

在韩中国留学生韩语学习策略的研究 ——以韩国大邱市一所大学中国留学生为对象

吴云东^a 孔维俭^b 林若凡^c

a. 高等教育、心理学和政策分析实验室, 韩国光州; b. 启明大学, 韩国大邱; c. 云南师范大学, 云南昆明

【摘要】 本研究以韩国大邱市一所大学的 265 名中国留学生为对象, 基于 SILL 框架, 探索记忆、认知、补偿、元认知、情感和社交六类韩语学习策略的自报使用频率及群体差异。重复测量方差分析表明, 六类策略的使用频率存在显著差异 ($p < .001$)。元认知策略得分最高, 显著高于记忆、认知、补偿与情感策略; 补偿策略得分最低。本研究为单校样本的策略使用提供描述性资料, 教学上可据此开展学习计划、过程监控与交际困难应对的需求评估, 但不能据此判断策略的实际效果或韩语能力提升。

【关键词】 在韩中国留学生; 韩语学习; 学习策略; SILL; 元认知策略; 社交策略

Korean Language Learning Strategies among Chinese International Students in South Korea: A Study of Students at a University in Daegu

Yundong Wu^a, Weijian Kong^b, Ruofan Lin^c

a. Higher Education, Psychology, and Policy Analysis Laboratory, Gwangju, South Korea; b. Keimyung University, Daegu, South Korea; c. Yunnan Normal University, Kunming, Yunnan, China

[Abstract] This study examined the self-reported use of six Korean language learning strategies among 265 Chinese international students at a university in Daegu, South Korea. Based on the Strategy Inventory for Language Learning (SILL) framework, the study focused on memory, cognitive, compensation, metacognitive, affective, and social strategies. It also examined differences in the reported use of these strategies. A repeated-measures analysis of variance showed significant differences in the use of the six strategy types ($p < .001$). Metacognitive strategies received the highest mean score and were used significantly more frequently than memory, cognitive, compensation, and affective strategies. Compensation strategies received the lowest mean score. These findings provide descriptive information about Korean language learning strategy use among Chinese international students at one university. In teaching practice, the findings may help teachers assess students' needs in learning planning, progress monitoring, and dealing with communication difficulties. However, the results do not show whether these strategies are effective or whether their use leads to improvements in Korean language proficiency. The findings should also be interpreted with caution because the study was limited to one university and relied on self-reported data.

[Keywords] Chinese international students in Korea; Korean language learning; learning strategies; SILL; metacognitive strategies; social strategies

1. 引言

对在韩中国留学生而言, 韩语既是课程学习的重要语言, 也是办理行政事务、参与校园活动和开展日常交往的工具。因此, 韩语学习不限于教材和课堂, 还涉及时间安排、陌生词汇处理、信息判断、求助及情绪调节。学习者可控因素与学习方法为理解语言学习差异提供了研究视角(文秋芳, 1994)。本文关注学习策略的自报使用频率, 不预设策略使用频率能够直接代表语言能力或跨文化适应水平。

国内语言学习策略研究既关注具体学习方法, 也关注认知活动管理和情感管理(文秋芳, 1995; 文秋芳、王立非, 2004)。在韩中国留学生需要结合课程要求与生活需求选择学习资源。包括人工

智能在内的辅助技术拓展了语言学习资源的类型,但本研究没有测量人工智能使用情况,因而不以此解释策略得分(Wu, 2026)。

既有研究表明,学习策略具有任务和情境依赖性。江新(2000)对汉语作为第二语言的研究为使用 SILL 描述留学生策略提供了参照,徐子亮(1999)则强调语言材料的认知加工。Plonsky (2011)的元分析讨论了策略教学的总体效果。不过,其他目标语言或干预研究的结论不能直接替代对在韩中国留学生韩语学习策略的调查,也不能证明本样本中某类策略的有效性。

国内一些研究关注了不同学习者在学习策略使用上的差异,刘亚宁(2004)对大学生的调查发现,学习效果较好的学生和学习效果较差的学生,在策略使用的频率和使用效果上存在一定差别,不过这种差别并不是所有策略类型都很明显。王宇(2002)对中国非英语专业学生听力策略的研究也发现,不同语言技能对学习策略的要求有所不同,听力学习中使用的策略与其他语言技能并不完全一样。

从既有研究的共同发现看,学习者背景、语言任务和学习环境均是理解策略使用的重要因素;不同研究所采用的任务与成绩指标不同,具体策略与学习表现之间的关系也未必一致。因此,本研究不将英语或汉语学习中的策略排序直接移用于韩语学习,而是在明确样本边界的前提下,对在韩中国留学生的六类策略作描述性考察。

在韩中国留学生既面临课程学习要求,也需要在日常生活中使用韩语。文化适应研究为理解这一双重情境提供了背景(袁梦夏, 2021),但适应、语言能力与学习策略是不同构念。本研究没有直接测量跨文化适应,因而仅将韩国本土语言环境作为研究背景,不据此判断学生的适应程度或实际交往频率。

本文采用探索性研究取向,提出三个问题:(1)本校受访中国留学生韩语学习策略的自报使用频率如何?(2)六类策略的使用频率是否存在显著的组内差异及呈现何种排序特点?(3)不同性别、年龄、年级和韩语学习经历群体的策略得分是否存在统计差异?

2. 理论基础与研究述评

2.1 语言学习策略的基本内涵

学习策略并非单一的记忆技巧,还包括具体语言学习方法以及对认知、情感活动的管理(文秋芳, 1996b)。这一视角强调学习者的主动选择及策略的可调整性。Macaro (2006)区分语言学习策略与语言使用策略,提示研究应回到具体任务和情境中理解策略。

从第二语言学习研究来看,学习策略的使用也会受到学习者对具体语言任务的理解和判断影响。江新(2000)在汉语作为第二语言的研究中发现, SILL 可以比较系统地了解留学生使用学习策略的情况,但由于学习者的文化背景和学习经历不同,他们在策略选择上也会存在一些差异。吴勇毅和陈钰(2006)对听力学习策略的比较研究也发现,学习者使用什么策略,与他们在听力学习中需要完成的语言处理任务有一定关系。Chamot (2004)认为,在研究学习策略时,除了关注策略本身,还需要考虑学习者特点、文化和学习情境,以及学习者能否把已有的策略用于新的学习任务。

国内关于学习策略的研究涉及听力、口语、阅读、词汇和综合语言学习等不同方面。苏远连(2003)的实验研究发现,通过策略训练,外语初学者的听力成绩有所提高,对学习策略的认识也有所增强。王立非(2002)对口语交际策略教学的研究发现,在课堂上进行有针对性的交际策略训练,可以帮助学生更好地处理口语交流过程中遇到的问题。由此可以看出,学习策略并不只是学生课外学习时使用的东西,教师也可以结合具体的教学内容和学习任务,对学生进行相应的策略指导。

2.2 SILL 六类策略及其适用性

SILL 将学习策略分为六类,每一类都与语言学习中的不同活动有关。记忆策略主要用于记住和提取新词、句型等语言信息;认知策略包括重复、练习、分析、总结和翻译等学习活动;补偿策略主要帮助学习者在语言知识不足时理解和表达;元认知策略包括学习目标的设定、学习计划的制定,以及对学习过程的监控和评价;情感策略主要与焦虑、信心和学习情绪的调整有关;社交策略则包括向教师、同学或其他语言使用者寻求帮助,以及通过交流来促进语言学习。Oxford et al. (1990)的研究表明,这些策略可以根据不同的学习情况进行识别,也可以结合具体教学活动进行指导。

徐爽(2008)对 SILL 语言学习策略结构和信度进行了研究,为这一量表在国内学习者中的使

用提供了参考。研究发现, SILL 在中国学习者群体中具有较好的内部一致性, 但在不同的学习环境中, 量表中的题目表达还需要根据学习者的实际情况进行适当调整。之后的一些研究也发现, SILL 可以用于不同教育阶段和不同类型的学习者, 但在实际使用时, 量表的结构、题目表述以及具体项目仍需要结合研究对象进行调整(姚孝军 et al., 2021)。Zhang (2003) 对中国 EFL 学习策略研究的梳理指出, 学习策略研究除了要考虑研究方法, 还需要结合学习者的特点, 并进一步考虑研究结果对语言教学的实际意义。

对于在韩中国留学生而言, SILL 六类策略具有较强的解释空间。韩国语学习既包含词汇、语法、发音等语言知识学习, 也包含课堂理解、同学交流和生活交际。特别是在韩国本土环境中, 学习者有机会通过真实交往获得输入和反馈, 因此社交策略和补偿策略可能表现出不同于国内外语课堂的特点。

此外, 词汇学习是中国学生学习韩语时较为直接的任务。王文字关于词汇记忆的研究表明, 学习者对词汇的认识与所采用的记忆策略之间存在联系(王文字, 1998)。范琳、王庆华(2002)的实验研究也表明, 分类组织等策略能够影响英语词汇学习过程(范琳、王庆华, 2002)。虽然这些研究对象并非韩语学习者, 但其关于语言材料加工的讨论仍能为韩语词汇学习策略分析提供参考。

2.3 在韩中国留学生研究的相关发现

关于在韩中国留学生的研究, 主要集中在文化适应、教育管理和社会融入等方面。有研究发现, 在韩中国留学生的教育需求和职业规划会受到语言能力、专业选择以及就业环境等因素的影响。语言能力不仅关系到日常交流, 也会影响学生在韩国大学的学习以及毕业后的发展(金正勳, 2025)。另外, 也有研究发现, 随着语言学习经历的积累和在韩国生活时间的增加, 中国留学生的文化适应情况也会发生一定变化(袁梦夏, 2021)。

现有研究为理解在韩中国留学生的语言学习提供了背景, 但以学习策略为中心、采用统一量表进行群体比较的研究仍相对有限。尤其是在大邱市高校情境下, 学生的策略选择是否表现出明显的元认知倾向, 学习经历较长的学生是否更善于使用认知和元认知策略, 都值得进一步考察。

与中国学生韩语学习直接相关的研究提供了更具体的比较依据。Chang (2022) 对韩国和中国高校 101 名取得 TOPIK 中高级成绩的中国韩语学习者开展调查, 发现元认知策略使用频率最高, 并报告不同熟练度组的社交策略使用存在差异。该研究说明元认知策略的较高排序并非本研究独有, 同时提示熟练度是需要考虑的背景因素。既有研究中, 策略与韩语成绩之间的关系因成绩指标和样本而有所不同, 不能简单归结为“使用越频繁, 能力越高”。本研究的增量在于提供大邱市一所大学 265 名中国留学生的策略分布及探索性群体比较, 而非提出新的策略理论或证明地区效应。

3. 研究方法

3.1 研究对象

本研究以韩国大邱市一所大学的中国留学生为研究对象, 调查对象主要为正在学习韩语或在学习过程中需要使用韩语的中国留学生。问卷调查于 2026 年 4 月至 5 月进行。本研究采用便利抽样的非概率抽样方式, 通过校内学生社群招募参与者。问卷采用线上方式发放, 参与者在了解研究目的及相关说明后自愿填写。参与条件为在该校就读的中国籍学生, 且正在学习韩语或在学习过程中需要使用韩语。

本研究共发放问卷 280 份, 实际回收 275 份。数据整理阶段, 对回收问卷的完整性和作答情况进行检查。其中, 5 份问卷因关键题项缺失或未完成作答而被剔除, 另有 5 份因存在明显异常作答而被剔除, 最终纳入 265 份有效问卷。有效问卷数量占发放问卷总数的 94.64%。该比例反映有效问卷占发放问卷总数的比例, 而非以实际回收问卷数为分母计算的有效回收率。

样本的人口统计学特征见表 1。有效样本共 265 人, 其中男性 104 人 (39.25%), 女性 161 人 (60.75%)。参与者年龄主要集中在 21 至 23 岁之间。韩语学习经历按照累计学习时间进行统计, 包括参与者来韩国之前及来韩国之后的韩语学习时间, 因此, 该变量反映参与者的累计韩语学习经历, 而不仅是在韩国期间的学习时间。另外, 本研究未收集参与者在韩国的居留时间及韩国语能力考试 (TOPIK) 等级, 因此不对这两项信息进行统计或推断。在后续差异检验中, 考虑到样本分布

及研究目的, 将韩语学习经历“ ≤ 1 年”与“ > 1 年且 ≤ 2 年”合并为“ ≤ 2 年组”与“ > 2 年组”进行对比。

表 1 研究对象基本信息 (N=265)

变量	类别	人数 (n)	比例 (%)
性别	男	104	39.25
	女	161	60.75
年龄	18—20 岁	78	29.43
	21—23 岁	142	53.58
	24 岁及以上	45	16.98
年级	一年级	61	23.02
	二年级	73	27.55
	三年级	69	26.04
	四年级及以上	62	23.40
	≤ 1 年	67	25.28
韩语学习经历	> 1 年且 ≤ 2 年	91	34.34
	> 2 年	107	40.38

3.2 研究工具

本研究以 SILL 为理论框架, 采用徐爽的中文版, 并结合在韩中国留学生的韩语学习情境对部分题项进行调整 (徐爽, 2008)。量表包括记忆策略、认知策略、补偿策略、元认知策略、情感策略和社交策略六个维度, 共 50 个题项。问卷采用五点 Likert 量表计分, 1 表示“从不这样做”, 5 表示“总是这样做”。问卷使用中文填写, 保留原量表的六类语言学习策略。

问卷题目主要结合在韩中国留学生实际的韩语学习情况来设计, 例如复习新词、根据上下文猜测词义、整理语法规则、安排韩语学习时间、检查自己对内容的理解, 以及调整韩语口语交流时的紧张情绪等。此外, 还包括向韩国语教师或韩国学生寻求帮助等情况。这样的设计基本保留了 SILL 原有的六类策略, 同时也让题目内容更符合韩语学习的实际情况, 避免直接使用英语学习情境中的表述而产生理解上的偏差。问卷先由两名具有语言教育或第二语言研究经验的研究者检查题项的语言清晰度和情境适切性, 再邀请 10 名不纳入正式分析的中国留学生进行预测试; 根据反馈, 对涉及“英语材料”“英语口语”等原量表情境的表述作韩语学习情境化调整, 例如改为“韩语材料”“韩语口语交流”。正式调查于 2026 年 4 月至 5 月进行。

在正式统计前, 还对量表的内部一致性进行检验。结果见表 2。各维度 Cronbach's α 均达到可接受水平, 总量表的 α 系数为 0.947, 说明本次问卷具有较好的内部一致性。徐爽的相关研究同样关注 SILL 量表在中国学习者中的信度问题, 这为本研究采用该量表提供了方法上的参考 (徐爽, 2008)。

表 2 SILL 语言学习策略量表的信度分析 (N=265)

策略维度	题项数	Cronbach's α
记忆策略	9	.842
认知策略	14	.887
补偿策略	6	.801
元认知策略	9	.891
情感策略	6	.826
社交策略	6	.854
总量表	50	.947

3.3 数据处理

问卷数据录入统计软件后, 首先检查缺失值及明显异常的作答模式, 并计算各题项和各维度的均值与标准差。总体策略使用情况采用描述性统计分析; 性别差异采用独立样本 t 检验; 年龄和年级差异采用单因素方差分析; 重新划分为两组后的韩语学习经历组间差异采用独立样本 t 检验。显

著性水平设为 .05，所有检验均采用双侧检验。

为比较同一参与者在六类语言学习策略上的得分差异，本研究将策略类型作为被试内因素，采用单因素重复测量方差分析。分析时检验球形度假设；若球形度假设不满足，则采用 Greenhouse – Geisser 校正。总体检验后，进一步进行两两配对比较，并采用 Holm 方法校正多重比较。结果报告 F 值、校正后的自由度、p 值和偏 η^2 。

对于韩语学习经历组间的比较，除报告各组的均值和标准差外，还报告检验统计量、自由度、p 值、效应量及均值差的 95%置信区间，以更全面地呈现组间差异的大小和估计精度。

本研究主要关注语言学习策略的使用频率，而不将策略使用频率直接等同于韩语能力水平。学习策略的使用反映学习者的行为倾向，较高的使用频率并不必然意味着更高的语言能力。因此，结果解释主要围绕策略使用特点及其与学习经历之间的关系展开。

4. 研究结果

表 3 显示，265 名中国留学生的韩语学习策略总体均值为 3.55，处于中等偏上的使用水平。六类策略中，元认知策略均值最高 3.79；社交策略为 3.73；认知策略 3.68；记忆策略为 3.42；情感策略 3.38；补偿策略最低为 3.31。整体来看，学生更倾向于先安排和管理自己的学习，再通过具体语言活动和人际交流完成学习任务。

表 3 在韩中国留学生韩语学习策略各维度的描述性统计 (N=265)

策略维度	M	SD
元认知策略	3.79	.57
社交策略	3.73	.62
认知策略	3.68	.58
记忆策略	3.42	.61
情感策略	3.38	.69
补偿策略	3.31	.65
总体策略	3.55	.49

表 4 总体检验结果表

检验项目	样本量	Greenhouse – Geisser ϵ	校正后分子自由度	校正后分母自由度	F 值	p 值	偏 η^2
结果	265	0.973	4.865	1284.335	65.757	< .001	0.199

描述性统计显示，元认知策略的平均得分最高，其次为社交策略和认知策略，补偿策略的平均得分最低。基于重复测量方差分析显示，六类策略的总体均值差异达到统计显著水平， $F(4.865, 1284.335) = 65.757$ ， $p < .001$ ，偏 $\eta^2 = .199$ 。Holm 校正后的两两比较进一步显示，部分策略之间存在显著差异，而记忆与情感、认知与社交、补偿与情感，以及元认知与社交之间的差异未达到统计显著水平。因此，策略均值的排序不能被解释为所有策略之间均存在显著差异。

表 5 六类策略两两比较

策略比较	均值差	校正后 p 值	结论
记忆-认知	-0.26	< .001	显著
记忆-补偿	0.11	.013	显著
记忆-元认知	-0.37	< .001	显著
记忆-情感	0.04	.316	不显著
记忆-社交	-0.31	< .001	显著
认知-补偿	0.37	< .001	显著
认知-元认知	-0.11	.005	显著

认知-情感	0.30	< .001	显著
认知-社交	-0.05	.316	不显著
补偿-元认知	-0.48	< .001	显著
补偿-情感	-0.07	.270	不显著
补偿-社交	-0.42	< .001	显著
元认知-情感	0.41	< .001	显著
元认知-社交	0.06	.295	不显著
情感-社交	-0.35	< .001	显著

元认知策略与社交策略处于相对较高位置。元认知策略的得分较高,说明学生比较重视安排学习时间、设定学习目标和检查学习进度。社交策略排在第二位,与韩国本土语言环境有关,在韩留学生能够通过同学、教师以及日常生活接触获得较多语言使用机会。

补偿策略的得分最低,并不能说明学生很少使用猜测、替换表达或非语言手段来解决交流中的问题。更准确地说,这些策略的总体使用频率相对较低,不如计划、认知和社交策略常见。国内一些外语学习策略研究也发现,学习环境不同,学生对不同策略的使用情况也会有所不同(石永珍, 2002)。

表 6 不同性别在韩中国留学生韩语学习策略的差异 (N=265)

策略	男性 M	女性 M	t	p
记忆策略	3.38	3.45	-1.01	.313
认知策略	3.63	3.71	-1.08	.281
补偿策略	3.27	3.34	-0.87	.386
元认知策略	3.73	3.83	-1.30	.195
情感策略	3.32	3.42	-1.15	.251
社交策略	3.66	3.77	-1.39	.166
总体策略	3.51	3.58	-1.16	.247

女性学生在六类策略以及总体策略上的均值均略高于男性,但所有 p 值均大于 0.05,性别差异没有达到统计显著水平。这一结果与国内部分学习策略研究中“性别差异并不稳定”的结论较为接近(马广惠, 1997)。从本样本来看,性别并不是区分韩语学习策略使用情况的主要变量。

表 7 不同年龄在韩中国留学生韩语学习策略的差异 (N=265)

策略	18—20 岁 M	21—23 岁 M	24 岁及以上 M	F	p
记忆策略	3.49	3.43	3.27	2.21	.112
认知策略	3.74	3.70	3.52	2.38	.094
补偿策略	3.38	3.32	3.18	2.54	.081
元认知策略	3.70	3.81	3.89	1.67	.190
情感策略	3.45	3.37	3.29	1.46	.234
社交策略	3.78	3.72	3.61	1.34	.264
总体策略	3.59	3.56	3.43	2.17	.116

不同年龄组的总体策略均值存在一定差别,但总体差异没有达到显著水平($p=.116$)。各策略维度的组间检验也均未达到统计显著水平(均 $p>.05$)。因此,年龄组均值的高低仅作为本样本中的描述性结果,不据此推断年龄较大的学生具有更稳定的学习计划或自我监控能力。

表 8 不同年级在韩中国留学生韩语学习策略的差异 (N=265)

策略	一年级 M	二年级 M	三年级 M	四年级及以上 M	F	p
记忆策略	3.49	3.45	3.39	3.34	1.36	.255
认知策略	3.76	3.72	3.65	3.57	1.58	.194

补偿策略	3.37	3.35	3.30	3.22	1.42	.236
元认知策略	3.68	3.77	3.83	3.89	1.84	.140
情感策略	3.43	3.40	3.36	3.32	0.73	.533
社交策略	3.79	3.75	3.70	3.65	0.96	.410
总体策略	3.59	3.57	3.54	3.47	1.28	.281

不同年级学生在总体学习策略使用上的差异未达到统计显著水平 ($p=.281$)，六类策略的年级组间检验也均未达到显著水平 (均 $p>.05$)。虽然各组均值呈现一定差别，但横断面数据不能证明策略随年级增加或减少，也不能据此推断个体随学习阶段发生变化。

韩语学习经历依据表 1 的原始三分类变量重新说明，1 年及以下组为 67 人，1—2 年组为 91 人，2 年以上组为 107 人。为进行与原稿表 7 相对应的探索性二组比较，本文将前两组合并为“学习经历不超过 2 年组” ($n=158$)，将“ >2 年”定义为“学习经历超过 2 年组” ($n=107$)。

表 9 不同韩语学习经历在韩中国留学生韩语学习策略的差异 (N=265)

策略	学习经历		t	df	p	Hedges' g	均值差 95% CI
	≤2 年组 M (SD)	>2 年组 M (SD)					
记忆策略	3.368 (0.612)	3.498 (0.584)	1.744	234.7	.083	0.216	[-0.017, 0.277]
认知策略	3.611 (0.590)	3.781 (0.552)	2.392	237.5	.018	0.295	[0.030, 0.310]
补偿策略	3.278 (0.661)	3.358 (0.628)	0.996	235.3	.320	0.123	[-0.078, 0.238]
元认知策略	3.721 (0.578)	3.891 (0.601)	2.294	221.7	.023	0.289	[0.024, 0.316]
情感策略	3.344 (0.704)	3.434 (0.672)	1.049	234.6	.295	0.130	[-0.079, 0.259]
社交策略	3.665 (0.629)	3.825 (0.598)	2.093	235.2	.037	0.259	[0.009, 0.311]
总体策略	3.498 (0.501)	3.631 (0.476)	2.185	235.3	.030	0.270	[0.013, 0.253]

基于组间比较显示，学习经历超过 2 年组在认知、元认知、社交及总体策略上的平均得分高于学习经历不超过 2 年组。其中，认知策略、元认知策略、社交策略和总体策略的组间差异达到统计显著水平，而记忆、补偿和情感策略的差异未达到统计显著水平。各项效应量及置信区间见表 9。不过，本研究属于横断面调查，不能据此认定学习时间本身造成了策略使用差异，学习动机、韩语水平和在韩国的生活环境也可能同时发挥作用。

5. 讨论

本研究中元认知策略的平均得分在六类策略中最高。该结果说明受访者自报的目标设定、时间安排和学习监控行为相对较常见，但由于研究未测量实际策略执行过程，不能据此断言学生确实能够有效管理学习，也不能推断这些行为改善了语言学习结果。该发现与既有研究对自我调节和学习过程管理的关注具有概念上的联系 (文秋芳, 1996a; Rose et al., 2018)，但研究对象和测量情境存在差异，比较时应保持谨慎。

社交策略排名第二，是本研究另一个值得关注的结果。国内学习者在英语环境中往往缺少连续的自然交际机会，而在韩国生活的中国留学生能够接触韩国同学、教师和服务人员。学生通过提问、请对方纠正表达、参加社团和日常交往来获得语言输入，这些行为同时具有学习和生活的双重功能。江新的研究发现，社交策略在第二语言学习环境中具有较高使用频率，这与本研究结果具有一定的可比性 (江新, 2000)。Cohen and Shively (2007) 在留学环境中发现，真实语言与文化接触能够为学习者提供策略使用和语言发展的重要条件。

认知策略排在第三位，说明中国留学生仍然较多地依靠重复、整理、翻译、归纳和语言分析等方式处理韩语材料。韩语学习中的词汇、语法和发音都需要较多的反复加工，尤其是韩语与汉语在语音、词形变化和句法结构方面存在差异，学生需要通过比较和归纳形成较稳定的语言知识。相关词汇策略研究已经证明，学习者对词汇材料采取的加工方式与词汇学习效果具有密切关系 (王文宇, 1998)。

补偿策略的均值最低,表示该维度在本样本中的自报使用频率相对较低。现有问卷没有直接测量学生的韩语熟练度、犯错焦虑、猜词信心或替代表达意愿,因此不能确定低分的原因。语言水平、任务类型、交际情境或对题项的理解均可能是后续研究需要检验的解释。教学上可以将补偿策略作为需求评估和课堂练习的一个方向,但本研究不能证明相关训练会提高韩语成绩。

性别、年龄和年级在总体策略使用上没有表现出显著差异。这表明,在相同的韩国高校学习环境中,不同学生之间的策略使用差异不一定主要体现在这些人口学特征上,也可能与个人的学习经历和学习习惯有关。因此,在韩语教学中,与其单纯按照性别或年级安排策略训练,不如更多了解学生实际的学习方式和语言学习需求。相比之下,韩语学习经历表现出更加明显的差异。学习经历较长的学生在认知、元认知和社交策略上的得分相对较高,这可能与他们经过较长时间的学习后,对学习方法和语言交流方式更加熟悉有关。长期学习者通常经历过更多课堂任务、考试和真实交际,也更容易知道什么时间需要记忆,什么情况下需要查证,以及何时应该主动寻求帮助。刘亚宁关于大学生学习策略差异的研究说明,学习者之间的策略差异并非完全由单一因素决定,而是与学习经历和实际学习表现共同相关(刘亚宁, 2004)。

但是策略使用频率并不能直接等同于韩语学习成绩,策略使用是否有效,还取决于策略与学习任务是否匹配。一个学生频繁使用翻译策略,并不意味着其韩语能力一定较低;同样,频繁制定学习计划也不代表计划能够真正执行。学习策略研究应当把“使用频率”和“使用效果”区分开来,这也是后续研究需要继续处理的问题。

6. 结论

本文调查了韩国大邱市一所大学 265 名中国留学生的韩语学习策略自报使用频率。重复测量方差分析及两两比较结果表明,六类策略的使用频率存在显著的组内差异($p < .001$)。具体而言,元认知策略的自报使用频率最高,社交策略和认知策略次之,补偿策略的自报使用频率最低;其中,元认知策略显著高于记忆、认知、补偿与情感策略,而社交与认知策略、补偿与情感策略等之间的差异未达到统计显著水平。此外,性别、年龄和年级比较均未达到统计显著水平。

这些结果说明,在韩国本土语言环境中,中国留学生的韩语学习具有较明显的自主管理和社会交往特征。学习者不仅需要掌握词汇、语法和语言技能,还需要不断判断学习任务、安排时间、检查理解并利用周围的语言资源。对于韩国高校而言,韩语教学可以从单纯的知识传授进一步转向学习过程支持,把学习计划、学习监控、交际策略和课堂外语言实践放入较完整的教学过程。

从研究角度来看,今后的研究还可以进一步考察学习策略使用与实际韩语能力之间的关系,并通过纵向研究了解留学生在不同学习阶段的策略变化。如果能够同时考虑学习者特点、语言任务和实际的韩国语使用环境,就可以更好地理解在韩中国留学生为什么选择某些学习策略,以及这些策略在不同情况下的使用效果。Wang et al. (2024) 对中国大学英语课堂策略教学的元分析也发现,策略指导与学生的学习成绩和自主学习能力之间存在积极关系。这也说明,在语言教学中加入适当的策略指导具有一定的实际价值。本研究仍存在几个需要注意的问题,首先研究对象来自大邱市一所大学,样本具有较强的学校情境特征,研究结果不能直接推广到韩国所有中国留学生。不同地区高校的中国学生构成、专业分布和韩语课程安排可能存在差异。

第二,研究主要采用自陈式问卷。学生填写问卷时报告的是自己认为经常使用的策略,而不一定等同于真实学习过程中的全部行为。后续研究可以加入访谈、学习日志、课堂观察或学习平台记录,以便更具体地了解策略如何发生。

第三,本研究没有把客观韩语能力作为主要结果变量,因此只能说明策略使用与学习经历之间的关系,不能判断哪一种策略一定能够提高韩语成绩。江新的研究也指出, SILL 能够反映学习策略特点,但量表结构和具体学习情境仍需要进一步调整(江新, 2000)。

最后本研究使用横断面数据,不适合解释策略变化的因果过程。未来可以对同一批在韩中国留学生进行连续追踪,从入学初期到专业课程阶段观察其策略使用变化,并把 TOPIK 成绩、课程成绩和实际交际表现纳入分析。

参考文献

- Chamot, A. U. (2004). Issues in language learning strategy research and teaching. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 1(1), 14-26.
<https://e-flt.nus.edu.sg/wp-content/uploads/docroot/v1n12004/chamot.pdf>
- Chang, J. S. (2022). The Relationship between Learning Motivation, Learning Strategies, and Korean Proficiency of Chinese Korean Language Learners. *The Journal of the Korea Contents Association*, 22(8), 435-443. <https://doi.org/10.5392/JKCA.2022.22.08.435>
- Cohen, A. D., & Shively, R. L. (2007). Acquisition of requests and apologies in Spanish and French: Impact of study abroad and strategy – building intervention. *The Modern Language Journal*, 91(2), 189-212. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00540.x>
- Macaro, E. (2006). Strategies for language learning and for language use: Revising the theoretical framework. *The Modern Language Journal*, 90(3), 320-337.
<https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2006.00425.x>
- Oxford, R. L., Crookall, D., Cohen, A., Lavine, R., Nyikos, M., & Sutter, W. (1990). Strategy training for language learners: Six situational case studies and a training model. *Foreign Language Annals*, 23(3), 197-216. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1990.tb00360.x>
- Plonsky, L. (2011). The effectiveness of second language strategy instruction: A meta-analysis. *Language Learning*, 61(4), 993-1038. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2011.00663.x>
- Rose, H., Briggs, J. G., Boggs, J. A., Sergio, L., & Ivanova – Slaviaskaia, N. (2018). A systematic review of language learner strategy research in the face of self – regulation. *System*, 72, 151-163.
<https://doi.org/10.1016/j.system.2017.12.002>
- Wang, X., Zhang, Q., Chen, H., Neitzel, A. J., & Davis, M. H. (2024). The effects of language learning strategy instruction on college students' English achievement and learner autonomy in mainland China: A meta-analysis. *International Journal of Educational Research*, 127, 102442.
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2024.102442>
- Wu, Y. D. (2026). The Role of Generative Artificial Intelligence in Korean Language Learning: Applications, Challenges, and Instructional Strategies. *Review of Resp AI*, 1(2), 54-65.
<https://doi.org/10.17613/tmq8-ajh44>
- Zhang, L. J. (2003). Research into Chinese EFL learner strategies: Methods, findings and instructional issues. *RELC Journal*, 34(3), 284-322. <https://doi.org/10.1177/003368820303400303>
- 范琳、王庆华. (2002). 英语词汇学习中分类组织策略实验研究. *外语教学与研究*, (3), 209-212.
- 江新. (2000). 汉语作为第二语言学习策略初探. *语言教学与研究*, (1), 61-68.
- 金正勳. (2025). 在韩国留学生教育需求与职业导向研究——以外国留学生专属学部构建为视角的初步探索. *中国学*, (91), 511 – 528. <https://doi.org/10.14378/KACS.2025.91.91.22>
- 刘亚宁. (2004). 大学生英语学习策略差异性研究. *教育理论与实践*, (6), 50-52.
- 马广惠. (1997). 高分组学生与低分组学生在学习策略上的差异研究. *外语界*, (2), 38-40.
- 石永珍. (2002). 课外语言学习策略调查报告. *西安外国语学院学报*, (1), 84-87.
- 苏远连. (2003). 论听力学习策略的可教性——一项基于中国外语初学者的实验研究. *现代外语*, (1), 48-58.
- 王文字. (1998). 观念、策略与英语词汇记忆. *外语教学与研究*, (1), 48-52.
- 王宇. (2002). 关于中国非英语专业学生听力策略的调查. *外语界*, (5), 5-12.
- 王立非. (2002). 大学生英语口语课交际策略教学的实验报告. *外语教学与研究*, (6), 426-430.
- 文秋芳. (1994). 英语学习者可控因素对英语成绩的影响. In 高远等, *英语教学的理论与实践*. 北京: 航空航天大学出版社.
- 文秋芳. (1995). 英语成功者与不成功者在学习方法上的差异. *外语教学与研究*, (3), 61-66.

- 文秋芳. (1996a). 管理策略在英语学习中的作用. 教学与教材研究, (4), 35-38.
- 文秋芳. (1996b). 《英语学习策略论》. 上海外语教育出版社.
- 文秋芳、王立非. (2004). 中国英语学习策略实证研究 20 年. 外国语言文学, (1), 39-45.
- 吴勇毅、陈钰. (2006). 善听者与不善听者听力学习策略对比研究. 汉语学习, (2), 35-40.
- 徐子亮. (1999). 外国学生汉语学习策略的认知心理分析. 世界汉语教学, (4), 78-84.
- 徐爽. (2008). SILL 语言学习策略量表的信度研究. 贵州师范学院学报, 24(4), 68-70.
- 袁梦夏. (2021). 在韩中国留学生的文化适应认知变化研究. 安徽工业大学学报(社会科学版), 38(4), 108-111.
- 姚孝军、陈静、杨亚敏. (2021). 语言学习策略量表在中国环境下的信度和效度研究及其修正. 西安外国语大学学报, 29(3), 67-71.

【利益冲突声明】 本研究不存在利益冲突。

【作者贡献声明】 吴云东负责研究构思、数据收集、数据分析及初稿撰写；孔维俭负责技术路线制定、结果验证及论文修改；林若凡负责文献梳理、数据采集、图表绘制。全体作者均已审阅并同意最终提交的稿件，并对各自的研究贡献负责。

【数据可用性声明】 本文分析用到的原始数据来源于国外相关大学的实际调查/实验。根据该大学的数据保护政策及伦理许可要求，相关数据未获得向公众公开的授权。在符合学术伦理规范、隐私保护要求及取得该大学相关部门许可的前提下，研究者如因学术目的确需使用，可向本文通讯作者提出获取匿名化数据集的合理请求。

【伦理审批及知情同意声明】 伦理审批机构为韩国高等教育、心理学和政策分析实验室（批准号 HEPA-REC-2026-010），研究过程严格遵循学术伦理规范。问卷施测前，已向所有受访留学生明确告知研究目的、数据用途及匿名保护原则，并取得受访者的知情同意。参与过程完全自愿，受访者可随时无条件退出，且不影响其个人权益。

【作者简介】 吴云东（1997—），博士，韩国高等教育、心理学和政策分析实验室研究员，研究方向为高等教育、第二语言教学、教育心理学，E-mail: ethanwu0525@gmail.com，ORCID: 0009-0007-4687-7149；孔维俭（2001—），韩国启明大学学生，研究方向为国际中文教育、职业教育，E-mail: 403811470@qq.com；林若凡（2000—），硕士，云南师范大学硕士生，研究方向为教育管理，E-mail: 203521463@qq.com。