

علم زبان؛ سال ۵، شماره ۸، پاییز و زمستان ۱۳۹۷

بررسی انواع آغازگر در کتب انگلیسی جدید تألیف مقطع متوسطه دوم در ایران، بر اساس رویکرد نقش‌گرای نظام‌بنیاد هلیدی

۱- شهناز یگانه*، ۲- رضامراد صحرایی**

۱- فارغ‌التحصیل دکتری زبانشناسی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران
۲- دانشیار گروه زبانشناسی دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران
(تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۰۹/۱۳؛ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۱۱/۰۲)

چکیده

در سال‌های اخیر، شاهد تغییر کتاب‌های درسی زبان انگلیسی در تمام مقاطع تحصیلی به‌ویژه در دوره دوم متوسطه بوده‌ایم. به‌نظر می‌رسد که مناسب نبودن منابع درسی پیشین، مؤلفان این کتاب‌ها را به اعمال تغییرات ساختاری و محتوایی در این کتاب‌ها واداشته است. بنابراین، انتظار می‌رود که در نگارش کتاب‌های تازه‌تألیف، دیدگاه‌های مختلف علمی مورد توجه قرار گرفته باشد و با نظریه‌های علمی روز همسویی داشته باشند. دستور نقش‌گرای نظام‌بنیاد هلیدی (۲۰۰۴) از جمله نظریه‌هایی است که در کاربردی کردن نظریه‌های زبان‌شناسی در امر آموزش زبان توفیق بسیار داشته است. هدف از پژوهش حاضر، بررسی کتاب‌های درسی زبان انگلیسی دوره دوم متوسطه در ایران از منظر فرانش متنی دستور نقش‌گرای نظام‌بنیاد هلیدی و تعیین بسامد و نوع آغازگرهای متنی در متون خواندن این سه کتاب است. برای این کار، ۳۰۱ بند در بخش خواندن این سه کتاب انتخاب و مورد بررسی قرار گرفت. نتایج به‌دست‌آمده نشان داد که مؤلفان این کتاب‌ها با این مفاهیم آشنایی داشته و در بسیاری از موارد در انتخاب متون خواندن، از نظر نوع و تعداد آغازگر و تعداد بندهای ساده و مرکب، این مؤلفه‌ها را مدنظر داشته‌اند، اما در مواردی هم در نحوه توزیع مؤلفه‌های مذکور، به‌خصوص در توزیع درس به درس با توجه به پایه تحصیلی، دقت لازم را نداشته‌اند.

کلیدواژه‌ها: دستور نقش‌گرای نظام‌بنیاد، آغازگر متنی، کتاب‌های درسی زبان انگلیسی.

* نویسنده مسئول) E-mail: rameshkani@yahoo.com

** E-mail: rezasahraee@yahoo.com

۱. مقدمه

به نظر می‌رسد یکی از دلایل عدم توفیق دانش‌آموزان در درس زبان انگلیسی در چند دهه اخیر، مناسب نبودن منابع درسی پیشین بوده است. این امر مؤلفان این کتاب‌ها را به اعمال تغییرات ساختاری و محتوایی در این کتاب‌ها واداشته است. بنابراین، انتظار می‌رود که در نگارش کتاب‌های تازه‌تألیف، دیدگاه‌های مختلف علمی مورد توجه قرار گرفته و با نظریه‌های علمی روز همسو شده باشد. پژوهش درباره کتاب‌های درسی زبان انگلیسی، از منظر نظریه‌های زبان‌شناختی نیز می‌تواند به بهتر شدن آن‌ها کمک کند. در میان رویکردهای غالب در زبان‌شناسی امروز، دستور نقش‌گرای نظام بنیاد^۱ هلیدی^۲ جایگاه خاصی پیدا کرده است. از ویژگی‌های این دستور توجه خاص به متن و تحلیل آن است. فرانقش متنی^۳ نیز به‌عنوان ابزاری برای تشخیص گونه‌های زبانی و سبک‌های نگارش به کار می‌رود و وجود آغازگرهای متنی^۴، افزون بر افزایش قابلیت متن، می‌تواند نشان‌دهنده نوشتار بهتر نیز باشد. این امر می‌تواند در درجه‌بندی یا اولویت‌بندی متون از نظر میزان کارایی آن‌ها مفید واقع شود و معیار و محکی برای تعیین میزان موفقیت متن در انتقال اطلاعات به خوانندگان و مخاطبان باشد.

پژوهش حاضر کوششی است برای توصیف و بررسی متون بخش خواندن^۵ مربوط به کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی و بررسی میزان تطبیق این کتاب‌ها با

^۱. Systemic Functional Grammar (SFG)

^۲. Halliday

^۳. Textual metafunction

^۴. Textual themes

^۵ Reading

نظریه نقش‌گرای نظام‌بنیاد هلیدی. برای این منظور، کتاب‌های زبان انگلیسی متوسطه دوم انتخاب شده است که در آن‌ها ویژگی‌های فرانش متنی بندها مورد توجه قرار گرفته و تلاش شده است پس از تحلیل کلیه متون کتاب‌های زبان انگلیسی سه پایه متوسطه دوم، به این سؤالات پاسخ داده شود:

۱- آیا نسبت آغازگر نشان‌دار به بی‌نشان^۱ از درس اول هر پایه تا درس آخر و از کتاب دهم تا کتاب دوازدهم سیر منطقی داشته است؟

۲- آیا نسبت آغازگر ساده به مرکب^۲ از درس اول هر پایه تا درس آخر و از کتاب دهم تا کتاب دوازدهم سیر منطقی داشته است؟

۳- میزان وقوع انواع آغازگر مرکب در متون به چه صورت است؟

۴- میزان بندهای ساده و مرکب (همپایه و غیرهمپایه) به چه صورت است؟

۵- آیا تعداد بندها از درس اول هر پایه تا درس آخر و از کتاب دهم تا کتاب دوازدهم سیر منطقی داشته است؟

۶- آیا مؤلفین الگوی خاصی را در انتخاب انواع آغازگر مدنظر داشته‌اند؟

لازم به ذکر است که در ارتباط با پرسش‌های مطرح شده، با توجه به ماهیت توصیفی این پژوهش، فرضیه‌ای ارائه نمی‌شود و در پایان پژوهش، با توجه به نتایج به دست آمده، به تمامی پرسش‌ها پاسخ داده خواهد شد.

^۱. Unmarked / marked theme

^۲. Simple / multiple theme

۲. پیشینه پژوهش

بسیاری از پژوهشگران نوع آغازگر را به عنوان عاملی در تعیین سطح دشواری متن به شمار می آورند (Hyltenstam, 1982; Rutherford, 1982; Mazurkewich, 1984 و ...). برخی هم مفهوم سطح دشواری را با مفهوم درجه نشان داری مرتبط می دانند. آن ها معتقدند که ترتیب یادگیری صورت های زبانی به صورتی است که حالت بی نشان مقدم بر حالت نشان دار است (Eckman, 1977; Berry, 1995; Rutherford, 1982; Clark, 2001; Newnham, 2013).

از مهم ترین پژوهش های مرتبط با پژوهش حاضر در ایران نیز که غالب آن ها در قالب رساله های دانشگاهی است، می توان به موارد زیر اشاره نمود: رستم بیگ و اسوکلابی، ۱۳۹۰؛ فهیم نیا، ۱۳۸۷؛ پهلوان نژاد، ۱۳۹۲؛ علایی، ۱۳۸۸؛ کاظمی و افراشی، ۱۳۹۲؛ Mohammadi, 1995; Ghadessy, 1995. به طور کلی، می توان گفت که در پژوهش های مذکور، هر چند موضوع آغازگری در نظریه نقش گرای نظام بنیاد هلیدی مورد توجه قرار گرفته است، اما بحث آموزش زبان به عنوان بحث اصلی آن ها کمتر مورد توجه بوده است. به همین سبب، این پژوهش با سایر پژوهش ها از این حیث متمایز است.

۳. مبانی نظری

پژوهش حاضر در چارچوب نظریه نقش گرا و به طور مشخص در قالب دستور نظام بنیاد هلیدی صورت گرفته است. دستور نظام بنیاد هلیدی رویکردی معنا بنیاد است، زیرا در این رویکرد، مهم ترین نقش زبان، ایجاد ارتباط و انتقال معناست. در این نظریه، سه لایه معنایی مطرح می شود که هم زمان در هر بند،

به‌منزلهٔ واحد گفتار، یا در هر جمله به‌منزلهٔ واحد نوشتار متجلی می‌شوند. این لایه‌های معنایی که فرانش^۱ نامیده می‌شوند، عبارت‌اند از: «فرانش اندیشگانی»^۲ که درک ما از جهان خارج یا همان محتوای گزاره‌ای بند است، «فرانش بینافردی»^۳ که به تعامل بین شرکت‌کنندگان توجه دارد و «فرانش متنی» که ترتیب قرارگرفتن سازه‌ها در بند و تأثیر آن در تشکیل متن را مدنظر دارد. هلیدی و متیسن^۴ فرانش اندیشگانی را به دو بخش «تجربی»^۵ و «منطقی»^۶ تقسیم می‌کنند. از دیدگاه آنان، فرانش تجربی به بند مربوط می‌شود و از طریق آن، اندیشه‌ها در سه قالب مشارکان^۷ (افراد یا هر چیزی که در قالب اسم بیان می‌شود)، فرایندها^۸ (فعالیت انجام‌شده که در قالب فعل بیان می‌شود) و افزوده‌های حاشیه‌ای^۹ (شرایط وقوع حوادث که معمولاً در قالب قید بیان می‌شود) نمود می‌یابد. آنان فرانش منطقی را فراتر از متن و مرتبط با بند مرکب می‌دانند (Halliday, 2004: 310). در فرانش متنی هر یک از عناصر موجود در متن، جزء یکی از دو نقش آغازگر و پایان‌بخش‌اند. از نظر هلیدی (2004: 64)، آغازگر نقطهٔ عزیمت پیام یا بخشی از پیام است که گوینده / نویسنده آن را به‌عنوان نقطهٔ آغاز خود انتخاب می‌کند. آغازگر خود انوعی دارد، از جمله نشان‌دار / بی‌نشان و ساده / مرکب. هر یک از این انواع، خود در بندهای

1. Metafunction

2. Ideational

3. Interpersonal

4. Matthiessen

5. Experiential

6. Logical

7. Participants

8. Processes

9. Circumstance adjuncts

مختلف دارای تنوع قابل ملاحظه‌ای هستند و این انتخاب‌ها می‌تواند در سادگی و پیچیدگی متون تأثیر بسزایی داشته باشند. پژوهش حاضر به فرانش متن‌ی محدودشده و به بررسی انواع آغازگر پرداخته است. بنابراین، از توصیف دقیق سایر فرانش‌ها صرف نظر کرده و در ادامه، به توصیف فرانش متن‌ی به‌خصوص مفهوم آغازگری می‌پردازیم.

۳-۱. معرفی آغازگر

فرانش متن‌ی به ساخت متن مربوط می‌شود. در این فرانش زنجیره‌ها و توالی‌های موجود در گفتمان شکل می‌گیرد و همچنان که کلام پیش می‌رود، پیوستگی جریان سخن نیز شکل می‌گیرد (Halliday & Matthiessen, 2004: 30). در این لایه معنایی، ترتیب قرار گرفتن سازه‌ها درون بند اهمیت دارد. در برخی از زبان‌ها همچون ژاپنی، آغازگر با حرف اضافه، حرف تعریف و یا وندهای کلامی همراه است، اما در بسیاری از زبان‌ها از جمله زبان انگلیسی آغازگر را از جایگاه آن تعیین می‌کنند؛ یعنی هر عنصری که در ابتدای بند بیاید، جایگاه آغازگری دارد. بنابراین، در این زبان‌ها آغازگر نقطه عزیمت پیام محسوب می‌شود و بقیه پیام، پایان‌بخش خواهد بود (Halliday & Matthiessen, 2004: 64). آغازگر اولین سازه بند است که در ساخت گذرایی^۱ آن نقش دارد و آغازگر تجربی آغازگر اصلی است؛ به شرطی که مشارک، افزوده حاشیه‌ای یا فرایند باشد. مشارک رایج‌ترین نوع آغازگر است که توسط یک گروه اسمی متبلور می‌شود، مانند آغازگر در جمله انگلیسی زیر:

^۱. Transitivity structure

پایان بخش
آغازگر
Edison had more than 1000 inventions.

در صورتی که قبل از هر یک از این موارد، عنصر یا عناصر دیگری قرار گرفته باشد، آغازگر یا متنی است (well, but, and) یا بینافردی (oddly, interestingly) و نوع آن هم مرکب است، مانند آغازگر در جمله انگلیسی زیر:

پایان بخش
آغازگر مرکب
Ø and always asked questions.

در این جمله and آغازگر متنی، always آغازگر بینافردی و Ø آغازگر تجربی (عنصر محذوف) است. به این ترتیب، گاه در جایگاه آغازگر عناصری دیده می‌شود که دارای لایه‌های معنایی متنی، بینافردی و تجربی است. بیشتر مواقع، فقط یکی از این عناصر در این جایگاه مشاهده می‌شود، اما گاه نمونه‌هایی از هر سه عنصر در جایگاه آغازگر مشاهده می‌شود که در این صورت با آغازگر مرکب سروکار داریم. به عبارت دیگر، اگر اولین سازه هر بند به تنهایی مشارک، فرایند یا افزوده حاشیه‌ای باشد، آغازگر از نوع ساده و اگر پیش از آن عناصری از فرانش - های متنی یا بینافردی بیاید، آغازگر از نوع مرکب است.

۲-۳. آغازگر تجربی

نخستین سازه هر بند که مشارک، فرایند یا افزوده حاشیه‌ای باشد، آغازگر تجربی یا مبتدایی خوانده می‌شود. آغازگر اصلی بند یکی از این سه عنصر تجربی است و هر بند تنها یک آغازگر تجربی دارد. وقتی این آغازگر مشخص

شد، تمام سازه‌هایی که پس از آن قرار می‌گیرند، پایان‌بخش نامیده می‌شوند و عناصری که قبل از آغازگر تجربی یا مبتدایی قرار گیرند، کارکرد متنی یا بینافرادی دارند و در معنای تجربی بند، نقشی ایفا نمی‌کنند. در ادامه، هر یک از آن‌ها را شرح می‌دهیم:

۳-۲. آغازگر متنی

این آغازگر شامل سه نوع است:

الف) تداومی^۱: این نوع آغازگر شامل عناصری می‌شود که حرکت و تغییر در کلام و مفهوم تداوم را نشان می‌دهند. برخی از این عناصر عبارت‌اند از: oh, yes و no, well.

ب) ساختاری^۲: این نوع آغازگر شامل عناصری است که بندی را به‌لحاظ ساختاری با بند دیگر مرتبط می‌کنند و انسجام برقرار می‌کنند؛ یعنی بین خود و دیگر بندها همپایگی و ناهمپایگی ایجاد می‌کنند. برخی از این عناصر عبارت‌اند از: so, and, or, but, yet.

ج) افزوده پیوندی^۳: این نوع آغازگرها که افزوده کلامی و یا گفتمانی نیز نامیده می‌شوند، گروه‌های قیدی یا حرف‌افزافه‌ای هستند که بند را به بندهایی قبلی و گاه به کل متن مرتبط می‌کنند. برخی از این عناصر عبارت‌اند از: for instance, at least, in any case, to sum up و in fact.

^۱. Continuative

^۲. Structural

^۳. Conjunctive Adjunct

۳-۴. آغازگر بینافردي

این آغازگر نیز شامل سه نوع است:

الف) ندایی^۱: این نوع آغازگر غالباً اسم خاص است و برای خطاب به کار می‌رود مانند: mom, my dear son.

ب) وجه‌نما^۲: این آغازگرها نگرش یا قضاوت گوینده یا نویسنده را درباره محتوای پیام نشان می‌دهند و کارکرد تعاملی دارند. به عبارت دیگر، میزان عقیده، نظر و احتمال را بیان می‌کنند. برخی از این عناصر عبارت‌اند از: probably, obviously, certainly, perhaps.

پ) عامل زمان‌داری^۳: این نوع آغازگرها فعل‌های کمکی زمان‌داری هستند که زمان اصلی یا وجه فعل را نشان می‌دهند و جایگاه این عناصر زمان‌دار در گروه فعلی است. واژه‌های do, does, were, was, are, is, am, should, can, will و have از این دسته‌اند.

از آنجاکه یکی از اهداف این پژوهش، تعیین میزان کاربرد آغازگرهای مرکب و انواع آن در پیکره زبانی مورد مطالعه است، انواع آغازگرهای مرکب به‌طور مختصر معرفی می‌شوند:

الف) آغازگر مرکب نوع اول: وقتی قبل از آغازگر تجربی فقط آغازگر متنی به کاررفته باشد (متنی + تجربی). در پیکره زبانی این پژوهش، این نوع آغازگر

¹. Vocative

². Modal Comment Adjunct

³. Finite Verbal Operator

مرکب بالاترین درصد را نسبت به سایر آغازگرهای مرکب دارد. به مثال زیر از پیکره پژوهش توجه نمایید:

| آغازگر مرکب | | پایان بخش |
|-------------|-------|------------------------------|
| متنی | تجربی | |
| Therefore | we | should respect all languages |

ب) آغازگر مرکب نوع دوم: وقتی قبل از آغازگر تجربی فقط آغازگر بینافردی قرار گیرد (بینافردی + تجربی):

| آغازگر مرکب | | پایان بخش |
|-------------|--------------|------------------------------------|
| بینافردی | تجربی | |
| Sadly | young Edison | lost his hearing at the age of 12. |

پ) آغازگر مرکب نوع سوم: آغازگر مرکبی که ساختار زیر را دارد (متنی + بینافردی + تجربی):

| آغازگر مرکب | | | پایان بخش |
|-------------|----------|-------|------------------|
| متنی | بینافردی | تجربی | |
| and | always | ∅ | asked questions. |

ت) آغازگر مرکب نوع چهارم: آغازگر مرکبی که ساختار زیر را دارد: (بینافردی + متنی + تجربی). بسامد وقوع این آغازگر درمقایسه با سایر آغازگرها بسیار اندک است، به طوری که در پیکره حاضر هیچ نمونه از آن مشاهده نشد.

۳-۵. آغازگر نشان دار و بی نشان

جنبه دیگر این پژوهش مربوط به نوع نشان داری یا بی نشانی آغازگر است. اصطلاح نشان داری در زبان شناسی برای نخستین بار توسط تربستکوی^۱ (۱۹۳۹) و یاکوبسن^۲ (۱۹۴۱) در مکتب پراگ مطرح شد و در سطوح مختلف زبانی چون واج شناسی، ساخت واژی، معنائشناسی و دستور در سده اخیر مورد توجه بوده است. بی نشانی در معنای رایج بودن و نشان داری در معنای غیرمتداول بودن به کار می رود. بنابراین، منظور از مفهوم نشان داری کم کاربرد بودن عناصر زبانی است.

در دستور نقش گرای نظام بنیاد، تعیین این نوع آغازگرها به نوع وجه بستگی دارد؛ بنابراین، در این رویکرد نشان داری از ساختی به ساخت دیگر تفاوت داشته و قانونی کلی درباره همه ساختها صادق نیست. در جدول زیر آغازگرهای بی نشان را در انواع بندهای زبان انگلیسی نشان داده ایم:

جدول شماره (۱): آغازگرهای بی نشان در انواع بندهای زبان انگلیسی

| | |
|--|-------------------|
| آغازگر تجربی بی نشان | وجه بند |
| گروه اسمی در نقش فاعل | خبری |
| عامل زمان دار + فاعل | پرسشی بله / خیر |
| سازه حاوی پرسشواژه | پرسشی پرسشواژه ای |
| فعل به تنهایی و در حالت منفی همراه don't let's به تنهایی و در حالت منفی همراه don't | امری |
| گروه اسمی یا قیدی در نقش عناصر تعجیبی | تعجیبی |

^۱. Trubetzkoy

^۲. Jakobson

به این ترتیب، اگر عنصری غیر از آنچه در جدول بالا آمده در اول بند بیاید، آغازگر نشان دار به شمار می آید.

در این پژوهش، در مواردی که آغازگر به قرینه و یا به هر دلیل حذف شده، اما از کلیت متن قابل درک است، با این استنباط که می تواند به دشواری فهم پیام بیانجامد، به عنوان آغازگر نشان دار در نظر گرفته شده است.

۴. روش تحقیق

پژوهش حاضر از نوع توصیفی - تحلیلی است و داده های آن بر اساس ۳۰۱ بند موجود در متون خواندن کتاب های تازه تألیف زبان انگلیسی دوره دوم متوسطه در ایران به دست آمده است. تک تک متون مورد نظر بر اساس دستور نظام بنیاد هلیدی در سه مرحله و در جداول مجزایی تحلیل شده اند. در مرحله اول، انواع بندهای پایه و پیرو تفکیک و شمارش شده است. در مرحله دوم، آغازگرهای بی نشان و نشان دار در تمام بندها شمرده شده اند. در مرحله سوم، آغازگرهای ساده و مرکب و انواع آغازگرهای مرکب در هر بند مشخص و شمارش شده است. سپس، دروس هر پایه تحصیلی بر اساس مؤلفه های ذکر شده با یکدیگر مقایسه شده اند و در نهایت، میزان کاربرد این مؤلفه ها در سه پایه تحصیلی با یکدیگر مورد بررسی و مقایسه قرار گرفته است. گاهی به دلیل آن که پیام از کلیت متن قابل دریافت است، آغازگر یا پایان بخش به قرینه حذف می شود. در این پژوهش، با این استدلال که حذف آغازگر می تواند به دشواری متن بیانجامد، موارد آغازگر محذوف به عنوان آغازگر نشان دار در نظر گرفته شده است.

لازم به ذکر است که به دلیل آنکه تعداد بندها در دروس مختلف با هم متفاوت است، ارائه اعداد خام برای نشان دادن بسامد رخداد این عناصر در متن، اطلاعات چندانی به ما نمی‌دهد. لذا پس از شمارش تعداد مؤلفه‌های مورد نظر، درصد رخداد آن‌ها از طریق برنامه اکسل^۱ به دست آمده و مقابل آنها نوشته شده است.

در ادامه، جهت آشنایی با روش تحلیل در این پژوهش، تعدادی از بندهای تحلیل شده را به‌عنوان نمونه ارائه می‌کنیم:

جدول شماره (۲): آغازگرهای بی‌نشان و نشان‌دار

| آغازگر | | پایان‌بخش |
|----------------|---------|-------------------------------------|
| نشان‌دار | بی‌نشان | |
| when | | they were working on problems. |
| | They | never felt weak |
| when | | they were studying. |
| | They | never gave up |
| As a young boy | | Edison was very interested.... |
| | He | was very energetic |
| and always Ø | | asked questions. |
| Sadly | | young Edison lost his hearing at... |

در جدول زیر، آغازگرهایی که فقط از آغازگر تجربی تشکیل شده‌اند، به‌عنوان آغازگر ساده در نظر گرفته شده‌اند و مواردی که علاوه بر آغازگر تجربی،

^۱. Excel

آغازگرهای متنی و بینافردی هم در آنها مشاهده می‌شود، به‌عنوان آغازگر مرکب شمارش شده‌اند.

جدول شماره (۳): آغازگرهای ساده و مرکب و انواع آغازگر مرکب

| درس | پایان بخش | | | | |
|-----------------|-----------------|---|-------------|--------------------|------------------------------|
| | آغازگر | پایان بخش | آغازگر مرکب | | پایان بخش |
| | | | متنی | تجربی | |
| اول (یازدهم) | It | is impossible to imagine the world without language | Therefore | we | should respect all languages |
| دوم (یازدهم) | Recent research | has shown | that | a good social life | decreases the risk of death |

جدول شماره (۴): بندهای همپایه

| بندهمپایه ۲ | | بندهمپایه ۱ | | |
|-------------|------------------------------|-------------------|--------------|--------------------------|
| آغازگر | پایان بخش | آغازگر مرکب | | پایان بخش |
| | | (بینافردی) و متنی | تجربی | |
| They | cut down trees | and | ∅ | destroy lakes |
| Students | learn about saving wildlife, | and | some hunters | don't go hunting anymore |

جدول شماره (۵): بندهای مرکب ناهمپایه (پایه - پیرو)

| آغازگر مرکب | | آغازگر ساده | پایان بخش |
|-------------|---------------|---|--|
| متنی | بینافردی | تجربی | |
| | | They | are so different |
| that | | a person | may not understand the language of ... |
| | | It | is not surprising to hear |
| That | | today | about 7000 languages exist in the world. |
| | | Native speakers of these languages | range in number from very Large,... |
| | | The most popular language in the world | is Chinese. |
| | | More than one billion people in the world | speak Chinese. |
| | Interestingly | English | has fewer native ... |

جدول شماره (۶): بندهای مرکب ناهمپایه (پیرو - پایه)

| درس | آغازگر | | پایان بخش | | |
|----------------|-------------|----------------------|-----------------------------|---------------|--------------------------------|
| | آغازگر مرکب | | پایان بخش | آغازگر | پایان بخش |
| | متنی | تجربی | | | |
| درس دوم یازدهم | if | anyone in the family | has had a special illness | another thing | is paying attention to ... |
| درس سوم یازدهم | when | tourists | buy Persian rugs or carpets | they | take a part of Iranian art ... |

۵. تحلیل داده‌ها

نتایج به‌دست آمده از پژوهش حاضر در جدول‌های زیر آمده است. در ادامه، به تحلیل این داده‌ها به‌صورت درس به درس، ابتدا بر اساس پایه تحصیلی و سپس، کل پیکره خواهیم پرداخت. در جدول شماره (۷) تعداد بندهای هر درس به تفکیک پایه و انواع آغازگر نشان‌دار و بی‌نشان، آغازگرهای ساده و مرکب و انواع آغازگر در آغازگرهای مرکب ارائه شده است.

جدول شماره (۷): تعداد بندها و انواع آغازگر نشان‌دار و بی‌نشان، آغازگرهای ساده و مرکب و انواع آغازگر در آغازگرهای مرکب

| پایه | درس | تعداد بندها | تعداد آغازگر بی‌نشان | تعداد آغازگر نشان‌دار | آغازگر مثنی | آغازگر بی‌نافردی | آغازگر تجربی | آغازگر تجربی محدود | آغازگر ساده | آغازگر مرکب |
|--------|------------|-------------|----------------------|-----------------------|-------------|------------------|--------------|--------------------|-------------|-------------|
| دهم | اول | ۲۱ | ۶۶/۶۷ | ۳۳/۳۳ | ۲۸/۵۷ | ۰/۰۰ | ۹۵/۲۴ | ۴/۷۶ | ۷۱/۴۳ | ۲۸/۵۷ |
| | دوم | ۲۱ | ۹۰/۴۸ | ۹/۵۲ | ۹/۵۲ | ۰/۰۰ | ۹۵/۲۴ | ۴/۷۶ | ۹۰/۴۸ | ۹/۵۲ |
| | سوم | ۳۳ | ۶۰/۶۱ | ۳۹/۳۹ | ۳۹/۳۹ | ۹/۰۹ | ۹۰/۹۱ | ۹/۰۹ | ۵۷/۵۸ | ۴۲/۴۲ |
| | چهارم | ۲۰ | ۸۰/۰۰ | ۲۰/۰۰ | ۱۰/۰۰ | ۰/۰۰ | ۹۵/۰۰ | ۵/۰۰ | ۹۰/۰۰ | ۱۰/۰۰ |
| یازدهم | میانه‌ترین | ۱۷۵ ۲۳ | ۷۲/۶۳ | ۲۷/۳۷ | ۲۴/۲۱ | ۳/۱۶ | ۹۳/۶۸ | ۶/۳۲ | ۷۴/۷۴ | ۲۵/۲۶ |
| | اول | ۳۲ | ۷۸/۱۳ | ۲۱/۸۸ | ۲۸/۱۳ | ۳/۱۳ | ۹۰/۶۳ | ۹/۳۸ | ۶۸/۷۵ | ۳۱/۲۵ |
| | دوم | ۳۶ | ۶۳/۸۹ | ۳۶/۱۱ | ۳۶/۱۱ | ۵/۵۶ | ۸۳/۳۳ | ۱۶/۶۷ | ۵۸/۳۳ | ۴۱/۶۷ |
| | سوم | ۲۷ | ۷۰/۳۷ | ۲۹/۶۳ | ۲۵/۹۳ | ۰/۰۰ | ۹۲/۵۹ | ۷/۴۱ | ۷۴/۰۷ | ۲۵/۹۳ |

| | | | | | | | | | | |
|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-----------|-----------|--------------------|
| ۳۳/۶۸ | ۶۶/۳۲ | ۱۱/۵۸ | ۸۸/۴۲ | ۳/۱۶ | ۳۰/۵۳ | ۲۹/۴۷ | ۷۰/۸۰ | ۱۶۷ ۳۱ | میانگین | |
| ۳۳/۳۳ | ۶۴/۲۹ | ۲۳/۸۱ | ۷۶/۱۹ | ۱۱/۹۰ | ۲۳/۸۱ | ۵۹/۵۲ | ۴۰/۴۸ | ۴۲ | اول | دوازدهم |
| ۲۱/۲۱ | ۷۵/۷۶ | ۳/۰۳ | ۹۶/۹۷ | ۰/۰۰ | ۲۱/۲۱ | ۲۴/۲۴ | ۷۵/۷۶ | ۳۳ | دوم | |
| ۳۳/۳۳ | ۵۵/۵۶ | ۱۱/۱۱ | ۸۸/۸۹ | ۲/۷۸ | ۳۳/۳۳ | ۲۷/۷۸ | ۷۲/۲۲ | ۳۶ | سوم | |
| ۲۹/۷۳ | ۶۴/۸۶ | ۱۳/۵۱ | ۸۶/۴۹ | ۵/۴۱ | ۲۶/۱۳ | ۳۸/۷۴ | ۶۱/۲۶ | ۳۷ | میانگین | |
| | ۵۵/۹۶ | ۶۴/۶۸ | ۴۷/۱۸ | ۵۳/۸۹ | ۲۴/۷۰ | ۲۹/۲۷ | ۵۲/۹۸ | ۱۰۱ ۵۷ | ۱۱۰ ۳۰ | سه پایه میانگین |

در جدول شماره (۸) تعداد بندهای ساده و مرکب هر درس و همچنین، نوع بندهای مرکب از نظر همپایگی و ناهمپایگی مشخص شده است.

جدول شماره (۸): تعداد بندهای ساده و مرکب هر درس و نوع بندهای مرکب از نظر همپایگی و ناهمپایگی

| درس | انواع بند | | دهم | یازدهم | دوازدهم |
|---------|----------------|----------|-------|--------|---------|
| درس اول | تعداد کل بندها | | ۲۱ | ۳۲ | ۴۲ |
| | بند ساده | | ۷۱/۴۳ | ۶۲/۵۰ | ۷۳/۸۱ |
| | بند مرکب | همپایه | ۹/۵۲ | ۱۲/۵۰ | ۲۳/۸۱ |
| | | ناهمپایه | ۱۹/۰۵ | ۱۲/۵۰ | ۲/۳۸ |
| درس دوم | تعداد کل بندها | | ۲۱ | ۳۶ | ۳۳ |
| | بند ساده | | ۹۰/۴۸ | ۵۰/۰۰ | ۸۴/۸۵ |
| | بند مرکب | همپایه | ۹/۵۲ | ۳۸/۸۹ | ۳/۰۳ |

| | | | | | |
|-------|-------|-------|----------------|----------|-----------|
| ۱۲/۱۲ | ۱۱/۱۱ | ۰/۰۰ | ناهمپایه | | |
| ۳۶ | ۲۷ | ۳۳ | تعداد کل بندها | | درس سوم |
| ۷۲/۲۲ | ۶۶/۶۷ | ۵۱/۵۲ | بند ساده | | |
| ۸/۳۳ | ۷/۴۱ | ۲۴/۲۴ | همپایه | بند مرکب | |
| ۱۹/۴۴ | ۲۵/۹۳ | ۲۴/۲۴ | ناهمپایه | | |
| | | ۲۰ | تعداد کل بندها | | درس چهارم |
| | | ۹۰/۰۰ | بند ساده | | |
| | | ۱۰/۰۰ | همپایه | بند مرکب | |
| | | ۰/۰۰ | ناهمپایه | | |

در جدول شماره (۹) تعداد بندهای ساده و مرکب هر درس و همچنین نوع بندهای مرکب از نظر همپایگی و ناهمپایگی مشخص شده است.

جدول شماره (۹): تعداد بندهای ساده و مرکب هر پایه و نوع بندهای مرکب از نظر همپایگی و ناهمپایگی

| بند مرکب | | | بند ساده | تعداد کل بندها | پایه |
|----------------------------------|-------------------|-----------------|----------|----------------|-----------------|
| مجموع بند مرکب همپایه و ناهمپایه | بند مرکب ناهمپایه | بند مرکب همپایه | | | |
| ۲۷/۳۷ | ۱۲/۶۳ | ۱۴/۷۴ | ۷۲/۶۳ | ۹۵ | دهم |
| ۴۱/۰۵ | ۱۵/۷۹ | ۲۵/۲۶ | ۵۸/۹۵ | ۹۵ | یازدهم |
| ۱۴/۴۲ | ۱۰/۸۱ | ۱۲/۶۱ | ۷۶/۵۸ | ۱۱۱ | دوازدهم |
| ۳۰/۲۳ | | | ۶۹/۷۷ | ۳۰۱ | مجموع / میانگین |

اکنون، نتایج حاصل را چنان که در جدول‌های بالا آمده است، ابتدا به تفکیک درس برای هر پایه شرح داده و سپس، نتایج هر پایه را با سایر پایه‌ها بررسی و مقایسه می‌کنیم.

پایه دهم: این کتاب جمعاً از ۹۵ بند تشکیل شده است و یکی از نکات قابل تأمل آن مطابق اطلاعات مندرج در جدول شماره (۷)، شیوه توزیع بندها در دروس این کتاب است. به عنوان مثال، در حالی که درس اول و دوم هر کدام از ۲۱ بند و درس چهارم نیز از ۲۰ بند تشکیل شده، درس سوم دارای ۳۳ بند است؛ یعنی تعداد بندها در درس سوم بیشتر از درس چهارم است و در دروس اول و دوم هم تعداد بندها برابر است. واضح است در نگارش این متون به کوتاه و بلند بودن دروس توجه لازم نشده است.

از مجموع این بندها، ۷۲/۶۳ درصد بندها به صورت بی‌نشان و ۲۷/۳۷ درصد بندها به صورت نشان‌دارند. نسبت آغازگر بی‌نشان به نشان‌دار در درس اول ۶۶/۶۷ به ۳۳/۳۳ است؛ یعنی در درس اول ۶۶/۶۷ بندها دارای آغازگر بی‌نشان و ۳۳/۳۳ بندها دارای آغازگر نشان‌دارند. این نسبت در درس دوم ۹۰/۴۸ به ۹/۵۲ است؛ یعنی ۹۰/۴۸ دارای آغازگر بی‌نشان و تنها ۹/۵۲ بندها دارای آغازگر نشان‌دارند. در درس سوم نیز این نسبت ۶۰/۶۱ به ۳۹/۳۹ است؛ یعنی ۶۰/۶۱ دارای آغازگر بی‌نشان و ۳۹/۳۹ بندها دارای آغازگر نشان‌دارند. در درس چهارم این نسبت، ۸۰/۰۰ به ۲۰/۰۰ است؛ یعنی ۸۰/۰۰ دارای آغازگر بی‌نشان و فقط ۲۰/۰۰ بندها دارای آغازگر نشان‌دارند. به عبارت دیگر، میزان آغازگر نشان‌دار در درس اول بیشتر از درس دوم و چهارم و در درس سوم نیز بیشتر از درس چهارم

است. این نتایج نشان می‌دهد که نسبت نوع آغازگر بی‌نشان و نشان‌دار تابع قواعد خاصی نبوده است.

از نظر میزان استفاده از آغازگرهای ساده و مرکب در دروس مختلف این پایه نیز به نظر می‌رسد قواعد خاصی مدنظر نبوده است، به طوری که درس اول ۷۱/۴۳ آغازگرها از نوع ساده و تعداد ۲۸/۵۷ از نوع مرکب است. در درس دوم ۹۰/۴۸ آغازگرها ساده و تعداد ۹/۵۲ آغازگر مرکب، در درس سوم ۵۷/۵۸ آغازگرها ساده و ۴۲/۴۲ آغازگر مرکب و در درس چهارم ۹۰/۰۰ آغازگرها ساده و تنها ۱۰/۰۰ آغازگر مرکب به کار رفته است.

آغازگرهای مرکب در همه درس‌ها عمدتاً از نوع متنی + تجربی‌اند، به استثنای درس سوم که در آن ۹٪ آغازگر بینافردی + تجربی نیز مشاهده می‌شود. میانگین کاربرد آغازگر مرکب از نوع متنی + تجربی در کل کتاب دهم، ۲۴/۲۱ و میانگین کاربرد آغازگر مرکب نوع دوم، یعنی بینافردی + تجربی در کل کتاب دهم ۳/۱۶ بوده است. نمونه‌ای از آغازگرهای نوع سوم (متنی + بینافردی + تجربی) و نوع چهارم (بینافردی + متنی + تجربی) در این کتاب یافت نشد.

بر اساس اطلاعات مندرج در جدول شماره ۸، در درس اول ۷۱/۴۳ بندها را بندهای ساده و ۲۸/۵۷ آنها را بندهای مرکب تشکیل می‌دهد و ۹/۵۲ بندهای مرکب از نوع همپایه و ۱۹/۰۵ از نوع ناهمپایه است. در درس دوم، ۹۰/۴۸ بندها را بندهای ساده و ۹/۵۲ آن را بندهای مرکب تشکیل می‌دهد و همگی بندهای مرکب از نوع همپایه است و بند مرکب ناهمپایه به کار نرفته است. در درس سوم، ۵۱/۵۲ بندها را بندهای ساده و ۴۸/۴۸ آن را بندهای مرکب تشکیل می‌دهد و ۲۴/۲۴ بندهای مرکب از نوع همپایه و ۲۴/۲۴ از نوع ناهمپایه است.

در درس چهارم ۹۰/۰۰ بندها را بندهای ساده و تنها ۱۰/۰۰ آن را بندهای مرکب تشکیل می‌دهد و همگی بندهای مرکب از نوع همپایه است. در این درس بند مرکب ناهمپایه به کار نرفته است. این نتایج نشان می‌دهد که نسبت توزیع بندهای ساده به مرکب و همپایه به ناهمپایه نیز تابع قواعد خاصی نبوده است.

پایه یازدهم: این کتاب جمعاً از ۹۵ بند تشکیل شده است که از این تعداد، درس اول ۳۲ بند، درس دوم ۳۶ بند و درس سوم ۲۷ بند را به خود اختصاص داده‌اند. نکته حائز اهمیت این است که بندهای درس دوم نسبت به درس اول بیشتر است و درس سوم از هر دوی آن‌ها تعداد بندهای کمتری دارد. واضح است که در نگارش این متون به کوتاه و بلند بودن دروس توجه لازم نشده است.

از مجموع این بندها، ۶۹/۴۷ درصد بندها به صورت بی‌نشان و ۲۹/۴۷ درصد بندها نشان دارند. نسبت آغازگر بی‌نشان به نشان‌دار در درس اول ۷۸/۱۳ به ۲۱/۸۸ است؛ یعنی در درس اول ۷۸/۱۳ بندها دارای آغازگر بی‌نشان و ۲۱/۸۸ بندها دارای آغازگر نشان دارند. این نسبت در درس دوم ۶۳/۸۹ به ۱۱/۳۶ است؛ یعنی ۶۳/۸۹ دارای آغازگر بی‌نشان و تنها ۱۱/۳۶ دارای آغازگر نشان‌دار است. در درس سوم نیز این نسبت ۷۰/۳۷ به ۲۹/۶۳ است؛ یعنی ۷۰/۳۷ دارای آغازگر بی‌نشان و ۲۹/۶۳ بندها دارای آغازگر نشان‌دارند. این نتایج نیز نشان می‌دهد که نسبت نوع آغازگر بی‌نشان و نشان‌دار تابع قواعد خاصی نبوده است.

از نظر میزان استفاده از آغازگرهای ساده و مرکب، در درس اول ۶۸/۷۵ آغازگرها از نوع ساده و تعداد ۳۱/۲۵ از نوع مرکب است. در درس دوم، ۵۸/۳۳ آغازگر ساده و تعداد ۴۱/۶۷ آغازگر مرکب و در درس سوم، ۷۴/۰۷ آغازگر ساده و ۲۵/۹۳ آغازگر مرکب به کار رفته است. همان‌طور که ملاحظه می‌شود، تعداد

آغازگرهای مرکب در درس سوم نسبت به درس اول و دوم افت داشته است؛ یعنی نسبت آغازگر مرکب در دروس مختلف تابع قواعد خاصی نبوده است.

آغازگرهای مرکب در همه درس‌ها عمدتاً از نوع متنی + تجربی‌اند که البته در ۳/۱۳ آغازگرهای مرکب درس اول، آغازگر نوع دوم بینافردی + تجربی به کار رفته و ۵/۵۶ آغازگرهای مرکب درس دوم نیز از نوع دوم بینافردی + تجربی است؛ یعنی دارای ساختار بینافردی + تجربی‌اند. در درس سوم، هیچ موردی از آغازگر مرکب نوع دوم مشاهده نشد.

میانگین کاربرد آغازگر مرکب از نوع متنی + تجربی در کل کتاب یازدهم ۳۰/۵۳ و میانگین کاربرد آغازگر مرکب نوع دوم، یعنی بینافردی + تجربی در کل کتاب دهم ۳/۱۶ است؛ یعنی هرچند میانگین کاربرد آغازگر مرکب نوع دوم (متنی + تجربی) در کتاب یازدهم (۳۰/۵۳) نسبت به کتاب دهم (۲۴/۲۱) افزایش یافته، اما میانگین کاربرد آغازگر مرکب نوع سوم (بینافردی + تجربی) در کل کتاب یازدهم (۳/۱۶) نسبت به کتاب دهم (۳/۱۶) افزایشی نداشته است. نمونه‌ای از آغازگرهای نوع سوم (متنی + بینافردی + تجربی) و نوع چهارم (بینافردی + متنی + تجربی) در این کتاب یافت نشد.

بر اساس اطلاعات مندرج در جدول شماره (۸)، در درس اول ۶۲/۵۰ بندها را بندهای ساده و ۳۷/۵۰ آن را بندهای مرکب تشکیل می‌دهد که ۲۵/۰۰ بندهای مرکب از نوع همپایه و ۱۲/۵۰ از نوع ناهمپایه است. در درس دوم ۵۰/۰۰ بندها را بندهای ساده و ۵۰/۰۰ آن را بندهای مرکب تشکیل می‌دهد که ۳۸/۸۹ آن‌ها از نوع همپایه و ۱۱/۱۱ بندها از نوع ناهمپایه است. در درس سوم، ۶۶/۶۷ بندها

را بندهای ساده و ۳۳/۳۴ آن را بندهای مرکب تشکیل می‌دهد و ۷/۴۱ بندهای مرکب از نوع همپایه و ۲۵/۹۳ از نوع ناهمپایه است.

همان‌طور که ملاحظه می‌شود، تعداد بندهای مرکب درس سوم از درس اول و دوم کمتر است. این نتایج نشان می‌دهد که نسبت توزیع بندهای ساده به مرکب و همپایه به ناهمپایه نیز تابع قواعد خاصی نبوده است.

پایه دوازدهم: این کتاب جمعاً از ۱۱۱ بند تشکیل شده است که از این تعداد، درس اول ۴۲ بند، درس دوم ۳۳ بند و درس سوم نیز از ۳۶ بند را به خود اختصاص داده‌اند؛ یعنی تعداد بندهای درس اول بیشتر از درس دوم و سوم است. این نکته نشان می‌دهد که در نگارش این متون نیز به کوتاه و بلند بودن متون توجه لازم نشده است.

از مجموع این بندها، ۶۹ مورد با آغازگر بی‌نشان و ۴۴ مورد دیگر با آغازگر نشان‌دار شروع شده است. به عبارت دیگر، ۶۱/۲۶ درصد بندها بی‌نشان و ۳۸/۷۴ درصد بندها نشان‌دارند. نسبت آغازگر بی‌نشان به نشان‌دار درس اول ۴۰/۴۸ به ۵۹/۵۲ است؛ یعنی درس اول ۴۰/۴۸ بندها دارای آغازگر بی‌نشان و ۵۹/۵۲ بندها دارای آغازگر نشان‌دارند. این نسبت درس دوم ۷۵/۷۶ به ۲۴/۲۴ است؛ یعنی ۷۵/۷۶ دارای آغازگر بی‌نشان و ۲۴/۲۴ دارای آغازگر نشان‌دار است. در درس سوم نیز این نسبت ۷۲/۲۲ به ۲۷/۷۸ است؛ یعنی ۷۲/۲۲ دارای آغازگر بی‌نشان و ۲۷/۷۸ بندها دارای آغازگر نشان‌دار است. بنابراین، میزان آغازگر نشان‌دار در درس اول بیشتر از درس دوم و سوم است. این نتایج نیز نشان می‌دهد که نسبت نوع آغازگر بی‌نشان و نشان‌دار تابع قواعد خاصی نبوده است.

از نظر میزان استفاده از آغازگرهای ساده و مرکب، در درس اول ۶۴/۲۹ آغازگرها از نوع ساده و تعداد ۳۳/۳۳ از نوع مرکب است. در درس دوم، ۷۵/۷۶ آغازگرها ساده و تعداد ۲۱/۲۱ آغازگر مرکب، در درس سوم، ۵۵/۵۶ آغازگر ساده و ۳۳/۳۳ آغازگر مرکب به کار رفته است؛ یعنی میزان آغازگرهای مرکب در درس اول و سوم به یک میزان بوده است. به عبارت دیگر، این میزان در درس سوم نه تنها رشد نداشته است، بلکه نسبت به درس اول افت هم داشته است.

آغازگرهای مرکب در همه درس‌ها عمدتاً از نوع متنی + تجربی‌اند و البته، ۱۱/۹۰ آغازگرهای مرکب درس اول، آغازگر نوع دوم (بینافردی + تجربی) و ۲/۷۸ آغازگرهای مرکب درس سوم نیز از نوع دوم است؛ یعنی دارای ساختار بینافردی + تجربی‌اند، اما در درس سوم هیچ موردی از آغازگر مرکب نوع دوم مشاهده نشد.

میانگین کاربرد آغازگر مرکب از نوع متنی + تجربی در کل کتاب دوازدهم ۲۶/۱۳ و میانگین کاربرد آغازگر مرکب نوع دوم، یعنی (بینافردی + تجربی) در کل کتاب دوازدهم ۵/۴۱ است؛ یعنی هرچند میانگین کاربرد آغازگر مرکب نوع دوم (بینافردی + تجربی) در کل کتاب دوازدهم (۵/۴۱) نسبت به کتاب یازدهم (۳/۱۶) افزایش یافته، اما میانگین کاربرد آغازگر مرکب نوع دوم (متنی + تجربی) در کتاب دوازدهم (۲۶/۱۳) نسبت به کتاب یازدهم (۳۰/۵۳) کاهش یافته است. واضح است که نگارندگان این کتاب‌ها به نحوه استفاده مناسب از آغازگرهای مرکب توجه کافی نداشته‌اند. نمونه‌ای از آغازگرهای نوع سوم (متنی + بینافردی + تجربی) و نوع چهارم (بینافردی + متنی + تجربی) در این کتاب یافت نشد.

بر اساس اطلاعات مندرج در جدول شماره (۸)، در درس اول ۷۳/۸۱ بندها را بندهای ساده و ۲۶/۱۹ آن را بندهای مرکب تشکیل می‌دهد که ۲۳/۸۱ بندهای مرکب از نوع همپایه و ۲/۳۸ از نوع ناهمپایه است. در درس دوم، ۸۴/۸۵ بندها را بندهای ساده و ۱۵/۱۵ آن را بندهای مرکب تشکیل می‌دهد که ۳/۰۳ آن‌ها از نوع همپایه و ۱۲/۱۲ بندها از نوع ناهمپایه است. در درس سوم، ۷۲/۲۲ بندها را بندهای ساده و ۲۷/۷۷ آن را بندهای مرکب تشکیل می‌دهد و ۸/۳۳ بندهای مرکب از نوع همپایه و ۱۹/۴۴ از نوع ناهمپایه است.

از ۱۱۱ بند تشکیل‌دهنده کتاب دوازدهم ۴۲ بند مربوط به درس اول، ۳۳ بند مربوط به درس دوم و ۳۶ بند مربوط به درس سوم است. تعداد بندهای درس اول بیشتر از درس دوم و سوم است. این نکته نشان می‌دهد که در نگارش این متون نیز به کوتاه و بلند بودن متون توجه لازم نشده است.

مقایسه سه پایه: چنانکه در جدول شماره (۷) مشخص شده است، ۷۲/۶۳ آغازگرها در کتاب دهم از نوع بی‌نشان و ۲۷/۳۷ آغازگرها نشان‌دار و در کتاب پایه یازدهم، ۷۰/۸۰ آغازگرها از نوع بی‌نشان و ۲۹/۴۷ از نوع نشان‌دارند. در کتاب دوازدهم، ۶۱/۲۶ آغازگرها از نوع بی‌نشان و ۳۸/۷۴ آغازگرها از نوع نشان‌دارند. بنابراین، گرایش غالب در انتخاب آغازگر در هر سه کتاب بی‌نشانی و سادگی است نه نشان‌داری و مرکب بودن. از سوی دیگر، از آنجاکه آغازگر نشان‌دار یکی از مؤلفه‌های دشواری متن به‌شمار می‌آید، افزایش تدریجی میزان آغازگرهای نشان‌دار از پایه دهم تا دوازدهم می‌تواند بیانگر توزیع مناسب آغازگرها در پایه‌های مختلف باشد، هرچند در چینش دروس هر پایه به آن توجه لازم نشده است.

از نظر میزان استفاده از آغازگرهای ساده و مرکب، در پایه دهم ۷۴/۷۴ آغازگرها از نوع ساده و تعداد ۲۵/۲۶ از نوع مرکب است. در پایه یازدهم، ۶۶/۳۲ آغازگرها ساده و تعداد ۳۳/۶۸ آغازگر مرکب، در پایه دوازدهم ۶۴/۸۶ آغازگرها ساده و ۲۹/۷۳ آغازگر مرکب و در میانگین سه پایه، ۶۴/۶۸ آغازگر ساده و ۵۵/۹۶ آغازگر مرکب به کار رفته است؛ یعنی میزان آغازگرهای مرکب در پایه‌های یازدهم و دوازدهم بیشتر از پایه دهم است، اما این میزان در پایه یازدهم بیشتر از پایه دوازدهم است. به عبارت دیگر، این نتایج از یک سو، توجه نگارندگان این کتاب‌ها را به روند ارائه آغازگرهای ساده و مرکب در پایه‌های مختلف نشان می‌دهد و از سوی دیگر، عدم رعایت این موضوع در پایه دوازدهم می‌تواند بیانگر کاسته شدن این توجه در سال آخر نگارش این کتاب‌ها باشد.

از نظر میزان استفاده از بندهای ساده و مرکب در کتاب پایه دهم، ۷۲/۶۳ آغازگرها از نوع ساده و ۲۷/۳۷ از نوع مرکب است و از این تعداد ۱۴/۷۴ بند مرکب همپایه و ۱۲/۶۳ بند مرکب ناهمپایه را تشکیل می‌دهد. در پایه یازدهم، ۵۸/۹۵ آغازگرها ساده است و ۴۱/۰۵ آغازگر مرکب که از آن میان ۲۵/۲۶ بند مرکب همپایه و ۱۵/۷۹ بند مرکب ناهمپایه به کار رفته است. در پایه دوازدهم، ۷۶/۵۸ آغازگر ساده و ۲۳/۴۲ آغازگر مرکب مشتمل بر ۱۲/۶۱ بند مرکب همپایه و ۱۰/۸۱ بند مرکب ناهمپایه به کار رفته است. در کل پیکره ۶۹/۷۷ بند ساده و ۳۰/۲۳ بند مرکب به کار رفته و از این تعداد ۵۲/۶۱ بند مرکب همپایه و ۳۹/۲۳ بند مرکب ناهمپایه را تشکیل داده است. براساس نتایج مذکور، در پایه دوازدهم، کمترین میزان استفاده از بندهای مرکب مشاهده می‌شود. در حالی که این روند باید معکوس باشد؛ یعنی در پایه دهم کمترین میزان بند مرکب و در کتاب دوازدهم بیشترین میزان بند مرکب به کار رود. این

مسأله بیانگر عدم توجه نگارندگان این کتاب‌ها در توزیع مناسب آغازگرهای مرکب در پایه‌های تحصیلی مختلف است.

نکته‌ای که باید مورد توجه قرار گیرد این است که تعیین سطح دشواری متون به عوامل متعددی، از جمله تعداد و نوع واژه‌های جدید و سبک متن بستگی دارد که بر اساس فرمول‌های خاص قابل اندازه‌گیری است. بنابراین، به راحتی نمی‌توان تنها بر اساس چند مؤلفه سطح دشواری متنی را سنجید. به هر حال، انتظار این است که مؤلفه‌های مذکور به عنوان عوامل تأثیرگذار بر سطح دشواری متن مورد توجه نگارندگان این کتاب‌ها و سایر کتاب‌های درسی قرار گیرند.

۶. نتیجه‌گیری و پیشنهادها

بر اساس مبنای علمی اتخاذشده در این پژوهش، نوع آغازگر به کاررفته در متونی که به عنوان متن درسی دانش‌آموزان استفاده می‌شود، به عنوان عامل تأثیرگذار بر سطح دشواری متن مورد توجه قرار می‌گیرد. بنابراین، انتظار می‌رود که از درس اول به درس آخر، در هر پایه و همین‌طور از پایه پایین به پایه بالا تعداد بندهای با سطح دشواری بیشتر، یعنی بندهای دارای آغازگرهای مرکب و نشان‌دار نسبت به بندهای دارای آغازگر ساده و بی‌نشان بیشتر شود، تعداد بندهای همپایه بیشتر از ناهمپایه باشد و از الگوی خاص نیز پیروی کند. پس از تحلیل تمام بندهای موجود در کتاب‌های انگلیسی سه پایه متوسطه دوم، نتایج زیر به دست آمد:

۱- از یک سو، افزایش تدریجی میزان آغازگرهای نشان‌دار از پایه دهم تا دوازدهم بیانگر توجه نویسندگان این کتاب‌ها به چگونگی توزیع آغازگرها در نگارش پایه‌های مختلف است و از سوی دیگر، در چینش درس به درس هر پایه به آن توجه لازم نشده است. انتظار این است که نسبت بندهای دارای آغازگر نشان‌دار به بی‌نشان در چینش دروس هر پایه به‌عنوان عاملی تأثیرگذار بر سطح دشواری متن مورد توجه قرار گیرد.

۲- بر اساس نتایج، میزان آغازگرهای مرکب در پایه‌های یازدهم و دوازدهم بیشتر از پایه دهم است، اما این میزان در پایه یازدهم بیشتر از پایه دوازدهم است. به عبارت دیگر، این نتایج از یک سو، توجه و آگاهی نگارندگان این کتاب‌ها را در روند ارائه آغازگرهای ساده و مرکب در پایه‌های مختلف نشان می‌دهد و از سوی دیگر، عدم رعایت این موضوع در پایه دوازدهم، نشان‌دهنده کاهش توجه به این نکته در نگارش کتاب‌های سال آخر است.

۳- آغازگرهای مرکب در همه درس‌ها عمدتاً از نوع متنی + تجربی‌اند. سپس، آغازگر نوع دوم (بینافردی + تجربی) در رده دوم قرار دارد و آغازگرهای متنی + بینافردی + تجربی و بینافردی + متنی + تجربی در این پیکره به‌کار نرفته است. این مسأله بیانگر سادگی آرایش سازه‌های آغازگر در این پیکره است.

۴- تعداد بندهای ساده در همه پایه‌ها و درس‌ها بیشتر از بندهای وابسته است. همچنین، تعداد بندهای همپایه در تمام پایه‌ها بیشتر از بندهای ناهمپایه است. این مشاهدات با یافته‌های نیون‌هم (2013) مبنی بر اینکه در متن‌های سطوح پایین آموزشی، بندهای کامل و مستقل بیشتر از بندهای وابسته است، همپایگی بیشتر از ناهمپایگی در سطوح پایین دیده می‌شود و بند ناهمپایه،

همچون بند شرطی در سطوح متوسط و بالا بیشتر مشاهده می‌شود، همسو است. این امر نیز توجه و آگاهی نگارندگان این کتاب‌ها را در روند ارائه بندهای ساده و وابسته در همه پایه‌ها و درس‌ها نشان می‌دهد. با وجود این، انتظار می‌رفت این مسأله در چینش درس به درس هر پایه مدنظر باشد. چنانکه در جدول شماره (۸) قابل‌ملاحظه است، در برخی دروس، مانند درس سوم پایه یازدهم و درس دوم پایه دوازدهم، تعداد بندهای ناهمپایه به‌طرز چشمگیری بیشتر از بندهای همپایه است و در بعضی دروس برابر است. این امر می‌تواند بیانگر کم‌توجهی نگارندگان این کتاب‌ها در توزیع مناسب بندهای مرکب همپایه و ناهمپایه در برخی از دروس این پایه‌ها باشد.

۵- میانگین تعداد بندها در همه کتاب‌ها، به‌ترتیب از پایه‌های دهم به دوازدهم، افزایش یافته است. این مسأله توجه و آگاهی نگارندگان این کتاب‌ها را در روند ارائه تعداد بندها در همه پایه‌ها نشان می‌دهد، اما باید در چینش درس به درس هر پایه نیز مدنظر باشد. چنانکه در جدول شماره (۷) قابل‌ملاحظه است، در همه پایه‌ها توزیع نامنظم تعداد بندها در دروس مختلف مشاهده می‌شود. این امر می‌تواند بیانگر عدم توجه لازم نگارندگان این کتاب‌ها به توزیع مناسب تعداد بندها در دروس این پایه‌ها باشد.

به‌طور کلی، در این پژوهش تلاش شد همسویی کتاب‌های آموزشی زبان انگلیسی در مقطع دوم متوسطه در ایران با استفاده از مؤلفه‌هایی از دستور نقش‌گرای نظام بنیاد هلیدی (نوع آغازگر نشان‌دار بی‌نشان، ساده و مرکب و انواع بند ساده و مرکب) مورد بررسی قرار گیرد. نتایج به‌دست‌آمده نشان داد که مؤلفان این کتاب‌ها با این مفاهیم آشنایی داشته و در بسیاری از موارد در انتخاب متون خواندن از نظر نوع و تعداد آغازگر و تعداد بندهای ساده و مرکب،

این مؤلفه‌ها را مدنظر داشته‌اند، اما در مواردی در نحوه توزیع مؤلفه‌های مذکور، به‌خصوص در توزیع درس به درس با توجه به پایه تحصیلی مربوط، دقت لازم را نداشته‌اند. امید است در ویراست‌های جدید این کتاب‌ها، ضعف‌های مشخص شده در این پژوهش، مدنظر قرار گیرد. نگارندگان معتقدند جنبه‌های مختلف دستور نقش‌گرای نظام بنیاد، به‌ویژه توجه به انواع آغازگر و چگونگی چینش آن‌ها بر اساس یک الگوی منطقی از ساده به مرکب و از بی‌نشان به نشان‌دار از پایه‌های پایین‌تر به بالاتر، به‌گونه‌ای باشد که امر آموزش و یادگیری این متون را برای معلمان و دانش‌آموزان تسهیل نماید.

بر اساس آنچه ذکر شد، اهمیت توجه به دستاوردهای نوین زبان‌شناسی در آموزش و پرورش، به‌ویژه در تألیف و تدوین کتب درسی و نیز ارتقای کیفی نوشته‌های دانش‌آموزان روشن می‌شود. البته توصیه می‌شود دیگر دیدگاه‌ها و نظریات زبان‌شناختی و چگونگی ارتباط آن‌ها با تدوین منابع آموزشی مورد بررسی قرار گیرد. با این امید که مطالعات منجر به ارائه راهکارهای علمی و عملی مناسب جهت ارتقای کمی و کیفی منابع آموزشی در ایران باشد.

فهرست منابع

- پهلوان نژاد، محمدرضا. (۱۳۸۳). *توصیف و تحلیل ساختمان بند در زبان فارسی بر پایه نظریه نقش‌گرای نظام‌مند هلیدی*. رساله دکتری. دانشکده ادبیات و علوم انسانی دکتر علی شریعتی. دانشگاه فردوسی مشهد.
- دستجردی کاظمی، مهدی. (۱۳۸۸). *توصیف گفتار دانش‌آموزان پایه اول دبستان بر اساس نظریه نقش‌گرای نظام‌مند هلیدی*. پایان‌نامه دکتری. پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

- رستم بیگ، آتوسا و احمد اسبوکلایی. (۱۳۹۰). «توصیف آغازگر در بیان نوشتاری دانش - آموزان کم توان ذهنی مقاطع مختلف شهر تهران بر مبنای فرانش متنی دستور نقش - گرای نظام مند هلیدی». *فصلنامه ایرانی کودکان استثنایی*. ۱۱(۳). ۲۶۷ - ۲۸۲.
- صافی، احمد. (۱۳۷۹). *بررسی نقش بینافرادی در زبان فارسی*. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشکده ادبیات و علوم انسانی. دانشگاه شیراز.
- عرب زوزنی، محمدعلی و محمدرضا پهلوان نژاد. (۱۳۹۲). «بررسی آغازگر نشاندار و بی نشان در کتب انگلیسی مقطع متوسطه در ایران، بر اساس رویکرد نقش گرای نظام مند هلیدی». *دوماهنامه جستارهای زبانی* ۶ (۳). ۱۸۹-۲۱۴.
- علایی، مریم. (۱۳۸۸). *بررسی کتاب های علوم انسانی (سازمان سمت) در چارچوب دستور نظام مند نقش گرای هلیدی از منظر فرانش متنی و بینافرادی*. پایان نامه دکتری. دانشگاه تربیت مدرس.
- غیائیان، مریم السادات. (۱۳۷۹). *طبقه بندی نحوی - معنایی افعال زبان فارسی*. پایان نامه کارشناسی ارشد. پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- فهمیم نیا، فرزین. (۱۳۸۷). *توصیف و تحلیل نقش گرایانه آغازگر از منظر رویکرد هلیدی در کتاب های فارسی و انشاهای دانش آموزان دبستان*. رساله دکتری پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- کاظمی، فروغ و آزیتا افراشی. (۱۳۹۲). «نشانداری آغازگر در زبان فارسی و انگلیسی. بر اساس رویکرد نقش گرای نظام مند هلیدی». *دوماهنامه جستارهای زبانی*. ۴ (۱). صص ۱۲۵-۱۴۹.
- مؤذن، مریم. (۱۳۷۶). *نقد شعر معاصر از دیدگاه زبان شناسی*. رساله دکتری. دانشکده ادبیات و زبان های - خارجی. دانشگاه تهران.
- میراحمدی، فرزاد. (۱۳۸۳). *بررسی نظام وجه بر اساس چارچوب نقش گرای نظام مند هلیدی*. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشکده ادبیات و علوم انسانی. دانشگاه شهید بهشتی.
- Berry, M. (1995). "Thematic options and success in writing". In M. Ghadessy (ed.). *Thematic Development in English Texts*. London: Pinter. 55-84.

- Clark, E. V. (2001). "Emergent categories in first language acquisition". In M. Bowerman & S. C. Levinson (eds.). *Language Acquisition and Conceptual Development*. Cambridge: University Press. 379-405.
- 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. 269-278.
- Cloran, C. (1995). "Defining and relating text segments: subject and theme in discourse". In: R. Hassan & P. H. Fries (eds.). *On Subject and Theme: A Discourse Functional Perspective*. Amsterdam: John Benjamins. 361-403.
- Eckman, F. (1977). "Markdness and the contrastive analysis hypothesis". *Language Learning*. 27. 315-330.
- Fries, P. H. (1995a). "Theme, methods of development, and text". In R. Hassan and P. H. Fries. *On the Subject and Themes: A Discourse Functional Perspective*. Amstedam: John Benjamin. 317-359.
- Fries, P. H. (1995b). "Themes, methods of development, and texts". In: R. Hassan & P. H. Fries. (eds). *On Subject and Theme: A Discourse Functional Perspective*. Amsterdam: John Benjamins. 317-359.
- Ghadessy, M. (1995). *Thematic Development in English Text*. London: printer.
- Ghadessy, M. (1999). *Text and Context in Functional Linguistics*. Amsterdam: John Benjamins.
- Halliday, M. A. K. (1985). *Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold Publication.
- _____. (1994). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold Publication.
- Halliday, M. A. K. & C. M. I. M. Matthiessen. (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. Third ed. London: Arnold Publication.
- Hassan, R. (1989). *Linguistics, Language and Verbal Art*. London: Oxford University Press.
- 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*. Germany: Gohrde.
- Kazemi, F. & A. Afrashi. (2013). "Marked theme in Persian and English based on Halliday's systemic functional grammar". *Language Related Research*. (1) 13. 125-149.
- Mazurkewich, I. (1984 a). "Dative questions and markedness". In B. Eckman, and D. Nelson (eds). *Universals of Second Language Acquisition*. Rowley-Mass: Newbury home.
- Newnham, S. A. (2013). *Text Complexity in Graded Readers: A Systemic Functional Look*. Dissertations and Capstones.
- Rutherford, W. (1982). "Markedness in second language acquisition". *Language Learning*. 32. 85-108.