

بررسی آغازگر نشاندار و بی‌نشان در کتب زبان انگلیسی مقطع متوسطه در ایران، براساس رویکرد نقش‌گرای نظام‌مند هلیدی

محمدعلی عرب‌زونی^{۱*}، محمدرضا پهلوان‌نژاد^۲

۱. دانشجوی دکتری زبان‌شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران

۲. دانشیار زبان‌شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران

دریافت: ۹۲/۷/۷

پذیرش: ۹۲/۱۰/۱۵

چکیده

متخصصین علم آموزش زبان در طول تاریخ بر نظریات علم زبان‌شناسی تکیه داشته و جهت رسیدن به نتایج مطلوب‌تر از این یافته‌ها استفاده نموده‌اند. اما به نظر می‌رسد امر آموزش زبان در ایران، تاکنون چندان موفقیتی نداشته که متکی نبودن بر اصول علمی و کاربردی می‌تواند یکی از عوامل آن باشد. از زمان ظهور «نظریه نقش‌گرای نظام‌مند هلیدی» بررسی‌های علمی فراوانی بر این اساس، جهت کاربردی کردن آن در آموزش زبان انجام گرفته است؛ تحقیق حاضر نیز سعی نموده است کتب زبان انگلیسی مقطع متوسطه در ایران را از منظر فراتقش‌متنی نظریه نقش‌گرای نظام‌مند هلیدی بررسی کند و بسامد و نوع آغازگر متون خواندنی این چهار کتاب را مشخص نماید. آنچه پس از تحلیل ۱۳۰۳ بند موجود در منابع ذکرشده حاصل شد، نشان داد 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 بیفزاید- از پایه پایین‌تر به بالاتر به بندهای با آغازگر نشاندار افزایش نداشته و حتی در پایه اول بیشتر نیز بوده است.

واژگان کلیدی: دستور نقش‌گرای نظام‌مند، آغازگر/مبتدا، پایان‌بخش/ خبر، نشاندار، بی‌نشان.



۱. مقدمه

کتاب یکی از اصلی‌ترین عوامل تأثیرگذار در هر سیستم آموزشی می‌باشد و نظر به اهمیت آن باید تدابیر خاصی در نگارش کتب آموزشی مورد نظر قرار گیرد. بر این اساس و برای توفیق در این امر باید مؤلفان باتجربه و آگاه به مسائل علمی روز نگارش منابع درسی را تحت نظر داشته باشند. به نظر می‌رسد یکی از دلایل عدم توفیق مناسب آموزش زبان انگلیسی در ایران، با وجود صرف زمان و انرژی زیاد، به مناسب نبودن منابع درسی برگردد. بنابراین ضروری به نظر می‌رسد که این کتب از دیدگاه‌های مختلف علمی مورد بررسی قرار گیرند تا درجه همسویی آن‌ها با نظریات علمی روز مشخص شده و در بازنگری و تألیف کتب جدید مورد نظر قرار گیرند.

دستور نقش‌گرای نظام‌مند هلیدی، به‌عنوان یکی از مهم‌ترین دیدگاه‌های نحوی در زبان‌شناسی، از زمان طرح تاکنون مورد توجه اساتید این رشته بوده و مطالعات زیادی براساس آن انجام پذیرفته است. «این دیدگاه، برخلاف رویکرد ساخت‌گرا که بر پایه منطق و فلسفه استوار است، از دل مطالعات اجتماعی و مردم‌شناختی سر برآورده است» (محمدابراهیمی و شریف‌زاده، ۱۳۸۴: ۴۵). هلیدی بر پایه این رویکرد هدف اصلی زبان را انتقال معنی دانسته و معتقد است گویشوران، متن را جهت انتقال معنی می‌سازند؛ یعنی در کنش زبانی، تبادل اصوات، کلمات یا جملات مورد نظر نیست، بلکه رد و بدل کردن معنا چیزی است که اهمیت دارد (Vide. Thompson, 1997: 10).

در این دیدگاه، هلیدی تقسیم‌بندی‌ها و تعاریف خاصی را مورد نظر قرار می‌دهد؛ اما آنچه در این تحقیق مورد توجه قرار گرفته است، تحلیل نشاننداری/بی‌نشانی آغازگر متن از منظر فرانقش متنی دستور نقش‌گرای نظام‌مند هلیدی می‌باشد.

در یادگیری زبان اول، تصور بر این است که یادگیری صورت‌ها و ساختارهای نشاندار مشکل‌تر است و معمولاً بعد از صورت‌های بی‌نشان یاد گرفته می‌شوند (Vide. Chomsky, 1959; Clark, 1970; Kiparsky, 1974 & Phinney, 1981). به همین منوال، نشاننداری زمینه پیش‌بینی و توصیف برخی مشکلات در یادگیری زبان دوم می‌باشد که زبان‌آموزان با آن روبه‌رو می‌شوند. به عقیده اکمن^۱ (1977) مفهوم سطح دشواری با مفهوم درجه نشاننداری در

ارتباط است. به علاوه ترتیب یادگیری ساختارهای خاص به صورتی است که حالت بی نشان مقدم بر حالت نشاندار می باشد (Rutherford, 1982; Hyltenstam, 1982). مازروکوویچ^۲ (1984a) نیز به عنوان مثال نشان داد که براساس فرضیه نشاننداری، ساختار «گروه اسمی + گروه اضافی» زودتر از ساختار «گروه اسمی + گروه اسمی»، بدون توجه به زبان اول یادگیرندگان، فراگرفته می شود.

انتظار منطقی این است که در متون انتخاب شده برای تدریس در کلاس های زبان انگلیسی حرکت از ساده به مشکل باشد و براساس نظرات یادشده، صورت نشاندار می تواند نسبت به صورت بی نشان درجه بالاتری از دشواری را داشته باشد؛ بنابراین این امکان وجود دارد که هنگام تدوین منابع درسی آموزش زبان انگلیسی، صورت های بی نشان نسبت به نشاندار تقدم داشته باشند. این تحقیق سعی می کند پس از تحلیل کلیه متون درس های کتب زبان انگلیسی چهار پایه متوسطه، مشخص کند که آیا نسبت آغازگر نشاندار به آغازگر بی نشان در بندهای موجود در این منابع درسی، از یک نسبت منطقی مشخص پیروی می کند؟ یا به عبارتی دیگر، آیا همان طور که انتظار است نسبت آغازگر نشاندار به بی نشان، از درس اول کتاب سال اول متوسطه تا درس آخر سال چهارم، در یک سیر منطقی افزایش یافته و یا این که نظم خاصی مورد توجه نگارندگان این کتب در این زمینه نبوده است؟

۲. پیشینه تحقیق

نظریه نقش گرای هلیدی در مقایسه با سایر رویکردهای نقش گرا قوی تر است. هلیدی این دیدگاه را در حد نظریه مطرح نموده، درحالی که بقیه فقط شکل رویکرد دارند. در نتیجه، بررسی ها و تحقیقات گسترده ای هم در داخل و هم در خارج از ایران بر پایه این نظریه انجام شده است، اما به نظر می رسد بررسی و تحلیل این دیدگاه به صورت کاربردی و در جهت آموزش زبان انگلیسی، به عنوان یک زبان خارجی (و به طور خاص در ایران) چندان مورد توجه نبوده است؛ بنابراین در ادامه، نگاهی مختصر به برخی مطالعات خواهیم داشت که به لحاظ موضوع با آنچه در این تحقیق مورد نظر است، ارتباط دارند.

فرایز^۳ (1981) آغازگر بند را در گسترش کل متن مهم دانسته و همو (1995b) الگوهای



آغازگر در متن را با سبک در ارتباط می‌داند. حسن^۴ (1989)، با نگاهی کاربردی به تحلیل متن از دیدگاه نقش‌گرایی پرداخته و معتقد است این نگرش به این دلیل که هم برای مدرسان در امر آموزش مفید بوده و هم به درک بهتر زبان‌آموزان کمک می‌کند، می‌تواند باعث ارتقای کیفیت آموزش شود.

فرایز (1995) الگوهای انتخاب آغازگر و محتوای تجربی آن‌ها را پیچیده و به هدف متن مرتبط می‌داند. او جایگاه آغازگر را در زبان انگلیسی نسبت به فاعل ثابت نمی‌داند و بر این باور است که معیار عنصر آغازین برای شناسایی آغازگر، مناسب نیست. لاک^۵ (1996) در یک بررسی مقایسه‌ای، نشاننداری آغازگر را از دیدگاه دستور نظام‌مند هلیدی در زبان‌های ایتالیایی، ژاپنی و انگلیسی مورد بررسی قرار داده و می‌گوید در بندهای دارای آغازگر نشاندار نوعی فرآیند مبتداسازی اتفاق افتاده که برای فهمیدن دلیل آن باید رابطه بند و متن را بررسی کرد. او معتقد است معیار ترتیب آرایش سازه‌ها در تشخیص مبتدای نشاندار و بی‌نشان و براساس بسامد وقوع در زبان ایتالیایی دقیق نیست؛ مثلاً در گونه گفتاری این زبان بسامد وقوع در جایگاه آغازگر جمله بیشتر است؛ ولی در نوشتار، بسامد وقوع فاعل در جایگاه آغازین بیشتر است.

وانگ^۶ (2007) تأکید می‌کند که دانشجویان با تجزیه و تحلیل آغازگر و پایان‌بخش در یک متن، یاد می‌گیرند چگونه این تحلیل‌ها را در نوشتار خود به کار گیرند که این امر باعث بهبود عملکرد آن‌ها در نوشته‌هایشان می‌شوند. او در مقاله خود اشتباهات رایج در شناخت، از آغازگر و پایان‌بخش را نیز بررسی و طبقه‌بندی کرده است.

محققین و اساتید داخلی هم از زمان ظهور دیدگاه نقش‌گرایی نظام‌مند هلیدی، به بررسی و تحلیل‌هایی در این باب پرداخته‌اند. غفاری‌مهر (۱۳۸۳) دو مجموعه آموزشی زبان فارسی به نام‌های «آن‌فا» و «فارسی بیاموزیم»، را از دیدگاه نقش‌گرایی هلیدی و مشخصاً از منظر ساختار آغازگر-پایان‌بخش و به‌ویژه، آغازگرهای نشاندار و بی‌نشان و ساده و مرکب و نیز از لحاظ سازه‌های ممکن در جایگاه آغازگر و توالی آغازگرها بررسی کرده است.

شریف‌زاده و محمدابراهیمی (۱۳۸۴) دو مجموعه *New interchange 3* و زبان انگلیسی دوره پیش‌دانشگاهی را بررسی نموده و به این نتیجه رسیده‌اند که از لحاظ آغازگر بی‌نشان و نشاندار، تقریباً بین دو مجموعه ذکرشده، تفاوت معناداری وجود نداشته و مجموع

آغازگرهای نشاندار در *New interchange 3* به ۹/۵ درصد و در کتاب پیش‌دانشگاهی به ۹/۸۴ درصد می‌رسد.

علایی (۱۳۸۸) به بررسی فرانش متن در کتاب‌های درسی علوم انسانی سازمان مطالعه و تدوین (سمت) پرداخته و نتیجه می‌گیرد جایگاه آغازگر در زبان فارسی معنی‌دار بوده و پرداختن به آن در تدوین و تألیف کتب درسی دانشگاهی باید مورد نظر قرار گیرد.

کاظمی و افراشی (۱۳۹۲) در مقاله‌ای به بررسی انواع آغازگر در متون تخصصی فیزیک در فارسی و انگلیسی، براساس نظریه نقش‌گرای نظام‌مند هلیدی، پرداخته و مدعی شده‌اند که میزان آغازگر ساده در کل پیکره پیش از آغاز مرکب (۵۸٪ در برابر ۴۲٪) و آغازگر بی‌نشان بیش از نشاندار (۸۱٪ در برابر ۱۹٪) می‌باشد. آن‌ها انواع آغازگر را در فارسی و انگلیسی مقایسه کرده و ادعا می‌کنند میزان استفاده از آغازگر تجربی محذوف و همچنین آغازگر نشاندار در فارسی، بیش از انگلیسی بوده ولی در سایر موارد، تفاوت اندک می‌باشد.

نمونه‌های دیگر از پژوهش‌های مرتبط با موضوع این تحقیق را می‌توان در مؤذن (۱۳۷۶)، صافی (۱۳۷۹)، غیاثیان (۱۳۷۹)، ذوقدار مقدم (۱۳۸۱)، میراحمدی (۱۳۸۳)، پهلوان‌نژاد (۱۳۸۳)، تبریزمنش (۱۳۸۵)، رضاخانی (۱۳۸۵) و افتخاری (۱۳۸۶) نیز یافت. به‌طور کلی می‌توان گفت تحقیقاتی که ذکر شد، هرچند به موضوع آغازگری در نظریه نقش‌گرای نظام‌مند هلیدی پرداخته‌اند، اما امر آموزش زبان به‌عنوان بحث اصلی آن‌ها کمتر مورد توجه بوده است؛ بنابراین این تحقیق، به‌نوعی متمایز از آنچه ذکر شد، خواهد بود.

۳. چارچوب نظری

مکتب زبان‌شناسی پراگ، بند را دارای ذات ارتباطی می‌داند و از آن به‌عنوان نمای معنایی جمله^۷ یاد می‌کند. اما آنچه هلیدی به‌عنوان دستور نقش‌گرا مطرح می‌کند، نقش زبان را در کانون توجه قرار می‌دهد. هرچند این دستور ابتدا به همت جی. آر. فرث^۸ پایه‌گذاری شد، اما بیشتر حاصل کار شاگردش، مایکل هلیدی بوده که به‌صورت امروزی درآمده است.

هلیدی نظریه‌ای را مورد توجه قرار داد که بتواند نه‌تنها معنی تک‌تک کلمات را توجیه کند، بلکه بتواند معنای کلی پیام را نیز روشن سازد. در این نظریه، معنا به‌عنوان انتخاب تعریف



می‌شود و زبان، به‌عنوان نظام نشانه‌ای متشکل از شبکه‌ی انتخاب‌های مرتبط به هم است (Vide. Halliday, 1994: 24) و دستور زبان منبعی برای خلق معنی از طریق عبارت‌پردازی بوده و واحد اصلی متن می‌باشد.

به نظر هلیدی، زبان مانند شبکه‌ای از روابط است که ساختارها را شکل می‌دهد. او در دستور خود توجه خاصی به معنا دارد. (Vide. Halliday, 1994). در دستور نقش‌گرای نظام‌مند زبان و نظام زبانی، به دلیل فلسفه‌ی تعالی‌گرایی‌اش، برخاسته از معنا، به‌صورت عام و در سه سطح در نظر گرفته می‌شود: *بافت یا معنای فرافرهنگی، بافت یا معنای فرهنگی و بافت یا معنای موقعیتی و آنی* (Vide. Halliday & Matthiessen, 2004). این سه در نظام واژگان-دستور^۱، به‌صورت سه لایه‌ی معنایی یا فرانش معنایی- دستوری نمایانده می‌شوند: *فرانش تجربی، فرانش بین فردی و فرانش متنی*.

فرانش تجربی، بازتاب ادراک و دریافت ما از واقعیت است؛ تجربه‌ی ما را از دنیای واقعی سازمان‌بندی می‌کند و چگونگی نگرش ما را نسبت به جهان رقم می‌زند (نک. مهاجر و نبوی، ۱۳۷۶). این فرانش، جهان‌بینی گوینده را منتقل نموده و تجربه و رویکرد او را نسبت به جهان خارج انتظام می‌بخشد. اما فرانش بینافردی به حفظ، تثبیت و تنظیم روابط اجتماعی برمی‌گردد؛ به‌طوری‌که بخشی از هر متن باید به کنش متقابل افراد درگیر در ارتباط دلالت داشته باشد (Vide. Halliday, 1994: 30). بر این اساس شرکت‌کنندگان کنش کلامی، در چارچوب نقش‌های ارتباطی‌ای که زبان خود آفریده است، با هم ارتباط برقرار کرده و هریک نقشی ایفا می‌کند: خبری می‌دهد، سؤالی می‌پرسد و یا انجام خدمتی را پیشنهاد می‌کند (Vide. Halliday, 1994: 53).

تحقیق حاضر در تحلیل متن براساس فرانش متنی محدود شده و به بررسی آغازگرها پرداخته است؛ بنابراین از توصیف دقیق‌تر سایر فرانش‌ها گذر کرده و به توصیف فرانش متنی و به‌ویژه، مفهوم آغازگری بسنده می‌کنیم.

گوناگونی در تعریف مفاهیم نهاد و گزاره^۱ از زمان ارسطو وجود داشته است. اما مفهوم ساختار آغازگری/ پایان‌بخشی در بند، اولین بار توسط زبان‌شناسان مکتب پراگ تعریف شد. بر این اساس گوینده هنگام ادای یک بند، نحوه‌ی ارتباط و گفته‌ی خود با مطالب قبل و بعد از آن را به شنونده نشان می‌دهد. این مهم در دستور نقش‌گرای، تحت عنوان «فرانش متن» مورد

توجه قرار می‌گیرد.

در فرانش متن، زبان میان خود و بافتی که در آن جاری است، پل می‌زند تا به تناسب آن بافت متن آفرینی کند (نک. مهاجر و نبوی، ۱۳۷۶). این فرانش، خواننده (شنونده) را قادر می‌سازد تا متن را از جملات تصادفی و نامربوط بازشناسد. «هنگامی که به زبان از دیدگاه فرانش متن نگاه می‌کنیم، سعی می‌کنیم ببینیم چگونه گویندگان پیام خود را به روشی شکل می‌دهند که به خوبی با انجام رخدادهای زبانی (که می‌تواند یک مکالمه، مقاله، روزنامه و... باشد) سازگار باشد» (Thompson, 1997: 117). از فرانش متن به عنوان پیونددهنده دو فرانش دیگر در بافتی واقعی نیز یاد می‌شود.

فرانش متن در یک متن به عوامل زیر بستگی دارد: آغازگری^{۱۱}، تکرار^{۱۲} و حروف ربط^{۱۳}. آغازگری از این جهت که مربوط به چگونگی بیان عناصر زبانی نبوده، بلکه به چگونگی شکل‌گیری ساختار بند مربوط است، از دو نوع دیگر متمایز است (نک. عرب‌زوزنی و پهلوان‌نژاد، ۱۳۹۳). هلیدی آغازگری را به عنوان نقطه عزیمت پیام تعریف می‌کند (Vide. Halliday, 1985: 38); نقطه شروع پیام و چیزی که بند بر پایه آن استوار است و آغازگر اصلی - تجربی باید شامل عنصری باشد که در ساختار تعدی^{۱۴} نقش داشته باشد؛ یعنی یا فرآیند^{۱۵}، یا مشارکین فرآیند^{۱۶} و یا عناصر پیرامونی فرآیند^{۱۷} باشد (Vide. Thompson, 1997: 136). بنابراین در صورتی که قبل از هر یک از این موارد سه‌گانه ذکر شده عنصر یا عناصر زبانی دیگری قرار گرفته باشد، یا آغازگر متنی (مثلاً *however.but well*) و یا آغازگر بین فردی (مثلاً *oddly, unfortunately* و...) خواهد بود و نوع آن، آغازگر مرکب خواهد بود (Ibid: 137). مثال:

1. And oddly, he was right

تجربی بینافردی متنی

2. Not surprisingly then, its operations were viewed with admiration.

تجربی متنی بینافردی

جنبه مورد توجه این کار تحقیقی، نوع نشاننداری یا بی‌نشانی آغازگر می‌باشد. مفهوم نشاننداری که در سطوح مختلف زبانی چون واج‌شناسی، ساخت‌واژی، معناشناسی و دستور در سده اخیر مورد نظر بوده است، ابتدا توسط تربستکوی^{۱۸} (1939) و یاکوبسن^{۱۹} (1941) در مکتب پراک مطرح شد؛ به طوری که می‌توان اصطلاح «بی‌نشان» را معادل «باقاعده» «بهنجار»



و «عادی» گرفت و اصطلاح نشاندار را معادل «بی‌قاعده»، «نابهنجار» و «استثنایی» تلقی نمود. پدیده نشاندار پدیده‌ای است که مخالف یک اصل جهانی نسبی (گرایش عمومی) زبان بوده و در واقع نشاننداری، فاصله گرفتن از شکل خنثی است؛ درحالی‌که صورت بی‌نشان با اصول جهانی (اعم از این‌که مطلق یا نسبی باشند) همخوانی دارد.

در ارتباط با تئوری نشاننداری باید به «تئوری دستور هسته‌ای»^{۲۰} چامسکی نیز اشاره نمود که در آن اصول عامه و جهان‌شمول (همگانی) زبان، پدیده‌های بی‌نشان زبان طبیعی را نشان می‌دهند و هر قاعده‌ای که در تطابق با اصل مربوط نباشد، قاعده حاشیه‌ای^{۲۱} و یا غیر مرکزی خواهد بود. این قواعد مرکزی (بی‌نشان) در کودکان به ودیعه گذاشته شده که به آن‌ها در یادگیری زبان کمک ژنتیکی مهمی می‌کند و بدین دلیل است که کودکان با سرعتی کم‌وبیش زیاد به این قواعد بی‌نشان مرکزی مسلط می‌شوند.

در دستور نقش‌گرای نظام‌مند هلیدی، بسته به وجه بند، آغازگرهای تجربی بی‌نشان مشخص می‌شوند و هرچه غیر از آن به‌عنوان آغازگر بباید، نوع نشاندار خواهد بود. نوع آغازگرهای بی‌نشان برای هر وجه بند در جدول زیر ارائه شده است:

جدول ۱ انواع آغازگرهای بی‌نشان

| آغازگر تجربی بی‌نشان | وجه بند |
|---|--------------------|
| گروه‌های اسمی در نقش فاعل The queen yesterday opened her heart to the nations. | خبری |
| عامل زماندار + فاعل Did he tell you the truth | پرسشی بله / خیر |
| سازه حاوی پرسش‌واژه What do you want to know? | پرسشی پرسش‌واژه‌ای |
| فعل به‌تنهایی و در حالت منفی همراه Don't (Don't) Leave the lamp here Let's- به‌تنهایی و در حالت منفی همراه Don't (Let's (don't) go for a walk | امری |
| گروه اسمی یا قیدی در نقش عناصر تعجبی What a nice plant you've got | تعجبی |

این امکان وجود دارد که در یک بند آغازگر یا پایان‌بخش، هنگامی که پیام از کلیت متن دریافت می‌شود، به قرینه حذف شود. در این تحقیق، با این احساس که حذف آغازگر می‌تواند به دشواری فهم پیام بینجامد، موارد محذوف آغازگر، در شمار آغازگرهای نشاندار در نظر گرفته شده است.

۴. روش تحقیق

این تحقیق یک کار توصیفی-تحلیلی می‌باشد که داده‌های آن براساس ۱۳۰۳ بند موجود در بخش خواندنی کتب زبان انگلیسی دروس چهار پایه متوسطه در ایران جمع‌آوری شده است. تک تک متون مورد نظر براساس دستور نظام‌مند هلیدی تحلیل شده و در هر متن تعداد بندهایی که آغازگر بی‌نشان و نشاندار دارند، شمارش شده‌اند. سپس دروس هر پایه تحصیلی براساس تعداد بندهایی که با آغازگر نشاندار و یا بی‌نشان آغاز شده‌اند، با یکدیگر مقایسه شده و نسبت بندهای با آغازگر نشاندار و بی‌نشان در چهار پایه تحصیلی با همدیگر مورد بررسی و مقایسه قرار گرفته‌اند. در ذیل تعدادی از بندهای هر درس از هر پایه تحصیلی به‌عنوان نمونه، جهت آشنایی با روش تحلیل این کار ارائه می‌شود:

| آغازگر | | پایان‌بخش |
|----------|--------------------|---|
| نشاندار | بی‌نشان | |
| Once | — | there was a little old man |
| — | Who | couldn't read |
| — | He | just never wanted to learn |
| — | His wife | bought all the food |
| — | The little old man | stayed at home |
| and ☉ | — | made lovely toys out of wood |
| At first | — | they may seem funny |
| — | You | maybe sitting in class |
| — | you | Keep going hic, hic, hic |
| — | Your friend | may start to giggle |
| — | We | do not expect them to talk about their headache or backache |
| — | If they | have one |
| — | People | reply to this question with a fixed expression such as |



| آغازگر | | پایان بخش |
|---------------------|---------------------------|--|
| نشاندار | بی نشان | |
| _ | I | 'm fine |
| _ | or I | 'm very well thanks |
| soon | _ | It was time for Friedrich to go to school |
| in school | _ | he sat on a hard chair |
| All they long | _ | he looked at books |
| _ | the books | didn't have any any pictures |
| _ | Friedrich | couldn't play |
| _ | Monkeys | are clever animals |
| _ | They | can learn many things |
| in some countries | _ | they are farmhands |
| _ | they | help farmers |
| On morning | _ | Newton got up very early |
| _ | because he | was working on a very difficult problem |
| _ | He | did not leave the problem to go to breakfast |
| In the morning | _ | the snow was deeper |
| _ | It | was hard to see |
| where | _ | the road was |
| _ | Tom | put on boots and a warm coat |
| Then | _ | he went outside to wait for the bus |
| Here | _ | is the story of a Frenchman |
| _ | who | was traveling in United States |
| One day | _ | he was eating in a restaurant |
| and ☉ | - | wanted to order some mushrooms |
| Many years ago | _ | there was a boy |
| _ | Who | lived with his grandmother |
| _ | They | lived in a little house in Scotland |
| _ | The boy's name | was James Watt |
| Not all birds | _ | migrate |
| _ | but great numbers of them | do |
| _ | Many | like to migrate at night |
| Then during the day | _ | they can rest and eat |
| One day | _ | a rich man was invited to dinner |
| _ | He | spent the day working in his garden |
| At sunset | _ | he didn't have time to dress for the dinner |
| _ | He | went in his work clothes |
| _ | He | received god's message at the age of 40 |
| and ☉ | _ | began to preach Islam |
| _ | He | told the people of Mecca |
| not to worship | _ | idols |

| آغازگر | | پایان بخش |
|-----------------------|---------------------|--|
| نشاندار | بی نشان | |
| but | — | the one god |
| | who | is the creature of entire universe |
| Today | — | there is a television set in almost every house |
| In some countries | — | you can choose between as many as forty different channels |
| — | some | show only a single type of program, news, sports, music, theater or movies |
| — | most | show different kind of programs |
| — | Education | is not an end but a means to an end |
| in other words | we , | do not educate children only for the purpose of educating them |
| — | Our purpose | is to fit them for life |
| — | Psychologists | believe that forgetting does not take place .at an even pace |
| — | It | is rapid at first |
| — | The Olympic games | first started in Greece |
| — | It | was first a one day game |
| and later | — | It became a five-day game |
| Then | — | Alexander Graham Bell invented the telephone |
| — | people | could talk to each other |
| even when | — | they were far apart |
| — | Computers | are used to design different things |
| — | They | are used in giant airplanes and modern cars |
| One day | — | a man put a puzzle in washoes cage |
| — | Washoe | had to take it apart |
| Each time | — | she did it right |
| — | The man | gave her a slice of banana |
| — | that | was her reward |
| For years and years | — | the people looked up at the moon |
| And | — | saw just that one side |
| — | It | seemed |
| — | That the other side | would always be a secret |
| But not very long ago | — | things changed |



| آغازگر | | پایان بخش |
|--|---------------------------------------|--|
| نشاندار | بی نشان | |
| At night | - | the city is lit up |
| - | There are | thousands of tiny light bulbs |
| - | They | make the city glow |
| Man years ago | - | Children from poor families had to work long hours |
| - | They | had to work very hard |
| - | They | worked in coal mines and in factories |
| - | you | Know |
| - | what | Exercise is |
| - | but do you | know |
| - | Why | exercise is important |
| - | It | is important |
| - | Because it | Keeps people's bodies and minds healthy |
| Without it | - | we would not be feeling |
| ∅ | - | or looking very good |
| Actually | -there | are so many reasons |
| - | why | exercise is good for you |
| - | It | is time to get right into it |
| and ∅ | - | see |
| - | why | it is good to be fit |
| - | The earth | is made up of three main layers: The crust, the mantle and the core |
| - | The crust, the layer that you live on | is like the skin of an apple |
| - | It | is very thin (from 6 to 30 kilometers) in comparison to the other two layers |
| - | It | is broken into many pieces called plates |
| - | The plates of the crust | move along smoothly |
| but sometimes | - | they stick together |
| and ∅ | - | create pressure |
| - | The pressure | increases |
| - | and the rocks | bends |
| - | until it | breaks |
| When this | - | occurs |
| an earthquake | - | is the result |
| Whether for an audience of fifty or an audience of one | - | fear and embarrassment about speaking to public can be controlled |

| آغازگر | | پایان بخش |
|--|--------------------------------------|--|
| نشاندان | بی نشان | |
| – | Public speaking | is a skill |
| – | that every one | .can learn with practice |
| – | learn | how to speak with confidence |
| – | and make | your presentation interesting by using the .communication power tools below |
| – | Climate | is the average of a regions weather over a period of time |
| – | | is possible |
| – | that a winter day | could be sunny and mild |
| – | but the average weather | tells us |
| – | that its winters | will mainly be cold |
| – | | include snow and rain |
| – | most child laborers around the world | are busy doing extreme forms of work |
| – | that | are dangerous for their health |
| – | They | are also being robbed of their rights |
| including not only the right | – | to develop to the highest level through education |
| but also the right | – | to a childhood |
| In 1609 | – | The Italian scientist, Galileo, was probably the first person to use the new invention-The telescope- to observe the sky |
| – | A telescope | is an instrument that magnifies |
| or Ø | – | .makes larger distant objects |
| With this telescope and Ø | – | Galileo observed the moon |
| – | – | saw mountains, valleys and carters |
| – | that | have never been seen before |
| As an example of communications technology | – | let's think of something |
| – | that | seems to be everywhere these days-the internet |
| From 1929 to 1948 | – | Mother TRESA taught at ST. Mary's High School in Cal Cutta |
| The suffering and poverty | – | she observed outside the content wall |
| Ø | – | made a deep impression on her |

**۵. تجزیه و تحلیل داده‌ها**

در جدول ذیل دروس پایه اول متوسطه مورد نظر قرار گرفته است:

جدول ۲. بسامد آغازگر بی‌نشان و نشاندار در کتاب زبان انگلیسی سال اول متوسطه

| تعداد بندهای با آغازگر نشاندار | تعداد بندهای با آغازگر بی‌نشان | تعداد کل بندها | عنوان درس | درس |
|--------------------------------------|--------------------------------------|-------------------|-----------------------------|-------|
| ۸ | ۲۱ | ۲۹ | The kindergarten man | اول |
| ۲ | ۱۷ | ۱۹ | The funny farmhand | دوم |
| ۸ | ۱۸ | ۲۶ | A story about Newton | سوم |
| ۹ | ۲۹ | ۳۸ | The school bus | چهارم |
| ۱۱ | ۱۵ | ۲۶ | Learn a foreign language | پنجم |
| ۱۴ | ۴۰ | ۵۴ | The boy who made steam work | ششم |
| ۲۰ | ۲۳ | ۴۳ | Highway in the sky | هفتم |
| ۹ | ۲۲ | ۳۱ | Eat, clothes, eat | هشتم |
| ۳ | ۱۵ | ۱۸ | The holly prophet | نهم |
| ۸۴ | ۲۰۰ | ۲۸۴ | مجموع | |
| ۳۰/۵ | ۶۹/۵ | ۱۰۰ | درصد | |

این کتاب جمعاً ۹ درس داشته که از ۲۸۴ بند تشکیل شده است. از مجموع این بندها، ۲۰۰ مورد با آغازگر بی‌نشان شروع شده است و ۸۴ مورد دیگر آغازگر نشاندار دارد. به عبارت دیگر ۶۹/۵ درصد بندها، آغازگر بی‌نشان و حدود ۳۰/۵ درصد آن‌ها دارای آغازگر نشاندار می‌باشند.

آنچه به وضوح در جدول «۲» جلب توجه می‌کند، نسبت‌های بسیار متغیر تعداد بندها (چه از نوع دارای آغازگر بی‌نشان یا دارای آغازگر نشاندار) در دروس متفاوت این پایه می‌باشد. به عنوان نمونه، در حالی که درس هفتم دارای ۴۳ بند می‌باشد، درس نهم (درس آخر)، کلاً ۱۸

بند دارد. پر واضح است هیچ‌گونه منطق خاص و از قبل تعیین شده‌ای در مورد کوتاه و بلند بودن متون مورد نظر نبوده است؛ همین‌طور نسبت نوع آغازگر بی‌نشان و نشاندار تابع روش خاصی نمی‌باشد.

کتاب زبان پایه دوم متوسطه، در کل هفت درس داشته که مجموعاً از ۲۵۸ بند تشکیل شده است.

جدول ۳ بسامد آغازگر بی‌نشان و نشاندار در کتاب زبان انگلیسی سال دوم متوسطه

| تعداد بندهای با آغازگر نشاندار | تعداد بندهای با آغازگر بی‌نشان | تعداد کل بندها | عنوان درس | درس |
|--------------------------------|--------------------------------|----------------|---|-------|
| ۴ | ۲۸ | ۳۲ | Washoe and the Puzzle | اول |
| ۶ | ۱۸ | ۲۴ | The other side of the moon | دوم |
| ۵ | ۲۷ | ۳۲ | Holland's toy town | سوم |
| ۵ | ۳۱ | ۳۶ | Charles dickens and the little children | چهارم |
| ۱۳ | ۴۶ | ۵۹ | The little old man who could not read | پنجم |
| ۸ | ۴۰ | ۴۸ | Hic, hic, hic | ششم |
| ۴ | ۲۳ | ۲۷ | How ARE YOU? | هفتم |
| ۴۵ | ۲۱۳ | ۲۵۸ | مجموع | |
| ۱۷/۵ | ۸۲/۵ | ۱۰۰ | درصد | |

در این پایه، هرچند کوتاه و بلندی متون دروس و در نتیجه، تعداد بندهای آن، در حد پایه اول تنوع ندارد، اما باز هم نمی‌توان منطق خاصی را متصور شد که براساس آن تعداد و نوع بندها مورد نظر باشد. ۲۱۳ مورد از بندهای آن با آغازگر بی‌نشان شروع شده‌اند و باقیمانده، یعنی ۴۵ مورد از بندها، دارای آغازگر نشاندار می‌باشند؛ بنابراین نسبت آغازگرهای بی‌نشان به نشاندار این کتاب ۸۲/۵ درصد به ۱۷/۵ درصد می‌باشد.

جدول ذیل وضعیت بندهای موجود در شش درس زبان سوم متوسطه را نشان می‌دهد:



جدول ۴ بسامد آغازگر بی‌نشان و نشاندار در کتاب زبان انگلیسی سال سوم متوسطه

| درس | عنوان درس | تعداد کل بندها | تعداد بندهای با آغازگر بی‌نشان | تعداد بندهای با آغازگر نشاندار |
|-------|------------------------|----------------|--------------------------------|--------------------------------|
| اول | Tv or no tv | ۳۱ | ۲۱ | ۱۰ |
| دوم | the value OF education | ۲۷ | ۲۰ | ۷ |
| سوم | Memory | ۲۸ | ۲۳ | ۵ |
| چهارم | The Olympic Games | ۲۳ | ۱۸ | ۵ |
| پنجم | Every Word is a Puzzle | ۶۰ | ۴۶ | ۱۴ |
| ششم | What is a computer | ۲۵ | ۱۸ | ۷ |
| | مجموع | ۱۹۴ | ۱۴۶ | ۴۸ |
| | درصد | ۱۰۰ | ۷۵ | ۲۵ |

در پایه سوم نیز تنوع و تعداد بندها از بیشینه ۶۰ مورد در یک درس (درس ۵) تا کمینه ۲۳ مورد در یک درس (درس چهارم) تنوع داشته و به مانند سایر پایه‌ها نمی‌توان برای بسامد نوع نشاندار و بی‌نشان آغازگرها قاعده‌ای خاص را در نظر گرفت.

در این کتاب جمعاً ۶ درس وجود دارد و متن درس‌ها از ۱۹۴ بند تشکیل شده که ۱۴۶ مورد آن با آغازگر بی‌نشان و ۴۸ مورد آن با آغازگر نشاندار شروع شده است؛ بنابراین بالغ بر ۷۵ درصد بندها دارای آغازگر بی‌نشان و حدود ۲۵ درصد آغازگر نشاندار دارند.

در نهایت، کتاب سال چهارم متوسطه (پیش‌دانشگاهی) جمعاً ۸ درس دارد و از مجموع ۵۶۷ بند موجود در آن، ۴۰۸ مورد با آغازگر بی‌نشان و ۱۵۹ مورد آن با آغازگر نشاندار شروع شده‌اند که این نسبت بیانگر ۷۲ درصد آغازگر بی‌نشان به ۲۸ درصد آغازگر نشاندار، است.

جدول ۵ بسامد آغازگر بی‌نشان و نشاندار در کتاب زبان انگلیسی سال چهارم متوسطه

| تعداد بندهای با آغازگر نشاندار | تعداد بندهای با آغازگر بی‌نشان | تعداد کل بندها | عنوان درس | درس |
|--------------------------------------|--------------------------------------|-------------------|--|-------|
| ۲۰ | ۷۱ | ۹۱ | Why exercise is important | اول |
| ۱۹ | ۵۴ | ۷۳ | How to give good speech | دوم |
| ۱۷ | ۶۳ | ۸۰ | Global warming Global concern | سوم |
| ۱۵ | ۶۱ | ۷۶ | Earthquakes and How to survive them | چهارم |
| ۲۱ | ۳۹ | ۶۰ | Child labor A Global issue | پنجم |
| ۱۸ | ۳۲ | ۵۰ | Space exploration | ششم |
| ۲۸ | ۵۱ | ۷۹ | It and its services | هفتم |
| ۲۱ | ۳۷ | ۵۸ | Mother Teresa thomas Edison | هشتم |
| ۱۵۹ | ۴۰۸ | ۵۶۷ | مجموع | |
| ۱۸ | ۷۲ | ۱۰۰ | درصد | |

در پایه سال آخر متوسطه عمدتاً به دلیل اختصاص تعداد ساعات بیشتری به درس زبان انگلیسی، متون طولانی‌تر بوده و در نتیجه، تعداد بندهای بیشتری دیده می‌شود؛ ولی تعداد و نسبت بندها از یک درس به درس دیگر تابع هیچ‌گونه قاعده‌ای نیست.

جدول ذیل به مقایسه درصد بندهای با آغازگر بی‌نشان و نشاندار در پایه‌های مختلف تحصیلی پرداخته است.

جدول ۶ درصد بندهای با آغازگر بی‌نشان و نشاندار در پایه‌های مختلف مقطع متوسطه

| پایه | درصد آغازگر بی‌نشان | درصد آغازگر نشاندار |
|-------|---------------------|---------------------|
| اول | ۶۹/۵ | ۳۱/۵ |
| دوم | ۸۲/۵ | ۱۷/۵ |
| سوم | ۷۵ | ۲۵ |
| چهارم | ۷۲ | ۲۸ |



پر واضح است یکی از عوامل تعیین‌کننده تعداد بندهای موجود در هر پایه، تعداد دروس کتاب آن پایه تحصیلی می‌باشد که این براساس سیاست‌های موجود در نوع برنامه‌ریزی درسی مقاطع و پایه‌های مختلف تحصیلی بوده و بنابراین در حیطه بحث و بررسی ما نمی‌باشد.

آنچه در نگاه اول مشخص است این است که برخلاف انتظار، نسبت آغازگرهای نشاندار به بی‌نشان که در این تحقیق به‌عنوان یک عامل تعیین‌کننده سطح دشواری متن مورد نظر بوده است، نه تنها از پایه پایین‌تر به پایه بالاتر افزایش نداشته، بلکه در پایه اول بیشترین درصد را داشته و به‌طور مشخص، ۱۲ درصد از پایه دوم، حدود ۴.۵ درصد از پایه سوم و ۱.۵ درصد از پایه چهارم بیشتر است.

اما نکته‌ای که باید مورد نظر قرار گیرد این است که تعیین سطح دشواری یک متن به عوامل مختلفی (از جمله تعداد و نوع لغات جدید، سبک متن و...) بستگی دارد که براساس فرمول‌های خاص قابل اندازه‌گیری است. بنابراین نمی‌توان به راحتی عدم وجود تفاوت معنادار نسبت بندهای دارای آغازگر بی‌نشان به بندهای دارای آغازگر نشاندار را در پایه‌های مختلف تحصیلی، عامل تعیین‌کننده سطح دشواری متن در نظر گرفت. به علاوه، تعداد و نوع آغازگر متن بیشتر در تعیین دشواری متن از نظر نحوی تأثیرگذار است.

باید توجه داشت که به نظر می‌رسد یکی از دلایل تنوع زیاد در تعداد و نوع بندها، به طولانی‌تر بودن بندها در پایه‌های بالاتر و در نتیجه افزوده شدن تعداد کلمات بیشتر در یک بند و استفاده بیشتر از ساختارهای مرکب، نسبت به تک‌جملات ساده در مقایسه با پایه‌های پایین‌تر باشد. به هر حال، انتظار این است که نسبت بندهای دارای آغازگر نشاندار به بندهای دارای آغازگر بی‌نشان در پایه‌های بالاتر به‌عنوان یک عامل تأثیرگذار بر سطح دشواری متن مورد نظر باشد.

۶. نتیجه‌گیری و پیشنهادات

به باور بسیاری از اندیشمندان، کتاب نقشه راه، هرگونه برنامه آموزشی تلقی می‌شود که می‌تواند شکل، ساختار، مقصد و پیشرفت برنامه را نشان دهد. روجر^{۲۲} (۱۹۸۹) نیز سه نقش

اساسی برای کتاب‌های درسی در نظر می‌گیرد: اطلاع‌رسانی، ساختاردهی و سازماندهی یادگیری. بنابراین آنچه نمی‌توان در آن شک کرد، ضرورت دقت نظر در تألیف کتب درسی است که ضرورتاً باید مبانی علمی دقیقی داشته باشند. در این تحقیق سعی شد همسویی کتب آموزشی زبان انگلیسی مقطع متوسطه در ایران با یک جنبه از دستور نقش‌گرای نظام‌مند هلیدی (نوع آغازگر بی‌نشان و نشاندار) مورد بررسی قرار گیرد. نتیجه تحلیل متون ذکرشده مشخص کرد که برای مؤلفان این منابع دقت در انتخاب متون خواندنی با توجه به نوع و تعداد آغازگر بندهای موجود در هر متن و با در نظر گرفتن پایه تحصیلی مربوطه (سطح دشواری متن) مورد نظر نبوده است.

هرچند انتخاب آغازگر نشاندار می‌تواند دارای مفهوم ارتباطی بوده و اهمیت کاربردی داشته و در ایجاد همبستگی و انسجام متنی تأثیرگذار باشد (Vide. Forey, 2002) و همین‌طور می‌تواند به خواننده در شکل‌دهی چارچوب متن کمک کند (Vide. Deivise, 1997) اما می‌تواند عاملی برای افزایش سطح دشواری متن نیز به حساب آید (Vide. Mazurkwich, 1984 a; Hyltenstam, 1982; Rutherford, 1982)

بر پایه دیدگاه علمی اتخاذشده در این تحقیق، نوع آغازگر به‌کاررفته در متن خواندنی که به‌عنوان متن درسی دانش‌آموزان استفاده می‌شود، به‌عنوان یکی از عوامل تأثیرگذار بر سطح دشواری متن مورد توجه است. بنابراین انتظار این بود که از درس اول به درس آخر در هر پایه و همین‌طور از پایه پایین به پایه بالاتر، تعداد بندهای با سطح دشواری بیشتر، یعنی بندهای دارای آغازگر نشاندار، به نسبت بندهای دارای آغازگر بی‌نشان بیشتر شود و این اتفاق تابع یک الگوی خاص نیز باشد. پس از تحلیل تمام بندهای موجود در کتب زبان انگلیسی چهار پایه تحصیلی متوسطه مشخص گردید که از مجموع ۲۸۴ بند متن خواندنی پایه اول دبیرستان، ۲۰۰ مورد با آغازگر بی‌نشان و ۸۴ مورد با آغازگر نشاندار شروع شده‌اند. در پایه دوم متوسطه برخلاف انتظار، نه‌تنها در مقایسه با پایه اول، نسبت بندهای دارای آغازگر نشاندار به بندهای دارای آغازگر بی‌نشان افزایش نداشت، بلکه با کاهش حدوداً ۱۳ درصدی نیز روبه‌رو بود؛ یعنی متن خواندنی کتاب دوم جمعاً دارای ۲۵۸ بند بود که ۲۱۳ مورد با آغازگر بی‌نشان و ۴۵ مورد با آغازگر نشاندار شروع شده بود. در کتاب پایه سوم متوسطه نیز از مجموع ۱۹۴ بند، ۱۴۶ مورد دارای آغازگر بی‌نشان و ۴۸ مورد با آغازگر نشاندار بودند. کتاب چهارم متوسطه از ۴۰۸ بند با آغازگر نشاندار و ۱۵۹ بند با آغازگر



بی‌نشان تشکیل شده بود.

آنچه براساس داده‌های بالا مشخص می‌شود این است که در متون خواندنی کتب انگلیسی متوسطه در ایران، بندهای با آغازگر نشاندار بین حداقل ۱۷/۵ درصد تا حداکثر ۵/۰ درصد از کل بندهای متن خواندنی کتاب بوده که براساس الگوی مشخصی در پایه‌های مختلف تعیین نشده‌اند.

امید است در تألیف سری‌های جدید آموزشی ضعف‌های گوناگونی که در بررسی‌های علمی منابع ذکر شده، مشخص شده است، مورد نظر مؤلفان قرار گیرد و در همین راستا انتخاب متون خواندنی برای پایه‌های متفاوت، مبنای علمی دقیقی داشته باشد تا مدرسان و زبان‌آموزان در حین کار، کمتر دچار سردرگمی شوند. نگارنده معتقد است جنبه‌های مختلف دیدگاه نقش‌گرای نظام‌مند، به‌ویژه دقت نظر در بسامد انواع مختلف آغازگرهای به‌کاررفته در بندهای متون درسی می‌تواند براساس یک الگوی منطقی و از درصد پایین‌تر آغازگر نشاندار به درصد بالاتر آن، به‌تناسب از پایه‌های پایین‌تر به پایه‌های بالاتر باشد که این روال منطقی آموزش و از ساختار ساده‌تر به ساختار مشکل‌تر خواهد بود.

به نظر می‌رسد در حال حاضر زمینه تحقیق بیشتر در این باب فراهم باشد؛ به‌عنوان مثال می‌توان در ادامه این کار، آغازگر ساده و مرکب، انواع آغازگرهای مرکب و یا چگونگی پایان‌بخش موجود در بندهای به‌کاررفته را از منظر فرانش متنی مورد نظر قرار دارد. به‌علاوه، جای کار فراوان در بررسی این متون از منظر فرانش تجربی، فرانش بینا فردی و فرانش منطقی نیز وجود دارد. با نگاهی فراخ‌تر، دیدگاه‌ها و نظریات دیگر زبان‌شناسی چون رویکرد صورت‌گرا و شناختی و مفاهیم متعدد آن‌ها و چگونگی ارتباط آن‌ها با علم آموزش زبان و تدوین منابع آموزشی مناسب بدین منظور، می‌تواند زمینه مطالعات گوناگونی را فرا روی اندیشمندان این رشته قرار دهد. این‌گونه مطالعات می‌تواند منجر به ارائه راهکارهای علمی و عملی مناسب، جهت به‌کارگیری در سری‌های جدید آموزش زبان انگلیسی بشود که در آینده قرار بر تهیه آن‌ها برای مقاطع مختلف تحصیلی در ایران است.

۷. پی‌نوشت‌ها

1. Eckman
2. Mazurkwich

3. Fries
4. Hassan
5. Lock
6. Wang
7. perspective sentence functional
8. J. R Firth
9. lexico-grammar
10. subject/ predicate
11. thematisation
12. epetition
13. conjunction
14. transitivity structure
15. process
16. participants
17. circumstance
18. Trubetzkoy
19. Jakobson.
20. theory of core grammar
21. peripheral
22. Roger

۸. منابع

- افتخاری، روزبه (۱۳۸۶). *استعاره در زبان فارسی از منظر نظریه نقش‌گرای نظام‌مند هلیدی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. تهران: دانشگاه علامه طباطبایی.
- امینی، رضا (۱۳۹۲). «تحوالات معنایی و ساخت اطلاعی آغازگرهای اسنادی‌شده در فرآیند ترجمه از انگلیسی به فارسی در چارچوب دستور نقش‌گرای نظام‌مند هلیدی». *جستارهای زبانی*. ش ۴ (پیاپی ۱۶). صص ۱-۲۹.
- پهلوان‌نژاد، محمدرضا (۱۳۸۳). *توصیف تحلیلی ساختمان بند در زبان فارسی بر پایه نظریه نقش‌گرای نظام‌مند هلیدی*. رساله دکتری. مشهد: دانشگاه فردوسی.
- تبریزمنش، معصومه (۱۳۸۵). *بررسی مجموعه فارسی بیاموزیم (آموزش زبان فارسی) از منظر فرافقش تجربی براساس چارچوب نظریه نقش‌گرای نظام‌مند هلیدی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. تهران: دانشگاه شهید بهشتی.
- رضاخانی، فرشته (۱۳۸۵). *بررسی مجموعه فارسی بیاموزیم (آموزش زبان فارسی) از*



- منظر فرانقش بینافردي براساس چارچوب نظريه نقش‌گرای نظام‌مند هليدي. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. تهران: دانشگاه شهید بهشتی.
- نوقدار مقدم، رضا (۱۳۸۱). *نقش‌نماهای گفتمان و کارکرد آن‌ها در زبان فارسی معاصر*. رساله دکتری. اصفهان: دانشکده زبان‌های خارجی دانشگاه اصفهان.
- شریف‌زاده، محی‌الدین (۱۳۸۴). *بررسی کتاب‌های آموزشی 3 New Interchange و زبان انگلیسی پیش‌دانشگاهی براساس دستور نقش‌گرای هليدي*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. شیراز: دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه شیراز.
- صافی، احمد (۱۳۷۹). *بررسی نقش بینافردي در زبان فارسی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. شیراز: دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه شیراز.
- عرب‌زوزنی، محمدعلی و محمدرضا پهلوان‌نژاد (۱۳۹۳). «بررسی ساختار آغازگری در خطبه جهاد نهج‌البلاغه براساس فرانقش متنی نظريه نظام‌مند نقش‌گرا». *فصلنامه پژوهشنامه نهج‌البلاغه*. ش ۶. صص ۱۷-۳۹.
- علایی، مریم (۱۳۸۸). *بررسی کتب علوم انسانی (سمت) بر پایه دستور نقش‌گرای نظام‌مند هليدي*. رساله دکتری. تهران: دانشکده علوم انسانی دانشگاه تربیت مدرس.
- غفاری‌مهر، مهرخ (۱۳۸۳). *بررسی دو مجموعه کتاب‌های آموزشی زبان فارسی از دیدگاه نظريه نقش‌گرای هليدي*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. تهران: دانشگاه شهید بهشتی.
- غیاثیان، مریم‌السادات (۱۳۷۹). *طبقه‌بندی نحوی-معنایی افعال زبان فارسی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- کاظمی، فروغ و آزیتا افراشی (۱۳۹۲). «نشان‌داری آغازگر در زبان فارسی و انگلیسی براساس رویکرد دستور نقش‌گرای نظام‌مند هليدي». *جستارهای زبانی*. د ۴ ش ۱ (پیاپی ۱۳). صص ۱۲۵-۱۴۹.
- محمدابراهیمی، زینب و محی‌الدین شریف‌زاده (۱۳۸۴). «مقایسه ساخت مبتدا- خبری در دو مجموعه آموزشی (3) New Interchange و زبان انگلیسی دوره پیش‌دانشگاهی: رهیافتی نقش‌گرا». *زبان و ادب دانشگاه علامه طباطبایی*. ش ۳۰. صص ۴۳-۵۷.
- مؤذن، مریم (۱۳۷۶). *نقد شعر معاصر از دیدگاه زبان‌شناسی*. رساله دکتری. تهران:

دانشگاه تهران.

- مهاجر، مهران و محمد نبوی (۱۳۷۶). *به سوی زبان‌شناسی شعر: رهیافتی نقش‌گرا*. تهران: مرکز.
- میراحمدی، فرزاد (۱۳۸۳). *بررسی نظام وجه براساس چارچوب نقش‌گرای نظام‌مند هلییدی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. تهران: دانشگاه شهید بهشتی.

References:

- Allaei, M. (2009). *An Investigation on the Humanities Texts Books (SAMT) Based on Halliday's Systemic Functional Theory*. Ph.D. Dissertation. The Faculty of Humanities. Tarbiat Modares University. Tehran [In Persian].
- Amini, R. (2013). "Meaning shift and information structure of thematic equatives in the process of translating English to Persian based on Halliday's systemic functional theory". *Language Related Research*. No. 4. Series 16. Pp. 1-29. [In Persian]
- Chomsky, N. (1959). "Review of B. F Skinner verbal behavior". *Language*. No. 35. pp. 26-58.
- Clark, H. (1970). "The Primitive Nature of Children's Relational Concepts". In J. R. Hayes (Eds.). *Cognition and the Development of Language*. New York: Wiley. pp. 269-278.
- Dik, S. (1978). *Functional Grammar*. Amsterdam: North-Holland.
- ----- (1980). *Studies in Functional Grammar*. New York: Academic press.
- Eckman, F. (1977). "Markedness and the contrastive analysis hypothesis". *Language Learning*. No. 27. pp. 315-330. CrossRef.
- Eftekhari, R. (2007). *Metaphor in Persian Based on Halliday's Systemic Functional Theory*. M. A. Thesis. Allameh Tabatabaie University. Tehran [In Persian].
- Forey, G. (2002). *Aspects of Theme and Their Role in Workplace Texts*. Unpublished Ph.D. Glasgow. Department of English Language. University of



Glasgow.

- Fries, P. H. (1995). "Theme, methods of development, and text". In R. Hassan and Fries. *On the Subject and Themes: A Discourse Functional Perspective*. pp. 317-359. (Amsterdam. John Benjamin).
- ----- (1981). *On the Status of Theme in English: Argument from Discourse From Texts*. Hamburg: Helmut Buske Verlage.
- Ghadessy, M. (1995). *Thematic Development in English Text*. London: Printer.
- Gheiasian, M. (2000). *The Semantic-Syntactic Classification of Verb in Persian*. M. A Thesis. Center of Humanities and Cultural Studies Research. Tehran [In Persian].
- Givon, T. (1995). *Functionalism and Grammar*. Amsterdam: John Benjamin.
- Gomez, M. (1994). "The relevance of theme in the textual organization of BBC news reports". *WORLD*. Vol. 45. No. 3. pp. 293-305.
- Halliday, M.A.K. & C.M.I.M. Matthiessen (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. Third ed. London: Arnold Publication.
- Halliday, M.A.K. (1985). *Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold Publication.
- ----- (1994). *An Introduction to Functional Grammar*. 2nd. London: Arnold Publication.
- Hassan, R. (1989). *Linguistics, Language and Verbal Art*. London: Oxford University Press.
- Hopper, P. (1987). "Emergent Grammar". *BLS*. N. 13. pp. 139-157.
- Hyltenstam, K. (1982). *Language Typology, Language Universals, Markedness and Second Language Acquisition*. Paper presented at the 2nd European-North America Workshop on L2 Acquisition Research. Gohrde, Germany. (August).
- Kazemi, F. & A. Afrashi (2013) "Marked theme in Persian and English based on Halliday's systemic functional grammar". *Language Related Research*. No. 1. Series 13 . Pp. 125- 149 [In Persian].

- Kiparsky, P. (1974). "Remarks on Analogical Change". In J. M. Anderson and C. Jones (eds). *Historical Linguistics*. Amsterdam: North Holland.
- Lock, G. (1996). *Functional English Grammar: An Introduction to Second Language Teachers*. Jack C. Richards (ed). Cambridge University Press.
- Mazurkewich, I. (1984 a). "Dative questions and markedness". in Eckman, Bell and D, Nelson. (eds). *Universals of Second Language Acquisition*. Rowley, Mass: Newbury home.
- Mirahmadi, F. (2004) . *The Investigation on Mood Structure Based on Systemic Functional Grammar*. M. A Thesis. Shahid Beheshti University. Tehran [In Persian].
- Moazen, F. (1997). A critical view on modern poetry based on linguistics". Ph.D. Dissertation. Tehran University: Tehran [In Persian].
- Mohajer, M. & M. Nabavi (1997). *Toward the Linguistic of Poetry; A Functional Approach*. Tehran: Markaz [In Persian].
- Mohammadi, A. (1995). *The Role of Thematic Structure in Comprehending Spoken Language*. MA. Thesis. Tehran: Allameh Tabatabaei University.
- Pahlavannejad, M. (2004) . *The Analytic Description of Clause in Persian Based on Halliday's Systemic Functional Theory*. Ph.D. Dissertation. Ferdowsi University. Mashhad. [In Persian].
- Phinney, M. (1981). *Syntactic Constraints and the Acquisition of Embedded Sentential Complements*. Unpublished Ph.D. Dissertation. Massachusetts: University of Massachusetts, Amherst.
- RezaKhani, F. (2006). "An Investigation on "Learn Persian" (Teaching Persian) Collection Based on the Interpersonal Metafunction of Halliday's Systemic Functional Grammar". M. A Thesis . Shahid Beheshti University. Tehran [In Persian].
- Rutherford, W. (1982). "Markedness in second language Acquisition". *Language Learning*. No. 32. pp. 85-108. CrossRef.



- Safi, A. (2000). *An Investigation on the Interpersonal Meta Function in Persian*. M. A Thesis . The Faculty of Literature, Shiraz University: Shiraz [In Persian].
- Sharifzadeh, M. (2005). *An Investigation on the Educational Texts of New Interchange3 and Pre-university English Books Based on Halliday's Systemic Functional Grammar*". M. A. Thesis . The Faculty of Literature. Shiraz University: Shiraz [In Persian].
- Tabrizmanesh, M. (2006). "An Investigation on "Learn Persian" (Teaching Persian) Collection Based on the Experiential Meta function of Halliday's Systemic Functional Grammar". M. A. Thesis . Shahid Beheshti University. Tehran [In Persian].
- Thompson, G. (1997). *Introducing Functional Grammar*. London: Arnold.
- Trubetzkoy, Nikolai, S. (1939). *Grundzuge Phonologie*. Gottingen:van der Hoeck&Ruprecht. Translated 1969 by Christiane A. M. Baltaxe as principles of phonology. Berkeley& Los Angeles: university of California Press.
- Wang, L. (2007). "Theme and Rheme in the thematic organization of text: Implication for teaching academic writing". *Asian EFL Journal*. No. 9 (1). pp. 1-11.
- Zowghdar Moghadam, R. (2002). *Discourse Markers and Their Implications in Modern Persian*. Ph.D. Dissertation. Foreign Languages Faculty. Isfahan University. Isfahan [In Persian].