

سخنرانی‌های علمی انگلیسی: رشته‌ی دانشگاهی و بیان اهمیت

جواد زارع*

استادیار گروه زبان انگلیسی، دانشگاه کوثر بجنورد،
بجنورد، ایران

زهرا کیوانلو شهرستانی**

مربی گروه کامپیوتر، مجتمع آموزش عالی فنی و مهندسی اسفراین،
اسفراین، ایران

(تاریخ دریافت: ۹۵/۰۲/۲۸، تاریخ تصویب: ۹۶/۰۵/۱۵، تاریخ چاپ: شهریور ۱۳۹۶)

چکیده

سخنرانی‌های علمی دانشگاهی در انتقال دانش نظری رشته، از اهمیت بسزایی برخوردارند. با توجه به بسیاری مطالب بیان‌شده در این ارائه‌ها، فهمیدن چگونگی جداسازی مطالب مهم از کم‌اهمیت ضروری است. با توجه به کاستی دانش موجود در این زمینه، این پژوهش کوشیده نشانگرهای اهمیت مطلب را از نظر نقش کلامی در ارائه‌های انگلیسی بررسی کند. افزون بر این، هدف از انجام این پژوهش، بررسی بیان اهمیت در ارائه‌ی رشته‌های علوم اجتماعی، هنر و علوم انسانی، علوم زیستی و پزشکی و علوم فیزیکی است. روش پژوهش استفاده‌شده در این پژوهش ترکیبی است از یک روش پیکره محور و تجزیه و بررسی کلام. در ضمن، نشانگرهای اهمیت مطلب این مطالعه از ۱۶۰ سخنرانی انگلیسی پیکره‌ی بیس استخراج شده‌اند. بررسی رونوشت این ارائه‌ها نشان داد، اول و مهم‌تر از همه، رشته‌ی دانشگاهی برای بیان اهمیت مسئله نیست. به عبارت دیگر، سخنرانی‌های علمی رشته‌های گوناگون دانشگاهی از لحاظ بیان اهمیت، تفاوت چشمگیری ندارند. دوم مشاهده کردیم، صرف‌نظر از رشته، اهمیت مطلب را می‌توان با استفاده از یکی از پنج روش ارتباط دادن به امتحان، پوشش مفصل موضوع، ارزیابی نگرشی مطلب از نظر اهمیت یا ارتباط، مرزبندی بین نکات و مطالب جانبی و هم‌کنشی با مخاطب نشان داد. افزون بر این، مشخص شد استادان رشته‌های علوم زیستی و پزشکی بیشتر از دیگر استادان تمایل دارند دانشجو را درگیر کلام کنند. در کل، نتیجه‌های این پژوهش نشان داد استادان دانشگاه رشته‌های گوناگون، به‌هنگام بیان اهمیت موضوع، راهکار هم‌کنشی را به‌کار می‌بندند.

واژه‌های کلیدی: اهمیت، ارزیابی، سخنرانی علمی، پیکره، تجزیه و بررسی کلام.

* javadzare@gmail.com

** z.keivanloo@gmail.com

۱- مقدمه

امروزه سخنرانی علمی کلاسی^۱ جزئی از آموزش عالی است. دانش نظری و مهارت‌های حرفه‌ای همگی رشته‌های دانشگاهی از راه سخنرانی علمی به‌دانشجویان انتقال می‌یابد. اگرچه به‌خاطر ناکارآمدی، به‌عنوان یک شیوه‌ی تدریس، موردانتقاد قرار گرفته (کاستین، ۱۹۷۲؛ دانکین، ۱۹۸۳؛ رامسدن، ۱۹۹۲)، اما هنوز هم به‌گسترده‌گی در آموزش عالی استفاده می‌شود (لینچ، ۱۹۹۴؛ سووینیتی، ۲۰۱۰؛ هنسون و سینکلر، ۲۰۰۸). از همین روست که فهم ارائه‌های کلاسی موفقیت دانشگاهی را در پی دارد (اولسن و هاکین، ۱۹۹۰). افزون بر این، اهمیت سخنرانی‌های کلاسی به‌خاطر این است که بیشترین پرسش‌های امتحانی از سخنرانی‌های کلاسی برگزیده می‌شود (سادرلند و بجر، ۲۰۰۴).

بااین‌وجود، پژوهش‌های بسیاری چالش‌هایی را که دانشجویان در دریافت این آموزه‌ها در کلاس‌هایی که به‌زبان انگلیسی برگزار می‌شود، بازتاب داده‌اند (بیگز، ۱۹۹۷؛ بیلبو، ۱۹۸۹؛ چوی، ۱۹۹۷؛ فلاوردو، ۱۹۹۴؛ فلاوردو و میلر، ۱۹۹۲). افزون بر دانش کم آن‌ها از زبان انگلیسی، ماهیت زودگذر داده‌ها نیز گویای آن است که گوش کردن به سخنرانی و دریافت مطالب آن، کاری بس دشوار است (فلاوردو، ۱۹۹۴؛ نسی، ۲۰۰۱؛ تامپسون، ۲۰۰۳؛ اولسن و هاکین، ۱۹۹۰).

دسته‌بندی یا سازماندهی کلام^۲ از موضوعاتی است که بارها در پیشینه‌ی موضوع بحث شده (سیمپسون، ۲۰۰۴؛ تامپسون، ۲۰۰۳؛ کرافورد کمیسیوتلی، ۲۰۰۵؛ سووینیتی، ۲۰۱۰). عبارات یا جملاتی که سخن را دسته‌بندی می‌کنند به‌مخاطب کمک می‌کنند تصویری ذهنی از ساختار کلی توزیع داده‌ها در متن ایجاد کنند. از آنجایی که سخنرانی‌ها از پیش آماده می‌شوند و مخاطب در شکل‌دهی سخن آن نقشی ندارد، نشان می‌دهد که در آن‌ها بایستی از عبارات سازمان‌دهنده استفاده شود (نسی و بستورکمن، ۲۰۰۶). این‌گونه عبارات به‌مخاطب کمک می‌کنند تا درک و یادداشت‌برداری مطلوب‌تری از مطالب داشته باشند و بهتر آن‌ها را به‌خاطر آورند (تیت‌ورث و کیورا، ۲۰۰۴). در بین عبارات سامان‌دهنده سخن، عباراتی‌اند که به‌مخاطب القا می‌کنند چه بخش‌هایی از سخنرانی مهم و نیاز به‌توجه ویژه در درک و یادداشت‌برداری دارد (مثل، یادتان نرود، نکته مهم این است که). این عبارات، نشانگر اهمیت یا ارتباط^۳

1. the academic lecture
2. discourse structuring or organization
3. relevance or importance marker

(کرافورد کمیسیوتلی، ۲۰۰۴، ۲۰۰۷؛ دیروی، ۲۰۱۴، ۲۰۱۵؛ دیروی و تاورنیرز، ۲۰۱۲؛ هانستون، ۱۹۹۴)، نشانه‌های اهمیت^۱ (کیورا، ۲۰۰۲)، نشانگر تأکید^۲ (باندی، ۲۰۰۸؛ سیپمن، ۲۰۰۵) و نشانه‌های انتخاب^۳ (تیتث‌ورث و کیورا، ۲۰۰۴) نامیده می‌شوند.

نشانگرهای اهمیت یا ارتباط به عبارات واژه-دستوری^۴ اطلاق می‌شوند که اهمیت نکات شفاهی یا دیداری ارائه‌شده را آشکارا بیان می‌کنند (دیروی، ۲۰۱۵). این نشانگرها، ترکیبی از دسته‌بندی سخن و ارزیابی‌اند (دیروی و تاورنیرز، ۲۰۱۱). ارزیابی ارتباط یکی از ویژگی‌های مهم ارزیابی در مقالات علمی است (هانستون، ۲۰۰۴). در همین راستا، ارزیابی در سخنرانی‌های علمی نیز بر اساس ارتباط صورت می‌گیرد. به عبارت دیگر، بخش‌هایی از مطالب ممکن است مهم تلقی نشوند، فقط به‌خاطر اینکه ارتباطی به‌موضوع موردبحث ندارند. به‌همین خاطر است که نشانگرهای اهمیت، نشانگر ارتباط نیز نامیده شده‌اند (هانستون، ۱۹۹۴). پررنگ کردن مطالب با استفاده از این نشانگرها، نیازمند ایجاد یک سلسله‌مراتب اهمیت (دیروی و تاورنیرز، ۲۰۱۱) و دسته‌بندی کلام با بیان ارزیابی نگرشی بر اساس یک پارامتر اهمیت یا ارتباط است (تامپسون و هانستون، ۲۰۰۰).

نشانگرهای ارتباط چهار ویژگی دارند (هانستون، ۱۹۹۴). ۱) پیش مرجع^۵ یا پس مرجع^۶‌اند. این ویژگی مربوط می‌شود به‌موقعیت مطلب مهم، اینکه نشانگر قبل یا بعد از مطلب بیاید. ۲) نشانگرهای ارتباط، به‌طور آشکار ارتباط را بیان می‌کنند. این ویژگی به‌استفاده از زبان ارزیابی (مثل، مهم، مهم‌تر) برای نشان دادن اهمیت مرتبط است. البته یادمان نرود نشانگرهای اهمیت فقط به‌مواردی که در آن‌ها از صفات یا قیود ارزیابی استفاده می‌شود، محدود نمی‌شود. ۳) نشانگرهای ارتباط کلام را ارزیابی می‌کنند، پس فرا کلامی^۷‌اند. ۴) نشانگرهای ارتباط کلام را سازماندهی می‌کنند. دو ویژگی آخر نشانگرهای ارتباط مربوط به‌ماهیت فرا کلامی آن‌هاست. عبارات فرا کلامی جمله‌هایی‌اند که برای سازماندهی کلام و بیان موضع نسبت به‌محتوا یا مخاطبان استفاده می‌شود (هایلند، ۲۰۰۵، ۲۰۱۰). ویژگی فرا کلامی نشانگرهای

1. importance cues
2. emphasis markers, emphatics, and emphasizers
3. selection cues
4. lexicogrammatical
5. retrospective
6. prospective
7. metadiscoursal

ارتباط را همچنین می‌توان از مواردی از این نشانگرها که در فرا کلام‌های «مرزبندی موضوع»^۱، «مشخص کردن مطالب بی‌ربط»^۲، «مدیریت مطلب»^۳، «برچسب‌زدن اعمال بیانی»^۴ (ادل، ۲۰۱۰) و «فرا کلام ساختاردهی متن»^۵ (تامپسون، ۲۰۰۳) به چشم می‌خورد، دریافت.

با توجه به نکات فوق، دانستن چگونگی نشان دادن اهمیت در ارائه‌های انگلیسی رشته‌های مختلف برای دانشجویان فایده زیادی دارد. با این وجود، دانش ما از این عبارات بسیار کم بوده و به چند پژوهش محدود می‌شود (دیروی، ۲۰۱۵؛ دیروی و تاوورنیرز، ۲۰۱۲؛ آ؛ کرافورد کمپیوتلی، ۲۰۰۴، ۲۰۰۷؛ زارع، اسلامی-راسخ و دباغی، زیر چاپ). البته مواردی از این نشانگرها در پژوهش‌های دیگرانی همچون بدنارک (۲۰۰۶)، چاداران و ریچاردز (۱۹۸۶)، دوگوید (۲۰۱۰)، فلاوردو (۱۹۹۴)، جیانونی (۲۰۱۰، ۲۰۱۱)، یانگ (۱۹۹۴)، دیکریکو و ناتینگر (۱۹۸۸)، ادل (۲۰۱۰)، تامپسون (۲۰۰۳)، پارتینگتون (۲۰۱۴)، بایبر (۲۰۰۶) و لین (۲۰۱۰) دیده می‌شود. با توجه به محدودیت شمار واژگان در این مقاله، تنها چند مورد از این پژوهش‌ها معرفی می‌شود.

دیروی (۲۰۱۵) نشانگرهای اهمیت مطلب را از پیکره‌ی بیس که حاوی ۱۶۰ ارائه‌ی کلاسی انگلیسی استادان دانشگاه است استخراج کرد و آن‌ها را از نظر گرایش متنی و هم‌کنشی دسته‌بندی کرد. تجزیه و بررسی این نشانگرها نشان می‌دهد، این عبارات به‌متن، مخاطب، ارائه‌دهنده یا هر دو گرایش دارند. افزون بر این، نشانگرهایی که گرایش متنی داشتند، پس مرجع^۶، پیش مرجع^۷ یا مرجع مشترک^۸ بودند. مشخص شد بیشتر نشانگرها متنی هستند یا به مخاطب گرایش دارند. تعداد نشانگرهایی که به ارائه‌دهنده (مثل، باید تأکید کنم) یا ارائه‌دهنده و مخاطب به‌طور مشترک (مثل، من می‌خواهم توجه کنید که) سوق داشتند بسیار کم بود. همچنین، برخی از نشانگرها گرایش ثانویه به مخاطب داشتند (مثل، این‌ها نکاتی است که باید یاد بگیرد).

1. delimiting topic
2. marking asides
3. managing the message
4. speech act labelling
5. text-structuring metadiscourse
6. prospective
7. retrospective
8. combined orientation

پارتینگتون (۲۰۱۴) نشانگرهای اهمیت را در سخنرانی‌های تد^۱ بررسی کرد. در نتیجه بررسی ۲۷ سخنرانی تد، پارتینگتون دریافت، نشان دادن اهمیت به‌طور عمده به‌دو روش انجام می‌شود: درون‌متنی^۲ و برون‌متنی^۳. نشانگرهای درون‌متنی آن دسته از نشانگرهایی که اهمیت مطلب را در موضوع مورد بحث مشخص می‌کنند. درحالی‌که نشانگرهای برون‌متنی اهمیت موضوع مورد بحث را در دنیای بیرون مشخص می‌کنند (تامپسون و هانستون، ۲۰۰۰). افزون بر این، بررسی ۲۷ سخنرانی تد چهار گونه نشانگر را مشخص کرد. این نشانگرها عبارتند از: (۱) واژگان و طرحواره‌های کلمه‌ای ساده^۴، (۲) ضرورت^۵، (۳) ارتباط به شخص^۶ و (۴) عدد بزرگ^۷. معمولاً در نشانگرهای نوع اول، واژگان و الگوهای کلمه‌ای ساده، از واژگانی (مثل، کلیدی، حیاتی، مهم، ضروری) استفاده می‌شود که اهمیت را به‌صورت مستقیم نشان می‌دهد. در نشانگرهای نوع دوم ضرورت انجام چیزی بیان می‌شود (مثل، بنابراین ما نیاز داریم). اهمیت، در نشانگرهای نوع سوم معمولاً مستلزم ارتباط دادن مطلب به‌اشخاص است (مثل، این مثالی است که روزی به‌آن نیاز خواهید داشت). درنهایت، در نشانگرهای عدد بزرگ، از اعداد بزرگ برای نشان دادن اهمیت بهره گرفته می‌شود (مثل، و آن ۱۰ برابر بیشتر و سریع‌تر از هر چیزی است که ما تا به‌حال در تاریخ صنعتی به‌دست آورده‌ایم).

با توجه به‌کاستی دانش موجود در زمینه‌ی جداسازی مطالب مهم از کم‌اهمیت در سخنرانی‌های علمی، هدف از انجام این پژوهش، بررسی نشانگرهای اهمیت مطلب از نظر نقش‌شان در کلام^۸ در ارائه‌های انگلیسی است. از همه مهم‌تر، این پژوهش کوشیده چگونگی جداسازی مطالب مهم از کم‌اهمیت را در ارائه‌ی رشته‌های علوم اجتماعی، هنر و علوم انسانی، علوم زیستی و پزشکی و علوم فیزیکی بررسی کند.

1. TED
2. endophoric importance or relevance marking
3. exophoric importance or relevance marking
4. concordancing lexical items and simple word patterns
5. necessity
6. personal relevance
7. big number
8. discourse function

۲- روش پژوهش

پژوهش حاضر بر اساس پیکره‌ی انگلیسی بیس^۱ انجام شده است. پیکره‌ی بیس حاوی ۱۶۰ سخنرانی علمی کلاسی است که توسط استادان دانشگاه به زبان انگلیسی داده شده است. بایسته‌ی یادآوری است، انگلیسی زبان مادری استادانی است که ارائه‌های آن‌ها در این پیکره جمع‌آوری شده. از لحاظ رشته‌ی دانشگاهی، کلیه ارائه‌های پیکره‌ی بیس از یکی از چهار گروه رشته‌ای هنر و علوم انسانی (ah)، مطالعات اجتماعی (ss)، علوم فیزیکی (ps) و علوم زیستی و پزشکی (ls) اند. در ضمن، تعداد ارائه از هر گروه رشته‌ای برابر است. از هر گروه رشته‌ای ۴۰ ارائه انتخاب شده. جدول ۱ اطلاعات مربوط به ارائه‌های این پیکره را با جداسازی رشته‌ها نشان می‌دهد.

جدول ۱. توصیف داده در رشته‌های جداگانه

رشته	
مطالعات کارائیب، کلاسیک، انگلیسی، انگلیسی و مطالعات تطبیقی ادبی، مطالعات فیلم و تلویزیون، فرانسه، تاریخ و فلسفه	هنر و علوم انسانی
اقتصاد، زبان‌شناسی، تربیت دبیر زبان انگلیسی، زنان و مطالعات جنسیتی، مدیریت، حقوق، سیاست، روانشناسی، جامعه‌شناسی و مطالعات کسب‌وکار	مطالعات اجتماعی
آمار کاربردی، شیمی، فیزیک، مهندسی، هواشناسی، علوم کامپیوتر و فرمانشناسی	علوم فیزیکی
علوم حیوانی و میکروبی، علوم زیستی و علوم گیاهی	علوم زیستی و پزشکی

روش پژوهش، ترکیبی است از زبان‌شناسی پیکره‌ای^۲ و تجزیه و بررسی کلام^۳. از روش پیکره محور^۴ برای یافتن نشانگرهای اهمیت و تجزیه و بررسی کلام برای بررسی نقش‌های

۱. پیکره BASE در دانشگاه‌های Warwick و Reading با راهنمایی Hilary Nesi و Paul Thompson ساخته شد. توسعه پیکره با حمایت مادی EURALEX، BALEAP، British Academy و Arts and Humanities Research Council صورت گرفت. این پیکره در Oxford Text Archive با آدرس <http://ota.ox.ac.uk/headers/2525.xml> قابل دسترسی است.

2. corpus linguistics

3. discourse analysis

4. corpus-driven

کلامی آن‌ها استفاده شد. یکی از لازمه‌های پژوهش‌های پیکره محور این است که پژوهشگر هیچ پیش‌زمینه‌ای درباره‌ی موضوع نداشته باشد (تاگیننی-بانلی، ۲۰۰۱). به عبارت دیگر، پژوهشگر با ذهن خالی وارد پژوهش شود. با آگاهی از این اصل، در این مطالعه از روش پژوهش ترکیبی^۱ با طرح اکتشافی^۲ (لودیکو، اسپالدینگ و وگتل، ۲۰۰۶) استفاده کردیم. در پژوهش‌هایی که با رویکرد پیکره محور در زمینه‌ی تجزیه و بررسی کلام انجام می‌شود، هم از روش کمی و هم کیفی برای تجزیه و بررسی داده استفاده می‌شود (مارچی، ۲۰۱۰؛ پارتینگتون، دوگاید و تیلور، ۲۰۱۳). پژوهش حاضر نیز هم بررسی کمی و هم بررسی کیفی داشت. از بررسی کیفی برای یافتن نشانگرهای اهمیت و بررسی نقش‌های کلامی آن‌ها و از بررسی کمی برای بررسی بسامد آن‌ها در چهار گروه رشته‌ای استفاده شد.

برای یافتن نشانگرهای اهمیت در ارائه‌های پیکره‌ی بیس، ابتدا رونوشت^۳ ۴۰ سخنرانی (۱۰ ارائه از هر گروه رشته‌ای) از ۱۶۰ سخنرانی پیکره‌ی بیس به‌دقت مطالعه شد و عباراتی که به نظر می‌رسید بیانگر اهمیت مطلب‌اند به‌عنوان کلیدواژه^۴ استخراج شد. مترادف‌ها و مشتقات آن‌ها و دیگر واژگانی که بیانگر اهمیت مطلب بودند نیز به آن‌ها افزوده شد. سپس با استفاده از نرم‌افزار اسکچ انجین^۵ (کیلگریف، بایسا، باستا، جاکوبیک، کوار، میشل‌فیت، ریچلی و ساچومل، ۲۰۱۴) فهرستی^۶ از نشانگرهای احتمالی اهمیت مطلب از کل پیکره استخراج شد. این نرم‌افزار ۲۳۰۰۰ مورد نشانگر احتمالی اهمیت مطلب را از پیکره استخراج کرد. سپس با استفاده از روش تجزیه و بررسی کلام، همگی این نشانگرها جداگانه مطالعه شد. در نتیجه این تجزیه و بررسی، ۱۳۵۰ مورد نشانگر اهمیت پیدا شد. سپس، با استفاده از روش تجزیه و بررسی کلام نقش کلامی نشانگرها بررسی شد. نشانگرها همچنین از نظر ارجاع — پیش مرجع، پس مرجع و مرجع مشترک — و جهت‌گیری — ارائه‌دهنده، متنی و هم‌کنشی — بیشتر بررسی شدند. سرانجام، بسامد نشانگرها از نظر نقش کلامی، ارجاع و جهت‌گیری با جداسازی رشته‌ها به‌دست آمد.

1. mixed-methods
2. exploratory design
3. transcript
4. lexeme
5. Sketch Engine
6. concordance

۳- یافته‌ها و بحث

۳-۱- تجزیه و بررسی نشانگرهای اهمیت مطلب از لحاظ نقش در کلام

جدول ۲ نتیجه‌ی تجزیه و بررسی نشانگرهای اهمیت مطلب، مستخرج از سخنرانی‌های رشته‌های مختلف به لحاظ نقش در کلام را نمایش می‌دهد.

جدول ۲. توزیع نشانگرهای مطالب مهم از لحاظ نقش در کلام در رشته‌های جداگانه

نقش در کلام	علوم انسانی		علوم اجتماعی		علوم فیزیکی		علوم پزشکی	
	درصد	بسامد	درصد	بسامد	درصد	بسامد	درصد	بسامد
سازماندهی کلام	۶۸	۲۴,۴۶	۸۴	۲۷,۴۵	۵۲	۱۵,۹۰	۷۵	۱۷,۱۰
هم‌کنشی با مخاطب	۱۲۷	۴۵,۶۸	۱۳۷	۴۴,۷۷	۱۷۶	۵۳,۸۲	۲۴۵	۵۵,۸۰
وضعیت مطلب	۷۰	۲۵,۱۸	۷۳	۲۳,۸۵	۸۷	۲۶,۶۰	۸۸	۲۰,۰۴
پوشش موضوع	۱۳	۴,۶۸	۹	۲,۹۴	۹	۲,۷۶	۲۴	۵,۴۶
ارتباط با امتحان	-	-	۳	۰,۹۹	۳	۰,۹۲	۷	۱,۶۰
مجموع	۲۷۸	۱۰۰	۳۰۶	۱۰۰	۳۲۷	۱۰۰	۴۳۹	۱۰۰

همان‌طور که جدول ۲ نشان می‌دهد، نتیجه تجزیه و بررسی نقش‌های کلامی نشانگرهای اهمیت مطلب مشخص کرد، ۵ روش برای بیان اهمیت مطلب در ارائه‌های انگلیسی ۴ گروه رشته‌ای علوم انسانی، اجتماعی، فیزیکی و پزشکی وجود دارد. این ۵ روش عبارتند از: سازماندهی کلام^۱، هم‌کنشی با مخاطب^۲، وضعیت مطلب^۳ (دیروی و تاورنیرز، ۲۰۱۲ ب)، پوشش موضوع^۴ (دیروی و تاورنیرز، ۲۰۱۲ ب) و ارتباط با امتحان^۵ (دیروی و تاورنیرز، ۲۰۱۲ ب) نشان داد. البته، هیچ موردی از نشانگرهای ارتباط با امتحان در ارائه‌های رشته‌های علوم

1. discourse organization
2. audience engagement
3. subject status
4. topic treatment
5. relating to exam

انسانی یافت نشد. همان‌طور که جدول ۲ نمایش می‌دهد، توزیع این نقش‌ها در ارائه‌های رشته‌های مختلف متفاوت است. در پنج بخش زیر، همه‌ی نقش‌های کلامی نشانگرهای اهمیت مطلب به‌همراه مثال شرح داده می‌شود.

۳-۱-۱- ارتباط با امتحان

یکی از روش‌های بیان اهمیت مطلب در سخنرانی‌های علمی، ارتباط با امتحان است. در این روش، اهمیت مطالب از راه ارتباط دادن آن‌ها با پرسش‌هایی است که در امتحان می‌آید، بیان می‌شود. بررسی و واکاوی نمونه‌ی این نشانگرها نشان داد، کلمه «امتحان»^۱ (۱) یا دیگر مشتقاتش همچون «امتحان گرفتن»^۲ (۲) به‌عنوان جز اصلی این دسته از نشانگرها، در همه‌ی آن‌ها دیده می‌شود. شکل اسمی این کلمه «امتحان» ۱۲ بار (۹۲٫۳۰٪) در این دسته از نشانگرها دیده شد.

(1) you might get an exam question on this (IsIcT014³)

(2) concentration it is something that you can be examined on (IsIcT014)

آنچه در مورد نشانگرهای ارتباط با امتحان قابل توجه است این است که، اهمیت مطلب از طریق ارتباط با محتوای امتحان و به‌صورت ضمنی صورت می‌گیرد. با توجه به‌اینکه بخش بیشتر پرسش‌های امتحان پایان‌ترم را مطالب ارائه‌شده در ارائه‌های کلاسی تشکیل می‌دهند (سادرلند و بجر، ۲۰۰۴) و همچنین این واقعیت که به‌خاطر محدودیت‌های زمانی تنها شمار کمی پرسش در امتحان‌های پایان‌دوره می‌آید، مفاهیم و موضوعاتی که بیشتر در امتحان پرسیده می‌شوند، مهم تلقی می‌شوند.

جدول ۳ نتیجه‌های تجزیه و بررسی نشانگرهای ارتباط با امتحان را از لحاظ ارجاع-پیش مرجع^۴، پس مرجع^۵ و مرجع مشترک^۶ (دیروی، ۲۰۱۵) - نشان می‌دهد.

1. exam

2. examine

4. anaphoric referencing

5. cataphoric referencing

6. joint referencing

جدول ۳. توزیع نشانگرهای ارتباط با امتحان در رشته‌های جداگانه به لحاظ ارجاع

ارجاع	علوم انسانی		علوم اجتماعی		علوم فیزیکی		علوم پزشکی	
	درصد	بسامد	درصد	بسامد	درصد	بسامد	درصد	بسامد
پیش‌مرجع	-	-	۳	۱۰۰	۳	۱۰۰	۷	۱۰۰
پس‌مرجع	-	-	-	-	-	-	-	-
مرجع مشترک	-	-	-	-	-	-	-	-
مجموع	-	-	۳	۱۰۰	۳	۱۰۰	۷	۱۰۰

همان‌طور که جدول ۳ نشان می‌دهد، صرف‌نظر از رشته، همه نمونه‌های نشانگرهای ارتباط با امتحان پیش‌مرجع‌اند؛ در همه‌ی موارد، نکته‌ی مهم، همیشه پیش از نشانگر اهمیت، بیان می‌شوند (۳). یکنواختی این نشانگرها از نظر ارجاع، برای ارائه‌ی رشته‌های مختلف جالب است. با این حال، پیش‌مرجع بودن آن‌ها ممکن است تشخیص مطلب مهم را دشوار کند. یادمان نرود، به‌خاطر زودگذر بودن سخنرانی‌ها (فلاوردو، ۱۹۹۴) و همچنین این واقعیت که مخاطب بر سرعت انتقال مطلب ارائه‌دهنده کنترل ندارد، برگشتن به عقب در مطالب ارائه برای پیدا کردن مطلب مهم در نشانگرهای پیش‌مرجع، باعث می‌شود، مخاطب نتواند به‌مطالب بعدی یادشده توسط استاد، گوش دهد یا یادداشت‌برداری کند.

(3) but you might want to remember it for the exam (pslct029)

جدول ۴ نتیجه‌های تجزیه و بررسی نشانگرهای ارتباط با امتحان را از نظر جهت‌گیری - ارائه‌دهنده^۱، متنی^۲ و هم‌کنشی^۳ (دیروی، ۲۰۱۵) - نشان می‌دهد.

1. orientation to self
2. textual orientation
3. interactive orientation

جدول ۴. توزیع نشانگرهای ارتباط با امتحان در رشته‌های مجزا به لحاظ جهت‌گیری

جهت‌گیری	علوم انسانی		علوم اجتماعی		علوم فیزیکی		علوم پزشکی	
	درصد	بسامد	درصد	بسامد	درصد	بسامد	درصد	بسامد
متنی	-	-	-	-	-	-	-	-
ارائه‌دهنده	-	-	-	-	-	-	-	-
هم‌کنشی	-	-	۳	۱۰۰	۳	۱۰۰	۷	۱۰۰
مجموع	-	-	۳	۱۰۰	۳	۱۰۰	۷	۱۰۰

همان‌طور که جدول ۴ نمایش می‌دهد، همه‌ی نشانگرهای ارتباط با امتحان در ارائه‌های هر سه گروه رشته‌ای به مخاطب و ارائه‌دهنده به‌طور هم‌زمان (هم‌کنشی) جهت‌گیری داشتند. جهت‌گیری هم‌کنشی در این دسته از نشانگرها با استفاده از ضمایر شخصی «شما» (۶۹,۲۴٪) و «ما» (۳۰,۷۶٪) و دیگر شکل‌های آن‌ها (۴، ۵) انجام می‌شود. اینکه کلیه نشانگرهای ارتباط با امتحان هم‌کنشی هستند را می‌توان از دو جهت تفسیر کرد: (۱) افزایش هم‌کنشی با دانشجو (فلاوردو، ۱۹۹۴؛ مورل، ۲۰۰۴؛ سووینیتی، ۲۰۱۰) و (۲) کاهش رابطه‌ی سلسله‌مراتبی بین استاد و دانشجو (لین، ۲۰۱۰).

(4) but you might want to remember it for the exam (pslct029)

(5) it's something we can sort of ask exam questions on (pslct011)

با توجه به جدول ۲، نشانگرهای ارتباط با امتحان، کمترین شمار نشانگرهای اهمیت مطلب موجود در ارائه‌های بیس را به خود اختصاص دادند (۰,۹۹٪، ۰,۹۲٪ و ۱,۶۰٪). افزون بر این، هیچ موردی از این نشانگرها در ارائه‌های رشته‌های هنر و علوم انسانی یافت نشد. همان‌طور که می‌دانیم بیشتر مطالب مربوط به امتحان در جلسه‌ی اول و آخر دوره بحث می‌شود. از طرفی، ما نمی‌دانیم ارائه‌هایی که در پیکره‌ی بیس گردآوری شده، شامل چه ارائه‌هایی است. از این‌رو، کم‌تکراری یا نبود این دسته از نشانگرها را به احتمال می‌توان به اینکه بیشتر ارائه‌های موجود در پیکره‌ی بیس از ارائه‌های ابتدایی یا پایانی ترم نیستند، ربط داد. با این حال، مهم است توجه داشته باشیم که استفاده‌ی مکرر از این نشانگرها ممکن است به ایجاد وضعیت «آموزش آزمون

محور^۱ منجر شود که در آن، آنچه که در کلاس درس تدریس می‌شود، به‌مباحثی که در امتحان می‌آید محدود است. در نتیجه، آنچه به‌عنوان دانش نظری رشته ضروری است، هم در برنامه‌ی درسی و هم در ارزیابی، نادیده گرفته شده و منجر به یک برنامه‌ی آموزشی ناکامل می‌شود (ولانت، ۲۰۰۴). آموزش آزمون محور، موضوعی است که همواره مورد انتقاد قرار گرفته است (همانند، برگر و کروگر، ۲۰۰۳؛ پاپهام، ۲۰۰۱؛ ساکس، ۲۰۰۰؛ رایت، ۲۰۰۲).

۳-۱-۲- پوشش موضوع

عبارات مختلفی در رابطه با پوشش موضوع در پیکره‌ی بیس پیدا شد. این‌ها عبارتند از: جزئیات^۲، بیشتر^۳، صحبت کردن^۴، توضیح دادن^۵ و بحث کردن^۶. در این میان جزئیات از دیگر کلیدواژه‌های مربوط به پوشش موضوع، پرتکرارتر بود (۷۰،۹۰٪). جملاتی که این عبارات در آن‌ها استفاده شده‌اند، نشان می‌دهند چه مطالب یا موضوعاتی نیاز به تفصیل دارد و باید با جزئیات توضیح داده شود، نیز چه مطالبی باید کوتاه شرح داده شود و چه مطالبی هرگز نیازی به بحث ندارد. در این پژوهش، عباراتی که مشخص می‌کنند چه موضوعاتی باید به تفصیل شرح داده شوند، به‌عنوان نشانگرهای ضمنی اهمیت مطلب در نظر گرفته شدند (۶). به‌این دسته از نشانگرها، نشانگرهای پوشش موضوع اطلاق می‌شود. ضمنی بودن اهمیت در این دسته از نشانگرها، مربوط به این حقیقت است که با توجه به زمان کم ارائه‌ها و فراوانی مفاهیم و موضوعاتی که باید بحث شوند، تنها آنچه مهم است، در سخنرانی مورد بررسی و بحث قرار می‌گیرد.

(6) I shall be looking at in detail at the balance of power (sslct018)

جدول ۵ نتیجه‌های تجزیه و بررسی نشانگرهای پوشش موضوع را از نظر ارجاع-پیش مرجع، پس مرجع و مرجع مشترک- نشان می‌دهد.

1. teaching-to-the-test
2. detail
3. more, further
4. address, say, tell, give, talk, look, see, cover, go into/through, and give
5. explain, expand
6. discuss

جدول ۵. توزیع نشانگرهای پوشش موضوع در رشته‌های جداگانه به‌لحاظ ارجاع

ارجاع	علوم انسانی		علوم اجتماعی		علوم فیزیکی		علوم پزشکی	
	درصد	بسامد	درصد	بسامد	درصد	بسامد	درصد	بسامد
پیش مرجع	۶۱,۵۴	۴	۴۴,۴۵	۴	۴۴,۴۵	۴	۱۲	۵۰
پس مرجع	۳۸,۴۶	۵	۵۵,۵۵	۵	۵۵,۵۵	۵	۱۲	۵۰
مرجع مشترک	-	-	-	-	-	-	-	-
مجموع	۱۰۰	۹	۱۰۰	۹	۱۰۰	۹	۲۴	۱۰۰

با توجه به جدول ۵، به‌لحاظ ارجاع، هیچ‌یک از نشانگرهای پوشش موضوع در ارائه‌های ۴ گروه رشته‌ای مرجع مشترک نبودند. در عوض، نشانگرهای پوشش موضوع در ارائه‌های رشته‌های علوم اجتماعی، علوم فیزیکی و علوم زیستی و پزشکی از نظر بسامد تا حدودی به‌طور مساوی پیش مرجع (۷) و پس مرجع (۸) بودند؛ اما در ارائه‌ی رشته‌های هنر و علوم انسانی، بیشتر نشانگرهای پوشش موضوع، پیش‌مرجع بودند.

(7) which I shall go into details in a minute now (ahlct040)

(8) and the other thing I need to tell you about is (lslct007)

جدول ۶ نتیجه‌های تجزیه و بررسی نشانگرهای پوشش موضوع را از نظر جهت‌گیری - ارائه‌دهنده، متنی و هم‌کنشی - نشان می‌دهد.

جدول ۶. توزیع نشانگرهای پوشش موضوع در رشته‌های جداگانه به‌لحاظ جهت‌گیری

جهت‌گیری	علوم انسانی		علوم اجتماعی		علوم فیزیکی		علوم پزشکی	
	درصد	بسامد	درصد	بسامد	درصد	بسامد	درصد	بسامد
متنی	-	-	-	-	-	-	-	-
ارائه‌دهنده	۶۱,۵۴	۵	۵۵,۵۵	۵	۲۲,۲۲	۲	۱۲	۵۰
هم‌کنشی	۳۸,۴۶	۴	۴۴,۵۵	۴	۷۷,۷۸	۷	۱۲	۵۰
مجموع	۱۰۰	۹	۱۰۰	۹	۱۰۰	۹	۲۴	۱۰۰

با توجه به جدول ۶، همه‌ی نشانگرهای پوشش موضوع در ارائه‌ی ۴ گروه رشته‌ای یا جهت‌گیری هم‌کنشی داشتند یا جهت‌گیری به‌ارائه‌دهنده؛ بنابراین، هیچ‌یک از نشانگرهای پوشش موضوع در همه‌ی ارائه‌های ۴ گروه رشته‌ای جهت‌گیری متنی نداشت. درحالی‌که استفاده از ضمیر «من»^۱ (۶، ۷ و ۸) در این دسته از نشانگرها برای بیان میزان توجه به‌موضوع مرسوم‌تر است (۶۷، ۲۷٪)، در برخی از موارد ضمیر «ما»^۲ (۹) دیده می‌شود (۳۲، ۷۳٪). هدف استفاده از این ضمیر، تضعیف رابطه‌ی دور سلسله‌مراتبی بین استاد و دانشجو و ایجاد احساس قرابت و پیوند با مخاطب است (لین، ۲۰۱۰). در میان چهار گروه رشته‌ای، به‌نظر می‌رسد، استادان رشته‌های علوم فیزیکی تمایل بیشتری برای کاهش رابطه‌ی سلسله‌مراتبی خود با دانشجویان و دخیل کردن آن‌ها در تصمیمات مربوط به پوشش موضوع دارند.

(9) we'll be looking at it in a lot more detail (sslct035)

با توجه به جدول ۲، صرف‌نظر از رشته، نشانگرهای پوشش موضوع، دومین دسته از نشانگرهای اهمیت مطلب از نظر کم تکرار بودند (۶۸٪، ۲، ۹۴٪، ۲، ۷۶٪ و ۵، ۴۶٪). نادر بودن این دسته از نشانگرها را در ارائه‌ی ۴ گروه رشته‌ای می‌توان به ماهیت ضمنی بودن آن‌ها در بیان اهمیت نسبت داد. همان‌طور که جدول ۲ نشان می‌دهد، استادان دانشگاه در رشته‌های مختلف بیشتر تمایل دارند از نشانگرهایی همچون وضعیت مطلب استفاده کنند که اهمیت مطلب را به‌صراحت بیان می‌کنند تا نشانگرهایی همچون ارتباط با امتحان و پوشش موضوع که در آن‌ها اهمیت، به‌صورت ضمنی مشخص می‌شود. یادمان نرود مطالب مربوط به پوشش موضوع‌ها و مفاهیم موجود در سرفصل بطور معمول در جلسه‌ی اول دوره به‌بحث گذاشته می‌شوند.

۳-۱-۳- سازماندهی کلام

عبارات سازمان‌دهنده‌ی کلام عباراتی‌اند که با مرزبندی بین نکات مهم و مطالب جانبی، کلام را دسته‌بندی می‌کنند. این‌گونه سازماندهی، بیشتر با استفاده از اسم‌هایی از قبیل نکته^۳،

1. I
2. we
3. point

چیز^۱، حرف پایانی^۲، پیام^۳، درس^۴، نکته‌ی اخلاقی^۵، عقیده^۶ و ذره^۷ انجام می‌شود. در پیشینه‌ی موضوع، به‌این اسامی، «اسامی فرازبانی»^۸ (کرافورد کمیسیوتلی، ۲۰۰۴، ۲۰۰۷)، «اسامی راهنما»^۹ (فلاوردو، ۲۰۰۳)، «برچسب‌های کلام»^{۱۰} «کلمات خلاصه‌ساز»^{۱۱} (سویلز و فیک، ۱۹۹۴) و «اسامی مباحثه‌ای»^{۱۲} (سویلز، ۲۰۰۱) گفته می‌شود. به نظر می‌رسد، سازماندهی کلام با استفاده از این اسامی، رویکردی افراطیست، ازاین جهت که تنها مطالبی که خیلی مهم تلقی می‌شوند (۱۰) یا هرگز مهم نیستند (۱۱)، در این روش دسته‌بندی می‌شوند. به‌عبارت‌دیگر، مطالب دسته‌بندی‌شده به‌این روش یا باید یاد گرفته شوند و یا بکلی نادیده گرفته شوند.

(10) I'd like to make the point that however good your dictionary is (pslct025)

(11) that was a bit of an aside (pslct005)

تجزیه و بررسی نشانگرهای سازماندهی کلام در ارائه‌ی رشته‌های علوم اجتماعی، هنر و علوم انسانی، علوم زیستی و پزشکی و علوم فیزیکی نشان داد، «نکته» پرکاربردترین اسم مباحثه‌ای است (۹۸٫۸۰٪، ۸۸٫۶۰٪، ۸۹٫۴۷٪ و ۸۰٫۷۷٪). با توجه به‌این که هدف اصلی استفاده از این نشانگرها، مرزبندی بین نکات و مطالب جانبی است، این امر بدیهی است. تسلط «نکته» بر دیگر اسامی فرازبانی از نظر تعداد با یافته‌های سویلز (۲۰۰۱) همسوست. سویلز استفاده نکته و چیز را در پیکره مایکیس بررسی کرد و نتیجه پژوهش نشان داد، نکته از پرکاربردترین کلمات است.

1. thing

2. bottom line

3. message

4. lesson

5. moral

6. idea

7. bit

8. metalinguistic nouns

9. signaling nouns

10. discourse labels

11. summary words

12. discussive nouns

جدول ۷ نتیجه‌های تجزیه و بررسی نشانگرهای سازماندهی کلام را از نظر ارجاع-پیش‌مرجع، پس‌مرجع و مرجع مشترک- نشان می‌دهد.

جدول ۷. توزیع نشانگرهای سازمان‌دهی کلام در رشته‌های جداگانه به لحاظ ارجاع

ارجاع	علوم انسانی		علوم اجتماعی		علوم فیزیکی		علوم پزشکی	
	درصد	بسامد	درصد	بسامد	درصد	بسامد	درصد	بسامد
پیش‌مرجع	۱۱	۱۶,۱۸	۱۸	۲۱,۴۳	۸	۱۵,۳۸	۱۴	۱۸,۶۷
پس‌مرجع	۵۳	۷۷,۹۴	۶۵	۷۷,۳۸	۴۴	۸۴,۶۲	۶۱	۸۱,۳۳
مرجع مشترک	۴	۵,۸۸	۱	۱,۱۹	-	-	-	-
مجموع	۶۸	۱۰۰	۸۴	۱۰۰	۵۲	۱۰۰	۷۵	۱۰۰

بر اساس جدول ۷، نشانگرهای سازماندهی کلام با مرجع مشترک در ارائه‌ی رشته‌های هنر و علوم انسانی، علوم اجتماعی، علوم زیستی و پزشکی و علوم فیزیکی بسیار نادر بود (۵,۸٪، ۱,۱۹٪، ۰ و ۰). در عوض، استادان این رشته‌ها بیشتر تمایل داشتند از نشانگرهای سازماندهی کلام پس‌مرجع استفاده کنند (۱۲). این مشاهده با یافته‌های دیروی (۲۰۱۵) و کرافورد کمپیوتلی (۲۰۰۷) یکی است. با توجه به ماهیت زودگذر سخنرانی‌ها، نشانگرهایی که پس‌مرجع‌اند، بهتر می‌توانند مطالب مهم را به مخاطب القا کنند. بدیهی است به‌خاطر ماهیتشان، نشانگرهای پس‌مرجع از پیش‌تر به مخاطب یادآور می‌شوند که آنچه قرار است بیان شود، مهم است و نیاز به توجه ویژه دارد.

(12) so I think the message here is that Jimmie Durham says there are (ahlct031)

جدول ۸ نتیجه‌های تجزیه و بررسی نشانگرهای سازماندهی کلام را از نظر جهت‌گیری-ارائه‌دهنده، متنی و هم‌کنشی- نشان می‌دهد.

جدول ۸. توزیع نشانگرهای سازماندهی کلام در رشته‌های جداگانه به لحاظ جهت‌گیری

جهت‌گیری	علوم انسانی		علوم اجتماعی		علوم فیزیکی		علوم پزشکی	
	درصد	بسامد	درصد	بسامد	درصد	بسامد	درصد	بسامد
متنی	۵۰	۴۸	۵۷,۱۴	۲۷	۵۱,۹۲	۳۸	۵۰,۶۶	۳۴
ارائه‌دهنده	۳۹,۷	۲۲	۲۶,۱۹	۱۸	۳۴,۶۲	۲۶	۳۴,۶۷	۲۷
هم‌کنشی	۱۰,۳	۱۴	۱۶,۶۷	۷	۱۳,۴۶	۱۱	۱۴,۶۷	۷
مجموع	۱۰۰	۸۴	۱۰۰	۵۲	۱۰۰	۷۵	۱۰۰	۶۸

بنابر جدول ۸، صرف‌نظر از رشته‌ی دانشگاهی، جهت‌گیری (۱۳) متنی بیش از نیمی از نشانگرهای سازماندهی کلام را در بر گرفته است (۵۰٪، ۵۷,۱۴٪، ۵۱,۹۲ و ۵۰,۶۶٪). پرشماری نشانگرهای سازماندهی کلام با جهت‌گیری متنی را می‌توان به این نکته که اسامی مباحثه‌ای نکته و چیز خود ارجاع‌اند، ربط داد (سوویلز، ۲۰۰۱). از نظر شمار، پس از جهت‌گیری متنی، جهت‌گیری به خود بیشتر از جهت‌گیری هم‌کنشی مشاهده شد (۱۴، ۱۵). پرتکراری نشانگرهای سازماندهی کلام با جهت‌گیری به خود مربوط به استفاده‌ی شایع نکته‌ی من^۱ (۱۴) و نکته‌ای که می‌خواهم بگویم^۲ (۱۵) است.

(13) now yeah the point is this in in many member states in the (sslct007)

(14) my point here is that if you try to be too scientific (sslct004)

(15) so the point I'm making here is that the development (ahlct007)

نشانگرهای هم‌کنشی سازماندهی کلام آن دسته از نشانگرهای «ما» (۱۶) و افعالی همچون «توجه کنید» (۱۷) استفاده می‌شود. مواردی همچون (۱۷) به منظور دخیل کردن مخاطب در تصمیمات مربوط به سازماندهی کلام است.

(16) I think that the first point we need to make by way of (sslct024)

(17) one point to note however just on this point about alterations (sslct013)

همان‌طور که جدول ۲ نشان می‌دهد، از نظر شمار نشانگرهای سازماندهی کلام، دومین دسته از نشانگرها در ارائه‌های علوم اجتماعی (۲۷,۴۵٪) و سومین دسته در ارائه‌های هنر و

1. my point

2. the point I want to make

علوم انسانی، علوم فیزیکی و علوم زیستی و پزشکی بودند (۲۴,۴۶٪، ۱۵,۹۰٪ و ۱۷,۱۰٪).
پرشماری این دسته از نشانگرها را می‌توان به‌استفاده‌ی زیاد نکته و دیگر اسامی مباحثه‌ای
(سویلز، ۲۰۰۱) نسبت داد.

۳-۱-۴- وضعیت مطلب

نشانگرهای وضعیت مطلب، آن دسته از نشانگرهایی که با استفاده از قیود (۱۸) و صفات
ارزیابی (۱۹)، به‌صورت آشکار اهمیت یا ارتباط مطلب را نشان می‌دهند.

(18) rhinoviruses and more importantly it adapts to the challenge of infecti
(IsIct036)

(19) and this tells us actually something quite important you can reduce
(IsIct011)

قیود و صفات پیداشده در نشانگرهای وضعیت مطلب، عبارتند از: اساساً^۱، مهم‌تر^۲، در
اصل^۳، حیاتی^۴، بالرش^۵، اساسی^۶، بزرگ^۷، مهم^۸، جالب^۹، قابل‌توجه^{۱۰}، ضروری^{۱۱}، عمده^{۱۲}،
مرکزی^{۱۳}، کلیدی^{۱۴} و خوب^{۱۵}. باید توجه داشت برخی از این صفات همچون مرکزی، جالب
و قابل‌توجه خود نشان‌دهنده‌ی اهمیت مطلب نیستند. همسو با مشاهدات دیروزی و تاورنیرز

1. essentially
2. importantly
3. in essence
4. crucial, critical
5. worth
6. basic
7. big
8. important
9. interesting
10. significant
11. essential
12. main, major
13. central
14. key
15. good

(۲۰۱۲)، دیگر عناصر واژه‌ای همچون اسامی مباحثه‌ای (۲۰)، افعال هم‌کنشی (۲۱) یا هر دو (۲۲) بایستی با آن‌ها استفاده شود تا نشان‌دهنده‌ی اهمیت باشند.

(20) more interesting point is that economic power is equally significant (sslct018)

(21) what's interesting to think about is how exactly is this Italian (ahlct015)

(22) but the important thing to remember is that Spenser 's princess (ahlct010)

مشخص شد مهم و مهم‌تر در نموده‌ی رشته‌های علوم اجتماعی، علوم زیستی و پزشکی، هنر و علوم انسانی و علوم فیزیکی از دیگر عناصر پرکاربردتر هستند (۲۳،۲۸٪، ۴۳،۱۸٪، ۴۴،۲۸٪ و ۳۵،۶۳٪). شایع بودن این‌ها در نموده‌ها با یافته‌های بایبر، جوانسون، لیچ، کانراد و فینگان (۱۹۹۹) و سویلز و برک (۲۰۰۳) هم‌سوست.

جدول ۹ نتیجه‌های تجزیه و بررسی نشانگرهای وضعیت مطلب را از نظر ارجاع-پیش‌مرجع، پس‌مرجع و مرجع مشترک- نشان می‌دهد.

جدول ۹. توزیع نشانگرهای وضعیت مطلب در رشته‌های جداگانه به‌لحاظ ارجاع

ارجاع	علوم انسانی		علوم اجتماعی		علوم فیزیکی		علوم پزشکی	
	درصد	بسامد	درصد	بسامد	درصد	بسامد	درصد	بسامد
پیش‌مرجع	۳۲	۴۵،۷۱	۲۳	۳۱،۵۰	۲۸	۳۲،۱۸	۲۹	۳۲،۹۵
پس‌مرجع	۳۸	۵۴،۲۹	۵۰	۶۸،۵۰	۵۹	۶۷،۸۲	۵۹	۶۷،۰۵
مرجع مشترک	-	-	-	-	-	-	-	-
مجموع	۷۰	۱۰۰	۷۳	۱۰۰	۸۷	۱۰۰	۸۸	۱۰۰

بنابر جدول ۹، صرف‌نظر از رشته، شمار نشانگرهای پس‌مرجع (۲۳) بیشتر از نشانگرهای پیش‌مرجع (۲۴) در ارائه‌های همه‌ی رشته‌ها بود (۲۹،۵۴٪، ۶۸،۵۰٪، ۶۷،۸۲٪ و ۶۷،۰۵٪). همچون نشانگرهای سازماندهی کلام، پرشماری نشانگرهای پس‌مرجع وضعیت مطلب نیز به‌نفع مخاطب است.

(23) and even more importantly since its nature has changed over time (sslct024)

(24) and that is one of the important questions here in this model (sslct030)

جدول ۱۰ نتیجه‌های تجزیه و بررسی نشانگرهای وضعیت مطلب را از نظر جهت‌گیری - ارائه‌دهنده، متنی و هم‌کنشی - نشان می‌دهد.

جدول ۱۰. توزیع نشانگرهای وضعیت مطلب در رشته‌های جداگانه به‌لحاظ جهت‌گیری

جهت‌گیری	علوم انسانی		علوم اجتماعی		علوم فیزیکی		علوم پزشکی	
	درصد	بسامد	درصد	بسامد	درصد	بسامد	درصد	بسامد
متنی	۴۸,۵۸	۴۸	۶۵,۷۵	۴۳	۳۷,۹۴	۳۳	۴۸,۸۶	۴۳
ارائه‌دهنده	۳۴,۲۸	۱۳	۱۷,۸۱	۳۰	۳۴,۴۸	۳۰	۲۳,۸۷	۲۱
هم‌کنشی	۱۷,۱۴	۱۲	۱۶,۴۴	۲۴	۲۷,۵۸	۲۴	۲۷,۲۷	۲۴
مجموع	۱۰۰	۷۳	۱۰۰	۸۷	۱۰۰	۸۸	۱۰۰	۸۸

همان‌طور که جدول ۱۰ نشان می‌دهد، بیشتر نشانگرهای وضعیت مطلب در ارائه‌های همه رشته‌ها جهت‌گیری متنی داشتند (۴۸,۵۸٪، ۶۵,۷۵٪، ۳۷,۹۴٪ و ۴۸,۸۶٪). با توجه به این واقعیت که این دسته از نشانگرها به‌طور عمده برای بیان ارزیابی نگرشی استفاده می‌شود، غلبه آن‌ها از نظر تکرار بر نشانگرهای دارای جهت‌گیری به‌خود و هم‌کنشی جالب توجه است. به عبارت دیگر، هرچند این نشانگرها مربوط به نگرش ارائه‌دهنده است، سخنران می‌کوشد، در بیشتر موارد از زبان غیرشخصی استفاده کند (۲۵). پس از جهت‌گیری متنی، به‌جز برای ارائه‌های رشته‌های علوم زیستی و پزشکی، برای دیگر رشته‌ها، ارزیابی نگرشی خودم‌محور بیشتر بود. این دور از انتظار نیست، چراکه از صفات و قیود برای بیان ارزیابی نگرشی استفاده می‌شود (باندی، ۲۰۰۸؛ سوویلز و بزک، ۲۰۰۳).

(25) and that is one of the important questions here in this model (sslct030)

نشانگرهای وضعیت مطلب در ارائه‌های رشته‌های علوم زیستی و پزشکی بیشتر به مخاطب (۲۶) گرایش داشتند (۲۷,۲۷٪) تا خودشان (۲۷) (۲۳,۸۷٪)؛ اما تفاوت ناچیز بود. البته این نتیجه نیز منطقی است. با توجه به توزیع کلی نشانگرها در جدول ۲، استادان رشته‌های علوم زیستی و پزشکی بیشتر از استادان دیگر رشته‌ها تمایل داشتند، مخاطب را در کلام دخیل کنند (۵۵,۸۰٪).

(26) the important thing to note is that nothing happens to the internal (sslct009)

(27) this is something that i consider important (sslct006)

۳-۱-۵- هم‌کنشی با مخاطب

روش آخر بیان اهمیت مطلب در ارائه‌های کلاسی دانشگاهی هم‌کنشی با مخاطب است. در این روش، ارائه‌دهنده توجه مخاطب را به‌بخش‌هایی از ارائه که مهم می‌پندارد، جلب می‌کند (۲۸). به‌همین منظور، ارائه‌دهنده از عبارات فعلی هم‌کنشی نظیر توجه کنید^۱، فراموش نکنید^۲، به‌خانه ببرید^۳، یاد بگیرید^۴، بفهمید^۵، فکر کنید^۶، به‌ذهن بسپارید^۷، بدانید^۸ و بنویسید^۹، استفاده می‌کند. همه‌ی این عبارات‌های هم‌کنشی از ارائه‌های پیکره‌ی بیس استخراج شد. در این میان، به‌یاد داشته باشید در ارائه‌های رشته‌های علوم اجتماعی، هنر و علوم انسانی، علوم زیستی و پزشکی و علوم فیزیکی از بقیه پرکاربردتر بود (۴۶,۷۱٪؛ ۳۹,۳۷٪؛ ۵۹,۱۸٪ و ۳۹,۲۰٪). بایسته‌ی یادآوری است، نشانگرهای هم‌کنشی با مخاطب با فرا کلام «مدیریت مطلب»^{۱۰} ادل (۲۰۱۰) و «بیان اهمیت»^{۱۱} بیورکمن (۲۰۱۱) که اهمیت مطلب را به‌مخاطب بیان می‌کنند، یکیست.

(28) all you need to know is what the expected value of X is (pslct032)

بیشتر، به‌همراه این نشانگرها، دیگر عناصر واژگانی همچون اسامی راهنما (۲۹) و صفات ارزیابی (۳۰) نیز دیده می‌شود.

1. focus mind/attention on, for your attention, pay/bring/draw attention to, take into account, consider, note, notice
2. not forget
3. go away/home with, take away/home
4. learn, grasp
5. understand,
6. think
7. remember, memorize, bear/keep/have/hold/root in mind
8. know, realize, recognize,
9. write/copy down, register
10. managing the message
11. signaling importance

(29) but the point is what you have to remember is that in an allegorical story (ahlct010)

(30) this is a table that's important to look at (Islct008)

جدول ۱۱ نتیجه‌های تجزیه و بررسی نشانگرهای هم‌کنشی با مخاطب را از نظر ارجاع-پیش‌مرجع، پس‌مرجع و مرجع مشترک- نشان می‌دهد.

جدول ۱۱. توزیع نشانگرهای هم‌کنشی با مخاطب در رشته‌های جداگانه به‌لحاظ ارجاع

ارجاع	علوم انسانی		علوم اجتماعی		علوم فیزیکی		علوم پزشکی	
	درصد	بسامد	درصد	بسامد	درصد	بسامد	درصد	بسامد
پیش‌مرجع	۱۱,۸۱	۱۹	۱۳,۸۷	۱۵	۸,۵۲	۱۵	۱۴,۷۰	۳۶
پس‌مرجع	۸۸,۱۹	۱۱۸	۸۶,۱۳	۱۶۱	۹۱,۴۸	۱۶۱	۸۵,۳۰	۲۰۹
مرجع مشترک	-	-	-	-	-	-	-	-
مجموع	۱۰۰	۱۳۷	۱۰۰	۱۷۶	۱۰۰	۱۷۶	۱۰۰	۲۴۵

با توجه به جدول ۱۱، صرف‌نظر از رشته، بیشتر نشانگرهای هم‌کنشی با مخاطب، پس‌مرجع بودند (۸۸,۱۹٪، ۸۶,۱۳٪، ۹۱,۴۸٪ و ۸۵,۳۰٪). با توجه به این نکته که ارائه‌ها زودگذرند (فلاوردو، ۱۹۹۴)، دریافت آن‌ها برای مخاطب بسیار دشوار است. با این حال، استفاده از نشانگرهای پس‌مرجع (۳۱) برای بیان اهمیت بسیار مفیدتر از استفاده از نشانگرهای پیش‌مرجع (۳۲) است، با توجه به اینکه این نشانگرها از پیش به مخاطب اعلام می‌کنند، آنچه بیان خواهد شد، نیازمند توجه است.

(31) but you have to remember that in Hollywood in this period (ahlct015)

(32) you should bear that sort of thing in mind (sslct028)

جدول ۱۲ نتیجه‌های تجزیه و بررسی نشانگرهای هم‌کنشی با مخاطب را از نظر جهت‌گیری- ارائه‌دهنده، متنی و هم‌کنشی- نشان می‌دهد.

جدول ۱۲. توزیع نشانگرهای هم‌کنشی با مخاطب در رشته‌های جداگانه به‌لحاظ جهت‌گیری

جهت‌گیری	علوم انسانی		علوم اجتماعی		علوم فیزیکی		علوم پزشکی	
	بسامد	درصد	بسامد	درصد	بسامد	درصد	بسامد	درصد
متنی	-	-	-	-	-	-	-	-
ارائه‌دهنده	-	-	-	-	-	-	-	-
هم‌کنشی	۱۲۷	۱۰۰	۱۳۷	۱۰۰	۱۷۶	۱۰۰	۲۴۵	۱۰۰
مجموع	۱۲۷	۱۰۰	۱۳۷	۱۰۰	۱۷۶	۱۰۰	۲۴۵	۱۰۰

با توجه به جدول ۱۲، مشخص شد صرف‌نظر از رشته، نشانگرهای هم‌کنشی با مخاطب در ارائه‌ها جهت‌گیری هم‌کنشی دارند. این مشاهده دور از ذهن نیست. همان‌طور که پیش‌تر یادآوری شد، ماهیت این دسته از نشانگرها این است که به‌نحوی مخاطب را در کلام دخیل کند (۲۸، ۲۹، ۳۰، ۳۱ و ۳۲). در همه‌ی نشانگرهای هم‌کنشی با مخاطب ضمیر «شما»^۱ یا به‌صورت صریح گفته می‌شود (۲۸، ۲۹، ۳۱ و ۳۲) یا تلویحاً بیان می‌شود (۳۰).

بر اساس جدول ۲، نشانگرهای هم‌کنشی با مخاطب در ارائه‌ی همه‌ی رشته‌ها، پرکاربردترین نشانگرها بودند (۴۵٫۶۸٪، ۴۴٫۷۷٪، ۵۳٫۸۲٪ و ۵۵٫۸۰٪). این مشاهده با یافته‌های ادل (۲۰۱۰) و زارع و توکلی (زیر چاپ) همسوست. ادل (۲۰۱۰) و زارع و توکلی (زیر چاپ) فرا کلام مدیریت مطلب را در ارائه‌های انگلیسی پرتکرار یافتند. این پرشماری با یافته‌های بیورکمن (۲۰۱۱) و دیروی و تاورنیرز (۲۰۱۲ آ) نیز همسوست. بیورکمن (۲۰۱۱) بیان اهمیت را در سخنرانی‌های دانشگاهی پرتکرار یافت. در پژوهش دیروی و تاورنیرز (۲۰۱۲ آ) نیز نشانگرهای اهمیتی که دارای عبارات فعلی بودند، از دیگر نشانگرها پرکاربردتر بودند. شایع بودن استفاده از نشانگرهای هم‌کنشی با مخاطب در بین استادان رشته‌های مختلف را می‌توان اقدامی از جانب آن‌ها برای برقراری هم‌کنشی و ارتباط بیشتر با دانشجویان برای پسندیده‌تر کردن ارائه دانست (کرافورد کمیسیوتلی، ۲۰۰۵).

۳-۲- تجزیه و بررسی نشانگرهای اهمیت مطلب به‌لحاظ ارجاع و جهت‌گیری

جدول ۱۳ نتیجه‌های تجزیه و بررسی نشانگرهای اهمیت مطلب را از نظر ارجاع نشان

می‌دهد.

جدول ۱۳. توزیع نشانگرهای مطالب مهم در رشته‌های جداگانه به لحاظ ارجاع

ارجاع	علوم انسانی		علوم اجتماعی		علوم فیزیکی		علوم پزشکی	
	بسامد	درصد	بسامد	درصد	بسامد	درصد	بسامد	درصد
پیش مرجع	۶۶	۲۳,۷۴	۶۷	۲۱,۹۰	۵۸	۱۷,۷۴	۹۸	۲۲,۳۲
پس مرجع	۲۰۸	۷۴,۸۲	۲۳۸	۷۷,۷۸	۲۶۹	۸۲,۲۶	۳۴۱	۷۷,۶۸
مرجع مشترک	۴	۱,۴۴	۱	۰,۳۲	-	-	-	-
مجموع	۲۷۸	۱۰۰	۳۰۶	۱۰۰	۳۲۷	۱۰۰	۴۳۹	۱۰۰

همان‌طور که جدول ۱۳ نشان می‌دهد، صرف‌نظر از رشته، به‌طور کلی نشانگرهای اهمیت مطلب، بیشتر پس مرجع بودند (۷۴,۸۲٪؛ ۷۷,۷۸٪؛ ۸۲,۲۶٪ و ۷۷,۶۸٪). یادمان نرود، دریافت سخنرانی‌ها نیازمند مهارت‌هایی همچون پردازش هم‌زمان مطالب است که آن را از درک دیگر مهارت‌ها دشوارتر می‌کند (باک، ۱۹۹۲؛ فلاوردو، ۱۹۹۴؛ تامپسون، ۲۰۰۳) و باعث مشکلات جدی در دریافت مخاطب می‌شود (بیگز، ۱۹۹۷؛ بیلو، ۱۹۸۹؛ چوی، ۱۹۹۷؛ فلاوردو و میلر، ۱۹۹۲). از این رو، استفاده از نشانگرهای اهمیت مطلب پس مرجع می‌تواند گام مهمی برای کمک به مخاطب برای درک بهتر و مطلوب‌تر ارائه باشد (دیروی و تاورنیرز، ۲۰۱۲).

جدول ۱۴ نتیجه‌های تجزیه و بررسی نشانگرهای اهمیت مطلب را از نظر جهت‌گیری نشان می‌دهد.

جدول ۱۴. توزیع نشانگرهای مطالب مهم در رشته‌های جداگانه به لحاظ جهت‌گیری

جهت‌گیری	علوم انسانی		علوم اجتماعی		علوم فیزیکی		علوم پزشکی	
	بسامد	درصد	بسامد	درصد	بسامد	درصد	بسامد	درصد
متنی	۶۸	۲۴,۴۶	۹۶	۳۱,۳۷	۶۰	۱۸,۳۵	۸۱	۱۸,۴۵
ارائه‌دهنده	۵۹	۲۱,۲۲	۴۰	۱۳,۰۷	۵۰	۱۵,۲۹	۵۹	۱۳,۴۴
هم‌کنشی	۱۵۱	۲۶,۳۲	۱۷۰	۵۵,۵۵	۲۱۷	۶۶,۳۶	۲۹۹	۶۸,۱۱
مجموع	۲۷۸	۱۰۰	۳۰۶	۱۰۰	۳۲۷	۱۰۰	۴۳۹	۱۰۰

بر اساس جدول ۱۴، مشخص شد صرف‌نظر از رشته، نشانگرهایی که جهت‌گیری هم‌کنشی دارند و نشانگرهایی که به‌ارائه‌دهنده گرایش دارند، به‌ترتیب اولین و دومین دسته از نشانگرها از نظر تکرارند (۵۶,۳۲٪، ۵۵,۵۵٪، ۶۶,۳۶٪ و ۶۸,۱۱٪). به‌طورکلی، پرتکراری جهت‌گیری هم‌کنشی را در ارائه‌های همه‌ی رشته‌ها برای بیان اهمیت، می‌توان بدین معنی دانست که هم‌کنشی با دانشجو نه‌تنها با استفاده از پرسش و پاسخ (سسومی، ۲۰۱۲)، بلکه با استفاده از ویژگی‌های واژه دستوری، مانند ضمائر شخصی (ادل، ۲۰۱۲؛ چنگ، ۲۰۱۲؛ کرافورد کمیسیوتلی، ۲۰۰۴؛ فورتنانت، ۲۰۰۴؛ مورل، ۲۰۰۴) و عبارات سازمان دهنده‌ی کلام (مورل، ۲۰۰۴؛ سووینیتی، ۲۰۱۰؛ یانگ، ۱۹۹۴) انجام می‌شود. هم‌کنشی با مخاطب بارها در پیشینه‌ی موضوع توصیه‌شده است (هایلند، ۲۰۰۹؛ لینچ، ۱۹۹۴؛ مورل، ۲۰۰۴؛ سووینیتی، ۲۰۱۰).

۴- نتیجه‌گیری

این مطالعه باهدف بررسی چگونگی بیان اهمیت در ارائه‌های انگلیسی رشته‌های علوم اجتماعی، هنر و علوم انسانی، علوم زیستی و پزشکی و علوم فیزیکی انجام شد. هرچند اندک یافته‌های قابل‌توجهی مشاهده شد که بایسته‌ی یادآوری است. اول و مهم‌تر از همه مشخص شد، برای بیان اهمیت رشته‌ی دانشگاهی مسئله نیست. به‌عبارت‌دیگر، ارائه‌ی دانشگاهی رشته‌های مختلف از لحاظ بیان اهمیت تفاوت قابل‌ملاحظه‌ای ندارند. دوم مشاهده کردیم که، صرف‌نظر از رشته، اهمیت مطلب را می‌توان با استفاده از یکی از پنج روش ارتباط دادن به‌امتحان، پوشش مفصل موضوع، ارزیابی نگرشی مطلب از نظر اهمیت یا ارتباط، مرزبندی بین نکات و مطالب جانبی و هم‌کنشی با مخاطب نشان داد. افزون بر این مشخص شد، استادان رشته‌های علوم زیستی و پزشکی بیشتر از استادان دیگر رشته‌ها می‌خواهند دانشجو را در کلام دخیل کنند. به‌طورکلی نتیجه‌ها نشان داد، استادان رشته‌های مختلف در بیان اهمیت مطلب به‌صورت هم‌کنشی عمل می‌کنند.

از نتیجه‌های حاصل از این مطالعه می‌توان برای مقایسه‌ی چگونگی بیان اهمیت در دیگر سبک‌های شفاهی و نوشتاری، طراحی و تهیه‌ی مواد آموزشی برای دوره‌های آموزشی شیوه‌ی ارائه و شنیدن و درک سخنرانی بهره برد. در دیگر پژوهش‌ها، نیاز است تأثیر آموزش ساختارهای مشاهده‌شده بر میزان درک مخاطب از سخنرانی علمی بررسی شود.

منابع

- زارع، جواد، اسلامی-راسخ، عباس، و عزیزا... دباغی (زیر چاپ). «این نکته‌ای که من می‌خوام اینجا دقت کنید»: برجسته کردن نکات مهم در ارائه‌های علمی فارسی». زبان پژوهی.
- Ädel, A. (2010). Just to give you kind of a map of where we are going: a taxonomy of metadiscourse in spoken and written academic English. *Nordic Journal of English Studies* 9(2), 69–97.
- Ädel, A. (2012). What I want you to remember is: Audience orientation in monologic academic discourse. *English Text Construction* 5(1), 101–127. doi:10.1075/etc.5.1.06ade
- Bednarek, M. (2006). *Evaluation in media discourse*. London: Continuum.
- Biber, D. (2006). Stance in spoken and written university registers. *Journal of English for Academic Purposes*, 5(2), 97–116. doi:10.1016/j.jeap.2006.05.001
- Biber, D., Johansson, S., Leech, G., Conrad, S., & Finegan, E. (1999). *Longman grammar of spoken and written English*. London: Longman.
- Biggs, J. (1997). Teaching across and within cultures: The issues of international students. In R. Murray-Harvey & H. C. Silins (Eds.), *Learning and teaching in higher education: Advancing international perspectives* (pp. 1–22). Proceedings of the Higher Education Research and Development Society of Australasia (HERDSA) Conference, Adelaide, South Australia.
- Bilbow, G. (1989). Towards an understanding of overseas students' difficulties in lectures: A phenomenographic approach. *Journal of Further and Higher Education* 13(3), 85–99. doi:10.1080/0309877890130308
- Björkman, B. (2011). The pragmatics of English as a lingua franca in the international university: Introduction. *Journal of Pragmatics*, 43(4), 923–925. doi:10.1016/j.pragma.2010.08.015
- Bondi, M. (2008). Emphatics in academic discourse: Integrating corpus and discourse tools in the study of cross-disciplinary variation. In A. Ädel & R. Reppen (Eds.), *Corpora and discourse: The challenges of different settings* (pp. 31–55). Amsterdam: John Benjamins.
- Buck, G. (1992). Listening comprehension: Construct validity and trait characteristics. *Language Learning* 42(3), 313–357. doi:10.1111/j.1467-1770.1992.tb01339.x
- Burger, J. M., & Krueger, M. (2003). A balanced approach to high-stakes achievement testing: An analysis of the literature with policy implications. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 7(4), 1–20.
- Chaudron, C., & Richards, J. C. (1986). The effect of discourse markers on the comprehension of lectures. *Applied Linguistics*, 7(2), 113–127. doi:10.1093/applin/7.2.113

- Cheng, S. W. (2012). "That's it for today": Academic lecture closings and the impact of class size. *English for Specific Purposes* 31(4), 234–248. doi:10.1016/j.esp.2012.05.004
- Choi, M. (1997). Korean students in Australian universities: Intercultural issues. *Higher Education Research and Development* 16(3), 263–282. doi:10.1080/0729436970160302
- Costin, F. (1972). Lecturing versus other methods of teaching: A review of research. *British Journal of Educational Technology*, 1(3), 4–31. doi:10.1111/j.1467-8535.1972.tb00570.x
- Crawford Camiciottoli, B. (2004). Audience-oriented relevance markers in business studies lectures. In G. Del Lungo Camiciotti & E. Tognini Bonelli (Eds.), *Academic discourse: Linguistic insights into evaluation* (pp. 81–97). Bern: Peter Lang.
- Crawford Camiciottoli, B. (2005). Adjusting a business lecture for an international audience: a case study. *English for Specific Purposes* 24(2), 183–199. doi:10.1016/j.esp.2004.05.002
- Crawford Camiciottoli, B. (2007). *The language of business studies lectures*. Amsterdam: John Benjamins.
- Csomay, E. (2012). A corpus-based look at short turns in university classroom interaction. *Corpus Linguistics and Linguistic Theory* 8(1), 103–128. doi:10.1515/cllt-2012-0005
- DeCarrico, J., & Nattinger, J. R. (1988). Lexical phrases for the comprehension of academic lectures. *English for Specific Purposes*, 7(2), 91–102. doi: 10.1016/0889-4906(88)90027-0
- Deroey, K. L. B. (2014). 'Anyway, the point I'm making is': Lexicogrammatical relevance marking in lectures. In V. Lieven, K. Davidse, C. Gentens & D. Kimps (Eds.), *Recent advances in corpus linguistics: Developing and exploiting corpora* (pp. 265–291). Amsterdam: Rodopi.
- Deroey, K. L. B. (2015). Marking importance in lectures: Interactive and textual orientation. *Applied Linguistics*, 36(1), 51–72. doi:10.1093/applin/amt029
- Deroey, K. L. B., & Taverniers, M. (2011). A corpus-based study of lecture functions. *Moderne Språk*, 105(2), 1–22.
- Deroey, K. L. B., & Taverniers, M. (2012a). Just remember this: Lexicogrammatical relevance markers in lectures. *English for Specific Purposes*, 31(4), 221–233. doi:10.1016/j.esp.2012.05.001
- Deroey, K. L. B., & Taverniers, M. (2012b). 'Ignore that 'cause it's totally irrelevant': Marking lesser relevance in lectures. *Journal of Pragmatics*, 44(14), 2085–2099. doi:10.1016/j.pragma.2012.10.001
- Duguid, A. (2010). Newspaper discourse informalization. *Corpora* 5(2), 109–138.

- Dunkin, M. J. (1983). A review of research on lecturing. *Higher Education Research and Development*, 2(1), 63–78. doi:10.1080/0729436830020105
- Flowerdew, J. (1994). Research of relevance to second language lecture comprehension: An overview. In J. Flowerdew (Ed.), *Academic listening: Research perspectives* (pp. 7–29). Cambridge: Cambridge University Press.
- Flowerdew, J. (2003). Signalling nouns in discourse. *English for Specific Purposes*, 22(4), 329–346. doi:10.1016/S0889-4906(02)00017-0
- Flowerdew, J., & Miller, L. (1992). Student perceptions, problems and strategies in second language lecture comprehension. *RELC Journal*, 23(2), 60–80. doi:10.1177/003368829202300205
- Fortanet, I. (2004). The use of ‘we’ in university lectures: reference and function. *English for Specific Purposes* 23(1), 45–66. doi:10.1016/S0889-4906(03)00018-8
- Giannoni, D. S. (2010). *Mapping academic values in the disciplines: A corpus-based approach*. Bern: Peter Lang.
- Giannoni, D. S. (2011). Academic values in context. In R. M. Millar & M. Durham (Eds.), *Applied linguistics, global and local* (pp. 105–114). London: BAAL & Scitsiugnill Press.
- Hanson, J. M., & Sinclair, K. E. (2008). Social constructivist teaching methods in Australian universities—reported uptake and perceived learning effects: A survey of lecturers. *Higher Education Research & Development* 27(3), 169–186. doi:10.1080/07294360802183754
- Hunston, S. (1994). Evaluation and organization in a sample of written academic discourse. In M. Coulthard (Ed.), *Advances in written text analysis* (pp. 191–218). London: Routledge.
- Hunston, S. (2004). Counting the uncountable: Problems of identifying evaluation in a text and in a corpus. In A. Partington, J. Morley & L. Haarman (Eds.), *Corpora and discourse* (pp. 157–188). Bern: Peter Lang.
- Hyland, K. (2005). *Metadiscourse: Exploring interaction in writing*. London Continuum.
- Hyland, K. (2009). *Academic discourse: English in a global context*. London: Continuum.
- Isaacs, G. (1994). Lecturing practices and note-taking purposes. *Studies in Higher Education* 19(2), 203–216. doi:10.1080/03075079412331382047
- Kiewra, K. A. (2002). How classroom teachers can help students learn and teach them how to learn. *Theory into Practice*, 41(2), 71–80. doi:10.1207/s15430421tip4102_3
- Kilgarriff, A., Baisa, V., Bušta, J., Jakubíček, M., Kovář, V., Michelfeit, J., Rychlý, P., & Suchomel, V. (2014). The Sketch Engine: ten years on. *Lexicography*, 1(1), 7–36.

- Lin, C. Y. (2010). '... that's actually sort of you know trying to get consultants in...': Functions and multifunctionality of modifiers in academic lectures. *Journal of Pragmatics*, 42(5), 1173–1183. doi:10.1016/j.pragma.2009.10.001
- Lodico, M. G., Spaulding, D. T. & Voegtler, K. H. (2006). *Methods in educational research from theory to practice*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Lynch, T. (1994). Training lecturers for international audiences. In J. Flowerdew (Ed.), *Academic listening: Research perspectives* (pp. 269–289). Cambridge: Cambridge University Press.
- Marchi, A. (2010). 'The moral in the story': A diachronic investigation of lexicalized morality in the UK press. *Corpora* 5(2), 161–189.
- McKeachie, W. J. (2002). *Teaching tips: Strategies, research, and theory for college and university professors*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Morell, T. (2004). Interactive lecture discourse for university EFL students. *English for Specific Purposes* 23(3), 325–338. doi:10.1016/S0889-4906(03)00029-2
- Nesi, H. (2001). A corpus-based analysis of academic lectures across disciplines. In J. Cotterill, & A. Ife (Eds.), *Language across boundaries. BAAL, Vol. 16* (pp. 201–218). London: Continuum.
- Nesi, H., & Basturkmen, H. (2006). Lexical bundles and discourse signaling in academic lectures. *International Journal of Corpus Linguistics*, 11(3), 283–304. doi:10.1075/bcl.17.03nes
- Olsen, L. A., & Huckin, T. H. (1990). Point-driven understanding in engineering lecture comprehension. *English for Specific Purposes*, 9(1), 33–47. doi:10.1016/0889-4906(90)90027-A
- Partington, A. (2014). The marking of importance in 'Enlightenment' talks. In M. Gotti & D. S. Giannoni (Eds.), *Corpus analysis for descriptive and pedagogical purposes* (pp. 143–166). Bern: Peter Lang.
- Partington, A., Duguid, A., & Taylor, C. (2013). *Patterns and meanings in discourse*. Amsterdam: Benjamins.
- Popham, W. J. (2001). Teaching to the test. *Educational Leadership*, 58(6), 16–20.
- Ramsden, P. (1992). *Learning to teach in higher education*. London: Routledge.
- Sacks, P. (2000). Predictable losers in testing schemes. *School Administrator*, 57(11), 6–9.
- Siepmann, D. (2005). *Discourse markers across languages: A contrastive study of second-level discourse markers in native and non-native text with implications for general and pedagogic lexicography*. New York: Routledge.
- Simpson, R. (2004). Stylistic features of academic speech: The role of formulaic expressions. In U. Connor & T. A. Upton (Eds.), *Discourse in the professions: Perspectives from corpus linguistics* (pp. 37–64). Amsterdam: John Benjamins.

- Sutherland, P., & Badger, R. (2004). Lecturers' perceptions of lectures. *Journal of Further and Higher Education*, 28(3), 277–289. doi:10.1080/0309877042000241751
- Suviniitty, J. (2010). Lecturers' questions and student perception of lecture comprehension. *Helsinki English Studies* 6, 44–57.
- Swales, J. M. (2001). Metatalk in American academic talk the cases of point and thing. *Journal of English Linguistics* 29(1), 34–54. doi:10.1177/00754240122005189
- Swales, J. M., & Burke, A. (2003). "It's really fascinating work": Differences in evaluative adjectives across academic registers. In P. Leistyna & C. F. Meyer (Eds.), *Corpus analysis: Language structure and language use* (pp. 1–18). Amsterdam: Rodopi.
- Swales, J. & Feak, C. (1994). *Academic writing for graduate students*, Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Thompson, G., & Hunston, S. (2000). Evaluation: an introduction. In S. Hunston & G. Thompson (Eds.), *Evaluation in text: Authorial stance and the construction of discourse* (pp. 1–27). Oxford: Oxford University Press.
- Thompson, S. E. (2003). Text-structuring metadiscourse, intonation and the signaling of organization in academic lectures. *Journal of English for Academic Purposes* 2(1), 5–20. doi:10.1016/S1475-1585(02)00036-X
- Titsworth, B. S., & Kiewra, K. A. (2004). Spoken organizational lecture cues and student note taking as facilitators of student learning. *Contemporary Educational Psychology*, 29(4), 447–461. doi:10.1016/j.cedpsych.2003.12.001
- Tognini-Bonelli, E. (2001). *Corpus linguistics at work*. Amsterdam: John Benjamins.
- Volante, L. (2004). Teaching to the test: What every educator and policy-maker should know. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 35, 1–6.
- Wright, W. E. (2002). The effects of high stakes testing in an inner city elementary school: The curriculum, the teachers, and the English language learners. *Current Issues in Education*, 5(5), 1–23.
- Young, L. (1994). University lectures: Macro-structure and micro-features. In J. Flowerdew (Ed.), *Academic listening: Research perspectives* (pp. 159–176). Cambridge: Cambridge University Press.
- Zare, J., & Tavakoli, M. (in press). The use of personal metadiscourse over monologic and dialogic modes of academic speech. *Discourse Processes*.