

جنسیت و ارزیابی در جلسات دفاع از پایان نامه

رها زارعی فرد*

مهدی رضایی**

چکیده

یکی از مسائل مطرح در مکالمه کاوی، ارزیابی است. معمولاً خوانندگان یا شنوندگان، از این ارزیابی‌ها آگاهی چندانی ندارند چون که این روند به صورت مبهمی درون متن‌ها شکل می‌گیرد. در این مقاله ارزیابی در مکالمات دانشگاهی جلسات دفاع از پایان نامه دانشجویان با تمرکز بر جنسیت آنها مورد بررسی قرار می‌گیرد. جهت انجام این تحقیق ۹ جلسه دفاع مردان و ۹ جلسه دفاع زنان از پایان نامه کارشناسی ارشد رشته‌های علوم انسانی و اجتماعی با انگاره ارزیابی مارتین و وایت (۲۰۰۵) مورد واکاوی قرار گرفته است. تحلیل‌های کیفی و کمی بیانگر این است که جنسیت به تنهایی نقشی در ارزیابی گفتمان دانشگاهی نداشته بلکه مجموعه‌ای از عوامل مانند بافت و جامعه کنشی و هویت و وجهه بر نوع ارزیابی‌ها نقش دارد.

کلید واژه‌ها: ارزیابی، جنسیت، جلسات دفاع، جامعه کنشی، هویت.

۱. مقدمه

مطالعه ارزیابی در مکالمه تا حدودی دشوار است؛ این دشواری به تشخیص این مطلب برمی‌گردد که چه امکانات زبانی در ارزیابی نقش دارند و چه شگردهای زبانی در شکل‌گیری ارزیابی نقش ایفا نمی‌کنند. یکی از گفتمان‌های مطرح در زمینه بررسی ارزیابی، گفتمان دانشگاهی است. مطالعه درباره روابط بین فردی در گفتمان دانشگاهی از تحقیقات هانستون (۱۹۹۳، ۱۹۹۴) شروع شد و تحقیقات بعدی عمدتاً بر مبنای الگوی وی تداوم یافت (مانند هانستون و تامپسون، ۲۰۰۰). از این رو، علاقه به مطالعه روابط بین فردی در گفتمان دانشگاهی از دهه ۱۹۹۰ روند صعودی داشته است و به دلیل جایگاه ارزیابی در روابط بین فردی در گفتمان، اخیراً مسیر خود را در تحقیقات امروزی به خوبی پیدا کرده است.

جهت انجام این تحقیق، ۹ جلسه دفاع مردان و ۹ جلسه دفاع زنان را از پایان نامه کارشناسی ارشد رشته‌های علوم انسانی و اجتماعی (مانند ادبیات فارسی، جامعه‌شناسی، فرهنگ و زبان‌های باستان، آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان) دانشگاه شیراز ضبط نمودیم و برای جبران کاستی‌های ضبط صدا، از یادداشت‌های قوم‌نگارانه نیز استفاده کردیم. لازم به ذکر است که از مجموع اعضای هسته‌ای (استاد راهنما، مشاور و داور) در این جلسات که ۶۶ نفر هستند ۵۴ نفر مرد و ۱۲ نفر زن هستند. ضمن آوانگاری داده‌ها، نحوه ارزیابی را در تعاملات، بر اساس انگاره مارتین و وایت (۲۰۰۵) شماره‌گذاری و با توجه به جنسیت افراد دسته‌بندی کردیم. در نهایت نیز با توجه به انگاره ارزیابی موجود و مکالمه‌کاوی سازمانی (هری‌تیج: ۲۰۰۴) داده‌ها را به صورت کیفی و سپس کمی بررسی نمودیم.

۲. مبانی و چهارچوب نظری مطالعات گفتمان جنسیت

تاکنون مسئله ارزیابی و ارتباط آن با جنسیت در گفتمان دانشگاهی با تأکید بر نوشتار دانشگاهی با رویکردهای مختلفی مورد بررسی قرار گرفته است اما در مورد گفتار و مکالمات دانشگاهی مطالعه‌ای انجام نشده است. پیروان رویکرد مدرن به رابطه ارزیابی و جنسیت (کمرن، ۲۰۰۵: ۴۸۴) تسلط مردان را در گفتمان کلاس‌های درس و محیط دانشگاه نشانه تفاوت خرده فرهنگ‌ها می‌دانند. نحوه برخورد کلامی با زنان و ارزیابی آنها همانگونه است که سیمون دوبوار (۱۹۴۹)، آن را نحوه برخورد کلامی با «جنس دوم» می‌داند؛ به‌طور مثال سوان و گردول (۱۹۸۸) تسلط پسران در تعاملات بین استاد-دانشجو را مورد بررسی قرار داده و دریافته‌اند که بیشتر نگاه استاد به پسران است و همچنین اساتید تمایل دارند که بیشتر پسران را برای پاسخ‌دهی و اظهارنظر صدا بزنند. نقش استاد در کلاس، همچنین توسط افرادی همچون تن (۱۹۹۲) و هال و سندلر (۱۹۸۲) مورد بررسی قرار گرفته است. هال و سندلر (۱۹۸۲) علت اصلی «فضای سرد کلاس» برای زنان را نتیجه تبعیض استاد می‌دانند و این نحوه برخورد و فضای سرد در آموزش عالی منجر به کاهش اعتماد به نفس و قاطعیت زنان شده و در نتیجه میزان شرکت در تعاملات و عملکردشان را پایین می‌آورد.

به‌طور کلی، لین (۲۰۰۸: ۵۲۵) برخی از تمایزات برخورد با زنان و مردان در گفتمان دانشگاهی را بدین‌گونه برمی‌شمارد: دانشگاهیان (اساتید و غیره) کلام زنان را بیش از مردان قطع می‌کنند؛ ارتباط چشمی کمتری با زنان دارند؛ زنان را با جزئیات کمتری راهنمایی می‌کنند؛ برای دستیاران دانشجویی، مردان را بر زنان ترجیح می‌دهند؛ با زنان شوخی‌های بیشتری می‌کنند؛ زنان را کم‌توان‌تر می‌دانند و آنها را کمتر جدی می‌گیرند و از زنان ترجیحاً پرسش‌های ساده می‌پرسند نه تحلیلی.

مطالعات بعدی در گفتمان دانشگاهی به سوی آنچه که کمرن (۲۰۰۵) نگاه فمینیستی پسامدرن به جنسیت می‌نامد، تغییر جهت داد (کمرن، ۱۹۹۸، ۲۰۰۵؛ اکرت و مک کنل گینت ۲۰۰۳؛ و ارلیچ، ۱۹۹۷). در این رویکرد بیشتر بر «خاص بودن» تأکید می‌شود؛ به این معنی که رفتار زبانی زنان و مردان خاص را در موقعیت‌های مشخصی بررسی می‌کنند. در این رویکرد همچنین جنسیت با پیچیدگی همراه است، بدین معنا که جنسیت با بقیه گروه‌بندی‌های هویت و روابط قدرت نیز تعامل دارد (کمرن، ۱۹۹۸: ۹۴۷). بر گوال و رملینگر (۱۹۹۶) و دیویس (۲۰۰۵) مطالعاتی با این رویکرد انجام داده‌اند. بر گوال و رملینگر (۱۹۹۶) تعاملات دانشگاهی دختران دانشجوی رشته مهندسی دانشگاه صنعتی ایالات متحده را مورد مطالعه قرار داده و به این نتیجه رسیده‌اند که گفتار زنان در تعاملات بیشتر به چالش کشیده می‌شود. نقش

جنسیت در ارزیابی، همچنین در یکی از مقالات مجموعه مقالات همایشی با عنوان «ارزیابی در گفتمان دانشگاهی» که در ایتالیا برگزار شد توسط رومر (۲۰۰۵) با رویکرد پسا مدرن (جامعه کنشی) در مورد ارزیابی و نقد کتاب بررسی شده است. در این مقاله با توجه به خلاء موجود در مطالعه ارزیابی در گفتمان دانشگاهی در ایران با رویکرد پسامدرن (جامعه کنشی)، به مطالعه نحوه ارزیابی جنسیت در جلسات دفاع پرداخته می‌شود.

اکثر مطالعات در سطح گفتمان بر پیچیدگی شکل‌گیری ارزیابی در گفتمان تأکید کرده‌اند؛ با این وجود، تا قبل از مارتین (۲۰۰۰)، مارتین و رز (۲۰۰۳) و صورت کاملتر آن توسط مارتین و وایت (۲۰۰۵)، در زبان‌شناسی برای بررسی گزینه‌های ارزیابی بر مبنای معانی بین فردی، الگویی پیشنهاد نشده بود. مارتین و وایت (۲۰۰۵) بر اساس زبان‌شناسی نظام‌مند - نقشگرا، چارچوب خود را ارائه کردند. چارچوب آنها، مورد توجه رویکردهای نشأت گرفته از نقشگرایی و نشانه‌شناسی و همچنین حوزه تحلیل گفتمان، مکالمه کاوی، بلاغت و حوزه مطالعه ارتباطات قرار گرفته است (مارتین و وایت، ۲۰۰۵: ۱).

در چارچوب ارزیابی مارتین و وایت (۲۰۰۵) تأکید بر روابط بین فردی در زبان است یعنی بر حضور نویسنده یا گوینده در متن و موضع او نسبت به متن، بافت و همچنین طرف مقابل تأکید شده است. چارچوب ارزیابی به مواردی چون چگونگی تأیید یا رد، تشویق یا تکذیب، تحسین یا انتقاد به وسیله گوینده یا نویسنده می‌پردازد (مارتین و وایت، ۲۰۰۵: ۱).

این چارچوب مربوط به شکل‌گیری گفتمان با استفاده از احساسات و ارزش‌های مشترک و همچنین با استفاده از ابزارهای زبانی برای به اشتراک گذاشتن این احساسات و سلاقی و ارزیابی‌های عادی است. تمرکز این الگو بر این است که چگونه نویسندگان و گویندگان هویت خود را در گفتمان شکل می‌دهند و چگونه خود را همتراز یا غیرهمتراز با مخاطبان واقعی یا بالقوه خود قرار می‌دهند.

در این رویکرد، ارزیابی در سه حوزه مرتبط با هم قرار می‌گیرد؛ نظر احساسی^۱، عضویت در گفتمان^۲ و درجه‌بندی^۳. «نظر احساسی» بر احساسات تمرکز می‌کند که شامل عکس‌العمل‌های عاطفی، قضاوت رفتار و ارزیابی اشیاء و موضوعات می‌شود. «عضویت در گفتمان» شامل بحث و جدل درباره دیدگاه‌های مختلف در گفتمان است. «درجه‌بندی» شامل رتبه‌بندی رویدادهای گفتمانی و نشان دادن قدرت آن رویدادها است.

الگوی ارزیابی الگوی نسبتاً جامعی برای مطالعه ارزیابی درون گفتمان محسوب می‌شود. در مطالعات گفتمانی که بر اساس این الگو انجام می‌شود، تأکید بر آن است که چگونه معانی خاص از طریق انتخاب الگوهای واژگانی-دستوری شکل می‌گیرند و نقش ساختارهای دستوری مورد توجه نیست. هر کدام از سه حوزه این الگو شامل زیر مجموعه‌هایی می‌شود که در تحلیل داده‌ها شرح داده می‌شود.

علاوه بر این، رویکرد پسامدرن به جنسیت، نقش مهمی برای هویت و گروه‌بندی هویت افراد در تعاملات قائل است. هویت در الگوی ارزیابی گاهی به شکل «دیگری» و بیان نظر «دیگری» در گفتمان نمود می‌یابد. «عضویت در گفتمان» که در الگوی ارزیابی بررسی می‌شود ارتباط تنگاتنگی با هویت دارد. باختین (۱۹۸۶) به حضور «دیگری» در زبان و

¹ attitude

² engagement

³ graduation

طبیعت تعاملی همه متون (اعم از گفتاری و نوشتاری) توجه دارد. باختین این گونه مکالمه‌ای بودن متون را «چندصدایی»^۱ می‌نامد. مفهوم «چندصدایی» توسط کریستوا (۱۹۸۶) و فرکلاف (۱۹۹۲: ۱۰) به عنوان بینامتنیت تفسیر شده است. لازم بذکر است مسئله «سخن» دیگران که در گفتمان آورده می‌شود، با مسئله هویت گره خورده است؛ هویتی که به صورت اجتماعی و درون گفتمان ساخته می‌شود؛ به عنوان نمونه، فرکلاف (۲۰۰۳) شکل‌گیری هویت را در شکل‌گیری روابط اجتماعی نهفته می‌داند. او می‌گوید: «هویت‌ها وابسته به روابط هستند، هویت فرد توسط رابطه‌اش با جهان و بقیه مردم شکل می‌گیرد» (فرکلاف، ۲۰۰۳: ۱۶۶). این دیدگاه که هویت را برآمده از روابط می‌داند با موضوع روابطی بودن وجهه (آرونلد، ۲۰۰۶) نیز بی‌ارتباط نیست، زیرا هم هویت افراد و هم وجهه در تعامل و در گفتمان شکل می‌گیرد. بی‌شک در بررسی ارزیابی و هویت، مسئله ادب و وجهه افراد نیز باید مورد توجه قرار گیرد که در تحلیل ارزیابی و جنسیت از این ابزار نیز برای بررسی روابط بین فردی در مکالمات دانشگاهی استفاده خواهد شد.

۳. تحلیل داده‌ها

مکالمات جلسات دفاع زیر مجموعه مکالمات سازمانی محسوب می‌شود؛ بدین معنی که نوبت‌گیری در این جلسات تا حد زیادی از پیش تعیین شده و تابع الگوهای متعارف تعاملات سازمانی می‌باشد. در جلسات دفاع، معمولاً ارزیابی پس از ارائه دانشجو توسط اساتید داور، مشاور و تا حدودی اساتید راهنما صورت می‌گیرد. البته پیش از ارائه دانشجو، استاد راهنما به معرفی شخص و عنوان پایان‌نامه می‌پردازد که در آن نوبت نیز گفتمان و کنش ارزیابی تا حدی قابل مشاهده است. البته نحوه ارزیابی نیز تا حدودی تابع الگوهای متعارف این جلسات است، به نحوی که ابتدا شخص ارزیاب به بیان نظرات احساسی^۲، قضاوت^۳ و قدرسنجی^۴ و سپس به بیان نظر موافق و مخالف (عضویت در گفتمان) می‌پردازد و از درجه‌بندی‌های مختلف (تأکید^۵ و تمرکز^۶) برای بیان منظور خود نیز بهره می‌برد. جهت بررسی دقیق‌تر این مقوله، هر کدام از این موارد به صورت جداگانه در ارتباط با جنسیت در داده‌های تحقیق بررسی خواهد شد.

۳-۱. نظر احساسی و جنسیت

یکی از بخش‌های الگوی ارزیابی به نظر احساسی اختصاص دارد. نظر احساسی در سه گروه سنتی عاطفی، اخلاقی و زیبایی‌شناختی می‌گنجد. نظر عاطفی تحت عنوان نظر «بیان احساس»، نظر اخلاقی تحت عنوان «قضاوت» و نظر زیبایی‌شناختی تحت عنوان «قدرسنجی» بررسی می‌شود.

نظر «بیان احساس» به احساسات مثبت و منفی افراد اشاره دارد؛ آیا فرد احساس شادی می‌کنند یا ناراحتی، احساس اعتماد به نفس یا نگرانی، احساس علاقه‌مندی یا خستگی و غیره. «قضاوت» به دید افراد نسبت به رفتار دیگران برمی‌گردد؛ آیا افراد تحسین می‌کنند یا انتقاد، تعریف یا محکوم می‌کنند. «قدرسنجی» برای ارزیابی رویدادهای طبیعی یا نمادین بر طبق معیارهای ارزش‌گذاری متعلق به بافت همان رویداد (جامعه کنشی موردنظر) استفاده می‌شود.

^۱ heteroglossia

^۲ affect

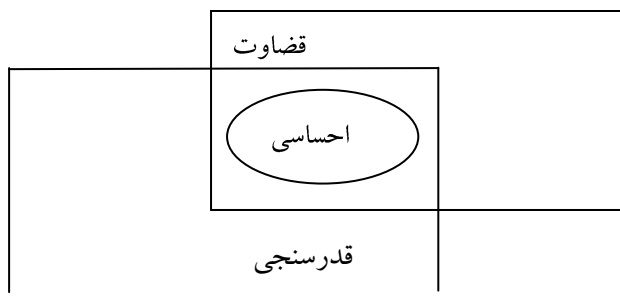
^۳ judgment

^۴ appreciation

^۵ force

^۶ focus

پیشنهاد احساسات سازمان یافته اخلاقی (قوانین و مقررات)



بیان احساسات سازمان یافته ارزشی (معیار و سنجش)

شکل ۱) قضاوت و قدرسنجی به عنوان احساسات سازمان یافته (برگرفته از مارتین و وایت، ۲۰۰۵: ۴۵)

لازم به ذکر است که در بیان این گونه نظرات، گوینده معمولاً از ابزارهای زبانی درجه بندی نیز استفاده می کند. این ابزارها به دو دسته کلی تأکیدی و تمرکزی تقسیم می شوند؛ در درجه بندی تأکیدی یا از ابزارهای کمیت نما^۱ (تکرار، استفاده از صفات تفضیلی، عالی و غیره) استفاده می شود یا از ابزارهای کمی (مانند استفاده از کمیت نماهای عددی، مقداری). در درجه بندی تمرکزی از ابزارهای حدتی (مانند تشدید واژگانی) یا ابزارهای تلطفی (مانند عبارات احتیاط آمیز) استفاده می شود.

۳-۱-۱. تحلیل داده های نظر احساسی بر اساس جنسیت

در این قسمت، نظرات احساسی، قضاوت و قدرسنجی با توجه به جنسیت افراد مورد ارزیابی (دانشجویان در جلسات دفاع) با ارائه نمونه هایی مورد بررسی قرار می گیرد.

(۱) استاد مشاور (مرد) دانشجو (مرد)

۱. استاد مشاور: خوب، خسته نباشید، آقای [نام خانوادگی دانشجو] آدم زحمت کشیه و خلاصه
۲. قبل از دفاع تر، امتحان دکترا هم قبول شد که البته بدشانشی آورد در مصاحبه و اون یه داستان
۳. دیگه ست (.) ولی از لحاظ زحمت کشیدن و اینها خیلی زحمت کشیده بودی ... از این بابت ما
۴. خوشحالیم که حالا توانست سر موقع دفاع بکنه (...). هر چی هم بهش می گیم گوش میدی در
۵. واقع یکی از بچه های سخت کوشه. خوب آقای [نام خانوادگی دانشجو] لطفاً مدل تجربی ..

در این نمونه استاد مشاور در نوبت از پیش تعیین شده خود پس از ارائه دانشجو و نظرات استاد داور به ارزیابی می پردازد؛ ابتدا طبق الگوهای متعارف این جلسات، نظرات احساسی خود را بیان می کند. نظرات در این نمونه بیشتر شامل قضاوت می شود. قضاوت به نظر افراد نسبت به چگونگی رفتار دیگران و شخصیت آنها برمی گردد. مارتین و وایت

^۱ quantifier

(۵۲:۲۰۰۵) قضاوت را به دو گروه کلی تقسیم می‌کنند: قضاوت‌هایی که بر پایه «اعتبار اجتماعی»^۱ و «حمایت اجتماعی»^۲ صورت می‌گیرد. اعتبار اجتماعی خود در سه گروه «بهنجاری»^۳، «صلاحیت»^۴ و «مقاومت»^۵ بررسی می‌شود. این نوع قضاوت‌ها که در فرهنگ شفاهی و در تعاملات روزمره افراد نیز به فراوانی قابل مشاهده است، توسط هنجارهای جامعه کنشی که گفتمان در آن رخ داده، تعیین و تفسیر می‌شود. تأیید اجتماعی نیز در دو گروه «درستی»^۶ و «تناسب»^۷ بررسی می‌شود که معمولاً در جوامع کنشی مختلف تابع قوانین خاص است.

در نمونه (۱) استاد مشاور بیشتر از نظرات [قضاوت مقاومت +] (آدم زحمت کشیه (خط ۱)، خیلی زحمت کشیده (خط ۳)، از بچه‌های سخت کوشه (خط ۵) استفاده کرده است. همچنین از نظر [قضاوت صلاحیت +] نیز بهره برده است (قبل از دفاع تز امتحان دکترای هم قبول شده (خط ۲)، تونست سر موقع دفاع بکنه (خط ۴). استاد مشاور از [قضاوت تناسب +] (هر چی بهش می‌گیم گوش می‌ده (خط ۴) استفاده کرده که به قوانین و الگوهای مورد قبول جامعه کنشی دانشگاه برمی‌گردد. همچنین در قضاوت خود از ابزار درجه‌بندی [تأکیدی +] (خیلی (خط ۳) نیز بهره برده است. تنها نظر احساسی که در این نمونه مطرح شده است، [بیان احساس +] است که با پاره‌گفت «خوشحالم» (خط ۴) بیان شده است. در این نمونه می‌توان مشاهده کرد که نظر [قضاوت +] نسبت به [بیان احساس +] در ارزیابی دانشجو (مرد) نقش مهم‌تری را ایفا کرده است.

(۲) استاد مشاور (مرد) دانشجو (زن)

۱. استاد مشاور - خسته نباشید خانم [نام خانوادگی دانشجو] کار بسیار خوبی رو انجام دادید؛

۲. دخترخانم با اخلاق، زحمتکش، جدی، من تبریک می‌گم به شما. فقط ...

در نمونه (۲) استاد مشاور از ابزار صفتی [قضاوت بهنجاری +] (با اخلاق (خط ۲) و [قضاوت مقاومت +] (زحمت کش (خط ۲) و جدی (خط ۲) برای ابراز نظر خود نسبت به نحوه رفتار دانشجو (زن) استفاده کرده است. علاوه بر آن از ابزار زبانی قدرسنجی نیز بهره برده است. قدرسنجی به نحوه ارزیابی افراد از چیزها و اعمال و کنش‌ها برمی‌گردد. به طور کلی قدرسنجی در سه مورد خلاصه می‌شود: «واکنش»^۸ (آیا نظر ما را جلب می‌کند؟)، «ترکیب»^۹ (آیا از انسجام و توازن برخوردار است؟) و «ارزش‌گذاری»^{۱۰} (اینکه چقدر مبتکرانه، معتبر و ارزشمند است؟). همانند نظر بیان احساس و قضاوت، قدرسنجی نیز با ارزش مثبت و منفی سنجیده می‌شود. در این نمونه استاد مشاور از [قدرسنجی ارزش‌گذاری +] (خوب (خط ۱) به علاوه ابزار درجه‌بندی [تأکیدی +] (بسیار (خط ۱) استفاده کرده است.

همانطور که در نمونه‌های (۱) و (۲) مشاهده می‌شود، اساتید (زن و مرد) معمولاً با ابراز نظرهای بیان احساس، قضاوت و قدرسنجی مثبت در ابتدای نوبت تا حدی به تعریف و تمجید طرف مقابل می‌پردازند و تقریباً به تعارف تبدیل شده و جنبه تعارف را گرفته است. همانطور که اکرت و مک کنل گینت (۲۰۰۳: ۱۵۳) نیز بیان کرده‌اند برای برخی از جوامع

¹ Social esteem

² Social sanction

³ normality

⁴ capacity

⁵ tenacity

⁶ veracity

⁷ propriety

⁸ reaction

⁹ composition

¹⁰ valuation

کنشی موقعیت‌هایی وجود دارد که در آن‌ها، تعریف و تمجید قابل انتظار است و به صورت خودکار صورت می‌گیرد و معمولاً هم به صورت اغراقی انجام می‌شود. نکته حائز اهمیت در این بحث مسئله جنسیتی بودن این گونه تعارفات است. آیا تفاوتی بین زن و مرد در استفاده از این تعاریف وجود دارد؟ هربرت (۱۹۹۰) در مطالعه خود به دو نوع تعریف برای «ایجاد همبستگی» و تعریف برای «ارادت بیشتر» اشاره می‌کند. به نظر او به طور کلی آمریکایی‌ها و به خصوص زنان آمریکایی از تعریف برای نشان دادن همبستگی استفاده می‌کنند. استفاده بیشتر زنان از «تعارفات معمول» شاید به این دلیل باشد که آنها آموخته‌اند که دو ویژگی «با ملاحظه بودن» و «ادب» بیشتر از «توانایی» و «مهارت» به موفقیت‌شان در زندگی کمک می‌کند. در حالیکه برای مردان، بازتاب هویت‌شان به عنوان افراد قوی و رقابتی، اهمیت دارد. مسئله دیگری که هربرت (۱۹۹۰) بیان می‌کند این است که تعارفات که مردان ارائه می‌دهند، غیر معمول، پذیرفته شده‌تر و قابل اعتمادتر از تعارفات زنان است. البته این تحلیل‌ها تا حدی ساده‌انگارانه است زیرا باید رفتار زبانی دو جنس را در جوامع کنشی مختلف سنجد تا بتوان اظهار نظرهای کلی داشت؛ با این وجود می‌توان ملاحظه کرد که برخی افراد از تعارف به عنوان ابزاری برای باز نمود هویت جنسیتی استفاده می‌کنند (اکرت و مک کنل گینت، ۲۰۰۳: ۱۵۳).

نکاتی که هربرت (۱۹۹۰) و اکرت و مک کنل گینت (۲۰۰۳) در فرهنگ آمریکایی مطرح کرده‌اند را نمی‌توان به سادگی در بافت تحقیق حاضر پذیرفت. همان‌طور که در نمونه‌های ارائه شده (نمونه‌های ۱ و ۲) ملاحظه می‌شود اساتید نه تنها از دانشجویان زن تعریف می‌کنند بلکه از دانشجویان مرد نیز تعریف و تمجید می‌کنند؛ این نحوه برخورد کلامی، بیشتر به خاطر الگوی متعارف این جلسات است که انتظار می‌رود تمجید صورت گیرد. برای ارزیابی زن و مرد اغلب شگردهای زبانی که در ارزیابی قضاوت مثبت در این جامعه کنشی به کار می‌رود (مانند صفات مؤدب و حرف‌شنو و غیره) یکسان است، چون همگی درون یک جامعه کنشی خاص با ارزشهای مشترک آن جامعه هستند. همان‌طور که تامپسون و هانستون (۲۰۰۰) نیز مطرح می‌کنند، ارزیابی می‌تواند بازتاب ارزش‌های مشترک در جوامع کنشی خاص باشد. نکته دیگر در مورد جنسیت فرد ارزیاب هست که در جامعه کنشی جلسات دفاع از پایان‌نامه اساتید (زن و مرد) (داور، مشاور و راهنما) این نقش را بر عهده دارند. در این جلسات اساتید (زن و مرد) از شگردهای زبانی یکسان برای نظرات بیان احساس (مانند خوشحالم)، قضاوت (بیشتر با استفاده از صفات) و قدرسنجی استفاده می‌کنند. آن‌چنان که در رویکردهای پیشین به جنسیت بحث می‌شد، استفاده از کمیت‌نماها فقط منحصر به جنسیت خاصی (زنان) نیست (هولمز، ۲۰۰۶). دلیل آن را می‌توان در مقام و موقعیت سازمانی شخص ارزیاب و نه در جنسیت او جستجو کرد. علاوه بر آن، اغلب در تعارف و تمجید رابطه نامتوازن وجود دارد (استاد-دانشجو، کارفرما-کارگر) و معمولاً تمجیدهایی که فرادست نسبت به فرودست بیان می‌کند، پذیرفته شده است؛ در حالی که اگر جهت بیان تمجید برعکس شود و از ناحیه فرودست صورت گیرد، معمولاً «تمجیدهای فریبکارانه»^۱ (اکرت و مک کنل گینت، ۲۰۰۳: ۱۵۵) در نظر گرفته می‌شود که منافع شخصی فرودست را در پی دارد. در جامعه کنشی جلسات دفاع از پایان‌نامه، چون اساتید (داور، مشاور و راهنما) اعضای هسته‌ای هستند به واسطه نقش فرادستی که دارند، تمجیدها از ناحیه آنها صورت گرفته و پذیرفته می‌شود.

۳-۱-۲. جنسیت و نحوه ارائه نظرات منفی

^۱ deceptive compliment

در این جلسات علاوه بر بیان نظرات مثبت، معمولاً نظرات منفی نیز وجود دارد که محدود است و اغلب با ابزارهای زبانی درجه‌بندی تلطیفی (مانند عبارات احتیاط‌آمیز) همراه است. نمونه‌هایی از نظرات منفی با توجه به جنسیت سخنگویان مورد بررسی قرار می‌گیرد.

(۳) استاد مشاور (مرد) دانشجو (مرد)

۱. استاد مشاور: ... بچه خوبی هستی، کار انجام می‌دی ولی *بعضی وقتا هولکی هستی* (خنده)

۲. عمومی)

در بافت جلسات دفاع، معمولاً ایراد نظرات منفی، «نامرجح» است؛ بنابراین برای حفظ وجهه پیوند، اغلب ابزارهای زبانی مختلف جهت تلطیف این گونه نظرات، در نظر گرفته می‌شود. در این نمونه استاد مشاور برای بیان نظر منفی هم از «مقدمه چینی» (لویسون، ۱۹۸۳: ۳۳۴) استفاده کرده که در این مقدمه از دانشجو تعریف کرده و سپس با استفاده از ابزار [درجه‌بندی تمرکزی تلطیفی] [بعضی وقتا (خط ۱) نظر [قضاوت تناسب -] (هولکی (خط ۱) نظر خود را بیان کرده است. علاوه بر آن از خنده برای کاهش فشار و تنش بر مخاطب استفاده کرده و لحن استاد و استفاده از صفت عامیانه «هولکی» به جای «عجول» به خنده عمومی منتهی می‌شود. بنابراین نمی‌توان گفت ایراد نظر منفی در این بافت باعث ایجاد وجهه نسبی افتراق (آرونلد، ۲۰۰۶) بین سخنگو و مخاطب شده است.

(۴) استاد مشاور (زن) دانشجو (زن)

۱. استاد مشاور: ... به خورده برای اسلایدهای آخری وقت کمتری گذاشتین ...

در این نمونه نیز استاد مشاور با استفاده از ابزار درجه‌بندی تلطیفی (به خورده) و صفت تفضیلی (کمتری) برای تلطیف نظر منفی [قضاوت مقاومت -] استفاده کرده است.

البته گاهی اوقات داوران برای بیان نظرات منفی خود نه تنها از ابزارهای تلطیفی مانند عبارات احتیاط‌آمیز استفاده نمی‌کنند، بلکه از ابزارهای تأکیدی نیز برای تأکید بر نظر خود استفاده می‌کنند. مانند نمونه (۵).

(۵) استاد داور (مرد) دانشجو (زن)

۱. داور: ... البته شما نکاتی که گفتید خیلی فصلی و پراکنده شده، انسجام نداره...

استاد داور با استفاده از ابزار [درجه‌بندی تأکیدی] [خیلی]، نظر منفی خود را در رابطه با [قدرسنجی ترکیب -] (فصلی)، پراکنده، انسجام نداره) بیان کرده است و بدین وسیله بین خود و دانشجو با استفاده از وجهه نسبی افتراق، فاصله انداخته و «ناهمترازی»^۱ با مخاطب را نشان داده است. البته ایجاد افتراق بین استاد داور و دانشجو با نقش درون‌گروهی استاد داور که معمولاً وظیفه تذکر نقاط ضعف پایان‌نامه را بر عهده دارد، قابل توجه است.

علاوه بر ابزار درجه‌بندی حدّتی، گاهی اوقات، ارزیاب‌ها از ابزارهای تأکیدی واژگانی (مارتین و وایت، ۲۰۰۵: ۱۴۳) نیز برای نظر خود استفاده می‌کنند؛ مانند نمونه (۶):

^۱ misalignment

(۶) الف. استاد داور (مرد) دانشجو (زن)

۱. استاد داور: ... کارتون رو بعداً کسی می‌بینه بسیار زنده‌س، یعنی به چشم میاد ...
صفت «زنده» ارزش منفی بالایی دارد و همچنین کمیت‌نمای «بسیار» که برای [ارزش‌گذاری -] به کار رفته است. «
به چشم آمدن» هم القاکننده صفت «زنده» به صورت فرایندی است (هلیدی، ۱۹۸۵) و برای [ارزش‌گذاری -] به کار رفته
است.

ب. استاد داور (مرد) دانشجو (مرد)

۱. استاد داور: ... این یه چند تا [تشدید] ایراد [ارزش‌گذاری -] (. ایراد که نه [خوداصلاحی]
۲. چند تا توصیه داشتم [حسن‌تعبیر سازمانی] یکی اینکه این چیزش (. خلاصه انگلیسیش (. بازم نداشت.

یکی دیگر از ابزارهای واژگانی که برای تلطیف نظرات منفی به کار می‌رود استفاده از «حسن‌تعبیر سازمانی» (تن هو،
۲۰۰۷) است، بدین معنی که افراد در مکالمات سازمانی برای بیان نظر منفی اغلب از واژه‌ها و اصطلاحاتی استفاده
می‌کنند که مورد قبول اعضا آن سازمان باشد و موجب تهدید و وجه مخاطب و ایجاد وجه افتراق بین آنها نشود. در
نمونه (ب)، استاد داور با خود اصلاحی که انجام داده به جای واژه «ایراد» (خط ۱) از «حسن‌تعبیر سازمانی» (توصیه
خط ۲) استفاده کرده است و بدین طریق از ایجاد وجه افتراق پرهیز کرده است.

تقریباً در اکثر نظرات منفی این نکته قابل مشاهده است که ارزیاب برای بیان نظرات منفی خود هم از ابزارهای زبانی
تلطیفی و هم از ابزارهای زبانی تشدید و حدتی استفاده می‌کند. در اکثر موارد به جنسیت ارزیاب یا فرد مورد ارزیابی
نیز بستگی ندارد، بلکه می‌توان گفت الگوهای متعارف این جلسات، تعیین‌کننده این نوع نظرات است و در بافت جلسات
دفاع این گونه رفتارهای زبانی نیز قابل انتظار است. تنها در دو مورد در داده‌های تحقیق، جنسیت فرد در ارزیابی تأثیر
گذاشته است؛ یکی در ابراز نظر مثبت (نمونه ۷) دیگری در ابراز نظر منفی (نمونه ۸) و در هر دو مورد، ارزیاب مرد است.

(۷) استاد راهنما (مرد) دانشجو (زن)

۱. استاد راهنما: ... واقعاً [درجه‌بندی حدتی] احساس می‌کنم که کارشون همراه با احساس
۲. بوده [بیان احساس +] که این رو خانما (. حالا موقعی که خانما پرزنت می‌کنند دو تا نکته
۳. خوب [قدرسنجی ارزش‌گذاری +] توش هست که آقایون ندارند (..) * اینجا خانما مورد ذوق
۴. قرار گرفتند* و یکی هم که خیلی [درجه‌بندی تأکیدی] از بچه‌ها دارند و خانم ((نام خانوادگی
۵. دانشجو)) هم داشته این پاورپوینت بسیار [درجه‌بندی تأکیدی] زیبا [بیان احساس +] با اون
۶. بگگ گراوند سبز خیلی [درجه‌بندی تأکیدی] قشنگش [بیان احساس +] و اون عکس‌های
۷. پایینش که سرشار از محبت [بیان احساس حدتی +] و اون احساسی است که حالا ایشون
۸. خودش داشته نسبت به این قضیه و این احساس رو در ما برمی‌انگیزه [تأثیرگذاری +]

در نمونه (۷)، استاد راهنما «احساساتی بودن» را یکی از امتیازات برای ارزش‌گذاری مثبت کار دانشجوی (زن) و یکی از دلایل ارزیابی مثبت آن می‌داند؛ اما همین صفت یادآور کلیشه‌های جنسیتی در مورد نحوه گفتار و رفتار زنانه است (تالیوت، ۲۰۱۰: ۵-۱۰۴).

(۸) استاد راهنما (مرد) دانشجو (زن)

۱. استاد راهنما: ... متأسفانه [بیان احساس -] با این فرصت زمانی که ما داریم و گرفتاری‌هایی که
 ۲. دانشجویها این روزها دارند مثلاً خود خانم ((نام خانوادگی دانشجوی)) واقعاً حس می‌کردم که به مقدار
 ۳. زیادی [درجه‌بندی تأکیدی] درگیر کارهای خونه هست درگیر مسائل کار اداری و آموزش و پرورش
 ۴. هست که واقعاً فراغت ندارند [قضاوت تناسب -] که بخوان پایان‌نامه رو ... و گرنه می‌شد مقایسه کرد...
- در این نمونه نیز استاد راهنما نظر [بیان احساس -] خود را بیان می‌کند و یکی از دلایل قضاوت عدم تناسب دانشجو در جامعه کنشی دانشگاهی را، «درگیر کارهای خونه بودن (خط ۳)» می‌داند که در جامعه ایران به عنوان یکی از نقش‌های پذیرفته شده زنان محسوب می‌شود؛ بدین معنی که هیچ‌گاه این گونه قضاوتها نسبت به مردان در جامعه کنشی دانشگاهی صورت نمی‌گیرد.

۲-۳. جنسیت و ارزیابی «عضویت در گفتمان»

در این بخش به چگونگی شکل‌گیری موضع ارزشی افراد نسبت به مطالب گفته شده و ارتباط آن با جنسیت پرداخته می‌شود که تحت عنوان «عضویت در گفتمان» در انگاره ارزیابی در مکالمات بررسی می‌شود. این نکته حائز اهمیت است که چگونه افراد از امکانات زبانی مختلف برای درگیر شدن در بحث استفاده کرده، چه اهدافی را دنبال کرده و چگونه ارتباط خود را با بیان نظراتشان با طرف مقابل شکل می‌دهند. به گفته استابز فرد هنگام صحبت در مورد مسئله‌ای، به‌طور همزمان نظر و دیدگاه خود را نیز نسبت به آن مسئله رمزگذاری می‌کند (استابز، ۱۹۹۶: ۱۹۷).

به‌طور کلی در «عضویت در گفتمان» افراد از نظرات تک‌صدایی^۱ یا چندصدایی استفاده می‌کنند. در تک‌صدایی می‌توان گفت نظرات دیگران را نادیده یا بدیهی فرض می‌کنند (مانند پاره‌گفت‌های امری یا پیش‌انگاشت). فرد در بیان نظرات چندصدایی - که اکثر نظرات ارزیابی در جوامع کنشی مورد بحث در این حوزه قرار می‌گیرد - جمع نظر^۲ یا بسط نظر^۳ دارد. در جمع نظر، یا نظر طرف مقابل را رد می‌کند (که شامل انکار و تقابل می‌شود) یا تصدیق می‌کند (که شامل تأیید^۴ و موافقت موقتی^۵ می‌شود). در بسط نظر که درجه اطمینان‌گوینده کمتر از جمع نظر است از تردید^۶ استفاده می‌کند (مانند پاره‌گفت‌های آمرانه با استفاده از افعال وجهی التزامی) یا از توصیف^۷ (که یا از کسی قدردانی و

¹ monoglossic

² contract

³ expand

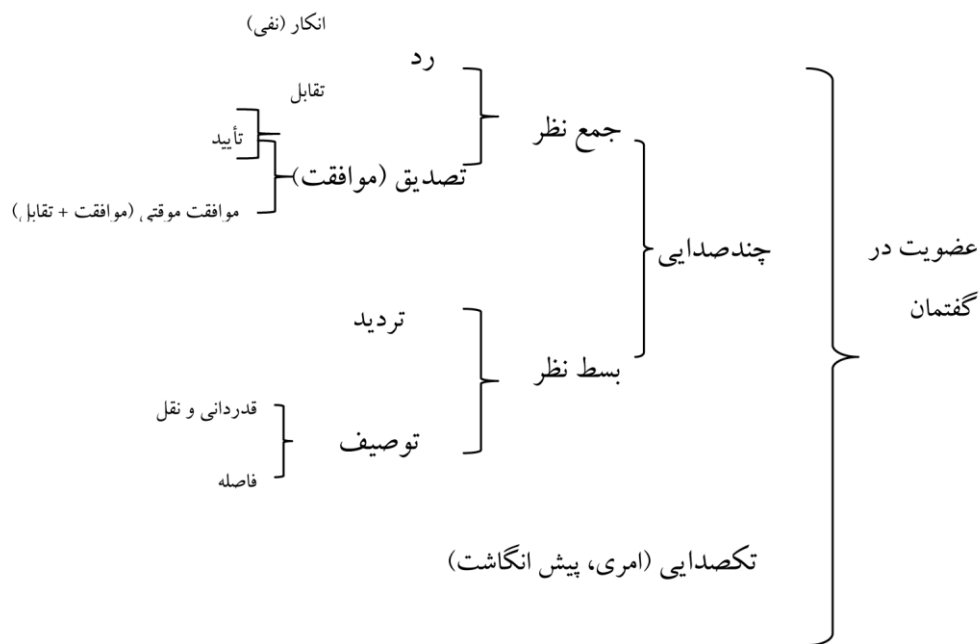
⁴ affirm

⁵ concede

⁶ entertain

⁷ attribute

نقل^۱ می‌کند یا فاصله^۲ نظرانش را با دیگران نشان می‌دهد. این زیر مجموعه ارزیابی در شکل (۳) به اختصار نشان داده شده است؛ البته جهت سهولت در تحلیل داده‌ها هر کدام از این موارد جداگانه بررسی خواهد شد.



شکل ۳: عضویت در گفتمان (برگرفته از مارتین و وایت، ۲۰۰۵: ۱۳۴)

۳-۲-۱. جمع نظر

در جمع نظر، رد نظر (انکار و تقابل) و تصدیق نظر (تأیید و موافقت موقتی) مطرح می‌شود.

الف) رد

در جلسات دفاع معمولاً «عضویت در گفتمان» پس از تمجیدهای متعارف این جلسات و در قسمت نقد کار دانشجویان توسط اساتید داور، مشاور و به‌ندرت توسط اساتید راهنما صورت می‌گیرد. یکی از ابزارهای عضویت در گفتمان «رد» نظرات گفته شده است که به دو صورت انکار و تقابل انجام می‌شود. در انکار، نفی نظر صورت می‌گیرد؛ در تقابل که درجه نفی از انکار کمتر است، از واژه‌هایی مانند اگرچه، ولی و غیره برای رد نظر استفاده می‌شود. نمونه‌هایی از رد نظر که معمولاً در مکالمه‌های کنش‌نامرجح در نظر گرفته می‌شود با توجه به جنسیت سخنگویان مورد بررسی قرار می‌گیرد.

(۹) الف. استاد داور (مرد) دانشجوی (مرد)

۱. استاد داور: .. صفحه ۸۰ یک منبعی نقل شده با تاریخ ۱۳۶۷ توی این منابع، دو تا کتاب از
۲. ایشون نقل شده، یکیش ۱۳۷۱ یکیش ۱۳۵۴ یعنی هیچ کدومش [درجه‌بندی حدّتی] به این

¹ acknowledge

² distance

۳. نمی خوره [انکار]

ب. استاد مشاور (مرد) دانشجو (زن)

۱. استاد مشاور: ... بعد صفحه ۱۹ من الان براتون می‌خونم این موارد اصلاً [درجه‌بندی حدّتی

۲. [با ترجمه هیچکدوم [درجه‌بندی حدّتی] همخوانی نداره [انکار]

ج. استاد داور (زن) دانشجو (مرد)

۱. استاد داور: ... یه بنده خدایی مثلاً ماقبل تاریخ یه همچین پیشنهادی رو داده و بقیه میان

۲. بسته به موضوعشون این رو مینویسن، قابل تحقیق **نمی‌باشد**، از خارج آمده در ایران این

۳. طوری می‌شود اینا اصلاً معنی نداره [انکار حدّتی]

در نمونه (۹) الف و ب، هر دو استاد از ابزار درجه‌بندی حدّتی برای انکار نظر دانشجو (زن و مرد) استفاده کرده و بدینوسیله بر انکار خود تأکید کرده‌اند. در مورد (ب) از «اصلاً» (خط ۳) که ابزار درجه‌بندی غایتی است برای تأکید استفاده کرده است. در هر دو مورد از صفحات پایان‌نامه شاهد آورده شده است که به گفته استینسیگ و لارسن (۲۰۰۸) ابزاری برای بیان افتراق بین گوینده و مخاطب است. در نمونه (ج) استاد مشاور (زن) علاوه بر انکار حدّتی از تکیه (نمی‌باشد) (خط ۲) نیز برای انکار نظر دانشجو (مرد) استفاده کرده است که این مورد هم برای تأکید بر انکار استفاده می‌شود. البته همیشه انکار با ابزار حدّتی و تشدید همراهِ نیست بلکه اغلب با ابزار تلطیفی همراه است. در تقابل نیز مانند انکار، رد نظر مخاطب صورت می‌گیرد اما از لحاظ درجه‌بندی از درجه کمتری نسبت به انکار برخوردار است. تقابل اغلب با واژه‌هایی مانند اما، اگرچه و غیره همراه است؛ مانند نمونه (۱۰) الف و ب.

(۱۰) الف. استاد راهنما (مرد) دانشجو (مرد)

۱. استاد راهنما: خیلی ممنون از دقت نظر جناب آقای دکتر (نام خانوادگی استاد داور) خیلی

۲. توصیه‌ها و نکات خیلی ارزشمند و به جایی رو فرمودند، اگرچه [تقابل] خود

۳. منم نسخه‌ای که اصلاح کردم تعداد زیادی از اینها رو تذکر دادم که حالا بعضاً [درجه‌بندی

۴. تلطیفی] اعمال نشد [انکار]

ب. استاد داور (مرد) دانشجو (زن)

۱. استاد داور: اینها چگونگی هاشون خوب اهمیت داره در چارچوبی که مسائل و موضوعات

۲. شما مطرح شده اگرچه [تقابل] اگر فرایندی بود این بهتر می‌شد [درجه‌بندی تلطیفی]...

در این نمونه نیز استاد داور با استفاده از «اگرچه» به نوعی نظر مخاطب را نفی کرده اما با استفاده از پاره گفت شرطی از شدت تهدید و جبهه مخاطب کاسته است.

گاهی اوقات نیز برای کاهش شدت تهدید و جبهه مخاطب، گوینده از «مای فراگیر»^۱ استفاده می‌کند؛ مانند نمونه (ج).

ج. استاد مشاور (مرد) دانشجو (مرد)

^۱ inclusive we

۱. استاد مشاور: یا اصلاً به طور کلی مطرح نکنیم، یا اگر می‌کنیم به چیز اینجوری نگیم.

ب) تصدیق

در «تصدیق»، گوینده صراحتاً اعلام می‌کند که با مخاطبش (در مکالمه) موافق است یا دانش مشترکی نسبت به موضوع خاصی دارند. در داده‌های تحقیق حاضر، تصدیق به دو صورت مشاهده می‌شود. تأیید و موافقت موقتی. در تأیید، گوینده با مخاطب کاملاً موافق است و کارش را تأیید می‌کند؛ اما در موافقت موقتی ابتدا گوینده، مخاطب را تأیید می‌کند و سپس با استفاده از «اگرچه»، «اما» و «فقط» به تقابل با نظر مخاطب می‌پردازد. به گفته مارتین و وایت (۲۰۰۵: ۱۲۴) این موافقت ابتدایی نوعی پیش‌درآمد برای تقابل و انتقاد است.

(۱۱) الف. استاد مشاور (مرد) دانشجو (زن)

۱. استاد مشاور: ... من مشکلی رو تو ی رساله اصلاً نمی‌بینم [تأیید] فقط [تقابل]

۲. می‌خوام از ذهنیت خودت استفاده کنم نه بحث و جدل نیست. اول یک اشاره بکنم که

۳. بحث روابط دو متغیره که جواب ما رو نمی‌ده نه جواب ما رو می‌ده [انکار]

ب. استاد داور (مرد) دانشجو (مرد)

۱. استاد داور: ... کارو رو کاملاً تأیید می‌کنم (تأیید) در عین حال [تقابل] هر کاری

۲. مشکلاتی داره، کم و کاستی داره، وجوه برجسته‌ای داره که همش قابل احترامه، چند تا

۳. نکته می‌گم به بحث اولیه که تک تک می‌گم ...

در نمونه‌های (الف) و (ب) تأیید و سپس تقابل وجود دارد. از لحاظ درجه‌بندی نیز، هم درجه موافقت و هم درجه تقابل پس از موافقت با یکدیگر متفاوت است.

۳-۲-۲. بسط نظر

بسط نظر، نقطه مقابل جمع نظر قرار می‌گیرد. در جمع نظر، فرد نظرات خود را جمع می‌کند؛ نظرات دیگران را به چالش می‌کشد، رد یا قبول می‌کند؛ اما در بسط نظر، فرد نظرات خود را محدود نمی‌کند بلکه به نظرات دیگران در مورد آن پاره‌گفت نیز اجازه بروز می‌دهد.

الف) تردید

یکی از موارد بسط نظر، تردید است. مفهوم تردید با عناوینی مانند «وجهیت معرفت‌شناختی» در مطالعات پیشین (مانند پالمیر ۱۹۸۶؛ کوتس، ۱۹۸۳) مورد بررسی قرار گرفته است. در تردید گوینده کم و بیش یک فضای مکالمه‌ای برای آن نظر فراهم می‌کند؛ به این معنی که با نشان دادن شک خود در بیان نظر، زمینه را برای بحث و گفتگو مهیا می‌کند. گوینده از طریق ابزارهایی مانند افعال وجهی، قیود و عبارات وجهی موضع خود را نسبت به موضوع مورد بحث به عنوان یکی از موضع‌های ممکن درون بافت ارتباطی موجود، نشان می‌دهد. در جلسات دفاع و ارائه مقاله این نوع بیان نظر چندصدایی به‌وفور مشاهده می‌شود.

(۱۲) الف. استاد مشاور (زن) دانشجو (زن)

۱. استاد مشاور: یعنی شما به نظر من [تردید] بهتره خودتون ترجمه کنید و ... به نظر من
۲. [تردید] شما پهلوی، اوستا، مانوی خوندید(..) خودتون خیلی بهتر می‌تونید این کار رو
۳. انجام بدید.

ب. استاد مشاور (مرد) دانشجو (زن)

۱. استاد مشاور: ... تیترا، عنوان انگلیسی رو من فکر می‌کنم [تردید] که مثلاً ساسانی پرپود
۲. ساسانین پرپود ... شاید [تردید] از دهن من شنیدید.

البته باید به نقش کاربردشناختی این تشکیک‌ها نیز توجه کرد. مایرز، هدف این گونه پاره‌گفت‌ها را - حداقل در گفتمان دانشگاهی که وی بررسی کرده است - عدم اطمینان در بیان پاره‌گفت نمی‌داند بلکه برای بیان «عدم اهمیت» آن بحث توسط جامعه کنشی مورد نظر می‌پندارد (مایرز، ۱۹۸۹: ۱۲). هایلند نیز نقش آن‌ها را بیشتر «ملاحظه، فروتنی و احترام» می‌داند و ادعای عدم اطمینان این عبارات را رد می‌کند (هایلند، ۲۰۰۰: ۸۸). سیمون - وندن برگن^۱ به‌طور خاص در مورد عبارت «من فکر می‌کنم» تحقیق کرده است و بیان کرده که «من فکر می‌کنم» هم با پاره‌گفت‌های «واقعی» به کار می‌رود و هم با پاره‌گفت‌هایی که برای بیان «عقیده» به کار می‌رود (۱۹۹۸: ۳۰۱). هنگامیکه «من فکر می‌کنم» همراه با پاره‌گفت‌های «واقعی» به کار می‌رود تا حدودی به عدم یقین گوینده برمی‌گردد؛ در صورتی که زمانی که گوینده برای ارزیابی از «من فکر می‌کنم» استفاده می‌کند، نقش «متخصص» بودن در آن زمینه را می‌رساند. مورد دوم بیشتر بر روابط و معانی بین فردی متمرکز می‌شود. در داده‌های تحقیق حاضر نیز گویندگان در اکثر موارد از «من فکر می‌کنم» برای هدف دوم استفاده می‌کنند و بدین وسیله به نوعی هویت حرفه‌ای خود را نیز بروز می‌دهند. در کل می‌توان گفت اجتناب از قطعیت (جذمیت) نوعی رفتار علمی محسوب می‌شود.

مبحث دیگری که در گروه تردید قرار می‌گیرد بحث پاره‌گفت‌هایی است که مربوط به اجازه و اجبار است و به‌طور سنتی تحت عنوان موجهات «انشایی» مورد بررسی قرار می‌گیرد (مانند اینکه شما هنگامی که می‌خواهید اتاق را ترک کنید باید لامپ‌ها را خاموش کنید). در اینجا رابطه‌ای که بین گوینده و مخاطب وجود دارد رابطه رئیس - مرئوس است و می‌توان گفت هدف، اطلاع‌رسانی یا بیان دیدگاه - که در موارد قبلی ارزیابی بیشتر مدنظر بود - نیست.

(۱۳) الف. مشاور (مرد) دانشجو (مرد)

۱. استاد مشاور: دوباره من فکر می‌کنم [تردید] واسطه‌ای رو هم باید بذاری [انشایی تلطفی]
 ۲. همین دیگه، من عمدتاً اینو دیدم در تزت که این باید حتماً اصلاح بشه [انشایی تأکیدی]
- ب. مشاور (مرد) دانشجو (زن)

۱. استاد مشاور: به‌خصوص توی چکیده، هی عوض میشه و فونتشم جدا است. اونو حتماً بعد از
۲. نقطه‌ها حتماً باید فاصله باشه [انشایی تأکیدی] (..) بعد تو عنوان انگلیسی رساله‌تون هم یک
۳. جایی. این دو تاش باید هماهنگ بشه [انشایی]

^۱ Simon-vandenbergen

در بیان این نوع نظرات روابط نابرابر سازمانی و همچنین رابطه «متخصص» و «عامی» قابل مشاهده است (هریتیج، ۱۹۹۷ و ۲۰۰۴).

یکی دیگر از مواردی که می‌توان آن را جزء دسته‌بندی تردید در بیان نظر محسوب کرد، شکست نفسی یا کوچک شمردن نظر خود است که معمولاً برای تلطیف ارزیابی منفی به کار می‌رود. یکی از نقش‌های شکست نفسی، بیان این مطلب است که نظر گوینده از اهمیت زیادی برخوردار نیست (ایتاکورا و تسو، ۲۰۱۱) اما در بافت جلسات دفاع، ممکن است کارکردهای دیگری نیز داشته باشد و گاهی برای بیان تعارف استفاده شود.

(۱۴) الف. استاد داور (مرد) دانشجو (مرد)

۱. استاد داور: ... تحلیل خیلی کمرنگه توی پایان‌نامه [تشدید ارزش -] ... به نظر من حالا شایدم

۲. دقت کافی نکردم [تردید، شکست نفسی]

ب. استاد داور (مرد) دانشجو (زن)

۱. استاد داور: ... چند مورد به نظرم میاد [تردید] کنایه نیست [انکار] اصلاً شاید من اشتباه می‌کنم

۲. [شکست نفسی]

در نمونه‌های (۱۴) اعضای هسته‌ای برای تلطیف ارزیابی منفی از شکست نفسی استفاده کرده‌اند.

(ب) توصیف

در توصیف نظرات، گوینده از نظرات دیگران نیز برای ارزیابی مخاطب استفاده کرده که معمولاً یا از دیگران «نقل» می‌کند یا بین نظر خود و دیگران، افتراق ایجاد می‌کند که تحت عنوان «فاصله» مورد بررسی قرار می‌گیرد. در بافت دانشگاهی مورد بحث، اکثراً گویندگان هنگام استفاده از «توصیف»، نظرات دیگر اساتید را «نقل» و تأیید کرده و بر مطمئن بودن نظرات آن‌ها تأکید می‌کنند. در موارد معدودی نیز از فاصله استفاده می‌کنند.

(۱۵) الف. داور (مرد) دانشجو (زن)

۱. استاد داور: چکیده پایان‌نامه تون که جناب ((نام خانوادگی استاد مشاور)) هم اشاره فرمودند [نقل]

۲. بخشی از این چکیده جنبه مقدمه‌ای داره که اصلاح بفرمایید [امر]

ب. مشاور (مرد) دانشجو (زن)

۱. استاد مشاور: پیرو فرمایشات استاد ((نام خانوادگی داور)) [نقل] که تو پیشینه تحقیقتون مقدارش

۲. اونقدر مهم نیس، یه اصلی هست توی پیشینه تحقیق، روش دقت کنین [امر]...

که در هر دو مورد (الف) و (ب) با استفاده از نظر اساتید دیگر، ساختار مکالمه‌ای بیان نظر رعایت شده است.

(۱۶): استاد مشاور (مرد) دانشجو (مرد)

۱. استاد مشاور: حتی توی صحبتی که الان کردن در مورد تعدد همسر یک جوری وانمود شد

۲. [فاصله] که این در واقع ایراد بزرگ و ظلم به زن میشه، در صورتی که از دید جامعه‌شناسی نه

۳. ایراد بوده نه ظلم بوده [انکار].

در این نمونه، گوینده با استفاده از «یک جوری وانمود شد» (خط ۱) بین نظر خود و نظر مطرح شده فاصله انداخته است.

۳-۲-۳- ارزیابی و نظرات تک صدایی

گاهی اوقات سخنگویان به جای استفاده از چندصدایی که در بخش قبل بحث شد، از «صراحت لهجه» برای بیان نظر خود استفاده می‌کنند. این صراحت لهجه معمولاً به عنوان پاره‌گفت‌های «عینی» یا «واقعی» مورد بررسی قرار می‌گیرند. با توجه به تقسیم‌بندی باختین (۱۹۸۶)، این گونه نظرات در مقایسه با نظرات چندصدایی، «تکصدایی» نامیده می‌شود. از نمونه‌های نظرات «تک صدایی» می‌توان به ساختار امری و پیشانگاشت اشاره کرد. هنگامیکه فرد نظر خود را به مخاطب امر می‌کند، برخلاف موجبات انشایی، تک صدایی است. پیش‌انگاشت نیز که معمولاً دانش بدیهی فرض شده گوینده را می‌رساند (کمپسون، ۱۹۷۵) تک صدایی است.

الف) ساختار امری

در جامعه کنشی دانشگاهی مورد بحث اکثراً افراد ارزیاب از موجبات انشایی برای بیان لزوم انجام کاری استفاده می‌کنند که ساختار مکالمه‌ای و چندصدایی دارد. در مواردی نیز از امر برای بیان نظر خود استفاده می‌کنند که به سه صورت امر با ابزارهای درجه‌بندی تأکیدی، امر با ابزارهای درجه‌بندی تلطیفی و امر بدون ابزارهای درجه‌بندی تأکیدی و تلطیفی نمود می‌یابد.

(۱۷) الف. استاد داور (مرد) دانشجو (مرد)

۱. استاد داور: ... کتاب انصارالاشراف طبقات رو حتماً ببینید [امری تأکیدی] حتماً ببینید [امری

۲. تأکیدی] حالا هر چند فرصت شاید نشه ...

ب. استاد داور (مرد) دانشجو (زن)

۱. استاد داور: ... حالا من به سری غلطم یادداشت کردم. اون مواردم لطف کنید خودتون

۲. یادداشت کنید [امری تلطیفی]. بعد دیگه مراجعه کنید [امری بدون ابزار تأکیدی و تلطیفی]

۳. که مواردش مشخص هست.

ج. استاد مشاور (زن) دانشجو (زن)

۱. استاد مشاور: ... بله ... اینو مشخص کنید [امری] حتماً زیرش خط بکشید [امری تأکیدی] ...

ب) پیش‌انگاشت

در پیش‌انگاشت، گوینده با بدیهی فرض کردن مطلبی، آن را پیش‌انگاشت دانسته و بدین ترتیب نظر تک صدایی خود را نسبت به بافت موجود بیان می‌کند.

(۱۸) الف. استاد مشاور (مرد) دانشجو (زن)

۱. استاد مشاور: اینجا مجدد ناقصه یعنی اصلاً نمی‌خونه با متن [انکار حدّتی]. من دقت نکردم گفتم

۲. خانم ((نام خانوادگی دانشجو)) معمولاً چون دقیق هم هست دیگه این موارد پیش نیامد.

پیش‌انگاشتی که از پاره‌گفت استاد مشاور برداشت می‌شود «این موارد پیش آمده» است که بدین وسیله استاد مشاور تلویحاً نظر تکصدایی خود را برای انکار بیان کرده است.

ب. استاد داور (مرد) دانشجو (زن)

۱. استاد داور: ... شماره صد و هفتاد و شش خیلی خوبه [تشدید ارزش+] یعنی کاش همه‌اش اینجور
۲. بود

پیش‌انگاشتی که از پاره‌گفت استاد داور برداشت می‌شود «همه‌اش اینجور (خیلی خوب) نیست» است که مانند نمونه (الف) استاد داور تلویحاً نظر تکصدایی خود را برای انکار بیان کرده است.

۴. تحلیل کمی

بر اساس نمونه‌های ارائه شده در بخش قبل، در نحوه ارزیابی دو جنس (مرد و زن) از لحاظ کیفی بیشتر شباهت وجود دارد و در موارد معدودی تفاوت مشاهده می‌شود. شواهد کمی نیز تا حدودی مؤید این مطلب است. جهت بررسی دقیق نسبت فراوانی نظراتی که درباره گفتار زنان و مردان در این جلسات ارائه شده است از یکی از آزمونهای مربع خی به نام آزمون خوبی - برازندگی^۱ استفاده شده است. این آزمون دارای فرض‌های زیر است:

فرض صفر: نسبت نظرات ارائه شده درباره زنان و مردان برابر است
آزمون فرض مقابل: نسبت نظرات ارائه شده درباره زنان و مردان برابر نیست.

این آزمون‌ها با استفاده از نرم‌افزار spss با خطای نوع اول $\alpha=0/05$ انجام می‌شود. با انجام هر آزمون آماره sig به دست می‌آید که سطح معناداری را نشان می‌دهد. اگر $sig < \alpha$ باشد فرض صفر رد می‌شود اگر $sig > \alpha$ باشد فرض صفر تأیید می‌شود. خلاصه آزمون‌های انجام شده در جداول (۱) و (۲) نشان داده شده است. جدول (۱)، بسامد نظرات احساسی، قضاوت و قدرسنجی ارائه شده در جلسات دفاع از پایان نامه زنان و مردان است.

^۱ Goodness of fit test

جدول ۱) نسبت نظرات ارائه شده در جلسات دفاع از پایان‌نامه مردان و زنان

متغیر	فراوانی درباره مردان	فراوانی درباره زنان	آماره x2	Df	Sig	تصمیم‌گیری
بیان احساس +	۲۱	۳۷	۴/۴۱۴	۱	$\text{Sig}=۰/۰۳۶ < \alpha=۰/۰۵$	رد فرض صفر
بیان احساس -	۲	۳	۰/۲	۱	$\text{Sig}=۱/۰۰۰ > \alpha=۰/۰۵$	تأیید فرض صفر
قضاوت صلاحیت +	۸	۶	۰/۲۸۶	۱	$\text{Sig}=۰/۵۹۳ > \alpha=۰/۰۵$	تأیید فرض صفر
قضاوت صلاحیت -	۰	۰			آزمون انجام نمی‌شود	
قضاوت تناسب +	۷	۱۱	۰/۸۸۹	۱	$\text{Sig}=۰/۳۴۶ > \alpha=۰/۰۵$	تأیید فرض صفر
قضاوت تناسب -	۲	۱	۰/۳۳۳	۱	$\text{Sig}=۱/۰۰۰ > \alpha=۰/۰۵$	تأیید فرض صفر
قضاوت مقاومت +	۱	۱۲	۹/۳۰۸	۱	$\text{Sig}=۰/۰۰۲ < \alpha=۰/۰۵$	رد فرض صفر
قضاوت مقاومت -	۱	۰	حجم نمونه کم		آزمون انجام نمی‌شود	
قدرسنجی تأثیر +	۱۲	۱۶	۰/۵۷۱	۱	$\text{Sig}=۰/۰۴۵ > \alpha=۰/۰۵$	تأیید فرض صفر
قدرسنجی تأثیر -	۱	۰	حجم نمونه کم		آزمون انجام نمی‌شود	
قدرسنجی ترکیب +	۶	۱۱	۱/۴۷۱	۱	$\text{Sig}=۰/۲۲۵ > \alpha=۰/۰۵$	تأیید فرض صفر
قدرسنجی ترکیب -	۸	۸	۰/۰۰۰	۱	$\text{Sig}=۱/۰۰۰ > \alpha=۰/۰۵$	تأیید فرض صفر
قدرسنجی ارزش +	۹۶	۷۵	۲/۵۷۹	۱	$\text{Sig}=۰/۱۰۸ > \alpha=۰/۰۵$	تأیید فرض صفر
قدرسنجی ارزش -	۳۱	۲۳	۱/۱۸۵	۱	$\text{Sig}=۰/۲۷۶ > \alpha=۰/۰۵$	تأیید فرض صفر
کل	۱۹۶	۲۰۳				

نتایج تقریباً گرایش مشابهی را در بسامد استفاده از نظرات نشان می‌دهد. همانطور که در جدول (۱) ملاحظه می‌شود در تمامی موارد فرض صفر که نشان‌دهنده نسبت برابر نظرات ارائه شده درباره زنان و مردان است تأیید شده است، تنها در دو مورد فرض صفر رد شده است؛ اول در ارائه بیان احساس مثبت و دوم در ارائه نظر قضاوت مقاومت مثبت. در هر دو مورد، نظرات مثبت بیان شده در جلسات دفاع دانشجویان زن بیشتر از دانشجویان مرد است. این مورد را شاید بتوان با نگرش هربرت (۱۹۹۰) تحلیل کرد؛ اگرچه نظرات بیان احساس و قضاوت مقاومت مثبت بخشی از تعارفات مرسوم این جوامع کنشی است، اما در بیان اینگونه نظرات، هم اساتید زن و هم اساتید مرد گرایش دارند که بیشتر در جلسه دفاع دانشجویان زن از نظرات احساسی مثبت و قضاوت مقاومت مثبت استفاده کنند؛ این مسئله شاید بدین دلیل باشد که آن‌ها معتقدند که زنان از این گونه نظرات احساسی بیشتر لذت می‌برند. در مقابل در جلسه دفاع مردان از نظر «قدرسنجی ارزش گذاری مثبت» که نظر سازمانی و مربوط به کنش فرد مورد ارزیابی است، بیشتر مشاهده می‌شود. این گرایش را نیز می‌توان به ارزش نظر قدرسنجی مثبت برای مردان توجیه کرد؛ آن‌ها بیشتر از ارزش گذاری و ساختن هویت حرفه‌ای لذت برده تا بیان نظرات احساسی و تعارف گونه. البته تفاوت «نظر قدرسنجی ارزش گذاری مثبت» درباره زنان و مردان معنی‌دار نیست زیرا که فرض صفر تأیید شده است.

بسامد انواع نظرات «عضویت در گفتمان» ارائه شده در جلسات دفاع در جدول (۲) نشان داده شده است. در این جدول نیز شباهت‌ها بیشتر از تفاوت‌ها است زیرا در اکثر موارد فرض صفر تأیید شده است (مانند تقابل، موافقت و غیره). تنها در مورد انکار، انکار حدّتی و تردید، فرض صفر رد شده است بدین معنی که نسبت این گونه نظرات در این موارد درباره زنان و مردان برابر نیست. در جلسه دفاع مردان، افراد ارزیاب از موارد تردید بیشتری نسبت به جلسه دفاع زنان استفاده کرده‌اند. چون آن‌ها از انکار نیز بیشتر استفاده کرده‌اند، می‌توان گفت نظرات آن‌ها به چالش کشیده شده است (این گرایش در لین، ۲۰۰۸ نیز ذکر شده است)؛ اما در مورد زنان نیز انکار حدّتی بیشتر مورد استفاده قرار گرفته است و می‌توان گفت اقتضای این جلسات حکم می‌کند که نظرات به چالش کشیده شود و این امر در گفتار زنان نیز رخ داده است.

جدول ۲) نسبت نظرات عضویت در گفتمان چندصدایی و تکصدایی در جلسات دفاع از پایان‌نامه مردان و زنان

انواع نظرات عضویت در گفتمان	فراوانی دانشجوی (مرد)	فراوانی دانشجوی (زن)	آماره x2	df	Sig	تصمیم‌گیری
انکار	۴۸	۲۱	۱۰/۵۶۵	۱	Sig=۰/۰۰۱ < $\alpha=۰/۰۵$	رد فرض صفر
انکار تلطیفی	۱۰	۹	۰/۰۵۳	۱	Sig=۰/۸۱۹ > $\alpha=۰/۰۵$	تأیید فرض صفر
انکار حدّتی	۵	۱۵	۵/۰۰۰	۱	Sig=۰/۰۲۵ < $\alpha=۰/۰۵$	رد فرض صفر
تقابل	۴۷	۴۷	۰/۰۰۰	۱	Sig=۱/۰۰۰ > $\alpha=۰/۰۵$	تأیید فرض صفر
موافقت	۳۱	۲۷	۰/۲۷۶	۱	Sig=۰/۵۹۹ > $\alpha=۰/۰۵$	تأیید فرض صفر
تردید	۷۰	۴۵	۵/۴۳۵	۱	Sig=۰/۰۲ < $\alpha=۰/۰۵$	رد فرض صفر
موجهات انشایی	۷۹	۵۶	۳/۹۱۹	۱	Sig=۰/۰۴۸ > $\alpha=۰/۰۵$	تأیید فرض صفر
شکست نفسی	۴	۲	۰/۶۶۷	۱	Sig=۰/۶۸۸ > $\alpha=۰/۰۵$	تأیید فرض صفر
نقل	۶	۴	۰/۴	۱	Sig=۰/۵۲۷ > $\alpha=۰/۰۵$	تأیید فرض صفر
فاصله	۲	۰	حجم کم		آزمون انجام نمی‌پذیرد	
امری	۶	۱۳	۲/۵۷۹	۱	Sig=۰/۱۰۸ > $\alpha=۰/۰۵$	تأیید فرض صفر
امری تلطیفی	۱۳	۱۳	۰/۰۰۰	۱	Sig=۱/۰۰۰ > $\alpha=۰/۰۵$	تأیید فرض صفر
امری حدّتی	۳	۵	۰/۵۰۰	۱	Sig=۰/۷۲۷ > $\alpha=۰/۰۵$	تأیید فرض صفر
پیش‌انگاشت	۶	۵	۰/۰۹۱	۱	Sig=۰/۷۶۳ > $\alpha=۰/۰۵$	تأیید فرض صفر
کل	۳۳۳	۲۶۳				

۵. نتیجه‌گیری

بررسی و تحلیل داده‌ها نشان داده است که در گفتمان دانشگاهی ارزیابی نقش بسیار مهمی دارد، به نحوی که در رفتار کلامی مشارکین نمود می‌یابد. ارزیاب (زن و مرد) از ابزارهای زبانی یکسانی برای ارزیابی کار دانشجویان (زن و مرد) استفاده می‌کنند. آن‌ها معمولاً از نظرهای بیان احساس، قضاوت و قدرسنجی مثبت در آغاز نوبت ارزیابی استفاده

می‌کنند. ارزیاب‌ها از نظرهای بیان احساس، قضاوت و قدرسنجی منفی کمتر استفاده کرده و هنگام استفاده محدود نیز به همراه ابزارهای درجه بندی تلطیفی استفاده میکنند. این ابزارها شامل حسن تعبیر سازمانی (نمونه ۶ب) و گاهی ابزارهای فرازبانی مانند خنده (نمونه ۳) می‌باشد.

در مبحث «عضویت در گفتمان» نیز افراد ارزیاب (زن و مرد) از نظرات چندصدایی بیشتر از تک‌صدایی بهره می‌برند؛ هنگام استفاده از چندصدایی، وجهه نسبی درون گروهی افراد نیز در نظر گرفته می‌شود. در «رد» نظرات که کنش نامرجح است از مقدمات و ابزارهای تلطیفی برای تلطیف وجهه افتراق استفاده می‌شود. یکی از موارد تلطیف انکار، استفاده از مای تعاملی است (نمونه ۱۱ ج). هنگام «تصدیق» نظرات، تأیید یا موافقت موقتی وجود دارد. در موافقت موقتی ابتدا موافقت صورت می‌گیرد و بعد تقابل البته تعداد موافقت موقتی بیشتر از تأیید است. در بسط نظر نیز از موارد تردید که شامل موجبات انشایی، شبه‌پرسشها و شکست نفسی می‌شود استفاده می‌کنند. در تکصدایی نیز چون رابطه رئیس- مرئوس و فرادست- فرودست وجود دارد، معمولاً وجهه افتراق ایجاد می‌شود که مرتبط با قدرت سازمانی افراد است و با جنسیت افراد ارتباطی ندارد.

در کل می‌توان گفت هر چند دید عده‌ای به نوبت ارزیابی منفی است (هانستون، ۱۹۹۴) اما در جامعه کنشی مورد بحث، ارزیابی بیشتر نقش پیشبرنده تعامل و ایجاد وجهه پیوند بین اعضا را بر عهده دارد. در اکثر مواردی که به‌ناچار وجهه افتراق ایجاد میشود روابط نابرابر سازمانی و همچنین رابطه «متخصص» و «عامی» وجود دارد (هریتج، ۱۹۹۷؛ ۲۰۰۴) و خود افراد مورد ارزیابی نیز به‌خاطر الگوها و قوانین این جوامع کنشی انتظار اینچنین برخوردهایی را دارند. این وجهه و هویت حرف‌های افراد لحظه به لحظه در تعامل شکل می‌گیرد و می‌توان گفت جنسیت نقش مهمی را در نحوه کیفی ارزیابی افراد بازی نمی‌کند. فقط در دو مورد در داده‌های تحقیق، اظهار نظر بیان احساس مثبت و منفی بر اساس جنسیت فرد مورد ارزیابی صورت گرفته است (نمونه‌های ۷ و ۸). از لحاظ کمی نیز بر اساس جداول (۱) و (۲) فرض صفر که بیانگر نسبت برابر نظرات عضویت در گفتمان ارائه شده درباره زنان و مردان است، در اکثر موارد تأیید شده است. در مواردی که فرض صفر رد شده است، اکثراً معلول شبکه‌ای از عوامل است که شامل قدرت، هویت، جنسیت و وجهه می‌شود که همگی صورتی پویا و مرتبط به هم دارند و لحظه به لحظه در تعامل شکل می‌گیرند. علاوه بر آن، نظام ارزشی جامعه کنشی مورد بحث و همچنین الگوهای متعارف این جلسات نیز نقش اساسی در شکل‌گیری پویای ارزیابی دارد.

منابع

دوبوار، سیمون (۱۳۸۸). جنس دوم. ترجمه قاسم صنعوی. تهران: توس.

- Arundale, R. B. (2006). Face as relational and interactional: a communication framework for research on face, facework, and politeness. *Journal of Politeness Research* 2, 193–216.
- Bakhtin, M. M. (1986). *Speech Genres and Other Late Essays*. (Translated by McGee, V. W.). Austin: University of Texas Press.
- Bergvall, V. L. & Remlinger, K. A. (1996). Reproduction, resistance and gender in educational discourse: the role of critical discourse analysis, *Discourse & Society* 7(4), 453-479.
- Cameron, D. (1998). Gender, language, and discourse: A review essay. *Signs* 23(4), 945-973.
- Davies, B. (2005). Communities of practice: legitimacy not choice. *Journal of Sociolinguistics* 9 (4), 557-581.

- Eckert, P. & McConnell-Ginet, S. (2003). *Language and Gender*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ehrlich, S. (1997). Gender as social practice: Implications for SLA. *Studies in Second Language Acquisition* 19(4), 421- 446.
- Hall, R. M. & Sandler, B. R. (1982). *The classroom climate: A chilly one for women?* Project on the Status and Education of Women. Washington DC: Association of American Colleges.
- Herbert, R. K. (1990). Sex-based differences in compliment behavior. *Language in Society*, 19(2): 201-224.
- Heritage, J. (1997). Conversation analysis and institutional talk: analyzing data. In D. Silverman (ed.). *Qualitative Analysis: Issues of Theory and Method*, pp. 222-245. London: Sage.
- Heritage, J. (2004). Conversation analysis and institutional talk. In K. Fitch & R. Sanders, (eds.). *Handbook of Language and Social Interaction*, pp. 103-147. Lawrence: Erlbaum.
- Holmes, J. (2006). *Gendered Talk at Work*. Malden: Blackwell Publishing.
- Hunston, S. (1993). Evaluation and ideology in scientific discourse. In M. Ghadessy (ed.), *Register Analysis: Theory and Practice*, pp. 57-73. London: Pinter.
- Hunston, S. (1994). Evaluation and organization in a sample of written academic discourse. In Coulthard (ed.), *Advances in Written Text Analysis*. pp. 191-218. London: Routledge.
- Hunston, S. & Thompson, G. (eds.). (2000). *Evaluation in Text: Authorial Stance and the Construction of Discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- Itakura, H. & Tsui, A. B. M. (2011). Evaluation in academic discourse: Managing criticism in Japanese and English book reviews. *Journal of Pragmatics* 43: 1366-1379.
- Kristeva, J. (1986). Word, dialogue and novel. In T. Moi (ed.). *The Kristeva Reader*, pp. 34-61. Oxford: Blackwell.
- Levinson, S. C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Martin, J. R. (2000). Factoring out exchange: types of structure. In M. Coulthard (ed.), *Working with Dialogue*. pp. 19-40. Tübingen: Niemeyer.
- Martin, J. R. & Rose, D. (2003). *Working with Discourse: Meaning Beyond the Clause*. London: Continuum.
- Martin, J. R. & White, P. R. R. (2005). *The Language of Evaluation, Appraisal in English*. Houndmills: Palgrave Macmillan.
- Myers, G. (1989). The pragmatics of politeness in scientific articles. *Applied Linguistics* 10(1), 1-35.
- Palmer, F. R. (1986). *Mood and Modality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Romer, U. (2005). This seems somewhat counterintuitive, though...: negative evaluation in linguistic book reviews by male and female authors. In E. Tognini-Bonelli & G. Del Lungo Camiciotti (eds.). *Strategies in Academic Discourse*, pp. 97-115. Amsterdam: John Benjamins.
- Sadock, J. M. (1974). *Toward a Linguistic Theory of Speech Acts*. New York & London: Academic Press.
- Stubbs, M. (1996). Towards a modal grammar of English: a matter of prolonged fieldwork, in M. Stubbs (ed.), *Text and Corpus Analysis*. Oxford: Blackwell.
- Steensig, J. & Larsen, T. (2008). Affiliative and disaffiliative uses of you say x questions. *Discourse Studies* 10 (1), 113-132.
- Swann, J. & Graddol, D. (1988). Gender inequality in classroom talk, *English in Education* 22, 48-65.
- Tannen, D. (1992). How men and women use language differently in their lives and in the classroom. *The Education Digest* 57, 3-9.
- Ten Have, P. (2007). *Doing Conversational Analysis*. Los Angeles: Sage.
- 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.

علائم آوانگاری

حذف قسمتی از آوانگاری	...
آغاز قطع کلام]
پایان قطع کلام	[
مکث طولانی تا ۳ ثانیه	(...)
مکث متوسط تا ۲ ثانیه	(..)
مکث خیلی کوتاه بین یا درون گفته‌ها	(.)
پایان جمله	.
مرز بین عبارات یا کلمات تکراری	،
طولانی شدن صدای قبلی	:
زیر و بمی خیزان	↗
خیزش ناگهانی زیر و بمی	↑
افت ناگهانی زیر و بمی	↓
صدای همراه با خنده	**
آهسته‌تر بیان شدن کلمات	○ ○
کنش‌های غیر کلامی مانند خنده	()
جملات یا کلمات قطع شده	-
توضیحات آوانگار	(())
تکیه روی قسمتی از کلمه	<u>کلمه</u>
کلماتی با صدای بلندتر	کلمه