Language Related Research
E-ISSN: 2383-0816
https://lrr.modares.ac.ir
https://doi.org/10.52547/LRR.13.4.1

Tarbiat Modares University

Vol. 13, No. 4, Tome 70
pp. 1-34
September & October 2022

Developing a Multiple-choice Discourse Completion Test for Iranian EFL Learners: The Case of the Four Speech Acts of Apology, Request, Refusal and Thanks

Ali Arabmofrad[1*] *& Fatemeh Mehdiabadi*[2]

Received: 19 February 2021
Received in revised form: 6 April 2021
Accepted: 25 April 2021

Abstract

Based on the hypothesis that not only linguistics competence must be considered during the test development, but also pragmatics competence should be evaluated, the present study was conducted to develop a scale to assess learners' pragmatic proficiency. To this end, this study developed the pragmatics test of multiple-choice discourse completion task (MDCT) in the case of four primitive speech acts of request, thanks, apology, and refusal for Iranian EFL learners. In the first phase, 155 Iranian university students were asked to write the situations at university, home or in society, in which they apologize, thank, request something and refuse an offer or invitation. In the second phase, to ensure the naturalness of the situations, another group of students were asked to rate the selected situations based on the frequency of occurrence of these situations in their everyday life. In the third phase, the tests were reviewed by several native speakers and TEFL colleagues. Finally, the items MDCT were developed by the researchers and in the final step, two pilot tests were conducted. The findings indicated that the scale was reliable, valid and appropriate to measure Iranian EFL learners' pragmatic knowledge.

***Keywords*:** Pragmatic awareness; Pragmatics test; MDCT

1. Corresponding author: Department of English Language and Literature, Faculty of Humanities and Social Sciences, Golestan University, Gorgan, Iran;
Email: a.arabmofrad@gu.ac.ir, ORCID ID: https://orcid.org/0000000301912717
2. PhD Candidate in Applied Linguistics, School of Education, The University of Adelaide, Adelaide, Australia; ORCID ID: https://orcid.org/0000000293743107

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-05-05]
[DOR: 20.1001.1.23223081.1401.13.4.10.9]
[DOI: 10.29252/LRR.13.4.1]

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-05-05]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1401.13.4.10.9]

[DOI: 10.29252/LRR.13.4.1]

1. Introduction

Before enlightening the importance of developing the measurement of Interlanguage Pragmatics (ILP) competence, the main focus was on different aspects of linguistic competence such as syntax, vocabulary, and cohesion (Liu, 2004). However, with the advent of pragmatics teaching and ILP, which are mainly focused on the development of linguistic action competence by nonnative speakers, the requirement in making the traditional assessment compatible with the new way of teaching has become more demanding. However, there is a wide gap between the teaching and testing measures to evaluate the pragmatic knowledge of students. Therefore, over the last decades, evaluating pragmatic competence of leaners by developing reliable and valid measures has drawn attention of many pragmatists (Hudson, Detmer & Brown, 1995).

In recent years, a plethora of studies have attempted to develop pragmatic tests from different perspectives for EFL learners to evaluate the ILP competence. An example is the study carried out by Liu (2007) who developed a pragmatic test for Chinese EFL students to evaluate their pragmatic knowledge in the case of speech act of apology.

Birjandi and Rezaei (2010) designated a Multiple-choice Discourse Completion Test (MDCT) to measure Iranian EFL learners' pragmatic competence for two speech acts of apology and request in educational setting through the same phases as employed by Jianda. Salehi and Isavi (2013) also developed a pragmatics test for Iranian EFL learners in terms of request and apology in academic contexts in Iran, United states, England and Suadi Arabia. However, in spite of a large number of speech acts, their studies solely focused on two speech acts, namely apology and request. Further, they suffer from several major drawbacks during the development of the test, such as the lack of measuring reliability and validity of the developed pragmatic test which may differ among various cultures.

Since there seems to be just one study conducted on developing pragmatic

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-05-05]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1401.13.4.10.9]

[DOI: 10.29252/LRR.13.4.1]

measurement for Iranian EFL learners and teachers, it is apparent that more attention should be paid to and more comprehensive studies should be conducted (Alemi & Khanlarzadeh, 2016). Therefore, the present study seeks to remedy the previous study deficiencies by using statistical procedures and also considering four major speech acts of thanks, request, refusal, and apology. More importantly, the present study attempts to develop a well-known pragmatic assessment of MDCT for Iranian EFL learners. While learners are asked to choose the best option in MDCT, it gauges the participants' awareness of the speech acts.

2. Methodology

Participants

A total number of 158 participants took part in the present study. There were 11 English native speakers, two university lecturers and 145 EFL university students with an intermediate level of English aged 19-22. They participated in five different steps of the test development process (Table 1). The selection of all participants was based on convenience sampling.

Table 1.
Number of Participants in Each Step of the Test Development Process

Steps	Non-native		Native
	university students	University lecturers	
1. Exemplar generation	40	--	--
2. Likelihood investigation	30	--	--
3.Metapragmatic Assessment	--	2	2
4. Scenario generation and MDCT development	30	--	9
5. Pilot study I	25	--	--
6. Pilot study II	20	--	--
Sum	145	2	11

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-05-05]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1401.13.4.10.9]

[DOI: 10.29252/LRR.13.4.1]

The Development of Testing Instruments

The testing instruments consisted of a 32-item Multiple-choice Discourse Completion Task (to measure the awareness of speech acts). Following Birjandi and Rezaei (2010) and Liu (2007), the researchers developed the test items through a process of exemplar generation and likelihood investigation, metapragmatic assessment, and piloting. The following is an overview of the process of test development:

Exemplar generation

In order to know the most frequent situations in which the participants of the study were more likely to use the selected speech acts for this study, 40 TEFL students of Islamic Azad University were asked to write either in Persian or English at least five most probably occurring situations at university, home or in society in which they apologize, thank, ask (request something) and refusal. The purpose of this stage was to find the situational topics which approximate authentic situations the students encounter in their real life. A qualitative analysis of the situations showed that many of them were overlapping and 60 situations (15 situations for each speech act) were selected. In the following examples, some apologies produced by the students are provided:

I always apologize for getting home late.

I always apologize for interrupting my new friend.

Likelihood investigation

To test the naturalness of situations, 30 more students from the same pool were asked to rate the 60 selected situations from 1 to 5 on the basis of the frequency of occurrence and naturalness of these situations in their everyday life. Based on their ratings, 32 scenarios getting the highest mean scores were selected. The minimum number an item needed to get to be selected was 120 out of a maximum of 150 (80%).

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-05-05]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1401.13.4.10.9]

[DOI: 10.29252/LRR.13.4.1]

Metapragmatic assessment

Following Takimoto (2007) and Liu (2007), the 52 selected situations were reviewed and analyzed according to situational features to balance the situations and promote content validity. This involved assessing the imposition (the burden put on the hearer), power relationship (equal, unequal) and social distance (+/- social distance). This was done to include situations with different metapragmatic features. Thirty-two situations (eight situations for each speech act) were selected to be employed in MDCT. After the metapragmatic assessment, the researcher developed MDCT situations by providing the situational background in detail.

Scenario generation and MDCT development

The 32 selected situations were given to 30 Iranian intermediate EFL learners and also six native speakers of English. The linguistically inaccurate and socially inappropriate responses given by non-native participants were used as distractors and the native speaker's responses were used as correct options for the MDCT items. Following Hudson et al. (1992; 1995) and Liu (2007), the number of choices for each item was decided to be three. Then, to ensure that the native speakers of English would choose the assigned keys, the test was administered to three native American English speakers. It was found that in most cases all of them chose the keys assigned.

Pilot study I

The pilot study involved 25 freshman male and female university students, aged 18-20, studying TEFL at the Islamic Azad University of Gorgan, a northern city in Iran. They were required to answer the 32-item MDCT in 45 minutes.

Rating MDCT

For rating the MDCT, each correct response was given 1 and the incorrect ones received 0. As mentioned above, to be sure about the correct responses assigned by the researcher, ten native speakers of English were asked to

answer the MDCT items. Cronbach's alpha reliability estimates turned out to be .6 for pretest and posttest.

The process of revising items

The MDCT's reliability index of .6 suggested that there might be some problems regarding the testing method, the students, testing environment, and some other factors. Therefore, an attempt was made to find the causes of the problem and obviate them. To improve the reliability of MDCT, situations were reviewed and elaborated more in detail and the following three statistics were gathered for each item: 1) Item difficulty, 2) distractor analysis, 3) Corrected Item-Total Correlation. On the basis of findings from the first pilot study the following decisions and revisions were applied in the second pilot and the main study:

Pilot Study II

Based on the results of the first pilot study, some changes were made in the MDCT test items. Having applied the changes, the researcher conducted a second pilot study. It was to check the reliability index of the revised MDCT tests. The participants were 20 freshman TEFL students at Islamic Azad University of Gorgan. Based on the Oxford Quick Placement Test, the participants' level was either lower-intermediate or upper-intermediate. They were required to answer the questions in 60 minutes. The reliability of the MDCT rubric was calculated at .81 (standardized item alpha).

Discussions and Conclusion

The present study has gone some way towards enhancing our understanding to the role of functional aspect of language in learning language which unfortunately mainly focuses on the grammar side of language in Iran. The study was an attempt to develop a MDCT to measure the pragmatic knowledge of Iranian EFL learners. The study has gone some way towards enhancing our understanding to the role of functional aspect of language in learning language which unfortunately mainly focuses on the grammar side of

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-05-05]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1401.13.4.10.9]

[DOI: 10.29252/LRR.13.4.1]

language in Iran. However, as far as the result of the test was appropriate in Iranian context, it is not obvious if it is equally works out in other context as well. Consequently a number of future studies developing the same measurements in different contexts are apparent. Besides, a further study could assess whether these tests are applicable to other speech acts in other cultures or not.

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-05-05]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1401.13.4.10.9]

[DOI: 10.29252/LRR.13.4.1]

[DOI: 10.29252/LRR.13.4.1] [DOR: 20.1001.1.23223081.1401.13.4.10.9] [Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-05-05]

جستارهای زبانی
دوماهنامهٔ بین‌المللی
د۱۳، ش٤ (پیاپی۷۰)، مهر و آبان ۱٤۰۱، صص ۱- ۳٤
مقاله پژوهشی
http://dorl.net/dor/20.1001.1.23223081.1401.13.4.10.9

ارائهٔ یک آزمون چندگزینه‌ای تکمیل گفتمان برای زبان‌آموزان ایرانی: بررسی چهار کنش گفتاری عذرخواهی، درخواست، امتناع و تشکر

علی عرب‌مفرد[۱*]، فاطمه مهدی‌آبادی[۲]

۱. استادیار گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشکدهٔ علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه گلستان، گرگان، ایران.
۲. دانشجوی دکتری زبان‌شناسی کاربردی، دانشکدهٔ آموزش، دانشگاه آدلاید، آدلاید، استرالیا.

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۱۲/۰۱ تاریخ پذیرش: ۱٤۰۰/۰۲/۰۵

چکیده

در این مقاله سعی شده است براساس این فرضیه که برای تهیهٔ آزمون، هم باید به توانش زبان‌شناختی توجه داشت و هم توانش کاربردشناسی را ارزیابی کرد، مقیاسی به‌منظور سنجش مهارت کاربردشناسی زبان‌آموزان ارائه شود. برای نیل به این هدف، در این مقاله یک آزمون تکمیل گفتمان چهارگزینه‌ای (MDCT) برای چهار کنش گفتاری اصلی، یعنی عذرخواهی، درخواست، امتناع و تشکر برای زبان‌آموزان ایرانی EFL ارائه شده است. در اولین مرحله، از ۱۵۵ دانشجوی ایرانی درخواست شد درمورد موقعیت‌هایی که در خانه، دانشگاه و جامعه مجبور به عذرخواهی، عدم پذیرش یک پیشنهاد یا دعوت، تشکر و درخواست چیزی شده‌اند، به‌صورت مکتوب مطالبی را عنوان کنند. در مرحلهٔ دوم، به‌منظور اطمینان از طبیعی بودن موقعیت‌ها، از گروه دیگری از دانشجویان درخواست شد تا به موقعیت‌های منتخب براساس فراوانی وقوع آن‌ها در زندگی روزمره‌شان امتیاز دهند. در مرحلهٔ سوم، آزمون‌ها توسط سخنگویان بومی زبان انگلیسی و متخصصان TEFL بررسی شدند. درنهایت، آیتم‌های MDCT توسط محققان تهیه و در مرحلهٔ نهایی، دو آزمون آزمایشی نیز اجرا شد. یافته‌ها نشان می‌دهد که مقیاس به‌دست آمده دارای روایی و پایایی بوده و برای سنجش دانش کاربردشناسی زبان‌آموزان ایرانی EFL مناسب است.

واژه‌های کلیدی: آگاهی از کاربردشناسی، آزمون کاربردشناسی، آزمون تکمیل گفتمان چهارگزینه‌ای.

* نویسندهٔ مسئول مقاله: E-mail: a.arabmofrad@gu.ac.ir

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-05-05]
[DOR: 20.1001.1.23223081.1401.13.4.10.9]
[DOI: 10.29252/LRR.13.4.1]

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-05-05]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1401.13.4.10.9]

[DOI: 10.29252/LRR.13.4.1]

۱. مقدمه

پیش از پرداختن به اهمیت اندازه‌گیری توانش کاربردشناسی بین‌زبانی[۱] (ILP)، تمرکز اصلی بر روی ابعاد مختلف توانش زبان‌شناسی مانند نحو، واژگان و انسجام بود. با ظهور آموزش کاربردشناسی و ILP، که عمدتاً بر توسعهٔ توانش کنش‌های زبان‌شناسی، توسط سخنگویان بومی، متمرکز شده‌اند، نیاز به ایجاد ارزش‌یابی سنتی و سازگار با روش جدید آموزش که از آن استقبال شده است، بیش از گذشته احساس می‌شود. بااین‌حال، شکاف عمیقی میان آموزش و آزمون‌های سنجش به‌منظور ارزیابی دانش کاربردشناسی دانشجویان وجود دارد. بنابراین، طی یک دههٔ اخیر، ارزیابی توانش کاربردشناسی زبان‌آموزان با اقدامات معتبر و قابل‌اطمینان، به‌شدت موردتوجه کاربردشناسان زبان قرار گرفته است. طی سال های اخیر، بررسی‌های زیادی براساس دیدگاه‌های مختلف، برای ایجاد آزمون‌های کاربردشناسی، برای زبان‌آموزان EFL اجرا شده است تا توانش ILP آن‌ها سنجیده شود. یکی از این بررسی‌ها به لیو (2007) تعلق دارد که یک آزمون کاربردشناسی برای دانشجویان EFL چینی ارائه داد تا دانش کاربردشناسی آن‌ها در رابطه با کنش زبانی عذرخواهی، از طریق ۵ مرحلهٔ تولید نمونهٔ اصلی، بررسی احتمال موقعیت، ایجاد سناریو، آزمایش اولیه و ارائهٔ گزینه‌های متعدد و درنهایت آزمایش MDCT سنجیده شود.

بیرجندی و رضایی (2010) یک آزمون چندگزینه‌ای تکمیل گفتمان[۲] (MDCT) به‌منظور ارزیابی توانش کاربردشناسی زبان‌آموزان ایرانی EFL ارائه دادند که دو کنش زبانی عذرخواهی و درخواست را در محیط‌های آموزشی، و از طریق مراحل مشابه با آزمون لیو بررسی می‌کرد. صالحی و عیسوی (2013) نیز یک آزمون کاربردشناسی برای زبان‌آموزان ایرانی EFL در موقعیت‌های درخواست و عذرخواهی در محیط‌های علمی ارائه کردند که در ایران، آمریکا، انگلیس و عربستان صعودی نیز اجرا شد. بااین‌حال، علی‌رغم وجود کنش‌های گفتاری فراوان، مطالعات آن‌ها فقط روی دو مورد متمرکز شده بود. همچنین، نحوهٔ تهیهٔ آزمون آن‌ها نیز با ایراداتی همراه بود مانند عدم اندازه‌گیری روایی و پایایی آزمون کاربردشناسی، زیرا کاربردشناسی در فرهنگ‌های مختلف، ویژگی‌های متفاوتی دارد. از آنجا که به‌نظر می‌رسد مطالعات محدودی برای اندازه‌گیری کاربردشناسی زبان‌آموزان و مدرسان EFL ایرانی وجود دارد، بدیهی است که باید به این مسئله بیشتر توجه کرد و مطالعات جامع‌تری در این مورد انجام داد. بنابراین، در این مقاله،

تلاش کردیم نقص‌های مطالعهٔ قبلی را با استفاده از روش‌های آماری و همچنین درنظر گرفتن کنش‌های گفتاری مهم مانند تشکر، درخواست، عذرخواهی و امتناع، جبران کنیم. مهم‌تر اینکه، در این مقاله سعی شده یک ارزیابی کاربردشناسی شناخته‌شده از MDCT برای زبان‌آموزان ایرانی EFL ارائه شود. از زبان‌آموزان درخواست کردیم بهترین گزینه در MDCT را انتخاب کنند تا آگاهی مشارکت‌کنندگان از کنش‌های گفتاری سنجیده شود.

۲. تاریخچهٔ ارائهٔ آزمون کاربردشناسی

پس از ارائهٔ اولیهٔ مفاهیم آزمون مهارتی کاربردشناسی که برگرفته از بررسی‌های اُلِر[۳] (1979) بود یک مقیاس اندازه‌گیری توانش ILP توسط فرهادی[٤] (1980) ارائه شد. وی رویکردی عملی به‌منظور اندازه‌گیری توانایی دانشجویان در بیان درخواست‌ها، پیشنهادها و غیره، مطرح کرد. آزمون چندگزینه‌ای وی را گروهی از همکاران و دانشجویانش کنترل کردند تا صحت مطالب تأیید شود. سایر بخش‌های آزمون طی سه مرحله ایجاد شدند:

۱. از چند نفر سخنگوی بومی زبان انگلیسی که سوابق علمی متفاوتی داشتند درخواست شد در آزمون آزاد شرکت و آن را تکمیل کنند. یکی از پاسخ‌هایی که بیشترین فراوانی را داشت به‌منزلهٔ یکی از جایگزین‌ها برای آیتم درنظر گرفته شد؛

۲. برخی سخنگویان غیربومی انگلیسی نیز فرایندهای مشابهی را تکمیل کردند. برخی پاسخ‌های این گروه، به‌منزلهٔ پاسخ‌های انحرافی یا گزینهٔ نادرست لحاظ شد؛

۳. آزمون‌های چندگزینه‌ای هم برای سخنگویان بومی و هم غیربومی اجرا شد تا از تناسب گزینه‌ها اطمینان حاصل کنیم.

یافته‌ها، روایی و پایایی آزمون‌های عملکردی را ثابت کرد و مشخص شد که می‌توان آزمون‌های طولانی عملکردی را بدون اینکه اطلاعات مهمی از توانایی‌های زبان‌آزموان را نادیده بگیرد، مختصر و کوتاه کرد. همچنین، جنسیت، پیشینهٔ تحصیلات، رشتهٔ اصلی دانشگاهی، ملیت و زبان مادری نیز بر عملکرد افراد اثرگذارند. یافته‌های این بررسی نشان داد آزمون عملکردی نسبت‌به دو آزمون مجزا و تلفیقی اولویت دارد. به این ترتیب، براساس آنچه فرهادی (1980) انجام داده بود، شیمازو[٥] (1989) مطالعه‌ای در جهت ارائه و ارزیابی آزمونی جدید با عنوان

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-05-05]
[DOR: 20.1001.1.23223081.1401.13.4.10.9]
[DOI: 10.29252/LRR.13.4.1]

آزمون توانش کاربردشناسی زبان انگلیسی آمریکایی[6] (PCAE) انجام داد که می‌توانست توانش کاربردشناسی زبان‌آموزان در هنگام کنش گفتاری درخواست را بسنجد. یافته‌ها نشان داد طیف محدودی از ضرایب اعتبار هم‌زمان میان PCAE و آزمون عملکردی و تافل وجود دارد. کوهن و الشتاین[7] (1981) نیز قصد داشتند توانایی زبان‌آموزان به‌منظور اجرای قوانین صحیح سبک‌شناسی و فرهنگ در موقعیت‌های عذرخواهی را موردتوجه قرار دهند. مشارکت‌کنندگان موظف بودند عذرخواهی خود را از طریق ۸ موقعیت مختلف نشان دهند. هدف این مطالعه، ارزیابی شدت پشیمانی در بیان عذرخواهی، توانش فرهنگی و توانش سبک‌شناسی بود. یافته‌ها نشان داد زبان‌آموزان زبان دوم، از جملات نامناسبی در موقعیت عذرخواهی استفاد کردند که براساس فرهنگ و سبک‌شناسی، تعیین می‌شوند.

با این حال، از میان بسیاری از مطالعاتی که به اندازه‌گیری توانش کاربردشناختی پرداخته بودند بررسی هادسون و همکاران (1992) را می‌توان پژوهشی پیشگام در این حوزه تلقی کرد که به روش‌های مختلف ارزیابی توانش کاربردشناختی توجه کرده بودند. آن‌ها سه نوع اندازه‌گیری (غیرمستقیم، نیمه‌مستقیم و خودارزیابی) را ارائه کردند که هر یک از آن‌ها دو نوع آزمون را دربرمی‌گرفت. همچنین، آن‌ها روی سه کنش گفتاری عذرخواهی، درخواست و امتناع و سه متغیر اجتماعیِ تحمیل (باری بر دوش شنونده قرار می‌گیرد)، قدرت و فاصلهٔ اجتماعی متمرکز شده بودند. ارائهٔ روش اندازه‌گیری شامل سه مرحلهٔ مختلف بود؛ مانند نوشتن موارد، آزمون‌های آزمایشی، اصلاح آزمون‌ها و تهیهٔ سه جایگزین برای هر مورد. از آنجا که این بررسی، روایی و پایایی آزمون‌ها را تأیید نکرده بود یاماشیتا[8] (1996) این مطالعه را با سنجش روایی و پایایی قالب‌های آزمون تکرار کرد. وی متوجه شد به غیر از آزمون چندگزینه‌ای تکمیل گفتمان (MDCT)، آزمون‌های دیگر نیز روایی و پایایی بالایی دارند.

پس از آن، تعداد زیادی از محققان مشهور، مطالعات مشابهی در زمینه‌های مختلف انجام دادند؛ مانند زبان ژاپنی (Enochs & Yoshitake-Strain, 1996, 1999; Taguchi, 2011)، زبان چینی (Liu, 2006, 2007; Li, 2018)، زبان کره‌ای (Ahn, 2005; Youn, 2007) و زبان مقدونی (Kusevska et al., 2015). در هر مطالعه، آزمون‌هایی برای کاربردشناسی ارائه و تحلیل شد، اما یافته‌های این مطالعات با یکدیگر هماهنگ نبود. برای نمونه، یاماشیتا (1996)، انکوز

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-05-05]
[DOR: 20.1001.1.23223081.1401.13.4.10.9]
[DOI: 10.29252/LRR.13.4.1]

و یوشیتاکه ـ استرین (1996, 1999)، کاسوسکا و همکاران (2015) مشخص شد MDCT دارای اعتبار و پایایی اندکی است، اما مطالعهٔ فرهادی (1980) و شیمازو (1989) نتیجهٔ متفاوتی داشت و اعتبار و پایایی آزمون MDCT را تأیید می‌کرد.

۳. آزمون‌های کاربردشناسی

مرور مطالعات قبلی نشان داد باوجود تحقیقات فراوان درمورد دانش عملی، برای ارائهٔ آزمون‌های کاربردشناسی، تلاش چندانی صورت نگرفته و مسائل مربوط به ارزیابی، در این حوزه همچنان نوپا و خام هستند (Alavi & Dini, 2008; Alemi & Tajeddin, 2013) آزمون‌های توانایی کاربردشناسی، اندک بوده و شکاف زیادی بین آن‌ها وجود دارد (Kasper & Rose, 2001, p. 9). دلیل اصلی این مسئله، پیچیدگی دانش کاربردشناسی است؛ یک عبارت گفتاری، به‌صورت هم‌زمان معانی کاربردشناسی مختلفی دارد و گاهی لازم است از سخنگو صریحاً معنای موردنظر وی را سؤال کنیم، زیرا تعیین معنای ضمنی و درک معنای موردنظر، امری دشوار است (Purpura, 2004, p. 77). دلیل دوم مربوط به دشواری ساخت چنین آزمون‌هایی است (Birjandi & Rezaei, 2010). تاکنون دسته‌بندی‌های مختلفی از ابزارها برای اندازه‌گیری دانش بین‌زبانی کاربردشناسی ارائه شده است. یکی از این دسته‌بندی‌ها توسط کاسپر و رز (2002) ارائه شد که ۹ ابزار جمع‌آوری داده را شامل می‌شود: ۱) فراخوان برای گفت‌وگو ۲) گفتمان معتبر، ۳) ایفای نقش، ٤) تهیهٔ پرسش‌نامه، ٥) ابزارهای چندگزینه‌ای، ٦) مقیاس‌ها، ۷) مصاحبه‌ها، ۸) یادداشت‌های روزانه، ۹) پروتکل‌های تفکر گویا. آن (2005) نیز شش اندازه‌گیری دیگر بین‌فرهنگی برای کاربردشناسی معرفی کرد که عبارت‌اند از خود‌ـ ارزیابی، آزمون آزمایشگاه زبان برای تولید گفتار شفاهی، آزمون تکمیل گفتمان آزاد، ایفای نقش، خودارزیابی ایفای نقش و آزمون تکمیل گفتمان چندگزینه‌ای. دسته‌بندی دیگر، ارزیابی کاربردشناسی بین‌زبانی است که توسط براون (2001) پیشنهاد شد. وی شش نوع آزمون تکمیل گفتمان معرفی کرد که ادعا می‌شود دانش کاربردشناسی داوطلبان آزمون را موردسنجش قرار می‌دهد. این ٦ نوع ابزار عبارت‌اند از:

۱. آزمون گفتمان با ایفای نقش (DRPT)؛

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-05-05]
[DOR: 20.1001.1.23223081.1401.13.4.10.9]
[DOI: 10.29252/LRR.13.4.1]

۲. آزمون خودارزیابی گفتمان (DSAT)؛
۳. آزمون چندگزینه‌ای تکمیل گفتمان (MDCT)؛
٤. آزمون تکمیل گفتمان شفاهی (ODCT)؛
٥. خودارزیابی ایفای نقش (RPLSA)؛
٦. آزمون تکمیل گفتمان کتبی (WDCT).

توضیحات کامل‌تر ابزار MDCT که در این مطالعه گردآوری شده، بدین شرح است:

۳ـ۱. آزمون چندگزینه‌ای تکمیل گفتمان (MDCT)

MDCT به‌منزلهٔ نوعی آزمون تکمیل گفتمان، یکی از ابزارهای پرکاربرد به‌منظور ارزیابی توانش کاربردشناسی محسوب می‌شود (Alemi & Khanlarzadeh, 2016; Sonnenburg-Winkler et al., 2020) که دانشجویان را ملزم می‌سازد شرح مکتوب هر موقعیت را مطالعه کنند و از میان گزینه‌های ارائه‌شده به آن‌ها، بهترین عبارت مربوط به آن موقعیت را برگزینند (Brown, 2001).

انتظار می‌رود شرکت‌کننده به ویژگی‌های یک زمینهٔ خاص توجه داشته باشد؛ مانند محیط و مخاطبان، تا بتواند گزینهٔ صحیح (کلیدی) را انتخاب کند. انتخاب‌های جایگزین براساس تناسبشان که از طریق مشخصه‌های کاربردشناسی تعیین شده است، متمایز می‌شوند. این مشخصه‌ها عبارت‌اند از میزان رسمی بودن، سبک و دیدگاه. قالب موارد MDCT در بافت‌های مختلف و براساس هدف ارزیابی، متفاوت هستند؛ بنابراین تکامل می‌یابند و با نیازهای خاص و محیط‌های خاص کاربردی، سازگار می‌شوند (Setoghuchi, 2008, p. 43).

مثال: شما یک دانشجو هستید که فراموش کرده‌اید تکالیف مربوط به درس منابع انسانی خود را انجام دهید. زمانی که استاد شما ــ که چند سال است وی را می‌شناسید ــ از شما می‌خواهد تکالیف خود را ارائه دهید، شما از وی عذرخواهی می‌کنید.

الف) متأسفم من تاریخ نهایی ارائهٔ تکالیف را فراموش کرده بودم. آیا امکان دارد تا آخر وقت امروز آن را به شما ارائه دهم؟

ب) مرا ببخشید آقا، تکالیف را فراموش کرده بودم. آیا امکان دارد آن‌ها را انجام و تحویل دهم؟ متأسفم تقصیر خودم بود.

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-05-05]
[DOR: 20.1001.1.23223081.1401.13.4.10.9]
[DOI: 10.29252/LRR.13.4.1]

ج) تکالیف را انجام دادم، اما فراموش کردم با خودم بیاورم. فردا به شما تحویل خواهم داد (Jianda, 2006a, p. 5).

از مزایای MDCT این است که زمان اجرای آن، بسیار کوتاه و به‌سادگی قابل‌اجراست. همچنین، به‌خوبی عملکرد دانشجو را تحلیل می‌کند، زیرا نیازی نیست ارزیاب، نگران اعتبار پایایی بین ارزیابان باشد. یکی از نقایص روش MDCT این است که توانش کاربردشناسی دانشجویان را به‌سختی اندازه‌گیری می‌کند. همچنین، پیدا کردن مناسب‌ترین پاسخ در بین سخنگویان بومی نیز امری دشوار است. علاوه‌براین، از آنجا که ممکن است برخی دانشجویان، پاسخ‌ها را با بی‌دقتی انتخاب کنند معمولاً این آزمون در مقایسه با سایر ابزارهای سنجش، پایایی کم‌تری دارد (Ahn, 2005). مطالعات قبلی، یافته‌های متفاوتی درمورد پایایی و روایی این آزمون ارائه کردند. برخی مطالعات تحقیقی نشان دادند این آزمون دارای روایی و پایایی است (Farhady, 1980; Roever, 2005, 2008) و برخی نیز آن را فاقد اعتبار دانستند (Ishihara, 2010; Yamashita, 1996; Yoshitake-Strain, 1997).

ارائهٔ یک MCDT همانند سایر آزمون‌های چندگزینه‌ای، زمانبر و نیازمند دقت بالایی است. فرهادی (1980) از اولین پیشگامان برای آزمودن عملکردهای زبانی یا کنش‌های گفتاری از طریق موارد چندگزینه‌ای بود. مشکل بالقوهٔ آزمون وی گنجاندن دانش زبان‌شناسی در این آزمون بود، درحالی که هر آزمون کاربردشناسی باید دانش دستور زبان را قطعی بداند (Birjandi & Rezaei, 2010). با درنظر گرفتن مزایا و معایب روش‌های به‌کارگرفته‌شده در مطالعات قبلی (Roever, 2005)، لیو (2007) توانست یک MDCT چینی ارائه دهد. به دنبال لیو (2004, 2006, 2007)، بیرجندی و رضایی (2010) و صالحی و عیسوی (2013) یک آزمون چندگزینه‌ای تکمیل گفتمان برای کاربردشناسی بین‌زبانی درمورد دو کنش گفتاری درخواست و عذرخواهی برای زبان‌آموزان EFL ایرانی ارائه کردند. پنج مرحلهٔ توسعه MDCT به‌صورت زیر هستند:

۱. تولید الگو: به‌منظور شناخت موقعیت‌هایی که عمدتاً زبان‌آموزان با آن‌ها مواجه می‌شوند از زبان‌آموزان درخواست می‌شود به زبان مادری یا زبان انگلیسی، موقعیتی را که در کنش گفتاری موقعیت‌های آموزشی استفاده می‌کنند بیان کنند؛ یعنی از آن‌ها درخواست می‌شود تا در قبال هر کنش گفتاری موردنظر، محتمل‌ترین موقعیت را نشان دهند. هدف این مرحله، پیدا کردن

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-05-05]
[DOR: 20.1001.1.23223081.1401.13.4.10.9]
[DOI: 10.29252/LRR.13.4.1]

عنوان‌های موقعیتی است که موقعیت‌های معتبری را تقریب می‌زنند که زبان‌آموزان در زندگی واقعی خود با آن‌ها مواجه می‌شوند؛

۲. بررسی احتمال موقعیت: به‌منظور بررسی احتمال وقوع موقعیت‌های فراخوان‌شده در زندگی روزمرهٔ زبان‌آموزان و آزمایش طبیعی بودن موقعیت‌ها، از برخی دانشجویان یک جمعیت یکسان دانشجویی، درخواست شد تا به موقعیت‌های منتخب براساس فراوانی وقوع و طبیعی‌بودنشان، از یک تا ۵ امتیاز دهند؛

۳. ارزیابی فراکاربردشناسی: موقعیت‌هایی که براساس مشخصه‌های موقعیتی‌شان مرور و تحلیل می‌شوند شامل موقعیت‌هایی با مشخصه‌های متفاوت فراکاربردشناسی هستند. این امر شامل ارزیابی تحمیل (بار بر دوش شونده)، رابطهٔ قدرت (برابری و نابرابری) و فاصلهٔ اجتماعی (فاصلهٔ اجتماعی+/−) هستند؛

٤. تولید سناریو و آزمایش اولیه: موقعیت‌های فراخوان‌شدهٔ زبان‌آموزان به سناریو تبدیل می‌شوند. این موقعیت‌ها که دارای پایان باز هستند در اختیار دانشجویان بومی و غیربومی قرار می‌گیرند تا مشخص کنند در صورت بروز موقعیت مشابه چگونه عمل می‌کنند؛

۵. توسعهٔ موارد چندگزینه‌ای: با توجه به قوانین کاربردشناسی ـ زبان‌شناسی یا قوانین اجتماعی ـ کاربردشناسی که به‌منزلهٔ جایگزینی برای هر موقعیت لحاظ شدند پاسخ‌های سخنگویان بومی‌زبان به‌منزلهٔ پاسخ‌های کلیدی و پاسخ دانشجویان ایرانی به‌منزلهٔ پاسخ نامناسب تلقی شدند. موارد ارائه‌شده باید از طریق مطالعات آزمایشی، تعیین اعتبار شوند.

ژیانگجوان و جیاندا[۹] (2017) نیز روشی برای اندازه‌گیری دانش کاربردشناسی بین‌زبانی زبان‌آموزان چینی EFL ارائه کردند. دانش کاربردشناسی در این مطالعه دربرگیرندهٔ کنش گفتاری، گفت‌وگوهای روزمره و تضمن است. آزمون چندگزینه‌ای تکمیل گفتمان ایجاد شد. فرایندهای رشد و توسعهٔ آن شامل تولید موقعیت‌ها، خلق گزینه‌ها و مطالعات آزمایشی بود. موقعیت‌ها از طریق تولید الگو، بررسی احتمال و ارزیابی فراکاربردشناسی جمع‌آوری شدند. در ابتدا ٦۰ سناریوی موقعیتی خلق شد و سپس از طریق مطالعات آزمایشی توسط پرسش‌نامه‌های مکتوب تکمیل گفتمان اجرا شده است که به نهایی شدن گزینه‌های کلیدی و دو جایگزین برای هر یک از ۵۰ پرسش آزمون، منجر شد. یافته‌های حاصل از ۲۰۸ شرکت‌کنندهٔ آزمون، آلفای کرونباخ

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-05-05]
[DOR: 20.1001.1.23223081.1401.13.4.10.9]
[DOI: 10.29252/LRR.13.4.1]

قابل قبول (۰.۷۵) را به‌دست آورد و نشان داد افراد به شیوه‌ای مؤثر و معتبر موردآزمایش قرار گرفته‌اند. در این مطالعه، به دنبال بررسی بیرجندی و رضایی (2010) و صالحی و عیسوی[۱۰] (2013) برای توسعهٔ MDCT زبان‌آموزان ایرانی EFL درمورد چهار کنش گفتاری درخواست، عذرخواهی، امتناع و تشکر، تلاش‌هایی صورت گرفت.

۴. روش‌شناسی

۴ـ۱. مشارکت‌کنندگان

درمجموع ۱۵۸ شرکت‌کننده در مطالعهٔ ما حضور داشتند. ۱۱ سخنگوی بومی زبان انگلیسی، دو مدرس دانشگاه و ۱٤٥ دانشجوی EFL در ردهٔ سنی ۱۹ تا ۲۲ سال با سطح زبان انگلیسی متوسط در این مطالعه شرکت کردند (نک: جدول ۱). برای انتخاب دانشجویان با سطح زبان متوسط ازآزمون تعیین سطح آکسفورد (Oxford Placement test) استفاده شد. در این آزمون، شرکت کنندگان با سطح زبان مبتدی و پیشرفته از مطالعه حذف شدند و کسانی که نمرهٔ ۱٦ از ۳۰ (یعنی متوسط) را کسب کردند، در مطالعهٔ اصلی قرار گرفتند. سپس شرکت‌کنندگان در ٥ مرحلهٔ مختلف روند توسعهٔ آزمون شرکت کردند. منتخبی از مشارکت‌کنندگان با نمونه‌گیری آسان به‌دست آمدند. گروه اول شامل ٤۰ زبان‌آموز غیربومی انگلیسی و EFL بود که در مرحلهٔ اول آزمون که همان تولید الگوست شرکت کردند. سپس ۳۰ دانشجوی دیگر EFL در مرحلهٔ دوم یا بررسی احتمال حضور یافتند. گروه سوم شامل دو سخنگوی غیربومی و دو سخنگوی بومی زبان انگلیسی (امریکایی) بود که در ارزیابی فراکاربردشناسی شرکت کردند. سپس ۳۰ زبان‌آموز EFL در سطح متوسط و ۹ سخنگوی بومی زبان انگلیسی در مرحلهٔ چهارم آزمون که با نام تولید سناریو و توسعهٔ MDCT شناخته می‌شود حضور یافتند. در مرحلهٔ آخر، ٤٥ زبان‌آموز ایرانی با سطح متوسط زبان انگلیسی شرکت کردند.

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-05-05]
[DOR: 20.1001.1.23223081.1401.13.4.10.9]
[DOI: 10.29252/LRR.13.4.1]

جدول ۱: تعداد شرکت‌کنندگان هر مرحله از روند توسعهٔ آزمون

Table 1: Number of participants in each step of the test development process

مراحل	غیربومی		بومی
	دانشجو	استاد	
1. تولید الگو	40	--	--
2. بررسی احتمال	30	--	--
3.ارزیابی فراکاربردشناسی	--	2	2
4. تولید سناریو و MDCT	30	--	9
5. مطالعهٔ آزمایشی شمارهٔ ۱	25	--	--
6. مطالعهٔ آزمایشی شمارهٔ ۲	20	--	--
مجموع	145	2	11

۴ـ۲. توسعهٔ ابزارهای آزمون

ابزارهای آزمایشی شامل ۳۲ آیتم چندگزینه‌ای تکمیل گفتمان (به‌منظور اندازه‌گیری آگاهی از کنش‌های گفتاری) بود. به دنبال مطالعهٔ بیرجندی و رضایی (2010) و مطالعهٔ لیو (2007)، محققان موارد آزمایشی را از طریق روند تولید الگو و بررسی احتمال، ارزیابی فراکاربردشناسی و اجرای آزمایش تهیه کردند. درادمه روند تهیهٔ آزمون را مروری خواهیم کرد:

طراحی و توسعهٔ آزمایش‌های کاربردشناسی، وظیفه‌ای دشوار است که نیازمند توجه به عوامل بافتی، زبان‌شناسی و فرهنگی است. بنابراین، به‌منظور تحقق این الزامات، تلاش شد تا مواردی هماهنگ با موقعیت‌های زندگی واقعی ارائه شود که به احتمال زیاد شرکت‌کنندگان این مطالعه، با آن مواجه هستند و همچنین با سطح مهارت آن‌ها متناسب است. معیارهای انتخاب چنین موقعیت‌هایی از طریق تولید الگو، بررسی احتمال و ارزیابی فراکاربردشناسی تعیین شدند. چهار کنش گفتاری موردبررسی در این مطالعه عبارت‌اند از عذرخواهی، درخواست، امتناع و تشکر. مراحل تهیهٔ MDCT در ادامه توضیح داده شده‌اند.

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-05-05]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1401.13.4.10.9]

[DOI: 10.29252/LRR.13.4.1]

۴ـ۳. مرحله تولید الگو

به‌منظور شناخت شایع‌ترین موقعیت‌هایی که مشارکت‌کنندگان این مطالعه برای هر کنش گفتاری انتخاب می‌کنند، از ٤۰ دانشجوی TEFL دانشگاه آزاد اسلامی درخواست شد تا درمورد موقعیت‌هایی که در دانشگاه، خانه و جامعه به استفاده از عبارت‌های عذرخواهی، تشکر، درخواست و امتناع ناچار شده‌اند به فارسی یا انگلیسی مطالبی را بنویسند. به عبارت دیگر، از آن‌ها خواسته شد تا حداقل به ٥ مورد از موقعیت‌های شایع در کنش‌های گفتاری موردنظر اشاره کنند. هدف این مرحله، پیدا کردن عنوان‌های موقعیتی بود که بتوانند با کمک آن‌ها موقعیت‌های معتبری را که دانشجویان در زندگی واقعی خود با آن‌ها مواجه می‌شوند به‌طور تقریبی به‌دست آورند. یک جلسهٔ آموزشی ۱۰ دقیقه‌ای اجرا شد تا مطمئن شویم دانشجویان به خوبی از انتظارات ما آگاه شده‌اند. این مسئله شامل عواملی مانند موقعیت اجتماعی، قدرت اجتماعی و تحمیل در تحلیل بعدی شرایط نیز بود. تمام ٤۰ دانشجو، نوشته‌های خود را ارائه کردند، به این ترتیب، ۸۰۰ موقعیت به‌دست آمد. تحلیل کیفی موقعیت‌ها نشان داد بسیاری از آن‌ها با هم هم‌پوشانی دارند و ٦۰ موقعیت (۱٥ موقعیت برای هر کنش گفتاری) را از بین آن‌ها انتخاب کردیم. در مثال‌های زیر برخی از مواردی را که دانشجویان درمورد کنش عذرخواهی مطرح کرده بودند مشاهده می‌کنید:

- همیشه برای دیررسیدن به خانه عذرخواهی می‌کنم.
- همیشه برای قطع ارتباط با دوست جدیدم عذرخواهی می‌کنم.
- همیشه برای فراموش کردن قرار ملاقات با دوست صمیمی‌ام از وی عذرخواهی می‌کنم.
- اگر سرکلاس و هنگام تدریس استاد، تلفن همراهم زنگ بزند عذرخواهی می‌کنم.
- اگر قرار ملاقات با استادم داشته باشم و دیر برسم همیشه عذرخواهی می‌کنم.

۴ـ۴. مرحلهٔ بررسی احتمال

به‌منظور آزمایش طبیعی بودن موقعیت‌ها، از ۳۰ دانشجوی دیگر دانشگاه آزاد درخواست کردیم ٦۰ موقعیت منتخب را براساس فراوانی وقوع و طبیعی بودن آن‌ها در زندگی واقعی، با نمره‌های ۱ تا ٥ امتیازدهی کنند. براساس نمره‌ها، ۳۲ سناریوی منتخب، بالاترین نمره را به‌دست آوردند. حداقل عدد موردنیاز برای انتخاب یک آیتم، نمرهٔ ۱۲۰ از حداکثر ۱٥۰ (۸۰ درصد) بود.

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-05-05]
[DOR: 20.1001.1.23223081.1401.13.4.10.9]
[DOI: 10.29252/LRR.13.4.1]

۴ـ۵. مرحله ارزیابی فراکاربردشناسی

به دنبال بررسی تاکیموتو[۱۱] (2007) و بررسی لیو (2007)، ۵۲ موقعیت منتخب براساس مشخصه‌های موقعیتی، مرور و تحلیل شدند تا موقعیت‌ها متوازن شوند و اعتبار محتوا ارتقا یابد. این امر شامل ارزیابی تحمیل (باری بر دوش شنونده)، رابطهٔ قدرت (برابری و نابرابری) و فاصلهٔ اجتماعی (مثبت یا منفی) است. این کار شامل موقعیت‌هایی با مشخصه‌های متفاوت فراکاربردشناسی بود. براساس ارزیابی فراکاربردشناسی، برخی از بازنگری‌های جزئی انجام شد. ۳۲ موقعیت (۸ موقعیت برای هر کنش گفتاری) انتخاب شدند تا در MDCT اعمال شوند. پس از ارزیابی فراکاربردشناسی، محقق موقعیت‌های MDCT را با استفاده از پیشینهٔ موقعیتی دقیق ارائه کرد. برای اطمینان از صحت ارزیابی فراکاربردشناسی، دو سخنگوی بومی و دو استاد TEFL دانشگاه آزمون‌ها را مرور کردند تا اعتبار موقعیت برای تحقق کنش‌های گفتاری موردنظر، کنترل شود.

۴ـ۶. مرحلهٔ ایجاد سناریو و تهیهٔ MDCT

۳۲ موقعیت منتخب در اختیار ۳۰ زبان‌آموز ایرانی EFL که زبان انگلیسی سطح متوسط دارند و ٦ سخنگوی بومی انگلیسی‌زبان قرار گرفتند. پاسخ‌های دانشجویان غیربومی که به‌لحاظ زبان‌شناختی نادرست و از نظر اجتماعی نیز نامناسب بودند به‌منزلهٔ گزینهٔ نادرست یا انحرافی و پاسخ‌های سخنگویان بومی انگلیسی‌زبان به‌منزلهٔ گزینه‌های صحیح آیتم‌های MDCT لحاظ شدند. به دنبال بررسی هادسون و همکاران (1992) و بررسی لیو (2007)، تعداد انتخاب‌ها برای هر آیتم، سه درنظر گرفته شد. سپس، برای اطمینان از اینکه سخنگویان بومی انگلیسی‌زبان، جمله‌های کلیدی تعیین‌شده را انتخاب می‌کنند آزمون توسط سه سخنگوی بومی آمریکایی اجرا شد. مشخص شد در بیشتر موارد، همهٔ این افراد، عبارت‌های کلیدی را انتخاب کرده‌اند. علاوه‌براین، برای محدودسازی دامنهٔ موقعیت‌ها و کاهش تنوع ناشی از عواملی غیر از عوامل تحت بررسی، برخی محدودیت‌ها برای تولید موقعیت و موارد (آیتم‌ها) اعمال شد (Brown, 2001, p.286). برخی از محدودیت‌های اعمال‌شده در موارد آزمون MDCT به‌صورت زیر است:

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-05-05]
[DOR: 20.1001.1.23223081.1401.13.4.10.9]
[DOI: 10.29252/LRR.13.4.1]

۱. جنسیت مخاطبان در شرح نقش موردنظر، مطرح نشد؛
۲. موقعیت به‌صورت رو در رو بود. هیچ موقعیتی براساس تماس تلفنی یا مکاتبه اجرا نشد؛
۳. برای درخواست‌ها، عبارت صریح با عنوان شما می‌خواهید یا شما نیاز دارید، آغاز می‌شود؛
٤. موارد عذرخواهی ناشی از آسیب زدن به دیگران یا نقض هنجارهای اجتماعی نبودند؛
٥. از نقش‌های اجتماعی با برچسب‌های مطرح استفاده نشد (مانند ستاره‌های مشهور، و حامی ثروتمندان)؛
٦. از الگوهای تعاملی فرمولی یا الگوهایی که به‌صورت حرفه‌ای تعریف شده‌اند (مانند بیمار- پزشک؛ وکیل ـ موکل) استفاده نشده است.

سپس موارد MDCT در مطالعهٔ آزمایشی مورد پیش‌آزمایش قرار گرفتند.

۴ـ۷. مطالعهٔ آزمایشی ۱

مطالعهٔ آزمایشی شامل ۲۵ دانشجوی دختر و پسر سال اول دانشگاه بود که بین ۱۹ تا ۲۲ سال سن داشتند و در دانشگاه آزاد گرگان، مشغول به تحصیل در رشتهٔ TEFL بودند. این افراد به ۳۲ مورد آزمون MDCT در مدت ٤٥ دقیقه پاسخ دادند.

۴ـ۸. رتبه‌بندی MDCT

به‌منظور رتبه‌بندی MDCT، برای هر پاسخ درست امتیاز ۱ و پاسخ نادرست امتیاز ۰ درنظر گرفته شد. همانطور که پیش از این گفته شد، برای اطمینان از پاسخ‌های صحیح که توسط محقق، تخصیص داده شده، ۱۰ سخنگوی بومی انگلیسی به موارد MDCT پاسخ دادند. پایایی آلفای کرونباخ برای پیش‌آزمون و پس‌آزمون، ٦. به‌دست آمد.

۴ـ۹. روند اصلاح موارد

شاخص پایایی MDCT برابر با ٦. به‌دست آمد که نشان می‌دهد با توجه به روش آزمون‌گیری، دانشجویان، محیط آزمون و برخی عوامل دیگر، مشکلاتی وجود دارد. بنابراین، تلاش کردیم

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-05-05]
[DOR: 20.1001.1.23223081.1401.13.4.10.9]
[DOI: 10.29252/LRR.13.4.1]

دلایل این مشکلات را پیدا و از آن‌ها اجتناب کنیم. به‌منظور ارتقای پایایی MDCT، موقعیت‌ها مرور و با جزئیات دقیق تشریح شد و سپس برای هر مورد، سه آمار جمع‌آوری شد: ۱) دشواری مورد (آیتم)؛ ۲) تحلیل گزینهٔ نادرست؛ ۳) هم‌بستگی مجموع موارد اصلاحی. اولین منبع اطلاعات برای اصلاح موارد، تحلیل موارد بود. تحلیل مورد به محقق کمک می‌کند تا هر مورد را ارزیابی کند، زیرا ارتقای کیفیت هر مورد به ارتقای کیفیت کلی آزمایش منجر می‌شود (مانند پایایی). اولین معیار مدنظر، دربرگرفتن، مستثنی کردن یا اصلاح موارد براساس سطح دشواری آن‌ها بود. شاخص دشواری مورد، نسبت افرادی که به پرسش‌ها پاسخ داده‌اند به کل شرکت‌کنندگان است. بر این اساس، موارد به‌صورت بسیار ساده ($I>0.8$) یا بسیار دشوار ($I<0.3$) اصلاح شدند. برای مثال، مورد ۹، دارای میانگین ۸۸ درصد است که نشان می‌دهد این مورد، برای همهٔ دانشجویان بسیار ساده بود، اما یک نفر به‌درستی به پرسش پاسخ داد. از سوی دیگر، مورد شمارهٔ ۲۰، دشوار درنظر گرفته شد، زیرا ۲۰ درصد شرکت‌کنندگان به این مورد به‌درستی پاسخ داده و حدود ۸۰ درصد پاسخ نادرستی داده بودند. منبع دیگر اطلاعات برای بازنگری و اصلاح موارد، تحلیل گزینهٔ نادرست بود که تعداد دفعاتی را نشان می‌دهد که هر مورد جایگزین شده است. افرادی که در این زمینه آگاهی داشتند به‌درستی آن‌ها را درک کردند و افرادی که آگاهی نداشتند پاسخ‌های نادرست انتخاب کردند. به این صورت، برخی بازنگری‌ها روی گزینه‌های نادرست برخی موارد (آیتم‌ها) بود. منبع سوم اطلاعات، هم‌بستگی اصلاحی کل موارد بود که میزان هم‌بستگی هر مورد با نمرهٔ کلی را نشان می‌داد. اگر مقدار یک مورد، کم‌تر از ۳. باشد نشان می‌دهد ارزش اندکی دارد و این مورد، چیزی متفاوت از مقیاس کلی را اندازه‌گیری می‌کند (Pallant, 2007, p.98). از آنجا که آلفای کرونباخ کلی مطالعهٔ آزمایشی، کم‌تر از ۷. بود مواردی که هم‌بستگی کلی ضعیفی داشتند اصلاح شدند. موقعیت‌های اصلاحی به مرجع موارد عودت داده شدند تا در مطالعهٔ آزمایشی دوم بررسی شوند.

۵. یافته‌ها

۵ـ۱. یافته‌های آموزشی مطالعهٔ آزمایشی اول

براساس یافته‌های به‌دست آمده از مطالعهٔ آزمایشی اول، اصلاحات و بازنگری‌های زیر در مطالعهٔ آزمایشی دوم و مطالعهٔ اصلی ما اعمال شدند:

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-05-05]
[DOR: 20.1001.1.23223081.1401.13.4.10.9]
[DOI: 10.29252/LRR.13.4.1]

۱. تحلیل مورد کیفی انجام شد که شامل کنترل تناسب سطح خوانش و مشخصه‌های دستوری موقعیت‌ها بود. این کار با کمک یک همکار در طی دو جلسه بحث و گفت‌وگو اجرا شد؛

۲. برخی دانشجویان نسبت‌به زمان اجرای آزمون اعتراض داشتند. یکی از عوامل اثرگذار بر پایایی مقیاس، زمان آزمون بود. بنابراین، زمان اختصاصی برای هر ابزار آزمایش به ۵۵ دقیقه افزایش یافت؛

۳. سطح دشواری موارد نیز دوباره کنترل شد. معیارها برای سطح دشواری، شاخص دشواری موارد و سؤالات دانشجویان (دشواری و ابهامی که دانشجویان طی برگزاری آزمایش با آن مواجه می‌شدند) بود. براساس تحلیل گزینه‌های نادرست، برخی موقعیت‌ها، بیشتر اصلاح شدند، برخی موارد کلیدی بازنگری شدند و برخی گزینه‌های نادرست تغییر کردند. همچنین، دستور زبان و واژگان نادرست نیز با موارد کلیدی هماهنگ و متناسب با سطح دانشجویان درنظر گرفته شدند.

۵ـ۲. مطالعهٔ آزمایشی ۲

براساس یافته‌های اولین مطالعهٔ آزمایشی، برخی تغییرات در موارد آزمون MDCT اعمال شدند. با اعمال تغییرات، محقق توانست مطالعهٔ آزمایشی دوم را نیز اجرا کند. در این مطالعه، شاخص پایایی آزمون‌های بازنگری‌شده MDCT کنترل شدند. مشارکت‌کنندگان در مطالعهٔ آزمایشی دوم، ۲۰ دانشجوی سال اول TEFL در دانشگاه آزاد گرگان بودند. براساس آزمون تعیین سطح سریع آکسفورد، مشخص شد سطح دانش زبانی مشارکت‌کنندگان، بالاتر یا پایین‌تر از سطح متوسط است. از این دانشجویان درخواست شد طی مدت ٦۰ دقیقه به پرسش‌ها پاسخ دهند. پایایی روبریک MDCT برابر با ۸۱. به‌دست آمد (آلفای استانداردشدهٔ موارد).

۶. بحث و نتیجه‌گیری

در این مطالعه، به برخی روش‌های تقویت درک ما از ابعاد عملکردی نقش‌های زبانی در یادگیری زبان پرداختیم که متأسفانه در ایران عمدتاً روی بخش دستوری آن‌ها تأکید می‌شود. در این مطالعه تلاش کردیم یک آزمون MDCT به‌منظور سنجش دانش کاربردشناسی زبان‌آموزان ایرانی EFL ارائه دهیم. روش‌های مختلفی برای ارائهٔ موارد این آزمون استفاده شد که اعتبار

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-05-05]
[DOR: 20.1001.1.23223081.1401.13.4.10.9]
[DOI: 10.29252/LRR.13.4.1]

سناریوها (برای مثال تولید الگو، و بررسی احتمال موقعیت) و گنجاندن متغیرهای اجتماعی ـ کاربردشناسی و ارتقای اعتبار محتوا (ارزیابی فراکاربردشناسی و تولید سناریو) برخی از آن‌ها بودند. اولین مطالعهٔ آزمایشی با آزمودن پایایی مقیاس به‌منظور یافتن نقص‌های احتمالی در روند مطالعه اجرا شد. براساس یافته‌های مطالعهٔ آزمایشی اول، برخی موارد بازنگری شدند. همچنین طرح آموزشی دقیق برای کمک به محقق تهیه شد تا مطالعهٔ اصلی به‌صورت نظام‌مند و با کنترل بیشتر بر عوامل مختلف که نقش مهمی در مطالعه داشتند اجرا شود. یافته‌های اولین مطالعهٔ آزمایشی در مطالعهٔ آزمایشی دوم اعمال شدند. براساس نتایج نهایی مطالعات آزمایشی، آزمون‌ها ثابت کردند که معتبر و پایا هستند. سازگاری داخلی و پایایی روبریک MDCT، برابر با ۸۱. به‌دست آمدند. به‌نظر می‌رسد فرایندها تأثیر عمیقی بر پایایی و روایی آزمون‌ها داشتند. به‌طور کلی، این مطالعه ثابت کرد که MDCT به‌خوبی دانش کاربردشناسی زبان‌آموزان در بافت زبانی ایران را ارزیابی کرده است. باوجوداین، برای انجام این تحقیق یک سری از محدودیت‌ها وجود داشت. یکی از محدودیت‌های این مطالعه که باعث می‌شود نگاهی محتاطانه نسبت‌به تعمیم دادن نتایج مطالعه دربارهٔ اثربخشی مداخلات در صلاحیت عملی زبان‌آموزان زبان دوم داشته باشیم، به جمعیت خاص فراگیران در این مطالعه مربوط می‌شود. شرکت‌کنندگان دانشجویان سال اول دانشگاه در رشتهٔ زبان انگلیسی واقع در شمال ایران شهر گرگان بودند. ارتباط آن‌ها با زبان انگلیسی بیشتر در مدارس راهنمایی و دبیرستان، چهار ساعت در هفته بود. از آنجا که اکثر شرکت‌کنندگان زن بودند، تأثیر سایر متغیرهای یادگیرنده مانند جنسیت موردبررسی قرار نگرفت. محدودیت دوم تعداد کم شرکت‌کنندگان به‌ویژه در گروه مبتنی‌بر ورودی بود که این مسئله به این معنی است که مطالعهٔ ما نمی‌تواند نتایج قابل تعمیمی را ارائه دهد. بنابراین، تعمیم‌پذیری یافته‌های این مطالعه باید توسط یک مطالعه در مقیاس بزرگ‌تر در آینده تأیید شود. علاوه‌براین، آزمون‌های MDCT و WDCT عمدتاً برای زبان‌آموزان EFL بومی فارسی طراحی شده‌اند و کاربرد آن‌ها برای سایر گروه‌های زبان اول (L1) مشخص نیست. محدودیت دیگر مربوط به جنبه‌های محدود دانش عملی است که در این مطالعه تنها به اندازه‌گیری چهار کنش گفتاری عذرخواهی، درخواست، امتناع و تشکر پرداخته شده است. درصورتی‌که، عمل‌گرایی بین‌زبانی دامنهٔ بسیار گسترده‌تری از کنش‌های گفتاری مانند گفت‌وگوهای متقابل و شروع مباحث، قواعد مؤدب صحبت کردن و انتقال عمل‌گرایی را شامل می‌شود. این مطالعه سعی کرد درک نقش‌های مختلف ابعاد عملکردی زبان در

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-05-05]
[DOR: 20.1001.1.23223081.1401.13.4.10.9]
[DOI: 10.29252/LRR.13.4.1]

یادگیری زبان را تقویت کند که در ایران، متأسفانه بیشتر روی بخش دستوری آن‌ها تأکید می‌شود. با این حال، از آنجا که نتایج آزمون در ایران مناسب بود، اما مشخص نیست که بتواند به همان اندازه برای سایر زبان‌ها نیز مناسب باشد. درنتیجه، مطالعات بعدی باید اندازه‌گیری‌های مشابه در بافت‌های زبانی مختلف اجرا کنند. همچنین، مطالعهٔ بیشتر برای ارزیابی این آزمون‌ها می‌تواند نشان دهد که آزمون‌ها برای سایر کنش‌های گفتاری در سایر فرهنگ‌ها قابل‌اجرا هستند یا خیر.

بودجه: این پژوهش هیچ هزینهٔ کمکی از سازمان‌های دولتی، تجاری یا بخش‌های غیرانتفاعی دریافت نکرده است.

۷. پی‌نوشت‌ها

1. Interlanguage Pragmatics Competence
2. Multiple Choice Discourse Completion Task
3. Oller
4. Farhady
5. Shimazu
6. Pragmatic Competence of American English
7. Cohen & Olshtain
8. Yoshitake-Strain
9. Xiangjuan & Jianda
10. Salehi & Isavi
11. Takimoto

8. References

- Ahn, R. C. (2005). *Five measures of interlanguage pragmatics in KFL (Korean as a foreign language) learners* (Unpublished doctoral dissertation). University of Hawaii, Manoa.
- Alavi, S. M., & Dini, S. (2008). Assessment of pragmatic awareness in an EFL classroom context: The case of implicit and explicit instruction. *Pazhuheshe Zabanhaye Khareji, 45*, 99-113.
- Alemi, M., & Khanlarzadeh, N. (2016). Pragmatic assessment of request speech

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-05-05]
[DOR: 20.1001.1.23223081.1401.13.4.10.9]
[DOI: 10.29252/LRR.13.4.1]

act of Iranian EFL learners by non-native English Speaking teachers. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, *4*(2), 19-34.

- Alemi, M., & Tajeddin, Z. (2013). Pragmatic rating of L2 refusal: Criteria of native and non-native English teachers. *TESL Canada Journal, 30,* 63-63.
- Beebe, L. M., & Cummings, M. C. (1996). Natural speech act data versus written questionnaire data: How data collection method affects speech act performance. In S. M. Gass & J. Neu (Eds.), *Speech acts across cultures* (pp. 65-86). Mouton de Gruyter.
- Billmyer, K., & Varghese, M. (2000). Investigating instrument-based pragmatic variability: Effects of enhancing discourse completion tests. *Applied Linguistics, 21*(4), 517-552.
- Birjandi, P., & Rezaei, S. (2010). Developing a multiple-choice discourse completion test of interlanguage pragmatics for Iranian EFL learners. *Proceedings of the First Conference on ELT in the Islamic World*, *ILI Language Teaching Journal, 6*(1-2), 43-58.
- Blum-Kula, S. (1982). Learning to say what you mean in a second language: A study of the speech act performance of learners of Hebrew and English. In N. Wolfson & E. Jedd (Eds.), *Sociolinguistics and language acquisition* (pp. 36-55). Newbury House.
- Blum-Kulka, S., & Olshtain, E. (1984). Requests and apologies: A cross-cultural study of speech act realization patterns (CCSARP). *Applied Linguistics, 5*(1), 196-213.
- Blum-Kulka, S., House, J., & Kasper, G. (1989). Investigating cross-cultural pragmatics: An introductory overview. In Sh. Blum-Kulka, J. House & G. Kasper (Eds.), *Cross-cultural pragmatics: Requests and apologies* (pp. 1-36). Norwood, NJ: Alblex.
- Brown, J. D. (2001). Pragmatics tests: Different purposes, different tests. In K.

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-05-05]
[DOR: 20.1001.1.23223081.1401.13.4.10.9]
[DOI: 10.29252/LRR.13.4.1]

Rose & G. Kasper (Eds.), *Pragmatics in language teaching* (pp. 301-325). Cambridge University Press.

- Cohen, A. D. & Olshtain, E. (1981). Developing a measure of sociocultural competence: The case of apology. *Language Learning, 31*(1), 113-34.
- Enochs, K., & Yoshitake-Strain, S. (1996). Self-assessment and role plays for evaluating appropriateness in speech act realizations. *ICU Language Research Bulletin, 11*, 57-76.
- Enochs, K., & Yoshitake-Strain, S. (1999). Evaluating six measures of EFL learners' pragmatic competence. *JALT Journal, 21*, 29-50.
- Farhadi, H. (1980). *Justification, development and validation of functional language testing* (Unpublished doctoral dissertation). University of California.
- Golato, A. (2003). Studying compliment responses: A comparison of DCTs and recordings of naturally occurring talk. *Applied Linguistics, 24*(1), 90-121.
- Houck, N., & Gass, S. M. (1996). Non-native refusal: A methodological perspective. In S. M. Gass & J. Neu (Eds.), *Speech acts across cultures* (pp. 45-64). Mouton de Gruyter.
- Hudson, T., Detmer, E., & Brown, J. D. (1992). *A framework for testing crosscultural pragmatics*. Second Language Teaching and Curriculum Center University of Hawai'i.
- Ishihara, N. (2010). Assessing learners' pragmatic ability in the classroom. In D. H. Tatsuki & N. R. Houck (Eds.), *Pragmatics: Teaching speech acts* (pp. 209-227). TESOL.
- Jernigan, J. E. (2007). *Instruction and developing second language pragmatic competence: An investigation into the efficacy of output* (Unpublished doctoral dissertation). Florida State University.
- Jianda, L. (2006a). *Measuring interlanguage pragmatic knowledge of EFL learners.* Peter Lang.

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-05-05]
[DOR: 20.1001.1.23223081.1401.13.4.10.9]
[DOI: 10.29252/LRR.13.4.1]

- Jianda, L. (2006b). Assessing EFL Learners' interlanguage pragmatic knowledge: Implications for testers and learners. *Reflections on English Language Teaching, 5*(1), 1-22.
- Jianda, L. (2007). Developing a pragmatics test for Chinese EFL learners. *Language Testing*, *24*(3), 391-415.
- Karatza, S. (2009). *Assessing C1 KPG candidates' pragmatic competence in written tasks: Towards the design of task-specific rating scales* (Doctoral dissertation). National and Kapodistrian University of Athens.
- Kasper, G. (2001). Classroom research on interlanguage pragmatics. In K. R. Rose & G. Kasper (Eds.), *Pragmatics in language teaching* (pp. 33-60). CUP.
- Kasper, G., & Rose, K. R. (2002). *Pragmatic development in a second language*. Blackwell.
- Kusevska, M., Ulanska, T., Ivanovska, B., Daskalovska, N., & Mitkovska, L. (2015). Assessing pragmatic competence of L2 Learners. *Journal of Foreign Language Teaching and Applied Linguisticss,,* 149-158.
- Li, S. (2018). Developing a test of L2 Chinese pragmatic comprehension ability. *Language Testing in Asia*, *8*(1), 1-23.
- Liu, J. (2004). *Measuring interlanguage pragmatic knowledge of Chinese EFL learners* (Unpublished doctoral dissertation). City University of Hong Kong.
- Liu, J. (2006). Assessing EFL learners' interlanguage pragmatic knowledge: Implication for testers and teachers. *Reflection on English Language Teaching, 5*(1), 1-22.
- Liu, G. (2007). *A contrastive study of request strategies in English and Chinese: From the perspective of politeness pragmatics*. China Higher Education Press.
- McLean, T. (2005). Why no tip? Student-generated DCTs in the ESL classroom. In D. Tatsuki (Ed.), *Pragmatics in language learning, theory, and practice* (pp. 150-156). Pragmatics Special Interest Group of the Japan Association for

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-05-05]
[DOR: 20.1001.1.23223081.1401.13.4.10.9]
[DOI: 10.29252/LRR.13.4.1]

Language Teaching.

- Martinez-flor, A., & Usó-Juan, E. (2011). Research methodologies in pragmatics: Eliciting refusals to request. *Elia, 11*, 47-87.
- Nelson, G. L., Carson, J., Al Batal, M., & El Bakary, W. (2002). Cross-cultural pragmatics: Strategy use in Egyptian Arabic and American English refusals. *Applied Linguistics, 23*(2), 163-189.
- Nurani, L. (2009). Methodological issue in pragmatic research: Is discourse completion test a reliable data collection instrument? *Journal Sosioteknologi Edisi, 17*(8), 667-678.
- Oller, J. W. (1979). *Language tests at school: A pragmatic approach.* Longman.
- Pallant, J. (2007). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS for Windows.* Maidenhead: Open University Press.
- Purpura, J. (2004). *Assessing grammar.* Cambridge University Press.
- Rose, K. R., & Kasper, G. (2001). *Pragmatics in language teaching*. Cambridge University Press.
- Roever, C. (2005). *Testing ESL pragmatics: Development and validation of a web-based assessment battery*. Peter Lang.
- Roever, C. (2008). Rater, item, and candidate effects in discourse completion tests: A FACETS approach. In A. Martinez-Flor & E. Alcon (Eds.), *Investigating pragmatics in foreign language learning, teaching, and testing* (pp. 249-266). Multilingual Matters.
- Salehi, M., & Isavi, E. (2013). Developing a test of interlanguage pragmatics for Iranian EFL learners in relation to the speech acts of request and apology. *Iranian Journal of Language Studies*, *1*(1), 1-16.
- Setoghuchi, E. (2008). Multiple-choice discourse completion tasks in Japanese English language assessment. *Second Language Studies, 27*(1), 41-101.
- Shimazu, Y. M. (1989). *Construction and concurrent validation of a written*

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-05-05]
[DOR: 20.1001.1.23223081.1401.13.4.10.9]
[DOI: 10.29252/LRR.13.4.1]

pragmatic competence test of English as a second language (Unpublished doctoral dissertation). University of San Francisco.

- Sonnenburg-Winkler, S. L., Eslami, Z. R., & Derakhshan, A. (2020). Rater variation in pragmatic assessment: The impact of the linguistic background on peer-assessment and self-assessment. *Lodz Papers in Pragmatics*, *16*(1), 67-85.
- Tada, M. (2005). *Assessment of EFL pragmatic production and perception using video prompts* (Unpublished doctoral dissertation). Temple University.
- Taguchi, N. (2011). The effect of L2 proficiency and study-abroad experience on pragmatic comprehension. *Language Learning*, *61*(3), 904-939.
- Takimoto, M. (2007). The effects of input-based tasks on the development of learners' pragmatic proficiency. *Applied Linguistics, 28*(1), 1-28.
- Xiangjuan, F., & Jianda, L. (2017). Exploring a method for measuring the interlanguage pragmatic knowledge of learners of Chinese as a foreign language. *Language Teaching and Linguistic Studies, 188*(6), 9-19.
- Yamashita, S. O. (1996). *Six measures of JSL pragmatics*. Second Language Teaching and Curriculum Center of University of Hawaii.
- Youn, S. (2007). Rater bias in assessing the pragmatics of KFL learners using facets analysis. *Second Language Studies, 26*, 85-163.
- Yoshitake-Strain, S. (1997). *Measuring interlanguage pragmatic competence of Japanese students of English as a foreign language: A multi-test framework evaluation* (Unpublished doctoral dissertation). Columbia Pacific University.

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-05-05]
[DOR: 20.1001.1.23223081.1401.13.4.10.9]
[DOI: 10.29252/LRR.13.4.1]

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-05-05]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1401.13.4.10.9]

[DOI: 10.29252/LRR.13.4.1]

9. Appendix 1

MDCT items on the four speech acts

Directions: Please write your response in the blank area. Do not spend a lot of time thinking about what answer you think you should provide; instead, please respond as naturally as possible and try to write your response as you feel you would say it in the situation.

Note: Think of your interlocutor as the same gender as you are in all situations.

Thanks a lot for being cooperative,

Thanks

Situation 1: It's the second time that your close friend took you to lunch at a very nice restaurant. He/she takes you to this very wonderful restaurant with this friendly atmosphere. The food is delicious with an accompanying music. You want to thank your friend after finishing the meal. You thank by saying:

A. Thanks for lunch. I'll take you out next week.

B. This restaurant is great. Thanks a lot for lunch.

C. It was a wonderful lunch. I really enjoyed it.

Situation 2. Today is your birthday and you have invited some of your close friends to your party. All of your friends have given you a birthday gift. Your close friend has got a very beautiful birthday present for you. You have always wished to have it but you did not have enough money to buy it. You thank him/her by saying:

A. Wow, that's amazing. Thank you so much.

B. Thank you for your nice gift.

C. It was very thoughtful of you, I will remember it always!

Situation 3. While you are a university student, you get 9 in the grammar final exam. Since your average is on the line, you ask the teacher to change your mark to at least 11. After three days you check the university website for your marks and you find that he/she has offered you an unexpected mark raise and your mark has been changed to 16. You are surprised and you go to his/her office to thank him/her:

A. It was very kind of you to consider my request. I knew I deserved it.

B. Hello professor, I've seen you have raised my mark and I just wanted to thank you for that.

C. Professor! I don't know how to thank you! Thank you! Thank you! Thank you! You've been a life saver.

Situation 4. You are a university student. Last session, you were absent and you missed an important lesson and you didn't know how to do assignments. One of your classmates agreed to help you in your assignments. How would you thank your classmate?

A. May God bless you mate. You were so helpful

B. Thank you. I owe you one.

C. Thanks. I really don't know what I would do without you.

Request

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-05-05]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1401.13.4.10.9]

[DOI: 10.29252/LRR.13.4.1]

Situation 5. You are in the classroom and the professor is explaining some grammatical points. All the students are listening. You have not understood what the teacher has just explained and you want to ask a question. How do you ask for explanations?

A. I'm sorry but I was sidetracked and I didn't quite understand that last bit. So please go over it again.

B. Professor? I didn't understand the last part.

C. Professor? Could you please explain the last point one more time?

Situation 6. You are trying to study in your room at dormitory and you hear loud music coming from another student's room down the hall. You don't know the student, but you decide to ask him/her to turn the music down.

A. Hey! Turn the music down we're trying to study. Goddamit!

B. Hey! I'm from the other side of the hall…nice music you're listing to, but would you mind turning the volume down a little bit? I'm trying to study.

C. Hey! It's a very nice piece of art. But I am trying to focus on my books. So turn it down!

Situation 7. You are attending a seminar. The professor is explaining a new concept. A student you don't know comes and stands just in front of you blocking your view. You want to ask the student not to block your view.

A. Ah man, come on! Go the side; there are people behind you, who want to see something as well as you!!

B. Excuse me, (tapping him/her) could you sit down please? I can't see the stage.

C. Excuse me, you blocking my view I cannot see. Would you please move a little bit? Thank you.

Situation 8. Something is wrong with your computer, but you have to finish some homework which is due tomorrow. Your roommate has a computer, but he/she is also writing a course paper on his/her laptop. His/her homework is due the day after tomorrow. You want to ask him/her to stop his/her work and let you use his/her laptop to finish your homework first.

You say:

A. Hey. My computer does not work and my homework is due tomorrow. Would you please give me your computer so I could finish by tomorrow? I appreciate it if you give me your laptop, thanks

B. Hamid, can I ask you for a favor? Could you use a pen and paper so that I can finish my work on your laptop? My work is due tomorrow, thanks.

C. May I use your laptop? mine isn't working

Apology

Situation 9. You are at the university campus. You want to sit next to your friend to discuss a lesson subject. You accidentally knock over a glass of tea on the desk and spill it over your classmate's pile of papers. The papers were important

since they were his term paper and were supposed to be submitted by late afternoon that day. The other students are watching you.

You apologize by saying:

A. Oh. I'm really, really sorry. Really. I'm so sorry

B. Oh my God! I'm terribly sorry but it was an accident.

C. I'm so sorry it was an accident, is there anything I can do about for you.

Situation 10. You are a university student. After the class, your classmate asks you to help him/her buy a T-shirt for his/her sister's birthday. You go shopping with him/her; therefore, you will get home late from the university. You forget to call your parents to inform that you would be late and your parents are extremely worried.

You apologize by saying:

A. I'm sorry. I was so busy that I lost track of time, but I should have called.

B. Come on. I'm not a kid. I tried to call you but the line was busy. I'm sorry.

C. Sorry for being late.

Situation 11: You are daydreaming in the class and lose track of what the teacher has said. At once, he asks you a question about the topic under discussion. You are totally unaware of what has been going on in the class. The teacher finds that you were not following him. So you want to apologize by saying:

A. Sorry; I wasn't listening to you. What did you say?

B. I'm really sorry I got sidetracked for a moment.

C. I was thinking of something else and I didn't understand what you said.

Situation 12: You were supposed to hand in your project to your new professor today (the deadline is finished). The professor finds that you haven't prepared your project and tells you that there won't be an extension; you know he is right and you want to make an apology to your professor by saying:

A. Sorry, but I had too much other homework from my other projects to finish this one on time.

B. Well, I had some unexpected problems, so you should make an exception for me.

C. That's true. I'm sorry. I had some unexpected obstacles, but I understand that this is the rule.

Refusal

Situation 13. You are sitting at a grammar exam. This is the most difficult exam ever. You have prepared yourself a lot and have practiced a lot. While you are answering the questions, your friend asks you to help him with answering his questions. How would you refuse friend's request help him/her cheat in the test?

A. What?! Nah man, don't wanna get caught, sorry…

B. I'm sorry you know I'm not that type, what a nasty person you are!!

C. Sorry, but I haven't studied that well either. Besides, I am not good at being

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-05-05]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1401.13.4.10.9]

[DOI: 10.29252/LRR.13.4.1]

subtle, so we will get caught if I try to help you. Trust me!

Situation 14. You are in your professor's office. The professor is talking to you and asks you to participate in a conference early in the morning at the university. You can't accept it because you come from another city and it's not possible for you to attend at that early time.

You refuse by saying:

A. I'm sorry, but I'm not coming that early.

B. I would help if I could, but I am not able to participate at that early hour.

C. I'd like to help, but at such an early time, I cannot participate.

Situation 15. One of your friends who is your classmate as well has invited you to his/her birthday on Saturday evening. You are the only one among your classmates who has been invited. But you have some plans on Saturday evening so can't go there but you know he/she will get upset. You want to refuse his/her invitation.

You refuse by saying:

A. Thanks for inviting me, but I'm very busy at that time.

B. Oh!!…my mother has birthday on the same day, so I can't come to your party. I'm really sorry about that!

C. sorry I can't make it

Situation 16. You like the teacher of your reading class because he/she has been your teacher in the speaking class last year and he is a very considerate person. This session, he suggests you to be the next presenter in the classroom today, but you are not ready, and you want to refuse his/her suggestion. How will you refuse his/her suggestion?

A. It's nice! But I can't do it today. It needs more practice.

B. I it is not possible because it needs more time to study.

C. That's a good idea, but at the moment I am not able to. I think I should study more.

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-05-05]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1401.13.4.10.9]

[DOI: 10.29252/LRR.13.4.1]