



دوماهنامه علمی- پژوهشی

د ۹، ش ۱ (پیاپی ۴۳)، فروردین و اردیبهشت ۱۳۹۷، ص ۱۱۳-۱۲۸

## راهبردهای حافظه‌ای، شناختی و جبرانی: بررسی ارتباط بین

### به‌کارگیری راهبردها با میزان موفقیت فارسی‌آموزان

### غیرایرانی در مهارت نوشتن

زهره صدیقی فر<sup>۱</sup>، شراره خالقی‌زاده<sup>۲\*</sup>

۱. عضو هیئت علمی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره)، قزوین، ایران

۲. دانشجوی دکتری زبان‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران

پذیرش: ۹۶/۱/۲۳

دریافت: ۹۵/۱۰/۲۵

### چکیده

راهبردهای یادگیری به‌طور گسترده به‌عنوان تکنیک‌ها یا روش‌هایی معرفی شده‌اند که دانش‌آموزان اغلب برای بهبود پیشرفتشان در یادگیری مهارت‌های زبان دوم مورد استفاده قرار می‌دهند. از این رو، با توجه به تأثیر به‌کارگیری راهبردها بر تسریع و اثربخشی فرایند یادگیری، پژوهش حاضر به بررسی تأثیر راهبردهای حافظه‌ای، شناختی و جبرانی بر میزان موفقیت فارسی‌آموزان غیرایرانی در مهارت نوشتن می‌پردازد. نمونه آماری پژوهش متشکل از ۴۲ فارسی‌آموز عربی‌زبان غیرایرانی زن و مرد بود که در بازه سنی ۱۸-۲۰ سال قرار داشتند و در ترم پاییز سال ۱۳۹۵ در دوره پیشرفته مشغول یادگیری زبان فارسی بودند. ابزار پژوهش جهت سنجش میزان به‌کارگیری راهبردها، پرسش‌نامه راهبردهای یادگیری زبان آکسفورد (۱۹۹۰) است و برای تعیین رابطه به‌کارگیری راهبردهای یادگیری زبان فارسی با میزان موفقیت فارسی‌آموزان در مهارت نوشتن، از نمراتشان در درس نگارش استفاده شد. نتایج حاصل از آزمون ضریب همبستگی پیرسون نشان داد که بین به‌کارگیری راهبرد حافظه‌ای و راهبرد جبرانی با موفقیت در نگارش رابطه معنی‌دار مثبتی وجود دارد. این در حالی است که طبق یافته‌های پژوهش، بین به‌کارگیری راهبردهای شناختی و موفقیت در نگارش رابطه معنی‌داری وجود ندارد. همچنین، تحلیل رگرسیون در دو گام نشان داد که بین راهبردهای مستقیم یادگیری زبان فارسی، دو نوع راهبردهای حافظه‌ای و جبرانی، باعث موفقیت فارسی‌آموزان در درس نگارش شده است و از بین این راهبردها، به‌کارگیری راهبرد جبرانی نسبت به راهبرد حافظه‌ای تأثیر بیشتری بر موفقیت در مهارت

نگارش فارسی‌آموزان دارد. درنهایت، پیشنهاداتی جهت آموزش راهبردها در کلاس‌های آموزش زبان فارسی ارائه شد.

واژه‌های کلیدی: راهبردهای حافظه‌ای، راهبردهای شناختی، راهبردهای جبرانی، مهارت نوشتن.

### ۱. مقدمه

در زمان‌های گذشته خواندن هنر بود؛ ولی امروزه نحوه خواندن مطرح است. بیشتر ما یادگیری بهتر را صرفاً تکرار و مطالعه بیشتر هر موضوع می‌دانیم و کمتر سعی می‌کنیم مطلبی درمورد شیوه‌های بهتر مطالعه کردن و به‌خاطر سپردن بیاموزیم. بعضی افراد نیز بدون توجه به نتیجه کاربرد شیوه‌ها و اصول مطالعه، تمایلی به استفاده از آن‌ها ندارند. در مدارس و دبیرستان‌ها و حتی دانشگاه‌ها هنوز هم از همان شیوه قدیم و اولیه خواندن (کلمه به کلمه) استفاده می‌شود و احتمالاً کمتر کسی با شیوه‌های درست‌خوانی و نحوه استفاده بهتر از توانایی و حافظه و مغز آشناست. شاید برخی معتقد باشند که دانش‌آموزان و دانشجویان به خودی خود شیوه‌های درست مطالعه و یادگیری را کشف می‌کنند و می‌توانند به هر ترتیب، مهارت‌ها و عاداتی را که لازمه موفقیت در تحصیل است، به‌دست آورند؛ اما این اعتقاد اساس درستی ندارد. آن‌ها باید فنون و راهبردهای مطالعه و یادگیری را مانند سایر فنون و مهارت‌ها به‌کار ببرند و دانش ویژه آن را بیاموزند؛ یعنی همان گونه که افراد خواندن و نوشتن و حساب کردن را یاد می‌گیرند، باید نحوه مطالعه و یادگیری را نیز بیاموزند.

راهبردهای یادگیری ابزاری هستند که زبان‌آموز برای یادگیری زبان از آن‌ها استفاده می‌کند. به عبارت دیگر، راهبردهای یادگیری به‌طور گسترده به‌عنوان تکنیک‌ها یا روش‌هایی معرفی شده‌اند که دانش‌آموزان اغلب برای بهبود پیشرفتشان در یادگیری مهارت‌های زبان دوم از آن استفاده می‌کنند (Green & Oxford, 1995: 273).

با وجود اهمیت راهبردها و نقش آن‌ها در تسریع و اثربخشی فرایند یادگیری، پژوهش‌های کمی پیرامون تأثیر راهبردها بر میزان موفقیت زبان‌آموزان در یادگیری مهارت‌های زبانی صورت گرفته است. همچنین، در زمینه تأثیر راهبردها بر میزان موفقیت فارسی‌آموزان غیرایرانی نیز هیچ پژوهش قابل اتکالی تاکنون صورت نگرفته است و فقط پژوهش‌ها به بررسی

نمایه راهبردهای مورد استفاده فارسی‌آموزان غیرایرانی (صحرایی و خالقی‌زاده، ۱۳۹۱) و همچنین تأثیر ملیت و جنسیت بر به‌کارگیری راهبردها در میان این فارسی‌آموزان (وکیلی‌فرد و خالقی‌زاده، ۱۳۹۳) پرداخته‌اند. بنابراین، ضروری است که تأثیر راهبردها بر میزان موفقیت فارسی‌آموزان در یادگیری مهارت‌های زبان فارسی نیز بررسی شود. از این رو، پژوهش حاضر به بررسی تأثیر راهبردهای حافظه‌ای، شناختی و جبرانی بر میزان موفقیت فارسی-آموزان در مهارت نوشتن می‌پردازد. بدین منظور، پرسش‌های زیر مطرح شد:

۱. آیا بین به‌کارگیری راهبردهای حافظه‌ای و موفقیت فارسی‌آموزان غیرایرانی عربی‌زبان در مهارت نوشتن رابطه معنی‌داری وجود دارد؟
  ۲. آیا بین به‌کارگیری راهبردهای شناختی و موفقیت فارسی‌آموزان غیرایرانی عربی‌زبان در مهارت نوشتن رابطه معنی‌داری وجود دارد؟
  ۳. آیا بین به‌کارگیری راهبردهای جبرانی و موفقیت فارسی‌آموزان غیرایرانی عربی‌زبان در مهارت نوشتن رابطه معنی‌داری وجود دارد؟
  ۴. آیا بین به‌کارگیری مجموع راهبردهای مستقیم (راهبردهای حافظه‌ای، شناختی و جبرانی) و موفقیت فارسی‌آموزان غیرایرانی عربی‌زبان در مهارت نوشتن رابطه وجود دارد؟
  ۵. آیا سهم به‌کارگیری هر یک از راهبردهای مستقیم در پیش‌بینی موفقیت فارسی‌آموزان غیرایرانی عربی‌زبان در مهارت نوشتن یکسان است؟
- متناظر با پرسش‌های فوق، فرضیه‌های زیر مورد بررسی قرار می‌گیرد:
- فرضیه اول: بین به‌کارگیری راهبردهای حافظه‌ای و موفقیت فارسی‌آموزان غیرایرانی عربی‌زبان در مهارت نوشتن رابطه معنی‌داری وجود دارد.
- فرضیه دوم: بین به‌کارگیری راهبردهای شناختی و موفقیت فارسی‌آموزان غیرایرانی عربی‌زبان در مهارت نوشتن رابطه معنی‌داری وجود دارد.
- فرضیه سوم: بین به‌کارگیری راهبرد جبرانی و موفقیت فارسی‌آموزان غیرایرانی عربی‌زبان در مهارت نوشتن رابطه معنی‌داری وجود دارد.
- فرضیه چهارم: بین به‌کارگیری مجموع راهبردهای مستقیم (راهبردهای حافظه‌ای، شناختی و جبرانی) و موفقیت فارسی‌آموزان غیرایرانی عربی‌زبان در مهارت نوشتن رابطه وجود دارد.
- فرضیه پنجم: سهم به‌کارگیری هر یک از راهبردهای مستقیم در پیش‌بینی موفقیت فارسی-

آموزان غیرایرانی عربی‌زبان در مهارت نوشتن متفاوت است.

## ۲. پیشینه پژوهش

پارک<sup>۱</sup> (1997) در مقیاسی نسبتاً بزرگ (۳۳۲ آزمودنی) پژوهشی به انجام رسانید و در آن رابطه بین راهبردهای یادگیری زبان و مهارت در زبان دوم و نیز رابطه بین ۶ گروه راهبردها را بررسی کرد. او در این خصوص از نسخه اصلاحی ۵۰ سؤالی سیل و آزمون تافل انگلیسی استفاده کرد. آزمودنی‌های او دانشجویان کره‌ای در حال فراگیری زبان انگلیسی بودند. نتایج وی نشان داد که بین به‌کارگیری راهبردها و مهارت زبانی رابطه خطی (مستقیم معنادار) برقرار است. این در حالی است که نتایج چند بررسی دیگر از جمله فیلیپس<sup>۲</sup> (1991) این رابطه را از نوع منحنی (رابطه بی معنا و تحت تأثیر متغیرهای دیگر) بیان کردند. در پژوهش وی ترتیب به کارگیری راهبردها (از نظر فراوانی و بسامد) این‌گونه بود: راهبردهای فراشناختی، جبرانی، حافظه‌ای، شناختی، اجتماعی و عاطفی. راهبردهای فراشناختی بیشترین فراوانی و راهبردهای عاطفی کمترین فراوانی را در میان آزمودنی‌ها داشت. پارک معتقد است با وجود اهمیت راهبردهای اجتماعی در یادگیری زبان دوم/ خارجی، زبان‌آموزان کره‌ای همانند سایر آسیایی‌ها، بهره زیادی از آن نمی‌برند. همچنین، یافته‌های پژوهش وی بیانگر این مسئله بود که بین ۶ گروه از راهبردها با مهارت زبانی رابطه قابل توجهی وجود دارد و با وجود اینکه راهبردهای فراشناختی و جبرانی بیشترین استفاده را داشتند؛ ولی راهبردهای شناختی و اجتماعی بهترین پیش‌بینی‌کننده مهارت زبانی بودند.

لای<sup>۳</sup> (2009) راهبردهای یادگیری زبان را در ۴۱۸ زبان‌آموز تایوانی - که در حال فراگیری زبان انگلیسی بودند - بررسی کرد هدف او بررسی رابطه بین راهبردهای یادگیری زبان و الگوهای مربوط به استفاده از راهبردها بر مبنای مهارت زبانی بود. شرکت‌کنندگان در این پژوهش اظهار کردند که از راهبردهای جبرانی بیشتر و از راهبردهای عاطفی کمتر از سایر راهبردها استفاده می‌کنند. علاوه بر این، نتایج نشان داد که از میان راهبردهای فردی راهبردهای حدس‌زنی و غلبه بر محدودیت‌ها هنگام به‌کارگیری زبان انگلیسی بیشتر از دیگر راهبردها مورد استفاده قرار گرفتند و راهبردهای نوشتن به دیگران و صحبت کردن با آن‌ها، کمترین میزان کاربرد را داشتند. همچنین، نتایج پژوهش نشان داد که سطح مهارت زبانی تأثیر

قابل توجهی بر انتخاب راهبرد و استفاده از آن دارد. با افزایش مهارت زبانی، میزان استفاده از راهبردها نیز افزایش یافت. زبان‌آموزان ماهر بیشتر از راهبردهای فراشناختی و شناختی استفاده کردند و راهبردهای حافظه‌ای را کمتر به‌کار بردند. به عبارت دیگر، زبان‌آموزانی که مهارت زبانی پایین‌تری داشتند، راهبردهای حافظه‌ای و اجتماعی را بر راهبردهای فراشناختی و شناختی ترجیح می‌دادند. بیشترین راهبردهایی که زبان‌آموزان ماهر به‌کار بردند، عبارت‌اند از: برنامه‌ریزی، استفاده از مهارت‌های تحلیلی و استدلالی، و تمرین تلفظ و مهارت صحبت کردن.

تسای<sup>۴</sup> و همکاران (2010) رابطه بین به‌کارگیری راهبردهای خواندن در زبان اول (چینی) و زبان دوم (انگلیسی)، و تأثیر آن بر درک مطلب یادگیرندگان در زبان دوم را بررسی کردند. آن‌ها در این خصوص به همبستگی بین توانایی خواندن در زبان اول، مهارت زبانی در زبان دوم و راهبردهای یادگیری خواندن توجه داشتند. آزمودنی‌های این پژوهش ۲۲۲ دانشجوی دوره کارشناسی بودند که به دو گروه ماهر و کم‌مهارت تقسیم شدند. نتایج پژوهش آن‌ها نشان داد که از نظر به‌کارگیری راهبردهای خواندن در زبان اول، هیچ تفاوت معناداری بین دو گروه مشاهده نشد؛ ولی از نظر به‌کارگیری راهبردها در زبان دوم، خوانندگان ماهر نسبت به خوانندگان کم‌مهارت برای تقویت درک مطلب خود از راهبردهای بیشتری استفاده کردند.

گرامی و مدنی قره‌باغلو (2011) به بررسی راهبردهای یادگیری زبان در بین دانشجویان موفق و ناموفق ایرانی رشته زبان انگلیسی پرداختند. ابزارهای پژوهشی آن‌ها عبارت بودند از: پرسش‌نامه راهبردهای یادگیری زبان آکسفورد (1990) جهت شناسایی راهبردهای مورد استفاده دانشجویان، و آزمون تافل جهت تعیین دانشجویان موفق و ناموفق. آن‌ها بدین منظور از ۲۰۰ دانشجو - ۷۳ مرد و ۱۲۷ زن دانشگاه آزاد اسلامی (واحد تبریز و دانشورانه) - استفاده کردند که در رشته مترجمی زبان انگلیسی مشغول به تحصیل هستند. ابتدا آزمون تافل اجرا شد و به کمک نتایج حاصل از آن دانشجویان به سه گروه قوی، متوسط، و ضعیف دسته‌بندی شدند. سپس پرسش‌نامه راهبردهای یادگیری برای کل زبان‌آموزان موفق و ناموفق اجرا شد و آن‌ها به پرسش‌ها پاسخ دادند. نتایج به کمک آمار توصیفی بررسی شد و نشان داد که زبان‌آموزان موفق دامنه گسترده‌تری از راهبردهای یادگیری زبان را به‌کار می‌برند که با راهبردهای مورد استفاده زبان‌آموزان ناموفق متفاوت است. آن‌ها از راهبردهای فراشناختی بیشتر استفاده می‌کنند؛ در حالی که زبان‌آموزان ضعیف‌تر راهبردهای شناختی را بیشتر به‌کار

می‌برند. علاوه بر این، نتایج پژوهش آن‌ها بیانگر این مسئله بود که زبان‌آموزان ایرانی - که در حال یادگیری زبان انگلیسی هستند - از راهبردهای عاطفی کمتر از سایر راهبردهای یادگیری زبان استفاده می‌کنند.

میستار و همکاران (2014) راهبردهای یادگیری مهارت نوشتاری انگلیسی را در میان دانش‌آموزان دبیرستانی در اندونزی بررسی کردند. نمونه آماری پژوهش آن‌ها ۷۶۶ دانش‌آموز سال دوم دبیرستان بودند که ۴ ساعت در هفته کلاس زبان انگلیسی (به‌عنوان زبان خارجی) داشتند. هدف این کلاس‌ها، آموزش چهار مهارت زبانی با تأکید بر ارتباط گفتاری و نوشتاری بود. از زبان‌آموزان خواسته شد که به یک پرسش‌نامه مربوط به سنجش راهبردهای مهارت نوشتاری و یک خودارزیاب<sup>۵</sup> پاسخ بدهند. گفتنی است پرسش‌نامه پژوهش از نوع محقق‌ساخته بود. نتایج پژوهش نشان داد که راهبردهای خود - کنترلی<sup>۶</sup>، تمرکز زبانی<sup>۷</sup>، تمرکز بر فرایند اجتماعی<sup>۸</sup>، تمرکز بر معنا<sup>۹</sup>، توسعه واژه‌ها<sup>۱۰</sup>، فراشناختی<sup>۱۱</sup>، پردازش ذهنی<sup>۱۲</sup> از جمله راهبردهایی مورد استفاده زبان‌آموزان بودند. همچنین نتایج بیانگر این بود که زبان‌آموزان موفق در مقایسه با زبان‌آموزان ناموفق از راهبردهای بیشتری استفاده می‌کردند.

علی‌چند (2014) در پژوهشی با عنوان «به‌کارگیری راهبردهای یادگیری زبان و تأثیر آن بر مهارت دانشجویان سال سوم در نوشتار دانشگاهی» به بررسی تأثیر راهبردها بر موفقیت دانش‌آموزان در مهارت نوشتن دانشگاهی پرداخت. نمونه پژوهشی وی ۸۸ دانشجوی کارشناسی (زن و مرد) در کشور فیجی بودند که به صورت تصادفی از دانشجویان سال اول انتخاب شده بودند. همچنین، گفتنی است این دانشجویان از کلاس آموزش زبان انگلیسی برای اهداف دانشگاهی انتخاب شده‌اند. داده‌ها به‌وسیله پرسش‌نامه راهبردهای یادگیری زبان آکسفورد (1990) و مصاحبه گردآوری شدند و برای بررسی رابطه موفقیت زبان‌آموزان با به‌کارگیری راهبردها نیز از نمرات دانشجویان در آزمون اول و آخر ترم استفاده شده است. درنهایت، تحلیل داده‌های پژوهش نشان داد که همه راهبردها ارتباط کم و مثبتی با زبان دانشگاهی دانشجویان دارند. به عبارت دیگر، تأثیر راهبردهای یادگیری بر مهارت و موفقیت زبانی دانشجویان فیجی بسیار ناچیز است.

### ۳. مبانی نظری

#### ۳-۱. تعریف راهبردهای یادگیری زبان

پژوهش‌های مربوط به راهبردهای یادگیری زبان، پیشینه‌ای سی‌ساله دارد که به‌طور پراکنده صورت گرفته‌اند (Chamot, 2005: 89). در پیشینه این موضوع، از اصطلاحات گوناگونی از قبیل تکنیک<sup>۱۳</sup> (Stern, 1983: 45)، تاکتیک<sup>۱۴</sup> (Larsen-Freeman & Long: 1991: 190)، اقدام<sup>۱۵</sup> (Seliger, 1984: 40)، و غیره استفاده شده که تعریف واضحی نداشته است و حتی پژوهشگران برجسته نیز در این زمینه اختلاف نظر داشته‌اند. همچنین، در گذشته برخی نویسندگان از عبارت اصطلاحی راهبردهای یادگیری زبان<sup>۱۶</sup> استفاده می‌کردند و برخی دیگر اصطلاح راهبردهای یادگیرنده<sup>۱۷</sup> را به‌کار می‌بردند.

راهبردهای یادگیری زبان به‌صورت بالقوه نوعی ابزار قوی جهت یادگیری محسوب می‌شوند (O'Malley & et. al: 1985: 43) و به‌راحتی می‌توان اثبات کرد که به همراه سایر تکنیک‌ها ابزاری بسیار کارآمد و سودمند جهت یادگیری زبان هستند (Griffiths, 2006: 6). رابطه راهبردهای یادگیری زبان با سایر متغیرها نیز از سوی بسیاری از پژوهشگران بررسی شده است که در این خصوص می‌توان به رابطه آن‌ها با متغیر جنسیت، سن، پیشینه فرهنگی و آموزشی، مهارت زبانی، انگیزه و غیره اشاره کرد.

در رویکردهای روان‌شناختی<sup>۳</sup> تعریف معروف برای راهبردهای یادگیری زبان ارائه شده است. نخستین تعریف به الیس (1994: 529) تعلق دارد که عبارت است از «فعالیت رفتاری-ذهنی مربوط به مراحل خاص از روند کلی یادگیری زبان یا استفاده از آن». در این تعریف، راهبردها به‌عنوان فعالیت‌های (ذهنی) درونی در نظر گرفته می‌شوند که قابل مشاهده نیستند. این فعالیت‌ها به‌صورت مراحل خاص و نظام‌مند روی می‌دهند که به‌منظور کسب مطالب آموخته‌شده مورد استفاده قرار می‌گیرند. آنچه در تعریف الیس بر آن تأکید شده، ویژگی غیر-قابل مشاهده و نظام‌مند بودن راهبردهاست. دومین تعریف از سوی وینستین و مایر<sup>۱۸</sup> (1986: 315) ارائه شده است که راهبردهای یادگیری زبان را این‌گونه توصیف می‌کنند: «رفتارها یا افکار و استدلال‌هایی که زبان‌آموز طی فرایند یادگیری به‌کار می‌گیرد و هدف از به‌کارگیری آن-ها تأثیر بر فرایند رمزگذاری در یادگیرنده است». وینستین و مایر نیز همانند دیگران،

راهبردهای یادگیری زبان را اقداماتی قابل مشاهده (رفتارها) و غیرقابل مشاهده (تفکرات) معرفی می‌کنند که یک زبان‌آموز طی فراگیری مطالب زبانی به‌کار می‌برد. سومین تعریف به وندن<sup>۱۹</sup> (1998: 18) تعلق دارد که در این خصوص معتقد است: «راهبردهای یادگیری زبان، مراحل یا اقداماتی ذهنی هستند که زبان‌آموزان به منظور یادگیری یک زبان جدید و تنظیم و کنترل فعالیت‌هایشان در این زمینه، مورد استفاده قرار می‌دهند». در واقع، وندن راهبردهای یادگیری زبان را به‌عنوان عملکردهایی نظام‌مند و غیرقابل مشاهده در نظر می‌گیرد که زبان-آموز برای فراگیری زبان از آن‌ها استفاده می‌کند. این‌گونه به‌نظر می‌رسد که در این تعریف، راهبردهای یادگیری زبان به‌عنوان نوعی سازمان‌دهنده توصیف شده‌اند که فرایند یادگیری مطالب زبانی را سازماندهی می‌کنند.

### ۲-۳. طبقه‌بندی راهبردهای یادگیری زبان

ساختار طبقه‌بندی راهبردهای یادگیری نیز از تلاش برای تعیین ویژگی‌های یک یادگیرنده موفق پدیدار شد. تاکنون چندین طبقه‌بندی از سوی پژوهشگران و دانشمندان مختلف ارائه شده است. روبین راهبردهای یادگیری زبان را به سه گروه تقسیم می‌کند:

۱. راهبردهای یادگیری<sup>۲۰</sup>: الف. راهبردهای یادگیری شناختی<sup>۲۱</sup> و ب. راهبردهای یادگیری فراشناختی<sup>۲۲</sup>؛

۲. راهبردهای ارتباطی<sup>۲۳</sup>؛

۳. راهبردهای اجتماعی<sup>۲۴</sup> (Rubin, 1987: 23).

اومالی و چاموت درباره راهبردهای یادگیری زبان دسته‌بندی زیر را ارائه می‌دهند:

۱. راهبردهای فراشناختی؛ ۲. راهبردهای شناختی؛ ۳. راهبردهای عاطفی - اجتماعی<sup>۲۵</sup> (O'Malley & Chamot, 1990: 109)

استرن راهبردهای یادگیری زبان را به صورت زیر طبقه‌بندی می‌کند:

۱. راهبردهای مدیریت و برنامه‌ریزی<sup>۲۶</sup>؛ ۲. راهبردهای شناختی؛ ۳. راهبردهای ارتباطی - تجربه‌ای<sup>۲۷</sup>؛ ۴. راهبردهای میان‌فردی<sup>۲۸</sup> و ۵. راهبردهای عاطفی<sup>۲۹</sup> (Stern, 1992: 83).

آکسفورد نظامی از راهبردهای زبانی را ارائه می‌دهد که جامع و مفصل‌تر از دیگر مدل‌های طبقه‌بندی است (Jones, 1998: 119) و این راهبردها را به صورت زیر به دو گروه اصلی



راهبردهای مستقیم و غیرمستقیم یادگیری زبان، دسته‌بندی می‌کند که هر یک شامل سه زیرگروه هستند:

۱. راهبردهای مستقیم<sup>۳۱</sup>: الف. راهبردهای حافظه‌ای<sup>۳۲</sup>؛ ب. راهبردهای شناختی؛ ج. راهبردهای جبرانی<sup>۳۳</sup>.
۲. راهبردهای غیرمستقیم<sup>۳۴</sup>: الف. راهبردهای فراشناختی؛ ب. راهبردهای عاطفی<sup>۳۵</sup>؛ ج. راهبردهای اجتماعی<sup>۳۶</sup> (Oxford, 1990: 15).

راهبردهای مستقیم شامل راهبردهایی‌اند که به‌طور مستقیم در یادگیری زبان هدف دخیل هستند؛ یعنی روشی که نیازمند اندیشیدن به زبان هدف است؛ ولی راهبردهای غیرمستقیم از طریق تمرکز، برنامه‌ریزی، ارزیابی فرصت‌ها، کنترل اضطراب، افزایش همکاری و درک دیگران و سایر ابزارها به‌گونه‌ای غیرمستقیم یادگیری زبان را تقویت می‌کنند. راهبردهای مستقیم و غیرمستقیم تأییدکننده یکدیگر و با هم مرتبط هستند (Ibid: 23).

راهبردهای مستقیم و غیرمستقیم هر یک شامل سه گروه اصلی راهبردها هستند و (درمجموع ۶ گروه اصلی راهبردها) و هر دو گروه به‌طور کلی ۶۰ راهبرد را دربر می‌گیرند. این راهبردها در تمام موقعیت‌های مربوط به یادگیری زبان کارآمد و برای هر ۴ مهارت زبانی (خواندن، نوشتن، صحبت کردن، و شنیدن) قابل اجراست (Ibid: 135).  
از این میان، پژوهش حاضر به بررسی تأثیر سه گروه از راهبردهای مستقیم یادگیری زبان (حافظه‌ای، شناختی، و جبرانی) بر میزان موفقیت فارسی‌آموزان غیرایرانی می‌پردازد.

### ۱-۲-۳. انواع راهبردهای مستقیم یادگیری زبان

#### ۱-۲-۳-۱. راهبردهای حافظه‌ای

این راهبردها که گاهی ابزارهای یادیار نامیده می‌شوند، ۴ گروه از راهبردها را دربر می‌گیرند که عبارت‌اند از:

الف) ایجاد ارتباط ذهنی: برای ایجاد ارتباط ذهنی، زبان‌آموزان می‌توانند از دسته‌بندی کردن، ارتباط‌دهی و بسط‌دهی، و قرار دادن واژه‌های جدید در بافت استفاده کنند (Ibid: 58-60).

ب) استفاده از صوت و تصویر: تصویرسازی، نقشه‌های معنایی، استفاده از کلیدواژه‌ها، و بازنمایی آواها یا اصوات در حافظه ازجمله تکنیک‌هایی هستند که با استفاده از صوت یا

تصاویر (سمعی یا بصری) به یادگیری کمک می‌کنند (Ibid: 61-64).

پ) **مرور مناسب:** مرور سازمانمند راهبردی است که برای تمام مهارت‌ها قابل استفاده است. از این راهبرد می‌توان برای به‌خاطر آوردن مطالب در زبان هدف استفاده کرد و عبارت است از مرور در فواصل زمانی مشخص (Ibid: 66).

ت) **عمل یا اجرا کردن:** استفاده از پاسخ فیزیکی یا حس فیزیکی، یعنی ایجاد ارتباط معنادار بین یک عبارت جدید و یک حس فیزیکی، برای مثال واژه گرما و حرارت، و استفاده از تکنیک‌های فنی مانند فلش‌کارت‌ها هر کدام نوعی حرکت یا اقدام معنادار را دربر می‌گیرند. زبان‌آموزانی که سبک یادگیری آن‌ها لامسه‌ای یا جنبشی است، به استفاده از این نوع راهبردها علاقه‌مندند (Ibid: 66-68).

### ۲-۱-۲. راهبردهای شناختی

این‌گونه به‌نظر می‌رسد که راهبردهای شناختی رایج‌ترین نوع راهبردها در میان زبان‌آموزان است (Ibid: 43). مهم‌ترین راهبردهای شناختی عبارت‌اند از:

#### الف) تمرین کردن

تکرار کردن، تمرین نظام نوشتاری و آوایی، تشخیص فرمول‌ها و الگوها و به‌کارگیری آن‌ها، ترکیب مجدد، و تمرین به‌صورت طبیعی از جمله تکنیک‌هایی هستند که ذیل این مجموعه از راهبردها قرار می‌گیرند (Ibid: 70-73).

#### ب) دریافت و ارسال پیام‌ها

دریافت سریع ایده اصلی متن و استفاده از منابع جهت دریافت و ارسال پیام‌ها، به زبان-آموزان کمک می‌کند تا مطالب خوانده‌شده یا شنیده‌شده در زبان جدید را سریعاً درک کنند و بتوانند به پیام دریافت‌شده پاسخ نیز بدهند (Ibid: 80-81).

#### پ) تحلیل و استدلال کردن

راهبردهایی از قبیل استدلال قیاسی، تحلیل عبارات به معنی تعیین معنی یک عبارت جدید از طریق جداسازی یا تفکیک آن به اجزای سازنده‌اش، تحلیل تقابلی به معنی مقایسه عناصر (از قبیل آواها، واژه‌ها، دستور، و یا نحو) در زبان جدید با همان عناصر در زبان اول یادگیرنده، ترجمه کردن، و انتقال دادن به معنی به‌کارگیری و اعمال مستقیم دانش و اطلاعات مربوط به

واژه‌ها، مفاهیم، یا ساختارها از یک زبان به زبانی دیگر، به زبان‌آموزان کمک می‌کنند که معنای یک عبارت جدید را درک یا آن را تولید کنند (Ibid: 82-88).

#### ت) ساختارسازی و سازماندهی درون‌داد و برون‌داد

یادداشت‌برداری، خلاصه‌نویسی، و برجسته‌سازی (مانند خط کشیدن زیر مطلب، ستاره کشیدن در کنار مطلب مورد نظر، یا علائم و نشانه‌های رنگی) ازجمله راهبردهایی هستند که به زبان‌آموزان کمک می‌کنند تا درون‌داد جدید را سازماندهی و بر اطلاعات مهم در یک متن تمرکز و تأکید کنند. علاوه بر این، تکنیکی مانند خلاصه‌نویسی خود می‌تواند بیانگر میزان درک زبان-آموز نیز باشد (ibid: 86-89).

#### ۳-۲-۱-۳. راهبردهای جبرانی

راهبردهای جبرانی به زبان‌آموزان کمک می‌کنند تا بتوانند با وجود محدودیت در دانش (اطلاعات ناکافی پیرامون دستور و به‌خصوص واژه‌ها)، از زبان جدید استفاده و آن را درک کنند.

#### الف) حدس‌زنی آگاهانه در مهارت‌های شنیدن و خواندن

تکنیک‌هایی از قبیل استفاده از سرنخ‌های زبانی که معمولاً از زبان اول یادگیرنده و یا از جنبه‌هایی در زبان هدف که زبان‌آموز از آن مطلع است، به‌دست می‌آیند و نیز استفاده از سایر سرنخ‌ها (مانند دانش بافتی، موقعیت، ساختار متن، روابط فردی، موضوع، یا دانش عمومی و همگانی) ازجمله راهبردهایی هستند که برای مهارت‌های خواندن و شنیدن ضروری هستند. درواقع، می‌توان گفت که این راهبردها درخصوص حدس‌زنی آگاهانه‌اند (Ibid: 90-92).

#### ب) غلبه بر محدودیت‌ها در مهارت‌های صحبت کردن و نوشتن

زبان‌آموز می‌تواند به کمک راهبردهایی بر محدودیت‌ها در مهارت‌های صحبت کردن و نوشتن غلبه کند؛ ازجمله رمزگردانی به زبان مادری؛ درخواست کمک، که در آن زبان‌آموز از شخصی می‌خواهد تا عبارت مورد نیاز در زبان هدف را به او بگوید؛ استفاده از اشارات و حرکات؛ اجتناب از برقراری ارتباط به‌صورت جزئی یا کلی (به این معنی که در مواقع بروز مشکل می‌توان به‌صورت جزئی یا کلی از برقراری ارتباط اجتناب کرد)؛ انتخاب موضوع، یعنی خود زبان‌آموز موضوع گفت‌وگو را انتخاب می‌کند تا از این طریق بتواند مطابق میل و علاقه

خود به برقراری ارتباط ادامه دهد. اطمینان از این موضوع که برای صحبت پیرامون موضوع انتخابی، دستور و واژه کافی در اختیار دارد؛ سازگارسازی پیام و تقریب زدن آن، به این معنی که زبان‌آموز با حذف برخی اطلاعات، ساده‌سازی مفهوم یا بیان کلی آن، بیان چیز دیگری شبیه به واژه یا مفهوم موردنظر (برای نمونه، واژه مداد به جای قلم) پیام را تغییر دهد؛ ابداع واژه یا واژه‌سازی؛ طول و تفصیل دادن یا استفاده از مترادف؛ (ibid: 94-97).

#### ۴. روش پژوهش

##### ۴-۱. نمونه پژوهش و روش اجرا

روش نمونه‌گیری در این پژوهش به صورت تصادفی خوشه‌ای است. بدین منظور، از بین چهار مرکز آموزش زبان فارسی در ایران (دانشگاه بین‌المللی امام خمینی<sup>(۵)</sup> در قزوین، دانشگاه فردوسی در مشهد، موسسه دهخدا و دانشگاه شهید بهشتی در تهران)، فارسی‌آموزان مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی<sup>(۵)</sup> در شهر قزوین برای نمونه انتخاب شدند. از میان فارسی‌آموزان این مرکز نیز ۴۲ فارسی‌آموز زن و مرد در دوره پیشرفته انتخاب شدند. به این ترتیب، نمونه آماری پژوهش، متشکل از ۴۲ فارسی‌آموز عربی‌زبان زن و مرد بود که در بازه سنی ۱۸-۲۰ سال قرار داشتند و در ترم پاییز ۹۵ در دوره پیشرفته مشغول یادگیری زبان فارسی بودند. همچنین، گفتنی است که این فارسی‌آموزان در همین مرکز از دوره عمومی زبان فارسی به دوره پیشرفته راه یافته بودند. فارسی‌آموزان به پرسش‌نامه پاسخ دادند. در پایان، پاسخ‌های فارسی‌آموزان کدگذاری و درنهایت، داده‌ها تجزیه و تحلیل شد. همچنین برای تعیین رابطه به‌کارگیری راهبردهای یادگیری زبان فارسی با میزان موفقیت فارسی‌آموزان در مهارت نوشتن، از میانگین نمرات حاصل از آزمون‌های کلاسی آن‌ها در درس نگارش استفاده شد. گفتنی است این آزمون‌ها با شرایطی منطبق بر آزمون پایان ترم و در ترم پاییز ۹۵ برگزار شده است.

##### ۴-۲. ابزار گردآوری داده‌ها

###### ۴-۲-۱. پرسش‌نامه راهبردهای یادگیری زبان آکسفورد

در این پژوهش، از نسخه ۵۰ سوالی پرسش‌نامه (این نسخه برای زبان‌آموزانی استفاده می‌شود

که زبان اول متفاوت دارند و در حال یادگیری زبان انگلیسی به عنوان زبان دوم/خارجی هستند) استفاده شده است؛ زیرا زبان اول فارسی آموزان متفاوت بوده و همه در حال یادگیری زبان فارسی به عنوان زبان دوم بودند. این پرسشنامه به طور کلی شش بخش دارد که سه بخش نخست میزان استفاده از راهبردهای مستقیم و سه بخش بعدی میزان استفاده از راهبردهای غیرمستقیم یادگیری زبان را نشان می‌دهد. برای بررسی تأثیر راهبردهای مستقیم یادگیری زبان (حافظه‌ای، شناختی، و جبرانی) بر میزان موفقیت فارسی‌آموزان غیرایرانی در درس نگارش، از بخش اول، دوم و سوم پرسشنامه استفاده شد. گفتنی است که این پرسشنامه پیش از این توسط نگارنده مقاله به زبان فارسی ترجمه و ساده‌سازی شده و روایی و پایایی آن محاسبه شده است. بخش اول پرسشنامه شامل سؤالات ۱ تا ۹ و درباره راهبردهای حافظه‌ای، بخش دوم شامل سؤالات ۱۰ تا ۲۳ و درباره راهبردهای شناختی، و همچنین بخش سوم پرسشنامه شامل سؤالات ۲۴ تا ۲۹ و درباره راهبردهای جبرانی است.

#### ۲-۴. شاخص موفقیت فارسی‌آموزان در مهارت نوشتاری

در این پژوهش، میانگین نمرات زبان‌آموزان در آزمون‌های کلاسی درس نگارش در ترم پاییز ۹۵، به عنوان ملاک و شاخص موفقیتشان در مهارت نوشتن در نظر گرفته شده است. این آزمون‌ها توسط مدرس پرسابقه مهارت نگارش و طی ترم تحصیلی اجرا شده‌اند. گفتنی است که روال طرح و برگزاری آزمون‌های کلاسی منطبق بر آزمون پایان‌ترم بود. در تصحیح آزمون‌ها نیز از ملاک‌های ارزشیابی تصویب‌شده در مهارت نگارش - که توسط استادان باسابقه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان دانشگاه بین‌المللی امام خمینی<sup>(۵)</sup> قزوین در نظر گرفته شده بود - استفاده شد. از این رو، می‌توان گفت نمرات حاصل از مهارت نگارش قابل تأیید بوده است.

#### ۵. تجزیه و تحلیل داده‌ها

داده‌های گردآوری‌شده توسط پرسشنامه، تجزیه و تحلیل و درخصوص فرضیه‌های مطرح‌شده نتیجه‌گیری آماری شده است. این پژوهش شامل پنج فرضیه است که با استفاده از نرم‌افزار SPSS تجزیه و تحلیل شده‌اند. جهت تحلیل فرضیه‌ها از آزمون کلموگروف

اسمیرتوف، ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون استفاده شده است. آزمون کولموگوروف اسمیرنوف روشی برای تعیین همگونی اطلاعات تجربی با توزیع‌های آماری منتخب است؛ از این رو، می‌توان از آن برای تشخیص نرمال بودن توزیع فراوانی مشاهدات جمع‌آوری‌شده استفاده کرد. نتایج این آزمون در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱: نتایج آزمون کولموگوروف - اسمیرنوف

Table1. Results of the Kolmogorov-Smirnov test

سطح معنی‌داری	آماره آزمون	متغیرها
۰/۵۳۴	۰/۸۰۶	راهبردهای حافظه‌ای
۰/۸۰۵	۰/۶۴۱	راهبردهای شناختی
۰/۳۹۹	۰/۸۹۶	راهبردهای جبرانی
۰/۷۴۱	۰/۶۸۲	مهارت نوشتن

در جدول شماره ۱ با توجه به اینکه سطح معناداری آزمون مربوط به تمام متغیرها بالاتر از ۰/۰۵ است، ادعای نرمال بودن متغیرهای پژوهش پذیرفته شده است.

برای بررسی فرضیه اول درباره رابطه بین به‌کارگیری راهبردهای حافظه‌ای و موفقیت فارسی‌آموزان در درس نگارش، با توجه به نرمال بودن و کمی بودن متغیرها از آزمون ضریب همبستگی پیرسون استفاده شده است.

جدول ۲: نتایج آزمون پیرسون مربوط به به‌کارگیری راهبرد حافظه‌ای و موفقیت در مهارت نگارش  
 Table2. Pearson Test results related to the use of memory strategy and success in writing skill

سطح معنی‌داری	ضریب پیرسون
۰/۰۱۶	۰/۳۷۰

با توجه به نتایج به دست آمده در جدول ۲، ضریب همبستگی بین به کارگیری راهبردهای حافظه‌ای و موفقیت در مهارت نگارش برابر با  $0/370$  و سطح معنی‌داری کمتر از  $0/05$  است؛ بنابراین می‌توان گفت رابطه معنی‌دار مثبتی بین این دو متغیر وجود دارد. درخصوص بررسی فرضیه رابطه بین به کارگیری راهبردهای شناختی و موفقیت فارسی-آموزان در مهارت نگارش، با توجه به اینکه متغیرهای به کارگیری راهبردهای شناختی و موفقیت در مهارت نگارش نرمال و کمی هستند، از آزمون ضریب همبستگی پیرسون استفاده شده است.

**جدول ۳:** نتایج آزمون پیرسون بین به کارگیری راهبرد شناختی و موفقیت در مهارت نگارش  
**Table3.** Pearson test results related to the use of cognitive strategy and success in writing skill

ضریب پیرسون	سطح معنی‌داری
$0/39$	$0/804$

در جدول شماره ۳، با توجه به نتایج آزمون پیرسون، ضریب همبستگی بین به کارگیری راهبرد شناختی و موفقیت در مهارت نگارش برابر با  $0/39$  و سطح معنی‌داری بیشتر از  $0/05$  است؛ بنابراین می‌توان گفت رابطه معنی‌داری بین این دو متغیر وجود ندارد. برای بررسی فرضیه سوم درباره رابطه بین به کارگیری راهبردهای جبرانی و موفقیت فارسی‌آموزان در مهارت نگارش، از آزمون ضریب همبستگی پیرسون استفاده شده است.

**جدول ۴:** نتایج آزمون پیرسون بین به کارگیری راهبرد جبرانی و موفقیت در مهارت نگارش  
**Table4.** Pearson test results related to the use of compensatory strategy and success in writing skill

ضریب پیرسون	سطح معنی‌داری
$0/461$	$0/000$

همان‌گونه که در جدول شماره ۴ نشان داده شده است، با توجه به نتایج آزمون پیرسون،

ضریب همبستگی بین به‌کارگیری راهبرد جبرانی و موفقیت در مهارت نگارش برابر با  $0/461$  و سطح معنی‌داری کمتر از  $0/05$  است؛ بنابراین می‌توان گفت رابطه معنی‌دار مثبتی بین این دو متغیر وجود دارد.

برای بررسی فرضیه چهارم یعنی رابطه بین به‌کارگیری مجموع راهبردهای مستقیم (راهبردهای حافظه‌ای، شناختی و جبرانی) و موفقیت فارسی‌آموزان در مهارت نگارش نیز از آزمون ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد.

جدول ۵: نتایج آزمون پیرسون بین به‌کارگیری مجموع راهبردهای مستقیم و موفقیت در مهارت نگارش

Table 5. Pearson test results related to the use of total direct strategies and success in writing skill

ضریب پیرسون	سطح معنی‌داری
$0/290$	$0/023$

همان‌گونه که در جدول شماره ۵ مشاهده می‌شود، با توجه به نتایج به‌دست آمده، ضریب همبستگی بین به‌کارگیری مجموع راهبردهای مستقیم و موفقیت در مهارت نگارش برابر با  $0/29$  و سطح معنی‌داری کمتر از  $0/05$  است؛ بنابراین می‌توان گفت رابطه معنی‌دار مثبتی بین این دو متغیر وجود دارد.

برای بررسی سهم به‌کارگیری هر یک از راهبردهای مستقیم در پیش‌بینی موفقیت فارسی‌آموزان در مهارت نگارش، از رگرسیون چندگانه به روش گام‌به‌گام استفاده شده است. با توجه به فرضیات اول تا سوم بین به‌کارگیری راهبرد حافظه‌ای و راهبرد جبرانی با موفقیت در مهارت نگارش فارسی‌آموزان غیرایرانی عربی‌زبان رابطه معنی‌داری وجود دارد. بنابراین، در این قسمت به بررسی سهم به‌کارگیری این دو راهبرد در مهارت نگارش پرداخته شده که نتایج آن در جدول شماره ۶ آمده است. همان‌گونه که در جدول ۶ نیز مشاهده می‌شود، رگرسیون در دو گام انجام شد. در گام نخست به‌کارگیری راهبرد جبرانی وارد مدل شد. نتایج تحلیل رگرسیون نشان می‌دهد که به‌کارگیری راهبرد جبرانی  $25/6$  درصد مهارت نگارش فارسی‌آموزان را پیش‌بینی می‌کند. در گام دوم، به‌کارگیری راهبرد حافظه‌ای وارد معادله رگرسیون شده که قدرت پیش‌بینی را به  $30/7$  درصد افزایش داده است.



جدول ۶: نتایج همبستگی در مدل رگرسیونی

Table6. Correlation results in regression model

مدل	ضریب همبستگی (R)	ضریب تعیین ( $R^2$ )	ضریب تعیین اصلاح شده	آماره دوربین واتسون
گام اول	/۵۰۶۰	/۲۵۶۰	/۲۳۸۰	
گام اول	/۵۸۴۰	/۳۴۱۰	/۳۰۷۰	۹۷۳/۱

همچنین مقدار آماره دوربین واتسون بین ۱/۵ تا ۲/۵ قرار دارد. بنابراین، استقلال باقیمانده‌ها پذیرفته می‌شود. نتایج آزمون تحلیل واریانس (نک: جدول ۷) نشان می‌دهد که معادله رگرسیون در گام اول به شکل « $F = 13.781, p = .001$ » و در گام دوم « $F = 6.006, p = .000$ » است و از این رو، هر دو مدل رگرسیون از نظر آماری، اهمیت دارند.

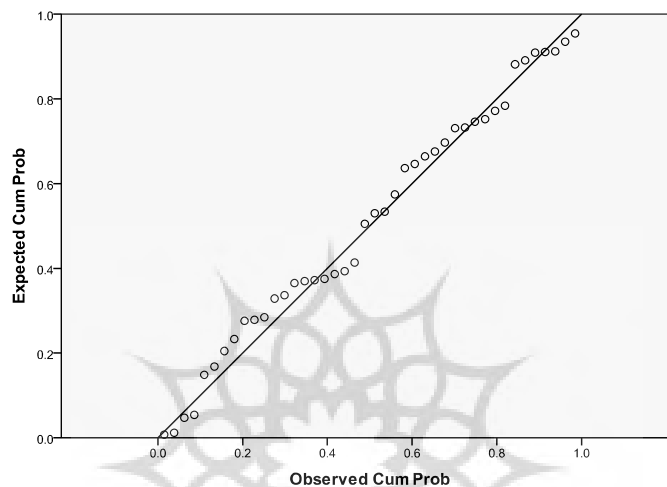
جدول ۷: تحلیل واریانس مربوط به به‌کارگیری راهبرد حافظه ای و جبرانی و موفقیت در مهارت نگارش

Table7. Analysis of variance related to the use of memory and compensatory strategies and success in writing skill

مدل	منبع تغییرات	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	آماره F	سطح معنی‌داری
گام اول	رگرسیون	۳۱/۸۴۰	۱	۳۱/۸۴۰	۱۳/۷۸۱	/۰۰۱۰
	باقیمانده‌ها	۹۲/۴۱۸	۴۰	۲/۳۱۰		
	مجموع	۱۲۴/۲۵۷	۴۱			
گام دوم	رگرسیون	۲۱/۷۷۸	۲	۱۰/۸۸۹	۶/۰۰۶	/۰۰۰۰
	باقیمانده‌ها	۷۰/۷۲۲	۳۹	۱/۸۱۳		
	مجموع	۹۲/۵۰۰	۴۱			

یکی از پیش‌فرض‌های رگرسیون نرمال بودن باقیمانده‌هاست. برای بررسی نرمال بودن باقیمانده‌ها از نمودار p- p plot استفاده می‌شود. در صورتی که نقاط به‌طور قابل قبولی بر

روی خط قطری از انتهای سمت چپ تا بالای سمت راست قرار گیرد، می‌توان گفت باقیمانده‌ها نرمال هستند. در نمودار ۱، p-p plot آمده است که بیانگر نرمال بودن باقیمانده‌هاست.

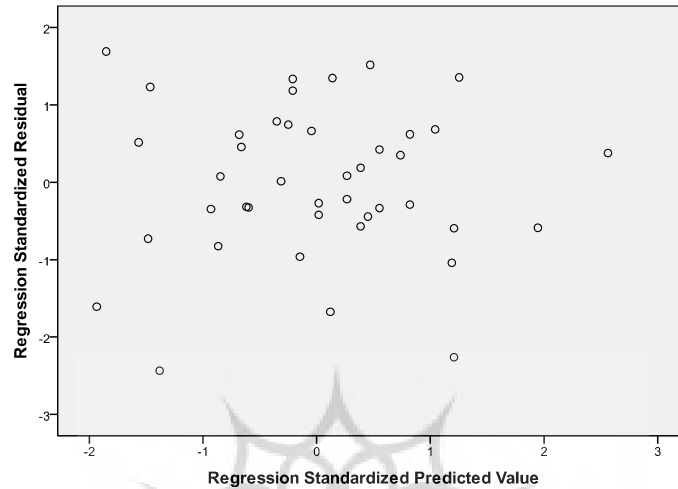


نمودار ۱: p-p plot بررسی نرمال بودن باقیمانده‌ها

Chart 1: P-p plot review of the normality of the residues

از دیگر پیش‌فرض‌های رگرسیون بررسی همگنی واریانس‌های باقیمانده است بدین‌منظور، از نمودار پراکنش باقیمانده‌های استاندارد شده در مقابل پیش‌بینی‌های استاندارد شده استفاده می‌شود. عدم وجود روند در نمودار مذکور، نشان‌دهنده همگنی در واریانس باقیمانده‌هاست. این موضوع در نمودار ۲ آمده است که بیانگر همگنی واریانس‌های باقیمانده است.

پرتال جامع علوم انسانی



نمودار ۲: نمودار پراکنش مقادیر پیش‌بینی استاندارد شده در مقابل باقیمانده‌های استاندارد شده  
**Chart 2:** Distribution of standardized predicted values versus standardized residuals

نتیجه بررسی معنی‌داری متغیر مستقل در مدل در جدول شماره ۸ آمده است

جدول ۸: بررسی معنی‌داری متغیر مستقل

**Table8.** Independent variable significance analysis

آماره تکرانس	سطح معنی‌داری P- (value)	آماره آزمون	ضریب استاندارد	خطای استاندارد	ضرایب پراورد رگرسیون	ضرایب	
	/۰۲۳۰	۲/۳۶۵		/۸۰۸	۴/۲۷۸	ضریب ثابت	گام اول
۱	/۰۰۱۰	۳/۷۱۲	/۵۰۶۰	/۰۸۰۰	/۲۹۷۰	راهبرد جبرانی	
	۰/۰۰۰	۱۰/۶۱۹		۰/۱۰۹	۴/۷۰۱	ضریب ثابت	گام دوم
۰/۸۲۰	۰/۰۱۶	۲/۵۳۰	۰/۲۹۵	۰۰/۰۷	۰/۱۷۷	راهبرد حافظه‌ای	
۰/۶۵۰	۰/۰۰۰	۳/۵۸۴	۰/۴۵۸	۰/۰۷۱	۰/۲۵۵	راهبرد جبرانی	

بر اساس نتایج جدول ۸ مقادیر تلرانس در گام دوم بیشتر از ۰/۱ است. بنابراین، مشکل هم-خطی بین متغیرهای مستقل وجود ندارد. مدل رگرسیونی میان به‌کارگیری راهبردهای حافظه‌ای و جبرانی و موفقیت در مهارت نگارش به صورت زیر است:

(به‌کارگیری راهبرد حافظه‌ای)  $0.177 + 4.701 =$  موفقیت در مهارت نگارش + (به‌کارگیری راهبرد جبرانی)  $0.255$ .

بر اساس معادله رگرسیون به‌ازای یک واحد افزایش به‌کارگیری راهبرد حافظه‌ای در صورت ثابت بودن اثر به‌کارگیری راهبرد جبرانی، موفقیت در مهارت نگارش ۰/۱۷۷ واحد افزایش می‌یابد. همچنین، به‌ازای یک واحد افزایش به‌کارگیری راهبرد جبرانی در صورت ثابت بودن اثر به‌کارگیری راهبرد حافظه‌ای، موفقیت در مهارت نگارش ۰/۲۵۵ واحد افزایش می‌یابد. با توجه به ضرایب استاندارد در گام دوم به‌کارگیری راهبرد جبرانی نسبت به راهبرد حافظه‌ای تأثیر بیشتری بر موفقیت در مهارت نگارش فارسی آموزان دارد.

## ۶. نتیجه‌گیری

در پژوهش حاضر، رابطه بین به‌کارگیری راهبردهای یادگیری زبان فارسی و موفقیت تحصیلی فارسی‌آموزان عربی‌زبان غیرایرانی در درس نگارش مورد بررسی قرار گرفت. بدین منظور، پنج فرضیه مطرح شد و تحلیل فرضیه‌ها با استفاده از آزمون کلموگروف اسمیرتوف، ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون صورت گرفت. برای بررسی فرضیه اول پیرامون رابطه بین به‌کارگیری راهبردهای حافظه‌ای و موفقیت فارسی‌آموزان در درس نگارش، با توجه به نرمال بودن و کمی بودن متغیرها از آزمون ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد که با توجه به نتایج به‌دست آمده، ضریب همبستگی بین به‌کارگیری راهبردهای حافظه‌ای و موفقیت در مهارت نگارش در سطح معنی‌داری کمتر از ۰/۰۵ است. بنابراین، می‌توان گفت رابطه معنی‌دار مثبتی بین این دو متغیر وجود دارد. در این خصوص، نتایج پژوهش حاضر با نتایج میستار و همکاران (۲۰۱۴) همسوست.

درخصوص بررسی فرضیه رابطه بین به‌کارگیری راهبردهای شناختی و موفقیت فارسی-آموزان در مهارت نگارش، با توجه به اینکه متغیرهای به‌کارگیری راهبردهای شناختی و موفقیت در مهارت نگارش نرمال و کمی هستند، از آزمون ضریب همبستگی پیرسون استفاده

شد که با توجه به نتایج آزمون پیرسون، ضریب همبستگی بین به‌کارگیری راهبرد شناختی و موفقیت در مهارت نگارش در سطح معنی‌داری بیشتر از ۰/۰۵ است. بنابراین، می‌توان گفت رابطه معنی‌داری بین این دو متغیر وجود ندارد. در این خصوص، نتایج پژوهش حاضر با نتایج پارک (۱۹۹۷) و لای (۲۰۰۹) ناهمسو و با نتایج گرامی و مدنی قره‌باغلو (۲۰۱۱) همسوست. برای بررسی فرضیه سوم درباره رابطه بین به‌کارگیری راهبردهای جبرانی و موفقیت فارسی‌آموزان در مهارت نگارش، از آزمون ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد و نتایج نشان داد ضریب همبستگی بین به‌کارگیری راهبرد جبرانی و موفقیت در مهارت نگارش در سطح معنی‌داری کمتر از ۰/۰۵ است. بنابراین، می‌توان گفت رابطه معنی‌دار مثبتی بین این دو متغیر وجود دارد. در این خصوص، نتایج پژوهش حاضر با نتایج میستار و همکاران (۲۰۱۴) همسوست.

برای بررسی فرضیه چهارم، یعنی رابطه بین به‌کارگیری مجموع راهبردهای مستقیم (راهبردهای حافظه‌ای، شناختی و جبرانی) و موفقیت فارسی‌آموزان در مهارت نگارش نیز از آزمون ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد. با توجه به نتایج به‌دست آمده، ضریب همبستگی بین به‌کارگیری مجموع راهبردهای مستقیم و موفقیت در مهارت نگارش در سطح معنی‌داری کمتر از ۰/۰۵ است. بنابراین، می‌توان گفت بین به‌کارگیری مجموع راهبردهای مستقیم (راهبردهای حافظه‌ای، شناختی و جبرانی) و موفقیت فارسی‌آموزان در مهارت نگارش رابطه معنی‌داری مثبتی وجود دارد. در این خصوص نتایج پژوهش حاضر با پژوهش‌های پارک (۱۹۹۷)، لای (۲۰۰۹) همسو و با نتایج پژوهش علی‌چند (۲۰۱۴) ناهمسو. sj.

برای بررسی فرضیه پنجم پژوهش، یعنی سهم به‌کارگیری هر یک از راهبردهای مستقیم در پیش‌بینی موفقیت فارسی‌آموزان در مهارت نگارش از رگرسیون چندگانه به روش گام به گام استفاده شده است. از آنجایی که بر اساس نتایج حاصل از بررسی فرضیات اول تا سوم رابطه معنی‌داری بین به‌کارگیری راهبرد حافظه‌ای و راهبرد جبرانی با موفقیت در مهارت نگارش فارسی‌آموزان غیرایرانی عربی‌زبان وجود دارد، بنابراین در این قسمت به بررسی سهم به کارگیری این دو راهبرد در موفقیت در مهارت نگارش پرداخت شد. بدین‌منظور، رگرسیون در دو گام انجام شد؛ در گام اول به‌کارگیری راهبرد جبرانی و در گام دوم، به‌کارگیری راهبرد حافظه‌ای وارد مدل شد. نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد که به‌کارگیری راهبردهای جبرانی و

حافظه‌ای قابلیت پیش‌بینی موفقیت فارسی‌آموزان را دارد. همچنین، تحلیل رگرسیون در گام دوم بیانگر این بود که به‌کارگیری راهبرد جبرانی نسبت به راهبرد حافظه‌ای تأثیر بیشتری بر موفقیت در مهارت نگارش فارسی‌آموزان دارد. از این رو، بین سه گروه راهبردهای مستقیم یادگیری زبان فارسی، راهبردهای حافظه‌ای و جبرانی، راهبردهای حافظه‌ای بیشترین تأثیر را در موفقیت فارسی‌آموزان عربی‌زبان غیرایرانی در مهارت نوشتاری دارد.

هنگامی که معلم از راهبردهای مورد استفاده زبان‌آموزانش و چگونگی یادگیری آن‌ها آگاه شود، می‌تواند به یادگیری موثرتر آن‌ها کمک کند. از این رو، با توجه به اهمیت راهبردها در میزان موفقیت فارسی‌آموزان، مدرسان نیز با باید با اهمیت آموزش راهبردها و چگونگی آموزش آن‌ها آشنا شوند. در این خصوص، چندین مدل آموزشی از سوی آکسفورد (1990) و سایر پژوهشگران ارائه شده که می‌توانند برای مدرسان در کلاس درس بسیار سودمند باشند. درنهایت، گفتنی است که پژوهش حاضر فقط به بررسی ارتباط بین راهبردهای مستقیم یادگیری زبان با موفقیت فارسی‌آموزان در درس نگارش پرداخته است. پیشنهاد می‌شود راهبردهای غیرمستقیم یادگیری زبان فارسی نیز به همین ترتیب مورد بررسی قرار گیرند. همچنین، پژوهش حاضر تنها به فارسی‌آموزان عربی‌زبان رشته‌های پزشکی پرداخته و متغیرهای ملیت، جنسیت، و رشته تحصیلی در پژوهش حاضر کنترل شده است. به‌همین دلیل، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده، فارسی‌آموزان دیگر زبان‌ها و با جنسیت یا رشته‌های مختلف مورد بررسی قرار گیرند. می‌توان ارتباط بین راهبردهای یادگیری زبان فارسی را با موفقیت فارسی‌آموزان در یادگیری مهارت‌های مختلف زبانی (شنیداری، خوانداری، و گفتاری) به‌صورت جداگانه بررسی و یا حتی با یکدیگر مقایسه کرد. از این طریق، می‌توان دریافت که کدام گروه از راهبردها یا کدام راهبرد خاص در موفقیت فارسی‌آموزان برای یادگیری مهارت‌های زبان فارسی موفقیت بیشتری کسب کرده‌اند. در این صورت، می‌توان آموزش مهارت‌ها را به فراخور نتایج پژوهش‌ها برنامه‌ریزی کرد.

## ۷. پی‌نوشت‌ها

1. Park
2. Phillips
3. Lai
4. Tsai
5. a self-assessment
6. self-monitoring
7. language-focusing
8. social process-focusing
9. meaning-focusing
10. vocabulary developing
11. metacognitive commencement
12. mental processing
13. technique
14. tactic
15. move
16. language learning strategies
17. learner strategies
18. Weinstein & Mayer
19. Wenden
20. learning strategies
21. cognitive learning stratifies
22. metacognitive learning strategies
23. communication strategies
24. social strategies
25. social effective strategies
26. management and Planning Strategies
27. communicative-Experiential Strategies
28. interpersonal Strategies
29. affective strategic
30. direct Strategies
31. memory Strategies
32. compensation strategies
33. indirect strategies
34. affective strategies
35. social strategies

## ۸. منابع

- صحرائی، رضامراد و شراره خالقی‌زاده (۱۳۹۱). «راهبردهای یادگیری زبان دوم: در جست‌وجوی نمایه‌ای برای زبان فارسی». *روانشناسی تربیتی*. ش ۲۶. س ۸. صص ۱-۳۴.
- وکیلی‌فرد، امیررضا و شراره خالقی‌زاده (۱۳۹۳). «راهبردهای یادگیری زبان فارسی: بررسی ارتباط بین ملیت و به‌کارگیری راهبردها در میان فارسی‌آموزان غیرایرانی». *جستارهای زبانی*. د. ۵. ش ۲ (پیاپی ۱۸). صص ۲۶۱-۲۸۶.

### References:

- Ali Chand, Z. ( 2014). "Language learning strategy use and its impact on proficiency in academic writing of tertiary students". *Procedia - Social and Behavioral Sciences* (118). Pp. 511-521.
- Chamot, A. U. (2005). "The Cognitive Academic Language Learning Approach (CALLA): An update". In P.A. Richard-Amato & M.A. Snow (Eds.), *Academic success for English language learners: Strategies for K-12 mainstream teachers* (pp. 87-101). White Plains, NY: Longman.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Gerami, M. H. & Sh. Madani Ghareh Beiglou, (2011), "Language learning strategies used by successful and unsuccessful Iranian EFL students". *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 29. Pp. 1567-1576.
- Green, J. & Oxford R. (1995), "A closer look at learning strategies, L2 proficiency, and gender". *TESOL Quarterly*. 29(2). Pp. 261-297.
- Griffiths, C. (2006). "Language learning strategies: theory and research". *ILL Language Teaching Journal*, 2 (1).Pp. 1-30.
- Jones, S. (1998). *Learning Styles and Learning Strategies: Towards Learner Independence*. Forum for Modern Language Studies Vol. (34). No. 2. Pp. 115-129.



- Lai, Y. (2009). "Language learning strategy use and English proficiency of university freshmen in Taiwan". *TESOL Quarterly*.43(2). Pp. 255-280.
- Larsen-Freeman, D. & M. H. Long (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. New York: Longman.
- Mistar , J.; A. Zuhairi & F. Parlindungan, (2014), "Strategies of learning English writing skill by Indonesian senior high school students". *AWEJ* , 5(1). Pp. 290 -303
- O'Malley, J. M. & A. U. Chamot ,(1990), *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Malley, J. M.; A. U. Chamot; G. Stewner-Manzanares; L. Kupper & R. P. Russo, (1985), "Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students". *Language Learning*. 35 (1). Pp. 21-46.
- Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle&Heinle.
- Park, G. (1997). "Language learning strategies and English proficiency in Korean university students". *Foreign Language Annals*, 30 (2). Pp. 211-221.
- Phillips, V. (1991). "A look at learner strategy use and ESL proficiency". *CATESOL Journal*. Nov. 57-67
- Rubin, J. (1987). "Learner Strategies: Theoretical assumptions, research history and typology". In A. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learners strategies in language learning* (pp. 15-30). Englewood, NJ: Prentice Hall International.
- Sahraei, R. M. & Sh. Khaleghizadeh, (2012). "Second language learning strategies: In Search of a profile for Persian Language". *Educational Psychology*, No. 26 (8). PP. 1-34. [In Persian].
- Sarig, G. (1984). "High-level reading in the first and in the foreign languages: some comparative data". In J. Devine, P. L. Carrel, & D. E. Eskey (Eds.), *Research in reading in English as a second language*, Washington D.C: Teachers of English of Speakers of Other Languages.Pp. 105-120.
- Seliger, H. (1984). "Processing universals in second language acquisition". In F.

Eckman, L. Bell, & D. Nelson, (Eds.), *Universals of Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House. PP. 36-47.

- Stern, H. H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford university Press.
- Stern, H. H. (1992). *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: OUP.
- Tsai, Y., Ernst, C., & Talley, P. C. (2010). L1 and L2 strategy use in reading comprehension of Chinese EFL readers. *Reading Psychology*, 31(1). PP. 1-29.
- Vakilifard, A. R. & Sh. Khaleghizadeh, (2014), "Strategies for learning Persian: Analysis of relationship between nationalities and application of strategies among foreign Persian learners". *Language Related Research*, Vol. 5. No. 2 (18). summer 2014. Pp. 261-286. [In Persian].
- Weinstein, C. E. & R. E. Mayer (1986), "The Teaching of Learning strategies". In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (Pp. 315-327). New York: Macmillan Publishing Company.
- Wenden, A. L. (1998). *Learner Strategies for Learner Autonomy*. Great Britain: Prentice Hall.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
 رتال جامع علوم انسانی