ĐẠI HỌC QUỐC GIA HÀ NỘI

**TRƯỜNG ĐẠI HỌC NGOẠI NGỮ**

**-------------------------------------------**

**LÊ QUANG DŨNG**

**AN INVESTIGATION INTO LANGUAGE LEARNING STRATEGIES USED BY ETHNIC NON-ENGLISH MAJOR STUDENTS AT A UNIVERSITY IN THE NORTH OF VIETNAM**

**(Nghiên cứu chiến lược học tiếng Anh của sinh viên không chuyên người dân tộc thiểu số tại một trường đại học ở**

**phía bắc Việt nam)**

**Chuyên ngành: LL & PPDH Tiếng Anh**

**Mã số: 62 14 01 11**

**TÓM TẮT LUẬN ÁN TIẾN SĨ**

**HÀ NỘI - 2016**

**Công trình được hoàn thành tại:**

**Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc Gia Hà Nội**

Người hướng dẫn khoa học: **PGS. TS. Nguyễn Văn Trào**

**TS. Dương Thị Nụ**

**Luận án sẽ được bảo vệ trước Hội đồng chấm luận án tiến sĩ cấp Đại học Quốc gia họp tại Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc Gia Hà Nội**

**vào hồi ........ giờ ...... ngày...... tháng .......... năm ..........**

**GIỚI THIỆU**

**1. Lý do chọn đề tài**

Chiến lược học tập (LLS) đóng một vai trò quan trọng trong việc học ngôn ngữ thứ hai (L2). Đó là những hoạt động hay những kỹ thuật đặc biệt để trợ giúp người học phát triển những kỹ năng ngôn ngữ. Sử dụng các chiến lược một cách phù hợp sẽ giúp người học nắm được dạng thức, chức năng và các nét văn hóa cần thiết để hiểu ngôn ngữ thứ hai (Oxford, 1990).

Kết quả nghiên cứu trong vòng nhiều thập kỷ qua đã chỉ ra lý do tại sao một số người học thất bại trong khi những người khác đạt được thành công là do nhiều yếu tố; thái độ học tập, đặc điểm cá nhân, động cơ học tập, ngồn gốc văn hóa, khả năng tiếp nhận ngôn ngữ. Ngoài ra, chiến lược học tập, cách thức học tập, phương pháp giảng dạy của giáo viên, mục đích học tập của người học cũng đóng một vai trò vô cùng quan trọng góp phần làm nên thành công. Nói cách khác, các nhân tố cá nhân có thể ảnh hưởng đến chiến lược học tập của người học. Người học có thể dễ dàng đạt được thành công khi đã làm chủ được các chiến lược học tập. Nhiều học giả như (Reid, 1995; Wharton, 2000; Zhang, 2005; Rahimi and Riazi, 2005; Yang, 2010, Minh, 2012; Zeynali, 2012; và Salahshour và Sharifi, 2013) cho rằng chiến lược học tập của những người học thành công có thể xem như nền tảng cơ bản để làm nên một người học ngôn ngữ tốt.

Từ kinh nghiệm giảng dạy tiếng Anh trong suốt hơn 17 năm tại Đại học Thái Nguyên, tôi nhận thấy một thực tế rằng sinh viên, đặc biệt là sinh viên người dân tộc thiểu số thường gặp khó khăn trong việc áp dụng các chiến lược học tập và vào việc ọc tập của mình. Hơn nữa tôi thấy rằng với mỗi sinh viên có đặc điểm cá nhân khác nhau có cách học khác nhau và đạt được những năng lực ngôn ngữ khác nhau. Thực tế cho thấy họ không lười biếng hay không có động lực, năng lực ngôn ngữ đạt được của họ bị ảnh hưởng bởi các nhân tố cá nhân và nền tảng văn hóa mà họ được thửa hưởng..

Đã có nhiều nghiên cứu về việc học ngôn ngữ thứ hai tập trung vào những khác biệt cá nhân của người học như Rubin (1975), trong đó bà quan sát chiến lược học tập của những người học thành công rồi dùng những chiến lược đó cho những người học ít thành công hơn. Theo bà, chiến lược học tập là yếu tố then chốt và rất quan trọng trong môi trường dạy và học ngoại ngữ. Griffiths (2004) khẳng định rằng chiến lược học tập là những hoạt động cụ thể mà người học dùng để đạt hiệu quả dễ dàng hơn, nhanh hơn và có nhiều khả năng sử dụng trong các tình huống mới. Griffiths đặc biệt quan tâm đến mối qua hệ giữa chiến lược học tập với giới tính của người học.

Xét về mối quan hệ giữa chiến lược học tập và giới tính, một số nghiên cứu chỉ ra sự khác biệt giữa giới tính và việc sử dụng các chiến lược học tập có thể liệt kê ra các nghiên cứu của Ehraman & Oxford, 1989; Green & Oxford, 1995; Oxford & Nyikos, 1989; Zeynali, 2012; Salahshoura, Sharifib & Salahshour, 2013; Zarei, 2013, (Dreyer & Oxford, 1996; Ghasedy, 1998; Goh & Foong, 1997; Green & Oxford, 1995; Hong-Nam & Learvell, 2006; Lan & Oxford, 2003; Lee & Oh, 2001; Oxford, 1989; Oxford, Nyikos & Ehrman ,1988; Politzer,1983; Zeynali, 2012. Kết quả của những nghiên cứu đó chỉ ra rằng sinh viên nữ sử dụng các chiến lược học tập thường xuyên hơn sinh viên nam. Tuy nhiên, ở một số nghiên cứu khác, kết quả lại cho thấy yếu tố giới tính không ảnh hưởng nhiều đến việc sử dụng chiến lược học tập (Griffiths, 2003; Lee & Oxford, 2008; Ziahossein & Salehi, 2008). Cũng trong lĩnh vực nghiên cứu về chiến lược học tập, nhiều nghiên cứu cho thấy các nhân tố cá nhân của người học bị chi phối bởi các yếu tố văn hóa, môi trường sống và tộc người (Markus & Kitayama, 1998; Eysenck & Eysenck, 1985; Budaev, 1999; Costa & McCare, 1992; Griffiths, 1991; Hess & Azuma, 1991; Reid, 1995).

Các nghiên cứu gần đây chỉ ra rằng một khi người học được học theo cách thức ưa thich và có được động cơ và mục đích học tập rõ ràng, kết quả học tập của họ sẽ tốt hơn. Việt Nam có rất nhiều nhóm dân tộc thiểu số, tuy nhiên việc giảng dạy tiếng Anh được áp dụng chung cho tất cả các dân tộc.

Đại học Thái Nguyên nằm ở vùng miền núi và trung du phía bắc nơi có nhiều tộc người cùng chung sống, người dân tộc thiểu số chiếm 24%, một tỷ lệ cao nhất trên cả nước với các đắc điểm văn hóa khác nhau. Hiện nay Đại học Thái Nguyên có khoảng 90,000 sinh viên, trong đó 65,000 sinh viên bậc đại học (55,000 sinh viên chính quy và khoảng 10,000 sinh viên thuộc các hệ không chính quy). Hảng năm Đại học Thái Nguyên tiếp nhận sinh viên từ 16 tỉnh thành phía bắc Việt Nam.

Ở Việt Nam không có nhiều các nghiên cứu tìm hiểu về chiến lược học tập của sinh viên bậc đại học, càng không có những nghiên cứu về sự lựa chọn hay sử dụng chiến lược học tập bị ảnh hưởng bởi các yếu tố cá nhân từ đó có thể cung cấp thông tin cho giáo viên, các nhà nghiên cứu giáo dục trong việc giảng dạy cho nhóm đối tượng này.

Nghiên cứu này nhằm tìm mối quan hệ giữa chiến lược học tập và tính dân tộc của nhóm sinh viên người dân tộc thiểu số từ góc nhìn văn hóa nhân học dự trên các tiêu chí giới tính, ngành học, năng lực ngôn ngữ và phong cách học tập của mỗi cá nhân.

**2.** **Phạm vi nghiên cứu**

Nghiên cứu này được tiến hành với sinh viên năm thứ 2, những người đã tham gia học 6 tín chỉ môn tiếng Anh tổng quát tại các trường đại học thành viên thuộc Đại học Thái Nguyên. Đối tượng nghiên cứu bao gồm sinh viên thuộc các nhóm dân tộc thiểu số đang theo học chương trình đại học tại Đại học Thái Nguyên.

**3. Mục tiêu nghiên cứu.**

Nghiên cứu trong luận án này nhằm tìm ra các loại chiến lược học tập, tần xuất sử dụng các chiến lược học tập và mối quan hệ giữa chiến lược học tập với các đặc điểm cá nhân như giới tính, ngành học, năng lực ngôn ngữ và phong cách học tập.

**4. Câu hỏi nghiên cứu**

Luận án nhằm trả lời 3 câu hỏi sau:

1. Sinh viên người dân tộc thiểu số tại Đại học Thái Nguyên sử dụng các chiến lược học tập nào trong việc học tiếng Anh?
2. Những chiến lược học tập nào được sử dụng thường xuyên bởi sinh viên người dân tộc thiểu số tại Đại học Thái Nguyên?
3. Việc lựa chọn các chiến lược học tập có thay đổi theo giới tính, ngành học, năng lực ngôn ngữ, phong cách học tập hay không? Nếu có thay đổi thì thay đổi như thế nào?

**5.** **Ý nghĩa của nghiên cứu**

Thứ nhất, kết quả nghiên cứu này cung cấp thêm nguồn tài liệu tham khảo cho những nghiên cứu sau này về chiến lược học tập tiếng Anh của sinh viên Việt Nam.

Thứ 2, sinh viên nhận thức được tầm quan trọng của các chiến lược học tập đối với quá trình học tập của họ.

Cuối cùng, việc phân tích các chiến lược học tập của sinh viên người dân tộc thiểu số ở Việt Nam sẽ giúp giáo viên cũng như các nhà giáo dục thiết kế các hoạt động phù hợp trong quá trình giảng dạy của giáo viên để giúp cho nhóm đối tượng này trong việc học tiếng Anh của họ.

**6. Bố cục của nghiên cứu**

Nghiên cứu này bao gồm 3 phần: Phần giới thiêu, Phần nội dung, Phần kết luận

Phần Giới thiệu – trình bày lý do nghiên cứu, mục đích nghiên cứu, mục tiêu nghiên cứu, câu hỏi nghiên cứu, ý nghĩa của nghiên cứu, phạm vi nghiên cứu, và bố cục nghiên cứu.

Phần Nội dung – bao gồm ba chương: Chương 1 – Cơ sở lý luận, Chương 2 - Phương pháp nghiên cứu, Chương 3 - Những phát hiện và thảo luận.

Phần Kết luận- Tóm tắt lại những việc đã thực hiện, rút ra kết luận từ những phát hiện chính, chỉ ra những hạn chế của nghiên cứu và gợi ý cho những nghiên cứu tiếp theo, đặc biệt những khuyến nghị về khả năng ứng dụng của việc sử dụng sách giáo khoa tiếng Anh.

**NỘI DUNG**

**CHƯƠNG 1: CƠ SỞ LÝ LUẬN**

* 1. **Giới thiệu**

Mục đích của chương này nhằm thiết lập khung nghiên cứu cũng như tìm hiểu các nghiên cứu trước đây về lĩnh vực chiến lược học tập.

Đã có nhiều nghiên cứu nhằm tìm ra nhân tố nào làm nên một người học tốt, họ sử dụng những chiến lược học tập nào để hiểu, để tái tạo thông tin, những nhân tố nào ảnh hưởng đến sự lựa chọn các chiến lược học tập khác nhau. Trong số đó phải kể đến Stern (1975); Rubin (1975); Naiman, Fröhlich, Stern and Todesco (1978); Ramirez (1986); Chamot and Küpper (1989); O’Malley and Chamot (1990); Oxford and Cohen (1992); and Griffiths (2008).

Nhiều công trình nghiên cứu đã được tiến hành nhằm tìm hiểu các loại chiến lược học tập, bản chất, cũng như tính hiệu quả của các khóa đào tạo chiến lược học tập. Tuy nhiên theo Phakiti (2003, p7) “Cho đến nay có rất ít bằng chứng chỉ ra sự liên quan giữa chiến lược học tập với việc sử dụng chiến lược trong thực tế”. Rees-Millers (1993, p11) “Cho đến khi có những khảo nghiệm thực tế cụ thể từ những nghiên cứu thực nghiệm cụ thể về tính hữu dụng của việc đào tạo chiến lược học tập, giáo viên mới ứng dụng trên lớp”. Vì vậy cần có nhiều hơn những nghiên cứu trong lĩnh vực chiến lược học tập của sinh viên học ngoại ngữ, để giúp người học lĩnh hội ngôn ngữ đích dễ dàng hơn, đặc biệt ở các khu vực miền núi.

* 1. **Định nghĩa về chiến lược học tập.**

Mỗi nhà nghiên cứu có cách hiểu khác nhau về chiến lược học tập ví dụ như “kỹ thuật, thủ thuật, hay kỹ năng”. Những định nghĩa này đôi khi trùng lặp hoặc mâu thuẫn với nhau. Oxford (1989) định nghĩa chiến lược học tập như nhóm hành vi hoặc hoạt động. Điều đó có nghĩa chiến lược học tập có thể quan sát được, trong khi Weinstein và Mayer (1986) cho rằng chiến lược học tập vừa là hành vi vừa là tư duy, có nghĩa là không thể quan sát được. Bản chất của chiến lược học tập vẫn là điều tranh cãi đối với nhiều học giả. Stern (1983, trích dẫn của Ellis, 1994 tr531) miêu tả bản chất của chiến lược học tập là rất chung và tổng quát, nó là cách thức được người học sử dụng, thuật ngữ đó được hiểu là hành vi học tập có thể quan sát được, trong khi Wenden (1987) cho rằng chiến lược học tập không phải là đường hướng chung của người học, ông cho rằng đó là những kỹ thuật hoặc hành động cụ thể.

Tựu chung lại các nhà nghiên cứu xác định chiến lược học tập là các kỹ thuật được người học sử dụng để thụ đắc kiến thức, dành được thành công và hứng thú khi học ngoại ngữ. Chúng bao gồm việc tự kiểm soát nhận thức hoặc cảm xúc. Trong khi các định nghĩa còn chưa thống nhất và thiếu tính minh bạch, Macaro (2006) trong một nghiên cứu của mình đã nói rằng “ngay cả khi các chiến lược nhận thức như tìm kiếm ý nghĩa, diễn dịch, suy đoán, kiểm soát được định nghĩa quá chung chung hoặc quá rõ thì tư duy tổng quát cũng nên được dạy cho sinh viên. Ông cho rằng những định nghĩa lỏng lẻo về chiến lược học tập gây ra nhiều tranh cãi. Tuy nhiên mỗi nhà nghiên cứu khi đưa ra định nghĩa về chiến lược học tập đều dừa trên những nghiên cứu cụ thể đối với những đối tượng cụ thể mà nghiên cứu đó được tiến hành.

Trong khuôn khổ luận án này, chúng tôi đồng ý với nhận định của Liang (2009) rằng chiến lược học tập có một số đặc điểm sau;

* Chiến lược học tập có thể là các hành vi có thể quan sát được hoặc tư duy không thể quan sát được.
* Chiến lược học tập có thể đường hướng chung hoặc những kỹ thuật cụ thể được dùng để học ngôn ngữ đích.
* Người học cần lưu ý các đường hướng hoặc thủ thuật khi học ngôn ngữ cho dù có những hoạt động vô thức trong từng tình huống.
  1. **Phân loại các chiến lược học tập.**

Oxford (1990) đã miêu tả chiến lược học tập như những bước cụ thể, tự định hướng của người học nhằm nâng cao hiệu quả của việc học. Bà chia các chiến lược học tập thành hai hướng và sáu nhóm: (1) Nhóm chiến lược trực tiếp bao gồm (a) chiến lược ghi nhớ, (b) chiến lược nhận thức, (c) chiến lược đối phó sự thiếu hụt về ngôn ngữ và (2) nhóm chiến lược gián tiếp, bao gồm; (a) chiến lược siêu nhận thức, (b) chiến lược cảm xúc, (c) chiến lược giao tiếp xã hội. Có các cách phân loại chiến lược học tập khác, Wong – Fillmore, 1979; Rubin 1981; Skehan 1989; Ellis 1997). Chamot (1990) phân chia thành ba lớp chiến lược; (a) chiến lược siêu nhận thức, (b) chiến lược nhận thức và (c) chiến lược cảm xúc xã hội.

Cho dù bảng phân loại của Oxford được xem như hoàn thiện nhất, tuy nhiên theo Ellis (1984) vẫn cần có sự tuyển lựa kỹ càng.

Như đã trình bày ở trên, việc phân loại các chiến lược học tập có thể còn chùng lặp hoặc mâu thuẫn với nhau, nghiên cứu này chỉ tập trung vào tìm hiểu mối liên hệ giữa chiến lược học tập với tính dân tộc của sinh viên từ góc độ văn hóa nhân học.

* 1. **Các nhân tố ảnh hưởng đến sự lựa chọn chiến lược học tập.**

Đối tượng người học khác nhau dẫn đễn các cách thức tiếp cận khác nhau. Selinker (1972, tr 213) cho rằng lý thuyết về việc học một ngôn ngữ thứ hai sẽ không đúng với những đối tượng người học khác nhau. Các nhà ngôn ngữ khác như; Gardner (1993), Rubin (1987), Griffiths (2003) cùng có chung quan điểm cho rằng sinh viên thuộc các nền văn hóa khác nhau sẽ có cách thức học tập khác nhau. Họ đều chỉ ra rằng các đặc điểm khác nhau của người học như, giới tính, phong cách học tập, niềm tin hoặc hoàn cảnh cá nhân sẽ dẫn đến những chiến lược học tập khác nhau.

* + 1. ***Chiến lược học tập và giới tính***

Mặc dù đã có một số nghiên cứu tìm hiểu về mối quan hệ giữa chiến lược học tập với giới tính (e.g., Bacon 1992; Boyle, 1987; Burstall, 1975; Eisenstein, 1982; Farhady, 1982; Nyikos, 1990; Sunderland, 1998; Zeylani, 2012; Tam, 2013; Zarei, 2013 and Mashadi & Fallah, 2014), tuy nhiên các nghiên cứu này chưa thực sự sâu sắc. Tran (1988) phát hiện ra rằng hầu hết các nghiên cứu trong lĩnh vực này tập trung vào nữ giới. Sauk hi tiến hành nghiên cứu chiến lược học tập của hơn 1200 sinh viên bậc đại học Oxford và Nyikos (1989, tr. 296) kết luận rằng sự khác biệt về giới có ảnh hưởng lớn: nữ giới sử dụng các chiến lược học tập thường xuyên hơn nam giới.

Dựa vào những nghiên cứu trước đây, có thể kết luận rằng nam giới và nữ giới có thể sử dụng cac chiến lược học tập khác nhau với mức độ thường xuyên khác nhau. Trong nghiên cứu này chúng tôi muốn tìm hiểu xem liệu giới tính của sinh viên người dân tộc thiểu số có ảnh hưởng đến việc sử dụng các chiến lược học tập hay không.

* + 1. ***Chiến lược học tập và năng lực tiếng ngôn ngữ.***

Các nghiên cứu gần đây đã chỉ ra rằng, người học có năng lực ngôn ngữ cao có xu hướng sử dụng nhiều chiến lược học tập hơn những người có năng lực ngôn ngữ thấp hơn (Green and Oxford 1995; Ghadessy 1998; Intaraprasert 2004; Su 2005; Khalil 2005; Teng 2006; Chang *et al* 2007; Wu 2008; & Anugkakul 2011). Thay vì phân laoij năng lực cao hay thấp, một số nhà nghiên cứu sử dụng thuật ngữ “thành công và không thành công hay tốt hoặc kém”.

Gần đây Kunasaraphan (2015) tiến hành một nghiên cứu nhằm tìm ra các chiến lược học tiếng Anh của sinh viên tại khoa Quốc tế trường đại học Suan Sunandha, bao gồm sáu nhóm chiến lược trực tiếp và gián tiếp. Nghiên cứu của ông nhằm tìm ra sự khác nhau trong việc sử dụng sáu nhóm chiến lược học tập trực tiếp và gián tiếp với các mức độ năng lực tiếng Anh khác nhau. Kết quả phân tích cho thấy các chiến lược học tiếng Anh của sinh viên năm thứ nhất bao gồm cả trực tiếp và gián tiếp khác nhau với các sinh viên có năng lực ngôn ngữ khác nhau.

Trong nghiên cứu này chúng tôi mong muốn tìm hiểu mối liên hệ giữa việc sử dụng các chiến lược học tập và năng lực tiếng Anh của sinh viên dựa trên kết quả học tập cuối kỳ của họ.

* + 1. ***Chiến lược học tập và ngành học.***

Cho đến nay chưa có nhiều nghiên cứu về sự liên quan giữa chiến lược học tập với ngành học trừ một số công trình của Peacock and Ho (2003); Intaraprasert (2003, 2004); Zhang (2005); Alireza and Abdullah (2010); và Minh (2012).

Gần đây, Minh (2012) tiến hành một nghiên cứu nhằm tìm hiểu và miêu tả các loại hình chiến lược học tập mà sinh viên các ngành khoa học ở các trường đại học tại Viêt Nan sử dụng. Nghiên cứu được tiến hành vói 645 sinh viên ở 6 trường đại học phía bắc Việt Nam. Sinh viên các ngành khoa học sử dụng các chiến lược học tập ở mức độ trung bình. Kết quả nghiên cứu cũng chỉ ra rằng tần xuất sử dụng các chiến lược học tập khác nhau đáng kể giữa các ngành học. Sinh viên khối nhành kỹ thuật và công nghệ sử dụng nhiều chiến lược học tập hơn sinh viên khối ngành khoa học y tế.

Trong nghiên cứu này, chúng tôi mong muốn tìm hiểu xem có sự khác nhau về việc sử dụng chiến lược của sinh viên người dân tộc thiểu số thuộc các ngành khoa học xã hội và khoa học tự nhiên hay không.

* + 1. ***Chiến lược học tập và phong cách học tập.***

Khái niệm “phong cách học tập” được hiểu là “ xu hướng nhận thức, cảm xúc”, một biểu hiện ổn định về việc người học cảm nhận, tương tác và phản hồi đối với môi trường học tập (Keefe 1982, tr 44). Hơn nữa phong cách học tập thuộc đường hướng chung như tổng hợp hay phân tích, thính giác hay thị giác mà sinh viên sử dụng trong việc tiếp thu ngữ liệu hay học tập. Những phong cách này là đường hướng chung tạo ra hướng tiếp cận hành vi học tập (Cornett, 1983, tr 9). Claxton và Murrell (1987) phân tách phong cách học tập theo bốn cấp độ: cá nhân, xử lý thông tin, giao tiếp xã hội và phương thức chỉ dẫn.

Mặc dù phong cách học tập không được tách bạch, nói chung phong cách học tập thể hiện ở cách thức tiếp thu thông tin. Ví dụ một người có thể hướng ngoại hoặc hướng nội, có xu hướng học thông qua thị giác hoặc thông qua thính giác, học thông qua vận động …

Guild (1994) cho rằng người học từ những nền văn hóa khác nhau, thậm trí các cá nhân trong cùng một nền văn hóa có những phong cách học khác nhau. Do có sự khác nhau về cách thức học tập giữa các cá nhân nên cách thức giảng dạy cũng cần thay đổi cho phù hợp. Một số giáo viên có cách giảng dạy thuyết trình, số khác tập trung vào việc rút ra các quy tắc, số khác ưa thích phương pháp minh họa hoặc ghi nhớ. Sự bất cập giữa cách thức học tập của cá nhân với cách giảng dạy của giáo viên có thể dẫn đến sự thất bại của người học.

* 1. **Các nghiên cứu về chiến lược học tập ở Việt Nam**

Các nghiên cứu trong lĩnh vực chiến lược học tập ở Việt Nam hầu hết tập chung tìm hiểu việc sử dụng chiến lược học tập mà sinh viên sử dụng để đạt được thành công trong việc học của mình (Huyền 2004 và Hiền, 2007), một số nghiên cứu khác tìm hiểu mối quan hệ giữa lứa tuổi, giới tính, năng lực ngôn ngữ với việc lựa chọn chiến lược học tập (Khương, 1997; Hoàng 2008; Nhân và Lai, 2013). Hầu hết các nghiên cứu được tiến hành với sinh viên chuyên tiếng Anh. Chưa có nghiên cứu nào tìm hiểu về chiến lược học tập của sinh viên không chuyên ngữ là người dân tộc thiểu số.

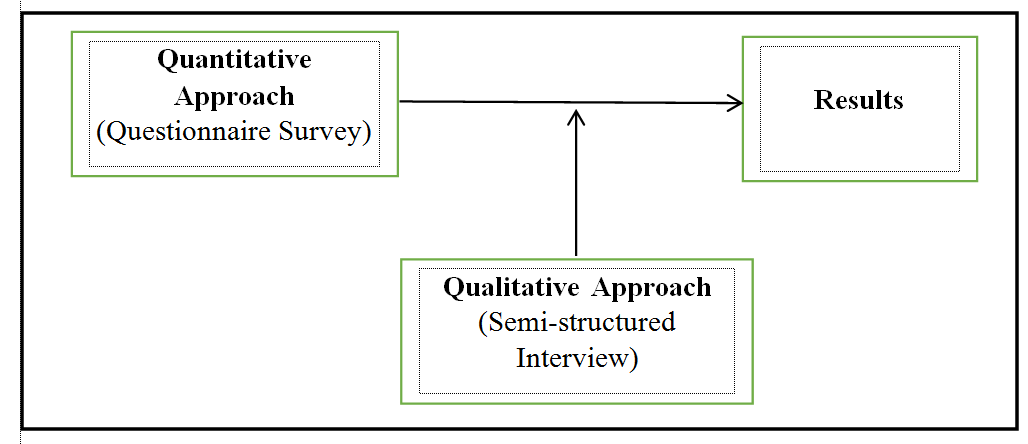
**CHƯƠNG 2: PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU**

**2.1. Phương pháp nghiên cứu hỗn hợp**

Trong luận án này tác giả sử dụng phương pháp nghiên cứu hỗn hợp, sử dụng cả nghiên cứu định tính và định lượng. Kết quả thu được từ phần nghiên cứu định lượng sẽ trả lời câu hỏi nghiên cứu 1-3, trong khi kết quả từ phần nghiên cứu định lượng sẽ cung cấp một cái nhìn sâu sắc hơn về mối quan hệ giữa chiến lược học tập và tính dân tộc của sinh viên từ góc độ văn hóa nhân học.

**2.2. Thiết kế nghiên cứu của luận án.**

Trong luận án này, tác giả sử dụng phương pháp nghiên cứu hỗn hợp, bao gồm; phần nghiên cứu định lượng và phần nghiên cứu định tính. Trong phần nghiên cứu định lượng(bao gồm bảng câu hỏi SILL), thứ nhất, tác giả tập trung tìm hiểu các loại chiến lược học tập, tần xuất sử dụng các chiến lược mà sinh viên người dân tộc thiểu số sử dụng trong việc học tiếng Anh tại các cơ sở giáo dục đại học thành viên thuộc Đại học Thái Nguyên. Thứ hai, tác giả tập trung tìm hiểu mối quan hệ giữa việc lựa chọn các chiến lược đó với các yếu tố như; (1) giới tính, (2) năng lực tiếng Anh, (3) ngành học, (4) phong cách học tập. Phần nghiên cứu định tính bao gồm các câu hỏi phỏng vấn bán cấu trúc nhằm làm rõ các yếu tố ảnh hưởng đến việc lựa chọn các chiến lược học tập của sinh viên người dân tộc thiểu số. Mô hình nghiên cứu như bảng dưới đây.



**2.3. Đối tượng nghiên cứu**

Trong giai đoạn 1của nghiên cứu, 527 sinh viên được lựa chọn ngẫu nhiên từ 4000 sinh viên người dân tộc thiểu số tại Đại học Thái Nguyên. Tất cả các sinh viên này đều nói tiếng Việt. Các sinh viên này được yêu cầu trả lời các câu hỏi trong bảng câu hỏi điều tra về chiến lược học tập (LLSQ) và bảng câu hỏi về cách thức học tập được ưa thích (PLPQ). Hầu hết sinh viên có tuổi đời từ 18-35, đến từ các cộng đồng dân tộc khác nhau, giới tính khác nhau, thuộc các ngành học khác nhau, có năng lực ngôn ngữ khác nhau và cách thức học tập khác nhau.

Trong giai đoạn 2 của nghiên cứu, mười sinh viên được lựa chọn có chủ đích để tham gia phỏng vấn. Phần phỏng vấn được thực hiện sau khi các bảng câu hỏi điều tra đã hoàn tất. Đối tượng tham gia phỏng vấn có đầy đủ tính đại diện về tộc người, giới tính, ngành học, năng lực tiếng Anh và phong cách học tập. mặc dù tất cả các đối tượng nghiên cứu đều đã học tiếng Anh từ 3 đến 6 năm ở bậc phổ thông, tuy nhiên năng lực tiếng Anh của họ còn ở mức thấp theo như kết quả kỳ thi cuối học kỳ 1 của họ.

**2.4. Dữ liệu thu thập được từ hai bảng câu hỏi điều tra.**

Tác giả đã liên hệ với phòng Đào tạo và phòng Quản lý sinh viên của trường Đại học Khoa học (TNUS), Đại học Nông Lâm (TUAF), Đại học Công nghệ thông tin và Truyền thông (ICTU), Đại học Sư phạm (TNUE) giải thích về mục đích của nghiên cứu. Sauk hi được sự đồng ý của các trường trên, tác giả tiến hành phát phiếu điều tra, hướng dẫn cách trả lời các câu hỏi trong hai bản câu hỏi điều tra. Sinh viên tham gia trả lời câu hỏi là hoàn toàn tự nguyện. Tác giả phát ra 600 phiếu điều tra bằng tiếng Việt và thu về được 527 phiếu sau đó tiến hành phân tích kết quả.

**2.5. Dữ liệu thu thập được thông qua phỏng vấn bán cấu trúc.**

Các bài phỏng vấn được tiến hành sau khi phân tích kết quả điều tra từ hai bảng câu hỏi trước đó. Cũng với các thủ tục như phần câu hỏi điều tra, sau khi sinh viên đồng ý tham gia phỏng vấn, tác giả tiến hành phỏng vấn lần lượt từng sinh viên.

Trong quá trình phỏng vấn, tác giả sử dụng phương pháp của Bryman và Teevan (2005). Đầu tiên, tác giả sắp xếp các câu hỏi theo thứ tự để chắc chắn rằng chúng có logic chặt chẽ, thứ hai ngôn ngữ phỏng vấn dễ hiểu đối với người được phỏng vấn, thứ 3 các thông tin được ghi lại từ thông tin chung đến các thông tin cụ thể để giúp cho quá trình diễn giải sau này.

Các cuộc phỏng vấn bao gồm 3 câu hỏi chính liên quan đến các chiến lược chính mà người học sử dụng, những khó khăn trong việc học, và những yếu tố ảnh hưởng đến việc học. Mục đích của việc phỏng vấn nhằm thăm dò sâu việc sử dụng chiến lược học tập của sinh viên và tìm hiểu các yếu tố liên quan đến việc sử dụng các chiến lược đó. Kết quả phỏng vấn sẽ làm rõ kết quả thu được từ phần nghiên cứu định lượng với những quan điểm cá nhân, tộc người, nền tảng văn hóa và phong cách học tập ưa thích. Ngoài việc đưa ra những câu trả lời trực tiếp cho các câu hỏi, người được phỏng vấn được khuyến khích đưa ra những ví dụ, quan điểm cá nhân về vấn đề đang được tìm hiểu, tất cả đều được ghi lại nhằm phục vụ mục đích nghiên cứu sau này.

Các cuộc phỏng vấn đều được thực hiện bằng tiếng Việt, được ghi âm lại sau đó được dich ra tiếng Anh. Tác giả có tham khảo ý kiến của các đồng nghiệp trong việc dịch từ tiếng Việt ra tiếng Anh. Các câu hỏi chính trong cuộc phỏng vấn bao gồm;

1. Chiến lược học tập nào bạn thấy có tác dụng nhất đối với bạn
2. (a) Khó khăn lớn nhất của bạn khi học tiếng Anh là gì?

(b) Bạn sử dụng chiến lược nào để vượt qua những khó khăn đó?

1. Bạn có cho rằng các chiến lược bạn sử dụng bị ảnh hưởng bởi
2. Nguồn gốc dân tộc của bạn?
3. Giới tính của bạn?
4. Tuổi tác của bạn?
5. Các nhân tố khác

Nếu có, những nhân tố này ảnh hưởng thế nào?

Để phục vụ mục đích nghiên cứu này, các cuộc phỏng vấn bán cấu trúc được dùng để có được cái nhìn sâu sắc hơn về những chiến lược học tập đã sử dụng và có được những ý kiến cá nhân về sự ảnh hưởng của yếu tố văn hóa nhân học trong việc sử dụng các chiến lược học tập.

**2.6. Phân tích dữ liệu.**

Dữ liệu sau khi được thu thập sẽ được phân tích với sự trợ giúp của một số phần mềm như Microsoft Excel, SPSS và một số phần mềm khác.

Phương pháp thống kê mô tả được dùng để tìm hiểu tần xuất sử dụng chiến lược học tập và so sánh mức độ sử dụng thường xuyên hay không thường xuyên nói chung. Có ba mức độ sử dụng; mức độ sử dụng nhiều, mức độ sử dụng trung bình và mức độ sử dụng ít dựa trên điểm trung bình tổng thể. Trong nghiên cứu này, phương pháp này được sử dụng để trả lời câu hỏi nghiên cứu số 2.

Phương pháp phân tích phương sai (ANOVA) được dùng để kiểm tra sự khác biệt rõ nét trong số trung bình của hai hay nhiều nhóm biến số, để xem liệu rằng sự khác biệt đó có lớn hơn dự đoán hay không. Các biến độc lập thường là số, biến phụ thuộc thường là khoảng. Trong nghiên cứu này, phương pháp này được sử dụng để xác định mối quan hệ giữa những chiến lược học tập của sinh viên người dân tộc thiểu số với các biến 1) giới tính (nam, nữ), 2) ngành học (khoa học tự nhiên, khoa học xã hội), 3) năng lực ngôn ngữ (giỏi, trung bình, yếu), 4) phong cách học (thị giác, thính giác, xúc giác, vận động, học nhóm, học cá nhân).

Dữ liệu định tính được ghi chép, dịch và phân tích sử dụng bảng mã của Strauss and Corbin (1990). Quá trình mã hóa là quá trình phân nhóm sự giống nhau và khác nhau giữa những chiến lược học tập mà sinh viên sử dụng. mục đích để tạo ra những phạm trù đa chiều có tính miêu tả để tạo ra khung phân tích.

**CHƯƠNG 3: PHÁT HIỆN VÀ THẢO LUẬN**

**3.1. Kết quả và thảo luận phần nghiên cứu định lượng**

***3.1.1. Câu hỏi nghiên cứu 1: Sinh viên người dân tộc thiểu số tại Đại học Thái Nguyên sử dụng những chiến lược học tập nào trong việc học tiếng Anh?***

Dựa trên các câu trả lời về việc sử dụng các chiến lược học tập trong bảng SILL, số liệu thống kê miêu tả trung bình và độ lệch chuẩn được tính toán. Kết quả thống kê được xếp từ cao xuống thấp, theo thứ tự dùng nhiều nhất đến ít nhất. Kết quả trung bình của việc sử dụng 50 chiến lược học tập trong bảng câu hỏi LLSQ dải từ 1.81 (nhận thức 7) đến 4.22 (ghi nhớ). Bảng hỏi này sử dụng thang đo Likert từ 1-5. Từ đó tác giả kết luận rằng sinh viên người dân tộc thiểu số tại Đại học Thái Nguyên sử dụng tất cả các chiến lược học tập.

***3.1.2. Câu hỏi nghiên cứu 2: Những chiến lược học tập nào được sử dụng thường xuyên bởi sinh viên người dân tộc thiểu số tại Đại học Thái Nguyên?***

Theo bảng phân chia của Oxford (1990), điểm trung bình từ 3.5-5.0 được xem như mức độ sử dụng nhiều, từ 2.5-3.4 được xem như mức độ sử dụng trung bình, từ 1.0-2.4 được xem như mức độ sử dụng ít.

Tần xuất sử dụng các chiến lược học tập của sinh viên người dân tộc thiểu số tại Đại học Thái Nguyên đạt mức 3.20. Điều này có nghĩa 527 sinh viên trong nghiên cứu này sử dụng các chiến lược ở mức trung bình khi học tiếng Anh.

Mức độ sử dụng 6 nhóm chiến lược cũng ở mức trung bình. Kết quả cũng chỉ ra rằng nhóm chiến lược siêu nhận thức được sử dụng thường xuyên hơn các nhóm còn lại, tiếp đến nhóm đối phó, giao tiếp xã hội, ghi nhớ, cảm xúc. Nhóm chiến lược nhận thức đứng cuối bảng. Trong những nghiên cứu khác về chiến lược học tập, kết quả cũng cho thấy nhóm chiến lược siêu nhận thức và nhóm đối phó được sử dụng thường xuyên nhất, nhóm ghi nhớ được sử dụng ít thường xuyên nhất (Wharton, 2002; Yang,1994; Oh, 1992; and Green, 1991).

Kết quả phân tích phương sai lặp cũng chỉ ra rằng sự khác biệt giữa trung bình chung của các nhóm chiến lược là rõ nét (p<.00). Kết quả kiểm định thống kê (Bonferroni-corrected paired t-test) cũng chỉ ra rằng điểm trung bình cho nhóm chiến lược siêu nhận thức (3.42) cũng rõ ràng cao hơn những nhóm chiến lược khác. Tương tự, điểm trung bình của nhóm nhận thức thấp nhất (3.04) thực sự khác với những nhóm khác.

Ở Việt Nam, tiếng Anh được giảng dạy như một ngoại ngữ vì vậy người học ít có cơ hội tiếp xúc với người bản ngữ, họ không có nhiều cơ hội nói chuyện bằng tiếng Anh. Điều nay giải thích cho việc nhóm chiến lược siêu nhận thức được dùng thường xuyên nhất. Hơn nữa, tại hầu hết các cơ sở đào tạo tiếng Anh, giáo viên trú trọng vào việc giải thích quy tắc ngôn ngữ hơn là mục đích giao tiếp.

Kết quả thu được từ bảng câu hỏi điều tra cũng chỉ 16 chiến lược được sinh viên người dân tộc thiểu số sử dụng thường xuyên nhất, trong đó 3 chiến lược thuộc nhóm ghi nhớ, 2 thuộc nhóm đối phó, 4 thuộc về nhóm nhận thức và siêu nhận thức, 2 thuộc nhóm cảm xúc, và 1 thộc nhóm giao tiếp xã hội.

Kết quả nghiên cứu này cũng chỉ ra rằng nhóm chiến lược nhận thức được sử dụng ở mức trung bình, tuy nhiên khi xét từng chiến lược riêng biệt thì các chiến lược thuộc nhóm này lại được sử dụng ở mức độ cao. Điều này phù hợp với kết quả nghiên cứu của O’Malley and Chamot (1990)

Nhóm chiến lược được sử dụng thường xuyên kế tiếp là nhóm ghi nhớ. Kết quả này đồng nhất với kết quả nghiên cứu của Wharton (2000), and Oh (1992).

Tuy nhiên kết quả nghiên cứu này trái ngược với kết quả nghiên cứu của Wharton (2000) Chang (1991), Noguchi (1991), Bremner (1999), Wharton (2000), and Peacock and Ho (2003) trong đó nhóm chiến lược cảm xúc được cho là sử dụng ít nhất. Sự khác biệt này có lẽ do sự khác biệt về văn hóa của đối tượng nghiên cứu.

Nhóm chiến lược giao tiếp xã hội được sử dụng ở mức trung bình đói với sinh viên trong nghiên cứu này. Điều này có thể lý giải rằng sinh viên Đại học Thái Nguyên ít có cơ hội tiếp xúc với người bản ngữ.

***3.1.3. Câu hỏi nghiên cứu 3: Việc lựa chọn các chiến lược học tập có thay đổi theo giới tính, ngành học, năng lực ngôn ngữ, phong cách học tập hay không? Nếu có thay đổi thì thay đổi như thế nào?***

*3.1.3.1. Mối quan hệ giữa việc lựa chọn chiến lược học tập với giới tính*

Kết quả phân tích chỉ ra rằng, những chiến lược được sử dụng thường xuyên nhất cho cả sinh viên nam và sinh viên nữ là nhóm chiến lược đối phó (M=3.42) và nhóm chiến lược được sử dụng ít thường xuyên nhất là nhóm nhận thức (M=3.04). Phép phân tích phương sai một yếu tố được dùng để kiểm tra sự khác biệt giữa giới tính với việc sử dụng chiến lược học tập có mang ý nghĩa thống kê hay không. Kết quả cho thấy có sự khác biệt rõ rệt giữa giới tính với việc sử dụng các chiến lược thuộc nhóm ghi nhớ (p< .05). Không có sự khác biệt giữa việc sử dụng các chiến lược học tập với các chiến lược học tập còn lại. Kết quả cũng chỉ ra rằng sinh viên nữ sử dụng nhiều chiến lược học tập hơn các sinh viên nam ở ba nhóm chiến lược (ghi nhớ, siêu nhận thức, và cảm xúc), trong khi đó sinh viên nam giới sử dụng nhiều chiến lược học tập hơn ở các nhóm chiến lược đối phó và giao tiếp xã hội. Kết quả này khác biệt với kết quả từ các nghiên cứu trước (Ehrman & Oxford, 1989; Oxford & Nyikos, 1989; Green & Oxford, 1995; Yang, 1993; Goh & Kwah, 1997; Gu, 2002; Hong-Nam & Leavell, 2006; Khamkhien, 2010; Salahshoura, Sharifib, Salahshour, 2013; and Habibollah and Nasser, 2014).. Tuy nhiên kết quả từ nghiên cứu này cũng trùng khớp với các nghiên cứu của Green & Oxford (1995); Mochizuki (1999); Oxford & Nyikos (1989); Peacock & Ho (2003) khi khẳng định rằng sinh viên nữ sử dụng các chiến lược học tập thường xuyên hơn sinh viên nam ở các nhóm kỹ chiến lược ghi nhớ, siêu nhận thức và cảm xúc.

Trong nghiên cứu này các chiến lược ghi nhớ được các sinh viên nữ sử dụng thường xuyên hưn sinh viên nam. Điều này có thể được lý giải rằng sinh viên nữ chăm chỉ hơn và lo lắng hơn về kết quả học tập. Đây cũng có thể coi là một lưu ý đối với giáo viên rằng cần sinh viên nam cần được quan tâm hơn trong việc sử dụng các chiến lược học tập.

*3.1.3.2. Mối quan hệ giữa chiến lược học tập với ngành học.*

Ngành học trong nghên cứu này được hiểu là ngành khoa học tự nhiên và khoa học xã hội. Phép phân tích phương sai được sử dụng để xác định sự khác biệt giữa việc sử dụng chiến lược học tập với sinh viên thuộc ngành khoa học tự nhiên và khoa học xã hội. Theo kết quả của phép phân tích thống kê miêu tả, sinh viên thuộc ngành khoa học xã hội sử dụng nhiều chiến lược thuộc nhóm ghi nhớ, siêu nhận thức và giao tiếp xã hội, trong khi sinh viên thuộc các ngành khoa học tự nhiên sử dụng nhiều chiến lược thuộc nhóm nhận thức, đối phó và cảm xúc. Phép phân tích phương sai cũng chỉ ra có sự khác biệt rõ rệt giữ việc sử dụng các chiến lược học tập với ngành học ở nhóm chiến lược siêu nhận thức.

*3.1.3.3. Mối quan hệ giữa chiến lược học tập với năng lực tiếng Anh.*

Những sinh viên có năng lực ngôn ngữ kém sử dụng nhiều chiến lược thuộc nhms ghi nhớ. Sinh viên có năng lực trung bình sử dụng nhiều chiến lược thuộc nhóm siêu nhận thức, các sinh viên giỏi sử dụng nhiều chiến lược nhận thức, đối phó, cảm xúc và giao tiếp xã hội. Có sự khác biệt rõ rệt giữa năng lực ngôn ngữ với việc sử dụng hai nhóm chiến lược nhận thức và giao tiếp xã hội. Không có sự khác biệt rõ rệt ở các nhóm chiến lược khác.

Các nghiên cứu trước đây cũng chỉ ra rằng sinh viên giỏi sử dụng nhiều chiến lược học tập hơn Oxford and Nyikos (1989), Intraprasert (2000), Wharton (2000), Griffiths (2003), Wu (2008), Anugkakul (2011), Gerami and Baighlou (2011), and Minh (2012). Tuy nhiên các nhiên cứu của Hong-Nam and Leavell (2006) lại chỉ ra rằng các sinh viên trung bình sử dụng nhều chiến lược hơn các sinh viên yếu và giỏi.

Trong nghiên cứu này, các sinh viên trung bình và giỏi sử dụng nhiều chiến lược học tập hơn các sinh viên kém. Lý giải cho điều này, Chamot (1987) cho rằng những người học tập hiệu quả sử dụng các chiến lược một cách phù hợp, trong khi những sinh viên yếu dùng các chiến lược một cách không hiệu quả. Theo Prakongchati (2007) việc sử dụng các chiến lược học tập một cách chủ động giúp người học đạt kết quả tốt.

*3.1.3.4. Mối quan hệ giữa chiến lược học tập và phong cách học tập.*

Phép phân tích phương sai được dùng để tìm hiểu mối quan hệ giữa sự lựa chọn chiến lược học tập và phong cách học tập được ưa thích của sinh viên. Kết quả cho thấy những sinh viên có cách học thông qua thị giác sử dụng ít chiến lược học tập nhất, trong khí đó những sinh viên học thông qua vận động và học theo nhóm sử dụng nhiều chiến lược học tập nhất. Tuy nhiên sự khác biệt là không rõ rệt. Theo những nghiên cứu về người học thành công, những sinh viên này biết cách vận dụng chiến lược học tập phù hợp với phong cách học tập của mình. Trong nghiên cứu này, tác giả không tìm thấy sự khác biệt giữa việc sử dụng chiến lược học tập với phong cách học tập. Kết quat này không giống với kết quả của một số nghiên cứu trước đây, trong đó những sinh viên có cách học bằng thính giác sử dụng nhiều chiến lược hơn những sinh viên có cách học thông qua thị giác.

Tóm lại, kết quả thu được từ nghiên cứu này cho thấy sinh viên người dân tọc thiểu số tại Đại học Thái Nguyên sử dụng các chiến lược học tập ở mức trung bình. Tuy nhiên, nhóm chiến lược siêu nhận thức được sử dụng nhiều và thường xuyên nhất. nóm chiến lược ghi nhớ và nhận thức được sử dụng ít nhất. Kết quả này giống với một số nghiên cứu được tiến hành ở Châu Á. Tuy nhiên ũng có một số điểm không tương đồng. điều này có thể do sự khác biệt về văn hóa hay tộc người của sinh viên.

**3.2. Kết quả và thảo luận phần nghiên cứu định tính**

Kết quả thu được từ phần phỏng vấn bán cấu trúc chỉ ra những tác động của văn hóa nhân học đối với việc sử dụng các chiến lược học tập của sinh viên. Rõ ràng rằng người học từ những nền văn hóa khác nhau, sinh ra và lớn lên ở các môi trường khác nhau sẽ có suy nghĩ khác nhau về việc học tập, họ có những truyền thống khác nhau với những giá trị khác nhau được lưu truyền từ tổ tiên của họ vì vậy những nghiên cứu về văn hóa nhân học là một phần quan trọng trong việc thụ đắc ngôn ngữ thứ 2 nói chung và nghên cứu về chiến lược học tập nói riêng.

Đã có rất nhiều nghiên cứu về sự liên hệ giữa nguồn gốc văn hóa với chiến lược học tập trong vòng nhiều thập kỷ qua như những nghiên cứu của Oxford (1996), Lee (2010), Politzer and McGroarty (1985), O’Malley and Chamot (1990) đều chỉ ra những tác động của nguồn gốc văn hóa với đường hướng học tập của họ.

Sau khi phỏng vấn, tác giả nhận thấy một số nhân tố ảnh hưởng đến sự lựa chọn chiến lược học tập của sinh viên người dân tộc thiểu số tại Đại học Thái Nguyên như sau;

***3.2.1.Năng lực ngôn ngữ***

Những sinh viên người dân tộc thiểu số tại Đại học Thái Nguyên tin rằng năng lực tiếng Anh có thể có liên quan đến việc sử dụng các chiến lược học tập của họ. Những sinh viên có năng lực tiếng Anh tốt tin rằng họ giỏi hơn những sinh viên khác vì vậy việc học chung với nhưng sinh viên khác không giúp họ được nhiều. Trong khi đó những sinh viên kém thường ưa thích việc học theo nhóm, họ cho rằng việc học chung với những sinh viên khá hơn sẽ giúp họ tận dụng được điểm mạnh từ những sinh viên giỏi. Nững sinh viên kém cho rằng giáo viên cần giúp họ nhiều hơn vì họ chưa tự tin với tiếng Anh của họ. Kết quả phỏng vấn cũng cho thấy rằng năng lực ngôn ngữ có ảnh hưởng đến việc sử dụng chiến lược học tập của sinh viên. Những sinh viên khá giỏi thường thích học độc lập, trong khi các sinh viên yếu thường mong muốn học tập theo nhóm. Hơn nữa kết quả phỏng vấn cũng chỉ ra rằng việc học tập theo nhóm hay học độc lập còn phụ thuộc vào loại hoạt động. Những sinh viên khá, giỏi thường thích những hoạt động không cần đánh giá. Đối với các hoạt động có đánh giá, họ không thích các sinh viên yếu hơn dựa vào họ.

***3.2.2. Thể diện***

Sinh viên người dân tộc thiểu số cho rằng họ không muốn những sinh viên khác nhìn thấy sự yếu kém của họ trong lớp vì thế họ thường mong muốn học độc lập. họ sợ mất thể diện trong lớp khi họ mắc lỗi. Với các sinh viên người dân tộc thiểu số, thể diện được xem như nét đặc trưng văn hóa, giá trị con người của họ, vì vậy đôi khi họ không hiểu hết những điều giáo viên giảng họ chọn cách im lặng. Thật xấu hổ khi đặt câu hỏi mà ai cũng biết chỉ có mootjj mình mình không biết. Vì vậy sinh viên người dân tọc thiểu số thường không cởi mở khi học ngoại ngữ.

*Ngành học*

Những sinh viên người dân tộc thiểu số được phỏng vấn trong nghiên cứu này cho rằng cách thức tiếp thu kiến thức ở các môn học khác ảnh hưởng đến việc lựa chọn chiến lược hcj tập của họ. Ví dụ, họ tin rằng việc học các môn học khoa học tự nhiên giúp họ phát triển khả năng phân tích và tư duy độc lập, trong khi các môn khoa học xã hội thường chọn các chiến lược thuyết trình và xác nhận.

***3.2.3. Môi trường học tập và cơ hội học tập.***

Các sinh viên được phỏng vấn cho rằng cách thức học từ bậc phổ thông ảnh hưởng lớn tới họ. Một số sinh viên học tập ở thành thị, có nhiều cơ hội tiếp cận với giáo viên nước ngoài, trong khi ở các trường miền núi, hiếm khi được tiếp xúc với người nước ngoài. Điều đó tạo cho họ các cách thức học tập khác nhau.

***3.2.4. Ảnh hưởng của giáo viên giảng dạy ở bậc phổ thông.***

Nhiều sinh viên cho rằng, cách thức học tập của họ chịu nhiều ảnh hưởng từ giáo viên bậc phổ thông của họ. Đối với những giáo viên có cách dạy linh hoạt sẽ tạo cho họ cách tư duy độc lập và tư duy phân tích. Đối với những giáo viên có cách dạy cứng nhắc, giáo điều tạo cho họ cách học thụ động và sáo mòn.

***3.2.5. Tầm quan trọng của các khóa hướng dẫn chiến lược học tập.***

Mặc dù hầu hết sinh viên cho rằng cần có những khóa học hướng dẫn về các chiến lược học tập. Một số khác cho rằng nên lồng ghép việc dạy các chiến lược học tập trong các bài giảng cũng như các hoạt động trên lớp của giáo viên

***3.2.6. Rào cản về văn hóa***

Thông qua việc phân tích số liệu thu thập được qua phần phỏng vấn bán cấu trúc, tác giả nhận thấy sự khác biệt về văn hóa giữa các nhóm sinh viên người dân tộc thiểu số ảnh hưởng đến việc lựa chọn chiến lược học tập của họ.

**KẾT LUẬN**

**1. Tóm tắt kết quả nghiên cứu**

Đã có nhiều nghiên cứu về chiến lược học ngoại ngữ, điều tra người học tiếng Anh như ngôn ngữ thứ hai (ESL) và tiếng Anh ngữ như một ngoại ngữ (EFL). Kết quả của các nghiên cứu này đã góp phần giúp cho người học hiểu rõ hơn về bản chất, các loại hình và mô hình sử dụng chiến lược nói chung cũng như việc sử dụng chúng trong việc đạt được các kỹ năng ngôn ngữ khác nhau. Mặc dù đã được nghiên cứu sâu rộng trên toàn thế giới, chiến lược học ngoại ngữ được sinh viên dân tộc thiểu số ở Việt Nam nói chung và sinh viên dân tộc thiểu số ở Đại học Thái Nguyên sử dụng trong quá trình học ngoại ngữ chưa được nghiên cứu tới. Vì vậy việc cần tìm hiểu và điều tra những chiến lược học tập ngôn ngữ những sinh viên này sử dụng trong quá trình học ngoại ngữ là việc rất cần thiết.

Sinh viên dân tộc thiểu số ở ĐHTN đã sử dụng tất cả 50 chiến lược được đề cập trong bảng câu hỏi điều tra chiến lược học tập (LLSQ) với tần suất trong quá trình học ngôn ngữ. Trong sáu nhóm chiến lược trong bảng câu hỏi điều tra chiến lược học tập (LLSQ), nhóm đối tượng nghiên cứu này sử dụng chiến lược siêu nhận thức thường xuyên hơn các chiến lược khác, tiếp đến là chiến lược đối phó, chiến lược giao tiếp xã hội, chiến lược ghi nhớ và chiến lược cảm xúc. Trong đó chiến lược nhận thức được sử dụng ít nhất.

Kết qủa nghiên cứu cho thấy, chiến lược phổ biến nhất cho cả nam và nữ là chiến lược đối phó; chiến lược ít phổ biến nhất đối với cả hai phái là chiến lược nhận thức. Kết quả của nghiên cứu này chỉ ra rằng có sự khác biệt đáng kể giữa giới tính và chiến lược ghi nhớ; không có sự chênh lệch nhiều trong việc sử dụng các chiến lược học tập ngôn ngữ giữa sinh viên nam và sinh viên nữ trong các loại chiến lược học tập còn lại; sinh viên nữ sử dụng chiến lược ghi nhớ thường xuyên hơn so với sinh viên nam.

Về lĩnh vực nghiên cứu chính, sinh viên khoa học xã hội sử dụng 3 chiến lược: chiến lược ghi nhớ, chiến lược siêu nhận thức và chiến lược giao tiếp xã hội trong quá trình học ngoại ngữ thường xuyên hơn so với những đối tượng nghiên cứu khác. Trong khi đó, sinh viên khối ngành khoa học tự nhiên thường sử dụng chiến lược nhận thức, chiến lược đối phó và chiến lược cảm xúc. Ngoài ra, có một sự khác biệt rõ rệt trong siêu nhận thức của SILL được sử dụng trong khối ngành khoa học tự nhiên và khoa học xã hội.

Về mức độ thành thạo ngôn ngữ, những sinh viên ở mức độ thấp thường sử dụng chiến lược ghi nhớ nhiều hơn. Những sinh viên ở mức độ cao hơn sử dụng nhiều chiến lược siêu nhận thức. Trong khi đó, những sinh viên có trình độ cao sử dụng chiến lược về nhận thức, chiến lược đối phó, chiến lược cảm xúc và chiến lược giao tiếp xã hội. Hai nhóm chiến lược học ngoại ngữ (LLS) có liên quan đến mức độ sử dụng thành thạo ngoại ngữ của sinh viên bao gồm chiến lược nhận thức, chiến lược giao tiếp xã hội, chiến lược ghi nhớ, chiến lược đối phó; trong đó chiến lược nhận thức không ảnh hưởng đến sự thành thạo ngôn ngữ của sinh viên.

Đối với mối quan hệ giữa phong cách học tập với việc sử dụng chiến lược học ngoại ngữ (LSS), sinh viên theo phong cách học trực quan sử dụng ít chiến lược, trong khi đó sinh viên năng động và làm việc theo nhóm sử dụng nhiều chiến lược học. Tuy nhiên, không có sự khác biệt lớn giữa sáu nhóm phong cách học tập trong việc sử dụng chiến lược tổng thể. Phân tích sâu hơn cho thấy, chiến lược đối phó là chiến lược được sinh viên dân tộc thiểu số tại ĐHTN sử dụng nhiều nhất. Chiến lược nhận thức, chiến lược siêu nhận thức và chiến lược cảm xúc được sử dụng với tần suất trung bình. Ít phổ biến nhất là chiến lược nhận thức. Trong sáu nhóm chiến lược học ngoại ngữ, chỉ có nhóm chiến lược giao tiếp xã hội đạt mức độ rõ rệt (p <0,05). Ngoài ra, không có sự khác biệt giữa sáu nhóm chiến lược học tập được sử dụng.

Mục đích chính của nghiên cứu này là để trả lời câu hỏi nhận thức về nhân học văn hoá của sinh viên dân tộc thiểu số tại ĐHTN có ảnh hưởng đến việc sử dụng chiến lược học ngôn ngữ của họ hay không. Như đã được trình bày ở trên, ảnh hưởng của văn hoá rất phức tạp và đa dạng. Nghiên cứu này cũng như những nghiên cứu khác về chiến lược học ngoại ngữ đều khẳng định rằng chiến lược siêu nhận thức là chiến lược được sử dụng nhiều hơn cả. Ngoài ra, các dữ liệu định tính thu thập được cho nghiên cứu này cũng chỉ ra rằng văn hoá, trình độ ngôn ngữ, chuyên ngành, môi trường học tập, kinh nghiệm và phong cách học tập của giáo viên trung học có ảnh hưởng đến sự lựa chọn chiến lược học tập ngoại ngữ của sinh viên.

Kết quả phỏng vấn cũng chỉ ra sự cần thiết trong việc cải tiến phương pháp giảng dạy tiếng Anh tại Thái Nguyên thông qua kinh nghiệm của những đối tượng được phỏng vấn.

Phần lớn những người tham gia phỏng vấn đều cho rằng tiếng Anh nên được dạy bài bản ở trường và nên tập trung vào việc học giao tiếp bằng tiếng Anh chứ không phải ghi nhớ các quy tắc ngữ pháp. Bên cạnh đó, thời gian dành cho môn tiếng Anh, việc đào tạo giáo viên để có các giờ học tương tác nhiều hơn, sử dụng giáo cụ trực quan và công nghệ trong dạy học tiếng Anh là việc rất cần thiết.

**2. Hạn chế của nghiên cứu**

Nghiên cứu này còn tồn tại một số hạn chế cần được xem xét. Thứ nhất, đối tượng nghiên cứu đều là sinh viên dân tộc thiểu số tại ĐHTN, do đó cần thận trọng khi tổng hợp các kết quả thu được. Việc tổng quát hóa các phát hiện cho một số dân lớn hơn với các ngôn ngữ bản địa hoặc có nguồn gốc văn hoá khác nhau cò hạn chế. Tuy nhiên, có thể áp dụng một số kết quả cho các tình huống tương tự.

Thứ hai, dữ liệu được thu thập thông qua bảng câu hỏi của cá nhân vì vậy nó phản ánh nhận thức của cá nhân hơn là việc sử dụng các chiến lược học tập trong thực tế của sinh viên. Các nghiên cứu trong tương lai về chiến lược học ngôn ngữ có thể được thu thập từ các nguồn dữ liệu khác, bao gồm các giao thức bằng lời nói và quan sát.

Ngoài những hạn chế này, những phát hiện chung của nghiên cứu phù hợp với các nghiên cứu được thực hiện trong các ngữ cảnh khác cho thấy sinh viên có khuynh hướng sử dụng các chiến lược học ngôn ngữ trong quá trình học ngôn ngữ ở đại học. Vì vậy, có thể xem xét các chiến lược học ngôn ngữ như là một biến số nổi bật cả về mặt lý thuyết và sư phạm.

**3. Gợi ý và kiến nghị**

Trong lĩnh vực nghiên cứu về chiến lược học tập đã có rất nhiều nghiên cứu nổi bật được thực hiện để phân tích mối tương quan giữa việc sử dụng chiến lược học ngoại ngữ với khả năng phát triển ngôn ngữ của người học. Ví dụ, Oxford (1990) đã phát triển chiến lược học ngôn ngữ bao gồm sáu nhóm chính và 50 chiến lược học nói chung. Tuy nhiên, không ai trong số các học giả đã nêu ra câu hỏi về các yếu tố ảnh hưởng đến việc sử dụng chiến lược học ngoại ngữ trong bối cảnh học tiếng Anh tại Việt Nam.

Khái niệm nền văn hoá là nền tảng cơ bản khi học ngôn ngữ thứ hai và sự thiếu nhận thức về văn hoá của người học có thể gây nhầm lẫn cho sinh viên, vì sự phát triển của ngôn ngữ phụ thuộc vào cách tiếp cận của giáo viên để phát triển các chương trình học tập hiệu quả nhất cho sinh viên (Ansari, 2012). Hiện nay trong việc dạy tiếng Anh tại Việt Nam, các đặc trưng của văn hoá các dân tộc thiểu số thường bị bỏ qua.

Nghiên cứu này đã chỉ ra ảnh hưởng của văn hoá đối với việc học tiếng Anh trong môi trường nói tiếng Việt. Đối tượng nghiên cứu là sinh viên dân tộc thiểu số đang học tại các trường thành viên của ĐHTN. Các kết quả nghiên cứu chỉ ra rằng sinh viên dân tộc thiểu số sử dụng toàn bộ các chiến lược học ngoại ngữ. Trong đó chiến lược siêu nhận thức được sử dụng phổ biến nhất, mặc dù tỷ lệ sử dụng phụ thuộc vào mức độ thành thạo của người học. Nghiên cứu cũng cho thấy người học ở trình độ thấp thường sử dụng chiến lược ghi nhớ. Chiến lược nhận thức, chiến lược đối phó và chiến lược giao tiếp xã hội được sinh viên dân tộc thiểu số sử dụng ở mức độ trung bình.

Những phát hiện này góp phần nghiên cứu lĩnh vực học tập tiếng Anh trong môi trường nói tiếng Việt và sinh viên dân tộc thiểu số ở về việc sử dụng chiến lược học ngoại ngữ. Chiến lược siêu nhận thức có thể được coi là mối quan tâm lớn nhất đối với các học giả và các nhà nghiên cứu khi phát triển chương trình giảng dạy và các chương trình giáo dục. Hơn nữa, nghiên cứu này đã thu hẹp đối tượng học tập tiếng Anh của các sinh viên dân tộc thiểu số tại ĐHTN và việc sử dụng chiến lược học tập của họ. Các nghiên cứu tiếp theo có thể được thực hiện dựa trên kết quả nhận được để tập trung vào việc phân tích các điểm số phụ của việc sử dụng các chiến lược siêu nhận thức trong quá trình học tiếng Anh của sinh viên dân tộc thiểu số. Nghiên cứu hiện tại đã xác định được mối tương quan giữa việc sử dụng chiến lược học ngoại ngữ và khả năng sử dụng thành thạo ngôn ngữ và việc sử dụng chiến lược học ngoại ngữ và giới tính của người học, chuyên ngành, mức độ thành thạo và phong cách học tập. Ví dụ, mức độ thành thạo cao liên quan đến việc sử dụng các chiến lược học tập một cách thường xuyên. Hơn nữa, nó khuyến khích việc thực hiện thành thạo các chiến lược, đặc biệt là chiến lược siêu nhận thức.

Ngoài ra, nghiên cứu này đưa ra một số gợi ý cho việc giảng dạy tiếng Anh tại các trường đại học mà nghiên cứu được tiến hành.

Phát hiện sử dụng chiến lược trong nghiên cứu hiện tại cho thấy các sinh viên dân tộc thiểu số tại trường đại học có thể không nhận thức được chiến lược học sẵn có và không áp dụng đầy đủ chiến lược học ngoại ngữ thích hợp. Do đó, điều quan trọng đối với giáo viên tiếng Anh tại ĐHTN là nâng cao nhận thức của sinh viên trong việc lựa chọn chiến lược học ngoại ngữ phù hợp. Nhận thức kết quả và mở rộng việc sử dụng chiến lược có thể cải thiện động lực của sinh viên vì vậy giúp họ trở nên tự tin hơn và thành công trong việc học ngôn ngữ. Điều quan trọng là khuyến khích sinh viên tìm cách vượt qua khó khăn của việc học ngoại ngữ và sử dụng ngoại ngữ trong môi trường học tập, bao gồm việc tìm kiếm và giao tiếp với người bản ngữ trực tuyến, tham gia vào các danh sách gửi thư tiếng Anh về các chủ đề quan tâm cho sinh viên và các hoạt động tương tự khác.

**DANH MỤC CÁC CÔNG TRÌNH KHOA HỌC CỦA TÁC GIẢ**

**LIÊN QUAN TỚI LUẬN ÁN**

1. Dung, L. Q. (2017). The Relationship between Language Learning Strategies and Learning Styles of Ethnic students at Thai Nguyen University, Vietnam. *International Journal of Scientific and Research Publications, 2017*, Volume 7, Issue 8. <http://www.ijsrp.org>.
2. Dung, L. Q (2016). Factors Affecting Language Learning Strategy uses: An overview. *TNU Journal of Science and Technology. 152(07/2), 171-177.*
3. Dung, L. Q. (2011). Teaching and Learning English at Primary Schools – Challenges and Solutions. *TNU Journal of Science and Technology. 84(08), 129-132.*
4. Dung, L. Q. (2009). Content-based Approach to Teaching English as a Subject to University Students - A solution to improving the quality of English Learning for Non-major students of English. *TNU Journal of Science and Technology. 54(06), 25-28.*

**VIETNAM NATIONAL UNIVERSITY, HANOI**

**UNIVERSITY OF LANGUAGES AND INTERNATIONAL STUDIES**

---------------------------------------------------

**LE QUANG DUNG**

**AN INVESTIGATION INTO LANGUAGE LEARNING STRATEGIES USED BY ETHNIC NON-ENGLISH MAJOR STUDENTS AT A UNIVERSITY IN THE NORTH OF VIETNAM**

**Major: English Language Teaching Methodology**

**Code: 62 14 01 11**

**SUMMARY OF PHD THESIS**

**HANOI - 2017**

**The thesis is completed at: University of Languages and International Studies – Vietnam National University, Hanoi.**

**Supervisors: Assoc Prof. Dr. Nguyen Van Trao**

**Dr. Duong Thi Nu**

**The thesis will be defended at the Board of Judges of Vietnam National University, Hanoi at ......... on ..........2017**

**INTRODUCTION**

**1. Rationale**

Language learning strategies (LLS) play a vital role in learning a second language (L2). They are specific actions or techniques that learners use to assist their progress in developing language skills. Use of appropriate learning strategies help learners to assimilate new information into their own learning and enables them to develop their understanding in mastering the forms, functions and culture required for the reception in the second language (Oxford, 1990).

From my own experience as a teacher of English for many years at Thai Nguyen University (TNU), I am aware of the fact that students in general and ethnic students in particular are often confused to use their own strategies and abilities to transform their failing situations into successful learning experiences. In addition, I found that students with different individual identities study English in different ways and have different levels of proficiency. It seems that they are not what so called “lazy” and “not motivated”. Their language achievement may be affected by many individual factors and the culture which they inherited.

Still within the field of LLS and gender, some studies show that there is difference of LLSs use based on the gender (Ehraman & Oxford, 1989; Green & Oxford, 1995; Oxford & Nyikos, 1989; Zeynali, 2012; Salahshoura, Sharifib & Salahshour, 2013; Zarei, 2013). In such related studies, it was found that female students reporting all or some of six groups of LLSs more frequently than male (Dreyer & Oxford, 1996; Ghasedy, 1998; Goh & Foong, 1997; Green & Oxford, 1995; Hong-Nam & Learvell, 2006; Lan & Oxford, 2003; Lee & Oh, 2001; Oxford, 1989; Oxford, Nyikos & Ehrman ,1988; Politzer,1983; Zeynali, 2012). However, the other studies prove that gender does not affect the use of LLS (Griffiths, 2003; Lee & Oxford, 2008; Ziahossein & Salehi, 2008). Alongside the field of LLS, personality of individuals are affected through various variables such as culture (Markus & Kitayama, 1998), genetic and environmental factors (Eysenck & Eysenck, 1985), sex differences (Budaev, 1999; Costa & McCare, 1992), and ethnicity (Griffiths, 1991; Hess & Azuma, 1991; Reid, 1995).

Recent research studies provide important support to claim that when students have the opportunity to clarify and assess their preferences with regards to definition of objectives and awareness of leaning preferences, their motivation, performances, and achievements will be increased and better. Since students are increasingly diverse, ethnicity has been considered as one of the key factors in determining LLS. In Vietnam, there are various ethnicities; nonetheless, English language is taught almost in the same manner for learners with different ethnical backgrounds.

Thai Nguyen University (TNU) is located in the northern midland and mountainous region where many ethnic minorities live in harmony for a long tradition, in which ethnic minorities accounted for 24% - the highest rate in the country with their own cultural identities. At present, TNU has a current enrollment of 90,000 students, of which there are about 65,000 undergraduate (55,000 full-time and 10,000 part-time) and others are professional vocational students. The annual application average is from 70-80,000 applications from various parts of the country, mostly from 16 northern upland provinces of Vietnam.

So far, in Vietnam, quite a few studies have been conducted to explore the use of LLS at tertiary level. None have explored the choice or use of LLS which is influenced by individual factors in order to provide enough information which aid both teachers and educators in planning and of individual and group instruction.

The present study examines the impact of ethnicity on LLS of TNU EFL learners in order to identify whether there is any meaningful relationship between the LLS and the learners’ ethnicity from cultural anthropology with regards to students’ gender, major field of study, level of English language proficiency and learning styles.

**2. Objectives of the study**

This study attempts to examine types and frequency of LLSs that TNU ethnic students reported employing and then determine whether there is a relationship between language learning strategies used and some individual variables such as (i) gender, (ii) English language proficiency, (iii) major fields of study, and (iv) learning styles.

**3. Research questions**

This study addresses the following research questions:

1. What English language learning strategies do the TNU ethnic students employ for their EFL learning?
2. What English language learning strategies are frequently used by the TNU ethnic students?
3. To what extent do the students’ choices of language learning strategies vary significantly with their gender, major fields of study, levels of proficiency and learning styles? If so, what are the main patterns of variation?

**4. Scope of the study**

The present study is carried out among the 2nd year students, who have enrolled at least 6 credits for general English at TNU. The participants of the study include students of different ethnic minority groups, who are studying for their BA degree at TNU.

**5. Significance of the study**

Firstly, this research extends the literature on the issues surrounding LLSs of Vietnamese EFL learners.

Secondly, students can benefit most in terms of their awareness of LLSs as an important aspect in the English learning process.

Finally, the analyses of the explored strategies would provide EFL teachers in Vietnam with insights into the students’ learning strategies so that they would design appropriate activities or tasks that scaffold student learning.

**6. Design of the study**

The study is organized around three parts: Introduction, Content, Conclusions and Recommendations.

Introduction – presents rationale for the study, aim of the study, objectives of the study, research questions, significance of the study, scope of the study, definition of key terminologies, and organization of the study.

Content – comprises three chapters: Chapter 1 – Literature Review, Chapter 2 – Methodology, and Chapter 3 – Findings and Discussions.

Conclusion and Recommendation – recapitulates what has been investigated, draws conclusions from major findings, points out limitations of the study, and makes some suggestions for further research. Special recommendations will be made on what should be done to increase the ability of implementation of the English textbooks.

**CONTENT**

**CHAPTER 1: LITERATURE REVIEW**

**1.1.** **Introduction**

Researchers have considered many aspects: e.g., what makes a good language learner; how learners process new information; what kind of strategies they employ to understand; to learn or to retrieve the information; and what factors affect the learners’ choice of LLS use. There have been many research works concerning what makes a good language learner: e.g., Stern (1975); Rubin (1975); Naiman, Fröhlich, Stern and Todesco (1978); Ramirez (1986); Chamot and Küpper (1989); O’Malley and Chamot (1990); Oxford and Cohen (1992); and Griffiths (2008).

Many research works have then explored the types and the nature of strategy use, the effectiveness (if any) of LLS training. However, as stated by Phakiti (2003, p.7), “To date, there is little empirical evidence to show how language learning strategies are related to actual strategy use in context.” This opinion was also asserted by Rees-Millers (1993, p.11) “Until empirical data, particularly in the form of empirical studies are gathered to answer questions about the usefulness of learner training, teachers should approach the implementation of learner training in the classroom.” Therefore, it is necessary to conduct more research work in the field of LLS of EFL language learners in the specific context in order to help learners choose the proper LLSs in acquiring the target language, especially in the settings of mountainous areas.

**1.2. Language Learning Strategies Definitions**

Difficulties in defining LLS remain even at the basic level of terminology, each individual researcher define LLS in different ways such as ‘technique’, ‘tactic’ and ‘skill’. These definitions are sometimes overlap and conflict to each other. Just as Oxford (1989) defines the term as ‘behaviours’ or actions. This means LLS is observable, whereas Weinstein and Mayer (1986) argues LLS involve both behaviours and thoughts (unobservable).

The nature of what is LLS is also an argument among researchers. Stern (1983, as cited in Ellis, 1994, p. 531) describes the nature of learning strategies as general and overall when he defines that “strategy is best reserved for general tendencies or overall characteristics of the approach employed by the language learners, leaving techniques as the term to refer to particular forms of observable learning behavior” while Wenden (1987) argues that LLS is not about general approach of learners. He claims that LLS refers “specific actions or techniques”. (Wenden, 1987, p. 7).

Altogether, the researcher agrees with Liang (2009) that LLS has some characteristics as follows.

* Learning strategies are either behavioral thus observable, or mental then not observable.
* Learning strategies could be either general approaches or specific actions or techniques adopted to learn a Target Language (TL).
* Learners are generally aware of what approaches or techniques they have used in language learning, despite some subconscious activities under certain circumstances. (p.27**)**

**1.3. Language Learning Strategy Classifications**

Oxford (1990) describes language learning strategies as specific, self-directed steps taken by learners to enhance their own learning. She separates strategies into two strategy orientations and six strategies groups: (1) direct learning orientation, consisting of (a) memory, (b) cognitive, and (c) linguistic deficiency compensation strategy groups, and (2) an indirect learning orientation, consisting of (a) metacognitive, (b) affective, and (c) social strategy groups. There are some other ways of classifying language learning strategies (Wong – Fillmore, 1979; Rubin 1981; Skehan 1989; Ellis 1997). Chamot (1990) presents three major classes of strategies: (a) metacognitive, (b) cognitive, and (c) socio-affective. Language learning strategies have been classified as (a) meta-cognitive, cognitive, or socio-affective (e.g., Brown & Palinscar, 1982; Chamot, 1987; O’Malley, Chamot, Stewner-Manzanares, Kupper, 1985) or (b) direct or indirect (e.g., Oxford, 1990; Rubin, 1975, 1981).

**1.4.** **Factors Influencing Language Learning Strategy Choice**

***1.4.1. Language Learning Strategy and Gender***

Although there are quite a few studies which investigate the relationship between language learning and gender (e.g., Bacon 1992; Boyle, 1987; Burstall, 1975; Eisenstein, 1982; Farhady, 1982; Nyikos, 1990; Sunderland, 1998; Zeylani, 2012; Tam, 2013; Zarei, 2013 and Mashadi & Fallah, 2014), studies which explore LLS use according to gender are not common. Tran (1988) discovered that most studies in this area seem to have reported a greater use of LLSs by women. After studying the language learning strategies used by more than 1,200 undergraduate university students Oxford and Nyikos (1989, p.296) conclude that gender differences had a profound influence: females used strategies more frequently than males, and females used strategies significantly more often than males.

Based on these previous research works, it might be concluded that male and female may use different strategies in learning language and the frequency may be varied. This study aims to examine whether or not the TNU ethnic students’ gender are related to their learning strategy use.

***1.4.2. Language Learning Strategies and English Language Proficiency***

Recent research works show that students who have higher level of language proficiency tend to employ greater range of language learning strategy than those of lower level of proficiency (Green and Oxford 1995; Ghadessy 1998; Intaraprasert 2004; Su 2005; Khalil 2005; Teng 2006; Chang *et al* 2007; Wu 2008; & Anugkakul 2011). Instead of classifying as high and low proficiency levels, some researchers used the terms ‘successful’ and ‘unsuccessful’ language learners or ‘good’ or ‘poor’ language learners.

Recently, Kunasaraphan (2015) conducts a research study to identify whether English language learning strategies commonly used by the first year students at International College, Suan Sunandha Rajabhat University include six direct and indirect strategies. His study explored whether there was a difference in these students’ use of six direct and indirect English learning strategies between the different levels of their English proficiency. The results of the analysis reveal that English learning strategies commonly used by the first year students include six direct and indirect strategies, including differences in strategy use of the students with different levels of English proficiency.

In the present investigation, the researcher examines the relationship between language learning strategy use and the TNU ethnic students’ levels of proficiency which are classified into high, moderate and low based on the students’ scores gained on the end-of-semester tests.

***1.4.3. Language Learning Strategies and Major Field of Study***

Up to now, research works on major field of study as a factor related to language learning strategy have not been paid much attention, except for the works by Peacock and Ho (2003); Intaraprasert (2003, 2004); Zhang (2005); Alireza and Abdullah (2010); and Minh (2012).

The present investigation examines whether or not the TNU ethnic students majoring in Social Sciences and Natural Sciences are related to the use of language learning strategies in learning the English language.

***1.4.4. Language Learning Strategies and Learning Styles***

The term ‘*learning styles*’ has been defined as “cognitive, affective,and physiological traits that serve as relatively stable indicators of how learners perceive, interact with, and respond to the learning environment”. Keefe, (1982, p. 44). In addition, learning styles are the general approaches – for example, global or analytic, auditory or visual – that students use in acquiring a new language or in learning any other subject. These styles are “the overall patterns that give general direction to learning behavior” (Cornett, 1983, p. 9). Claxton and Murrell (1987) analyze learning styles at four levels: personality, information processing, social interaction, and instructional methods. After reviewing the state of the art of research in learning styles, the authors indicated a need for further investigation in a number of areas. They reported that we need to know more about the actual impact on learning when methods used by an instructor are inconsistent with a student's style. Dunn & Griggs (1988, p. 3) affirm that “learning style is the biologically and developmentally imposed set of characteristics that make the same teaching method wonderful for some and terrible for others”.

Although learning styles are not dichotomous (black or white, present or absent), learning styles generally operate on a continuum or on multiple, intersecting continua. For example, a person might be more extroverted than introverted, or more closure-oriented than open, or equally visual and auditory but with lesser kinesthetic and tactile involvement. Few if any people could be classified as having all or nothing in any of these categories (Ehrman, 1996).

It has been stated that people from different cultures and even individuals within the same culture have distinctive learning style patterns (Guild, 1994). Due to different types of learning style, teaching methods which are used by instructors may vary. Some instructors prefer giving lectures at classroom; other may focus more on rules, some use demonstration, while some prefer memorization. As a result, the mismatch between the individual’s learning style and the instructor’s teaching style may lead to failure of learners. In order to address different learning styles, effective teachers use a variety of teaching styles and apply diverse teaching strategies and make effective educational decisions and practices that work best for all students (Guild, 1994; Felder & Silverman,1998; Lawrence, 1993; Oxford, Ehrman, & Lavine, 1991; Schemeck, 1998).

Although a great amount of research has been conducted on learning styles, Wintergerst *et al.,* (2003) argue that not as much research has been documented on non-native speakers and second language learners. In this respect, the present study explores the possible relationships between the TNU ethnic students preferred learning styles and their language learning strategies.

**1.5. Language Learning Strategy Research in Vietnam**

Research works in the field of LLSs in Vietnam mainly focus oninvestigating overall strategy use which students employed in order to help themselves to be successful in achieving the target language (e.g., Huyền, 2004; and Hiền, 2007), some others investigated the choice of strategy use in relation to variables such as, age and gender, level of proficiency (e.g., Khương, 1997; Hoàng, 2008 and Nhan and Lai, 2013).

So far, it can be seen that research work in language learning strategy with Vietnamese students has mainly been carried out with university students, and most of the participants are English major. Students who come from ethnic minorities groups and non-English major have never been examined. In previous research studies, language achievement, age, and gender have been used as the variables relating to students’ use of strategies.

**1.6. Theoretical Framework of the Present Study**

The present investigation aims at examining variation in the use of overall strategy use and by looking individually at patterns of variation by gender, the major field of study, language proficiency and learning styles of ethnic non-English major students at Thai Nguyen University. These variables are assumed to be related to students’ choice of strategies used. The figure below shows the theoretical framework of the present investigation

**Gender**

Male

Female

**Learning Style**

- Visual

- Auditory

- Kinesthetic

- Tactile

- Individual

- Group

**Language Proficiency**

- High

- Medium

- Low

**Major**

- Social Sciences

- Natural Sciences

**CHAPTER 2: RESEARCH METHODOLOGY**

**2.1. Mixed-Methods Research**

The use of both qualitative and quantitative research techniques in a single study constitutes mixed method research. A consensus definition by Johnson et al. (2007) defines the approach as a type of research in which a researcher or a group of researchers combines the elements of qualitative and quantitative approaches in an effort to enhance the breadth and depth of research understanding and collaboration. For example, the use of data collection, quantitative and qualitative viewpoints, and analysis and inference techniques in a single piece of research is an evident use of mixed research methodology

The research takes a personal approach, where the researcher is involved with the participants in the presence of a neutral third party, eliminating the challenges of ambiguity and bias. In addition, the best research method, with corresponding research tools, is the method which better provides an answer to the research questions. In this study the qualitative data was used to compliment the quantitative data.

The nature of the research questions often dictates the most appropriate research method to be used. Whereas questions 1 to 3 sought to establish an objective relationship between variables that could be easily measured, the cultural anthropology perspectives which relate to the choice of LLS is some exploratory requirements Consequently, a quantitative approach was more appropriate to answer questions 1 to 3, whereas a qualitative approach was better suited to explore the perspectives of ethnic students at TNU. As such, a mixed method approach needed to be followed in order to answer these questions. Furthermore, some of the questions answered by participants via the (quantitative) LLSQ questionnaire were answered again in the context of a semi-structured (qualitative) interview, thus providing an opportunity for triangulation of data. As a researcher, the need to present original, authentic and unbiased research results was a major factor that led to the adoption of the mixed method approach. In addition, the merits mentioned previously will inevitably clarify and explain any conflicting theories or challenges encountered in the research

**2.2.** **Research Design for the Present Study**

In this study, the researcher, firstly, examines the types and frequencies of LLSs used by ethnic students (the descriptive purpose) and, secondly, to determine the relationships between the choice of LLSs and learners’ variables; gender, level of language proficiency, major field of study, and learning styles (the explanatory purpose).

This survey employed a mixed-method design, involving both quantitative and qualitative approaches. The quantitative part was two questionnaire surveys and the qualitative component was a semi-structured interview

**2.3. Research Participants**

In the first phase of data collection, the participants consisted of 527 ethnic students who were randomly selected from over 4000 ethnic students at TNU. The students are all native speakers of Vietnamese. They were respondents to the Language Learning Strategy Questionnaire (LLSQ) and the Perceptual Learning-Style Preference Questionnaire (PLPQ). Most of the students are 18-35 years of age and they are from different ethnics, gender, major fields of study, levels of proficiency and learning styles.

In the second phase of data collection 10 students were purposively selected to be interviewed. The interviews were conducted after the LLSQ and LPLQ questionnaire phase of the study completed. The interviewees were purposively selected to be as representative as possible of the learner variables included in the study in terms of ethnics, gender, major fields of study, language proficiency, and learning styles. Although all participants had studied English as subject for at least 3 to 6 years in high school, however, generally speaking, their English is below the average according to their English scores after the first semester final exams.

**2.4 Quantitative data from the two questionnaires**

The quantitative data was collected from ethnic students at Thai Nguyen University. As a first step in the process of data collection, the researcher contacted the directors of the Academic Affairs and Student Affairs Department at TN University of Sciences (TNUS), TN University of Agricultures and Forestry (TUAF), TN University of Information and Communication Technology (ICTU) and TN University of Education (TNUE), explaining the nature and purpose of the study. Permission was granted to conduct the study. The students were notified in advance that they would be completing the two questionnaires on a certain day. Before the questionnaires were administered, the students were given guidelines and instructions for administering the questionnaire.

The ethnic students were fully informed, both verbally and in writing, of the following: their rights, what was required of them, and how the data collected was going to be used and treated in regard to their privacy. The students were informed that their participation was entirely voluntary and that they were not under any obligation to consent to participate. The LLSQ and the LPLQ were administered to all ethnic students in (n=527) during the first week of the semester in academic year 2015-2016. The purpose of the questionnaire is to explore and examine students’ learning strategy uses, the possible patterns of variation between LLS and ethnic students’ gender, major fields of study, and levels of proficiency. After finishing the LLSQ, the ethnic students were asked to complete the PLPQ with the aim to explore the ethnic students preferred learning styles. The two questionnaires took students 1 hour to complete.

The questionnaires were explained to the students in Vietnamese by the researcher in order to ensure that the questionnaires were answered accurately. Students were encouraged to ask the researcher to explain statements or words that they did not understand. The questionnaires were administered anonymously. The students gave neither their names nor their identification numbers: only their ages, gender, major and perceived level of English proficiency were required. They were given numbers to be written on the top of the two questionnaires to make sure that the same person had answered the questions in the two questionnaires. There was no time limit and it took about 25 minutes for students to score all of the items in the two questionnaires. After filling out the questionnaires, the students gave directly to the researcher. The researcher received around 600 questionnaires, and the responses were analysed,

**2.5. Qualitative data from the semi-structured interview**

The semi-structured interviews were conducted after the researcher finished analyzing data from the two questionnaires. The same procedures were applied to the participants of the interviews, when the preliminary agreement to participate was obtained, the participants were informed later and the researcher made arrangements for each participant to take part in at least one individual interview with the researcher.

When conducting the interview, the researcher kept in mind steps that Bryman and Teevan (2005) suggest when preparing for the interviews. First, the researcher should create a certain amount of order in the topic areas, so that the researcher’s questions flow reasonably well, but the researcher should be prepared to alter the order of questions during the actual interview. Second, the researcher should try to use language that is comprehensible and relevant to the people being interviewed. Third, the researcher should ask or record information of a general kind (name, age, gender, etc.) as well as a specific kind (position, number of years employed, number of years involved in a group, etc.) because such information is useful for contextualizing people’s answers.

The interviews in this study consisted of three main questions (regarding key strategies, learning difficulties and the effects of learner variables) designed to further probe a student’s strategy use and to explore some of the factors which inter-relate with this strategy use as suggested by Griffiths (2003). The interview guide was designed to complement the LLSQ’s quantitative approach by adding a qualitative element in the form of individual opinions, ethnicity, culture background or learning styles. During the interview, the interviewer asked the student the questions on the guide and noted the responses for later summarising.

In addition to providing direct answers to the questions, students were encouraged to elaborate on their answers by providing examples and personal insights, which were also noted by the interviewer.

The 10 ethnic students completed the two questionnaires (LLSQ and PLSQ) and were invited to a semi-structured interview which lasted about twenty minutes, during which time their responses and comments were recorded. Since the students come from four different colleges within Thai Nguyen University, i.e., University of Education, University of Sciences, University of Agriculture and Forestry and University of Technology, each time, the researcher interviewed four individuals. These students were purposively chosen to be as varied as possible in terms of proficiency, field of study, gender and learning styles also in terms of the confidence when talking with strangers or otherwise they achieved during their courses (information obtained from their class teachers and from their English achievement).

During the interview, the LLSQ responses were discussed with the students. They were asked about the strategies they had found most useful and about their development of strategies to deal with the difficulties they had found with learning English. Students were also asked whether they thought their English language proficiency, their gender, field of study or their perceptual learning styles affected their choice of language learning strategies and/or how they felt these factors affected others with whom they learnt. Any other interesting insights were also noted for further analysis.

Interviews were conducted in Vietnamese, were recorded, transcribed and translated into English. Translations were checked by professional translators to ensure validity. Interview questions were structured along the following examples:

1. Which language learning strategies have you found most useful for learning English (key strategies)?

2. (a) What have you found most difficult about learning English?

(b) Which strategies have you used to help overcome these difficulties?

3. Do you think the strategies you use have been affected by your

(a) ethnicity

(b) gender

(c) age

(d) other factors

If so, what effect have these factors had?

For the purpose of this research, semi-structured interviews were used to gain insights from the students’ statements about their strategy use, and to get their in-depth opinions about how individual factors affected their language learning strategies choices.

**2.6 Data Analysis**

The obtained quantitative data were processed with the assistance of some of computer software such as: Microsoft Excel, SPSS and some other specified software.

Descriptive statistics method was used to examine the frequency of strategy use and to compare the degree to which strategies will be reported to be used frequently or infrequently by students in general. There are three levels of strategy use: ‘high use’, ‘medium use’, and ‘low use’ based on the holistic mean scores of frequency of strategy use. In this study, this method was applied to answer Research question 2.

Analysis of variance (ANOVA) is used to test the significant differences among the means of two or more groups on a variable to see whether the variation is greater than predicted. The independent variables are usually nominal, and the dependent variable is usual an interval. For the present investigation, this method was used to determine the relationship between the ethnic students’ reported strategy use and 1) gender (male or female), 2) major field of study (social sciences or natural sciences), 3) levels of language proficiency (high, moderate, or low) and 4) learning styles (visual or auditory or tactile or kinesthetic or individual or group).

Qualitative data was transcribed, translated and analyzed by using Strauss and Corbin’s (1990) coding. Coding is the process of developing categories of concepts, and themes emerging from the data in order to group the differences and similarities between the language learning strategies in which students were reported to be used. The goal was to create descriptive, multi-dimensional categories that provide a preliminary framework for analysis

**CHAPTER 3: FINDINGS AND DISCUSSIONS**

**3.1. Results and Discussions of the Quantitative Phase**

***3.1.1. Research question 1: What English language learning strategies do* *the TNU ethnic students employ for their EFL learning?***

To answer research question one, which based on the responses on strategy use on the SILL questionnaire, preliminary descriptive statistics for mean and standard deviation were computed.

The results of the descriptive statistics which were shown in a descending order from most to least used strategy. As can be seen from the table, the mean scores of 50 items in the LLSQ ranging from 1.81 (COG 7: I read for pleasure in English) to 4.22 (MEM 2: I watch English TV shows spoken in English or go to movies spoken in English). Since the LLSQ is a 5-point Likert scale, in which 1.00 means “Never or almost never true of me”, 2.00 means “Usually not true of me”, 3.00 means “Somewhat true of me”, 4.00 means “Usually true of me” and 5.00 means “Always or almost always true of me”, the researcher may conclude that 527 ethnic students at TNU used all 50 strategies mentioned in the LLSQ.

***3.1.2 Research Question 2: What English language learning strategies are* *frequently used by the TNU ethnic students?***

According to Oxford’s (1990) classification, the range of 3.5-5.0 (mean score) for each of the SILL item is thought to reflect the high level use of the strategy; a mean of all participants in the range of 2.5-3.4 is thought to be in medium use, and 1.0-2.4 belongs to low use.

The mean frequency score of the ethnic students’ reported overall strategy use is 3.20. This means that these 527 ethnic students at Thai Nguyen University, as the whole, reported employing language learning strategies with moderate frequency when they have to deal with language learning.

Regarding frequency of use of strategies in six main categories, result shows the application of all language learning strategies used by ethnic students at Thai Nguyen University. No strategy groups were reported as “never or almost never used”. In other words, 527 ethnic students at TNU used all six categories of learning strategies at a medium level. Basically, the ethnic students actively applied a variety of strategies to facilitate acquiring English. The results also show ethnic students reported using metacognitive strategies more frequently than other strategies and this was followed by compensation strategies, social strategies, memory strategies and affective strategies. Cognitive strategies ranked the lowest. In other EFL studies, too, metacognitive and compensation strategies were found to be among the most highly frequently used strategies and memory strategies, the least frequently used ones, as in Wharton, 2002; Yang,1994; Oh, 1992; and Green, 1991, to name a few.

The results of the repeated measure analysis of variance indicated that the difference among the means of the six strategy categories was significant (*p*<.00). The Bonferroni-corrected paired t-tests showed that the mean for metacognitive (3.42) was significantly higher than the means of all other strategy categories. Similarly, the lowest mean belonging to cognitive strategies (3.04) showed significant difference with the mean of all other strategy groups.

The reason why metacognitive strategies were the most frequently used ones by the TNU ethnic students might be the fact that Vietnam is an EFL context and language learners do not have much exposure to the target language to pick it up unconsciously. In fact, due to the lack of enough exposure to the target language, they hardly have any chance to unconsciously pick up the target language. Through conscious attention to language learning process, they can compensate for this deficiency, and that is why metacognitive strategies were used at such a high level. Furthermore, in most English classes, in schools, university, or even language institutes, a lot of emphasis is put on explaining about the language and making the learners conscious of the process of learning even in cases where the communicative approach is adopted.

Results from the LLSQ reveal 16 strategies that the ethnic students at TNU reported using the most. In these 16 strategies, 3 strategies belong to Memory categories, 2 belongs to Compensation category, Cognitive and Metacognitive category have 4 strategies, 2 strategies belong to Affective category and only one strategy belongs to Social category.

The results of the present study also show cognitive strategies were used at a medium level, however, in terms of individual strategies, a quick review over the four cognitive strategies used very frequently by the participants of this study may explain their high frequently use. In other EFL studies, such as Wharton (2000), Bremner (1999), and Park (1997) cognitive strategies were reported to be among approximately at the middle of the hierarchy of strategy categories. Oxford (1990) suggests that cognitive strategies are essential in learning a new language because they operate directly on incoming information. Besides, O’Malley and Chamot (1990) consider cognitive strategies as the most popular strategies with language learners. Consequently, the ethnic students at TNU may not different from students around the world in terms of using cognitive strategies.

The next frequently used strategy category was memory category. The results are consistent with those of Wharton (2000), and Oh (1992). The participants of the current study reported memory strategies as one of the highest frequently used strategies (MEM 2, MEM 3 and MEM 8), this is consistent with Oxford (1990) when she regarded memory strategies as a powerful tool in language learning. These findings also support the stereotypical description of Asian learners in early studies in which Asian students were reported to prefer strategies involving rote memorization of language rules as apposed to more communicative strategies (e.g., Huang & Naerssen, 1987; Politzer & McGroarty, 1985). These techniques included making a mental picture of the situation in which the word might be used, using rhymes to remember new words, and grouping new words into synonyms, antonyms, nouns, and verbs. Therefore, it is possible that the participants of the study were familiar with these techniques in memory strategies.

These findings, nonetheless, contradict those of similar studies. For instance, Wharton (2000) Chang (1991), Noguchi (1991), Bremner (1999), Wharton (2000), and Peacock and Ho (2003) reported that affective strategies were among the least frequently used strategies. This difference might be due to the difference between the cultural background of the participants of the above-mentioned studies, mostly being Asian students, and the Vietnamese students. That is, although both groups of students studied English in an EFL context and faced, more or less, the same type of problems in learning English, they did not experience the same amount of emotional pressure while using the language (Riazi, 2005). In other words, the high use of affective strategies by TNU ethnic students might imply that they experienced more affective problems, and thus, used more affective strategies.

Indeed, affective strategies enable learners to control their emotions, attitudes, and motivations in language learning processes. Such situations usually occur when the leaner is supposed to give presentations or speak with a native speaker. A likely explanation for the high use of such strategies by the TNU ethnic students is that in language classes they are usually supposed to give lectures and presentations. Giving a presentation in front of a group of classmates creates anxiety in the individual, let alone having to do it in a foreign language over which they do not have enough mastery. That might be the reason why they were so much concerned about and paid a lot of attention to affective factors. (Riazi, 2005). The frequency of the use of individual strategies justifies this explanation.

Social strategies involve interaction with other people (e.g., asking other people to slow down or to repeat what they said or asking for help or clarification), so they are very important in language use. It should be stated that these strategies are usually applicable to the situations where the learners have a lot of opportunity to use the language or have access to the native speakers. This can justify the scant use of these strategies.

Though, TNU ethnic students reported using strategies in social category at the medium level, only one strategy in the category is on the top high use. The less use of this strategy was quite expected as it characterizes contexts where language learners have access to native speakers, not a context like Vietnam in that EFL learners rarely have access to English native speakers. It was quite predictable that the participants of the present study would not report a frequent use of these strategies as compared to other strategies.

***3.1.3. Research Question 3: To what extent, do the students’ choices of language learning strategies vary significantly with their gender, major fields of study, levels of proficiency and learning styles? If so, what are the main patterns of variation?***

*3.1.3.1 The relationship between students’ choice of language learning strategies and their gender*

The results revealed that the most popular strategies for both males and females were compensation strategies (M=3.42), and the least popular strategies for both were cognitive strategies (M=3.04). In order to test whether the difference between gender and each category of LLSs was significant, a one-way ANOVA test at the significance level of 0.05 was used to analyze the data. The one-way ANOVA results indicated that there was a significant difference between gender and the memory strategy category (p < .05). No statistically significant differences were found between male and female students in the rest categories of language learning strategies. The results also revealed that females had higher preferences of strategy use than males in three out of six categories of learning strategies (Memory category, Metacognitive category and Affective category) whereas, males had higher preferences than females in two categories (Compensation category and Social category). This finding was inconsistent with most language learning strategies research (Ehrman & Oxford, 1989; Oxford & Nyikos, 1989; Green & Oxford, 1995; Yang, 1993; Goh & Kwah, 1997; Gu, 2002; Hong-Nam & Leavell, 2006; Khamkhien, 2010; Salahshoura, Sharifib, Salahshour, 2013; and Habibollah and Nasser, 2014), which has found significant differences in language learning strategies use by gender. The findings were also different from that obtained by Green and Oxford (1995) in which a significant difference was found in memory, metacognitive, affective, and social groups, but no difference was shown in cognitive and compensation groups.

However, the findings of the current study are consistent with previous reports on the same issues. For instance, studies by Green & Oxford (1995); Mochizuki (1999); Oxford & Nyikos (1989); Peacock & Ho (2003) have reported that female learners use learning strategies more frequently than male learners in categories i.e., memory, metacognitive and affective that match with the findings of the present study

In the present study, memory strategies were used significantly more often by female than male students. This may be due to female students’ higher degree of awareness of their needs and also due to this possible explanation that female students spend more time to engage in their learning analysis and revise the language they have learnt. It also offers valuable insights to language teachers that if female learners are more aware of the review and more prepared and remember to prepare to use learning strategies in learning a new language, then male learners may need more help and attention than female learners in reviewing such capacities in strategy use.

*3.1.3.2 The relationship between students’ choice of language learning strategies and their major field of study*

The major fields of study of the ethnic students at TNU were classified into two main categories, namely natural sciences and social sciences. The ANOVA was performed to identify any statistically significant variations in strategy use between the respondents of these two natural sciences and social sciences. According to the results of descriptive statistics analysis, the social sciences students seemed to be more commonly in three categories of language learning strategies than did the others. (memory, metacognitive and social categories), whereas, the natural sciences students are more commonly use strategies in the others three (cognitive, compensation and affective categories).

The ANOVA test further investigated the relationships between major differences and the use of language learning strategies, there were significantly different in the use of metacognitive strategies with regard to major differences. It can be concluded that there is a meaningful and significant difference in the metacognitive category of the SILL used by natural sciences and social sciences. This implies that the social sciences students reported using metacognitive strategies to control learning by for example, thinking about their progress in learning English, seeking out ways to improve their learning, setting clear goals in learning English, and planning their schedule to study English.

Therefore, they used the strategies to seek all existing opportunities to practice the language inside and outside classroom setting. By having clearer objectives to improve and acquire the language as well as to prepare them for course-examination purposes, students were more guided to achieve their objectives when they apply metacognitive strategies by planning, organizing and evaluating their own learning.

*3.1.3.3 The relationship between students’ choice of language learning strategies and their levels of proficiency*

The low proficiency students reported higher frequency use of strategies in memory category. The moderate proficiency students reported higher frequency use of strategies in metacognitive category. Whereas, the high proficiency students reported higher frequency use of strategies in cognitive, compensation, affective and social category.

One-way analysis of variance (ANOVA) was further run to investigate the relationships between level of proficiency differences and the use of language learning strategies. Two LLS categories had a significant correlation with the language proficiency of the students, including Cognitive and Social Strategies. Memory, Compensation, Metacognitive and Affective Strategies were not significantly related to students’ language proficiency

Previous language learning strategy studies have consistently established a positive link between language proficiency and strategy use. The results suggested that more proficient learners usually use more strategies than less proficient learners (Radwan, 2011). Examples are Oxford and Nyikos (1989), Intraprasert (2000), Wharton (2000), Griffiths (2003), Wu (2008), Anugkakul (2011), Gerami and Baighlou (2011), and Minh (2012). However, Hong-Nam and Leavell (2006) have found a curvilinear relationship between LLS use and language proficiency. Students at the intermediate proficiency level reported more use of strategies than those at the beginning and advanced level. Magogwe and Oliver (2007) have also claimed that language proficiency influences strategy uses at the primary level but not at the secondary or the tertiary level.

Based on the findings of the present investigation, both high and moderate proficiency ethnic students reported more frequent overall strategy use than did the low proficiency counterparts. This is consistent with Wharton’s (2000) study that students with good and fair proficiency use strategies significantly more often than those with poor proficiency. For the COG, COM, AFF and SOC categories, the variation pattern is the same as that of the overall strategy use as above. This is partly consistent with the results of the previous study, which shows the positive variation pattern, that is, the higher proficiency level learners use more strategies than the lower proficiency learners.

One possible explanation for the findings above is the student’s capability of English learning, as Chamot (1987) suggests that effective learners are able to use strategies appropriately, while ineffective learners use a number of strategies as well but inappropriately, and Vann and Abraham (1990) report that unsuccessful language learners appeared to be active strategy users, but sometimes they applied strategies inappropriately. According to Prakongchati (2007), strategy use and learners’ language proficiency are causes and outcomes of each other; active use of some strategies help students attain high proficiency, which in turn makes it likely that students may actively use these strategies. On the other hand, the reason for no significant variation for the high and moderate language proficiency students may be that both of these groups of learners have some capability of language learning, except for the low proficiency learners.

The significant relationship which was discovered between proficiency and reported frequency of language learning strategy uses in the Cognitive and Social categories according to the LLSQ. This finding accords with the results of the research by Green and Oxford (1995). The discovery is encouraging from the point of view of supporting the belief that language learners are “not mere sponges” (Chamot, 1987, p.82), but are capable of taking an effective, active role in their own learning, as suggested by cognitive psychologists such as McLaughlin (1978).

*3.1.3.4. The relationship between students’ choice of language learning**strategies and students’ perceptual learning styles*

In finding the relationship between the ethnic students’ choice of language learning strategies and their perceptual learning styles, One-way ANOVA (analysis of variance) was applied to test whether there was a significant relationship between students’ English learning strategies and learning style preferences, and the significant level was set at *p* < .05. Results of the test reveals the means and standard deviations of the subjects’ overall strategy use by the six learning style preference groups. The mean scores show that the visual learning style students use the fewest strategies, whereas the kinesthetic and group learning style students use the most. However, the difference did not reach significance level, i.e., no significant differences were found among the six learning style groups in overall strategy use. According to “good language learner” studies, good language learners use learning strategies more often and are able to apply the appropriate learning strategies to their own learning style, personality, and the demands of the task. In contrast, the less successful language learners sometimes are not able to match the appropriate strategies with the task during the learning process. In the present study, the results showed that none of the six learning style groups used significantly more strategies than any other group.

The total mean for six language learning strategies reported by six learning style preference groups revealed that compensation strategies were the most popular strategies among ethnic students at TNU. Along with cognitive, metacognitive memory and affective strategies were used with medium frequency. Cognitive strategies were the least popular of all. Of the six learning style preference groups, only Social strategy group reached significant level. Consequently, except strategies in social category, there are no significant differences among the six learning style preference groups in learning strategies use.

All in all, the results showed that learning styles did not have much influence on the learning strategy use. Those results did not support the previous studies. Based on Wen and Johnson’s (1997) statement, they proposed that learning styles would influence the strategy use, but in the present study, the results did not show this conclusion. However, for more detailed discussion, among the six types of learning strategies, there is significant difference existing on social strategy and learning styles. From the findings, the researchers found that learners with auditory learning style use more social strategies than those with visual learning style. According to Celce-Murcia (2001), the main characteristics of visual are those who prefer to have information presented in graphs, maps, plots and illustrations, whereas auditory learners are those who depend on hearing and speaking as a main way of learning. Auditory learners must be able to hear what is being said in order to understand and may have difficulty with instructions that are written. They rely on listening input such as conversation to sort through the information that is sent to them.

In sum, the results of the present study showed that TNU ethnic students were medium strategy users. However, one strategy category, i.e., metacognitive category, was used at a high frequency as the most frequently used strategy category. Memory and cognitive strategies were used as the least frequently used categories by the participants of the study. The results related to strategy category use approximately resemble those of other similar studies conducted with Asian students. However, for one strategy category, the results were different. Unlike most other studies, affective strategies were among the most frequently used strategies. This might be due to the difference between the cultural background and the ethnicity of the students as discussed before.

**3.2. Results and Discussions of the Qualitative Phase**

Results from the series of semi-structured interview show a considerable amount of research attention has been, and is still being paid to the issues of the impact of cultural anthropology on the LLS use among L2 learners worldwide. This interest is not surprising because students coming from different cultures and who are raised in different environments usually have totally different perceptions about the modes of learning and practicing a foreign language. In addition, they may have different learning traditions and values transferred to them by their parents, which are also highly meaningful for the language learning process in various settings. Consequently, the investigation of the impact of students’ cultural anthropology is an important step in SLA research in general, and research on LLSs in particular.

Since the present study undertook analysis of the impact of cultural anthropology of students on their LLS use and selection, it is essential to turn attention to the overall perception regarding English language learning shaped by the Arabic culture. To engage with this issue, the researcher conducted a qualitative portion of research that showed that students were mostly skeptical regarding the impact of their ethnic minority culture on L2 learning, and did not see any immediate connections and impact between those two aspects. However, some interviewees saw the source of strong ethical and moral values in their culture when they learn a foreign language.

In conclusion, after the interviews, the researcher found some factors which affect the choice of language learning strategy use as follows:

***3.2.1. Level of language proficiency***

The interviewed ethnic students at TNU believed that English language proficiency might be related to their language learning strategy use. The students who have higher ability had similar beliefs and some believed that they had higher language proficiency than other classmates, so that learning with others might not help them much. On the other hand, students who have lower language ability tend to have stronger preference for group learning and dependent learning. Many of them pointed out that learning with others can enhance their language proficiency by learning from the strengths from others. The lower language ability students also affirmed that they preferred to have more teachers' guidance as they lacked confidence in learning and acquiring English. Based on the interview findings, English language proficiency seems to be an important factor contributing to students' selection of language learning strategies. Higher ability students have stronger preference towards independent learning and individual learning, while weaker students seem to prefer dependent learning and group learning due to their lower level of language proficiency.

In addition, the findings from the interviews also show that students may have different levels of preference for group learning according to the nature of learning tasks. Many higher ability students generally have a higher preference for group learning for learning activities which do not involve assessments. On the other hand, they do not prefer to have group assessment since they do not want poorer students rely on their work.

Many of the interviewed students preferred to work individually as they believed they could ensure the best quality of work. They found difficult to work with students who had poor learning attitudes and limited English language proficiency as they did not want to spend extra time to help them finish their work.

***3.2.2. Loosing faces***

Ethnic students said they did not want to show their weaknesses in front of class and therefore had a stronger preference for individual learning. They were afraid that they may lose face if they make a mistake in front of the class. With the ethnic students’ culture, face means personal esteem, prestige and reputation. Therefore, even if they don’t understand the concepts in class, they won’t ask their teachers in class. It looks stupid if they raise a question which everyone knows the answer. That’s also the reason why almost all ethnic students are closed when they learn a foreign language.

*Major field of study*

The interviewed ethnic students said that the ways of acquiring knowledge in other subjects might influence their choice of language learning strategy. For example, they believed that studying Natural Sciences helped them develop a higher preference for analytical and independent learning strategy, whereas, the Social Sciences tend to choose strategies which are for the explanation and confirmation.

***3.2.3. Learning Environment and Learning Opportunities***

The interviewed students suggested that the schools they attended might have great influence on them. Some students interviewed had studied in at high school in cities where they have foreign teachers, while some had studied in mountainous area schools where are very limited to foreign language learning environment. They said learning in different schools caused them to use difference strategy to learn the language and develop different learning style preferences.

***3.2.4. Learning Styles from Secondary Teachers’ Teaching Styles***

Some interviewed students said the teaching styles of their former English teachers had a very significant influence on their learning style preferences. They believed that their learning style preferences may be developed from their former teachers’ teaching styles. For example, some students said their former English teachers adopted a relaxed approach which gave them much freedom in choosing the most appropriate learning approach, such as learning through reading newspapers or doing language exercises in class. Because of this kind of teaching style, many students started to develop independent learning and analytical learning.

On the other hand, some students said that their former teachers adopted a teacher-centered approach in English lessons. Their teachers provided them with lots of handouts and spent much time lecturing. Some students mentioned that they were given lots of vocabulary lists and were required to memorize them. They said they relied much on teachers' explanations and did not have training on language analysis.

In addition, in the place where the ethnic students had studied before, teachers have a very important role in students’ learning, and even in their whole life. Moreover, teachers are expected to be good role models academically and morally because students may imitate their teachers’ behavior and even their way of thinking. Students may be nurtured to have certain learning style preferences which may be similar to their teachers’

***3.2.5. Language Learning Strategies Training Necessity.***

It is necessary to have some language learning strategies training courses to provide opportunities for practice.

***3.2.6. Cultural Boundary***

**CONCLUSION AND RECOMMENDATION**

**1. Summary of Research Findings**

There has been considerable research on language learning strategies, investigating a range of learner groups in both English as a Second Language (ESL) and English as a Foreign Language (EFL) contexts. The results of these studies have successfully contributed to the understanding of the nature, categories and patterns of strategy use in general, as well as their use in acquiring different language skills. Although extensive research around the world has been carried out on the use of language learning strategies for improving language skills, far too little attention has been paid to the language learning strategies used by ethnic students in Vietnam in general and in Thai Nguyen University in particular. This has indicated a need to understand and explore the language learning strategies that existed among this group of EFL learners.

The ethnic students at TNU used all 50 strategies mentioned in the LLSQ and they reported employing these language learning strategies with moderate frequency when they have to deal with language learning. In terms of using strategies in six categories in the LLSQ, ethnic students reported using metacognitive strategies more frequently than other strategies, and this was followed by compensation strategies, social strategies, memory strategies and affective strategies. Cognitive strategies were used the least frequently.

With respect to the impact of gender on LSS use, the results revealed that the most popular strategies for both males and females were compensation strategies, and the least popular strategies for both were cognitive strategies. Results of this study indicated that there was a significant difference between gender and the memory strategy category and no statistically significant differences were found between male and female students in the rest categories of language learning strategies. Female students used memory strategies significantly more often were than male students.

Regarding major field of study, the social sciences students seemed to be more commonly in three categories of language learning strategies than did the others. (memory, metacognitive and social categories), whereas, the natural sciences students are more commonly use strategies in the others three (cognitive, compensation and affective categories). Besides, there is a meaningful and significant difference in the metacognitive category of the SILL used by natural sciences and social sciences.

In terms of level of language proficiency, the low proficiency students reported higher frequency use of strategies in memory category. The moderate proficiency students reported higher frequency use of strategies in metacognitive category. Whereas, the high proficiency students reported higher frequency use of strategies in cognitive, compensation, affective and social category. Two LLS categories had a significant correlation with the language proficiency of the students, including Cognitive and Social Strategies. Memory, Compensation, Metacognitive and Affective Strategies were not significantly related to students’ language proficiency.

With respect to the relationship of learning styles on LSS use, the visual learning style students use the fewest strategies, whereas the kinesthetic and group learning style students use the most. However, the difference did not reach significance level, i.e., no significant differences were found among the six learning style groups in overall strategy use. Further analysis revealed that compensation strategies were the most popular strategies among ethnic students at TNU. Along with cognitive, metacognitive memory and affective strategies were used with medium frequency. Cognitive strategies were the least popular of all. Of the six learning style preference groups, only Social strategy group reached significant level (p < .05). Consequently, except strategies in social category, there are no significant differences among the six learning style preference groups in learning strategies use.

The results from the interview also provided a number of additional insights into how the teaching of English might be improved in Thai Nguyen, based on their own experiences. Overwhelmingly, participants believed that it was important for English to be taught in school from an earlier age and that the focus should be on learning to communicate in English, rather than memorizing grammar rules. In addition, it also emerged from this data that there may be a need to extend the time which is dedicated to English teaching, as well as to train teachers to deliver more interactive classes, use visual aids and technology.

**2. Limitations of the Study**

This study had some limitations which should be taken into consideration when interpreting the results. First, all of the participants of the study were ethnic students from Thai Nguyen University only. Therefore, caution should be exercised in generalizing the findings to other ethnic populations. It should be noted that in this study, the number of participants was limited to those who participated in the study. Thus, the generalization of the findings to a larger population with different native languages or cultural backgrounds may be limited. However, for the purpose of instructional implications, it is possible to apply some of the results to similar contexts.

Second, the data were collected through a self-reporting instrument which may reflect personal perceptions rather than students’ actual use of learning strategies. Future research into language learning strategies may benefit from other data collection procedures, including verbal protocols and observation, in addition to self-reporting questionnaires.

Apart from these limitations, the overall findings of this study are consistent with studies carried out in other contexts, showing that students tend to stick to language learning strategies in the process of their language learning in university programs. Therefore, it is plausible to consider of language learning strategies as being a prominent learner variable to be considered, both theoretically and pedagogically.

**3. Implications and Recommendations of the Study**

In the field of LLS research, there has been much effort taken and considerable research done to analyse the correlation between the use of LLS and the improvement of learners’ language skills. For instance, Oxford (1990) developed the strategy inventory for language learning comprising six main types of language learning and fifty learning techniques in general. However, none of the work of international scholars has raised the question of variables affecting the SILL use in the context of learning English in a Vietnamese speaking country.

These findings contribute to the study of the field of EFL learning within the Vietnamese-speaking environment and ethnic students in mountainous areas in terms of the use of LLS. Metacognitive strategies may be considered to be of the highest concern for scholars and researchers while developing curriculum and educational programs. Moreover, this study has narrowed the subject of EFL learning by ethnic students at TNU and their use of LLS. Further investigations could be undertaken on the basis of the received results to focus on analysing the sub-scale scores of the use of metacognitive strategies while learning English by ethnic students. The current research identified the interrelationship between the use of LLS and language proficiency level and the use of LLS and learner’s gender, major field of study, level of proficiency and learning styles.

In addition, the findings of the present study suggest a number of implications for teachers’ EFL instruction at universities in which the study was conducted. The finding of a medium level of overall mean of strategy use in the current study suggests that the ethnic students at the university may not be aware of the available strategies at their disposal, and hence were not applying the full range of appropriate strategies. Therefore, it is important for English teachers at TNU to raise students’ awareness of the broad range of strategy options available to them. The resulting awareness and expansion of strategy use may improve students’ motivation, and thus help them to become more self-confident and successful language learners. It is also important for teachers in designing appropriate tasks and activities for different groups of students.

**RESEARCHER’S ARTICLES RELATED TO THE THESIS**

1. Dung, L. Q. (2017). The Relationship between Language Learning Strategies and Learning Styles of Ethnic students at Thai Nguyen University, Vietnam. *International Journal of Scientific and Research Publications, 2017*, Volume 7, Issue 8. <http://www.ijsrp.org>.
2. Dung, L. Q (2016). Factors Affecting Language Learning Strategy uses: An overview. *TNU Journal of Science and Technology. 152(07/2), 171-177.*
3. Dung, L. Q. (2011). Teaching and Learning English at Primary Schools – Challenges and Solutions. *TNU Journal of Science and Technology. 84(08), 129-132.*
4. Dung, L. Q. (2009). Content-based Approach to Teaching English as a Subject to University Students - A solution to improving the quality of English Learning for Non-major students of English. *TNU Journal of Science and Technology. 54(06), 25-28.*