

ارتباط بین استفاده از تکنیک های یادگیری با انگیزه ی فراگیری و تفکر انتقادی در بین فراگیران زبان انگلیسی
در رشته کارشناسی ارشد بهداشت و تکنولوژی مواد غذایی

فریبا رحیمی اصفهانی*

گروه زبان انگلیسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد شهرکرد، شهرکرد، ایران

چکیده

این تحقیق با هدف کشف نوع تکنیکهای یادگیری زبان آموزی مورد استفاده دانشجویان ایرانی در رشته بهداشت و تکنولوژی مواد غذایی و همچنین یافتن رابطه بین استفاده از تکنیکهای یادگیری زبان با تفکر انتقادی و سطح انگیزش این زبان آموزان انجام شد. بدین منظور ۶۰ شرکت کننده به صورت تصادفی از بین دانشجویان کارشناسی در رشته بهداشت و تکنولوژی مواد غذایی انتخاب شدند. دانشجویان نامبرده که در دانشگاه آزاد اسلامی واحد شهرکرد در حال تحصیل بودند از نظر تسلط بر زبان انگلیسی از طریق آزمون تعیین سطح سریع آکسفورد (OQPT) همگن شدند. سپس، یک فهرست ۵۰ موردی استراتژی یادگیری زبان برای شرکت کنندگان اجرا شد تا انواع تکنیکهای یادگیری مورد استفاده توسط آنها در طول دوره زبان آموزی خود را کشف کنند. سپس توانایی تفکر انتقادی و انگیزه شرکت کنندگان از طریق پرسشنامه های مربوطه تعیین شد. نتایج به دست آمده نشان داد که اکثر این دانشجویان استفاده از تکنیکهای شناختی را ترجیح می دهند. همچنین، نتایج به رابطه معنادار بین استفاده از تکنیکهای یادگیری زبان و پتانسیل تفکر انتقادی این دانشجویان و عدم وجود رابطه معنا دار بین استفاده از تکنیکهای یادگیری زبان و انگیزه دانشجویان نامبرده اشاره کرد. نتایج همچنین کاربرد این یافته ها را برای دوره های فراگیری زبان برای اهداف ویژه (ESP) را ارائه می دهد.

کلمات کلیدی: دوره ESP، تکنیکهای یادگیری زبان، تفکر انتقادی، انگیزه

۱. مقدمه

عمل کنند. استفاده از این استراتژی ها به زبان آموزان کمک می کند تا هوشیارتر و خودمختارتر شوند. Peculea و Bocos (۲۰۱۵). تفکر انتقادی یا توانایی درگیر کردن قوای شناختی در حل موقعیت های یادگیری پیچیده، می تواند به عنوان یکی از عناصر اساسی فرآیند یادگیری در نظر گرفته شود. (Schön, 1991). تفکر انتقادی توانایی تفکر واضح و منطقی و درک ارتباط بین ایده ها است که از زمان فیلسوفان اولیه ی یونان مثل افلاطون و سقراط تا عصر مدرن وجود داشته و دارد. این مهارت فواید و کاربردهای بسیاری مثل بحث و تفکر برای حل مشکلات و توانایی تشخیص اخبار جعلی دارد.

بر اساس ایده های جدید ارائه شده توسط محققان زبان آموزان موفق کسانی هستند که می توانند کنترل عمیق تری بر یادگیری خود داشته باشند و برای تجزیه و تحلیل اطلاعات کمتر به دیگران وابسته هستند. بنابراین، می توان چنین استنباط کرد که این زبان آموزان مسئولیت یادگیری خود را بر عهده می گیرند و از تکنیکهای یادگیری برای برطرف کردن نیازهای یادگیری خود به درستی استفاده می کنند. در واقع، دانش آموزان با استفاده از تکنیکهای یادگیری میتوانند تواناییهای خود را عملی کنند. شوند که دانش آموز باید برای بنابراین، آنها باید با استراتژی ها یادگیری آشنا باشند تا بتوانند انتقادی فکر کنند و مستقل

* نویسنده مسئول: فریبا رحیمی اصفهانی e-mail: rahimi_fariba@yahoo.com

این پژوهش سعی بر یافتن پاسخ‌های مناسبی برای سؤالات تحقیق زیر دارد:

RQ1. راهبردهای یادگیری زبان توسط دانش آموزان ESP ایرانی چیست؟

RQ2. آیا بین استفاده از راهبردهای یادگیری زبان و پتانسیل تفکر انتقادی دانشجویان ایرانی ESP رابطه معناداری وجود دارد؟

RQ3. آیا بین استفاده از راهبردهای یادگیری زبان و میزان انگیزه دانشجویان ایرانی ESP رابطه معناداری وجود دارد؟ بر اساس سؤالات پژوهشی که در بالا بیان شد، فرضیه‌های تحقیق زیر تدوین شد:

Ho1. بین استفاده از راهبردهای یادگیری زبان و پتانسیل تفکر بازتابی دانشجویان ایرانی ESP رابطه معناداری وجود ندارد.

Ho2. بین استفاده از راهبردهای یادگیری زبان و سطح انگیزش دانشجویان ایرانی ESP رابطه معناداری وجود ندارد.

۳. مروری بر ادبیات تحقیق

تکنیک‌های یادگیری زبان (LLS) به عنوان روش‌ها یا تکنیک‌هایی تعریف می‌شود که زبان آموزان برای بهبود یادگیری خود استفاده می‌کنند. هنگامی که زبان آموزان با یادگیری زبان دوم یا خارجی مواجه می‌شوند، از راه‌های خاصی برای کمک به درک، حفظ و تولید زبان بهتر و آسان‌تر استفاده می‌کنند. (اومالی و همکاران، ۱۹۹۰؛ آکسفورد، ۱۹۹۰).

برخی از محققان تصور می‌کنند که استراتژی‌های یادگیری لزوماً آگاهانه نیستند. به عنوان مثال، در مطالعه کوهون و بدلی (۱۹۹۲)، او بیان کرد که پس از اینکه یادگیرندگان به اجرای تکنیک‌های یادگیری عادت کنند، این تکنیک‌ها خودکار و بدون تلاش آگاهانه خواهند شد. بنابراین، زبان آموزان بویژه مبتدیان قبل از اینکه

انگیزه عامل دیگری است که در فرآیند یادگیری زبان بسیار مهم است. تعاریف متعددی برای انگیزه ارائه شده است. طبق نظر کروکس و اشمیت (۱۹۹۱)، انگیزه جهت‌گیری یادگیرندگان به منظور یادگیری زبان دوم است. بنابراین، انگیزه عامل مهمی است که بر یادگیری زبان تأثیر می‌گذارد. به گفته صادقی (۱۳۹۲)، «بدیهی است دانش آموزانی که انگیزه موفقیت ندارند، سخت کار نخواهند کرد. در واقع انگیزه مستقیماً بر پیشرفت تحصیلی تأثیر می‌گذارد» (ص ۲۰۷).

اصطلاح ESP (انگلیسی با اهداف ویژه) ابتدا توسط Mackay و Mountford (۱۹۷۸) به عنوان زبان انگلیسی برای اهداف ویژه تعریف شد. هدفی که به آن اشاره کردند نیازهای مختلف زبان آموزان در مواجهه با زبان انگلیسی برای مقاصد شغلی، علمی و دانشگاهی بود. استریونز (۱۹۸۸) ESP را شامل ویژگی‌هایی می‌داند که مطلق و متغیر هستند. این دوره‌ها به طور هدفمند برای رفع نیازهای دانش آموزان در فرآیند شغلی، فرآیند آموزشی و فعالیت‌های مختلف ایجاد می‌آموزش شوند.

زبان آموزان موفق، افرادی با انگیزه و متفکر هستند که انتقادی و تحلیلی فکر می‌کنند. متفکران انتقادی به خوبی آگاه هستند و آماده تمرکز بر امکانات استفاده از تفکر انتقادی هستند. آنها به توانایی‌های خود در استدلال مطمئن هستند و در نهایت نسبت به دیدگاه‌های مختلف جهان ذهنی باز دارند. این ویژگی‌ها با ویژگی‌های زبان آموزان موفق که از تکنیک‌های یادگیری زبان به درستی استفاده می‌کنند، سازگار است. بررسی مطالعات قبلی به وضوح نشان می‌دهد که تاکنون تحقیقات کمی در مورد رابطه بین استفاده از تکنیک‌های یادگیری زبان و متغیرهای یادگیری انگیزه و تفکر انتقادی به ویژه در کلاس‌های ESP در ایران انجام شده است. بنابراین، اجرای یک پروژه تحقیقاتی که دامنه استفاده استراتژیک و رابطه بین متغیرهای مهم یادگیری مانند تفکر انتقادی و انگیزه‌ی فراگیران زبان انگلیسی را بررسی می‌کند، ایده خوبی است

۲. سؤالات و فرضیه‌های تحقیق

می‌شوند (ماکارو، ۲۰۰۶). انگیزه پل‌های استراتژیک را با استراتژی‌های یادگیری و سبک‌های یادگیری پیوند می‌دهد. اهداف فراگیران تأثیر مهمی بر انگیزه‌ی آنها دارند. تلاش برای دستیابی به اهداف و همچنین دستاوردها یا شکست‌های گذشته، بر انگیزه‌ی یادگیری و انتخاب‌هایی که در یادگیری انجام می‌دهیم تأثیر می‌گذارد (ماکارو، ۲۰۰۶). انگیزه اولیه برای شروع یادگیری زبان دوم و بعداً نیروی محرکه برای حفظ فرآیند یادگیری طولانی و اغلب خسته‌کننده را فراهم می‌کند. در واقع، همه عوامل دیگر دخیل در یادگیری زبان دوم تا حدی انگیزه را پیش‌فرض می‌گیرند» (Dornyei, 2005, p. 65).

در ایران، مطالعات زیادی در مورد استفاده از تکنیک‌های یادگیری زبان انگلیسی زبان آموزان ایرانی انجام شده است. به عنوان نمونه، نیکوپور و همکاران. (۲۰۱۱) تلاش کردند تا انواع تکنیک‌های یادگیری زبان مورد استفاده‌ی زبان آموزان ایرانی زبان انگلیسی را پیدا کنند. علاوه بر این، تکنیک‌های یادگیری زبان ترجیحی توسط برون‌گراها/درون‌گراها ایرانی، حسی/شهودی، تفکری/احساسی و قضاوتی/درکی زبان آموزان نیز در نظر گرفته شده است. نتایج مطالعه نشان داد که زبان آموزان دارای شخصیت برون‌گرا و درونگرا تفاوت معناداری در استفاده از تکنیک‌های یادگیری زبان نشان ندادند. فراگیران حسی و شهودی تکنیک‌های عاطفی را ترجیح دادند. همچنین یافته‌ها نشان داد که فراگیران تفکری و احساسی از حافظه و تکنیک‌های اجتماعی استفاده می‌کردند. فراگیران درکی از دو دسته راهبرد شناختی و جبرانی استفاده می‌کردند، در حالی که فراگیران که دارای شخصیت قضاوتی بودند فقط از تکنیک‌های جبرانی استفاده می‌کردند.

Alhaysony (۲۰۱۷) تکنیک‌های یادگیری زبان (LLS) مورد استفاده توسط دانشجویان زبان انگلیسی عربستانی در دانشگاه الجوف را بررسی کرد. در مجموع ۱۳۴ دانش آموز (۶۶ مرد، ۶۸ زن) پرسشنامه‌ای را تکمیل کردند که از پرسشنامه استراتژی آکسفورد (۱۹۹۰) برای یادگیری زبان (SILL) اقتباس شده بود. هدف از این مطالعه درک بهتر

بتوانند تکنیک‌ها را به طور خودکار تولید و به کار گیرند، باید آگاهی خود از این استراتژی‌ها را بالا ببرند.

زبان آموزشی که انگلیسی را برای اهداف ویژه یاد می‌گیرند باید در مورد استراتژی‌های یادگیری زبان مورد استفاده توسط معلمان خود آموزش ببینند و در عین حال فرصت‌هایی برای تمرین صحیح آنها در دوره یادگیری زبان به طور منظم به آنها داده شود. فرآیند یادگیری یک زبان خارجی باید به عنوان یک شایستگی کلیدی در نظر گرفته شود که به زبان آموزشی که انگلیسی را برای اهداف ویژه یاد می‌گیرند ارائه می‌شود زیرا "یادگیری زبان فقط یک موضوع دانش زبانی نیست" (Hutchinson & Waters, 1987, p. 129). معلمان زبان باید زبان آموزان را به شایستگی‌ها و استراتژی‌هایی مجهز کنند که آنها را قادر می‌سازد تا نیازهای زبان آموزان را برآورده کنند و به اهداف جامعه دست یابند. این بدان معناست که حتی آموزش عالی باید تمام تلاش خود را برای توسعه راهبردهای یادگیری زبان آموزان به طور مناسب انجام دهد.

روترومن و ویلینگهام (۲۰۱۰، ص ۱۷) تفکر انتقادی و حل مسئله را به عنوان مهارت‌های قرن ۲۱ تعریف کردند و تأکید کردند که چنین مهارت‌هایی "مؤلفه‌های پیشرفت بشر در طول تاریخ" بوده‌اند. هر دو محقق این مفهوم را در آموزش تشخیص دادند و تأکید کردند که آموزش تفکر انتقادی و آموزش دانش به یک اندازه مهم هستند، زیرا هر دو مؤلفه با هم مرتبط هستند. در نتیجه، روترومن و ویلینگهام (۲۰۱۰) از سیاستگذاران آموزشی خواستند تا آموزش و ارزیابی تفکر انتقادی را برای اطمینان از دستیابی به مفهوم علیرغم چالش‌های احتمالی در نظر بگیرند.

انگیزه دومین تأثیر بر سبک‌های یادگیری است و بر حافظه و همچنین تکنیک‌های یادگیری فراگیران تأثیر می‌گذارد. علاوه بر این، انگیزه به عنوان عاملی برای برنامه‌های استراتژیک عمل می‌کند (ماکارو، ۲۰۰۶). بر اساس دانش و تجربه فراشناختی، برنامه‌های استراتژیک برای پوشش طیف وسیع‌تری از اهداف نسبت به استراتژی‌هایی که چشم‌اندازی از رفتار شناختی آینده ارائه می‌دهند، استفاده

شامل ۱۵ تکنیک که با میزان بالا توسط زبان آموزان پیشرفته استفاده می شد، ۱۰٪ از واریانس مهارت را توضیح داد. علاوه بر این، آگاهی از تکنیک‌های یادگیری زبان برای یادگیرندگان موفق ضروری است. آن دسته از زبان آموزانی که توانستند تکنیک‌های کلیدی را برای بهبود و تقویت یادگیری زبان خود فهرست کنند، متعلق به گروه فراگیران موفق بودند که نسبتاً سریع پیشرفت می کردند، در حالی که آنهایی که قادر به شناسایی تکنیک‌های کلیدی نبودند، این کار را نکردند.

در تحقیقی دیگر چاندران و هاشم (۲۰۲۲) سعی کردند مطالب بیشتری در مورد تکنیک‌های یادگیری زبان (LIS) مورد استفاده دانشجویان یک دانشگاه خصوصی در سلانگور پیدا کنند. یافته ها نشان داد که تکنیک‌های فراشناختی و اجتماعی پر استفاده ترین تکنیک‌های یادگیری زبان هستند و اغلب توسط دانشجویان مقطع کارشناسی در هنگام یادگیری و مطالعه زبان انگلیسی مورد استفاده قرار می گیرند. نتایج همچنین نشان داد که تکنیک‌های حافظه و عاطفی کم استفاده ترین تکنیک‌ها هستند. بنابراین، تکنیک‌های استفاده شده توسط دانش آموزان بیشتر با سبک و روش یادگیری فراگیران مرتبط است.

تقریباً در تمام مطالعاتی که در بالا بررسی شد، این نکته تأکید شده است که زبان آموزان موفق متفکرانی هستند که انتقادی و تحلیلی فکر می کنند. آنها فرصت های استفاده از تفکر انتقادی را مشاهده می کنند و به توانایی های خود در استدلال اعتماد به نفس دارند و در نهایت نسبت به دیدگاه های متفاوت جهان ذهنی باز دارند. این ویژگی ها با ویژگی های زبان آموزان موفق که از تکنیک‌های یادگیری زبان استفاده مناسبی می کنند، همخوانی دارد. آنچه در تحقیقات انجام شده قبلی کمتر شفاف است و این مقاله به آن توجه دارد، آموزش تکنیک‌های مهارت های زبان در کلاس های انگلیسی با اهداف ویژه است، به این معنی که معلمان ESP چندان نگران آموزش تکنیک‌های یادگیری در کلاس های خود نیستند. دانش زبان به صورت

رابطه بین استفاده از تکنیک‌های یادگیری زبان و جنسیت و مدت زمان مطالعه زبان انگلیسی بود. نتایج نشان داد که میانگین استفاده از استراتژی در محدوده کم تا متوسط قرار دارد. تکنیک‌های شناختی، فراشناختی و جبرانی بیشترین استفاده را داشتند، در حالی که تکنیک‌های حافظه و عاطفی کمترین استفاده را داشتند.

همچنین مطالعه جامع تری توسط چنگ و همکاران در سال (۲۰۱۸) انجام شد که روابط بین تکنیک‌های یادگیری زبان، انگیزه، اضطراب و استقلال زبان آموزان را بررسی کرد. نتایج حاصل از تحلیل همبستگی پیرسون نشان داد که از بین سه متغیر مورد بررسی، تکنیک و انگیزه یادگیری زبان با خودمختاری فراگیران به ترتیب رابطه مثبت و معنادار داشت، اما اضطراب با استقلال یادگیرنده همبستگی معنادار و منفی داشت. نتایج حاصل از تحلیل رگرسیون چندگانه نشان داد که تکنیک یادگیری به بهترین وجه می تواند واریانس استقلال یادگیرنده و به دنبال آن انگیزه و اضطراب را پیش‌بینی کند.

در مطالعه اخیر طاهری و همکاران. (۲۰۲۰) از یک طرح ترکیبی برای بررسی رابطه بین استفاده زبان آموزان زبان انگلیسی از تکنیک های یادگیری زبان و میزان دستیابی آنها به مهارت های زبان خارجی، یعنی نوشتن، خواندن، گوش دادن و صحبت کردن استفاده کرد. نتایج تحلیل کیفی داده‌های کمی را تأیید کرد و نشان داد که اکثریت قابل توجهی از زبان آموزان زبان انگلیسی استفاده از تکنیک‌های یادگیری زبان را مفید می‌دانند.

، گریفیث در پایان نامه خود رابطه استفاده از تکنیک‌های یادگیری زبان و مهارت زبان انگلیسی زبان آموزان را مورد بررسی قرار داد (گریفیث، ۲۰۰۳). تمام تحقیقات در یک مؤسسه زبان خصوصی در نیوزلند با تعداد دانش آموزان متنوع از ملیت‌های مختلف، از دانش آموزان دبیرستانی گرفته تا زبان آموزان در دهه ۵۰ سالگی و با سطوح مختلف مهارت زبان انجام شد. بنابراین استفاده از تکنیک‌های یادگیری زبان نه تنها در سطح کمی بلکه با توجه به کیفیت آنها نیز متفاوت است. تجزیه و تحلیل رگرسیون تک متغیره

۳،۴ ابزار

در پژوهش حاضر از ابزارهای زیر استفاده شد:

۱،۳،۴ آزمون تعیین سطح سریع آکسفورد (OQPT)

برای انتخاب شرکت کنندگان همگن برای مطالعه، OQPT برای دانشجویان رشته بهداشت و تکنولوژی مواد غذایی که در کلاس های فراگیری زبان انگلیسی با اهداف ویژه دانشگاه ثبت نام کرده بودند، اجرا شد. این یک آزمون معتبر و پایا است که در ابتدای مطالعه به عنوان یک آزمون مهارت عمومی مورد استفاده قرار گرفت. این آزمون به دو بخش تقسیم می شود: بخش اول شامل ۴۰ سوال و بخش دوم شامل ۲۰ مورد است. همه تستها در قالب سوالات چند گزینه ای بودند.

۲،۳،۴ فهرست استراتژی برای یادگیری زبان

(SILL)

دومین ابزار مورد استفاده در این مطالعه، پرسشنامه استراتژی ۵۰ موردی برای یادگیری زبان (SILL) (نسخه ۷، نسخه دانشجویی ESL/EFL) بود که توسط آکسفورد (۱۹۹۰) ابداع شد. به گفته رحیمی و همکاران. (۲۰۲۱)، در مقایسه با پرسشنامه های دیگر از همین نوع (بیالیستوک، ۱۹۸۱؛ اومالی و همکاران، ۱۹۸۷)، این فهرست در حداقل ۴۰ تا ۵۰ مطالعه عمده، از جمله تعداد زیادی پایان نامه، که در مورد ۱۰۰۰۰ موضوع آکسفورد بری استاک (۱۹۹۵) اظهار کرده اند که این فهرست به طور گسترده برای شاخص های پایایی و اعتبار بررسی شده است و به روش های متعدد اعتبار سنجی شده است.

در پژوهش حاضر از ترجمه فارسی این پرسشنامه استفاده شده است. ترجمه فارسی پرسشنامه توسط دهقان (۱۳۸۱) تهیه و اعتبار سنجی شده است. این موجودی شامل شش دسته اصلی است که هر کدام شامل تعدادی سوال است. دسته بندی ها عبارتند از: (۱) حافظه (نه مورد: ۱-۹)، (۲) شناختی (۱۴ مورد: ۱۰-۲۳)، (۳) جبرانی (شش ماده: ۲۴-۲۹)، (۴) فراشناختی (نه مورد: ۳۰-۳۸) (۵) عاطفی (شش

غیر تعاملی از معلم به دانش آموزان منتقل می شود. در واقع هیچ تلاشی از جانب معلمان برای تشویق تفکر انتقادی یا ارتقای انگیزه دانش آموزان در دوره های یادگیری زبان انگلیسی با اهداف ویژه انجام نمی شود.

۴ روش تحقیق

۴.۱ طرح مطالعه

این مطالعه از طراحی کمی برخوردار است زیرا متغیرها به صورت عینی و تحت شرایط کنترل شده اندازه گیری می شوند (آری و همکاران، ۲۰۱۰). روش تحقیق غیرآزمایشی و از نوع همبستگی است. این روش تحقیق با توجه به اینکه شرکت کنندگان بر اساس عملکردشان در آزمون همگنی استاندارد شده به صورت غیرتصادفی انتخاب شدند و هدف اصلی آن کشف رابطه بین متغیرها بود، استفاده شد. این روش تحقیق شامل مشاهده دو متغیر به منظور ایجاد رابطه آماری متناظر بین آنها می باشد. هدف پژوهش همبستگی شناسایی متغیرهایی است که به نوعی با هم ارتباط دارند تا جایی که تغییر در یکی باعث ایجاد تغییر در دیگری شود. این نوع پژوهش بر خلاف تحقیقات تجربی، توصیفی است که کاملاً بر روش شناسی و فرضیه علمی تکیه دارد.

۴.۲ شرکت کنندگان

شرکت کنندگان در این پژوهش ۶۰ نفر از دانشجویان کارشناسی در رشته بهداشت و تکنولوژی مواد غذایی در دانشگاه آزاد اسلامی واحد شهرکرد بودند. آنها یک دوره دو واحدی یادگیری زبان انگلیسی با اهداف ویژه (ESP) داشتند که در آن باید مهارت خواندن کافی در درک متون تخصصی در زمینه در رشته بهداشت و تکنولوژی مواد غذایی را به دست آورند. به منظور حصول اطمینان از همگن بودن آنها از نظر تسلط به زبان انگلیسی، یک آزمون استاندارد شده همگنی، آزمون تعیین سطح سریع آکسفورد، اجرا شد و افرادی که نمرات آنها بین +۱ و -۱- انحراف معیار از میانگین قرار داشت، انتخاب شدند.

در ابتدای مطالعه، یک آزمون تعیین سطح سریع آکسفورد (OQPT) برای ۶۰ نفر از دانشجویان کارشناسی رشته بهداشت و تکنولوژی مواد غذایی که در حال فراگیری زبان انگلیسی در دانشگاه آزاد اسلامی واحد شهرکرد بودند، اجرا شد تا از همگن بودن سطح زبان آنها اطمینان حاصل شود. سپس برای پاسخ به سوال اول تحقیق، فهرست ۵۰ موردی استراتژی برای یادگیری زبان در اختیار شرکت کنندگان قرار گرفت تا انواع استراتژی‌های یادگیری مورد استفاده در این دوره از فراگیری زبان انگلیسی با اهداف ویژه (ESP) را کشف کنند.

مرحله بعدی تعیین توانایی تفکر انتقادی از طریق پرسشنامه مربوطه بود. پرسش‌های مطرح شده مهارت‌های تفکر انتقادی شرکت کنندگان را مورد آزمون قرار دادند. چنین مهارت‌هایی برای مشخص کردن اینکه آیا پاسخ دهندگان توانایی ارزیابی موثر اطلاعات و تصمیم‌گیری هوشمندانه را دارند یا خیر، ارزیابی شدند. هنگام پاسخ دادن به سؤالات، شرکت کنندگان باید پاسخ‌هایی ارائه می‌کردند که نشان دهنده ذهن نوآور و متفکر آنها باشد. مرحله نهایی تعیین میزان انگیزه شرکت کنندگان بود. بنابراین، مقیاس‌های مربوطه مشخص شده در بالا اجرا شد. پس از جمع‌آوری داده‌های مورد نیاز، فرآیند تحلیل داده‌ها آغاز شد.

۴.۲. نتایج تحقیق

RQ1. تکنیک‌های یادگیری زبان توسط فراگیران ایرانی زبان انگلیسی با اهداف ویژه (ESP) چیست؟

جدول ۱ پاسخ ۱۵ دانش آموز ESP به استراتژی‌های یادگیری زبان را نشان می‌دهد.

آنها از تکنیک‌های فراشناختی، جبرانی، اجتماعی، حافظه، شناختی و عاطفی استفاده کردند. میانگین پرکاربردترین راهبرد شناختی ۱/۶۶ و میانگین کم استفاده‌ترین راهبرد فراشناختی ۱/۲۶ است.

ماده: ۳۹-۴۴)، و ۶ اجتماعی (شش ماده: ۴۵-۵۰). عملکرد دانش‌آموزان در پرسشنامه‌ها برای الگوی استفاده از تکنیک‌های یادگیری زبان در این گروه از دانشجویان زبان انگلیسی با اهداف ویژه کدگذاری و مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

۳.۳.۴. پرسشنامه تفکر انتقادی (RTQ)

در این مطالعه از نسخه فارسی RTQ ساخته و تایید شده توسط Kember و همکاران. (۲۰۰۰) استفاده شد. این شامل ۱۶ مورد است که چهار نوع تفکر انتقادی را اندازه‌گیری می‌کند: درکی (UND)، تفکری (REF)، تفکر انتقادی (CREF) و عمل‌عادت‌ی (HA). این پرسشنامه توسط غنی زاده و جاهدی زاده (۱۳۹۶) به فارسی ترجمه شده است.

۴.۴.۴. پرسشنامه انگیزه یادگیری زبان خارجی (FLLMQ)

پرسشنامه انگیزه یادگیری زبان خارجی (FLLMQ) که توسط Gonzales (۲۰۰۶) طراحی شد از ۵۰ مورد تشکیل شده است. فاکتورهای تشکیل دهنده ی این پرسشنامه عبارتند از: فاکتور ۱ (میل به ارتقای شغلی و اقتصادی / نیاز شغلی-اقتصادی)، فاکتور ۲ (میل برای تبدیل شدن به یک شهروند جهانی/نیاز به درک فرهنگی)، فاکتور ۳ (میل به برقراری ارتباط و وابستگی با خارجی‌ها/نیاز ارتباطی-وابستگی)، فاکتور ۴ (میل به خودارضایی در یادگیری/نیاز به رضایت از خود)، فاکتور ۵ (خودکارآمدی) و عامل ۶ (میل به ادغام با فرهنگ‌های دیگر/نیاز به ادغام فرهنگی). قابلیت اعتماد کل پرسشنامه $\alpha = 0/982$ و دامنه ضریب آلفای فاکتور‌ها از $\alpha = 0/451$ تا $0/714$ بود.

۵.۴. روش‌های جمع‌آوری داده‌ها

برای یافتن پاسخ مناسب به سؤالات پیشنهادی تحقیق، مراحل زیر انجام شد:

جدول ۱

Frequency of Language learning strategies used by ESP students during the in-depth interview

	N	Min	Max	M	S. D
Cognitive	15	1.00	2.00	1.66	.48
Memory	15	1.00	2.00	1.60	.50
Social	15	1.00	2.00	1.53	.51
Affective	15	1.00	2.00	1.46	.51
compensation	15	1.00	2.00	1.33	.48
metacognitive	15	1.00	2.00	1.26	.45
Valid N (listwise)	15				

RQ2. آیا بین استفاده از تکنیکهای یادگیری زبان و پتانسیل تفکر انتقادی دانشجویان ایرانی ESP رابطه معناداری وجود دارد؟

جدول ۲ در زیر نتایج تجزیه و تحلیل آماری داده ها را برای چند خطی بودن بین متغیرها نشان می دهد: نتایج جدول ۱۰ فرضیه چند خطی بودن را نشان می دهد. با این کار، فرض می شود که همه استراتژی ها با تفکر انتقادی همبستگی دارند (به ترتیب ۰/۱۶، ۰/۰۵، ۰/۰۱، ۰/۱۵، ۰/۰۸، ۰/۰۹).

در میان پر استفاده ترین تکنیکها در میان دانشجویان ESP در این مطالعه، «از کلمات جدید انگلیسی در جمله استفاده می کنم تا بتوانم آنها را به خاطر بسپارم»، تکنیک حافظه است، و «به یاد می آورم که کلمات انگلیسی جدید را به صورت فیزیکی اجرا می کنم» کمترین ارجحیت را دارد. تکنیک حافظه در بین دانشجویان ESP برای استراتژی شناختی، "من سعی می کنم مانند انگلیسی زبانان مادری راه بروم، پر کاربردترین بود" و «من خلاصه ای از اطلاعاتی را که می شنوم یا می خوانم به زبان انگلیسی تهیه می کنم» کمترین استفاده را داشت.

جدول ۲

Multi-collinearity Between the Variables

	R.	thinkin g	memor y	cognitiv e	compensati on	metacogniti ve	affectiv e	soci al
R. thinking	1.00		-.16	.05	.01	.15	-.008	.09
Memory	-.16	1.00		.02	.27	-.22	-.33	.15

Pearson	Cognitive	.05	.02	1.00	.12	.10	.03	.06
Correlati								
on	compensati	.01	.27	.12	1.00	-.11	-.22	.07
	on							
	metacogniti	.15	-.22	.10	-.11	1.00	.18	.08
	ve							
	Affective	-.00	-.33	.03	-.22	.18	1.00	.16
	social	.09	.15	.06	.07	.08	.16	1.00
Sig. (1-	R. thinking	.	.05	.30	.45	.05	.46	.17
tailed)	memory	.05	.	.42	.00	.01	.00	.06
	cognitive	.30	.42	.	.10	.15	.38	.26
	compensati	.45	.003	.10	.	.12	.01	.23
	on							
	metacogniti	.05	.01	.15	.12	.	.03	.20
	ve							
	affective	.46	.00	.38	.01	.03	.	.05
	social	.17	.06	.26	.23	.20	.05	.
N	R. thinking	100	100	100	100	100	100	100
	memory	100	100	100	100	100	100	100
	cognitive	100	100	100	100	100	100	100
	compensati	100	100	100	100	100	100	100
	on							
	metacogniti	100	100	100	100	100	100	100
	ve							
	affective	100	100	100	100	100	100	100
	social	100	100	100	100	100	100	100

جدول ۳ فرض چند خطی را بررسی می کند. نتایج این جدول نشان می دهد که همه استراتژی ها به ترتیب با انگیزه ۰.۱۴، ۰.۰۵، ۰.۰۱، ۰.۰۱، ۰.۰۰، ۰.۰۰، ۰.۲۹ همبستگی دارند. با این حال، با بررسی همبستگی بین هر یک از

۳RQ آیا بین استفاده از تکنیکهای یادگیری زبان و میزان انگیزه دانشجویان ایرانی ESP رابطه معناداری وجود دارد؟

متغیرهای مستقل، مشخص می شود که همبستگی چندان بالایی بین متغیرهای مستقل و انگیزه یادگیری زبان وجود ندارد

جدول ۳

Multi-collinearity Between the Variables

		Motivati on	memor y	cogniti ve	compensati on	metacogniti ve	affecti ve	soci al
Pearson	motivation	1.00	.14	-.05	-.01	-.10	.00	-
Correlati on	memory	.14	1.00	.02	.27	-.22	-.33	.15
	cognitive	-.053	.02	1.00	.12	.10	.03	.06
	Compensati on	-.016	.27	.12	1.00	-.11	-.22	.07
	Metacogniti ve	-.101	-.22	.10	-.11	1.00	.18	.08
	affective	.002	-.33	.03	-.22	.18	1.00	.16
	social	-.029	.15	.06	.07	.08	.16	1.00
Sig. (1- tailed)	motivation	.	.07	.30	.43	.15	.49	.38
	memory	.07	.	.42	.003	.01	.00	.06
	cognitive	.30	.42	.	.10	.15	.38	.26
	compensati on	.43	.00	.10	.	.12	.014	.23
	Metacogniti ve	.15	.012	.15	.12	.	.034	.20
	affective	.49	.00	.38	.01	.03	.	.05
	social	.38	.06	.26	.23	.20	.05	.
N	motivation	100	100	100	100	100	100	100
	memory	100	100	100	100	100	100	100
	cognitive	100	100	100	100	100	100	100
	compensati on	100	100	100	100	100	100	100

Metacognitive	100	100	100	100	100	100	100
affective	100	100	100	100	100	100	100
social	100	100	100	100	100	100	100

۵. بحث

۱.۵. بحث و بررسی سوال اول تحقیق

همانطور که تجزیه و تحلیل آماری نتایج نشان داد، اکثر دانشجویان ESP استفاده از تکنیک شناختی را ترجیح دادند، در حالی که علاقه زیادی به استفاده از تکنیک فراشناختی نشان ندادند. دلیل این موضوع این است که تکنیکهای شناختی فراگیران را قادر به درک یا شناخت فرآیندهای ذهنی زبان میسازد. به عنوان مثال، زبان آموز در حین خواندن کتاب های درسی، از هر دو تکنیک سریع خواندن و دقیق خواندن استفاده می کند تا ایده اصلی را به سرعت دریافت کند. به گفته روبین (۱۹۸۱)، آنها به طور مستقیم بر یادگیری زبان (تکنیکهای مستقیم) تأثیر می گذارند. فراگیران به عنوان افرادی مستقل و دارای ذهنی فعال تلقی می شوند (چاموت و اومالی، ۱۹۹۴) که در یک فرآیند پویا و با استفاده از تکنیکهای موثر، اطلاعات را انتخاب، سازماندهی، حفظ و استفاده می کنند (O'malley et al., 1990).

تکنیکهای شناختی، جبرانی و حافظه، تکنیکهای مستقیم را تشکیل می دهند در حالی که تکنیکهای فراشناختی، اجتماعی و عاطفی استراتژیهای غیر مستقیم را پوشش می دهند (آکسفورد، ۱۹۹۰). تکنیکهای شناختی اساساً آن دسته از فرآیندهای ذهنی هستند که به ما کمک می کنند زبان را یاد بگیریم، به خاطر بسپاریم و در نهایت بازیابی کنیم. آنها شامل پردازش اطلاعات دریافتی، دستکاری و/یا تبدیل ورودی (زبان) برای تقویت یادگیری و توانمندسازی فراگیران برای بازیابی اطلاعات هستند (O'malley و همکاران، ۱۹۹۰؛ آکسفورد، ۱۹۹۰؛ A. Wenden &

Rubin, ۱۹۸۷). بر اساس توصیف تکنیکهای شناختی، کاملاً واضح است که چرا دانشجویان ESP چنین تکنیکهای را ترجیح می دهند. این تکنیکها به دانشجویان ESP کمک می کنند تا متون تخصصی خود را بهتر درک و تفسیر کنند. این فرآیندهای فردی هستند که تکنیکهای شناختی را تشکیل می دهند و بدون آنها یادگیری و فعال کردن دانش قبلی غیرممکن است (کوهن، ۲۰۱۱).

تحقیقات قبلی انجام شده در زمینه شناسایی تکنیکهای یادگیری منجر به نتایج متفاوتی شده است که برخی از آنها در یک راستا و برخی دیگر در تضاد با یافته های این مطالعه هستند. دلیل تضاد در این واقعیت نهفته است که شرکت کنندگان تحقیق کنونی دانشجویان ESP با سطح پایینی از مهارت زبان بودند، نه زبان آموزان EFL/ESL که علائق اصلی آنها یادگیری زبان است. به عنوان مثال، در مطالعه ای توسط گرین و آکسفورد (۱۹۹۵) زبان آموزان مسلط تر بر زبان انگلیسی استفاده بیشتری از تکنیکهای شناختی، جبرانی، فراشناختی و اجتماعی را گزارش کردند (گرین و آکسفورد، ۱۹۹۵). در مطالعه ای که توسط Alhaysony (۲۰۱۷) انجام شد، استراتژیهای شناختی، فراشناختی و جبرانی بیشترین استفاده را داشتند، در حالی که استراتژیهای حافظه و عاطفی کمترین استفاده را گزارش کردند.

۲.۵. بحث و بررسی سوال سوم پژوهشی

برای مشخص کردن رابطه بین استفاده از تکنیکهای یادگیری زبان و پتانسیل تفکر انتقادی دانشجویان ایرانی ESP، از تحلیل رگرسیون استفاده شد. نتایج حاکی از

تحقیقات قبلی انجام شده در مورد رابطه بین تفکر انتقادی و تکنیکهای یادگیری زبان زیاد نیستند با این حال، مطالعات کمی تا کنون انجام شده است. در مطالعه ای که توسط نیکو پور و همکاران انجام شد (۲۰۱۱) رابطه بین RT و استفاده از LLS توسط زبان آموزان ایرانی مورد بررسی قرار گرفت. یافته‌های آن‌ها ارتباط معناداری بین برخی از LLS مستقیم و غیرمستقیم، مانند شناختی، فراشناختی و اجتماعی، با تفکر انتقادی را نشان می‌دهد، در حالی که هیچ رابطه‌ای بین CT و حافظه، جبران و راهبردهای عاطفی کشف نشد. در مطالعه دیگری توسط Ku و همکارانش (۲۰۰۹) با هدف بررسی نقش تکنیکهای فراشناختی در تفکر انتقادی انجام شد. بر اساس یافته‌ها، افرادی که دارای توانایی تفکر انتقادی بالایی هستند در فعالیت‌های فراشناختی فعال‌تر هستند.

۳.۵. بحث و بررسی سوال چهارم پژوهشی

برای پاسخ به این سوال پژوهشی که با هدف کشف رابطه بین استفاده از تکنیکهای یادگیری زبان و سطح انگیزش دانشجویان ایرانی ESP انجام شد، از تحلیل رگرسیون مجدد استفاده شد و نتایج مشابهی به دست آمد که به عدم وجود رابطه معنادار بین دو متغیر مورد بررسی اشاره کرد. بنابراین، فرضیه چهارم نیز رد شد. انگیزه‌ی یادگیری عامل مهمی است که بر سبک‌های یادگیری، حافظه و همچنین استراتژی‌های یادگیرنده تأثیر می‌گذارد. علاوه بر این، انگیزه به عنوان نماینده‌ی ای برای برنامه‌های استراتژیک عمل می‌کند (ماکارو، ۲۰۰۶).

انگیزه نقش یک دروازه بان را دارد که بدون آن تکنیکهای یادگیری زبان نمی‌توانند مفید واقع شوند. "نه تنها انگیزه بالا منجر به استفاده قابل توجه از استراتژی‌های یادگیری زبان می‌شود... بلکه استفاده از استراتژی بالا احتمالاً منجر به انگیزه بالا نیز می‌شود" (Oxford & Nyikos, 1989, p. 295). با این حال، تکنیکهای یادگیری زبان ممکن است به نوبه خود برای حفظ یا افزایش انگیزه نیز

وجود رابطه معنادار بود و بنابراین فرضیه مربوطه رد شد. Shukla و Dungsungnoen (۲۰۱۶) معتقد بودند که تفکر تفکر انتقادی شامل انعطاف پذیری شناختی (تفکر در مورد چیزی به روش‌های مختلف)، حافظه فعال (در نظر گرفتن اطلاعات و معمولاً دستکاری آن به نوعی) و کنترل بازدارنده (سرکوب عمدی فرآیند توجه برای یافتن پاسخ). این مهارت‌ها نه تنها به فراگیران اجازه می‌دهد تا به طور موثرتری یاد بگیرند، بلکه به آنها کمک می‌کند تا دانش قبلی را به موقعیت‌های واقعی در زندگی روزمره خود منتقل کنند. مهارت‌های تفکر برای تجزیه و تحلیل موقعیت‌ها یا مشکلات، پیش‌بینی‌ها، شناسایی الگوها و نمایش نتیجه‌گیری ضروری است. در طول فرآیند آموزش و یادگیری، تسهیل تفکر انتقادی فراگیران به آنها کمک می‌کند تا از فرآیندهای تفکر خود آگاه‌تر شوند. اگرچه خودآگاهی مستلزم مهارت‌های تفکر فراشناختی و تأملی است، اما فراگیران را در توسعه سایر مهارت‌های فکری تشویق می‌کند و این امکان را برای آنها فراهم می‌کند تا دانش علمی را که قبلاً به دست آورده‌اند منتقل کنند و آن را در موقعیت‌های جدید به کار ببرند (Shiner & DeYoung, ۲۰۱۳).

ESP یکی از دوره‌های اجباری است که برای تمامی دانشجویان دانشگاه‌های ایران ارائه می‌شود. دانش‌زبانی معمولاً توسط معلمان به فراگیران منتقل می‌شود و کلاس عمدتاً معلم محور است. به نظر می‌رسد که دانش‌آموزان با استفاده صحیح از تکنیکهای یادگیری زبان آشنا نیستند و در اغلب موارد فاقد پتانسیل تفکر انتقادی هستند. آموزش تفکر تأملی یک هدف مهم آموزش مدرن است، زیرا دانش‌آموزان را با شایستگی لازم برای استدلال در مورد امور اجتماعی در دنیایی که به سرعت در حال تغییر است مجهز می‌کند. برای توسعه چنین شایستگی، دانش‌آموزان باید فراتر از جذب دانش کتاب درسی بروند و یاد بگیرند که مهارت‌های مربوط به قضاوت اطلاعات، ارزیابی شواهد جایگزین، و استدلال با دلایل محکم را ایجاد کنند.

استفاده شود (کوهن و هنری، ۲۰۱۹، ص ۱۷۲). سطوح بالاتر انگیزه برای یادگیری یک زبان باعث فرکانس های بالاتر در استفاده از تکنیکهای یادگیری زبان می شود (آکسفورد و نییکوس، ۱۹۸۹؛ وارتون، ۲۰۰۰).

۶. نتیجه

پژوهش حاضر با هدف کشف تکنیکهای یادگیری زبان مورد استفاده توسط دانشجویان ESP و همچنین بررسی رابطه بین استفاده از تکنیکهای یادگیری زبان و تفکر انتقادی و انگیزه دانشجویان ایرانی ESP انجام شد. نتایج تحلیل آماری به عدم وجود رابطه معنادار بین متغیرهای مورد نظر اشاره کرد و تکنیک شناختی مورد پسندترین و تکنیک فراشناختی کمترین کاربرد را در بین تکنیکهای یادگیری زبان مورد استفاده دانشجویان ESP داشت.

ESP یکی از دوره های اجباری است که برای تمامی دانشجویان دانشگاه های ایران ارائه می شود. به نظر می رسد دانش آموزان با استفاده صحیح از تکنیکهای یادگیری زبان آشنا نیستند و در اغلب موارد فاقد انگیزه و پتانسیل تفکر انتقادی هستند. معلمان ESP چندان نگران آموزش تکنیکهای یادگیری زبان در چنین کلاس هایی نیستند. شیوه ارائه به طور معمول آموزشی و معلم محور است. دانش به صورت غیر تعاملی از معلم به دانش آموزان منتقل می شود. معمولاً هیچ تلاشی برای تشویق تفکر انتقادی یا ارتقای انگیزه دانشجویان صورت نمی گیرد. بنابراین، یافته های این مطالعه می تواند به درک عمیق تر این عوامل مهم مرتبط با استفاده صحیح از تکنیکهای یادگیری زبان یادگیری کمک کند.

دوره های ESP که در دانشگاه های ایران ارائه می شود تا حدود زیادی با آموزش متون فنی از جمله لغات فنی و تخصصی مرتبط است. مربیان معمولاً معلمان محتوا هستند، نه مربیان زبان، که از تفاوت های فردی و اهمیت استراتژی های یادگیری زبان اطلاعی ندارند. این موضوع دلیل عدم رابطه معنی دار بین بعضی از متغیرها را در این مطالعه می تواند توضیح دهد.

اخیراً مورویاما و پکرون (۲۰۱۲) سهم مهمی در زمینه تکنیکهای یادگیری زبان داشته اند که انگیزه و استراتژی های شناختی را در استفاده از ریاضیات ۳۵۳۰ دانش آموز باورایی در یک دوره شش ساله بررسی کردند. آنها پیشنهاد کردند که "استفاده موثر از یادگیری عمیق استراتژی ها ممکن است بعداً در حرفه تحصیلی دانش آموزان رخ دهند" (مورویاما و پکرون، ۲۰۱۲، ص ۱۲).

در زمینه خارجی، مطالعه جامع تری توسط چنگ و همکاران انجام شد. (۲۰۱۸)، که روابط بین استراتژی یادگیری زبان، انگیزه، اضطراب و استقلال زبان آموزان را بررسی کرد. نتایج حاصل از تحلیل همبستگی پیرسون نشان داد که از بین سه متغیر مورد بررسی، تکنیکها و انگیزه یادگیری زبان با خودمختاری یادگیرنده به ترتیب رابطه مثبت و معنادار داشت، اما اضطراب با استقلال یادگیرنده همبستگی معنادار و منفی داشت. نتایج حاصل از تحلیل رگرسیون چندگانه نشان داد که تکنیکهای یادگیری به بهترین وجه می تواند واریانس استقلال یادگیرنده و به دنبال آن انگیزه و اضطراب را پیش بینی کند.

بر خلاف یافته های این تحقیق، در اکثر مطالعات بین انگیزه و استفاده از تکنیکهای یادگیری زبان همبستگی مثبت گزارش شده است. این یافته ها احتمالاً به دلیل این واقعیت است که دانشجویان ESP در ایران انگیزه کافی برای یادگیری موضوع خود به زبان انگلیسی ندارند. علاوه بر این، آنها در تماس مستقیم با انگلیسی زبانان نیستند و ترجمه کتاب های درسی به آنها ارائه می شود. بنابراین، به نظر می رسد که انگیزه کافی برای یادگیری زبان انگلیسی خاص ندارند و وقت و انرژی آنها صرف به کارگیری استراتژی ها می شود.

۷. کاربردهای تحقیق

یافته های این مطالعه پیامدهای مفیدی برای افراد و موسسات آموزشی در تدریس دوره های ESP دارد. بر اساس بررسی ادبیات مربوطه، می توان به خوبی درک کرد که سطوح بالای تفکر انتقادی و انگیزه ی یادگیری به استفاده بهتر و مناسب تر از استراتژی های یادگیری زبان کمک می کند. اما به دلیل روش های نامناسب تدریس در کلاس های ESP ایران و این که اغلب مدرسان معلم زبان نیستند، بلکه مدرس محتوا هستند، معمولاً به پرورش ویژگی های شخصیتی و متغیرهای یادگیرنده توجه لازم را نمی کنند. معلمان زبان، به طور کلی، و مربیان ESP، به طور خاص، باید دانش تکنیکهای یادگیری را در اختیار زبان آموزان خود قرار دهند تا در یادگیری زبان موفق باشند. مربیان زبان انگلیسی باید تدریس خود را بر مهارت و اجرای استراتژی در یادگیری دانش آموزان تنظیم کنند و به فراگیران کنترل و مسئولیت بیشتری در یادگیری زبان بدهند.

بنابراین، می توان استنباط کرد که آموزش استراتژی ارائه شده توسط معلمان زبان دوم می تواند به فراگیران کمک کند تا حس عاملیت، قضاوت خودکارآمدی، انگیزه، اعتماد به نفس و عملکرد زبان دوم خود را بهبود بخشند. استفاده

کارآمد از استراتژی ها می تواند بر عوامل دیگری تأثیر بگذارد که بخش مهمی از فرآیند یادگیری و آموزش زبان هستند.

۸. محدودیت های مطالعه

برای اجرای پژوهش حاضر، محقق با محدودیت هایی مواجه بوده است. با توجه به این محدودیت ها، تعمیم یافته های پژوهش حاضر باید با دقت انجام شود. تعمیم پذیری یافته ها نیز توسط حجم نمونه محدود شده است. به نظر می رسد که حجم نمونه کوچک است و نمونه های بزرگ تر ممکن است بهتر بتوانند رابطه بین تکنیکها، انگیزه، و تفکر انتقادی را تحلیل کنند. شرکت کنندگان در این مطالعه دانشجویان در رشته بهداشت و تکنولوژی مواد بودند. آنها همچنین دانش آموزان غیر بومی بودند که بیشتر در مدارس دولتی انگلیسی می خواندند. بنابراین دامنه و تنوع شرکت کنندگان نیز محدود بود. بنابراین، یکی از محدودیت های این مطالعه به تعمیم پذیری آن مربوط می شود. محدودیت عمده از مطالعه این بود که افراد مورد مطالعه به صورت تصادفی انتخاب نشده بودند و از نمونه استفاده شد. اندازه کوچک گروه های نمونه، اعتبار جهانی اهمیت مشاهده شده را شک بر انگیز می کند. یک مطالعه با شرکت کنندگان بیشتر باید تکرار شود تا نتایج قابل اعتمادتر و قابل تعمیم بیشتری به دست آید.

منابع

- Ary, D., Jacobs, L., Razavieh, A., & Sorensen, C. (2010). *Introduction to research in education* 8th ed. Belmont, CA: Wadsworth.
- Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. Harlow, England: Pearson Education.
- Bialystok, E. (1981). The role of conscious strategies in second language proficiency. *The modern language journal*, 65(1), 24-35.
- Chamot, A. U., & O'malley, J. M. (2009). *The CALLA handbook: Implementing the cognitive academic language learning approach*: Addison-Wesley Publishing Company Reading, MA.

- Cheng, J., Sagaya Raj, G., & Tan Tjin Ai, J. (2018). The relationship among learning strategy, autonomy and language proficiency of Chinese EFL learners. *International Journal of Foreign Language Teaching and Research*, 6(23), 23-34.
- Cohen, A. D. (2011). Second language learner strategies. In *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 681-698): Routledge.
- Crookes, G., & Schmidt, R. W. (1991). Motivation: Reopening the research agenda. *Language learning*, 41(4), 469-512.
- Dehghan, F. (2002). Effects of foreign language learning beliefs and proficiency level on the use of language strategies by Iranian female EFL learners. MA thesis. Shiraz University, Iran, (In Persian),
- Dornyei, Z. (2005). The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition. *New Jersey: Mahwah*.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*: Arnold.
- Ghanizadeh, A., & Jahedizadeh, S. (2017). Validating the Persian Version of Reflective Thinking Questionnaire and Probing Iranian University Students' Reflective Thinking and Academic Achievement. *International Journal of Instruction*, 10(3), 209-226. 132
- Green, J. M., & Oxford, R. (1995). A closer look at learning strategies, L2 proficiency, and gender. *TESOL quarterly*, 29(2), 261-297.
- Griffiths, C. (2003). Language learning strategy use and proficiency: The Relationship between patterns of reported language learning strategy (LLS) use by speakers of other languages (SOL) and proficiency with implications for the teaching/learning situation: The University of Auckland (New Zealand).
- Kember, D., Leung, D. Y., Jones, A., Loke, A. Y., McKay, J., Sinclair, K., . . . Wong, M. (2000). Development of a questionnaire to measure the level of reflective thinking. *Assessment & evaluation in higher education*, 25(4), 381-395.
- Kohonen, V., & Bedley, G. (1992). Experiential language learning: second language learning as cooperative learner education. *Collaborative language learning and teaching*, 45-64.
- Ku, Kelly Y. L. & Ho, Irene T. (2009). Assessing students' critical thinking performance: Urging for measurements using multi-response format, *Thinking Skills and Creativity*,

 ELSEVIER, 4, 70–76

- Little, D. (1995). Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System*, 23(2), 175-181.
- Macaro, E. (2006). Strategies for language learning and for language use: Revising the theoretical framework. *The modern language journal*, 90(3), 320-337.
- Mackay, R., & Mountford, A. J. (1978). The teaching of English for special purposes: Theory and practice. *English for specific purposes*, 2-20.
- Muruyama, K., & Pekrun, R. L. (2012). S., & vom Hofe, R.(2013). Predicting long-term growth in students' mathematics achievement: The unique contributions of motivation and cognitive strategies. *Child development*, 84(4), 1475-1490.
- Nguyen, N., & Godwyll, F. (2010). Factors influencing language-learning strategy use of English learners in an ESL context. *Mid-Western Educational Researcher*, 23(4).
- Nikoopour, J., Farsani, M. A., & Neishabouri, J. K. (2011). *Language learning strategy preferences of Iranian EFL students*. Paper presented at the International Conference on Social Science and Humanity IPEDR.
- O'Malley, J. M., Chamot, A. U., & Walker, C. (1987). Some applications of cognitive theory to second language acquisition. *Studies in second language acquisition*, 9(3), 287-306.
- O'malley, J. M., O'Malley, M. J., Chamot, A. U., & O'Malley, J. M. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*: Cambridge university.press.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies What every teacher should know*: Heinle & heinle Publishers.;
- Oxford, R. L., & Burry-Stock, J. A. (1995). Assessing the use of language learning strategies worldwide with the ESL/EFL version of the Strategy Inventory for Language Learning (SILL). *System*, 23(1), 1-23.
- Peculea, L., & Bocos, M. (2015). The role of learning strategies in the development of the learning-to-learn competency of 11th graders from technical schools. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 203, 16-21. 136
- Rahimi, S., Ghonsooly, B., & Rezai, A. (2021). An Online Portfolio Assessment and Perception Study of Iranian High School Students' English Writing Performance during the COVID-19 Pandemic. *Teaching English as a Second Language (Formerly Journal of*

-
- Teaching Language Skills*), 40(3), 197-231.
- Rotherman, A. J., & Willingham, D. T. (2010). 21st century skills” not new but a worthy challenge. *American Educator*, 34(1), 17-20.
- Rubin, J. (1981). Study of cognitive processes in second language learning1. *Applied linguistics*, 2(2), 117-131.
- Sadeghi, M. (2013). The impact of achievement motivation on vocabulary learning in intermediate EFL learners. *Journal of Basic and Applied Scientific Research*, 3(10), 206-213.
- Schön, D. A. (1991). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Arena. *Farnham: Ashgate Publishing*.
- Shiner, R. L., & DeYoung, C. G. (2013). The structure of temperament and personality traits: A developmental perspective.
- Shukla, D., & Dungsungnoen, A. P. (2016). Student's Perceived Level and Teachers' Teaching Strategies of Higher Order Thinking Skills: A Study on Higher Educational Institutions in Thailand. *Journal of education and Practice*, 7(12), 211-219.
- Stevens, P. (1988). ESP after twenty years: A reappraisal. *ESP: State of the Art*.
- Taheri, H., Sadighi, F., Bagheri, M. S., & Bavali, M. (2020). Investigating the relationship between Iranian EFL learners' use of language learning strategies and foreign language skills achievement. *Cogent Arts & Humanities*, 7(1), 1710944.