

LATVIJAS UNIVERSITĀTE  
HUMANITĀRO ZINĀTŅU FAKULTĀTE



**Valērija Drozdova**

**Communicative English Language Competency Framework for the  
Academic Personnel**

**Akadēmiskā personāla angļu valodas komunikatīvās kompetences modelis**

PROMOCIJAS DARBA KOPSAVILKUMS

Doktora grāda iegūšanai filoloģijā

Apakšnozare: lietišķā valodniecība

Rīga, 2021

LATVIJAS UNIVERSITĀTE  
HUMANITĀRO ZINĀTŅU FAKULTĀTE



**LATVIJAS  
UNIVERSITĀTE**

**Valērija Drozdova**

Akadēmiskā personāla angļu valodas komunikatīvās kompetences modelis

PROMOCIJAS DARBA KOPSAVILKUMS

Doktora grāda iegūšanai filoloģijā

Apakšnozare: lietiskā valodniecība

Rīga, 2021

Promocijas darbs izstrādāts: Latvijas Universitātes Humanitāro zinātņu fakultātē no 2009. gada līdz 2020. gadam.

Darbs sastāv no ievada, 5 nodaļām, literatūras saraksta un 15 pielikumiem.

Darba forma: disertācija valodniecības nozarē lietišķās valodniecības apakšnozarē.

Darba zinātniskā vadītāja: *Dr. philol.*, profesore Indra Karapetjana

Darba recenzenti:

- 1) Dr. philol. **Jānis Sīlis**, Ventpils Augstskola;
- 2) Dr. philol. **Marina Platonova**, Rīgas Tehniskā universitāte;
- 3) Dr. **Andrea Nava** (*Andrea Nava*), Milānas universitāte.

Promocijas darba aizstāvēšana notiks 2021. gada 11. februārī XX plkst. xx Latvijas Universitātes Valodniecības zinātņu nozares promocijas padomes atklātā sēdē Latvijas Universitātes Humanitāro zinātņu fakultātē Rīgā, Visvalža iela 4a, x telpā.

Ar promocijas darbu un tā kopsavilkumu var iepazīties LU Humanitāro zinātņu fakultātes 222. telpā un Latvijas Universitātes mājaslapā.

LU Valodniecības zinātņu nozares  
Promocijas padomes priekšsēdētāja

*Dr.habil.philol.* **Dace Markus**

Promocijas padomes sekretāre

*Dr. philol.* **Inta Urbanoviča**

© Latvijas Universitāte, 2021

© Valērija Drozdova, 2021

## ANOTĀCIJA

Promocijas darba „Akadēmiskā personāla angļu valodas komunikatīvās kompetences modelis” aktualitāti nosaka nepieciešamība augstskolām nodrošināt studiju procesa internacionalizāciju, kas nav iespējams bez akadēmiskā personāla (docētāja) angļu valodas zināšanām un prasmēm pasniegšanai multikulturālā vidē.

Lai izstrādātu modeli, promocijas darbā ir apkopotas teorētiskās atziņas un veikts empīrisks pētījums par mutvārdu akadēmisko diskursu, lekcijas žanru, komunikatīvo valodas kompetenci, izmantojot kvalitatīvas un kvantitatīvas pētniecības metodes. Pētījums pamatojas uz valodniecības teorijām, kas aplūko lekcijas kā atsevišķu žanru, diskursa analīzi un valodas komunikatīvās kompetences izpēti. Promocijas darbā tika pētītas mutvārdu akadēmiskajam diskursam raksturīgās makrolingvistiskās un mikrolingvistiskās iezīmes.

Akadēmiskā personāla valodas komunikatīvo kompetenču analīzei tika izvēlēts Eiropas kopīgajās pamatnostādņēs (CEFR 2001, 2018) aprakstītais valodas komunikatīvās kompetences modelis, kura sastāvā ietilpst lingvistiskas, sociolingvistiskas un pragmatiskas kompetences. Docētājam ir prasmes un zināšanas par valodu kā sistēmu (*lingvistiskā kompetence*), viņam ir zināms, kā tikt galā ar valodas lietojuma sociālo dimensiju (*sociolingvistiskā kompetence*), viņš spēj radīt viegli uztveramu un saturiski skaidri formulētu diskursu (*pragmatiskā kompetence*). Papildus darbā tika iekļautas un aprakstītas vēl trīs kompetences, kas ir būtiskas akadēmiskajam personālam, strādājot starptautiskā vidē. Veiksmīgai lekcijai ir nepieciešams docētāja sagatavošanās darbs: materiālu izpēte, darbs pie jaunās terminoloģijas un informācijas apstrāde (*akadēmiskā kompetence*); spēja efektīvi mijiedarboties ar studentiem, kompetence sociālajās un personiskajās attiecībās (*starppersonu kompetence*), savukārt darbam starptautiskajā kontekstā ir nepieciešama starpkultūru sensitivitāte, izpratne par sevi un citiem sadarbības partneriem dažādības aspektā; prasmes komunicēt ar dažādu kultūru izcelsmes studentiem (*starpkultūru kompetence*).

Darbā tiek secināts, ka spēja lasīt veiksmīgas lekcijas angļu valodā ārvalstu studentiem lielā mērā ir atkarīga no akadēmiskā personāla angļu valodas komunikatīvās valodas kompetences, kas ietver visas sešas komunikatīvās valodas kompetences sastāvdaļas, kuras apskatītas šajā promocijas darbā. Lai analizētu akadēmisko lekciju, darbā tika izstrādāts diskursa analīzes etapu struktūras modelis; akadēmiskā personāla mutvārdu angļu valodas komunikatīvās kompetences modelis; attieksmes izteikšanai lietojamo leksiski gramatisko iezīmju un autentiskajās akadēmiskajās lekcijās lietojamo diskursa makroiezīmētāju tabulas.

**Atslēgvārdi:** augstākā izglītība, lekcijas žanrs, mutvārdu akadēmiskais diskurss, angļu valodas komunikatīvās kompetences modelis

## SATURS / CONTENTS

<b>ANOTĀCIJA</b> .....	4
<b>PROMOCIJAS DARBA VISPĀRĪGS RAKSTUROJUMS UN PĒTĪJUMA AKTUALITĀTE</b> ...	6
<b>1. PĒTĪJUMA TEORĒTISKAIS PAMATS</b> .....	11
1.1. ŽANRA PĒTĪJUMI UN AKADĒMISKĀS LEKCIJAS ŽANRS.....	11
1.2. DISKURSA ANALĪZE UN MUTVĀRDU AKADĒMISKAIS DISKURSS .....	17
1.3. AKADĒMISKĀ PERSONĀLA ANĢĻU VALODAS KOMUNIKATĪVĀS KOMPETENCES MODELIS ..	18
<b>2. EMPĪRISKAIS PĒTĪJUMS</b> .....	21
2.1. PĒTĪJUMA METODOĻĢIJA .....	21
2.2. STUDENTU APTAUJAS ANALĪZE.....	21
2.3. AKADĒMISKĀ PERSONĀLA ANKETU REZULTĀTU ANALĪZE.....	23
2.4. MUTVĀRDU AKADĒMISKĀ DISKURSA ANALĪZE.....	24
<b>SECINĀJUMI</b> .....	28
<b>ABSTRACT</b> .....	33
<b>GENERAL DESCRIPTION OF THE STUDY AND IMPORTANCE OF THE THEME</b> .....	35
<b>1. THEORETICAL BASIS OF RESEARCH</b> .....	40
1.1. GENRE STUDIES AND ACADEMIC LECTURE GENRE .....	40
1.2. DISCOURSE ANALYSIS AND SPOKEN ACADEMIC DISCOURSE.....	45
1.3. COMMUNICATIVE ENGLISH LANGUAGE COMPETENCY FRAMEWORK FOR THE ACADEMIC PERSONNEL.....	47
<b>2. EMPIRICAL RESEARCH</b> .....	50
2.1. RESEARCH METHODOLOGY .....	50
2.2. ANALYSIS OF STUDENTS' SURVEY .....	50
2.3. ANALYSIS OF THE RESULTS OF THE QUESTIONNAIRES ADMINISTERED TO LECTURERS .....	52
2.4. ANALYSIS OF SPOKEN ACADEMIC DISCOURSE.....	53
<b>CONCLUSIONS</b> .....	58
<b>REFERENCES</b> .....	61
<b>SCIENTIFIC PUBLICATIONS</b> .....	64
<b>CONFERENCE PRESENTATIONS</b> .....	65

## PROMOCIJAS DARBA VISPĀRĪGS RAKSTUROJUMS UN PĒTĪJUMA AKTUALITĀTE

Angļu valoda ir kļuvusi par visas pasaules saziņas valodu dažādās dzīves jomās, tajā skaitā izglītībā. To izmanto kā līdzekli nozares studiju kursu mācīšanai augstskolā, jo valodas prasme, īpaši vērtējot zināšanas un prasmes profesionālajā nozarē, ir ļoti vēlams un pat nepieciešams nosacījums darba tirgū. Stāvoklis Eiropas Savienībā pēc tās paplašināšanās ir mainījies: studijas ir kļuvušas globālas un vairāk internacionālas. Gandrīz katrā Eiropas universitātē mācās ārvalstu studenti, kuri kādu laiku studē ārvalstīs *Erasmus* studentu programmā vai citās apmaiņas programmās. Ārvalstu studenti izvēlas studēt ārpus savas (etniskās) dzimtenes arī kā pilna laika studenti, lai iegūtu starptautisku un starpkultūru pieredzi, uzlabotu valodu prasmes, nodibinātu vērtīgus kontaktus vai attīstītu karjeru ārvalstīs.

Pētījumā par angļu valodas kā mācību valodas (EMI) lomu 55 valstīs (EMI Oxford – angļu valodas kā mācību valodas pētniecības un attīstības centrs) iegūtie rezultāti liecina, ka privātās universitātes ļauj izmantot angļu valodu kā mācību valodu 90,9% gadījumu (Dž. Dērdena (*Dearden* 2015,10). Kā EMI pētījumā norādīts, procentuāli lielo angļu valodas lietotāju galvenie iemesli ir „studentu vēlme attīstīt angļu valodas prasmes”, „zināšanas par mērķa kultūru”, „studentu iespējas studēt un strādāt ārvalstīs”. Saskaņā ar Latvijas Republikas Izglītības likumu angļu valodas vai citu Eiropas Savienības valodu lietošana studiju programmu īstenošanā augstākās izglītības iestādēs ir atļauta vairākos gadījumos, ieskaitot „studiju programmas, kuras ārvalstu studējošie apgūst Latvijā, un studiju programmas, kuras tiek īstenotas Eiropas Savienības programmu un starpvalstu līgumos paredzētās sadarbības ietvaros.” (Valsts valodas centra tulkojums 2015,7). Šajā darbā „ārvalstu studenti” tiek definēti kā cilvēki, kas dodas no savas mītnes valstīm studēt ārvalstu augstākās izglītības iestādēs un kuriem angļu valoda nav viņu dzimtā valoda vai mācību valoda viņu iepriekšējā izglītības pieredzē.

Saskaņā ar grozījumiem Izglītības likumā, kas apstiprināti Saeimā 2018. gada 2. aprīlī, Latvijas Republikas augstskolas Eiropas Savienības oficiālajās valodās var īstenot studiju programmas, kuras Latvijā apgūst ārvalstu studējošie. Latvijā akadēmiskajam personālam, kas lasa lekcijas angļu valodā, nepieciešams B2 angļu valodas prasmes līmenis, tomēr Izglītības un zinātnes ministrijas ieteikums („Vienošanās par labu praksi ārvalstu studējošo piesaistē” Pieejams: <https://izm.gov.lv/lv/izglitiba/augstaka-izglitiba/vienosanas-par-labu-praksi-arvalstu-studejoso-piesaiste>) Latvijas augstākās izglītības iestādēm, kas strādā ar ārvalstu studentiem, ir „vēlams atbilstoši C1 līmenim”.

Patlaban gandrīz visas Latvijas augstākās izglītības iestādes nodrošina izglītību studentiem no visas pasaules. Biznesa augstskola „Turība” nav izņēmums – tā piedāvā plašu bakalaura, maģistra un doktora studiju programmu klāstu, un angļu valoda ir mācību valoda apmaiņas programmu, kā arī pilna laika ārvalstu studentiem no vairāk nekā 30 valstīm.

Lai gan Biznesa augstskolā „Turība” ir nodarbināti starptautiskie viesmācītāji, lielākā akadēmiskā personāla daļa ir Latvijas docētāji. Šie docētāji ir augsti kvalificēti un pieredzējuši savas jomas profesionāļi ar ievērojamu pieredzi lekciju lasīšanā latviešu valodā, tomēr daudziem no viņiem trūkst pieredzes lasīt lekcijas tieši angļu valodā. Viņiem ir nozares angļu valodas vārdu krājuma zināšanas, tomēr dažreiz trūkst atbilstošas angļu valodas komunikatīvās kompetences. Tādējādi studentiem var rasties grūtības uztvert lekcijas un viņi, iespējams, nespēj kvalitatīvi apgūt šos kursus, līdz ar to mazinās studentu apmierinātība ar lekciju kvalitāti, kā arī plašākā mērogā – docētāja un pašas universitātes reputācija.

Ņemot vērā pieaugošo augstākās izglītības nozīmi un internacionalizāciju globālās konkurences apstākļos, kad augstākās izglītības iestādes konkurē starptautisko studentu piesaistīšanā, lekciju kvalitāte un docētāju iespējas pasniegt programmu iekļautos studiju kursus multikulturālā vidē atbilstošā kvalitātē ir ārkārtīgi nozīmīgi faktori.

## Pētījuma hipotēze

Pastāv tieša savstarpēja sakarība starp akadēmiskā personāla angļu valodas komunikatīvo kompetenci, spēju lasīt viegli uztveramas un saturiski skaidri formulētas lekcijas angļu valodā augstākajā līmenī un studentu lekciju izpratni.

## Pētījuma mērķi

1. Izveidot teorētisko bāzi akadēmiskā personāla valodas komunikatīvās kompetences noteikšanai, kas nepieciešama, lai nodrošinātu angļu valodā lasīto lekciju kvalitāti augstākajā līmenī.
2. Analizēt un novērtēt nepieciešamas akadēmiska personāla kompetences, balstoties uz mutvārdu akadēmiskā diskursa izpēti.

## Pētījuma uzdevumi

1. Izpētīt valodniecības teorijas par valodas komunikatīvo kompetenci, kas ir nepieciešamas akadēmiskajam personālam augstskolā, lai kvalitatīvi mācītu nozares kursus angļu valodā.
2. Analizēt valodniecības teorijas, lai izpētītu mutvārdu akadēmiskā diskursa raksturīgākās iezīmes.
3. Izveidot Latvijas un ārvalstu docētāju angļu valodā lasīto lekciju korpusu un veikt diskursa analīzi lai identificētu sakarību starp docētāja valodas kompetenci un studentu lekciju uztveri.
4. Pētījuma gaitā izmantot teorētiskās un empīriskās pētījuma metodes: lingvistisko teoriju salīdzinošu analīzi, lekciju diskursa un pētījuma instrumentu, piem., anketēšanas analīzi; izpētīt, kā docētāji novērtē savas valodas prasmes un spējas īstenot kursus angļu valodā, ar kādām grūtībām viņi saskaras, kā viņi novērtē mācīšanas un mācīšanās procesu kopumā.
5. Veikt studentu aptauju, lai izpētītu studentu grūtības mutvārdu akadēmiskā diskursa uztverē lekcijas laikā un salīdzinātu studentu un akadēmiskā personāla viedokļus.
6. Balstoties uz akadēmiskā diskursa analīzi, izstrādāt rekomendācijas docētājiem, kā uzlabot lekciju diskursu un komunikatīvo kompetenci angļu valodā un izdarīt secinājumus.

## Teorētiskās pētījuma metodes

Šī pētījuma teorētiskais pamats ir 20. un 21. gadsimta valodniecības teoriju izpēte, kas nodrošina pētījuma konceptuālo un teorētisko kontekstu.

1. Autore ir izpētījusi trīs žanra pētījumu skolas – jauno retorikas skolu (*Rhetorical Genre Studies* – RGS), sistēmisko funkcionālās lingvistikas skolu (*Systemic Functional Linguistics* – SFL) un angļu valodas speciāliem mērķiem žanra skolu (*English for Specific Purposes* – ESP).
2. Lai noteiktu un noskaidrotu diskursa, žanra, reģistra un stila jēdzienu nozīmi šajā pētījumā, tika analizētas vairāku autoru teorētiskās atziņas (K. Berkenkotera un T. Hakins (*Berkenkotter and Huckin* 1995); A. Frīdmane (*Freedman* 1994); D. Baibers un S. Konrada (*Biber and Conrad* 2009); B. Paltridžs (*Paltridge* 2004, 2006, 2013); Dž. K. Ričardss un R. V. Šmits (*Richards and Schmidt* 2002); T. van Deiks (*van Dijk* 2012, 2015)).
3. Tika padziļināti izpētītas ar akadēmisko lekciju žanru saistītās teorijas, noskaidrojot šādas pazīmes: heterogēnais žanrs (M. Bahtins, *secondary genre* (*Bakhtin* 1986)), runas plāns (M. Bahtins (*Bakhtin* 1986)), iesaistīšanās un nošķirtība (V. Čeifs (*Chafe* 1982)), interaktivitāte (L. F. Bahmans (*Bachman* 1995)), žanru sajaukšanās (F. Helals (*Helal* 2013)), lekciju hibrīdais raksturs (M. Agilera (*Aguilar* 2004)), intertekstualitāte

- (N. Fērklōvs (*Fairclough* 2003)) un starpdiskursivitāte (N. Fērklōvs (*Fairclough* 2003)); D. Haiats (*Hyatt* 2005)), kas ir šī pētījuma empīriskās daļas pamats.
4. Tika analizēti etapu analīzes modeļi, kurus izstrādājuši SFL pārstāvji (Dž. Sinklers (*Sinclair* 1972); Dž. Sinklers un M. Kulthārds (*Sinclair and Coulthard* 1975); L. Jangs (*Young* 1994) un ESP žanra pārstāvji (Dž. Sveilzs (*Swales* 1990, 2004); V. K. Bhatia (*Bhatia* 2013, 2017); P. Tompsons (*Thompson* 1994), D. J. V. Lī (*Lee* 2009); Dž. Flauverdju (*Flowerdew* 2013)), lai izveidotu piemērotāko modeli akadēmiskās lekcijas diskursa strukturālajai analīzei.
  5. Tika pārbaudīta teorija par pierakstu veikšanu kā būtisku izglītības pieredzes sastāvdaļu un tās saistību ar klausīšanās prasmēm (A. Al-Musalli (*Al-Musalli* 2001, 2015), darba atmiņas nozīmi (D. Č. Bui un Dž. Maiersons (*Bui and Myerson* 2013); (S. P. Kārtere, K. Grīnberga un M. Volkers (*Carter, Greenberg and Walker* 2016), lai definētu pierakstu veikšanu kā atsevišķu akadēmisku rakstveida žanru ar savām īpatnībām.
  6. Tika analizētas diskursa analīzes dogmas un mutvārdu diskursa iezīmes (B. Džonstona (*Johnstone*, 2002); T. van Deiks (*van Dijk* 2012, 2015.)) Tika izpētīts mutvārdu akadēmiskā diskursa raksturs (D. Baibers (*Biber* 2006); Kroforda Kamičotoli (*Crawford Camiciottoli* 2007)), diskursa iezīmētāji akadēmiskiem nolūkiem (L. Jangs (*Young* 1994); Dž. Sveilzs un B. Malčevskis (*Swales and Malcewski* 2001); Kroforda Kamičotoli (*Crawford Camiciottoli* 2007); J. Mašlere un D. Šifrīna (*Maschler and Schiffrin* 2015)), mutvārdu akadēmiskā diskursa gramatiskās variācijas (D. Baibers (*Biber* 1999, 2006)), attieksmes izteikšana un auditorijas iesaistīšana (D. Baibers (*Biber* 2006; K. Hailends (*Hyland* 2012)), kas veidoja pamatu mutvārdu akadēmiskā diskursa analīzes veikšanai šajā darbā.
  7. Tika analizēti komunikatīvās kompetences nozīmīgākie modeļi (M. A. K. Halidejs un R. Hasana (*Halliday and Hasan* 1985, 1989); M. Kanale un M. Sveina (*Canale un Swain* 1980); L. F. Bahmans (*Bachman* 1995); D. Šifrīna (*Schiffrin* 1994)), lai noteiktu un noskaidrotu valodas komunikatīvo kompetenci, kāda nepieciešama akadēmiskajam personālam, lasot lekcijas angļu valodā.

## Empīriskās pētījuma metodes

Lai nodrošinātu pētījuma objektivitāti, ticamību un validitāti, promocijas darbā izmantotas četras turpmāk minētās empīriskās pētījuma metodes.

- Sekundārais pētījums (Dž. Brauna (*Brown* 2001)) ietvēra teorētiskās literatūras izpēti un salīdzinošu analīzi.
- Primārie pētījumi ietvēra kvantitatīvu un kvalitatīvu datu analīzi.
- Žanra analīze un diskursa analīze, analizējot gan korpusa piemērus (23 akadēmiskās lekcijas), gan arī transkribēto autentisko diskursu (18 akadēmiskās lekcijas).

Autore izmantoja jauktas datu vākšanas un analīzes metodes, tajā skaitā lekciju vērojumi un ieraksti, intervijas un aptaujas. Datu vākšana, izpēte un analīze tika veikta ar programmatūras palīdzību, izmantojot mehanizētu apstrādi (A. Deiviss un K. Eldere (*Davies and Elder* 2007,142)):

- ar iepriekšēju atļauju lekcijas tika ierakstītas diktofonā *IC Recorder Sony ICD – UX71*;
- ierakstītās lekcijas tika transkribētas, izmantojot datorprogrammu *Listen and Write*;
- tika izveidotas un izanalizētas konkordances izvēlēto lekciju diskursā, izmantojot *WordSmith Tools 6.0*.

Darbā tika izmantota triangulācija, kas ir dažādu datu veidu vai avotu, vairāku teoriju vai vairāku metožu izmantošana (Dž. Brauna (*Brown* 2001,141)):

- datu triangulāciju, izmantojot pētījumam nepieciešamo datu vākšanu no dažādiem avotiem (piemēram, docētājiem, studentiem, ierakstītām lekcijām);



- teorijas triangulāciju, t.i., tika izmantoti vairāki teorētiskie modeļi: jaunā retorikas skola (RGS), sistēmiskā funkcionālās lingvistikas skola (SFL) un „angļu valodas speciāliem mērķiem” žanra skola (ESP), komunikatīvās kompetences modeļi (piem., CEFR 2001);
- metodoloģijas triangulāciju, izmantojot kvalitatīvas un kvantitatīvas datu ieguves paņēmienus.

Promocijas darba izstrādāšana ir sākta 2010. gadā, savukārt pētījuma empīriskā daļa veikta no 2014./2015. mācību gada līdz 2015./2016. mācību gadam (ieskaitot).

### **Pētījuma novitāte**

1. Darbā veikta teorētiskā materiāla analīze un izstrādāts lekcijas struktūras etapu modelis, izstrādāts akadēmiskā personāla mutvārdu angļu valodas komunikatīvās kompetences modelis; izstrādātas mutvārdu akadēmiskajā diskursā attieksmes izteikšanai lietojamo leksiski gramatisko iezīmju un autentisku akadēmisko lekciju diskursā lietojamo diskursa makroiezīmētāju tabulas, kā arī izstrādātas rekomendācijas. Minētā analīze, izstrādātie modeļi un tabulas var būt noderīgi kā izziņas materiāls studentiem un akadēmiskajam personālam.
2. Tika veikta teorētiski pamatota akadēmiskā mutvārdu diskursa analīze.
3. Pētījumā parādīta akadēmiskā diskursa, žanra pētījuma un angļu valodas komunikatīvās kompetences integrācija.

### **Teorētiskā nozīme**

1. Detalizēta akadēmiskās lekcijas kā atsevišķa žanra teorētiskā analīze, kas varētu būt pamats turpmākajiem pētījumiem akadēmisko lekciju pētījumu jomā.
2. Pētījuma teorētiskā nozīme rodama valodas komunikatīvās kompetences modeļa izstrādē augstskolu mācībspēkiem, D. J. V. Lī (*Lee* 2009) lekciju struktūras modeļa pilnveidē, papildinot to ar 4. etapu „Lekcijas nobeigums”; leksiski gramatisko iezīmju noskaidrošanā, kuras tiek lietotas attieksmes izteikšanas analīzes procesā mutvārdu akadēmiskajā diskursā, pamatojoties uz D. Baibera (*Biber* 1999) atziņām, un autentisku akadēmisko lekciju diskursā lietojamo diskursa makroiezīmētāju modeļa apkopojums.
3. Studentu un docētāju aptaujas rezultāti ir veidojuši pamatus turpmākajiem teorētiskajiem pētījumiem šajā jomā.

### **Praktiskā nozīme**

1. Pētījums sniedz praktisku atbalstu akadēmiskajam personālam kvalitatīvu angļu valodā lasīto lekciju pasniegšanā, uzlabojot lekciju lasīšanas stilu, izmantojot attiecīgus diskursa mikroiezīmētājus un makroiezīmētājus un iekļaujot akadēmiskās lekcijas žanra iezīmes.
2. Pētījuma praktiskā vērtība pamatojama ar to, ka diskursa un žanra analīzei ir apkopots unikāls 23 akadēmisko lekciju korpus angļu valodā, kas iepriekš nav ticis veikts Biznesa augstskolā „Turība” un Sanktpēterburgas Valsts ekonomikas universitātē.
3. Pierakstu veikšanas kā atsevišķa žanra teorētiskās un praktiskās analīzes rezultātus studenti var izmantot savu pierakstu veikšanas prasmju uzlabošanā, savukārt akadēmiskais personāls – mērķauditorijas vajadzībām atbilstīgu lekciju izstrādē.
4. Pētījuma rezultāti var noderēt par pamatu metodiska līdzekļa izstrādei akadēmiskā personāla angļu valodas komunikatīvās kompetences pilnveidošanai.

### **Pētījuma aprobācija**

1. 2015./2016. mācību gadā autore pavadīja deviņus mēnešus, strādājot par lektori Sanktpēterburgas Valsts ekonomikas un finanšu universitātē ES projektā „Aurora”, pasniedzot starpkultūru komunikāciju ārvalstu studentiem. Šī darba pieredze deva iespēju pabeigt promocijas darba teorētisko daļu Krievijas Nacionālajā bibliotēkā, veikt

studentu un akadēmiskā personāla aptauju, kā arī apmeklēt vietējo un ārvalstu docētāju lasītās lekcijas.

2. Pētījuma rezultāti tika prezentēti 12 starptautiskās konferencēs un 13 publikācijās Latvijā un ārvalstīs no 2010. gada līdz 2017. gadam.

### **Promocijas darba struktūra**

Promocijas darbu (238 lappuses) veido ievads, piecas nodaļas, secinājumi, bibliogrāfija (180 vienības), 19 attēli, 16 tabulas un attiecīgi pielikumi. Pielikumos iekļauti šādi dokumenti: divu veidu anketas, ko izpildīja studenti; tabulās un diagrammās norādītie anketu rezultāti; docētājiem tabulu veidā iesniegto anketu un interviju rezultāti; dokumenta izraksts, kurā parādīti biežāk izmantotie vārdi, kas iegūti no transkribētajām lekcijām, izmantojot programmu *WordSmith 6.0*; deviņu lekciju pieraksti un dokumenta kopija ar korpusa rezultātu izkārtojuma piemēriem, kas iegūti lekcijās, izmantojot programmu *WordSmith 6.0*.

# 1. PĒTĪJUMA TEORĒTISKAIS PAMATS

Pirmās trīs disertācijas nodaļas ir veltītas teorētiskajam apskatam. 1. nodaļā apskatītas galvenās koncepcijas, kuru ietvaros tiek veikts šis pētījums. Tās pēta akadēmiskās lekcijas žanra raksturu, iepazīstina ar trīs žanra pētījumu skolu galvenajām teorijām, noskaidro augstskolas lekcijas kā žanra īpatnības, aplūko akadēmiskās lekcijas struktūru un pēta pierakstu veikšanu kā lekcijas laikā notiekošā procesa raksturīgās iezīmes. 2. nodaļā aplūkots diskursa analīzes (DA) teorētiskais pamatojums, apskatīts mutvārdu akadēmiskā diskursa raksturs, detalizēti aplūkojot tā mikropazīmes, piemēram, diskursa iezīmētājus un diskursa struktūras elementus leksiskā un gramatiskā līmenī, kā arī kohēziju un koherenci. 3. nodaļā aprakstīti teorētiskie apsvērumi, kas ir *valodas komunikatīvās kompetences* pamatā, un izstrādāts akadēmiskā personāla valodas komunikatīvās kompetences modelis.

## 1.1. Žanra pētījumi un akadēmiskās lekcijas žanrs

Žanra teorijas un akadēmiskās lekcijas žanra izpēte ir šī pētījuma neatņemama sastāvdaļa. Darbā ir izpētīts žanra jēdziens, pamatojoties uz dažādi formulētām definīcijām lietiskās valodniecības jomā.

Jaunās retorikas skolas (RGS) pārstāvji (S. Haiona (*Hyon* 1996); A. Džonsa (*Johns* 2015); A. Frīdmane (*Freedman* 1999, 2001); A. S. Bavarši un M. Dž. Reifa (*Bawarshi and Reiff* 2010) u.c.) uzskatīja žanru par sociālu darbību, kam raksturīgas reakcijas uz sociālo nepieciešamību, kur „nepieciešamība” nozīmē nodomus, „periodiskas sociālās vajadzības” (K. R. Millere (*Miller* 1994, 2014). K. Berkentotera un T. Hakins (*Berkenkotter and Huckin* 1995)) apgalvoja, ka žanrus „var mainīt atbilstoši retoriskajiem apstākļiem” un „žanri izvēršas, attīstās un sarūk” (K. R. Millere (*Miller* 1994, 2014)). Akadēmiskā lekcija kā akadēmiskais žanrs ir unikāla un mainīga atbilstoši retoriskajiem apstākļiem un palīdz studentiem saistīt iegūtās zināšanas (lingvistiskās formas, terminoloģiju, funkcionālo valodu) ar viņu profesiju attiecīgajā nozarē.

Sistēmiskās funkcionālās lingvistikas skolas (SFL) pārstāvji (S. Haiona (*Hyon* 1996); M. A. K. Halidejs (*Halliday* 1994, 2007); M. A. K. Halidejs un K. Matiesens (*Halliday and Matthiessen* 2004); M. A. K. Halidejs un R. Hasana (*Halliday and Hasan* 1976, 1985) un Dž. R. Mārtins (*Martin* 1992, 2015)) uzskatīja žanru par sociālu aktivitāti, jo cilvēki kļūst par dalībniekiem žanros kopā ar citiem cilvēkiem; tas ir orientēts uz mērķi, jo cilvēki piedalās žanra veidošanā kopā ar citiem, žanram ir mērķis, jo cilvēki izmanto žanrus konkrētu diskursu radīšanai; žanrs ir pakāpeniska darbība (*staged activity*), jo cilvēkiem mērķu sasniegšanai parasti ir vajadzīgas vairākas darbības. M. A. K. Halideja (*Halliday* 1978); M. A. K. Halideja un R. Hasanā (*Halliday and Hasan* 1985); Dž. R. Mārtina (*Martin* 1992, 2015), H. Trapa-Lomaksa (*Trappes-Lomax*) (B. Paltridža (*Paltridge*) red., 2004) pētījumu rezultāti liecina, ka valoda tiek uztverta ne tikai kā autonoma sistēma, bet arī kā plašāka sociokultūras konteksta daļa, vienlaikus atspoguļojot pieredzi (idejiskā funkcija), attiecības ar saziņas dalībnieku (starppersoniskā funkcija) un dialogu vai monologu (tekstuālā funkcija). Iepriekš minēto metafunkciju realizāciju var aplūkot teikumu struktūras mikrolīmenī un konteksta makrolīmenī (reģistra pazīmes: nozare (*field*), saziņas dalībnieks (*tenor*) un veids (*mode*)).

„Angļu valodas speciāliem mērķiem” žanra skolas (ESP) pārstāvji (piem., V. K. Bhatia (*Bhatia* 2013, 2017); (Dž. Sveilzs (*Swales* 1990); Dž. Flauverdju (*Flowerdew* 2013, 2015); E. Hopkinss un T. Dadlijs-Evanss (*Hopkins and Dudley-Evans* 2002) un M. Dž. Sentdžona (*St John* 1998)) izpētīja žanrus to cilvēku kontekstā, kuri runā valodā, kas nav viņu dzimtā valoda, izanalizējot mutvārdu un rakstu valodu akadēmiskajā un profesionālajā vidē. Dž. Sveilzs (*Swales* 1990:58) ir nodēvējis žanrus par „komunikatīviem notikumiem” ar īpašiem „komunikatīviem mērķiem”, kuriem ir sava „struktūra, stils, saturs un mērķauditorija”, kā noteikusi „diskursa kopiena” (Dž. Sveilzs (*Swales* 1990:466), t.i., cilvēku

grupa, kam ir kopīgi mērķi un komunikācijas vide, piemēram, augstskolas docētāji un attiecīgās fakultātes studenti.

A. S. Bavarši (*Bawarshi* 2010:46) uzskata, ka, izmantojot ESP pieeju žanra analīzē, ir jāsāk ar žanra identificēšanu diskursa kopienā un komunikatīvā mērķa noteikšanu, „žanra organizācijas – tā shematiskās struktūras” izpēti, ko bieži raksturo retoriskie „etapi”, un pēc tam jāpārbauda tekstuālās un lingvistiskās iezīmes, piemēram, stils, gramatika un sintakse, kas realizē retoriskos etapus.

V. K. Bhatia (*Bhatia* 2013, 22–26) aprakstīja šādus septiņus žanru analīzes posmus:

1. Žanra teksta ievietošana tā situatīvajā kontekstā.
2. Esošo žanra pētījumu izpēte.
3. Izpratne par žanra diskursa kopienā, nosakot saziņas dalībnieku mērķus un attiecības.
4. Žanra korpusa vākšana.
5. Ieteikums pētniekam veikt etnogrāfiju institucionālajā kontekstā, kurā žanrs tiek lietots.
6. Pāreja no teksta uz kontekstu. Lēmuma pieņemšana, kāds lingvistiskās analīzes līmenis pētāms: *leksiski gramatiskās iezīmes* (piem., veikt gramatiskā laika, teikuma daļas un citu sintaktisko īpašību kvantitatīvo izpēti, tajā skaitā stilistisko analīzi), *teksta piemēru analīze* (piem., kā un kāpēc vārdu savienojumi un nominālisms tiek lietots dažādos žanros) un *struktūras interpretācija* (piem., tiek pētīti struktūras „etapi”, kurus žanrs izmanto savu mērķu sasniegšanai).
7. Speciālista – informētāja meklēšana institucionālajā kontekstā, lai pārbaudītu rezultātus.

ESP žanra skola ir izrādījusies piemērotākā šī pētījuma vajadzībām, pirmkārt, tāpēc, ka tā koncentrējas uz akadēmisko un pētniecisko angļu valodu un izmanto žanra analīzi praktiskiem mērķiem, otrkārt, tāpēc, ka tās interešu lokā ietilpst to cilvēku, kuri runā valodā, kas nav viņu dzimtā valoda, mutvārdu un rakstu valodas lietojums akadēmiskajā un profesionālajā vidē.

## Žanrs, reģistrs, diskurss, stils

Jēdzieni *žanrs*, *reģistrs*, *diskurss* un *stils* bieži vien žanra un diskursa teorijās, korpusa lingvistikā un citos pētījumos tiek skaidroti dažādi.

Vairāki SFL pārstāvji (M. A. K. Hallidejs (*Halliday* 1978); Dž. Frovs (*Frow* 2006)) uzskata jēdzienus *žanrs* un *reģistrs* par sinonīmiem, turpretim citi, piemēram, Dž. R. Mārtins (*Martin* 2003) kategoriski nošķir šos divus jēdzienus un uzskata, ka žanrs tiek realizēts, izmantojot reģistru, savukārt reģistri tiek realizēti ar valodu. Tādēļ viena žanra tekstā var būt ietverti saziņas dalībnieka, veida un nozares elementi, kas var atšķirties no cita žanra teksta. *Nozares*, *saziņas dalībnieka* un *veida* kontekstuālās pazīmes (M. A. K. Hallidejs (*Halliday* 1985/89 29, 38)) ir izstrādājuši Dž. R. Mārtins (*Martin* 1985, 2001, 2015) un D. Nunans (*Nunan* 2008), kuri apgalvo, ka *nozare (field)* attiecas uz objektu un darbības vietu, *saziņas dalībnieks (tenor)* ir personiski saistīts ar darbībā iesaistītajām personām, turpretim *veids (mode)* attiecas uz saziņas kanālu neatkarīgi no tā, vai tas ir rakstveida vai mutvārdu teksts.

Starp dažādām *stila* definīcijām autore ir izcēlusi D. Baibera un S. Konradas (*Biber and Conrad* 2009), D. Līča un M. Šorta (*Leech and Short*) (N. Norgādas (*Norgaad*) red., 2010, 155) definīcijas, kurās ir nošķirti jēdzieni „reģistrs”, „žanrs” un „stils” un jēdziens „stils” attiecināts uz indivīda valodas lietojumu, kas atspoguļo lietotāja vēlmes, konkrētās personas valodas lietojumu noteiktā kontekstā noteiktam mērķim.

Šajā pētījumā **žanrs** tiek lietots, lai apzīmētu „sociālo procesu” (D. Baibers (*Biber* 2009)), „konkrētu komunikatīvā notikuma veidu” (Rernkema 2009) (piemēram, lekciju, semināru, tīmekļsemināru), kurā „vienas kultūras dalībnieki” (D. Baibers (*Biber* *ibid*)) vai „lietotāji, kas pieder pie vienas un tās pašas diskursa kopienas, lieto valodu paredzamās secīgās struktūrās, lai izpildītu noteiktus komunikatīvos mērķus” (D. Baibers (*Biber* *ibid*), Rernkema *ibid*). Žanram ir „atšķirīgi un atpazīstami organizācijas un struktūras modeļi un

normas, kā arī atšķirīgas komunikatīvās funkcijas” (B. Paltridžs (*Paltridge* 2006), Dž. K. Ričardss un R. V. Šmits (*Richards and Schmidt* 2002).

**Diskurss** ir vispārīgāks jēdziens, kas ietver žanru un kāda noteikta žanra reģistru. Diskurss ir lingvistiska vienība, kas ir plašāka par teikumu (Meriama-Vebstera skaidrojošā vārdnīca); „valoda, kas pārsniedz teikuma līmeni” vai „valoda, kas radīta un interpretējama reālās pasaules kontekstā”. (D. Kemerona (*Cameron* 2001:13) Diskurss nozīmē gan mutvārdu, gan rakstveida valodas lietojumu.

Jēdziens **reģistrs** tiek lietots situatīvi nosacītas valodas daudzveidības nozīmē. Reģistrs ļauj saistīt tekstu un kontekstu ar *nozari (field)*, *saziņas dalībnieka (tenor)* un *veida (mode)* pazīmēm, kur nozare attiecas uz lekcijas tematu, tā saukto sociālo darbību; „saziņas dalībnieks” atbild uz jautājumu „Kas?” un konkrētajā gadījumā tas ir attiecināms uz dalībnieku statusu – docētāju un studentiem, dalībnieku attiecībām un starppersonu saskarsmes prasmēm, savukārt veids attiecas uz saziņas kanālu vai formātu.

**Stils** ir saistīts ar individuālu valodas lietojumu, un turpmāk tas tiks definēts kā atsevišķa runātāja runas variācija; tas atspoguļo lietotāja preferences, piemēram, monologa veida lekcijas izmantošanu pretstatā interaktīvam stilam ar lielu studentu iesaisti.

Šajā darbā ir pieņemts, ka žanrs hierarhijā ir ierindojams starp diskursu un reģistru, turpretim stils seko reģistram: diskurss → žanrs → reģistrs → stils.

Pamatojoties uz teorētiskās analīzes rezultātiem, tiek secināts, ka katrs diskurss pieder pie noteikta žanra, kas ir atkarīgs no komunikatīvajiem mērķiem tā īpašajā reģistrā un stilistikajām iezīmēm. Autores izstrādātā tabula parāda iepriekšminētās hierarhijas piemēru un tās iespējamās variācijas.

#### 1. tabula. Autores izstrādātie mutvārdu akadēmiskā žanra piemēri

<b>Žanrs/ komunikatīvais mērķis</b>	<b>Reģistrs</b>	<b>Stils</b>
Akadēmiskā lekcija/ izskaidro/sniedz studentiem jaunu informāciju	Nozare: piem., mārketing Vide – lekciju telpa Saziņas dalībnieks: docētājs, studenti Veids: mutvārdu / rakstveida (teksts slaidos)	<b>Monologa stils</b> Slaidrādes programmas izmantošana. Vienvirziena komunikācija. Docētāja individuālais stils.
Akadēmiskā lekcija/ izskaidro/sniedz studentiem jaunu informāciju, veido diskusiju	Nozare: piem., mārketing Vide – lekciju telpa Saziņas dalībnieks: docētājs, studenti Veids: mutvārdu/ rakstveida (teksts slaidos)	<b>Interaktīvais stils</b> (studentu iesaistīšana komunikācijā); slaidrādes programmas izmantošana. Runātāja individuālais stils.
Seminārs/ apspriež tēmu, noskaidro idejas, iegūtās zināšanas	Nozare: piem., mārketing Vide – semināru telpa Saziņas dalībnieks: studenti, docētājs Veids: mutvārdu	<b>Interaktīvais stils</b> (studentu iesaistīšana komunikācijā); slaidrādes programmas izmantošana. Docētāja individuālais stils.
Konference / dalās ar zināšanām, iegūst jaunas idejas	Nozare: piem., mārketing Vide – konferenču telpa Saziņas dalībnieks: akadēmiskais personāls, studenti Veids: mutvārdu/ rakstveida (teksts)	Prezentācijas, izmantojot slaidrādes Docētāja individuālais stils.

## Akadēmiskās lekcijas žanrs

Pamatojoties uz žanra pētījumiem, autore ir sniegusi detalizētu akadēmiskās lekcijas žanra raksturojumu. Lekcija attiecināta uz „mutvārdu akadēmisko žanru” (B. Bellesa un I. Fortaneta (*Bellés and Fortanet* 2004)) vai „pedagoģiskā procesa žanru” (piem., P. Tompsons (*Thompson* 1994), D. J. V. Lī (*Lee* 2009), R. Kārteris un M. Makkartijs (*Carter and McCarthy* 1997)), ESP žanra skolas pārstāvji uzskata lekciju par „pedagoģisko žanru”. Autore piekrīt SFL skolas pārstāves Krofordas-Kamičotoli (*Crawford Camiciottoli* 2007,11) viedoklim, ka lekcija ir žanrs, kas tiek realizēts ar *pedagoģisko reģistru*, „raksturojot lekcijas informatīvo saturu kā *nozari*, docētāja un auditorijas attiecības kā *saziņas dalībnieku*, kā arī tiešo mutvārdu valodu kā *veidu*” (ibid). Docētājam lekcijas laikā ir paredzēts veikt dažādas funkcijas: aprakstīt objektus, priekšstatus, jēdzienus vai notikumus to statiskā un dinamiskā formā; stāstīt, izveidojot notikumu secību, kurā ir risinājuma vai atrisināšanas posmi; informēt, izskaidrot, apspriest, izklāstīt cēloņu un sekas argumentus; sniegt definīcijas, salīdzināt un izdarīt secinājumus.

Akadēmisko lekciju var attiecināt uz *heterogēno žanru* vai, M. Bahtina (*Bakhtin* 1986,62) terminoloģijā runājot, – „secondary genre” (*sekundāro žanru*), jo mūsdienu lekcija ir rakstveida un mutvārdu žanra kombinācija, proti, slaidrādes veidā sagatavotas prezentācijas tekstā bieži vien ir citāti no citiem rakstveida vai mutvārdu tekstiem.

Lekcijai piemīt *reaģējošas attieksmes (responsive attitude)* pazīmes (ibid); jebkurš runātāja izteikums ir „sarežģīti organizēta citu izteikumu ķēde”. Gan docētājs, gan arī studenti kļūst par runātājiem un disputa dalībniekiem, kas atkārtoti citu runātāju izteikumus. Lekcijai nav stingru teikumu robežu.

Lekcijai ir *runas plāns* (ibid. 76), auditorijas izglītošanas nepieciešamība (*educational exigence*). To raksturo tādi jēdzieni kā *iesaistīšanās* un *nošķirtība (involvement and detachment)* (V. Čeifs (*Chafe* 1982,45)), kas ietver dažādas attiecības, kādas runātājiem ir izveidojušās ar auditoriju. Docētāji atspoguļo viņu pašu emocionālo līdzdalību – *uz pieredzi pamatota iesaistīšanās (experiential involvement)* (ibid.). Docētāja nozīmi, viņa klātbūtni/autoritāti viņa izveidotajā diskursā, personisko izjūtu, attieksmes un emociju izteikšanu, kā arī viedokļa izteikšanu ir pētījis D. Baibers (*Biber* 2009).

Akadēmisko lekciju kā atsevišķu žanru raksturo *kontekstualitāte, situatīvisms* vai *improvizācija*: tā no docētāja puses vienmēr tiek demonstrēta runāšanās laikā; runas plūsma ir dinamiska, tā nekad nav statiska un nekad nav vienāda.

*Žanru sajaukšanās (genre mixing)* (F. Helals (*Helal* 2013,152)) ir kļuvusi par mūsdienīgas lekcijas aktuālu tendenci – mutvārdu un rakstveida/oficiālo un neoficiālo reģistru kombināciju, runas papildināšanu ar vizuāliem materiāliem, demonstrējot tos ar dažādu modernu līdzekļu palīdzību.

Autore piekrīt, ka lekcijām ir *hibrīds raksturs (hybrid nature)* (M. Agilera (*Aguilar*) un Kroforda Kamičotoli (*Crawford Camiciottoli* 2004,17), bieži vien tās ir dažādu pedagoģisko žanru sajaukums: pētījuma raksts, kuru docētājs citē; seminārs, kas mudina studentus mijiedarboties; grupas darbs, diskusija vai konferences veida lekcija, kad studenti tiek lūgti iepazīstināt ar kādu darbu.

Akadēmisko lekciju var raksturot ar *starpdiskursivitāti* (N. Fērklavs (*Fairclough* 2003) un D. Haiats (*Hyatt* 2005)) – viens žanrs mijiedarbojas ar otru – piemēram, žanrs, kas pārstāv mutvārdu diskursa (lekcijas runas) un rakstveida režīma (slaidrāžu prezentācijas) kombināciju, kā arī *intertekstualitāti* (J. Kristeva 1980 un N. Fērklavs (*Fairclough* 2003) – docētāju sagatavotie teksti, kuru pamatā ir citu autoru teksti, raksti vai citāti.

Vēl viena nozīmīga akadēmiskās lekcijas žanra iezīme ir *starpdisciplināritāte*, iekļaujot dažādu disciplīnu tematus.

## Akadēmiskās lekcijas makrostruktūra

Dž. Flauverdju (*Flowerdew* 2015) ir atzinis, ka studentu, kuri nav angļu valodas nesēji, nespēja atpazīt lekcijas makrostruktūru tiek uzskatīta par vienu no galvenajām to studentu lekciju izpratnes problēmām, kuri runā valodā, kas nav viņu dzimtā valoda, jo makrostruktūra veicina labāku lekcijas izpratni, plānošanu un pasniegšanu mērķauditorijai. Tieši tāpēc šī darba daļa ir vērsta uz teorētisko atziņu iegūšanu par akadēmiskās lekcijas strukturēšanu, izmantojot SFL un ESP žanra pētījumu retoriskās un etapu analīzes apskatu, lai izveidotu piemērotāko modeli akadēmiskās lekcijas diskursa strukturālajai analīzei.

Autore ir izpētījusi Dž. Sinklera un M. Kulthārda (*Sinclair and Coulthard* 1975), M. Kulthārda (*Coulthard* 1995) izstrādāto „Ierosinājums-atbilde-atbildes reakcija” modeli (*Initiation-Response-Feedback* (IRF)); Dž. Sveilza (*Swales*1990) un P. Tompsona (*Thompson* 1994) izstrādāto modeli CARS (*Creating a Research Space – Pētniecības telpas izveidošana*); Dž. Sveilza (*Swales* 1990) retorisko etapu analīzi, D. J. V. Lī (*Lee* 2009) un A. Čena (*Cheng* 2011) modeļus. Dž. Flauverdju (*Flowerdew* 2013, 2015) ir izcēlis tādas lekcijām būtiskus elementus kā *diskursa iezīmētāji, iesākumi, atkāpes, metaapgalvojumi un nobeigumi* (*discourse markers, starters, asides, metastatements and conclusion*), piedāvājis lekcijas organizēšanas līdzekļus un ieteicis sakārtot kursa tematus tematiski, hronoloģiski, telpiski, augošā vai dilstošā secībā.

Autore kā piemērotāko akadēmiskās lekcijas diskursa analīzei ir izvēlējusies P. Tompsona (*Thompson* 1994) retorisko etapu analīzi, kuru ir izvēršuši D. J. V. Lī (*Lee* 2009) un A. Čens (*Cheng* 2011). Šī darba autore ir izpētījusi, aprakstījusi un papildinājusi D. J. V. Lī (*Lee* 2009) un A. Čena (*Cheng* 2011) trīs etapu struktūru, pievienojot 4. etapu ar nosaukumu *Lekcijas nobeigums*. Ierosinātā lekcijas struktūra ir šāda: 1. etaps. Iesildīšanās; 2. etaps. Lekcijas struktūras noteikšana; 3. etaps. Tematu ievietošana kontekstā; 4. etaps. Lekcijas nobeigums. Autore veica septiņu sociālo un humanitāro zinātņu lekciju analīzi un iegūto informāciju par lekcijām apkopoja tabulā, kurā norādīti etapi, tajās veicamās darbības un īstenojamās komunikatīvās funkcijas.

2. tabula **Lekcijas etapu struktūra** (pamatota uz D. J. V. Lī (*Lee* 2009) etapu struktūru))

Nosaukums	Komunikatīvā funkcija
<b>1. etaps. Aktualizācija.</b>	<b>Iepazīstināšana ar gaidāmo lekciju</b>
Atkāpes no temata (digresīvs stils (A.Veisbergs, 2003:23.))	Vispārīga informācija par kursu un ar kursa organizāciju saistītās atkāpes (piemēram, uzdevumi vai akadēmiskās stundas)
Organizatoriskie jautājumi	Informācija par organizatoriskiem jautājumiem; ar kursu nesaistītu jautājumu izskaidrošana
Nākotnes plāni	Nākotnes plānu izklāstīšana (piem., kursa saturs vai nākamajā nodarbībā paredzētās aktivitātes)
<b>2. etaps. Lekcijas struktūras noteikšana.</b>	<b>Iepazīstināšana ar lekcijas tematu</b>
Temata paziņošana	Temata paziņošana
Satura norādīšana	Lekcijas satura izklāsts
Struktūras noteikšana	Prezentācijas plāna nodrošināšana
<b>3. etaps. Temata ievietošana kontekstā.</b>	<b>Studentu sagatavošana jaunās informācijas izpratnei un esošo zināšanu aktualizācija</b>
Temata nozīmīguma parādīšana	Lekcijas temata aktualitātes, nozīmīguma un nepieciešamības apstiprināšana saistībā ar kursu
Jaunas informācijas saistīšana ar zināmo informāciju	Jaunā temata saistīšana ar šīs lekcijas apgūto tematu un ar iepriekšējo lekciju
Atsaukšanās uz iepriekšējām lekcijām	Jaunās informācijas saistīšana ar iepriekš apgūto informāciju

4. etaps. Lekcijas nobeigums.	Paziņojums par lekcijas beigšanu/ secinājumu izdarīšana par lekcijas saturu
Vēršanās pie auditorijas	Noskaidrot, vai studentiem ir jautājumi; atbildes uz studentu jautājumiem; jautājumu vai problēmu izvirzīšana diskusijai.
Nākotnes plāni	Nākotnes plānu izklāstīšana (piem., kursa saturs vai nākamajā nodarbībā paredzētās aktivitātes).
Organizatoriskie jautājumi	Informācija par organizatoriskiem jautājumiem; ar kursu nesaistītu jautājumu skaidrošana.
Satura rezumēšana un lekcijas beigšana	Lekcijas satura rezumēšana; galveno punktu rezumēšana vai apskatīšana; paziņošana par lekcijas beigšanu; secinājumu izdarīšana par lekcijas saturu.

## Lekciju pasniegšanas stili

Akadēmiskās lekcijas stils ir atkarīgs no mērķa, priekšmeta, temata un docētāja zināšanām, un tie var būt atšķirīgi: „lasīšanas stils” (T. Dadlijs-Evanss un A. Džonsa (*Dudley-Evans and John* 2007)), „runāšanas un rakstīšanas uz tāfeles” stils (Dž. Beredejs (*Bereday*), M. Meisona (*Mason*) red., 1994), „iegaumēšana”, „skaļa lasīšana” un „dzīva saruna”, „līdzdalību veicinoša lekcija” (P. Frederiks (*Frederick* 1986) utt. Lekcija nav tikai mutvārdu diskurss, jo bieži lekcijās tiek izmantots teksts no ekrāna slaidiem, tātad tai ir „daudzpusīgs raksturs” (Dž. Sveilzs (*Swales* 1995), Krofordas Kamičotoli (*Crawford Camiciottoli*) red., 2007:16), jo, no vienas puses, tās pilda „zināšanu nodošanas un izplatīšanas” funkciju, izmantojot visu profesionālo terminoloģiju (L. Merlini (*Merlini* 1983) Krofordas Kamičotoli (*Crawford Camiciottoli*) red., 2007,24), un, no otras puses, tajās var konstatēt daudzus dialoga elementus, piemēram, metadiskursīvos izteicienus, imperatīvus un loģiskas secības. Lekcijas ir mazāk formālas un kļūst interaktīvākas, docētājam vairāk pildot „koordinatora” un „padomdevēja” lomu un lasot lekcijas „atklātā stilā” (F. Bensons (*Benson*) Krofordas Kamičotoli (*Crawford Camiciottoli*) red., 2007)), kas nodrošina labāku izpratni. Viens no pētījuma empīriskās daļas uzdevumiem bija noskaidrot, kādus lekciju lasīšanas stilus studenti atzīst par labākiem un kādus lekciju lasīšanas stilus akadēmiskais personāls izvēlas savā darbā, kā arī apzināties pierakstu veikšanas lomu lekciju lasīšanas procesā.

## Pierakstu veikšana

Pierakstu veikšana augstskolu lekciju procesā ir būtiska studentu prasme; tā ir darbība, kas veicina mācīšanos (*a mathemagenic activity*) (E. Rotkofs (*Rothkopf* 1970) P. Dankelas un Š. Deivijas (*Dunkel and Davy*) red., 1989)), „būtiska izglītības pieredzes sastāvdaļa” (P. Dankelas un Š. Deivijas (*Dunkel and Davy*) red. 1989)), kas lietojama, lai saglabātu informāciju un atsauktu to atmiņā pārbaudes laikā, kā arī veicinātu sekmīgu materiāla apguvi.

Pierakstu veikšana ir atkarīga ne tikai no studentu spējām klausīties un veikt pierakstus, bet arī no docētāja spējām un prasmēm sniegt informāciju, tā var atspoguļot studentu akadēmisko lekciju izpratni, tieši tādēļ autore pētījumā pievērsa tam uzmanību. Pirms tika ieviestas un attīstītas tādas tehnoloģijas kā datori, klēpjatori, planšetes, *iPhone*, diktofoņi un citas tehniskās ierīces, pieraksti tika veikti, izmantojot pildspalvu un papīru; mūsdienās tiek izmantotas gan pildspalvas un papīra, gan arī citu tehnoloģiju metodes.

Saskaņā ar A. Al-Musalli (*Al-Musalli* 2015, 138-140) apgalvojumu pierakstu veicējam ir jāatšķir vārdi, jāatpazīst piemērota teikuma struktūra, jāsaprot vārdu nozīme, jāizprot runātāja attieksme pret izteikto, jānošķir galvenā informācija no mazāk svarīgiem faktiem, jāizprot būtība, jāpieņem atbilstoši spriedumi par vēstījumu un vismaz minimālā apmērā jāprot sniegt atbildi runātājam uz jautājumiem, kas skar iepriekšizrunāto tematu.



Daļa darba tika veltīta pierakstu veikšanas vai piezīmju veikšanas izpētei, pētot sekmīgai studentu pierakstu veikšanai nepieciešamos priekšnosacījumus, pierakstu veikšanā iesaistītos kognitīvos mehānismus, kā arī pierakstu veikšanas un klausīšanās prasmes savstarpējo sakarību. Šie dati tika pārbaudīti, izmantojot studentu anketas, un to rezultāti tika aprakstīti šī darba empīriskajā daļā.

## 1.2. Diskursa analīze un mutvārdu akadēmiskais diskurss

Izanalizējot diskursa analīzes (DA) teorijas (T. van Deiks (*van Dijk* 2008, 2012, 2015); Dž. Gī (*Gee* 2005); Dž. G. Vudss (*Woods* 2006); B. Paltridžs (*Paltridge* 2006); B. Raimsa (*Rhymes* 2008); K. M. Tārdija (*Tardy*) S. Čapellas (*Chapelle*) red., 2013)), tika konstatēts, ka visas DA pieejas uzskata tekstu un kontekstu par divu veidu informāciju, kas veicina izteikuma komunikatīvo saturu, tādējādi ietverot gan teksta, gan arī konteksta izpēti. DA nevar aprobežoties ar lingvistisko formu aprakstu neatkarīgi no mērķiem vai funkcijām, kam šīs formas ir paredzētas, lai darbotos cilvēku vajadzībām. DA ir multidisciplināra (T. van Deiks (*van Dijk* 2002)), un tās daudzpusīgā rakstura (T. van Deiks (*van Dijk* 2002)) un diskursīvās neviendabības dēļ (T. J. van Lēvenens (*Van Leeuwen* 2008)) daudzpakāpju pētījumi ir jāintegrē.

Mutvārdu diskurss ir atkarīgs no daudzām lingvistikas sastāvdaļām. Piemēram, leksika un gramatika palīdz valodniekiem identificēt un interpretēt mutvārdu tekstus. Mutvārdu akadēmisko diskursu var ietekmēt daži mainīgie parametri, piemēram, runātāja izglītība, vecums, profesija, prasme rakstīt un lasīt mērķvalodā vai pat personības iezīmes.

### Mutvārdu akadēmiskā diskursa raksturs

Autore pētīja nozīmīgas mutvārdu akadēmiskā diskursa iezīmes, tajā skaitā leksiku, diskursa iezīmētājus un attieksmes izteikšanu. Docētāja runai ir improvizētas runas pazīmes ar daudzu vienkāršu un bieži lietojamu vārdu krājumu, piemēram, *get, say, think, want* un *see* (D. Baibers (*Biber* 2006)). Attiecībā uz **gramatiskajām vārdšķirām** mutvārdu diskursā vairāk dominē nomināls stils – augstāka ir lietvārdu, nevis darbības vārdu procentuālā attiecība, un tajā ir vairāk īpašības vārdu nekā apstākļa vārdu (*ibid.*).

**Vietniekvārdu lietojums** ir nozīmīga mutvārdu akadēmiskā diskursa iezīme. Pirmās personas vietniekvārdi (*I, we*) tiek lietoti, lai izteiktu docētāja viedokli; otrās personas vietniekvārdi (*you*) tiek lietoti, lai izteiktu priekšlikumu, ierosinājumu studentiem vai uzdotu viņiem retorisku jautājumu, savukārt trešās personas vietniekvārds (*they*) tiek lietots, lai runātu par citu minētajiem piemēriem (D. Baibers (*Biber* 2006)).

### Diskursa iezīmētāji

B. Freizers (*Fraser* 1990,392) definē diskursa iezīmētājus kā „izteicienus, kas signalizē par secīgām attiecībām starp pašreizējo pamatvēstījumu un iepriekšējo diskursu”. Izšķir mikroiezīmētājus (vai zemākas kārtas mikroiezīmētājus) un makroiezīmētājus (vai augstākas kārtas makroiezīmētājus) (K. Čodrons un Dž. K. Ričardss (*Chaudron and Richards* 1986); D. Mērfijs un K. N. Kendlins (*Murphy and Candlin* 1979); T. Morela (*Morell* 2001) Krofordas Kamičotoli (*Crawford Camiciottoli*) red., 2007,80)). Mikroiezīmētāji norāda saiknes starp izteikumiem, un pēc būtības tie ir parazītvārdi; tie tiek iedalīti segmentācijas, kontrasta un emfāzes kategorijās (K. Čodrons un Dž. K. Ričardss (*Chaudron and Richards* 1986) Krofordas Kamičotoli (*Crawford Camiciottoli*) red., 2007,80)). Makroiezīmētāji izceļ lekcijā galveno informāciju, šīs informācijas secību vai nozīmīgumu.

Mutvārdu akadēmiskajā diskursā visbiežāk lietotie diskursa mikroiezīmētāji ir *OK, well, now* un *so* (D. Baibers (*Biber* 2006)). Vārdam *now* var būt divas funkcijas – laika apstākļis un diskursa iezīmētājs.

Vēl viena mutvārdu akadēmiskā diskursa pazīme ir **pakārtotu teikumu lietošana**. Var minēt divu veidu palīgteikumus: apzīmētāja palīgteikums (*finite relative clause*), piem., “*It’s*

*a financial crisis that is bigger than any before...*”, un palīgteikums ar paplašinātu paskaidrojumu vai komentāru (sentence relative clause), piem., “*So, the theme that I want to develop in my book is that part of...*”.

**Apstākļa palīgteikumi:** nosacījuma (*if*), cēloņa (*because*) un laika apstākļa palīgteikumi (piem., *after, before, while, until, as, since*) (ibid.) biežāk sastopami mutvārdu, nevis rakstveida diskursā. D. Baibers (ibid. 80–83) uzskata, ka papildinātāja palīgteikuma „*That-clause*” un „*To-clause*” biežāk sastopami mutvārdu, nevis rakstveida akadēmiskajā diskursā.

### **Attieksmes izteikšana mutvārdu akadēmiskajā diskursā**

Attieksmes izteikšana pauž runātāja attieksmi un ir neizstājams runas elements, īpaši, ja docētājs ir attiecīgās jomas praktiķis; viņš māca un izskaidro teorētiskos priekšstatus. Attieksmes izteikšanai paredzētie apstākļa vārdi (piem., *obviously, unfortunately, fortunately, apparently, undoubtedly, amazingly, astonishingly* utt.), kas parasti atrodas teikuma sākumā, var paust runātāja attieksmi pret jautājumu. Papildinātāja palīgteikumos darbības vārds izsaka runātāja attieksmi. Lai aprakstītu runātāja attieksmi, bieži tiek lietotas attieksmes izteikšanas struktūras ar pirmās personas objektu vai pirmās personas vietniekvārdu, turpretim otrās vai trešās personas vietniekvārdi galvenokārt tiek lietoti, attiecinot tos uz adresātu (studentu); tomēr tie ne vienmēr atspoguļo runātāja personisko attieksmi. Mutvārdu diskursā ir daudz runātāja attieksmes izteikšanas un auditorijas iesaistīšanas elementu, piemēram, sevis pieminēšana, līdzdalības vietniekvārdi un retoriskie jautājumi.

### **1.3. Akadēmiskā personāla angļu valodas komunikatīvās kompetences modelis**

Lai nodrošinātu veiksmīgu lekciju, docētājam ir jābūt ne tikai attiecīgās nozares speciālistam, bet arī apveltītam ar profesionāli pietiekamām angļu valodas zināšanām, kas ietver dažādus aspektus. Autore ir izanalizējusi dažādas teorijas par komunikatīvās kompetences attīstību un komunikatīvās kompetences modeļus.

Pēc D. Haimza (*Hymes 1972*) viedokļa komunikatīvā kompetence ir spēja „pielāgot valodas lietojumu tādiem faktoriem kā situācija, saziņas dalībnieki, temats, komunikatīvais mērķis, reģistrs” (Pītervāgnera (*Peterwagner*) red., 2005:XII). M. Kanale un M. Sveina (*Canale un Swain 1980*) ierosināja četras šādas komunikatīvās kompetences sastāvdaļas: gramatiskā, sociolingvistiskā, diskursa un stratēģiskā kompetence. L. F. Bahmans (*Bachman 1995*) savu komunikatīvās valodas spējas modeli pamatoja uz M. Kanales un M. Sveinas (*Canale un Swain*) modeli un centās empīriski apstiprināt komunikatīvās kompetences komponentus. Bahmana (*Bachman* ibid) ierosinātā valodas kompetence ietvēra organizatorisko kompetenci, pragmatisko kompetenci un stratēģisko kompetenci.

### **Eiropas vienotās valodu prasmes noteikšanas sistēma**

Iepriekš minētās komunikatīvo kompetenču teorijas veidoja pamatu valodas komunikatīvo kompetenču pilnveidošanai, kas ierosināta Eiropas vienotās valodu prasmes noteikšanas sistēmas dokumentā (CEFR) (2001, 2018). Tas, šķiet, ir sniedzis visaptverošāko komunikatīvās kompetences aprakstu. CEFR iedala valodas komunikatīvo kompetenci līnīstiskajā, sociolingvistiskajā un pragmatiskajā apakškompetencē. Šis modelis tika izvēlēts Biznesa augstskolas „Turība” docētāju angļu valodas komunikatīvās kompetences analīzei. Tā kā nav nekādu oficiālu dokumentu, kas noteiktu, kāda līmeņa svešvalodas zināšanas ir nepieciešamas Biznesa augstskolas „Turība” akadēmiskajam personālam, tomēr ievērojot, ka likumā prasītas zināšanas vismaz B2 līmenī un IZM ieteikumā (sk. citētā dokumenta „Vienošanās par labu praksi ārvalstu studējošo piesaistē” norādi iepriekš 5. lpp.) norādīts C1 līmenis, autore par akadēmiskā personāla angļu valodas zināšanu standartu izvēlējās C2 un C1

līmeni (CEFR, 2001). Promocijas darbā tika izpētīti visu šo līmeņu kompetenču apraksti un atlasīti tie kritēriji, kuri attiecas uz akadēmisko personālu, kas lasa lekcijas angļu valodā.

Lingvistiskā kompetence ir daļa no runātāja runas veidošanas un runas uztveres mehānismiem. Saskaņā ar R. Bota (*Botha* 1981:32) apgalvojumu – akadēmiskās lekcijas efektivitāte ir atkarīga no docētāja un studentu uztreņētās atmiņas, koncentrēšanās spējas, uzmanības, pasniedzēja spējas profesionāli lasīt lekciju, studenta spējas apstrādāt un saglabāt informāciju, nodrošināt atgriezenisko saiti, biežas docētāja profesionālā žargona lietošanas, izrunas īpatnībām, gramatikas un vārdu krājuma, kā arī docētāja individuālā stila. Lai izprastu docētāja individuālo stilu, studentiem var būt nepieciešams adaptācijas periods.

Sociolingvistiskā kompetence ir zināšanas un prasme atbilstīgi lietot valodu dažādās komunikatīvās situācijās, spēja atpazīt sociālo attiecību lingvistiskos iezīmētājus, pieklājības frāzes, reģistra atšķirības, dažādus dialektus un akcentus. Eiropas vienotā valodu prasmes līmeņa noteikšanas sistēma (CEFR, 2001, 2018) nosaka dažādus formalitātes līmeņus, piem., *oficiālu, neitrālu, formālu, neformālu* un *sarunvalodas* līmeni. Gandrīz visus šos reģistrus, izņemot *sarunvalodas*, var pamanīt akadēmiskajā diskursā.

Pragmatiskā kompetence ir zināšanas un spēja organizēt un strukturēt diskursu (diskursa kompetence) un veikt valodas komunikatīvās funkcijas (funkcionālā kompetence). Diskursa kompetence ir saistīta ar lietotāja spēju izveidot viegli uztveramus un skaidri formulētus teikumus, ņemot vērā attiecīgus diskursa elementus. Tā ir tematiskā organizācija (tēma/fokuss, dots/jauns, cēlonis/sekas); stils un reģistrs; retoriskais iedarbīgums (kohēzija un koherence); savukārt funkcionālā kompetence raksturo valodas lietotāja spēju lietot mutvārdu un rakstveida diskursu atbilstoši noteiktajam mērķim.

### **Akadēmiskā, starppersonu un starpkultūru kompetences**

Lai detalizētāk aprakstītu docētāja komunikatīvo kompetenci, pēc darba autores domām, ir jāpievieno vēl trīs vispārīgas kompetences: akadēmiskā, starppersonu un starpkultūru kompetence (skat. zemāk 3. tabulu).

Veiksmīgai lekcijai ir nepieciešams docētāja sagatavošanās darbs, kas ietver nozares materiālu izpēti, darbu pie jaunās terminoloģijas un informācijas apstrādi, sagatavojot lekcijas, tāpēc jāpievieno **akadēmiskā kompetence**. Augstskolu lekcijas kontekstā tā raksturo docētāja spēju sagatavoties lekcijai: apstrādāt informāciju, strukturēt prezentāciju, spēt izpētīt informāciju un kompetenti sakārtot to. Šajā procesā tiek izmantotas gan docētāja uztveres spējas (lasot attiecīgo literatūru, publikācijas, klausoties vai skatoties audio un videomateriālus, apgūstot nozares vai priekšmeta specifisko leksiku angļu valodā), gan arī radīšanas (producēšanas) spēja (sagatavojot lekcijas, izstrādājot to pasniegšanas metodiku).

Veiksmīgai lekcijai ir nepieciešama mijiedarbība ar auditoriju, tiešs kontakts ar studentiem, tāpēc ir jāizmanto **starppersonu kompetence** (sociālās, psiholoģiskās un personiskās prasmes, kas var būt neatkarīgas no citām prasmēm), kompetence sociālajās un personiskajās attiecībās, prasme uzklaut studentus un veidot efektīvu komunikāciju, prasme un vēlšanās kontaktēties un sadarboties ar studentiem.

Tomēr komunikatīvā kompetence ar visām tās apakškompetencēm nebūtu pilnīga bez **starpkultūru kompetences** vai **starpkultūru saziņas kompetences** (V. Skujiņa, Z. Anspoka, V. Kalnbērziņa, A. Šalme, 2011), jo augstākās izglītības internacionalizācija nav iespējama bez starptautiskās un starpkultūru dimensijas integrācijas studijās. Starpkultūru kompetence ir „izpratne par sevi un citiem dažādības kontekstā”; spēja „mijiedarboties un komunicēt ar tiem, kuri tiek uzskatīti par atšķirīgiem kultūras piederības ziņā” (M. Barets (*Barrett* 2014,16)), „spēja sazināties ārpus sev pierastās kultūrvides, balstoties uz zināšanām par savu un citām sociālajām un etniskajām grupām un to paradumiem”, „kritiskās domāšanas prasmi un pozitīvu attieksmi pret nezināmo vidi” (V. Skujiņa, 2011).

3. tabula. Augstskolu akadēmiskā personāla angļu valodas komunikatīvās kompetences modelis

Kompetences sastāvdaļas un to raksturojums					
Lingvistiskā kompetence	Sociolingvistiskā kompetence	Pragmatiskā kompetence	Akadēmiskā kompetence	Starppersonu kompetence	Starpkultūru kompetence
<p><b>Leksiskajā aspektā</b> Docētāja spēja pareizi izmantot profesionālu terminoloģiju, idiomātiskus izteicienus un fiksētus izteicienus.</p> <p><b>Gramatiskajā</b> Zināšanas un spēja lietot valodas gramatiskos resursus, spēja saprast un izteikt jēgu, veidojot frāzes un teikumus atbilstoši angļu valodas noteikumiem.</p> <p><b>Semantiskajā</b> Izpratne par iespējam izteikt noteiktu vārda/leksēmas nozīmi un prasmi to lietot.</p> <p><b>Fonoloģiskajā</b> Zināšanas un prasme uztvert un producēt šādus elementus: fonēmas un alofonus; prosodiskās izpausmes: uzsvāru un ritmu, intonāciju; fonētisko redukciju: līdzskaņu zudumu, asimilāciju, elīziju, izlaidumus.</p> <p><b>Ortogrāfiskajā</b> Zināšanas un prasmes rakstveida teksta veidošanā, pareiza vārdu rakstība, pieturzīmes un to lietošanas noteikumu pārzināšana.</p>	<p><b>Reģistri</b> Docētāja zināšanas par dažādiem atšķirīgiem reģistriem, piemēram, oficiāls, neitrāls, formāls, neformāls, sarunvalodas.</p> <p><b>Socio-lingvistiskie iezīmētāji</b> Docētāja zināšanas par studentu valodas īpatnībām atkarībā no reģionālās, nacionālās un etniskās piederības.</p> <p><b>Dialekti un akcenti</b> Spēja saprast un pielāgoties atšķirīgiem studentu dialektiem un akcentiem, kā arī saprast ar to saistītās valodas leksiskās, gramatiskās un fonoloģiskās īpatnības</p> <p><b>Paralingvistika un ķermeņa valoda</b> Apzināti vai neapzināti docētājs izmanto ķermeņa valodu (mīmiku, žestus, stāju, distanci) „lai papildinātu verbālo informāciju vai aizstātu un kompensētu trūkstošās valodas zināšanas.” (V.Skujiņa, 2011: 60)</p>	<p><b>Diskursa kompetencē</b> Docētāja zināšanas un spēja strukturēt un vadīt diskursu, ņemot vērā tematisko organizāciju; vienotību un saskaņotību; loģisko secību; valodas stilu un reģistru; retorisko iedarbīgumu.</p> <p><b>Funkcionālajā kompetencē</b> Docētāja prasme lietot mutvārdu konkrētu mikrofunkciju izpildīšanai, piemēram, faktu informācijas sniegšanā un izvaicāšanā, attieksmju izteikšanā un noskaidrošanā, pārliecināšanā un makrofunkcijas līmenī, piemēram, apraktā, stāstījumā, komentārā, izklāstā, skaidrojumā, pierādījumā, argumentācijā, utt.</p>	<p>Docētāja spēja mācīties, iegūt jaunās akadēmiskās zināšanas, analizēt, sintezēt informāciju, spēja izpētīt informāciju un izklāstīt to studentiem (gatavot lekcijas, spēja saistoši pasniegt ar tematu saistīto informāciju).</p>	<p>Spēja veidot un uzturēt pozitīvas, draudzīgas attiecības vai kontaktus, vēlme un spēja veidot kopīgas ko mandas izjūtu ar studentiem; vēlme palīdzēt, spēja izprast studentu vajadzības un atsaukties, kad tas ir nepieciešams. (Balstīts uz Starppersonu kompetences aprakstu, (K. Vintiņa, 2011)</p>	<p>Docētāja sociokulturālā pieredze un zināšanas, izpratne par savu un auditorijas kultūru, starpkultūru saikne un tās izpratne, kā arī „starpkultūru prasmes” un „zinātība” (<i>savoir-faire</i>) (CEFR, 2001:104). Docētāja spēja tuvināt savu kultūru auditorijas kultūrai; spēja izmantot studentu kultūras daudzveidību.</p>

## 2. EMPĪRISKAIS PĒTĪJUMS

Darba empīrisko daļu veido 4. un 5. nodaļa, un tajā iekļautas akadēmiskā personāla aptauju un transkribētu autentisku lekciju diskursa analīzes rezultāti. 4. nodaļā ir izskaidrota pētījumā izmantotā metodoloģija: metodes un paņēmieni, un tas mērķis ir sasniegt pētījuma mērķus, paziņojot aptaujas rezultātus institucionālā kontekstā

### 2.1. Pētījuma metodoloģija

Darbā tika izmantoti primārie pētījumi, t.i., kvantitatīvie pētījumi, kas ietver datu apstrādi, kurā tiek iegūti skaitliskie dati, tajā skaitā anketas (Z. Dornejs (*Dörnyei* 2007:24)), un kvalitatīvie pētījumi, kuros iekļauti aprakstošu neierobežotu datu analīze, tajā skaitā intervijas (ibid) (4. un 5. nodaļa). Trešā metode ietver žanru analīzi: lekciju etapu struktūras analīzi. Nobeigumā tika veikta diskursa analīze, analizējot gan korpusa piemērus, gan arī transkribēto autentisko lekciju diskursu.

Tika ņemti vērā šādi kontekstuālie faktori (Dž. Brauna (*Brown*), A. Deivisa (*Davies*) red., 2004:479): institucionālais konteksts, jo pētījums veikts augstskolās (pētniecības vietā) ar mērķgrupu (izlasi) – augstskolas docētājiem un studentiem un ar izvirzītu mērķi – noderēt institucionālām vajadzībām; lokālais konteksts, ieskaitot sociālo kontekstu (docētāju un studentu valodas zināšanas) un pedagoģisko kontekstu (docētāju mācīšanas metodes un lekciju lasīšanas stili, kā arī studentu pierakstu veikšanas prasmes) (ibid).

Par empīriskā pētījuma metodi tika izvēlēta diskursa analīzes izpēte (Dž. Brauna (*Brown*), A. Deivisa (*Davies*) red., ibid: 488), kur šī pētījuma objekts ir augstskolas docētāju valoda (mutvārdu akadēmiskais diskurss). Pētījumā tiek izmantotas dažādas pētījumu metodes: intervijas, anketas, lekciju novērošana un ierakstīšana, diskursa analīze. Datu ieguvei izmantotie instrumenti tika izstrādāti, pamatojoties uz teorētiskajiem pētījumiem, un atklātie modeļi tika pētīti, izmantojot diskursa datu korpusu. L. Mullanija (*Mullany*), L. Litoseļiti (*Litosseliti*) red., (2010:39) uzskata, ka jauktās metodes veicina pētījumu veikšanu un „tām ir svarīga nozīme, risinot dažādas problēmas darbavietā kā pētniecības vietā, kurai ir ļoti grūti nodrošināt piekļuvi un datu ieguvei”.

Pētījums veikts Biznesa augstskolā „Turība” 2014./2015. akadēmiskā gada pirmajā semestrī un Sanktpēterburgas Valsts ekonomikas un finanšu universitātē (SPBGUE) 2015./2016. gada otrajā semestrī un sastāv no šādiem posmiem – (1) rakstveida anketu izmantošana, (2) klātienē intervijas un (3) diskursa analīze, kas ietver korpusa materiāla savākšanu un darbu ar to (diskursa reģistrēšanu, transkribēšanu un analīzi).

Kopumā pētījumā:

- Biznesa augstskolas „Turība” un Sanktpēterburgas Valsts ekonomikas un finanšu universitātes studenti aizpildīja 102 anketas;
- tika ierakstītas 29 intervijas ar Biznesa augstskolas „Turība” un Sanktpēterburgas Valsts ekonomikas un finanšu universitātes studentiem;
- Biznesa augstskolas „Turība” un Sanktpēterburgas Valsts ekonomikas un finanšu universitātes docētāji aizpildīja 19 anketas;
- tika ierakstītas 23 un transkribētas un analizētas 18 akadēmiskās lekcijas.

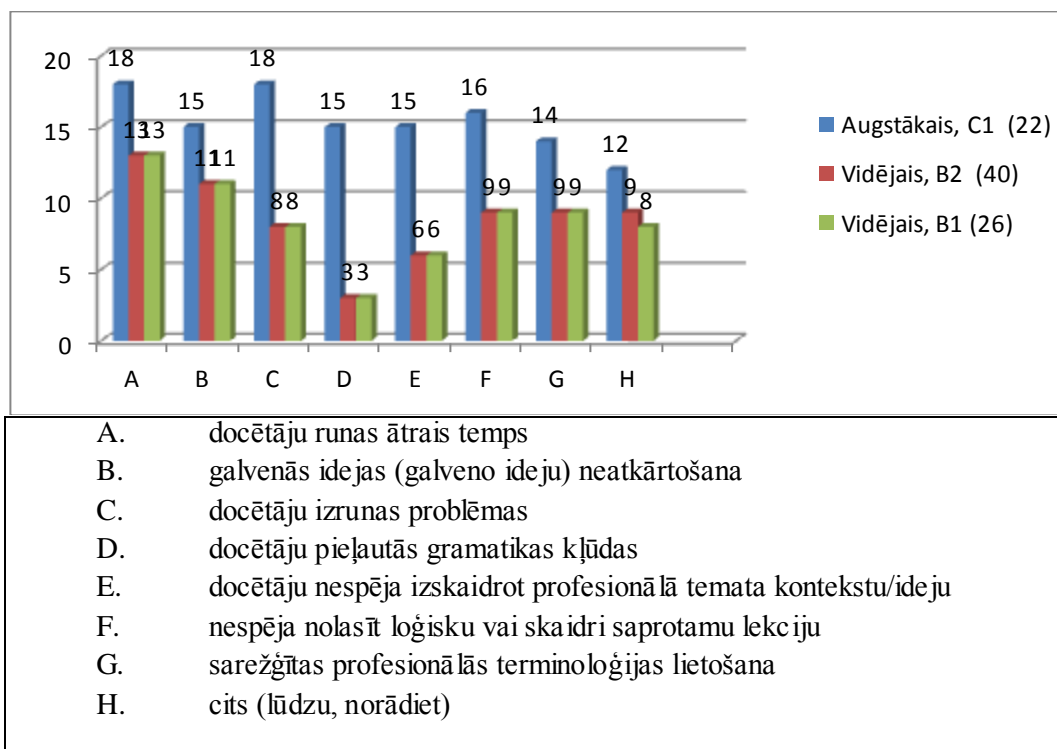
### 2.2. Studentu aptaujas analīze

Tika aprakstīti un analizēti anketu un sekojošo klātienē atvērto jautājumu interviju pētījuma rezultāti. Tika apzinātas un analizētas problēmas, ar kādām studenti saskaras akadēmisko lekciju uztverē, un problēmas, ar kādām akadēmiskais personāls sastopas lekciju lasīšanā, kas autorei ļāva salīdzināt docētāju un studentu atbildes un atrast kopsakarības, atšķirības un pretrunas abu mērķgrupu pašnovērtējumā.

Studentu anketā tika iekļauti 10 jautājumi, kuru mērķis bija iegūt pamatinformāciju par studentiem, mācību gadu un studiju nozari, informāciju par to, cik ilgi studenti ir mācījušies

angļu valodu, par viņu valodas prasmes līmeni, mācību pieredzi angļu valodā, angļu valodas prasmēm un kompetencēm, priekšmetiem, kurus viņi ir mācījušies angļu valodā, un grūtībām, ar kādām viņi ir saskārušies mācību procesā.

Dažas no studentu minētajām grūtībām: monologa stilā monotoni lasīta lekcija, nepieciešamība pašiem atrast papildu informāciju, akadēmiskā personāla lekciju lasīšanas stils, interaktīvās komunikācijas trūkums, angļu valodas izruna, angļu valodā jūtama latviešu vai krievu valodas akcents, angļu valodai neatbilstoša teikuma struktūra un gramatiskās konstrukcijas, nepietiekama pašu studentu valodas prasme.



1. diagramma. Dažādu L2 līmeņu salīdzinošā analīze, studējot angļu valodā

Pēc anketas sekoja studentu intervija ar atvērtiem jautājumiem. Respondenti sniedza atbildes uz 16 jautājumiem: angļu kā mācību valodas izvēle, atšķirības un ieguvumi no studijām angļu valodā, lekciju organizācija, lekciju izpratne, jēdzienu izskaidrošana, lietotā speciālā terminoloģija, izmantotie piemēri, starptautiskie atsauces avoti, lekciju lasīšanas stils, pierakstu veikšana, lekciju lasīšanas ātrums, prezentācijas prasmes, studijās pavadītais laiks, diskursa iezīmētāju lietošana un docētāja izruna.

Visi studenti uzsvēra angļu valodas kā *lingua franca* nozīmi un iespēju uzlabot savu angļu valodas prasmi. 90% svešvalodā studējošo jūta, ka viņiem ir jāmācās cītīgāk, docētāja teikto vispirms iztulkojot dzimtajā valodā un pēc tam iegaumējot jaunus jēdzienus. Liela daļa minēja, ka lekcijas ir organizētas viegli uztveramā veidā, lai gan tas atkarīgs no konkrēta docētāja. 80% studentu bija jāiziet adaptācijas periods, lai pilnībā saprastu lekciju saturu. Specializētās terminoloģijas apgūšana sagādāja grūtības, jo studenti bieži vien nezina to pat savā dzimtajā valodā. 80% respondentu piekrita, ka docētāji ilustrē saturu ar piemēriem, īpaši – ar starptautiskas prakses piemēriem. Anketas apliecināja, ka viens no lekciju *izpratnes trūkuma* iemesliem ir neefektīvs lekciju lasīšanas stils: tā ir monotona lasīšana, acu kontakta trūkums ar auditoriju, publiskās runas prasmes nepietiekamība, jūtami atšķirīgi starpkultūru saziņas aspekti. Pierakstu veikšana izrādījās sarežģīta studentiem ar zemāku angļu valodas zināšanu līmeni. Dažiem studentiem problēmas sagādāja arī lekciju lasīšanas ātrums. Attiecībā uz diskursa iezīmētāju lietošanu 90% respondentu piekrita, ka diskursa iezīmētāji

palīdz labāk sekot lekcijām un saprast tās. 95% minēja docētāja izrunu kā faktoru, kas ietekmē lekciju izpratni.

Lai pārbaudītu teorētiskā pētījuma secinājumu ticamību un validitāti, tika izstrādāta anketa un intervija. Tā kā viens no pētījuma mērķiem bija noteikt, cik labi studenti prot veikt pierakstus, kā arī to, vai pierakstu veikšanas process vairāk ir atkarīgs no studentu prasmes veikt pierakstus vai arī no docētāju kompetences lasīt viegli uztveramas un skaidri formulētas lekcijas, tika uzdoti divpusēji jautājumi. Anketā ir 6 sadaļas, lai noskaidrotu studentu valodas kompetences līmeni, pierakstu veikšanas nozīmīgumu, lietoto pierakstu veikšanas metodi, kā arī noteiktu, cik prasmīgi studenti veic pierakstus, ko tieši studenti var nesaprast docētāju diskursā, kādas ir grūtības veikt pierakstus, kas var rasties saistībā ar lekcijas kvalitāti.

Rezultāti parādīja, ka 91% aptaujāto studentu dod priekšroku pildspalvas un papīra metodei, izmanto saīsinājumus un saīsinātas formas. Galvenās noskaidrotās problēmas ir docētāju speciālās leksikas (t. sk. terminu un profesionālismu) lietošana, dažu konkrētu vārdu izruna, docētāju intonācija, docētāju kultūrai atbilstošu (studentiem svešu) idiomu lietošana, kā arī docētāju dzimtās valodas (latviešu) dialekta ietekme angļu valodas izrunā. Studenti dažreiz nepieņems galveno ideju, veicot pierakstus, uzskata, ka docētāja runa ir bijusi pārāk ātra, dažkārt docētāji nespēj izskaidrot neskaidrus terminus, problēmas rada neatbilstoši lietoti diskursa iezīmētāji, pilnīgs to trūkums vai neloģiski vārdu savienojumi. Studenti saskaras arī ar grūtībām saprast intonāciju un uzvaru, speciālo terminoloģiju un idiomu, kā arī docētāja izrunu, kas traucē izprast konkrētus vārdus, kuru izruna atšķiras no viņu pašu izrunas.

Tika veikta intervija, kurā bija iekļauti divi jautājumi: vai studentiem rodas grūtības pierakstu veikšanā un, ja rodas, tad kādas tās ir; vai docētāju runas ātrums ietekmē lekcijas izpratni. Rezultāti parādīja, ka studenti dod priekšroku izdales materiāliem ar minimālu tekstu, lai viņi paši varētu veikt papildu piezīmes. Savukārt docētāju runas ātrums rada problēmas studentiem, kuriem ir zems angļu valodas zināšanu līmenis.

Anketēšanas un interviju rezultāti deva autorei iespēju noskaidrot jomas, kurām ir jāpievērš uzmanība empīriskā pētījuma trešajā posmā, t.i., diskursa analīzē.

### **2.3. Akadēmiskā personāla anketu rezultātu analīze**

Lai aplūkotu akadēmiskās lekcijas pasniegšanas problēmas no docētāju viedokļa, autore veica aptauju starp saviem Biznesa augstskolas „Turība” un Sanktpēterburgas Valsts ekonomikas un finanšu universitātes kolēģiem, kuri lasa lekcijas vietējiem un ārvalstu studentiem sociālajos un humanitārajos mācību priekšmetos (*soft subjects*) (S.P. Korders (*Corder* 1990); K. Hailends (*Hyland* 2012)) angļu valodā. Deviņpadsmit respondenti aizpildīja anketas un atbildēja uz dažiem papildu jautājumiem individuālās intervijās. Anketas un interviju jautājumi koncentrējās uz šādiem aspektiem: mācāmie priekšmeti, profesionālā izglītība, nozares kursi lekciju lasīšanai svešvalodās, izmantotais lekciju lasīšanas stils/stili, izmantotās aktivitātes, atgriezeniskās saites nodrošināšana, studentu satura zināšanu vai valodas zināšanu novērtēšana, studentu valodas prasmes uzlabošana, profesionālās terminoloģijas skaidrošana, nepieciešamība apgūt specializētu valodu, vai ir iespējams iegūt priekšmeta zināšanas angļu valodā, nezinot profesionālo terminoloģiju dzimtajā valodā, kādas lingvistiskās grūtības ir radušās, kāda ir rezultāta atšķirība, apmeklējot kursu angļu valodā vai krievu/latviešu valodā, problēmas, ar kādām studenti saskaras, studējot angļu valodā, un lekciju lasīšanas stila izmaiņas vai uzlabošanas jomas.

Rezultāti liecināja, ka lielākā daļa akadēmiskā personāla nav ieguvusi pedagoģisko izglītību vai izglītību angļu valodā un nav apguvusi speciālus kursus lekciju lasīšanai svešvalodā, docētāji izvēlas sarunuvalodas stilu (64%), dod priekšroku diskusijām (19%), studentu prezentācijām (15%) un grupu darbam (15%), uzdod jautājumus, lai nodrošinātu atgriezenisko saiti (33%), novērtē tikai studentu satura zināšanas, nevērtējot valodas zināšanas (58%), uzskata, ka studijas angļu valodā uzlabo studentu valodas kompetenci (58%), sniedz

definīcijas jaunu jēdzienu skaidrošanai (32%), taču visi respondenti uzsvēra nepieciešamību pēc papildu zināšanām nozares valodā.

Autore konstatēja vairākas pretrunas studentu un docētāju aptaujas rezultātos. Lai gan studenti vēlējas uzlabot savu angļu valodas prasmi paralēli profesionālajam saturam lekciju laikā, paši docētāji koncentrējās uz satura zināšanām, nevērtējot valodas zināšanas. Studenti lekciju lasīšanu raksturoja kā monotonu lekcijas lasīšanas veidu, savukārt akadēmiskais personāls savu lasīšanas veidu neapzinājās (vai nevēlējas tajā iedziļināties), uzsverot, katekēzijā izmanto literāro sarunvalodu. Atbildot uz jautājumu par sastopamajām valodas grūtībām, docētāji, iespējams, personisku iemeslu dēļ nelabprāt runāja par šo jautājumu. Daži (26%) pat apgalvoja, ka viņiem nav valodas grūtību, turpretim vairākums studentu, neatkarīgi no valodas līmeņa, minēja zināmas grūtības lekciju uztverē tieši docētāju izrunas dēļ.

Šī empīriskā pētījuma posma rezultāti ļāva autorei rezumēt: lai veiksmīgi nodrošinātu lekcijas norisi, priekšmetu pasniedzējiem ir jābūt atbilstoši valodas komunikatīvajai kompetencei, ir jābūt skaidrai un sakarīgai runai, loģiskā secībā jāorganizē lekcijas gaita, jāsniedz praktiski piemēri, jābūt labam kontaktam ar auditoriju, tai skaitā ar auditoriju jāuztur acu kontakts un tā jāiesaista diskusijās. Konceptijas, jauna profesionālā leksika un idejas ir jāpapildina ar attiecīgu teoriju, atbilstošu terminoloģijas skaidrojumu un saprotamiem starptautiskās prakses piemēriem tiem studentiem, kuriem šis temats ir jauns. Pierakstu veikšana ir sekmīga, ja lekcijas izdales materiāli tiek izsniegti studentiem iepriekš vai tieši pirms lekcijas, tad viņi izdales materiālos pievieno personiskas piezīmes. Ir jākontrolē docētāja runas ātrums, jāmaina balsis intonācija un tonis. Izvērtējot studentu atbildes, veiksmīgākie lekciju lasīšanas stili ir literārās sarunvalodas stils un līdzdalību veicinoša lekcija, kas aktīvi iesaista studentus diskusijas procesā. Diskursu iezīmētāji palīdz uztvert lekcijas saturu, palīdzot sekot temata sākumam, maiņai un secinājumu daļai. Docētāja akcents un izrunas grūtības var izraisīt studentiem nepareizu lekcijas satura izpratni un ietekmēt diskursa uztveri.

Noteikti jāņem vērā fakts, ka studentiem bieži vien ir atšķirīgs kultūras un izglītības līmenis, un atšķirīga ir arī viņu angļu valodas komunikatīvā kompetence. Līdz ar to, pamatojoties uz iegūtajiem datiem, nevar pilnīgi noteikti ekstrapolēt, ka visi studenti sagaida, lai docētājiem būtu C1 vai C2 angļu valodas prasmes līmenis. Var pieņemt, ka dažkārt studenti, klausoties lekciju pie docētājiem, kuriem angļu valoda nav dzimtā valoda un līdz ar to attiecīgais valodas prasmes līmenis ir zemāks, var gan vieglāk uztvert lekcijas struktūru, gan vieglāk saprast diskursu, nekā klausoties lekcijas pie pasniedzējiem, kuriem angļu valoda ir dzimtā valoda.

#### **2.4. Mutvārdu akadēmiskā diskursa analīze**

5. nodaļā ietvertā empīriskā pētījuma mērķis bija izanalizēt mutvārdu akadēmisko diskursu. Tika savākts 23 lekciju korpuss, izmantojot dažādus informācijas vākšanas veidus – autorei ierakstot lekcijas, kā arī izmantojot Biznesa augstskolas „Turība” tīmekļvietnē pieejamo reģistrēto vieslektoru lekcijas un *YouTube* vietnē bezmaksas piekļuvei pieejamās tiešsaistes lekcijas. Visas lekcijas tika transkribētas, un 18 no tām tika analizētas šī darba izstrādes gaitā. Nodaļā veikta akadēmiskajās lekcijās visbiežāk lietoto vārdu analīze un aprakstīta to ietekme uz lekcijas uztveri, analizētas mutvārdu akadēmiskajam diskursam raksturīgās leksiski gramatiskās iezīmes, veikta diskursa iezīmētāju lietošanas analīze un sešu transkribēto lekciju izrakstu detalizēta izpēte. Dažas lekcijas var būt labs piemērs, savukārt citas lekcijas uzskatāmi parāda grūtības, ar kādām docētāji saskaras.

Divu *YouTube* vietnē pieejamo mutvārdu diskursa epizožu analīze veikta no tāda aspekta, kā docētājs ir organizējis runu un virzījis to tematiski. Viss transkribētā teksta kopums tika sadalīts etapos, un katrs etaps tika analizēts atsevišķi. Analizējot etapus, var pamanīt, ka sakarība starp teikumiem diskursā ir daudz plašāka un ar sarežģītāku savstarpējo sakarību, tomēr joprojām iespējams izsekot šai sakarībai. Runa ir mazāk loģiski strukturēta salīdzinājumā ar to, kāda tā būtu rakstveida tekstā, lai gan tā ir veidota pēc loģiska plāna:



ievads – pamatdaļa – kopsavilkums vai nobeigums. Runa tiek veidota kā nelielas komunikatīvas vienības (*small spurts*), katrā komunikatīvā vienībā ir teikuma daļa (*clause*), un tie ir vai nav savstarpēji saistīti. Dažas teksta daļas nav tik skaidri saprotamas un tiek izlaistas, t.i., paliek neizteiktas. Citas novērotās pazīmes ir tādas paralingvistiskas zīmes kā runātāja ķermeņa valoda un sejas izteiksme, intonācija un mainīgais runas ātrums. Svarīgi pieminēt vārdu atkārtojuma nozīmi, diskursa iezīmētājus, diskursa kultūras un sociālos aspektus.

Tika analizēti 10 akadēmisko lekciju (AL) ieraksti dažādos sociālo un humanitāro zinātņu priekšmetos.

Pirmajos divos analīzes posmos ietverta četrus akadēmisko lekciju ierakstu analīzi. Pirmā posma mērķis bija noskaidrot, kādi ir lekciju laikā visbiežāk lietotie elementi, izņemot tādus visbiežāk lietotos vārdus kā artikuli, personas vietniekvārdi, palīgdarbības vārdi, prievārdi un modālie darbības vārdi, kas varētu likt studentiem nepareizi saprast lekciju saturu vai likt viņiem zaudēt uzmanību lekciju laikā.

Tika konstatēts, ka visbiežāk lietotie vārdi, kas varētu maldināt klausītājus, ir norādāmie vietniekvārdi *this* (1.AL –38, 2. AL –16, 3.AL –105 reizes), *that* (1.AL –78, 2.AL –24, 3.AL –250 reizes), *these* (1.AL –12, 3.AL –45 reizes); personas vietniekvārdi *they* (1.AL –56, 3. AL –76) un *we* (1.AL –41, 2.AL –12, 3.AL –109); piederības vietniekvārdi *their* (1.AL –9) un *our* (2.AL –7); vietas apstākļa vārdi *here* (3.AL –38) un *there* (1.AL –16, 2.AL –5, 3.AL –38) un nenoteiktie vietniekvārdi (*somebody, something, somewhere* utt.).

Piemēram, nav skaidrs, uz ko turpmāk citētajā piemērā attiecas vietniekvārds **they**: uz vārdu „panda” (*panda*) vai vārdu „ķepas lielais pirksts” (*thumb*):

*...is that for most rrr bears **they** have four claws, **they** are not very long...but the panda has longer fingers rrr on her paws and **they** have an opposing thumb (shows with his hand) and clearly that evolves with the panda so that he...**they** can get things and eat it given the environment in which **they** live...*

Nesaprotams, piemēram, ir arī vārdu **that, this** un **it** biežs lietojums:

*... I believe, as **it is** says in the course description is a pillar of civilized society, **it's** a structure through which we do things and **this** on the large scales **it's** about allocating resources through space and time.... and **it's** about managing risks **that** anything we do in our life anything big or important **that** we do is on certain and **that's** (4) what to me **that's** (4) what Financial markets is about. So, but **it** has a lot, to me **this** is a course **that** will have a ...*

Detalizēta lekciju izrakstu izpēte parādīja, ka pasniedzējiem ir rūpīgi jāapsver iepriekš minēto vārdu lietojums, jo nereti bieža šo vārdu lietošana ar neskaidru atsauci var izraisīt pilnīgi nepareizu izpratni. Piemēram, sarunvalodas stilam tik ierasto nenoteikto vietniekvārdu *something, somebody* un *somewhere* lietošana var padarīt akadēmisko diskursu pārāk vispārinātu un nenoteiktu. Garos un sarežģītos teikumos ar pārāk biežu iepriekš minēto vietniekvārdu atkārtošanos tos varētu aizstāt ar jēdzienus nosaucošiem vārdiem, piemēram, attieksmes vietniekvārds *that* varētu tikt aizstāts ar lietvārdu, uz kuru attiecīgais vietniekvārds tika (vai tiek) attiecināts.

Analīzes otrajā posmā tika veikta izpēte par dažādu *leksiski gramatisko iezīmju* lietošanu desmit akadēmiskajās lekcijās. Analīzes mērķis bija atklāt, cik bieži iepriekš minētās leksiski gramatiskās iezīmes tiek lietotas un kādas ir to funkcijas mutvārdu akadēmiskā diskursa modelēšanā. Tika analizēti diskursa iezīmētāji (DM): *so, now, OK, well, however, thus, therefore* un *all right*; modālie darbības vārdi un daļēji modālie darbības vārdi: *can, could, may, should, have to, got to, will, would, going to*. Datoru programmatūra *Word Smith Tools 6.0* deva iespēju izveidot un izanalizēt konkordances no izvēlētajām lekcijām. Tika iegūti vairāki rezultāti.

1. Tika konstatēts, ka visbiežāk lietotais diskursa iezīmētājs ir vārds *so*, kuram akadēmiskajā lekcijā varētu būt vismaz trīspadsmit funkciju, piemēram, iepazīstināt ar tematu, pievienot informāciju, apkopot, ilustrēt ar piemēru. *So* tiek lietots attieksmes izteikšanai (piem., *so, I think...; so, I hope*) nosacījuma palīgteikumos, ar *let's* izteikumu u.c.

Piemēram: *And so, I think it is ...* (Attieksmes izteikšanai paredzētie diskursa iezīmētāji)

... *at the same time. So, suddenly the covariance go ...* (lai mainītu tematu)...*we make things happen. And so, I hope that you have ...* (Attieksmes izteikšanai paredzētie diskursa iezīmētāji, kas izsaka vēlmi)

2. Otrs visbiežāk lietotais diskursa iezīmētājs ir vārds *now*, kas analizētajā diskursā konstatēts 81 reizi un tiek lietots, lai teikto ilustrētu ar piemēru, sniegtu par to paskaidrojumu (...*on 24/7 in any organization. Now let me describe how this ...*). To lieto ar darbības vārdiem, kas izsaka attieksmi, papildus izmantojot vārdus *so*, *and* un *but* (piem., “*the whole time. And now, we're trying to decide...*”; “*...market movements. So, now the next plot, and this is...*”; “*... looks different. But now, what I want to do ...*”), kā arī vārdu *right* (...*moving around there right now am there are supposedly ...*) Tika novērots, ka temata ierosināšanas nolūkā *now* var tikt aizstāts ar vārdu *OK* (piem., “*...one bad year with minus 100%, OK. So, what do you think ...; Professor Robert Shiller: OK. Welcome to Economics 252...*”)

3. Akadēmiskajā diskursā bieži lietots vārds ir diskursa iezīmētājs *OK*, kuru lieto teikuma beigās jautājuma formā, kad docētājs pārbauda, vai klausītāji seko viņam līdzī un vai piekrīt viņam, un teikuma sākumā, lai ierosinātu jaunu apakštematu (piem., “*...your gross 18:12 return is 0, OK? So, if I plug in...*”), lai pārbaudītu, vai klausītāji seko līdzī viņa domai, piekrīt viņam vai arī docētājs nav bijis par sevi pārliecināts.

4. Citi analizētajos lekciju ierakstos bieži sastopamie diskursa iezīmētāji ir *well*, *all right* un *therefore*.

Piemēram: “*... strategic situation? Well, let's start off with what..*”; “*... can see at home, okay. All right and how many of you...*”; “*...any time after today you didn't know when the mid-term was and therefore it clashes with 17 different things.*”

Lai gan zināšanas par attiecīgiem mikroiezīmētājiem, kurus lieto angļu valodā runājošie, kam tā nav dzimtā valoda, varētu būt noderīgas studentu lekcijas struktūras uztverei un akadēmiskā diskursa tematiskajai attīstībai, to bieža lietošana ar atšķirīgām nozīmēm var izraisīt studentiem nepareizu docētāja paustā diskursa izpratni.

Tika pētīti mutvārdu akadēmiskajā diskursā lietotie izteiciens attieksmes izteikšanai un auditorijas iesaistīšanai. Tika analizēta modālo darbības vārdu un daļēji modālo darbības vārdu lietošana četrās akadēmiskajās lekcijās, un tika konstatēts, ka visbiežāk lietotie vārdi ir *can*, *will*, *going to* un *would*. *Can* kopā ar personas vietniekvārdu *we* galvenokārt tiek lietots, lai liktu auditorijai justies līdzdalīgai procesā, iesaistītu to procesā (piem., “*...you can set up your own non-profit organization...*”; “*you can go to the board meeting...*”; “*you can take the whole course...*”), *they can* tiek lietots, lai runātu par kādiem iedomātiem personāžiem, lai ilustrētu ar piemēru kādus priekšstatus vai jēdzienus (piem., *US companies like travellers and farmers ...so insurers ...you know ...they have this transactional relationship with all these customers collecting premiums and the realizing that they can bowl carbon offsets onto that especially for things like travel insurance for car insurance ...*)

*Will* tika konstatēts 97 reizes kombinācijā ar personas vietniekvārdu *I* kopā ar attieksmes izteikšanai paredzētajiem darbības vārdiem vai īpašības vārdiem, kas pauž docētāja attieksmi vai viedokli (piem., “*today I think it will be a different part than last time*”; “*...because I'm hopeful that it will heal itself and we can ...*”; “*...well, I don't know what it will be called finally...*”), savukārt daļēji modālais darbības vārds („semi-modal verb”, D. Baibers (Biber 1999)) *going to* parādījās 64 reizes četrās lekcijās, lai izskaidrotu darbības plānu (piem. *So, I'm going to stay to that. I'm going to talk more about institutions and history than about mathematics.*) un retoriskajos jautājumos (piem., *You know, you still have 900 million leftover. So, what are you going to do with all that money?*).

Citi akadēmiskajās lekcijās lietotie modālie darbības vārdi attieksmes izteikšanai (*could*, *may*, *should*, *have to* un *would*) aplūkoti promocijas darba 5. nodaļā un tos var izmantot, lai akadēmiskais personāls sagatavotos lekcijām vai arī studenti sagatavotos lekciju apmeklēšanai.

Trešajā posmā veikta sešu akadēmisko lekciju ierakstu analīze. Tika veikta kvalitatīvā analīze, lai noskaidrotu, cik efektīva ir bijusi docētāja un studentu mijiedarbība un kādi trūkumi varētu traucēt studentiem sekmīgi izprast docētāja pausto diskursu, kā arī izdarīt secinājumus.

1.akadēmiskā lekcija 1 (1.AL) demonstrē piemēru, cik bieži diskursā tiek lietoti vietniekvārdi *they* un *it*, *I* un *them* bez skaidrām norādēm; vērojama neskaidra ģeogrāfisko nosaukumu izruna, pāreja no viena temata uz otru bez skaidras saistības.

Piemēram: *Wow, this is awesome. So, I went back home after the movie and went to the Secret website and offered **them** my help on the dream inside and didn't hear from **them** back for a couple of months later and there **I** found Secret reference to book called...*

1.AL vērojamās pozitīvās puses ir auditorijas iesaistīšana ar retorisku jautājumu palīdzību, iekļaujot kādu joku un sevis pieminēšanu, kas var izraisīt auditorijas interesi un iesaistīšanos runā.

#### 2.akadēmiskā lekcija (2.AL)

2.AL atklāj docētāja runas trūkumus, kas saistīti ar vārdu un uzvārdu, ģeogrāfisko nosaukumu izrunu, nevietā (piem., frāzes vidū) nelogiski lietotām atkāpēm (*false starts*), nepareizu vārdu secību, biežu vārdu atkārošanu, neskaidru lekcijas struktūru un diskursa iezīmētāju daļēju vai pilnīgu trūkumu. Neskaidri vārdi neļauj veikt pareizu lekcijas transkribēšanu.

Piemēram, *So, here I talk a bit about...[neskaidrs teksts] as an Arctic destination and then some brief history about this Christmas tourism...*

*But here I have some links, this is here (norāda uz karti slaidā) where Kristine was studying in this region (uzskaita reģionus, demonstrē tos kartē, min nosaukumus somu valodā).*

#### 3.akadēmiskā lekcija (3.AL)

3.AL par ES civiltiesisko sadarbību sniedz ļoti strukturētu ievadu, tomēr, tā kā mērķauditorija, izņemot Juridiskās fakultātes studentus, ir citu fakultāšu studenti, biežā profesionālā žargona lietošana, īpaši neskaidrā terminu izruna un akronīmu lietošana bez to atšifrēšanas, varētu radīt neskaidrības iesācēju auditorijai (piem., „PPU procedure for ECJ”). Fakts, ka docētājam ir daudz nelogisku atkāpju (*false starts*) un parazītvārdu (*mmm...civil proceeding and in the intellectual property field they call Italian judgment Italian torpedo to indicate the eh...eh... large duration of the time. hmm...*), varētu nozīmēt, ka lekciju pasniegšana angļu valodā docētājam nav ierasta prakse. Dažas izrunas problēmas ir saistītas ar L1 ietekmi.

#### 4.akadēmiskā lekcija (4.AL)

4.AL analīzes mērķis bija izpētīt lekcijas etapu struktūru, docētājas diskursa iezīmētāju lietojumu, leksiski gramatiskās iezīmes un lekcijas pasniegšanas stilu. Tika konstatēts: lai gan stils ir interaktīvs un docētāja cenšas iesaistīt auditoriju, tas nepalīdz studentiem uzvert lekciju. Viens no iemesliem ir atbilstošas lekcijas struktūras trūkums – idejas tiek mainītas bez loģiskas secības.

Piemēram, *Have you read the case? I was at the ...at the meeting today of our department. So and usually it takes only one hour and today it was about two and I couldn't miss it. Sorry. Ok, we have today the topic which is Corporate Social Responsibility strategy and as we have this topic I also thought that we should discuss the case study, the example, the company which participated in the international operation and so the story how the company understands this situation.*

Netiek lietoti diskursa iezīmētāji, lai parādītu pāreju no viena etapa uz otru vai no vienas darbības uz otru. Citas pamanītās neatbilstības ir nepareiza vārdu secība un trūkstoši teikumu locekļi, piemēram, teikumā nav papildinātāja vai izteicēja (piem., “*Some students something know about the business models but not in detail.*”; “*Could you do it or not you can't do it. Yes, this is the system how the company is making operate*”). Docētāja izmanto jautājumu apgalvojuma teikumam un apgalvojuma teikumu, kad vēlas uzdot jautājumu (piem., *So, why*

*the company was very risky in responsibility in the very beginning and then there is the period of stability and then why the company loses.*)

Docētāja nepabeidz savu domu (*May be **there is also some risks.** ..*); viņa bieži sāk paskaidrojumu un nepabeidz to (*Then corporate social responsibility and corporate sustainability management how do we manage ... and who is responsible later ...**eh...** and who is able to be responsible*); bieži vien nav skaidrs, kur ir teikuma priekšmets, izteicējs un papildinātājs (piem., *And the company **should take** (?) from the social... from the society position – trūkst papildinātāja*).

Personas vietniekvārdi **you**, **they** un **it** bieži vien tiek lietoti bez kādām norādēm teikumos (piem., *it is a really difficult question, but you found how could you solve this problem, how could you think proactively because you realize if you react towards some changes it means that you are in the same position but if you somehow predict*).

Vienā un tajā pašā teikumā bieži vien tiek lietota vienkāršā pagātne un vienkāršā tagadne, pārkāpjot laiku saskaņošanas noteikumus (*So the person of the company which **invents** the best question or **gave** some brilliant ideas **were** somehow prized and what **is important** they **implemented** these ideas which **are relevant** to them...), kā arī nereti tiek lietoti neeksistējoši vārdu savienojumi (*collocations*) (piem., *the task of the company **to construct the relationship** with all these groups*) un daži vārdi nepareizā nozīmē. Visas šīs grūtības var traucēt auditorijai sekmīgi izprast lekciju un nepalīdz veikt pareizus pierakstus.*

#### 5. akadēmiskā lekcija (5.AL)

5.AL piemīt akadēmiskās lekcijas žanram raksturīga loģiska struktūra. Diskursā ir visi četri etapi. Analīzes rezultāti parādīja, ka etapiem un darbībām nav obligāti jāatbilst struktūrai: 1. etaps – 2. etaps – 3. etaps – 4. etaps, bet tos var mainīt, neietekmējot lekcijas loģisko secību. Netika pamanīta neviena kļūda un nebija neviena gadījuma, kad netiktu dotas atsauces. Attiecīgu diskursa iezīmētāju lietošana, piemēram, *so* (27), *ok* (15), *of course*, *right* un *actually*, palīdz organizēt runu, lai panāktu vislabāko rezultātu, norādītu pauzes, izdarītu kopsavilkumu, dotu studentiem laiku pārdomām un pierakstu veikšanai, izveidotu kontaktu ar studentiem. Turklāt tie padara runu dabiskāku un viegli uztveramu. Runa ir piesātināta ar makroiezīmētājiem, kas izanalizēti un sargrupēti atsevišķā tabulā ar to funkciju aprakstu. Šo informāciju var izmantot, lai akadēmiskais personāls un arī studenti sagatavotos lekcijām.

#### 6. akadēmiskā lekcija (6.AL)

6.AL nav iespējams transkribēt – diskurss ir neskaidrs spāņu valodas ietekmē radušās sliktās izrunas dēļ, kā arī to iespaido struktūras neesamība, nepareizu vārdu lietojums un citi iemesli (piem., *Ok. Let's begin. Yesterday we were talking about **gratitude** as a type of justice and then we finished with **grateful** and then we are talking **to** business person leader just 5 minutes to finish what we were talking*). Atsevišķā gadījumā tika pamanīts, ka, lasot lekciju ārvalstu studentiem, studenti neiesaistījās šajā procesā, būdami nodarbināti ar citām aktivitātēm, kas nav saistītas ar studijām. Tika secināts, ka docētājam nav lingvistiskās (piemēram, leksiskā precizitāte, izvairīšanās no tieša tulkojuma utt.), sociolingvistiskās (piem., spēja pielāgot dialektus un akcentu), pragmatiskās (piem., spēja izveidot viegli uztveramu un skaidri formulētu diskursu) un akadēmiskās kompetences (piem., spēja sagatavoties lekcijai).

## SECINĀJUMI

1. Akadēmiskā lekcija, kas profesionālajā akadēmiskā vidē (institutional context) realizēta kā mutvārdu akadēmiskais žanrs ar savām īpašām iezīmēm, ir sociāla, mērķtiecīga un secīga darbība, komunikatīvs notikums, kas tiek realizēts diskursa kopienā; akadēmiskā lekcija ir mainīgs žanrs, kas – atkarībā no tās realizācijas veida – ir ar docētāju iesaistīšanos, interaktīva, no konteksta atkarīga un zināmā mērā improvizēta darbība ar dinamisku raksturu; žanru sajaukšanās piemērs, kam piemīt intertekstuālas un starpdisciplināras iezīmes. Izpratne par žanru dažādību var palīdzēt lekciju organizēšanā, plānošanā un realizēšanā lingvistiskā, sociālā, starppersonu un starpkultūru līmenī.

2. Pierakstu veikšana, kas tiek attiecināta uz akadēmisko rakstveida žanru ar pierakstiem kā šīs darbības galaproduktu, ir būtisks studentu studiju procesa elements profesionālajā mācību vidē, kura mērķis ir veicināt lekciju materiāla saglabāšanu. Neatkarīgi no valodas prasmes studentiem dažkārt pierakstu veikšana sagādā grūtības. Studentu pierakstu veikšanas procesu var padarīt veiksmīgāku, ja akadēmiskais personāls kontrolē sava runātā teksta intonāciju, savu izrunu, reģistru, profesionālu terminu lietojumu, sarunvalodas izteicienus, akronīmu lietojumu, atbilstošu atsauču sistēmas izmantošanu, izvairoties no runas plūsmas pārtraukumiem, piemēram, no nelogiskām atkāpēm un parazītvārdiem.

3. Mutvārdu akadēmiskajam diskursam ir raksturīgas šādas leksiski gramatiskās iezīmes: leksiskā līmenī – mazāks specializēto terminu blīvums un dažādība, kā arī vienkāršu un bieži lietojamu vārdu pārpilnība; gramatiskā līmenī – augstāka darbības vārdu, nevis lietvārdu procentuālā attiecība, vairāk apstākļa vārdu nekā īpašības vārdu; bieža personas vietniekvārdu lietošana; diskursa līmenī – diskursa mikroiezīmētāju un makroiezīmētāju lietošana akadēmiskās lekcijas organizēšanā; sintaktiskā līmenī – pakārtotu teikumu, apzīmētāja palīgteikumu, palīgteikumu ar paplašinātu paskaidrojumu vai komentāru, apstākļa palīgteikumu un papildinātāja palīgteikuma „*to-clause*” lietošana.

4. Sintaktiskā līmenī mutvārdu akadēmiskais diskurss ir mazāk loģiski strukturēts, salīdzinot ar rakstveida diskursu. Tas bieži ir improvizēts un var būt neskaids vai grūti uztverams tādos gadījumos, kad docētāji nepabeidz domu vai pāriet no vienas tēmas uz citu.

5. Lekcija kā monologa runas notikums parasti tiek veidota kā nelielu komunikatīvu vienību (*small spurts*) apvienojums, katrā komunikatīvā vienībā ir teikuma daļa (*clause*), kas komunikatīvajā vienībā ir vai nav savstarpēji saistītas. Dažas runas daļas var būt neskaidri izteiktas un tādējādi nav tik skaidri saprotamas.

6. Žanru analīze no sistēmiski funkcionālā viedokļa ir ļāvusi autorei konstatēt, ka lekcijas akadēmiskajam žanram ir īpaša organizatoriskā struktūra, kas sastāv no vismaz četriem retoriskiem etapiem: iesildīšanās, lekcijas struktūras noteikšana, temata ievietošana kontekstā un lekcijas nobeigums; katrs etaps veic konkrētas komunikatīvās funkcijas un vairākas galvenās darbības, piemēram, formulē organizatoriskos jautājumus, nākotnes plānus, nosaka lekcijas struktūru, paziņo tematu, norāda saturu. Etapi un darbības ne vienmēr notiek vienā secībā; to var mainīt, neietekmējot lekcijas loģisko secību. Izpratne par lekcijas shematiskās struktūras organizāciju ļauj saskaņoti organizēt diskursu.

7. Mijiedarbojoties ar auditoriju, mutvārdu diskursam ir raksturīgas tādas iezīmes (interactional features) kā sevis pieminēšana, attieksmes izteikšana un auditorijas iesaistīšana; šīs iezīmes bieži izsaka šādi lingvistiskie elementi:

a. pirmās personas vietniekvārds *I* tiek lietots sevis pieminēšanai, lai izteiktu docētāja viedokli, norādītu viņa klātbūtni diskursā; pirmās personas daudzskaitļa vietniekvārds *we* tiek lietots, lai apzīmētu auditorijas iesaistīšanu; trešās personas daudzskaitļa vietniekvārds *they* tiek lietots, norādot uz nenoteiktu personu; otrās personas vietniekvārds *you* tiek lietots, lai izteiktu priekšlikumu un ierosinājumu;

b. norādāmie vietniekvārdi *this, that, these* kas tiek izmantoti kā anaforas un veic anaforas funkciju; piederības vietniekvārdi *their* un *our*, nenoteiktie vietniekvārdi *something, somebody* un *somewhere*, attieksmes vietniekvārds *that* un vietas apstākļa vārdi *here* un *there*. Rūpīgi jāapsver pronomenu lietojums mutvārdu akadēmiskajā diskursā, jo plašs vietniekvārdu lietojums bez skaidrām atsaucēm var izraisīt teksta un konteksta nepareizu izpratni, likt klausītājiem zaudēt atsauci uz patieso avotu un padarīt informāciju neloģisku, neskaidru un maldinošu.

c. diskursa mikroiezīmētāji *so, ok, now, well, therefore, right, all right* var palīdzēt izprast diskursa struktūru un tematisko attīstību; diskursa makroiezīmētājiem ir interaktīvas iezīmes, piemēram, sevis pieminēšana, attieksmes izteikšana un komunikatīvās funkcijas (piemēram, zināšanu apmaiņa, apkopošana, strukturēšana, atgriezeniskā saite informēšana par turpmākajām darbībām, auditorijas iesaistīšana, norādījumu sniegšana, jautājumu uzdošana). Lekciju sagatavošanā var būt noderīgas zināšanas par diskursa iezīmētāju lietošanas noteikumiem;

d. lekcijas nav bezpersoniski komunikatīvi notikumi, jo docētāji var izrādīt savu attieksmi un viedokli, izmantojot modālos un daļēji modālos darbības vārdus (piemēram, *can* tiek lietots, lai izteiktu atļauju, spējas un iespēju, *will* tiek lietots kopā ar personas vietniekvārdiem *I, we, you* un *it*, lai apzīmētu docētāja plānu, solījumu un nodomu; *you + will + darbības vārds*, lai norādītu docētāja gaidītos rezultātus no studentiem, *it + will + darbības vārds*, lai aprakstītu kursu un docētāja gaidītos rezultātus no kursa, vietniekvārds *we + will + darbības vārds* tiek lietots, lai iesaistītu auditoriju).

e. novērtējoša rakstura vārdi, piemēram, īpašības vārdi ar novērtējuma nozīmi (piemēram, *good, nice, right, sure*), kas pauž runātāja pozitīvo attieksmi pret situāciju, un attieksmes izteikšanai paredzētie apstākļa vārdi (piemēram, *obviously, unfortunately, fortunately, apparently, undoubtedly, amazingly, astonishingly*), kas atrodas teikuma sākumā, pauž runātāja attieksmi pret ierosinājumu un atspoguļo docētāja personiskās jūtas un pieredzi.

8. Veiktā diskursa analīze palīdzēja noteikt ar valodas lietojumu saistītus trūkumus, ar kuriem saskaras akadēmiskais personāls (piemēram, neskaidra lekcijas struktūra, diskursa iezīmētāju nelietošana, nepareiza vārdu secība teikumā un elipses veida teikumi ar, piemēram, izlaistu papildinātāju vai izteicēju, kas neļauj studentiem skaidri saprast saturu un veikt atbilstošus lekcijas pierakstus; nesaskaņoti darbības laiki, neeksistējošu vārdu lietošana un nepareizi vārdu savienojumi.)

9. Spēja lasīt veiksmīgas lekcijas angļu valodā ārvalstu studentiem lielā mērā ir atkarīga no akadēmiskā personāla angļu valodas komunikatīvās valodas kompetences, kas ietver visas sešas komunikatīvās valodas kompetences sastāvdaļas, kuras apskatītas šajā promocijas darbā – docētājam ir prasmes un zināšanas par valodu kā sistēmu (lingvistiskā kompetence), viņam ir zināms, kā tikt galā ar valodas lietojuma sociālo dimensiju (sociolingvistiskā kompetence), viņš spēj radīt viegli uztveramu un saturiski skaidri formulētu diskursu (pragmatiskā kompetence), viņš prot analizēt, sintezēt un apgūt jaunas akadēmiskās zināšanas, lai ietekmētu studentu zināšanas (akadēmiskā kompetence), viņš spēj efektīvi mijiedarboties ar studentiem (starppersonu kompetence), un viņam ir prasmes komunicēt ar dažādu kultūru izcelsmes studentiem (starpkultūru kompetence).

Ņemot vērā iepriekš minētos secinājumus, ir apstiprināta pētījuma sākumā izvirzītā promocijas darba hipotēze. Pastāv tieša savstarpēja sakarība starp akadēmiskā personāla angļu

valodas komunikatīvo kompetenci, spēju lasīt viegli uztveramas un saturiski skaidri formulētas lekcijas angļu valodā augstākajā līmenī un studentu lekciju izpratni.

Cerams, ka veiktā teorētiskā un empīriskā pētījuma rezultātā izdarītie secinājumi veicinās labāku izpratni par komunikatīvās valodas kompetenci, kādu docētājiem vajadzētu iegūt, lai būtu akadēmiski un lingvistiski kompetenti, kā arī uzlabotu akadēmiskās komunikācijas efektivitāti. Sagaidāms, ka jaunie docētāji varēs praktiski izmantot autores izstrādātās rekomendācijas komunikatīvās valodas kompetences uzlabošanai. Apkopotais autentisko lekciju korpuss, izstrādātie modeļi un diskursa analīzes rezultāti varētu būt noderīgi jaunā akadēmiskā personāla mācību kursu kontekstā, un tiem varētu būt nozīmīga ietekme uz mācīšanu akadēmiskos nolūkos.

Aptauju rezultāti un diskursa analīze atklāja, cik nozīmīgi ir mutvārdu akadēmiskā diskursa paralingvistiskie aspekti, tajā skaitā ķermeņa valoda un kinēzika, kam nepieciešama tālāka izpēte, lai gūtu pamatīgāku ieskatu akadēmiskās lekcijas žanra fenomenā.

UNIVERSITY OF LATVIA  
FACULTY OF HUMANITIES



**Valerija Drozdova**

Communicative English Language Competency Framework for the  
Academic Personnel

SUMMARY OF DOCTORAL THESIS

Submitted for the degree of Doctor of Philology in Linguistics

Subfield Applied Linguistics

Riga, 2021



The doctoral thesis was carried out at the Faculty of Humanities, University of Latvia, from 2009 to 2020.

The thesis contains the introduction, 5 chapters, reference list and 15 appendices.

Form of the thesis: dissertation in linguistics, applied linguistics.

Supervisor: Prof. Dr. philol. Indra Karapetjana

Reviewers:

- 1) *Dr. philol. Jānis Sīlis*, Ventspils University College;
- 2) *Dr. philol. Marina Platonova*, Riga Technical University;
- 3) *Dr. Andrea Nava*, University of Milan.

The thesis will be defended at the public session of the Doctoral Committee of Linguistics, University of Latvia, on the 11th of February, 2021 at X(time), Visvalža Street 4A, Riga, Room

The thesis and the summary are available at the Faculty of Humanities of the University of Latvia, Room 222 and on the webpage of the University of Latvia.

Chairman of the Doctoral Committee

*Dr.habil.philol. Dace Markus*

Secretary of the Doctoral Committee

*Dr. philol. Inta Urbanoviča*

© Latvijas Universitāte, 2021  
© Valerija Drozdova, 2021

## ABSTRACT

The novelty of the Doctoral thesis „Communicative English Language Competency Framework for the Academic Personnel” stems from the necessity of the academic personnel (a lecturer) to ensure the internationalisation of the study process in the academia, which is impossible without the appropriate level of English language competency and skills necessary for working in the intercultural environment.

The author summarized the theoretical findings and conducted an empirical research on spoken academic discourse, genre of an academic lecture, communicative language competences, using quantitative and qualitative research methods that allowed working out the framework of competences. The research is based on the analysis conducted on linguistic theories of genre studies, lecture as a separate genre, discourse analysis and studies of communicative language competences. The typical macro- and micro-linguistic features of spoken academic discourse have been identified.

The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR 2001, 2018), that divides communicative language competences into linguistic, sociolinguistic and pragmatic competences, was chosen for the analysis of lecturers' communicative language competences. A lecturer has skills and knowledge of language as a system (linguistic competence), he is aware of how to deal with the social dimension of language use (sociolinguistic competence), he is able to produce coherent and cohesive discourse (pragmatic competence). The model was appended with three more competences needed to work in the international environment. A successful lecture requires the lecturer's preparatory work including the research of the materials on a subject area, work on new terminology and processing of information while preparing lectures (academic competence), interaction with the audience, the ability to communicate effectively with the students, competence to have successful social and personal relationship (interpersonal competence), as well as intercultural sensitivity, including understanding oneself and others in a context of diversity, ability to interact and communicate with people of different cultural affiliations (intercultural competence).

It was concluded that a content lecture in English targeting the international audience is realized successfully when all six components of the communicative English language competence, described by the author of the present thesis, are coherent and are activated by the academic personnel. A spoken English language competency framework for academic personnel, move structure model for the analysis of the academic discourse, a table of lexicogrammatical features used for stance analysis of spoken academic discourse and a table of discourse macro-markers have been developed to help in the analysis of the academic discourse.

**Keywords:** tertiary education, lecture genre, spoken academic discourse, communicative English language competency framework.

## **GENERAL DESCRIPTION OF THE STUDY AND IMPORTANCE OF THE THEME**

English has become the language of communication worldwide in different spheres of life, including education. It is used as a tool to teach specialized subjects at tertiary level since proficiency in English, especially when combined with the knowledge of and skills in a professional area, is highly desirable on the job market. The situation in tertiary education in the European Union has changed towards more globalized and internationalized studies. Practically every European university has international students who study for some time abroad either within the framework of the Erasmus student exchange programme or other exchange programmes or choose to study abroad as full-time students in order to obtain international and intercultural experience, improve language skills, establish valuable contacts or develop a career abroad.

The results of a study on the role of English as a medium of instruction (EMI) in 55 countries (EMI Oxford, the Centre for Research and Development in English Medium Instruction) showed that private universities allow English as a medium of instruction in 90.9% cases (Dearden 2015:10). ‘A desire of students to develop English learning skills’, ‘knowledge of the target culture’, ‘possibilities for students to study and work abroad’ were mentioned as the main reasons for the high percentage of EMI. According to the Education Law of Latvia, the use of English or other European Union languages in the implementation of study programmes is allowed in higher education (HE) institutions on several occasions, including “educational programmes, which are being acquired by foreign students in Latvia, and educational programmes, which are implemented within the framework of co-operation provided for in the programmes and interstate agreements of the European Union.” (Translation by State Language Centre, 2015: 7). In the present thesis, ‘foreign students’ or ‘international students’ are defined as people travelling from their home countries to study at HE institutions abroad and for whom English is not their first language or the medium of instruction in their previous educational experience.

According to the amendments to the Education Law, approved by the Saeima on April 2, 2018, study programmes for international students in HE institutions of the Republic of Latvia can be realized in the official languages of the European Union. The required level of the English language proficiency for the academic personnel delivering lectures in English in Latvia is level B2; however the recommendation of the Ministry of Education and Science (Agreement on good practice in attracting foreign students) to the higher education institutions in Latvia who work with foreign students is “preferably level C1.”

Today almost all HE institutions in Latvia provide education to international students from all over the world. Turība University is not an exception; it offers a wide range of study programmes at the bachelor’s, master’s and doctoral levels, and English is the medium of instruction for exchange as well as full-time international students from more than 30 countries.

Although Turība University has international visiting academics, lecturers from Latvia constitute the majority of the academic personnel. These lecturers are highly-skilled and experienced professionals in their area with considerable experience in delivering lectures in Latvian, but many of them may lack experience in doing that in English. They possess the knowledge of specialized vocabulary in English, but they may occasionally experience difficulties in conducting their lectures efficiently due to the lack of sufficient communicative language competence in English. Consequently, students may face difficulties in the perception of lectures and may be unable to master these subjects leading to a decrease in student satisfaction levels with the lecture quality and a loss of lecturers’ reputation and the university itself.

Considering the growing importance and internationalisation of higher education in a globally competitive environment where HE institutions compete to attract international students, the quality of lectures and the ability of lecturers to teach content subjects in a multicultural environment are immensely significant.

### **The research hypothesis**

There is a direct interconnection between lecturers' communicative language competence to give coherent and cohesive English-medium content lectures at tertiary level and students' perception of lectures.

### **The research goals**

1. to create a theoretical basis for establishing the communicative language competence of the academic personnel required to ensure quality in English-medium content lectures at tertiary level;
2. to analyse and assess the lecturers' competence level on the basis of the research of spoken academic discourse.

### **The research objectives**

1. To study relevant theories pertaining to the use of the communicative language competence that non-native lecturers need to possess in order to function optimally when delivering English-medium content lectures.
2. To explore linguistic theories in order to identify typical features of spoken academic discourse.
3. To compile a corpus of authentic lectures in English given by native and non-native subject lecturers and to carry out their discourse analysis in order to identify the relationship between lecturers' language proficiency and students' perception of lectures.
4. To use theoretical and empirical research methods: a summative analysis of linguistic theories, discourse analysis and a survey and to discover how lecturers assess their language competences and skills in delivering lectures in English, what difficulties they encounter and how they assess their teaching and learning processes in general.
5. To conduct a survey by means of questionnaires and interviews with the aim of exploring students' difficulties and to make a comparison of students' and lecturers' opinions.
6. To work out recommendations on how to improve discourse and the communicative English language competence of the academic personnel, based on the academic discourse analysis, and to draw relevant conclusions.

### **Theoretical research methods**

The theoretical basis for this research is grounded in the study of the linguistic theories of the 20<sup>th</sup> and the 21<sup>st</sup> century, which provide a conceptual and theoretical context for the research.

1. The author explored three schools of genre studies - Rhetorical Genre Studies (RGS), Systemic Functional Linguistics (SFL), English for Specific Purposes (ESP) and found SFL and ESP to be the most applicable for the present research.
2. The concepts of discourse, genre, register and styles (Berkenkotter and Huckin 1995; Freedman 1994; Biber and Conrad 2009; Paltridge 2004, 2006, 2013; Richards and

- Schmidt 2002; van Dijk 2012, 2015) were analysed to define and elucidate their significance to the present research.
3. Theories pertaining to the academic lecture genre were studied in depth to reveal the following characteristics: secondary genre (Bakhtin 1986), speech plan (Bakhtin 1986), involvement and detachment (Chafe 1982), interactiveness (Bachman 1995), genre mixing (Helal 2013), hybrid nature of lectures (Aguilar 2004), intertextuality (Fairclough 2003) and interdiscursivity (Fairclough 2003; Hyatt 2005) which further laid the basis for the empirical part of the present research.
  4. Move-analysis models proposed by SFL scholars (Sinclair 1972; Sinclair and Coulthard 1975; Young 1994) and ESP genre scholars (Swales 1990, 2004; Bhatia 2013, 2017; Thompson 1994, Lee, 2009; Flowerdew 2013) were analysed in order to create a model most suitable for the structural analysis of the academic lecture discourse.
  5. The theory on note-taking as a crucial component of educational experience and its interconnection with listening skills (Al-Musalli 2001 and 2015), the role of working memory (Bui and Myerson 2013; Carter, Greenberg and Walker 2016) was examined to define note-taking as a separate genre of academic writing with its own characteristics.
  6. Moreover, the dogmas of discourse analysis and the characteristics of spoken discourse were explored (Johnstone 2002; van Dijk 2012, 2015.) The nature of spoken academic discourse (Biber 2006; Crawford Camiciottoli 2007), discourse markers for academic purposes (Young 1994; Swales and Malcewski 2001; Crawford Camiciottoli 2007; Maschler and Schiffrin 2015), grammatical variations in spoken academic discourse (Biber 1999, 2006), stance and audience engagement (Biber 2006; Hyland 2012) were studied, and formed the basis for the analysis of spoken academic discourse.
  7. CEFR (2001, 2018) and works on communicative competence by Halliday and Hasan (1985, 1989); Canale and Swain (1980); Bachman (1995) and Schiffrin (1994) were explored in order to determine and elaborate the communicative language competence necessary for academic personnel, delivering lectures in English.

### **Empirical research methods**

Four empirical methods of research were used in the present thesis to ensure its objectivity, reliability and validity:

- secondary research (Brown 2001), including the analysis and review of theoretical literature to develop a framework for the empirical part of the present thesis,
- primary research, including quantitative and qualitative data analysis,
- genre analysis and discourse analysis (that has both the analysis of examples from the corpus (23 academic lectures) and the analysis of the transcribed authentic discourse (18 academic lectures).

The author used mixed data collection and analysis methods, including lecture observations and recordings, interviews, and questionnaires. Data gathering, the study and the analysis of data were carried out with the help of different software by means of mechanization (Davies and Elder 2007:142):

- the lecturers' discourse was recorded on a Dictaphone- IC Recorder Sony ICD – UX71 with prior permission of the participants;
- the recorded texts were transcribed with the help of the computer program *Listen and Write*;
- WordSmith Tools 6.0 allowed the author to create and to analyse the concordances from the selected lectures.

The author employed triangulation, which is the use of different types or sources of data, multiple theories, or multiple methods (Brown, 2001:141).

- data triangulation by means of data collection for the research from different sources (e.g. lecturers, students, recorded lectures);
- theory triangulation, i.e. several theoretical frameworks were used: Rhetorical Genre Studies (RGS), Systemic Functional Linguistics (SFL); and English for Specific Purposes (ESP), CEFR (2001) and works on communicative competence;
- methodological triangulation by using qualitative and quantitative data collection methods (survey and discourse analysis).

The present research started in 2010, whereas the empirical parts of research was carried out from the academic year 2014/2015 to 2015/2016 including.

### **The research novelty**

1. The novelty of the work lies in the analysis of theoretical data, the development of the model of the move structure of a lecture, the elaboration of a communicative English language competency framework for academic personnel, the development of the table of lexico-grammatical features used for stance analyses of spoken academic discourse, and a table of discourse macro-markers that were used in the authentic academic lecture discourse, as well as recommendations developed by the author. The abovementioned models and tables could serve as reference materials for students and academic personnel.
2. A theoretically grounded analysis of academic spoken discourse was carried out.
3. The integration of academic discourse, genre studies and communicative English language competence has been revealed.

### **Theoretical significance**

1. Detailed theoretical analysis of the academic lecture as a separate genre which could lay the basis for further research in the field of academic lecture studies.
2. The theoretical significance of the research lies in the elaboration of a communicative language competency framework for university teaching personnel, enhancement of the move structure model by Lee (2009) appending it with the 4<sup>th</sup> move “Concluding the lecture”; the identification of lexico-grammatical characteristics used for stance analyses of spoken academic discourse on the basis of Biber (1999) and the development of a model of discourse macro-markers that were used in the authentic academic lecture discourse.
3. The empirical study of the surveyed students and lecturers laid the basis for further theoretical research in this field.

### **Practical significance**

1. The research provides practical support for academic personnel in delivering high quality lectures in English by improving their lecturing style, using relevant discourse micro- and macro-markers and incorporating the features of the academic lecture genre.
2. The practical value of the research is justified by the fact that a unique corpus of 23 academic lectures in English has been compiled for discourse and genre analysis, which has not been done previously in Turiba University and Saint-Petersburg State University of Economics.
3. The results of the theoretical and practical analysis of note-taking as a separate genre can be used by students in enhancing their note-taking skills and academic personnel in delivering lectures to suit the needs of the target audience.
4. The research outcomes can serve as a framework for the design and development of methodological aids for academic personnel training.

## **The approbation of research**

1. The author spent nine months working in Saint-Petersburg State University of Economics and Finance within the framework of EU Aurora project in academic year 2015/2016; the visit allowed her to work as a lecturer, teaching Intercultural Communication to the international students, to finish the theoretical part of her thesis in the National Library of Russia, to do a survey of students and lecturers at the University and to visit lectures delivered by local and international lecturers.
2. The research findings were presented at 12 international conferences and in 13 publications in Latvia and abroad from 2010 to 2017.

## **Outline of the dissertation**

The doctoral thesis (238 pages) comprises the introduction, five chapters, conclusions, bibliography (180 entries), 19 figures, 16 tables and relevant appendices. The appendices include such documents as two types of questionnaires administered to the students; the results of the questionnaires presented in tables and graphs; the results of the questionnaires and interviews administered to the lecturers in the form of tables; an extract from the document, showing most frequently used words extracted from the transcribed lectures, using the programme WordSmith 6.0; transcripts of nine lectures and a copy of the document with the examples of the layout of the corpus findings extracted from the academic lectures using the programme WordSmith 6.0.

# 1. THEORETICAL BASIS OF RESEARCH

The first three chapters of the study are devoted to the theoretical review. Chapter 1 discusses the key concepts in the framework of which the present research is undertaken. It investigates the nature of the genre of the academic lecture, introduces key theories of three schools of genre studies, explores the peculiarities of the university lecture as a genre, looks at the structure of the academic lecture and studies the characteristic features of note-taking as a process occurring during the lecture. Chapter 2 examines the theoretical background of Discourse Analysis (DA), looks at the nature of spoken academic discourse elaborating on its micro-features, such as discourse markers and lexical and grammatical levels of structure of the discourse. It deals with cohesion and coherence. Chapter 3 addresses the theoretical considerations that underlie the *communicative language competence* and elaborates the model of language competences for the academic personnel.

## 1.1. Genre Studies and Academic Lecture Genre

The theories of genre and the consequent study of the academic lecture genre have been the integral part of the present research. The author investigated the concept of genre as a diversely defined notion in the field of applied linguistics.

Researchers of Rhetorical Genre Studies (RGS) (Hyon 1996; Johns 2015; Freedman 1999, 2001; Bawarshi and Reiff 2010 etc.) considered genres as a social action, typified responses to social exigence, where ‘exigence’ meant intentions, “recurrent social needs” (Miller 1994, 2014). Berkenkotter and Huckin (1995) claimed that genres “can be modified according to rhetorical circumstances” and “genres evolve, develop and decay” (Miller 1994). The academic lecture as an academic genre, unique and changing according to the rhetorical circumstances helps learners associate the specialized knowledge (linguistic forms, terminology, functional language) acquired with their profession in the relevant industry.

SFL researchers (Hyon 1996; Halliday 1994, 2007; Halliday and Matthiessen 2004; Halliday and Hasan 1976, 1985 and Martin 1992, 2015) considered genre to be social practice because people participate in genres with other people; goal-oriented because they use genres to get things done and staged because it usually takes a few steps to reach people’s goals. Findings by Halliday (1978); Halliday and Hasan (1985); Martin (1992, 2015) and Trappes-Lomax (in Paltidge, 2004) show that language is seen not only as an autonomous system, but as a part of the wider socio-cultural context simultaneously representing experience (the ideational function), relationship with the co-participants (the interpersonal function) and a dialogue or a monologue (the textual function). The realization of the above-mentioned meta-functions can be discerned at the micro-level of clause-structure and at the macro-level of context (register features: field, tenor and mode).

Genre Theory of ESP researchers (e.g. Bhatia 2013, 2017; Swales 1990; Flowerdew 2013, 2015; Hopkins and Dudley-Evans 2002 and St John 1998) investigated genres in the context of non-native speakers’ spoken and written language in academic and professional settings. Swales (1990:58) referred to genres as ‘communicative events’ with special “communicative purposes” possessing their own “structure, style, content and intended audience” as determined by the ‘discourse community’ (Swales, 1990:466), a group of people who share common purposes and the setting of communication; for example, university lecturers and students of the same faculty constituted a discourse community.

Bawarshi (2010:46) considered that applying the ESP approach to genre analysis should start with identifying a genre within a discourse community and defining the communicative purpose, examining the “genre’s organization – its schematic structure” often characterized by the rhetorical “moves”, and then examining the textual and linguistic features such as style, tone, grammar and syntax that realize the rhetorical moves.

Bhatia (2013, 22-26) outlined seven steps in analysing genres; they are as follows:



1. Placing a genre-text in its situational context.
2. Surveying the existing research on the genre.
3. Understanding the genre's discourse community by determining the goals and relationships of the participants.
4. Collecting the corpus of the genre.
5. Recommendation to the researcher to conduct an ethnography of the institutional context in which the genre takes place.
6. Moving from text to the context. Deciding regarding which level of the linguistic analysis to explore: *lexico-grammatical features* (e.g. for quantitative/statistical study of tenses, clauses, and other syntactic properties, including stylistic analysis), *text-patterning* (e.g. the patterns in which language is used in a particular genre, such as how and why noun phrases and nominalizations are used in different genres), and *structural interpretation* (e.g. the structural "moves" a genre utilizes to achieve its goals).
7. Seeking a specialist informant from the institutional context to verify findings.

The ESP School of genre studies has proved to be the most applicable to the needs of the present research, first because it focused on academic and research English and used genre for applied ends and second because its area of interest included non-native speakers' spoken and written language in academic and professional settings.

### **Genre, Register, Discourse, Style**

The concepts as *genre*, *register*, *discourse* and *style* are often interpreted diversely in genre theories, discourse studies, corpus linguistics and other studies and are sometimes confusing and misleading.

Some scholars of SFL (Halliday 1978; Frow 2006) viewed the concepts of *genre* and *register* as synonyms, whereas others, for example, Martin (2003) strongly differentiated between these two concepts and considered genre being realized through registers, and registers being realized through languages. Therefore, the text from one genre may contain elements of tenor, mode and field which can differ from the text from another genre. The contextual variables of *field*, *tenor* and *mode* (Halliday 1985/89: 29, 38) have been elaborated on by Martin (2003) and Nunan (2008), who claimed that *field* refers to what and where something is going on, *tenor* is connected with personal relationships between the individuals involved in an activity, whereas *mode* refers to the channel of communication, whether the text is written or spoken, if it is a face-to-face conversation or a telephone conversation.

Among various definitions of *style* the author highlighted those by Biber and Conrad (2009), Leech and Short (in Norgaard 2010:155), who differentiated among 'register', 'genre' and 'style and attributed 'style' to the individual use of a language reflecting preferences of the user, the use of language in a given context, by a given person for a given purpose.

In the present study **genre** will be used to denote "a social process" (Biber, 2009), "a particular type of a communicative event" (Rernkema, 2009) (e.g. a lecture, a seminar, a webinar) in which "participants within a culture" (Biber, *ibid*) or "users belonging to the same discourse community use language in predictable sequential structures to fulfil certain communicative purposes" (Biber, *ibid*, Rernkema, *ibid*). Genre has "distinctive and recognizable patterns and norms of organization and structure and distinctive communicative functions". (Paltridge, 2006, Richards and Schmidt, 2002)

**Discourse** is a more general concept that includes genre and the register of some particular genre. Discourse is a linguistic unit larger than a sentence (Merriam-Webster's Collegiate Dictionary); "language above the sentence" or "language produced and interpreted in a real-world context". (Cameron, 2001:13) Discourse implies the use of both spoken and written modes of language.

The concept **register** is used in the meaning of a situationally-defined variety of language. Register will allow relating text and context through the features of *field*, *tenor* and

*mode*, where field refers to the topic, theme of the lecture, a so called social activity, tenor answers the question ‘Who’ and applies to the status of participants – in our case – the lecturer and students, ascribes the relationship and the interpersonal skills of the participants, whereas mode is concerned with the channel of communication or the format in which communication takes place.

**Style** in its turn is connected with the individual use of language – and will be defined hereinafter as a range of variation within the speech of an individual speaker; that reflects the preferences of the user, for example, the use of a monologue-type lecture vs. an interactive style with a lot of student engagement.

It allowed the author to presuppose that genre is placed between discourse and register in the hierarchy, whereas style would follow register: discourse → genre → register → style.

Based on the findings of the theoretical analysis, the author concludes that each discourse belongs to a specific genre, dependent on the communicative purposes with its specific register and individual stylistic features of the lecturer. The table below designed by the author demonstrates the example of the above hierarchy and its possible variations.

*Table 1 Examples of spoken academic genres, developed by the author*

<b>Genre / Communicative Purpose</b>	<b>Register</b>	<b>Style</b>
Academic lecture / to explain/ deliver new information to students	Field: setting - lecture room, e.g. Marketing, Tenor: lecturer, students, Mode: spoken / written (text in the slides).	<b>Monologic style</b> Use of Power Point mode. One way communication. Individual style of the lecturer.
Academic lecture / to explain/ deliver new information to students, to make a discussion	Field: setting - lecture room, e.g. Marketing, Tenor: Lecturer, students, Mode: Spoken / written (text in the slides)	<b>Interactive style</b> (involvement of students in communication); use of Power Point mode. Individual style of the speaker.
Seminar / Discuss the subject, find out the ideas, the acquired knowledge	Field: setting - seminar room, e.g. Marketing, Tenor: Students, lecturer, Mode: Spoken.	<b>Interactive style</b> (involvement of students in communication); use of Power Point mode. Individual style of the lecturer.
Conference / Share knowledge, obtain new ideas	Field: setting - conference room, e.g. Marketing Tenor: Academic personnel, students Mode: Spoken / written (text)	Presentations with the use of Power Point mode. Individual style of the lecturer.

## **Genre of the Academic Lecture**

Based on the genre studies, the author made detailed characteristics of the academic lecture genre. The lecture was attributed to the ‘oral academic genre’ (Bellés and Fortanet (2004) or ‘pedagogical process genre’ (e.g. Thompson 1994, Lee, 2009) and Carter and McCarthy (1997), representatives of the ESP genre school considered lecture a ‘pedagogical genre’. The author agrees to the view of Crawford Camiciottoli (2007:11), representing the school of SFL, who considers that a lecture is a genre realized through the *pedagogic register*, “featuring the informational content of the lecture as *field*, the lecturer-audience relationship as *tenor* and face-to-face spoken language as *mode*” (ibid.). The lecturer is supposed to fulfil different functions during a lecture: to describe objects, notions, concepts or events in their static and dynamic form; to narrate, creating a sequence of events, where there are the stages

of problem crisis, and solution or resolution; to inform, explain, discuss, develop cause and effect arguments; to provide definitions, to compare and draw conclusions.

The academic lecture may be attributed to the *secondary genre* (Bakhtin, 1986:62), since a modern lecture is a combination of written and spoken genres, namely, the text in the Power Point presentation often includes quotations from other written or oral texts.

The lecture possesses the characteristics of having *responsive attitude* (ibid); any utterance produced by a speaker is a “complexly organized chain of other utterances.” Both the lecturer and students become speakers and respondents who reproduce other speakers’ utterances. The lecture has no strict boundaries of sentences.

It has a *speech plan* (Bakhtin 1986: 76) or *educational exigence*. It is characterized by such concepts as *involvement* and *detachment* (Chafe 1982:45), which are different concerns and relations that speakers have with their audience. Lecturers need to communicate and reflect their own emotional participation – *experiential involvement* (ibid.). The importance of the lecturer, his presence/authority in the discourse he creates, the expression of personal feelings, attitudes and emotions and *stance* have been studied by Biber (2009).

The academic lecture as a separate genre is characterized by *contextuality*, *situationality* or *improvisation*: always delivered at the moment of speaking; the flow of speech is dynamic, never static and never the same.

*Genre mixing* (Helal 2013:152) has become a contemporary trend of a modern lecture – a combination of spoken and written / formal and informal registers, supplementing of speech with the use of visual materials demonstrated with the help of various modern means.

The author agrees that lectures have a *hybrid nature* (Aguilar in Crawford Camiciotoli 2004:17), often a mixture of different pedagogical genres: a research article that may be quoted by a lecturer; a seminar mode encouraging students to interact; group work, a discussion or a conference type lecture when students are asked to present some work;

The academic lecture can be characterized by *interdiscursivity* (Fairclough 2003 and Hyatt 2005) - one genre interacting with another – for example a genre which represents a combination of spoken discourse (speech of a lecture) and written mode (Power Point presentation) and *intertextuality* (Fairclough 2003) - texts created by lecturers based on texts, stories or quotations of other authors.

Another important feature of the academic lecture genre is *interdisciplinarity*-incorporating topics from various disciplines.

## **Macro-structure of the Academic Lecture**

It has been admitted (Flowerdew 2015) that an inability to recognize macro-structure of a lecture by non-anglophone speakers is seen as one of the main problems of non-native speakers in understanding lectures since the structure facilitates better understanding, planning and delivery of the lecture to the target audience. Therefore, this part of work aimed at eliciting theoretical findings on structuring the academic lecture through the overview of the rhetorical and move analysis of SFL and ESP genre studies and creating the model most suitable for the structural analysis of the academic lecture discourse.

The author studied the Initiation-Response-Feedback (IRF) model by Sinclair and Coulthard (1975), Coulthard (1995); the CARS model by Swales (1990) and Thompson (1994); Swales’s (1990) rhetorical move analysis, Lee’s (2009) and Cheng’s models (2011). Flowerdew (2013, 2015) worked out elements relevant to lectures such as *discourse markers*, *starters*, *asides*, *metastatements* and *conclusion*, provided tools for organizing the lecture and suggested arranging the course topics thematically, chronologically, spatially, in ascending or descending order.

The rhetorical move analysis by Thompson (1994) that was extended by Lee (2009) and Cheng (2011) was chosen by the author as the most appropriate for the analysis of the academic lecture discourse. The author of the present thesis studied, described and elaborated



genre is that it is not a purely spoken discourse. By being accompanied with text from slides on the screen, lectures have ‘multi-faceted nature’ (Swales 1995 in Crawford Camiciotoli 2007:16), where, on the one hand, they serve the function of the ‘transmission and dissemination of knowledge’ with the use of all professional terminology and concepts (Merlini 1983 in Crawford Camiciotoli 2007:24) and on the other hand, a lot from dialogic devices such as metadiscursive expressions, imperatives, argumentative sequences can be found. Lectures are becoming less formal and more interactive with the role of the lecturer as more of a ‘facilitator’ and a ‘guide’ with ‘open style’ (Benson in Camiciotoli 2007) lecturing which allows for better comprehension. One of the tasks of the empirical part of the research was to distinguish what lecturing styles are mostly preferred by students and what lecturing styles academic personnel choose in their work, as well as to recognize the role of note-taking in the lecturing process.

## **Note-taking**

Note-taking in the university lecture setting is an integral skill of students; it is “a mathemagenic activity” (Rothkopf 1970 in Dunkel and Davy 1989), “a crucial component of the educational experience” (Dunkel and Davy 1989) used to retain information for recall on a test and to promote successful material acquisition.

Note-taking does not only depend on the students’ abilities to listen and take notes, but also directly on the lecturers’ abilities and skills to deliver the information, it can reflect students’ understanding of academic lectures, that is why it was studied by the author. Up to the introduction and development of technologies, such as computers, laptops, tablets, iPhones, dictaphones and other technical devices, notes were taken using pen and paper; today both pen and paper and other technical methods are used.

According to Al-Musalli (2015: 138-140), the notetaker needs to differentiate between words, recognize the appropriate structure of a sentence, get the meaning of words, understand the attitude of the speaker towards the uttered, distinguish the key information from less important facts, comprehend the gist, make appropriate judgments about the message and to a lesser extent he needs to give response to the speaker.

A part of the thesis was devoted to the study of note-taking (NT) or note-making - the prerequisites of successful note-taking by students, cognitive mechanisms involved in note-taking and the interconnection of note-taking with listening skills. This data was tested through questionnaires of students, and their results were described in the empirical part of the present thesis.

## **1.2. Discourse Analysis and Spoken Academic Discourse**

Analysis of theories on discourse analysis (DA) (van Dijk 2008, 2012, 2015; Gee 2005; Woods 2006; Paltridge 2006; Rhymes 2008; Tardy in Chapelle 2013) reveal that all approaches within DA view text and context as the two kinds of information that contribute to the communicative content of an utterance, thus involving the study of both text and context. DA is used not only to describe the linguistic forms, but is also interested in the goals and the functional implications the discourse has in this particular moment. DA is multidisciplinary (van Dijk 2002) and because of its multi-faceted nature (ibid.) and discursive heterogeneity (Van Leeuwen 2008), multi-faceted research should be integrated.

Spoken discourse depends on many linguistic components. Lexis and grammar, for instance help linguists identify and interpret spoken texts. Spoken academic discourse may be influenced by some variables such as the speaker’s educational background, age, occupation, literacy in his or her target language, or even personality traits.

## Nature of Spoken Academic Discourse

The author studied important features of spoken academic discourse, including lexis, discourse markers and expression of stance. The lecturer's speech has characteristics of improvised speech with an abundance of common words, for example *get*, *say*, *think*, *want* and *see* which may occur with high frequency (Biber 2006). As regards **grammatical word classes**, spoken discourse has a bigger percentage of nouns than verbs, and a larger number of adjectives than adverbs (ibid.).

**Pronouns** are important features of spoken academic discourse. First person pronouns (I, we) are used to express lecturer's opinion; the second person pronoun *you* is used to address students with an offer, initiation or a rhetorical question, and the third person pronoun *they* to talk about examples given by others (ibid.).

## Discourse Markers

Fraser (1990:392) defines discourse markers (DMs) as "expressions which signal a sequential relationship between the current basic message and the previous discourse". Micro-markers (or lower-order DMs) and macro-markers (or higher order DMs) are distinguished (Chaudron and Richards 1986; Murphy and Candlin 1979; Morell 2001 in Crawford Camiciotolli 2007:80). Micro-markers indicate links between utterances or function as fillers; they are subdivided into the categories of segmentation, contrast and emphasis (Chaudron and Richards 1986 in Crawford Camiciotolli 2007:80). Macro-markers highlight major information in the lecture and the sequence or importance of that information.

Most frequently used discourse markers in spoken academic discourse may include *OK*, *well*, *now* and *so* (Biber 2006). The word *now* can have two functions - a time adverbial modifier and a discourse marker.

Another characteristic of spoken academic discourse is the use of **dependent clauses**: adverbial and complement clauses. Two types of relative clauses can be mentioned: finite relative clauses and sentence relatives. **Adverbial clauses**: conditional (if), causative (because), and temporal (e.g. after, before, while, until, as, since) (ibid.) are more common to spoken, rather than to written mode. Biber (2006: 80-83) considers that complement clauses "That-clause" and "To-clause" are more common in spoken academic discourse than written discourse.

## Stance in Spoken Academic Discourse

Stance expressions convey attitudes of a speaker and are an indispensable element of speech, especially if a lecturer is a practitioner in the field; he teaches and exemplifies theoretical notions. Stance adverbials (e.g. *obviously*, *unfortunately*, *fortunately*, *apparently*, *undoubtedly*, *amazingly*, *astonishingly* etc.) which are usually found in the initial position of the sentence may express attitude of a speaker to the proposition. In complement clauses, a verb expresses the speaker's stance. Stance structures with the 1<sup>st</sup> person object or 1<sup>st</sup> person pronoun are often used to describe attitude of a speaker, whereas the 2<sup>nd</sup> or 3<sup>rd</sup> person pronouns are used mostly to attribute an addressee (a student); however, they do not always reflect the personal stance of a speaker. Spoken discourse is rich in speaker's attitude and audience engagement elements, such as the use of self-mention, participatory pronouns, and rhetorical questions.

### **1.3. Communicative English Language Competency Framework for the Academic Personnel**

To deliver a successful lecture, apart from being an expert in the subject area, the lecturer needs to possess adequate knowledge of the English language comprising different aspects. The author analysed various theories pertaining to the development of communicative competence and the models of communicative competence.

Communicative competence is the ability “to adjust the use of language to such factors as situation, participants, topic, communicative goal, register,” (Hymes in Peterwagner, 2005: XII). Canale and Swain (1980) proposed four components of the communicative competence: grammatical, sociolinguistic, discourse and strategic competences. Bachman (1995) based his model of Communicative Language Ability on the model of Canale and Swain and attempted to empirically validate the components of the communicative competence. The language competences proposed by Bachman (ibid.) included organisational competence, pragmatic competence and strategic competence.

#### **Common European Framework of Reference for Languages**

The aforementioned theories on communicative competences formed the basis for the development of the communicative language competences proposed in the document Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) (2001, 2018), which seems to have provided the most comprehensive description of communicative language competences. CEFR divides communicative language competences into linguistic, sociolinguistic and pragmatic competences. This framework of competences was chosen for the analysis of lecturers’ communicative English language competence in Turiba University. Since there was no any official document, claiming what level of foreign language knowledge is required of the academic personnel in Turiba University, considering, however, that the law requires minimum B2 level and the recommendations of the Cabinet of Ministers (Agreement on good practice in attracting foreign students) are C1 level, the author chose levels C1 and C2 as standard for the academic personnel. The author studied the descriptions of all competences of these levels and made a review of what may concern the academic personnel who deliver lectures in English.

Linguistic competence forms a part of the speaker’s speech production and speech perception mechanisms. Applying Botha’s (1981:32) aspects of linguistic performance to the context of the lecture discourse, it is possible to say that the efficiency of the academic lecture can be ensured when both the lecturer and students have trained memory, concentration, attention; the lecturer has the capability to professionally deliver a lecture, students are able to process the information, retain it in their memory and are able to provide feedback to the lecturer. Some adaptation period is required for students to be able to comprehend the discourse of certain lecturers.

Sociolinguistic competence is the knowledge and skills to use a language appropriately in different communicative situations, the ability to deal with linguistic markers of social relations, politeness conventions, expressions of folk-wisdom, register differences, different dialects and accents. CEFR (2001, 2018) differentiates among different levels of formality: *frozen, formal, neutral, informal, familiar* and *intimate*. Almost all of these registers, excluding *frozen* and *intimate* can be noticed in an academic discourse.

Pragmatic competence is the knowledge and ability to organize and structure the discourse (discourse competence) and to perform communicative functions of the language (functional competence). Discourse competence is connected with the user’s ability to organize sentences in a coherent and cohesive way, by considering such discourse elements as: thematic organization: topic/focus, given/new, cause/effect; style and register; rhetorical effectiveness: cohesion and coherence while functional competence describes the language user’s ability to use spoken and written discourse for a particular purpose.

## Academic, Interpersonal and Intercultural Competences

The author of the present research considers that a more detailed description of the communicative competence of the lecturer requires adding three more competences: academic, interpersonal and intercultural (see Table 3 below).

A successful lecture requires the lecturer's preparatory work that includes the research of the materials on a subject area, work on new terminology and processing of information preparing lectures, so *academic competence* should be added. In the context of the university lecture, it describes the lecturer's ability to prepare for a lecture: to process the information, to structure a presentation, to be able to study the information and to arrange it in a competent way. This process employs lecturer's both receptive abilities (reading the relevant literature, publications, listening to or watching audio and video materials; acquiring the specific vocabulary of the field or subject area in a foreign language) and production abilities (compiling lectures, working out methodology).

A successful lecture delivery requires interaction with the audience and face-to-face contact with students; therefore, *interpersonal competence* (a competence in social and personal relations) has to be employed. This competence entails social and personal relationship, skills to comprehend students and to establish efficient communication with them, skills to contact and to cooperate with students.

However, communicative competence with all its sub-competences would remain incomplete without *intercultural competence* or *intercultural communication competence* (Skujina, Anspoka, Kalnbērziņa, Šalme, 2011), since work in the international context requires intercultural sensitivity, "understanding oneself and others in a context of diversity"; ability "to interact and communicate with those who are perceived to have different cultural affiliations" (Barrett 2014:16), ability to interact outside habitual cultural environment, that is based on the knowledge of habits of one's social and ethnic groups, critical thinking skills and positive attitude towards unknown environment (Skujina, 2011).

**Table 3 Communicative English Language Competency Framework for the Academic Personnel**

Components of the Competence and their Description					
Linguistic competence	Sociolinguistic competence	Pragmatic competence	Academic competence	Interpersonal competence	Intercultural competence
<p><b>Lexical competence</b> Lecturer's ability to operate with professional terminology, idioms, set expressions.</p> <p><b>Grammatical competence</b> Ability to use the grammatical resources of language, ability to comprehend and to express the core ideas, to form phrases and sentences according to the</p>	<p><b>Registers</b> Lecturer's awareness of and ability to use different registers: frozen, formal, neutral, informal, and familiar.</p> <p><b>Sociolinguistic markers</b> Ability to recognize and to use such linguistic markers as: regional belonging, national origin, ethnicity.</p> <p><b>Dialects and</b></p>	<p><b>Discourse competence</b> Lecturer's ability to produce coherent and cohesive discourse, controlling the topic and switching to a new theme, ability to manage spoken academic discourse in terms of thematic organization, coherence and cohesion, style</p>	<p>Lecturer's ability to learn, to acquire new academic knowledge, to analyse, synthesize the information, to structure a presentation, to be able to study the information and to arrange it in a competent way (compiling lectures, working out</p>	<p>Lecturer's ability to maintain relationships or to establish contact with students; lecturer's wish and skills to cooperate; ability to build the spirit of a team with students; a wish to assist students, the ability to understand their needs and to respond to</p>	<p>Lecturer's sociocultural experience and knowledge, relation between culture and his / her audience as well 'intercultural skills' and 'know-how' (savoir-faire) (CEF, 2001:104). Lecturer's ability to bring his/her culture and cultures of the audience</p>



<p>rules of the English language.</p> <p><b>Semantic competence</b> Deals with the language user's awareness and control of meaning.</p> <p><b>Phonological competence</b> Proper knowledge and skills in production of phonemes, allophones, phonetic features and phonetic composition of words, sentence phonetics (sentence stress, rhythm and intonation), phonetic reduction.</p> <p><b>Orthographic competence</b> Knowledge and skills in production of written texts, proper spelling, punctuation marks, etc.</p>	<p><b>accents</b> Ability to adapt to different dialects and accents and to understand peculiarities of students, concerning lexicon, grammar, phonology, vocal characteristics, etc.</p> <p><b>Paralinguistics and body language</b> Conscious and unconscious use of the body language by the lecturer (mimics, gestures, posture, distance) that adds to the verbal information or compensates missing knowledge of the language. (Skujiņa, 2011: 60)</p>	<p>and register, rhetorical effectiveness.</p> <p><b>Functional competence</b> Lecturer's ability to function properly at the micro-functional level of interaction, e.g. : reporting, asking and answering questions, expressing and finding attitudes, suggestions, requests, socializing, structuring discourse and at the macro-functional level (description, narration, commentary, explanation, demonstration, instruction, argumentation, etc.).</p>	<p>methodology) in a foreign language; the ability to present the subject-related information in a coherent and cohesive way.</p>	<p>them when it is needed. (Based on the description of Intercultural Efficiency Competence by Vintiša, 2011)</p>	<p>into relation with each other.</p>
---	--	--	---	---	---------------------------------------

## 2. EMPIRICAL RESEARCH

The empirical part of the Thesis is made of Chapters 4 and 5 and includes surveys of the academia and the discourse analysis of transcribed authentic academic lectures. Chapter 4 explains the methodology used for the study: the methods and the techniques and aims to fulfil the objectives of the research by reporting on the results of the survey in the institutional context.

### 2.1. Research Methodology

Primary research, i.e. quantitative, involving data processing that results in numerical data, including questionnaires (Dörnyei 2007:24) and qualitative research, that involves open-ended data analysed in a descriptive way including interviews (ibid.) (Chapters 4 and 5), was used. The third method included genre analysis: analysis of the move structure of lectures. Finally, discourse analysis that has both the analysis of examples from the corpus and the analysis of the transcribed authentic lecturers' discourse was carried out.

The following contextual factors were considered (Brown in Davies 2004:479): institutional context, since the study was carried out in universities (a research site), with the target group (population) being university lecturers and students and with the purpose of serving institutional needs; the local context, including social context (language background of lecturers and students) and pedagogical context (teaching methods and lecturing styles of lecturers and note-taking skills of students) (ibid.).

Discourse analysis research was chosen as the empirical research method (Brown in Davies *ibid.*: 488), where the object of the present study is the language of the university lecturers (spoken academic discourse). The research employs various research techniques: interviews, questionnaires, lecture observation and recording, discourse analysis. The instruments used to collect the data were designed on the basis of theoretical studies and the patterns revealed were investigated through a corpus of discourse data. Mullany (in Litosseliti 2010:39) considered that mixed methods contribute to the research and “have a role to play in overcoming some of the challenges of the workplace and as a site of research that is notoriously difficult in terms of gaining access and collecting data”.

The research was carried out in Turiba University during the first semester of the academic year 2014-2015 and Saint-Petersburg State University of Economics and Finance (SPBGUE) during the second semester of 2015-2016 and consisted of the following stages – (1) administration of written questionnaires (2) face-to-face interviews and (3) discourse analysis that included gathering of corpus material and work on it (recording of discourse, transcribing and analysis of it).

- 102 questionnaires were filled in by Turiba University and Saint-Petersburg State University of Economics and Finance students;
- 29 follow-up recorded interviews with Turiba University and Saint-Petersburg State University of Economics and Finance students;
- 19 questionnaires, were filled in by Turiba University and Saint-Petersburg State University of Economics and Finance lecturers;
- 23 recorded and 18 transcribed and analysed academic lectures.

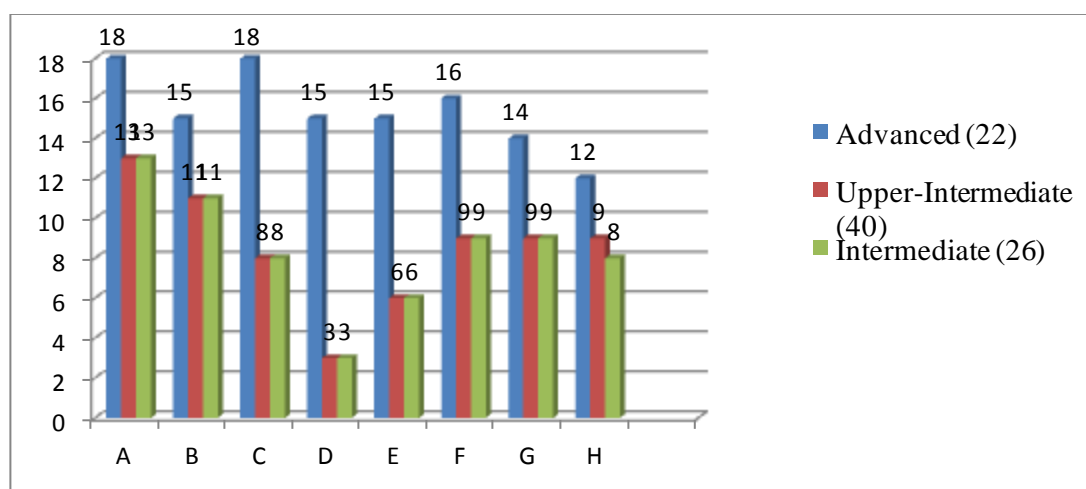
### 2.2. Analysis of Students' Survey

The research results of the questionnaires and follow-up face-to-face open-question interviews were described and analysed. The problems students experienced in the perception of academic lectures and the problems faced by academic personnel in conducting the lectures were surveyed and analysed enabling the author to juxtapose the answers of the lectures and

students and to find similarities, differences and contradictions in both target group self-assessment.

The student questionnaire consisted of 10 questions aimed at finding out background information about students, the year and field of studies, , how long students studied English and their level of proficiency, experience of studying in English, skills and competences of the English language, subjects they studied in English and the difficulties faced.

It was identified that the difficulties the students experienced were as follows: monotonous style of the lecture, necessity to find extra information by themselves, lecturing style of academic personnel, lack of interactive communication, pronunciation, Latvian or Russian accent, sentence structure and grammatical constructions and inadequate language skills of the students themselves.



- I. lecturers' fast speech
- J. no repetition of the main idea(s)
- K. lecturers' problems with pronunciation
- L. grammatical mistakes
- M. lecturers' inability to make the context/ idea of the professional topic understandable
- N. inability to give a logical or clear lecture
- O. use of complicated professional terminology
- P. other (please specify)

**Figure 1 Comparative analysis of difficulties students of different L2 levels face while studying in English**

The questionnaire was followed by an open-question interview of the students. The respondents provided feedback on 16 questions: choice of English as a medium of study, difference and benefits of studying in English, organisation of lectures, comprehension of the lectures, clarification of concepts, specialised terminology used, examples provided, international reference, lecturing styles, note-taking, speed of delivery, presentation skills, time spent in studies, use of discourse markers by lecturers, and the pronunciation of lecturers.

All students emphasised the importance of English as a lingua franca and the opportunity to enhance their English language skills. 90% of students felt studying in a foreign language made them work harder, first translating into their mother tongue and then memorising new concepts. The majority of respondents (80%) mentioned that lectures were organised in a coherent manner although the fact varied from lecturer to lecturer. The majority (80%) had to undergo an adaptation period to fully understand the content of lectures.

Learning the specialised terminology posed a problem, as the students were not often familiar with it in their own languages. Most agreed that lecturers illustrated content with international examples. The questionnaires showed that one of the reasons for the lack of lecture comprehension was the inefficient lecturing style: reading, lack of eye contact, lack of public speaking skills and some cultural aspects. Note-taking proved to be difficult for students with lower level of English knowledge. The speed of delivery also posed problems for some students. Regarding the use of DMs, the majority (90%) agreed that they helped follow and understand the lectures better. 95% of students mentioned pronunciation as a factor affecting lecture comprehension.

A questionnaire and an interview were designed to check the reliability and validity of the theoretical findings of the research. Since one of the objectives of the study was to determine the extent to which students were good at note-taking, as well as whether the note-taking process was dependent on the students' note-taking skills or the lecturers' competence of delivering coherent and cohesive lectures, two-fold questions were asked. The questionnaire consisted of six sections to ascertain the following: level of students' language competence, importance of note-taking, method of note-taking used, students' proficiency of taking notes, what exactly students could misunderstand in lecturers' discourse, difficulties in note-taking students could encounter in connection with the quality of the lecture.

The results revealed that most students (91%) preferred the pen and paper method, used abbreviations and short forms. The major problems identified were the lecturers' use of specific terminology, pronunciation of some specific words, the lecturers' intonation, the usage of idioms as well as the lecturers' dialect. The students sometimes missed the main idea while taking notes, felt that the speed of the lecture was too fast, or the lecturers failed to explain unclear terms, as well as, to use discourse markers or logical connectors adequately. Students also faced problems in understanding intonation and stress, specific terminology and idioms, as well as the pronunciation of some specific words by the lecturer that may differ from their own pronunciation.

A follow-up interview was conducted to find out whether the students experienced any difficulties while taking notes and what kind of difficulties, and whether the speed of lecturer's talk affected the comprehension of the lecture. The results showed that the students preferred to have handouts with minimum text so that they could take additional notes by themselves. The speed of lecturers' speech was a problem for the students with low proficiency level in English.

The results of the questionnaires and interviews enabled the author to ascertain the areas that needed to be focused on during the third stage of the empirical research i.e. discourse analysis.

### **2.3. Analysis of the Results of the Questionnaires Administered to Lecturers**

To look at the problems of the academic lecture from the lecturers' perspectives, the author of this thesis made a survey among her colleagues at Turiba University and SPBGUE in St. Petersburg who deliver lectures in soft science subjects (Hyland 2005) to local and international students in English. Nineteen respondents filled in the questionnaires and answered some additional questions in individual interviews. The questionnaire and interview questions focused on the following points: subjects taught, professional education, specialised training to deliver lectures in foreign languages, lecturing style / styles used, activities used, ensuring feedback, assessment of students' content knowledge or the language knowledge, improving students' language skills, explanation of professional terminology, need for specialized language training, whether it is possible to acquire the subject knowledge in English without knowing the professional terminology in one's mother tongue, linguistic difficulties faced, difference in outcome whether attending the course in English or

Russian/Latvian, problems students face while learning in English and areas of change or improvement in one's lecturing style.

The results showed that the majority did not have pedagogical or educational background in the English language and had not undergone any special training to deliver lectures in a foreign language, chose conversational style (64%), preferred discussions (19%), student presentations (15%) and group work (15%), asked questions to ensure feedback (33%), assessed the students' content knowledge rather than language knowledge (58%), believed that studies in English improved the students' language competence (58%), provided definitions for explaining new concepts (32%) and all the respondents stressed the need for specialised language training.

The author found a string of inconsistencies in the results of the survey of students and lecturers. Although the students wanted to improve their English language skills alongside professional content, the lecturers themselves focused on content knowledge rather than language skills. The students referred to the lecturing style as monotonous reading, whereas the lecturers mentioned conversational style. Asked about language difficulties faced, the lecturers were reluctant to talk about that question and some (26%) stated that they did not have any language difficulties, whereas the majority of the students, irrespective of their language level, mentioned some difficulty due to the lecturers' pronunciation.

The results of this stage of the empirical research led the author to summarise that subject teachers should have adequate communicative English language competence to deliver the lectures successfully, have a clear and coherent speech, organize the lecture, provide practical examples, have good contact with the audience, keep eye-contact and involve the audience in discussions. Concepts, new professional lexis and ideas should be provided with sufficient theory, adequate clarification of terminology and good international examples for students for whom the topic area is new. Note – taking is successful when lecture handouts are distributed to students in advance or straight before the lecture so that they can add personal notes in the handouts. The speed of lecture should be controlled, and the intonation and pitch of the voice changed. The most successful lecturing styles according to students' answers are the conversational style and participatory lecture, which actively involves learners in the discussion process. Discourse markers assist in lecture comprehension, helping to follow the start, shift of the topic and conclusions. Lecturer's accent and difficulties with pronunciation may cause misunderstanding of lecture content by students.

One should definitely consider the fact that students often belong to different cultural and educational backgrounds and their English language communicative competency also differs. Consequently, on the basis of our findings we cannot fully extrapolate that all students expect lecturers to have C1 or C2 English levels. It is possible to assume that sometimes lecturers who are non-native English speakers and have less-advanced level of language proficiency may have a lecture structure that is easier to understand, and that the above-mentioned students may understand the discourse of non-native speaking lecturers better than that of native speakers.

#### **2.4. Analysis of Spoken Academic Discourse**

The purpose of Chapter 5 of empirical research was to analyse spoken academic discourse. A corpus of 23 lectures was collected using different ways of information gathering – recording of lectures by the author, use of recorded lectures by guest lecturers available on the home-page of Turība University and the use of online lectures available for free access on YouTube. All lectures were transcribed and 18 of them were analysed in the course of writing the present thesis. The chapter presents the analysis of the most frequently used words in the academic lectures and describes their influence on lecture perception, gives the analysis of the use of lexico-grammatical features characteristic of the spoken academic discourse, the use of

discourse markers and provides a detailed examination of six extracts from the transcribed lectures, where some lectures can serve as a good example, and some demonstrate hurdles and difficulties that lecturers experience.

The analysis of two episodes of spoken discourse from YouTube was carried out from the point of view of how the lecturer organized the speech and managed it thematically. The whole body of the scripted text was divided into moves and each move was analysed separately. It was possible to notice that the relationships between the clauses in the discourse were much more spread out and with more complex relations between each other, yet one could still manage to keep track of these relations. The speech was less logically structured in comparison to how it would be in a written text, although it followed a logical plan of introduction – body – summary or conclusion. The speech was produced in a way of small spurts, each spurt had a clause which may or may not be interconnected. Some parts of texts were more implicit and left what is to be understood unsaid. The other phenomena observed were paralinguistic clues such as body language and facial expressions of a speaker, intonation and changing speed of speech. It is important to mention the role of the repetition of words, discourse markers, cultural and social aspects of the discourse.

The transcripts of 10 academic lectures (AL) on different soft science subjects were analysed.

The first stage of the analysis included the analysis of transcripts of four ALs.

The analysis of key words in three academic lectures demonstrated that the most frequently used words were demonstrative pronouns *this* (AL1 –38, AL2 –16, AL3 –105 times), *that* (AL1 –78, AL2 –24, AL3 –250 times) and *these* (AL1 –12, AL3 –45 times); personal pronoun *they* (AL1 –56, AL3 –76) and *we* (AL1 –41, AL2 –12, AL3 –109); possessive pronouns *their* (AL1 –9) and *our* (AL2 –7); adverbs of place *here* (AL3 –38) and *there* (AL1 –16, AL2 –5, AL3 –38), as well as indefinite pronouns *something*, *somebody* and *somewhere*.

It is not clear, for example, what the pronoun **they** refers to, whether to a word *panda* or *thumb*, for example:

*...is that for most rrr bears **they** have four claws, **they** are not very long...but the panda has longer fingers rrr on her paws and **they** have an opposing thumb (shows with his hand) and clearly that evolves with the panda so that he...**they** can get things and eat it given the environment in which **they** live...*

Another example from lectures shows the frequent use of **that**, **this** and **it**:

*I believe, as **it is** says in the course description is a pillar of civilized society, **it's** a structure through which we do things and **this** on the large scales **it's** about allocating recurses through space and time.... and **it's** about managing risks **that** anything we do in our life anything big or important **that** we do is on certain and **that's** (4) what to me **that's** (4) what Financial markets is about. So, but **it** has a lot, to me **this** is a course **that** will have a...*

The detailed study of extracts from the lectures demonstrated that the use of the above-mentioned words should be carefully considered by the lecturers, because often the frequent use of these words with unclear reference may result in complete misunderstanding. For example, the use of indefinite pronouns *something*, *somebody* and *somewhere* that are so common in the conversation style, can make the academic discourse sound too generalized and vague. Lengthy sentences with the abundant use of the above-mentioned words could have substitutes with other words they refer to, for example, a relative pronoun *that* could be substituted with a noun antecedent.

The second stage of the analysis included the study of the use of different *lexico-grammatical features* in ten academic lectures. The purpose of the analysis was to discover how frequently the above mentioned lexico-grammatical features were used and what functions they had in modelling spoken academic discourse. The analysis included discourse markers (DM): *so*, *now*, *OK*, *well*, *however*, *thus*, *therefore* and *all right*; modal verbs and semi-modal verbs: *can*, *could*, *may*, *should*, *have to*, *got to*, *will*, *would*, *going to*. The

computer software WordSmith Tools 6.0 allowed to create and to analyse the concordances from the selected lectures. The results were as follows:

1. It was discovered that the most frequently used DM was the word *so* that can have at least thirteen functions in the academic lecture, for example, to introduce the topic, to add information, to summarize, to exemplify, used with the expression of stance (e.g. *so, I think...*; *so, I hope*), with conditional sentences, with let's expression and others.

*For example: And so, I think it is ...* (Stance discourse marker expressing attitude); *... at the same time. So, suddenly the covariance go ...* (to change the theme)...*we make things happen. And so, I hope that you have ...* (Stance discourse marker expressing desire)

2. The second frequently used DM was the word *now*, that was encountered in the analysed discourse 81 times in the meanings of exemplification, explanation (e.g. *...on 24/7 in any organization. Now let me describe how this ...*). It is used with the verbs of stance, in combination with the words *so*, *and* and *but* (e.g. *"the whole time. And now, we're trying to decide..."*; *"...market movements. So, now the next plot, and this is..."*; *"... looks different. But now, what I want to do ..."*)

*Now* was also used in the combination with the word *right*: *...moving around there right now am there are supposedly ...* It was noticed that *now* can be interchanged with the word *OK* in the function of initiating the topic (e.g. *"...one bad year with minus 100%, OK. So, what do you think...; Professor Robert Shiller: OK. Welcome to Economics 252..."*)

3. DM *Ok* was another frequently used word in the academic discourse in the end position of the sentence in the form of a question, where the lecturer checked if listeners followed him or agreed with him and in the initial position of the sentence to initiate a new sub-topic, e.g. *"...your gross 18:12 return is 0, OK? So, if I plug in..."*

4. Other DMs encountered in the analysed extracts of lectures included *well*, *all right* and *therefore*, e.g. *"... Strategic situation? Well, let's start off with what..."*; *"... can see at home, okay. All right and how many of you..."*; *"...any time after today you didn't know when the mid-term was and therefore it clashes with 17 different things."*

Although knowledge about the use of the relevant micro-markers by non-native English speakers could prove beneficial for students' perception of the structure of the lecture and thematic development of academic discourse, their frequent use with diverse meanings could lead the students to some misinterpretation of a lecturer's discourse.

The expression of stance and audience engagement in spoken academic discourse was studied. The use of modal verbs and semi-modal verbs in four academic lectures was analysed and it was revealed that the most frequently used words are *can*, *will*, *going to* and *would*. *Can* in combination with the personal pronoun *we* was mostly used to make the audience feel belonging to the process, being involved and affiliated (e.g. *"...you can set up your own non-profit organization..."*; *"you can go to the board meeting..."*; *"you can take the whole course..."*), *they can* was used to talk about some imagined characters in order to exemplify some notions or concepts (e.g. *US companies like travellers and farmers ...so insurers ...you know ...they have this transactional relationship with all these customers collecting premiums and the realizing that they can bowl carbon offsets onto that especially for things like travel insurance for car insurance ...*)

*Will* was encountered 97 times in combination with the personal pronoun *I* with the stance verbs or stance adjectives in order to express lecture's attitude or opinion (e.g. *"today I think it will be a different part than last time"*; *"...because I'm hopeful that it will heal itself and we can ..."*; *"...well, I don't know what it will be called finally..."*), whereas the semi-modal (Biber, 1999) *going to* appeared 64 times in four lectures in the functions to explain the plan of action: (e.g. *So, I'm going to stay to that. I'm going to talk more about institutions and history than about mathematics.*), and in rhetorical questions: (e.g. *You know, you still have 900 million leftover. So, what are you going to do with all that money?*).

The other modal verbs (*could*, *may*, *should*, *have to* and *would*) used in the academic lectures in the stance meaning were described in Chapter 5 of the thesis and can serve for the

purposes of preparing for the lectures by the academic personnel or students being trained to attend academic lectures.

Stage 3 included the analysis of transcripts of six ALs. The qualitative analysis was carried out to discover how effectively the interaction between the lecturer and students occurred, to find out what deficiencies could prevent the students from a successful comprehension of the lecturer's discourse and to make conclusions.

#### Academic Lecture 1 (AL1)

AL1 demonstrated an example of the frequent use of the pronouns *they* and *it*; *I* and *them* without clear references; unclear pronunciation of geographical names, move from one theme to another without a clear connection in the discourse. The positive sides noticed AL1 included audience engagement with the help of rhetorical questions, introducing a joke and self-mention that could raise the audience interest and engage into the speech.

For example: *Wow, this is awesome. So, I went back home after the movie and went to the Secret website and offered **them** my help on the dream inside and didn't hear from **them** back for a couple of months later and there I found Secret reference to book called...*

#### Academic Lecture 2 (AL2)

AL2 revealed lecturer's problems with the pronunciation of names, geographical names, false starters, irregular word order, frequent repetition of words, unclear structure of the lecture and absence of the use of DMs. Unclear words did not allow making a proper transcript of the lecture.

For example: *So, here I talk a bit about...[unclear text] as an Arctic destination and then some brief history about this Christmas tourism...*

*But here I have some links, this is here (points at the map on the slide) where Kristine was studying in this region, (enumerates regions, demonstrates them on the map, gives names in the Finnish language).*

#### Academic Lecture 3 (AL3)

AL3 on EU civil judicial cooperation gave a very structured introduction, however since the target audience apart from the students of the faculty of Law were students of other faculties, a frequent use of professional jargon, and especially unclear pronunciation of the terms and the use of acronyms without their deciphering could be confusing for the novice audience (e.g. „PPU procedure for ECJ”). The fact that the lecturer had a lot of false starts and gap-fillers (e.g. *mmm...civil proceeding and in the intellectual property field they call Italian judgment Italian torpedo to indicate the **eh...eh...** large duration of the time. **hmm...***) could mean that the delivery of lectures in English was not the common practice for the lecturer. Some pronunciation problems were connected with the L1 influence.

#### Academic Lecture 4 (AL4)

The analysis of AL4 was aimed at the study of the move-structure, use of DMs, lexicogrammatical features and lecturing style of the lecturer. It was discovered that although the lecturing style was interactive and the lecturer tried to involve the audience, this fact did not help in understanding the lecture. One of the reasons was the lack of proper structure - ideas were changed without any logical sequence

For example: *Have you read the **case**? I was at the ...at **the meeting** today of our department. So and usually it takes only one hour... and today it was about two...Sorry. Ok, we have today **the topic** which is Corporate Social Responsibility strategy and as we have **this topic** I also thought that we should discuss **the case study**, the example, **the company** which participated in the international operation and so **the story** how the company understands this situation.*

No DMs were used to show the switch from one move to another or from one step to another. The other discrepancies noticed, included the wrong word order and missing parts of sentences, for example object or a predicate (e.g. “**Some students something know** about the business models but not in detail.”; “**Could you do it or not you can't do it...**”). The lecturer used a question for an affirmative sentence and an affirmative sentence when she wanted to



ask a question (e.g. *So, why the company was very risky in responsibility in the very beginning and then there is the period of stability and then why the company loses.*)

The lecturer did not finish her thought (e.g. *May be **there is also some risks...***); she often started the explanation and never concluded (e.g. *Then corporate social responsibility and corporate sustainability management how do we manage ... and who is responsible later ...eh... and who is able to be responsible*); it was often unclear where the subject, predicate and object were (e.g. *And the company **should take** (?) from the social... from the society position*).

The personal pronouns *you*, *they* and *it* were often used without any references in the sentences (e.g. *you found how could **you** solve this problem, how could **you** think proactively because **you** realize if **you** react towards some changes it means that **you** are in the same position but if **you** somehow predict*).

Past Simple and Present Simple were frequently used in the same sentence breaking the rule of sequence of tenses (e.g. *So the person of the company which **invents** the best question or **gave** some brilliant ideas **were** somehow prized and what **is important** they **implemented** these ideas which **are relevant** to them...*), as well as non-existent collocations (e.g. *the task of the company **to construct the relationship** with all these groups*) and some words in the wrong meaning were often used. All these difficulties could prevent the audience from the successful lecture comprehension and did not assist them in taking proper notes.

#### Academic Lecture 5 (AL5)

AL5 was an example of a coherent structure that is characteristic to the genre of an academic lecture. The discourse had all four moves present. The results of the analysis demonstrated that the moves and steps do not necessarily follow the structure: Move1 – Move2- Move 3- Move 4, but can be changed without affecting the logical sequence of the lecture. No mistakes were noticed and there were no cases of absence of references. The relevant use of DMs, such as *so* (27), *ok* (15), *of course*, *right* and *actually* helped to organise the speech to best effect, to demonstrate pauses, to summarize, to give students time to consider and to take notes, to establish contact with the students. Besides that, they made the speech sound more natural and easy to perceive. The speech was rich in macro-markers that were analysed and grouped in a separate table with the description of their functions. This information can serve for the purposes of preparing for the lectures by the academic personnel or students being trained to attend academic lectures.

#### Academic Lecture 6 (AL6)

AL6 was impossible to transcribe – the discourse was unclear due to bad pronunciation, affected by the influence of Spanish, lack of structure, use of the wrong words and other reasons (e.g. *Ok. Let's begin. Yesterday we were talking about **gratitude** as a type of justice and then we finished with **grateful** and then we are talking **to** business person leader just 5 minutes to finish what we were talking*). The lecture was delivered to international students and it was noticed that the students were not engaged in the process, being occupied with the other activities outside studies. It was concluded that the lecturer lacked the linguistic (e.g. lexical accuracy, avoidance of direct translation, etc.), sociolinguistic (e.g. ability to adapt dialects and accent), pragmatic (e.g. ability to produce coherent and cohesive discourse) and academic competences (e.g. lecturer's ability to prepare for the lecture).

## CONCLUSIONS

1. The academic lecture realized in the institutional context as a spoken academic genre with its specific features is a social, goal-oriented and staged activity, a communicative event realized within a discourse community; the lecture is a changing genre characterized by the lecturers' involvement or detachment; an interactive, contextual and to some extent improvised activity of a highly dynamic nature; an example of genre mixing, having intertextual and interdisciplinary features. Knowledge of genre conventions can assist in lecture organization, planning and realization at the linguistic, social, interpersonal and intercultural levels.

2. Note-taking, attributed to a genre of academic writing with notes as the final product of this activity, proves to be a vital element of the students' study process in the institutional context that aims at fostering the retention of the lecture material. Irrespective of their language competence, students have occasional difficulties with note-taking. Note-taking by students can be facilitated if academic personnel control the use of intonation, pronunciation, register, professional terminology, colloquial expressions, acronyms, the appropriate use of the referential system by avoiding disfluencies, such as false starts and gap-fillers

3. Spoken academic discourse is characterized by the following lexico-grammatical features: at the lexical level – smaller density and diversity of specialized terms and an abundance of common words; at the grammatical level – a bigger percentage of verbs than nouns, a larger number of adverbs than adjectives; a frequent use of personal pronouns; at the discoursal level – the use of discourse micro- and macro-markers to organize the academic lecture; at the syntactic level – the use of dependent clauses, finite relative clauses, sentence relatives, adverbial clauses and to-clauses.

4. At the syntactic level, spoken academic discourse is less logically structured in comparison with written discourse. It is often improvised and may sound unclear and difficult to perceive when lecturers do not finish the idea or frequently move from one theme to another.

5. Lecture as a monologic speech event is typically produced in a way of small spurts, each spurt being one clause which might or might not be interconnected. Some parts of speech can be more implicit and, as a result, less clear for understanding.

6. Genre analysis from a systemic functional perspective has enabled the author to establish that the academic genre of the lecture has a special organizational structure comprising at least four rhetorical moves, that is Warming up, Setting up the lecture framework, Putting the topic in context and Conclusion, each fulfilling concrete communicative functions and several key steps, for instance, housekeeping, looking ahead, setting up the lecture framework, announcing the topic, indicating the scope. The moves and steps do not always follow the same order; it can be changed without affecting the logical sequence of the lecture. Awareness of the organization of the schematic structure of the lecture allows organizing discourse in a coherent way.

7. Spoken academic discourse is characterized by interactional features such as self-mention, stance and audience-engagement; these features are frequently expressed by the following linguistic elements:

a. first person pronoun *I* to denote self-mention, lecturer's opinion, his presence in the discourse; first person plural pronoun *we* to denote audience engagement; third person plural pronoun *they* to refer to an undetermined person; second person pronoun *you* to denote an offer and initiation;

- b. demonstrative pronouns *this, that, these* in the function of anaphoric reference; possessive pronouns *their* and *our*, indefinite pronouns *something, somebody* and *somewhere*, relative pronoun *that* and the adverbs of place *here* and *there*. The use of pronominalization in spoken academic discourse should be carefully considered because extensive use of pronouns without clear references may result in textual and contextual misunderstanding, can make listeners lose the reference and make the information sound illogical, unclear and misleading;
- c. discourse micro-markers *so, ok, now, well, therefore, right, all right* may help to understand the structure and the thematic development of the discourse; discourse macro-markers have interactive features, such as self-mention, stance and communicative functions (e.g. sharing knowledge, summarizing, structuring, referring back, informing about future actions, engaging the audience, giving instructions, eliciting questions) Knowledge of the conventions of the use of discourse markers can be helpful in preparing lectures;
- d. lectures are not impersonal communicative events since lecturers may show their attitude and opinion, realized through modal and semi-modal verbs (e.g. *can* used to denote permission, ability and possibility, *will* used in combinations with personal pronouns *I, we, you* and *it* to denote lecturer's plan, promise and intention; *you + will + a verb* to indicate lecturer's expectations from students, *it + will + a verb* to describe the course and lecturer's expectations from the course, the pronoun *we + will + a verb* used to engage the audience).
- e. value-laden words, such as evaluative adjectives (e.g. *good, nice, right, sure*) that express speaker's positive attitude towards a situation and stance adverbials (e.g. *obviously, unfortunately, fortunately, apparently, undoubtedly, amazingly, astonishingly*) found in the initial position of the sentence and expressing a speaker's attitude to the proposition and conveying lecturer's personal feelings and experience.

8. The conducted discourse analysis helped to identify language-related deficiencies experienced by the academic personnel (e.g. unclear structure of the lecture, lack of the use of DMs, irregular word order and elliptical clauses with e.g. an object or a predicate elided, which does not allow students understand the content clearly and take proper lecture notes; the failure to comply with the rules of the sequence of tenses, the use of non-existent words and wrong collocations.)

9. The ability to read a successful lecture in English to international students largely depends on the lecturer's communicative language competence, which comprises all six components of the communicative language competence, discussed in the present thesis – the lecturer has the skills and knowledge of language as a system (linguistic competence), he knows how to deal with the social dimension of language use (sociolinguistic competence), he is able to produce coherent and cohesive discourse (pragmatic competence), he can analyse, synthesize and acquire new academic knowledge in order to impact the students' knowledge (academic competence), he is able to interact with students effectively (interpersonal competence) and has skills of communicating with students of diverse cultural background (intercultural competence).

Taking into account the above conclusions, the hypothesis of the present doctoral thesis advanced at the beginning of the research has been confirmed. There is a direct interrelation between lecturers' communicative language competence, their ability to give a coherent and cohesive English-medium content lecture at tertiary level and students' perception of the lectures.

It is hoped that the conclusions drawn as a result of the conducted theoretical and empirical research would contribute to a richer understanding of the communicative English language competence that the lecturers should possess to be academically and linguistically competent and would also enhance the effectiveness of academic communication. It is believed that the recommendations concerning the improvement of communicative language

competence worked out by the author can be applicable at the practical level by novice lecturers. The compiled corpus of authentic lectures, the designed models and the findings of discourse analysis can be useful in the context of training courses of novice academic personnel and can have important implications for teaching for academic purposes.

The results of the surveys and the discourse analysis revealed the significance of the paralinguistic aspects of the spoken academic discourse, including paralanguage and kinesics, which require further research to gain a more thorough insight into the phenomenon of the genre of the academic lecture.

## REFERENCES

1. Aguilar, M. (2004) The peer seminar, a spoken research process. *Journal of English for Academic Purposes*, 3: 55-72.
2. Al-Musalli, A. (2001) Listening comprehension as a complex skill and the sub-skills involved in the process of speech perception, *The Journal of the Documentation and Humanities Research Center*, 13: 35–8
3. Al-Musalli, A. (2015) Taxonomy of lecture note-taking skills and subskills, *International Journal of Listening*
4. Bachman, L. (1995) *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford: Oxford University Press
5. Bakhtin, M. (1986) The problem of speech genres. In *Speech Genres and Other Late Essays*, C. Emerson and M. Holquist (eds.), 60-102. Austin: The University of Texas Press
6. Barrett, M., Byram, M., Lázár, I. and Mompoint-Gaillard, P. (2014). *Developing Intercultural Competence through Education*. Strasbourg: Council of Europe. <https://rm.coe.int/developing-intercultural-enfr/16808ce258> Accessed 30.06. 2019
7. Bawarshi, A. and Reif M. (2010) *Genre: An Introduction to History, Theory, Research, and Pedagogy*. West Lafayette, Indiana: Parlor Press
8. Berkenkotter, C. and Huckin, T. (1995) *Genre Knowledge in Disciplinary Communication: Cognition, Culture, Power*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum
9. Bhatia, V. (2013) *Analysing Genre: Language Use in Professional Settings*. New York: Routledge
10. Bhatia, V. (2017) *Critical Genre Analysis*, London and New York: Routledge
11. Biber, D. (1999) A register perspective on grammar and discourse: Variability in the form and use of English complement clauses. *Discourse Studies* 1.131-150.
12. Biber, D. (2006) *University Language: A Corpus – Based Study of Spoken and Written Registers*, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company
13. Biber, D. and Conrad S. (2009) *Register, Genre, and Style*. – Cambridge Textbooks in Linguistics
14. Botha, R. (1981) *The Conduct of Linguistic Inquiry. A Systemic Introduction to the Methodology of Generative Grammar*. Netherlands: Mouton Publishers
15. Brown, J. (2004) *Research methods for applied linguistics: Scope, characteristics, and standards*. In Davies A. (eds.) *The Handbook of Applied Linguistics*, Blackwell Publishing
16. Bui, D., Myerson, J., and Hale, S. (2013) Note-taking with computers: Exploring alternative strategies for improved recall. *Journal of Educational Psychology*, 105, 299–309.
17. Cameron, B. (2001) *Working with Spoken Discourse*. London: Sage Publications
18. Canale, M. and Swain, M. (1980) Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1, 1-47
19. Carter, R. and McCarthy, M. (1997) *Exploring Spoken English*. Cambridge: Cambridge University Press
20. Carter, S., Greenberg, K., Walker, M. (2016) *The Impact of Computer Usage on Academic Performance: Evidence from a Randomized Trial at the United States Military Academy* Available at <http://seii.mit.edu/wp-content/uploads/2016/05/SEII-Discussion-Paper-2016.02-Payne-Carter-Greenberg-and-Walker-2.pdf> Accessed 02.05.2017
21. Chafe, W. (1982) Integration and involvement in speaking, writing, and oral literature. – In: D. Tannen (eds.) *Spoken and Written Language: Exploring Orality and Literacy*. – Ablex
22. Cheng, A. (2011) ESP classroom - based research: Basic considerations and future research questions. In: D. Belcher, A. M. Johns, and B. Paltridge (eds.) *New Directions in English for Specific Purposes Research*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press, 2011. – 44-72.
23. Coulthard, M. (1995) *Advances in Spoken Discourse Analysis*, Routledge: London and New York
24. Crawford Camiciottoli, B. (2007) *The Language of Business Studies Lectures: a Corpus Assisted Analysis*. Amsterdam: John Benjamins
25. Davies, A. and Elder, C. (2007) *The Handbook of Applied Linguistics*, Malden: Blackwell Publishing

26. Dearden, J.(2015) English as a Medium of Instruction – a Growing Global Phenomenon, Available at [https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/e484\\_emi\\_cover\\_option\\_3\\_final\\_web.pdf](https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/e484_emi_cover_option_3_final_web.pdf) Accessed 20.02.2019
27. Dörnyei, Z. (2007) *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
28. Druviete, I. (2014) English in Latvia. Symbol of European identity, tool for career promotion or “the third force”? In Ammon, U., Darquennes, J., and Wright, S. (eds.), *Sociolinguistica. European National Language Institutions’ Attitudes and Policies towards English as the European Lingua Franca*, 28: 69–88.
29. Dudley-Evans, T. and M.J. St. John (2007) *Developments in ESP: a Multi-Disciplinary Approach*, Cambridge: Cambridge University Press
30. Dunkel, P. and Davey, S. (1989) The heuristic of lecture note-taking: Perceptions of American and international students regarding the value and practice of note-taking. *English for Specific Purposes*, Journal 8. 33-50.
31. Fairclough, N. (2003) *Analyzing Discourse*. London: Routledge
32. Flowerdew, J. (2013) *Discourse in English Language Education*. Routledge Taylor and Francis Group, London and New York,
33. Flowerdew, J. (2015) John Swales’s Approach to Pedagogy in Genre Analysis: a Perspective from 25 Years on. *Journal of English for Academic Purposes* 3 (2015).
34. Fraser, B (1990) An approach to discourse markers. *Journal of Pragmatics* 14
35. Frederick, P. (1986) The Lively Lecture – 8 Variations. *College Teaching*
36. Freedman, A. and Medway (eds.) (1994) *Genre and the New Rhetoric*. London: Taylor and Francis
37. Freedman, A. (1999) Beyond the text: Towards understanding the teaching and learning of genres. *TESOL Quarterly* 33 (1999) 764-8.
38. Freedman, A. (2001) Catching the wave: Rhetorical genre studies in 2001. – In: International, Interdisciplinary Conference "*Genre 2001: Genres and Discourses in Education, Work and Cultural Life: Encounters of Academic Disciplines on Theories and Practices*". – Oslo University College, Norway, Oslo
39. Frow, J. (2006) *Genre*. London: Routledge
40. Gee, J. (2005) *An Introduction to Discourse Analysis: Theory and method* (2<sup>nd</sup> Edition). London: Routledge
41. Halliday, M. and Hasan, R. (1985/1989) *Language, Context, and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective*. Oxford: Oxford University Press
42. Halliday, M. (1994) *Introduction to Systemic Functional Grammar*, Second Edition, London: Edward Arnold
43. Halliday, M. and Matthiessen, C. M. I. M. (2004) *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold
44. Halliday, M. (2007) *Language and Education*, London: Continuum
45. Helal, F. (2013) Discourse and intercultural academic rhetoric. *Open Journal of Modern Linguistics*, 3(2) (2013) 149-156.
46. Hopkins, A. and Dudley-Evans, T. (2002) A genre-based investigation of the discussion sections in articles and dissertations. – *English for Specific Purposes* 7 (1988) 113-121.
47. Hyatt, D. (2005) Time for a change: A critical discursial analysis of synchronic context with diachronic relevance, *Discourse & Society*; SAGE Publications, Vol 16(4): 515–534
48. Hyland, K. (2009) *Academic Discourse*. London, England: Continuum
49. Hyland, K. (2012). *Disciplinary Identities: Individuality and Community in Academic Discourse*. Cambridge: Cambridge University Press
50. Hyon, S. (1996) Genre in three traditions: Implications for ESL. *TESOL Quarterly* 30 (4) (1996) 693-722.
51. Johns, A. (eds.) (2015) Moving on from genre analysis: An update and tasks for the transitional student. *Journal of English for Academic Purposes*, 19, 113-124
52. Johnstone, B. (2002) *Discourse Analysis*. Oxford: Blackwell
53. Lee J. (2009) Size Matters: An Exporatory Comparison of Small and Large-Class University Lecture Introductions. *English for Specific Purposes* 28(1) (2009) 42-57.
54. Litosseliti, L. (eds.) (2010) *Research Methods in Linguistics*. New York: Continuum.
55. Martin, J. R. (1985) *Factual Writing: Exploring and Challenging Social Reality*. Geelong: Deakin University Press.

56. Martin, J. R. (1992) *English Text: System and Structure*. Amsterdam: Benjamins.
57. Martin, J.R. (2001) Language, register and genre. In A. Burns and C. Coffin, (eds.) *Analysing English in a Global Context*. London: Routledge.
58. Martin, J. R. and Rose D. (2003) *Working with Discourse: Meaning Beyond the Clause*. London: Continuum.
59. Martin, J. R. (2015) One of three Traditions: Genre, functional linguistics and the ‘Sydney School’. In N. Artemeva and A. Freedman (eds.) *Genre Studies around the Globe: Beyond the Three Traditions*, Bloomington, IN: Trafford, pp. 31-79.
60. Maschler, Y. and Schiffrin, D. (2015). Discourse markers: Language, meaning, and context. In: Tannen, D., Heidi E. Hamilton, and Schiffrin, D. (eds.), *The Handbook of Discourse Analysis*, Second edition. Chichester, UK: John Wiley & Sons, Ltd. 189 - 221.
61. Mason, A. (1994) By dint of: Student and lecturer perceptions of lecture comprehension strategies in first-term graduate study. In J. Flowerdew (eds.), *Academic listening: Research perspectives* (pp. 199–218). Cambridge: Cambridge University Press
62. Miller, C. (1994) Genre as Social Action. In: A. Freedman and P. Medway (eds.) *Genre and the new rhetoric*. London: Taylor and Francis
63. Miller, C. (2014) Genre as Social Action (1984), Revisited 30 Years Later (2014) From [https://www.researchgate.net/publication/281334664\\_Genre\\_as\\_Social\\_Action\\_1984\\_Revisited\\_30\\_Years\\_Later\\_2014](https://www.researchgate.net/publication/281334664_Genre_as_Social_Action_1984_Revisited_30_Years_Later_2014) Accessed on December 2016
64. Mish, F.C. (1999) Merriam-Webster’s Collegiate Dictionary, Merriam-Webster, Incorporated; Tenth edition, Springfield, Massachusetts, USA
65. Paltridge, B. (2004) The exegesis as a genre: an Ethnographic examination. In: Ravelli, L. and Ellis, R. A. (eds.), *Analysing Academic Writing: Conceptualized Frameworks*, London: Continuum, pp.84- 103.
66. Paltridge, B. and Starfield, S. (2013) *The Handbook of English for Specific Purposes*, Chichester: Wiley-Blackwell
67. Peterwagner, R. (2005) *What Is the Matter with Communicative Competence? An Analysis to Encourage Teachers of English to Assess the Very Basis of Their Teaching*. Wien: Lit Verlag
68. Richards J., Schmidt, R. (2002) *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Pearson Education Ltd
- Schiffrin, D. (1994) *Approaches to Discourse*. Malden, MA: Blackwell.
69. Sinclair, J.McH. (1972) *A Course in Spoken English: Grammar*, London: Oxford University Press.
70. Sinclair, J. and Coulthard, M. (1975) *Toward an Analysis of Discourse: the English Used by Teachers and Pupils*. London: Oxford University Press.
71. Skujiņa, V., Anspoka, Z., Kalnbērziņa, V. Šalme, A. (2011) Lingvodidaktikas terminu skaidrojuma vārdnīca. Available at <https://valoda.lv/wp-content/uploads/docs/E-Gramatas/08-Vardnica.pdf>
72. St John, M. (1996) Business is booming: Business English in the 1990s. *English for Specific Purposes* 15, 3-18.
73. Stavicka, A. (2014) *Foreign Language Studies in the Context of Higher Education Internationalization*. Riga: University of Latvia, PhD thesis. Available at: [https://dspace.lu.lv/dspace/bitstream/handle/7/28243/298-46224\\_Anna\\_Stavicka\\_2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://dspace.lu.lv/dspace/bitstream/handle/7/28243/298-46224_Anna_Stavicka_2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y), Accessed 18.10. 2019.
74. Swales J. (1990) Genre Analysis: English in academic and research setting. – Cambridge: Cambridge University Press, Swales J. M. The role of textbooks in EAP writing research. *English for Specific Purposes* 14(1) (1995) 3-18.
75. Swales, J. (2004) *Research Genres: Explorations and Application*. Cambridge: Cambridge University Press
76. Swales, J., Malczewski, B. (2001) *Discourse Management and New-Episode Flags in MICASE*, available at <https://www.researchgate.net> Accessed 02.05.2017
77. Thompson, S. (1994) Frameworks and Contexts: A genre-based approach to analysing lecture introductions. *English for Specific Purposes* 13(2) 171-186
78. van Dijk, T. (2008) *Discourse and Context. A Sociocognitive Approach*, Cambridge University Press, Cambridge.
79. van Dijk, T. (2012) Discourse and knowledge. In James Paul Gee & Michael Handford (eds.), *Handbook of Discourse Analysis*. (pp. 587-603). London: Routledge

80. van Dijk, T. (2015) Critical discourse analysis (new version). In D. Tannen, H. Hamilton, & D. Schiffrin (eds.), *Handbook of Discourse Analysis*. Second Edition. 2 vols. (vol. 1, pp. 466-485). Chichester: Wiley Blackwell
81. Veisbergs, A. (2003) *Zinātniskais stils dažādās kultūrās, to ietekme uz latviešu stilu // konferences "Zinātnes valoda" materiāli*. Rīga: 2003: 22–27
82. Vintiša, K. (2011) Kompetenču vārdnīca. Valsts pārvaldes amatu kompetenču apraksti. Creative Technologies 10/3/2011 Available at <https://nevis.mk.gov.lv/Uploads/CompetenceDictionary.6310fce38bd842a3b5a769030b30042a.pdf>
83. Young, L. (1994) University lectures - macro-structure and micro-features. – In: J. Flowerdew (Ed.) *Academic Listening*. – Cambridge: Cambridge University Press, 1994. – 159-176.
84. Agreement on good practice in attracting foreign students, Available at <https://izm.gov.lv/lv/izglitiba/augstaka-izglitiba/vienosanas-par-labu-praksi-arvalstu-studejoso-piesaiste> Accessed 12.10.2019
85. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment Available at <https://rm.coe.int/16802fc1bf> Accessed 3.03.2019
86. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume 1. With new descriptors. Available at <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> Accessed 14.06.2019.

## SCIENTIFIC PUBLICATIONS

1. Malavska, V. (2017) Problems Students Encounter with Note-Taking in English Medium Instruction. *Baltic Journal of English Language, Literature and Culture (BJELLC)*, 7, 121-138. ISSN 1691-9971
2. Malavska, V. (2016) Genre of the Academic Lecture, *Innovative Infotechnologies for Science, Business and Education*, Vilnius, ISSN 2029-1035 – Vol. 1(20) 2016, 3-19.
3. Maļavska, V. (2016). Communicative Language Competence of Tertiary Education. „Relevanța și calitatea formării universitare: competențe pentru prezent și viitor”, c o n f e-rin ța științifică internațională (2015; Moldova, Bălți). *Materialele Conferinței Științifice Internaționale „Relevanța și calitatea formării universitare: competențe pentru prezent și viitor”: consacrată celor 70 de ani de la fondarea universității bălțene din 8 octombrie 2015: [în 3 vol.]*, 69-79. ISBN 978-9975-50-177-4
4. Maļavska, V. (2016). Genre of an Academic Lecture. *International Journal on Language, Literature and Culture in Education*. Volume 3, Issue 2, 56–84, ISSN (Online) 2453-7101, <https://doi.org/10.1515/llce-2016-0010>
5. Maļavska, V. (2016). „Communicative language competence of tertiary education lecturers” *St.Pēterburgas Politehniskās universitātes zinātniskajā nedēļā, Humanitārā institūta Starptautiskā zinātniskā foruma materiāli*, 1.daļa, St. Pēterburga: Polytech, YDK 81.33. 21-25
6. Malavska, V. (2016) Competences at Tertiary Education Lecturers, *Герценовские чтения, иностранные языки: материалы всероссийской конференции с международным участием*, 14-15 апреля 2016 – СПб.: Изд-во РГПУ им.А.И. Герцена, 2016. 285-287 ISBN 978-58064-2241-6
7. Maļavska, V.(2015) English for Special Purposes and Globalization in Tertiary Education, *Иностранные языки в экономических вузах России, Всероссийский научно информационный альманах*, выпуск 14, Санкт-Петербург ISBN 978-5-7310-3360-2 article,.62-75
8. Malavska, V., Sundar, V. (2015) Key Skills for European Union Hotel Staff: A Project Overview. *Proceedings of the XVI Turība University Conference Towards Smart, Sustainable and Inclusive Europe: Challenges for Future Development*, Riga, 29 May, 2015, Rīga: SIA Biznesa augstskola Turība, 304-315, ISSN 1691-6069
9. Maļavska, V. (2014) ESP and Globalization in Tertiary Education. *LU Valodu centra Starptautiskās konferences rakstu krājums „Language Environment in University: Accessibility, Quality, Sustainability. Valodu vide augstskolā: pieejamība, kvalitāte, ilgtspēja”*. Latvijas Universitāte, 88-99. ISBN 978-9984-45-920-2
10. Malavska, V., Taulean, M. (2013) “О способах преодоления трудностей межкультурного общения в процессе обучения на английском языке” , *Simpozionul Științific Național, Moldova, Chisineu, Trade Co-operative University of Moldova*, ISBN 978-9975-4389-9-5



11. Malavska, V. (2011) Challenges of CLIL Immersion in Higher Education.// Sabiedrība, integrācija, izglītība. Starptautiskās zinātniskās konferences materiāli. I daļa. Rēzekne: Rēzeknes Augstskola, 175.-183.lpp. ISSN 1691-5887. [Thomson Reuters Web of Knowledge ISI Conference Proceedings DB <http://www.isiwebofknowledge.com>
12. Malavska, V. (2010) Comprehension of Academic Lecture Discourse in English by Overseas Students, Starptautiskā zinātniskā konference Rēzeknes Universitātē „Sabiedrība, integrācija, izglītība”. Publicēts publikācijas krājumā „Sabiedrība, integrācija, izglītība”, 2010. 75-82.
13. Malavska, V. (2006), Nature of ESP Vocabulary. What Vocabulary to Teach, V starptautiskajā konferencē „Valodu apguve: problēmas un perspektīva” LPA. Publicēts LPA Zinātnisko rakstu krājumā „Valodu apguve: problēmas un perspektīva V”, 2006. 168.-173. lpp.

## CONFERENCE PRESENTATIONS

1. Malavska, V. Genre of the Academic Lecture, starptautiskā zinātniskā konference Innovative Infotechnologies for Science, Business and Education, Vilniaus Verslo Koleģija, Vilnius (Lietuva), 2016.g. 10.-11. novembris.
2. Maļavska, V. Genre of an Academic Lecture. Starptautiskā zinātniskā konference Language, Literature and Culture in Education 2016, Slovak Edu.o.z Venecija (Itālija), 2016. g. 11.-15. jūlijs.
3. Maļavska, V. Genre of an Academic Lecture. Liepājas Universitāte, Liepājas Universitātes 13. Starptautiskā zinātniskā konference Valodu apguve: problēmas un perspektīva, Liepāja (Latvija), 2016. g. 3.jūnijs.
4. Maļavska, V. Communicative Language Competence of Tertiary Education Lecturers, St. Pēterburgas Politehniskās universitātes zinātniskajā nedēļā, Humanitārā institūta Starptautiskais zinātniskais forums, Sanktpēterburga (Krievija), 2016. g. 10.marts.
5. Malavska, V. Competences at Tertiary Education Lecturers, starptautiskā zinātniskā konference Герценовские чтения, иностранные языки, Sanktpēterburga (Krievija), 2016. g. 14.-15. aprīlis.
6. Malavska, V. Spoken Academic Discourse, starptautiskais kongress Kognitīvā lingvistika, Sanktpēterburgas Valsts Ekonomikas Universitāte, Sanktpēterburga (Krievija), 2015. g. 30. septembris - 2.oktobris.
7. Maļavska, V. ESP and Globalization in Tertiary Education. LU Valodu centra Starptautiskā konference Valodu vide augstskolā: pieejamība, kvalitāte, ilgtspēja. Latvijas Universitāte, Rīga (Latvija), 2014. g. 10.maijs.
8. Malavska, V., Taulean, M. О способах преодоления трудностей межкультурного общения в процессе обучения на английском языке , Simpozionul Științific Național, Moldova, Chisineu, Trade Co-operative University of Moldova, Kișineva (Moldova), 2013. g. 21.aprīlis.
9. Malavska, V, RPL in Latvia - Challenges and Current Situation, Turība University, Bridge Between Vocational and Higher Education, Rīga (Latvija) 2012. g. 13.jūnijs
10. Malavska, V. Developing Entrepreneurship Skills in a Blended Learning Course for Adult Learners, 13. Starptautiskā zinātniskā konference Sustainable Business in Changing Economic Conditions, Turības Universitāte, 2012. g. 30.marts.
11. Malavska, V. Students' Perception and Challenges in Foreign Language Lecture Comprehension at Tertiary Level” starptautiskā zinātniskā konference Innovative Infotechnologies for Science, Business and Education, Vilniaus Verslo Koleģija, Vilnius (Lietuva), 2012. g. 9.-11.maijs.
12. Malavska, V. Challenges of CLIL Immersion in Higher Education. Sabiedrība, integrācija, izglītība. Starptautiskā zinātniskā konference. I daļa. Rēzekne: Rēzeknes Augstskola, Rēzekne (Latvija), 2011. g. 27.maijs.
13. Malavska, V. Content and Language Integrated Learning a Viable Option for Tertiary Level Instruction in Latvia, Latvijas Universitātes 69. konference, Rīga (Latvija) 2011. g. 3.februāris
14. Malavska, V. Comprehension of Academic Lecture Discourse in English by Overseas Students. Starptautiskā zinātniskā konference Rēzeknes Universitātē. Sabiedrība, integrācija, izglītība. Rēzekne (Latvija), 2010. g.19.-20. februāris.
15. Malavska, V. Akadēmiskā lekciju diskursa problēmjuatājumi svešvalodā”, Latvijas Universitātes 68. konference, Rīga (Latvija) 2010. g. 4. februāris.