metafunctions, and cohesion within instructional materials. However, the corpora analyzed in those studies differ significantly from the present research.

Although some studies have specifically addressed the "Vision" series used in upper secondary education, they have typically focused on isolated sections of the texts. To date, no comprehensive study has been conducted that offers a holistic analysis of reading comprehension across the entire "Vision" textbook series. This gap underscores the need for a broader, functionally grounded evaluation of how these materials support learners' interpretive and semantic development.

3. Materials and Methods

The corpus of this study consists of 808 segments extracted from the reading comprehension sections of English textbooks, workbooks, and reading skill codes used in Iran's upper secondary education. At this level, students are taught the Vision series, which includes Vision 1 (four lessons), Vision 2 (three lessons), and Vision 3 (three lessons). The research method employed is descriptive-analytical, aiming to examine the linguistic and semantic features of the texts through a functional approach.

4. Discussions and conclusion

This study aims to address two key questions: (1) What is the frequency of each process type in the reading comprehension sections of upper secondary English textbooks, and are these processes appropriate for the students' proficiency level? (2) How is the textual metafunction reflected through the use of Theme elements in each clause?

To answer these questions, 808 clauses from the reading sections of the Vision series (Vision 1, 2, and 3) were analyzed using a descriptive-analytical method. The findings reveal that all six process types are present across the three textbooks, with no

restrictions applied. Material processes—associated with concrete, observable actions—occur most frequently, especially in Vision 1 and 3. Although their frequency decreases in Vision 2, their complexity increases based on CEFR levels. Notably, Vision 3 contains a higher proportion of material processes at advanced levels (B2, C1, C2), exceeding the expected B1 target for students.

Relational processes rank second in frequency and are crucial in both first and second language acquisition. Their use increases in Vision 2 but declines sharply in Vision 3, both in frequency and difficulty. Mental processes appear less frequently and show inconsistent progression in complexity across the textbooks.

Regarding textual metafunction, simple Themes dominate all three books, despite expectations for increased variety and complexity at higher levels. Structural Themes are the most frequent among non-simple types, but their distribution lacks meaningful progression. Marked Themes show a gradual increase—from 10% in Vision 1 to 19% in Vision 3—indicating some growth in syntactic complexity.

Overall, the findings suggest that while the experiential metafunction is broadly represented, there is a lack of balance in the use of mental processes. Moreover, the textual metafunction lacks cohesion, particularly in the overuse of simple Themes. These inconsistencies raise concerns about alignment with CEFR standards and highlight the need for a pedagogically informed revision of reading materials to better support learners' developmental needs.

دانشگاه تهران

پژوهش‌های زبانی
شاپای الکترونیکی: ۲۳۶۲-۲۶۷۶
https://jolr.ut.ac.ir/

بررسی بازنمایی فرانقش‌های تجربی و متنی در محتوای مهارت خوانداری کتاب‌های زبان انگلیسی متوسطه دوم(ویژن) رویکرد دستور نقشگرای نظام‌مند

اکرم پرهیزکار[1]✉، ارسلان گلفام[2]، فردوس آقا گلزاده[3]

۱.نویسنده مسئول دانشجوی دکتری، گروه زبانشناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران رایانامه: a.parhizkar@modares.ac.ir .
۲.دانشیار، گروه زبانشناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران. رایانامه: golfamar@modares.ac.ir
۳.استاد، گروه زبانشناسی، دانشکده علوم انسانی، دانگاه تربیت مدرس، تهران، ایران. رایانامه: aghagolz@modares.ac.ir

اطلاعات مقاله

نوع مقاله:
علمی – پژوهشی
تاریخ دریافت:
۱۴۰۴/۰۲/۲۵

تاریخ بازنگری:
۱۴۰۴/۰۵/۱۱

تاریخ پذیرش:
۱۴۰۴/۰۵/۲۳

تاریخ انتشار:
۱۴۰۴/۰۶/۳۰

واژه‌های کلیدی: :
آغازگر، زبان انگلیسی متوسطه دوم، فرانقش تجربی، فرانقش متنی، مهارت خوانداری.

چکیده

هدف این پژوهش، بررسی بندهای مرتبط با مهارت خوانداری در کتاب‌های زبان انگلیسی پایهٔ متوسطهٔ دوم بر اساس رویکرد نقش‌گرای نظام‌مند است. مهارت خواندن که نه تنها به یادگیری واژگان جدید و بهبود دستور زبان کمک می‌کند، بلکه موجب تقویت تفکر انتقادی و توانایی کلی زبان‌آموز نیز می‌شود، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. در این راستا، ۸۰۸ بند با به‌کارگیری روش توصیفی–تحلیلی مورد بررسی قرار گرفتند و داده‌ها با استفاده از روش اسنادی–کتابخانه‌ای گردآوری شدند.نتایج نشان می‌دهد که از دیدگاه فرانقش تجربی، همهٔ فرایندها در کتاب‌های ویژن به صورت متوازن به کار رفته‌اند و تنها در حوزهٔ فرایند ذهنی، ارتباط معناداری میان سه کتاب مشاهده نمی‌شود. از منظر فرانقش متنی، فراوانی آغازگرهای ساده در هر سه کتاب بدون تغییر بوده است. همچنین، در مورد آغازگرهای غیرساده نیز رابطه‌ای معنادار با ارائه محتوا وجود ندارد؛ با این حال، آغازگرهای نشان‌دار در هر سه کتاب از انسجام بیشتری برخوردار بوده و با ارتقای پایهٔ تحصیلی، میزان استفاده از آن‌ها افزایش یافته است.با توجه به ادعای مؤلفان مبنی بر منطبق بودن محتوای کتاب‌های درسی با سطوح CEFR و انتظار دستیابی دانش‌آموزان به سطح B1 تا پایان دورهٔ متوسطهٔ دوم، یافته‌های این پژوهش خلاف این ادعا را نشان می‌دهد و حاکی از تخطی‌های فراوان از سطح زبانی B1 است. با در نظر گرفتن موارد فوق، مهارت خواندن در کتاب‌های ویژن نیازمند بازنگری اساسی است تا هرچه بیشتر با نیازهای دانش‌آموزان همسو گردد..

استناد: پرهیزکار، اکرم؛ گلفام ،ارسلان؛ آقا گلزاده،فردوس؛ (۱۴۰۴): بررسی بازنمایی فرانقش‌های تجربی و متنی در محتوای مهارت خوانداری کتاب‌های زبان انگلیسی متوسطه دوم(ویژن) رویکرد دستور نقشگرای نظام‌مند: پژوهش‌های زبانی، سال ۱۶، شمارهٔ۱، بهار و تابستان، پیاپی ۳۰– (۷۵–۴۵).
.DOI: 10.22059/jolr.2025.395348.666918

CC BY NC

ناشر: مؤسسهٔ انتشارات دانشگاه تهران
https://doi.org/10.22059/jolr.2025.395348.666918

۱. مقدمه

نظام آموزشی کنونی کشور، ساختاری متمرکز دارد که محور اصلی آن کتاب‌های درسی واحد برای کل کشور است. از این رو، برای تهیهٔ کتب درسی مؤثر و اثربخش، فعالیت‌های آموزشی و تجارب یادگیری باید به گونه‌ای تنظیم شوند که یکدیگر را تقویت کرده و با توانایی‌های دانش‌آموزان هماهنگ باشند تا بتوانند الگوی رفتاری مطلوب را در یادگیرنده شکل دهند.در پی تصویب «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)، نظام آموزش و پرورش اقدام به جایگزینی کتب پیشین زبان انگلیسی با کتب جدید نموده است. هدف اصلی این تغییر، آموزش چهار مهارت اصلی زبان و آشنایی دانش‌آموزان با مهارت‌های ارتباطی در چارچوب جهت‌گیری‌های مورد نظر است. اکنون که عملاً تمام کتاب‌های دورهٔ اول و دوم متوسطه تدوین و در حال تدریس هستند، ارزشیابی و آسیب‌شناسی این برنامه و تبیین نقاط قوت و ضعف آن از منظرهای گوناگون، امری اجتناب‌ناپذیر به شمار می‌رود.

مهارت خواندن نقشی حیاتی در تقویت زبان انگلیسی ایفا می‌کند. هنگامی که زبان‌آموزان متون گوناگون را مطالعه می‌کنند، با سبک‌های نوشتاری، ژانرها و ایده‌های متفاوتی روبرو می‌شوند. این امر به نوبهٔ خود آنان را قادر می‌سازد تا توانایی درک و تفسیر دقیق اطلاعات نوشتاری را توسعه دهند. فرایند درک مطلب مستلزم آن است که فراگیر با استفاده از منابع مناسب، زبان متن را تجزیه و تحلیل کند، معنا را از متن استنتاج نماید، ایده‌های اصلی را شناسایی کرده و ارتباط میان بخش‌های مختلف متن را برقرار سازد. این مهارت نه تنها برای موفقیت تحصیلی، بلکه برای برقراری ارتباطی مؤثر در زبان انگلیسی نیز اهمیت بسیاری دارد.

دلیل انتخاب رویکرد نقش‌گرایی، اهمیت و جنبهٔ کاربردی آن است. در دستور نقش‌گرای نظام‌مند، به دلیل فلسفهٔ تعالی‌گرایانه‌اش، زبان و نظام زبانی برآمده از معنا به شمار می‌رود و معنا در سه سطح کلی مورد بررسی قرار می‌گیرد. از آنجا که رویکرد نقش‌گرا جنبه‌های معنایی متن را مدنظر قرار می‌دهد، به‌روشنی می‌توان آن را رویکردی مناسب برای این پژوهش دانست. پژوهش حاضر در پی پاسخگویی به پرسش‌های زیر است:

۱. بسامد وقوع هر یک از فرایندها در مباحث خوانداری کتاب‌های زبان انگلیسی متوسطهٔ دوم چگونه است؟

۲. وضعیت آغازگرها در هر بند چگونه است؟

پیکرهٔ مورد پژوهش شامل ۸۰۸ بند از بخش مهارت خوانداری کتاب‌های درسی و کارهای زبان انگلیسی، و همچنین رمزینه‌های مربوط به این مهارت در دورهٔ متوسطهٔ دوم است. در این دوره، کتاب‌های «Vision 1، Vision 2» و «Vision 3» تدریس می‌شوند. کتاب Vision 1 متشکل از چهار درس و هر یک از کتاب‌های Vision 2 و Vision 3 شامل سه درس می‌باشند. روش

تحقیق در این پژوهش، توصیفی-تحلیلی است.

۲. پیشینه پژوهش

دستور نقش‌گرای نظام‌مند که توسط هلیدی (Halliday, 1978) معرفی شد، در آثار پژوهشگرانی چون مارتین (Martin, 1985, 1992)، مارتین و رز (Martin & Rose, 2003)، اگینز (Eggins, 1994)، متیسن (Matthiessen, 1995) و تامپسون (Thompson, 1996) بسط و توسعه یافت. این دستور عمدتاً در اروپا شکل گرفت و علاوه بر هلیدی، آندره مارتینه (André Martinet) و فرث (Firth) نیز از پیشگامان زبان‌شناسی نقش‌گرا به شمار می‌روند. در پژوهش‌های داخلی نیز می‌توان به رساله پهلوان‌نژاد (۱۳۸۳) اشاره کرد که به بررسی سه فرانقشدر زبان فارسی پرداخت. تحقیقات بعدی نیز توسط آقاگل‌زاده و همکاران (۱۳۹۰)، سراج (۱۳۹۲)، علوی و همکاران (۱۳۹۴) و مصطفوی و صناعتی (۱۳۹۵) در زمینهٔ بررسی فرانقش‌ها انجام شده است.در ادامه، پژوهش‌هایی که به طور مستقیم با موضوع کتاب‌های درسی زبان انگلیسی متوسطه مرتبط‌اند، مورد بررسی قرار می‌گیرند.قادسی (۱۹۹۵) بر این باور است که انتخاب آغازگر شیوهٔ گسترش متن را پدید می‌آورد و سبک نگارش آن را رقم می‌زند. فرایز (Fries, 1981) نیز بر اهمیت آغازگر در پیشرفت و گسترش سراسر متن تأکید کرده و ارتباط تنگاتنگ آن با سبک نوشتار را یادآور می‌شود. چنین الگوهایی تصادفی نیستند، بلکه تابع سبک متن هستند. همچنین، مدرسی و حاجی‌زاده (۱۳۹۵) در مطالعه‌ای بر چهار متن پزشکی تألیفی و ترجمه‌شده نشان دادند که تفاوت در توزیع فرایندها بر فهم‌پذیری متون تأثیرگذار است. یافته‌های آن‌ها حاکی از آن بود که در متون ترجمه‌شده، فرایند مادی کمتر و فرایند وجودی بیشتر به کار رفته است؛ امری که پژوهشگران آن را نشانه‌ای از ملموس‌تر بودن متون تألیفی نسبت به ترجمه‌شده‌ها دانستند.در زمینهٔ بررسی فرانقش متنی و انواع آغازگرها نیز پژوهش‌های ارزشمندی صورت گرفته است؛ برای نمونه، رضاپور و سلطان احمدی (۱۳۹۳) انواع آغازگر را در کتاب‌های آموزش زبان فارسی در دو سطح متوسط و پیشرفته بررسی کردند. کاظمی (۱۳۹۳) و اعلایی (۱۳۸۸) نیز به تحلیل فرانقش متنی پرداخته‌اند.

جمشیدیان و همکاران (۱۴۰۰) محتوای کتاب‌های «Vision» را به‌صورت کیفی تحلیل کردند تا بررسی کنند که آیا راهبردهای ارتباطی در کتاب‌های زبان انگلیسی متوسطه گنجانده شده است یا خیر. تنهایی‌افشار (۱۳۹۹) با بررسی رابطهٔ میان متن‌های کلامی و تصویری، چگونگی انتخاب تصاویر همخوان با کلام را در کتاب‌های Vision 1 و ۲ تحلیل نمود تا در راستای ارائهٔ محتوایی معنادار و قابل فهم، به این موضوع بپردازد. ابراهیمی (۱۳۹۸) نیز متون کتاب‌های زبان انگلیسی پایه‌های دهم و یازدهم را در چارچوب دستور نقش‌گرای نظام‌مند هلیدی واکاوی کرد و به دنبال آن بود که میزان توازن در فراوانی فرایندهای فعلی در این متون را نشان دهد.وجه تمایز پژوهش حاضر، در گستردگی پیکرهٔ مورد مطالعه است. پیکرهٔ این پژوهش، شامل تمام متن‌های بخش

مهارت خوانداری هر سه پایهٔ متوسطهٔ دوم است؛ یعنی متن‌های درک مطلب کتاب درسی، کتاب کار و محتوای مرتبط با رمزینه‌ها. همچنین، در تحقیق حاضر، سطح متون با توجه به سطوح چارچوب اروپایی مشترک ارجاع برای زبان‌ها (CEFR) مورد بررسی قرار گرفته است.

سودمندافشار (۱۳۹۷) در پژوهشی دیگر، کتاب‌های تازه‌تألیف زبان انگلیسی «Prospect» و «Vision 1» را از منظر توانش ارتباطی بین‌فرهنگی و فرافرهنگی ارزیابی و نقد کرد. رمضانی و رستم‌بیک‌تفرشی (۱۳۹۴) نیز کتاب زبان انگلیسی پایهٔ هفتم را بررسی کرده و با تحلیل ۵۰۹ فرایند، دریافتند که فرایند رابطی با ۳۶٪ بسامد، پربسامدترین نوع فرایند بوده است.

این بخش به مرور انتقادی پژوهش‌های پیشین درباره کتاب‌های زبان انگلیسی متوسطهٔ دوم با تمرکز بر دستور نقش‌گرای نظام‌مند پرداخت. بیشتر تحقیقات گذشته بر روش‌های تدریس، اثربخشی محتوا و ارزیابی مهارت‌های زبانی متمرکز بوده و معمولاً رویکردهای سنتی و مدرن را در تقویت چهار مهارت اصلی زبان مقایسه کرده‌اند. در کنار این، برخی مطالعات با رویکرد نقش‌گرای نظام‌مند به بررسی ساختار زبانی، فرانقش‌ها و انسجام متون آموزشی پرداخته‌اند، اما پیکره‌های مورد بررسی آن‌ها با پژوهش حاضر متفاوت بوده است. همچنین، اگرچه برخی تحقیقات به‌طور خاص کتاب‌های متوسطهٔ دوم را بررسی کرده‌اند، این مطالعات محدود به بخش‌هایی از متن بوده‌اند و تاکنون پژوهشی جامع درباره تحلیل همه‌جانبهٔ مهارت خوانداری کتاب‌های «Vision» انجام نشده است.

۳. مبانی نظری

در دهه‌های اخیر، در علم زبان‌شناسی توجه ویژه‌ای به رویکردهای نقش‌گرای زبان معطوف شده است. در میان این رویکردها، دستور نقش‌گرای نظام‌مند هلیدی بیشترین بحث را به خود اختصاص داده است. این رویکرد، اساس و چارچوب نظری پژوهش حاضر را تشکیل می‌دهد. در دستور نقش‌گرای هلیدی، زبان به مثابهٔ نظامی از معنا همراه با صورت‌هایی تعبیر می‌شود که از طریق آن‌ها، معناها قابل تشخیص‌اند. ویژگی «نظام‌مند» بودن این دستور، بر پایهٔ نظریهٔ معنا به مثابهٔ «انتخاب» استوار است؛ به این معنا که هر زبان یا هر نظام نشانه‌شناسی دیگری، شبکه‌ای از گزینه‌های انتخابی به هم پیوسته را در بر می‌گیرد.

۳-۱. فرانقش اندیشگانی

این فرانقش برای بازسازی تجربهٔ انسان و به مثابهٔ وسیله‌ای برای خلق دوبارهٔ واقعیت به کار می‌رود. هلیدی این فرانقش را به دو بخش تقسیم می‌کند: فرانقش منطقی و فرانقش تجربی. فرانقش منطقی به منابع دستوری اشاره دارد که برای ساخت واحدهای دستوری به شکل ترکیبات به کار می‌روند. فرانقش تجربی، به منابع دستوری بازمی‌گردد که در بازسازی تغییرات دائمی‌ی تجربه از طریق واحد «بند» نقش دارند (تاور نیرز، ۲۰۰۳: ۶۱). پژوهش حاضر، بر بررسی فرانقش تجربی متمرکز است.

در فرانقش تجربی، سه نقش اصلی وجود دارد:

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

۲) شرکت‌کنندگان: عناصری که در انجام فرایند نقش‌آفرینی می‌کنند.

۳) عناصر حاشیه‌ای: عناصری که اطلاعات بیشتری در مورد فرایند ارائه می‌دهند. اطلاعات مربوط به زمان، مکان و وسیلهٔ وقوع فرایند از طریق این عناصر در بند مطرح می‌شوند.

هر یک از نقش‌های فوق را می‌توان متناظر با طبقات دستوری خاصی در نظر گرفت.

۱-۱-۳. فرایند مادی

فرایندهای مادی به اعمال فیزیکی دلالت دارند که انجام یک کار یا وقوع یک واقعه را نشان می‌دهند. افعالی چون «اتفاق افتادن»، «ساختن»، «نوشتن»، «رفتن» و... در این دسته از فرایندها به کار می‌روند (Halliday & Matthiessen, 2004: 179-190).

۲-۱-۳. فرایند ذهنی

فرایندهای ذهنی، برخلاف فرایندهای مادی که به تجربهٔ ما از جهان بیرون مربوط می‌شوند، بازنمایی تجربهٔ ما از جهانِ خودآگاهِ خودمان هستند (Halliday & Matthiessen, 2004: 197). این فرایندها شامل ادراک، شناخت و واکنش‌های ذهنی می‌شوند و با افعالی مانند «درک کردن»، «فکر کردن»، «خواستن»، «دوست داشتن» و «ترسیدن» همراه هستند (Halliday & Matthiessen, 2004: 210-228).

۳-۱-۳. فرایند رابطه‌ای

فرایندهای رابطه‌ای، فرایندهایی هستند که به توصیف یا شناسایی یک پدیده می‌پردازند. در این فرایندها، رابطه میان دو چیز یا پدیده، معمولاً از طریق افعال ربطی مانند «بودن»، «شدن»، «به نظر رسیدن» و «تبدیل شدن» بیان می‌شود (Halliday & Matthiessen, 2004: 210-228).

در زبان انگلیسی، این فرایند به دو دستهٔ «اسنادی» و «هویتی» تقسیم می‌شود. در فرایند رابطه‌ای اسنادی، یک شرکت‌کننده «حامل» نامیده می‌شود که صفت یا «اسناد» بر آن دلالت دارد. در فرایند رابطه‌ای هویتی، یک شرکت‌کننده «شناسا» و دیگری «شناخته» نامیده می‌شود؛ به این معنا که شناسا، شناخته را توصیف یا تعریف می‌کند.

۴-۱-۳. فرایند رفتاری

فرایندهای رفتاری، در مرز میان فرایندهای مادی و ذهنی قرار دارند و به رفتارهای جسمانی و روان‌شناختی فیزیولوژیک انسان مربوط می‌شوند (Halliday & Matthiessen, 2004: 248). افعالی مانند «نگاه کردن»، «گریه کردن»، «لبخند زدن»، «نفس کشیدن» و «نشستن» در این فرایند به کار می‌روند. در این ساختار، یک شرکت‌کننده به نام «رفتارگر» وجود دارد.

۵-۱-۳. فرایند بیانی

این فرایند، که در میان فرایندهای ذهنی و رابطه‌ای قرار می‌گیرد، به طور کلی شامل اعمال گفتاری است. فرایندهای بیانی با افعالی مانند «صحبت کردن»، «گزارش دادن»، «پرسیدن» و «دستور دادن» بیان می‌شوند (Halliday & Matthiessen, 2004: 256-252). این فرایند شامل دو شرکت‌کننده به نام‌های «گوینده» و «دریافت‌کننده» است.

۶-۱-۳. فرایند وجودی

آخرین مقوله از فرایندها، فرایند وجودی است که وجود یا وقوع چیزی را بیان می‌کند(Halliday & Matthiessen, 2004: 256-252). این فرایند نیز در مرز میان فرایندهای مادی و رابطه‌ای قرار دارد و با افعالی چون «وجود داشتن»، «ظاهر شدن»، «آویزان بودن» و «باقی ماندن» همراه است. در این فرایند، تنها یک شرکت‌کننده به نام «موجود» وجود دارد.

۲-۳. فرانقش بینافردی

این فرانقش به بازنمایی تعامل میان مشارکت‌کنندگان در یک ارتباط می‌پردازد. همچنین، برقراری و تثبیت روابط اجتماعی نیز در چارچوب این فرانقش بررسی می‌شود (Halliday & Matthiessen, 2004, p. 29).

۳-۳. فرانقش متنی

فرانقش متنی، به «متنیت» بند می‌پردازد؛ یعنی بررسی می‌کند که آیا بند از ابزارهای انسجام کافی برخوردار است و پیوستگی مطالب در چه سطحی قرار دارد. به بیان دیگر، این فرانقش در پی پاسخ به این پرسش است که یک بند چگونه به متنیت کل متن کمک می‌کند و کدام بخش از بند «آغازگر» و کدام بخش «پایان‌بخش» است (Halliday & Matthiessen, 2014). آغازگر خود به دو دسته تقسیم می‌شود (Halliday & Matthiessen, 2014: 107).

۱. آغازگر ساده[1]
- آغازگر سادهٔ تک سازه‌ای[2]
- آغازگر چند سازه‌ای[3]

۲. آغازگر مرکب[4]
- آغازگر متنی[5]
  - آغازگر تداومی[6]
  - آغازگر ساختاری[7]

1. simple theme
2. simple complex
3. group complex
4. multiple theme
5. textual them
6. continuative
7. conjunction

- آغازگر پیوندی[1]
- آغازگر بینافردی[2]
- آغازگر ندایی[3]
- افزوده وجهی/ اظهاری[4]
- عملگرهای فعلی زمانداری[5]

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

جدول ۱: آغازگرهای بی‌نشان

جملات خبری	گروه‌های اسمی در نقش فاعل
جملات پرسشی (بله /خیر)	عامل زمانداری به اضافهٔ فاعل
جملات پرسشی	سازهٔ حاوی پرسشواره
جملات امری	فعل به تنهایی در حالت منفی همراه با سازهٔ منفی ساز let’s یه تنهایی و در حالت منفی با سازهٔ منفی‌ساز
جملات تعجبی	گروه اسمی یا قیدی در نقش سازه‌های تعجبی

1. conjunctive
2. interpersonal theme
3. vocative
4. modal adjunct
5. finite verbal operator

۴-۳. چارچوب اروپایی مرجع مشترک زبان‌ها[1]

چارچوب اروپایی مشترک ارجاع برای زبان‌ها که به اختصار CEFR نامیده می‌شود، راهنمایی است برای توصیف دستاوردهای یادگیرندگان زبان‌های خارجی. این چارچوب که در اروپا تدوین شده، امروزه به‌طور فزاینده‌ای در کشورهای دیگر نیز به کار گرفته می‌شود. هدف اصلی از ایجاد CEFR، ارائهٔ یک چارچوب مشترک و استاندارد برای سنجش مهارت و دانش زبانی افراد است. این استاندارد به سازمان‌ها و مؤسسات مختلف کمک می‌کند تا بدون نیاز به ارزیابی مجدد، از سطح توانایی‌های زبانی افراد (به‌ویژه مهاجران و متقاضیان تحصیل) آگاه شوند.

- A2: زبان‌آموز اولیه_ سطح مبتدی
- A2: زبان آموز اولیه _ سطح ابتدایی
- B1: زبان‌آموز مستقل _ سطح متوسط
- B2: زبان‌آموز مستقل _ سطح فوق متوسط
- C1: زبان‌آموز مسلط _ سطح پیشرفته
- C2: زبان‌آموز مسلط_سطح فوق پیشرفته

۴.روش‌شناسی

پیکرهٔ این پژوهش، شامل ۸۰۸ بند از بخش مهارت خوانداری کتاب‌های درسی و کارهای زبان انگلیسی، و همچنین محتوای مرتبط با رمزینه‌ها (QR codes) در دورهٔ متوسطهٔ دوم است. کتاب‌های مورد بررسی، شامل «Vision 1، Vision 2» و «Vision 3» می‌باشد که به ترتیب در پایه‌های دهم، یازدهم و دوازدهم تدریس می‌شوند. کتاب Vision 1 متشکل از چهار درس و هر یک از کتاب‌های Vision 2 و Vision 3 دارای سه درس هستند. روش تحقیق در این مطالعه، توصیفی–تحلیلی است.

۵. یافته‌ها و تحلیل داده‌ها

در این بخش، به تحلیل بندهای درک‌مطلب کتاب‌های زبان انگلیسی متوسطهٔ دوم (Vision 1, 2, 3) بر اساس فرانقش‌های دستور نقش‌گرای نظام‌مند پرداخته می‌شود. هر یک از درس‌های این کتاب‌ها دارای یک متن اصلی درک‌مطلب است. با توجه به اینکه بستهٔ آموزشی شامل کتاب درسی، کتاب کار و محتوای دیجیتال (لوح فشرده و رمزینه‌ها) می‌باشد، متن‌های مرتبط با خواندن در کتاب کار و رمزینه‌های هر درس نیز در پیکرهٔ تحلیل گنجانده شدند.

در سال‌های اخیر، بخش «مکمل» به مباحث خوانداری کتاب‌های Vision اضافه شده است. از آنجا که این بخش نیز جزئی از کتاب درسی محسوب می‌شود، در تحلیل حاضر مورد بررسی قرار گرفته است. کل محتوای خوانداری کتاب Vision 1، شامل ۲۵۵ بند است که هر یک از این

1. Common European Framework of Reference for Languages

بندها بر اساس سه فرانقش تجربی، بینافردی و متنی تقطیع (تحلیل) شده‌اند. نتایج این تحلیل در ادامه ارائه می‌شود. برای نمونه، در این بخش به تحلیل تعدادی از بندها به‌صورت موردی اکتفا خواهد شد.

1. Whenever you see these people.

whenever	you	see		these people.
	Senser	Process: Mental		Phenomenon
	Subject	Finite	Predicator	Complement
Conjunction Adjunct		Rheme		
Theme				

بند مورد بررسی، بند اول از بخش درک‌مطلب درس یک کتاب‌کار Vision 1 است. این بند، یک جملهٔ خبری است که حاوی فرایند ذهنی با دو شرکت‌کنندهٔ «حسگر» و «پدیده» می‌باشد. آغازگر ه‌کاررفته در این بند، از نوع غیرساده و ساختاری است. با توجه به اطلاعات ارائه‌شده در جدول ۱، این آغازگر، بی‌نشان محسوب می‌شود.

2. They use the water all the time.

they	use		the water	all the time
Actor	Process: Material		Goal	Circumstantial Adjunct
Subject	Finite	Predicator	Complement	Adjunct
Theme	Rheme			

بند دوم از بخش درک‌مطلبِ «مکمل» درس یک کتاب Vision 1 انتخاب شده است. این بند، حاوی یک فرایند مادی با دو شرکت‌کنندهٔ «کنشگر» و «هدف» است. آغازگر این بند، از نوع ساده و بی‌نشان می‌باشد.

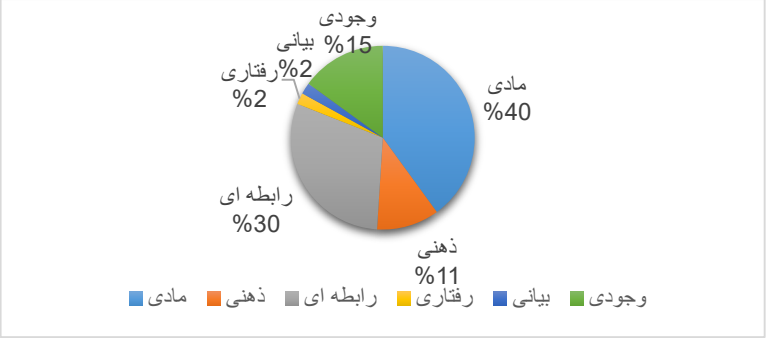
جدول ۲: فرایندهای به کار رفته در مهارت خوانداری پایهٔ دهم

فرایندها / درس	جمله	مادی	ذهنی	رابطه‌ای		رفتاری	بیانی	وجودی
				اسنادی	هویتی			
درس ۱	۶	find	die out	be	mean			be
		destroy	pay	be	need			be
		increase	attention		be			have
		cut down	learn		be			be
		destroy	see		be			live
		make	know		need			be
		take care	want		need			live
		go increase			cause			live
		visit			make			live
		give			make			be
		do			need			live
		do						live
		keep						contain
		come						stay
		help						
		teach						
		use						
		use						
		drink						
		drink						
		consume						
		throw						
		harm						
		do						

درس ۲	۷۰	do pump keep carry collect defend carry keep help do attack make give control lead keep give eat exercise smoke use do	think see worry know enjoy	be be be

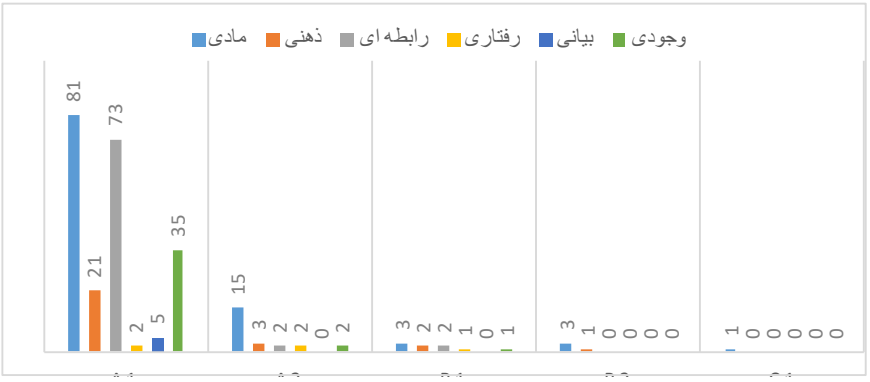
درس ۴	۵۴	travel travel travel travel attract attract visit find travel go take care read visit meet meet visit protect use use use help downlo ad help show join help help help	pay attention forget respect respect remember want	be be be be be be be	be be be be be be be be be be be		discu ss	be
کل	۲۵۵	۱۰۳	۲۷	۷۷	۵	۵	۳۸

نمودار ۱:فراوانی فرایندهای به کار رفته در مهارت خوانداری پایهٔ دهم



همان‌طور که در نمودار ۱ مشاهده می‌شود، تمامی فرایندها در محتوای خوانداری کتاب به کار رفته‌اند، اما بسامد هر یک متفاوت است. فرایند مادی، به عنوان یکی از فرایندهای اصلی، بالاترین بسامد را به خود اختصاص داده است. با توجه به اینکه فرایند مادی به افعالی با جنبهٔ بیرونی و ملموس می‌پردازد، این نتیجه که بسامد آن در پایه‌های پایین‌تر بیشتر باشد و به تدریج کاهش یابد یا دشواری آن افزایش پیدا کند، کاملاً قابل توجیه است.فرایند رابطه‌ای، به عنوان

یکی دیگر از فرایندهای اصلی، در جایگاه دوم قرار می‌گیرد. باید توجه داشت که این فرایند نیز در یادگیری زبان دوم بسامد بالایی دارد و تأثیر آن در این فرایند قابل چشم‌پوشی نیست. فرایند وجودی، که یکی از فرایندهای فرعی محسوب می‌شود، در جایگاه سوم و پیش از فرایند ذهنی قرار دارد. فرایند ذهنی، مسئول بیان تجربیات درونی است. در نهایت، دو فرایند رفتاری و بیانی، جایگاه پنجم را به اشتراک دارند.



نمودار۲: *سطوح CEFRفرایندهای مهارت خوانداری پایهٔ دهم*

با توجه به نمودار۲ فرایند مادی که بیشترین بسامد را دارد در سطوح مختلف نیز از توزیع بیشتری برخودار است و افعالی در سطوح A1، A2، B1، B2 و حتی C1 دارد. با توجه به گفتهٔ بر اساس انتظار مولفان، محتوای آموزشی ارائه‌شده در دورهٔ متوسطهٔ دوم می‌بایست تا سطح B1 باشد. با این حال، همان‌طور که در تحلیل داده‌ها مشاهده می‌شود، فرایند مادی در چند مورد از این سطح مورد انتظار تخطی کرده و مطالبی بالاتر از سطح دانش‌آموزان ارائه شده است.

فرایند رابطه‌ای که پس از فرایند مادی بالاترین بسامد را دارد، در اکثر موارد در سطح A1 به کار رفته و تنها در تعداد معدودی در سطوح بالاتر مشاهده می‌شود. فرایند وجودی که در جایگاه سوم قرار دارد، تنها در دو مورد در سطح A2 به کار رفته و سطح آن از این فراتر نرفته است. فرایند ذهنی، با وجود بسامد پایین، از توزیع قابل قبولی برخوردار است؛ به گونه‌ای که بالاترین بسامد آن در سطح A1 و به تدریج در سطوح بالاتر از میزان آن کاسته می‌شود. تنها در یک مورد، سطح دانش‌آموزان در نظر گرفته نشده و یک فرایند در سطح B2 به کار رفته است. فرایند رفتاری نیز که در جایگاه سوم قرار دارد، از توزیع مناسبی برخوردار است و در تمامی سطوح تعریف‌شده برای دانش‌آموزان، دارای نمایندگانی است. فرایند بیانی نیز تنها در سطح A1 کاربرد داشته است.

در ادامه، به بررسی بخش خوانداری کتاب که در پایهٔ یازدهم تدریس می‌شود، پرداخته

می‌شود. این کتاب دارای سه درس است که هر درس شامل دو متن درک‌مطلب (در کتاب درسی و کتاب کار) و یک متن مکمل می‌باشد. کل بندهای بخش خوانداری کتاب، ۲۴۵ بند است.

3. Have you ever imagined a world without the internet?

have	you	ever imagined	a world without the internet.?
	Senser	Process: Mental	Phenomenon
Finite	Subject	Predicator	Complement
Finite Verbal Operator		Rheme	
Theme			

بند سوم از درس دوم کتاب کار ویژن۲ انتخاب شده‌است. این بند شامل یک فرایند ذهنی با دو مشارک حسگر و پدیده می‌باشد. آغازگر این بند، یک آغازگر مرکب از نوع عملگر فعلی زماندار می‌باشد. این آغازگر بی‌نشان می‌باشد.

4. Lack of sleep can cause mental problem.

lack of sleep	can cause		mental problem…
Value	Process: Relational		Token
Subject	Finite	Predicator	Complement
Theme	Rheme		

بند چهارم از درک مطلب مکمل درس دوم ویژن۲ انتخاب شده‌است. در این بند یک فرایند رابطه‌ای از نوع شناسایی را مشاهده می‌کنیم که شامل دو مشارک می‌باشد. آغازگر این بند ساده و بی‌نشان می‌باشد.

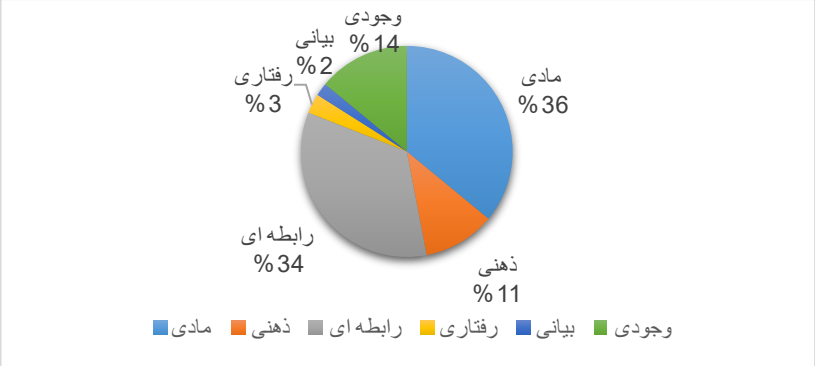
جدول ۳: فرایندهای به کار رفته در مهارت خوانداری پایهٔ یازدهم

فرایندها درس	جمله	مادی	ذهنی	رابطه‌ای		رفتاری	بیانی	وجودی
				صفتی	شناسایی			
درس ۱	۸۶	use use exchange make up add get read label buy write practice practice escape write try prac	understand learn respect want consider see learn learn decide want learn	be be be be be be be be be be be	vary mean be be make mean be	grow up die leave watch listen smile leave	speak call suggest talk talk talk	exist be range be have be have have have have be happen

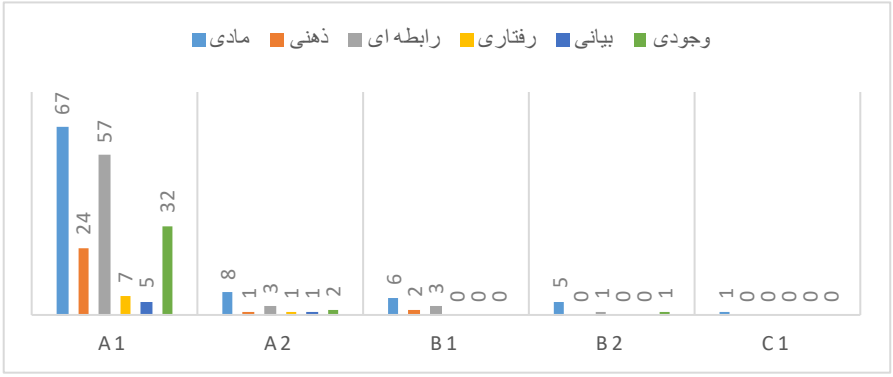
						tice make study practice use use use help use do travel do help		
have have live have be have have have stay			need need make be be be be cause make be be make need make be make cause be be	be be be be be be be be be	think understand imagine like prefer want like feel see	do hurt check help prevent increase improve show decrease visit use take decrease give enable do change harm increase harm create spend find spend do limit show show travel	۸۴	**درس ۲**

						finish use find spend get take try care		
درس ۳	۷۵	creat e sho w stud y prod uce sell trav el get back wea ve buy take go face take find buy find prac tice mak e supp ort prac tice do	want want appreci ate think believe want know	be be be be be be be be be be be	be reflect mean be come from be be include be be be be be be be be be be	behave		have have be be exist have have live have be have be be be
جمع کل	۲۴۵	۸۷	۲۷	۸۲		۸	۶	۳۵

نمودار۳: فراوانی فرایندهای به کار رفته در مهارت خوانداری پایهٔ یازدهم



در بخش خوانداری کتاب ، تمامی فرایندها با بسامدهای متفاوت به کار رفته‌اند. فرایند مادی با ۳۶ درصد فراوانی، همچنان در جایگاه اول قرار داردبا توجه به اینکه فرایند رابطه‌ای از جمله فرایندهایی است که در یادگیری زبان اول نیز نقش به‌سزایی دارد و زودتر فراگرفته می‌شود، انتظار می‌رود با افزایش پایهٔ تحصیلی، میزان استفاده از آن کاهش یابد یا سطح دشواری آن افزایش پیدا کند. با این حال، در کتاب Vision 2 بسامد این فرایند نسبت به Vision 1 افزایش یافته است. در ادامه و با مراجعه به نمودار بعدی، به این پرسش پاسخ داده خواهد شد که آیا سطح دشواری آن نیز افزایش یافته است یا خیر.فرایند رابطه‌ای، به عنوان دیگر فرایند اصلی، در جایگاه دوم قرار می‌گیرد و بسامد آن نیز نسبت به Vision 1 افزایش یافته است. فرایند وجودی، در مقایسه با Vision 1 تغییر چندانی نداشته و تحلیل بعدی باید میزان سطح دشواری آن را مشخص کند. فرایند ذهنی در جایگاه چهارم قرار دارد و بسامد وقوع آن نسبت به Vision 1 تغییری نکرده است. در نهایت، دو فرایند رفتاری و بیانی به ترتیب در جایگاه‌های پنجم و ششم قرار دارند و میزان فراوانی آن‌ها نیز ثابت باقی مانده است.



نمودار ۴: سطوح CEFRفرایندهای مهارت خوانداری پایهٔ یازدهم

همان‌طور که در نمودار مشاهده می‌شود، فرایند رابطه‌ای که بیشترین بسامد را دارد، از توزیع مناسبی برخوردار است و در سطوح مختلف CEFR کاربرد داشته است. اگرچه بسامد این فرایند

در کتاب Vision 2 افزایش یافته، اما به موازات آن، سطح دشواری نیز افزوده شده است؛ از این رو، افزایش کاربرد آن قابل توجیه به نظر می‌رسد. تنها در یک مورد، از این فرایند در سطح B2 استفاده شده که با اهداف کلی کتاب مغایرت دارد.

میزان فراوانی فرایند مادی، با وجود کاهش نسبت به Vision 1، با افزایش سطح دشواری همراه بوده است. به‌گونه‌ای که در چند مورد، سطح دشواری از سطح دانش‌آموزان فراتر رفته و مطالبی در سطوح B2 و C1 نیز به کار رفته است. میزان استفاده از فرایند وجودی در مقایسه با کتاب قبل تغییر چندانی نداشته و سطح دشواری آن نیز ثابت باقی مانده است. فرایند ذهنی نیز از توزیع مناسبی برخوردار است و فرایندهایی را ارائه می‌دهد که متناسب با سطح دانش‌آموزان متوسطهٔ دوم هستند. در نهایت، سطح دشواری دو فرایند بیانی و رفتاری نسبت به Vision 1 تفاوت چشم‌گیری نداشته است.

5. The batteries you find in flashlights.

the batteries	**you**	**find**		**in flashlights.**
Goal	Actor	Process: Material		**Circumstantial Adjunct**
Complement	Subject	Finite	Predicator	**Adjunct**
Theme		**Rheme**		

بند ۵ از درس سوم کتاب‌کار ویژن۳ انتخاب شده‌است و شامل یک فرایند مادی می‌باشد. مشارک اصلی این فرایند کنشگر می‌باشد. آغازگر به‌کار رفته در این بند ساده می‌باشد و با توجه به جدول ۱، این آغازگر نشان‌دار است.

6. Because we want to connect …

because	**we**	**want**		**to connect …**
	Senser	Process: Mental		**Phenomenon**
	Subject	Finite	Predicator	**Complement**
Conjunction Adjunct		**Rheme**		
Theme				

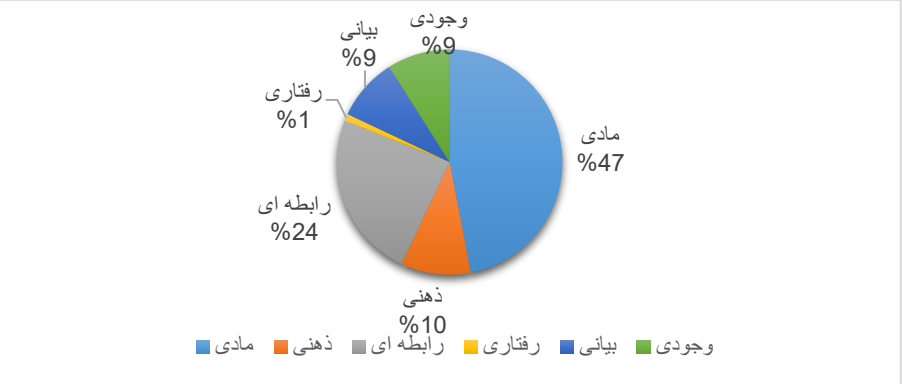
بند ۶ به یک بند خبری اشاره دارد که از یک فرایند ذهنی استفاده کرده‌است. این فرایند دارای دو مشارک حسگر و پدیده استفاده می‌کند. آغازگر به کار رفته در این بند مرکب ولی با توجه به جدول۱، بی‌نشان می‌باشد.

جدول۴: فرایندهای به کار رفته در مهارت خوانداری پایهٔ دوازدهم

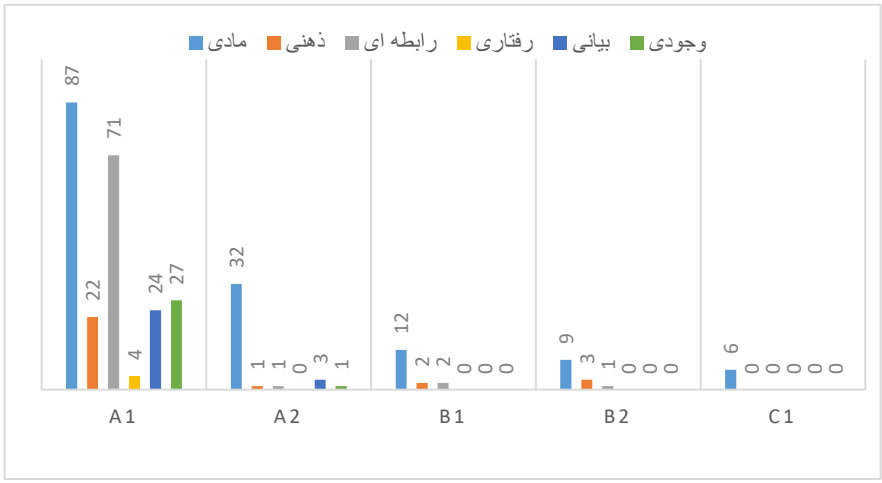
فرایندها / درس	جمله	مادی	ذهنی	رابطه‌ای		رفتاری	بیانی	وجودی
				صفتی	شناسایی			
درس ۱	۱۰۴	read sit go come back buy open pause start sit hug burst hug hug kiss care care care care start do give away do give give give donate make take make do	feel feel forgive forgive know love respect respect learn deserve love love feel appreci ate respect	be be be be be be	be be be be be be be be need be be be mea n mak e be need need requ ire mak e be be be be	look grow grow grow	ask reply ask say tell ask shout ask say ask ask reply ask say say offer	sit born sit born have live come be
درس ۲	۹۷	give give provide choose meet read arrange use use jump read show help look for try read find find look for change use search find help use let pronounce go look up subscribe send allow allow	identify learn know learn learn want see want want	be be be be be be be	be stan d for be mea n be be be be		explai n offer explai n explai n explai n explai n explai n explai n prono unce tell	be be be be have exist be have have have have be have

save have last have be have be	call		be take be keep keep be need be be need be call be mea n requ ire need be be be be	be be be be be be be seem be be	see think think want	use get replace use up go pollute try pollute try pollute make replace use reduce produce reach use use use convert use collect use use consume burn replace burn pollute use turn light run store charge find carry deal carry charge plug plug plug plug try hold combine design continue go process connect send power post do connect add post send go do effect	۱۰۷	درس ۴
۲۸	۲۷	۴	۷۵		۲۸	۱۴۶	۱۰۷	جمع ۰۴

نمودار۵: فراوانی فرایندهای به کار رفته در مهارت خوانداری پایهٔ دوازدهم



در کتاب Vision 3، میزان فراوانی فرایند مادی نسبت به دو کتاب دیگر به طور چشمگیری افزایش یافته و نیمی از کل فرایندها را به خود اختصاص داده است. با توجه به اینکه Vision 3 آخرین کتاب دورهٔ متوسطهٔ دوم است، انتظار می‌رود که سطح دشواری این فرایندها افزایش یابد؛ موضوعی که در ادامه به آن پرداخته می‌شود. فرایند رابطه‌ای، به عنوان دیگر فرایند اصلی، در جایگاه دوم قرار گرفته و میزان فراوانی آن نسبت به دو کتاب قبلی کاهش یافته است. جایگاه سوم به فرایند ذهنی اختصاص یافته است که به تجربیات و دنیای خودآگاه افراد اشاره دارد. فرایند بیانی نسبت به دو کتاب قبل افزایش چشمگیری داشته و در جایگاه چهارم، در کنار فرایند وجودی، قرار می‌گیرد. در نهایت، فرایند فرعی دیگر یعنی رفتاری، در جایگاه پنجم قرار دارد.



نمودار۶: سطوح CEFR فرایندهای مهارت خوانداری پایهٔ دوازدهم

فرایند مادی که نسبت به دو کتاب دیگر بسامد بیشتری داشته است، از توزیع بیشتری نیز برخودار است. همان طور که در نمودار مشخص است میزان کاربرد فرایند مادی در سطح A1 در

بیشترین مقدار است و به ترتیب از میزان آن کاسته می‌شود. در تمامی سطوح نمایندگانی از این فرایند کاربرد داشته‌اند. با توجه به گفتهٔ مولفان که کتاب‌های درسی مطالبی تا سطح B1 ارائه می کنند، در این فرایند شاهد کاربردهای چشم‌گیری در سطح B2 و C1 می‌باشیم که بیشتر از سطح دانش آموزان قرار دارند. فرایند رابطه‌ای به عنوان دومین فرایند پربسامد، بیشترین کاربرد را در سطح A1 دارد و تنها در یک مورد در سطح B2 کاربرد داشته‌است. فرایند ذهنی از توزیع مناسبی برخودار است و تنها در مواردی در سطح B2 کاربرد داشته‌است. فرایند بیانی که میزان بسامد آن افزایش یافته‌است، تنها در موارد محدودی در سطح A2 کاربرد داشته‌است و نسبت به کتاب ویژن۲ سطح آن افزوده نشده‌است. سطح استفاده از فرایند وجودی نسبت به کتاب ویژن۲ کاهش یافته‌است که با توجه به افزایش پایه خلاف انتظار ما می‌باشد. فرایند رفتاری فقط در سطح A1 استفاده شده‌است و نسبت به کتاب ویژن۲ تغییری نداشته است اما سطح آن نسبت به کتاب ویژن۱ کاسته شده‌ست.

جدول ۵: فراوانی آغازگرها

آغازگر			دهم		یازدهم		دوازدهم	
			فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد
ساده			۱۹۷	۷۸٪	۱۷۹	۷۸٪	۶۳۲	۷۸٪
مرکب	متنی	تداومی	۰	۰٪	۰	۰٪	۰	۰٪
		ساختاری	۵۱	۲۰٪	۴۳	۱۸٪	۵۸	۱۹٪
		پیوندی	۵	۲٪	۹	۴٪	۷	۳٪
	بینافردی	ندایی	۰	۰٪	۰	۰٪	۲	۱٪
		وجهی / اظهاری	۲	۱٪	۳	۱٪	۳	۱٪
		عملگرهای فعلی	۰	۰٪	۱	۰٪	۱	۰٪
مجموع			۲۵۵	۱۰۰٪	۲۴۵	۱۰۰٪	۸۰۳	۱۰۰٪

جدول ۵ نشان می‌دهد که آغازگرهای ساده در هر سه کتاب بیشترین بسامد را به خود اختصاص می‌دهند. این آغازگرها به دو نوع تقسیم می‌شوند: ۱) آغازگر ساده‌ای که تنها از یک واحد تشکیل شده و ۲) آغازگر ساده‌ای که از بیش از یک واحد تشکیل شده است. حالت دوم که گونهٔ متداول‌تر است، ترکیبی از دو یا چند گروه است که معمولاً با استفاده از حروف ربط و اضافه تشکیل شده و گروه یا عبارت مرکب را به وجود می‌آورد یا به صورت بدل دیده می‌شود (Halliday & Matthiessen, 2004). آغازگرهای ساده، به عنوان اولین عناصری که زبان‌آموز می‌آموزد، از میزان دشواری کمتری برخوردارند و این خود دلیلی بر بسامد بالای آن‌ها در هر سه کتاب است. با این حال، با توجه به سادگی این نوع آغازگر، انتظار می‌رود با ارتقای پایه، میزان استفاده از آن‌ها کاهش یابد؛ اما این برخلاف نتایج به‌دست‌آمده است و میزان آغازگرهای ساده در هر سه کتاب تقریباً یکسان است.

آغازگرهای ساختاری، جایگاه اول را در میان آغازگرهای متنی به خود اختصاص داده‌اند، اما میزان آن‌ها با ارتقای پایه افزایش نمی‌یابد و بیشترین بسامد را در کتاب Vision 1 دارند. آغازگرهای ساختاری شامل واژه یا گروه‌هایی هستند که یک بند را از نظر ساختاری به بند دیگر مرتبط کرده 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. آغازگرهای تداومی، ندایی و عملگرهای فعلی زمان‌دار در هر سه کتاب کاربرد بسیار محدودی داشته‌اند. در ارتباط با آغازگرهای پیوندی که کاربرد محدودی داشته‌اند، کتاب Vision 2 بیشترین بسامد را دارد.

در زبان انگلیسی، با توجه به قرارگیری جایگاه سازه‌ها، آغازگر نشان‌دار و بی‌نشان قابل تشخیص است. بر اساس بررسی‌های انجام‌شده، میزان فراوانی آغازگرهای نشان‌دار در کتاب‌های Vision 1، ۲ و ۳ به ترتیب ۱۰، ۱۳ و ۱۹ درصد است که خود نمایانگر آن است که پیچیدگی آغازگرها در هر پایه به مرور افزایش می‌یابد.

۶. بحث و نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش، پاسخگویی به دو پرسش اصلی بود: پرسش اول به بررسی بسامد وقوع هر یک از فرایندها در مباحث مهارت خواندنی و تطبیق آن‌ها با سطح دانش‌آموزان متوسطهٔ دوم می‌پردازد. پرسش دوم، به تحلیل فرانقش متنی و وضعیت آغازگرهای به‌کاررفته در هر بند اختصاص داشت. برای این منظور، ۸۰۸ بند از بخش مهارت خواندنی تحلیل شد و یافته‌های پژوهش به شرح زیر ارائه می‌شود.

در هر سه کتاب، تمامی فرایندها به کار رفته‌اند و برای هیچ‌یک از فرایندها محدودیتی ایجاد نشده است. فرایند مادی در هر سه کتاب بیشترین بسامد را به خود اختصاص داده است. با توجه به اینکه این فرایند به افعال ملموس و بیرونی اشاره دارد، دانش‌آموزان آن‌ها را سریع‌تر

فرامی‌گیرند. از این رو، انتظار می‌رود با افزایش پایه، میزان استفاده از فرایند مادی کاهش یافته یا سطح دشواری آن افزایش یابد. همان‌طور که نمودارها نشان می‌دهند، فراوانی فرایند مادی در کتاب Vision 2 نسبت به Vision 1 کاهش یافته، اما سطح دشواری آن بر اساس سطوح CEFR افزایش یافته است. در کتاب Vision 3، علاوه بر افزایش چشمگیر بسامد فرایند مادی، سطح دشواری آن نیز به‌طور قابل توجهی افزایش یافته است. میزان دشواری فرایندهای مادی در هر سه کتاب، بر اساس CEFR، فراتر از سطح مورد نظر برای دانش‌آموزان است و در هر سه کتاب شاهد استفاده از فرایندهایی با سطوح B2، C1 و C2 هستیم.

فرایند رابطه‌ای در هر سه کتاب از نظر فراوانی در جایگاه دوم قرار دارد. این فرایند به عنوان یکی از فرایندهای اصلی، جایگاه ویژه‌ای در یادگیری زبان اول و دوم دارد و کودکان در ابتدا بیشتر از این فرایند استفاده می‌کنند. انتظار می‌رود با افزایش پایه، میزان استفاده از آن کاهش یافته یا سطح آن افزایش یابد. در کتاب Vision 2، میزان استفاده از فرایند رابطه‌ای نسبت به Vision 1 بیشتر و سطح دشواری آن نیز افزایش یافته است. اما در کتاب Vision 3، علاوه بر کاهش چشمگیر بسامد، سطح دشواری آن نیز کاهش یافته است.فرایند ذهنی، به عنوان یکی دیگر از فرایندهای اصلی، پس از فرایند فرعی وجودی در جایگاه چهارم قرار دارد. میزان فراوانی فرایند ذهنی در کتاب‌های Vision 1 و ۲ تغییری نداشته، اما برخلاف انتظار، در کتاب Vision 2 سطح دشواری آن بر اساس CEFR کاهش یافته است. میزان فراوانی و سطح دشواری فرایند ذهنی در کتاب Vision 3 نیز کاهش یافته است.آغازگرهای ساده، به عنوان اولین مواردی که زبان‌آموز می‌آموزد، از میزان دشواری کمتری برخوردارند و به همین دلیل بسامد آن‌ها در هر سه کتاب به‌طور چشمگیری بالاست. با وجود این، انتظار می‌رود با ارتقای پایه، از فراوانی آن‌ها کاسته و به آغازگرهای پیچیده‌تر افزوده شود؛ اما نتایج کاملاً خلاف این ادعا را ثابت می‌کند و آغازگرهای ساده در هر سه کتاب به میزان تقریباً یکسانی به کار رفته‌اند. در میان دیگر آغازگرهای غیرساده، آغازگر ساختاری بیشترین بسامد را دارد که کاربرد آن با ارتقای پایه افزایش نمی‌یابد و ارتباط معناداری در کاربرد آن در سه کتاب وجود ندارد. با این حال، میزان فراوانی آغازگرهای نشان‌دار در کتاب‌های Vision 1، ۲ و ۳ به ترتیب ۱۰، ۱۳ و ۱۹ درصد است که نشان‌دهندهٔ افزایش پیچیدگی آغازگرها در هر پایه است.نتایج حاصل از این پژوهش حاکی از آن است که فرانقش متنی در مباحث مهارت خواندنی، در ارتباط با آغازگرهای ساده، از انسجام کافی برخوردار نیست و با ارتقای پایه، میزان استفاده از آن‌ها تغییری نمی‌کند؛ در حالی که انتظار می‌رود نگارش کتاب‌های هر پایه با در نظر گرفتن مطالب پایهٔ قبل صورت گیرد. در ارتباط با آغازگرهای ساختاری نیز در سه کتاب هماهنگی کافی وجود ندارد.

با توجه به دیدگاه هلیدی، فرانقش تجربی در تجسم واقعیت‌های جهان از طریق تجارب گوینده و نویسنده نقش دارد و فرایندها در این فرانقش، بازگوکنندهٔ پدیده‌های محیطی هستند. از

این رو، متون آموزشی باید حاوی تمام فرایندهای فعلی به صورت متناسب باشند. با مقایسهٔ فراوانی وقوع فرایندها، تنها در ارائهٔ فرایندهای ذهنی، توازن و ارتباط معناداری بین متون این کتاب‌ها وجود ندارد.با توجه به ادعای مولفان مبنی بر ارائهٔ محتوای کتاب‌ها بر اساس سطوح CEFR و انتظار مبنی بر دستیابی دانش‌آموزان به سطح B1 تا پایان دوره، در موارد متعددی از این مورد تخطی شده و فرایندهایی در سطوح بالاتر به کار رفته‌اند. با توجه به موارد ذکر شده و تأثیر مهمی که کتاب‌های درسی در آموزش دانش‌آموزان دارند، ضرورت بازبینی در محتوای مهارت خواندنی کتاب‌های زبان انگلیسی متوسطهٔ دوم مطرح می‌شود تا هرچه بیشتر با نیازهای آموزشی دانش‌آموزان همسو گردد.

منابع

آقا گل‌زاده، فردوس، عالیه کرد زعفرانلو کامبوزیا و حسین رضویان(۱۳۹۰)، سبک شناسی داستان براساس فعل: رویکرد نقش‌گرا، سبک‌شناسی نظم و نثر فارسی، سال چهارم، شمارهٔ۱۱، بهار، ص ۲۴۳-۲۵۴. https://bahareadab.com/article_id/618

ابراهیمی پاکیزه، محمد(۱۳۹۸). تحلیل متون کتاب‌های زبان انگلیسی متوسطهٔ دورهٔ دوم براساس دستور نظام‌مند نقش-گرای هلیدی. پایان‌نامه دوره کارشناسی ارشد. دانشگاه کردستان.

اعلایی، مریم(۱۳۸۸). *بررسی فرانقش متنی کتاب‌های علوم انسانی سازمان مطالعه و تدوین سمت*. نشریه عیار، شماره ۲۲،ص ۹۲-۱۱۳. https://www.magiran.com/p805785

تنهایی اهری، نسرین و عامری، حیات و عامری، علیرضاو شعیری، حمیدرضا(۱۳۹۹). رابطه متن و تصویر در کتاب‌های انگلیسی ویژن براساس نشانه معناشناسی گفتمانی. زبان پژوهی، شماره ۳۷، ص۱۴۹-۱۷۶. 10.22051/jlr.2020.29939.1826

جمشیدیان، فاطمه و طباطبایی، امید و دستجردی، حسین وحید (۱۴۰۰). جایگاه راهبردهای ارتباطی در کتاب‌های انگلیسی دبیرستان(سری ویژن). زبان و ترجمه، شماره ۲، ص ۲۱۳-۲۳۹. https://www.magiran.com/p2288909

رضاپور، ابراهیم و سلطان احمدی، زهرا(۱۳۹۳). بررسی فرانقش متنی در کتاب‌های آموزش زبان فارسی سطح متوسط و پیشرفته بر مبنای دستور نقشگرای نظام‌مند هلیدی. نخستین همایش زبان‌آموزی زبان فارسی(۲۲۵-۲۳۴). تهران: دانشگاه تربین مدرس. https://sid.ir/paper/847623/fa

رمضانی، احمد و رستم بیگ تفرشی، آتوسا(۱۳۹۴). تحلیل متن کتاب زبان انگلیسی هفتم برمبنای دستور نقش‌گرای نظام‌مند هلیدی، پژوهش‌نامه انتقادی متون و برنامه‌های علوم انسانی، سال۱۵، شمارهٔ ۳، صص: ۷۶-۵۹. https://criticalstudy.ihcs.ac.ir/article_1818.html

رمضانی، زهرا (۱۴۰۲). *بررسی ساخت آغازگری در متون فارسی میانه از منظر فرانقش متنی رویکرد نقشگرای هلیدی. علم زبان، شماره۱۸،ص ۹-۴۰. https://doi.org/10.22054/ls.2020.42456.1225*

سراج، سیدعلی(۱۳۹۲)، مطالعهٔ دستور نقش‌گرای هلیدی در ده رمان از ده داستان نویس زن ایرانی، مطالعات داستانی، سال دوم، شمارهٔ دوم، زمستان، ص۶۰-۷۷. https://pl.journals.pnu.ac.ir/article_1019.html

سودمند افشار، حسن و رنجبر، ناصر و یوسفی ، مسلم و افشار، نصراله (۱۳۹۷). ارزیابی و نقد کتاب‌های درسی زبان انگلیسی پراسپکت و ویژن۱ از منظر توانش ارتباطی بینافرهنگی و فرافرهنگی، مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی، شماره ۲۱، ص ۱۰۷-۱۳۹. https://ensani.ir/file/download/article/672f2d7f72eb7-10809-1403-144.pdf

علوی، فاطمه و همکاران(۱۳۹۴)، سبک شناسی انتقادی زاویهٔ دید در داستان کوتاه«مردی که برنگشت»، ادب و زبان، سال ۱۸، شمارهٔ ۳۸، پاییز و زمستان، ص ۲۶۵-۲۸۹. 10.22103/jll.2015.1179

علوی مقدم، بهنام و خیرآبادی، رضا و رحیمی، مهرک و داوری، حسین(۱۳۹۷). انگلیسی پایهٔ دهم دورهٔ دوم متوسطه. تهران، شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران. http://chap.sch.ir/books/12233

علوی مقدم، بهنام و خیرآبادی، رضا و رحیمی، مهرک و داوری، حسین(۱۳۹۷). انگلیسی پایهٔ یازدهم دورهٔ دوم متوسطه. تهران، شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران. http://chap.sch.ir/books/12354

علوی مقدم، بهنام و خیرآبادی، رضا و رحیمی، مهرک و داوری، حسین(۱۳۹۷). انگلیسی پایهٔ دوازدهم دورهٔ دوم متوسطه. تهران، شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران. http://chap.sch.ir/books/12385

کاظمی، فروغ و افراشی، آزیتا(۱۳۹۱). بررسی انواع آغازگر در متون تخصصی فیزیک، فارسی و انگلیسی از منظر فرانقش متنی نظریه نقشگرای هلیدی. زبان پژوهی، شماره ۸۴، ۱۶۷ص -۲۰۴ .
10.22051/jlr.2013.1017

مدرسی، یحیی و حاجی زاده، معصومه(۱۳۹۵). نگاهی تطبیقی به فرایندهای شش‌گانه هلیدی در تحلیل متون تالیفی و ترجمه‌ای پزشکی، فصلنامه زبان شناخت، سال هفتم، شماره۱، صص۱۷۰-۱۵۱.
https://languagestudy.ihcs.ac.ir/article_2229_413.html?lang=fa

مصطفوی، پونه و مرضیه صناعتی(۱۳۹۵)، بررسی سبکی یک داستان کوتاه معاصر از منظر نقش‌گرایی هلیدی، زبان و زبان‌شناسی، دورهٔ۱۲، شمارهٔ ۲۳، بهار و تابستان، ص۱۱۳-۱۳۵.
https://lsi-linguistics.ihcs.ac.ir/article_2256.html

References

Aghagolzade, F., Kordzaferanlu Kambuziya, A., & Razaviyan. H. (2011). Short story stylistic base on verb analyzing: A functional approach. Persian stylistics, 1(11), 243-254. https://bahareadab.com/article_id/618.[In Persian].

Alaee, Maryam(2009). The Analysis of metafunction in the humanities textbooks (of SAMT). 22, 92-113. https://www.magiran.com/p805785 [In Persian].

Alavi, F., & Poorebrahim, S., & Ghiyasiyan, M., & Gilani, M. (2015). Critical stylistic of point of view in the short story: The man who didn't come back. 18(38), 265-289 10.22103/jll.2015.1179. [In Persian].

Alavi Moghaddam,S. B., & Kheirabadi, R., & Rahimi, M., & Davari, H. (2018).*Vision1: English for schools(student book)*, Tehran: Book publishing companies of Iran. [In Persian]. http://chap.sch.ir/books/12233.

Alavi Moghaddam,S. B., & Kheirabadi, R., & Rahimi, M., & Davari, H. (2018*).Visio2: English for schools(student book*), Tehran: Book publishing companies of Iran. [In Persian]. http://chap.sch.ir/books/12354.

Alavi Moghaddam,S. B., & Kheirabadi, R., & Rahimi, M., & Davari, H. (2018).*Vision3: English for schools(student book)*, Tehran: Book publishing companies of Iran. [In Persian]. http://chap.sch.ir/books/12354.

Ebrahimi Pakize, M (2020). Discourse Analysis of secondary high school English textbooks based on Halliday's systemic functional grammar. Kurdestan University.

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. https://doi.org/10.1075/cilt.118.10fri.

Ghadssy, M. (1995). *Thematic development in English Text*, London: printer.
Ghadssy. M. (1999). *Text and context in functional linguistics*, Amsterdam: John Benjamins. https://doi.org/10.1075/cilt.169.
Halliday, M. A. K. (1998). Things and relations :Re-grammaticizing experience as technical knowledge, .In JR. Martin & R.Veelceds, 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, Ch. (2014), *An introduction to Functional Grammar*, London: Arnold. https://doi.org/10.4324/9780203783771.
Jamshidian, F., & Tabatabaei, O., & Dastjerdi, H.(2021). The stance of communication strategies in Iran's high school English textbooks(vision series). Language and Translation, 2, 213-229. https://www.magiran.com/p2288909. [in Persian].
Kazemi, F., & Afrashi, A.(2012). A study of a variety of elliptical and marked themes in English and physics texts: Halliday 'systemic functional grammar perspective. Zaban Pazhuhi, 84, 167-204. 10.22051/jlr.2013.1017. [In Persian].
Martin, JR. (1992). *English text: System and structure*. Amsterdam: John Benjamins.
Modarresi,y., & Hajizade, M. (2016). A comparative examination of the Halliday, Sixfold processes in Medical writing and translating texts, Language studies, year1, No.1 , pp. 151-170. [In Persian].
https://languagestudy.ihcs.ac.ir/article_2229_413.html?lang=fa
Mostafavi, P. & Sanaati, M. (2016). The stylistic study of a contemporary Persian story from Halliday's functional approach. Language and Linguistic. 12(23), 113-135. https://lsi-linguistics.ihcs.ac.ir/article_2256.html.[In Persian].
Ramezani, A., & Rostambeik Tafreshi, A. (2015), Text analysis of the seventh of the English language based on Halliday, systematic functional Grammar, Critical study of human sciences texts and programs, year 15, Issue3, pp. 59-76. [In Persian].
https://criticalstudy.ihcs.ac.ir/article_1818.html
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 language science, 10(18), 9-40. *https://doi.org/10.22054/ls.2020.42456.1225*. [In Persian].
Rezapour, I., & Sultan Ahmadi, Z.(2014). Examining the textual mata function in intermediate and advanced Persian language teaching books base on Halliday's Functional Grammar. Tehran: Tarbiat Modares University. [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. https://pl.journals.pnu.ac.ir/article_1019.html . [In Persian].
Sodman Afshar, H., & Ranjbar, N., & Yusefi, M., & Afshar, N. (2018). A Qualitative Analysis of Prospect Series and Vision 1 from Intercultural and Metacultural Communicative Competence Perspectives, Educational measurement and Evaluation studies, 21, 107-139.

https://ensani.ir/file/download/article/672f2d7f72eb7-10809-1403-144.pdf [In Persian].

Tanhaee Ahari, N., & Ameri, H., & Ameri., A., & Shaeiri, H. (2020). Relationship between context and picture in English books (vision series) based on discoursal semantic-semiotic approach. Zaban Pazhuhi, 37, 149-176. 10.22051/jlr.2020.29939.1826 [In Persian].

Taverniers, M. (2003). Grammatical metaphor in SFL: A historiography of the introduction and initial study of the concept. Amsterdam studies in the theory and history of linguistic science series 4, 5-34.

Thompson, G., (2004*). Introducing Functional Grammar*. London: Arnold.