

# راهبردهای حافظه‌ای، شناختی، و جبرانی: بررسی ارتباط بین بکارگیری راهبردها با میزان موفقیت فارسی‌آموزان غیرایرانی در مهارت نوشتاری

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

۱. عضو هیات علمی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره)، قزوین، ایران

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

## چکیده

راهبردهای یادگیری به طور گسترده به عنوان 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 تاثیر بکارگیری راهبردها بر تسریع و اثربخشی فرآیند یادگیری، پژوهش حاضر به بررسی تاثیر راهبردهای حافظه‌ای، شناختی و جبرانی بر میزان موفقیت فارسی‌آموزان غیرایرانی در مهارت نوشتن می‌پردازد. نمونه‌ی آماری پژوهش، متشکل از ۴۲ فارسی‌آموز عربی‌زبان غیرایرانی زن و مرد بود که در بازه‌ی سنی ۱۸-۲۰ سال قرار داشتند و در ترم پاییز ۹۵ در دوره‌ی پیشرفته مشغول یادگیری زبان فارسی بودند. ابزار پژوهش جهت سنجش میزان بکارگیری راهبردها، پرسشنامه راهبردهای یادگیری زبان آکسفورد (۱۹۹۰) می‌باشد و برای تعیین رابطه‌ی بکارگیری 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 بکارگیری راهبرد حافظه‌ای و راهبرد جبرانی با موفقیت در مهارت نگارش رابطه‌ی معنی‌دار مثبتی وجود دارد. این در حالی است که طبق یافته‌های پژوهش، بین بکارگیری راهبردهای شناختی و موفقیت در مهارت نگارش رابطه‌ی 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، به کارگیری راهبرد جبرانی نسبت به راهبرد حافظه‌ای تاثیر بیشتری بر موفقیت در مهارت نگارش فارسی‌آموزان دارد. در نهایت پیشنهاداتی جهت آموزش راهبردها در کلاس-



های آموزش زبان فارسی ارایه گردید.

**کلیدواژه:** راهبردهای حافظه‌ای، راهبردهای شناختی، راهبردهای جبرانی، مهارت نوشتاری

## ۱. مقدمه

در زمان‌های گذشته خواندن یک هنر بود، ولی امروزه نحوه خواندن مطرح است. متأسفانه اکثر ما یادگیری بهتر را صرفاً تکرار و مطالعه بیشتر یک موضوع می‌دانیم و کمتر سعی می‌کنیم که مطلبی در مورد 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، احتمالاً کمتر کسی با شیوه‌های درست‌خوانی و نحوه‌ی 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 که لازمی موفقیت در تحصیل است به دست آورند. اما این اعتقاد اساس درستی ندارد. آنها باید فنون و راهبردهای مطالعه و یادگیری را مانند سایر فنون و مهارت‌ها به کار ببرند و دانش ویژه آن را بیاموزند؛ یعنی همان‌گونه که افراد خواندن و نوشتن و حساب کردن را یاد می‌گیرند باید نحوه‌ی مطالعه و یادگیری را نیز بیاموزند.

راهبردهای یادگیری ابزاری هستند که زبان‌آموز برای یادگیری زبان از آنها استفاده می‌کند. به عبارت دیگر، راهبردهای یادگیری به طور گسترده به عنوان تکنیک‌ها یا روش‌هایی معرفی شده‌اند که دانش‌آموزان اغلب برای بهبود پیشرفت‌شان در یادگیری مهارت‌های زبان دوم مورد استفاده قرار می‌دهند (گرین و آکسفورد، ۱۹۹۵: ۲۷۳).

با وجود اهمیت راهبردها و نقش آنها در تسریع و اثربخشی فرآیند یادگیری، پژوهش‌های کمی پیرامون تاثیر راهبردها بر میزان موفقیت زبان‌آموزان در یادگیری مهارت‌های زبانی صورت گرفته است. همچنین، در زمینه‌ی تاثیر راهبردها بر میزان موفقیت فارسی‌آموزان غیرایرانی نیز هیچ پژوهش قابل اتکایی تاکنون صورت نگرفته است و فقط پژوهش‌ها به بررسی نمایه‌ی راهبردهای مورد استفاده‌ی فارسی‌آموزان غیرایرانی (صحرایی و خالقی‌زاده، ۱۳۹۱) و

همچنین تاثیر ملیت و جنسیت بر بکارگیری راهبردها در میان این فارسی‌آموزان (وکیلی‌فرد و خالقی‌زاده، ۱۳۹۳) پرداخته‌اند. بنابراین ضروری به نظر می‌رسد که تاثیر راهبردها بر میزان موفقیت فارسی‌آموزان در یادگیری مهارت‌های زبان فارسی نیز مورد بررسی قرار بگیرد. از اینرو، پژوهش حاضر به بررسی تاثیر راهبردهای حافظه‌ای، شناختی و جبرانی بر میزان موفقیت فارسی‌آموزان در مهارت نوشتن می‌پردازد. بدین منظور، پرسش‌های زیر مطرح گردید:

۱. آیا بین بکارگیری راهبردهای حافظه‌ای و موفقیت فارسی‌آموزان غیرایرانی عربی زبان در مهارت نوشتن رابطه معنی‌داری وجود دارد؟

۲. آیا بین بکارگیری راهبردهای شناختی و موفقیت فارسی‌آموزان غیرایرانی عربی‌زبان در مهارت نوشتن رابطه‌ی معنی‌داری وجود دارد؟

۳. آیا بین بکارگیری راهبردهای جبرانی و موفقیت فارسی‌آموزان غیرایرانی عربی‌زبان در مهارت نوشتن رابطه‌ی معنی‌داری وجود دارد؟

۴. آیا بین بکارگیری مجموع راهبردهای مستقیم (راهبردهای حافظه‌ای، شناختی و جبرانی) و موفقیت فارسی‌آموزان غیرایرانی عربی‌زبان در مهارت نوشتن رابطه وجود دارد؟

۵. آیا سهم بکارگیری هریک از راهبردهای مستقیم در پیش بینی موفقیت فارسی‌آموزان غیرایرانی عربی زبان در مهارت نوشتن یکسان است؟

متناظر با پرسش‌های فوق، فرضیه‌های زیر مورد بررسی قرار می‌گیرد:

فرضیه اول: بین بکارگیری راهبردهای حافظه‌ای و موفقیت فارسی‌آموزان غیرایرانی عربی زبان در مهارت نوشتن رابطه معنی‌داری وجود دارد.

فرضیه دوم: بین بکارگیری راهبردهای شناختی و موفقیت فارسی‌آموزان غیرایرانی عربی زبان در مهارت نوشتن رابطه‌ی معنی‌داری وجود دارد.

فرضیه سوم: بین بکارگیری راهبرد جبرانی و موفقیت فارسی‌آموزان غیرایرانی عربی‌زبان در مهارت نوشتن رابطه‌ی معنی‌داری وجود دارد.

فرضیه چهارم: بین بکارگیری مجموع راهبردهای مستقیم (راهبردهای حافظه‌ای، شناختی و جبرانی) و موفقیت فارسی‌آموزان غیرایرانی عربی‌زبان در مهارت نوشتن رابطه وجود دارد.

فرضیه پنجم: سهم بکارگیری هریک از راهبردهای مستقیم در پیش بینی موفقیت فارسی‌آموزان غیرایرانی عربی‌زبان در مهارت نوشتن متفاوت است.



## ۲. پیشینه‌ی پژوهش

پارک (۱۹۹۷) 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 مورد بررسی قرار داد. او در این خصوص از نسخه اصلاحی ۵۰ سوالی سیل و آزمون تافل انگلیسی استفاده کرد. آزمودنی‌های او دانشجویان کراهی بودند که در حال فراگیری زبان انگلیسی می‌باشند. نتایج وی نشان داد که بین بکارگیری راهبردها و مهارت زبانی رابطه خطی (مستقیم معنادار) برقرار است. این در حالی است که نتایج چند بررسی دیگر از جمله فیلیپس (۱۹۹۱) این رابطه را از نوع منحنی (رابطه بی معنا و تحت تاثیر متغیرهای دیگر) بیان کردند. در پژوهش وی ترتیب بکارگیری راهبردها (از لحاظ فراوانی و بسامد) اینگونه بود: راهبردهای فراشناختی، جبرانی، حافظه‌ای، شناختی، اجتماعی و عاطفی، که راهبردهای فراشناختی دارای بیشترین فراوانی و راهبردهای عاطفی کمترین فراوانی را در میان آزمودنی‌ها داشت. پارک معتقد است علی‌رغم اهمیت راهبردهای اجتماعی در یادگیری زبان دوم/خارجی، زبان‌آموزان کراهی، همانند سایر آسیایی‌ها، بهره زیادی از آن نمی‌برند. همچنین یافته‌های پژوهش وی بیانگر این مساله 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 پیش‌بینی کننده مهارت زبانی بودند.

لای (۲۰۰۹) راهبردهای یادگیری زبان را در ۴۱۸ زبان‌آموز تایوانی که در حال فراگیری زبان انگلیسی بودند مورد بررسی قرار داد. هدف او بررسی رابطه بین راهبردهای یادگیری زبان و الگوهای مربوط به استفاده از راهبردها بر مبنای مهارت زبانی بود. شرکت کنندگان 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 حدس زنی و غلبه بر محدودیت‌ها هنگام بکارگیری زبان انگلیسی بیشتر از سایر 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 تاثیر قابل توجهی روی 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 به کار 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 به کار بردند عبارتند از: برنامه‌ریزی، استفاده از مهارت‌های تحلیلی و استدلالی، و تمرین تلفظ و مهارت صحبت کردن. تسای و همکاران (۲۰۱۰) رابطه بین بکارگیری راهبردهای خواندن در زبان اول (چینی) و زبان دوم (انگلیسی)، و تاثیر آن بر درک مطلب یادگیرندگان در زبان دوم را مورد بررسی قرار دادند. 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 لحاظ بکارگیری راهبردهای خواندن در زبان اول، هیچ تفاوت معناداری بین دو گروه مشاهده نشد. ولی از نظر بکارگیری راهبردها در زبان دوم، خوانندگان ماهر نسبت به خوانندگان کم‌مهارت برای تقویت درک مطلب خود از راهبردهای بیشتری استفاده کردند.

گرامی و مدنی قره‌باغلو (۲۰۱۱) 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 (۱۹۹۰) جهت شناسایی راهبردهای مورد استفاده دانشجویان، و آزمون تافل جهت تعیین دانشجویان موفق و ناموفق. آنها بدین منظور از ۲۰۰ دانشجوی (۷۳) مرد و (۱۲۷) زن دانشگاه آزاد اسلامی ( واحد تبریز و دانشورانه) استفاده کردند که در رشته مترجمی زبان انگلیسی مشغول به تحصیل می‌باشند. 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 مورد بررسی قرار گرفت و نشان داد که زبان‌آموزان موفق دامنه گسترده‌تری از راهبردهای یادگیری زبان را به کار می‌برند که متفاوت از راهبردهای مورد استفاده زبان‌آموزان ناموفق است. آنها از راهبردهای فراشناختی بیشتر استفاده می‌کنند در حالی که زبان‌آموزان ضعیف‌تر راهبردهای شناختی را بیشتر به کار 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 (۲۰۱۴) راهبردهای یادگیری مهارت نوشتاری انگلیسی را در میان دانش‌آموزان دبیرستانی در اندونزی مورد بررسی قرار دادند. نمونه‌آماری پژوهش‌شان ۷۶۶ دانش‌آموز سال دوم دبیرستان بودند که ۴ ساعت در هفته کلاس زبان انگلیسی (به عنوان زبان خارجی) داشتند. هدف این کلاس‌ها، آموزش چهار مهارت زبانی با تاکید بر ارتباط گفتاری و نوشتاری بود. از زبان‌آموزان خواسته شد که به یک پرسشنامه مربوط به سنجش راهبردهای مهارت نوشتاری و یک خودارزیاب<sup>۱</sup> پاسخ بدهند. قابل ذکر است پرسشنامه‌ی پژوهش از نوع محقق-ساخته بود. نتایج پژوهش نشان داد که راهبردهای خود-کنترلی<sup>۲</sup>، تمرکز زبانی<sup>۳</sup>، تمرکز بر فرایند اجتماعی<sup>۴</sup>، تمرکز بر معنا<sup>۵</sup>، توسعه‌ی واژه‌ها<sup>۶</sup>، فراشناختی<sup>۷</sup>، پردازش ذهنی<sup>۸</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 (۲۰۱۴) در پژوهشی تحت عنوان «بکارگیری راهبردهای یادگیری زبان و تاثیر آن بر مهارت دانشجویان سال سوم در نوشتار دانشگاهی» به بررسی تاثیر راهبردها بر موفقیت دانش‌آموزان در مهارت نوشتن دانشگاهی پرداخت. نمونه‌ی پژوهشی وی ۸۸ دانشجوی کارشناسی (زن و مرد) در کشور فیجی بودند که به صورت تصادفی از دانشجویان سال اول انتخاب شده بودند. همچنین، قابل ذکر است این دانشجویان از کلاس آموزش زبان انگلیسی برای اهداف دانشگاهی انتخاب شده‌اند. داده‌ها بوسیله‌ی پرسشنامه راهبردهای یادگیری زبان آکسفورد (۱۹۹۰) و مصاحبه گردآوری شدند و برای بررسی رابطه موفقیت زبان‌آموزان با بکارگیری راهبردها نیز از نمرات دانشجویان در آزمون اول و آخر ترم استفاده شده است. در نهایت، تحلیل داده‌های پژوهش نشان داد که همه‌ی راهبردها ارتباط کم و مثبتی با زبان دانشگاهی دانشجویان دارند. به عبارت دیگر، تاثیر 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 پیشینه ای ۳۰ ساله دارد که به طور پراکنده صورت گرفته‌اند (چاموت، ۲۰۰۵: ۸۹). در پیشینه این موضوع، از اصطلاحات گوناگونی از قبیل تکنیک<sup>۴</sup> (استرن ۱۹۸۳: ۴۳)، تاکتیک<sup>۱</sup> (لارسن-فریمن و لانگ، ۱۹۹۱: ۱۹۰؛ سلیگر، ۱۹۸۴: ۴۰)، اقدام<sup>۱۱</sup> (ساریچ، ۱۹۸۴: ۱۰۹) و غیره استفاده شده است که تعریف واضحی نداشته و حتی پژوهشگران برجسته نیز در این زمینه اختلاف نظر داشته‌اند. همچنین در گذشته، برخی نویسندگان از عبارت اصطلاحی *راهبردهای یادگیری زبان*<sup>۱۲</sup> استفاده می‌کردند و برخی دیگر اصطلاح *راهبردهای یادگیرنده*<sup>۱۳</sup> را به کار برده‌اند.

راهبردهای یادگیری زبان بصورت بالقوه نوعی ابزار قوی جهت یادگیری محسوب می‌شوند (اومالی و همکاران، ۱۹۸۵: ۴۳) و به راحتی می‌توان اثبات کرد که به همراه سایر تکنیک‌ها ابزاری بسیار کارآمد و سودمند جهت یادگیری زبان می‌باشند (گریفتیس، ۲۰۰۶: ۶). رابطه راهبردهای یادگیری زبان با سایر متغیرها نیز از سوی بسیاری از پژوهشگران مورد بررسی قرار گرفته 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 ۳ تعریف معروف برای راهبردهای یادگیری زبان ارائه شده است. نخستین تعریف به الیس (۱۹۹۴: ۵۲۹) 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 به عنوان فعالیتهای (ذهنی) درونی در نظر گرفته می‌شوند که قابل مشاهده نمی‌باشند. این فعالیت‌ها بصورت مراحل خاص و نظام‌مند روی می‌دهند که به‌منظور کسب مطالب آموخته شده مورد استفاده قرار می‌گیرند. آنچه در تعریف الیس مورد تاکید می‌باشد ویژگی غیرقابل مشاهده و نظام‌مند بودن راهبردها است. دومین تعریف از سوی وینستین و مایر (۱۹۸۶: ۳۱۵) ارائه شده است که راهبردهای یادگیری زبان را اینگونه توصیف می‌کنند: "رفتارها یا افکار و استدلال‌هایی که زبان‌آموز طی فرآیند یادگیری به کار می‌گیرد و هدف از بکارگیری آنها تاثیر بر فرآیند 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 (۱۹۹۸: ۱۸) تعلق دارد که این خصوص اظهار می‌دارد: "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 به عنوان عملکردهایی نظام‌مند و غیرقابل مشاهده در نظر می‌گیرد که زبان‌آموز برای فراگیری زبان از آنها استفاده می‌کند. این گونه به نظر می‌رسد که در این تعریف، راهبردهای یادگیری زبان به عنوان نوعی سازمان‌دهنده توصیف شده‌اند که فرآیند 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>۱۴</sup>: الف. راهبردهای یادگیری شناختی<sup>۱۵</sup> و ب. راهبردهای یادگیری فراشناختی<sup>۱۶</sup>؛

۲. راهبردهای ارتباطی<sup>۱۷</sup>؛

۳. راهبردهای اجتماعی<sup>۱۸</sup> (روبین ۱۹۸۷: ۲۳)

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

۱. راهبردهای فراشناختی؛ ۲. راهبردهای شناختی؛ ۳. راهبردهای عاطفی-اجتماعی<sup>۱۹</sup> (اومالی و چاموت، ۱۹۹۰: ۱۰۹).

استرن، راهبردهای یادگیری زبان را به صورت زیر طبقه بندی می‌کند:

۱. راهبردهای مدیریت و برنامه‌ریزی<sup>۲۰</sup>؛ ۲. راهبردهای شناختی؛ ۳. راهبردهای ارتباطی-تجربه‌ای<sup>۲۱</sup>؛ ۴. راهبردهای میان‌فردی<sup>۲۲</sup> و ۵. راهبردهای عاطفی<sup>۲۳</sup> (استرن، ۱۹۹۲: ۸۳). آکسفورد، نظامی از راهبردهای زبانی را ارائه داده است که جامع بوده و مفصل‌تر از دیگر



مدل‌های طبقه‌بندی است (جونز، ۱۹۹۸: ۱۱۹). آکسفورد، این راهبردها را به صورت زیر به دو گروه اصلی راهبردهای مستقیم و غیر مستقیم یادگیری زبان، دسته‌بندی می‌کند که هر یک شامل سه زیرگروه می‌باشند:

۱. راهبردهای مستقیم<sup>۲۴</sup> : الف. راهبردهای حافظه‌ای<sup>۲۵</sup> ؛ ب. راهبردهای شناختی؛ ج. راهبردهای جبرانی<sup>۲۶</sup>
۲. راهبردهای غیر مستقیم<sup>۲۷</sup> : الف. راهبردهای فراشناختی؛ ب. راهبردهای عاطفی<sup>۲۸</sup>؛ ج. راهبردهای اجتماعی<sup>۲۹</sup> (آکسفورد، ۱۹۹۰: ۱۵).

"راهبردهای مستقیم"، عبارتند از راهبردهایی که به طور مستقیم در یادگیری زبان هدف دخیل هستند یعنی روشی که نیازمند اندیشیدن به زبان هدف است. ولی راهبردهای "غیر مستقیم" از طریق تمرکز، برنامه‌ریزی، ارزیابی فرصت‌ها، کنترل اضطراب، افزایش همکاری و درک دیگران و سایر ابزارها به گونه‌ای غیر مستقیم یادگیری زبان را تقویت می‌کنند. راهبردهای مستقیم و غیر مستقیم تایید کننده یکدیگر بوده و با هم مرتبطند. (آکسفورد، ۱۹۹۰: ۲۳)

راهبردهای مستقیم شامل سه گروه اصلی راهبردها می‌باشد و راهبردهای غیرمستقیم نیز سه گروه اصلی را در بر می‌گیرد (در مجموع ۶ گروه اصلی راهبردها) که هر دو گروه راهبردهای مستقیم و غیرمستقیم یادگیری زبان به طور کلی ۶۰ راهبرد را در بر می‌گیرند. این راهبردها در تمام موقعیت‌های مربوط به یادگیری زبان کارآمد بوده و برای هر ۴ مهارت زبانی (خواندن، نوشتن، صحبت کردن، و شنیدن) قابل اجرا می‌باشند (آکسفورد ۱۹۹۰: ۱۳۵). از این میان، پژوهش حاضر به بررسی تاثیر سه گروه از راهبردهای مستقیم یادگیری زبان (حافظه‌ای، شناختی، و جبرانی) بر میزان موفقیت فارسی‌آموزان غیر ایرانی می‌پردازد.

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

#### ۳-۲-۱-۱. راهبردهای حافظه‌ای

این راهبردها که گاهی ابزارهای یادیار نامیده می‌شوند، ۴ گروه از راهبردها را در بر می‌گیرند که عبارتند از:



### الف) ایجاد ارتباط ذهنی

برای ایجاد ارتباط ذهنی، زبان‌آموزان می‌توانند از دسته‌بندی کردن، ارتباط‌دهی و بسط-دهی، و قرار دادن واژه‌های جدید در بافت استفاده کنند. (آکسفورد، ۱۹۹۰: ۵۸-۶۰).

### ب) استفاده از صوت و تصویر

تصویرسازی، نقشه‌های معنایی، استفاده از کلیدواژه‌ها، و بازنمایی آواها یا اصوات در حافظه از جمله تکنیک‌هایی هستند که با استفاده از صوت یا تصاویر (سمعی یا بصری) به یادگیری کمک می‌کنند (آکسفورد، ۱۹۹۰: ۶۱-۶۴).

### پ) مرور مناسب

مرور سازمان‌مند، راهبردی است که برای تمام مهارت‌ها قابل استفاده می‌باشد. از این راهبرد می‌توان برای بخاطر آوردن مطالب در زبان هدف استفاده کرد و عبارت است از مرور در فواصل زمانی مشخص (آکسفورد، ۱۹۹۰: ۶۶).

### ت) عمل یا اجرا کردن

استفاده از پاسخ فیزیکی یا حس فیزیکی یعنی ایجاد ارتباط معنادار بین یک عبارت جدید و یک حس فیزیکی، به عنوان مثال واژه گرما و حرارت، و استفاده از تکنیک‌های فنی مانند فلش کارت‌ها هر کدام نوعی حرکت یا اقدام معنادار را دربر می‌گیرند. زبان‌آموزانی که سبک یادگیری آنها لامسه‌ای یا جنبشی می‌باشد به استفاده از این نوع راهبردها علاقه‌مندند (آکسفورد، ۱۹۹۰: ۶۶-۶۸).

### ۳-۲-۱. راهبردهای شناختی

اینگونه به نظر می‌رسد که راهبردهای شناختی رایج‌ترین نوع راهبردها در میان زبان‌آموزان است (آکسفورد، ۱۹۹۰: ۴۳). مهمترین راهبردهای شناختی عبارتند از:

### الف) تمرین کردن

تکرار کردن، تمرین نظام نوشتاری و آوایی، تشخیص فرمول‌ها و الگوها و بکارگیری آنها، ترکیب مجدد، و تمرین بصورت طبیعی از جمله تکنیک‌هایی هستند که در ذیل این مجموعه از راهبردها قرار می‌گیرند. (آکسفورد، ۱۹۹۰: ۷۰-۷۳).

### 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 خوانده یا شنیده شده در زبان جدید را سریعاً درک کنند و بتوانند به پیام دریافت شده پاسخ نیز بدهند. (آکسفورد، ۱۹۹۰: ۸۰-۸۱).

#### 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 بکارگیری 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 کرده یا آن را تولید کنند. (آکسفورد، ۱۹۹۰: ۸۲-۸۶).

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

یادداشت‌برداری، خلاصه نویسی، و برجسته‌سازی (مانند: خط کشیدن زیر مطلب، ستاره کشیدن در کنار مطلب مورد نظر، یا علائم و نشانه‌های رنگی) از جمله راهبردهایی هستند که به زبان‌آموزان کمک می‌کنند تا درون‌داد جدید را سازماندهی کرده و بر اطلاعات مهم در یک متن تمرکز و تاکید کنند. علاوه بر این تکنیکی مانند خلاصه‌نویسی خود می‌تواند نشانگر میزان درک زبان‌آموز نیز باشد (آکسفورد، ۱۹۹۰: ۸۶-۸۹).

#### ۳-۲-۱-۳- راهبردهای جبرانی

راهبردهای جبرانی به زبان‌آموزان کمک می‌کنند تا بتوانند علی‌رغم محدودیت در دانش (اطلاعات ناکافی پیرامون دستور و بخصوص واژه‌ها)، از زبان جدید استفاده کرده و آنرا 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، به دست می‌آیند، و نیز *استفاده از سایر سرنخ‌ها* (مانند: دانش بافتی، موقعیت، ساختار متن، روابط فردی، موضوع، یا دانش عمومی و همگانی) از جمله راهبردهایی هستند که برای مهارت‌های خواندن و شنیدن ضروری



می‌باشند. در واقع، می‌توان گفت که این راهبردها در خصوص حدس‌زنی آگاهانه می‌باشند. (آکسفورد، ۱۹۹۰: ۹۰-۹۲).

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

زبان‌آموز می‌تواند به کمک راهبردهایی از قبیل: 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 بصورت جزئی یا کلی به این معنی که در مواقع بروز مشکل می‌توان بصورت جزئی یا کلی از برقراری ارتباط اجتناب کرد، انتخاب موضوع، یعنی خود زبان‌آموز موضوع گفتگو را انتخاب می‌کند تا از این طریق بتواند مطابق میل و علاقه خود به برقراری ارتباط ادامه دهد. علاوه بر این، از این مساله اطمینان حاصل کند 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 مورد نظر (به عنوان نمونه، واژه مداد بجای قلم) پیام را تغییر دهد، ابداع واژه یا واژه‌سازی، طول و تفصیل دادن یا استفاده از مترادف، بر محدودیت‌های دو مهارت صحبت کردن و نوشتن غلبه کند. (آکسفورد، ۱۹۹۰: ۹۴-۹۷).

## ۴. روش پژوهش

### ۴.۱. نمونه‌ی پژوهش و روش اجرا

روش نمونه‌گیری در این پژوهش به صورت تصادفی خوشه‌ای بوده است. بدین منظور، از بین چهار مرکز آموزش زبان فارسی در ایران (دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره) در قزوین، دانشگاه فردوسی در مشهد، موسسه‌ی دهخدا و دانشگاه شهید بهشتی در تهران)، فارسی-آموزان مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی<sup>(۵)</sup> در شهر قزوین به عنوان نمونه انتخاب شدند. از میان فارسی‌آموزان این مرکز نیز ۴۲ فارسی‌آموز زن و مرد در دوره‌ی پیشرفته انتخاب شدند. به این ترتیب، نمونه‌ی آماری پژوهش، متشکل از ۴۲ فارسی‌آموز عربی-زبان زن و مرد بود که در بازه‌ی سنی ۱۸-۲۰ سال قرار داشته و در ترم پاییز ۹۵ در دوره‌ی پیشرفته مشغول یادگیری زبان فارسی هستند. همچنین لازم به ذکر است که این فارسی‌آموزان

در همین مرکز از دوره‌ی عمومی زبان فارسی به دوره‌ی پیشرفته راه یافته بودند. فارسی-آموزان به پرسشنامه پاسخ دادند. در پایان، پاسخ‌های فارسی‌آموزان کدگذاری شدند و در نهایت داده‌ها مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. همچنین برای تعیین رابطه‌ی بکارگیری راهبردهای یادگیری زبان فارسی با میزان موفقیت فارسی‌آموزان در مهارت نوشتن، از میانگین نمرات حاصل از آزمون‌های کلاسی این فارسی‌آموزان در درس نگارش استفاده شد. قابل ذکر است این آزمون‌ها با شرایطی منطبق بر آزمون پایان ترم و در ترم پاییز ۹۵ برگزار گردیده‌اند.

## ۴.۲. ابزار گردآوری داده‌ها

### ۴.۲.۱. پرسشنامه راهبردهای یادگیری زبان آکسفورد (۱۹۹۰)

در این پژوهش، از نسخه‌ی ۵۰ سوالی پرسشنامه (برای زبان‌آموزانی استفاده می‌شود که زبان اول متفاوت دارند و در حال یادگیری زبان انگلیسی به عنوان زبان دوم/خارجی می‌باشند) استفاده شده است، زیرا زبان اول فارسی‌آموزان متفاوت بوده و همه در حال یادگیری زبان فارسی به عنوان زبان دوم بودند. این پرسشنامه به طور کلی دارای شش بخش است 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 تاثیر 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. قابل ذکر است که این پرسشنامه قبلاً توسط نگارنده مقاله به زبان فارسی ترجمه و ساده‌سازی شده و روایی و پایایی آن محاسبه گردیده است. بخش اول پرسشنامه شامل سوالات ۱ تا ۹ و پیرامون راهبردهای حافظه‌ای، بخش دوم شامل سوالات ۱۰ تا ۲۳ و پیرامون راهبردهای شناختی، و همچنین بخش سوم پرسشنامه شامل سوالات ۲۴ تا ۲۹ و پیرامون راهبردهای جبرانی می‌باشند.

### ۴.۲.۲. 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 شاخصه‌ی موفقیت‌شان در مهارت نوشتن در نظر گرفته شده است. این



آزمون‌ها توسط مدرس پرسابقه‌ی مهارت نگارش و طی ترم تحصیلی اجرا شده‌اند. قابل ذکر است که روال طرح و برگزاری آزمون‌های کلاسی منطبق بر آزمون پایان‌ترم بود. در تصحیح آزمون‌ها نیز از ملاک‌های ارزشیابی تصویب شده در مهارت نگارش که توسط اساتید پر سابقه‌ی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره) قزوین در نظر گرفته شده بود استفاده گردید. از این رو، می‌توان گفت، نمرات حاصل از مهارت نگارش قابل تأیید بوده است.

## ۵. تجزیه و تحلیل داده‌ها

داده‌های گردآوری شده توسط پرسشنامه، مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته و در خصوص فرضیه‌های مطرح شده نتیجه‌گیری آماری شده است. این پژوهش شامل پنج فرضیه است که با استفاده از نرم افزار SPSS تجزیه و تحلیل شده‌اند. جهت تحلیل فرضیه‌ها از آزمون کلموگروف اسمیرتوف، ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون استفاده شده است. آزمون کولموگروف اسمیرتوف روشی برای تعیین همگونی اطلاعات تجربی با توزیع‌های آماری منتخب است، از این رو می‌توان از آن برای تشخیص نرمال بودن توزیع فراوانی مشاهدات جمع‌آوری شده استفاده کرد. نتایج این آزمون در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱ نتایج آزمون کولموگوروف-اسمیرتوف

متغیرها	آماره آزمون	سطح معنی داری
راهبردهای حافظه‌ای	۰/۸۰۶	۰/۵۳۴
راهبردهای شناختی	۰/۶۴۱	۰/۸۰۵
راهبردهای جبرانی	۰/۸۹۶	۰/۳۹۹
مهارت نگارش	۰/۶۸۲	۰/۷۴۱

در جدول شماره‌ی (۱) با توجه به اینکه سطح معناداری آزمون مربوط به تمام متغیرها

بالتر از ۰/۰۵ می باشد، ادعای نرمال بودن متغیرهای پژوهش پذیرفته شده است. برای بررسی فرضیه‌ی اول پیرامون رابطه‌ی بین بکارگیری 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 بکارگیری راهبرد حافظه‌ای و موفقیت در مهارت نگارش

ضریب پیرسون	سطح معنی داری
۰/۳۷۰	۰/۰۱۶

با توجه به نتایج به دست آمده در جدول (۲)، ضریب همبستگی بین بکارگیری راهبردهای حافظه‌ای و موفقیت در مهارت نگارش برابر با ۰/۳۷۰ و سطح معنی داری کمتر از ۰/۰۵ می باشد بنابراین می‌توان گفت رابطه‌ی معنی‌دار مثبتی بین این دو متغیر وجود دارد. درخصوص بررسی فرضیه‌ی رابطه‌ی بین بکارگیری راهبردهای شناختی و موفقیت فارسی‌آموزان در مهارت نگارش، با توجه به اینکه متغیرهای بکارگیری راهبردهای شناختی و موفقیت در مهارت نگارش نرمال و کمی می‌باشند از آزمون ضریب همبستگی پیرسون استفاده شده است.

جدول ۳ نتایج آزمون پیرسون بین بکارگیری راهبرد شناختی و موفقیت در مهارت نگارش

ضریب پیرسون	سطح معنی داری
۰/۰۳۹	۰/۸۰۴

در جدول شماره‌ی (۳)، با توجه به نتایج آزمون پیرسون، ضریب همبستگی بین بکارگیری راهبرد شناختی و موفقیت در مهارت نگارش برابر با ۰/۰۳۹ و سطح معنی داری بیشتر از ۰/۰۵ می‌باشد بنابراین می‌توان گفت رابطه‌ی معنی‌داری بین این دو متغیر وجود ندارد. برای بررسی فرضیه‌ی سوم پیرامون رابطه‌ی بین بکارگیری راهبردهای جبرانی و موفقیت فارسی‌آموزان در مهارت نگارش، از آزمون ضریب همبستگی پیرسون استفاده شده است.



جدول ۴ نتایج آزمون پیرسون بین بکارگیری راهبرد جبرانی و موفقیت در مهارت نگارش

ضریب پیرسون	سطح معنی داری
۰/۴۶۱	۰/۰۰۰

همانگونه که در جدول شماره‌ی (۴) نشان داده شده است، با توجه به نتایج آزمون پیرسون، ضریب همبستگی بین بکارگیری راهبرد جبرانی و موفقیت در مهارت نگارش برابر با ۰/۴۶۱ و سطح معنی داری کمتر از ۰/۰۰۵ می باشد بنابراین می توان گفت رابطه معنی دار مثبتی بین این دو متغیر وجود دارد.

برای بررسی فرضیه‌ی چهارم یعنی رابطه‌ی بین بکارگیری 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 بکارگیری مجموع راهبردهای مستقیم و موفقیت در مهارت نگارش

ضریب پیرسون	سطح معنی داری
۰/۲۹۰	۰/۰۲۳

همانگونه که در جدول شماره‌ی (۵) مشاهده می‌شود، با توجه به نتایج به دست آمده، ضریب همبستگی بین بکارگیری مجموع راهبردهای مستقیم و موفقیت در مهارت نگارش برابر با ۰/۲۹ و سطح معنی‌داری کمتر از ۰/۰۰۵ می باشد بنابراین می‌توان گفت رابطه معنی‌دار مثبتی بین این دو متغیر وجود دارد.

برای بررسی سهم بکارگیری هر یک از راهبردهای مستقیم در پیش‌بینی موفقیت فارسی-آموزان در مهارت نگارش از رگرسیون چندگانه به روش گام به گام استفاده شده است. با توجه به فرضیات اول تا سوم بین بکارگیری راهبرد حافظه‌ای و راهبرد جبرانی با موفقیت در مهارت نگارش فارسی‌آموزان غیرایرانی عربی‌زبان رابطه معنی‌داری وجود دارد بنابراین در این قسمت به بررسی سهم بکارگیری این دو راهبرد در موفقیت در مهارت نگارش پرداخته شده است که نتایج آن در جدول شماره‌ی (۶) آمده است. همانگونه که در جدول نیز مشاهده



می‌شود، رگرسیون در دو گام انجام شد. در گام اول بکارگیری راهبرد جبرانی وارد مدل گردید نتایج تحلیل رگرسیون نشان می‌دهد که بکارگیری راهبرد جبرانی ۲۵/۶ درصد مهارت نگارش فارسی‌آموزان را پیش بینی می‌کند. در گام دوم، بکارگیری راهبرد حافظه ای وارد معادله رگرسیون شده است که قدرت پیش بینی را به ۳۰/۷ درصد افزایش داد.

جدول ۶ نتایج همبستگی در مدل رگرسیونی

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

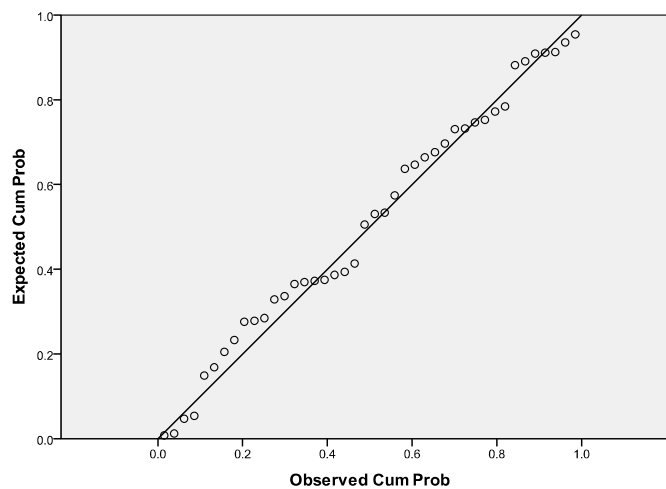
همچنین مقدار آماره دوربین و اتسون بین ۱/۵ تا ۲/۵ قرار دارد. بنابراین استقلال باقیمانده‌ها پذیرفته می‌شود. نتایج آزمون تحلیل واریانس (جدول ۷) در ذیل نشان می‌دهد که معادله‌ی رگرسیون در گام اول ( $F = 13.781, p = .001$ ) و در گام دوم ( $F = 6.006, p = .000$ ) است و از این رو، هر دو مدل رگرسیون دارای اهمیت آماری هستند.

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

مدل	منبع تغییرات	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	آماره F	سطح معنی داری
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			

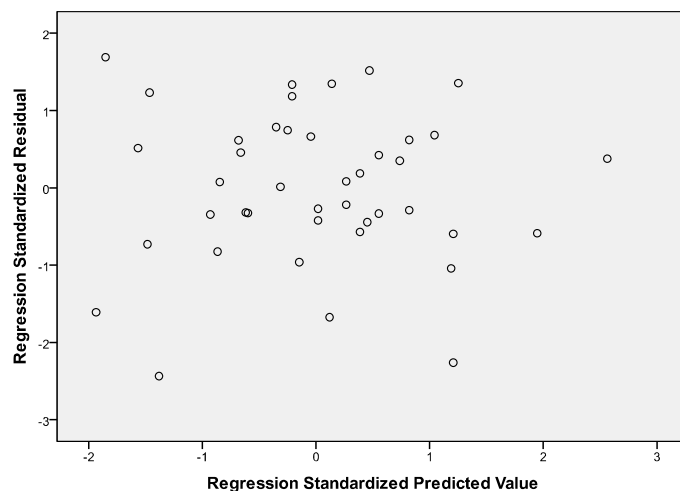


یکی از پیش‌فرض‌های رگرسیون نرمال بودن باقیمانده‌ها می‌باشد. برای بررسی نرمال بودن باقیمانده‌ها از نمودار p-p plot استفاده می‌شود. در صورتی که نقاط به طور قابل قبولی بر روی خط قطری از انتهای سمت چپ تا بالای سمت راست قرار گیرد می‌توان گفت باقیمانده‌ها نرمال می‌باشند. نمودار p-p plot در زیر آمده است که بیانگر نرمال بودن باقیمانده‌هاست.



نمودار ۱: p-p plot بررسی نرمال بودن باقیمانده‌ها

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



نمودار ۲: نمودار پراکنش مقادیر پیش بینی استاندارد شده در مقابل باقیمانده‌های استاندارد شده

نتیجه بررسی معنی‌داری متغیر مستقل در مدل در جدول شماره‌ی (۸) آمده است

جدول ۸ بررسی معنی‌داری متغیر مستقل

آماره تِلرانس	سطح معنی داری (P- value)	آماره آزمون	ضریب استاندارد	خطای استاندارد	ضرایب برآورد رگرسیون	ضرایب	
	/۰۲۳۰	۲/۳۶۵		۱/۸۰۸	۴/۳۷۸	ضریب ثابت	گام اول
۱	/۰۰۱۰	۳/۷۱۲	/۵۰۶۰	/۰۸۰۰	/۲۹۷۰	راهبرد جبرانی	
	/۰۰۰۰	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 می‌باشد بنابراین مشکل



هم خطی بین متغیرهای مستقل وجود ندارد. مدل رگرسیونی میان بکارگیری راهبردهای حافظه‌ای و جبرانی و موفقیت در مهارت نگارش به صورت زیر می‌باشد

(بکارگیری راهبرد حافظه‌ای)  $0.177 + 0.017 =$  موفقیت در مهارت نگارش + (بکارگیری راهبرد جبرانی)  $0.255$

براساس معادله‌ی رگرسیون به ازای یک واحد افزایش بکارگیری راهبرد حافظه‌ای در صورت ثابت بودن اثر بکارگیری راهبرد جبرانی، موفقیت در مهارت نگارش  $0.177$  واحد افزایش می‌یابد. همچنین به ازای یک واحد افزایش بکارگیری راهبرد جبرانی در صورت ثابت بودن اثر بکارگیری راهبرد حافظه‌ای، موفقیت در مهارت نگارش  $0.255$  واحد افزایش می‌یابد. با توجه به ضرایب استاندارد در گام دوم به کارگیری راهبرد جبرانی نسبت به راهبرد حافظه‌ای تاثیر بیشتری بر موفقیت در مهارت نگارش فارسی‌آموزان دارد.

## ۶. بحث و نتیجه‌گیری

در پژوهش حاضر، رابطه‌ی بین بکارگیری راهبردهای یادگیری زبان فارسی و موفقیت تحصیلی فارسی‌آموزان عربی‌زبان غیرایرانی در درس نگارش مورد بررسی قرار گرفت. بدین منظور، پنج فرضیه مطرح گردید و تحلیل فرضیه‌ها با استفاده از آزمون کلموگروف اسمیرتوف، ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون صورت گرفت. برای بررسی فرضیه‌ی اول پیرامون رابطه‌ی بین بکارگیری 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 به دست آمده، ضریب همبستگی بین بکارگیری راهبردهای حافظه‌ای و موفقیت در مهارت نگارش در سطح معنی داری کمتر از  $0.05$  می‌باشد بنابراین می‌توان گفت رابطه‌ی معنی‌دار مثبتی بین این دو متغیر وجود دارد. در این خصوص، نتایج پژوهش حاضر با نتایج میستار و همکاران (۲۰۱۴) همسو می‌باشد.

درخصوص بررسی فرضیه‌ی رابطه‌ی بین بکارگیری راهبردهای شناختی و موفقیت فارسی‌آموزان در مهارت نگارش، با توجه به اینکه متغیرهای بکارگیری راهبردهای شناختی و موفقیت در مهارت نگارش نرمال و کمی می‌باشند از آزمون ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد که با توجه به نتایج آزمون پیرسون، ضریب همبستگی بین بکارگیری راهبرد شناختی و

موفقیت در مهارت نگارش در سطح معنی‌داری بیشتر از ۰/۰۵ می‌باشد بنابراین می‌توان گفت رابطه‌ی 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) همسو می‌باشد.

برای بررسی فرضیه‌ی سوم پیرامون رابطه‌ی بین بکارگیری راهبردهای جبرانی و موفقیت فارسی‌آموزان در مهارت نگارش، از آزمون ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد و نتایج نشان داد ضریب همبستگی بین بکارگیری راهبرد جبرانی و موفقیت در مهارت نگارش در سطح معنی‌داری کمتر از ۰/۰۵ می‌باشد بنابراین می‌توان گفت رابطه معنی‌دار مثبتی بین این دو متغیر وجود دارد. در این خصوص، نتایج پژوهش حاضر با نتایج میستار و همکاران (۲۰۱۴) همسو می‌باشد.

برای بررسی فرضیه‌ی چهارم یعنی رابطه‌ی بین بکارگیری 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 به دست آمده، ضریب همبستگی بین بکارگیری مجموع راهبردهای مستقیم و موفقیت در مهارت نگارش در سطح معنی‌داری کمتر از ۰/۰۵ می‌باشد بنابراین می‌توان گفت بین بکارگیری مجموع راهبردهای مستقیم (راهبردهای حافظه‌ای، شناختی و جبرانی) و موفقیت فارسی‌آموزان در مهارت نگارش رابطه‌ی معنی‌داری مثبتی وجود دارد. در این خصوص نتایج پژوهش حاضر با پژوهش‌های پارک (۱۹۹۷)، لای (۲۰۰۹) همسو و با نتایج پژوهش علی‌چند (۲۰۱۴) ناهمسو می‌باشد.

برای بررسی فرضیه پنجم پژوهش یعنی سهم بکارگیری هریک 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 بکارگیری راهبرد حافظه‌ای و راهبرد جبرانی با موفقیت در مهارت نگارش فارسی‌آموزان غیرایرانی عربی‌زبان وجود دارد، بنابراین در این قسمت به بررسی سهم بکارگیری این دو راهبرد در موفقیت در مهارت نگارش پرداخت شد. بدین‌منظور، رگرسیون در دو گام انجام شد. در گام اول بکارگیری راهبرد جبرانی و در گام دوم، بکارگیری راهبرد حافظه‌ای وارد مدل گردید. نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد که بکارگیری راهبردهای جبرانی و



حافظه‌ای قابلیت پیش‌بینی موفقیت فارسی‌آموزان را دارند. همچنین، تحلیل رگرسیون در گام دوم بیانگر این بود که به کارگیری راهبرد جبرانی نسبت به راهبرد حافظه‌ای تاثیر بیشتری بر موفقیت در مهارت نگارش فارسی‌آموزان دارد. از این رو، بین سه گروه راهبردهای مستقیم یادگیری زبان فارسی، راهبردهای حافظه‌ای و جبرانی و از این میان، راهبردهای حافظه‌ای بیشترین تاثیر 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 (۱۹۹۰) و سایر پژوهشگران ارائه گردیده که می‌توانند برای مدرسان در کلاس درس بسیار سودمند باشند. در نهایت، شایان ذکر است که پژوهش حاضر فقط به بررسی ارتباط بین راهبردهای مستقیم یادگیری زبان با موفقیت فارسی‌آموزان در درس نگارش پرداخته است و پیشنهاد می‌شود راهبردهای غیرمستقیم یادگیری زبان فارسی نیز به همین ترتیب مورد بررسی قرار بگیرند. همچنین، پژوهش حاضر تنها به فارسی‌آموزان عربی‌زبان رشته‌های پزشکی پرداخته است و متغیرهای ملیت، جنسیت، و رشته‌ی تحصیلی در پژوهش حاضر کنترل شده بود. به همین دلیل، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده، فارسی‌آموزان دیگر زبان‌ها و با جنسیت یا رشته‌های مختلف مورد بررسی قرار بگیرند. می‌توان ارتباط بین راهبردهای یادگیری زبان فارسی را با موفقیت فارسی‌آموزان در یادگیری مهارت‌های مختلف زبانی (شنیداری، خوانداری، و گفتاری) به صورت جداگانه مورد بررسی قرار داد 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 از موفقیت بیشتری برخوردار می‌باشد. در این صورت می‌توان آموزش مهارت‌ها را به فراخور نتایج پژوهش‌ها برنامه‌ریزی کرد.

## ۷. پی‌نوشت‌ها

1. A self-assessment
2. Self-monitoring
3. Language-focusing
4. Social process-focusing
5. Meaning-focusing
6. Vocabulary developing
7. Metacognitive commencement
8. Mental processing
9. Technique
10. Tactic
11. Move
12. Language Learning Strategies
13. Learner strategies
14. learning strategies
15. Cognitive Learning Strategies
16. metacognitive learning strategies
17. communication strategies
18. social strategies
19. social effective strategies
20. management and Planning Strategies
21. communicative-Experiential Strategies
22. interpersonal Strategies
23. affective strategic
24. direct Strategies
25. memory Strategies
26. Compensation Strategies
27. indirect strategies
28. Affective strategies
29. Social strategies

## ۸. منابع

- صحرايي، رضامراد و خالقي‌زاده، شراره. (۱۳۹۱). راهبردهای یادگیری زبان دوم: در جستجوی نمایه‌ای برای زبان فارسی، *فصلنامه روانشناسی تربیتی*، شماره ۲۶، سال هشتم، ۱-۳۴.
- وکيلي‌فرد، اميررضا و خالقي‌زاده، شراره (۱۳۹۳). راهبردهای یادگیری زبان فارسی: بررسی ارتباط بین ملیت و بکارگیری راهبردها در میان فارسی‌آموزان غیر ایرانی، *جستارهای زبانی*، دوره ۵، شماره ۲ (پیاپی ۱۸)، تابستان ۱۳۹۳، ۲۶۱-۲۸۶.



- Ali Chand, Zakia ( 2014). Language learning strategy use and its impact on proficiency in academic writing of tertiary students, *Procedia - Social and Behavioral Sciences* (118), 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., & Madani Ghareh Baighlou, Sh. (2011), Language Learning Strategies Used by Successful and Unsuccessful Iranian EFL Students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 29, 1567-1576.
- Green, J. & Oxford R. (1995). A closer look at learning strategies, L2 proficiency, and gender, *TESOL Quarterly*, 29(2), 261-297.
- Griffiths, C. (2006), "Language Learning Strategies: Theory and Research", *ILLI Language Teaching Journal*, 2 (1), 1-30.
- Jones, S. (1998): *Learning styles and learning strategies: towards learner independence*. Forum for Modern Language Studies Vol. (34), No. 2, 115-129.
- Lai, Y. (2009). Language Learning strategy use and English proficiency of university freshmen in Taiwan. *TESOL Quarterly*, 43(2), 255-280.
- Larsen-Freeman, D., & Long, M. H. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. New York: Longman.
- Mistar , Junaidi; Zuhairi, Alfian; Parlindungan, Firman (2014) Strategies of Learning English Writing Skill by Indonesian Senior High School Students , *AWEJ* , 5(1): 290 -303
- O'Malley, J. M., Chamot, A. U., Stewner-Manzanares, G., Kupper, L. and Russo, R. P. (1985). Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students. *Language Learning*, 35 (1), 21-46.
- O'Malley, J. M. & Chamot A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 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), 211-221.
- 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.
- 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, 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, 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), 1-29.
- Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (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.



### **Memory, Cognitive and Compensation strategies: The relationship between the use of strategies and non-Iranian Persian learners' success in writing skill**

learning strategies have been introduced widely as the techniques or ways that students often use them to improve their progress in learning the second language skills. Therefore, due to the impact of using strategies on the effecting and accelerating the learning process, this study examines the impact of memory, cognitive and compensatory strategies on the success of Persian language learners in writing skill. The sample, consisting of 42 non-Iranian Arabic-speaking Persian learners (men and women) who were in age range of 18-20 years old and in the fall semester 95 were learning Persian language in advanced level. Oxford Language Learning Strategies Questionnaire (1990) is used to measure the strategic use, and the students' scores in the course of writing were used to determine the relationship between language learning strategies use and Persian learners' success in writing skill. The results of the Pearson correlation coefficient showed that there is a significant positive relationship between the use of memory strategies and compensation strategies with success in writing skill. This is despite the fact that according to the findings, there is not a significant relationship between the use of cognitive strategies and learners success in writing. Regression analysis also indicated that among direct learning strategies, two types of memory and compensation strategies, causes success of Persian learners in is writing skill. And among these strategies, compensation strategies are more effective than memory strategies on success of Persian learners. Finally suggestions for teaching strategies in the classroom were presented.

keyword: memory strategies, cognitive strategies, compensation strategies, writing skills