

جنسیت و زبان: چگونگی بیان اهمیت در سخنرانی‌های علمی کلاسی انگلیسی

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: ۹۵/۰۸/۲۱، تاریخ تصویب: ۹۶/۰۴/۱۲، تاریخ چاپ: مرداد ۱۳۹۶)

چکیده

با توجه به اهمیت سخنرانی علمی در نظام آموزش عالی امروز، هدف از انجام این پژوهش بررسی ویژگی‌های زبانی سخنرانی‌های علمی کلاسی انگلیسی است که استادان دانشگاه در هر جلسه بکار می‌برند. به‌طور خاص، این پژوهش کوشیده چگونگی پررنگ کردن مطالب مهم در سخنرانی‌های کلاسی انگلیسی توسط استادان مرد و زن را بررسی کند. انجام این پژوهش مبتنی بر یک روش پژوهش پیکره‌محور، ترکیبی از طرح اکتشافی و تجزیه‌و‌بررسی کلامی است. برای این هدف، پیکره بیس با ۱۶۰ سخنرانی علمی بررسی شد. نتیجه بررسی ویژگی‌های کلامی این سخنرانی‌ها نشان داد، صرف‌نظر از جنسیت سخنران، اهمیت مطلب را می‌توان با استفاده از پنج روش (۱) سازماندهی کلام، (۲) وضعیت مطلب، (۳) پوشش موضوع، (۴) ارتباط با امتحان و (۵) هم‌کنش با مخاطب بیان کرد. افزون بر این، نتایج نشان داد، بیان اهمیت به بایستگی آشکارا و با استفاده از صفات و قیود ارزیابی انجام نمی‌شوند. همچنین، مشخص شد جهت‌گیری نشانگر به متن، ارائه‌کننده و هم‌کنشی تا حد زیادی به‌نوع نشانگر بستگی دارد. افزون بر این، یافته‌ها حاکی از این است که استادان زن بیشتر از استادان مرد به هم‌کنش با مخاطب گرایش دارند.

واژه‌های کلیدی: سخنرانی علمی، سازماندهی کلام، هم‌کنش با مخاطب، زبان ارزیابی، پیکره‌محور.

* E-mail: javadzare@gmail.com

** E-mail: z.keivanloo@gmail.com

۱. مقدمه

سخنرانی علمی کلاسی نطقی است که استادان دانشگاه در نشست‌های کلاسی دانشگاه دارند. در هر سخنرانی علمی کلاسی، متنی از پیش آماده شده یا بداهه، درباره موضوع‌های علمی رشته در برابر مخاطب دانشجوی، با هدف آموزش خواننده و یا گفته می‌شود. در ارائه این سخنرانی‌ها، از سایر امکانات همچون تخته سیاه، رایانه و اسلاید برای آموزش استفاده می‌شود. دریافتن این سخنرانی‌ها برای کامیابی آموزشی در دانشگاه از اهمیت بسزایی برخوردار است (اولسن و هاکین، ۱۹۹۰). این امر تا اندازه‌ای به دلیل رایج بودن سخنرانی کلاسی به‌عنوان روش اصلی آموزش و تا حدودی به دلیل این واقعیت است که دانشی که دانشجویان از سخنرانی کلاسی به‌دست می‌آورند، بخش اساسی ارزیابی پایان‌ترم را تشکیل می‌دهد (سادرلند و بجر، ۲۰۰۴). اینک، این باور وجود دارد که پردازش سخنرانی‌های کلاسی به‌هنگام ارائه می‌تواند از نظر شناختی^۱ و زبانی برای دانشجویان مشکل‌ساز باشد (برای مثال، بیلو، ۱۹۸۹؛ چوی، ۱۹۹۷؛ فلاوردو و میلر، ۱۹۹۲؛ فلاوردو، ۱۹۹۴؛ بیگز، ۱۹۹۷؛ تامپسون، ۲۰۰۳). با توجه به توزیع متراکم داده‌ای صوتی و تصویری موجود در سخنرانی‌ها، دریافتن و یادداشت‌برداری هم‌زمان مطالب، برای مخاطبان سخنرانی دشوار است. این امر در کلاس‌هایی که در آن مدرس تنها به تکرار متن موجود در جزوه و اسلاید نمی‌پردازد، دشوارتر است (اولسن و هاکین، ۱۹۹۰). از این رو، مهم است که مخاطبان سخنرانی بتوانند سخنان مهم و کم‌اهمیت‌تر را برای درک مؤثرتر از هم تفکیک کنند (برای مثال، فلاوردو، ۱۹۹۴؛ کیورا، ۲۰۰۲؛ لینچ، ۱۹۹۴). باین‌وجود، تفکیک مطالب مهم از کم‌اهمیت، چه برای کسانی که انگلیسی زبان مادری‌شان است و چه کسانی که انگلیسی برای آن‌ها زبان خارجی است، کار دشواری است (لینچ، ۲۰۰۴). البته، این مشکل برای کسانی که انگلیسی زبان مادری‌شان نیست و یا حتی کسانی که انگلیسی را در حد پیشرفته می‌دانند، دشوارتر است (لباور، ۱۹۸۴). این مشکل را می‌توان به ویژگی زودگذر متن‌های شفاهی، یا نداشتن تسلط بر سخنران، نداشتن دانش نگاره‌ای و موقعیتی^۲ و ناآشنایی با ساختار کلی^۳ و چگونگی پراکنش اطلاعات در سخنرانی‌های کلاسی دیگر فرهنگ‌ها نسبت داد (چاداران و ریچاردز، ۱۹۸۶؛ دیروی، ۲۰۱۵؛ داسزاک، ۱۹۹۷؛ فلاوردو، ۱۹۹۴؛ لینچ، ۲۰۱۱؛ نسی، ۲۰۰۱؛ اولسن و هاکین، ۱۹۹۰).

1. cognitively
2. local contextual and schematic knowledge
3. macrostructure

پژوهش‌های انجام شده در زبان‌شناسی اجتماعی نشان می‌دهد، بین مرد و زن در استفاده از زبان، تفاوت‌هایی وجود دارد (لابو، ۱۹۹۱؛ رومین، ۲۰۰۳). برخی از این تفاوت‌ها مربوط به انتخاب واژگان، رعایت ادب، هدف از ایجاد ارتباط، مدیریت ارتباط و حجم استفاده از زبان است (بارون و کمپیل، ۲۰۱۲). در زمینه آموزش نیز برخی از پژوهش‌ها بر سبک آموزش مردان و زنان متمرکز شده و تفاوت‌هایی را یافته‌اند (بسو، ۱۹۹۵؛ کوه، نلسون‌لرد و آمباک، ۲۰۰۴؛ نلسون‌لرد، گارور و نیسکوت‌داست، ۲۰۱۱؛ سینگر، ۱۹۹۶؛ استانهام، ریچاردسون و کوک، ۱۹۹۱). برای مثال، براساس باسو (۱۹۹۵)، معلم‌های زن حساس‌تر و باملاحظه‌تر از معلم‌های مردند. از لحاظ دانش رشته‌ای، مردها آگاه‌تر از زن‌ها بودند. در یک مطالعه دیگر، لیبی، صالح و گورمن (۱۹۹۸) تفاوت‌هایی بین اعضای هیئت علمی زن و مرد در میزان دخیل کردن دانشجویها در تصمیمات مربوط به یادگیری و تدریس یافتند. در یک پژوهش دیگر، نلسون‌لرد، گارور و نیسکوت‌داست (۲۰۱۱) شیوه تدریس ۹۰۰۰ عضو هیئت علمی را بررسی کردند و فهمیدند اعضای هیئت علمی زن تمایل بیشتری به استفاده از تمرین‌های آموزشی پویا و هم‌کنشی در کلاس دارند. با وجود اهمیت موضوع، تاکنون هیچ پژوهشی به تفاوت استادان زن و مرد به تفکیک نکات مهم و کم‌اهمیت سخنرانی‌های علمی کلاسی نپرداخته است. از این رو این پژوهش می‌کوشد چگونگی پررنگ کردن مطالب مهم در سخنرانی‌های کلاسی انگلیسی توسط استادان مرد و زن را بررسی کند. بدین ترتیب یک پرسش پژوهشی مطرح می‌شود:

۱. آیا استادان مرد و زن به گونه‌ای همانند مطالب مهم را در سخنرانی‌های کلاسی

انگلیسی برجسته می‌کنند؟

بر همین اساس یک فرضیه ارائه شده و مورد ارزیابی قرار می‌گیرد:

۲. استادان مرد و زن، همانند یکدیگر، مطالب مهم سخنرانی‌های کلاسی انگلیسی را

برجسته می‌کنند.

ضرورت انجام این پژوهش از دو جهت است. (۱) با توجه به اینکه امروزه آموزش عالی تنها با سخنرانی علمی انجام پذیرست، دریافتن این سخنرانی‌ها به منزله موفقیت تحصیلی در دانشگاه است (اولسن و هاگین، ۱۹۹۰). (۲) افزون بر این، بیشتر مطالبی که در امتحان می‌آید گزیده‌ای از مطالب ارائه شده در سخنرانی‌های علمی کلاسی است (سادرلند و بجر، ۲۰۰۴). پس دانشجویان باید با چگونگی پراکنش مطالب مهم و غیر مهم در این سخنرانی‌ها آشنا شوند.

۲. پیشینه موضوع

پیشینه‌ی مرتبط با کلام^۱ در سخنرانی علمی سرشار از پژوهش‌هایی است که بر اهمیت سازماندهی کلام برای درک بهتر مطالب تأکید می‌کنند (برای مثال، بلای، ۱۹۹۸؛ هنسون و سینکلر، ۲۰۰۸؛ ایساکس، ۱۹۹۴؛ مکچی، ۲۰۰۲؛ سامیولوویکز و بین، ۲۰۰۱). عباراتی که سازماندهی سخنرانی را نشان می‌دهند، به مخاطب کمک می‌کنند تصویری ذهنی از ساختار کلی سخنرانی بسازد و باعث تسهیل درک، یادداشت‌برداری و به‌یادآوردن مطالب سخنرانی می‌شوند (برای مثال، بیورکمن، ۲۰۱۱؛ یونگ، ۲۰۰۳؛ کیورا، ۲۰۰۲؛ لینچ، ۱۹۹۴؛ تیتث‌ورث و کیورا، ۲۰۰۴). عباراتی که به مخاطب کمک می‌کنند، سخنان مهم و بی‌اهمیت سخنرانی را از هم جدا کنند (برای مثال، به‌نظر من در نظر داشته باشید که، این مهم است) نیز مهم‌اند (فلاوردو، ۱۹۹۴). این عبارات، نشانگر اهمیت یا ارتباط^۲ (کرافورد کمیسیوتلی، ۲۰۰۴، ۲۰۰۷؛ دیروی، ۲۰۱۴، ۲۰۱۵؛ دیروی و تاورنیرز، ۲۰۱۲؛ هانستون، ۱۹۹۴)، نشانه‌های اهمیت^۳ (کیورا، ۲۰۰۲)، نشانگر تأکید^۴ (یونگ، ۲۰۰۳؛ باندی، ۲۰۰۸؛ سپین، ۲۰۰۵)، نشانگر برجستگی^۵ (هینو، تروونن و تومولا، ۲۰۰۲)، نشانه‌های گزینش^۶ (تیتث‌ورث و کیورا، ۲۰۰۴) و تمرکز کننده‌ها^۷ (سیمپسون، ۲۰۰۴) نامیده می‌شوند.

نشانگرهای اهمیت یا ارتباط عبارات واژه - دستوری^۸ اند که اهمیت نکته‌های گفتاری یا دیداری ارائه‌شده را آشکارا نشان می‌دهند (دیروی، ۲۰۱۴). در این عبارات، اهمیت زمانی مشخص می‌شود که سخنران سلسله‌مراتبی از اهمیت مطالب ساخته (دیروی و تاورنیرز، ۲۰۱۱) و کلام سخنرانی را با ارزیابی خود بر اساس این سلسله‌مراتب مشخص می‌کند (تامپسون و هانستون، ۲۰۰۰). بدین ترتیب، مطالب ارائه‌شده را با توجه به این سلسله‌مراتب به‌نکات مهم که نیازمند توجه است یا مطالب کم اهمیت که می‌توان به آن‌ها نپرداخت، تقسیم می‌کند.

1. discourse
2. relevance or importance marker
3. importance cues
4. emphasis markers, emphatics, and emphaziers
5. saliency markers
6. selection cues
7. focusers
8. lexicogrammatical

با توجه به این نکته‌ها، دانش چگونگی جداسازی مطالب مهم از مطالب بی‌اهمیت در سخنرانی‌های کلاسی مفید است، به‌ویژه اگر که نقش جنسیت در چگونگی برجسته‌سازی مطالب بررسی شود. در حقیقت، دانش چگونگی برجسته کردن مطالب مهم در سخنرانی‌های کلاسی توسط استادان مرد و زن می‌تواند برای کسانی که انگلیسی زبان مادری‌شان نیست، مفید باشد. با این وجود، دانش بسیار کمی در این باره موجود است. مطالعات بسیار کمی است که به‌طور خاص نشانگرهای اهمیت را در سخنرانی‌های کلاسی انگلیسی (همچون، کرافورد کمپیوتلی، ۲۰۰۴، ۲۰۰۷؛ دیروی، ۲۰۱۵؛ دیروی و تاورنیرز، ۲۰۱۲) و سخنرانی‌های کلاسی فارسی (زارع، اسلامی‌راسخ و دباغی، پذیرفته‌شده) بررسی کرده‌اند. نمونه‌هایی از نشانگرهای اهمیت نیز به‌صورت پراکنده در دیگر مطالعات (همانند، ادل، ۲۰۱۰؛ بایبر، ۲۰۰۶، آ، ب؛ چادران و ریچاردز، ۱۹۸۶؛ دیکریکو و ناتینگر، ۱۹۸۸؛ دوگوید، ۲۰۱۰؛ فلاوردو، ۱۹۹۴؛ جیانونی، ۲۰۱۰، ۲۰۱۱؛ لین، ۲۰۱۰؛ تامپسون، ۲۰۰۳؛ یانگ، ۱۹۹۴؛ زارع و توکلی، ۲۰۱۷) دیده می‌شوند.

برای مثال، تامپسون (۲۰۰۳) «فرا کلام ساختاردهی متن» را در سخنرانی‌های کلاسی بررسی کرد. تامپسون عبارات حاوی فرا کلام ساختاردهی متن را با توجه به سه ویژگی (الف) ارجاع به محتوا، یا موضوع، (ب) ارجاع به سخنرانی یا بخشی از سخنرانی و (پ) ارجاع بین فردی^۱، یا اشاره به سخنران یا مخاطب بررسی کرد. به‌طور خاص، برخی از جملاتی که به سخنران یا مخاطب اشاره می‌کنند را می‌توان از نمونه‌های نشانگر اهمیت تلقی کرد (برای مثال، خوب در حال حاضر اجازه دهید دو نکته درباره چگونگی کارکرد ارتباطات غیرکلامی بگویم). در یک مطالعه دیگر، لین (۲۰۱۰) تعدیل‌کننده‌های شدت منظورشناسی^۲ (برای مثال، واقعاً، در حقیقت، البته) را در سخنرانی‌های کلاسی پیگیره «بیس»^۳ بررسی کرد. لین این عبارات را به دو دسته تشدیدکننده‌ها^۴ و تعدیل‌کننده‌ها^۵ تقسیم کرد. از جمله نقش‌های تشدیدکننده‌ها برجسته کردن مطالب مهم بود. بایبر (۲۰۰۶، آ، ب) موضوع^۶ را از لحاظ ویژگی‌های

1. interpersonal
2. pragmatic force modifiers
3. BASE
4. intensifier
5. softener
6. stance

واژه- دستوری در کلام گفتاری و نوشتاری علمی بررسی کرد. بایبر دریافت که موضع را می‌توان با استفاده از فعل، قید، صفت و اسم مشخص کرد. نمونه‌هایی از نشانگرهای اهمیت در این پژوهش مشاهده شد (برای مثال، من می‌خوام دیگه به اون نپردازم، ولی می‌خوام به‌یاد داشته باشید؛ تصویری که من می‌خوام شما داشته باشید اینه که).

زارع و همکاران (پذیرفته‌شده) ساختارهای واژه-دستوری استفاده‌شده توسط استادان دانشگاه برای پررنگ کردن مطالب مهم در سخنرانی‌های علمی فارسی را بررسی کردند. این بررسی بر اساس ۶۰ سخنرانی کلاسی مندرج در پیکره‌ی فارسی سخن انجام شد. در این پژوهش، از روش پژوهش ترکیبی و یک رویکرد پیکره‌محور استفاده شد. زارع و همکاران مشاهده کردند که می‌توان با استفاده از صفات ارزیابی و اسامی فرازبانی، ربط دادن مطالب به‌امتحان و دخیل کردن سخنران یا مخاطب در سخنرانی، نکات مهم سخنرانی را برجسته کرد. به‌طور کلی، آنان نتیجه گرفتند که مطالب مهم سخنرانی را می‌توان با استفاده از یکی از پنج ساختار «اسمی»، «فعلی»، «صفتی»، «قیدی» و «گوناگون» پررنگ کرد. با توجه به پرشمار بودن ساختارهای فعلی، نتیجه‌های این پژوهش نشان داد، ربط دادن مطالب سخنرانی به مخاطب یا سخنران، با استفاده از الگوهای فعلی، از روش‌های مستقیم پررنگ کردن مطالب همچون استفاده از صفات ارزیابی نیز مهم‌تر است.

۳. روش پژوهش

پیکره‌ی انگلیسی بیس^۱ اساس این پژوهش را تشکیل می‌دهد. این پیکره مجموعه‌ای از ۱۶۰ سخنرانی کلاسی دانشگاهی به‌زبان انگلیسی است. این سخنرانی‌های کلاسی به‌طور عمده توسط استادان دانشگاهی که انگلیسی زبان مادری آنهاست ارائه شده و به‌طور مساوی از چهار گروه رشته‌ای هنر و علوم انسانی (ah)، مطالعات اجتماعی (ss)، علوم فیزیکی (ps) و زندگی و علوم پزشکی (ls) انتخاب شده‌اند. جدول ۱ اطلاعاتی درباره‌ی سخنرانی‌های علمی این پیکره به‌لحاظ رشته و جنسیت سخنران‌ها، نشان می‌دهد. همان‌طور که جدول ۱ نشان می‌دهد، از هر گروه رشته‌ای ۴۰ سخنرانی در این پیکره موجود است.

۱. پیکره‌ی 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.

جدول ۱. توصیف داده با تفکیک رشته و جنسیت

رشته	تعداد سخنرانی‌ها توسط	
	استادان زن	استادان مرد
هنر و علوم انسانی	۱۲	۲۸
مطالعات اجتماعی	۱۶	۲۴
علوم فیزیکی	۵	۳۵
زندگی و علوم پزشکی	۱۳	۲۷
مجموع	۴۶	۱۱۴

در این پژوهش، از روش پژوهش پیکره‌محور استفاده شده است. در پژوهش‌های پیکره‌محور یکی از ملزومات این است که اطمینان یابیم، پژوهشگر هیچ پیش‌زمینه‌ای درباره‌ی استفاده‌ی زبان ندارد و با یک ذهن باز پیکره زبانی را بررسی می‌کند تا ببیند چه ساختارهایی ظاهر می‌شوند (تاگینبی-بانلی، ۲۰۰۱). به همین منظور، از روش پژوهش ترکیبی^۱ با طرح اکتشافی^۲ (لودیکو، اسپالدینگ و وگتل، ۲۰۰۶) استفاده شد. استفاده از این روش نیاز به استفاده از روش‌های کمی و کیفی تحلیل داده است که خود از ویژگی‌های پژوهش‌های پیکره‌محور است (مارچی، ۲۰۱۰؛ پارتینگتون، دوگاید و تیلور، ۲۰۱۳). در نتیجه، در این پژوهش، پس از تجزیه و بررسی دستی و کیفی سخنرانی‌ها برای یافتن نشانگرهای اهمیت، توزیع کمی این نشانگرها بر اساس رشته و جنسیت سخنران‌ها در سخنرانی‌های انگلیسی به دست آمد.

در مرحله‌ی کیفی این پژوهش در آغاز، زیرپیکره‌ای از ۴۰ سخنرانی برگرفته از ۱۶۰ سخنرانی انگلیسی پیکره‌ی بیس که از نظر تنوع موضوع و مقطع (کارشناسی، ارشد، دکتری) یکسان بودند، تشکیل شد. از هر گروه رشته‌ای ۱۰ سخنرانی در این زیر پیکره گنجانده شد. سپس به منظور استخراج نشانگرهای اهمیت مطالب، رونوشت^۳ این ۴۰ سخنرانی به دقت توسط

1. mixed-methods
2. exploratory design
3. transcript

دو پژوهشگر، مستقل از یکدیگر بررسی شد. برای استخراج عباراتی که اهمیت مطالب را نشان می‌دهند، عباراتی که به پدیده‌های غیرکلامی^۱ اشاره می‌کردند، عباراتی که مشخص نبود در آن مطلب برجسته شده، مربوط به کلام است یا غیر کلام و نقل قول‌ها و مواردی که کلام دانشجو یا شخص ثالث را روایت می‌کردند، نادیده گرفته شد (دیروی و تاورنیرز، ۲۰۱۲).

سپس از عبارات پیداشده در نتیجه‌ی خواندن رونوشت سخنرانی‌ها، به‌عنوان کلیدواژه^۲ برای یافتن نشانگرهای اهمیت در کل پیکره بیس استفاده شد. افزون بر این عبارات، مترادف‌ها و مشتقات آن‌ها و دیگر عبارت‌هایی که نشان‌دهنده‌ی اهمیت مطلب اند، به آن‌ها افزوده شده و با استفاده از نرم‌افزار اسکچ انجین^۳ (کیلگریف، بایسا، باستا، جاکویکک، کوار، میشل‌فیت، ریچلی و ساچومل، ۲۰۱۴) فهرستی^۴ از نشانگرهای احتمالی نکات مهم توسط دو پژوهشگر مستقل از یکدیگر از پیکره‌ی بیس استخراج شد. در نتیجه، نرم‌افزار اسکچ انجین ۲۳،۰۰۰ نمونه از نشانگرهای احتمالی اهمیت مطلب ایجاد کرد. سپس، همه‌ی نشانگرهای احتمالی اهمیت مطلب به‌صورت مجزا بررسی شدند تا ساختارهایی که بیانگر اهمیت مطلب نیستند، تفکیک شده و حذف شوند. در نتیجه‌ی این بررسی، تعداد ۱۳۵۰ مورد نشانگر اهمیت در کل پیکره‌ی بیس یافت شد.

در روند بعدی، همه‌ی نشانگرهای یافته شده از لحاظ نقش کلامی^۵ توسط دو پژوهشگر مستقل از یکدیگر، بررسی شدند. سپس در بررسی کمی، بسامد هر یک از نقش‌های کلامی برای استادان مرد و زن حساب شد.

۴. نتایج و بحث

جدول ۲ نتیجه‌ی بررسی نقش‌های کلامی نشانگرهای اهمیت مطلب مستخرج از پیکره‌ی «بیس» در سخنرانی‌های علمی کلاسی استادان زن و مرد را نمایش می‌دهد.

1. world entity
2. lexeme
3. Sketch Engine
4. concordance
5. discourse function

جدول ۲. توزیع نشانگرهای مطالب مهم از لحاظ نقش کلامی در سخنرانی‌های علمی کلاسی استادان زن و استادان مرد

نقش کلامی	استادان مرد		استادان زن	
	درصد	پسامد	درصد	پسامد
سازماندهی کلام	۲۱۹	۲۲,۱۰	۱۶,۷۲	۶۰
همکنش با مخاطب	۴۶۹	۴۷,۳۲	۶۰,۱۶	۲۱۶
وضعیت مطلب	۲۴۸	۲۵,۰۳	۱۹,۵۰	۷۰
پوشش موضوع	۴۶	۴,۶۵	۲,۵۰	۹
ارتباط با امتحان	۹	۰,۹۰	۱,۱۲	۴
مجموع	۹۹۱	۱۰۰	۳۵۹	۱۰۰

جدول ۲ نشانگر آن است که هم استادان مرد و هم استادان زن، اهمیت مطلب را در سخنرانی‌های کلاسی انگلیسی با استفاده از سازماندهی کلام^۱، همکنش با مخاطب^۲، وضعیت مطلب^۳، پوشش موضوع^۴ و ارتباط با امتحان^۵ نشان می‌دهند. بنابراین، انگاره‌ی پژوهش درست بوده و نتایج آن را ثابت می‌کند. چگونگی بیان اهمیت مطلب با استفاده از این نشانگرها توسط استادان مرد و زن به تفصیل در ۵ بخش بعدی شرح داده می‌شود.

۴-۱. سازماندهی کلام
 بیان اهمیت، با استفاده از سازماندهی کلام مستلزم دسته‌بندی کردن کلام با استفاده از تقسیم مطالب به نکات مهم و مطالب جانبی است (۱). بخش‌بندی گفتار سخنرانان به نکات اصلی و مطالب جانبی با استفاده از اسامی صورت می‌گیرد که در پیشینه موضوع به آن‌ها

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

«کلمات خلاصه‌ساز»^۱ (سویلز و فیک، ۱۹۹۴)، «اسامی مباحثه‌ای»^۲ (سویلز، ۲۰۰۱)، «اسامی راهنما»^۳ (فلاوردو، ۲۰۰۳) و «اسامی فرازبانی»^۴ (کرافورد کمیسیوتلی، ۲۰۰۴، ۲۰۰۷) می‌گویند. نمونه‌هایی از این اسامی که به‌منظور بیان اهمیت در پیکره بیس استفاده شده‌اند، عبارت‌اند از: نکته^۵، چیز^۶، حرف پایانی^۷، پیام^۸، درس^۹، نکته اخلاقی^{۱۰} و کمی^{۱۱}. همان‌طور که سویلز (۲۰۰۱) یادآور می‌شود، استفاده از این اسامی به‌سخنران کمک می‌کند تا کلام سخنرانی را هماهنگ کرده، جمله‌های پیشین را به جمله‌های پسین بپیوندد و جنبه‌های مختلف، اما مهم موضوع را بازگو کند.

(1) if there is one message that I want to get across in this (IsIct002)^{۱۲}

واژه‌ی «نکته» بیشترین تکرار را در میان نشانگرهای سازماندهی کلام با بسامد ۲۰۱ (۹۲٪) و ۵۱ (۸۵٪) برای سخنران‌های مرد و زن به‌خود اختصاص داد. از این‌رو، سخنرانی‌های ارائه‌شده توسط استادان مرد و زن تفاوت چندانی از لحاظ تنوع و بسامد اسامی فرازبانی استفاده‌شده برای سازماندهی کلام نداشتند. پرتکراری «نکته» در سخنرانی‌ها همسو با یافته‌های سویلز (۲۰۰۱) است که پیکره‌ی مایکس را بررسی کرد و نکته را در میان ۱۲۰ پرتکرارترین کلمه‌ها یافت.

بنابر جدول ۲، از نظر تکرار، سازماندهی کلام سومین دسته از نشانگرها در سخنرانی‌های ارائه‌شده توسط استادان زن و مرد است (۲۲،۱۰٪، ۱۶،۷۲٪). پرتکراری نکته و فراوانی دیگر اسامی مباحثه‌ای (سویلز، ۲۰۰۱) در سخنرانی‌های انگلیسی را می‌توان به این واقعیت نسبت داد که سخنرانی‌های کلاسی دانشگاهی، بیشتر با نکات دسته‌بندی می‌شوند تا گفتن حقایق (اولسن

1. summary words
2. discussive nouns
3. signaling nouns
4. metalinguistic nouns
5. point
6. thing
7. bottom line
8. message
9. lesson
10. moral
11. bit

و هاکین، ۱۹۹۰). به عبارت دیگر، سخنران بیشتر تمایل دارد با اعمال نظر خود در رابطه با اهمیت یا ارتباط، گفتار را به نکات تقسیم کند.

نشانگرهای سازماندهی کلام را می‌توان به لحاظ جهت‌گیری^۱، به سه دسته متنی^۲، سخنران^۳ و همکنشی^۴ تقسیم کرد (دیروی، ۲۰۱۵). جهت‌گیری متنی مربوط به غیرشخصی کردن^۵ زبان سخنرانی است. بدین معنی که سخنران مطالب مهم را نه به خود ارتباط می‌دهد و نه به مخاطب (۲).

(2) now the point about symbolism is it's when something

اما جهت‌گیری به سخنران (خود) و جهت‌گیری همکنشی نیازمند استفاده از زبان شخصی است. در جهت‌گیری به سخنران، سخنران با استفاده از ضمیر و صفت ملکی من^۶ (۳، ۴)، گفته‌های مهم را به خود نسبت می‌دهد.

(3) I want to make three points about what those persisting national (sslct024)

(4) my final point this morning concerns (ahlct017)

در نشانگرهایی که جهت‌گیری همکنشی دارند، نکته مهم به‌طور مشترک به سخنران و مخاطب ربط داده می‌شود (۵، ۶). این کار بیشتر با استفاده از مصدر^۷ (۵)، یا ضمیر و صفت ملکی ما^۸ (۶) انجام می‌شود.

(5) the second point to note is to return to a point I've made (sslct017)

(6) and the last point that we want to summarize is how the virus (lslct036)

جدول ۳ بسامد نشانگرهای سازماندهی کلام را از نظر جهت‌گیری در سخنرانی‌های علمی کلاسی استادان زن و استادان مرد نشان می‌دهد.

جدول ۳. توزیع نشانگرهای سازمان‌دهی کلام از لحاظ جهت‌گیری در سخنرانی‌های علمی کلاسی استادان زن و استادان مرد

-
1. orientation
 2. textual orientation
 3. orientation to self
 4. interactive orientation
 5. impersonalizing
 6. I, my
 7. infinitive
 8. we, our

جهت‌گیری	استادان مرد		استادان زن	
	درصد	بسامد	درصد	بسامد
متنی	۱۱۷	۵۳,۴	۳۶	۶۰
سخنران	۸۳	۳۷,۹	۲۲	۳۶,۶
همکنشی	۱۹	۸,۷	۲	۳,۴
مجموع	۲۱۹	۱۰۰	۶۰	۱۰۰

همان‌طور که در جدول ۳ نمایان است، استادان زن و مرد تفاوت قابل‌توجهی از نظر جهت‌گیری به خود، متن و همکنشی در نشانگرهای سازماندهی کلام نداشتند. در هر دودسته سخنرانی، جهت‌گیری متنی پرشمارتر از سایرین بود. با توجه به این نکته که ماهیت این دسته از نشانگرها، مرزبندی میان نکات مهم و جانبی است و فقط با ارائه نکات سروکار دارند، پرتکراری نشانگرهای دارای جهت‌گیری متنی، منطقی است. افزون بر این، همان‌طور که سویلز (۲۰۰۱) یادآور می‌شود، اسامی همانند «نکته» و «چیز»، در کاربردهای مباحثه‌ای، خودمرجع به‌شمار می‌آیند.

۴-۲. وضعیت مطلب

بیان اهمیت در نشانگرهای وضعیت مطلب از طریق اشاره به اهمیت و ارتباط مطلب صورت می‌گیرد. در این دسته نشانگرها، موضوعات و جنبه‌هایی از آن‌ها بطور معمول مهم، کم‌اهمیت، یا به‌طور کلی بی‌ربط ارزیابی می‌شوند. در نشانگرهای وضعیت مطلب، این ارزیابی با استفاده از قیود (۷) و صفاتی (۸، ۹ و ۱۰) همچون اساساً، مهم‌تر^۲، در اصل^۳، اساسی^۴،

1. essentially
2. importantly
3. in essence
4. basic

بزرگ^۱، حیاتی^۲، مهم^۳، جالب^۴، عمده^۵، بارز^۶، کلیدی^۷، قابل توجه^۸، ضروری^۹، مرکزی^{۱۰} و خوب^{۱۱} انجام می‌شود.

(7) even more importantly to tell you where you 're not doing well (sslct035)

(8) this category's is so important the next extract is from George Eliot (ahlct009)

(9) prices for best resource allocation and big message here (sslct001)

مهم است بدانیم برخی از صفات بالا همچون «جالب»، «مرکزی» و «قابل توجه»، به‌تنهایی بیانگر اهمیت مطلب نیستند. نشان دادن اهمیت در این موارد به‌وجود یک اسم فرازبانی بستگی دارد (۱۰). برای مثل، در مثال (۱۰)، وجود کلمه «چیز» همراه با «جالب» بیانگر اهمیت گفتار است. دیروی و تاورنیرز (۲۰۱۲) نیز یافته مشابهی داشتند.

(10) it turns out that the interesting thing about hepatitis B is that it varies (lslct018)

در سخنرانی‌های استادان مرد و زن، «مهم» و «مهم‌تر» با بسامد ۹۱ (۳۷٪) و ۲۹ (۴۲٪) بیشترین شمار را از سایر صفات و قیود به‌خود اختصاص دادند. این امر با یافته‌های بایبر، جوانسون، لیچ، کانراد و فینگان (۱۹۹۹) و سویلز و برک (۲۰۰۳) که کلمه‌ی «مهم» را در متون علمی بسیار پرتکرار یافتند، مشابه است. مهم‌تر از آن، نشانگرهای وضعیت مطلب تنها به‌مواردی که در آن یک صفت یا قید ارزیابی

1. big

2. crucial, critical

3. important

4. interesting

5. main, major

6. worth

7. key

8. significant

9. essential

10. central

11. good

موجود است، محدود نیستند. در برخی از موارد، اسامی فرازبانی همچون موضوع^۱، اسلاید^۲، مثال^۳، مشاهده^۴، مفهوم^۵، ویژگی^۶، ذره^۷، سؤال^۸، عقیده^۹ و مسئله^{۱۰} نیز همراه با صفات پیدا شد (۱۱، ۱۲). در برخی موارد دیگر، این نشانگرها حاوی عبارات فعلی بودند که از مخاطب یا سخنران و مخاطب به‌طور مشترک می‌خواست به‌بخش‌هایی از سخنرانی توجه ویژه کند (۱۳).

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

(12) this is a very important idea here which I want to stress (pslct005)

(13) so key points to note in this lecture are that variation exists (lslct015)

همان‌طور که جدول ۲ نشان می‌دهد، نشانگرهای وضعیت مطلب در سخنرانی‌های استادان مرد و زن، دومین دسته از نشانگرها از نظر تکرار بودند (۲۵٫۰۳٪، ۱۹٫۵۰٪). پرشماری این دسته، با توجه به‌اینکه این نشانگرها بیانگر صریح اهمیت مطلب اند با مشاهدات دیروزی و تاورنیرز (۲۰۱۲) همسوست. افزون بر این، این امر بر ادعای هانستون (۱۹۹۴) که صراحت را از ویژگی‌های اساسی برجسته‌سازی می‌داند، صحنه می‌گذارد. همچنین با توجه به‌قابلیت صفات و قیود برای بیان ارزیابی نگرشی (باندی، ۲۰۰۸؛ سویلز و برک، ۲۰۰۳)، پرتکراری آن‌ها به‌منظور پررنگ کردن مطالب عجیب نیست. اضافه بر این، همان‌طور که فلاوردو (۱۹۹۴) خاطر نشان می‌کند، سخنرانی نه‌تنها ابزاری برای انتقال اطلاعات است، بلکه برای بیان نگرش‌ها و عقاید نیز استفاده می‌شود.

جدول ۴ نتیجه‌های تجزیه و بررسی نشانگرهای وضعیت مطلب را از نظر جهت‌گیری در سخنرانی‌های علمی کلاسی استادان زن و مرد نشان می‌دهد.

1. topic
2. slide
3. example
4. observation
5. concept
6. feature
7. bit
8. question
9. idea
10. issue

جدول ۴. توزیع نشانگرهای وضعیت مطلب از لحاظ جهت‌گیری در سخنرانی‌های علمی کلاسی استادان زن و استادان مرد

جهت‌گیری	استادان مرد		استادان زن	
	درصد	پسامد	درصد	پسامد
متنی	۴۸٫۸۰	۱۲۱	۵۲٫۸۶	۳۷
سخنران	۳۱٫۴۵	۷۸	۱۴٫۲۸	۱۰
همکنشی	۱۹٫۷۵	۴۹	۳۲٫۸۶	۲۳
مجموع	۱۰۰	۲۴۸	۱۰۰	۷۰

همان‌طور که جدول ۴ نشان می‌دهد، هم استادان مرد و هم استادان زن در نشانگرهای وضعیت مطلب، بیشتر جهت‌گیری متنی داشتند. نزدیک به نیمی (۴۸٫۸۰٪، ۵۲٫۸۶٪) از این دسته نشانگرها، به‌متن سوق داشتند (۱۴). باید توجه داشت اگرچه صفات و قیود بیانگر ارزیابی نگرشی اند، شیوه‌ی استفاده آن‌ها طوری است که بجای گوینده بیشتر به‌متن گرایش دارند. نشانگرهایی که به‌سخنران جهت‌گیری داشتند (۱۵)، برای استادان مرد، دومین دسته پرتکرار بودند. این در حالی است که جهت‌گیری همکنشی (۱۶)، دومین دسته‌ی پرتکرار نشانگرهای وضعیت مطلب برای استادان زن بودند. با توجه به‌این‌که صفات و قیود ابراز ارزیابی نگرشی اند (باندی، ۲۰۰۸؛ سویلز و برک، ۲۰۰۳)، این امر بدیهی است. جالب‌توجه این است که پس از جهت‌گیری به‌متن، استادان زن در مقایسه با استادان مرد، بیشتر تمایل‌اند برای بیان اهمیت مطالب با مخاطب خود همکنشی کنند. با توجه به‌پسامد کلی نشانگرهای اهمیت مطلب در جدول ۲، این یافته منطقی به‌نظر می‌رسد. همان‌طور که جدول ۲ نشان می‌دهد، استادان زن بیشتر از استادان مرد تمایل به‌درگیر کردن ذهن مخاطب در کلام دارند.

(14) here the direction is important as well as the magnitude (pslct031)

(15) this is something that I consider important this is written in so-called matrix notation (sslct006)

(16) the important thing to remember about this stage is there is a large viremia (lslct008)

۳-۴. پوشش موضوع

یکی دیگر از راه‌های برجسته کردن مطالب در سخنرانی‌های کلاسی، استفاده از عبارات یا جملاتی است که نشان می‌دهند چه مطالب یا موضوعاتی نیاز به تفصیل دارند (۱۷) و چه مطالبی بایستی بحث نشوند.

(17) race is something which needs looking at in detail (ahlct008)

آنچه درباره‌ی این دسته از نشانگرها حائز اهمیت است، این است که آن‌ها اهمیت را تنها به‌طور ضمنی نشان می‌دهند. با توجه به‌زمان محدود سخنرانی‌ها و زیادی موضوعاتی که بایستی در طول ترم پوشش داده شود، استادان تنها مطالبی را که فکر می‌کنند مهم است، در سخنرانی‌های کلاسی خود به تفصیل بحث می‌کنند (سادرلند و بجر، ۲۰۰۴).

همان‌طور که جدول ۲ نشان می‌دهد، نشانگرهای پوشش موضوع از نشانگرهای کم‌کاربرد بیان اهمیت هم در سخنرانی‌های استادان مرد (۴,۶۵٪) و هم در سخنرانی‌های استادان زن (۲,۵۰٪) بودند. کم‌تکراری این نشانگرها را می‌توان به این نکته که در هر جلسه تنها تعداد محدودی موضوع، معرفی و به بحث گذاشته می‌شود می‌توان نسبت داد. افزون بر این، بیشتر در جلسه‌ی اول ترم، مباحث طول ترم معرفی می‌شود. با توجه به این‌که ما نمی‌دانیم سخنرانی‌های گنجانده شده در پیکره‌ی بیس از سخنرانی‌های جلسه اول اند یا خیر، نمی‌توان کم‌تکراری این دسته از نشانگرها را شرح داد (دیروی و تاورنیرز، ۲۰۱۲).

جدول ۵ نتایج تجزیه و بررسی نشانگرهای پوشش موضوع را از نظر جهت‌گیری در سخنرانی‌های علمی کلاسی استادان زن و مرد نشان می‌دهد.

جدول ۵. توزیع نشانگرهای پوشش موضوع از لحاظ جهت‌گیری در سخنرانی‌های علمی کلاسی استادان زن و استادان مرد

جهت‌گیری	استادان مرد		استادان زن	
	درصد	بسامد	درصد	بسامد
متنی	-	-	-	-
سخنران	۲۳	۴	۵۰	۴۴,۴۵
همکنشی	۲۳	۵	۵۰	۵۵,۵۵
مجموع	۴۶	۹	۱۰۰	۱۰۰

همان‌طور که در جدول ۵ نمایان است، هیچ‌یک از نشانگرهای پوشش موضوع جهت‌گیری متنی نداشت. با توجه به اینکه ماهیت این نشانگرها، همان‌طور که اسم آن‌ها نشان می‌دهد، بیان میزان توجه به یک موضوع توسط سخنران است، جهت‌گیری آن‌ها بیشتر به‌خود (۲۵) یا به‌صورت همکنشی (۱۹) است. جالب است که جهت‌گیری به‌خود و همکنشی به‌گونه‌ای مساوی میان استادان مرد و زن توزیع شده است. این امر را می‌توان به این نکته ربط داد که در این دسته از نشانگرها از ضمائر «من»^۱ و «ما»^۲ برای معرفی موضوعات استفاده می‌شود (۱۸، ۱۹). استفاده از «ما» به‌جای «من» در نشانگرهای پوشش موضوع را می‌توان به‌عنوان یک اقدام از سوی سخنران برای کاهش فاصله بین استاد و دانشجو دید (لین، ۲۰۱۰). با توجه به روابط نابرابر استاد و دانشجو، مدرس تلاش می‌کند به‌نحوی میزان همکنشی را افزایش دهد.

(18) organisms and I'll come back to this in more detail later on but (lslct004)

(19) well at least two things we need to talk about one of them is (lslct007)

۴-۴. ارتباط با امتحان

یکی دیگر از راه‌های بیان اهمیت در سخنرانی‌های علمی کلاسی، ارتباط دادن مطالب سخنرانی به ارزیابی نهایی است. ارتباط با امتحان، مستلزم افشای مطالب و موضوعاتی است که به‌احتمال زیاد در امتحان پایان‌ترم مورد سؤال اند (۲۰). در این دسته از نشانگرها کلمه‌ی «امتحان»^۳ یا دیگر مشتقاتش دیده می‌شود.

(20) the exam question which you often get or see we (sslct025)

همچون نشانگرهای پوشش موضوع، نشانگرهای ارتباط با امتحان نیز به‌طور ضمنی اهمیت را بیان می‌کنند. تفسیر این عبارات به‌عنوان نشانگر اهمیت مطلب، با این فرض است که تنها مطالب مهمی که ارزش ارزیابی دارند، در امتحان پایانی می‌آیند (سادرلند و بجر، ۲۰۰۴).

همان‌طور که جدول ۲ نشان می‌دهد، نشانگرهای ارتباط با امتحان هم در سخنرانی‌های استادان مرد و هم در سخنرانی‌های استادان زن از سایر نشانگرها کم‌تکرارتر بودند (۰٫۹۰٪، ۱٫۱۲٪). با توجه به اینکه ما اطلاعاتی درباره‌ی اینکه آیا سخنرانی‌های پیکره‌ی بیس از سخنرانی‌های اول یا آخر ترم اند، نداریم نمی‌توان نادر بودن این دسته از نشانگرها را توضیح

1. I

2. we

3. exam, examine

داد. بدیهی است، معمولاً مطالب مربوط به امتحان در جلسات آغازین یا پایانی ترم بیان می‌شوند. با این وجود، مهم است به یاد داشت که آشکار کردن تمام موضوعات و مباحثی که قرار است در امتحان بیاید باعث می‌شود یک وضعیت آموزش-بر اساس-آزمون ایجاد شود که در آن تنها مطالبی که در امتحان می‌آید در کلاس توسط مدرس تدریس می‌شود. در نتیجه، آنچه که به عنوان دانش نظری یک رشته در نظر گرفته می‌شود، ولی بیشینه در امتحان ارزیابی نمی‌شود، نادیده گرفته می‌شود.

جدول ۶ نتایج تجزیه و بررسی نشانگرهای ارتباط با امتحان را از نظر جهت‌گیری در سخنرانی‌های علمی کلاسی استادان زن و استادان مرد نشان می‌دهد.

جدول ۶. توزیع نشانگرهای ارتباط با امتحان از لحاظ جهت‌گیری در سخنرانی‌های علمی کلاسی استادان زن و استادان مرد

جهت‌گیری	استادان مرد		استادان زن	
	درصد	پسامد	درصد	پسامد
متنی	-	-	-	-
سخنران	-	-	-	-
همکنشی	۹	۴	۱۰۰	۴
مجموع	۹	۴	۱۰۰	۴

همان‌طور که جدول ۶ نشان می‌دهد، به طرز جالب توجهی نشانگرهای ارتباط با امتحان هم در سخنرانی‌های استادان مرد و هم در سخنرانی‌های استادان زن تنها جهت‌گیری همکنشی داشتند (۲۱، ۲۲). هدف از این اقدام استادان را می‌توان تلاش برای کاهش رابطه سلسله مراتبی بین مدرس و مخاطب و افزایش همکنشی (سووینیتی، ۲۰۱۰) دانست.

(21) you might get an exam question on this (IsIct014)

(22) it's something we can sort of ask exam questions on (psIct011)

۴-۵. همکنش با مخاطب

همان‌طور که نام آن نشان می‌دهد، همکنش با مخاطب مستلزم دخیل کردن مخاطب در کلام و سخنرانی است. در این روش بیان اهمیت موضوع یا مطلب با جلب توجه مخاطب به بخش‌هایی از سخنرانی که استاد مهم تلقی می‌کند، صورت می‌پذیرد (۲۳).

(23) you need to bear in mind the broader context in which plants are (Islct001)

عبارات فعلی خاصی هستند که به‌کرات در این دسته نشانگرها استفاده می‌شوند، شامل: به‌ذهن بسپارید^۱، توجه کنید^۲، فراموش نکنید^۳، به‌خانه ببرید^۴، یاد بگیرید^۵، بدانید^۶، بفهمید^۷، فکر کنید^۸ و بنویسید^۹. در این میان، استادان مرد و استادان زن عبارت «به‌یاد داشته باشید» را به‌ترتیب بیش از ۲۲۵٪ (۴۸٪) و ۱۱۲ بار (۵۲٪) در سخنرانی‌هایشان استفاده کردند.

آنچه جالب است این است که چندین مورد از نشانگرهای همکنش با مخاطب همراه با یک اسم فرازبانی همچون «نکته» (۲۴) و صفت ارزیابی همچون «مهم» (۲۵) یافت شدند.

(24) the second point to keep in mind which is related to that is that rather (ahlct024)

(25) that's actually quite important to know so what I'm saying is (sslct032)

نشانگرهای همکنش با مخاطب با فرا کلام «مدیریت مطلب» ادل (۲۰۱۰) و «بیان اهمیت»^{۱۰} بیورکمن (۲۰۱۱) یکی هستند.

همان‌طور که جدول ۲ نشان می‌دهد، نشانگرهای همکنش با مخاطب هم در سخنرانی‌های استادان مرد و هم در سخنرانی‌های استادان زن، پرشمارترین نشانگرها بودند (۴۷,۳۲٪).

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

۶۰,۱۶٪). این یافته با نتایج ادل (۲۰۱۰)، زارع و توکلی (۲۰۱۷)، بیورکمن (۲۰۱۱) و دیروی و تاورنیرز (۲۰۱۲) همسوست. ادل (۲۰۱۰) و زارع و توکلی (۲۰۱۷) دریافتند که فرا کلام «مدیریت مطلب» در سخنرانی‌های کلاسی دانشگاهی پرتکرار اند. به همین ترتیب، دیروی و تاورنیرز (۲۰۱۲) نشانگرهای اهمیتی که دارای عبارات فعلی بودند را از سایر نشانگرها در سخنرانی‌های انگلیسی پرکاربردتر یافتند. پرتکراری نشانگرهای همکنش با مخاطب را می‌توان بدین معنا دانست که استادان دانشگاه سعی می‌کنند با استفاده از عبارات فعلی که مخاطب را در کلام درگیر می‌کند، میزان همکنشی‌شان با دانشجویان را بیشتر کنند. همکنش با مخاطب یک از توصیه‌هایی است که بارها در پیشینه‌ی موضوع به چشم می‌خورد (به عنوان مثال، کرافورد کمیسوتلی، ۲۰۰۵). هدف از همکنش با مخاطب این است که سخنرانی بیشتر موردپسند مخاطب شود (کرافورد کمیسوتلی، ۲۰۰۵) و میزان توجه و درک او را افزایش دهد (هایلند، ۲۰۰۹؛ سووینیتی، ۲۰۱۰).

جدول ۷ نتایج تجزیه و بررسی نشانگرهای همکنش با مخاطب را از نظر جهت‌گیری در سخنرانی‌های علمی کلاسی استادان زن و استادان مرد نشان می‌دهد.

جدول ۷. توزیع نشانگرهای همکنش با مخاطب از لحاظ جهت‌گیری در سخنرانی‌های علمی کلاسی استادان زن و استادان مرد

جهت‌گیری	استادان مرد		استادان زن	
	بسامد	درصد	بسامد	درصد
متنی	-	-	-	-
سخنران	-	-	-	-
همکنشی	۴۶۹	۱۰۰	۲۱۶	۱۰۰
مجموع	۴۶۹	۱۰۰	۲۱۶	۱۰۰

از نظر جهت‌گیری، همان‌طور که جدول ۷ نشان می‌دهد، همه‌ی نشانگرهای همکنش با مخاطب همکنشی بودند. هیچ‌یک از این نشانگرها به سخنران یا متن سوق نداشت. با توجه به اینکه کلیه نشانگرهای این دسته به نحوی با مخاطب سروکار دارند، این امر بدیهی است (۲۶، ۲۷).

(26) now I want you to focus your attention on the first couple of decades
(ahlct007)

(27) at the same time note that all the main characters in the film (ahlct016)

افزون بر این، همکنش با مخاطب یکی از ویژگی‌های مهم سخنرانی‌های علمی است. همکنش با مخاطب تنها با صحبت کردن ترتیبی با مخاطب^۱ (سسومی، ۲۰۱۲) بدست نمی‌آید. این کار همچنین با استفاده از ویژگی‌های واژه-دستوری همچون ضمائر شخصی (ادل، ۲۰۱۲؛ چنگ، ۲۰۱۲؛ کرافورد کمیسیوتلی، ۲۰۰۴؛ فورتنانت، ۲۰۰۴؛ مورل، ۲۰۰۴) و عبارات سازماندهنده کلام (مورل، ۲۰۰۴؛ سووینیتی، ۲۰۱۰؛ یانگ، ۱۹۹۴) نیز صورت می‌گیرد. استفاده مکرر استادان دانشگاه از نشانگرهای همکنش با مخاطب و دیگر نشانگرها که جهت‌گیری همکنشی دارند، بر اهمیت برقراری ارتباط و همکنش با مخاطب در سخنرانی‌های کلاسی دانشگاهی دلالت دارد (سسومی، ۲۰۱۲؛ کرافورد کمیسیوتلی، ۲۰۰۵).

۵. نتیجه‌گیری

با توجه به این واقعیت که رویکرد دنبال شده در این پژوهش، پیکره‌محور بوده و فقط ویژگی‌های شفاهی سخنرانی‌های انگلیسی در تجزیه و بررسی چگونگی برجسته‌سازی مطالب به بررسی گذاشته شده است، از هرگونه نتیجه‌گیری کلی در این باره باید اجتناب کرد. البته، برخی از یافته‌های این پژوهش قابل توجه بوده و نیاز به ذکر دارد.

اول و مهم‌تر از همه، نتایج نشان داد صرف‌نظر از جنسیت سخنران، اهمیت مطالب را می‌توان با استفاده از پنج روش بیان کرد. این روش‌ها عبارت‌اند از: (۱) سازماندهی کلام یا تقسیم مطالب به نکات مهم و مطالب جانبی، (۲) وضعیت مطلب یا ارزیابی مطالب بر اساس سلسله‌ی مراتبی از اهمیت و ارتباط، (۳) پوشش موضوع یا آگاه کردن مخاطب از اینکه چه بخش‌هایی بطور مفصل به بحث گذاشته می‌شود، (۴) ارتباط با امتحان یا آشکار ساختن مطالبی که در امتحان سؤال می‌شوند و (۵) همکنش با مخاطب یا جلب توجه مخاطب به بخش‌هایی از سخنرانی که استاد مهم تلقی می‌کند. دوم، بیان اهمیت بطور آشکار و با استفاده از صفات و قیود ارزیابی انجام نمی‌شود. افزون بر این، نشانگرهای پوشش موضوع و ارتباط با امتحان از جمله نشانگرهایی اند که اهمیت مطالب را به صورت ضمنی می‌رسانند. سوم، جهت‌گیری

نشانگر به‌متن، ارائه‌کننده و همکنشی تا حد زیادی به‌نوع نشانگر بستگی دارد. برای مثال، نشانگرهای همکنش با مخاطب فقط جهت‌گیری همکنشی دارند. چهارم، سخنران‌های زن بیشتر از ارائه‌دهندگان مرد به همکنشی با مخاطب گرایش داشتند.

یافته‌های این مطالعه نشان می‌دهد که به‌طورکلی همکنش با مخاطب از ویژگی‌های اساسی سخنرانی‌های علمی کلاسی دانشگاهی، به‌ویژه برای پررنگ کردن مطالب است. برقراری همکنش با استفاده از ویژگی‌های واژه- دستوری و کلامی مختلف اتفاق می‌افتد و منجر به توجه بیشتر، پذیرش و درک درست مخاطب سخنرانی می‌شود. از یافته‌های این پژوهش می‌توان برای طراحی دوره‌های آموزشی «شیوه‌ی سخنرانی» و «شنیدن و درک سخنرانی» در انگلیسی استفاده کرد. همچنین می‌توان از نشانگرهای اهمیت مطلب یافت‌شده در این پژوهش برای آشنا کردن دانشجویان با چگونگی بیان اهمیت مطلب در سخنرانی‌های علمی کلاسی استفاده کرد. بدیهی است گنجانیدن این نشانگرها در مطالب آموزشی مرتبط با این گستره، به مخاطب کمک می‌کند با تنوع واژگانی و ساختاری استفاده‌شده در این سخنرانی‌ها آشنا شده و درک بهتری از مفاهیم مطرح‌شده داشته باشند. با توجه به دشواری درک سخنرانی‌ها به‌دلیل زودگذر بودن آن‌ها، می‌توان از یافته‌های پژوهشی این‌چنینی برای تقویت ظرفیت پردازشی دانشجویان بهره برد.

این مطالعه افق‌های جدیدی را برای پژوهش در زمینه‌ی سخنرانی‌های علمی گشوده است. به‌نظر می‌رسد بررسی دیگر متغیرها، از قبیل رشته و فرهنگ دانشگاهی و مقطع دانشگاهی (کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری) و ارتباط آن‌ها با چگونگی پررنگ کردن مطالب در سخنرانی‌های علمی نیز نتایج جالبی را دربر داشته باشد.

منابع

زارع، جواد، اسلامی‌راسخ، عباس و عزیزا... دباغی (پذیرفته‌شده). «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

- Baron, N., & Campbell, E. (2012). Talking takes too long: Gender and cultural patterns in mobile telephony. *Language Sciences* 34, 13–27.
- Basow, S. A. (1995). Student evaluations of college professors: When gender matters. *Journal of Educational Psychology*, 87(4), 656–665. doi: 10.1037/0022-0663.87.4.656
- Biber, D. (2006a). 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. (2006b). *University language: A corpus-based study of spoken and written registers*. Amsterdam: John Benjamins.
- 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
- Bligh, D. A. (1998). *What's the use of lectures?* Exeter: Intellect Books.
- 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.
- Carrier, C. A., Williams, M. D., & Dalagard, B. R. (1988). College students' perceptions of notetaking and their relationship to selected learner characteristics and course achievement. *Research in higher education* 28(3), 223–239. doi:10.1007/BF00992232
- 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
- 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. *Moderna Språk*, 105(2), 1–22.
- Deroey, K. L. B., & Taverniers, M. (2012). Just remember this: Lexicogrammatical relevance markers in lectures. *English for Specific Purposes*, 31(4), 221–233. doi:10.1016/j.esp.2012.05.001
- Duguid, A. (2010). Newspaper discourse informalization. *Corpora* 5(2), 109–138.
- Duszak, A. (1997). Cross-cultural academic communication. A discourse-community view. In A. Duszak (Ed.), *Culture and styles of academic discourse* (pp. 11–39). Berlin: Mouton de Gruyter.
- 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

- 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 & Scitsiugnil 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
- Heino, A., Tervonen, E., & Tommola, J. (2002). Metadiscourse in academic conference presentations. In E. Ventola, C. Shalom, & S. Thompson (Eds.), *The language of conferencing* (pp. 127–146). Bern: Peter Lang.
- 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. (2000). Evaluation and the planes of discourse: Status and value in persuasive texts. In S. Hunston & G. Thompson (Eds.), *Evaluation in text: Authorial stance and the construction of discourse* (pp. 176–207). Oxford: Oxford University Press.
- 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
- Jung, E. H. (2003). The role of discourse signalling cues in second language listening comprehension. *The Modern Language Journal* 87(4), 562–577. doi: 10.1111/1540-4781.00208
- 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.
- Kuh, G. D., Nelson Laird, T. F., & Umbach, P. D. (2004). Aligning faculty and student behavior: Realizing the promise of greater expectations. *Liberal Education*, 90(4), 24–31.
- Labov, W. (1991). The intersection of sex and social class in the course of linguistic change. *Language Variation and Change* 2, 205–254.

- Lacey, C. H., Saleh, A., & Gorman, R. (1998). Teaching nine to five: A study of the teaching styles of male and female professors. Paper presented at the Annual Women in Education Conference, Lincoln, Nebraska, October 11-12.
- Lebauer, R. S. (1984). Using lecture transcripts in EAP lecture comprehension courses. *TESOL Quarterly* 18(1), 41–53. doi:10.2307/3586334
- 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. & Voegtle, 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.
- Lynch, T. (2004). *Study listening: a course in listening to lectures and note taking*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lynch, T. (2011). Academic listening in the 21st century: Reviewing a decade of research. *Journal of English for Academic Purposes*, 10(2), 79–88. doi:10.1016/j.jeap.2011.03.001
- 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. (1994). *Teaching tips: Strategies, research, and theory for college and university teachers*. Lexington: Heath and Co.
- 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
- Nelson Laird, T. F., Garver, A. K., & Niskode'-Dosssett, A. S. (2011). Gender gaps in collegiate teaching style: Variations by course characteristics. *Research in Higher Education*, 52, 261–277. doi: 10.1007/s11162-010-9193-0
- 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.
- 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., Duguid, A., & Taylor, C. (2013). *Patterns and meanings in discourse*. Amsterdam: Benjamins.

- Romaine, S. (2003). Variation in language and gender. In J. Holmes & M. Meyerhoff (Eds.), *Handbook of language and gender* (pp. 98–118). Blackwell: Malden, MA.
- Samuelowicz, K., & Bain, J. D. (2001). Revisiting academics' beliefs about teaching and learning. *Higher Education* 41(3), 299–325. doi:10.1023/A:1004130031247
- 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.
- Singer, E. (1996). Espoused teaching paradigms of college faculty. *Research in Higher Education*, 37(6), 659–679. doi: 10.1007/BF01792951
- Statham, A., Richardson, L., & Cook, J. A. (1991). *Gender and university teaching: A negotiated difference*. Albany: State University of New York Press.
- 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.

- 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. (2017). The use of personal metadiscourse over monologic and dialogic modes of academic speech. *Discourse Processes* 54(2), 163–175.

