

تحلیل متن کتاب زبان انگلیسی هفتم بر مبنای دستور نقش‌گرای نظام‌مند هلیدی

احمد رضانی*

آتوسا رستم‌بیک تفرشی**

چکیده

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

کلیدواژه‌ها: دستور نقش‌گرای نظام‌مند؛ هلیدی؛ کتاب انگلیسی هفتم؛ فرانشس تجربی؛ انواع فرایند

* استادیار پژوهشکده کودکان استثنایی (نویسنده مسئول) ahmaderamezani@yahoo.com
** استادیار زبان‌شناسی، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، atoosa.rostambeik@gmail.com
تاریخ دریافت: ۱۳۹۴/۲/۲۳، تاریخ پذیرش: ۱۳۹۴/۴/۸

۱. مقدمه

پژوهش روی متون آموزشی زبان انگلیسی به عنوان زبان دوم از منظر نظریه‌های زبان-شناسی بدون شک به بهتر شدن آنها کمک می‌کند. دستور نقش‌گرای نظام‌مند هلیدی (Halliday's Systemic Functional Grammar) یکی از این رویکردها است. نظریه نقش‌گرای هلیدی دنباله سنت نقش‌گرایی اروپایی (مکتب لندن) است و بر پایه نظریه نظام - ساخت (system-structure theory) فرث (Firth)، آراء لویی یلمزلف (Hjelmslev)، بی.ال. ورف (Whorf) و مکتب پراگ (Prague school) به ویژه آراء مَتسیوس (Mathesius) در زمینه «بار خبری و اطلاعی ساخت جمله‌ها»، مفاهیم «متدا» و «خبر»، «ابزارها و عوامل انسجام» (cohesive devices) بنا نهاده شد (هلیدی: ۱۹۹۴، دبیرمقدم، ۱۳۸۳: ۴۳).

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

هلیدی و متیسون از بند برای بررسی انواع معنا استفاده می‌کنند. در این دستور هر بند تجمع همزمان سه لایه معنایی است. این لایه‌های معنایی که فرانش نامیده می‌شوند و در مجموع کار انتقال معنا را انجام می‌دهند، عبارتند از فرانش تجربی یا اندیشگانی (experiential metafunction)، بینافردی (interpersonal metafunction)، و متنی (textual). جنبه‌های مختلف تجربه انسان از طریق این سه فرانش به‌طور همزمان و موازی بازنمود زبانی می‌یابد. موضوع سخن در حیطه فرانش تجربی قرار می‌گیرد؛ عاملان سخن به فرانش بینافردی مربوط است؛ و شیوه بیان در فرانش متنی مطرح می‌شود (Halliday and Matthiessen, 2014:211). در هر فرانش عناصر زبانی نقش‌های مربوط به آن فرانش را می‌پذیرند، به این ترتیب آنچه در این دستور مورد توجه قرار می‌گیرد نقش اجزاء مختلف زبان است. برای نمونه، در جمله «علی حسین را کتک زد»، از دیدگاه فرانش تجربی علی «کنش‌گر» (actor) است؛ از دیدگاه فرانش بینافردی همین عنصر «فاعل» (subject) و در فرانش متنی این عنصر «آغازگر» (theme) نامیده می‌شود. بنابراین در هر یک از این فرانش‌ها تعبیر متفاوتی از بند ارائه می‌گردد (ibid:83).

۱. **بند به عنوان بازنمایی (representation):** بند بازنمایی فرایندهایی در تجربه انسان است. کنش‌گر عنصری است که گوینده او را به عنوان کننده کار مطرح می‌کند و شرکت کننده فعال در این فرایند است.

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

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

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

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

همان‌گونه که در جدول ۱ نشان داده شده است سه «لایه معنایی» هم‌زمان در یک بند وجود دارد که هر یک ساختار متفاوتی نسبت به دیگری دارد و جنبه‌ای از سازمان-بندی معنایی را نشان می‌دهد. در فرانش تجربی معنای محتوایی و تحت‌اللفظی مورد توجه قرار می‌گیرد؛ این معنا با تجارب ما از جهان بیرون و درون مرتبط است و در بند متجلی می‌شود. نمونه اصلی تجربه بیرونی، شامل فعالیت‌ها و حوادثی هستند که اتفاق می‌افتند و مردم یا دیگرانی آن کارها را انجام می‌دهند یا رخداد آن حوادث را موجب می‌شوند. طبقه‌بندی تجربه درونی، دشوارتر است ولی به نوعی تکرار تجربه بیرونی، ثبت و واکنش به آن است. از منظر فرانش تجربی، بند از سه عنصر اصلی تشکیل شده است: ۱- فرایند که رخداد یا عمل انجام‌شده در بستر زمان است و معمولاً در قالب گروه فعلی عینیت می‌یابد؛ ۲- شرکت‌کننده‌هایی که در این فرایند، درگیر هستند و در قالب گروه اسمی در زبان نمایان می‌شوند؛ ۳- عناصر حاشیه‌ای که با این فرایند در ارتباط هستند و معمولاً در قالب گروه قیدی یا حرف اضافه‌ای، عینیت می‌یابند. فرایند-ها به سه گروه اصلی مادی (material)، ذهنی (mental)، رابطه‌ای (relational) تقسیم می‌شوند و در مرز این فرایندها، سه فرایند فرعی رفتاری (behavioural)، وجودی (existential) و بیانی (verbal) قرار می‌گیرد. در کل می‌توان گفت در فرانش تجربی یا اندیشگانی تجارب بیرون و درون فرد در قالب شش فرایند فوق مقوله‌بندی می‌شوند و نمی‌توان فعلی یا عملی را خارج از این شش نوع فرایند متصور شد (Halliday and Matthiessen, 2014:214).

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

فرایند ذهنی: این فرایند تجربه ما از جهان بر مبنای آگاهی‌مان را نشان می‌دهد و به عبارتی به احساس و ذهنیت مربوط است؛ به این ترتیب، تحلیل کنش‌گر، فرایند و هدف در مورد بندهای دارای این فرایند کار آمد نیست؛ زیرا ماهیتاً تفسیر انجام دادن کاری با

تفسیر حس کردن چیزی، متفاوت است. در بند دارای فرایند ذهنی کسی که احساسی در او به وجود آمده حس‌گر (sensor) نامیده می‌شود و انسان یا موجودی مانند انسان است که می‌تواند حس کند، فکر کند، بخواند و درک کند (ibid: 225). نمونه‌هایی از افعال فارسی که نمایاننده فرایند ذهنی هستند به این شرح است: “worry”، “remember”، “think” و “know”.

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

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

فرایندهای بیانی: بند دارای این فرایند به بیان چیزی اشاره دارد، مانند: الف- او چه گفت؟ ب- او گفت: «آنجا شلوغ است». در این بند «او» گوینده (sayer) است. این نوع بندها، در متون مختلف کاربرد دارند؛ به این ترتیب که در متون روایی یا مکالمه‌ای از این فرایند بسیار استفاده می‌شود. علاوه بر گوینده سه شرکت‌کننده دیگر، در بند ایفای نقش می‌کنند: ۱- مخاطب بند (receiver)، ۲- گفته (verbiage)، ۳- مخاطب فرایند (target). (ibid: 302)، نمونه‌هایی از فرایند بیانی در زبان فارسی به این شرح است: “say”، “tell”، “report” و “reply”.

فرایند وجودی: بندهای دارای فرایند وجودی نشان‌دهنده وجود، هستی یا رخداد چیزی است. شرکت‌کننده دیگر این نوع بند موجودیت یا رخدادی است که به وجود آن در بند اشاره شده و موجود (existent) نامیده می‌شود. فرایند وجودی در زبان

فارسی با افعال «وجود داشتن و هستن» نمود پیدا می‌کند (ibid: 307). نمونه‌هایی از فرایند وجودی به شرح زیر است: “is”، “hang”، “exist” و “remain”.

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

۲. پیشینه پژوهش

کارایی دستور نقش‌گرای نظام‌مند تاکنون از جنبه‌های مختلفی در پژوهش‌های ایرانی و غیرایرانی به محک آزمایش گذاشته شده است. برخی از آنها به بررسی متن‌های آموزشی از منظر دستور نقش‌گرای نظام‌مند پرداخته‌اند که به شکل کوتاه معرفی می‌شوند: غفاری مهر (۱۳۸۳) به بررسی و مقایسه ویژگی‌های متنی دو مجموعه آموزشی زبان فارسی یعنی «فارسی بیاموزیم» و «آزفا» با توجه به فرانقش متنی پرداخته است. تبریزمنش (۱۳۸۵) به بررسی و تحلیل پیکره زبانی مجموعه کتاب‌های آموزشی فارسی بیاموزیم (جلد ۵) از منظر فرانقش تجربی دستور نقش‌گرای نظام‌مند هلیدی پرداخته است. وی دریافت که در کتاب اول، ترتیب فراوانی رخداد فرایندها عبارت است از: رابطه‌ای، مادی، ذهنی، بیانی، رفتاری و وجودی؛ در کتاب دوم ترتیب رخداد فرایندها از بیشترین به کمترین شامل: مادی، بیانی، ذهنی، وجودی و رفتاری است؛ در کتاب سوم بیشترین فراوانی به فرایند مادی اختصاص دارد و ترتیب رخداد عبارت است از: مادی، رابطه‌ای، ذهنی، بیانی، رفتاری و وجودی؛ در جلد چهارم که به دوره پیشرفته اختصاص دارد و هدف آموزش نثرهای علمی، ادبی، روزنامه‌ای و سخنرانی است، ۸۰ درصد مطالب به متن‌های زبانی و ۲۰ درصد به متن‌های ادبی اختصاص داده شده است. فراوانی رخداد فرایندها در کتاب چهارم به ترتیب عبارت‌اند از: مادی، رابطه‌ای، بیانی، ذهنی، رفتاری و وجودی. اما در کتاب پنجم ترتیب رخداد به این شرح است: مادی،

رابطه‌ای، ذهنی، بیانی، رفتاری و وجودی. رضاخانی (۱۳۸۵) مجموعه «فارسی بیاموزیم» را از منظر فرانش بینافردی مورد بررسی قرار داده است. پهلوان‌نژاد و نجفی (۱۳۸۷) توزیع فرایندهای فرانش تجربی را در کتاب بخوانیم اول تا پنجم ابتدایی بررسی کرده‌اند. نتایج پژوهش آن‌ها نشان داد که در متون مورد بررسی تمامی فرایندهای تجربی به کودک معرفی نشده‌اند و نویسندگان هنگام تألیف کتاب‌های بخوانیم مقطع دبستان به نقش تجربی زبان که مرحله‌نهایی تکامل فرایند زبان‌آموزی به شمار می‌آید توجه ویژه نداشته‌اند (همچنین نگاه کنید به نجفی (۱۳۸۶)). همچنین فرایندهای زبانی به عنوان ابزاری برای زبانی کردن تجربه‌های آدمی و برقراری ارتباط، به شیوه‌ای هدفمند به کودک معرفی نشده‌اند. ابوالحسینی و میرمالک ثانی (۱۳۸۷) کتاب‌های درسی و غیردرسی دانشگاهی علوم انسانی و علوم پایه را بر اساس نظریه نقش‌گرای نظام‌مند بررسی کرده‌اند و نتیجه گرفته‌اند که میان توزیع درصد فراوانی فرایندهای کتاب‌های درسی و غیردرسی متعلق به یک شاخه علمی با گرایش‌ها و موضوعات مختلف تفاوت معناداری وجود ندارد. اما تفاوت معنادار موجود میان توزیع درصد فراوانی فرایندها در کتاب‌های درسی و غیردرسی دو رشته علوم انسانی و علوم پایه حاکی از آن است که فرایندهای انتخاب شده در متن کتاب‌های مربوط به دو رشته کاملاً متفاوت هستند. فرایندهای مادی و رابطه‌ای در کتاب‌های انتخاب شده علوم پایه بیشتر از علوم انسانی است و از سوی دیگر توزیع فراوانی فرایندهای ذهنی و بیانی در رشته‌های علوم انسانی بیشتر است. فهیم‌نیا (۱۳۸۷) به بررسی و تحلیل نقش‌گرایانه آغازگر از منظر دستور نقش‌گرای نظام‌مند در کتاب‌های فارسی و انشای دانش‌آموزان پرداخته است. اعلایی، آقاگل‌زاده، دبیرمقدم و گلفام (۱۳۸۹) نیز به بررسی کتاب‌های علوم انسانی از منظر فرانش بینافردی در دستور نقش‌گرای نظام‌مند هلیدی پرداخته‌اند. عرب زوزنی و پهلوان‌نژاد (۱۳۹۴) به بررسی آغازگر نشان‌دار و بی‌نشان در کتب زبان انگلیسی مقطع متوسطه (مطابق با نظام آموزشی پیشین در ایران) از منظر فرانش متنی دستور نقش‌گرای نظام‌مند هلیدی پرداختند و بسامد و نوع آغازگر متون خواندنی این چهار کتاب را مشخص کردند. آنچه پس از تحلیل ۱۳۰۳ بند موجود دریافتند که تعداد و نوع بندها در این متون، تابع قاعده و روال خاصی نبوده و برخلاف انتظار، نسبت بسامد بندهای با آغازگر نشان‌دار - که می‌تواند بر درجه مشکلی متن بیافزاید - از پایه پایین‌تر به

بالاتر به بندهای با آغازگر نشاندار افزایش نداشته و حتی در پایه اول بیشتر نیز بوده است.

از میان آثار غیرایرانی، بات و همکاران (Butt., Fahey., Feeze., Spinks and Yallop, 2000) به بررسی اهمیت دستور نقش‌گرای نظام‌مند در آموزش زبان پرداخته‌اند. از منظر آموزشی زبان تنها واژگان و دستور نیست، بلکه فرایند معناسازی و قراردادن اجزا معنادار کنار هم به شیوه‌ای که پیوستگی معنایی داشته باشند و کل معناداری را به نام متن تشکیل دهند، اطلاق می‌شود آنها نتیجه گرفتند که علم به دستور نقش‌گرای نظام‌مند برای معلمان زبان بسیار ارزشمند است. نخست، توصیف زبان از منظر فرانقش تجربی این امکان را به معلمان می‌دهد تا به وضوح و به شیوه‌ای نظام‌مند دانش‌آموزان را با انتخاب‌های در دسترس برای ساخت معنا دربارهٔ تجارب انسان در ساختار بند آشنا کنند. دوم، با کمک فرانقش بینافردی، دانش‌آموزان از کاربرد دستور برای تبادل معنا با دیگران مطالبی می‌آموزند. سوم، آگاهی از فرانقش متنی، به ویژه این-که چگونه الگوهای آغازگر و پایان‌بخش امکان سازمان‌بندی‌های مختلف را در متن‌های مختلف فراهم می‌آورد، به دانش‌آموزان در سازمان‌بندی نوشته‌هایشان به شیوه‌ای کارآمد و مؤثر کمک می‌کند.

نینگ (Ning, 2008) نیز کاربرد دستور نقش‌گرای نظام‌مند در پژوهش‌های زبانی را مورد بررسی قرار داده است. وی با استفاده از تحلیل یک متن نمونه از منظر دستور نقش‌گرای نظام‌مند، چگونگی استفاده از این رویکرد را در آموزش زبان تبیین کرده است و نتیجه گرفته است که دانش صریح و نظام‌مند در این‌باره بی‌شک در آموزش زبان بسیار سودمند است. آچوگر و کلمبی (Achugar & Colombi, 2008) معتقدند زبان‌شناسی نقش‌گرای نظام‌مند (systemic Functional Linguistics, SFL) نظریه‌ای اجتماعی در مورد زبان است که به پژوهشگران این امکان را می‌دهد که با سازه‌ها، ابزارهای و بینشی منحصر به فرد به مطالعه در حوزه یادگیری زبان دوم بپردازند. همچنین این رویکرد به طور مشخص برای مطالعه طولی در حوزه رشد زبان دوم متناسب است. آن‌ها به بررسی طولی یادگیری زبان اسپانیایی به عنوان زبان دوم در ایالات متحده از منظر زبان‌شناسی نقش‌گرای نظام‌مند پرداختند. کلمبی (Columbi, 2009) با تأکید روی جنبه معناسازی زبان در گفتمان به بررسی ظرفیت‌های زبان‌شناسی نقش‌گرای نظام‌مند در برنامه‌ریزی آموزشی برای آموزش زبان اسپانیایی به عنوان زبان دوم پرداخته است.

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

۳. روش

پژوهش حاضر از نوع توصیفی - تحلیلی است و از رویکرد دستور نقش‌گرای نظام‌مند (هلیدی و متیسون، ۲۰۱۴) به عنوان چارچوب نظری استفاده شده است. داده‌های مورد بررسی کلیه متن‌های آموزشی و تمرین‌های کتاب زبان انگلیسی هفتم (prospect 1) است. مطالب کتاب در قالب چهار بخش تقسیم‌بندی شده‌اند (نگاه کنید به جدول ۲): بخش اول (خوش آمدید، درس اول و دوم و مرور اول)؛ بخش دوم (درس‌های سوم و چهارم و مرور دوم)؛ بخش سوم (درس‌های پنجم و ششم و مرور سوم)؛ و بخش چهارم (درس‌های هفتم و هشتم و مرور چهارم). برای تحلیل داده‌ها از فرانقش تجربی دستور نقش‌گرای نظام‌مند استفاده شده است و درصد فراوانی فرایندهای مختلف در قالب جدول و نمودار به صورت کلی، برای هر بخش به صورت جداگانه، و به صورت مقایسه‌ای ارائه شده‌اند.

جدول ۲. بخش‌بندی کتاب انگلیسی هفتم و موضوع هر درس

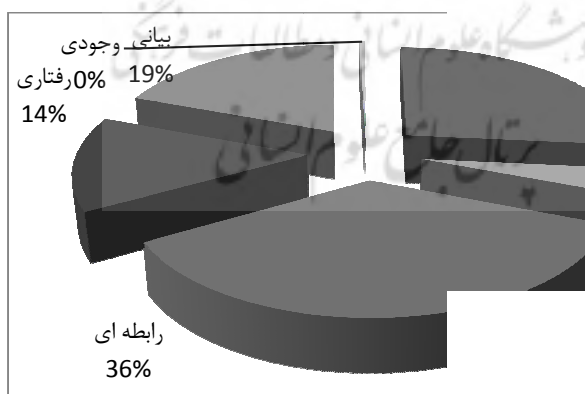
بخش ۴ (صص. ۳۸-۴۷)	بخش ۳ (صص. ۲۸-۳۷)	بخش ۲ (صص. ۱۶-۲۷)	بخش ۱ (صص. ۲-۱۵)	انگلیسی هفتم
۷، ۸ و مرور ۴	۵، ۶ و مرور ۳	۳، ۴ و مرور ۲	خوش آمدید، ۱، ۲ و مرور ۱	درس
My Address, My Favorite Food	My Appearance, My House	My Age, My Family	My Name, My Classmate	عنوان

گلیسی هفتم بر مبنای...

لیسی هفتم، ۵۰۹ فرایند شناسایی و طبقه‌بندی شد. تعداد کل بخش‌های ۱ تا چهار به ترتیب ۱۳۰، ۱۱۸، ۱۲۸ و ۱۳۳ نمونه فرایند رابطه‌ای با ۱۸۳ نمونه (فراوانی) پربسامدترین و فرایند رفتار فرایند پربسامد است. فرایند وجودی با ۲ مورد رخداد در کل ایند به شمار می‌آید. فرایند بیانی ۹۶ نمونه، فرایند رفتاری ۷۱ نمونه رخداد داشته‌اند. جدول ۳ فراوانی انواع فرایندها در کتاب نشان می‌دهد.

انواع فرایند در بخش‌های مختلف کتاب انگلیسی هفتم

مجموع	وجودی	بیانی	رفتاری	رابطه‌ای	ذهنی
۱۳۰	۱	۲۰	۲۴	۴۸	۸
۱۱۸	-	۲۳	۱۵	۶۲	۱
۱۲۸	۱	۲۶	۱۷	۳۸	۳
۱۳۳	۰	۲۷	۱۵	۳۵	۱۰
۵۰۹	۲	۹۶	۷۱	۱۸۳	۲۲



درصد فراوانی فرایندهای مختلف در کتاب انگلیسی هفتم