

استعاره‌های دستوری گذرایی در بخش شنیداری کتاب‌های آزمون زبان تافل: رویکرد زبان‌شناسی نقش‌گرای نظام‌مند

روح‌الله یعقوبی^{۱*} (دکترای زبان‌شناسی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران)
محمد دبیرمقدم^۲ (استاد زبان‌شناسی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران)
فردوس آقاگلزاده^۳ (استاد زبان‌شناسی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران)

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۱/۶/۱۰، تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۹/۶، تاریخ انتشار: پاییز ۱۴۰۱

چکیده: پژوهش حاضر به بررسی و تحلیل استعاره‌های گذرایی در بخش شنیداری کتاب‌های آموزش زبان تافل می‌پردازد. در این راستا سه کتاب رسمی آموزش تافل (مجموعاً چهارده آزمون، هرکدام شامل شش متن مکالمه و سخنرانی) با رویکرد توصیفی و تحلیل محتوا بررسی شد. ابتدا بندهای این ۸۴ متن استخراج و سپس استعاره‌های گذرایی در آنها شناسایی و به‌لحاظ نوع و بسامد مقایسه و تحلیل شدند. نتایج نشان داد: (۱) استعاره گذرایی در متن‌های سخنرانی (با فراوانی ۶۸٪/فراوانی بسامد بالاتری از متن‌های مکالمه دارد؛ ۲) دو فرایند مادی (با فراوانی ۳۸٪) و رابطه‌ای (با فراوانی ۲۸٪) به‌ترتیب دارای بیشترین بسامد نسبت به سایر فرایندها در معنای استعاری هستند. نتایج آزمون من-ویتنی نشان داد تعداد استعاره گذرایی در بخش سخنرانی از بخش مکالمه به‌طور معنادار فراوانی بیشتری دارد. لذا استفاده بیشتر از متن سخنرانی در بخش شنیداری تافل آن را در سنجش توانش ارتباطی و استعاری داوطلبان کارآمدتر می‌نماید.

کلیدواژه‌ها: دستور نقش‌گرای نظام‌مند، استعاره دستوری تجربی، نظام گذرایی، آموزش زبان تافل.

۱ مقدمه

مفاهیم مطرح‌شده در نظریه دستور نقش‌گرای نظام‌مند به افراد کمک می‌کند که بندهای غیرساده با

1. Yaqubi.ruhollah@gmail.com

* نویسنده مسئول

2. mdabirmoghaddam@gmail.com

3. ferdows@yahoo.com

4. Clause

تراکم واژگانی بالاتر را درک و تولید کنند و بین متن نوشتاری و گفتاری به‌طور دقیق‌تر تمایز قائل شوند، به این معنا که آنها را قادر می‌سازد اطلاعات و معانی بیشتری را در یک بند بگنجانند. از آنجا که استعاره دستوری^۱ از ویژگی‌های زبان علم است (هلیدی^۲، ۱۹۸۵) کاربرد این مقوله دستوری نشانه‌ای از برتری تحصیلات دانشگاهی و سطوح حرفه‌ای دانش زبان است. با این توضیح ضروری می‌نماید مدرسان زبان خارجی و همچنین زبان‌آموزانی که با اهداف دانشگاهی در حال یادگیری زبان دوم یا خارجی هستند، تحت آموزش صریح مفاهیم مهمی مانند استعاره‌های دستوری از جمله استعاره گذرایی قرار گیرند. از این گذر فردی که به مفاهیم استعاره دستوری واقف و مسلط شده است، در درک و تولید متون علمی به زبان خارجی بهتر عمل می‌کند. هدف نهایی فرایند آموزش زبان‌های خارجی، اعم از آموزش زبان انگلیسی به غیرانگلیسی‌زبانان یا آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، به‌دست آوردن توانایی فهم صحیح از متون، و ارتباط کارآمد با سایر افراد است، به همین دلیل، اگر مفاهیم و مبانی مطرح‌شده در زبان‌شناسی نقش‌گرای نظام‌مند، بیش از پیش مورد توجه طراحان آزمون و مؤلفان کتاب‌های آموزش زبان خارجی قرار گیرد، به‌لحاظ زمانی و اقتصادی هزینه کمتری به زبان‌آموزان تحمیل خواهد شد.

آزمون بین‌المللی تافل^۳، در بیش از یازده هزار مؤسسه آموزشی و دانشگاهی در بیش از ۱۳۰ کشور، برای سنجش دانش زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی مورد استناد است (برگرفته از سایت خدمات سنجش آموزشی^۴) و پیش‌نیاز ورود به مقاطع عالی تحصیلی و حرفه‌ای است؛ به همین دلیل توجه به محتوای این آزمون معتبر و فراگیر از اهمیت بالایی برخوردار است. در این راستا، در پژوهش حاضر سعی شده است با شناسایی انواع فرایندهای شش‌گانه نظام گذرایی که در معنای استعاری^۵ و غیرسراسر^۶ به‌کار رفته‌اند، میزان و نوع استفاده از آنها در دو بخش مکالمه و سخنرانی مهارت شنیداری سه کتاب معتبر آزمون تافل مشخص شود. در استعاره دستوری گذرایی معنای سراسر^۸ و قابل انتظار که معنای پیش‌فرض نیز محسوب می‌شود، یک فرایند جای خود را به معنای غیرسراسر^۷ و استعاری می‌دهد و بنابراین یک فرایند دیگر استفاده می‌شود. به‌کارگیری انواع استعاره

1. grammatical metaphor

3. Toefl

5. process

7. incongruent (non-congruent)

2. M. A. K. Halliday

4. <https://www.ets.org/toefl/test-takers/ibt/about>

6. metaphorical

8. congruent

دستوری تجربی از جمله گذرایی از ویژگی‌های زبان علم است و در متون علمی و دانشگاهی فراوانی بالایی دارد. به کارگیری هرچه بیشتر استعاره‌های دستوری گذرایی موجب انتزاع بیشتر متن شده و باعث می‌شود آن متن به لحاظ ویژگی‌های ساختاری به زبان علم نزدیک‌تر شود. این موضوع باعث می‌شود زبان آموز بتواند بندهای با تراکم بیشتر اطلاعات بیشتر تولید کند. در مقاله حاضر بعد از توضیح پیشینه مطالعاتی، مبانی نظری و روش پژوهش، تحلیل داده‌ها در مجموع ۱۴ آزمون که مستخرج از ۳ کتاب آموزش تافل هستند، توضیح داده شده است.

۲ پیشینه پژوهش

بعد از به کارگیری مفهوم استعاره دستوری در زبان‌شناسی نقش‌گرای نظام‌مند توسط هلیدی (۱۹۸۵)، زمینه مطالعاتی جدیدی برای سایر پژوهشگران فراهم شد. در ارتباط با دستور نقش‌گرای نظام‌مند و انواع استعاره‌های دستوری تاکنون مطالعات زیادی صورت گرفته است، که در مقاله حاضر مطالعاتی که بیشتر با استعاره دستوری تجربی^۱ از نوع استعاره گذرایی^۲ مرتبط بوده‌اند، معرفی خواهند شد. در ادامه، ابتدا به پژوهش‌های خارجی و سپس به پژوهش‌های ایرانی اشاره می‌شود.

سایمون-وندنبرگن^۳، راولی^۴ و تاورنیرز^۵ (۲۰۰۳) در کتاب راهنمای جامع خود به طور مفصل به بررسی و تحلیل استعاره دستوری از نگاه زبان‌شناسی نقش‌گرای نظام‌مند پرداخته‌اند. این کتاب با تلفیق مباحث نظری و عملی در ارتباط با استعاره دستوری زمینه برای فهم بهتر آن را فراهم کرده است. در ادامه به ارتباط اسم‌سازی و استعاره دستوری پرداخته شده است. همچنین به مواردی که در ارتباط با استعاره دستوری منجر به ابهام می‌گردد، اشاره شده است. فصل اول این کتاب به مباحث و تعاریف کلی در مورد استعاره دستوری پرداخته است. در فصل دوم، استعاره و نحوه پیشرفت آن در کودکان مورد توجه قرار دارد. فصل سوم به استعاره‌های دستوری بینافردی اختصاص دارد. فصل چهارم به مفهوم استعاره در دستور و دیگر وجوه معنایی پرداخته است، که استعاره واج‌شناختی^۶ از جمله این مباحث است. در فصل پنجم به استعاره از منظر فرازبان‌شناختی پرداخته شده است.

1. experiential
3. A. M. Simon-Vandenberg
5. M. Taverniers

2. transitivity
4. L. J. Ravelli
6. phonological metaphor

استعاره دستوری به‌عنوان یک ساخت شناختی^۱ از جمله مواردی است که در این فصل مورد بحث قرار گرفته است. در این کتاب، تاورنیرز (۲۰۰۳: ۸) از استعاره دستوری اندیشگانی^۲ تحت عنوان استعاره‌های گذرایی یاد می‌کند. ملرز^۳ (۲۰۰۳: ۴۲۳) نیز در این کتاب استعاره دستوری اندیشگانی را دو نوع می‌داند: (۱) استعاره گذرایی از یک فرایند به اسم^۴ که همان استعاره دستوری اسم‌سازی است؛ و (۲) استعاره گذرایی از یک فرایند به فرایند دیگر (مثلاً فرایند ذهنی به صورت فرایند مادی بیان شود). لازم به ذکر است در پژوهش حاضر منظور از استعاره گذرایی فقط مورد دوم است که به گذرایی یک فرایند به فرایند دیگر توجه دارد، و مورد اول تحت عنوان استعاره اسم‌سازی قرار دارد. نگارندگان پژوهش حاضر مطالعه این کتاب را برای افرادی که در زمینه استعاره مطالعه می‌کنند ضروری می‌داند. با وجود اینکه این کتاب یک راهنمای جامع معتبر است، اما به‌کاربرد استعاره دستوری در آموزش زبان‌های خارجی پرداخته است.

تاورنیرز (۲۰۰۳) در کتاب خود، با استناد به هلیدی (۱۹۸۵)، به مفهوم استعاره دستوری در چارچوب زبان‌شناسی نقش‌گرای نظام‌مند پرداخته است. وی در ادامه به مقایسه این نوع استعاره با استعاره واژگانی پرداخته است. او معنای سراسر است را بی‌نشان، و معنای غیرسراسر است را نشان‌دار معرفی می‌نماید. وی استعاره اندیشگانی را معادل استعاره گذرایی معرفی کرده است. تاورنیرز بعد از توضیحی در مورد فرانش‌ها، انواع استعاره دستوری را بررسی کرده است و ضمن توضیح واژگان-دستور^۵، به بررسی دیدگاه راولی (۱۹۸۵ و ۱۹۸۸ و ۱۹۹۹) در مورد استعاره دستوری پرداخته است. وی مطالعات دیگری نیز در زمینه استعاره‌های دستوری انجام داده است، که از آن جمله می‌توان به زبان‌شناسی نقش‌گرای نظام‌مند و مفهوم استعاره دستوری (۲۰۰۲) که در واقع رساله دکتری وی بوده و بعدها به صورت کتاب به چاپ رسیده است، و همچنین فصل ۲۲ کتاب راهنمای مرجع زبان‌شناسی نقش‌گرای نظام‌مند (بارتلت^۶ و اوگریدی^۷، ۲۰۱۷) و نیز مقاله‌ای تحت عنوان استعاره دستوری و دستوری‌شدگی^۸ (۲۰۱۸) اشاره کرد. از نظر نگارندگان مقاله حاضر، افرادی که در زمینه

1. cognitive construct
3. R. Melrose
5. lexico-grammar
7. G. O'Grady

2. ideational metaphor
4. a process is coded as a thing
6. T. Bartlett
8. grammaticalization

استعاره دستوری قصد پژوهش دارند، مطالعه آثار پژوهشی تاورنیرز ضرورت دارد. کلمبی^۱ (۲۰۰۶) به توصیف مفهوم استعاره دستوری در متون دانشگاهی زبان اسپانیایی پرداخته است. وی استعاره دستوری را به‌عنوان مشخصه متن‌های دانشگاهی معرفی و بیان می‌کند که متن‌هایی که میزان بالایی از استعاره دستوری در خود دارند، در فرهنگ ایالات متحده با اعتبار بیشتر محسوب می‌شوند و استفاده از آن به‌عنوان نشانه‌ای از سطح بالاتر تحصیلات دانشگاهی است. در صورتی که این ادعا درست باشد، انتظار می‌رود در آزمون تافل که بیشتر براساس نظام انگلیسی آمریکایی (و نه انگلیسی بریتانیایی) طراحی شده است، استعاره‌های دستوری بیشتر مورد توجه باشند و طبعاً آموزش و سنجش آن بیشتر حائز اهمیت است. در این پژوهش عنوان شده است که گونه‌های علمی و دانشگاهی چه به‌صورت نوشتاری و چه گفتاری از طریق کاربرد استعاره دستوری، در راستای اهداف نقش‌گرایانه خود توانسته‌اند به تولید محتوای انتزاعی برسند.

دالیمونته^۲ (۲۰۱۰) به بررسی نحوه به‌کارگیری انواع استعاره دستوری در چارچوب دستور نقش‌گرای نظام‌مند پرداخته است. داده‌های این پژوهش از یک کتاب درسی زبان انگلیسی مورد استفاده دانش‌آموزان کلاس دوازدهم دبیرستان‌های در اندونزی انتخاب شده است. وی با بررسی بندهای متن این کتاب به هشت استعاره اصلی دستوری رسیده است. وی از تحلیل خود نتیجه می‌گیرد که دلیل اصلی کاربرد استعاره دستوری موجود در کتاب درسی انگلیسی عمدتاً متراکم کردن اطلاعات ارائه شده است تا پردازش اطلاعات برای دانش‌آموزان دبیرستانی به‌عنوان خوانندگان اصلی کتاب تسهیل شود و آنها را برای ورود به سطح بالاتر آموزش عالی که در آن نگارش متون علمی به‌طور چشمگیری مورد تقاضا است، آماده سازد. در صورت توجه مؤلفان و تصمیم‌گیرندگان در مورد محتوای کتاب‌های درسی، یافته‌های این قبیل پژوهش‌ها می‌تواند به بالارفتن کیفیت آموزشی دانش‌آموزان کمک نماید. لازم به ذکر است که این مطالعه به تأثیر آزمون‌ها و اهمیت آنها در فرایند یادگیری پرداخته است.

تامپسون^۳ (۲۰۱۳) به بررسی مفهوم استعاره دستوری پرداخته است. وی در بخش پایانی فصل نهم این کتاب (همان: ۲۵۲)، یکی از خطرات مفهوم استعاره دستوری را این می‌داند که برای یک بند در معنای استعاری تعداد بی‌شماری عبارت‌پردازی می‌توان پیشنهاد داد. به بیان دیگر، معیار خاصی وجود ندارد که بتوان تصمیم گرفت معنای سراسر استعاری و غیراستعاری پیشنهادشده تا چه اندازه

1. M. C. Colombi
3. G. Thompson

2. A. A. Dalimunthe

صحیح است. حتی گاهی این شبهه برای تحلیل‌گر ایجاد می‌شود که آیا بند مورد نظر استعاری است یا خیر. چراکه آن عبارت‌پردازی که در اصل زمانی معنای استعاری و غیرسراسر است یک بند بوده است، اکنون به معنای سراسر است و قابل انتظار شناخته می‌شود. وی در توضیح این موضوع از فرایندهای ذهنی یاد می‌کند که امروزه به صورت پذیرفته شده در قالب فرایند مادی استفاده می‌شوند، مانند *take in, grasp* و از این قبیل، که به مفهوم استعاره دستوری تجربی گذرایی اشاره دارد. نگارندگان سطور حاضر، نیز به رغم در نظر داشتن معیارهای نحوی و معنایی (ر.ک. به ویلیامز^۱ و فونتین^۲، ۲۰۱۵) در تحلیل‌های خود، به خصوص در ارتباط با تشخیص نوع یک فرایند در معنای استعاری، با چالش یاد شده مواجه بود.

دیوریم^۳ (۲۰۱۵) در مقاله خود به لحاظ نظری به بررسی جامع استعاره دستوری پرداخته است. وی با ارجاع به هلیدی (۱۹۸۵ و ۱۹۸۸)، مارتین^۴ (۱۹۹۲ و ۱۹۹۳) و هلیدی و مارتین (۱۹۹۳) به انگاره لایه‌ای^۵ استعاره دستوری و با ارجاع به هلیدی و متیسن^۶ (۱۹۹۹) به انگاره معنایی^۷ استعاره دستوری اشاره دارد. این مقاله از این جهت اهمیت دارد که به میزان استفاده از استعاره‌های دستوری در زمینه آموزش زبان نیز اشاره دارد. دیوریم در ادامه سعی دارد با معرفی انگاره‌ای یکپارچه^۸ از استعاره دستوری آن را در زمینه آموزش زبان بیازماید. وی انگاره لایه‌ای استعاره دستوری را بنا به تعریف هلیدی (۱۹۸۵) به دو بخش تقسیم می‌کند: استعاره دستوری بینافردي (که خود شامل استعاره وجه^۹ و استعاره وجه-نمایی^{۱۰} یا وجهیت) است و استعاره دستوری اندیشگانی (شامل استعاره تجربی و استعاره منطقی). لازم به ذکر است که در این تقسیم‌بندی به استعاره متنی اشاره نشده است. هلیدی و متیسن (۲۰۱۴: ۷۳۱) برخلاف برخی دیگر از پژوهشگران معتقدند در فراتقس متنی شاهدهی بر وجود استعاره نمی‌توان یافت. این تقسیم‌بندی در پژوهش حاضر نیز استفاده شده است و از آنجا که به استعاره منطقی پرداخته نخواهد شد، به جای استعاره اندیشگانی، از عنوان استعاره تجربی استفاده

1. L. Gwilliams
3. D. Y. Devrim
5. stratal model
7. semantic model
9. mood metaphor

2. L. Fontaine
4. J. R. Martin
6. C. M. Matthiessen
8. integrated model
10. modality metaphor

شده است. وی اشاره می‌کند که در زمینه آموزش زبان مطالعات انجام‌شده براساس انگاره لایه‌ای بیشتر از پژوهش‌های صورت‌گرفته بر مبنای انگاره معنایی است.

کانسو^۱ (۲۰۱۶) در پایان‌نامه کارشناسی ارشد خود ویژگی‌های استعاره دستوری اندیشگانی در کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی در نظام آموزشی را مطالعه کرده است. او با بررسی میزان و چگونگی استفاده از استعاره‌های دستوری اندیشگانی دستور نقش‌گرا در متن ۱۴ کتاب آموزشی دوره متوسطه در مدرسه‌های ژاپن قصد دارد میزان پیچیدگی متن این کتاب‌ها را از نظر واژگان-دستور بیازماید. البته انگاره‌ای که وی در تحلیل خود مبنای قرار داده است، انگاره معنایی است، که به ۱۳ نوع استعاره دستوری اشاره دارد. لازم به ذکر است که در مطالعه حاضر انگاره لایه‌ای مورد استفاده قرار گرفته است نه انگاره معنایی. وی بنا به آمار اعلام‌شده از سوی سازمان خدمات سنجش در سال ۲۰۱۵ بیان می‌کند که ژاپن در رتبه‌بندی کشورها از نظر نمرات آزمون تافل جایگاه مناسبی در دنیا ندارد (جایگاه سی‌وسوم در بین سی‌وشش کشور آسیایی). یافته‌های وی نشان می‌دهد که بین آزمون‌های استاندارد زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی (تافل) و میزان استفاده از استعاره‌های دستوری در کتاب‌های آموزشی زبان انگلیسی و آموزش آن، تطابق لازم وجود ندارد. هرچند یافته‌های این مطالعه به‌ویژه برای پژوهش حاضر قابل توجه است، با این حال به دلیل اینکه تنها استعاره‌های دستوری اندیشگانی را مورد مطالعه قرار داده است، نمی‌تواند با تعمیم یافته‌های خود به تمام کتاب‌های آموزشی زبان نتیجه‌گیری جامعی در این خصوص داشته باشد.

یونیار^۲، سینار^۳ و گرونینگ^۴ (۲۰۱۷) در پژوهش خود به بررسی بازنمایی معنای تجربی از طریق تحلیل نظام گذرایی در گفتمان کلاسی پرداخته‌اند. در این راستا نوع و نحوه فرایندهای گذرایی که مورد استفاده معلمان زبان انگلیسی بود، توصیف و تحلیل شده است. همچنین حوزه گفتمانی که در آن فرایندها در بافت کلاس درس بازنمایی می‌شوند، مورد توجه بود. آنها تعداد سه معلم انگلیسی از دو مدرسه را انتخاب، و گفتار معلمان را ضبط نمودند. سپس بندهای هرکدام را شناسایی کردند و فرایندهای تولیدشده توسط هر معلم با توجه به دو محیط مدرسه مختلف توصیف شد. در مجموع بندهای تولیدشده توسط سه معلم، در هر دو جلسه ۲۱۷۵ بند به‌دست آمد. از این تعداد به‌ترتیب فرایند مادی ۳۸/۳۳٪، فرایند رفتاری ۱۹/۵۴٪، فرایند رابطه‌ای ۱۳/۶۰٪، فرایند وجودی

1. Y. Kaneso
3. T. S. Sinar

2. Y. Yuniar
4. B. Gurning

۱۳/۱۹٪، فرایند ذهنی ۱۱/۴۹٪ و فرایند بیانی ۸/۷۸٪ فراوانی را به خود اختصاص داد. بالاتر بودن فراوانی فرایند مادی به بافت موقعیت یعنی کلاس درس نیز برمی‌گردد. چراکه در گفت‌وگو کلاسی معلم در حال تدریس و زبان‌آموزان در حال یادگیری زبان انگلیسی هستند، به همین دلیل فعالیت کلاسی بین معلم و شاگرد در قالب فرایند مادی در بخش واژگان-دستور بازنمایی می‌شود. نقش معلمان در گفت‌وگو کلاسی عبارت است از تعامل با زبان‌آموزان برای حل یک تمرین و رفتن به تمرین بعدی. این موضوع خود را در قالب فرایند مادی که بیان‌کننده کنش است، نشان داده است. فرایند رفتاری نیز در موقعیتی مشاهده شده است که معلمان از زبان‌آموزان خواسته بودند از حس بینایی و شنوایی خود برای دیدن و شنیدن استفاده کنند. فرایند رابطه‌ای که به لحاظ فراوانی در مرتبه سوم قرار دارد، بیانگر آن است که معلمان بیشتر به انتساب یک کیفیت تمایل دارند تا تعیین هویت. به عبارت دیگر فرایند رابطه‌ای وصفی بیشتر از فرایند رابطه‌ای هویتی مشاهده شد. همچنین فرایند وجودی به کاررفته در گفت‌وگو کلاس درس مربوط به مواردی بوده است که معلم در خصوص وجود یا عدم چیزی در کلاس یا کتاب از زبان‌آموزان سؤالی پرسیده است و فرایند ذهنی نیز به ذهنی بودن فرایند یادگیری زبان خارجی اشاره دارد. فرایند بیانی که از بقیه فرایندها در این پژوهش فراوانی کمتری داشته است، به درخواست معلم از شاگرد برای بیان مطلبی اشاره داشته است. همان‌طور که مشاهده می‌شود، بافت موقعیت و نقش ارتباطی بین معلم و زبان‌آموز در نحوه و نوع فرایند به کاررفته تأثیرگذار است. این مهم نشان می‌دهد که بازنمایی دستور-واژگان تا چه حد متأثر از بافت محیط است، مانند این پژوهش که گفت‌وگو مورد تحلیل در مدرسه و کلاس درس بین معلم و شاگرد طی فرایند تدریس و یادگیری زبان خارجی شکل گرفته است. لازم به ذکر است این پژوهش فرایندها را در معنای سراسر و نه معنای استعاری آنها مطالعه کرده است.

پترسون^۱ (۲۰۱۹) با تلفیق دو رویکرد دستور نقش‌گرای نظام‌مند و زبان‌شناسی پیکره‌ای، تحلیلی از نظام گذرایی از خوشه‌های استعاره در آثار چارلز دیکنز^۲ و توماس هاردی^۳ به دست داده است. وی به شناسایی انواع فرایندهای نظام گذرایی و سازه‌های موجود در آنها پرداخته و معتقد است این پژوهش می‌تواند به تعیین آنچه گذرایی و یک تحلیل ادبی به بخش دستور-واژگان می‌افزاید، کمک کند. وی در بخش نتایج خود ذکر کرده است که فرایندهای ذهنی در متن‌های مورد بررسی توسط وی، بیشتر در قالب فرایندهای مادی بازنمایی شده‌اند، این موضوع به سبک نوشتاری این دو نویسنده

1. K. J. Patterson
3. Thomas Hardy

2. Charles Dickens

برمی‌گردد. به‌کارگیری همزمان استعاره واژگانی و استعاره دستوری برای عبور از متن انتزاعی به عینی نیز در کنار انتخاب‌های نویسنده برای پیاده‌کردن ایدئولوژی وی در نوشته‌هایش قابل توجه است. پترسون گذرایی را ابزاری می‌داند که به زبان‌آموزان این آگاهی را می‌دهد تا ببینند که زبان چگونه می‌تواند به شیوه‌های پیچیده‌تری نیز به‌کار رود. این مطالعه تنها به یکی از انواع استعاره تجربی پرداخته است و توصیه می‌شود انواع استعاره دستوری در یک اثر مورد توجه قرار گیرد تا بتوان نتایج علمی و واقعی‌تری به‌دست آورد. در این پژوهش به مبحث آموزش زبان خارجی توجهی نشده است. فوکودا^۱ (۲۰۲۱) قابلیت کاربرد مفهوم استعاره دستوری گذرایی را در زبان ژاپنی بررسی کرده و با در نظر داشتن این مفهوم، استفاده از آن را در فهم و درک بهتر استعاره‌های بینافردی وجه و وجه‌نمایی به‌کار گرفته است. وی در این مطالعه به بحث استعاره‌های فراوجه^۲ و فراوجهیت^۳ نیز اشاره می‌کند. او در بخش نتیجه پژوهش خود به این نکته اشاره دارد که استعاره‌های دستوری نه فقط در تحلیل‌های زبان انگلیسی بلکه در زبان ژاپنی نیز کارآمد است. این پژوهش در فصل سوم کتابی با عنوان وجه و وجه‌نمایی در زبان ژاپنی از نگاه زبان‌شناسی نقش‌گرای نظام‌مند (۲۰۲۱) به چاپ رسیده است، که در بخش دوم آن استعاره اندیشگانی و تمایز بین بیان سراسر است و پیش‌فرض، و معنای استعاری و غیرسراسر توضیح داده شده است. نگارنده بر این باور است که انجام بیشتر پژوهش‌های مشابه و انتشار یافته‌ها و نتایج آن به‌صورت یک کتاب آموزشی، برای زبان فارسی لازم است. در ادامه، به برخی از پژوهش‌های داخلی مرتبط با پژوهش حاضر اشاره می‌شود:

طالبی‌نژاد (۱۳۸۶) در مقاله خود به بررسی توانش استعاری و روانی مفاهیم در زبان دوم پرداخته است. طبق گفته وی هرچند در پژوهش‌های زیادی بر مفهوم توانش ارتباطی و سرعت رشد یادگیری تأکید شده است، اما تاکنون پژوهشگران به موضوع توانش استعاری کمتر پرداخته‌اند. در این مطالعه میزان فراگیری استعاره‌های زبان انگلیسی توسط فارسی‌زبانان بررسی شده است. طبق یافته‌های این تحقیق، میزان تولید زبان استعاری توسط افراد دوزبانه بسته به نحوه آشنایی آنها و نیز کتاب‌های آموزشی متفاوت است. نتایج این پژوهش تأکید می‌کند که میزان زبان استعاری در مواد آموزشی باید بیش از میزان فعلی باشد و این نتیجه مورد توجه و تأیید پژوهش حاضر نیز هست.

تبریزمنش (۱۳۸۷) نیز در چارچوب نظری دستور نقش‌گرای نظام‌مند مجموعه «فارسی بیاموزیم» را از نظر فرانش تجربی مورد بررسی قرار داده است. داده‌های پژوهش وی نشان دادند که

1. K. Fukuda
3. meta-Modality metaphor

2. meta-Mood metaphor

تقسیم‌بندی هلیدی در انواع فرایندها و نقش‌های گوناگون شرکت‌کنندگان آنها در مجموعه مذکور مورد استفاده است. این داده‌ها همچنین نشان دادند که تفاوت قابل توجهی در ارتباط با میزان فراوانی فرایندهای ذهنی، بیانی، وجودی و رفتاری با فرایندهای رابطه‌ای و مادی وجود دارند. به نظر نگارنده، این پژوهش از آن جهت که گامی مؤثر در راستای شناساندن هرچه بیشتر آموزه‌های زبان‌شناسی نقش‌گرا به پژوهشگران ایرانی است، مطالعه قابل توجهی است، هر چند به مفهوم استعاره‌های دستوری نپرداخته است.

احسانی (۱۳۹۳) به مطالعه استعاره دستوری گذرایی و تأثیر آن در سبک پرداخته است. در این راستا، وی با انتخاب دو کتاب داستان به استخراج و توصیف استعاره دستوری گذرایی پرداخته است و آن را به‌عنوان شاخصی در تعیین سبک معرفی می‌کند، که البته با توجه به یافته‌های مطالعات پیشین ادعایی جدید محسوب نمی‌شود. طبق نتایج این پژوهش، در کتاب مدیر مدرسه نوشته جلال آل‌احمد بیشترین فراوانی مربوط به تبدیل فرایند رابطه‌ای و بیانی به مادی است. همچنین در کتاب اسرار دره جنی نوشته ابراهیم گلستان نیز تبدیل فرایند ذهنی به وجودی و رابطه‌ای فراوانی بالاتری دارد. اما در مقایسه این دو کتاب، نویسنده کتاب مدیر مدرسه به میزان بسیار بیشتری از استعاره گذرایی در متن خود استفاده کرده است. نگارنده پژوهش حاضر نیز تأیید می‌کند که میزان به‌کارگیری استعاره دستوری در تعیین سبک و سیاق متن تأثیر دارد. به‌عنوان مثال آن متن را به زبان علمی نزدیک می‌کند.

رضاپور و عربانی دانا (۱۳۹۵) در پژوهش خود استعاره دستوری را به‌مثابه تنوع نحوی بررسی کرده‌اند. آنها ساخت‌های زبانی دارای معنای سراسر است و طبیعی و همچنین ساخت‌های زبانی دارای معنای غیرسراسر است و استعاری در گفتار گویشوران زبان فارسی را در چارچوب دستور نقش‌گرای نظام‌مند بررسی کرده‌اند. تعداد آزمودنی‌ها ۴۷ نفر بوده است که براساس متغیرهای جنسیت، تحصیلات و طبقه اجتماعی انتخاب شده بودند. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که در به‌کارگیری ساخت زبانی در معنای سراسر است یا در نقطه، مقابل آن، یعنی معنای استعاری، و نیز استفاده از انواع استعاره دستوری گذرایی، وجهیت و اسم‌سازی متغیر جنسیت تأثیری ندارد، اما متغیرهای تحصیلات و طبقه اجتماعی تأثیر زیادی در میزان استفاده از انواع استعاری دستوری در گفتار گویشوران زبان فارسی دارند، البته به‌جز عامل جنسیت که بر استعاره گذرایی تأثیری ندارد. همچنین در ارتباط با طبقات اجتماعی، طبقه متوسط نسبت به طبقات بالا و پایین، بسیار بیشتر از استعاره دستوری استفاده کرده است و درواقع طبقه متوسط در کاربرد استعاره دستوری در تقلید از

طبقه بالا با بسامدی بیش از بسامد مورد انتظار آن در گفتار طبقه مورد تقلید خود عمل کرده است. میرزایی حصاریان و احمدی (۱۳۹۷) استعاره دستوری را از لحاظ آموزش و یادگیری زبان فارسی مطالعه کرده‌اند. در این پژوهش، منابع درسی و نوشته‌های فارسی‌آموزان غیرفارسی‌زبان سطح پایه مورد بررسی قرار گرفته است. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد به ترتیب استعاره‌های تجربی از نوع اسم‌سازی و استعاره‌های بینافردی از نوع وجه‌نمایی در کتاب درسی و نیز در نوشته‌های زبان‌آموزان فارسی بالاترین فراوانی را دارند. آنها موردی مبنی بر به‌کارگیری استعاره‌های بینافردی وجه و استعاره‌های تجربی گذرایی در متون تولیدشده توسط فارسی‌آموزان را مشاهده نکرده‌اند، اما در کتاب درسی مورد مطالعه چند نمونه استعاره گذرایی را گزارش نمودند. براساس آنچه در بخش پیشینه پژوهش مطرح شد، به‌رغم پژوهش در زمینه استعاره دستوری در ارتباط با کتاب‌های آموزش زبان، تاکنون در مورد استعاره دستوری گذرایی در کتاب‌های معیار آموزش زبان تافل اینترنتی، پژوهش جامعی مشاهده نشده است.

همچنین رضویان و طاهری (۱۳۹۸) به بررسی استعاره دستوری در رمان سالار مگس‌ها به زبان انگلیسی و دو ترجمه فارسی آن توسط مؤگان منصوری و حمید رفیعی پرداخته‌اند. آنها ابتدا تمامی استعاره‌های دستوری موجود در سه فصل اول این سه کتاب را استخراج و دسته‌بندی و سپس مقایسه کردند. طبق نتایج، میزان استفاده از انواع استعاره دستوری در متن زبان اصلی رمان ۱۶/۶۷٪ کل رمان است که این میزان نسبت به دو ترجمه آن کمتر بوده است. این بدان معناست که استعاره‌های دستوری در متن اصلی رمان در ترجمه دستخوش تغییر می‌شوند. این مطالعه از آن جهت که به بررسی و توصیف استعاره‌های دستوری در زبان انگلیسی نیز پرداخته و سپس در ترجمه فارسی کتاب‌ها همان تحلیل صورت گرفته است، پژوهشی قابل اعتنا است، و یافته‌های ارائه‌شده و نوع تحلیل‌ها در این پژوهش می‌تواند برای پژوهشگران عرصه ترجمه و بینابانی جالب توجه باشد.

موسوی تلاجیمی (۱۳۹۸) در پایان‌نامه کارشناسی ارشد خود به بررسی مفهوم انواع استعاره دستوری در انشای کودکان گروه سنی «ج» پرداخته است. وی در این مطالعه نقش عواملی مانند زبان اول و جنسیت را بر میزان استفاده از استعاره دستوری لحاظ کرده است. او ۸۰ دانش‌آموز دختر و پسر تک‌زبانه و دوزبانه را انتخاب کرد و از آنها خواست تا در ارتباط با موضوع بهار و تعطیلات نوروزی انشایی بنویسند. سپس به شناسایی و استخراج استعاره‌های دستوری پرداخته است. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد انواع استعاره‌های دستوری اندیشگانی، بینافردی و متنی در گونه نوشتاری این کودکان مشاهده شده است، اما فراوانی به‌کارگیری آن بسته به دو عامل مذکور فرق

می‌کند؛ به طوری که گروه کودکان دختر دوزبانه از این میان، با اختلاف کمی بیشترین استفاده از انواع استعاره دستوری را نسبت به سایر گروه‌ها در انشای خود داشتند. در رتبه بعد کودکان دختر تک‌زبانه قرار گرفتند، که این نتیجه نشان می‌دهد جنسیت دختر قابلیت بیشتری در استفاده از استعاره دستوری در گونه نوشتاری زبان دارد. در بین انواع استعاره دستوری نیز بیشترین بسامد مربوط به استعاره متنی معرفی شده است و در مرتبه بعد استعاره دستوری اندیشگانی شامل اسم‌سازی و گذرایی معرفی شده‌اند. استعاره‌های دستوری بین‌فردی نیز کمترین میزان فراوانی را در این مطالعه داشته‌اند. از نظر نگارنده از آنجا که استعاره دستوری متنی به عوامل انسجام و پیوستگی متن برمی‌گردد و قاعداً متأثر از سایر استعاره‌های دستوری از جمله گذرایی و اسم‌سازی است، و از طرف دیگر در سایر پژوهش‌ها متداول‌ترین نوع استعاره دستوری از نوع اسم‌سازی معرفی شده است، برای تأیید نتایج این تحقیق به انجام مطالعات مشابه و پژوهش‌های بیشتری نیاز است. این پژوهش از این جهت نیز بسیار قابل توجه است که نمونه مورد مطالعه آن کودکان بوده است و این موضوع با توجه به اینکه معمولاً استعاره دستوری ویژگی زبان علم است و کاربرد استعاره، آن هم از نوع دستوری، نیازمند انتزاع است و در نتیجه از ویژگی‌های زبانی فرد بزرگسال معرفی می‌شود، در نوع خود جالب است.

دانشور و همکاران (۲۰۲۰/۱۳۹۹) به بررسی دیدگاه مدرسان ایرانی آیلتس^۱ و تافل در رابطه با ساختار بخش‌های ادراکی و تولیدی این دو آزمون از منظر اصول ارزیابی پویا و ایستا پرداخته‌اند. روش ارزیابی پویا روشی جدید است که در آن قابلیت یادگیری افراد از طریق ارائه بازخورد ارزیابی می‌شود. از نظر ایشان در آزمون‌های بین‌المللی مهم به این شیوه ارزیابی تاکنون توجه چندانی نشده است. این تحقیق به بررسی میزان تطبیق بخش‌های ادراکی و تولیدی آزمون آیلتس و تافل اینترنتی با معیارهای ارزیابی پویا و ایستا پرداخته است. آنها در بخش کمیته تحقیق خود دو پرسش‌نامه هشت سؤالی که توسط محقق تألیف شده بود را در بین ۱۰۰ معلم آیلتس و تافل که اطلاعات کافی درباره این آزمون‌ها داشتند توزیع کردند. نتایج این پژوهش نشان داد که آزمون‌های آیلتس و تافل عمدتاً با اصول ارزیابی ایستا مطابقت دارند. با توجه به مشاهدات نگارنده پژوهش حاضر، با وجود انجام پژوهش‌های زیاد در زمینه آموزش زبان و آزمون‌های تافل و آیلتس در رابطه با دستور نقش‌گرای نظام‌مند و به‌طور خاص استعاره‌های دستوری، پژوهشی جامع صورت نگرفته است.

نعمتی، فلاح و کرتازی (۱۳۹۹) تأثیر آگاهی استعاری بر توانش استعاری دانشجویان زبان

انگلیسی در ایران را بررسی کرده‌اند. از نظر آنها، آگاهی بخشی درباره استعاره‌های مفهومی به‌عنوان زیرساخت و قابلیت تبدیل به استعاره‌های زبانی به‌عنوان روساخت می‌تواند بر روی مهارت خواندن مطبوعات و توانش استعاری دانشجویان تأثیرگذار باشد. تحلیل آماری داده‌های این پژوهش در مقایسه بین عملکرد دانشجویان گروه آزمایش با ۲۷ دانشجو و گروه شاهد با ۲۴ دانشجو، تفاوتی معنادار داشت. همچنین نتایج مصاحبه انجام‌شده با گروه آزمایش، نگرش مثبت آنها نسبت به آگاهی بخشی در مورد استعاره‌های مفهومی را نشان داد. یافته‌های این پژوهش در تهیه و تدوین مطالب درسی برای زبان‌آموزان قابل اعتنا است. نگارنده پژوهش حاضر نیز بر لزوم آگاهی بخشی تمام افراد و نه تنها زبان‌آموزان در خصوص توانش استعاری و همچنین مفاهیم استعاره دستوری که به تقویت توانش ارتباطی افراد منجر می‌شود تأکید دارد.

افشار و همکاران (۱۳۹۹) به مشکلات داوطلبان در مهارت شنیداری آزمون تافل در درک معانی تلویحی پرداخته‌اند. آنها عنوان می‌کنند معنای تلویحی معنایی است که به‌صورت غیرلفظی و غیرمستقیم در تعامل‌های گفتاری بیان می‌شود و فهم درست آن به دانش مشترک گوینده و شنونده و آشنایی با زبان آنها از جنبه فرهنگی بستگی دارد. در آزمون‌های تافل، معنای تلویحی در قسمت‌های درک مطلب و شنیداری مورد ارزیابی قرار می‌گیرد. بنا به پیشنهاد کواوی این پژوهشگران، داوطلبان ایرانی آزمون تافل در مقایسه با داوطلبان سایر کشورها در بخش شنیداری ضعف معناداری دارند. بنابراین به بررسی این موضوع از لحاظ عدم درک معنای تلویحی بر پایه اصول همکاری در نظریه گرایس (۱۹۷۵) پرداخته‌اند. یافته‌های این پژوهش نشان داد شناسایی اصل ربط نسبت به بقیه ساده‌تر بوده و شناسایی اصل کمیت بیشترین دشواری را در درک معنای تلویحی برای آزمودنی‌ها به همراه داشته است. این مطالعه از آن جهت که بخش شنیداری آزمون تافل را مطالعه کرده و نتایج کاربردشناختی جالبی ارائه کرده است، قابل اعتنا است.

زاده هفت‌تنائیان، حکمت، و ایزدی‌ار (۱۴۰۰) به مقایسه استعاره دستوری گذرایی در شعر تعلیمی و عاشقانه سعدی پرداخته‌اند. بر اساس یافته‌های این مطالعه، در شعر عاشقانه سعدی فرایند مادی در بیان استعاری بسامد بیشتری نسبت به سایر فرایندها دارد. در شعر تعلیمی نیز فرایند مادی و رابطه‌ای بسامد بالاتری داشتند. آنها ادعا می‌کنند معنای سراسر است و بیان غیراستعاری این فرایندها ذهنی یا رفتاری بوده است. در این مقاله از اصطلاح ژرف‌ساخت و روساخت به‌جای معنای سراسر است و استعاری استفاده شده است، که پیشنهاد می‌شود به‌پروزی از هلیدی و متیسن (۲۰۱۴) و با توجه به اینکه این اصطلاحات در زبان‌شناسی زایشی و نه زبان‌شناسی نقش‌گرای هلیدی متداول

است، در کاربرد این اصطلاحات احتیاط بیشتری به عمل آید. این پژوهش از آنجا که در زبان فارسی به بررسی و توصیف استعاره گذرایی پرداخته است، می‌تواند برای پژوهشگران فارسی‌زبان جالب توجه باشد.

شریعت‌زاده، حقیقین و عامری (۱۴۰۰) در پژوهش خود به بررسی جریان معکوس استعاره دستوری در روند همگانی‌سازی مقالات علمی پرداخته‌اند. آنها در این پژوهش چگونگی استفاده از استعاره دستوری و کاربرد آن را در دو گونه متون علمی تخصصی و همگانی در صد مقاله علمی - پژوهشی پزشکی و صد مقاله علمی همگانی با موضوعات مشابه در رسانه‌های گروهی بررسی کرده‌اند. هدف از این پژوهش پیدا کردن وجه تمایز ساخت‌های زبانی مورد استفاده خبرنگاران علمی و نویسندگان متن برپایه دستور نظام‌مند نقش‌گرا عنوان شده است. طبق نتایج این پژوهش، نویسندگان متون علمی همگانی که بیشتر گزارشگران علمی رسانه‌های گروهی هستند، در روند ساده‌سازی مقالات علمی تخصصی برای انتشار در رسانه‌های گروهی علاوه بر پرداختن به واژه‌ها، به منظور انطباق متن ساده‌شده با روند طبیعی انتقال معنا و کاهش تراکم واژگانی جمله‌ها، از به‌کارگیری استعاره دستوری یا تبدیل فرایند به ماهیت پرهیز می‌کنند. در این مطالعه بیان شده است که منظور از استعاره دستوری تبدیل یک مقوله دستوری به مقوله دستوری دیگر است، بدین ترتیب که فعل و صفت به اسم، و بند به گروه اسمی تبدیل می‌شود که در نتیجه آن تراکم واژگانی متن و میزان انتزاع و پیچیدگی آن افزایش می‌یابد. بنا به تعریف ارائه‌شده توسط آنها، این مطالعه تنها به یک نوع از انواع استعاره دستوری یعنی اسم‌سازی پرداخته است و به سایر استعاره‌های دستوری از جمله استعاره‌های بینافردی وجه و وجه‌نمایی و استعاره‌های دستوری تجربی گذرایی توجهی نشده است. بنابراین بهتر بود این موضوع در عنوان پژوهش نیز ذکر می‌شد یا اینکه همه انواع استعاره دستوری در پژوهش لحاظ می‌شد.

۳ مبانی نظری

۳-۱ نظام گذرایی

در دستور نقش‌گرای نظام‌مند هلیدی، مفهوم استعاره معادل بیان غیرسراسر است و نامتجانس یا ناسازگار تعریف می‌شود. به عبارتی به جای معنای سراسر است و طبیعی، معنایی غیرسراسر است یا غیر قابل انتظار در سطح دستور-واژگان بیان می‌شود. لذا مفهوم استعاره در دستور نقش‌گرای نظام‌مند با تعریف سنتی آن در دستور زبان سنتی و نیز با تعریف آن در زبان‌شناسی شناختی تفاوت دارد.

مفهوم گذرایی نیز در زبان‌شناسی نقش‌گرای نظام‌مند متفاوت از تعریف سنتی آن است. به‌گفته هیلیدی (۱۹۷۳: ۱۳۴) گذرایی مجموعه‌ای از انتخاب‌ها و گزینه‌ها^۱ است که به‌موجب آن گوینده تجربه‌های خود از فرایندهای دنیای خارج و نیز دنیای درونی ذهن خود را، به‌همراه مشارکان^۲ و افزوده‌های حاشیه‌ای^۳ رمزگذاری می‌کند. در زبان‌شناسی نقش‌گرای نظام‌مند، نظام گذرایی به‌عنوان یک ابزار رایج در تحلیل بندهای جداگانه^۴ و هم داخل بافت^۵ شناخته می‌شود. تا به امروز، دو انگاره از گذرایی معرفی شده است. انگاره سیدنی^۶ که توسط هیلیدی (۱۹۶۷) و هیلیدی-متیسن (۲۰۱۴) معرفی شده است، و انگاره دستور کاردیف^۷ که توسط فاوست^۸ (۱۹۸۰) و نیل^۹ (۲۰۰۲) معرفی شده است. این دو انگاره تفاوت‌هایی با هم دارند و در تحلیل گذرایی نیز هرکدام دارای نقاط قوت و ضعف هستند (ر.ک. به بارتلی^{۱۰}، ۲۰۱۸).

به‌پیروی از هیلیدی، در پژوهش حاضر انگاره سیدنی انتخاب و مبنای تحلیل‌ها قرار گرفته است. در این انگاره شش نوع فرایند معرفی شده است که توسط آنها تجربیات درونی و بیرونی انسان رمزگذاری می‌شوند. این شش فرایند عبارتند از: فرایندهای مادی^{۱۱}، ذهنی^{۱۲}، و رابطه‌ای^{۱۳}، بیانی^{۱۴}، رفتاری^{۱۵} و وجودی^{۱۶}.

در این بین، فرایند مادی متداول‌ترین نوع است و به دو گونه انجام‌دادن^{۱۷} و رخ‌دادن^{۱۸} مشاهده می‌شوند. فرایندهای مادی یک کنش را شامل می‌شوند و یک کنش‌گر^{۱۹} دارند که در جملات با وجه

- | | |
|------------------------------|-------------------------|
| 1. set of options | 2. participant |
| 3. circumstance | 4. isolated clause |
| 5. clauses in context | 6. the Sydney model |
| 7. the Cardiff Grammar model | 8. R. P. Fawcett |
| 9. A. C. Neale | 10. L. V. Bartley |
| 11. material process | 12. mental process |
| 13. relational process | 14. verbal process |
| 15. behavioral process | 16. existential process |
| 17. doing | 18. happening |
| 19. Actor | |

مجهول^۱ به‌طور صریح بیان نمی‌شوند. در این فرایند کنش به هدف^۲ معطوف است. در فرایند ذهنی برخلاف مادی، کنشی سر نمی‌زند. حداقل یک انسان در فرایند ذهنی دخیل است، که فرایند در ذهن او رخ می‌دهد، و حس‌گر^۳ نامیده می‌شود. آنچه در دستور سنتی افعال حسی مانند دوست‌داشتن، شنیدن، یا فهمیدن نامیده می‌شوند، در این طبقه از فرایندها قرار دارند. مشارک دیگری که در این فرایند دخیل است پدیده^۴ نام دارد، که می‌تواند یک انسان، یک شیئی واقعی یا انتزاعی باشد. فرایند ذهنی معمولاً به زمان حال ساده و گذشته ساده هستند و به‌شکل استمراری کمتر مشاهده می‌شوند. همچنین فرایند ذهنی قابلیت فراقنده شدن در یک بند را دارد. فرایند رابطه‌ای نوع دیگر فرایندها در نظام گذرای است، که افعال بودن^۵ و داشتن^۶ را شامل می‌شود. همواره دو نقش در این فرایند دخالت دارند و به‌عبارت دیگر وجود دو مشارک در آن الزامی است، که یکی از آنها مشارک حقیقی است.

دو نوع فرایند رابطه‌ای وجود دارد: وصفی^۷ و هویتی^۸. فرایند رابطه‌ای وصفی شامل دو مشارک حامل^۹ و شاخص^{۱۰} است. به‌عنوان مثال در بند He felt worried فرایند رابطه‌ای feel و مشارک he حامل و worried شاخص است. در فرایند رابطه‌ای هویتی دو مشارک نمونه^{۱۱} و ارزش^{۱۲} هر دو به یک ماهیت در جهان خارج اشاره دارند، با این تفاوت که اولی به یک مقوله خاص و دومی به یک مقوله عام‌تر دلالت دارند. به‌عنوان مثال، در بند John was the best writer فرایند was از نوع رابطه‌ای «بودن» است و John مشارک از نوع نمونه و the best writer مشارک از نوع ارزش است. در زبان انگلیسی بندهایی که حاوی مصدر با to یا بندهای درونه‌ای که دارای that هستند، از نوع فرایندهای رابطه‌ای هویتی هستند. فرایند رابطه‌ای هویتی معکوس‌پذیر است و جای ارزش-نمونه را

1. passive
3. senser
5. being
7. attributive
9. carrier
11. token

2. Goal
4. Phenomenon
6. Having
8. identifying
10. attribute
12. value

می‌توان عوض کرد (تامپسون، ۲۰۰۴: ۹۷).

تا اینجا سه فرایند اصلی معرفی شدند. در ادامه به سه فرایند فرعی می‌پردازیم. فرایند بیانی افعال مربوط به گفتن را شامل می‌شود، و چون گفتن یک کنش فیزیکی است که یک عملیات ذهنی را منعکس می‌کند، این فرایند بین دو فرایند ذهنی و مادی قرار دارد. تمام فرایندهای بیانی حداقل یک مشارک دارند که گوینده^۱ و معمولاً انسان است. گوینده لزوماً به صورت صریح بیان نمی‌شود. افعالی مانند *show, present, express, imply, indicate, tell, say* و از این قبیل، فرایند بیانی هستند.

فرایند رفتاری در نظام گذرایی به فرایندهای فیزیولوژیکی-روان‌شناختی انسان مربوط هستند و ما را قادر می‌سازند که بین فرایندهای ذهنی محض و علائم فیزیکی و بیرونی آنها تمایز قائل شویم. این نوع فرایند به طور معمول یک مشارک به نام رفتارگر^۲ دارند که انسان است و رفتار از او سر می‌زند. گاه مشارک دیگری نیز هست که جزئیاتی را به فرایند می‌افزاید و در اصطلاح بخشی از روش بیان فرایند را می‌سازد و رفتارگر^۳ نام دارد. به عنوان مثال، در بند *The boy laughed a high laugh* فرایند رفتاری *laugh*، مشارک رفتارگر *The boy*، و مشارک رفتار *a high laugh* است. افعالی مانند *watch, smile, breath, dream* و از این قبیل جزء فرایندهای رفتاری محسوب می‌شوند. برخلاف فرایند مادی، در فرایند رفتاری یک مشارک بر مشارک دیگر تأثیر^۴ ندارد، و به همین دلیل، معمولاً یک مشارک دارند. در تشخیص فرایند رفتاری، توجه به معیارهای دستوری یا نحوی بیشتر کمک می‌کند تا معیارهای معنایی. زمان بی‌نشان برای این نوع فرایند، زمان حال ساده یا حال استمراری است. این نوع فرایند برخلاف فرایند ذهنی، در بندی دیگر فراکنی نمی‌شود.

فرایند وجودی آخرین نوع فرایند نظام گذرایی است. این نوع فرایند، وجود محض یک ماهیت را بدون هیچ خبر دیگری درباره آن بیان می‌کند و معمولاً دارای یک مشارک است. تشخیص این فرایند در زبان انگلیسی آسان است، زیرا فاعل بند *There* است، که در فرانقش تجربی فاقد معناست.

۲-۳ استعاره دستوری گذرایی

فرایندهای شش‌گانه مطرح‌شده در نظام گذرایی می‌توانند با تبدیل شدن به فرایندی دیگر در نظام گذرایی، استعاری شوند. استفاده از این مفهوم در متون علمی و دانشگاهی به مراتب بیشتر از زبان

1. sayer
3. behavior

2. behavior
4. impact

گفتاری و محاوره‌ای است. در رویکرد هلییدی فرض بر این است که برای هر بیان استعاری یک یا چند معنای سراسر است یا بیان سازگار می‌توان در نظر گرفت. از بین فرایندهای نظام گذرایی زبان انگلیسی بسامد فرایندهای مادی و رابطه‌ای بسیار بالاتر از فرایندهای ذهنی است. در ادامه دو مثال استعاره گذرایی در زبان انگلیسی از داده‌های پژوهش حاضر آمده است:

الف-۱) معنای استعاری فرایند: *It just doesn't make any sense*

الف-۲) معنای سراسر است فرایند: *It is not sensible*

در مثال الف، فرایند مادی (الف-۱) به جای فرایند رابطه‌ای (الف-۲) به کار رفته است.

ب-۱) معنای استعاری فرایند: *we do have several theories*

ب-۲) معنای سراسر است فرایند: *There are several theories*

در مثال ب فرایند رابطه‌ای (ب-۱) به جای فرایند وجودی (الف-۲) به کار رفته است.

۳-۳ عدم قطعیت در تشخیص نوع فرایند

ویلیامز و فونتین (۲۰۱۵) به طور جامع به بررسی عدم قطعیت در طبقه‌بندی فرایندها پرداخته‌اند. نکته قابل توجه در مبهم بودن تشخیص نوع فرایندهای شش‌گانه این است که این عدم قطعیت خود را در سه فرایند فرعی بیشتر نشان می‌دهد تا سه فرایند اصلی.

به دلیل اینکه معیارهای معنایی و نحوی یا دستوری روی یک طیف واقع می‌شوند، ممکن است تحلیل‌گر (و نه گویشور) در طبقه‌بندی انواع فرایند با چالش روبرو شود. این عدم قطعیت در تشخیص نوع فرایند در کنش‌های گفتاری نیز کاملاً مشهود است؛ جایی که کنش با کلام انجام می‌شود و تحلیل‌گر باید درنگ نماید که آیا فرایند بیانی است یا مادی. برای طبقه‌بندی فرایندها معیارهایی نحوی و معنایی پیشنهاد شده است، با این حال، همیشه به‌سادگی نمی‌توان از آنها در تشخیص نوع فرایند کمک گرفت. در مورد معیارهای نحوی به‌عنوان نمونه به موارد زیر اشاره می‌شود: فرایند مادی و رفتاری شکل استمراری می‌گیرند و قابلیت فرافکنی در بند ندارند. فرایند ذهنی و بیانی شکل استمراری نمی‌گیرند و قابلیت فرافکنی در بند دارند؛ یا اینکه فرایند ذهنی می‌تواند شکل مجهول به خود بگیرد. اما تفاوت اصلی فرایندها مربوط به مشارکان است؛ به طوری که فرایند مادی

و ذهنی فقط یک مشارک ذاتی^۱ دارند: به ترتیب کنش‌گر^۲ و حس‌گر^۳؛ همچنین به‌گفته هلیدی-متیسن (۲۰۰۰ و ۲۰۱۳) در فرایند رابطه‌ای دو موجودیت^۴ لازم است و رابطه بین دو ماهیت^۵ تعریف می‌شود. مهم‌ترین تفاوت بین بندهای دارای فرایند ذهنی و رابطه‌ای در این است که در فرایند ذهنی مشارک یا همان حس‌گر، آگاهی و هشیاری دارد، در صورتی که در بندهای دارای فرایند رابطه‌ای این‌گونه نیست. اما همیشه به این وضوح نمی‌توان نوع فرایندها را تشخیص داد.

تفاوت‌ها در تشخیص فرایند در نتیجه تفاوت در بازنمایی متفاوت از رویداد است که خود ناشی از تفسیری متفاوت از تجربه است. بیشتر چالش در تشخیص نوع فرایند مربوط به معناشناسی فعل مورد نظر است که مشخص نیست در کدام طبقه از افعال قرار می‌گیرد.

مسأله بعدی در مورد افعال واژگانی در ترکیب^۶ در زبان انگلیسی است که در تشخیص اینکه کدام فعل رخداد را بیان می‌کند، دشوار می‌نماید و در نتیجه تعیین نوع فرایند مشکل می‌شود. ویلیامز و فونتین (۲۰۱۵) بیان می‌کنند که ممکن است عدم قطعیت فرایندها ناشی از به‌کارگیری روش و معیارهای متفاوت باشد، یعنی طبقه‌بندی براساس معیارهای نحوی و دستوری نتیجه‌ای متفاوت از طبقه‌بندی آنها براساس معیارهای معنایی به‌دست دهد. لذا عدم قطعیت در تشخیص فرایندها نه به‌خاطر ماهیت و ذات زبان، بلکه مرتبط با رویکرد و ابزار کار تحلیل‌گر است. حتی اگر تمرکز را از روی ماهیت افعال به شخص تحلیل‌گر متوجه کنیم، با این وجود هنوز واضح نیست چه بافت‌های خاص واژگانی موجب ابهام در طبقه‌بندی فرایندها می‌شود.

فاوست (۲۰۰۹) بعد از بازبینی و مرور نتایج اودانل^۷ (۲۰۰۸) می‌گوید علت را باید در نتیجه توجه و اتکای بیش از حد بر معیارها و ضوابط مفهومی جستجو کرد. وی تأکید می‌کند که در فرایندها یک تناظر یک به یک بین بازنمایی مفهومی و فیزیک واقعی واژه‌ها وجود ندارد. شایان ذکر است هلیدی-متیسن عدم قطعیت را برای فرایندها طبیعی می‌دانند و آن را در ۵ نوع عمده تقسیم می‌کنند:

۱- ابهام^۸: یک واژه با بیش از دو معنای انحصاری مشخص، مثلاً must در دو معنای احتمال^۹

1. inherent participant
3. Senser
5. Entity
7. M. O'Donnell
9. probability

2. actor
4. being
6. lexical verbs combine in English
8. ambiguity

یا اجبار^۱ است که باید مشخص شود به کدام یک اشاره دارد.

۲- ادغام^۲: در اینجا هم مثل ابهام با یک واژه سروکار داریم، با این تفاوت که دو معنا در آن یک واژه ادغام شده‌اند، مثلاً *might* هر دو معنای توانایی^۳ و احتمال^۴ را می‌رساند.

۳- هم‌پوشانی^۵ (فرایندهای فرعی): این مورد زمانی است که دو طبقه هم‌پوشانی دارند و به عبارتی موارد حاشیه‌ای داریم؛ به‌عنوان مثال، فرایند رفتاری مانند *listen* که ویژگی‌های هر دو فرایند مادی و ذهنی را دارد.

۴- خنثی‌سازی^۶: شامل نمونه‌هایی می‌شود که تفاوت‌های بین دو طبقه محو می‌شوند، مانند آنچه در بندهای وابسته بی‌زمان دیده می‌شوند مانند بند *I get tired running*.

۵- مکمل یا متمم^۷: شامل نمونه‌هایی است که ویژگی‌ها یا حوزه‌های معنایی خاص و معین به دو شیوه متضاد تفسیر می‌شوند، مثلاً در ارتباط با *agent* آنچه در دو نمونه تفسیر مثال زیر دیده می‌شود:

5-1- They will dry.

5-1-1- Transitive: the children will dry [the dishes].

5-1-2- Ergative: the dishes will dry [in the sun].

۴ روش پژوهش

پژوهش حاضر به روش توصیفی تحلیلی با رویکرد تحلیل محتوا انجام گرفته است. پیکره پژوهش حاضر شامل بخش شنیداری آزمون‌های کتاب راهنمای رسمی آزمون تافل^۸ (شامل چهار آزمون)، و کتاب آزمون‌های تافل جلد ۱ (شامل پنج آزمون)^۹ و کتاب آزمون‌های تافل جلد ۲ (شامل پنج آزمون)^{۱۰} است. مهارت شنیداری در آزمون تافل آی بی تی^{۱۱} شامل دو بخش مکالمه و سخنرانی

1. obligation
3. ability
5. overlap
7. complementarity
9. Official TOEFL iBT Tests
11. iBT

2. blend
4. probability
6. neutralization
8. The official guide to the TOEFL test
10. Official TOEFL iBT Tests

است. از آنجا که در مجموع سه کتاب تعداد ۱۴ آزمون مستقل وجود دارد و هر آزمون دارای ۶ متن مکالمه و سخنرانی است، به طور کلی تعداد ۸۴ متن مورد تحلیل و بررسی قرار گرفت. ابتدا بندهای این متون مشخص شد و در مرحله بعد در هر بند انواع فرایندهای شش‌گانه نظام گذرایی که دارای معنای غیرسراسر است و بیان استعاری بودند، تعیین شد. سپس استعاره‌های دستوری گذرایی توصیف و تحلیل شدند و معنای سراسر است و غیراستعاری هر یک ارائه شد. در پایان بسامد انواع فرایندهای نظام گذرایی در معنای استعاری، مربوط به هر آزمون، در دو بخش مکالمه و سخنرانی محاسبه، و نتایج به دست آمده مقایسه و تحلیل شد.

۵ تحلیل و بررسی داده‌ها

در این بخش به طور جداگانه تحلیل داده‌های آماری حاصل از متن بخش شنیداری سه کتاب به همراه چند نمونه از هر کدام ارائه شده است.

۱-۵ تحلیل و بررسی داده‌های مربوط به کتاب راهنمای رسمی آزمون تافل

کتاب راهنمای رسمی آزمون تافل شامل ۴ آزمون مجزا و کاملاً مستقل است، که بخش شنیداری هر کدام شامل ۶ متن جداگانه است. بعد از شناسایی بندها و استخراج استعاره‌های گذرایی، معادل معنای سراسر است و متجانس هر استعاره نیز ارائه شده است. در این کتاب در مجموع ۱۳۳ استعاره گذرایی شناسایی و بررسی شد، که در ادامه به دلیل رعایت اختصار تنها به ذکر یک نمونه از تحلیل‌ها اکتفا شده است:

ج-۱) بیان استعاری و معنای غیرسراسر است: فرایند مادی

Now let's jump forward a few decades

ج-۲) بیان غیراستعاری و معنای سراسر است: فرایند بیانی

Now let's talk about a few decades later

در مثال «ج» فرایند مادی jump forward در بند مذکور شناسایی شد، که به جای آن معنای سراسر است در قالب فرایند بیانی talk پیشنهاد شده است. در فرایند مادی کنش و عمل صورت گرفته است، و در مقابل در فرایند بیانی گفته‌ای بیان شده است، بنابراین با بیان غیرسراسر است و استعاری مواجه هستیم.

از مجموع ۲۴ متن شنیداری کتاب راهنمای رسمی تافل، ۱۰ متن مکالمه و ۱۴ متن سخنرانی است. یافته‌ها نشان داد از مجموع استعاره‌های دستوری گذرایی شناسایی شده، تعداد ۵۹ استعاره گذرایی در بخش مکالمه و ۷۴ استعاره گذرایی در بخش سخنرانی وجود دارد. این یافته منطبق بر فرضیه‌ای است که بیان می‌کند بخش مکالمه به لحاظ ساختاری به متن گفتاری شبیه‌تر است، و ساختار بخش سخنرانی به یک متن نوشتاری. از سوی دیگر، در مطالعات پیشین ادعا شده است انواع استعاره دستوری به ویژه استعاره‌های تجربی در متن‌های رسمی و نوشتاری به میزان بیشتری از گفتار و مکالمه استفاده شده است (دیوریم، ۲۰۱۵). داده‌های به دست آمده در جدول ۱ به صورت خلاصه آورده شده است.

جدول ۱- بسامد استعاره گذرایی در دو بخش شنیداری کتاب راهنمای رسمی تافل

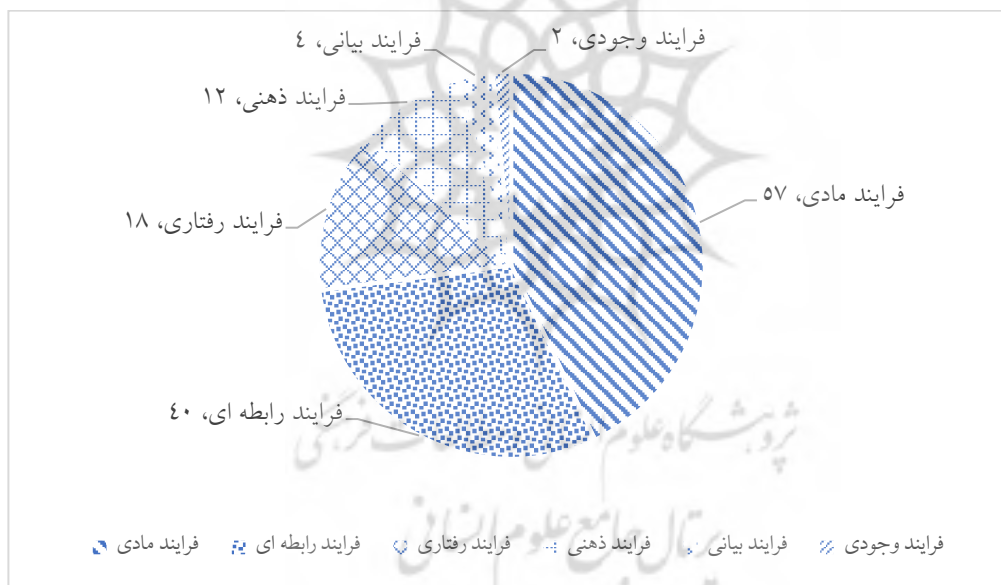
شماره آزمون	تعداد استعاره در بخش مکالمه	تعداد استعاره در بخش سخنرانی	مجموع استعاره گذرایی
اول	۳۱	۱۵	۴۶
دوم	۷	۱۷	۲۴
سوم	۱۴	۱۶	۳۰
چهارم	۷	۲۶	۳۳
مجموع استعاره گذرایی	۵۹	۷۴	۱۳۳

همان‌طور که در جدول ۱ مشاهده می‌شود، در استفاده از میزان استعاره‌های به کاررفته به جز آزمون اول که در آن تعداد استعاره گذرایی بخش مکالمه بیشتر از بخش سخنرانی است، در سایر آزمون‌ها در متن سخنرانی استعاره بیشتری نسبت به متن مکالمه وجود دارد. در مورد کاربرد انواع استعاره دستوری یافته‌های جدول ۲ به دست آمد.

جدول ۲- بسامد انواع استعاره گذرایی در چهار آزمون کتاب راهنمای رسمی تافل

انواع فرایند استعاری	مادی	رابطه‌ای	ذهنی	رفتاری	بیانی	وجودی
آزمون اول	۱۸	۱۹	۵	۴	۰	۰
آزمون دوم	۱۲	۹	۲	۱	۰	۰
آزمون سوم	۱۰	۶	۳	۶	۴	۱
آزمون چهارم	۱۷	۶	۲	۷	۰	۱
مجموع	۵۷	۴۰	۱۲	۱۸	۴	۲

طبق جدول ۲، در مجموع چهار آزمون، بیشترین فراوانی مربوط به دو فرایند مادی و رابطه‌ای است. در آزمون اول از ۴۶ استعاره گذرایی، بیشترین بسامد مربوط به فرایند رابطه‌ای با فراوانی ۴۱ درصد و فرایند مادی با فراوانی ۳۹ درصد است، که به‌جای سایر فرایندها به‌کار رفته‌اند. در آزمون دوم، بیشترین فراوانی مربوط به فرایند مادی و فرایند رابطه‌ای به‌ترتیب با درصد فراوانی ۵۰ و ۳۷ درصد است. در آزمون سوم نیز بیشترین فراوانی مربوط به فرایند مادی است. در این آزمون فرایند رابطه‌ای و رفتاری هرکدام با فراوانی ۲۰ درصد در رتبه بعدی هستند. در آزمون چهارم از ۳۳ استعاره گذرایی، بیشترین بسامد مربوط به فرایند مادی با فراوانی ۵۱/۵ درصد است. در مرحله بعدی، دو فرایند رفتاری و رابطه‌ای شناسایی شدند، که به‌ترتیب بسامدی معادل ۲۱ درصد و ۱۸ درصد داشتند. توزیع انواع استعاره گذرایی در مجموع چهار آزمون کتاب راهنمای رسمی تافل، در شکل ۱ نشان داده شده است:



شکل ۱- توزیع فراوانی فرایندهای استعاری کتاب راهنمای رسمی تافل

همان‌طور که شکل ۱ نشان می‌دهد، فرایند مادی با بسامد ۴۳ درصد بیشترین فراوانی در بین استعاره‌های گذرایی را به خود اختصاص داده است. همچنین فرایند رابطه‌ای با فراوانی ۳۰ درصد بعد از فرایند مادی قرار دارد.

۵-۲ تحلیل و بررسی داده‌های مربوط به کتاب آزمون‌های رسمی تافل جلد ۱

کتاب آزمون‌های رسمی تافل جلد ۱ از ۵ آزمون مجزا و کاملاً مستقل تشکیل شده است، که مانند کتاب راهنمای رسمی تافل، بخش شنیداری هرکدام از آزمون‌ها شامل ۶ متن جداگانه است. در این کتاب در مجموع ۱۵۳ استعاره گذرایی شناسایی و بررسی شد، که در ادامه به ذکر ۱ نمونه از تحلیل‌ها اکتفا شده است:

د-۱) بیان استعاری، معنای غیرسراسر است: فرایند مادی

5-2-1- what does that bring to mind?

د-۱) بیان غیراستعاری، معنای سراسر است: فرایند ذهنی

5-2-2- what does that remind you?

در مثال «د» فرایند مادی *bring to* در متن شناسایی شد، که به جای فرایند ذهنی *remind* در بند پیشنهاد شده به کار رفته است.

از مجموع ۳۰ متن بخش شنیداری، ۱۱ متن مکالمه و ۱۹ متن سخنرانی است. بعد از بررسی بندها، آن دسته از بندهایی که دارای فرایند با معنای استعاری بودند، تفکیک شده و مورد بررسی و تحلیل قرار گرفتند. یافته‌ها نشان داد از مجموع استعاره‌های دستوری گذرایی شناسایی شده، تعداد ۴۰ استعاره در بخش مکالمه و ۱۱۳ استعاره در بخش سخنرانی وجود دارد. این یافته فرضیه مطرح شده را تأیید می‌کند؛ چراکه فرض بر آن است که بخش مکالمه آزمون به لحاظ ساختاری به متن گفتاری شبیه‌تر و ساختار بخش سخنرانی نیز به ساختار یک متن نوشتاری نزدیک‌تر است. از سوی دیگر، انتظار می‌رود میزان استعاره دستوری به کار رفته در متن سخنرانی بیشتر از متن مکالمه باشد. داده‌های به دست آمده در جدول ۳ آورده شده است.

جدول ۳- بسامد استعاره گذرایی در دو بخش شنیداری کتاب آزمون‌های تافل جلد ۱

شماره آزمون	تعداد استعاره در بخش مکالمه	تعداد استعاره در بخش سخنرانی	مجموع استعاره گذرایی
اول	۱۱	۲۵	۳۶
دوم	۶	۱۳	۱۹
سوم	۶	۲۱	۲۷
چهارم	۴	۲۱	۲۵
پنجم	۱۳	۳۳	۴۶

۱۵۳	۱۱۳	۴۰	مجموع استعاره گذرایی
-----	-----	----	----------------------

با توجه به داده‌های جدول ۳ مشاهده می‌شود در بخش شنیداری پنج آزمون کتاب، تعداد استعاره دستوری گذرایی به‌کاررفته در متن‌های سخنرانی دارای بسامد بیشتری از متن‌های مکالمه است. البته باید در نظر داشت که تعداد متن‌های سخنرانی بیشتر از تعداد متن‌های مکالمه است، که همین مطلب نشان می‌دهد آزمون زبان تافل با هدف سنجش توانایی زبان‌آموز برای درک و تولید متون علمی و دانشگاهی طراحی شده است. لازم به یادآوری است در متن دارای استعاره دستوری، بندها به‌طور معمول طولانی‌تر و دارای ساختار پیچیده‌تر هستند. در مورد انواع استعاره دستوری گذرایی مورد استفاده در کتاب آزمون‌های تافل جلد ۱، یافته‌های جدول ۴ به‌دست آمد.

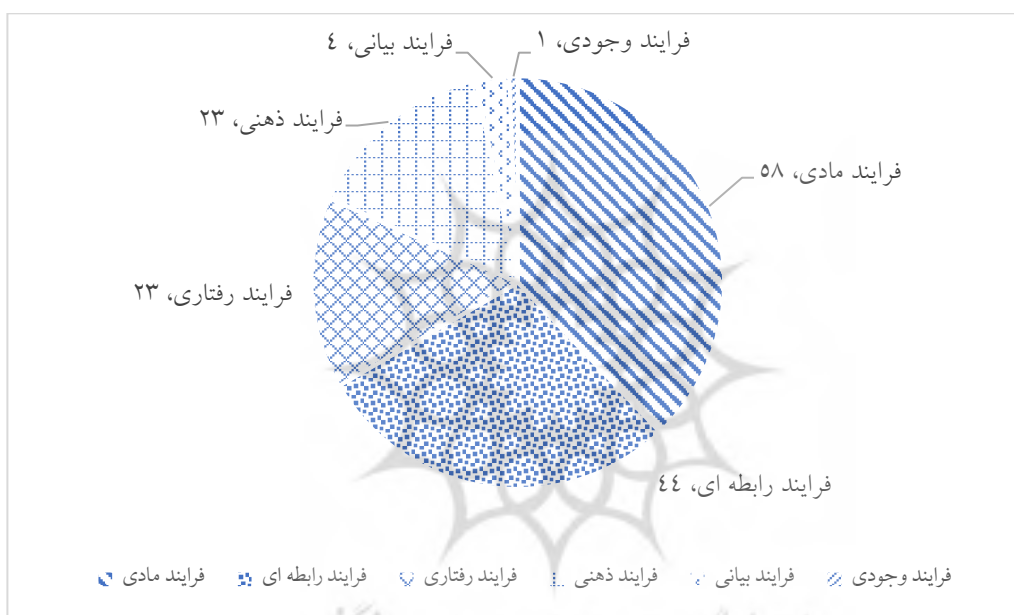
جدول ۴- بسامد انواع استعاره گذرایی در چهار آزمون کتاب آزمون‌های تافل جلد ۱

انواع فرایند استعاری	مادی	رابطه‌ای	ذهنی	رفتاری	بیانی	وجودی
آزمون اول	۱۷	۸	۷	۲	۲	۰
آزمون دوم	۹	۵	۴	۱	۰	۰
آزمون سوم	۱۲	۸	۴	۲	۱	۰
آزمون چهارم	۸	۱۰	۲	۳	۱	۱
آزمون پنجم	۱۲	۱۳	۶	۱۵	۰	۰
مجموع	۵۸	۴۴	۲۳	۲۳	۴	۱

همان‌طور که در جدول ۴ مشاهده می‌شود، در آزمون اول از ۳۶ استعاره گذرایی، بیشترین بسامد با فراوانی ۳/۴۷ درصد مربوط به فرایند مادی است. در آزمون دوم و سوم نیز، بیشترین فراوانی مربوط به فرایند مادی است. در آزمون چهارم از مجموع ۲۵ استعاره گذرایی، بیشترین بسامد را دو فرایند رابطه‌ای و مادی به‌ترتیب با فراوانی ۴۰ درصد و ۳۲ درصد دارند. در آزمون پنجم بیشترین فراوانی را فرایند رفتاری است، که در معنای غیراستعاری به‌جای سایر فرایندها به‌کار رفته است. در این آزمون، فرایندهای رابطه‌ای و مادی در رتبه بعدی فراوانی قرار دارند.

طبق داده‌های جدول ۴، یافته‌های حاصل از تحلیل بندهای متن شنیداری مجموع ۵ آزمون نشان می‌دهد که در این کتاب نیز مانند کتاب راهنمای رسمی تافل، فرایندهای مادی و رابطه‌ای، بیشترین فراوانی را در بیان معنای غیرسراسر است و استعاری داشته‌اند. بسامد این دو فرایند به‌ترتیب ۵۷ و ۴۰

مورد به دست آمد. همچنین دو فرایند رفتاری و ذهنی هر دو با بسامد مساوی ۲۳ مورد جایگاه بعدی فراوانی را دارا بودند. با نتیجه مشابه نسبت به کتاب راهنمای رسمی تافل، در این کتاب نیز دو فرایند بیانی و وجودی کمترین بسامد استعاره گذرای را نشان دادند، که استعاره فرایند بیانی در ۲ بند و استعاره فرایند وجودی در ۱ بند مشاهده گردید، که در آن فرایند وجودی به جای فرایند مادی به کار رفته است. توزیع انواع استعاره گذرای در مجموع پنج آزمون کتاب آزمون‌های رسمی تافل جلد ۱، در شکل ۲ نشان داده شده است:



شکل ۲- توزیع فراوانی فرایندهای استعاری کتاب آزمون‌های رسمی تافل جلد ۱

داده‌های شکل ۲ نشان می‌دهد که فرایند مادی با بسامد ۳۸ درصد و فرایند رابطه‌ای با ۲۹ درصد بیشترین میزان فراوانی در بین استعاره‌های گذرای را در این کتاب به خود اختصاص داده است.

۳-۵ تحلیل و بررسی داده‌های مربوط به کتاب آزمون‌های رسمی تافل جلد ۲

کتاب آزمون‌های رسمی تافل جلد ۲ نیز از پنج آزمون مجزا و کاملاً مستقل تشکیل شده است، که مانند دو کتاب قبلی، بخش شنیداری هرکدام از آزمون‌ها شامل ۶ متن جداگانه است. در این کتاب در مجموع ۱۴۳ استعاره گذرای شناسایی و بررسی شد، که در ادامه به دلیل رعایت اختصار تنها به

ذکر یک نمونه از تحلیل‌ها اکتفا شده است:

هـ-۱) بیان استعاری و معنای غیرسراسر است:

5-3-1- So we have contradictory evidence

هـ-۲) بیان غیراستعاری و معنای سراسر است:

5-3-2- So there are contradictory evidence

در مثال «هـ» بیان استعاری فرایند رابطه‌ای have در متن مورد بررسی مشاهده شد. برای این بند فرایند وجودی there are به‌عنوان معنای سراسر است و بیان غیراستعاری پیشنهاد شده است. از مجموع ۳۰ متن بخش شنیداری، ۱۰ متن مکالمه و ۲۰ متن سخنرانی است. در اینجا نیز بعد از بررسی بندها، آن دسته از بندهایی که دارای فرایند در معنای غیرسراسر است و استعاری بودند، تفکیک و بررسی و تحلیل شدند. یافته‌های حاصل نشان داد که از مجموع استعاره‌های دستوری گذرایی، تعداد ۳۹ استعاره در بخش مکالمه و ۱۰۴ استعاره در بخش سخنرانی وجود دارد. این یافته، فرضیه مطرح شده را تأیید می‌کند؛ چراکه همان‌طور که پیش‌تر بیان شد، فرض بر آن است که بخش مکالمه‌آزمون به‌لحاظ ساختاری به متن گفتاری بخش سخنرانی به متن نوشتاری شبیه‌تر است. از طرف دیگر، به‌طور معمول میزان استعاره دستوری به‌کاررفته در متن سخنرانی بیشتر از متن مکالمه است. داده‌های به‌دست آمده در جدول ۵ نشان داده شده است.

جدول ۵- بسامد استعاره گذرایی در دو بخش شنیداری کتاب آزمون‌های نافل جلد ۲

مجموع استعاره گذرایی	تعداد استعاره در بخش سخنرانی	تعداد استعاره در بخش مکالمه	
۳۱	۲۳	۸	آزمون اول
۲۶	۲۰	۶	آزمون دوم
۳۳	۲۲	۱۱	آزمون سوم
۲۳	۱۹	۴	آزمون چهارم
۳۰	۲۰	۱۰	آزمون پنجم
۱۴۳	۱۰۴	۳۹	مجموع استعاره گذرایی

با توجه به داده‌های جدول ۵ مشاهده می‌شود در بخش شنیداری پنج آزمون کتاب، استعاره‌های دستوری گذرایی به‌کاررفته در متن‌های سخنرانی دارای بسامد بیشتری از متن‌های مکالمه است.

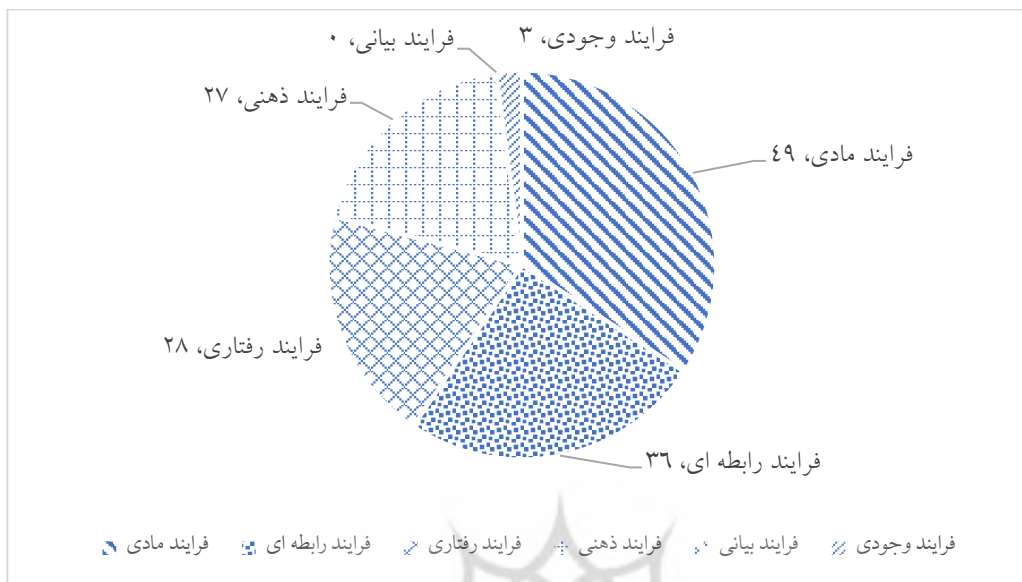
شایان ذکر است که هر چه میزان استعاره دستوری در یک متن بیشتر باشد، آن متن به لحاظ ساختاری به متن علمی نزدیک‌تر است. در مورد تنوع کاربرد انواع استعاره دستوری در کتاب آزمون‌های رسمی تافل جلد ۲، یافته‌های جدول ۶ به دست آمد.

جدول ۶- بسامد انواع استعاره گذرایی در چهار آزمون کتاب آزمون‌های تافل جلد ۲

انواع فرایند استعاری	مادی	رابطه‌ای	ذهنی	رفتاری	بیانی	وجودی
آزمون اول	۹	۶	۷	۷	۰	۲
آزمون دوم	۱۰	۷	۵	۳	۰	۱
آزمون سوم	۷	۸	۵	۱۳	۰	۰
آزمون چهارم	۷	۴	۱۰	۲	۰	۰
آزمون پنجم	۱۶	۱۱	۰	۳	۰	۰
مجموع	۴۹	۳۶	۲۷	۲۸	۰	۳

همان‌طور که جدول ۶ نشان می‌دهد، در مجموع پنج آزمون، بیشترین بسامد مربوط به فرایند مادی در بیان استعاری است. در این کتاب، فرایند بیانی با معنای غیرسراسر است و استعاری مشاهده نشد. طبق یافته‌ها، در آزمون اول و دوم نیز بیشترین فراوانی مربوط به فرایند مادی است. در آزمون سوم بیشترین بسامد مربوط به فرایند رفتاری با فراوانی ۴۰ درصد است، و دو فرایند رابطه‌ای و مادی به لحاظ فراوانی در رتبه بعدی قرار دارند. در آزمون چهارم، فرایند ذهنی با بسامد ۴۳/۵ درصد بیشترین بسامد را داشته است. در این آزمون علاوه بر فرایند بیانی، فرایند وجودی نیز در معنای استعاری شناسایی نشد. در آزمون پنجم، فرایند مادی با فراوانی ۵۳/۳ درصد دارای بیشترین بسامد است. فرایند رابطه‌ای با ۳۶/۷ درصد فراوانی در رتبه بعدی قرار دارد. فرایند رفتاری نیز با ۱۰ درصد فراوانی در این آزمون مشاهده شد. سه فرایند دیگر از فرایندهای شش‌گانه در معنای استعاری در این آزمون مشاهده نشدند.

یافته‌های حاصل از تحلیل بندهای متن شنیداری مجموع ۵ آزمون نشان می‌دهد که در کتاب آزمون‌های رسمی تافل جلد ۲ نیز مانند دو کتاب دیگر مورد بررسی در پژوهش حاضر، فرایندهای مادی و رابطه‌ای، بیشترین فراوانی را در بیان معنای غیرسراسر است و استعاری داشته‌اند. توزیع انواع استعاره گذرایی در مجموع پنج آزمون کتاب آزمون‌های رسمی تافل جلد ۲، در شکل ۳ نشان داده شده است:



شکل ۳- توزیع فراوانی فرایندهای استعاری کتاب آزمون‌های رسمی تافل جلد ۲

داده‌های شکل ۳ نشان می‌دهد که فرایند مادی با بسامد ۳۴ درصد و فرایند رابطه‌ای با بسامد ۲۵ درصد بیشترین فراوانی در بین استعاره‌های گذرایی را در این کتاب به خود اختصاص داده است.

۴-۵ جمع‌بندی داده‌ها در مجموع ۱۴ آزمون

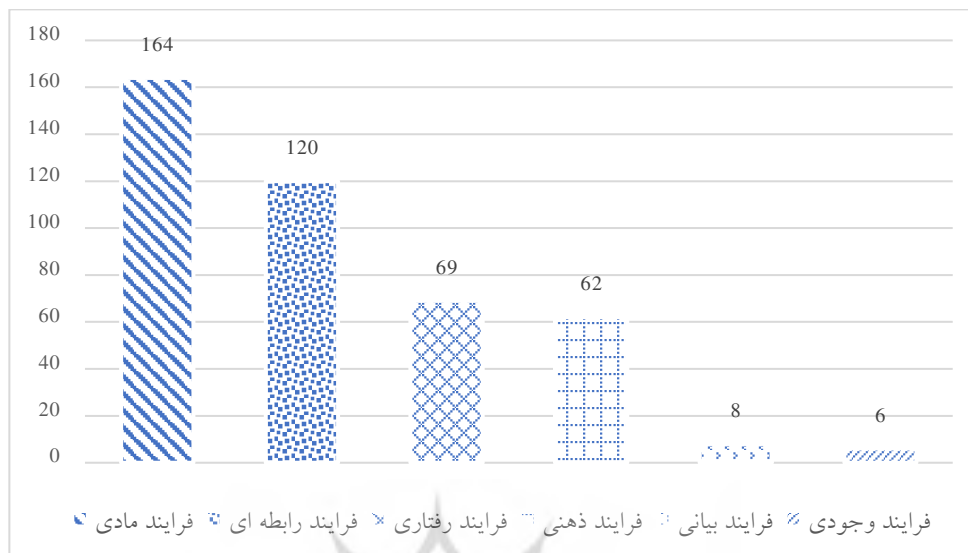
آنچه از مقایسه یافته‌های به‌دست‌آمده از ۱۴ آزمون در سه کتاب مورد پژوهش به‌دست می‌آید نشان می‌دهد که نتایج به‌دست‌آمده به‌لحاظ تنوع فرایند در معنای استعاری و همچنین به‌لحاظ ترتیب فراوانی از الگوی تقریباً یکسانی پیروی می‌کنند. در مجموع تعداد ۴۲۹ استعاره دستوری گذرایی شناسایی و تحلیل شد، به‌عبارت دیگر، در ۴۲۹ بند از بخش شنیداری کل آزمون‌ها، فرایندهایی در معنای استعاری و غیرسراسر است به‌کار رفته‌اند. بنا بر تحلیل‌های صورت‌گرفته، در مجموع ۳ کتاب تعداد فرایندهای به‌کاررفته در بخش سخنرانی بیشتر از بخش مکالمه بوده است، به‌طوری‌که ۳۲ درصد استعاره‌های گذرایی در بخش مکالمه و ۶۸ درصد فرایندها با معنای استعاری در بخش سخنرانی شناسایی شدند. به‌نظر می‌رسد این توزیع فراوانی، آگاهانه و با هدف جهت‌دهی متن آزمون منطبق بر متون دانشگاهی و علمی بوده است تا از این طریق زبان‌آموز را برای درک و تولید بهتر متن علمی که دارای میزان بیشتری استعاره دستوری از سایر متون است، آماده کند. در جدول

۴-۵ مجموع کل فراوانی انواع فرایندها که در معنای استعاری به‌کار رفته‌اند، نشان داده است. توزیع فراوانی در دو بخش مکالمه و سخنرانی به ترتیب ۱۳۸ و ۲۹۱ مورد فرایند استعاری بوده است.

جدول ۴- فراوانی کل استعاره‌های گذرایی در دو بخش شنیداری ۳ کتاب مورد پژوهش

کتاب	مجموع استعاره گذرایی در بخش مکالمه	مجموع استعاره گذرایی در بخش سخنرانی	مجموع استعاره گذرایی
راهنمای رسمی تافل	۵۹	۷۴	۱۳۳
آزمون‌های تافل جلد ۱	۴۰	۱۱۳	۱۵۳
آزمون‌های تافل جلد ۲	۳۹	۱۰۴	۱۴۳
مجموع	۱۳۸	۲۹۱	۴۲۹

نکته قابل توجه اینکه در مجموع ۸۴ متن مورد بررسی از ۳ کتاب، توزیع فراوانی فرایندهای استعاری نیز الگوی تقریباً یکسانی را به دست داد، به گونه‌ای که فرایند مادی با بسامد ۱۶۴ مورد، در معنای استعاری بیشترین بسامد را در مجموع آزمون‌های هر سه کتاب به خود اختصاص داده است. در رتبه دوم فراوانی نیز فرایند رابطه‌ای قرار دارد، که مجموع بسامد آن معادل ۱۲۰ مورد است. در هر کتاب به‌طور جداگانه نیز این دو فرایند بیشترین بسامد را دارا بودند. در شکل ۴ توزیع فراوانی مجموع انواع فرایندها در بیان استعاری مشاهده می‌شود.



شکل ۴- توزیع فراوانی کل انواع فرایند در معنای استعاری در سه کتاب مورد پژوهش

همان‌طور که شکل ۴ نشان می‌دهد، در مجموع، فرایند مادی با ۳۸ درصد و فرایند رابطه‌ای با ۲۸ درصد به ترتیب دارای بیشترین میزان فراوانی در بین انواع استعاره‌های گذرایی بودند. همچنین دو فرایند بیانی و وجودی کمترین میزان فراوانی را به خود اختصاص دادند. شایان ذکر است در بین فرایندهای زبان انگلیسی، بسامد فرایندهای مادی و رابطه‌ای بسیار بالاتر از فرایندهای ذهنی است (هلیدی و متیسن، ۲۰۱۴: ۲۱۵). در پژوهش حاضر نیز این دو فرایند به همان ترتیب دارای بیشترین فراوانی هستند، با این تفاوت که در پژوهش حاضر در معنای استعاری به‌کار رفته‌اند.

در ادامه تحلیل آماری استنباطی داده‌ها بررسی شده است. با توجه به اینکه متغیر تعداد استعاره‌های گذرایی در بخش مکالمه توزیع نرمال ندارد، برای مقایسه از آزمون ناپارامتری من-ویتنی، استفاده شده است. بنابر نتایج این آزمون، تعداد استعاره‌های گذرایی در بخش مکالمه و سخنرانی با سطح اطمینان ۹۹ درصد تفاوت معناداری دارند ($\alpha=0/01$)؛ به عبارت دیگر استعاره گذرایی در بخش سخنرانی از بخش مکالمه آزمون‌های سه کتاب به‌طور معناداری فراوانی بیشتری دارند ($U=14.500; \text{Sig. (2-sided test)} = 0.000$). مقایسه استعاره گذرایی در سه کتاب نشان می‌دهد فراوانی استعاره گذرایی برای سه کتاب معنادار نیستند ($\chi^2(2) = 0.441; \text{Prob} = 0.8022$). مقایسه استعاره گذرایی در سخنرانی‌ها برای سه کتاب نیز نشان می‌دهد فراوانی استعاره گذرایی در سخنرانی‌ها برای سه کتاب معنادار نیستند ($\chi^2(2) = 1.423; \text{Prob} = 0.4909$).

در نهایت، مقایسه استعاره گذرایی در مکالمه‌ها برای سه کتاب بیانگر آن است که فراوانی استعاره گذرایی در مکالمه‌ها برای سه کتاب معنادار نیستند ($\chi^2(2) = 2.006; \text{Prob} = 0.3668$). این یافته‌ها تأیید می‌کند که ساختار خطابه‌های درسی یا سخنرانی دارای ویژگی‌های ساختاری نزدیک به متن نوشتاری و سبک رسمی هستند و از آنجا که استادان دانشگاه در کلاس درس، به زبان رسمی در حال تدریس مباحث علمی هستند، قابل انتظار است که میزان استعاره دستوری بیشتری در آنها نسبت به متن مکالمه بین دو نفر مشاهده شود. طبق نتایج به دست آمده این موضوع در متن‌های بخش شنیداری آزمون‌های تافل مورد بررسی نیز منعکس شده است.

۶ نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش حاضر در توصیف و تحلیل ساخت‌های استعاری گذرایی شامل موارد ذیل است: در کتاب راهنمای رسمی تافل مجموع بسامد استعاره دستوری گذرایی معادل ۱۳۳ استعاره دستوری بود. از این میزان ۴۴ درصد در متن مکالمه‌ها و ۵۶ درصد در متن سخنرانی‌ها شناسایی شد. همچنین دو فرایند مادی و فرایند رابطه‌ای به ترتیب با بسامد ۴۳ درصد و ۳۰ درصد نسبت به سایر فرایندهای شش‌گانه نظام گذرایی، بیشترین کاربرد را در معنای استعاری و بیان غیرسراسر داشتند.

در کتاب راهنمای آزمون‌های رسمی تافل جلد ۱ مجموع بسامد استعاره دستوری گذرایی معادل ۱۵۳ استعاره دستوری بود. از این میزان ۲۶ درصد در متن مکالمه‌ها و ۷۴ درصد در متن سخنرانی‌ها شناسایی شد. همچنین دو فرایند مادی و فرایند رابطه‌ای به ترتیب با بسامد ۳۸ درصد و ۲۹ درصد نسبت به سایر فرایندها، بیشترین کاربرد را در معنای استعاری داشتند.

در کتاب آزمون‌های رسمی تافل جلد ۲ مجموع بسامد استعاره دستوری گذرایی معادل ۱۴۳ استعاره دستوری بود. از این میزان ۲۷ درصد در متن مکالمه‌ها و ۷۳ درصد در متن سخنرانی‌ها شناسایی شد. همچنین دو فرایند مادی و فرایند رابطه‌ای به ترتیب با بسامد ۳۴ درصد و ۲۵ درصد نسبت به سایر فرایندها، بیشترین کاربرد را در معنای استعاری داشتند.

در مجموع بخش‌های شنیداری سه کتاب، تعداد ۳۱ متن مکالمه و ۵۳ متن سخنرانی مورد بررسی و تحلیل قرار گرفت، که در نتیجه تعداد ۴۲۹ استعاره دستوری گذرایی شناسایی شد. بسامد استعاره دستوری گذرایی با فراوانی ۲۹۱ مورد در بخش سخنرانی بیشتر از بخش مکالمه با فراوانی ۱۳۸ مورد بود. همچنین استعاره‌های فرایند مادی با بسامد ۱۶۴ مورد و فرایند رابطه‌ای با بسامد ۱۲۰

مورد، بیشترین فراوانی را نسبت به سایر فرایندها در معنای استعاره داشتند. با توجه به اینکه در متن کتاب‌های آزمون تافل انواع استعاره دستوری گذرایی به میزان قابل توجهی وجود دارد، ضرورت دارد مفهوم استعاره دستوری در کتاب‌های درسی و دانشگاهی گنجانده شود تا زبان‌آموزی که به لحاظ زمانی و مالی هزینه بالایی پرداخت کرده است، در درک و فهم متون بخش شنیداری آزمون تافل یا سایر آزمون‌های مشابه بتواند عملکرد بهتری داشته باشد. برنامه‌ریزان عرصه آموزش و طراحان محتوای کتاب‌های آموزشی مدارس، دانشگاه‌ها و نیز آموزشگاه‌های آموزش زبان‌های خارجی، در رابطه با این مساله مهم‌ترین نقش را دارند. اگر مؤلفان کتاب‌های آموزش زبان خارجی از قدرت تصمیم‌گیری کافی برخوردار باشند، شایسته است مفاهیم زبان‌شناسی نقش‌گرای نظام‌مند را وارد کتاب‌های درسی کنند، چرا که این رویکرد مطالعه علمی زبان، ارتباط-محور و به بیان دیگر نقش‌گرا است و فقط به دانش زبانی فارغ از بافت موقعیت، اکتفا نکرده است. در کتاب‌های آموزش زبان تافل نیز به این موضوع تأکید شده است که با هدف آماده‌کردن زبان‌آموز برای ورود به محیط دانشگاهی و برای برقراری ارتباط صحیح و مؤثر در یک کشور خارجی، طراحی شده‌اند. اهمیت بافت موقعیت در دستور نقش‌گرای نظام‌مند و تأثیر این بافت بر نحوه بازنمایی فرایند در بخش واژگان-دستور واضح است. میزان فراوانی فرایند بسته به بافت اجتماعی و محیط فعالیت انسان می‌تواند متفاوت باشد. به عنوان مثال بالاتر بودن فرایند مادی به بافت کلاس درس نیز بر می‌گردد. چرا که در یک گفتمان کلاسی، استاد در حال تدریس و دانشجو یان در حال یادگیری هستند، به همین دلیل فعالیت کلاسی بین استاد و دانشجو در قالب فرایند مادی در بخش واژگان-دستور بازنمایی می‌شود. نقش مدرس یا استاد در گفتمان کلاسی عبارت است از تعامل با زبان‌آموزان برای حل یک چالش و رفتن به تمرین بعدی. این موضوع خود را در قالب فرایند مادی که بیان‌کننده کنش است، نشان می‌دهد. فرایند رفتاری نیز در موقعیت‌هایی قابل مشاهده است که استاد از دانشجو می‌خواهد از حس بینایی و شنوایی خود برای دیدن و شنیدن استفاده کنند، یا فرایند ذهنی در مواردی که هر یک از طرفین مکالمه مخاطب خود را به تفکر و فعالیت ذهنی وا می‌دارد. همان‌طور که مشاهده می‌شود، بافت موقعیت و نقش ارتباطی بین استاد و دانشجو در نحوه و نوع فرایند به کاررفته تأثیرگذار است. این مهم نشان می‌دهد که بازنمایی دستور-واژگان تا چه حد متأثر از بافت محیط است، مانند متون بخش مکالمه یا سخنرانی آزمون تافل که گفتمان مورد تحلیل در محیط دانشگاه یا طی فرایند تدریس و یادگیری شکل گرفته است. یادآوری می‌شود زمانی که یک فرایند به فرایند دیگری تبدیل می‌شود، نقش سایر سازه‌های تشکیل‌دهنده بند نیز دستخوش تغییر می‌شود، به عنوان مثال در فرایندهای نظام

گذرایی تعداد و نقش مشارکان متفاوت است و این موضوع باید در کتاب‌های درسی و دانشگاهی گنجانده شود تا دانش‌آموز و دانشجو نسبت به آن آگاه باشند.

مدرس‌ان زبان خارجی نیز بایسته است نسبت به مفاهیم نظریه‌ی زبان‌شناسی نقش‌گرا آگاهی کافی داشته باشند. اینکه یک معلم تنها شش نوع فرایند نظام گذرایی را بداند و هم اینکه آگاه باشد که هریک از این فرایندها می‌تواند به‌جای دیگری به‌کار رود، اگر چه اتفاق خوبی است، اما کافی نیست. لازم است مدرس زبان به درجه‌ای از تسلط برسد تا بتواند برای زبان‌آموز توضیح دهد که تغییر یک فرایند در بند، تغییر یک واژه و فعل تنها نیست، بلکه تغییر در واژگان-دستور در سطح یک بند و بین تمام سازه‌های تشکیل‌دهنده‌ی آن بند به‌لحاظ نقشی است. مثلاً فرایند بیانی یک مشارک sayer دارد، اما فرایند رفتاری این نقش را برای مشارکان خود ندارد.

همچنین لازم است تا هم مؤلفان کتاب‌های آزمون و هم مولفان کتاب‌های آموزش زبان در کنار مدرس‌ان، بتوانند مفاهیم نظام گذرایی را در کتاب درسی و کلاس توضیح دهند. به‌عنوان مثال برای یک فرایند مادی وجود یک مشارک کنش‌گر لازم است، اما در فرایند رابطه‌ای وصفی وجود دو مشارک الزامی است. یا به‌عنوان مثالی دیگر، فرایند ذهنی معمولاً به زمان حال ساده و گذشته ساده هستند و به‌شکل استمراری کمتر مشاهده می‌شوند. همچنین فرایند ذهنی قابلیت فرافکنده شدن در یک بند را دارد، اما زمان بی‌نشان برای فرایند رفتاری، زمان حال ساده یا حال استمراری است. این نوع فرایند برخلاف فرایند ذهنی، در بندی دیگر فرافکنی نمی‌شود، و اینکه در تشخیص فرایند رفتاری، توجه به معیارهای دستوری یا نحوی بیشتر کمک می‌کند تا معیارهای معنایی. لذا لازم است علاوه بر رصد تغییرات فرایندهای شش‌گانه، تغییرات مشارکان و افزوده‌های حاشیه‌ای را نیز مدنظر قرار دهند. محدودیت‌های مرتبط با این مفاهیم را به‌درستی بشناسند و با اتخاذ رویکرد ارتباطی در شیوه تدریس، گامی مؤثرتر از قبل، در جهت بالابردن توانش ارتباطی و استعاری زبان‌آموزان بردارند، تا برای ورود به آزمون سرنوشت‌ساز خود یعنی تافل آماده شوند.

از آنجا که هر چه میزان استعاره‌های دستوری در یک متن بیشتر باشد، آن متن به‌لحاظ ویژگی‌ها و ساختاری به متن علمی و دانشگاهی شبیه‌تر است، یافته‌ها و نتایج پژوهش حاضر برای طراحان آزمون زبان‌های خارجی اعم از انگلیسی یا فارسی می‌تواند سودمند باشد، چراکه قادر خواهند بود در سنجش دانش زبانی افرادی که قصد شرکت در آزمون سنجش زبان خارجی را دارند، دقیق‌تر عمل کنند. آموزش مفاهیم زبان‌شناسی نقش‌گرا از جمله استعاره‌های دستوری گذرایی به زبان‌آموزان کمک می‌کند تا متن‌هایی که با اهداف علمی-دانشگاهی نگارش شده‌اند را بهتر درک کنند و در

تولید این‌گونه متون نیز بهتر عمل کنند.

منابع

- احسانی، وجیهه (۱۳۹۳). استعاره دستوری گذرایی به‌منزله شاخص تعیین سبک براساس دو اثر مدیر مدرسه و اسرار دره جنی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه سمنان.
- افشار، محمدرضا و همکاران (۱۳۹۹). «مشکلات داوطلبان آزمون شنیداری تافل در استنباط معانی تلویحی». نشریه زبان‌پژوهی. س ۱۲، ش ۳۷، ۲۹۵-۲۶۷.
- تبریزمنش، معصومه (۱۳۸۷). بررسی مجموعه فارسی بیاموزیم (آموزش زبان فارسی) از منظر فرانتش تجربی، براساس چارچوب نظری دستور نقش‌گرای نظام‌مند هلیدی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شیراز.
- رضایپور، ابراهیم و علی عربانی دانا (۱۳۹۵). «استعاره دستوری به مثابه تنوع نحوی از منظر دستور نقش‌گرای نظام‌مند». نشریه پژوهش‌های زبان‌شناسی. س ۸، ش ۲، ۱۰۳-۸۳.
- رضویان، حسین و محسن طاهری (۱۳۹۸). «استعاره دستوری در ترجمه: بررسی دو ترجمه از رمان سالار مگس‌ها توسط حمید رفیعی و مژگان منصوری». پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی. س ۹، ش ۱، ۹۸-۷۱.
- زاده هفت‌تانیان، فرخنده، شاهرخ حکمت و محسن ایزدیار (۱۴۰۰). «مقایسه استعاره دستوری گذرایی در شعر تعلیمی و عاشقانه سعدی». زیبایی‌شناسی ادبی. س ۱۲، ش ۴۷، ۲۴۰-۲۰۹.
- شریعت‌زاده، مولود، فریده حق‌بین و حیات عامری (۱۴۰۰). «بررسی جریان معکوس استعاره دستوری در روند همگانی‌سازی مقالات علمی در رسانه‌های گروهی». جستارهای زبانی. س ۱۲، ش ۱، ۳۲۷-۳۰۳.
- طالبی‌نژاد، محمدرضا (۱۳۸۶). «توانش استعاری و روانی مفاهیم در زبان دوم: دوروی یک سکه؟». مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز. ش ۵۳، ۱۰۷-۸۷.
- موسوی تلاجیمی، لیلیاسادات (۱۳۹۸). استعاره دستوری در نوشتار کودکان تک‌زبانه و دو‌زبانه گروه سنی ج. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، گروه زبان‌شناسی همگانی، دانشگاه سمنان.
- میرزایی حصاریان، محمدباقر و شیوا احمدی (۱۳۹۷). «استعاره دستوری از منظر آموزش و یادگیری زبان فارسی: تحلیلی بر پایه‌ی دیدگاه زبان‌بنیاد هلیدی». مطالعات آموزش زبان فارسی. س ۴، ش ۶، ۱۱-۳۸.
- نعمتی، معجد، منصور فلاح افراپلی و مارتین کرتازی (۱۳۹۹). «تأثیر آگاهی استعاری بر توانش استعاری و مهارت خواندن متون مطبوعاتی دانشجویان زبان انگلیسی». پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی. س ۱۰، ش ۴، ۸۸۱-۸۶۶.

- Bartlett, T., & G. O'Grady (Eds.). (2017). *The Routledge Handbook of Systemic Functional Linguistics*. London: Routledge.
- Bartley, L. V. (2018). "Putting Transitivity to the Test: A Review of the Sydney and Cardiff Models". *Functional Linguistics*. 5(1), 1-21.
- Colombi, M. C. (2006). "Grammatical Metaphor: Academic Language Development in Latino Students in Spanish". *Advanced Language Learning: The Contribution of Halliday and Vygotsky*. 147-163.
- Dalimunthe, A. A. (2010). *Grammatical Metaphor in Senior High School English Textbook* (Doctoral Dissertation, Unimed). Digilib.Unimed.ac.id.
- Daneshvar, A., et al. (2020). "Iranian TOEFL iBT and the IELTS Teachers' Views on the Structure of the TOEFL iBT and IELTS Receptive and Productive Sections in terms of Dynamic and Static Assessment". *Journal of Language and Translation*. 10(4), 1-16.
- Devrim, D. Y. (2015). "Grammatical Metaphor: What Do We Mean? What Exactly Are We Researching?" *Functional Linguistics*. 2(1), 3.
- Educational Testing Service. (2016). *Official TOEFL iBT Tests*. Vol.2, 3rd. McGraw Hill Professional.
- Educational Testing Service. (2017). *The Official Guide to the TOEFL Test*. 5th edition. McGraw Hill Professional.
- Educational Testing Service. (2018). *Official TOEFL iBT Tests*. Vol.1, 3rd. McGraw Hill Professional.
- Fawcett, R. P. (1980). *Cognitive Linguistics and Social Interaction: Towards an Integrated Model of a Systemic Functional Grammar and the Other Components of a Communicating Mind*. Heidelberg: Juliu Groos & Exeter University.
- Fawcett, R. P. (2009). "Seven Problems to Beware of When Analyzing Processes and Participant Roles in Texts". *From Will to Well: Studies in Linguistics, Offered to Anne-Marie Simon-Vandenberg*. S. Slembrouck, M. Taverniers, & M. van Herreweghe (eds.), 209-24.
- Fukuda, K. (2021). "Grammatical Metaphor of Transitivity, Mood and Modality in Japanese". *Japanese Mood and Modality in Systemic Functional Linguistics: Theory and Application*, 234, 51-100.
- Gwilliams, L., & L. Fontaine (2015). "Indeterminacy in Process Type Classification". *Functional Linguistics*. 2(1), 1-19.
- Halliday, M. A. (1967). "Notes on Transitivity and Theme in English: Part 2". *Journal of Linguistics*. 3(2), 199-244.
- Halliday, M. A. K. (1973). *Explorations in the Functions of Language*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1985). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1988). "On the Language of Physical Science". In: M. Ghadessy (Ed.). *Registers of Written English: Situational Factors and Linguistic Features (Open Linguistics Series)*. (pp. 162-178). UNKNO.
- Halliday, M. A. K., & C. M. Matthiessen (1999). *Construing Experience through Meaning: A Language-based Approach to Cognition*. London: Cassell.
- Halliday, M. A. K., & C. M. Matthiessen (2014). *Halliday's Introduction to Functional Grammar* (4th ed.). Routledge.

- Kaneso, Y. (2016). *Ideational Grammatical Metaphorical Features of EFL Textbooks*. M.A. Thesis, USA: Marshall University.
- Martin, J. R. (1992). English text. *English Text*, 1-634.
- Martin, J. R. (1993). "Technology, Bureaucracy and Schooling: Discursive Resources and Control". *Cultural Dynamics*. 6 (1-2), 84-130.
- Melrose, R. (2003). "Grammatical Metaphor in a Systemic-Functional Model of Language". *Grammatical Metaphor: Views from Systemic Functional Linguistics*. 236, 417-442.
- Neale, A. C. (2002). *More Delicate Transitivity: Extending the Process Type System Networks for English to Include Full Semantic Classifications*. Cardiff: Cardiff University Dissertation.
- O'Donnell, M. (2008). "A Survey of Process Type Classification over Difficult Cases". *New Developments in the Study of Ideational Meaning: From Language to Multimodality*. C. Jones, & E. Ventola (eds.), London: Continuum Publishers (Chapter 3).
- Patterson, K. J. (2019). "Metaphor, Transitivity, and the Literary World-How Dickens and Hardy Represent their World through Metaphor". *Revista Documentos Lingüísticos y Literarios UACH*, (38), 68-75.
- Ravelli, L. J. (1988). Grammatical metaphor: An initial analysis. In: E. H. Steiner, & R. Veltman (Eds.). *Pragmatics, discourse and text: Some systemically-oriented approaches*. (pp. 133-147). London: Pinter.
- Ravelli, L. J. (1985). *Metaphor, Mode and Complexity: An Exploration of Co-varying Patterns*. Re-published 1999. Nottingham Trent University.
- Ravelli, L. J. (1999). *Metaphor, Mode and Complexity: An Exploration of Co-varying Patterns*. Department of English and Media Studies, Nottingham Trent University.
- Si, X., & J. Wang (2021). "Grammatical Metaphor in English-Chinese Translation". *International Journal of Translation, Interpretation, and Applied Linguistics (IJTIAL)*. 3(1), 15-29.
- Simon-Vandenberghe, A. M., L. J. Ravelli, & M. Taverniers (2003). *Grammatical Metaphor: Views from Systemic Functional Linguistics*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Taverniers, M. (2002). *Systemic-Functional Linguistics and the Notion of Grammatical Metaphor: A Theoretical Study and a Proposal for a Semiotic-Functional Integrative Model*. Doctoral Dissertation, Belgium: Ghent University.
- Taverniers, M. (2003). "Grammatical Metaphor in SFL: A Historiography of the Introduction and Initial Study of the Concept". *Amsterdam Studies in the Theory and History of Linguistic Science Series 4*. 5-34.
- Taverniers, M. (2018). "Grammatical Metaphor and Grammaticalization: The Case of Metaphors of Modality". *Functions of Language*. 25(1), 164-204.
- Thompson, G. (2004). *Introducing Functional Grammar*. 2nd ed. Oxford University Press.
- Thompson, G. (2013). *Introducing Functional Grammar*. Routledge.
- Xiang, Q. (2022). "Transitivity Analysis of Joe Biden's Inaugural Address from the Perspective of Systemic Functional Grammar". *Theory and Practice in Language Studies*. 12(1), 165-169.
- Yuniar, Y., T. S. Sinar, & B. Gurning (2017). "Process as a Transitivity Element in Classroom Discourse". *Linguistik Terapan*. 14(2), 194-203.



پروہشگاہ علوم انسانی و مطالعات فرہنگی
پرتال جامع علوم انسانی