

بررسی ساخت آغازگری در کتب انگلیسی دانشگاهی با اهداف ویژه: مقایسه تألیفات نویسندگان ایرانی با غیر ایرانی

مهناز دارابی^۱، سهیلا طهماسبی^۲، احمد ایزدی^۳، ساسان شرفی^۴
(دریافت: ۹۹/۱/۱۳ - پذیرش: ۹۹/۶/۴، نوع مقاله: پژوهشی)

چکیده

در پژوهش حاضر، و از منظر فرانقش متنی از رویکرد نقش‌گرای هلیدی، شباهت‌ها و تفاوت‌های احتمالی شیوه بهره‌مندی از ساخت آغازگری کتب زبان تخصصی گرایش‌های علوم انسانی و مهندسی سازمان «سمت»، از نویسندگان ایرانی و کتب همسان از نویسندگان غیر ایرانی بررسی می‌شود. روش پژوهش، توصیفی - تحلیلی و جامعه آماری آن ۳۲ متن خواندنی از منابع مورد نظر است. طبق نتایج پژوهش، در میزان استفاده از آغازگرها در کل پیکره، در بین نویسندگان و در گرایش‌های تحلیلی، تفاوت زیادی دیده نمی‌شود؛ زیرا، آغازگر تجربی صد در صد، آغازگر ساده بیش از آغازگر مرکب (۷۶٪ در برابر ۲۴٪) و آغازگر متنی بیش از آغازگر بینافرادی (۲۲/۵٪ در برابر ۲٪) کاربرد دارد. علت اصلی آن به ژانر بودن تألیفات آن‌ها مربوط می‌شود. بر پایه یافته‌های پژوهش: جایگاه آغازگر در زبان انگلیسی معنادار است و در تدوین کتب دانشگاهی، به‌ویژه در کتب زبان تخصصی، رعایت می‌شود؛ شباهت زیاد و هم‌سویی چارچوب نگارش نویسندگان مختلف با نظریه نقش‌گرایی نشان‌دهنده کارآمدی این دیدگاه در ارزیابی کتب علمی است؛ مؤلفان به اثربخشی فرانقش متنی به‌منزله ابزاری در گسترش و انسجام متن و میزان بهره‌وری از آن در تفکیک ژانرهای مختلف دانشگاهی توجه دارند و در نهایت این که انتخاب کتاب درسی بر این مبنای که نویسنده آن ایرانی یا غیر ایرانی باشد، معیار مناسبی نیست.

کلیدواژه‌ها

آغازگر، زبان تخصصی، نظریه نقش‌گرای نظام‌مند، فرانقش متنی، گرایش.

۱. مربی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد آبادان، گروه زبان‌شناسی، آبادان، ایران.
۲. استادیار، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد آبادان، گروه زبان‌شناسی، آبادان، ایران (soheilatahmasbi@gmail.com) (نویسنده مسئول).
۳. استادیار، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد آبادان، گروه زبان‌شناسی، آبادان، ایران.
۴. استادیار، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد آبادان، گروه زبان‌شناسی، آبادان، ایران.

Investigating the thematic structure in Academic English Textbooks for Special Purposes :The Comparison of Iranian and non-Iranian Writings

Mahnaz darabi¹, Soheila Tahmasbi², Ahmad Izadi³, Sasan Sharafi⁴

Abstract

In Functional Grammar, theme is a structure that plays a key role in message processing and it refers to the subject matter to which the message relates. Due to having such role, this linguistic concept is considered in the analysis of educational texts by those interested in this field. In the present study, drawing upon textual metafunction of Functional Theory, finding possible similarities and differences in the theme selection of universities' ESP textbooks in Humanities and Engineering disciplines by Iranian(SAMT) and non-Iranian authors is of significant interest. The method of this research is descriptive-analytical and the statistical population is 32 readable texts from the sources. The results showed that there is no significant difference in the use of themes in the corpus, among authors, and between disciplines; so that, 100% experimental themes, simple themes more than multiple themes (76% vs. 24%) and textual themes more than interpersonal themes (22.5% vs. 2%) have been used by all authors. It seems that the main reason for this similarity is related to the genre similarity of writings. Based on the findings, the following results can be inferred: Theme is meaningful in the English language and is taken into account in the writing of academic textbooks, especially in ESP; the remarkable similarity and the writing framework alignment of different authors with Halliday's systemic functional theory suggests the usefulness of this view in the evaluation of scientific books; the authors' attention to the effectiveness of the textual metafunction as an efficient resource in the construction, development, and coherence of texts, as well as its efficiency in academic textbooks division to different genres is elaborated; finally, in the light of these findings, it can be said that choosing a textbook based on the criteria that the author is Iranian or not, is not desirable.

Key words

Theme, ESP, Systemic Functional Theory, Textual Metafunction, Discipline

1. Instructor, Islamic Azad University, Abadan Branch, Department of Applied Linguistics, Abadan, Iran.
2. Assistant Professor Department of Applied Linguistics, Abadan Branch, Islamic Azad University, Abadan, Iran (Corresponding author: Soheilatahmasbi@gmail.com)
3. Assistant Professor Department of Applied Linguistics, Abadan Branch, Islamic Azad University, Abadan, Iran.
4. Assistant Professor Department of Applied Linguistics, Ahwaz Branch, Islamic Azad University, Ahwaz, Iran.

مقدمه

کتب آموزشی از متداول‌ترین ابزار فرایند آموزش و یادگیری زبان انگلیسی، نقش و جایگاه ویژه‌ای دارند. شلدون (Sheldon, 1988: 237) با تأکید بر اهمیت کتاب درسی در آموزش زبان انگلیسی، معتقد است کتب درسی ساختار، مقصد و برنامه آموزش زبان انگلیسی را نشان می‌دهند، و حتی زبان آموز از این طریق می‌تواند ویژگی‌های معلم، نظیر شیوه تدریس را بسنجد. یکی از مهم‌ترین منابع آموزش زبان انگلیسی در ایران، زبان تخصصی دانشگاه‌هاست که انتخاب آن از نظر محتوای علمی کارآمد، به منظور انتقال مفاهیم و ارتقای سطح معلومات دانشجویان، همواره دغدغه دست‌اندرکاران آموزش بوده است. از شیوه‌هایی که در خصوص انتخاب صحیح این ابزارهای آموزشی مؤثرند، ارزیابی محتوای آن‌هاست. در واقع تحلیل محتوا به تحلیلگر کمک می‌کند تا نقایص را شناسایی و کیفیت آن را با اهداف مختلف برنامه‌ریزی درسی تنظیم کند، و بدین ترتیب، گامی مؤثر در تعیین معیارهای مطلوب نگارش کتاب بردارد (واشقانی فراهانی، ۱۳۷۹: ۸). شعبانی (۱۳۸۵: ۱۸۰) تحلیل محتوای کتاب درسی را این‌گونه تعریف می‌کند: «تحلیل محتوای کتاب درسی عبارت است از یک روش علمی برای تشریح و ارزشیابی عینی و منظم پیام‌های آموزشی». گاهی برخی از ویژگی‌های ساختاری یا شیوه صحیح استفاده از آن‌ها در محتوا ممکن است از دید مؤلفان پنهان بماند و به آن پرداخته نشود. در این خصوص، بررسی این ویژگی‌ها و آگاهی از انتخاب مناسب آن‌ها در نگارش باید همواره از سوی پژوهشگران مورد مطالعه قرار گیرد. بر این اساس، به دلیل ارتباط مفاهیم زبان‌شناختی با تألیف مؤثرتر، تدریس پربارتر و یادگیری ماندگارتر، بررسی پیکره کتب آموزشی به منظور شناخت نقاط ضعف و قوت آن‌ها از مسائل عمده‌ای است که در دو دهه گذشته به آن توجه شده است. در این زمینه، یکی از شیوه‌های مهم تحلیل تکیه بر دیدگاه‌های زبان‌شناسی مبتنی بر دستور زبان است که به عنوان مبانی نظری مناسبی در ارزیابی آن‌ها به کار می‌رود. یکی از این نظریه‌های مطرح، دستور نقش‌گرای نظام‌مند هلیدی^۱ است که با توجه به ماهیت اجتماعی و فرهنگی آن همواره راهگشای پژوهشگران علاقه‌مند به حوزه آموزش یا تألیف کتاب درسی بوده است. این رویکرد از ۱۹۷۰ تاکنون نظر بسیاری از محققان زبان‌شناسی را به خود جلب نموده است؛ زیرا هدف هلیدی هنگام طرح آن، شناخت و درک دستور زبان از طریق تحلیل و تعبیر متن بوده است.

1. Halliday systemic functional grammar

هدف و ضرورت پژوهش

بررسی تحقیقات فراوان درباره سنجش کیفی متن، با بهره گیری از دیدگاه نقش‌گرایی و فرانش‌های سه‌گانه آن (تجربی^۱، متنی^۲، بینافردی^۳) حاکی است که گرچه در این خصوص مطالعات گسترده‌ای صورت گرفته، اما به استناد نمونه‌هایی که در مبحث پیشینه تحقیق می‌آید، ارزیابی و مقایسه متون زبان انگلیسی تخصصی تألیف نویسندگان ایرانی و غیر ایرانی به عنوان موضوع اصلی آنان چندان مد نظر نبوده است. لذا، با توجه به ضرورت انجام پژوهش‌هایی در این زمینه، مطالعه پیش‌رو در نظر دارد از یک سو، کیفیت ویژگی‌های متنی کتب تخصصی زبان انگلیسی در رشته‌های متفاوت را بررسی کند، و از سوی دیگر، با مقایسه‌ای توصیفی، تألیفات نویسندگان ایرانی را با هم‌تایان غیر ایرانی خود مقابله نماید تا ارتباط ممکن بین نگارش منابع دانشگاهی و مهارت زبان انگلیسی نویسندگان ایرانی استنباط گردد. بر اساس دستاوردها، نتایج این مطالعه می‌تواند برای تحقیقات بعدی که تحلیل ساختار متون علمی - آموزشی است، مورد توجه باشد تا نقاط قوت و ضعف این منابع مشخص گردد. علاقه‌مندان به تدوین و ویراستاری کتاب‌های درسی نیز می‌توانند برای بهبود کیفی آثار خود از این یافته‌ها بهره‌گیرند تا متن‌های کاربردی‌تر و قابل فهم‌تری برای مخاطبان ارائه نمایند؛ این امر در ارتقای کیفیت آموزش و یادگیری نتایج چشمگیری خواهد داشت. همچنین، ضرورت توجه به یافته‌های نوین زبان‌شناسی در نگارش کتب دانشگاهی، با توجه به همین نتایج توجیه می‌گردد.

سؤال پژوهش

متناسب با مطالب مذکور، این پژوهش با طرح پرسش‌هایی در صدد بررسی ساختار متن کتب زبان تخصصی دانشگاه‌ها در رشته‌های پرطرفدار علوم سیاسی و معماری نویسندگان ایرانی است که سازمان «سمت» منتشر کرده است: (۱) در میزان کاربرد ساخت آغازگری، به‌عنوان ابزار بیان معنا، چه تفاوت‌ها و شباهت‌هایی در تألیف و سازماندهی این کتب وجود دارد؟ (۲) تفاوت و یا شباهت نگارش این نویسندگان ناشی از چیست؟ (۳) به چه میزان پیکربندی متون علمی - تخصصی نویسندگان ایرانی و غیر ایرانی با دیدگاه نقش‌گرایی نظام‌مند هلیدی، با تأکید بر فرانش متنی، مطابقت دارد؟

1. experiential
2. textual
3. interpersonal

پیشینه پژوهش

چنان که پیش تر مطرح شد، تحلیل کیفی محتوای متون مختلف و یا مطالعه و مقایسه ویژگی های ساختاری آن ها بر پایه نظریه های زبان شناسی، از جمله رویکرد نقش گرای نظام مند هلیدی و یا چارچوب های لیتل جان^۱ (رشیدی و بهرامی، ۱۳۹۱: ۶۱)، از دیرباز مد نظر پژوهشگران ایرانی و غیر ایرانی بوده است. در این خصوص، در ذیل مطالعات در دو دسته کلی بررسی می شود: گروه اول، بررسی ساخت آغازگری - پایان بخشی^۲ و گروه دوم، بررسی تحلیل متون است. همچنین، پژوهش ها به ترتیب براساس محققان غیر ایرانی و ایرانی ارائه می گردد.

۱. آثار غیر ایرانی (بررسی ساخت آغازگری)

وینگ (Wang, 2007) به مطالعه آغازگر و پایان بخش با محوریت چگونگی پیشرفت انسجام متن در متون دانشگاهی پرداخته است. او بررسی کاربرد نامتناسب ساخت آغازگر و پایان بخش در نوشتار نویسندگان بی تجربه را شیوه مناسبی در تشخیص ضعف های نوشتار دانشجویان می داند؛ زیرا بهره گیری از این تحلیل ها به تقویت انسجام نوشته های آنان کمک می نماید. مارتینز (Martines, 2003) با فرض این که تفاوت بین بخش های روش شناسی و استدلال مقالات پژوهشی زیست شناسی در به کارگیری آغازگرهای مختلف خود را نشان می دهد، تحقق ساخت آغازگری در این بخش ها را مقایسه کرد. وی تصریح کرد که در یک ژانر خاص انتخاب های زبانی در مراحل مختلف، متفاوت خواهد بود و این را می توان به اهداف بلاغی آن بخش ها نسبت داد. لمبرکت (Lambrecht, 1996) با بررسی ساخت آغازگری - پایان بخشی در چارچوب ساخت اطلاعی، آن را ابزاری نحوی و ساخت اطلاعی و عاملی از سوی گوینده در تسهیل پردازش کلام می داند. در راستای بررسی کارایی دستور نقش گرای نظام مند هلیدی در بررسی ویژگی های زبانی متون مختلف، ادینگ (Idding, 2008) با تحلیل متنی نمونه، کاربرد این دستور را در حوزه آموزش زبان قطعی می داند. با مطالعه ای بین رشته ای، و با هدف بررسی کاربرد آغازگر در ۸ مقاله پژوهشی نویسندگان دو رشته اقتصاد و زبان شناسی، ویتا کر (Whittaker, 1995) به اختلاف بین دو رشته مورد نظر از حیث استفاده از آغازگر تجربی و انواع فرایندهای مربوط به آن

1. Littlejohn
2. theme-rheme system

پی می‌برد. در پژوهشی، ادینگ (Idding, 2008)، با بهره‌گیری از نظریه هلیدی (Halliday, 1994)، نظام آغازگری در رشته‌های علوم انسانی و بیوشیمی به زبان انگلیسی در شش متن از مجلات دانشگاهی را مطالعه کرده است. در این مطالعه، اختلافات بین رشته‌های مورد نظر بر حسب آغازگرهای بینافرادی (۷ درصد در علوم انسانی و ۱ درصد در بیوشیمی)، آغازگرهای بی‌نشان (۹۴ درصد در علوم انسانی و ۷۹ درصد در بیوشیمی) - همسو با نتایج پژوهش ویتاگر (Whittaker, 1995) که استفاده از برخی از آغازگرها را در رشته‌های مختلف یکسان نمی‌داند - و همچنین شباهت‌های بین رشته‌ای مربوط به آغازگر متنی به اثبات رسیده است. تفاوت استفاده از آغازگر در رشته‌های مختلف حاصل مطالعه‌ای است که در آن قادسی (Ghadessy, 1999) به بررسی نظام آغازگری در ۱۵۰ چکیده مقالات پژوهشی مربوط به ۳۰ رشته مختلف دانشگاهی از گویشوران بومی و غیر بومی، و براساس رویکرد هلیدی پرداخته است؛ یافته‌ها حاکی است که بسامد رخداد آغازگرها در رشته‌های مختلف یکسان نبوده است. بر این اساس، به نظر محقق، تجزیه و تحلیل آغازگری، روشی قدرتمند و عملی برای تجزیه و تحلیل متن است که به تشکیل مشخصات کامل‌تر چکیده مقالات پژوهشی و همچنین سایر گونه‌های زبانی که هنوز از این طریق بررسی نشده‌اند، کمک می‌کند. ابراهیمی و چان (Ebrahimi & Chan, 2014) در این باره که ساخت آغازگری در رشته‌های مختلف از زبان‌های مختلف کاربرد متفاوتی دارد؛ ادعا و نظرات لوجوی (Lovejoy, 1991) و نورث (North, 2003) مبنی بر این که نویسندگان رشته‌های مختلف نگارش متفاوتی دارند و هر رشته، جامعه گفتمان کوچکی است که انتظارات و اعتقادات خاص خود را در بین اعضای آن به اشتراک می‌گذارد؛ و نظر ونتولا (۱۹۹۵) و متیسن (Matthiessen, 2004) که ساخت آغازگری در ساخت متن را مهم می‌دانند و این که ساختار مورد نظر در بین زبان‌های مختلف کاملاً یکسان نیست و انتظار نمی‌رود در بین زبان‌های مختلف هم به یک شیوه کار کند، تأیید می‌کنند.

۲. آثار غیر ایرانی (تحلیل متن)

از میان آثار غیر ایرانی که به تحلیل متون پرداخته‌اند می‌توان به یافته‌های رقیه حسن (Hassan, 1989) اشاره نمود که نگرش تحلیل متن‌های آموزشی از دیدگاه نقش‌گرایی را در مبارزه با مشکلات اجتماعی بااهمیت می‌داند و معتقد است این گونه تحلیل‌ها به بهبود کیفی تحصیلات می‌انجامد؛ زیرا از یک سو، موجب آگاهی بیشتر معلمان از زبان متن و

ارتقای کیفیت روش تدریس آنان می‌شود، و از سوی دیگر، فرایند درک بهتر زبان و محتوای کتب درسی برای زبان آموز صورت می‌گیرد. علاوه بر این، در تصمیم‌گیری‌های آموزشی، مسئولان هر جامعه‌ای از این نگرش بی‌بهره نخواهد بود.

در پژوهش «ویژگی‌های واژگانی زبان تخصصی مهندسی و زبان عمومی»، خمیس و عبدالله (Khamis & Ho-Abdullah, 2017) به مقایسه ویژگی‌های واژگانی کتاب زبان تخصصی رشته‌های مهندسی و زبان عمومی پرداختند که طبق نتایج پژوهش آنان، تنوع واژگانی کمتر بوده و درصد بالای واژگان باز و تکراری از خصوصیات متون تخصصی مهندسی است؛ در حالی که زبان عمومی به واژگان بیشتر و تکرار کمتر نیاز دارد. به عبارتی، محققان ویژگی بارز متون تخصصی رشته‌های مهندسی را برخورداری از واژگان باز، یا انبوهی واژگان - در قیاس با دیگر گونه‌های زبان تخصصی - می‌دانند که نویسندگان با بهره‌گیری از این گستردگی واژگانی در پی ساخت ابزارهای معنایی بیشتر جهت تفسیر بهتر متن به کمک جمله‌های متنوع‌اند. در مجموع، آنان معتقدند گرچه در مراحل اولیه مشخص می‌گردد که متون تخصصی مهندسی واژگان کمتری نسبت به زبان عمومی دارند، اما طبق جزئیات آماری آن، این متون به همان اندازه که دشواری یا پیچیدگی متنی بیشتری دارند، به همان اندازه از قابلیت فهم برخوردارند؛ همچنین این نتایج اهمیت واژگان برای توصیف زبان را نشان می‌دهد.

مطالعه دیگر در حوزه تحلیل متن را تاملینسون (Tomlinson, 2001) انجام داده است. وی تغییر نگرش به توسعه مطالب درسی را در دو عامل می‌داند: ۱) معلمان در شناخت بهتر ابعاد مختلف حرفه آموزش زبان، باید خود در فرایند تهیه و ارزیابی مطالب مشارکت داشته باشند؛ ۲) توجه به خود کتاب درسی ضروری است، زیرا هر کتابی برای همه زبان‌آموزان و نیز استفاده از آن در همه موقعیت‌ها مناسب نیست. در این باره محقق پیشنهاد می‌دهد که برای ایجاد تطابق و هماهنگی بین متغیرهای زبان‌آموزان و مطالب درسی، معلمان قبل از هر چیز باید مطالب انتخابی و مطالب تهیه شده خود را ارزیابی کنند.

۳. آثار ایرانی (بررسی ساخت آغازگری)

از دیگر مطالعات درخصوص استفاده از آغازگرها در متون درسی می‌توان به عرب زوزنی و پهلوان‌نژاد (۱۳۹۴) اشاره داشت. آنان با بررسی بسامد و نوع آغازگرهای بی‌نشان و نشان‌دار در متون خواندنی کتب زبان انگلیسی مقطع متوسطه (پایه اول تا چهارم) در ایران

از منظر فرانشی متنی نشان دادند که انتظار می‌رفت در هر کتاب از درس اول تا آخرین درس در هر پایه، همچنین در بین پایه‌ها از پایین به بالا، بندهای با آغازگر نشان‌دار در مقایسه با بندهای دارای آغازگر بی‌نشان بیشتر شود؛ اما بر پایه یافته‌ها، تعداد و نوع آغازگر در بندها در این متون تابع قاعده و روال خاصی نبوده است، زیرا نسبت رخداد بندهای با آغازگر نشان‌دار از پایه پایین‌تر به بالاتر افزایش نداشته و حتی در پایه اول بیشتر نیز بوده است. از نظر نگارندگان، دقت در انتخاب متون خواندنی، با توجه به نوع و تعداد آغازگر در بندها، به منزله عامل تأثیرگذار بر سطح دشواری متن، مد نظرشان نبوده است و آنان به جنبه‌های مختلف دیدگاه نقش‌گرای نظام‌مند، از جمله توجه به درصد وقوع انواع مختلف آغازگرها در متون درسی که می‌تواند براساس یک الگوی مقبول و نیز از میزان پایین‌تر بهره‌گیری از آغازگر نشان‌دار به درصد بالاتر و متناسب با پایه‌های تحصیلی باشد، اهمیت داده‌اند.

در مطالعه‌ای متفاوت کاظمی (۱۳۹۳) با بررسی کارکرد زبان‌شناسی سازگانی در کتب درسی دانشگاهی شیوه بیان و ویژگی‌های متنی کتاب بیوشیمی عمومی از منظر زبان‌شناسی سازگانی را تحلیل نموده است. یافته‌ها نشان می‌دهند که برای بیان معانی، ویژگی‌های متنی با نقش‌های دستوری متفاوتی در جایگاه آغازگر قرار گرفته‌اند که در بیان منظور نویسنده اهمیت دارند. از میان این سازه‌ها می‌توان به آغازگرهای متنی با بسامد ۵۲/۷۷ درصد و نشان‌دار با ۱۷/۵۵ درصد اشاره نمود که به ترتیب موجب گسترش و انسجام متن شده یا برای نشان دادن تأکید و تشدید به کار رفته‌اند و بدین ترتیب، در ساخت معنای بند مؤثر بوده‌اند. در مجموع، یافته‌های پژوهش، ساخت آغازگری را در نگارش متن و ساخت معنا با اهمیت می‌داند و «قابلیت بالای درک و انسجام مناسب» کتاب مورد تحلیل را که باعث افزایش کارآمدی آن شده است تأیید می‌کند. گفتنی است زبان‌شناسی سازگانی از مهم‌ترین شاخه‌های زبان‌شناسی نقش‌گراست که یک «رویکرد پیکره - بنیاد» بوده و بر پایه چارچوب نظری آن «مطلوب‌ترین روش پژوهش در زبان‌شناسی تعامل بین نظریه و داده است».

براساس نتایج حاصل از «بررسی فرانشی متنی کتاب‌های درسی علوم انسانی سازمان مطالعه و تدوین (سمت)» (اعلایی، ۱۳۸۸)، آغازگر در زبان فارسی «معنامند» است؛ زیرا سازه‌های آغازگری به شیوه‌های گوناگون می‌توانند با هم ترکیب شده و معانی متفاوتی پدید آورند، بنابراین در نگارش کتاب‌های درسی باید مد نظر قرار گیرد. به علاوه اهمیت فرانشی متنی به مثابه «ابزاری» در شناخت سبک‌های متفاوت نگارشی تأیید شده است.

کاظمی و افراشی (۱۳۹۲) در مطالعه‌ای با بررسی ساخت آغازگری در متون علمی - تخصصی فیزیک در دو زبان فارسی و انگلیسی بر پایه نظریه نقش‌گرای هلیدی و از منظر فرانش متنی در کل پیکره مشخص کردند که میزان وقوع آغازگر ساده بیش از آغازگر مرکب و آغازگر بی‌نشان بیش از نشان‌دار است و از میان آغازگرهای غیر تجربی، آغازگر بینافردی به طرز چشمگیری کمتر از آغازگر متنی است و این به ویژگی‌های متون علمی و تخصصی مربوط شده است؛ نیز مطابق نظر محققان نگرش و قضاوت فردی با تعیین درجه تحکیم و قطعیت و یا تردید مطالب چندان رایج نیست (کاظمی و افراشی، ۱۳۹۲) و می‌توان گفت در بررسی فراوانی انواع آغازگر در متون تخصصی فیزیک در دو زبان فارسی و انگلیسی، در به کارگیری انواع آغازگرها بین این دو زبان تفاوت اندک است و تنها اختلاف آن‌ها به آغازگر تجربی محذوف مربوط بوده که میزان وقوع آن در زبان فارسی بیش از زبان انگلیسی است. علت این اختلاف به ویژگی ضمیراندازی زبان فارسی مربوط می‌شود. از سوی دیگر، میزان استفاده از انواع آغازگر در کتاب‌ها و مقالات نشان می‌دهد که مقالات آغازگر بینافردی و نشان‌دار بیشتری دارند؛ اما تنوع آغازگری، روی هم رفته، در کتاب‌ها بیشتر است و این موضوع تفاوت سبک نویسندگان را نشان می‌دهد. در حوزه آغازگرهای نشان‌دار نیز در زبان فارسی بیشتر است و این ناشی از آرایش واژگانی ثابت زبان انگلیسی و جابه‌جا نبودن سازه‌های تشکیل‌دهنده جمله‌های آن، و آزاد بودن این گزینه در زبان فارسی است؛ بنابراین مطابق نظریه هلیدی، متون علمی فیزیک در زبان فارسی از بندهای نشان‌دار بیشتری برخوردار است؛ اما در هر دو زبان میزان استفاده از آغازگر بی‌نشان از نشان‌دار بیشتر است. از نکات مهم این پژوهش این است که متون علمی تخصصی، از جمله فیزیک، در دو زبان فارسی و انگلیسی با دستور نقش‌گرای نظام‌مند هلیدی همسوست و در بحث ساخت آغازگری - پایان بخشی بین این دو زبان، به ویژه در مورد متون بررسی شده، تشابه وجود دارد؛ علاوه بر این تشابه، ویژگی‌های خاص زبان فارسی تمایزات موردی بین این دو زبان و، در نتیجه، تفاوت‌هایی در کاربرد این ساخت را پدید آورده است.

ابوالحسنی و میرمالک ثانی (۱۳۸۷) نیز در «بررسی کتاب‌های درسی دانشگاهی براساس نظریه نقش‌گرای نظام‌مند هلیدی و مقایسه آن با متون همسان غیر درسی» به بررسی و مقایسه توزیع فراوانی فرایندها در کتاب‌های درسی دانشگاهی با متون همسان غیر درسی در دو رشته مختلف علوم انسانی و علوم پایه پرداخته و مشخص کرده‌اند که در میزان

وقوع فرایندها در بین کتب مربوط به یک شاخه علمی با گرایش‌ها و موضوعات مختلف، تفاوت معناداری وجود ندارد و تفاوت معنادار مشاهده شده در فراوانی فرایندها در کتب مربوط به دو رشته مورد بررسی به هدف‌گوینده مربوط می‌شود؛ علاوه بر این، کتب تخصصی با اهداف آموزشی خاص از ساختار زبانی ویژه‌ای برخوردارند و امر خوانش و درک آسان آن‌ها به این ویژگی وابسته است. لمبرکت (Lambrecht, 1996) نیز این ادعا را تأیید می‌نماید.

۴. آثار ایرانی (تحلیل متن)

درخصوص تحلیل متون مختلف از محققان ایرانی می‌توان به مقاله «ارزیابی تحلیلی کتاب زبان انگلیسی عمومی» (رشیدی و بهرامی، ۱۳۹۱) اشاره نمود که در آن، به منظور تعیین همسویی یا ناهمسویی محتوای کتاب زبان عمومی دانشگاه پیام نور با اهداف تعیین شده، نقاط قوت و ضعف این اثر بررسی شده است. بر پایه یافته‌ها، ارتقای قابلیت درک مطلب دانشجویان با افزایش دامنه واژگان آنان، فراهم نمودن زمینه مشارکت زبان‌آموزان در فعالیت‌های کلاس و ممانعت از منفعل بودن فراگیران، ثبات و تداوم کتاب به واسطه ارتباط نکات جدید تدریس با نکات قبلی، فراهم نمودن مشارکت فعالانه زبان‌آموزان در انجام دادن تمرینات و آگاهی آنان از درک مطلب خود و خطرپذیری اشتباه، از نقاط قوت آن اثر است و همچنین، فقدان فعالیت‌های دیداری و شنیداری در ارائه درون‌داد به زبان‌آموزان جهت افزایش درک مطلب و بهبود کیفی تلفظ آنان، و نبود امکان استفاده از مطالب آموزشی انتخابی برای معلمان و زبان‌آموزان در تهیه مطالب کتاب، از نقاط ضعف آن شمرده می‌شود.

محمودی و مرادی (۱۳۹۴) با نقد کیفی محتوای کتاب *زبان انگلیسی دوره اول متوسطه (هفتم)* و با تأکید بر روش‌شناسی آموزش زبان خارجی بر پایه شاخص‌های علمی، نقاط قوت و ضعف آن را بررسی کرده‌اند که در مقایسه با کتاب پیشین از نقاط قوت بیشتری مانند: بهبود کیفیت ظاهری اثر (از قبیل کیفیت چاپ، اندازه کتاب و چاپ رنگی)، لحاظ نمودن مهارت‌های اصلی زبان، ارائه کتاب به صورت بسته آموزشی کامل (به همراه سی‌دی)، محور قرار دادن مکالمه در هر درس برخوردار است. نیز توجه نداشتن به رابطه بین فرهنگ و یادگیری زبان خارجی، توجه مبالغه‌آمیز به فرهنگ بومی، کیفیت ضعیف برخی از فایل‌های صوتی و لوح‌های فشرده و توجه کافی نداشتن به آموزش الفبای زبان انگلیسی و دستور زبان، از جمله نقاط ضعف کتاب تعیین شده است.

با بهره‌گیری از الگوی جانز و دیویس (۱۹۸۳) و با هدف ارزیابی تحولاتی در تهیه و تدوین هشت کتاب زبان تخصصی انگلیسی «سمت»، در سه دوره زمانی، از نظر ایرانمهر و داوری (۱۳۹۶) در این ادوار، علاوه بر پیشرفت‌های نظری، مرحله جدیدی از تحولات آغاز شد؛ گرچه دیر هنگام بوده، اما تغییرات نویدبخشی در محتوا و ساختار پدید آورده است. محققان منابع مورد نظر را به سه دوره تقسیم کرده و با بهره‌گیری از سه رویکرد به تحلیل تحولات «ملموس» در آن‌ها پرداخته‌اند: ۱) در دوره اول (نیمه دوم دهه ۱۳۶۰)، رویکرد «متن به مثابه ابزار تحلیل زبان» ابزار کار بوده است و تا اوایل دهه ۱۳۸۰ کتاب‌ها - از حیث محتوا و ساختار با الگویی تکراری و مشابه که جایگاه جنبه‌های بصری هنوز در آن تهی به نظر می‌رسد - تدوین شده‌اند. ۲) در دوره دوم (دهه ۱۳۸۰)، شاهد تغییر و تحول در محتوا و ساختار منابع درسی هستیم، مانند: راهکارهای مؤثر پیش از خواندن و پس از خواندن در تسهیل درک مطلب، تمرین‌های متنوع‌تر در مقایسه با کتاب‌های دوره قبل، و فعال ساختن دانش قبلی درباره موضوع؛ یعنی مبین ورود به رویکرد دوم («متن به مثابه ابزار انتقال اطلاعات») و نیز ویژگی‌های آن نشان‌دهنده گرایش نویسندگان به موضوعات کاربردی‌تر است. ۳) در دوره سوم (دهه ۱۳۹۰) تغییرات و نوآوری بیشتری، از قبیل توجه بسیار به مهارت‌های گفتاری و نوشتاری در برخی رشته‌های دانشگاهی در ساختار و محتوای کتاب‌ها، در قیاس با دوره دوم، چشمگیر است؛ تغییراتی که «گذر نسبی از رویکرد دوم» و بهره‌مندی از رویکرد سوم یعنی «متن به مثابه محرک تولید» را نشان می‌دهد.

نکته مهم این که در اغلب پژوهش‌های صورت گرفته در زمینه بررسی ساخت آغازگری و تحلیل متون مختلف، به ویژه موارد مذکور، تنها ویژگی‌های محتوا و یا سبک نگارش نویسندگان مطالعه شده‌اند؛ اما، شیوه بیان کتب زبان تخصصی بین‌رشته‌ای دانشگاه‌ها از نظر کاربرد فرانش متن و به طور مشخص از نویسندگان ایرانی و غیر ایرانی چندان بررسی نشده‌اند و پژوهش در این زمینه تاکنون بی‌پاسخ مانده است؛ همین امر پژوهش پیش‌رو را از دیگر تحقیقات متمایز می‌سازد.

مبانی نظری پژوهش

دیدگاه نقش‌گرایی که پژوهش پیش‌رو براساس آن است، منشعب از زبان‌شناسی نقش‌گرا است. این دیدگاه گونه‌ای از توصیف دستوری است که اولین بار هیلیدی،

زبان‌شناس بریتانیایی، پیشنهاد کرد (O'Donnell, 2012: 2). بر پایه این دیدگاه زبان ابزاری برای انتقال معناست که با ترکیب انتخاب‌هایی که دستور زبان در اختیار کاربر زبان قرار می‌دهد، صورت می‌گیرد (Halliday & Matthiessen, 2004: 3-4). از نکات بااهمیت در این دیدگاه برابری معنا با نقش است که کلام و نقش بر صورت و نحو ارجحیت دارند، و اصولاً زبان به منظور برقراری ارتباط و ایفای نقش پدید آمده است؛ یعنی در تعیین معنای عناصر زبانی باید نقش آن‌ها از هم باز شناخته شوند. نقش عناصر زبانی خود موضوع انتخاب را مطرح می‌سازد؛ زیرا تشکیل معنای مورد نظر در هر موقعیت، انتخاب خاص آن موقعیت را می‌طلبد. به عبارت دیگر، زبان و سایر نظام‌های نشانه‌ای به منزله شبکه‌ای از نظام‌های به هم مرتبط هستند که براساس انتخاب کاربر زبان و از میان گزینه‌های موجود در این نظام‌ها جهت ساخت و تشکیل معنا تفسیر می‌شوند (Halliday, 1994: 17).

دستور نقش‌گرای نظام‌مند به نحو هم توجه دارد، به طوری که «عناصر نحوی را ابزاری برای تشخیص معنا می‌داند» (مشکوٰۃ‌الدینی، ۱۳۸۸: ۱۲۴). هلیدی در دستور نظام‌مند از بند به عنوان واحد تحلیل معنا استفاده می‌کند؛ در هر بند هم‌زمان سه لایه معنایی، به نام فرانش‌ها^۱ که انتقال معنا را بر عهده دارند وجود دارد و عبارت‌اند از: تجربی یا اندیشگانی، بینافردی و متنی (Halliday & Matthiessen, 2004: 30). به عقیده هلیدی و متیسن، این سه لایه معنایی نشان‌دهنده ارتباط تنگاتنگ نحو و معناشناسی است و تجربه‌های مختلف انسان (فرایندهای اتفاق افتاده، روابط افراد در گیر در فرایند، و انسجام و توالی عناصر پیام) از طریق آن‌ها و در غالب عناصر زبانی بازنمایی می‌شوند (Halliday & Matthiessen, 2004: 30). در اینجا به فراخور موضوع بیشتر به توصیف فرانش متنی پرداخته می‌شود. این فرانش با کمک ویژگی‌های ساختاری، انسجام و پیوستگی را در کلام - گفتاری / نوشتاری - پدید می‌آورد. آنچه در این لایه معنایی مهم به نظر می‌رسد، ترتیب قرار گرفتن سازه‌های درون جمله یا بند است. فرانش متنی نشان‌دهنده ارتباط سخن گفته شده با بافت قبل از خود است؛ پس با ساخت متن سروکار دارد. همچنین، این فرانش می‌تواند نقش تسهیل‌کنندگی داشته باشد؛ زیرا دو مؤلفه دیگر که در ساخت تجربه و ایجاد روابط بینافردی دخالت دارند، به توالی گفتمان، سازماندهی کلام، و انسجام و استمرار - مادامی که کلام در جریان است - وابسته هستند. در این رهگذر، از مواردی که در این لایه

1. metafunction

معنایی به تفصیل بررسی شده است، مفاهیم «آغازگری»، «تکرار»^۱، و «حروف ربط»^۲ است که از میان آن‌ها آغازگری، به دلیل ارتباط نداشتن با عناصر زبان و مشارکت در تشکیل ساختار بند، با دو مورد دیگر متفاوت است (عرب زوزنی و پهلوان‌نژاد، ۱۳۹۴: ۱۹۵). طبق نظر هلیدی (Halliday & Matthiessen, 2014: 89)، این ساخت که ساختار مبتدایی^۳ نیز نام دارد، از دو بخش تشکیل شده است: بخش اول، «آغازگر» یا «مبتدا» که نقطهٔ عزیمت پیام است و عامل سخن آن را انتخاب می‌کند و بخش دیگر که باقی‌ماندهٔ پیام است، «پایان بخش» یا «خبر» نام دارد. ساخت آغازگر - پایان بخش، عنصر اصلی سازندهٔ بند در شکل‌گیری کلام و تفسیر معناست (Halliday & Matthiessen, 2004: 64). ساخت آغازگری به شیوهٔ چینش اشکال صوری یا عناصر زبانی در بند می‌پردازد که کاربرد زبان با انتخاب مناسب آن باعث برقراری ارتباط منطقی جمله‌های قبل و بعد در متن می‌گردد (Halliday & Matthiessen, 2004: 89-91). در زبان انگلیسی و در جمله‌های خبری^۴ گروه‌های اسمی، فعلی یا گروه حرف اضافه‌ای که در بیان فرانشس تجربی نقشی بر عهده دارند، در آغاز بند می‌آیند و حاوی عنصر ارجاعی هستند که به همراه آنچه قبل از آن آمده است، آغازگر نامیده می‌شوند (Halliday, 1994: 40). در جدول ۱، ساخت آغازگری - پایان‌بخشی نشان داده شده است (Halliday & Matthiessen, 2004: 90).

جدول ۱ ساخت آغازگری - پایان‌بخشی

the duke	has given my aunt that teapot. (Halliday, 90: 2014)
آغازگر	پایان بخش

در جدول ۱، عبارت the duke که فاعل جمله است، به منزلهٔ آغازگر و باقی‌ماندهٔ جمله پایان بخش است.

آغازگرها به آغازگر ساده و تجربی تقسیم می‌شوند:

الف) آغازگر ساده^۵ که خود بر دو نوع است: ۱) هرگاه آغازگر تنها از یک عنصر ساختاری یا یک واحد تشکیل شده باشد ساده است؛ در این صورت، آغازگر از یک سازه یا یک گروه (اسمی، قیدی یا گروه حرف اضافه‌ای) تشکیل شده است (Halliday &

1. repetition
2. conjunctions
3. thematic structure
4. declarative sentences
5. simple theme

Matthiessen, 2014: 93). در جدول ۲، I و You هر کدام یک عنصر ساختاری هستند و آغازگر ساده را تشکیل داده‌اند (Halliday & Matthiessen, 2014: 96-97). (۲) بیش از یک گروه یا عبارت دارند که با هم یک سازه را به وجود می‌آورند؛ آغازگر ساده با گروه / عبارت مرکب نامیده می‌شود که با حروف ربط یا اضافه شکل می‌گیرد و یا به صورت بدل است (Halliday & Matthiessen, 2004: 68). در مثال‌های جدول ۳، آغازگر ساده با گروه مرکب آمده است (Halliday & Matthiessen, 2014: 92) و به نظر می‌رسد که آغازگر ساختمان پیچیده‌ای دارد؛ اما از آنجا که همه مؤلفه‌ها از یک مقوله - گروه‌های اسمی یا حرف اضافه‌ای - هستند و با هم تشکیل یک سازه را داده‌اند، آغازگر ساده تلقی می‌شوند. گفتنی است در این پژوهش آغازگر ساده و با گروه / عبارت مرکب تحت عنوان کلی آغازگر ساده نامیده شده‌اند.

جدول ۲ نمونه‌هایی از آغازگر ساده

I	blame you for this
You	never see the smugglers
آغازگر	پایان بخش

جدول ۳ آغازگر ساده با گروه / عبارت مرکب

The Walrus and the Carpenter	were walking close at hand.
From house to house	I went my way.
On the ground or in the air	small creatures live and breathe.
آغازگر	پایان بخش

ب) آغازگر تجربی^۱ که در زبان انگلیسی دست چپی‌ترین سازه است و در بیان معنای تجربی نقش برعهده دارد. می‌توان گفت آغازگر تجربی در یک بند اولین گروه یا طبقه است که در ساختار تجربی بند به منزله مشارکت^۲، فرایند^۳ و عناصر پیرامونی^۴ نقش دارد. در ساخت آغازگری تنها یکی از این عناصر، آغازگر مشارکت است؛ بنابر این در هر بند تنها یک آغازگر تجربی (مبتدایی) وجود دارد (Halliday & Matthiessen, 2004: 105). باید توجه داشت که اگر عناصر دیگری غیر از مشارک، افزوده حاشیه‌ای، و فعل اصلی، و تنها با لایه‌های معنایی متنی یا بینافردی، قبل از آغازگر تجربی آمده باشند به آن‌ها به

1. experiential theme
2. participant
3. process
4. circumstantial adjuncts

ترتیب آغازگر متنی و بینافردی می‌گویند که در زیر به آن‌ها می‌پردازیم:
۱. اگر عناصر زبانی برای ایجاد ارتباط با پیام‌های قبل و بعد به کار روند، به آن‌ها آغازگر متنی می‌گویند که در آغاز جملات قرار می‌گیرند و می‌توانند یکی از این نقش‌ها را ایفا کنند:

- تداومی^۱؛ که نشان‌دهنده حرکتی جدید در کلام، تغییر در موضوع سخن یا پاسخ‌دادن در جریان گفت‌وگوست. برخی از عناصر تداومی در زبان انگلیسی عبارت‌اند از: oh, now, well, no, yes.

- افزوده پیوندی^۲؛ شامل گروه‌های قیدی و عبارات حرف اضافه‌ای است که بند را به متن بعد از خود ربط می‌دهند و قبل از ابتدای تجربی در جمله قرار می‌گیرند. برخی از افزوده‌های ربطی در زبان انگلیسی عبارت‌اند از: to put it another way, that is (to say) و in other words.

- آغازگر ساختاری^۳؛ که بندهای همپایه را به بندهای ناهمپایه متصل می‌کند، مانند for, yet و but. این موارد تنها در صورتی آغازگر متنی محسوب می‌شوند که در ابتدای جمله و قبل از آغازگر تجربی قرار گیرند.

۲. و اگر از مؤلفه‌های زبانی با هدف تأثیرگذاری بر دیگران، یا به لحاظ برقراری ارتباط با آن‌ها استفاده شود، به آن‌ها آغازگر بینافردی گویند که در معنای تجربی بند نقشی برعهده ندارند؛ به عبارت دیگر، عناصر با لایه‌های معنایی بینافردی در واقع قضاوت یا نگرش گوینده/نویسنده را درباره محتوای پیام بیان می‌کنند. آغازگر بینافردی خود بر سه گروه است: - ندایی^۴؛ مانند اسامی خاص که در زبان انگلیسی در آغاز جمله‌ها به حالت ندایی خطاب قرار می‌گیرند؛ مانند: Mary.

- وجه نما^۵؛ که به عامل زمان‌دار اطلاق می‌شود.

- افزوده‌های وجهی^۶؛ که نگرش یا دیدگاه گوینده را درباره پیام بیان می‌کنند (Halliday & Matthiessen, 2014: 107-108). برخی از آن‌ها در زبان انگلیسی عبارت‌اند از: certainly و actually, surely, generally, possibly.

1. continuative
2. conjunctive adjunct
3. conjunction (structural theme)
4. vocative
5. finite Verbal Operator (Yes/ No Interrogative)
6. modal comment adjunct

به گفته هلیدی (Halliday & Matthiessen, 2014: 110) آغازگرهای متنی و بینافردی «ویژگی کلام» هستند و وقوع آنها در جایگاه آغازگر طبیعی به نظر می‌رسد؛ زیرا «اگر گوینده یا نویسنده بخواهد نحوه ارتباط بند به گفتمان پیرامون را روشن سازد» (آغازگر متنی)، «و یا قصد داشته باشد که توجه شنونده یا خواننده را جلب کند و زاویه دید خود را درباره موضوع مورد بحث - به اعتبار پیام بند - بیان نماید» (آغازگر بینافردی) «با این اهداف آغازگر بند به حساب می‌آیند» و قبل از آغازگر تجربی واقع می‌شوند که به همراه آغازگر تجربی بعد از خود، آغازگر مرکب^۱ را تشکیل می‌دهند؛ در جدول ۴ مثال‌های آغازگر متنی و بینافردی در توضیح آغازگر مرکب ارائه می‌گردد (Halliday & Matthiessen, 2014: 110).

جدول ۴ نمونه‌هایی از آغازگر مرکب

آغازگر			پایان بخش
متنی	بینافردی	تجربی	could develop our listening skills. can't store protein.
-	مرکب maybe	we	
however	-	you	

با توجه به جدول ۴، however یک افزوده پیوندی و آغازگر متنی و maybe آغازگر بینافردی است که هر دو قبل از آغازگر تجربی واقع شده‌اند و با هم آغازگر مرکب را می‌سازند.

روش تحقیق

با توجه به هدف پژوهش، روش پژوهش حاضر توصیفی - تحلیلی است و بر تحلیل محتوا تأکید دارد. در این پژوهش، کتب زبان تخصصی مقطع کارشناسی دانشگاه‌ها از نویسندگان ایرانی که سازمان «سمت» به چاپ رسانده است و غیر ایرانی به‌منزله پیکره پژوهش و نیز جامعه آماری انتخاب شده است. در این راستا، اولین مرحله در روش نمونه‌گیری، انتخاب گرایش است؛ لذا، گرایش‌های علوم سیاسی و معماری از میان گرایش‌های مختلف دانشگاهی به‌منزله نمایندگان حوزه‌های علوم انسانی و مهندسی به‌طور تصادفی در نظر گرفته شد. در مرحله بعد، منابع درسی تعیین گردید که از میان منابع مختلف نیز زبان تخصصی انتخاب گردید. پس از انتخاب دقیق منابع، ۳۲ متن خواندنی^۲ از همه کتاب‌ها (هر کتاب ۸ متن) انتخاب و

1. multiple theme
2. reading

سپس، از هر متن سه پاراگراف تعیین شد. گفتنی است که با هدف داشتن بیشترین آغازگر و دستیابی به نتایج معتبر و قابل تعمیم، پاراگراف‌هایی برگزیده شد که بیشترین سطر را داشتند. دلیل انتخاب رشته‌ها و کتب انتخابی عبارت‌اند از: (۱) اهمیت داشتن این رشته‌ها که از رشته‌های پرطرف‌دار دانشگاه‌ها هستند؛ (۲) منابع درسی به طور گسترده به عنوان منابع اصلی زبان تخصصی در برنامه‌های آموزش زبان انگلیسی در دانشگاه‌ها به کار می‌روند؛ (۳) نظر به این که هدف این مطالعه بررسی ژانر علمی - آموزشی است، انتخاب کتاب‌های مورد نظر به دستیابی به این هدف کمک می‌کند؛ (۴) منابع انتخابی از «سمت» برگزیده شد، زیرا سازمانی پیشگام در تهیه، تدوین و چاپ کتب دانشگاهی در ایران است؛ (۵) منابع نویسندگان غیر ایرانی - که در دانشگاه‌های کشورهای دیگر نیز تدریس می‌شوند (به استناد دیباچه کتب) - انتخاب شد تا شواهد تجربی برای توصیف شباهت‌ها و تفاوت‌های عناصر زبانی استفاده شده در ساخت متن همه کتاب‌ها فراهم شده باشد؛ و (۶) به نظر می‌رسد تاکنون مطالعه‌ای در زمینه تحلیل ویژگی‌های زبانی کتاب‌های بررسی شده از نویسندگان ایرانی و غیر ایرانی صورت نگرفته است.

گفتنی است واحد تجزیه و تحلیل پژوهش حاضر - با تکیه بر نظرهای هلیدی (۱۹۸۵) که سهم عمده جایگاه ابتدای بند اصلی در توسعه متن را تأیید می‌نماید (Ebrahimi & Chan, 2014: 130) بندهای مستقل را مناسب‌ترین واحد تحلیل برای تجزیه و تحلیل فرانش متنی می‌داند؛ ویتاکر (Wittaker, 1995: 107) که معتقد است بندهای مستقل بهترین گزینه در پردازش متن هستند، به طوری که به دانشجویان ضعیف در دانش دستوری کمک می‌نماید تا جمله را به سهولت بشناسند؛ فریز (Fries, 1994: 318) که معتقد است در یک جمله بندهای وابسته اغلب به وسیله بند مستقل محدود می‌گردد؛ وبری (به نقل از هلیدی، ۱۹۸۵: ۶۲) که سهم اصلی در شیوه گسترش یک متن را ناشی از ساخت آغازگری بندهای مستقل می‌داند و بدین ترتیب، اهمیت آن‌ها در تحلیل متن توصیه می‌شود؛ فریز و فرانسیس (Fries & Francis, 1992) که واحد تحلیل را به اهداف تحلیلیگر نسبت می‌دهند؛ و سرانجام، از آنجا نتایج این پژوهش می‌تواند در تدوین منابع آموزشی کارآمدتر و فرایند تدریس و یادگیری معنادارتر به کار رود - جمله است که تنها اولین بند مستقل^۱ هر جمله، با داشتن بیشترین سهم در تشکیل و درک پیام، بررسی شده است. بنابراین، تحلیل و شمارش آغازگر در موارد زیر در حوزه این

1. independent clause

پژوهش نبوده‌اند: ۱) آغازگرهای اسنادی شده؛ ۲) بندهای با ساختار حذف برون‌متنی^۲، مانند no idea - ایده‌ای ندارم، و حذف درون‌متنی^۳، مانند all right - کاملاً درست.

تحلیل داده‌ها

برای تحلیل داده‌ها، آغازگرهای تجربی، بینافردی، متنی، ساده و مرکب در متون تحلیل شده (۱۹۲ پاراگراف یا ۶۰۰ بند) به تفکیک گرایش تحصیلی (علوم انسانی و

جدول ۵ میزان استفاده از آغازگر در کتب زبان تخصصی علوم انسانی و مهندسی به تفکیک گرایش تحصیلی (به صورت کلی)

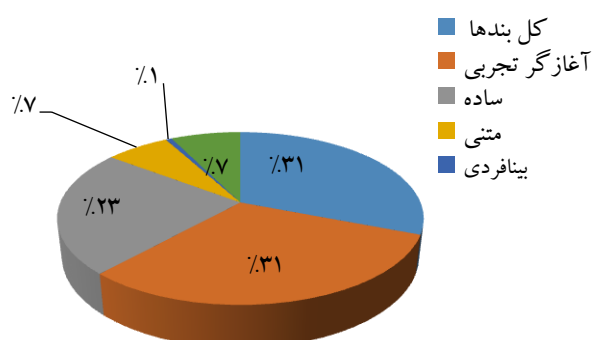
عنوان	علوم انسانی		مهندسی	
	تعداد	درصد	تعداد	درصد
کل بندهای تحلیل شده	۳۸۶	۱۰۰	۲۱۴	۱۰۰
آغازگر تجربی	۳۸۶	۱۰۰	۲۱۴	۱۰۰
آغازگر متنی	۸۴	~۲۲	۵۱	~۲۴
آغازگر بینافردی	۸	۲	۳	۱
آغازگر ساده	۲۹۴	۷۶	۱۶۰	~۷۵
آغازگر مرکب	۹۲	~۲۴	۵۴	۲۵

جدول ۶ میزان بسامد آغازگر در کتب زبان تخصصی علوم انسانی و مهندسی به تفکیک گرایش تحصیلی (به صورت جزئی)

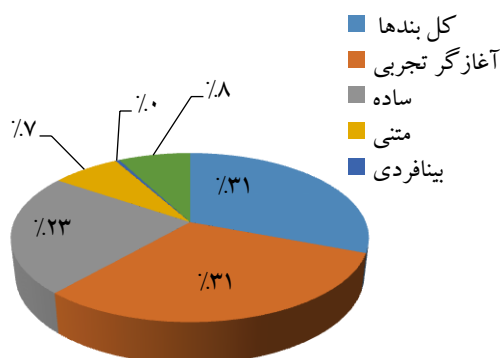
عنوان	علوم سیاسی				معماری	
	ایرانی		غیر ایرانی		غیر ایرانی	
	تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد
کل بندهای تحلیل شده	۲۱۱	۱۰۰	۱۷۵	۱۰۰	۶۰	۱۰۰
آغازگر تجربی	۲۱۱	۱۰۰	۱۷۵	۱۰۰	۶۰	۱۰۰
آغازگر متنی	۴۵	۲۱	۳۹	۲۲	۹	۱۵
آغازگر بینا فردی	۴	~۲	۴	۲	۰	۰
آغازگر ساده	۱۶۲	~۷۷	۱۳۲	۷۵	۵۱	۸۵
آغازگر مرکب	۴۹	۲۳	۴۳	۲۴/۵	۹	۱۵

1. predicated theme
2. exophoric ellipsis
3. anaphoric ellipsis

مهندسی)، سپس نویسندگان و پیکره مشخص شد. ابتدا و در پی یافتن پاسخ سؤال اول (مطرح در مقدمه پژوهش)، آمار هر یک از آغازگرها، به تفکیک گرایش‌های تحصیلی، به صورت کلی و جزئی در کتب زبان تخصصی گرایش‌های علوم انسانی و مهندسی بررسی شده‌اند (جدول ۵ و ۶). نیز، در نمودارهای کلوچه‌ای ۱ و ۲، توزیع فراوانی آغازگر به ترتیب در گرایش‌های علوم انسانی و مهندسی آمده است.



نمودار کلوچه‌ای ۱ توزیع فراوانی آغازگر در گرایش علوم انسانی



نمودار کلوچه‌ای ۲ توزیع فراوانی آغازگر در گرایش مهندسی

بر پایه نتایج جدول ۵، و به تفکیک دو گرایش علوم انسانی و مهندسی، به‌طور کلی، نویسندگان دو گرایش مورد نظر در میزان استفاده از آغازگرها از الگوی یکسانی پیروی کرده‌اند و تفاوت چشمگیری در این زمینه با یکدیگر ندارند و در بررسی جدول ۶ و به تفکیک آن دو گرایش با جزئیات بیشتر، نکته مهم در تفاوت تعداد بندهای کتب مورد بررسی دیده می‌شود؛ بدین ترتیب که تعداد بندها در کتاب‌های زبان تخصصی معماری از

نویسندگان ایرانی و غیر ایرانی به ترتیب ۱۵۴ و ۶۰ بند و در کتاب های زبان تخصصی علوم سیاسی از نویسندگان ایرانی و غیر ایرانی به ترتیب ۲۱۱ و ۱۷۵ بند است. بر این اساس، منابع تألیفی گروه ایرانی در هر دو رشته از تعداد بند بیشتری برخوردارند؛ چشمگیر بودن این تفاوت نشان دهنده تمایل ایرانیان به نوشتن جمله ها و پاراگراف های کوتاه تر، و علاقه غیر ایرانی ها به نگارش نوع طولانی تر آنهاست، که شاید بتوان آن را تفاوت سبک نگارش نویسندگان در نگارش منابع درسی به زبان انگلیسی قلمداد کرد. علاوه بر این، در این جدول آمار با جزئیات بیشتر ارائه شده است تا مقایسه هر چهار بخش مربوط به گرایش های تحصیلی با یکدیگر از نظر کاربرد ساخت آغازگری تسهیل گردد؛ در نتیجه مشخص می شود آغازگر ساده در گرایش مهندسی به ترتیب تقریباً ۷۱ و ۸۵ درصد رخداد دارد. در اینجا، اگرچه تعداد پاراگراف ها در تألیفات غیر ایرانی ها از ایرانی ها کمتر است، اما درصد بیشتری از آغازگر ساده در آن ها دیده می شود؛ به عبارتی دیگر، بیان کننده نگارشی ساده و مفهومی تر است. در حالی که در گرایش علوم انسانی در میزان کاربرد آغازگر ساده تفاوت محسوسی دیده نمی شود و به ترتیب ۷۷ و ۷۵ درصد است. به عبارت دیگر، در هر دو گرایش، و از نظر استفاده از آغازگر ساده، الگوی کاربردی نسبتاً یکسانی وجود دارد. در خصوص آغازگر مرکب نیز، میزان بسامد این نوع آغازگر در هر دو گرایش تقریباً یکسان است و تفاوت اندک مشاهده شده تنها به گرایش مهندسی غیر ایرانی مربوط می شود که طی آن تنوع آغازگری کمتری در تألیف این گرایش دیده می شود. همچنین، میزان وقوع آغازگر بینافردی در هر دو گرایش و در همه کتاب های بررسی شده به طرز محسوسی کم است چنان که این میزان در شاخه مهندسی تنها دو درصد و در شاخه علوم انسانی چهار درصد است. در مجموع، و با توجه به میزان رخداد آغازگرهای مورد تحقیق چنین استنباط می شود که در گرایش های مورد بحث به نسبت مشابه از آغازگرها استفاده شده است. بر این اساس، و در پاسخ به سؤال اول پژوهش، می توان گفت «نویسندگان ایرانی کتب زبان تخصصی دانشگاه ها (سازمان سمت) و هم تایان غیر ایرانی آنان از عناصر زبانی - و به طور مشخص از ساخت آغازگری، به عنوان ابزار معناساز در ساخت متن - استفاده های متفاوتی ندارند و قالب نوشتار آنان از شیوه مشابهی برخوردار است».

در ادامه برای رسیدن به پاسخ سؤال دوم پژوهش، اطلاعات توزیع فراوانی آغازگرها، به تفکیک گروه نویسندگان به صورت کلی (جدول ۷) و به صورت جزئی (جدول ۸) بررسی و ارائه می شود.

بررسی ساخت آغازگری در کتب انگلیسی دانشگاهی با ... ۲۱

جدول ۷ انواع، تعداد و بسامد آغازگر در کتب زبان تخصصی علوم انسانی و مهندسی به تفکیک گروه نویسندگان (به صورت کلی)

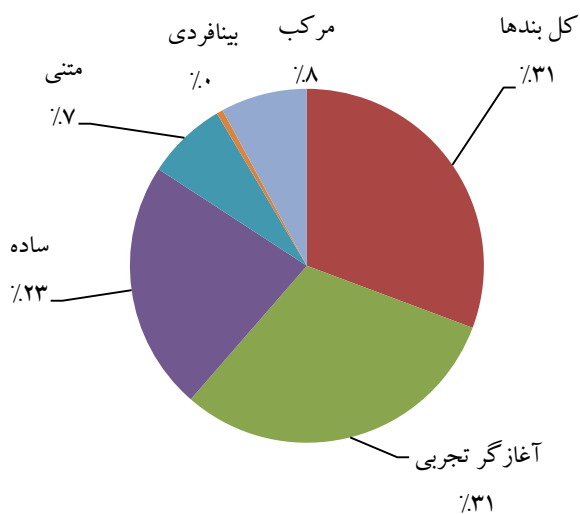
غیر ایرانی		ایرانی		عنوان
تعداد	درصد	تعداد	درصد	
۲۳۵	۱۰۰	۳۶۵	۱۰۰	کل بندهای تحلیل شده
۲۳۵	۱۰۰	۳۶۵	۱۰۰	آغازگر تجربی
۴۸	۲۰	۸۷	~۲۴	آغازگر متنی
۴	~۲	۷	~۲	آغازگر بینافردی
۱۸۳	~۷۸	۲۷۱	۷۴	آغازگر ساده
۵۲	۲۲	۹۴	~۲۶	آغازگر مرکب

جدول ۸ انواع، تعداد و بسامد آغازگر در کتب زبان تخصصی علوم انسانی و مهندسی به تفکیک گروه نویسندگان (جزئی)

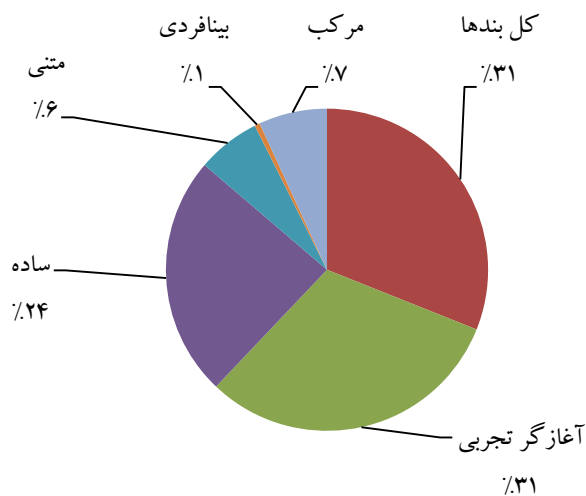
کتب زبان تخصصی علوم انسانی و مهندسی								
غیر ایرانی		ایرانی		عنوان				
مهندسی		علوم انسانی		مهندسی		علوم انسانی		
تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد	
۶۰	۱۰۰	۱۷۵	۱۰۰	۱۵۴	۱۰۰	۲۱۱	۱۰۰	کل بندهای تحلیل شده
۶۰	۱۰۰	۱۷۵	۱۰۰	۱۵۴	۱۰۰	۲۱۱	۱۰۰	آغازگر تجربی
۹	۱۵	۳۹	~۲۲	۴۲	~۲۷	۴۵	~۲۱	آغازگر متنی
۰	۰	۴	~۲	۳	~۲	۴	~۲	آغازگر بینافردی
۵۱	۸۵	۱۳۲	~۷۵	۱۰۹	~۷۱	۱۶۲	~۷۷	آغازگر ساده
۹	۱۵	۴۳	~۲۴/۵	۴۵	۲۹	۴۹	۲۳	آغازگر مرکب

در نمودارهای کلوچه‌ای ۳ و ۴، به ترتیب توزیع فراوانی آغازگرهای مورد استفاده نویسندگان ایرانی و غیر ایرانی آمده است.

بر پایه آمار و ارقام جدول‌های ۷ و ۸ و نمودارهای کلوچه‌ای ۳ و ۴، در مجموع، هر دو گروه مؤلفان ایرانی و غیر ایرانی در استفاده از آغازگرها در منابع تألیفی خود تفاوت محسوسی با یکدیگر ندارند و به یک میزان از آن‌ها استفاده نموده‌اند. با بررسی جزئیات بیشتر این موضوع می‌توان گفت که بر پایه آمار جزئیات (جدول ۸)، میزان درصد آغازگرها نشان می‌دهد که آغازگر تجربی با رخداد صددرصد بیشترین میزان را دارد؛



نمودار کلوچه‌ای ۳ توزیع فراوانی در گروه نویسندگان ایرانی



نمودار کلوچه‌ای ۴ توزیع فراوانی آغازگر در گروه نویسندگان غیر ایرانی

یعنی این آغازگر در همه بندهای کتب تحلیل شده به کار رفته است. به دنبال مقایسه کاربرد آغازگر متنی به وسیله نگارندگان، درمی یابیم که این آغازگر برای ایرانی‌ها، در مجموع ۴۸ درصد، و در گروه غیر ایرانی ۳۷ درصد کارایی داشته است. همچنین، با

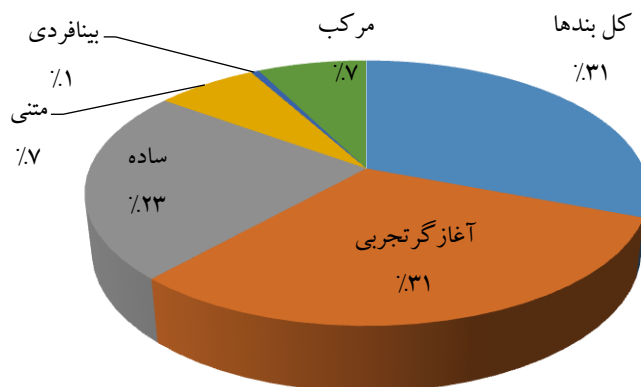
توجه به این آمار، درصد بسامد استفاده از آغازگر بینافردي به وسیله همه نویسندگان ناچیز است؛ به گونه‌ای که مؤلفان ایرانی تقریباً ۴ درصد و غیر ایرانی‌ها ۲ درصد از آن را استفاده کرده‌اند و هر دو گروه از این نظر الگوی رخدادی نسبتاً مشابهی دارند. در رابطه با فراوانی رخدادهای آغازگر ساده در نگارش کتب مورد نظر در این پژوهش و از سوی نویسندگان، این فراوانی در بین ایرانی‌ها ۱۴۸ درصد و در بین غیر ایرانی‌ها ۱۶۰ درصد است؛ این میزان در مقایسه با آغازگر مرکب، که گروه ایرانی ۵۲ درصد و گروه غیر ایرانی ۳۹/۵ درصد استفاده کرده‌اند، نشان می‌دهد که، به طور کلی، همه نویسندگان در نگارش خود از تعداد بیشتری آغازگر ساده، در مقایسه با نوع مرکب استفاده کرده‌اند.

بنابراین، با ارجاع به موضوع مطرح در ابتدای این مبحث، همچنین طبق نمودارهای کلوجه‌ای ۳ و ۴، در پاسخ به سؤال دوم این پژوهش، می‌توان گفت تألیفات نویسندگان ایرانی (منتشر شده «سمت») با غیر ایرانی در استفاده از ساخت آغازگری، شباهت چشمگیری دارند که به دلیل هم ژانربودن تألیفات آنان توجه‌پذیر است. در ادامه آمار مربوط به کل پیکره براساس جدول ۹ و نمودار کلوجه‌ای ۵ ارزیابی می‌شود.

جدول ۹ انواع، تعداد و درصد وقوع آغازگر در کل پیکره کتب زبان تخصصی علوم سیاسی و معماری

عنوان	تعداد	درصد
کل بندهای تحلیل شده	۶۰۰	۱۰۰
آغازگر تجربی	۶۰۰	۱۰۰
آغازگر بینافردي	۱۱	~۲
آغازگر متنی	۱۳۵	۲۲/۵
آغازگر ساده	۴۵۴	۷۶
آغازگر مرکب	۱۴۶	۲۴

طبق جدول ۹ و نمودار کلوجه‌ای ۵، بیشترین رخدادها به آغازگر تجربی، یعنی ۱۰۰ درصد، و کمترین آن‌ها به آغازگر بینافردي با بسامد تقریباً ۲ درصد مربوط می‌شود و همچنین، از مجموع بسامد آغازگرها، ۷۶ درصد آن‌ها به آغازگر ساده اختصاص دارد؛ در حالی که بسامد وقوع آغازگر مرکب ۲۴ درصد است. بنابراین در کتاب‌های مورد بررسی، میزان استفاده از آغازگر ساده بیش از آغازگر مرکب است؛ این موضوع با نتیجه پژوهش کاظمی (۱۳۹۳) که با بررسی متون علمی - تخصصی به فارسی و انگلیسی، تعداد آغازگر ساده را در متون انگلیسی بیشتر از نوع مرکب آن می‌داند، همسویی دارد. آغازگر متنی نیز



نمودار کلوچه‌ای ۵ توزیع فراوانی آغازگر در کل پیکره کتب زبان تخصصی علوم سیاسی و معماری

۲۲/۵ درصد از وقوع را نشان می‌دهد، به طوری که طبق جدول ۹ و نمودار کلوچه‌ای ۵، در پاسخ به سؤال سوم این پژوهش باید گفت، در مجموع، پیکربندی متون علمی - تخصصی از نگارندگان ایرانی و غیر ایرانی با دیدگاه نقش‌گرای نظام‌مند هلیدی، و با تأکید بر فرانش متنی، مطابقت دارد و در نگارش متون علمی، و به طور مشخص زبان تخصصی دانشگاه‌ها، از گزینه‌های آغازگری مطرح در این دیدگاه نه تنها تخطی ننموده‌اند، بلکه آن را مد نظر قرار داده و نیز ابزاری در انتقال معنا و پرداختن به آن را الزامی دانسته‌اند. در جدول ۱۰، تعدادی از بندهای تحلیل‌شده از منابع مورد نظر، برای نمونه و آشنایی با روش کار آورده می‌شود:

جدول ۱۰ نمونه‌هایی از بندهای تحلیل‌شده از کتب تحلیلی

آغازگر (Theme)				پایان‌بخش (Rheme)
ساده	مرکب		تجربی	
	بینافردی	متنی		
-	-	-	This	May Be Considered One of the Moments at Which the Term "Political Science" Made Its Appearance
-	-	Here	The Focus of Our Enquiry	Shifts

آغازگر (Theme)				تجربی	پایان بخش (Rheme)
ساده	مرکب				
	بینافری	متنی			
-	-	Finally,	Pluralists	Eschew the Idea That any Result of an Agonistic Engagement Is Ever Permanent	
-	-	In Fact,	Foucault, Deleuze, And Derrida	Share This Conception of Freedom as the Recognition of Contingency, Along with a Commitment to the Ever Present Possibility of Agency Within Relations of Power	
-	-	-	Others	Draw Attention to the Variety of Ways in Which Post-Structuralism Fails to Address the Central Institutions of Liberal Democracy	
-	-	For This Reason,	Many Commentators	Find it Impossible to Envisage any Reconciliation Between Post-Structuralist and Liberal Political Philosophy	
-	-	-	It	Is Not Unreasonable If Such a Theorist Asks Why Such Histories Deserve Attention	
-	-	First,	Institutions of Engagement	Could Not Exist Solely at the State Level; The Focus Must Be At Both Macro and Micro Levels, or Both the State Political Realm and the Cultural Subpolitical Realm	
-	-	-	Another Related Challenges	Concerns Areas of Power That Have Not Developed any Tangible Material Structures.	
-	-	Unhindered by Constraints of Time, Place or Climate,	The Territorial Limits and Territorial Loyalties That Used to Define Human Activities and Political Authority	Have Dissipated	

آغاز گر (Theme)				پایان بخش (Rheme)
ساده	مرکب		تجربی	
	بینافری	متنی		
-	-	-	All This	Has Produced a New Kind of Global Politics with New Expectations and New Styles of Diplomatic Activity
In Great Britain,	-	-	Modern Parties	Were Propelled by the Reform Bills of 1832 and 1867, Which Expanded the Suffrage
-	-	Instead,	It	Would Be Every Interest Group for Itself
-	-	As Parties Are Integrating Groups Into Society,	They	Are Also Teaching Their Members How to Play the Political Game
-	-	-	This Requirement	Involves the Inconvenience of a Special Visit to the Official Place of Registration Several Weeks Before the Election
In Western Europe,	-	-	Three-Quarters or More of the Citizens	Routinely Vote; In the United States Only Half Vote
-	-	Still,	The Typical Voter in Almost Every Democracy	Is A middle-Aged Man, College Educated, with a White-Collar Job
-	-	-	He	Is More Likely to Vote in a National Election If He Identifies Strongly with a Political Party Than If He Calls Himself an Independent
-	Certainly	-	What Constitutes Diplomacy Today	Goes Beyond the Sometimes Rather Narrow Politico-Strategic Conception Given to the Term
-	-	-	What Intrigued Streiter About Modern Architecture	Were the Similarities He Saw in Wagner's "Extremely Progressive Program" with What He Believed to Be the Most Prominent New Movement in German Architecture-Realism

آغازگر (Theme)			تجربی	پایان بخش (Rheme)
ساده	مرکب			
	بینافری	متنی		
In French Architecture,	-	-	It	Was Used in the Mid-1860s as a Term of Derision by Detractors of Euge`Ne-Emmanuel Viollet-Le-Duc,Louis-Auguste Boileau, and Other Proponents of the Use of Iron
-	-	-	The Age of High Eclecticism	Prevailed, But Nowhere Perhaps with the Intensity of Vienna
-	-	-	No Other European City	Could Vaunt a Larger Convocation of Architectural Nobility
-	-	Second,	Streiter	Claims That Wagner, <u>By Distinguishing</u> So Sharply Between Utilitarian Form and Art, Leaves Himself With No Means to Explain How Construction Subsequently Acquires Its Aesthetic Value..
-	-	-	There	Exist Different Conceptions of the Word "Theory" in Architecture.
-	-	Thus,	The Nature Of Architectural Success	Is Not At Issue; The Question Is, Rather, How Best to Achieve it.
-	-	That Is,	Designing	Is Not a Linear Process.

بحث و نتیجه گیری

هدف اصلی این پژوهش نحوه بازنمایی ساخت آغازگری از دستور نقش گرای نظام مند هلیدی است که به منزله معیاری برای تعیین تفاوت چارچوب نگارش کتب درسی دانشگاهی، و به طور مشخص زبان تخصصی رشته معماری و علوم سیاسی تألیف نویسندگان ایرانی و غیر ایرانی انتخاب شد. بر این اساس، انتظار می رفت به واسطه مؤلفه هایی چون بودن زبان و نگرش های فکری - فرهنگی متفاوت، در شیوه نگارش نویسندگان ایرانی با هم تیان غیر ایرانی خود تفاوت زیادی مشاهده گردد؛ اما بر پایه

یافته‌ها، مؤلفان به نسبت‌های مشابهی از مؤلفه‌های مورد نظر در تألیفات خود استفاده نمودند و در نتیجه تفاوت محسوسی در قالب نوشتارشان دیده نشد. این کار شاید با ژانر - محوری تألیفات آن‌ها مرتبط باشد؛ یعنی نویسنده می‌بایست در سطح ساختاری بر مبنای کارکرد و قواعد مخصوص، ژانر مربوط را می‌نوشت. به استناد ادعای برخی از محققان (Fries, 1994; Davies, 1988; Martin, 1992) کاربرد عناصر زبانی یک متن، از جمله انتخاب‌های آغازگری، تا حد زیادی تحت تأثیر ژانر مربوط و مخاطبان مورد نظر است. به عقیده سوانز (Swales, 1990) ژانربودن متون علمی (مقالات پژوهشی) را دلیل مهمی در شباهت استفاده از آغازگرها می‌داند و معتقد است که متون متعلق به یک ژانر پیکربندی متنی مشابهی دارند و با توجه به این که نویسندگان مدنظر، نگارنده ژانر علمی - تخصصی برای گروه خاصی از مخاطبان هستند؛ لذا ساختار آغازگری مشابه در تألیفات آنان دور از ذهن نیست. تفاوت اندکی هم در تعداد استفاده از آغازگرها در گروه ایرانی و در گرایش مهندسی وجود داشت که بر ویژه بودن زبان توصیفات علمی نگارندگان هر مورد تأکید داشت. یافته‌های پژوهش ابوالحسنی و میرمالک ثانی (۱۳۸۷) و لمبرکت (Lambrecht, 1996) نیز مؤید این سخن است. یکی از کاربردهای آغازگرها در تألیفات مورد بحث بر پایه یافته‌های پژوهش، آغازگرهای بینافردی است که در همه موارد کمترین میزان وقوع را دارد و در آن مؤلفان از الگوی مشابهی پیروی نموده‌اند؛ آنان از یک سو، بر عدم کارایی چشمگیر و کارکرد غیر رسمی این آغازگر در متون علمی با لحنی غیر شخصی و کلامی رسمی، و از سوی دیگر بر نمود بیشتر آن در محاوره و گونه شفاهی زبان برای برقراری ارتباط واقف بوده‌اند. اشراف نویسندگان بر کاربرد بیشتر این آغازگر در بندهایی که حاصل تعامل دو سویه گویشوران زبان است، دلیل دیگری است که این آغازگر را در تدوین متون رسمی در نظر نگرفته‌اند؛ زیرا در فرایند نگارش کتاب، تعامل یک‌سویه است و مخاطب در آن حضور پویایی ندارد. همچنین، صحه گذاشتن به نظر هلیدی (Halliday, 2014) مبنی بر این که قضاوت، نگرش، و انتظارات کاربر زبان درباره پیام با آغازگر بینافردی آشکار می‌گردد، دلیل دیگری در کم استفاده کردن از این آغازگر است؛ زیرا از ارکان اصلی نگاشت متن‌های علمی قطعیت و عینیت مطالب بوده، قضاوت نویسنده در آن چندان دخالتی ندارد. در کل پیکره تحلیل شده نیز در متون انتخابی وقوع صددرصدی آغازگر تجربی بیانگر نقش مؤثر آن به عنوان مؤلفه زبانی پر کاربرد در شکل‌گیری معنای اصلی متن است. از دلایل اهمیت این آغازگر در نزد مؤلفان: (۱) انطباق فرانشس تجربی با بازنمایی

جهان پیرامون است؛ از آنجا که اهداف کتاب‌های آموزشی کاربردی است، قصد آموزش مهارت‌هایی (از قبیل تحقق واقعیات و انعکاس تعامل انسان با جهان) به جامعه هدف را دارند که از طریق ساخت‌های زبانی، از جمله آغازگرهای تجربی تجلی می‌یابند و (۲) آغازگر تجربی آغازگری اجباری است که در خروج از پیام به توسعه متن کمک می‌کند (Halliday, 1994). آغازگر ساده نیز با بیشترین بسامد (۷۶ درصد) مبین قالب ساده نوشتار همه نویسندگان است که با توجه به سطح سواد مخاطبان، به عنوان گزینه مهم سازماندهی متن، تسهیل پردازش و درک مطلب دانشجویان مد نظر بوده باشد. یافته‌های ویتاکر (Whittaker, 1995) نیز حاکی از توجه به فاعل دستوری در مقالات آکادمیک در جایگاه آغازگر است و مارتینز (Martinez, 2003: 118) نقش آغازگرهای ساده را در تداوم و استمرار متن بااهمیت می‌داند. میزان بسامد آغازگرهای مرکب و متنی (به ترتیب ۲۴ و ۲۲/۵ درصد) مبین آن است که همه نویسندگان از این آغازگرها در خلق جملات متنوع غافل نبوده‌اند که گویا ترغیب خواننده به پیگیری مطلب و تقویت همبستگی آن‌ها با دیدگاه نویسنده از طریق آغازگر مرکب، و ایجاد انسجام و ارتباط منطقی بندها با یکدیگر و با بافت، و در نتیجه، تفسیر منسجم‌تر معنا، و تا حدودی پیچیدگی ساختاری یا تنوع سبکی به اقتضای متون علمی و دانشگاهی از طریق آغازگر متنی مورد نظر بوده است. طبق یافته‌های برخی از مطالعات (Arunsiort, 2013; Martinez & Ros, 2003)، آغازگر متنی به استدلال متن کمک می‌کند و نیز طبق پژوهش‌هایی (Coffin & Hewings, 2005; Arunsiort, 2013) که استفاده از آغازگر مرکب را از علل تشکیل جملات متنوع در متن می‌دانند، آن را تأیید می‌کنند. در مورد وضعیت استفاده از آغازگرها در دو گرایش تحصیلی نیز به همه آغازگرهای مورد بحث به نسبت‌های تقریباً مشابه توجه شده و تنها تفاوت اندک در به کارگیری این عناصر ساختاری به گرایش مهندسی است که آغازگری بیشتر و جملات متنوع‌تری دارند. البته، با توجه به ویژگی بارز واژگان باز (Khamis & Ho-Abdullah, 2017) متون تخصصی این گرایش در قیاس با دیگر گونه‌های زبان تخصصی، نویسندگان نیز با بهره‌گیری از این ویژگی، ابزارهای معنایی بیشتری می‌سازند تا به کمک جملات متنوع متن را بهتر تفسیر کنند. میزان استفاده از آغازگرهای مورد نظر نویسندگان نیز گویای تفاوت معناداری در این مورد نیست و تنها گروه ایرانی اندکی سبک نگارش پیچیده‌تری دارند؛ زیرا سبک نگارش این گروه از نویسندگان، بیشتر متأثر از متغیرهای موضوع، مخاطب، اهداف آموزشی، و تأکید بر ویژه بودن زبان توصیفات علمی بوده که باعث می‌شد روش نگارش

متفاوت تری در چنین متونی داشته باشند.

بر مبنای نتایج حاصل درباره دستاوردهای این پژوهش باید گفت: (۱) جایگاه آغازگر در زبان انگلیسی معنادار است، به گونه‌ای که انواع مختلف این مؤلفه زبانی به طرق مختلف در کنار سازه‌های دیگر نیز رعایت شده است و در گسترش و انسجام متن اهمیت کاربردی خاصی دارد؛ در نتیجه، ادعاهایی مبنی بر این که در مشارکت ساخت آغازگری در ساخت متن تردیدی نیست (Ebrahimi & Chan, 2014)، نیز انتخاب نوع آغازگر بر گسترش متن و شیوه نگارش آن مؤثر است (Ghadessy, 1995) و همچنین، بهبود انسجام بیشتر متون دانشگاهی به مطالعه آغازگر و پایان بخش مربوط می‌شود (Wang, 2007) تأیید می‌گردد. (۲) در تألیف و سازماندهی کتاب‌های تخصصی دانشگاهی نویسندگان ایرانی و غیر ایرانی به نسبت مشابهی از ساخت آغازگری به عنوان ابزار شیوه بیان بهره برده‌اند. (۳) سازماندهی متون علمی - تخصصی از نویسندگان مختلف با دیدگاه نقش‌گرای نظام‌مند هلیدی مطابقت دارد، و با آگاهی از اهمیت این دیدگاه در نگارش متون علمی، به ویژه کتاب‌های دانشگاهی، از انتخاب ساخت آغازگری پیشنهادی در این نظریه نه تنها تخطی نشده، بلکه به آن توجه شده است؛ بنابراین، شباهت قابل توجه سبکی که خود مبین هم‌سویی چارچوب نگارش آن‌ها با این دیدگاه است، تأییدی بر این ادعاست. (۴) مؤلفان از فرانش متن به منزله ابزاری کارآمد در تفکیک کتب دانشگاهی به ژانرهای مختلف پیروی و میزان بهره‌وری از این فرانش را در تحلیل این گونه متون تأیید می‌کنند. (۵) در سایه این یافته‌ها و مطالعات مشابه، انتخاب کتاب درسی، بر این مبنا که نویسنده آن ایرانی یا غیر ایرانی باشد، معیار مناسبی نیست. یادآوری می‌شود گرچه یکی از روش‌های متداول پژوهشی در بررسی کیفی محتوای کتب درسی، در سطح زیاد، بهره‌گیری از نظریه‌های زبان‌شناختی گوناگون است؛ اما نظرسنجی از مدرسان و زبان‌آموزان اهمیت ویژه‌ای داشته، معیاری مورد توجه است. محمودی و مرادی (۱۳۹۴) ضمن تأیید این موضوع آن را از نکات مهم در ارزیابی کتاب می‌دانند.

از جمله بهره‌وران یافته‌های این مطالعه، سازمان‌ها و طراحان برنامه‌های آموزشی، نگارندگان کتاب‌های درسی، مترجمان، ویراستاران، و مدرسان زبان انگلیسی هستند که می‌توانند با بهره‌مندی از یافته‌ها و راهکارهای ارائه‌شده، در مورد تصمیم‌گیری‌های مربوط به انتخاب، تهیه و تدوین منابع دانشگاهی و ارتقای سطح کیفی آن‌ها به شکلی تجربی آگاه شوند؛ نیز، با توجه به تفاوت منظور نویسندگان، خوانندگان (دانشجویان) می‌توانند چگونگی نمود گزینه‌های مختلف آغازگری را دریافته، به درک بهتری از مفهوم واقعی متون برسند.

در آخر، بی شک نتایج مطالعات مرتبط با این بحث در زمینه درک شباهت‌ها و اختلافات منابع آموزشی گوناگون و ارائه راهکارهای مناسب در تألیف کتاب‌های دانشگاهی علمی و عملی پر بار، با تکیه بر رویکرد مد نظر یا فرانشس‌های دیگر آن، که همچنان مبهم مانده و تحقیقات بیشتری برای پاسخ به آن‌ها را می‌طلبد، ارزشمند و نتایج آن‌ها در خور توجه خواهد بود. در این باره، بررسی انواع دیگر آغازگرها، نحوه به کارگیری واژگان، و ساختارهای گوناگون جمله در کتب مختلف آموزشی و دانشگاهی می‌تواند به علاقه‌مندان این حوزه پیشنهاد گردد.

منابع

- ابوالحسنی، زهرا و مریم میرمالک ثانی (۱۳۸۷). «بررسی کتاب‌های درسی دانشگاهی براساس نظریه نقش‌گرای نظام‌مند هیلدی و مقایسه آن با متون همسان غیر درسی، معرفی یک پایان‌نامه»، سخن سمت، شماره ۲۰، ص ۱۲۹-۱۴۳.
- اعلایی، مریم (۱۳۸۸). «بررسی فرانشس متنی کتاب‌های درسی علوم انسانی سازمان مطالعه و تدوین (سمت)»، عیار، شماره ۲۲، ص ۹۲-۱۱۳.
- ایرانه‌مهر، ابوطالب و حسین داوری (۱۳۹۶). «جریان‌شناسی تهیه و تدوین کتاب‌های زبان انگلیسی تخصصی (سمت): تجربه سه رویکرد مواجهه با مهارت خواندن در قالب متن به مثابه «ابزاری زبانی»، «ابزار انتقال اطلاعات، و «محرك تولید»، دوفصلنامه پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی، دوره ۲۱، شماره ۴۱، ص ۲۵-۱.
- خطیبی، محمد مهدی و مهیار علوی مقدم (۱۳۹۶). «بررسی آغازگرهای فرانشس متنی در عبرالعاشقین روزبهان بقلی»، دومهنامه جستارهای زبانی، دوره ۸، شماره ۶، ص ۲۳-۵۴.
- دبیرمقدم، محمد (۱۳۸۳). *زبان‌شناسی نظری: پیدایش و تکوین دستور زایشی*، ویراست دوم، تهران: سمت. رشیدی، ناصر و مریم بهرامی (۱۳۹۱). «ارزیابی تحلیلی کتاب زبان انگلیسی عمومی»، پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی، شماره ۲۵، ص ۷۸-۵۹.
- شعبانی، حسن (۱۳۸۵). *مهارت‌های آموزشی (روش‌ها و فنون تدریس)*، تهران: سمت.
- عرب زوزنی، محمدعلی و محمدرضا پهلوان‌نژاد (۱۳۹۴). «بررسی آغازگر نشان‌دار و بی‌نشان در کتب زبان انگلیسی مقطع متوسطه در ایران، براساس رویکرد نقش‌گرای نظام‌مند هیلدی»، دومهنامه جستارهای زبانی، دوره ۶، شماره ۳، ص ۱۸۹-۲۱۴.
- غفاری مهر، مهرخ (۱۳۸۳). *بررسی دو مجموعه کتاب‌های آموزشی زبان فارسی از دیدگاه نظریه نقش‌گرای هیلدی*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، تهران: دانشکده علوم انسانی، دانشگاه شهید بهشتی.
- فهم‌نیا، فرزین (۱۳۸۷). *توصیف و تحلیل نقش‌گرایانه آغازگر از منظر رویکرد هیلدی در کتاب‌های فارسی و انشاهای دانش‌آموزان دبستان*، رساله دکتری، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- کاظمی، فروغ (۱۳۹۳). «ساخت آغازگری پایان‌بخشی در بخش‌های مرکب متون علمی فارسی بر پایه دستور نظام‌مند»، *زبان‌شناخت*، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، سال پنجم، شماره ۱، ص ۱۴۹-۱۷۰.

- کاظمی، فروغ و آرزینا افراشی (۱۳۹۲). «بررسی انواع آغازگر در متون فیزیک تخصصی فارسی و انگلیسی از منظر فرانقش متنی نظریه نقش گرای هلیدی»، *دوفصلنامه علمی - پژوهشی زبان پژوهی دانشگاه الزهراء*، شماره ۸، ص ۱۶۷-۲۰۴.
- محمدابراهیمی، زینب و محی الدین شریفزاده (۱۳۸۵). «مقایسه ساخت مبتدا - خبری در دو مجموعه آموزشی New Interchange 3 و زبان انگلیسی دوره پیش دانشگاهی، رهیافتی نقش گرا»، *مجله زبان و ادب*، شماره ۳۰، ص ۴۳-۵۷.
- محمودی، محمدهادی و محمد مرادی (۱۳۹۴). «نقد و ارزشیابی کیفی کتاب زبان انگلیسی پایه اول در دوره اول متوسطه (هفتم) با تأکید بر روش شناسی آموزش زبان خارجی»، *پژوهشنامه انتقادی متون و برنامه های علوم انسانی پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی*، شماره ۳، ص ۱۶۹-۱۷۹.
- مشکوٰة الدینی، مهدی (۱۳۸۸). *سیر زبان شناسی*، چاپ پنجم، مشهد: شهید دانشگاه فردوسی مشهد.
- واشقانی فراهانی، ماشاء الله (۱۳۷۹). *بررسی و تحلیل محتوای کتاب درسی علوم پایه اول کودکان کم توان ذهنی و مقایسه آن با کتاب درسی علوم پایه اول کودکان عادی*، تهران: سازمان آموزش و پرورش استثنایی، پژوهشکده کودکان استثنایی.
- یارمحمدیان، محمدحسین (۱۳۸۶). *اصول برنامه ریزی درسی*، تهران: یادواره کتاب.

- Arunsirot, S. (2013). "An analysis of textual metafunction in Thai EFL students", *Novitas-Royal (Research on Youth and Language)*, 7(2): 160-174.
- Coffin, C. & A. Hewings (2005). "IELTS as preparation for tertiary writing: Distinctive interpersonal and textual strategies", In L. J.Ravelli & R. A. Ellis, (eds.), *Analysing Academic Writing*, pp. 153-171, London: Continuum.
- Davarpanah, H. (2013). *English for the Students of Political Science II*, pp. 8-136, Tehran: SAMT.
- Davies, F. (1988). "Reading between the lines: Thematic choices as a device for presenting writers viewpoint in academic discourse", *The Especialist*, 9(2): 173-200.
- Dryzek, J.S. , Honig, B. & A. Phillips (2006). *The Oxford Handbook of Political Theory*, New York: Oxford University Press.
- Ebrahimi, S. F. & S. H. Chan (2014). "Cross-disciplinary and cross-linguistic manifestation of theme in academic writing", *Pertanika Journal of Social Science and Humanities*, 22(3): 695-707.
- Farhady, H. & P. Tavakoli (2013). *English for the Students of Architecture*, pp. 13-72, Tehran: SAMT.
- Fries, P. H. & G. Francis (1992). "Exploring theme: Problems for research", *Occasional Papers in Systemic Linguistics*, No. 6, pp. 45-60.
- Fries, P. H. (1994). *Themes, Methods of Development and Ttexts*, In Hasan R. & P. H. Fries, (eds.) *On Subject and Theme: A Discourse Functional Perspective*, p. 1, Amsterdam John Benjamin.
- Ghadessy, M. (1995). "Thematic development and its relationship to registers and genres", In M. Ghadessy (ed.), *Thematic Development in English Text*, pp. 129-146, London: Pinter.
- Ghadessy, M. (1999). "Thematic organization in academic articles abstracts", *Estudios Ingleses de la Universidad Complutens*, 7:141-161.
- Halliday M. A. K. & R. Hassan (1976). *Cohesion in English*, London: Longman.

- Halliday, M. & C. M. I. M. Matthiessen (2004). *An Introduction to Functional Grammar*, New York: Edward Arnold.
- Halliday, M. & C. M. I. M. Matthiessen (2014). *Halliday's Introduction to Functional Grammar*, 4th ed., New York: Routledge.
- Halliday, M. A. K. (1994). *An Introduction to Functional Grammar*, New York: Edward Arnold.
- Hassan, R. (1989). *Linguistics, Language and Verbal Art*, London: Oxford University Press.
- Hunston, S. (2000). *Pattern Grammar: A Corpus-Driven Approach to the Lexical Grammar of English*, Philadelphia: John Benjamins Publishing Co.
- Iding, J. (2008). "A functional analysis of english humanities and biochemistry writing with respect to teaching university composition", *Journal of Novitas-Royal*, No. 2, pp. 60-78.
- Khamis, N. & I. Ho-Abdullah (2017). "Lexical features of engineering english vs. general english", *Journal of Language Studies*, 17(3): 106-119.
- Lambrecht, K. (1996). *Information Structure and Sentence Form: Topics, Focus and the Mental Representation of the Discourse Referents*, Cambridge: Cambridge, UK Cambridge University Press.
- Lovejoy, K. B. (1991). "Cohesion and information strategies in academic writing: Analysis of passages in three disciplines", *Journal of Linguistics and Education*, No. 3, pp. 315-343.
- Martin, J. R. & D. Ros (2003). *Working with Discourse: Meaning Beyond the Clause*, London: Continuum.
- Martin, J. R. (1992). *English Text: System and Structure*, Amsterdam: John Benjamins.
- Martinez, I. A. & D. Ros (2003). "Aspects of theme in the method and discussion sections of biology journal article in English", *Journal of English for Academic Purposes*, 2(2):103-123.
- Matthiessen, C. (2004), "Descriptive motifs and generalizations", in Caffarel, A., Martin, J. R. & Matthiessen, C. (Eds.), *Language Functional Perspective*, Amsterdam: John Benjamins, pp. 537-673.
- North, S. (2003). *Emergent Disciplinary in an Interdisciplinary Course: Theme use in Undergraduate Essays in the History of Science*, Unpublished PhD thesis, Open university, U.K.
- O'Donnell, M. (2012). Introduction to systemic functional linguistics for discourse analysis, Language, Function, and Cognition. 2011-12. Available at: <<http://web.uam.es/departamentos/filoyletras/filoinglesa/Courses/LFC11/LFC-2011>>.
- Sheldon, I. E. (1988). *Genre Analysis: English in Academic and Research Setting*, Cambridge, UK, Cambridge University Press.
- Swales, J. M. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Setting*, Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Thompson, G. (1997). *Introducing Functional Grammar*, London: Arnold.
- Tomlinson, B. (2001). *Materials Development*, In R. Carter & D. Nunan (eds.), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of other Languages*, pp. 66-71, UK, Cambridge: Cambridge University Press.
- Wagner, O. (1988). *Modern Architecture, A Guidebook for his Students to this Field of Art*, Getty center for the history of art and the Humanities, Santa Monica, CA 90401.
- Wang, L. (2007). "Theme and rheme in the thematic organization of text: Implication for teaching academic writing", *Asian EFL Journal*, 9(9): 88-101.
- Whittaker, R. (1995). "Theme, process and the relation of meaning in academic articles", In M. Ghadessy (ed.), *Thematic Development in English Text*, pp. 105-128, London: Pinter.