

پژوهش‌نامه‌ی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان

(علمی-پژوهشی)

سال ششم، شماره‌ی دوم (پیاپی ۱۴)، پاییز و زمستان ۱۳۹۶

تحلیل فرایندهای کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان:

مطالعه‌ی موردی رویکرد نقش‌گرای نظام‌مند

یوسف محمدنژاد عالی‌زمینی

استادیار زبان و ادبیات فارسی - پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

لیلا الهیان

پژوهش‌گر زبان و ادبیات فارسی - پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

چکیده

به‌طور کلی آموزش «فعل» اهمیت بسیار زیادی در فراگیری ساختار معنایی و دستوری هر زبان دارد. در دستور نقش‌گرای هلیدی، فعل ذیل نظام‌گذاری با نام «فرایند» بررسی می‌شود. از منظر این نظام، فعل دارای قابلیت بازنمایی تجربه در زبان است؛ ازین‌رو، در قالب فرانشش تجربی بررسی می‌شود. فرایند، رخداد، بود و نبود، احساس و کنش اموری هستند که به شکل گروه‌های فعلی ظاهر می‌شوند. با بررسی بسامد و انواع فرایندها در متن‌های آموزشی می‌توان به رویکرد آن‌ها برای انتقال مفاهیم تجربی زبان و تنوع یا عدم تنوع فرایندها و کارکردهای آموزشی این فرایندها پی برد. هدف اصلی این جستار، دریافت بسامد انواع فرایندها و بررسی شیوه‌ی تعبیه‌ی آن‌ها با رویکردی آموزشی در متن‌های سطح میانی سه کتاب «فارسی بیاموزیم»، «آموزش نوین زبان فارسی» و «زبان فارسی» است. ازین‌رو، فرایندهای موجود در متن این کتاب‌ها و اقسام آن‌ها با شیوه‌ای تحلیلی-آماری مشخص و بررسی شد. حاصل آن‌که در سه کتاب مورد بررسی، فرایند رابطه‌ای نسبت به دیگر فرایندها بسامد بیشتری داشته است. تعداد زیادی از جمله‌ها در زبان با فرایند رابطه‌ای ساخته می‌شود؛ ازین‌رو، فراوانی معنادار آن در منابع سطح ابتدایی آموزش زبان، توجیه آموزشی دارد. این در حالی است که کتاب‌های مورد بررسی در این پژوهش، مربوط به «سطح میانی» آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان است. از سوی دیگر، در این کتاب‌ها کاربرد فرایندهای رفتاری و مادی که بیشترین تجربه‌های زندگی بشر را نشان می‌دهند، در حد متوسط است و نویسندگان برای یادگیری و حفظ این فرایندها بیشتر از متغیرهای معنایی چون تکرار کامل یا ناقص، هم‌معنی‌ها، هم‌آیندها و متضادها سود جستند.

کلید واژه‌ها: فرایند، فعل، زبان‌شناسی نظام‌مند-نقش‌گرا، نظام‌گذاری، فرانشش تجربی، آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان.

۱. مقدمه

زبان‌شناسی نقش‌گرا با پژوهش‌های مکتب پراگ به ویژه آرای رومن یاکوبسن و نیکولای تربتسکوی درباره‌ی «تقابل نقشی»^۱ آغاز شد. باتلر (۲۰۰۴: ۷۰۱) ریشه‌ی دستور نقش‌گرای هلیدی را در پژوهش‌های مکتب پراگ دانسته که بُعد اجتماعی آن توسعه داده شده است؛ بنابراین می‌توان آن را گفتمان‌مدار و واحد مطالعه‌اش را متن و گفتمان دانست. در نقش‌گرایی، ما با گونه‌های مختلفی مواجه‌ایم که وجه اشتراک همه‌ی آن‌ها برشمردن نقش «ایجاد ارتباط» به منزله‌ی اصلی‌ترین وظیفه‌ی زبان است؛ از این‌رو، نقش‌گرایان به حضور نقش ارتباطی، کاربردشناختی و کلامی به‌عنوان بخش‌های جدایی‌ناپذیر دانش زبانی تأکید می‌ورزند (دبیرمقدم، ۱۳۸۳: ۴۱). آن‌ها زبان را خودمختار نمی‌دانند؛ بلکه معتقدند باید نقش عوامل و مقولات گوناگون را در ارتباط با نظام زبان و ساخت زبان را با عملکرد کل اعضای آن ارزیابی کرد. زبان، شبکه‌ای درهم تنیده از نظام‌هاست که از رهگذر گزینش‌های تودرتو افاده‌ی معنی می‌کند (همان). همه‌ی کسانی که خود را نقش‌گرا می‌خوانند، بر حالت چندنقشی بودن زبان، توصیف‌گری آن، اهمیت کنش بیان احساس یا عاطفه و نیز نقش‌های اجتماعی و برانگیزندگی آن تأکید می‌ورزند (مشکوه‌الدینی، ۱۳۸۱: ۹۲ و ۹۹).

حقوق‌شناس (۱۳۹۰: ۷۶-۷۷) بر این باور است که زبان‌شناسی نقش‌گرا با قبول اصول ساختارگرایی بر نقش زبان و نقش واحدهای ساختاری زبان تأکید می‌کند؛ دیگر آن که این رویکرد به ساختی بزرگ‌تر از جمله به نام «متن» قائل است. متن، قواعد و روابط ساختاری خاص خود را دارد که فراتر از «جمله» است؛ مانند روابط انسجام، پیوستگی، مبتداسازی، گذرایی و ... از این‌رو، در متن، انتخاب هر گزینه‌ای به انتخاب دیگر می‌انجامد تا این‌که به‌صورت شبکه‌ای نمود می‌یابد؛ بدین ترتیب هر ویژگی متن مرتبط با کل نظام زبان است. پس رابطه‌ی بین متن و نظام زبانی، رابطه‌ای متقابل است و درک هر متن فقط به سبب آگاهی از نظام زبانی آن میسر است. پس هم متن و هم نظام زبانی باید در کانون توجه باشند (هلیدی، ۲۰۰۴: XXII). زبان‌شناسی نقش‌گرا، صورت زبان را تابعی از نقش‌های زبان می‌داند و بر همین اساس زبان ابزاری برای تعامل اجتماعی است. لذا تحلیل‌گر در پی آن است که چگونگی استفاده از واحدهای زبانی خاص و روابط صوری را تا حصول معانی خاص دریابد (سلطانی، ۱۳۸۴: ۳۰). در این میان، رویکرد هلیدی یکی از جامع‌ترین و مناسب‌ترین رویکردها برای بررسی متن است.

هلیدی (۲۰۰۴: ۸۷)، خود اهداف گوناگونی برای تحلیل متن برشمرده که اهداف قوم‌نگاری، آموزشی و ادبی، از آن جمله‌اند. در جای دیگر هلیدی و حسن (۱۹۷۶: ۳۳۷) آموزش انشا، تجزیه و تحلیل اتوماتیک متن با رایانه و بررسی سبک‌های مختلف نوشتاری را از اهداف این مطالعات دانسته‌اند. هلیدی مفهوم نقش

^۱. functional contrast

را تا آن‌جا برجسته می‌کند که هر چیز در متن را دارای نقشی هدف‌مند در معنی می‌داند (۲۰۰۴: XVII). به همین دلیل انتخاب در کنار معنی نقش بازی می‌کند. بر اساس آن‌چه گفته شد، پرسش‌های اصلی این نوشتار عبارتند از: پراکندگی فرایندها در سه کتاب مورد بررسی چگونه است؟ با توجه به اهداف آموزشی، بسامد کدام فرایندها بیشتر است؟ مؤلفه‌های انسجام واژگانی هلیدی که خود از روش‌های کارآمد در آموزش و یادآوری واژه‌ها برای زبان‌آموز است تا چه میزان در انتخاب فرایندها مؤثر بوده است؟ به دیگر سخن آیا این عوامل در توزیع فرایندهای هر متن در نظر گرفته شده است؟

شایان ذکر است که، در سیر آموزش زبان در قالب متن، لازم است زبان‌آموز در هر «سطح» تعدادی از انواع فرایندها را بیاموزد؛ فراوانی، تنوع و دشواری فرایندها در دوره‌های بالاتر آموزشی بیشتر می‌شود. با چنین پیش‌فرضی نگارندگان این جستار در صددند متن‌های سطح میانی سه کتاب زبان فارسی (۱۳۹۱)، فارسی بیاموزیم (۱۳۸۲) و آموزش نوین فارسی (۱۳۹۳) را بررسی و تحلیل کنند. بر این اساس، همه‌ی فرایندها انتخاب و نوع آن‌ها بر اساس الگوی یاد شده مشخص و برای درک فراوانی هر یک، اقسام فرایندها در هر سه کتاب منتخب در جدولی نمایش داده شده است. آن‌گاه متغیرهای معنایی که در بین آن‌ها بسامد بیشتری داشته و به دلایلی در امر آموزش فعل مؤثر است، شرح داده شده است.

۲. پیشینه‌ی پژوهش

هلیدی از آغاز یکی از کاربردهای نظریه‌ی خود را بررسی متن‌های آموزشی بیان کرد. نظریه‌ی هلیدی و حسن در دهه‌ی هشتاد میلادی مورد توجه پژوهش‌گران متن‌های نوشتاری-آموزشی مدارس قرار گرفت. هلیدی با این پیش‌فرض کار خود را آغاز کرد که با تغییر موضوع متن کتاب‌های درسی دانشگاهی و کتاب‌های غیردرسی، فراوانی فرایندها نیز تغییر می‌کند (۲۰۰۴: ۱۷۴). شیوه‌ی بررسی متن‌ها در قالب بررسی فرایندها را حسن در مقاله‌ای (۱۹۸۴) معرفی کرد و در کتاب خود آن را بسط داد. هلیدی و حسن در آغاز با این رویکرد بر اهمیت نقش متن‌های نوشتاری در آموزش و یادگیری تأکید کردند که در نهایت به تدوین طرح‌های آموزشی کارآمد انجامید (باتلر، ۲۰۰۴: ۴۲۴).

با توجه به گستردگی و وجوه مختلف نظریه‌ی هلیدی و حسن (۱۹۷۶) که با آثار بعدی آن‌ها در ۱۹۸۵ و ۲۰۰۴ بسط و تکامل یافت، در عمل، بررسی همه‌جانبه‌ی متن در یک مقاله غیر ممکن است. از این‌رو، پژوهش‌های فراوانی در ایران متن‌های متفاوتی را تنها با بخشی از این نظریه واکاوی کرده‌اند. به دلیل گستردگی تحقیقات، در این مجال از ذکر پژوهش‌هایی که به انسجام واژگانی، دستوری، ساخت مبتدا خبری و ... می‌پردازند، خودداری می‌کنیم. در بخش بررسی فرانش‌های تجربی در قالب فرایندها، تا آنجا که نگارندگان دریافته‌اند، در ایران بیشتر پژوهش‌ها بر کاوش روی متن‌های ادبی متمرکز بوده است و بعد از آن متن‌های عمومی و متن‌های علمی-دانشگاهی مورد توجه بوده‌اند. ما در این مجال تنها به بررسی مقاله‌ها و

پایان‌نامه‌هایی با رویکرد بررسی متن‌های آموزشی به ویژه آموزش فارسی به غیرفارسی‌زبانان بسنده می‌کنیم. از جمله پژوهش‌هایی که به بررسی متن‌های درسی پرداخته‌اند از این قرارند: ابوالحسنی و میرملک ثانی (۱۳۸۷)، فرانش تجربی کتاب‌های درسی دانشگاهی را بررسی و با متن‌های همسان غیردرسی مقایسه کرده‌اند. آن‌ها ابتدا فرایندهای این متن‌ها را مشخص کرده و دریافته‌اند که توزیع فرایندها در متن‌های علوم انسانی با علوم پایه متفاوت است. در علوم پایه فرایندهای مادی و رابطه‌ای بیشترین فراوانی را دارند و در کتاب‌های علوم انسانی فرایندهای ذهنی و بیانی بیشتر استفاده شده‌اند. در حالی که، تفاوت معناداری میان فراوانی فرایندهای استفاده شده در هر یک از متن‌های درسی و غیردرسی هر دو رشته وجود ندارد. نجفی (۱۳۸۵) نیز در پایان‌نامه‌ی خود، فرایندهای کتاب بخوانیم اول تا پنجم دبستان را بررسی کرده و در نهایت دریافته است که در این کتاب‌ها با شیوه‌ای هدفمند تلاش شده نمود زبانی تجربه‌های بشری با کمک بسامد بالای فرایندهای تجربی (به ویژه مادی و رفتاری) به کودک آموزش داده شود. غفاری مهر (۱۳۸۳) نیز با استمداد از نظریه‌ی هلیدی دو کتاب آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان را بررسی و مقایسه کرده، اما چارچوب نظری پژوهش وی، بخشی دیگر از نظام گذرایی؛ یعنی فرانش متنی بوده است. وی ساختار مبتدا-خبری این دو کتاب را مقایسه کرد و دریافت که در فارسی بیاموزیم مبتدای مرکب بیشتر استفاده شده و مبتداهای خبری آن به گونه‌ی گفتاری نزدیک‌تر است. ناسک (۱۳۸۸) نیز به شیوه‌ای مشابه، دیگر کتاب آموزشی با نام مجموعه آموزشی زبان فارسی را از منظر فرانش متنی واکاوی کرده است. جالب آن‌که او نیز دریافته است هرچا مبتداهای نشان‌دار مرکب بیشتر بوده متن به گونه‌ی نوشتاری نزدیک‌تر و انسجام آن نیز بیشتر بوده است. در این مجموعه مبتداهای نشان‌دار ۱۳٪ کمتر از مبتداهای بی نشان بوده‌اند. رضاخانی (۱۳۸۵) نیز در پایان‌نامه‌ی خود، مجموعه‌ی فارسی بیاموزیم را از منظر فرانش بینافردی بررسی کرده است. توجه او به ویژه بر ساخت امر و پرسش و پاسخ در این مجموعه بوده و در نهایت دریافت که در این مجموعه آموزش گونه‌ی گفتاری هم‌پای گونه‌ی نوشتاری پیش رفته؛ اما در بهره‌گیری از روش آموزش ارتباطی چندان موفق نبوده است. جمالی (۱۳۸۵) در پایان‌نامه‌ای با عنوان «بررسی پیوندهای انسجام دستوری ارجاع، حذف و جانشینی فارسی بیاموزیم» به کمک بخشی از نظریه‌ی انسجامی هلیدی این کتاب‌ها را بررسی کرده، اما از فعل و جایگاه معنایی آن‌ها در نظریه‌ی انسجام سخنی به میان نیاورده است. تبریزمنش (۱۳۸۵) در پایان‌نامه‌ی خود از دیدگاه فرانش تجربی به بررسی مجموعه کتاب‌های فارسی بیاموزیم پرداخته است. وی فرایندهای پیکره‌ی زبانی ۵ جلد کتاب فارسی بیاموزیم را مشخص کرده؛ این فرایندها به ترتیب فرایند مادی، بیانی، ذهنی، وجودی و رفتاری است. اما در جلد چهارم و پنجم که متن‌های ادبی نیز افزوده شده این فراوانی تغییر می‌کند و به ترتیب فرایندهای مادی، رابطه‌ای، ذهنی، کلامی، رفتاری و وجودی بیشتر استفاده شده است. رضایی و علی‌پور (۱۳۹۱) در مقاله‌ی «بررسی متون خواننداری مجموعه فارسی بیاموزیم بر اساس نقش‌های هفت‌گانه زبان از دیدگاه هلیدی» به تحلیل متن‌های

خواننداری کتاب بر اساس نقش‌های زبانی مورد نظر هلیدی پرداخته و متن‌های این کتاب را محمل شش نقش از این هفت نقش دانسته‌اند. در این میان نقش تعاملی بیشترین کاربرد و نقش تخیلی کمترین کاربرد را داشته است. از همین روی، این مجموعه را پاسخ‌گوی نیاز ارتباطی زبان‌آموزان دانسته‌اند. رضانی و رستم‌بیک تفرشی (۱۳۹۴) در مقاله‌ای کتاب زبان انگلیسی هفتم را با همین رویکرد تحلیل کرده‌اند. آن‌ها ۵۰۹ فرایند این کتاب را بررسی کرده و در نهایت دریافتند که فرایند رابطه‌ای با ۳۶٪ پربسامدترین فرایند است. مدرس و حاجی زاده (۱۳۹۵) در مقاله‌ای به بررسی فرایندهای چهار متن تألیفی و ترجمه‌ای پزشکی پرداخته‌اند. آن‌ها در بررسی‌های خود دریافتند که تفاوت توزیع فرایندها در فهم‌پذیری متن‌ها مؤثر است. همچنین فراوانی فرایندها در هر دسته از متن‌هایی که در بازه‌ی زمانی مختلف نوشته شده، متفاوت است. بسامد وقوع فرایند مادی در متن‌های ترجمه‌ای کمتر از متن‌های تألیفی بوده، در حالی که بسامد فرایندهای وجودی بیشتر بوده است. نگارندگان این فراوانی را نشان از ملموس بودن متن‌های تألیفی نسبت به متن‌های ترجمه‌ای دانسته‌اند. این پژوهش‌ها همگی با شیوه‌ای یکسان به استخراج فرایندها، تعیین نوع هر یک و ارائه‌ی آن‌ها در قالب تعدادی جدول پرداخته و کمتر به چگونگی و چرایی بسامد هر کدام توجه داشته‌اند؛ اما بررسی و تحلیل متن‌های نوشتاری آموزشی فارسی برای غیرفارسی‌زبانان با تکیه بر اصول گذرایی و فرانش تجربی هلیدی، به‌ویژه بررسی تطبیقی این متن‌ها تا آنجا که نگارندگان جستجو کرده‌اند، کمتر اتفاق افتاده است. در واقع تفاوت یا تمایز پژوهش پیش‌رو در این مورد است که در آن یک کتاب به تنهایی بررسی نشده؛ بلکه سه کتاب آموزشی هم‌زمان بررسی و مقایسه شده‌اند. افزون بر این، برخی متغیرهای موجود در فرایندهای این کتاب‌ها که به‌نوعی در آموزش زبان نیز موثرند، در بحث فرایندها تحلیل شده‌اند. این متغیرها خود از مؤلفه‌های انسجام واژگانی در نظریه‌ی هلیدی هستند.

۳. مبانی نظری پژوهش

زبان وسیله‌ی سازمان‌بندی درک و تجربیات انسان است. این نکته‌ی در خور تأمل مبنای فرانش‌ها را شکل داده است. هلیدی از اصطلاح فرانش برای برجسته کردن ویژگی‌های معنایی سود جست‌ه است. در این رویکرد ساخت واژگان از آن‌رو اهمیت دارد که واسطه‌ی حمل معنی هستند. معنای واژه خود از سه لایه تشکیل شده است. ما این سه لایه معنایی را فرانش می‌خوانیم. (هلیدی، ۲۰۰۴: ۳۸) به دیگر سخن ویژگی‌های معنایی در زبان همان محتویات نقشی هستند و همه‌ی زبان‌ها بر اساس این سه معنای بنیادین ساماندهی می‌شوند: (۱) فرانش تجربی، (۲) فرانش بینافردی، (۳) فرانش متنی (آفاگل زاده، ۱۳۸۵: ۸۸). این ویژگی‌ها جانشین و جایگزین یکدیگر نیستند، بلکه هم‌زمان عمل می‌کنند (فالر و همکاران، ۱۳۹۰: ۸۵). فرایند از رهگذر فرانش تجربی شناخته و بررسی می‌شود. «فرانش تجربی»^۱، تجربیات جهان درون و برون

^۱. experimentalmetafunction

ذهن خویش را تجسم می‌بخشد؛ انسان برای بیان تجربه‌های مادی خود از دنیای بیرون که در ذهن سپرده، از این نقش سود می‌جوید. افزون بر این، زبان ابزاری برای برقراری ارتباط اجتماعی است. متن، این ارتباط متقابل را بیان می‌کند. «فرانقش بینافردی»^۱ برای برقراری ارتباط انسان با هم‌نوعانش شکل گرفته است. گوینده، زبان را به مثابه‌ی ابزاری برای ورود به گفتار و ارتباط چون اطلاع‌رسانی، احوال‌پرسی، پرسش، افتناع و... به کار می‌برد. هریک از دو طرف بسته به بافت، نقشی برعهده می‌گیرند. پس زبان فرانقش بینافردی را نیز رقم می‌زند. «فرانقش متنی»^۲ این دو کارکرد را همراهی می‌کند، به یاری این نقش، میان زبان و اوضاع موجود رابطه‌ای برقرار می‌شود که امکان خلق متن و فهم آن فراهم می‌آید (هلیدی، ۲۰۰۴: ۱۸-۲۳). فرانقش متنی، حاصل ارتباط دو نقش پیشین زبان با دنیای ذهن انسان است. به همین دلیل متن را خلاف جمله، واحدی دستوری قلمداد نمی‌کنیم؛ بلکه واحدی معنایی برمی‌شماریم. مجموعه‌ای از کلمات و جملات تولید شده، طی فرایندی معنایی با یکدیگر پیوند می‌یابند و مفهومی را بیان می‌کنند.

در نظریه‌ی هلیدی راهکاری برای بازنمایی زبانی این تجربه‌ها عرضه شده است. فرایند، نمودی از این تجربه‌ها و گذرایی، محصول این کارکرد جمله است (هلیدی و حسن، ۱۹۷۶: ۲۶). وی بر این باور است که قابلیت‌های دستوری برای بازنمایی تجربه در زبان وجود دارد. بازنمایی انواع تجربه‌ی بشر در زبان، نظام گذرایی^۳ نامیده می‌شود. پس در اینجا با تعریفی دستوری به اصطلاح گذرایی نمی‌پردازیم و هرچند جلوه‌ی آن در فعل‌ها نمود می‌یابد، بررسی دستوری آن مورد نظر نیست، تنها به‌جای اطلاق واژه‌ی فعل از اصطلاح فرایند استفاده می‌شود. به دیگر سخن، این شیوه‌ی بازنمایی در قالب شناخت فرایند و اقسام آن بررسی می‌شود (سیمپسان، ۲۰۰۴: ۲۶). فرایند^۴، رخداد، کنش، احساس، گفتار یا بود و نبود امری است که در قالب گروه‌های فعلی تحقق می‌یابد و با همراهی مشارکان تجربه در مجموع گذرایی خوانده می‌شود.

فرایند، خود شامل سه عامل اصلی است که نظام گذرایی آن‌ها را از میان گزینه‌های موجود در نظام زبان انتخاب می‌کند. سه عامل اصلی از این قرار است:

الف) خود فرایند که در یک گروه فعلی تحقق می‌یابد.

ب) شرکت‌کنندگان در فرایند که در قالب گروه‌های اسمی و گروه‌های صفتی تجلی می‌یابند. دستور نقش‌گرا حدود بیست نوع شرکت‌کننده شناسایی کرده که هر چهار یا پنج شرکت‌کننده مجزا با یک فرایند همراه می‌شوند. مشارکان، زمان، مکان، شیوه، اسباب و شرایط فرایند را تعیین می‌کنند.

ج) زمینه‌ی وقوع رخدادها؛ موقعیت‌هایی که با فرایند همراه می‌شوند و در قالب گروه‌های حرف اضافه‌ای، گروه‌های قیدی و بندهای قیدی پیرو تحقق می‌یابند. آن‌ها را می‌توان با استفاده از تمایزهای قیدی تقریباً

1. interpersonal metafunction

2. textual metafunction

3. transitivity system

4. processes

سنتی (مثل مکان، زمان، علت، کیفیت و...) طبقه‌بندی کرد. (تولان، ۱۳۸۶: ۱۹۶-۱۹۷، آقاگل‌زاده و دیگران، ۱۳۹۰: ۲۴۷). در هر صورت، نقش کانونی را فعل ایفا می‌کند. افعال لازم، افعالی به اصطلاح یک ارزشی‌اند که یک مشارک دارند و افعال متعدی، افعالی دو یا سه ارزشی‌اند که دو یا سه مشارک در وقوع آن‌ها دخالت دارند (مهاجر و نبوی، ۱۳۷۶: ۴۱).

علاوه بر فرایند، روابط انسجام واژگانی نیز در تأثیر آموزشی فرایندها تحلیل شده است. انسجام یعنی آن‌که تعبیر مؤلفه‌هایی در متن وابسته به تعبیر دیگر مؤلفه‌های آن باشد (هلیدی و حسن، ۱۹۷۶: ۴-۶). انسجام ابزارهای گوناگونی چون ابزار دستوری، واژگانی و معنایی را به خدمت می‌گیرد تا جمله‌ها را به هم پیوند زند. با این ابزار متن تداوم می‌یابد؛ همچنین انسجام کمک می‌کند تا خواننده یا شنونده اجزای بیان نشده، اما ضروری برای تعبیر متن را دریابد؛ این‌گونه جمله‌های به هم متصل شده و سپس واحدهای بزرگتر مانند بند، قطعه یا فصل در نظر او یک کل یکپارچه است. (همان، ۲۹۹) روابط انسجامی در درون جمله‌ها یا میان آن‌ها حاکم است، اما در میان جمله‌ها نمود بیشتری دارد. این ارتباط بیشتر میان واژه‌های جمله‌ها برقرار می‌شود؛ به دیگر سخن تداوم معنای واژگانی کلمات هر متن و ارتباط آن‌ها با یکدیگر «انسجام واژگانی» را می‌آفریند. انسجام واژگانی مبتنی بر رابطه‌ای است که واحدهای واژگانی زبان از نظر معنا با یکدیگر دارند و از راه‌های مختلفی تحقق می‌یابد. تکرار، تضاد، باهم‌آیی از ابزار انسجام واژگانی‌اند که هم‌زمان در آموزش و یادگیری تأثیر فراوان دارند.

۳.۱. انواع فرایندها

هلیدی (۲۰۰۴: ۱۰۷) فرایندها را به دو بخش اصلی و فرعی تقسیم کرد. فرایندهای اصلی که به‌طور مستقل و قطعی یک وجه را به نمایش می‌گذارند، فرایندهای مادی، ذهنی و رابطه‌ای هستند. سه فرایند نیز، فرایندهای فرعی به شمار می‌آیند. به این معنی که هریک حد واسط دو فرایند اصلی یا ترکیبی از آن‌ها محسوب می‌شوند. فرایندهای رفتاری، کلامی و وجودی در این مجموعه می‌گنجند.

۳.۱.۱. فرایند مادی^۱

فرایندهای مربوط به کنش‌های محسوس و انجام کارهای فیزیکی است؛ مانند دیدن، خوردن، افتادن، گرفتن و ... (سارلی و ایشانی، ۱۳۹۰: ۶۹). این فرایندها می‌توانند در جواب سؤالاتی باشند، مانند (و) چه کرد؟ چه اتفاقی افتاد؟ تعریف سنتی فعل که «نشان‌دهنده‌ی انجام کاری است» همه‌ی فرایندها را دربر نمی‌گیرد. به همین دلیل با این نام و با تقسیم‌بندی‌های دیگر عرضه گردیده است. نهاد در این تقسیم‌بندی کنش‌گر نامیده می‌شود. کنش‌گر، شرکت‌کننده‌ی اصلی است که معمولاً انسان یا کنش‌گری غیرجاندار است. شرکت‌کننده‌ی دیگر، ابزاری است که همیشه در کنترل کامل کنش‌گر است؛ مانند صاعقه

^۱. material process

(نیرو) به درخت (وسیله) اصابت کرد (هلیدی و حسن، ۱۰۲: ۱۹۸۵-۱۰۳). این فرایندها مستلزم وجود وسیله‌ای هستند، یعنی موجود تأثیرپذیرفته که برخی به آن پذیرنده^۱ می‌گویند. وجود هدف به نوع فعل بستگی دارد که با حالت اولیه متفاوت است؛ این تغییر ممکن است تنها به خود کنش‌گر محدود شود که در این صورت یک شرکت‌کننده‌ی ذاتی برای فرایند داریم. از آنجایی که شرکت‌کننده‌ی دیگری دریافت‌کننده‌ی نتیجه‌ی عمل نیست، این نوع را فرایند مادی ناگذرا می‌نامیم. از سویی ممکن است شرکت‌کننده‌ی دیگری هدف را تحت تأثیر قرار دهد؛ چنین فرایندهایی را گذرا می‌نامیم (هلیدی، ۲۰۰۴: ۱۰۸).

۲.۱.۳. فرایندهای ذهنی^۲

به امور ذهنی، حسّی و فکری مربوط است؛ مانند فکر کردن، خوشایند بودن، اندیشیدن و شنیدن. شرکت‌کننده در این فرایند حس‌گر^۳ نامیده می‌شود و آنچه احساس می‌شود یا درک می‌گردد، پدیده یا نمود^۴ نام دارد (تولان، ۱۳۸۶: ۱۹۹-۲۰۰؛ حسن، ۱۹۸۴: ۳۶). فرایندهای ذهنی مربوط به تجربه‌ی ما از آگاهی‌های درون ماست. هلیدی فرایندهای ذهنی را از نظر معنایی به چهار دسته تقسیم می‌کند:

(الف) ادراکی، مانند درک کردن، حس کردن، دیدن و شنیدن؛

(ب) ذهنی - شناختی، مانند دانستن و انتظار داشتن؛

(ج) ذهنی - درخواستی، مانند آرزو کردن، پذیرفتن و امید داشتن؛

(د) ذهنی - عاطفی، مانند عشق ورزیدن، ترسیدن و متنفر بودن. (هلیدی، ۲۰۰۴: ۲۰۶)

گاه هر چهار گروه همپوشانی دارند و در ماهیت ذهنی مشترک هستند.

۳.۱.۳. فرایندهای رابطه‌ای^۵

در این فرایندها تجربه از منظر «بودن» مورد توجه قرار می‌گیرد و نمودهای مختلف بودن، اقسام آن را تشکیل می‌دهد. (هلیدی، ۲۰۰۴: ۱۰۵) این فرایندها مربوط به توصیف یا شناسایی هستند و متضمن وجود فعل‌های فشرده^۶ یا افعالی هستند که روابط حاشیه‌ای^۷ یا ملکی^۸ دارند:

فعل‌های فشرده: احمد خسته است.

روابط ملکی: زهرا کتابی دارد.

روابط حاشیه‌ای: کتاب درباره‌ی تاریخ است (هلیدی: *ibid*؛ تولان، ۱۳۸۶: ۲۰۱).

1. theme
2. mental processes
3. senser
4. phenomenon
5. relational processes
6. intensive verb
7. circumstantial
8. possessive

این فرایند معمولاً با فعل‌های شدن، داشتن، بودن، به نظر رسیدن و... در ارتباط است. شرکت‌کننده‌ای که فعل به آن نسبت داده می‌شود، حامل^۱ نامیده می‌شود و آنچه اسناد داده می‌شود، ممکن است صفت باشد؛ مانند من خوشحال هستم، یا یکسانی باشد؛ مانند خدا عشق است و یا ملکیت باشد؛ مثل من مدادهای زیادی ندارم (هلیدی و حسن، ۱۹۸۵: ۳۷). هلیدی (۲۰۰۴: ۱۰۷) سه فرایند مادی، ذهنی و رابطه‌ای را فرایندهای اصلی می‌داند و در پی آن سه فرایند دیگر را معرفی می‌کند:

۳.۱.۴. فرایند رفتاری^۲

این فرایند، حد واسط فرایندهای فکری و مادی است؛ مانند نفس کشیدن، آه کشیدن، لبخند زدن و گریه کردن. این فرایند فقط یک شرکت‌کننده با نام رفتارگر^۳ دارد (سارلی و ایشانی، ۱۳۹۰: ۶۲). برخلاف فرایندهای کلامی، این فرایندها ویژگی‌های دستوری اندکی دارند که بتوان آن‌ها را از انواع دیگر جدا کرد و بیشتر با زمینه‌های معنایی شناخته می‌شوند. هدف از معرفی این فرایند، شناخت تفاوت‌های فرایندهای صرفاً ذهنی و علائم ظاهری و فیزیکی است؛ برای مثال برخی فرایندهای ادراکی - ذهنی، فرایندهایی را در کنار یکدیگر قرار داده‌اند که کنشی فیزیکی و آگاهانه را هم‌زمان با وجود ادراک بیان کنند: دیدن (ذهنی) تماشا کردن، نگریستن (رفتاری)؛ شنیدن (ذهنی) و گوش کردن (رفتاری). بنابراین می‌توان آن‌ها را نمودی از دو فرایند کلامی و ذهنی دانست که از جنبه‌های تقریباً مادی بازنمایی شده‌اند (تولان، ۱۳۸۶: ۲۰۱؛ هلیدی، ۲۰۰۴: ۲۱۳) و نمود روحی و عاطفی به حساب می‌آیند.

۳.۱.۵. فرایند کلامی^۴

فعالیت‌هایی چون گفتن، صحبت کردن، اعلام کردن، گزارش دادن، دستور دادن و پرسیدن را شامل می‌شود. این فرایند از نظر معنایی حد واسط فرایندهای ذهنی و رابطه‌ای است. شرکت‌کنندگان این فرایند، گوینده، مخاطب و گفته است (همان: ۲۰۰). آنچه گفته می‌شود، معمولاً در قالب گزارش یا نقل قول است یا به‌طور کلی سخن‌پردازی دانسته می‌شود (هلیدی و حسن، ۱۹۸۵: ۲۱۳) به‌عنوان نمونه: او به من اعلام کرد که بازی تمام شده است.

۳.۱.۶. فرایند وجودی^۵

درباره‌ی موجودیت یا هستی پدیده‌ای (یا عدم آن) سخن می‌گوید. این فرایند اتفاق افتادن یا وجود داشتن چیزی را بیان می‌کند و همه‌ی افعالی که بدین معنی است، جزء آن به حساب می‌آید. از این جهت شبیه به

1. carrier

2. behavioral Process

3. behavior

4. verbal processes

5. existential Process

فرایند رابطه‌ای است. آنچه معنی وجود داشتن به آن اطلاق می‌شود، موجود^۱ نام دارد (هلیدی، ۲۰۰۴: ۱۴۲).

۴. روش تحقیق و گردآوری داده‌ها

شیوه‌ی بررسی در این پژوهش در مورد هر سه کتاب فارسی بیاموزیم (ذوالفقاری و دیگران، ۱۳۸۲)، آموزش نوین زبان فارسی (قبول، ۱۳۹۳) و زبان فارسی (صفا مقدم، ۱۳۹۱) یکسان بوده است. در این سه کتاب کم و بیش از برخی شگردهای آموزشی استفاده شده که به شرح آن‌ها می‌پردازیم. همچنین کتاب‌ها با روشی آماری-تحلیلی مورد مطالعه قرار گرفتند.

۴.۱. پیکره‌ی پژوهش

در این مقاله، متن‌های خوانداری همه‌ی درس‌های «سطح میانه» سه کتاب فارسی بیاموزیم (ذوالفقاری و دیگران، ۱۳۸۲)، آموزش نوین زبان فارسی (قبول، ۱۳۹۳) و زبان فارسی (صفا مقدم، ۱۳۹۱) برای بررسی و تحلیل انتخاب شده است. شایان ذکر است که همه‌ی این کتاب‌ها دارای سه سطح مبتدی، میانه و پیشرفته هستند. ما از میان این سطوح، سطح میانی را برگزیدیم که بیشتر به شرح مقوله‌ی فعل پرداخته‌اند؛ بنابراین قاعدتاً مؤلفان این منابع آموزشی در گزینش و آموزش آن دقت بیشتری میدول داشته‌اند. از بین این سه کتاب، دوره‌ی میانه‌ی کتاب فارسی بیاموزیم (ذوالفقاری و دیگران، ۱۳۸۲) با ۳۰ درس و ۲۸ متن آموزشی، دارای بیشترین حجم متن و تعداد فرایندها بوده است که همه‌ی آن‌ها از نظر نوع و تعداد فرایندها مورد مطالعه قرار گرفته است؛ کتاب آموزش فارسی، دوره‌ی سوم: ایران امروز (صفا مقدم، ۱۳۹۱) نیز شامل ۱۶ درس و به همان تعداد متن بوده است؛ کتاب آموزش نوین زبان فارسی، جلد سوم: دوره‌ی میانی (قبول، ۱۳۹۳) نیز دارای ۷ متن بوده است.

۴.۲. شیوه‌ی اجرای پژوهش

در سه کتاب مورد مطالعه در هر درس، متنی توصیفی با موضوعات مختلف در حیطه‌ی فرهنگ و تمدن، تاریخ، بزرگان و شاعران ایران با هدف آموزشی قرار داده شده است. ابتدا فرایندهای این متن‌ها استخراج شد. سپس نوع آن‌ها مشخص گردید؛ سپس فراوانی هریک از انواع بررسی شد تا امکان عرضی داده‌ها به صورت تحلیلی و آماری فراهم آید. در نهایت بسامد آن‌ها سنجیده شده و با توجه به فراوانی هریک درصد آن‌ها نسبت به کل تعداد فرایندهای کتاب معین گردید.

پس از بررسی فرایندها مؤلفه‌های انسجام واژگانی که خود عوامل بسیار مهمی در یادگیری زبان نیز به شمار می‌آیند، در فرایندها بررسی شد. این جستجو با هدف یافتن روابط انسجامی نبوده؛ بلکه هدف بیشتر

^۱. existent

یافتن خطوط آموزشی این دو بخش از نظریه‌ی هلیدی بوده است؛ از این‌رو، عوامل انسجام واژگانی متغیرهای این تحقیق در نظر گرفته شده و از همین منظر تحلیل شده‌اند.

۵. تحلیل داده‌های پژوهش

در این پژوهش متن‌های خوانداری همه‌ی درس‌های «سطح میانه» سه کتاب فارسی بیاموزیم (ذوالفقاری و دیگران، ۱۳۸۲)، آموزش نوین زبان فارسی (قبول، ۱۳۹۳) و زبان فارسی (صفار مقدم، ۱۳۹۱) بررسی و تحلیل شده و سپس بسامد و انواع هریک در جدول‌های مختلف به تصویر کشیده شده است. همان‌طور که جدول شماره‌ی یک نشان می‌دهد، کل فرایندهای موجود در متون خوانداری کتاب فارسی بیاموزیم، ۸۱۴ فرایند بوده است که پرسامدترین فرایند در این کتاب، فرایندهای رابطه‌ای با ۲۸۳ فرایند بوده است. این فرایند از فرایندهای اصلی به شمار می‌آید و از آنجاکه با افعال بودن، داشتن و شدن به‌کار می‌رود، مفاهیمی چون توصیف یا اسناد را دربردارد. پس مفاهیمی که به توصیف نیاز داشته در این متن‌ها، بیشتر بوده است. پس از آن، فرایند رفتاری با ۲۱۹ فرایند قرار داشته است. فرایند رفتاری از فرایندهای فرعی محسوب می‌شود. به این معنی که نمود عاطفی یا روحی بشر را همراه یکی از فرایندهای ذهنی یا مادی به همراه دارد. آموزش این فرایندها به زبان‌آموز کمک می‌کند در بیان نیازها یا احوال خود و دیگران ابزار زبانی غنی‌ای داشته باشد. فراوانی این نوع، نشان می‌دهد کتاب تعداد زیادی از این فرایندها را در اختیار مخاطب گذاشته است. کمترین کاربرد نیز مربوط به فرایندهای وجودی بوده که ۳۰ بار تکرار شده است. با توجه به مفهوم فرایندهای وجودی، استفاده کمتر از آن‌ها با توجه به نوع متن‌ها توجیه منطقی دارد. جدول از پرسامدترین فرایند به کم‌سامدترین فرایند چیده شده است.

جدول ۱. فراوانی فرایندهای کتاب فارسی بیاموزیم

فارسی بیاموزیم		فرایندها
درصد	فراوانی	
۳۴،۷۶	۲۸۳	رابطه‌ای
۲۶،۹	۲۱۹	رفتاری
۱۵،۹۷	۱۳۰	مادی
۱۰،۰۷	۸۲	کلامی
۸،۵۹	۷۰	ذهنی
۶۴،۳	۳۰	وجودی
۱۰۰	۸۱۴	جمع

چنان‌که در جدول شماره‌ی دو آمده است، در کتاب آموزش نوین زبان فارسی، در مجموع تعداد ۲۹۱ فرایند به‌کار رفته است. پرسامدترین فرایند، فرایند رابطه‌ای با ۱۰۳ فرایند بوده است، که با دیگر فرایندها پرکاربرد؛ یعنی فرایند مادی که ۶۱ بار به‌کار رفته است، بسیار فاصله داشته است. هرچند در این متن‌ها به‌طور عادی فرایند رابطه‌ای به‌دلیل کاربردهایش بسیار استفاده می‌شود، اما اختصاص بیش از دوسوم

فرایندها به این نوع، امکان معرفی، شناخت و آموزش دیگر اقسام فرایند را سلب کرده است، همان‌طور که ملاحظه می‌شود بعد از این فرایند، پربسامدترین فرایند دیگر با ۶۱ نمونه تقریباً نصف فرایند رابطه‌ای است. این در حالی است که فرایند مادی به دلیل ماهیت معنایی خود قاعدتاً می‌تواند پربسامدترین باشد. کمترین تکرار از آن فرایندهای وجودی بوده که تنها دو بار به کار رفته است. هرچند فرایندهای وجودی در زبان به نسبت کم هستند؛ اما به هرصورت وجود دارند و بار معنایی بسیاری از جمله‌های زبان را بر دوش می‌کشند. بی‌شک این مقدار کاربرد برای آموزش و ثبت فرایند در ذهن بسیار اندک است.

جدول ۲. فراوانی فرایندهای کتاب آموزش نوین فارسی

آموزش نوین زبان فارسی		فرایندها
درصد	فراوانی	
۳۵.۳۹	۱۰۳	رابطه‌ای
۲۰.۹۶	۶۱	مادی
۱۷.۱۸	۵۰	کلامی
۱۶.۴۹	۴۸	رفتاری
۹.۲۷	۲۷	ذهنی
۰.۶۸	۲	وجودی
۱۰۰	۲۹۱	جمع

جدول ۳ تقسیم فرایندها در کتاب زبان فارسی را نشان می‌دهد. تعداد کل فرایندها در این کتاب ۲۳۵ فرایند بوده است. فرایند رابطه‌ای ۱۲۱ بار تکرار شده که پربسامدترین فرایند کتاب به حساب می‌آید. پس از آن، فرایندها همگی بسیار اندک هستند و توزیع منطقی ندارند. پس از فرایند رابطه‌ای فرایند مادی با ۴۳ نمونه بیشترین کاربرد را دارد. این فرایند به نسبت بار معنایی و میزان استفاده‌ی آن و با وجود قرار گرفتن در رتبه‌ی دوم کاربرد، به سبب اختلاف با پربسامدترین فرایند، اختلاف نامتعارفی به حساب می‌آید. پس از آن، فرایند رفتاری ۳۲ بار، فرایند کلامی ۱۵ بار، فرایند ذهنی ۱۴ بار و فرایند وجودی ۱۰ بار استفاده شده است. پس می‌توان چنین استنباط کرد که جز دو فرایند اول، به ویژه فرایند رابطه‌ای که فراوانی آن‌ها بخش قابل توجهی از فرایندها را به خود اختصاص داده، دیگر فرایندها به نحو متعادلی تقسیم شده‌اند. یادآوری این نکته ضروری است که فرایند رابطه‌ای به سبب محدودیت در ابزار بیان، یعنی فعل‌های اسنادی، سریع‌تر آموخته می‌شوند؛ در عوض بار زیادی از معانی را به دوش می‌کشند و امکان ساخت جملات فراوانی با آن‌ها فراهم است.

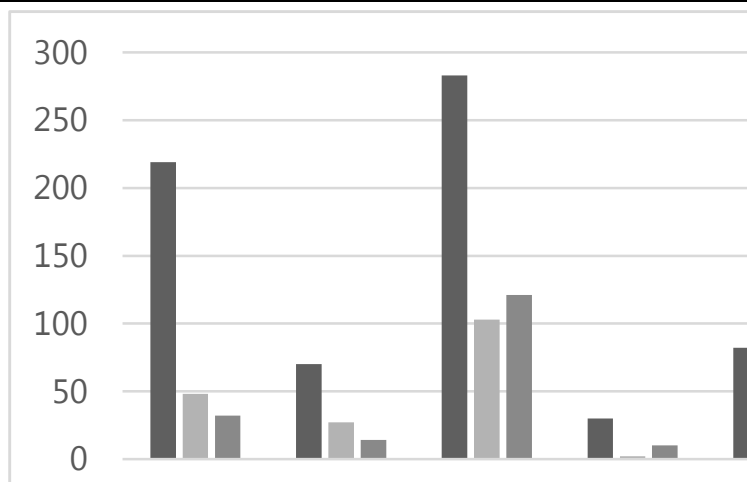
جدول ۳. فراوانی فرایندهای کتاب زبان فارسی

زبان فارسی		فرایندها
درصد	فراوانی	
۵۱.۴۸	۱۲۱	رابطه‌ای
۱۸.۲۹	۴۳	مادی
۱۳.۶۱	۳۲	رفتاری
۶.۳۸	۱۵	کلامی
۵.۹۵	۱۴	ذهنی
۴.۲۵	۱۰	وجودی
۱۰۰	۲۳۵	جمع

جدول شماره‌ی ۴ و نمودار فراوانی فرایندهای سه کتاب، امکان مقایسه اقسام فرایندهای این سه کتاب را بدون در نظر گرفتن کمیت آن‌ها فراهم آورده است. به دیگر سخن هدف، مقایسه‌ی درصد فراوانی کتاب‌ها فارغ از قضاوت درباره‌ی حجم مطالب بوده است. چنان‌که نمودار نیز نشان می‌دهد، فرایند رابطه‌ای در هر سه کتاب بیش از دیگر فرایندها به کار رفته است. در کتاب فارسی بیاموزیم دو فرایند رفتاری و مادی نیز بسامد قابل توجهی دارند، اما در دیگر کتاب‌ها این دو فرایند که کاربردهای فراوانی نیز در زبان دارند و با توجه به سطح میانه بودن کتاب‌ها باید نمود بیشتری داشته باشند، کم کاربرد هستند. از میان فرایندهای اصلی در هر سه کتاب تنها فرایند ذهنی کم کاربرد است و این نشان از تمرکز سه کتاب بر اولویت آموزش ارتباط است که در سطح میانه زبان‌آموز بسیار بدان نیازمند است. چنان‌که در جدول ۴ نیز آمده، رویکرد هر سه کتاب به فرایند فرعی وجودی و کلامی یکسان بوده است. این دو فرایند در هر سه کتاب، کم‌رنگ‌تر از سایر فرایندها هستند.

جدول ۴. فراوانی فرایندهای کتاب‌های مورد بررسی به تفکیک عناوین

عناوین کتاب‌ها / فرایندها		فارسی بیاموزیم		آموزش نوین زبان فارسی		زبان فارسی	
عنوان فرایند	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی
رفتاری	۲۱۹	۲۶.۹	۴۸	۱۶.۴۹	۳۲	۱۳.۶۱	۱۳۶۱
ذهنی	۷۰	۸.۹۵	۲۷	۹.۲۷	۱۴	۵.۵۹	۵۵۹
رابطه‌ای	۲۸۳	۳۴.۷۶	۱۰۳	۳۵.۳۹	۱۲۱	۵۱.۴۸	۵۱۴۸
وجودی	۳۰	۳.۶۸	۲	۰.۶۸	۱۰	۴.۲۵	۴۲۵
کلامی	۸۲	۱۰.۰۷	۵۰	۱۷.۱۸	۱۵	۶.۳۸	۶۳۸
مادی	۱۳۰	۱۵.۹۷	۶۱	۲۰.۹۶	۴۳	۱۸.۲۹	۱۸۲۹
جمع	۸۱۴	۱۰۰	۲۹۱	۱۰۰	۲۳۵	۱۰۰	۱۰۰



نمودار ۱. فراوانی فرایندهای سه کتاب آموزش زبان فارسی مورد بررسی

در این بخش، عوامل انسجام واژگانی مطرح شده در نظریه‌ی دستور نظام‌مند هلیدی به منزله‌ی نوعی شگرد آموزشی در زمینه‌ی به خاطر سپردن و آموختن فرایندها؛ یعنی متغیرهای مورد نظر در پژوهش و وجود یا عدم وجود آن‌ها در مطالعه‌ی فرایندهای هر سه کتاب مورد بررسی، شرح داده خواهد شد.

تکرار: از نظر هلیدی و حسن (۹۷۶: ۲۲۷) تکرار شکلی از انسجام است. بی‌شک، تکرار یکی از راه‌های تثبیت آموخته‌ها در ذهن است. در متن‌های آموزشی نیز تکرار در موقعیت‌های مختلف باعث تثبیت آن و اطمینان زبان‌آموز به استفاده از آن در موقعیت‌های مختلف می‌شود. از دیدگاه کرانکه (۱۹۸۷: ۸۹) تکرار یکی از عواملی است که اولویت عرضی مطالب را تعیین می‌کند. از همین‌رو توجه به بسامد تکرار در کاربردهای طبیعی زبان را به ویژه هنگام تهیه و تدوین مواد درسی بسیار مهم بر شمرده است. در سه کتاب مورد بررسی، به طور طبیعی پربسامدترین فرایندها فرایند رابطه‌ای است. زیرا مفاهیم موقعیت، شناسایی و ملکی را توصیف می‌کند. ارتباط‌های آغازین زبانی در متن با همین فرایندها اتفاق می‌افتد. متناسب با ساخت زبان، این فرایندها موقعیتی دارند که زبان‌آموز ابتدا آن‌ها را یاد می‌گیرد و با آن‌ها می‌تواند به شکل‌های مختلف تعداد زیادی جمله بسازد. باید توجه داشت که در زبان فارسی بسیاری ساخت‌های دیگر جمله می‌توانند جایگزین شوند تا در نهایت به جای فرایند رابطه‌ای، فرایندهای پیچیده‌تر با اقسام مختلف به زبان‌آموز آموزش داده شود.

در کتاب زبان فارسی، فرایند رابطه‌ای پرکاربردترین فرایند است. به همین علت فعل‌های است، شد و داشت در این کتاب بسیار استفاده شده است. در نهایت این که در شکل تنوع دارد و فرایندها بیشتر به صورت ترکیب شده، مانند دارا هستند (صفا، مقدم، ۱۳۹۱: ۵)، تعلق دارند (همان: ۲۹) و دارا می‌باشند (همان: ۹۴) دیده می‌شود. در بسیاری مواقع از جایگزین به شمار می‌رود، استفاده شده است (همان: ۲۹، ۱۴۶، ۱۰۷، ۶۸). بی‌تردید ساخت جمله‌هایی که نیازمند این فرایندهاست، امکان ساخت جمله‌هایی با تنوع کاربرد فرایندهای تازه و متنوع، اما متناسب با سطح میانه‌ی زبان‌آموزی را سلب می‌کند. در واقع همان ساخت‌های سطح آغازین تکرار می‌شوند. پس در نهایت آنچه که اتفاق می‌افتد این است که زبان‌آموز فرایندهای تازه‌ای نیاموخته است.

در کتاب فارسی بیاموزیم (ذوالفقاری و دیگران، ۱۳۸۲) تلاش شده این فراوانی میان چند نوع فرایند تقسیم شود. یعنی هرچند به‌طور طبیعی بسامد فرایند رابطه‌ای بیشتر است، اما اختلاف قابل توجه و معنی‌داری با فرایند پربسامد بعدی ندارد. نکته‌ی دیگری که در این کتاب وجود دارد آن است که توجه شده است که در صورت ساخت جمله‌هایی با فرایند رابطه‌ای، در جمله‌های بعدی ساخت زمانی فرایندهای دیگر همراه با فعل کمکی مشترک ساخته نشود. برای نمونه در درس سوم: فداکاری می‌کرد، راهی نداشت و تلاش می‌کرد (همان: ۱۹-۲۰) و نمونه‌هایی از این دست که به‌جای ساخت فرایندهایی با فعل «بود» استفاده شده

است. این کتاب با در نظر گرفتن حجم مناسب برای هر متن و تعداد قابل توجه درس‌ها شرایط را برای بسط معنی و تکرار فرایندها مهیا کرده است.

بیشتر گفتیم که فرایندها رویکرد معنایی دارند. پس جزء دوم افعال که گاه خود به تنهایی در حوزه‌ی فرایند رابطه‌ای قرار می‌گیرند، گاه جزئی از یک فرایند دیگر هستند و ما آن را به‌طور مستقل دارای معنی به حساب نمی‌آوریم.

تکرار در سه کتاب مورد بررسی در این پژوهش - به جز موارد بالا - گاه به شکل تکرار کامل فرایند و گاه تکرار ناقص یا تکرار بخشی از فرایند است که شخص، شمار و زمان را هم دربرمی‌گیرد. گاه فرایند به شکل بسیط یا مرکب به کار رفته و خود شکل دیگری را به خاطر می‌آورد. در سطح میانی آموزش، همه‌ی این ویژگی‌ها به تقویت فراگیری زبان آموز می‌انجامد:

زندگی می‌کردند (۲ بار تکرار)، زندگی می‌کنند (قبول، ۱۰۳: ۱۳۹۳).

تربیت شد، تربیت کرد (همان: ۹۴)

می‌شنوم، می‌شنوید، هر دو با دو بار تکرار (همان: ۷۵)

پرسید، پرسیدند، می‌پرسیدند (همان: ۵۶).

در فارسی بیاموزیم، نمونه‌های تکرار کامل معمولاً دو بار و همان نمونه به‌صورت تکرار ناقص لااقل یک بار در متن دیده می‌شود:

می‌نوشم، بنوشانید (ذوالفقاری و دیگران، ۱۲۴: ۱۳۸۲).

شهرت دارد، مشهور است (همان: ۱۱۶).

بایست، ایستاد (همان: ۶۴).

تبعید شد، تبعید کردند، کار به تبعید کشید، تبعید می‌کند (همان: ۴۸).

این دو شیوه‌ی تکرار در همه‌ی درس‌های کتاب فارسی بیاموزیم دیده می‌شود و این خود بدان معنی است که نویسنده تکرار را به منزله‌ی شگردی آموزشی همواره در نظر داشته است.

در کتاب زبان فارسی (صفار مقدم، ۱۳۹۱) در هیچ‌یک از متن‌ها به جز فرایندهای رابطه‌ای؛ مانند است، شد و بود، هیچ فرایند دیگری کامل تکرار نشده است. از نمونه‌های تکرار ناقص فرایندها نیز در هر درس تنها یک فعل یک بار تکرار شده است:

بافته شده، بافته شده بود (همان: ۹۴-۹۵).

بازر شدند، ارزش دارند (همان: ۱۰۶-۱۰۷).

خورده می‌شوند، می‌خورند (همان: ۶۸-۶۹).

هم‌معنایی: به باور جرج یول (۱۳۸۹: ۱۴۱) هم‌معناها دو یا چند صورت واژگانی با رابطه‌ی خیلی نزدیک هستند که اغلب در جمله‌ها قابل جایگزینی با یکدیگر هستند. البته تشابه معنایی لزوماً تشابه کامل نیست؛ زیرا گاه کلمه‌ای برای جمله‌ای مناسب است که مترادف آن بار معنایی مناسب آن جمله را ندارد. گاه آنچه به‌عنوان هم‌معنی آورده می‌شود. در واقع دو صورت مختلف و هم‌نامند که به یک واژه‌ی مشخص بازمی‌گردند، اما نمی‌توان در هر متن یکی را جایگزین دیگری کرد. یکی از شیوه‌های تفهیم و تثبیت مطلب که همواره کاربرد داشته هم‌معنایی است. در پژوهش‌های زبان‌شناختی معمولاً بر این امر تأکید می‌شود که بنا بر اصل اقتصاد زبانی هیچ دو واژه‌ی هم‌معنای مطلق وجود ندارد. بنابراین ما دو واژه را که در برخی ویژگی‌های معنایی همسان هستند، هم‌معنا فرض می‌کنیم. مطابق بررسی انجام شده، در کتاب آموزش نوین زبان فارسی (قبول، ۱۳۹۳) در هیچ‌یک از درس‌ها از فرایندهای هم‌معنا استفاده نشده است؛ اما گاه معنای فرایندی در درس بعد بیان شده است:

لبخند زد (همان: ۴۷)، خنده کرد (همان: ۷۵).

به دنیا آمد (همان: ۷۳)، متولد شد (همان: ۹۴).

در کتاب فارسی بیاموزیم (ذوالفقاری و دیگران، ۱۳۸۲). به جز دو درس^۱، در بقیه‌ی درس‌ها از این شیوه استفاده شده است:

از دنیا رفت، درگذشت (همان: ۸۴).

به حساب می‌آیند، به شمار می‌آیند (همان: ۱۷۸-۱۷۹).

سؤال کرد، پرسید (همان: ۱۸۶).

در کتاب زبان فارسی (صفار مقدم، ۱۳۹۱) از کل دوازده درس فقط در چهار درس از ظرفیت هم‌معنایی برای آموزش استفاده شده است:

علاقه دارند، دوست دارند (همان: ۶۸-۶۸).

به وجود آوردند، تأسیس کردند (همان: ۱۶-۱۷).

باهم‌آیی فرایندها:

هلیدی و حسن (۱۹۷۶: ۲۴۴-۲۴۶) باهمایی را به هم پیوستگی واحدهای واژگانی می‌دانند که با یکدیگر نوعی هم‌وقوعی داشته باشند. این واحدها تکرار مؤلفه‌های برابر نیستند؛ بلکه واژگانی مختلف‌اند که به‌طور نظام‌مند به اولی بازمی‌گردند؛ این واژه‌ها روابط معنایی نظام‌مندی دارند که آن‌ها را به شرکت در یک محیط واژگانی و هم‌وقوعی با یکدیگر سوق می‌دهد. همین الگوی مشابه باهمایی آن‌ها را به سوی ظاهر شدن در یک بافت می‌کشد؛ به دیگر سخن آن‌ها تنها دو واژه در یک جمله نیستند؛ بلکه می‌توانند بیش از آن تا

^۱ درس ۲: ۱۰، درس ۲۳: ۱۷۰.

جمله‌های متوالی گسترش یابند و زنجیره‌های طولانی انسجامی ایجاد کنند، مانند حضور این واژگان در یک پاراگراف: شعر، ادبیات، خواننده، نویسنده، سبک و ... صحرایی و دیگران (۲۰:۱۳۹۲) در شرح برنامه‌های درسی، آن نوع چینش مواد آموزشی را درست می‌دانند که مواردی که با هم یاد داده می‌شوند، تأثیر بیشتری بر یکدیگر بگذارند و نیز از اثرات تداخل اجتناب ورزند. باهم‌آیی به خوبی از این ظرفیت برخوردار است.

فرایندهایی را که از یک حوزه‌ی مشترک معنایی در یک متن موجود بوده‌اند، فرایندهایی هم‌آیند دانسته‌ایم. فرایندهایی که در یک موضوع خاص ممکن است بیشتر استفاده شوند، این توانایی را به زبان‌آموز می‌دهند که در بافت متن با آن فرایندها آشنا شود و بتواند معانی مشترک را به کمک آن‌ها در یک بافت خاص بازآفرینی کند؛ مثلاً جنگیدن، کشتن، حمله کردن، هجوم بردن و نجات یافتن، فرایندهایی از یک مقوله هستند. در موضوع آشپزی، فرایندهای خوردن، چشیدن، هم زدن، پختن و مخلوط کردن از یک مقوله هستند. با چنین شیوه‌هایی زبان‌آموز در فضایی اندک به گستره‌ی یک متن، تعداد بیشتری واژه‌ی مربوط به یک حوزه‌ی معنایی را فرا می‌گیرد. در این حالت، وی این واژه‌ها را به یاری بافت متن، مدرس و دیگر عوامل موجود بهتر می‌آموزد یا لاقلاً تشخیص می‌دهد.

با بررسی سه کتاب مورد تحقیق در این مقاله، مشخص شد که کتاب فارسی بیاموزیم در متن همه‌ی دروس، به جز در یک درس، از این شیوه بهره برده است: تمرین کرد، کوشید، همت داشت، خوانده می‌شد، نوشته می‌شد، اختراع کرد و ابداع کرد (ذوالفقاری و دیگران، ۱۹۴:۱۳۸۲). پرورش می‌دهند، بافندگی می‌کنند، حمل می‌کنند، می‌چرانند (همان: ۲۱۸-۲۱۹). حمله کرد، فتح کرد، لشکرکشی کند، دفاع کنند، غلبه کند، کشته شدند (همان: ۴۰).

در کتاب آموزش نوین زبان فارسی (قبول: ۱۳۹۳) در متن همه‌ی دروس، به جز سه درس^۱، از فرایندهای هم‌حوزه برای تقویت فراگیری زبان‌آموز بهره گرفته شده است. به عنوان مثال: سقوط می‌کند، به قدرت می‌رسند، ظهور می‌کند، تأسیس می‌شود (همان: ۵۷). معذرت خواهی کردند، خجالت کشیدند، دعوا می‌کنید، شکایت می‌کند (همان: ۷۴-۷۵). فکر کرد، می‌دانست، نوشت، فهمیدند، سخن را پذیرفت (همان: ۴۶-۴۷). نکته‌ی مهم و درخور توجه این‌که در کتاب زبان فارسی (صفا، مقدم، ۱۳۹۱)، از این ظرفیت زبانی برای تقویت یادگیری زبان‌آموز غیرایرانی استفاده نشده است.

تضاد: هلیدی و حسن (۱۹۸۵: ۸۰) از رهگذر معنای هم‌معنایی، تضاد را تبیین نموده‌اند. آن‌ها هم‌معنایی را یکسانی معنای تجربی دو صورت واژگانی و تضاد را در اختلاف معانی تجربی آن‌ها توصیف کرده‌اند. این تعریف مثل معروف «تُعَرَّفُ الْأَشْيَاءُ بِضَادِّهَا» را در خاطر متبادر می‌کند. آوردن معانی متضاد، یکی از

۱. درس ۱: ۱۱، درس ۴: ۵۵-۵۷، درس ۶: ۹۴-۹۵.

ظرفیت‌های به‌خاطر سپاری معانی است. بسیاری از اندیشمندان نه تنها در زبان، بلکه اساس شناخت امور جهان را بر این اصل بنا نهاده‌اند.

در کتاب فارسی بیاموزیم (ذوالفقاری و دیگران، ۱۳۸۲) به جز پنج درس^۱، در بقیه‌ی درس‌ها از فرایندهای متضاد بهره گرفته شده است. به عنوان نمونه: درگذشت، متولد شد (همان: ۱۷۰). زنده کرد، کشته شدم (همان: ۱۲۴). رواج یافت، منسوخ کرد (همان: ۱۹۴).

در کتاب آموزش نوین زبان فارسی (قبول، ۱۳۹۳) نیز تنها در دو درس^۲ از فرایندهای متضاد استفاده نشده است: می‌خواهید، بیدار می‌شد (همان: ۲۹). درگذشت، متولد شد (۹۴-۹۵). ضعیف می‌شود، قوی شد (همان: ۵۷).

صفا مقدم در کتاب زبان فارسی (۱۳۹۱) تنها در دو درس از فرایندهای متضاد بهره برده است. برای مثال: گرم می‌شود، سرد می‌شود (۴۲-۴۳). از دنیا رفت، به دنیا آمد (همان: ۱۶۹).

۶. نتیجه‌گیری

در پژوهش حاضر به بررسی و تحلیل «سطح میانی» سه کتاب آموزش زبان فارسی به فارسی‌آموزان غیرایرانی پرداختیم تا دریابیم بسامد فرایندها چگونه است، با این پیش‌فرض که تکرار و فراوانی فرایندها در متن‌های درسی، به‌گونه‌ای حساب شده در متن تعبیه شده تا معانی آن‌ها را در حافظه‌ی زبان‌آموز جای‌گیر و تثبیت کند، پس می‌توان با بررسی نوع و بسامد آن‌ها، تعداد فرایندهای معنایی و نوع فرایندهای آموخته شده به زبان‌آموز را دریافت؛ البته با این پرسش که نویسندگان چگونه از شیوه‌های آموزشی برای فهم و تثبیت این فرایندها در ذهن استفاده کرده‌اند. در این میان، کتاب فارسی بیاموزیم با شیوه‌ای هدفمند از ابزار تکرار، تضاد، هم‌معنایی و آوردن هم‌آیندهای یک حوزه‌ی معنایی به‌طور ثابت در هر درس استفاده کرده است. نویسندگان این کتاب حجم کتاب را به اندازه‌ی مناسب برای بسط معنا در نظر گرفته‌اند. تعداد متن‌ها نیز به همین اندازه بیشتر از دو کتاب دیگر در نظر گرفته شده است. در نتیجه، زبان‌آموز فرایندهای هم‌معنا را در متن‌های درسی متفاوت و سبک‌های نوشتاری مختلف که در قالب‌های متنوع ارائه شده، درخواهد یافت. در دو کتاب دیگر هرچند از این شگردهای آموزشی استفاده شده، اما این کاربرد، رویکردی ثابت و هدفمند در روند آموزشی این متن‌ها به نظر نمی‌آید؛ به ویژه در کتاب زبان فارسی که برخی از این شگردها حتی برای یک بار هم به‌کار نرفته است.

از نظر نوع فرایندها، در هر سه کتاب فرایند رابطه‌ای بیشتر است. این حاکی از تلاش نویسندگان برای ساخت جمله‌هایی ساده‌تر است؛ درخور یادآوری است که نتایج این پژوهش مغایر با پژوهش تبریزمنش

^۱. درس ۱۰: ۲، درس ۴: ۲۶، درس ۵: ۳۲، درس ۶: ۴۰، درس ۸: ۵۶.

^۲. درس ۱: ۱۱، درس ۷: ۱۰۳-۱۰۴.

(۱۳۸۵) است که فرایندهای همه مجلدات فارسی بیاموزیم را بررسی و فرایند مادی را پربسامدترین فرایند یافته بود. هرچند که فرایندها تنها معیار سادگی یا دشواری متن نیستند و مؤلفه‌های متعددی در این امر نقش دارند، اما از آنجاکه زبان‌آموزان در دوره‌ی مقدماتی نیز با بیشتر فرایندهای رابطه‌ای آشنا می‌شوند، در این شرایط، فرایندهای رابطه‌ای برای آن‌ها آسان‌تر قلمداد می‌شود. اما فراوانی فرایندهای رابطه‌ای در کتاب زبان فارسی تا بدانجاست که دیگر فرایندها به تعداد بسیار اندک امکان حضور یافته‌اند؛ فرایند وجودی ۱۰ بار، کلامی ۱۵ بار و ذهنی ۱۴ بار استفاده شده است. در کتاب فارسی بیاموزیم فرایند رفتاری، ۲۱۹ بار و فرایند مادی، ۱۳۰ بار تکرار شده است؛ به دیگر سخن، این کتاب فرایندهایی برای انتقال روابط اجتماعی و تعاملات انسانی در اختیار زبان‌آموز قرار داده است. در کتاب آموزش نوین زبان فارسی فرایند وجودی بسیار اندک است و تنها دو بار استفاده شده است. در عوض، توزیع سه فرایند رفتاری، کلامی و مادی تقریباً به یک اندازه بوده است. این نشان از سعی نویسنده برای انتقال یکسان فرایندهای معنایی مختلف دارد، هرچند در آموزش فرایندهای وجودی به نظر چندان موفق نبوده است. پیشتر از نقش فرایندهای رفتاری در فهم اجتماعی زبان سخن گفتیم. به نظر می‌رسد دو کتاب آموزش نوین زبان فارسی و زبان فارسی در این زمینه توفیق چندان نداشته‌اند.

سرانجام این که کتاب فارسی بیاموزیم به دلیل تنوع فرایندها، تعدد آن‌ها، توزیع منطقی اقسام آن و استفاده‌ی پیوسته از شگردهای آموزشی برای تقویت مهارت کاربرد و فهم فرایندها، برای آموزش این بخش از زبان مناسب‌تر به نظر می‌رسد.

پیشنهاد می‌شود با این رویکرد، دیگر سطوح و کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان نیز بررسی شود. از آنجاکه این رویکرد، به فعل‌نگاهی جدای از نگرش دستوری دارد و معنای آن را در نظر می‌گیرد، به مؤلفان و پژوهشگران کتاب‌های درسی کمک می‌کند که تعداد و نوع فرایندها و هدف آموزشی منطبق با معنای مورد نظر را هم‌زمان در نظر داشته و فرایندهای متن‌های آموزشی زبان را با هم‌هی این موارد دقیق‌تر و حساب شده‌تر برگزینند.

منابع:

- آقاگل‌زاده، فردوس. (۱۳۸۵). *تحلیل گفتمان انتقادی*، تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
- آقاگل‌زاده، فردوس، کرد زعفرانلو، عالیه و رضویان، حسین. (۱۳۹۰). سبک‌شناسی داستان بر اساس فعل: رویکرد نقش‌گرا، *سبک‌شناسی نظم و نثر فارسی (بهار ادب)*، سال ۴، شماره‌ی ۱، صص: ۲۴۳-۲۵۵.
- ابوالحسنی، زهرا، میرملک ثانی، مریم. (۱۳۸۷). بررسی کتاب‌های درسی دانشگاهی بر اساس نظریه‌ی نقش‌گرای نظام‌مند هلیدی و مقایسه آن با متون همسان غیر درسی، معرفی یک پایان‌نامه، پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی: سخن سمت، شماره‌ی ۲۰، صص ۱۲۹-۱۴۴.

تبریزمنش، معصومه. (۱۳۸۵). بررسی مجموعه‌ی فارسی بیاموزیم از منظر فرانشش تجربی بر اساس چارچوب نظری دستور نقش‌گرای نظام‌مند هلیدی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد زبان، دانشگاه تهران.

تولان، مایکل. (۱۳۸۶). روایت‌شناسی درآمدی بر زیباشناختی - انتقادی، ترجمه‌ی سید فاطمه علوی و فاطمه نعمتی، تهران: سمت.

جمالی، رسول. (۱۳۸۵). بررسی پیوندهای انسجام دستوری ارجاع، حذف و جانشینی در متون خواندن کتاب‌های درسی فارسی بیاموزیم، پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.

حقی‌شناس، علی محمد. (۱۳۹۰). زبان و ادب فارسی در گذرگاه سنت و مدرنیته، تهران: آگه.

دبیرمقدم، محمد. (۱۳۸۳). زبان‌شناسی نظری، پیدایش و تکوین دستور زایشی، تهران: سمت.

ذوالفقاری، حسن، غفاری، مهبد و محمودی بختیاری، بهروز. (۱۳۸۲). فارسی بیاموزیم، تهران: مدرسه.

رضاخانی، فرشته. (۱۳۸۵). بررسی مجموعه‌ی فارسی بیاموزیم (آموزش زبان فارسی) از منظر فرانشش بینافردی بر اساس چارچوب نظریه‌ی دستور نقش‌گرای نظام‌مند هلیدی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید بهشتی.

رضایی، حدائق، علی‌پور، محمد. (۱۳۹۱). بررسی متون خواننداری مجموعه‌ی فارسی بیاموزیم بر اساس نقش‌های هفت‌گانه زبان از دیدگاه هلیدی، پژوهش‌نامه‌ی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، سال اول، شماره‌ی ۲، صص: ۱۶۳-۱۷۹.

رمضانی، احمد، رستم بیگ نفرشی، آتوسا. (۱۳۹۴). تحلیل متن کتاب زبان انگلیسی هفتم بر مبنای دستور نقش‌گرای نظام‌مند هلیدی، پژوهش‌نامه انتقادی متون و برنامه‌های علوم انسانی، سال ۱۵، شماره‌ی ۳، صص: ۵۹-۷۶.

سارلی، ناصرقلی، ایشانی، طاهره. (۱۳۹۰). نظریه‌ی انسجام و هماهنگی انسجامی و کاربست آن در یک داستان کمینه‌ی فارسی (قصه نردبان)، دو فصلنامه‌ی زبان‌پژوهی، سال ۲، شماره‌ی ۴، صص: ۵۱-۷۷.

سلطانی، علی اصغر. (۱۳۸۴). قدرت، گفتمان و زبان، تهران: نشر نی.

صفار مقدم، احمد. (۱۳۹۱). زبان فارسی: کتاب سوم، ایران امروز، تهران: شورای گسترش زبان و ادبیات فارسی.

صحرايي، رضامراد، وکیلی فرد، امیررضا، سلطانی، مریم. (۱۳۹۲). بازنمایی اصول انگاره‌ی نیشن و مک‌آلیستر در برنامه‌های درسی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، پژوهش‌نامه‌ی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، سال دوم، شماره‌ی ۱، صص: ۵-۳۶.

غفاری مهر، مهرخ. (۱۳۸۳). بررسی دو مجموعه از کتاب‌های آموزش زبان فارسی از دیدگاه نظریه‌ی نقش‌گرای هلیدی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید بهشتی.

فاولر، راجر، یاکوبسن، رومن، لاج، دیوید، بری، پیتر. (۱۳۹۰). زبان‌شناسی و نقد ادبی، ترجمه‌ی مریم خوزان و حسین پاینده، تهران: نشر نی.

فالك، جولیا. اس. (۱۳۷۷). زبان‌شناسی و زبان، ترجمه‌ی خسرو غلامعلی‌زاده، مشهد: آستان قدس رضوی.

قبول، احسان. (۱۳۹۳). آموزش نوین زبان فارسی، مشهد: یاسین.

مدرسی، یحیی، حاجی زاده، معصومه. (۱۳۹۵). نگاهی تطبیقی به فرایندهای شش‌گانه هلیدی در تحلیل متون تألیفی و ترجمه‌ای پزشکی، فصلنامه زبان‌شناخت، سال هفتم، شماره‌ی ۱، صص: ۱۵۱-۱۷۰.

مشکوه‌الدینی، مهدی. (۱۳۸۱). سیر زبان‌شناسی، مشهد: دانشگاه فردوسی مشهد.

مهاجر، محمد، نبوی، مهران. (۱۳۷۶). به سوی زبان‌شناسی شعر، رهیافتی نقش‌گرا، تهران: مرکز.

- ناسک، شیوا. (۱۳۸۸). بررسی مجموعه آموزشی زبان فارسی از دیدگاه نقش‌گرایی (فرانتش متنی)، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.
- نجفی، آزاده. (۱۳۸۶). بررسی توزیع فرایندهای فرانتش تجربی در کتاب بخوانیم پایه‌های اول تا پنجم دبستان به‌عنوان رسمی‌ترین منبع زبان‌آموزی کودکان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه فردوسی مشهد.
- بول، جرج. (۱۳۸۹). نگاهی به زبان (یک بررسی زبان‌شناختی)، ترجمه‌ی نسرین حیدری، تهران: سمت.

- Abolhasani, Z., & MirmalakSani, M.** (2008). "A Study of academic books based on the systematic functional theory of Halliday and comparing it with Non-syllabus homological texts, introducing a tesis", *researching and writing academic books:sokhanesamt* ,No 20, pp. 129-144.
- Agha Golzadeh, F., KordZaferanlou, A., & Razavian, H.** (2011). "Stylistics of Story Based on Verb: functional Approach", *The Stylistics of Persian Order and Prose (Spring of Literature)*, 4th Years,NO1. pp. 243-255.
- Agha Golzadeh, F.** (2006). *Critical Discourse Analysis*, Tehran: Elmy and Farhangy Publishing
- Butler, c.** (2004). *An introduction to functional Grammar*, NewYork:Routledge, Chanpan and Hal.inc.
- DabirMoghadam, M.** (2004). *Theoretical Linguistics, Emergence and Development of Generative Grammar*, Tehran: Samt.
- Faller, R., Jacobson, R., LA, D., & Berry, P.** (2011). *Linguistics and Literary Criticism*, Translation by Maryam Khouzan and HosseinPayandeh, Tehran: Ney.
- Falk, JS.** (1998). *Linguistics and Language*, Translated by KhosrowGholamAlizadeh, Mashhad: Astan Quds Razavi.
- GhaffariMehr, M.** (2004). *A Study of Two Collections of Persian Language Teaching Books in the Viewpoint of Hallidey,s functional theory* ,(Master's Degree), ShahidBeheshti University, Tehran, Iran.
- Haghshenas, AS.** (2011). *Persian language and literature on the path of tradition and modernity*, Tehran:Agah.
- Halliday, M. A. K.** (2004). *An introduction to functional Grammar*,NewYork:Routledge, Chanpan and Hal.inc.
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R.** (1985). *Language, Context: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective*, Deakin University Press.
- Halliday, M. A. K. & Hasan, R.** (1976). *cohesion in English*, London: Long man.
- Hasan,R.**(1984)."*CoherenceandCohesiveHarmony*".inj.flood(ed),understandreadingco mprehension (IRA,Newark:Delaware).
- Jamali, R.** (2006). *A Study of the grammatical cohesive tie of referrals, ellipsis and substitution in reading texts of Farsi Biamuzim*, (Master's Thesis), AllamehTabatabai University, Tehran, Iran.
- Kranke, K.** (1987). *Approache to syllabus design of forein language teaching* .Englewood clhff. Prentice hall.
- Kranke, K.**(1987). *Approache to syllabus design of forein language teaching* .Englewood clhff. Prentice hall.

- Modarresi, y., & Hajizadeh, M.** (2016). "A Comparative examination of the Halliday,sSixfold Processes in Medical Writing and Translating Texts", *Language studies*, Year 1, No. 1, pp. 151-170.
- Meshkatoddini, M.** (2002). *The origin and development of Linguistics theory*, Mashhad: Ferdowsi University press..
- Mohajer, M., & Nabavi, M.** (1997). *toward the linguistics of poetry, A Functional approach*, Tehran: Markaz.
- Nasek, Sh,** (2009). *A Study of the Persian Language Collections in the Viewpoint of Functionalism* (textual metafunction), AllamehTabatabaei University, Tehran, Iran.
- Najafi, A.** (2007). *Review of the Distribution ofProcess,s Experimental MetafunctionIn the bookoflet,s read in first-fifth grades of elementary school as the most official source of children's linguistics.*(Master's thesis), Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran.
- qabul, A.** (2014). *Modern education of Persian language*, Mashhad: Yassin.
- Reza Khani, F.** (2006). *A Study of Farsi Biamuzim,s Collection (Farsi Language Learning) from the Perspective of Interpersonal metafunction Based on the Theory of the Halliday,s systemic functional grammar*, (Master's Degree), ShahidBeheshti University, Tehran, Iran.
- Rezaei, H., & AliPour, M.** (2012). "A study of the reading passages Farsi Biamuzim based on Halliday,s seven function of of language", *Jornal of teaching Persian to speakers of other languages*, first year, 2, pp. 163- 179
- Ramezani, A., & RostambeikTafreshi, A.** (2015), "Text Analysis of of the Seventh of the English Language Based on Halliday,s systemic functional Grammar", *Critical Study of Human Sciences Texts and Programs*; Year 15, Issue 3, pp. 59-76.
- Sarley, N.J., & Ishani, T.** (2011). "TheTheoryof Cohesion and Cohesive Harmony and the usage of it in a minimal Story" (The tale of ladder), *Language Reserch*, Year 2, Issue 4, pp. 51-77.
- SaffarMoghaddam, A.** (2006). *Persian Language: Third Book, Iran Today*Tehran:Developing Persian Language and Literature Council.
- Sahraei, R. M., Vakilifard, A. r., & Soltani. M.** (2013). "Language curriculum Design Analyzing and evaluating the syllabia of theaching Persian to Non- Persian speaker Based on Nation and Macalister Model", *Jornal of teaching Persian to speakers of the other languages* , Second year, p. 1, pp. 5-36.
- Simpson, P.** (2004). *stylistics: AResource Book for students*. London, Routledge.
- Soltani, AS.** (2005). *Power, Discourse and Language*, Tehran: Nashr-e-Ney.
- Tabriz Manesh, M.** (2006). *A review of Farsi Biamuzim, from the perspective of the experientialmetafunctional based on the systemic functional grammar of Halliday.*(Master's Thesis), Tehran University, Tehran, Iran.
- Toolan, M.** (2007). *Narrative: A Critical Linguistic Introducthon*, Translated by S. FatemehAlavi and FatemehNemati, Tehran: Samt.
- Yule, J.** (2010). *The study of language (An introduction)*,Translated by NasrinHeidari, Tehran: Samt.
- Zolfaghari, H., Ghaffari, M., & MahmoudiBakhtiari, B.** (2003). *Let,sLearh Persian*, Tehran, Madrese.