



دوماهنامه علمی- پژوهشی

د ۱۰، ش ۶ (پیاپی ۵۴)، بهمن و اسفند ۱۳۹۸، صص ۵۵-۸۶

## تأثیر بار درگیری ذهنی بر میزان یادسپاری عبارتهای اصطلاحی از سوی فراگیران زبان انگلیسی

رضا باقری نویسی<sup>۱</sup>، رسول محمد حسین پور<sup>۲\*</sup>، مریم سربندی فراهانی<sup>۳</sup>

۱. استادیار آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه قم، ایران.

۲. استادیار آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه قم، ایران.

۳. کارشناسی ارشد آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه قم، ایران.

پذیرش: ۹۷/۱۱/۱۰

دریافت: ۹۷/۰۷/۲۰

### چکیده

این مطالعه که با بهره‌گیری از فرضیه «بار درگیری ذهنی» و از سوی هالستاین و لوفر (2001) مطرح شده است، تلاش می‌کند تا تأثیر بار درگیری برانگیخته با تمرین را در میزان یادسپاری عبارات اصطلاحی، از سوی فراگیران زبان انگلیسی، بررسی کند. برای این منظور، ۶۰ نفر از فراگیران زن زبان انگلیسی از آموزشگاه زبانی در شهر تهران، در این مطالعه شرکت کردند. پانزده اصطلاح از طریق تمریناتی که سطوح مختلفی از درگیری بار ذهنی را طلب می‌کرد، به سه گروه از فراگیران آموزش داده شد. این تمرینات شامل تمرین درک مطلب، تمرین پر کردن جای خالی و نگارش بود. سپس، میزان یادسپاری این عبارات اصطلاحی از طریق دو پس‌آزمون اولیه و متأخر سنجیده شد. نتایج، رابطه مستقیمی را بین یادگیری برانگیخته با تمرین و یادسپاری اصطلاحات از سوی اعضا نشان داد. همچنین، یافته‌ها نشان داد که یادسپاری در تمرینات نگارش بالاترین، در تمرینات پر کردن جای خالی متوسط و در تمرینات درک مطلب کمترین میزان را داشت. این مطالعه فوایدی برای تحلیل، آموزش و طراحی تمرینات دارد.

**واژه‌های کلیدی:** بار درگیری ذهنی، اصطلاحات، تمرین، میزان یادسپاری، طراحی تمرین، تحلیل تمرین، آموزش تمرین.

## ۱. مقدمه

تقریباً هر فراگیر یا مدرس زبانی بر این امر واقف است که یادگیری زبان دوم و یا زبان خارجی، مستلزم یادگیری شمار زیادی از واژگان و اصطلاحات در زبان مقصد است. علم اصطلاح‌شناسی در علوم بسیاری از قبیل زبان‌شناسی کاربردی، ترجمه‌شناسی، علوم زبانی، روان‌شناسی و مهندسی ارتباطات کاربرد دارد (Shiri & Hejazi, 2019). یکی از مسائل مهم در این حوزه، این است که آیا می‌توان تمرینات آموزشی را بر اساس میزان کارآمدی‌شان در یادگیری واژگان طبقه‌بندی کرد (Laufer & Hulstijn, 2001). معلمان و فراگیران زبان تمایل شدیدی به یافتن مؤثرترین روش‌ها، برای گسترش دانش واژگانی خود دارند و پژوهشگران نیز مدت‌هاست که برای یافتن عوامل مؤثر در یادگیری واژگان در تلاشند.

کریک و لاکهارت (1972)، با پژوهش تأثیرگذار خود دربارهٔ عمق پردازش، از پیشگامان حوزهٔ یادگیری واژگان به‌شمار می‌روند. آن‌ها خاطرنشان کردند که عمق پردازش<sup>۱</sup> یک کلمه، نه مدت آن، از سوی حافظهٔ بلندمدت، مسئله‌ای اساسی در یادگیری واژگان است. حتی، آن‌ها استدلال کردند که اگر سطح پردازش کلمات عمیق‌تر شود، آن‌ها، در مقایسه با واژگانی که در عمق کمتری پردازش می‌شوند، بهتر در حافظه می‌مانند. کریک و تالوینگ (1975) با تکیه بر مبحث عمق پردازش، بیان کردند که کیفیت یادگیری عاملی تعیین‌کننده در یادگیری واژگان است. به‌علاوه، آن‌ها بر این باور بودند که رویارویی طولانی‌مدت و زیاد با کلمات، عامل مهمی در یادگیری و یادسپاری واژگان است.

با نگاهی بر پیشینهٔ مطالعات صورت‌گرفته در زمینهٔ فراگیری واژگان، به‌سادگی می‌توان شاهد پژوهش‌های بسیاری بود که در مباحث مختلف این حوزه انجام گرفته است و به یافته‌های ارزشمندی دست یازیده‌اند (Evens & Green, 2007; Hu & Nassaji, 2016; Waring & Tatak, 2003). اگرچه مفاهیم عمق پردازش و بسط و گسترش<sup>۲</sup> کمک‌های بسیاری در روشن ساختن فرایندهای یادگیری واژگان داشته‌اند؛ ولی انتقاداتی هم از پژوهشگران دیگر بر آن‌ها وارد است (Baddeley, 1997; Eysenck, 1982; Nelson, 1977). این پژوهشگران بیان داشته‌اند که این ایده‌ها کاربردی نیست و فاقد معیارهای علمی برای ارزیابی است. لوفر و هالستاین (2001) برای رفع چنین اشکالی، فرضیهٔ بار درگیری ذهنی<sup>۳</sup> (ILH) را پیشنهاد کردند.

در اینجا، فرض اصلی این است که یادگیری واژگان زبان دوم به حضور و عدم حضور سه عامل: نیاز، جست‌وجو<sup>۵</sup> و ارزیابی بستگی دارد. یک تمرین یادگیری واژه می‌تواند دو عامل نیاز و ارزیابی را در دو سطح (متوسط و قوی) و جست‌وجو را در یک سطح داشته باشد. طبق این فرضیه، توان درگیری<sup>۶</sup> یک تمرین می‌تواند از یک تا پنج متغیر باشد.

نبود جست‌وجو صفر و حضور آن، یک تلقی می‌شود. نیاز و جست‌وجو می‌توانند در دو سطح انجام گیرند: (۱) متوسط، (۲) قوی. توان بار درگیری ذهنی در یک تمرین با مجموع این سه عامل برابر است.

## ۲. پیشینه مطالعه

### ۲-۱. عمق پردازش

در اوایل دهه ۱۹۷۰، مطالعه کریک و لاکهارت (1972) پیشرفتی غیرمنتظره را در زمینه حافظه و یادگیری محقق ساخت. فرضیه عمق پردازش آن‌ها، به همراه فرضیه‌هایی از پژوهشگران دیگر که در سال‌های بعد از بطن این فرضیه متولد شد، با یادگیری آشکار<sup>۷</sup> سروکار داشتند. کریک و لاکهارت (1972) خاطرنشان کردند که ذخیره اطلاعات در حافظه از طریق زمان نگه‌داری اطلاعات در حافظه کوتاه مدت تعیین نمی‌شود؛ بلکه این امر به عمق یا سطح اولیه پردازش اطلاعات بستگی دارد. سپس آن‌ها سطوح مختلف عمق پردازش را به‌عنوان پیش‌فرض مطرح کردند. برای مثال، پردازش معنی واژگان جدید، در مقایسه با صورت آوایی کلمه، در سطح عمیق‌تری رخ می‌دهد. در ابتدا، کریک و لاکهارت (1972)، در ارائه مستندات مبنی بر اینکه یادسپاری در پردازش واژگان، به لحاظ معنایی از لحاظ آوایی یا نوشتاری بیشتر است، موفق بودند؛ ولی در سال‌های بعد، نظریه سطوح مختلف پردازش مورد انتقاد، اصلاح و تغییر قرار گرفت و در نهایت هم منسوخ شد. دو مشکل وجود داشت: (۱) سطح پردازشی شامل چیست؟ (۲) چطور می‌توان عمق یک سطح پردازشی را تعیین کرد؟ برای مثال، آیا فعالیت‌های پردازشی غیرمعنایی مهم است؟ به عبارت دیگر، یک تمرین برای مهم یا قابل فهم بودن، صرفاً نیازی به اندیشیدن درباره معنی یک کلمه ندارد؛ بلکه، فقط می‌تواند شامل اندیشیدن درباره تلفظ یا املاي آن کلمه باشد. کریک و لاکهارت (1972)، در پاسخ به انتقادات وارد بر فرضیه خود بیان کردند

که عمق، گستره و بسط و گسترش به تعاریف عملی نیازمندند. با این حال، بیشتر پژوهشگران در این مسئله اتفاق نظر دارند که یادسپاری اطلاعات به کمیت و کیفیت توجه فرد به ابعاد مختلف یک کلمه بستگی دارد. کیفیت بالا، رویارویی زیاد با اطلاعات جدید و ارتباط آن‌ها با دانش موجود، احتمال یادسپاری طولانی مدت اطلاعات را افزایش می‌دهد.

## ۲-۲. بسط و گسترش

کریک و تالوینگ (1975) بیان کردند که نکتهٔ اساسی در یادسپاری واژگان، حضور یا عدم حضور رمزگردانی<sup>۱</sup> معنایی نیست؛ بلکه این مسئله به میزان کیفیت در رمزگردانی کلمات بستگی دارد. یک مانع اساسی در همهٔ فرضیات، دشواری در ارائهٔ تعریف روشن و عملی ایده‌هایی بود که به‌عنوان جایگزینی برای عمق پردازش مطرح می‌شدند (Baddeley, 1997). البته، روان‌شناسان بیان کردند که صرف فعالیت‌های پردازشی و نه درگیری تعمیدی فراگیران در آن‌ها برای یادگیری، عملکرد حافظه را تعیین می‌کند (Eysenck, 1982). بنابراین، پژوهشگران حوزهٔ حافظه و یادسپاری به شرح نظری حافظه و یادگیری انسانی، با در نظر گرفتن کمیت و کیفیت پردازش اطلاعات، موفق نشدند (Anderson & Spellman, 1995). البته، آن‌ها بیان کردند که پردازش واژگان جدید با بسط و گسترش زیاد (یعنی توجه بیشتر به تلفظ، املا، نقش دستوری و معنی واژه) به یادسپاری بیشتری از پردازش آن‌ها با بسط و گسترش کمتر (یعنی توجه کمی به تلفظ، املا، نقش دستوری و ...) منجر می‌شود. مفهوم بسط و گسترش برای اشاره به رویارویی با اطلاعات جدید، به جهت کیفیت و کمیت، به‌کار می‌رود.

روان‌شناسان شناختی بر این باورند که پردازش واژگان با بسط و گسترش بیشتر، به یادسپای بهتری منجر می‌شود. جیمز (1890) خاطر نشان می‌کند که بهبود حافظه به روند بسط و گسترش عوامل پیوسته بستگی دارد. این بدین معنی است که اگر فراگیران به تلفظ، نقش دستوری، معنی، نوشتار و رابطهٔ معنایی یک واژه با دیگر واژگان توجه کنند، احتمال یادسپاری طولانی واژه بیشتر می‌شود.

## ۲-۳. انگیزه

پیشینه مطالعه در باب انگیزه در یادگیری زبان دوم، مرهون پژوهش مهم گاردنر و لمبرت (1972) است. آن‌ها بین دو نوع انگیزه (یکپارچه<sup>۱</sup> و ابزاری<sup>۲</sup>) تمایز قائل شدند. انگیزه یکپارچه، تمایل به یادگیری زبان دوم است که از علاقه افراد به فرهنگ و صحبت کردن در آن زبان ناشی می‌شود. انگیزه ابزاری به معنی توجه فراگیران به کاربردهای عملی و استفاده ابزاری از زبان دوم است.

مطالعه اجتماعی - آموزشی گاردنر و همکاران (1985) نشان می‌دهد که انگیزه چطور می‌تواند متأثر از محیط باشد. کروکس و اشمیت (1991) عقیده داشتند که این مطالعه چگونگی تأثیر محیط‌های مختلف آموزشی و تمرینات یادگیری را بر انگیزه یادگیری زبان دوم مشخص نمی‌کند، و نحوه اثرگذاری انگیزه را از طریق برانگیختن توجه فراگیران در پردازش اطلاعات آشکار نمی‌سازد. در نتیجه، کروکس و اشمیت الگویی پژوهشی برای رابطه بین پردازش اطلاعات و انگیزه در یادگیری زبان دوم ارائه کردند. از زمان انتشار این مقاله مهم تاکنون، هیچ مطالعه‌ای چگونگی بهبود و یا تأثیر انگیزه را در یادگیری دستور و واژگان زبان دوم، به صورت تجربی، بررسی نکرده است.

دورنی (1994) به وجود رابطه احتمالی بین تمرین، انگیزه و نیاز اشاره می‌کند. او تلاش کرد تا مطالعات مربوط به انگیزه را، به‌طور خاص، در یادگیری زبان دوم در محیط کلاسی اعمال کند. او الگویی برای انگیزه در یادگیری زبان دوم، در سه سطح پیشنهاد داد: سطح زبانی که به گرایش‌ها و افکار نسبت به زبان مردمی که آن زبان را استفاده می‌کنند و فرهنگ‌شان اشاره دارد؛ سطح یادگیری که درباره نیاز فراگیران به یادگیری و دستیابی است و سطح موقعیت یادگیری که به انگیزه متأثر از سه عامل اشاره دارد: (۱) مواد یادگیری و رئوس مطالب، (۲) افکار و رفتار معلم و (۳) اشتیاق فراگیران به موفقیت.

بیشتر مطالعاتی که بر اندازه‌گیری انگیزه تمرکز داشته‌اند، بر استفاده از پرسش‌نامه‌های خودشرح مبتنی بوده‌اند. البته، تقریباً هیچ مطالعه‌ای رویکردی را که در آن انگیزه فراگیران، به‌طور تجربی آزموده شود، پیش نگرفته است. در مطالعه‌ای که از سوی گاردنر و مک‌این‌تایر (1991) انجام گرفته است، میزان یادسپاری واژگان بین دو گروه از دانشجویان روان‌شناسی مقایسه شد. به آن‌ها فهرستی ۲۶ تایی از کلمات انگلیسی و معادل فرانسوی‌شان داده شد.

شرکت‌کنندگان انگلیسی‌زبانانی از شهر انتاریو کانادا بودند. به یکی از گروه‌ها این‌طور گفته شد که اگر بتوانند ۲۴ کلمه را از میان ۲۶ کلمه یاد بگیرند، ۱۰ دلار دریافت خواهند کرد، درحالی‌که فقط به گروه مورد بررسی گفته شد برای حفظ هر تعداد واژه که می‌توانند تمام تلاششان را بکنند. نتایج نشان داد که گروهی که انگیزه دریافت جایزه داشتند، به طرز عجیبی از گروه مورد بررسی بهتر عمل کردند. در نتیجه، این مطالعه با شواهدی تجربی نشان می‌دهد که یادگیری واژگان زبان دوم می‌تواند با پاداش و انگیزه‌های بیرونی بهبود یابد. انگیزه‌ای هم که در این مطالعه استفاده شده است، با توجه به شرایطی که تمرین (و نه خود تمرین) برای اجرا به آن نیازمند است، بیرونی تلقی می‌شود.

## ۲-۴. نیاز

در پیشینه مطالعه زبان دوم، پژوهشگران واژه نیاز را برای اشاره به مفاهیم مختلفی به کار برده‌اند (Crookes & Schmidt, 1991; Oxford & Shearin, 1994; Skehan, 1991). کروکس و اشمیت (1991) نیاز را زیرمجموعه‌ای از نظریه آموزش - محور انگیزه - که از سوی کلا (1983) مطرح شده است - در نظر گرفتند. کلا (1983) بعدها، بسیاری از مولفه‌های انگیزه را دسته‌بندی کرد. یکی از این مولفه‌ها، نیازهای اصطلاحاً ابزاری است که توضیح می‌دهد چه زمانی نیازها و تمایلات فراگیران به یادگیری با محتوای آموزشی مطابق می‌شود. او بر این باور است که افراد نیازهای متفاوتی برای دستیابی، انجام تمرین، ارتباطات، تأثیر و قدرت دارند.

آکسفورد و شیرین (1994)، برای بررسی بهتر نظریه‌های انگیزشی در یادگیری زبان دوم، به دو نظریه نیاز اشاره می‌کنند. نظریه‌های آن‌ها بر نظریه لندی (1989) مبتنی است که بیان می‌کند نیاز در ابتدا، به فشار و تنش منجر می‌شود. اولین نظریه مشهور در باب نیاز، هرم نیاز مازلو است که بیان می‌کند اگر نیازهای سطح بالای افراد، مثل نیازهای خودشکوفایی<sup>۱۲</sup> تأمین نشود، آن‌ها به نیازهای سطح پایینی چون نیاز به غذا و خواب تنزل می‌یابند. نظریه بعدی عمدتاً بر اساس نیاز به دستیابی است که از ترس شکست ناشی می‌شود. با این حال، هیچ یک از نظریه‌های ذکر شده در مورد نیاز، به توضیح جامعی از چگونگی دسته‌بندی تمرینات بر اساس میزان نیازی که در فراگیران برمی‌انگیزند، قادر نیستند.

## ۲-۵. یادگیری ضمنی واژگان<sup>۱۳</sup>

بیشتر مطالعات انجام شده درباره حافظه، تقریباً یک مؤلفه یادگیری ضمنی و الگویی مطابق با الگوی کریک و لاکهارت (۱۹۷۲) یا کریک و تالوینگ (۱۹۷۵) را شامل می‌شوند. در پژوهش‌هایی که بر یادگیری ضمنی معطوف است، فراگیران، بی‌آنکه مطلع باشند بعداً میزان یادسپاری اطلاعات در آن‌ها سنجیده می‌شود، چند تمرین یادگیری واژگان را انجام می‌دهند. برعکس یادگیری ضمنی، یادگیری مستقیم<sup>۱۴</sup> است که در آن اعضا از آزمون‌های بعدی یادسپاری آگاهند. یادگیری ضمنی به فراگیران اجازه می‌دهد تا یادگیری واژگان را در شرایط خاصی بسنجند. یک روش این است که مطالب مرتبط، بدون آموزش و اطلاع از آزمون یادسپاری، در اختیار فراگیر گزارده شود. به عبارت دیگر، اعضا در یک فرایند یادگیری لغت درگیر می‌شوند و آزمون، بدون اطلاع یا توجه قبلی، در اختیارشان قرار داده می‌شود.

روش دیگری برای سنجش یادگیری ضمنی، این است که مطالبی به اعضا داده شود و از آن‌ها خواسته شود تا آن‌ها را فرا گیرند؛ ولی آزمون مستقیماً بر آنچه فراگیران یاد گرفته‌اند تمرکز ندارد؛ بلکه چیزهایی را که با آن رودررو بودند، می‌سنجد. برای مثال، متن‌هایی به آن‌ها داده می‌شود که باید آن را بخوانند و محتوایش را بازگو کنند. این آزمون واژگان نهفته در متن را می‌سنجد و بر محتوا معطوف نیست. استفاده از عبارات یادگیری ضمنی و یادگیری مستقیم، به اوایل قرن بیستم بر می‌گردد. این مفاهیم، تا مدتی در روان‌شناسی تجربی استفاده می‌شد. آزمایشات بسیاری در خصوص یادگیری ضمنی و یادگیری مستقیم انجام گرفته است. برخی از آن‌ها عبارت‌اند از ابیگاس (۱۹۶۴)، پستمن (۱۹۶۴)، مک‌لافلین (۱۹۶۵) و ایزنیک (۱۹۸۲). تعاریفی برای یادگیری ضمنی و مستقیم وجود دارد که عمدتاً بر اساس آگاهی فرد از آزمون یادسپاری تفکیک می‌شوند (Eysenck, 1982).

فارغ از تعریف روش‌شناسی یادگیری ضمنی که در پیشینه تجربی استفاده شد، پژوهشگران تعریف کلی‌تری را نیز برای آن در نظر گرفته‌اند. این تعریف محوری آموزشی دارد که به یادگیری غیرتعمدی اشاره می‌کند. برای مثال، یادگیری واژگان زمانی رخ می‌دهد که هدف فراگیر یادگیری واژه نیست؛ بلکه برقراری ارتباط است (Crookes & Schmidt, 1991). در نتیجه، در این تعریف، پس‌آزمون جایگاهی ندارد. این تعریف دوم از یادگیری ضمنی، در آموزش زبان دوم کاربرد دارد. مورد یادگیری واژگان، به‌عنوان نتیجه‌ای فرعی در مهارت

خواندن (Krashen, 1989)، از نمونه‌های بسیار ذکر شده در این حوزه است. طبق گفته‌ی الیس و همکاران (1994)، نباید مفاهیم یادگیری ضمنی و مستقیم را با یادگیری یا حافظه‌ی پنهان و آشکار اشتباه گرفت. البته، یادگیری پنهان فقط به صورت ضمنی اتفاق می‌افتد که بدون اطلاع فراگیران از آزمون آتی یا بدون قصد تعمدی اعضا برای به دلیل سپردن اطلاعات است. یادگیری آشکار هم می‌تواند ضمنی یا مستقیم باشد. با توجه به اینکه پیوند کلمه با ظاهرش فعالیتی آشکار است که به توجه فراگیر نیاز دارد، یادگیری واژگان می‌تواند هم ضمنی و هم مستقیم حاصل شود.

با بررسی پیشینه‌ی یادگیری ضمنی واژگان، به سختی می‌توان عوامل دخیل در یادسپاری واژگان را بر شمرد؛ این مسئله به این دلیل است که پژوهشگران از دانش فراگیران، به هنگام ذخیره‌ی اطلاعات در حافظه‌ی اطلاعی ندارند. یک پژوهشگر یا مدرس ممکن است استفاده از کلیدواژه را پیشنهاد دهد، در حالی که یک فراگیر می‌تواند راهکار متفاوت دیگری را برگزیند که با آن احساس راحتی بیشتری دارد. از طرف دیگر، یادگیری ضمنی می‌تواند آزمایش و به لحاظ تجربی، سنجیده شود. پژوهشگران و معلمان می‌توانند تمریناتی را طراحی کنند که به یادگیری واژگان منجر شود. آزمون‌های کنترل شده‌ای هم که سعی در کمک به آموزش و فهم چگونگی یادگیری واژگان دارند، در نهایت، یک طرح ضمنی را پیش می‌گیرند (Ellis et al., 1994).

## ۲-۶. توان درگیری

لوفر و هالستاین (2001) بر اساس نتایج برآمده از پیشینه‌ی این حوزه، سه عاملی را که برای یادگیری ضروری قلمداد می‌کردند، پیشنهاد کردند: نیاز، جست‌وجو و ارزیابی. لوفر و هالستاین (2001) اشاره کردند که ترکیب این سه عامل، مفهوم درگیری را شکل می‌دهد. این باور وجود داشت که ساختار انگیزشی - شناختی می‌تواند موفقیت فراگیران در یادگیری و یادسپاری واژگان جدید را توضیح دهد و پیش‌بینی کند.

لوفر و هالستاین (2001) نیاز را بُعد انگیزشی و غیرشناختی درگیری قلمداد می‌کنند. آن‌ها نیاز را در مفهومی مثبت (نیاز به دستیابی) و نه منفی (نیاز به شکست) در نظر می‌گیرند. این نیاز می‌تواند از یک منبع بیرونی یا داخلی (خودخواسته) ناشی شود. اگر فراگیر در حال خواندن متنی باشد و کلمه‌ای ناشناخته مانع درک مطلب او شود یا وقتی که فراگیر در حال صحبت



درباره موضوعی است و با کمبود واژگان برای بیان نظرش مواجه می‌شود، نیاز به فهم آن کلمه را تجربه می‌کند. لوفر و هالستاین (2001) بین دو سطح از نیاز، متوسط و زیاد، تمایز ایجاد کردند. نیاز متوسط وقتی است که یادگیری از سوی یک عامل بیرونی اجبار می‌شود؛ برای مثال، وقتی معلم از فراگیران می‌خواهد واژه‌ها را در جمله‌ها استفاده کنند. نیاز زیاد به موقعیتی اشاره دارد که خود فراگیر انجام یک تمرین را طلب می‌کند. سطوح مختلف درگیری از طریق این نیازهای متوسط و زیاد به وجود می‌آیند.

طبق نظر کروکس و اشمیت (1991) جست‌وجو و ارزیابی ابعاد شناختی درگیری هستند که به اطلاع و توجه تعددی به رابطه بین معنی و ظاهر واژه بستگی دارد. لوفر و هالستاین (2001) در توضیح عوامل درگیری، جست‌وجو را تلاش‌های فراگیران برای یافتن معنی کلمات جدید تعریف می‌کنند؛ مثلاً، وقتی فراگیری یک کلمه را در فرهنگ لغت جست‌وجو می‌کند یا معنای آن را از معلم می‌پرسد.

در نگاه لوفر و هالستاین (2001)، ارزیابی به معنی مقایسه یک کلمه با دیگر کلمات، معنی یک کلمه با معانی دیگر آن یا ترکیب یک کلمه با دیگر کلمات در متنی است که فراگیر می‌خواهد تناسب آن را در متن مورد نظر بفهمد. برای مثال، در یک تمرین خواندن، فراگیر باید از میان گزینه‌های موجود، انتخاب کند که کدام واژه در جای خالی مناسب است. به عبارت دیگر، او باید تشخیص دهد کدام واژه به درستی در متن می‌نشیند. مثال دیگر وقتی است که فراگیر در یک تمرین نگارش، معنی واژه‌ای را در یک فرهنگ لغت زبان مقصد جست‌وجو می‌کند و با سه معادل برای آن واژه روبه‌رو می‌شود. فراگیر باید (از میان سه معادل) آن کلمه‌ای را انتخاب کند که در متن مناسب است و آن را در نگارش خود استفاده کند.

طبق اظهارات لوفر و هالستاین (2001)، ارزیابی از دو سطح متوسط و زیاد تشکیل می‌شود. اگر از فراگیر خواسته شود کاربرد صحیح یک واژه را در متنی توضیح دهد، ارزیابی متوسط است. اگر فراگیر بخواهد واژگان را به درستی در یک نگارش استفاده کند (خلاف متن آماده)، ارزیابی زیاد است.

## ۲-۷. مطالعات تجربی

لوفر و هالستاین (2001)، به منظور ارائه شواهد تجربی برای فرضیه بار درگیری ذهنی،

پژوهش یکسانی را در دو کشور انجام دادند. آن‌ها یادسپاری کوتاه‌مدت و بلندمدت ده واژه ناآشنا را در سه تمرین بررسی کردند. این تمرینات بار درگیری متفاوت و بالطبع ترکیب‌های مختلفی از نیاز، جست‌وجو و انگیزه داشتند. نتایج مطالعه آن‌ها نشان داد که بار درگیری زیاد به یادسپاری کوتاه‌مدت و بلندمدت بهتری منجر می‌شود.

کیتینگ (2008)، برای آزمون ادعای لوفر و هالستاین (2001)، همین مطالعه را در زبانی دیگر انجام داد. او فرضیه بار درگیری ذهنی را در میان فراگیران زبان اسپانیایی سنجید. نتایج این مطالعه در راستای فرضیات بار درگیری ذهنی بود؛ وقتی بار درگیری تمرینات یادگیری واژگان حداکثر بود، فراگیران بهترین عملکرد را داشتند.

لو و هانگ (2009)، فرضیه بار درگیری ذهنی را برای یادگیری ضمنی واژگان، در مهارت شنیداری زبان انگلیسی، سنجیدند. آن‌ها در این مطالعه قصد داشتند فرضیه بار درگیری ذهنی را در یادگیری ضمنی واژگان، در درک شنیداری زبان انگلیسی، اعمال کنند. آن‌ها در آزمایشاتی با سه گروه از فراگیران، تمریناتی با توان‌های متفاوت درگیری، از دو مطلب درک شنیداری به آن‌ها دادند. پس از انجام آزمایشات، نتایج نشان داد که تفاوت معنی‌داری در میزان یادسپاری فراگیرانی که تمرینات متفاوت داشتند، وجود دارد. این مطالعه هم، همچون پژوهش‌های دیگر در این حوزه، به فرضیه بار درگیری ذهنی اعتبار بخشید.

باقری و فاضل (2010)، مطالعه‌ای در خصوص تأثیرات شرح ریشه‌یابی بر درک و یادسپاری اصطلاحات از سوی فراگیران زبان دوم انجام دادند. مطالعه آن‌ها در پی یافتن تأثیر شرح ریشه اصطلاحات بر درک و یادسپاری فراگیران بود. آن‌ها ریشه اصطلاحات را برای شرکت‌کنندگان شرح دادند. نتایج نشان داد که شرح ریشه‌یابی، درک و یادسپاری اصطلاحات را به‌طور معنی‌داری در فراگیران بهبود می‌بخشد.

بوئر و همکاران (2009)، بیان کردند که شرح مصور به فراگیران کمک خواهد کرد تا معنی اصطلاحات را در زبان دوم درک کنند و به‌خاطر بسپارند. آن‌ها در این مطالعه، عبارات مجازی را با تصاویر ملموس پیوند دادند. سپس، یادسپاری اصطلاحات سنجیده شد. نتایج نشان داد که مصورسازی به یادسپاری واژگان کمکی نمی‌کند. حتی، تصویر می‌تواند مانع یادسپاری واژگان ناآشنا یا مشکل شود.

رویترسکولد و ون‌لانکرسیدیتس (2013)، یادسپاری اصطلاحات را در طول یک رویارویی،

در مکالمه‌ای، بررسی کردند. فرضیه آن‌ها این بود که اصطلاحات متفاوت و سریع‌تر از پاره-گفتارهای جدید فرا گرفته می‌شوند. دو گروه دانشجوی با اصطلاحات کم رواج و پاره‌گفتارهای جدید روبه‌رو شدند. تشخیص و درک اصطلاحات، پس از رویارویی، بررسی شد. نتایج نشان داد که اعضا پس از رویارویی در تشخیص اصطلاحات، به‌طور معنی‌داری، بهتر از عبارات جدید عمل کرده‌اند.

مطالعات بسیاری ( Fernandez, 2007; Hu & Nassaji, 2012, 2016; Kim, 2008; ) (Maftoon & SharifiHaratmeh, 2012; Yaqubi, Rayati, & Gorgi, 2010) چه به‌طور کلی و چه با تمرکز بر یادگیری واژگان، فرضیه بار درگیری ذهنی را آزموده‌است. حوزه‌ای که ظاهراً تاکنون از سوی پژوهشگران بررسی نشده‌است، تأثیر بار درگیری ذهنی بر یادگیری عبارات اصطلاحی است. هدف اصلی مطالعه حاضر، بررسی این نکته است که آیا اصول فرضیه درگیری بار ذهنی در عبارات اصطلاحی نیز صدق می‌کند. با بررسی پیشینه تحقیق، به‌سادگی می‌توان متوجه این مسئله شد که جای مطالعه‌ای در خصوص تأثیر بار درگیری ذهنی بر یادگیری عبارات اصطلاحی خالیست. انجام مطالعه‌ای درباره نقش بار درگیری برانگیخته با تمرین بر یادسپاری اصطلاحات از سوی فراگیران ضروری قلمداد می‌شود تا خلأ موجود را پر کند و اطلاعات بیشتری درباره این حوزه بررسی نشده ارائه دهد. پرسش‌های پژوهشی ۱ تا ۵، برای بررسی اهداف مذکور، در این مطالعه طرح شده‌اند:

۱. میزان یادسپاری عبارات اصطلاحی در تمرین درک مطلب، با توان درگیری ۱، در میان فراگیران زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی چقدر است؟
۲. میزان یادسپاری عبارات اصطلاحی در تمرین پر کردن جاهای خالی با توان درگیری ۲، در میان فراگیران زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی چقدر است؟
۳. میزان یادسپاری عبارات اصطلاحی در تمرین نگارش، با توان درگیری ۳، در میان فراگیران زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی چقدر است؟
۴. آیا بار درگیری ذهنی نقش معنی‌داری در یادسپاری اصطلاحات، از سوی فراگیران ایرانی زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی دارد؟

### ۳. روش‌شناسی

#### ۳-۱. شرکت‌کنندگان

شرکت‌کنندگان در این مطالعه، ۶۰ نفر از فراگیران زن ایرانی زبان انگلیسی با سطح زبانی متوسط و محدوده سنی ۱۴ تا ۱۹ سال بودند. همگی آن‌ها از یک آموزشگاه زبان انگلیسی در تهران انتخاب شدند. با توجه به مشکلات اجرایی در نمونه‌گیری تصادفی، تنها نمونه در دسترس برای شرکت در این مطالعه انتخاب شد. اعضا در شش کلاس ده نفری، بدون انجام هیچ تغییری بودند. از آنجا که امکان داشت یادگیری عبارات اصطلاحی برای فراگیران مبتدی دشوار و خسته‌کننده باشد، اعضا فقط از میان کلاس‌های سطح متوسط آموزشگاه زبان انتخاب شدند.

آزمون میثیگان یکی از جامع‌ترین آزمون‌های تعیین سطح تلقی می‌شود که ۶ مهارت نوشتاری، گرامر، لغت، درک مطلب، مهارت شنیداری و گفتاری را در بر می‌گیرد. با در نظر گرفتن اهداف مطالعه حاضر، ۴ بخش گرامر، لغت، درک مطلب و نوشتن آزمون استفاده شدند. از آنجا که همخوانی و سازگاری مستقیم بین تمرین‌های طراحی شده (درک مطلب) پر کردن جاهای خالی و تمرین نوشتن) و چهار مهارت برگرفته شده از آزمون میثیگان وجود داشت، از این آزمون استفاده شد. محققان این مطالعه برای صرفه‌جویی در زمان و اجرای بهینه آزمون از بخش‌های شنیداری و گفتاری صرف‌نظر و صرفاً از بخش‌های فوق‌الذکر استفاده کردند. نتایج آزمون سطح مهارت زبانی میثیگان<sup>۱۵</sup> که قبل از آغاز مطالعه انجام شد، نشان داد که همه اعضا دارای سطح زبانی متوسطی هستند.

#### ۳-۲. مطالعه آزمایشی

بر اساس یک مطالعه آزمایشی قبل از شروع تحقیق اصلی، محققان اصطلاحاتی را از کتاب گرنز و ردمن (2011) به همراه متن استخراج و برای آن‌ها تمرین‌های درک مطلب، پر کردن جاهای خالی و تمرین نگارش طراحی و در میان ۳۰ زبان‌آموز اجرا کردند. بر اساس نتایج به‌دست آمده از تحقیق آزمایشی، اصطلاحات متناسب با سطح زبانی شرکت‌کنندگان نهایی در مطالعه برگزیده شدند. تمرین‌ها پس از بررسی و مشورت با دو فرد خبره و کارشناس طراحی و بر اساس تحلیل موردی دقیق آماری و در نظر گرفتن شاخص‌هایی چون سختی و تمایز

اعتبارسنجی شدند. درنهایت، فرمول (KR - 21) Kuder-Richardson اجرا شد و درجه پایایی ۰.۸۱ برای تمرین‌ها به دست آمد.

### ۳-۳. ابزار

سه تمرین برای این مطالعه طراحی شد که شامل تمرین درک مطلب، تمرین پر کردن جاهای خالی و تمرین نگارش بود. هدف همه این تمرینات، آموزش و درگیری فراگیران در یادگیری ۲۰ عبارت اصطلاحی در زبان مقصد بود که فقط ۱۵ عدد از این اصطلاحات در تحلیل آماری استفاده شدند. از فراگیران خواسته شد، اصطلاحاتی را که از قبل با آن‌ها آشنایی داشته‌اند مشخص و علامت‌گذاری کنند. بر مبنای این خوداظهاری از طرف زبان‌آموزان، ۵ اصطلاح از تحلیل آماری حذف شد تا متغیر آشنایی قبلی آن‌ها با اصطلاحات تا حد ممکن کنترل شود. این ۲۰ اصطلاح، از میان اصطلاحاتی برگزیده شد که قبلاً در پیش‌آزمون به فراگیران داده شده بود. بنابراین، دانش قبلی فراگیران از برخی از این اصطلاحات، مد نظر قرار گرفته شد.

### ۳-۳-۱. تمرین درک مطلب

این گروه از فراگیران متنی با ۱۶ پرسش درک مطلب تستی، دریافت کردند. اصطلاحات پررنگ بودند و معانی آن‌ها نوشته شده بود. این اصطلاحات و متن از گرنز و ردمن (2011) استخراج شده بود. معانی اصطلاحات به همراه معادل آن‌ها در زبان مبدأ، در صفحه‌ای جدا به فراگیران داده شد. با توجه به اینکه تمرینات طوری طراحی شده بود که برای انجام به استفاده از فهرست معانی نیازمند بود، از فراگیران خواسته شد تا با استفاده از این فهرست به پرسش‌های درک مطلب پاسخ دهند. این تمرین به پایین‌ترین سطح درگیری نیازمند بود و توان درگیری ۱ به آن اختصاص داده شد. تنها هدف این تمرین این بود که فراگیران با یک تمرین خواندن درگیر شوند و سپس یادسپاری‌شان سنجیده شود؛ عملکرد مثبت یا منفی اعضا در انجام این تمرین، از اهداف اصلی این مطالعه نبود.

### ۳-۳-۲. تمرین پر کردن جاهای خالی

دومین گروه، همان متن درک مطلب را دریافت کردند؛ ولی، برای این گروه، اصطلاحات از متن حذف شد. ۲۲ اصطلاح به همراه معادل‌شان در زبان مبدأ و توضیح انگلیسی‌شان در صفحه‌ای

جدا، به فراگیران داده شد. در متن، ۲۰ جای خالی وجود داشت که فراگیران باید ۲۰ اصطلاح را تشخیص و آن‌ها را در جای خالی مناسب قرار دهند. توان درگیری برای این تمرین ۲ بود.

### ۳-۳-۳. تمرین نگارش

هیچ متنی به گروه سوم داده نشد. آن‌ها فهرستی از ۲۰ اصطلاح به همراه معادلشان در زبان مبدأ و توضیح انگلیسی‌شان دریافت کردند. از فراگیران خواسته شد متنی ۲۰۰ کلمه‌ای با موضوع مرتبط بنویسند و آن اصطلاحات را در نگارش خود به‌کار برند. توان درگیری این تمرین ۳ بود.

جدول ۱: توان درگیری برای تمرین درک مطلب، پر کردن جاهای خالی و نگارش

**Table 1.** Involvement Index for Reading Comprehension , Fill in the Blanks and Composition.

نوع تمرین	تمرین درک مطلب		تمرین پر کردن جاهای خالی		تمرین نگارش	
	متوسط	زیاد	متوسط	زیاد	متوسط	زیاد
عوامل درگیری						
نیاز	۱	۰	۱	۰	۱	۰
جست‌وجو						
ارزیابی	۰	۰	۱	۰	۲	۰

### ۳-۴. روش گردآوری داده

اقداماتی برای انجام این پژوهش استفاده شد: اول، آشنایی قبلی فراگیران با اصطلاحات از طریق یک پیش‌آزمون مشخص شد؛ دوم، سه گروه با سه تمرین متفاوت در اختیار بود. گروه اول تمرین درک مطلب، گروه دوم تمرین پر کردن جاهای خالی و گروه سوم تمرین نگارش را دریافت کردند. تمرینات توان درگیری متفاوتی داشتند که به همین علت، زمان اختصاص داده‌شده به انجام هر تمرین متفاوت بود. تمرینات در زمان کلاسی، در یک کلاس گفت و شنود، انجام شد. فراگیران برای جست‌وجوی اصطلاحات در فهرست و انجام تمرین، طبق برنامه مشخص‌شده، زمان کافی داشتند؛ سوم، پس از اتمام تمرین، یک پس‌آزمون گرفته شد. در نهایت، یک هفته بعد، همان آزمون در همان کلاس، به‌عنوان پس‌آزمون متأخر گرفته شد. این پس‌آزمون متأخر برای بررسی میزان یادسپاری فراگیران، یک هفته بعد از پس‌آزمون اولیه، با همان فهرست اصطلاحات گرفته شد.

### ۳-۵. تحلیل داده‌ها

نسخه بیست و پنجم بسته آماری علوم اجتماعی (اس.پی.اس.اس.) برای تحلیل داده‌ها استفاده شد. واریانس چندمتغیری مانوا<sup>۱۱</sup> برای مقایسه میانگین‌های حاصل از گروه‌های درک مطلب، پر کردن جاهای خالی و نگارش در پس‌آزمون اولیه و پس‌آزمون متأخر، استفاده شد تا تفاوت‌های معنی‌دار بین عملکرد سه گروه را روشن کند. درنهایت، آزمون تعقیبی شفه<sup>۱۷</sup> استفاده شد تا گروه‌ها را در پس‌آزمون اولیه و متأخر مقایسه کند.

### ۴. نتایج

#### ۴-۱. سنجش فرض همگنی<sup>۱۸</sup>

داده‌ها از طریق واریانس چندمتغیری مانوا که همگنی داده‌ها را فرض می‌کند، تحلیل شد. چنانچه جدول شماره ۲ نشان می‌دهد، نسبت انحراف و درجه اوج برای خطای معیار نسبی از  $+1.96$  پایین‌تر است که همگنی داده‌ها را مشخص می‌سازد.

جدول ۲: آمار توصیفی، سنجش فرض همگنی

Table 2. Descriptive Statistics , Testing Normality Assumption.

گروه‌ها	تعداد	انحراف			درجه اوج			
		Statistic	Statistic	Std. Error	Ratio	Statistic	Std. Error	Ratio
درک مطلب	پس‌آزمون اولیه	۲۰	-.۱۲۴	.۵۱۲	-.۲۴	-.۷۴۰	.۹۹۲	-.۷۵
	پس‌آزمون متأخر	۲۰	.۱۰۲	.۵۱۲	.۲۰	-.۴۵۱	.۹۹۲	-.۴۵
پر کردن جاهای خالی	پس‌آزمون اولیه	۲۰	-.۲۶۵	.۵۱۲	-.۵۲	-.۹۷۵	.۹۹۲	-.۹۸
	پس‌آزمون متأخر	۲۰	.۰۷۴۶	.۵۱۲	۱.۴۶	-.۰۷۹	.۹۹۲	-.۰۸
نگارش	پس‌آزمون اولیه	۲۰	-.۵۹۶	.۵۱۲	-۱.۱۶	-.۶۵۸	.۹۹۲	-.۶۶
	پس‌آزمون متأخر	۲۰	.۴۶۹	.۵۱۲	.۹۲	-۱.۵۸۵	.۹۹۲	-۱.۶۰

۴-۲. پرسش‌های پژوهش ۳-۱ (میزان یادسپاری)

با توجه به نتایج نشان داده شده در جدول شماره ۳، می‌توان این نتیجه را گرفت که گروه نگارش ( $M = 12.05, SD = 2.32$ )، بالاترین میانگین در پس‌آزمون عبارات اصطلاحی را داشته‌اند. بعد از آن به ترتیب، گروه پر کردن جاهای خالی ( $M = 7, SD = 2.51$ ) و گروه درک مطلب ( $M = 4.15, SD = 1.22$ ) بود.

جدول ۳: آمار توصیفی، پس‌آزمون اولیه و متأخر عبارات اصطلاحی در میان گروه‌ها

Table 3. Descriptive Statistics ; Post –test and Delayed Post-test of Idiomatic Expressions by Group

گروه‌ها	پس‌آزمون اولیه			پس‌آزمون متأخر	
	تعداد	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
درک مطلب	۲۰	۴.۱۵	۱.۲۲۶	۳.۰۵	۱.۱۹۱
پر کردن جاهای خالی	۲۰	۷.۰۰	۲.۵۱۳	۳.۹۰	۱.۵۵۳
نگارش	۲۰	۱۲.۰۵	۲.۳۲۸	۷.۵۵	۳.۱۰۳

همین الگو در پس‌آزمون متأخر هم مشاهده می‌شود؛ یعنی گروه نگارش ( $M = 7.55, SD = 3.10$ ) بالاترین میانگین را در پس‌آزمون عبارات اصطلاحی داشت. سپس، گروه‌های پر کردن جاهای خالی ( $M = 3.90, SD = 1.55$ ) و درک مطلب ( $M = 3.05, SD = 1.19$ ) بودند. جدول شماره ۴، میزان یادسپاری هر گروه را در پس‌آزمون اولیه و متأخر نشان می‌دهد. نتایج حاصل از ضرب متقاطع است تا درصد عملکرد هر گروه در پس‌آزمون اولیه و متأخر مشخص شود. چنانچه در جدول شماره ۴ پیداست، گروه درک مطلب پایین‌ترین میزان درگیری را در میان دیگر گروه‌ها داشت (۲۷.۶۶٪). میزان یادسپاری گروه پر کردن جاهای خالی از گروه قبلی بیشتر بود (۴۶.۶۶٪) و گروه نگارش بیشترین میزان یادسپاری را دارا بود (۸۰.۳۳٪).

نتایج پس‌آزمون متأخر هم همین الگوی مشابه را داشت. گروه درک مطلب ۲۰.۲۳ درصد،



گروه پر کردن جاهای خالی ۲۶ درصد و گروه نگارش ۵۰.۳۳ درصد اصطلاحات را به خاطر سپرده بودند. در نهایت، میانگین کلی میزان یادسپاری هر گروه، ۲۳.۹۹ درصد برای گروه درک مطلب، ۳۶.۳۳ درصد برای گروه پر کردن جاهای خالی و ۶۵.۳۳ درصد برای گروه نگارش بود.

جدول ۴: میزان یادسپاری، پس‌آزمون اولیه و متأخر عبارات اصطلاحی در میان گروه‌ها

**Table 4.** Retention Rate ; Post –test and Delayed Post –test of Idiomatic Expression by Group

گروه‌ها	پس‌آزمون اولیه		پس‌آزمون متأخر		نمره کل
	میزان میانگین تعداد یادسپاری	میزان میانگین یادسپاری	میزان میانگین یادسپاری	میزان میانگین یادسپاری	میزان یادسپاری
درک مطلب	۲۰	۴۱.۵	۳۰.۵	۲۷.۶۶٪	۲۳.۹۹٪
پر کردن جاهای خالی	۲۰	۷۰.۰	۳۹.۰	۴۶.۶۶٪	۳۶.۳۳٪
نگارش	۲۰	۱۲۰.۵	۷۵.۵	۸۰.۳۳٪	۶۵.۳۳٪

#### ۴-۳. پرسش پژوهش ۴

واریانس چندمتغیری مانوا برای مقایسه میانگین گروه‌های درک مطلب، پر کردن جاهای خالی و نگارش، در پس‌آزمون اولیه و متأخر، استفاده شد تا چهارمین پرسش پژوهش پاسخ داده شود. با توجه به نتایجی که در جدول شماره ۸ نشان داده شده است ( $F(4, 114) = 17.57, p = .000, \text{Partial } \eta^2 = .381$  representing a large effect size) می‌توان نتیجه گرفت که تفاوت‌های معنی‌داری بین میانگین سه گروه در پس‌آزمون اولیه و متأخر عبارات اصطلاحی وجود دارد. بنابراین، فرضیه اولیه مبنی بر اینکه، بار درگیری ذهنی نقش معنی‌داری در یادسپاری اصطلاحات از سوی فراگیران ایرانی زبان انگلیسی ایفا نمی‌کند، رد می‌شود.

جدول ۵: آزمون چندمتغیری، پس‌آزمون‌های اولیه و متأخر عبارات اصطلاحی در میان گروه‌ها  
**Table 5.** Multivariate tests ; Post –test and Delayed Post –test of Idiomatic  
 Expression by Groups.

Effect	Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.	Partial Eta Squared	
Intercept	Pillai's Trace	.۹۳۵	۳۹۹.۹۴۳	۲	۵۶	.۰۰۰	.۹۳۵
	Wilks' Lambda	.۰۶۵	۳۹۹.۹۴۳	۲	۵۶	.۰۰۰	.۹۳۵
	Hotelling's Trace	۱۴.۲۸۴	۳۹۹.۹۴۳	۲	۵۶	.۰۰۰	.۹۳۵
	Roy's Largest Root	۱۴.۲۸۴	۳۹۹.۹۴۳	۲	۵۶	.۰۰۰	.۹۳۵
Group	Pillai's Trace	.۷۶۳	۱۷.۵۷۰	۴	۱۱۴	.۰۰۰	.۳۸۱
	Wilks' Lambda	.۲۶۹	۲۵.۹۴۸	۴	۱۱۲	.۰۰۰	.۴۸۱
	Hotelling's Trace	۲.۵۹۲	۲۵.۶۵۳	۴	۱۱۰	.۰۰۰	.۵۶۵
	Roy's Largest Root	۲.۵۴۶	۷۲.۵۶۳	۲	۵۷	.۰۰۰	.۷۱۸

معنی‌داری نسبت  $F(۵۷/۱۱۷)$  که در مطالب قبل آمده است، استفاده از آزمون‌های تعقیبی<sup>۱۹</sup> را برای مقایسه گروه‌ها در پس‌آزمون اولیه و متأخر لازم می‌دارد. نتایج، با دو عنوان پس‌آزمون و پس‌آزمون متأخر بررسی می‌شوند.

#### ۴-۴. پس‌آزمون عبارات اصطلاحی

بر اساس نتایج موجود در جدول شماره ۶، می‌توان این نتیجه را گرفت که گروه نگارش ( $M = 12.05, SD = .47$ ) بالاترین میانگین را در پس‌آزمون عبارات اصطلاحی داشته است. پس از آن، گروه‌های پر کردن جاهای خالی ( $M = 7, SD = .47$ ) و درک مطلب ( $M = 4.15, SD = .47$ ) هستند.

جدول ۶: آمار توصیفی، پس‌آزمون اولیه و متأخر عبارات اصطلاحی در میان گروه‌ها  
**Table 6.** Descriptive Statistics ; Post –test and Delayed Post –test of Idiomatic Expression by Groups

متغیر وابسته	گروه‌ها	میانگین	انحراف معیار	95% Confidence Interval	
				محدوده بالایی محدوده پایینی	محدوده پایینی
پس‌آزمون اولیه	درک مطلب	۴.۱۵۰	.۴۷۰	۳.۲۰۹	۵.۰۹۱
	پر کردن جاهای خالی	۷.۰۰۰	.۴۷۰	۶.۰۵۹	۷.۹۴۱
	نگارش	۱۲.۰۵۰	.۴۷۰	۱۱.۱۰۹	۱۲.۹۹۱
پس‌آزمون متأخر	درک مطلب	۳.۰۵۰	.۴۷۴	۲.۱۰۲	۳.۹۹۸
	پر کردن جاهای خالی	۳.۹۰۰	.۴۷۴	۲.۹۵۲	۴.۸۴۸
	نگارش	۷.۵۵۰	.۴۷۴	۶.۶۰۲	۸.۴۹۸

نتایج واریانس چندمتغیری دوسویه (  $F(2, 57) = 72.55, p = .000, \text{Partial } \eta^2 = .718$  ) (جدول شماره ۷)، نشان می‌دهد که تفاوت‌های معنی‌داری بین میانگین سه گروه در پس‌آزمون وجود دارد.

جدول ۷: واریانس چند متغیری دوسویه، پس‌آزمون اولیه و متأخر عبارات اصطلاحی در میان گروه‌ها  
**Table 7.** Test of between –Subjects Effects ; Post –test and Delayed Post –test of Idiomatic Expression by Groups.

منبع	متغیر وابسته	Type III Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
گروه	پس‌آزمون اولیه	۶۴۰.۲۳۳	۲	۳۲۰.۱۱۷	۷۲.۵۵۱	.۰۰۰	.۷۱۸
	پس‌آزمون متأخر	۲۲۸.۶۳۳	۲	۱۱۴.۳۱۷	۲۵.۴۳۸	.۰۰۰	.۴۷۲
خطا	پس‌آزمون اولیه	۲۵۱.۵۰۰	۵۷	۴.۴۱۲			
	پس‌آزمون متأخر	۲۵۵.۷۰۰	۵۷	۴.۴۸۶			

	پس آزمون اولیه	۴۴۸۰.۰۰۰	۶۰
کل	پس آزمون متأخر	۱۸۸۶.۰۰۰	۶۰

نتایج آزمون‌های تعقیبی شفه (جدول شماره ۸) نشان می‌دهد که گروه نگارش (M = 12.05) به طرز معنی‌داری از گروه درک مطلب (M = 4.15) در پس‌آزمون عبارات اصطلاحی (MD = 7.90, p = .000) بهتر عمل کردند.

جدول ۸: مقایسه چندگانه، پس‌آزمون اولیه و متأخر عبارات اصطلاحی در میان گروه‌ها  
**Table 8.** Multiple Comparisons; Post-test and Deelayed Post-test of Idiomatic Expressions by Groups

متغیر وابسته	گروه (I)	گروه (J)	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
پس آزمون اولیه	جاهای خالی	کردن جاهای خالی	۲.۸۵*	.۶۶۴	.۰۰۰	۱.۱۸	۴.۵۲
		درک مطلب	۷.۹۰*	.۶۶۴	.۰۰۰	۶.۲۳	۹.۵۷
	نگارش	پر کردن جاهای خالی	۵.۰۵*	.۶۶۴	.۰۰۰	۳.۳۸	۶.۷۲
پس آزمون متأخر	جاهای خالی	کردن جاهای خالی	.۸۵	.۶۷۰	.۴۵۲	-.۸۳	۲.۵۳
		درک مطلب	۴.۵۰*	.۶۷۰	.۰۰۰	۲.۸۲	۶.۱۸
	نگارش	پر کردن جاهای خالی	۳.۶۵*	.۶۷۰	.۰۰۰	۱.۹۷	۵.۳۳

\*. The mean difference is significant at the .05 level.

با توجه به نتایج، می‌توان به این نکته پی برد که گروه نگارش (M = 12.05) به طرز معنی‌داری از گروه پر کردن جاهای خالی (M = 7) در پس‌آزمون عبارات اصطلاحی بهتر عمل کرده‌است (MD = 5.05, p = .000). گروه پر کردن جاهای خالی (M = 7) به طرز معنی‌داری از گروه درک مطلب (M = 4.15) در پس‌آزمون عبارات اصطلاحی، عملکرد بهتری داشت (MD = 2.85, p = .000).

## ۵. بحث

اولین پرسش پژوهش درباره میزان یادسپاری عبارات اصطلاحی از طریق تمرین درک مطلب، با توان درگیری ۱، در میان فراگیران زبان انگلیسی است. نتایج نشان داد که میزان یادسپاری در تمرین درک مطلب، از تمرینات دیگر پایین‌تر است. دلایلی می‌تواند برای نتیجه مذکور اقامه شود. اول، نتایج می‌تواند برآمده از ماهیت نوع تمرین باشد. به‌طور کلی، فراگیران زبان تمایل کمی به خواندن متن‌هایی با کلمات ناآشنای زیاد دارند. عملکرد ضعیف آن‌ها در تمرین درک مطلب می‌تواند به دلیل بی‌رغبتی کلی آن‌ها در خواندن کل متن باشد؛ زیرا این امر بار ذهنی بیشتری را برای یادسپاری و بازیابی اطلاعات از حافظه بلندمدت طلب می‌کند. توضیح احتمالی دیگر برای عملکرد ضعیف فراگیران، می‌تواند به دلیل نوع پرسش‌ها باشد. از آنجا که پرسش‌های درک مطلبی که به فراگیران داده شد، تستی بود، این احتمال وجود دارد که آن‌ها برای یافتن پاسخ صحیح فقط به حدس و شانس اکتفا کرده باشند و خود را در بازیابی حافظه و پردازش صحیح اصطلاحات دخیل نکرده باشند. درنهایت، ممکن است وجود یک درک مطلب به همراه چندین اصطلاح ناآشنا به ضرر فراگیران بوده است و کاملاً آن‌ها را از مسیر اصلی و درست منحرف ساخته باشد. احتمالاً، عبارات اصطلاحی ناآشنا در یک متن درک مطلب، فراگیران را به اشتباه انداخته و توجه آن‌ها را از اصطلاحات منحرف کرده است که در نتیجه، به میزان یادسپاری پایین در آزمون منجر شده است.

دومین پرسش پژوهش، میزان یادسپاری عبارات اصطلاحی را در تمرین پر کردن جاهای خالی، با توان درگیری ۲، از سوی فراگیران زبان انگلیسی بررسی کرد. نتایج نشان داد که اعضای این پژوهش، در تمرین دوم با توان درگیری ۲، میزان یادسپاری بیشتری در مقایسه با تمرین درک مطلب، با توان درگیری ۱ دارند. عملکرد بهتر گروه دوم، در مقایسه با گروه درک مطلب، می‌تواند از برخی جهات ممکن توجیه شود. اول، فراگیران در گروه پر کردن جاهای خالی باید، بدون نیاز به خواندن کل متن و روبه‌رو شدن با اصطلاحات و واژگان ناآشنا، جاهای خالی را با اصطلاحات زبان مقصد پر کنند. این تمرین، خلاف تمرین قبلی، مستقیماً توجه و تمرکز اعضا را به اصطلاحات زبان مقصد معطوف می‌سازد. توضیح احتمالی دیگر می‌تواند نوع پاسخ‌هایی باشد که فراگیران باید ارائه می‌دادند. در تمرین درک مطلب، حروف (A, B, C & D)، پاسخ پرسش‌ها بود؛ ولی در تمرین پر کردن جاهای خالی، خود اصطلاحات باید در

جاهای خالی قرار می‌گرفت. در پی این امر، احتمالاً فراگیران فرصت بیشتری برای یادگیری واژگان داشته‌اند و در نتیجه، اصطلاحات را بهتر از گروه قبلی، در آزمون یادسپاری به‌خاطر آورده‌اند. در نهایت، فراگیران در گروه پر کردن جاهای خالی باید جمله‌ها را کامل می‌کردند؛ ولی فراگیران گروه درک مطلب باید پاسخ صحیح را از میان چهار گزینه انتخاب می‌کردند. اولی از فراگیران می‌خواست تا پاسخ‌ها را در جای خالی بنویسند (برون‌داد و درون‌داد محور) و دومی از آن‌ها می‌خواست تا در مورد صحت یک گزینه تصمیم بگیرند (درون‌داد محور). طبق گفته سوآین (2005)، درون‌داد بیشتر از برون‌داد به یادگیری زبان دوم کمک می‌کند. تمرین اول بیشتر درون‌داد محور و تمرین دوم بیشتر برون‌داد محور است.

سومین پرسش پژوهش درباره میزان یادسپاری عبارات اصطلاحی در تمرین نگارش، با توان درگیری ۳، از سوی فراگیران زبان انگلیسی بود. نتایج حاکی از برتری تمرین سوم با توان درگیری ۳، در مقایسه با دو تمرین دیگر است. یک توجیه احتمالی برای برتری تمرین نگارش به نسبت تمرینات درک مطلب و پر کردن جاهای خالی، می‌تواند این باشد که تمرین نگارش، به‌طور گسترده، بر اصطلاحات زبان مقصد تمرکز دارد. چنانچه قبلاً گفته شد، دو تمرین دیگر، متن‌ها و جمله‌های ناقصی داشتند که توجه فراگیر، به‌جای اصطلاحات، به آن‌ها جلب می‌شد. با این حال، اصطلاحات، در تمرین نگارش، تنها مطلبی بود که در اختیار فراگیران گذاشته شد. نبود پرسش‌های چندگزینه‌ای یا متن آمیخته با اصطلاحات در تمرین نگارش، به فراگیران فرصت بهتری برای حفظ و پیاده‌سازی تمرکزشان، تنها بر اصطلاحات داد و در نتیجه، یادسپاری اصطلاحات را در آنان بهبود بخشید. توجیه احتمالی دیگر برای برتری گروه نگارش می‌تواند به ماهیت درون‌داد محور تمرین نگارش، طبق گفته الیس و هی (1999)، مربوط باشد. ایزومی (2002) بیان می‌کند که تمرینات برون‌داد محور، با اجبار فراگیران به تأمل درباره ظاهر زبان دوم، یادگیری زبان را تسهیل می‌کند. به‌علاوه، روش انجام تمرین می‌تواند توضیح احتمالی دیگری برای عملکرد بهتر گروه نگارش، در مقایسه با دو گروه دیگر باشد. تمرینات برون‌داد محور شامل پردازش هم‌زمان درون‌داد و تولید هستند، در حالی که تمرینات درون‌داد محور فقط پردازش درون‌داد را شامل می‌شود (Toth, 2006).

نتایج این مطالعه، فرضیه بار درگیری ذهنی را که از سوی لوفر و هالستاین (2001) مطرح شد، کاملاً تأیید می‌کند و یافته‌های آن در راستای مطالعات اخیر است (De la Fuente, 2006; Hulstijn & Laufer, 2001; Hu & Nassaji, 2012, 2016; Keating, 2008; Jing &

آخرین پرسش، تأثیر بار درگیری را در میزان یادسپاری اصطلاحات از سوی فراگیران ایرانی زبان انگلیسی بررسی کرد. با توجه به نتایج، می‌توان این‌گونه انگاشت که تفاوت‌های معنی‌داری بین یادسپاری سه گروه در پس‌آزمون اولیه وجود داشت. برای پس‌آزمون متأخر هم، یافته‌ها حاکی از این امر بود که تفاوت معنی‌داری بین میزان یادسپاری گروه تمرین نگارش و دیگر گروه‌ها (گروه درک مطلب و چر کردن جای خالی) وجود داشت، در حالی که هیچ تفاوت معنی‌داری بین گروه پر کردن جای خالی و درک مطلب، در پس‌آزمون، مشاهده نشد. توضیحات احتمالی دیگری می‌تواند نتایج را توجیه کند. اول، تمریناتی با بار درگیری متفاوت، با در نظر گرفتن زیرمجموعه‌های آن (نیاز، جست‌وجو و ارزیابی)، می‌تواند دلیل اصلی وجود تفاوت معنی‌دار بین عملکرد سه گروه در پس‌آزمون اولیه و متأخر باشد. بر اساس فرضیه بار درگیری ذهنی، حضور و عدم حضور سه عامل نیاز، جست‌وجو و ارزیابی، می‌تواند شدت بار درگیری تمرینات را تسکین یا بهبود دهد و در نتیجه، یک تمرین را به دلیل یادسپاری در فراگیری، مفید یا کم‌اهمیت کند. به علاوه، مشخصه‌های اصلی انواع تمرین و ویژگی‌های طبیعی همراه با آن، می‌تواند در تفاوت یادسپاری بین فراگیران مؤثر باشد. اگرچه اصطلاحات برای سه گروه یکسان بود؛ ولی ترتیب ارائه، میزان رویارویی و شیوه انجام هر تمرین متفاوت بود که این عوامل هم می‌توانند تأثیری در نتایج داشته باشند.

## ۶. نتیجه

این مطالعه برای بررسی تأثیر بار درگیری بر میزان یادسپاری عبارات اصطلاحی از سوی فراگیران ایرانی زبان انگلیسی انجام شد. نتایج این مطالعه بر این نکته صحت گذاشت که هر چه بار درگیری یک تمرین بالاتر باشد، میزان یادسپاری آن تمرین بالاتر خواهد بود. نتایج این پژوهش فوایدی برای برنامه‌ریزان آموزشی، مدرسان انگلیسی و فراگیران دارد. برنامه‌ریزان آموزشی می‌توانند به هنگام طراحی واحدهای مرتبط با عبارات اصطلاحی از یافته-

های این پژوهش بهره برند و اهمیت بار درگیری بیشتر را در میزان یادسپاری در نظر گیرند. مدرسان انگلیسی باید با شیوه‌های طراحی تمرینات، با توان درگیری متفاوت آشنا شوند تا پاسخ‌گوی اهداف متفاوت باشند. اصطلاحات پرکاربردتر که ظاهراً سخت‌تر هم فرا گرفته می‌شوند، می‌تواند با تمریناتی با درگیری بیشتر، و اصطلاحات ساده‌تر، از سوی تمریناتی با درگیری کمتر، آموزش داده شود. درنهایت، فراگیران زبان با تصویر روشن و جامع‌تری از فرضیه بار درگیری ذهنی، با تمرکز بر یادگیری اصطلاحات، روبه‌رو می‌شوند. فراگیران با افزایش آگاهی‌شان از نقش بار درگیری در یادسپاری عبارات اصطلاحی، با مدت زمان و تلاش مطلوبی که برای فراگیری عبارات اصطلاحی نیاز است، بهتر آشنا می‌شوند و دانش بیشتری پیدا می‌کنند.

یکی از محدودیت‌های اصلی این مطالعه، اختلاف در دانش قبلی فراگیران از عبارات اصطلاحی بود که تلاش شد با اضافه کردن اصطلاحات بیشتر و انجام پیش‌آزمون کنترل شود. به‌علاوه، اگرچه تمرکز اصلی در تمرینات طراحی‌شده، یادگیری ضمنی واژگان بود؛ ولی به اعضا، بدون اطلاع قبلی، یک پس‌آزمون داده شد؛ اگر اعضا به هنگام یادگیری از وجود پس‌آزمون مطلع بودند، عملکردشان متفاوت می‌شد. درنهایت، این مطالعه بر فراگیران نوجوان دختر ایرانی (فراگیرانی با سطح زبانی متوسط) معطوف بود و نظر به اینکه این مطالعه در محیط انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی انجام شده است، نتایج نمی‌تواند در شرایط دیگر مثل انگلیسی به‌عنوان زبان تخصصی و به جنس مخالف در مطالعه تعمیم داده شود. گرامر، تلفظ، هماینها، واژه‌های انگلیسی برای اهداف ویژه و سایر مهارت‌های زبانی، از جمله مهارت شنیداری و گفتاری نیز می‌توانند از منظر بار درگیری ذهنی مطالعه و تحقیق شوند.

## ۷. پی‌نوشت‌ها

1. Depth of processing
2. elaboration
3. Involvement load hypothesis
4. need
5. search
6. evaluation
7. The involvement load index
8. explicit learning



9. coding
10. Integrative motivation
11. Instrumental motivation
12. self-actualization
13. Incidental vocabulary learning
14. Intentional vocabulary learning
15. Michigan Test of English Language Proficiency
16. MANOVA
17. Scheffe's test
18. Testing Normality Assumption
19. post-hoc comparison tests

### References:

- Anderson, M. C. & B. A. Spellman, (1995). "On the status of inhibitory mechanisms in cognition: Memory retrieval as a model case". *Psychological Review*. 102(1), Pp. 68-100. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.102.1.68>.
- Baddeley, A. (1997). *Human Memory: Theory and Practice*. Hove, UK: Psychology press.
- Bagheri, M. S. & I. Fazel, (2010). "Effects of etymological elaboration on the EFL Learners' comprehension and retention of idioms". *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*. 14(1). Pp. 45-55.
- Boers, F.; A. M. Piquer Pérez; H. Stengers & J. Eyckmans, (2009), "Does pictorial elucidation foster recollection of idioms?". *Language Teaching Research*. 13(4). 367-382. Doi:10.1177/1362168809341505.
- Craik, F. I. & R. S. Lockhart, (1972), "Levels of processing: A framework for memory research". *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11(1). Pp. 671-684. [https://doi.org/10.1016/S0022-5371\(72\)80001-X](https://doi.org/10.1016/S0022-5371(72)80001-X)
- Craik, F.I. & Tul, E.ving, (1975), "Depth of processing and the retention of words in episodic memory". *Journal of Experimentl Psychology: General*, 104(3), Pp. 268-294. <http://dx.doi.org/10.1037/0096-3445.104.3.268>.

- Crookes, G. & R. W. Schmidt, (1991), "Motivation: reopening the research agenda". *Language Learning*. 41(4), Pp. 469-512. Doi: 10.1111/j.1467-1770.1991.tb00690.x.
- De la Fuente, M. J. (2006). "Classroom L2 vocabulary acquisition: Investigating the role of pedagogical tasks and form-focused instruction". *Language Teaching Research*. 10(3). Pp. 263-295. <https://doi.org/10.1191/1362168806lr196oa>.
- Dörnyei, Z. (1994). "Motivation and motivating in the foreign language classroom". *The Modern Language Journal*. 78(3). Pp. 273-284. doi: 10.1111/j.1540-4781.1994.tb02042.x.
- Ebbinghaus, H. (1964). *Memory: A Contribution to Experimental Psychology*. New York: Dover. doi: 10.5214/ans.0972.7531.200408.
- Ellis, R. & X. He (1999). "The roles of modified input and output in the incidental acquisition of word meanings". *Studies in Second Language Acquisition*. 21(2). Pp. 285-301. Doi: 10.5214/ans.0972.7531.200408.
- Ellis, R.; Y. Tanaka & A. Yamazaki, (1994), "Classroom interaction, comprehension, and the acquisition of L2 word meanings". *Language Learning*. 44(3). Pp. 449-491. DOI: 10.1111/j.1467-1770.1994.tb01114.x.
- Evens, S. & C. Green, (2007), "Why EAP is necessary: A survey of Hong Kong tertiary students". *Journal of English For Academic Purposes*. 6(1). Pp. 3-17. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2006.11.005>.
- Eysenck, H. J. (1982). "Incidental Learning in Orienting Tasks". in R. C. Puff, *Handbook of Research Methods In Human Memory and Cognition* (Pp. 197-228). New York: Academic Press.
- Eysenck, M. W. & M.C. Eysenck, (1979), "Memory scanning, introversion-extraversion, and levels of processing". *Journal of Research in Personality*. 13(3). Pp. 305-315. [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(79\)90021-7](https://doi.org/10.1016/0092-6566(79)90021-7).
- Fernández, M. (2007). "Revisiting the involvement load hypothesis: Awareness, type of task and type of item". *Selected Proceedings of the 2007 Second*

*Language Research Forum* (Pp. 210-229). Massachusetts: Cascadilla Proceedings Project.

- Gardner, R. C. & W. E. Lambert, (1972), *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Chicago. doi: 10.1111/j.1467-1770.1991.tb00690.x.
- Gardner, R. C.; R. N. Lalonde & R. Moorcroft, (1985), "The role of attitudes and motivation in second language learning: Correlational and experimental considerations". *Language learning*. 35(2). Pp. 207-227. Doi: 10.1111/j.1467-1770.1985.tb01025.x.
- Gardner, R.C. & P.D. MacIntyre, (1991), "An instrumental motivation in language study". *Studies in Second Language Acquisition*.13(1). Pp. 57-72. doi: <https://doi.org/10.1017/S0272263100009724>.
- Gairns, R. & S. Redman, (2011), *Idioms and Phrasal Verbs: Intermediate*. Oxford University Press.
- Hulstijn, J. H. & B. Laufer, (2001), "Some empirical evidence for the involvement load hypothesis in vocabulary acquisition." *Langugae Learning*.51(3). Pp. 539-558. doi: 10.1111/0023-8333.00164.
- Hu, M. & H. Nassaji ,(2012), "The relationship between task-induced involvement load and larning words from context." *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL)*. 5. Pp. 69-86.
- Hu, M. & H. Nassaji, (2016), "Effective vocabulary learning tasks: Involvement load hypothesis versus technique feature analysis." *System*. 56. Pp. 28-39.
- Izumi, S. (2002). "Output, input enhancement, and the noticing hypothesis". *Studies in second language acquisition*. 24(4). Pp. 541-577. Doi: <https://doi.org/10.1017/S0272263102004023>.
- James, W. (1890). *The Principles of Psychology*. New York: Holt.
- Jing, L. & H. Jianbin, (2009), "An empirical study of the involvement load hypothesis in incidental vocabulary acquisition in EFL listening." *Polyglossia*. 16. Pp. 1-11.

- Keating, G.D. (2008). "Task effectiveness and word learning in a second language: The involvement load hypothesis on trial." *Language Teaching Research*. 12(3). Pp. 365-386. <https://doi.org/10.1177/1362168808089922>.
- Kim, Y. J. (2008). "The role of task-induced involvement and learner proficiency in L2 vocabulary acquisition." *Language Learning*. 58(2). Pp. 285-325.
- Keller, J. M. (1983). "Motivational design of instruction." *Instructional design theories and models: An overview of their current status*. 1(1983). Pp. 383-434.
- Krashen, S. (1989). "We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for the input hypothesis." *The Modern Language Journal*. 73(4). Pp. 440-464. Doi: 10.1111/j.1540-4781.1989.tb05325.x.
- Landy, F. J. (1989). *Psychology of Work Behavior*. Thomson Brooks/Cole Publishing Co.
- Laufer, B. & J. Hulstijn (2001). "Incidental vocabulary acquisition in a second language: The construct of task-induced involvement." *Applied linguistics*. 22(1). Pp. 1-26. <https://doi.org/10.1093/applin/22.1.1>.
- Lu, J. & J. Huang, (2009), "An empirical study of the involvement load hypothesis in incidental vocabulary acquisition in EFL listening." *Polyglossia*, 16. Pp. 2-11.
- Maftoon, P. & M. Sharifi Haratmeh, (2012), "The relative effectiveness of input and output-oriented tasks with different involvement loads on the receptive and productive vocabulary knowledge of Iranian EFL learners." *Journal of Teaching Language Skills*. 31(2). Pp. 27-52. Doi: 10.22099/JTLS.2012.497.
- McLaughlin, B. (1965). "'Intentional' and 'incidental' learning in human subjects: The role of instructions to learn and motivation." *Psychological Bulletin*. 63(5). P. 359. <http://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0021759>.
- Nelson, T. O. (1977). "Repetition and depth of processing." *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*. 16(2). Pp. 151-171. [https://doi.org/10.1016/S0022-5371\(77\)80044-3](https://doi.org/10.1016/S0022-5371(77)80044-3).

- Newton, J. (1995). "Task-based interaction and incidental vocabulary learning: A case study." *Second Language Research*. 11(2). Pp. 77-159. <https://doi.org/10.1177/026765839501100207>.
- Oxford, R. & J. Shearin (1994). "Language learning motivation: Expanding the theoretical framework." *The Modern Language Journal*. 78(1). Pp. 12-28. Doi: 10.1111/j.1540-4781.1994.tb02011.x.
- Peters, E. (2012). "The differential effects of two vocabulary instruction methods on EFL word learning: A study into task effectiveness." *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. 50(3). Pp. 213-238.
- Postman, L. (1964). "Studies of learning to learn II: Changes in transfer as a function of practice." *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*. 3(5). Pp. 437-447. [https://doi.org/10.1016/S0022-5371\(64\)80014-1](https://doi.org/10.1016/S0022-5371(64)80014-1).
- Reuterskiöld, C. & D. Van Lancker Sidtis, (2013), "Retention of idioms following one-time exposure." *Child Language Teaching and Therapy*. 29(2). Pp. 219-231. <https://doi.org/10.1177/0265659012456859>.
- Sarbazi, M. R. (2014). "Involvement load hypothesis: Recalling unfamiliar words meaning by adults across genders." *Procedia- Social and Behavioral Science*. 98(6). Pp. 1686-1692. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.594>.
- Shiri, M. & N. Hejazi, (2019), "Investigating the evolution of terminological theories: From lexical turns in GTT to metamorphosis of frame-based terminological units". *Language Related Research*. 9(6). Pp. 93-121.
- Skehan, P. (1991). "Individual differences in second language learning." *Studies in Second Language Acquisition*. 13(2). Pp. 275-298. <https://doi.org/10.1017/S0272263100009979>
- Swain, M. (2005). "The Output Hypothesis: Theory and Research." In E. Heinkel (Ed), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (Pp.471-483). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Toth, P. D. (2006). "Processing instruction and a role for output in second language acquisition." *Language Learning*. 56(2). Pp. 319-385. Doi: 10.1111/j.0023-33.2006.00349.x
- Waring, R. & M. Tatak (2003). "At what rate do learners learn and retain new vocabulary." *Reading in a Foreign Language*, 15(2). Pp. 130-162.
- Yaqubi, B.; R. Rayati & A. Gorgi, (2010), "Involvement load hypothesis and vocabulary learning: The effect of task types and involvement load index on L2 vocabulary acquisition." *Journal of Teaching Language Skills*. 29(1). Pp. 145-163. Doi: 10.22099/JTSL.2012.404

## The Impact of Involvement Load on Iranian EFL Learners' Retention of Idiomatic Expressions

Reza Bagheri Nevisi<sup>1</sup>, Rasoul Mohammad Hosseinpur<sup>2\*</sup>,  
Maryam Sarbandi Farahani<sup>3</sup>

1. Assistant Professor of English Language Teaching Qom University, Iran.

2 Assistant Professor of English Language Teaching Qom University, Iran.

3. M.A in English Language Teaching, Qom University, Iran

Received: 12/10/2018

Accepted: 30/01/2019

Capitalizing on Hulstijn and Laufer's (2001) notion of Involvement Load Hypothesis, this study aimed to investigate the impact of task-induced involvement load on Iranian EFL learners' retention of idiomatic expressions. The main concern of present study is to explore if principles of involvement load hypothesis hold true when applied to learning idioms. The research questions formulated to achieve the objectives include: 1. What is EFL learners' retention rate of idiomatic expressions for the reading-comprehension task with involvement index 1? 2. What is EFL learners' retention rate of idiomatic expressions for the fill-in-the blanks task with involvement index 2? 3. What is EFL learners' retention rate of idiomatic expressions for the composition task with involvement index 3? 4. Does Involvement Load play any significant role in the retention of idioms of Iranian EFL learners? Given the fact that the depth of processing a word is the key component in vocabulary learning, it could be assumed that composition tasks designed to develop idiomatic expressions in EFL learners, enjoy much greater retention rate, hence attesting to the effectiveness of involvement load on the retention of idiomatic expressions. To this end, 60 female upper-intermediate Iranian EFL students in an English language institute in Tehran took part in the study. Twenty idioms were taught to three groups of students through tasks that induced different levels of involvement load, namely reading comprehension, fill in the blanks and composition tasks. To conduct the statistical analysis, fifteen idioms were picked from among the ones presented in the pretest, so that learners' prior knowledge of some idioms was taken care of. The retention of the

\* Corresponding Author's E-mail: R.Mohammadhosseinpour@qom.ac.ir

chosen idiomatic expressions was then tested via an immediate and a delayed post-test. MANOVA was run to compare the groups' performance on the three tasks on the posttest and delayed posttest. Scheffe's test was then used as a post-hoc comparison test to compare the groups on posttest and delayed posttest. The results pointed to a direct relationship between the involvement as induced by the tasks and participants' retention of idioms, implying the fact that the higher involvement load of a task, the higher the retention of the task will be. Accordingly, the findings indicated that retention rate was the highest in the composition task, lower in the fill in the blanks, and the lowest in the reading comprehension task. The study has implications for task analysis, task instruction, and task design; Curriculum developers may benefit from the findings of this study when engaged in designing courses related to idiomatic expressions. English teachers could be more cognizant of varying involvement indexes in tasks and their effect on the retention rate of their learners. Eventually, language learners will be informed of the optimal amount of time and effort needed for mastering idiomatic expressions.

**Keywords:** Involvement load, idioms, task, retention rate, task design, task analysis, task instruction