



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

Akram Parhizkar¹, Arasalan Golfam², Ferdows Aghagolzadeh³

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.



Publisher: University of Tehran Press.

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

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.



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

اکرم پرهیزکار^۱، ارسلان گل‌فام^۲، فردوس آقا گلزاده^۳

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، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران. رایانامه: aghagolz@modares.ac.ir

اطلاعات مقاله چکیده

هدف در این پژوهش بررسی بندهای مرتبط با مهارت خوانداری کتاب‌های زبان انگلیسی متوسطه دوم براساس رویکرد نقش‌گرای نظام‌مند می‌باشد. مهارت خواندن یا خوانداری نه تنها به یادگیری واژگان جدید و بهبود گرامر کمک می‌کند، بلکه تفکر انتقادی و مهارت کلی زبان را نیز افزایش می‌دهد، بنابراین از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. به این منظور ۸۰۸ بند با روش توصیفی-تحلیلی بررسی شده‌اند و روش جمع‌آوری داده‌ها اسنادی-کتابخانه‌ای می‌باشد. نتایج حاکی از آن است که از دیدگاه فرانش تجربی، تمامی فرایندها در کتاب‌های ویژن به صورت متناسب کاربرد داشته‌اند و تنها در فرایند ذهنی است که ارتباط معناداری بین سه کتاب وجود ندارد. از دیدگاه فرانش متنی میزان فراوانی آغازگرهای ساده در هر سه کتاب تغییری ایجاد نشده‌است و همچنین در ارتباط با آغازگرهای غیر ساده نیز همچنان رابطه معناداری در ارتباط با ارائه محتوا وجود ندارد اما آغازگرهای نشان‌دار به صورت منسجم‌تری در هر سه کتاب باهم در ارتباط هستند و با افزایش پایه، میزان استفاده از آن‌ها نیز افزایش می‌یابد. با توجه به اینکه مولفان ادعا داشته‌اند که محتوای کتاب‌های درسی براساس سطوح CEFR ارائه شده‌اند و دانش‌آموزان تا پایان متوسطه دوم به سطح B1 خواهند رسید، پژوهش حاضر خلاف این ادعا را ثابت می‌کند و شاهد تخطی‌های زیادی از سطح B1 می‌باشیم. با توجه به موارد ذکر شده، مهارت خواندن در کتاب‌های ویژن نیازمند بازبینی هست تا هرچه بیشتر با نیاز دانش‌آموزان همسو باشد.

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، فرانش

تجربی، فرانش متنی،

مهارت خوانداری.

استناد: پرهیزکار، اکرم؛ گل‌فام، ارسلان؛ آقا گلزاده، فردوس؛ (۱۴۰۴): بررسی بازنمایی فرانش‌های تجربی و متنی در محتوای مهارت خوانداری کتاب‌های زبان انگلیسی متوسطه دوم (ویژن) رویکرد دستور نقش‌گرای نظام‌مند: پژوهش‌های زبانی، سال ۱۶، شماره ۱، بهار و تابستان، پیاپی ۳۰- (۷۵-۴۵).

DOI: 10.22059/johr.2025.395348.666918



ناشر: مؤسسه انتشارات دانشگاه تهران

<https://doi.org/10.22059/johr.2025.395348.666918>

۱. مقدمه

نظام آموزشی فعلی کشور، یک نظام متمرکز و کتاب درسی در محور آن است که در کل کشور استفاده می‌شود. بنابراین، در تهیه کتب درسی موثر و اثربخش، فعالیت آموزشی و تجارب یادگیری باید به گونه‌ای تنظیم شوند که یکدیگر را تقویت کنند و فعالیت‌های یادگیری با توانایی‌های دانش‌آموزان منطبق باشند، تا بتوانند الگوی رفتاری موردنظر را در یادگیرنده به وجود بیاورند. 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 زبان انگلیسی 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. حال با توجه به این موضوع که عملاً همه کتاب‌های دوره اول و دوم متوسطه تدوین و تدریس شده‌اند، ضرورت ارزشیابی و آسیب‌شناسی این برنامه و توجه به نقاط قوت و ضعف آن از منظرهای مختلف ضرورتی اجتناب ناپذیر است. مهارت خواندن نقش مهمی در تقویت زبان انگلیسی دارد. هنگامی که زبان‌آموزان متون مختلف را می‌خوانند، در معرض سبک‌های نوشتاری، ژانرها و ایده‌های متفاوتی قرار می‌گیرند. این به نوبه خود آن‌ها را قادر می‌سازد تا توانایی درک و تفسیر دقیق اطلاعات نوشته شده را توسعه دهند. درک مطلب مستلزم این است که فراگیر با استفاده از منابع مناسب، زبان متن را تجزیه و تحلیل کند، معنا را از متن استنتاج کند، ایده‌های اصلی را شناسایی کند و بین بخش‌های مختلف متن ارتباط برقرار کند. این مهارت نه تنها برای موفقیت تحصیلی، بلکه برای برقراری ارتباط موثر در زبان انگلیسی نیز بسیار مهم هستند. دلیل انتخاب رویکرد نقش‌گرایی، اهمیت و جنبه کاربردی آن است. در دستور نقش‌گرایی نظام‌مند، 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. ما در این پژوهش به دنبال پاسخ برای پرسش‌های مطرح شده، می‌باشیم:

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

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

پیکره مورد پژوهش ۸۰۸ بند از مبحث مهارت خوانداری کتاب‌ها و کتاب کارهای زبان انگلیسی و همچنین رمزینه‌های مهارت خوانداری^۱ متوسطه دوم هستند. در متوسطه دوم کتاب‌های

ویژن ۱، ویژن ۲ و ویژن ۳ تدریس می‌شوند. کتاب ویژن ۱ شامل چهار درس می‌باشد و هریک از کتاب‌های ویژن ۲ و ویژن ۳ نیز شامل سه درس می‌باشند. روش تحقیق در این پژوهش توصیفی - تحلیلی است.

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 آندره مارتینه^۶ و فرث^۷ نیز از پیشگامان زبان‌شناسی نقش‌گرای می‌باشند. در تحقیقات اخیر نیز می‌توان اشاره کرد به رساله پهلوان‌نژاد (۱۳۸۳) که به بررسی سه فرانقش در زبان فارسی پرداخته‌است در ادامه تحقیقاتی توسط آقاگل‌زاده و همکاران (۱۳۹۰)، سراج (۱۳۹۲)، علوی و همکاران (۱۳۹۴) و مصطفوی و صناعتی (۱۳۹۵) در ارتباط با موضوع بررسی فرانقش‌ها 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 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 متن‌ها تأثیرگذار است. یافته‌ها حاکی از آن است که در متون ترجمه‌شده، فرایند مادی کمتر و فرایند وجودی بیشتر رخ داده است، که نگارندگان آن را نشانه‌ای از ملموس‌تر بودن متون تألیفی نسبت به ترجمه‌شده‌ها دانسته‌اند. در تحقیقات اخیر در ارتباط با بررسی فرانقش 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 فرانقش متنی پرداخته‌اند. علاوه بر اشاره کلی که به تحقیقات در این زمینه پرداخته شد، در ادامه به تحقیقاتی می‌پردازیم که در زمینه کتاب زبان انگلیسی متوسطه انجام شده‌اند.

1. Martin
2. Rose, D
3. Eggins, S.
4. Matthiessen, C.M.I.M
5. Thompson, G.
6. Martint
7. Firth
8. Ghadssy, M.
9. Fries, P.H.

جمشیدیان و همکاران (۱۴۰۰) به مطالعه تجزیه و تحلیل محتوای کیفی کتاب‌های ویژن با هدف بررسی اینکه آیا راهبرهای ارتباطی در کتاب‌های انگلیسی متوسطه گنجانده شده‌است. تنهایی افشار (۱۳۹۹) با بررسی رابطه متن‌های کلامی و تصویر، در پی آن بوده تا در راستای ارائه محتوای معنادار و قابل فهم، چگونگی انتخاب تصویر همخوان با کلام را در کتاب‌های ویژن ۱ و ۲ بررسی کند. ابراهیمی (۱۳۹۸) به بررسی و تحلیل متون کتاب‌های زبان انگلیسی پایه‌های دهم و یازدهم متوسطه دوم در چارچوب دستور نقش‌گرای نظام‌مند هلیدی می‌پردازد و به دنبال آن است که نشان دهد تا چه اندازه بین فراوانی فرایندهای فعلی در متون این کتاب‌ها توازن وجود دارد. وجه تمایز پژوهش حاضر در انتخاب پیکره پژوهش است. پیکره پژوهش حاضر تمام متن‌های خوانداری هر سه پایه متوسطه دوم که شامل متن درک مطلب کتاب، کتاب کار و بخش رمزینه می‌باشد. همچنین در تحقیق حاضر سطح متون با توجه به سطوح CEFR بررسی شده است. سودمند افشار (۱۳۹۷) در پژوهش خود به ارزیابی و نقد کتاب‌های درسی تازه تالیف زبان انگلیسی پراسپکت و ویژن ۱ از منظر توانش ارتباطی بین فرهنگی و فرافرهنگی می‌پردازد. رمضانی و رستم‌بیک تفرشی (۱۳۹۴) کتاب زبان انگلیسی پایه هفتم را بررسی کرده‌اند و با تحلیل ۵۰۹ فرایند، دریافتند که فرایند رابطی با ۳۶٪ بسامد، پربسامدترین نوع بوده است. این بخش به مرور انتقادی پژوهش‌های پیشین درباره کتاب‌های زبان انگلیسی متوسطه دوم با تمرکز بر دستور نقش‌گرای نظام‌مند پرداختیم. بیشتر تحقیقات گذشته بر روش‌های تدریس، اثربخشی محتوا و ارزیابی مهارت‌های زبانی تمرکز داشته‌اند 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، فراتنش‌ها و انسجام متون آموزشی پرداخته‌اند، اما پیکره‌های مورد بررسی با پژوهش حاضر متفاوت بوده‌اند. همچنین، اگرچه برخی تحقیقات به‌طور خاص کتاب‌های متوسطه دوم را بررسی کرده‌اند، این مطالعات محدود به بخش‌هایی از متن بوده‌اند و تاکنون پژوهشی جامع درباره تحلیل همه‌جانبه مهارت خوانداری کتاب‌های «ویژن» انجام نشده است.

۳. مبانی نظری

در دهه‌های اخیر، در علم زبان‌شناسی به رویکردهای نقش‌گرای زبان توجه خاصی شده‌است. در بین این رویکردها، دستور نقش‌گرای نظام‌مند هلیدی بیش از همه مورد بحث بوده‌است. این رویکرد اساس و چارچوب نظری این پژوهش را در بر می‌گیرد. در دستور نقش‌گرای هلیدی زبان به عنوان 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 «نظام-

مند» در واقع نظریه معنی به صورت انتخاب^۱ است که به وسیله آن یک زبان یا هر نظام نشانه-شناسی دیگر، به صورت 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 طبقه بندی کرده‌است. فرانش منطقی و فرانش تجربی. فرانش منطقی به منابع دستوری ارجاع می‌دهد که برای ساخت واحدهای دستوری به شکل ترکیبات به کار می‌روند. فرانش تجربی به منابع دستوری باز می‌گردد که در بازسازی تغییرات دائمی تجربه از طریق واحد بند درگیر هستند. (تاوور نیزز^۲ 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 داده‌است.

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

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.

۱-۳-۱. 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: ۱۹۰-۱۷۹).

۲-۳-۱. 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 می‌باشد (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).

۳-۳-۱. 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: ۲۲۸-۲۱۰). در انگلیسی این فرایند به دودسته تقسیم می‌شوند: اسنادی و

1. Option

2. Taverniers, M.

هویتی. شرکت‌کننده‌ها در فرایند رابطه‌ای اسنادی، حامل (دارندهٔ یک صفت یا اسناد) و دیگری صفت یا اسناد است که در شرکت‌کنندهٔ اول وجود دارد. در فرایند رابطه‌ای هویتی، یک مدخل، مدخل دیگر را توضیح می‌دهد که یکی را شناسا و دیگری را شناخته می‌نامند.

۳-۱-۴. 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.

۳-۱-۵. فرایند بیانی

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

۳-۱-۶. فرایند وجودی

آخرین مقوله از فرایندها به فرایند وجودی اختصاص دارد. این فرایند، وجود داشتن یا اتفاق افتادن چیزی را بیان می‌کند (همان: ۲۵۶-۲۵۲). 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.

۳-۲. فرانش بینافردی:

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

۳-۳. فرانش متنی:

فرانش متنی به متنیت 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 متنیت متن کمک کند. به بیان دیگر، کدام بخش از بند «آغازگر» و کدام «پایان‌بخش» است هلیدی و متیس (۲۰۱۴). آغازگر خود به دو دسته تقسیم می‌شود (هلیدی و متیس: ۲۰۱۴: ۱۰۷):

۱. آغازگر ساده^۱

➤ آغازگر سادهٔ تک سازه‌ای^۲

1. simple theme
2. simple complex

- آغازگر چند سازه‌ای^۱ 
 ۲. آغازگر مرکب^۲
 آغازگر متنی^۳ 
 آغازگر تداومی^۴ •
 آغازگر ساختاری^۵ •
 آغازگر پیوندی^۶ •
 آغازگر بینافردی^۷ 
 آغازگر ندایی^۸ •
 افزوده وجهی / اظهاری^۹ •
 عملگرهای فعلی زمانداری^{۱۰} •

(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 بی نشان

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

1. group complex
2. multiple theme
3. textual them
4. continuative
5. conjunction
6. conjunctive
7. interpersonal theme
8. vocative
9. modal adjunct
10. finite verbal operator

۳-۴. چارچوب اروپایی مرجع مشترک زبان‌ها^۱

راهنمایی است که برای توصیف دستاوردهای یادگیران زبان‌های خارجی در اروپا و به‌طور فزاینده‌ای در کشورهای دیگر نیز، به کار گرفته می‌شود. که به اختصار CEFR نامیده می‌شود. هدف از ایجاد CEFR ایجاد یک چارچوب مشترک و استاندارد برای اندازگیری مهارت و دانش زبانی افراد است. این چارچوب به سازمان‌ها و موسسات مختلف کمک می‌کند بدون نیاز سنجش مجدد از توانایی‌های زبانی افراد (به ویژه مهاجرین و درخواست کنندگان 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 زبان آموز 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.

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

۴. روش‌شناسی

پیکره مورد پژوهش ۸۰۸ بند از مبحث مهارت خوانداری کتاب‌ها و کتاب کارهای زبان انگلیسی و همچنین رمزینه‌های مهارت خوانداری^۲ متوسطه دوم هستند. در متوسطه دوم کتاب‌های ویژن ۱، ویژن ۲ و ویژن ۳ تدریس می‌شوند. کتاب ویژن ۱ شامل چهار درس می‌باشد و هریک از کتاب‌های ویژن ۲ و ویژن ۳ نیز شامل سه درس می‌باشند. روش تحقیق در این پژوهش توصیفی – تحلیلی است.

۵. یافته‌ها و تحلیل داده‌ها

در این پژوهش به بررسی بندهای درک مطلب کتاب‌های زبان انگلیسی متوسطه دوم یعنی ویژن ۱، ۲ و ۳ براساس فراتنش‌ها می‌پردازیم. کتاب زبان انگلیسی پایه دهم شامل ۴ درس و کتاب‌های پایه یازدهم و دوازدهم دارای ۳ درس می‌باشند. هر درس دارای یک متن درک مطلب می‌باشد اما با توجه به اینکه بسته آموزشی شامل کتاب، کتاب کار و لوح فشرده می‌باشد، به

1. Common European Framework of Reference for Languages
2. Further reading

بررسی کتاب کار و رمزینه هر درس نیز می‌پردازیم.

در سال‌های اخیر بخش مکمل به مباحث خوانداری کتاب‌های ویژن اضافه شده‌است که با توجه به اینکه بخشی از کتاب می‌باشد، مورد بررسی قرار می‌گیرند. محتوای خوانداری کتاب ویژن ۱ دارای ۲۵۵ بند می‌باشد که هر یک از بندها به صورت جدول و با توجه به سه فرانش تجربه، بینافردی و متنی تقطیع شده‌اند و نتایج را در ادامه مشاهده می‌کنید. در این بخش تنها به بررسی تعدادی از بندها بسنده خواهیم کرد.

1. Whenever you see these people.

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

بند یک از درک مطلب درس یک کتاب کار ویژن ۱ می‌باشد. یک جمله خبری را نمایش می‌دهد که دارای فرایند ذهنی است که دو مشارک حسگر و پدیده دارد. آغازگر به کار رفته در این بند از نوع غیرساده و ساختاری می‌باشد. با توجه به آنچه در جدول ۱ ارائه شد این آغازگر بی‌نشان می‌باشد.

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			

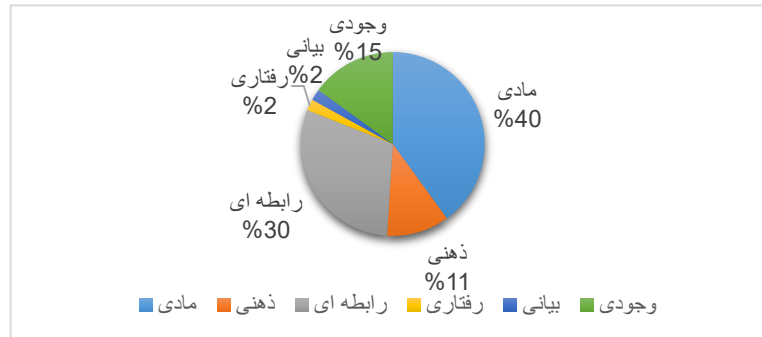
بند دوم از درک مطلب بخش مکمل درس یک ویژن ۱ انتخاب شده‌است. این بند یک فرایند مادی با دو مشارک کنشگر و هدف را نشان می‌دهد. آغازگر این بند ساده و بی‌نشان می‌باشد.

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

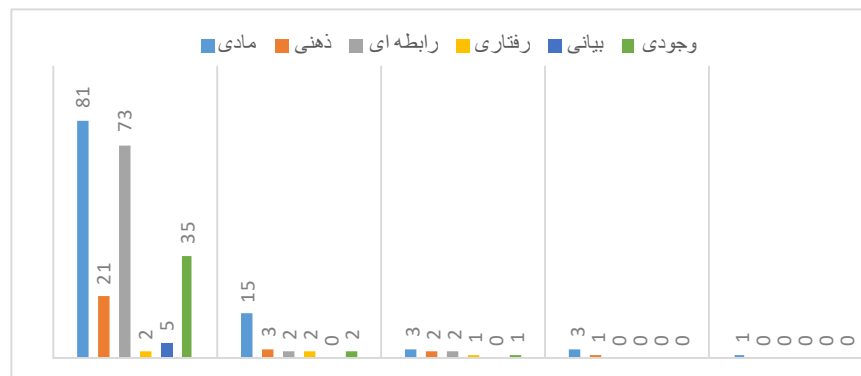
وجودی	بیانی	رفتاری	رابطه‌ای		ذهنی	مادی	جمله	فرایند
			هویتی	استنادی				
be be have be live be live live live be live live contain stay			mean need be be be be need need cause make make need	be be	die out pay attention learn see know want	find destroy increas e cut down destroy make take care go increas e visit give do do keep come help teach use use drink drink consu me throw harm do	۶۱	درس ۱
be be be live be have live live be have be be be spread	than k		be be be make be be be need make be be be need make be	be be be be be be be be be be be be be be be	think see worry know enjoy	do pump keep carry collect defend carry keep help do attack make give control lead keep give eat exercis e smoke use do	۷۰	درس ۲

have be attend have have be be be be	ask say call	give up grow up quit give up beha ve	be be be be be	be be be be become be become be be	feel lose learn lose want learn feel like want remember	develo p try try work study do work get work study study study work do solve study find advanc e work work work make do work look work bring change	۷۰	درس ۳
be	discu ss		be be be be be be be be be be be	be be be be be be be	pay attention forget respect respect remember want	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	۵۴	درس ۴
۳۸	۵	۵	۷۷		۳۷	۱۰۳	۲۵۵	کل

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



همان طور که در نمودار ۱ مشاهده می‌کنید، تمامی فرایندها در محتوای خوانداری کتاب ویژن ۱ به کار رفته است. اما بسامد هریک متفاوت می‌باشد. فرایند مادی به عنوان یکی از فرایندهای اصلی بالاترین بسامد را دارد. با توجه به اینکه فرایند مادی به افعالی می‌پردازد که جنبه بیرونی و ملموس دارند، پس قابل توجه می‌باشد که در پایه‌های پایین‌تر میزان بسامد آن بیشتر باشد و به مرور از بسامد آن کاسته شود و یا میزان دشواری آن افزایش پیدا کند. فرایند رابطه‌ای به عنوان یکی دیگر از فرایندهای اصلی در جایگاه دوم قرار می‌گیرد. باید این اصل را نیز در نظر بگیریم که فرایند رابطه‌ای در یادگیری زبان دوم نیز بسامد بالایی دارد و تاثیر آن در یادگیری زبان دوم نیز قابل چشم‌پوشی نمی‌باشد. فرایند وجودی که یکی از فرایندهای فرعی می‌باشد در جایگاه سوم و قبل از فرایند ذهنی قرار دارد. فرایند ذهنی به بیان تجربیات درونی می‌پردازد. دو فرایند رفتاری و بیانی در جایگاه پنجم قرار می‌گیرند.



نمودار ۲: سطوح CEFR فرایندهای مهارت خوانداری پایه دهم

با توجه به نمودار ۲ فرایند مادی که بیشترین بسامد را دارد در سطوح مختلف نیز از توزیع بیشتری برخوردار است و افعالی در سطوح A1، A2، B1، B2 و حتی C1 دارد. با توجه به گفته مولفان کتاب ما انتظار داریم تا محتوای آموزشی که در دوره متوسطه دوم ارائه می‌شود تا سطح

B1 باشد. همان‌طور که مشاهده می‌کنید فرایند مادی در چند مورد از سطح مورد انتظار تخطی کرده‌است و مطالبی بالاتر از سطح دانش‌آموزان ارائه داده‌است. فرایند رابطه‌ای که بعد از فرایند مادی بالاترین بسامد را دارد، در اکثر مواقع در سطح A1 به کار رفته‌است و در سطوح بالاتر به تعداد معدودی به کار رفته‌است. فرایند وجودی که در جایگاه سوم قرار دارد تنها در دو مورد در سطح A2 به کار رفته و سطح آن فراتر نرفته‌است. فرایند ذهنی با توجه به بسامد پایین از توزیع قابل قبولی برخوردار است و در سطح A1 بالاترین بسامد را دارد و به تدریج در سطوح دیگر میزان آن کاسته می‌شود. تنها در یک مورد سطح دانش‌آموزان در نظر گرفته نشده‌است و در سطح B2 یک فرایند استفاده شده‌است. فرایند وجودی که در جایگاه سوم قرار دارد از توزیع مناسبی برخوردار است و در تمامی سطوحی که برای دانش‌آموزان تعریف شده‌است، دارای نمایندگانی می‌باشد. فرایند بیانی تنها در سطح A1 کاربرد داشته‌است.

در ادامه به بررسی مبحث خوانداری کتاب ویژن ۲ که در پایه یازدهم آموزش داده می‌شود، می‌پردازیم. کتاب ویژن ۲ دارای سه درس می‌باشد که هر درس دو درک مطلب در کتاب و کتاب‌کار و یک متن مکمل دارد. تعداد بندهای مبحث خوانداری ویژن ۲ ۲۴۵ می‌باشد.

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 ویژن ۲ 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 ویژن ۲ 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.

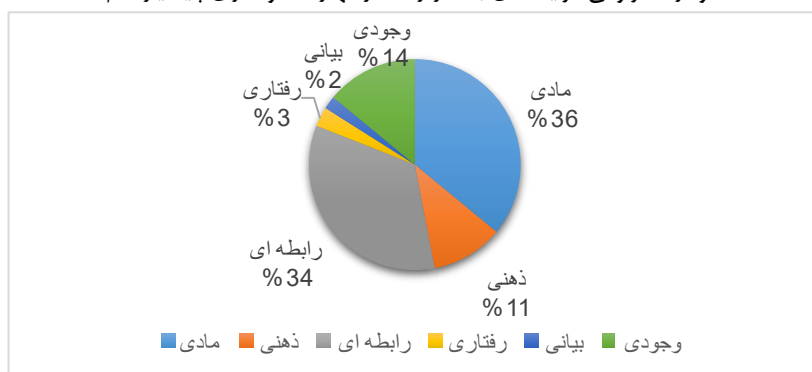
جدول ۳: فرایندهای به کار رفته در مهارت خوانداری پایه یازدهم

فرایندها درس	جمله	مادی	ذهنی	رابطه‌ای		رفتاری	بیانی	وجودی
				شناسایی	صفتی			
درس ۱	۸۶	use use exch ange mak e up add get read label buy writ e prac tice prac tice esca pe writ e try prac tice mak e stud y prac tice use use use help use do trav el do help	underst and learn respect want conside r see learn learn decide want learn		be be be be be be be be be be be	vary mean be be be make mean be	grow up die leave watch listen smile leave	exist be range be have be have be have be have be happe n
درس ۲	۸۴	do hurt chec k help prev ent incr ease impr ove sho w decr ease visit use take decr	think underst and imagine like prefer want like feel see		be be be be be be be be be be be	need need make be be be be cause make be be make need make be make cause be be		have have live have be have have have stay

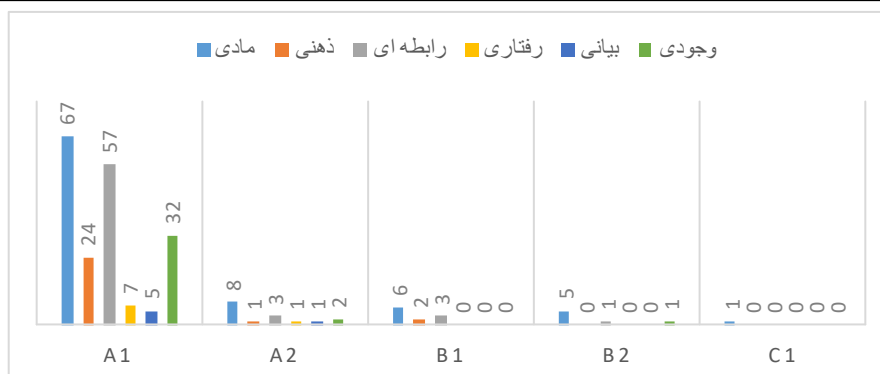
						ease give enab le do chan ge har m incr ease har m creat e spen d find spen d do limit sho w sho w trav el finis h use find spen d get take try care		
have have be be exist have have live have be have be be be		behave	be reflect mean be come from be include be be be be be be be be be	be be be be be be be be be be be	want want appreci ate think believe want know	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	۷۵	درس ۳

						e supp ort prac tice do		
۳۵	۶	۸	۸۲	۲۷	۸۷	۲۴۵	جمع کل	

نمودار ۳: فراوانی فرایندهای به کار رفته در مهارت خواننداری پایه یازدهم



در مباحث خواننداری کتاب ویژن ۲ تمامی فرایندها در بسامدهای مختلف به کار رفته‌اند. فرایند مادی با ۳۶ درصد فراوانی اولین جایگاه را به خود اختصاص داده‌است. با 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 پایه میزان استفاده از آن کاهش یابد یا میزان دشواری آن افزایش یابد. در کتاب ویژن ۲ بسامد استفاده از فرایند رابطه‌ای نسبت به ویژن ۱ افزایش یافته‌است. در نمودار بعد به این نکته می‌پردازیم که آیا سطح دشواری آن نیز افزوده شده‌است یا خیر. فرایند رابطه‌ای به عنوان دیگر فرایند اصلی در جایگاه دوم قرار می‌گیرد و بسامد آن نسبت به ویژن ۱ افزایش یافته‌است. فرایند وجودی نسبت به ویژن ۱ تغییر چندانی نداشته‌است و در ادامه باید به بررسی میزان سطح دشواری آن بپردازیم. فرایند ذهنی در جایگاه چهارم قرار دارد و بسامد وقوع آن نسبت به ویژن ۱ تغییر نیافته‌است. دو فرایند رفتاری و بیانی در جایگاه‌های پنجم و ششم قرار دارند و تغییری در میزان فراوانی آن‌ها ایجاد نشده‌است.



نمودار ۴: سطوح CEFR فرایندهای مهارت خوانداری پایه یازدهم

همان‌طور که در نمودار مشاهده می‌کنید، فرایند رابطه‌ای که بیشترین بسامد را دارد، از توزیع مناسبی برخوردار است و در سطوح مختلف کاربرد داشته‌است. فرایند رابطه‌ای در کتاب ویژن ۲ بسامد بیشتری داشته‌است اما با این حال به سطح دشواری آن نیز افزوده شده‌است پس افزایش کاربرد آن قابل توجیه می‌باشد. تنها در یک مورد از فرایند در سطح B2 استفاده شده‌است که خلاف اهداف کتاب است. میزان فراوانی فرایند مادی با توجه به اینکه نسبت به ویژن ۱ کاهش یافته‌است. اما سطح دشواری آن افزایش یافته‌است و حتی در چند مورد از سطح دانش‌آموزان فراتر رفته‌است و مطالبی در سطح B2 و C1 نیز استفاده شده‌است. میزان استفاده از فرایند وجودی نسبت به کتاب قبل تغییر چندانی نداشته‌است و حتی سطح آن نیز تغییر چشم‌گیری نداشته‌است. فرایند ذهنی از توزیع مناسبی برخوردار است و فرایندهایی را ارائه می‌کند که در سطح دانش‌آموزان متوسطه دوم می‌باشد. سطح دشواری دو فرایند بیانی و وجودی نسبت به ویژن ۱ تفاوت چشم‌گیری نداشته‌است.

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 کتاب کار ویژن ۳ انتخاب شده‌است و شامل یک فرایند مادی می‌باشد. مشارک اصلی این فرایند کنشگر می‌باشد. آغازگر به کار 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				

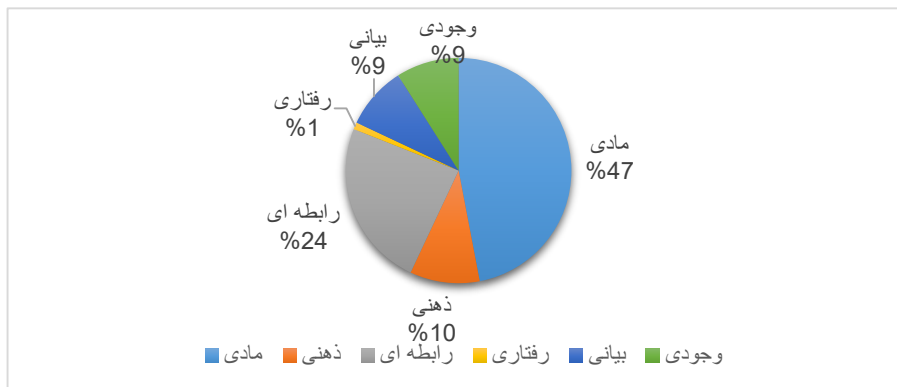
بند ۶. به یک بند خبری اشاره دارد که از یک فرایند ذهنی استفاده کرده‌است. این فرایند دارای دو مشارک حسگر و پدیده استفاده می‌کند. آغازگر به کار رفته در این بند مرکب ولی با توجه به

جدول ۱، بی نشان می باشد.

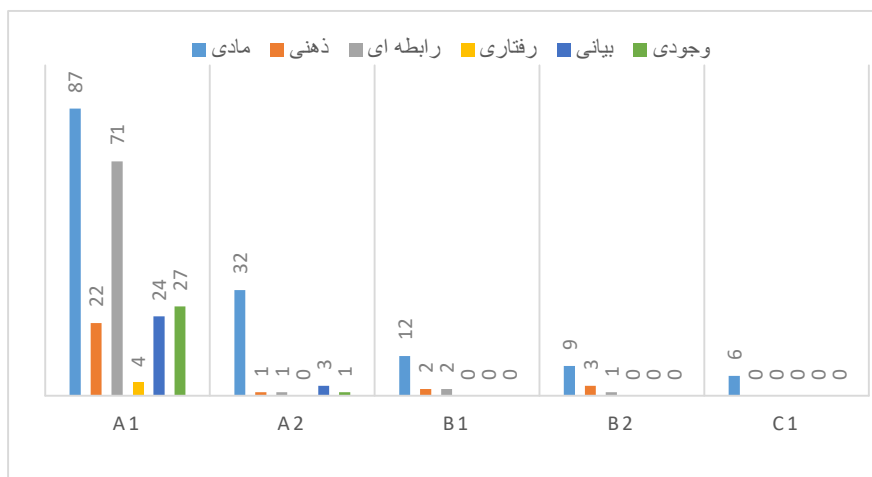
جدول ۴: فرایندهای به کار رفته در مهارت خواننداری پایه دوازدهم									
فرآیند / مرحله	جمله	کلمه	نوع کلمه	رابطه‌های		نوع	معنی	مثال	
				فعلی	اسمی				
درس ۱	۱-۲	look grow grow	sit born sit born have live come be	ask reply ask say tell ask shout ask say ask ask reply ask say say offer	be be be be be be be need be be be be mea n mak e be need need requ ire mak e be be be be	feel feel forgive know love respect respect learn deserve love love feel appreci ate respect	read sit go come back buy open pause start sit hug burst hug hug kiss care care care start do give away do give give give donate make take make do		
درس ۲	۸۷		be be be be have exist be have have have have be have	explai n offer explai n explai n explai n explai n explai n pronounce tell	be stand for be mean n be be be be	be be be be be be be be	identify learn know learn learn want see want want	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	

save have last have be have be	call		be take be keep keep be need be be need be call be mean require need 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 send go do effect	۸۰۱	۳۵۶
۷۸	۷۷	۴	۷۵	۷۸	۱۴۶	۷۰۴	۶۸۳۰۷	

مودار ۱: فراوانی فرایندهای به کار رفته در مهارت خوانداری پایه دوازدهم



میزان فراوانی فرایند مادی در کتاب ویژن ۳ نسبت به دو کتاب دیگر به طور چشم‌گیری افزایش یافته‌است و نیمی از فرایندها را به خود اختصاص داده‌است. با توجه به اینکه کتاب ویژن ۳ آخرین کتاب از متوسطه دوم می‌باشد، انتظار می‌رود که سطح ای فرایندها افزایش یابد که در ادامه به بررسی آن می‌پردازیم. فرایند رابطه‌ای به عنوان یکی دیگر از فرایندهای اصلی در جایگاه دوم قرار گرفته‌است و نسبت به دو کتاب دیگر میزان فراوانی آن کاهش یافته‌است. جایگاه سوم نیز به فرایند ذهنی اختصاص یافته‌است که به تجربیات و دنیای خودآگاه اشاره دارد. فرایند بیانی نسبت به دو کتاب قبل افزایش چشمگیری داشته‌است و در جایگاه چهارم در کنار فرایند وجودی قرار دارد. فرایند فرعی دیگر رفتاری به ترتیب در جایگاه‌های پنجم قرار دارد.



نمودار ۲: سطوح CEFR فرایندهای مهارت خوانداری پایه دوازدهم

فرایند مادی که نسبت به دو کتاب دیگر بسامد بیشتری داشته‌است، از توزیع بیشتری نیز برخوردار است. همان‌طور 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 گفته مولفان که کتاب‌های درسی مطالبی تا سطح B1 ارائه می‌کنند، 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 پرسامد، بیشترین کاربرد را در سطح A1 دارد و تنها در یک مورد در سطح B2 کاربرد داشته‌است. فرایند ذهنی از توزیع مناسبی برخوردار 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 ویزن ۲ سطح آن افزوده نشده‌است. سطح استفاده از فرایند وجودی نسبت به کتاب ویزن ۲ کاهش یافته‌است که با توجه به افزایش پایه خلاف انتظار ما می‌باشد. فرایند رفتاری فقط در سطح A1 استفاده شده‌است و نسبت به کتاب ویزن ۲ تغییری نداشته‌است اما سطح آن نسبت به کتاب ویزن ۱ کاسته شده‌است.

جدول ۵: فراوانی آغازگرها

آغازگر		دهم		یازدهم		دوازدهم	
		فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد
ساده		۱۹۷	۷۷٪	۱۸۹	۷۷٪	۱۹۱	۷۷٪
مرکب	متنی	۰	٪۰	۰	٪۰	۰	٪۰
		۵۱	۲۰٪	۴۳	۱۸٪	۵۸	۱۹٪
		۵	۲٪	۹	۴٪	۸	۳٪
	بیان‌فردی	۰	٪۰	۰	٪۰	۲	٪۱
		۲	۱٪	۳	۱٪	۳	۱٪
		۰	٪۰	۱	٪۰	۱	٪۰
	عملگرها	۲۵۵	۱۰۰٪	۲۴۵	۱۰۰٪	۲۰۳	۱۰۰٪
مجموع		۲۵۵	۱۰۰٪	۲۴۵	۱۰۰٪	۲۰۳	۱۰۰٪

جدول ۵ نماینگر 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 متیسن (۲۰۰۴). آغازگرهای ساده به عنوان اولین عناصری که زبان‌آموز می‌آموزد از میزان دشواری کمتری برخوردار است و این خود دلیلی بر بسامد بالای آن‌ها در هر سه کتاب می‌باشد. اما با توجه به به سادگی این نوع آغازگر ما انتظار داریم با ارتقا پایه، میزان استفاده از آن‌ها کاهش یابد که برخلاف نتیجه به دست آمده می‌باشد و میزان آغازگرهای ساده در هر سه کتاب به یک اندازه می‌باشد. آغازگرهای ساختاری اولین جایگاه را در آغازگرهای متنی به خود اختصاص داده‌اند که میزان آن در هر کتاب با ارتقای پایه، افزایش نمی‌یابد و بیشترین بسامد را در کتاب ویژن ۱ دارند. 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، هم-پایگی 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 زمانداری در هر سه کتاب بسیار محدود کاربرد داشته‌اند و در ارتباط با آغازگرهای پیوندی که کاربرد محدودی داشته‌اند و ارتباط معناداری در کاربرد آن‌ها وجود ندارد. کتاب ویژن ۲ بیشترین بسامد را دارد. در زبان انگلیسی با توجه به قرارگیری جایگاه سازه‌ها، آغازگر نشان‌دار و بی‌نشان قابل تشخیص است. با توجه به بررسی‌های انجام شده، میزان فراوانی آغازگرهای نشان‌دار در کتاب ویژن ۱، ۲ و ۳ به ترتیب ۱۰ درصد، ۱۳ درصد و ۱۹ درصد می‌باشد که خود نمایانگر این است که پیچیدگی آغازگرها در هر پایه به مرور افزایش می‌یابد.

۶. بحث و نتیجه‌گیری

هدف ما از انجام این پژوهش پاسخ به دو سوال می‌باشد: سوال اول ما به این موضوع می‌پردازد که بسامد وقوع هر یک از فرایندها در مباحث مهارت خوانداری به چه صورت است و آیا فرایندهای به کار رفته در سطح دانش‌آموزان متوسطه دوم می‌باشد یا خیر. سوال دوم ما بررسی فراتقش متنی و وضعیت آغازگرهای به کار رفته در هر بند مبحث مهارت خوانداری می‌باشد. به این منظور ۸۰۸ بند مبحث مهارت خوانداری تحلیل شده‌است و یافته‌های پژوهش در ادامه ارائه می‌شود. در هر سه کتاب، تمامی فرایندها به کار رفته‌اند، و برای هیچ از فرایندها محدودیت ایجاد نشده‌است. فرایند مادی در هر سه کتاب بیشترین بسامد را به خود اختصاص داده‌است. باتوجه به این موضوع که فرایند مادی به فعل‌های ملموس و بیرونی اشاره دارد، دانش‌آموزان سریع‌تر آن‌ها را فرامی‌گیرند. به این ترتیب انتظار داریم تا میزان استفاده از فرایند مادی با افزایش پایه کاسته شود و یا به سطح آن افزوده شود، همان‌طور که نمودارها نشان می‌دهند، میزان فراوانی فرایند مادی در کتاب ویژن ۲ نسبت به ویژن ۱ کاهش یافته‌است ولی همچنان

سطح دشواری آن با توجه به سطوح CEFR افزایش یافته است. در کتاب ویژن ۳ علاوه بر آن که بسامد فرایندهای مادی افزایش چشمگیری نسبت به دو کتاب دیگر داشته است، سطح دشواری آن نیز به طور قابل توجهی افزایش یافته است. میزان دشواری فرایندهای مادی براساس CEFR در هر کتاب بیشتر از سطحی است که برای دانش‌آموزان مدنظر قرار گرفته است و در هر سه کتاب شاهد استفاده از فرایندهایی با سطوح B2 و C1 و C2 هستیم. فرایند رابطه‌ای در هر سه کتاب از لحاظ میزان 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 فرایندهای رابطه‌ای استفاده می‌کنند. دانش‌آموزان در هنگام یادگیری زبان دوم نیز همانند زبان اول، بیشتر از فرایند رابطه‌ای استفاده می‌کنند که انتظار داریم با افزایش پایه میزان استفاده از آن کاهش یابد و یا به سطح آن افزوده شود، در کتاب ویژن ۲ میزان استفاده از فرایند رابطه‌ای نسبت به کتاب ویژن ۱ بیشتر است و همچنین میزان دشواری آن براساس CEFR نیز افزایش یافته است. در کتاب ویژن ۳ علاوه بر کاهش چشمگیر بسامد وقوع فرایند رابطه‌ای، سطح دشواری آن نیز کاهش یافته است. فرایند ذهنی به عنوان یکی دیگر از فرایندهای اصلی در جایگاه چهارم و بعد از فرایند فرعی وجودی قرار دارد. میزان فراوانی فرایند ذهنی در کتاب ویژن ۱ و ۲ تغییری نداشته است ولی برخلاف انتظار در کتاب ویژن ۲ سطح دشواری آن براساس سطوح CEFR کاهش یافته است. میزان فراوانی و سطح دشواری فرایند ذهنی در کتاب ویژن ۳ کاهش یافته است. آغازگرهای ساده به عنوان اولین مواردی هستند که زبان‌آموز آن را می‌آموزد و از میزان دشواری کمتری برخوردار است. به همین دلیل بسامد آن در هر سه کتاب نسبت به آغازگرهای دیگر به طور چشمگیری بالا است. با وجود میزان سادگی آغازگرهای ساده، ما انتظار داریم در هر کتاب از فراوانی آن کاسته شود و به دیگر آغازگرها افزوده شود، اما نتایج به دست آمده کاملاً خلاف این ادعا را ثابت می‌کند. آغازگرهای ساده در هر کتاب به یک میزان کاربرد داشته‌اند. در دیگر آغازگرهای غیرساده، آغازگر ساختاری بیشترین بسامد را دارد که با ارتقای پایه، کاربرد آن نیز افزایش نمی‌یابد و ارتباط معناداری در کاربرد آن در سه کتاب وجود ندارد. میزان فراوانی آغازگرهای نشان‌دار در کتاب ویژن ۱، ۲ و ۳ به ترتیب ۱۰ درصد، ۱۳ درصد و ۱۹ درصد می‌باشد که خود نمایانگر این است که پیچیدگی آغازگرها در هر پایه به مرور افزایش می‌یابد. نتایج حاصل از یافته‌های این پژوهش حاکی از آن است فرانش متنی در مباحث مهارت خوانداری در ارتباط با آغازگرهای ساده دارای انجسام کافی نیست و با توجه به ارتقا هر پایه، میزان استفاده از آن‌ها تغییری نمی‌کند. در حالی که انتظار می‌رود نگارش کتاب‌های هر پایه با درنظر گرفتن مطالبی که در پایه قبل مطرح شده است، نگارش شوند. در ارتباط با آغازگرهای ساختاری نیز در سه کتاب هماهنگی وجود ندارد. میزان فراوانی آغازگرهای نشان‌دار در کتاب ویژن ۱، ۲ و ۳ به ترتیب ۱۰ درصد، ۱۳ درصد و ۱۹ درصد می‌باشد که خود نمایانگر این است که پیچیدگی آغازگرها در هر پایه به مرور افزایش می‌یابد. در ادامه با توجه به دیدگاه هلیدی از فرانش

تجربی در تجسم واقعیت‌های جهان با تجارب گوینده و نویسنده و اینکه فرایندها در این فرانتش، بازگوکننده پدیده‌های محیطی، متون آموزشی باید حاوی تمام فرایندهای فعلی به صورت متناسب باشد. با مقایسه فراوانی وقوع فرایندها، تنها در ارائه فرایندهای ذهنی توازن و ارتباط معناداری بین متون این کتاب‌ها وجود ندارد. با توجه به ادعای مولفان کتاب مبنی بر ارائه محتوای کتاب‌های درسی براساس سطوح CEFR می‌باشد و انتظار می‌رود دانش‌آموزان تا پایان دوره متوسطه، به سطح B1 دست پیدا کنند، اما در مواردی از این مورد تخطی شده و فرایندهایی در سطوح بالاتر کاربرد داشته است. با توجه به مواردی که ارائه شد و تاثیر مهمی که کتاب‌های درسی در آموزش دانش‌آموزان دارند، ضرورت بازبینی در محتوای مهارت خوانداری کتاب‌های زبان انگلیسی متوسطه دوم مطرح می‌شود تا هرچه بیشتر با نیازهای آموزشی دانش‌آموزان همسو باشد.

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، شماره ۱۱، بهار، ص ۲۴۳-۲۵۴.
- https://bahareadab.com/article_id/618
- ابراهیمی پاکیزه، محمد (۱۳۹۸). تحلیل متون کتاب‌های زبان انگلیسی متوسطه دوره دوم براساس دستور نظام‌مند نقش-گرای هلیدی. پایان‌نامه دوره کارشناسی ارشد. دانشگاه کردستان.
- اعلایی، مریم (۱۳۸۸). بررسی فرانتش 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 معنانشناسی گفتمانی. زبان پژوهی، شماره ۳۷، ص ۱۴۹-۱۷۶.
- [10.22051/jlr.2020.29939.1826](https://doi.org/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 فرانتش 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 بر مبنای دستور نقش‌گرای نظام‌مند هلیدی، پژوهش‌نامه انتقادی متون و برنامه‌های علوم انسانی، سال ۱۵، شماره ۳، صص: ۷۶-۵۹.
- https://criticalstudy.ihcs.ac.ir/article_1818.html
- رمضانی، زهرا (۱۴۰۲). بررسی ساخت آغازگری در متون فارسی میانه از منظر فرانتش متنی رویکرد نقش‌گرای هلیدی. علم زبان، شماره ۱۸، ص ۹-۴۰.
- <https://doi.org/10.22054/lr.2020.42456.1225>
- سراج، سیدعلی (۱۳۹۲)، مطالعه دستور نقش‌گرای هلیدی در ده رمان از ده داستان نویس زن ایرانی، مطالعات داستانی، سال دوم، شماره دوم، زمستان، ص ۶۰-۷۷.
- 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 ویژن ۱ از منظر توانش ارتباطی بینا فرهنگی 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 زاویه دید در داستان کوتاه «مردی که برگشت»، ادب و زبان، سال ۱۸، شماره 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 پایه دهم دوره 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 پایه یازدهم دوره 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 پایه دوازدهم دوره دوم متوسطه. تهران، شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران. <http://chap.sch.ir/books/12385>
- کاظمی، فروغ و افراشی، آریتا (۱۳۹۱). بررسی انواع آغازگر در متون تخصصی فیزیک، فارسی و انگلیسی از منظر فرانقش متنی نظریه نقش‌گرایی هلیدی. زبان پژوهی، شماره ۸۴، ۱۶۷ ص - 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، شماره ۱، صص ۱۷۰-۱۵۱.
- 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، دوره ۱۲، شماره ۲۳، بهار و تابستان، صص ۱۱۳-۱۳۵.
- 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. Kurdistan 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](https://doi.org/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 discorsal semantic-semiotic approach. *Zaban Pazhuhi*, 37, 149-176. [10.22051/jlr.2020.29939.1826](https://doi.org/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.