NGHIÊN CỨU CHIẾN LƯỢC HỌC CỦA SINH VIÊN KHÔNG CHUYÊN NGỮ NHẰM ĐẠT CHUẨN ĐẦU RA TIẾNG ANH BẬC 3/6

Nguyễn Thị Hồng Duyên*; Huỳnh Thị Long Hà; Nguyễn Thị Phương Lan

Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế

Nhận bài: 07/09/2020; Hoàn thành phản biện: 20/10/2020; Duyệt đăng: 28/12/2020

Tóm tắt: Bài báo trình bày kết quả điều tra ban đầu về các chiến lược học tập tự điều chỉnh (self-regulated learning strategies - SRLS) mà sinh viên học tiếng Anh như ngoại ngữ không chuyên tại Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế sử dụng thường xuyên nhất để đạt được chuẩn đầu ra bậc 3/6 Khung năng lực ngoại ngữ Việt nam (Vietnam Foreign Language Proficiency Framework - VNFLPR) theo mục tiêu của Đề án ngoại ngữ Quốc gia. Kết quả được thu thập thông qua bảng khảo sát và phỏng vấn nhằm nghiên cứu các chiến lược tự học của sinh viên. Nghiên cứu cho thấy rằng sinh viên đã sử dụng các chiến lược học khác nhau như chiến lược mang tính cá nhân, chiến lược mang tính hành vi và chiến lược mang tính môi trường trong quá trình học tiếng Anh của họ. Thông qua đó, bài viết cũng đưa ra một số đề xuất đối với giáo viên giảng dạy tiếng Anh không chuyên cũng như người học tại Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế.

Từ khóa: Chuẩn đầu ra, sinh viên không chuyên ngữ, chiến lược học

1. Mở đầu

Quyết định 1400/QĐ-TTg ngày 30 tháng 9 năm 2008 của Thủ tướng Chính phủ về việc phê duyệt Đề án: "Dạy và học ngoại ngữ trong hệ thống giáo dục quốc dân giai đoạn 2008-2020" (mà sau đây được gọi là Đề án ngoại ngữ quốc gia) đã được ban hành với nhiều công văn hướng dẫn thực hiện mà cụ thể là quy định chuẩn đầu ra năng lực ngoại ngữ cho sinh viên Đại học không chuyên ngữ phải đạt được bậc 3/6 (B1) (BGDĐT, 2008). Quy định mới này đã mang lại không ít khó khăn cho sinh viên trong hướng đến mục tiêu đạt chuẩn khi chỉ thực hiện 105 giờ trên lớp tương đương với 7 tín chỉ. Thời lượng này là khá hạn chế bởi vì theo Deveaux (2013) thì sinh viên cần từ 350 đến 400 giờ trên lớp để có thể đạt bậc 3/6 (B1). Sự hạn chế về mặt thời lượng này cũng ảnh hưởng đến việc sinh viên đạt các tiêu chí trong Khung năng lực ngoại ngữ 6 bậc dành cho Việt Nam (BGDĐT, 2014) vốn được xem là một sự áp dụng thiếu linh hoạt, mang tính giải pháp từ Khung năng lực ngoại ngữ châu Âu (CEFR) (Nguyễn Văn Huy & Hamid, 2015). Trong bối cảnh mới việc chủ động hình thành những chiến lược học tự chủ là rất cần thiết cho sinh viên không chuyên ngữ nhằm hướng đến đạt chuẩn đầu ra. Những sinh viên nào hình thành nhiều chiến lược học tự điều chỉnh sẽ có kết quả học tập tốt hơn và động cơ học tập cao hơn (Pintrich, 2000). Vì vậy, nghiên cứu này được tiến hành để tìm hiểu những chiến lược học tự chủ mà sinh viên thường hay sử dụng trong quá trình học tiếng Anh của mình.

* Email: nthduyen@hueuni.edu.vn

2. Cơ sở lý luận

2.1. Khái niệm học tự chủ

Học tự chủ nói chung (Self-regulated learning) là một quá trình chủ động mang tính xây dựng qua đó người học tự đặt mục tiêu cho việc học của mình và sau đó giám sát, điều chỉnh và kiểm soát nhận thức, động cơ và hành vi của mình, được hướng dẫn và chế ngự bởi các mục tiêu của họ cùng với các đặc trưng ngữ cảnh trong môi trường (Pintrich, 2000; Schunk, 2009). Trong quá trình học đó, đa số người học đều biết cách xử lý thông tin, với việc sử dụng các chiến lược học khác nhau. Những người học như thế thường vạch ra kế hoạch và kiểm soát các quá trình nhận thức của mình để xác định rằng những hành động học của họ không làm họ đi lệch hướng với mục tiêu học thuật đã đặt ra. Hơn thế nữa, nếu môi trường học tập không thuận tiện cho việc học, họ sẽ tìm kiếm môi trường học tập thuận lợi hơn hay điều chỉnh môi trường hiện có để tối ưu hóa kết quả học tập của mình. Các chiến lược học tự chủ của sinh viên được xem là rất quan trọng cho quá trình tiếp thụ ngôn ngữ nói chung cũng như tiếng Anh nói chung (Wang, Hu & Xu, 2012). Từ đó thì có thể thấy học tiếng Anh tự chủ là một quá trình người học có khả năng chịu trách nhiệm về việc học ngôn ngữ của chính mình mà cụ thể là chịu trách nhiệm cho tất cả các quyết định liên quan đến tất cả các khía cạnh của việc học, bao gồm cả việc xác định mục tiêu cần hướng đến, xác định nội dung cần học, lựa chọn phương pháp học phù hợp, và đánh giá quá trình học của mình để biết được ưu và nhược điểm ở từng kiến thức, kỹ năng ngôn ngữ (Holec, 1981; Little, 1991).

Như vậy, có thể nói tính tự chủ của người học là khả năng và sự sẵn sàng thể hiện các hoạt động sử dụng ngôn ngữ với khả năng thích ứng liên quan đến các yêu cầu, tình huống, khả năng linh hoạt với các bối cảnh có liên quan khác kèm theo hành động có liên quan, thường là có ý thức, có chủ đích và có trình độ học tập phù hợp. Sự tự chủ của người học giúp người học có thành tích hoặc trình độ cao hơn vì việc đạt được trình độ cao về năng lực ngoại ngữ phụ thuộc vào các kỹ năng tự điều chỉnh của người học (Oxford, 2001).

2.2. Các thành tố của chiến lược học tự chủ

Sự tự điều chỉnh hay tự chủ được mô tả như là một sự tương hỗ ba chiều trong đó có ba thành phần liên kết với nhau: hành vi, môi trường và bản thân (Zimmerman, 2001) và chúng giúp cho người học đạt được mục tiêu đề ra không chỉ trong quá trình học nói chung mà còn trong quá trình học tiếng Anh như là một ngoại ngữ nói riêng (Clément & Kruidenier, 1983; Dörnyei, 1990; Gardner, 1985; Schunk & Zimmerman, 1997). Ba yếu tố này không phải lúc nào cũng đóng vai trò như nhau mà một hay hai trong những yếu tố này có thể đóng vai trò là nhân tố chính ở một thời điểm nào đó. Thứ nhất, để có thể tự điều chỉnh hành vi, các cá nhân cần áp dụng ba quy trình quan trọng: tự quan sát, tự đánh giá và tự phản ứng (Bandura, 1986). Những hoạt động này cho phép các cá nhân giám sát và điều chỉnh hành vi của mình một cách phù hợp. Các quy trình này không loại trừ lẫn nhau mà tương tác với nhau (Zimmerman, 2001). Sự tự quan sát dẫn đến sự tự đánh giá, và các phán xét về mặt nhận thức xuất phát từ sự tự đánh giá sẽ dẫn đến sự tự phản ứng mang tính cá nhân và hành vi (Schunk, 2009). Tự quan sát là dự định có chủ ý để quan sát hành vi của chính mình. Tự đánh giá là sự so sánh trình độ hiện tại với mục tiêu đã đặt ra. Quá trình tự phản ứng thể hiện động thái của người học đối với những thông tin thu được từ sự so sánh diễn ra khi người học thực hiện tự đánh giá (Zimmerman &

Schunk, 2001). Vì thế, dựa vào các quan sát cá nhân, người học sẽ đưa ra nhận xét về tiến bộ của họ so với những mục tiêu tự đặt ra (Bandura, 1986). Thứ hai, sinh viên có thể tiếp thu thông tin cho việc học thông qua môi trường học ngoại ngữ phù hợp để học tập hiệu quả và để tìm kiếm thông tin cần thiết và từ nguồn trợ giúp của bạn học cùng lớp và giáo viên (Zimmerman, Binner & Kovach, 1996). Ngoài việc tiếp nhận thông tin từ môi trường trong lớp học thì sự kiểm soát đối với môi trường ngoài lớp học cũng ảnh hưởng đến quá trình học tự chủ (Schunk, 2009; Zimmerman & Schunk, 2008). Việc tìm kiếm sự trợ giúp mang tính xã hội từ những người khác như thầy cô và bạn bè là những ví dụ của thành tố môi trường của quá trình học tự chủ. Một nghiên cứu về việc học ngoại ngữ của Dornyei (2005) đã chỉ ra rằng giữa các đặc tính của người học và môi trường học ngôn ngữ có sự tương tác qua lại. Các nhà nghiên cứu về nhận thức xã hội luôn xem tương tác xã hội giữa sinh viên và giáo viên đóng một vai trò quan trọng trong quá trình học tự điều chỉnh (Pintrich, 2000). Sự tương tác này thường xảy ra trong suốt quá trình dạy và học. Những kết quả này chỉ ra rằng một lớp học năng động, có định hướng ứng dụng với mức độ tương tác cao, có sự phản hồi mang tính hỗ trợ và chú trọng vào mục tiêu học tập rõ ràng hơn là điểm số sẽ nâng cao động cơ nội tại và việc sử dụng các chiến lược tự học của sinh viên.

Thứ ba, các nhân tố cá nhân đóng vai trò chủ chốt trong chiến lược học tự chủ bao gồm tính hiệu quả của công việc, tính liên kết thông tin, tính rèn luyện và tính tự quản về mặt thời gian. Tính hiệu quả công việc đề cập tới khả năng của một người trong tổ chức và thực hiện để đạt được kĩ năng ngôn ngữ được chọn cho những nhiệm vụ cụ thể và tính hiệu quả này ảnh hưởng đến hành vi của cá nhân và một loạt các hành động mà cá nhân đó theo đuổi (Bandura, 1986) vì thế, tính hiệu quả luôn gắn liền với những mục tiêu cụ thể. Bên cạnh tính hiệu quả trong học tập thì tính liên kết thông tin cũng là nhân tố quan trong trong chiến lược học tự điều chỉnh của cá nhân. Tính liên kết thông tin giúp người học tổ chức và sắp xếp nguồn ngữ liệu hợp lý để giúp quá trình học được hiệu quả hơn. Ngoài ra, nhân tố này giúp người học liên kết các nguồn kiến thức cũ với cái mới để từ đó là cơ sở cho việc tiếp thu cái mới tốt hơn. Việc đề ra mục tiêu và lập kế hoạch cụ thể với các mốc thời gian để đạt được mục tiêu đó cũng rất quan trọng trong quá trình tự điều chỉnh để đạt chuẩn đầu ra. Các mô hình điều chỉnh về chiến lược tự học đều phỏng đoán rằng người học có thể đặt ra các tiêu chuẩn hay mục tiêu để phấn đấu trong quá trình học của mình, giám sát tiến triển của những mục tiêu này với các mốc thời gianvà sau đó thay đổi, điều chỉnh nhận thức, động cơ, và hành vi của mình để đạt được những mục tiêu đó (Pintrich, 2000; Zimmerman, 2001). Việc đặt mục tiêu được định nghĩa là việc xác định "mục đích của một hành động, ví dụ như, để đạt được một tiêu chuẩn cụ thể về trình độ, thường là trong một khoảng thời gian có giới hạn cụ thể" (Locke & Latham, 2002, tr.705).

2.3. Các nghiên cứu trước đây về chiến lược tự học ngoại ngữ

Với tầm quan trọng của sự tự học, nhiều nghiên cứu được thực hiện để tìm hiểu về các chiến lược học được sử dụng trong quá trình học tự chủ và cách giáo viên hỗ trợ việc học tự chủ ở sinh viên của mình. Mục tiêu của phần này là điểm qua những nghiên cứu về sự tự chủ trong quá trình học ngoại ngữ nói chung cũng như quá trình học tiếng Anh nói riêng được thực hiện trên thế giới và ở Việt nam.

Ismail và Sharma (2012) đã tiến hành nghiên cứu để đánh giá về mối liên hệ giữa mục tiêu học tập ngoại ngữ và các chiến lược học tự chủ với công cụ nghiên cứu là bảng khảo sát.

Kết quả nghiên cứu cho thấy có mối liên hệ giữa chiến lược học tự chủ của người học và các mục tiêu cần đạt mà người học hướng đến (Ainley & Patrick, 2006; Wang và cộng sự, 2007). Tuy nhiên hạn chế của nghiên cứu này là chỉ sử dụng một công cụ nghiên cứu là bảng khảo sát mà không sử dụng thêm công cụ khác như là phỏng vấn để có thể có cái nhìn sâu hơn về vấn đề của nghiên cứu này. Kết quả nghiên cứu của Clément & Kruidenier (1983) và Dörnyei (1990) cũng chia sẻ cùng quan điểm trên. Như vậy có thể thấy để đạt được mục tiêu thì người học cần có các chiến lược học cụ thể.

Nhiều nghiên cứu được thực hiện để nghiên cứu chiến lược học của sinh viên nhằm đạt được mục tiêu cụ thể trong quá trình học. Một số nghiên cứu được thực hiện để tìm hiểu về việc áp dụng tất cả các nhóm chiến lược học tự chủ theo Zimmerman (2001) quan niệm gồm cá nhân, hành vi và môi trường vào quá trình học tiếng Anh như nghiên cứu của Wang và cộng sự (2012) và Trần Quốc Thảo & Nguyễn Châu Hoàng Long (2020). Cụ thể, nghiên cứu của Wang và cộng sự (2012) cho thấy sinh viên chỉ thỉnh thoảng áp dụng các chiến lược học để đạt được hiệu quả trong việc học. Trong các nhóm chiến lược đó thì chiến lược liên kết thông tin giữa các kỹ năng với nhau thường được áp dụng bởi sinh viên nhiều nhất trong các nhóm chiến lược.

Tuy nhiên không phải tất cả các nghiên cứu đều tập trung vào cả ba nhóm chiến lược học tự chủ cho việc học ngoại ngữ mà lại tập trung vào nghiên cứu từng nhóm chiến lược riêng lẻ.

Liên quan đến nhóm chiến lược cá nhân thì Zimmerman, Binner & Kovach(1996) đánh giá việc sử dụng chiến lược học tự chủ của người học bằng cách sử dụng phỏng vấn. Giáo viên của những sinh viên này được yêu cầu xếp hạng thể hiện sự tự chủ của học sinh trong quá trình học tập trên lớp, trong khi kiểm tra, hoặc trong bài tập về nhà của họ. Họ nhận thấy rằng việc sinh viên sử dụng chiến lược học tập tự chủ cho thấy họ đã làm tốt bài kiểm tra.

Liên quan đến nhóm chiến lược hành vi thì Gan và Hamp-Lyons (2004) đã nghiên cứu cách mà các sinh viên đại học bắt đầu việc học ngoài lớp của mình, cách họ tìm hiểu về các yếu tố trong quá trình học tiếng Anh của mình và kết quả mà họ đạt được các yếu tố đó. Nghiên cứu này được tiến hành sau một nghiên cứu khác bởi Gan (2003), trong đó tác giả đã điều tra về mối quan hệ giữa sự tự chủ trongviệc học ngoại ngữ và sự thành công trong việc học ngoại ngữ ở các sinh viên đại học ở Trung Quốc và Hong Kong. Kết quả của nghiên cứu định tính này chỉ ra rằng mức độ thành công của các sinh viên này khác nhau là do tác động qua lại phức tạp và chủ động của nhận thức nội tại và những yếu tố khuyến khích bên ngoài.

Liên quan đến nhóm chiến lược môi trường thì Bown (2009) đã sử dụng phương pháp định tính để điều tra các chiến lược học tự chủ của người học khi học tiếng Nga trong bối cảnh ở đại học Midwestern ở Mỹ. Kết quả chỉ ra rằng các nhân tố như sự tự tin của người học và sự hỗ trợ mang tính xã hội có ảnh hưởng đến các chiến lược tự học mà họ sử dụng. Bown (2009) nhấn mạnh rằng, chiến lược học tự chủ quan trọng nhất mà người học phải sử dụng là xây dựng môi trường học tập để đáp ứng nhu cầu học ngôn ngữ của họ.

Ở bối cảnh Việt nam thì kết quả của các nghiên cứu cho thấy sinh viên có sử dụng chiến lược học phù hợp trong quá trình học ngôn ngữ nên giáo viên tiếng Anh cần khuyến khích và tạo nhiều cơ hội thực tế cho người học sử dụng ngôn ngữ để từ đó khả năng sử dụng ngoại ngữ của sinh viên được nâng lên một tầm cao mới (Nguyễn Thành Đức & Trịnh Hồng Tính, 2012; Huỳnh Thị Long Hà, 2019). Nghiên cứu của Trần Quốc Thảo và Nguyễn Châu Hoàng Long

(2020) cho thấy sinh viên chỉ thỉnh thoảng sử dụng các chiến lược tự học cho việc học của mình mà trong đó thì các chiến lược tự học thuộc nhóm chiến lược mang tính hành vi và môi trường được sử dụng nhiều hơn cả.

Hầu hết các nghiên cứu đều khẳng định quá trình học tự chủ có một ý nghĩa và vai trò quan trọng đối với sự hình thành và phát triển của mỗi người học, là nhân tố quan trọng nâng cao chất lượng dạy và học tiếng Anh, là yếu tố cơ bản để giúp sinh viên đạt được những mục tiêu học tập của mình. Tuy nhiên, vẫn chưa có nhiều nghiên cứu được tiến hành ở bối cảnh Việt Nam nhằm nghiên cứu quá trình học tự chủ của sinh viên học tiếng Anh không chuyên ngữ. Vì thế, nghiên cứu này được tiến hành để tìm hiểu những chiến lược học tự chủ mà sinh viên các lớp tiếng Anh không chuyên sử dụng trong quá trình học để có thể đạt được chuẩn đầu ra theo quy định.

3. Phương pháp nghiên cứu

3.1. Khách thể nghiên cứu

Đối tượng tham gia vào nghiên cứu này là 235 sinh viên của 8 trường đại học và 2 khoa thành viên trực thuộc Đại học Huế đang theo học các lớp tiếng Anh bậc 3/6 tại trường Đại học Ngoại ngữ trong năm học 2018-2019. Những sinh viên này đã hoàn tất hai học phần tiếng Anh A1 và A2 (tương đương với bậc 1/6 và bậc 2/6). Độ tuổi của các sinh viên từ 19 đến 22 tuổi, bao gồm 22 nữ và 8 nam.

3.2. Công cụ nghiên cứu

Để phục vụ cho mục đích của nghiên cứu này, một bảng khảo sát dựa trên bảng khảo sát được thiết kế bởi Ismail và Sharma (2012) bao gồm nhiều chiến lược khác nhau phản ánh những kỹ năng trong các chiến lược học tự chủ đã được sử dụng. Bảng khảo sát bao gồm các nhân tố khác nhau nằm trong 3 nhóm các chiến lược học: (1) nhóm chiến lược mang tính cá nhân (personal strategies), (2) nhóm chiến lược mang tính hành vi (behavioural strategies) và (3) nhóm chiến lược mang tính môi trường (environmental strategies). Những chiến lược này được thiết kế để đánh giá mức độ sử dụng các chiến lược của sinh viên dựa trên thang Likert với 5 mức độ: 1=hoàn toàn không hoặc hầu như không đúng với tôi; 2=thường không đúng với tôi; 3=hơi đúng với tôi; 4=thường đúng với tôi; 5=luôn đúng với tôi. Sau khi thu thập thông tin bằng bảng khảo sát thì phỏng vấn cũng được thực hiện với 20 sinh viên để giúp có cái nhìn sâu hơn vào việc sinh viên sử dụng những chiến lược tự học hướng đến đạt chuẩn đầu ra.

3.3. Tiến trình thực hiện

Bảng khảo sát đã được dịch ra tiếng Việt để giúp sinh viên có thể hiểu rõ về vấn đề nghiên cứu và có thể cung cấp câu trả lời đầy đủ, chính xác nhất. Vào cuối kì học I, các bảng khảo sát được phát cho sinh viên những lớp có thái độ và tinh thần học tập tốt và sinh viên được yêu cầu hoàn tất các câu hỏi trong bảng khảo sát. Dữ liệu thu được được tính toán bằng phần mềm Excel để có kết quả sau cùng. Phỏng vấn với sinh viên cũng được thực hiện bằng tiếng Việt để giúp sinh viên thấy thoải mái hơn trong việc trao đổi và chia sẻ thông tin.

4. Kết quả nghiên cứu và thảo luận

4.1. Các chiến lược mang tính cá nhân (personal strategies)

Các chiến lược mang tính cá nhân bao gồm tự quản về mặt thời gian, tự nhắc nhớ về hiệu quả của việc học, tự nhắc nhớ về khả năng thể hiện của bản thân, rèn luyên nội dung học tập và kết nối thông tin giữa các kỹ năng.

Với ba câu hỏi thể hiện khả năng quản lý thời gian của sinh viên trong quá trình tự học, kết quả khảo sát cho thấy rằng đa số sinh viên đều biết cách sử dụng thời gian của mình một cách hợp lý trong quá trình tự học. Cụ thể là, 56% số sinh viên được khảo sát cho rằng họ luôn luôn hoặc thường làm bài tập theo yêu cầu đúng giờ và không bao giờ trì hoãn chúng. Chỉ 7% sinh viên không bao giờ làm bài tập đúng giờ và có thể trì hoãn việc làm bài tập. Việc đặt ra thời gian giải lao cụ thể cũng được thực hiện bởi nhiều sinh viên.73% cho rằng họ luôn luôn hoặc thường đặt ra thời gian giải lao cụ thể trong quá trình tự học để giảm bớt căng thẳng trong quá trình học và nhớ bài tốt hơn. 80% sinh viên chú ý tới việc tổ chức thời gian và phân phối thời gian theo các kỹ năng khác nhau trong quá trình tự học của mình như bạn SV12 chia sẻ, "*Em thường dành nhiều thời gian để học kỹ năng Nghe và Viết vì đây là hai kỹ năng tương đối khó trong học phần này. Ngoài ra, em cũng chú ý đến việc học kỹ năng Nói vì khả năng diễn đạt của em còn kém"*. Điều này cho thấy rằng, đa số sinh viên hiểu được tầm quan trọng của việc phân bổ thời gian hợp lý cho việc tự học.

Với chiến lược tự nhắc nhở về sự hiệu quả của việc học, hơn 50% số sinh viên tham gia khảo sát trả lời rằng họ hiếm khi tiếp tục tự tìm hiểu các chủ đề và phát triển khả năng học thuật của mình khi thấy chán, chỉ 17% sinh viên thường xuyên thuyết phục bản thân tiếp tục học và phát triển khả năng học thuật của mình trong quá trình tự học. Tuy nhiên, khi không có động lực học, đa số sinh viên luôn cố gắng tự nhắc nhủ bản thân về tầm quan trọng của việc nỗ lực để nắm được những kiến thức mới mà họ chưa biết. Số sinh viên luôn thực hiện điều này chiếm đến 30% tổng số sinh viên tham gia vào nghiên cứu. Tương tự, tổng số sinh viên luôn cố gắng để thuyết phục bản thân mình rằng họ cần hoàn thành những gì họ đang làm để đạt được sự hiểu biết và sự hoàn hảo chiếm tỉ lệ khá cao hơn so với những sinh viên hiếm khi hay không bao giờ thực hiện điều này. Kết quả trên chứng tỏ rằng những sinh viên này hiểu được vai trò quan trọng của động cơ nội tại trong quá trình tự học của mình. Điều này hoàn toàn trùng khớp với nghiên cứu của Hirata (2010) khi điều tra các yếu tố động cơ ảnh hưởng đến việc tự học trong ngữ cảnh tiếp nhận ngôn ngữ hai.

Giống như chiến lược tự nhắc nhở về sự cần thiết của việc học, chiến lược tự nhắc nhở mình về sự thể hiện khả năng của bản thân phản ánh những hoạt động nhằm tạo động cơ học tập cũng như đặt ra những mục tiêu trong quá trình học. Đa số sinh viên đặt mục tiêu đạt điểm cao để gây ấn tượng với người khác. Số sinh viên này chiếm đến 63% tổng số sinh viên được khảo sát. Họ cho rằng điểm số là mục tiêu cao nhất mà họ muốn đạt được trong quá trình học. Bên cạnh đó, 58% sinh viên cũng nhận thấy rằng ngoài điểm số ra, những bài tập được giao còn góp phần quan trọng trong việc bổ sung kiến thức còn thiếu ở lớp cũng như phát triển các kỹ năng cần thiết cho kỳ thi cấp chứng chỉ mà họ phải tham gia để hoàn thành khóa học. Do đó, 77% sinh viên khi gặp khó khăn trong việc hoàn thành những bài tập theo yêu cầu, họ cố gắng thuyết phục bản thân để hoàn thành bởi vì tầm quan trọng của những bài tập này. Ngoài ra, 55%

sinh viên cho rằng họ không quan tâm đến điểm số mấy, mục tiêu duy nhất của họ là thành công trong khóa học này; đó là nhận được kết quả khi kết thúc khóa học để có thể tốt nghiệp ngành học của mình.

Nhìn chung, kết quả nghiên cứu của mục này hoàn toàn trùng khớp với lời phát biểu của Zimmerman & Schunk (2008) khi ông nhấn mạnh rằng các mục tiêu mà sinh viên đặt ra có thể ảnh hưởng đến động cơ học tập của họ. Việc đặt ra được mục tiêu học tập để phấn đấu cũng là động cơ giúp sinh viên rèn luyện nội dung bài học mỗi ngày. 65% sinh viên cho rằng họ cố gắng học đi học lại thông tin cần thiết để chuẩn bị cho bài kiểm tra các kỹ năng, đặc biệt là kỹ năng Nói như SV5 chia sẻ, "*Việc sử dụng kỹ năng lặp đi lặp lại để học và ghi nhớ là cần thiết với chúng em vì môi trường để chúng em có thể luyện tập những kiến thức và kỹ năng mới hầu như không có*". Từ thực tế giảng dạy cho thấy sinh viên chịu khó chuẩn bị tốt nội dung cho phần thi Nói vì thường nội dung này các giáo viên thường hay lưu ý nhắc sinh viên. Tuy nhiên số ít sinh viên (35%) cho rằng họ học đi học lại nhiều lần nội dung bài học mới để ghi nhớ chúng nếu những nội dung này không liên quan đến bài thi.

Chiến lược cuối cùng nằm trong nhóm những chiến lược mang tính cá nhân là chiến lược liên kết thông tin giữa các kỹ năng. Đây là chiến lược giúp cho sinh viên tiếp thu bài học dễ dàng hơn trong quá trình học. Những kỹ năng như thiết kế các bản tóm tắt để hiểu những chủ đề khó, liên hệ các thông tin tương tự nhau ở các kỹ năng khác nhau hay điều chỉnh và thêm thông tin để làm cho các bài tập dễ hiểu hơn được sử dụng nhiều bởi sinh viên. Kết quả khảo sát chỉ ra rằng gần 33% sinh viên sử dụng kỹ năng làm các tóm tắt để giúp họ hiểu hơn về các chủ đề khó. 65% thường liên hệ những thông tin tương tự ở các kỹ năng khác nhau để làm cho nội dung dễ hiểu hơn; ví dụ như trong khi sinh viên tự thực hiện những bài đọc ngoài giờ học, họ thường sử dụng những kiến thức đã có từ các kỹ năng khác để hỗ trợ cho việc đọc hiểu của mình. Cụ thể như SV1 chia sẻ: *Em thường sử dụng phần từ vựng hoặc cấu trúc trong bài tập Nói cho bài tập Viết và ngược lại.* Hoặc SV5 cho rằng *"Từ vựng em học được từ bài tập cho kỹ năng Đọc có thể giúp em hoàn thiện bài tập cho kỹ năng Nói hơn*". Như vậy, có thể thấy sinh viên sử dụng tốt chiến lược liên kết thông tin giữa các kỹ năng trong quá trinh học môn Tiếng Anh.

Tóm lại, kết quả cho thấy việc cá nhân sinh viên lựa chọn, điều chỉnh chiến lược tự học phần lớn phụ thuộc vào việc mà họ xác định mục tiêu cần đạt được trong quá trình học.

4.2. Các chiến lược mang tính hành vi (behavorial strategies)

Những chiến lược thuộc nhóm này bao gồm chiến lược tự đánh giá và chiến lược tự hành động khi bản thân sinh viên tự thấy đã đạt được kết quả nhất định nào đó trong kế hoạch đã vạch ra.

Dường như hầu hết các sinh viên đều nhận thức được vai trò quan trọng của chiến lược tự đánh giá trong việc học của mình vì chúng giúp cho họ rất nhiều trong quá trình thi cử. Chỉ 33% sinh viên được hỏi cho rằng họ thường xuyên dự đoán các câu hỏi ra thi và cố gắng trả lời chúng để chuẩn bị cho kỳ thi cuối kỳ vì theo họ thì *"Tiếng Anh không phải là môn em học giỏi, nên việc dự đoán câu hỏi hay tóm tắt bài đọc theo dạng câu hỏi là một việc làm quá khó đối với em. Vì thế, em không bao giờ sử dụng kỹ năng này trong khi tự học"* (SV7).

Hay SV10 cho rằng "*Việc dự đoán câu hỏi hay tóm tắt các bài đọc theo dạng câu hỏi là một kỹ năng quá khó so với trình độ ngoại ngữ của em. Em chỉ làm những bài đọc có sẵn câu hỏi và luyện tập chúng"*.

Trong khi đó 43% sinh viên còn lại thỉnh thoảng thực hiện điều này khi học cho kỳ thi của mình. Với kỹ năng dự đoán câu hỏi và nghĩ về câu trả lời của chúng trong tâm trí, đa số sinh viên đều trả lời là có sử dụng kỹ năng này ở các tần suất khác nhau.

Từ những lí do trên, ta có thể nhận thấy rằng đối với đa số sinh viên không chuyên ngữ, việc sử dụng chiến lược tự đánh giá này trong quá trình tự học là khá hạn chế do năng lực Tiếng Anh của họ không cao và cũng có thể do kỹ năng này là không cần thiết vì sự có sẵn của các tài liệu học và ôn tập trên thị trường với tất cả các dạng bài tập đã được thiết kế sẵn tạo điều kiện dễ dàng cho người học sử dụng.

Một chiến lược khác trong nhóm các chiến lược mang tính hành vi này là tự hành động như tự thưởng cho mình khi đạt kết quả tốt trong học tập. Theo kết quả khảo sát thì dường như sinh viên chưa quen với việc tự thưởng cho bản thân mình sau khi hoàn tất một bài tập trong quá trình tự học. Có đến 47% sinh viên không bao giờ tự thưởng cho bản thân mình bằng việc nghỉ giải lao hay thực hiện một hành động yêu thích sau khi học xong một chủ đề nào đó.

4.3. Các chiến lược mang tính môi trường (Environmental strategies)

Nhóm chiến lược này bao gồm chiến lược tạo môi trường học tập hợp lý, tìm kiếm thông tin từ môi trường học và chiến lược học từ bạn bè và thầy cô.

Yếu tố môi trường luôn đóng một vai trò quan trọng đối với quá trình học. Việc sắp xếp một không gian học tập hợp lý sẽ góp phần tạo cảm hứng cho người học cũng như mang lại hiệu quả tốt hơn cho quá trình học. Ngoài việc tiếp nhận thông tin từ môi trường, sự kiểm soát đối với môi trường đã được xem là cần thiết đối với sự tự điều chỉnh. Chính vì vậy, hơn 73% sinh viên thừa nhận rằng họ chọn chỗ học yên tĩnh không có các yếu tố làm xao nhãng việc học để có thể tập trung tốt hơn. Bên cạnh đó, 45% sinh viên nói rằng họ luôn có một nơi yêu thích để học. Tất cả các sinh viên đều cho rằng họ phải đảm bảo một chỗ ngồi học thuận tiện. Với họ, chỗ ngồi học thuận tiện và yên tĩnh sẽ làm họ tập trung hơn, có cảm hứng với việc học hơn và vì thế họ cảm thấy thích việc học hơn. Đó cũng là lý do mà 75% sinh viên tham gia vào cuộc khảo sát trả lời rằng họ luôn sắp xếp chỗ ngồi học để giúp họ đạt kết quả tốt hơn. Chính môi trường học thuận tiện đã tạo động cơ học tập tốt hơn cho sinh viên. Điều này được ủng hộ bởi quan điểm của Bandura (1986), khi ông đã nhìn thấy các nhân tố cá nhân (như động cơ) được hình thành bởi môi trường và quay trở lại tạo thành môi trường.

Về chiến lược tìm kiếm thông tin, kết quả nghiên cứu cho thấy rằng Internet là công cụ được nhiều sinh viên lựa chọn để tìm kiếm các thông tin cần thiết liên quan đến việc học. Có đến 83% tổng số sinh viên cho rằng mình thỉnh thoảng, thường xuyên hay luôn luôn sử dụng Internet để tra cứu trong quá trình tự học. Ngược lại, số lượng sinh viên sử dụng thư viện để tra cứu hay đọc sách để phát triển khả năng học thuật của mình là không nhiều (15%). Điều này chứng tỏ rằng thư viện không phải là địa chỉ yêu thích của các sinh viên các lớp không chuyên ngữ để tìm kiếm thông tin cần thiết hay để tự học vì họ cho rằng "*khó để tìm thấy những sách phù hợp với yêu cầu của mình và rất mất thời gian. Trong khi đó, việc sử dụng Internet thì tiện lợi và hiệu quả hơn nhiều."* (SV11).

Bên cạnh đó, việc tìm kiếm thông tin về tài liệu tham khảo cho quá trình tự học hay cho những chủ đề mà họ chưa biết rõ từ giáo viên cũng được một số sinh viên sử dụng (33%). Với họ, giáo viên luôn nhiệt tình trong việc cung cấp cho họ đúng những thông tin mà họ cần cũng như giải thích cụ thể, rõ ràng những điều mà họ chưa biết hay thắc mắc.

Cùng với môi trường học tập thì việc tương tác với người học cùng đóng một vai trò quan trọng với quá trình tự học của sinh viên. Ngoài việc tìm kiếm sự trợ giúp từ giáo viên, sinh viên có thể kết hợp với bạn cùng lớp của mình để cùng giải quyết những vướng mắc trong quá trình học. Chính vì lý do đó, 95% sinh viên chỉ ra rằng họ thường phối hợp với bạn của mình để hoàn thành những bài tập được giao. Bên cạnh đó, 85% sinh viên thường phối hợp với bạn của mình để hiểu tốt hơn những điều họ đang học và 76% sinh viên thích đàm thoại và thảo luận với bạn học những điều liên quan đến giờ học. Kết quả này hoàn toàn phù hợp với nhận xét của (Schunk, Pintrich và Meeve, 2008). Các tác giả này cho rằng sinh viên có thể tiếp thu nội dung bài học tốt hơn từ bạn cùng học, bạn cùng lớp và giáo viên.

Nói tóm lại, trong quá trình học sinh viên áp dụng nhiều chiến lược học để điều chỉnh quá trình học của mình và mỗi một người học phải dựa vào nhiều yếu tố để lựa chọn chiến lược học phù hợp và có hiệu quả với mình nhất để đem lại kết quả tốt nhất cho người học.

5. Kết luận và kiến nghị

Nghiên cứu được thực hiện nhằm tìm hiểu các chiến lược tự học mà sinh viên áp dụng trong quá trình học tiếng Anh của mình hướng đến đạt chuẩn đầu ra. Công cụ thu số liệu bao gồm bảng khảo sát và phỏng vấn. Kết quả thu được đã được xử lý, phân tích và cho một số kết quả chính như sau:

Sinh viên học tiếng Anh ở các lớp bậc 3/6 nắm cơ bản các thông tin liên quan đến chuẩn đầu ra năng lực tiếng Anh và ít nhiều biết cách sử dụng các chiến lược học tự chủ trong quá trình học ngoại ngữ của mình.

Ở mỗi nhóm chiến lược - cá nhân, hành vi và môi trường với những chiến lược cụ thể khác nhau thì sinh viên đều có sự lựa chọn phù hợp cho quá trình học của mình. Đối với nhóm chiến lược cá nhân thì sinh viên chú ý tới việc tổ chức thời gian và phân phối thời gian theo các kỹ năng khác nhau trong quá trình tự học của mình. Điều này cho thấy rằng, đa số sinh viên hiểu được tầm quan trọng của việc phân bổ thời gian hợp lý cho việc tự học. Đối với chiến lược hành vi thì kết quả cho thấy sinh viên thiếu kỹ năng tự đánh giá các nội dung học trong quá trình học. Đối với nhóm chiến lược môi trường thì kết quả cho thấy học tập cùng bạn để quá trình học hiệu quả hơn được đa số sinh viên lựa chọn.

Từ kết quả nghiên cứu thì có thể thấy nắm bắt được việc lựa chọn, sử dụng các chiến lược học tự chủ để có sự điều chỉnh phù hợp trong quá trinh học của sinh viên là rất quan trọng để từ đó giáo viên có những sự hỗ trợ kịp thời nhằm nâng cao nhận thức của sinh viên về quá trình học tự chủ để việc học đạt hiệu quả hơn. Trong các lớp học, giáo viên cố gắng liên tục chuyển người học từ sự phụ thuộc hoàn toàn vào giáo viên sang tự chủ bằng cách sử dụng ngôn ngữ đích làm phương tiện ưa thích trong giao tiếp trong lớp và yêu cầu người học thực hiện tương tự; hướng người học vào việc tìm kiếm thông tin cho các hoạt động học tập tốt thông qua chia sẻ, thảo luận, phân tích và đánh giá với cả lớp; giúp người học đặt mục tiêu học tập của riêng

họ, chọn các hoạt động học riêng của mình sau quá trình thảo luận, phân tích và đánh giá nghiêm túc; yêu cầu từ người học phải ghi chép lại việc học của họ, kế hoạch bài học, liệt kê danh sách từ vựng, bài học hữu ích, liên kết thông tin từ kỹ năng Đọc hiểu để sử dụng cho kỹ năng Viết hoặc kỹ năng Nói hoặc từ kỹ năng Nói ở phần 2 cho kỹ năng Viết email/message; Từ đó, việc hướng dẫn cho sinh viên cách thiết lập mục tiêu, tiếp cận với các tiêu chí đánh giá và tự đánh giá mức độ hoàn thành công việc sẽ giúp cho sinh viên có ý thức về sự chủ động trong việc học của mình cũng như việc đánh giá kết quả học tập. Điều này sẽ giúp cho sinh viên phát triển động cơ cho những hoạt động khó hơn trong việc học ngoại ngữ.

Tài liệu tham khảo

Bộ Giáo dục & Đào tạo (2008). Quyết định số 1400 QD/TTg. Hà Nội.

Bộ Giáo dục và Đào tạo (2014). Khung năng lực ngoại ngữ dành cho người Việt Nam. Hà Nội.

Nguyễn Thành Đức & Trịnh Hồng Tính (2012). Các chiến lược học ngôn ngữ của sinh viên không chuyên Anh văn tại trường đại học Cần Thơ. *Tạp chí Khoa học*, *2012*(23b), 42-49.

Ainley, M., & Patrick, L. (2006). Measuring self-regulated learning processes through tracking patterns of student interaction with achievement activities. *Educational Psychology Review, 18*, 267 -286.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bown, J. (2009). Self-regulatory strategies and agency in self-instructed language learning: A situated view. *Modern Language Journal, 93*(4), 570-583.

Clément, R., & Kruidenier, B.G. (1983). Orientations in second language acquisition: The effects of ethnicity, milieu, and target language on their emergence. *Language Learning*, *33*(3), 273-291.
Desveaux, S. (2013). Guided learning hours. Retrieved on August 20th, 2017 from: https://support.cambridgeenglish.org/hc/en-gb/articles/202838506-Guided-learning-hours.

Dörnyei, Z. (1990). Conceptualizing motivation in foreign-language learning. *Language Learning*, *40*(1), 45-78.

Dornyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition.* New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Gan, Z. (2003). *Self-directed language learning among university of EFL students in Mainland China and Hongkong: A study of attitudes, strategies and motivation.* Unpublished doctoral dissertation, Hongkong Polytechnic University.

Gan, Z., Humphreys, G., & Hamp-Lyons, L. (2004). Understanding successful and unsuccessful EFL students in Chinese Universities. *Modern Language Journal, 88*(2), 229-244.

Gardner, R.C., (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation.* London, England: Edward Arnold.

Hirata, A. (2010). *An exploratory study of motivation and self-regulated learning in second language acquisition: Kanji learning as a task focused approach.* Unpublished Master's Thesis. Massey University. Manawatu, New Zealand.

Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning.* Oxford: Pergamon.

Huỳnh Thị Long Hà (2019). The use of reading strategies by non-majored English students at University of Foreign Languages, Hue University. *Journal of Inquiry into Languages and Cultures, 3*(3), 317-329.

Little, D. (1991). *Learner autonomy 1: Definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik.

Locke, E.A., & Latham, G.P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist, 57*(9), 705-717.

Ismail, N.M., & Sharma, A. (2012). Goal orientation and self-regulated learning strategies as predictors of EFL students. *Journal of Education Review, 5*(1), 111-125.

Nguyễn Văn Huy & Hamid, M.O. (2015). Educational policy borrowing in a globalized world: A case study of Common European Framework of Reference for Languages in a Vietnam University. *English Teaching: Practice & Critique, 14*(1), 60-74.

Oxford, R. (2001). Language learning strategies. In R. Carter & D. Nunan (Eds.), *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other* languages (pp. 166-172). Cambridge: Cambridge University Press.

Pintrich, P.R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P.R., & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). San Diego, CA: Academic Press.

Ramdass, D., & Zimmerman, B.J. (2011). Developing self-regulation skills: The important role of homework. *Journal of Advanced Academic, 22*(2), 194-218.

Schunk, D.H. (2009). Social cognitive theory and self-regulated learning. In B.J. Zimmerman & D.H. Schunk (Eds), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. New York, NY: Routledge.

Schunk, D.H., Pintrich, P., & Meece, J.L. (2008). *Motivation in education: Theory, research and applications.* New Jersey: Person Prentice Hall.

Wang, C., Wang. L., & Li, Y. (2007). Chinese secondary school self-regulated learners of English. *Paper presented at TESOL 2007 Convention*, Seattle, WA.

Trần Quốc Thảo & Nguyễn Châu Hoàng Long (2020). The use of self-regulated language learning strategies among Vietnamese English-majored freshmen: A case study. *VNU Journal of Science: Education Research, 36*(1), 1-10.

Wang, C., Hu, J., & Xu, Y. (2012). Chinese college students' self-regulated learning strategies and self-efficacy beliefs in learning English as a foreign language. *Journal of Research in Education, 22*(2),103-135.

Zimmerman, B.J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. In B.J. Zimmerman & D.H. Schunk (Eds), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Zimmerman, B.J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice, 41*, 64-142.

Zimmerman, B.J., & Schunk, D.H. (2001). *Reflections on theories of self-regulated learning and academic achievement.* In B.J. Zimmerman & D.H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Zimmerman, B.J., Binner, S., & Kovach, R. (1996*). Developing self-regulated learners: Beyond achievement to self-efficacy*, American Psychological Association, Washington DC.

Zimmerman, B.J., & Schunk, D.H. (2008). Motivation: An essensial dimension of self regulated learning. In D.H. Schunk & B.J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self regulated learning: Theory, Research and Applications* (pp. 1-30). New York: Laurence Erlbaum.

SELF-REGULATED LEARNING STRATEGIES FOR THE REQUIRED LEARNING OUTCOMES

Abstract: This paper aimed to investigate the self-regulated learning (SRL) strategies by non-English major students at Hue University to achieve the required learning outcomes – level 3/6 (VNFLPR) – set by the National Foreign Language Project. A questionnaire was administered and interviews were then conducted to collect more information for the study. The study found that students employed various SRL strategies such as personal, behavioral, and environmental strategies in the process of learning English. Some pedagogical implications for EFL teachers as well as language learners at Hue University were also discussed.

Key words: learning outcomes, non-English major students, self-regulated learning