



Review Article

# First-year English Majors' Use of Autonomous Learning Strategies

Duong My Tham\*

*Nong Lam University, Linh Trung, Thu Duc, Ho Chi Minh City, Vietnam*

Received 13 July 2020

Revised 10 September 2020; Accepted 10 September 2020

**Abstract:** This study aims at investigating the frequency of using three groups of autonomous learning strategies, the *cognitive*, *metacognitive*, and *resource management* groups, by 173 English majors at a Ho Chi Minh City-based university. The quantitative data collected from the closed-ended questionnaire were statistically analyzed by means of SPSS 20. The results show that there were insignificant differences in terms of frequency among the three groups. Statistically, the *resource management* strategies group achieved the highest mean score ( $M = 3.31$ ;  $SD = 0.59$ ), followed by the *cognitive* strategies group ( $M = 3.29$ ;  $SD = 0.71$ ) and the *metacognitive* strategies group ( $M = 3.27$ ;  $SD = 0.60$ ). However, by specific strategy, the use of strategies in each group varied in degree. Among the *resource management* strategies, those concerning learning environment management, internet-based independent learning, and peer learning were preferred to the strategies of teacher support and time management, whereas the participants tended to use more rehearsal and elaboration strategies than organization ones among the *cognitive* strategies and more critical thinking and monitoring strategies than goal setting ones among the *metacognitive* strategies.

**Keywords:** Autonomous learning strategies, cognition, metacognition, resource management.

\* Corresponding author.

*E-mail address:* [tham.duongmy@hcmuaf.edu.vn](mailto:tham.duongmy@hcmuaf.edu.vn)

<https://doi.org/10.25073/2588-1159/vnuer.4439>

# Thực trạng sử dụng chiến lược tự học của sinh viên năm nhất chuyên ngành Ngôn ngữ Anh

Dương Mỹ Thảo\*

Trường Đại học Nông Lâm Thành phố Hồ Chí Minh,  
KP6, Linh Trung, Thủ Đức, Thành phố Hồ Chí Minh, Việt Nam

Nhận ngày 13 tháng 7 năm 2020

Chỉnh sửa ngày 10 tháng 9 năm 2020; Chấp nhận đăng ngày 10 tháng 9 năm 2020

**Tóm tắt:** Nghiên cứu này được thực hiện nhằm tìm hiểu mức độ sử dụng chiến lược học tập tự chủ (gọi tắt là tự học) của sinh viên năm nhất chuyên ngành Ngôn ngữ Anh tại một trường đại học ở Thành phố Hồ Chí Minh với sự tham gia trả lời bằng hỏi của 173 sinh viên. Kết quả định lượng được phân tích thống kê bằng phần mềm SPSS 20 chỉ ra rằng mức độ sử dụng ba nhóm chiến lược tự học, gồm *quản lý nguồn lực*, *nhận thức* và *siêu nhận thức* không khác nhau đáng kể. Trong đó, nhóm *quản lý nguồn lực* có giá trị trung bình cao nhất ( $M = 3,31$ ;  $SD = 0,59$ ), tiếp đến là nhóm *nhận thức* ( $M = 3,29$ ;  $SD = 0,71$ ) và nhóm *siêu nhận thức* ( $M = 3,27$ ;  $SD = 0,60$ ). Tuy nhiên, khi xét từng chiến lược cụ thể của ba nhóm thì mức độ sử dụng có khác nhau. Cụ thể, đối với nhóm *quản lý nguồn lực*, các chiến lược về quản lý môi trường học, làm việc độc lập thông qua internet, làm việc với bạn bè được sử dụng nhiều hơn là các chiến lược liên quan đến sự hỗ trợ từ giảng viên và quản lý thời gian học. Trong khi đó, các đối tượng khảo sát có khuynh hướng sử dụng chiến lược về nhắc nhở và kết nối nhiều hơn chiến lược về tổ chức trong nhóm *nhận thức*. Cuối cùng, mức độ sử dụng các chiến lược liên quan đến tư duy phân biện và giám sát nhiều hơn chiến lược về đặt mục tiêu trong nhóm *siêu nhận thức*.

**Từ khóa:** Chiến lược tự học, quản lý nguồn lực, nhận thức, siêu nhận thức, sinh viên chuyên ngữ.

## 1. Mở đầu

Theo Nghị quyết Hội nghị lần thứ 8, Ban Chấp hành Trung ương khóa XI (Nghị quyết số 29-NQ/TW [1]) với nội dung đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo, đáp ứng yêu cầu công nghiệp hóa - hiện đại hóa trong điều kiện kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa và hội nhập quốc tế, giáo dục đại học cần tập trung đào tạo nhân lực trình độ cao, bồi dưỡng nhân tài, phát triển phẩm chất và năng lực tự học, tự làm giàu tri thức, sáng tạo của người học. Trong đó, nội dung Nghị quyết nhấn mạnh năng lực tự học là yếu tố quyết định đến chất lượng học tập của người học. Nói chung, năng

lực tự học đóng vai trò cốt lõi trong giáo dục thời đại mới. Việc học ngoại ngữ là một quá trình lâu dài đòi hỏi nhiều nỗ lực của cả người dạy và người học (Chen & Pan, 2015) [2]. Vì vậy họ cần được cung cấp kiến thức và kỹ năng đầy đủ về việc tự học. Để phát huy năng lực tự học, người học cần phải sử dụng nhiều chiến lược tự học. Đó là những chiến lược liên quan đến việc tự đặt mục tiêu học tập, tự quản lý, tự đánh giá và dựa vào đó tự thưởng hoặc tự phạt cho kết quả học tập của mình (Schunk, 1984 [3]; Zimmerman, 1983 [4]). Ngoài ra, nó còn bao gồm các chiến lược về tự chọn nội dung học và tìm kiếm sự hỗ trợ từ những người xung quanh (Baird, 1983 [5]; Wang, 1983 [6]).

Có nhiều phân loại chiến lược tự học khác nhau nhưng hầu hết các nhà nghiên cứu đều phân thành hai loại cơ bản: nhận thức và siêu nhận thức (Boekaerts, 1997 [7]; Brown, 1987

\* Tác giả liên hệ.

Địa chỉ email: thamduongmy@hcmuaf.edu.vn

<https://doi.org/10.25073/2588-1159/vnuer.4439>

[8]; Zimmerman & Martinez-Pons, 1986 [9]. Pintrich và De Groot (1990) [10] cho rằng nếu chỉ có hai nhóm chiến lược kể trên thì chưa hoàn chỉnh và họ bổ sung thêm chiến lược quản lý nguồn lực vào mô hình chiến lược tự học. Chiến lược nhận thức là những tiến trình nội tại của người học khi họ chọn lựa và điều chỉnh cách học, cách nhớ và cách nghĩ (Gagne và cộng sự, 1992) [11]. Những hoạt động này giúp họ sử dụng ngôn ngữ linh hoạt và tự nhiên hơn (Presley và cộng sự, 1992) [12]. Chiến lược nhận thức được chia thành ba nhóm nhỏ: i) Nhắc nhở (rehearsal); ii) Tổ chức (organization); và iii) Kết nối (elaboration). Chiến lược siêu nhận thức là hệ thống các chiến lược liên quan đến những kỹ năng giám sát, điều chỉnh, và thể hiện các quá trình nhận thức của bản thân và những người khác (Akyol & Garrison, 2011) [13]. Chiến lược siêu nhận thức bao gồm các chiến lược: i) Đặt mục tiêu (goal setting); ii) Giám sát (monitoring); và iii) Tư duy phản biện (critical thinking). Chiến lược quản lý nguồn lực là những chiến lược liên quan đến môi trường học tập như quản lý thời gian, địa điểm và các tác nhân khác gồm thầy cô và bạn bè. Những chiến lược quản lý nguồn lực góp phần giúp cho người học xác định nhu cầu học tập của mình. Nhóm chiến lược này được phân thành năm loại chiến lược nhỏ: i) Quản lý thời gian học (time management); ii) Quản lý môi trường học tập (study environment management); iii) Điều chỉnh nỗ lực (effort regulation); iv) học tập với bạn bè (peer learning); và v) Tìm kiếm sự giúp đỡ (help seeking). Tóm lại, nếu muốn trở thành người học tự chủ thì cần sử dụng ba nhóm chiến lược: nhận thức, siêu nhận thức và quản lý nguồn lực. Mỗi nhóm chiến lược có đặc điểm và mục đích khác nhau. Vì thế người học cần xem xét, chọn lựa những chiến lược phù hợp với cách học của mình.

Tại Việt Nam, Trần Quốc Thao và Dương Mỹ Thảo (2013) [14] đã nghiên cứu thái độ của 241 sinh viên không chuyên tiếng Anh tại một trường cao đẳng ở tỉnh Đắk Lắk, Việt Nam đối với việc học tiếng Anh và các chiến lược tự học họ đã sử dụng. Những sinh viên này được yêu cầu trả lời bảng hỏi. Kết quả nghiên cứu chỉ

ra mức độ sử dụng chiến lược tự học thấp mặc dù họ có thái độ tích cực đối với việc học tiếng Anh. Ngoài ra, những tác giả còn tìm thấy mối liên hệ giữa mức độ sử dụng chiến lược tự học với kết quả học tập nhưng không tìm thấy sự khác biệt về thái độ học tiếng Anh giữa sinh viên các năm. Năm 2018, Nguyễn Hoài Thương [15] thực hiện một nghiên cứu tìm hiểu chiến lược tự học tại Trường Cao đẳng Công nghệ Thông tin tại Thành phố Hồ Chí Minh. Có 117 sinh viên không chuyên ngữ tham gia vào nghiên cứu này. Dữ liệu định lượng được thu thập thông qua bảng khảo sát. Kết quả cho thấy những sinh viên này sử dụng các chiến lược tự học liên quan đến quản lý nguồn lực nhiều hơn các chiến lược về nhận thức và siêu nhận thức.

Từ nhu cầu thực tiễn là người học cần phải trang bị những chiến lược để phát triển năng lực tự học của mình trong thời đại khoa học công nghệ phát triển, chúng tôi thực hiện nghiên cứu này nhằm tìm hiểu mức độ sử dụng chiến lược tự học của sinh viên năm nhất chuyên ngành Ngôn ngữ Anh tại một trường đại học tại Thành phố Hồ Chí Minh và sau đó đưa ra những khuyến nghị để nâng cao năng lực tự học cho họ. Dựa vào mục tiêu nghiên cứu chúng tôi đặt ra câu hỏi nghiên cứu như sau:

Những sinh viên năm nhất chuyên ngành Ngôn ngữ Anh sử dụng những chiến lược tự học nào? ở mức độ nào?

## 2. Phương pháp nghiên cứu

### 2.1. Bối cảnh nghiên cứu và đối tượng khảo sát

Nghiên cứu này được thực hiện tại khoa ngoại ngữ-sư phạm trực thuộc một trường đại học ở Thành phố Hồ Chí Minh. Khoa được thành lập vào năm 2000 và chính thức tuyển sinh vào năm 2001. Khoa có hai chuyên ngành đào tạo chính: Tiếng Anh và sư phạm kỹ thuật nông nghiệp.

Về cơ sở vật chất, mỗi phòng học được trang bị một máy chiếu, bảng phấn, hệ thống âm thanh, quạt máy. Sức chứa của mỗi phòng học là khoảng 35-40 sinh viên. Bàn và ghế được ghép vào nhau cố định và có một lối đi giữa hai dãy bàn.

Về đối tượng khảo sát, tất cả sinh viên năm nhất chuyên ngành Ngôn ngữ Anh tại địa bàn nghiên cứu được mời tham gia nghiên cứu chính thức. Trong đó, số lượng nữ chiếm hơn 4/5 và số lượng nam chiếm gần 1/5. Đa số họ chưa có kiến thức về khái niệm tự học (98,8%); chỉ có 02 sinh viên từng được thầy/cô hướng dẫn cách tự học.

## 2.2. Phương pháp thu thập và phân tích dữ liệu

Bảng hỏi được sử dụng như một công cụ thu thập dữ liệu hiệu quả khi số lượng đối tượng khảo sát nhiều (Seliger & Shohamy, 1997) [16]. Trong nghiên cứu này, bảng hỏi gồm có hai phần: phần thông tin cá nhân và phần nội dung nghiên cứu - đó là về mức độ sử dụng chiến lược tự học (gồm 24 câu) theo thang đo 5 mức độ của Likert (1-không bao giờ, 2-hiếm khi, 3-thỉnh thoảng, 4-thường xuyên, 5-luôn luôn). Bảng hỏi được viết bằng tiếng Việt để sinh viên không gặp khó khăn về mặt ngôn ngữ. Để đảm bảo tính tin cậy của bảng hỏi, chúng tôi xác định hệ số tin cậy với sự hỗ trợ của phần mềm SPSS 20. Kết quả hệ số tin cậy đạt 0,90 nằm trong khoảng tốt ( $0,80 < \alpha < 0,90$ ). Điều này có nghĩa là bảng hỏi đáng tin cậy. Chúng tôi tiến hành gửi bảng hỏi đến cho tất cả sinh viên năm nhất sau khi họ hoàn thành học kỳ 1 năm học 2019-2020 nhưng chỉ có 173 kết quả là hợp lệ.

Để phân tích dữ liệu, chúng tôi dùng phần mềm SPSS 20. Cụ thể là chúng tôi xác định giá trị trung bình (M) và độ lệch chuẩn (SD) của các chiến lược tự học với các khoảng quy đổi như sau:

- 1,00 - 1,80: Không bao giờ
- 1,81 - 2,60: Hiếm khi
- 2,61 - 3,40: Thỉnh thoảng
- 3,41 - 4,20: Thường xuyên
- 4,21 - 5,00: Luôn luôn

## 3. Kết quả

Phần này mở đầu bằng việc trình bày kết quả giá trị trung bình tổng của ba nhóm chiến lược (*nhận thức*, *siêu nhận thức*, *quản lý nguồn*

*lực*) nhóm sinh viên này sử dụng. Tiếp theo là báo cáo kết quả chi tiết giá trị trung bình của từng chiến lược trong ba nhóm trên.

Bảng 1. Giá trị trung bình tổng của ba nhóm chiến lược tự học

STT	Nội dung	Hạng	n=173	
			M	SD
1	Nhận thức	2	3,29	0,71
2	Siêu nhận thức	3	3,27	0,60
3	Quản lý nguồn lực	1	3,31	0,59

Ghi chú: n: số lượng mẫu, M: Giá trị trung bình, SD: Độ lệch chuẩn

Bảng 1 chỉ ra giá trị trung bình tổng của ba nhóm chiến lược tự học được những sinh viên này sử dụng trong quá trình học của mình. Nhìn chung, không có sự khác biệt đáng kể về tần suất sử dụng các chiến lược tự học và giá trị trung bình tổng của cả ba nhóm không cao lắm, trong đó nhóm *quản lý nguồn lực* có giá trị trung bình tổng cao nhất ( $M = 3,31$ ;  $SD = 0,59$ ), rồi đến nhóm *nhận thức* ( $M = 3,29$ ;  $SD = 0,71$ ) và cuối cùng là nhóm *siêu nhận thức* ( $M = 3,27$ ;  $SD = 0,60$ ). Điều đó có nghĩa là những sinh viên này không thường xuyên sử dụng chiến lược tự học.

Sau đây là phân trình bày kết quả chi tiết giá trị trung bình của các chiến lược tự học trong ba nhóm kể trên. Nhóm đầu tiên là nhóm *nhận thức*, gồm bảy chiến lược tự học. Theo kết quả tìm thấy ở Bảng 2 thì việc sử dụng các chiến lược tự học được chia thành hai tiểu nhóm. Tiểu nhóm thứ nhất là những chiến lược được những sinh viên này thường xuyên sử dụng với giá trị trung bình nằm trong khoảng ( $3,41 < M < 4,20$ ) và tiểu nhóm thứ hai là những chiến lược mà họ thỉnh thoảng sử dụng với giá trị trung bình trong khoảng ( $2,61 < M < 3,40$ ).

Cụ thể là họ thường xuyên ghi nhớ các từ khóa đề gợi nhớ về nội dung trọng tâm của bài ( $M = 3,86$ ,  $SD = 0,98$ ), liên kết nội dung tài liệu học với bài giảng của giảng viên ( $M = 3,75$ ;  $SD = 1,00$ ), nghĩ về những ý tưởng liên quan đến nội dung đang học ( $M = 3,53$ ;  $SD = 1,14$ )

và đọc nhiều lần phần ghi chép để nhớ bài (M = 3,44; SD = 0,99). Trong khi đó, họ chỉ thỉnh thoảng liên kết nội dung chính từ giáo trình với bài giảng của giáo viên (M = 2,94; SD = 1,10), lập bảng biểu để mô hình hóa và sắp xếp thông tin đã học (M = 2,91; SD = 1,09) và lập dàn ý các tài liệu học tập để sắp xếp ý tưởng học tập (M = 2,61; SD = 0,91).

Bảng 2. Giá trị trung bình của nhóm nhận thức

STT	Nội dung	Hạng	N = 173	
			M	SD
1	Tôi lập dàn ý các tài liệu học tập để có thể sắp xếp ý tưởng học tập của mình.	7	2,61	0,91
2	Tôi ghi nhớ các từ khóa để nhắc tôi nhớ về những thông tin quan trọng của bài.	1	3,86	0,98
3	Tôi đọc nhiều lần phần ghi chép của mỗi bài học để nhớ chúng.	4	3,44	0,99
4	Tôi viết các bảng tóm tắt những ý chính từ tài liệu học và bài giảng của giáo viên.	5	2,94	1,10
5	Tôi lập các bảng biểu đơn giản để giúp tôi sắp xếp thông tin.	6	2,91	1,09
6	Tôi nghĩ về nhiều ý tưởng có liên quan tới những gì tôi đang học.	3	3,53	1,14
7	Tôi hiểu bài bằng cách liên kết nội dung tài liệu với những lời giải thích của giảng viên.	2	3,75	1,00

Ghi chú: 1 = không bao giờ; 2 = hiếm khi; 3 = thỉnh thoảng; 4 = thường xuyên; 5 = luôn luôn

Nhóm thứ hai là nhóm *siêu nhận thức*, gồm sáu chiến lược tự học. Theo kết quả Bảng 3 cho thấy, tần suất sử dụng các chiến lược tự học cũng được chia thành hai tiểu nhóm như nhóm *nhận thức*. Tuy nhiên, giá trị trung bình của các chiến lược tự học thuộc nhóm này có giá trị trung bình cao hơn nhóm *nhận thức*. Các đối tượng khảo sát thường xuyên đọc kỹ nội dung bài học và nội dung ghi chép để tìm ra những ý quan trọng nhất của bài (M = 3,63; SD = 0,92), làm bài kiểm tra để xem mức độ hiểu bài (M = 3,60; SD = 0,99) và thay đổi cách học tài liệu học tập nếu tài liệu ấy gây khó hiểu cho họ (M = 3,50; SD = 1,18). Kết quả này cho thấy họ quan tâm nhiều đến nội dung học tập mặc dù chỉ thỉnh thoảng trả lời các câu hỏi cuối bài để kiểm tra mức độ hiểu bài của mình (M = 3,08; SD = 0,96).

Bảng 3. Giá trị trung bình của nhóm siêu nhận thức

STT	Nội dung	Hạng	N = 173	
			M	SD
8	Tôi đọc kỹ nội dung bài học và nội dung ghi chép để tìm ra những ý quan trọng nhất của bài.	1	3,63	0,92
9	Nếu tài liệu học tập gây khó hiểu, tôi sẽ thay đổi cách học tài liệu ấy.	3	3,50	1,18
10	Tôi đặt mục tiêu cụ thể cho từng tuần để định hướng những hoạt động học tập của tôi.	6	2,68	1,10
11	Tôi làm các bài kiểm tra để xem mình mức độ hiểu bài của mình.	2	3,60	0,99
12	Tôi trả lời các câu hỏi ở cuối bài để kiểm tra độ hiểu bài của mình.	5	3,08	0,96
13	Tôi đặt mục tiêu cho cả khóa học.	4	3,10	1,35

Ghi chú: 1 = không bao giờ; 2 = hiếm khi; 3 = thỉnh thoảng; 4 = thường xuyên; 5 = luôn luôn.

Ngoài ra, họ còn thỉnh thoảng đặt mục tiêu cho cả khóa học ( $M = 3,10$ ,  $SD = 1,35$ ) cũng như đặt mục tiêu cụ thể cho từng tuần để định hướng cho việc học ( $M = 2,68$ ;  $SD = 1,10$ ). Có thể nhận thấy rằng những chiến lược liên quan đến đặt mục tiêu học tập ít nhận được sự quan tâm của các đối tượng khảo sát.

Nhóm thứ ba là nhóm *quản lý nguồn lực*, gồm mười một chiến lược. Không giống như hai nhóm trên chỉ tập trung ở hai mức độ sử dụng, các chiến lược tự học của nhóm *quản lý nguồn lực* có biên độ sử dụng rộng nhất với bốn mức độ sử dụng. Nhìn chung là hầu hết các chiến lược được sử dụng ở mức độ “thỉnh thoảng”. Điều này có nghĩa là những sinh viên này thỉnh thoảng tìm kiếm sự giúp đỡ từ bạn cùng lớp để phân tích nội dung của bài học ( $M = 3,17$ ;  $SD = 0,91$ ), làm việc cùng bạn trong lớp để hoàn thành các nhiệm vụ được giao

( $M = 3,14$ ;  $SD = 1,01$ ), xây dựng kế hoạch học tập cho từng môn ( $M = 2,83$ ;  $SD = 1,14$ ), xây dựng thời gian biểu để dễ theo dõi việc học ( $M = 2,75$ ;  $SD = 1,19$ ), kiên trì thực hiện thời gian biểu ( $M = 2,70$ ;  $SD = 1,02$ ), gặp bạn bè ngoài lớp học để thảo luận bài đã học ( $M = 2,68$ ;  $SD = 1,11$ ), gặp giảng viên để làm rõ những khúc mắc về nội dung bài đã học ( $M = 2,61$ ;  $SD = 0,93$ ). Đáng chú ý là có hai chiến lược mà họ luôn luôn sử dụng, đó là chủ động truy cập internet để tìm lời giải cho thắc mắc của mình ( $M = 4,47$ ;  $SD = 0,70$ ) và cố gắng hoàn thành các bài tập được giao hàng tuần ( $M = 4,23$ ;  $SD = 0,78$ ). Tiếp theo là hai chiến lược mà họ thường xuyên sử dụng, gồm chọn một nơi có thể tập trung làm bài ( $M = 4,16$ ;  $SD = 0,84$ ) và sắp xếp góc học tập gọn gàng để có động lực học tập ( $M = 3,67$ ;  $SD = 1,19$ ).

Bảng 4. Giá trị trung bình của nhóm quản lý nguồn lực

STT	Nội dung	Hạng	N = 173	
			M	SD
14	Tôi nhờ bạn cùng lớp giải thích về nội dung của bài học để hiểu rõ vấn đề.	5	3,17	0,91
15	Tôi chọn một nơi mà có thể tập trung để làm các bài tập của khóa học.	3	4,16	0,84
16	Tôi hỏi giảng viên để làm rõ những khái niệm mà tôi không hiểu lắm.	11	2,61	0,93
17	Tôi kiên trì thực hiện theo một thời gian biểu học tập ổn định.	9	2,70	1,02
18	Tôi làm việc cùng với các bạn trong lớp để hoàn thành các nhiệm vụ của khóa học.	6	3,14	1,01
19	Tôi gặp gỡ bạn bè ngoài giờ học để thảo luận về nội dung mà chúng tôi đã học ở lớp.	10	2,68	1,11
20	Khi gặp vấn đề khó hiểu, tôi lên mạng để tìm thông tin giải đáp thắc mắc.	1	4,47	0,70
21	Tôi cố gắng hoàn thành các bài tập được giao hàng tuần trong khóa học này.	2	4,23	0,78
22	Tôi xây dựng thời gian biểu để dễ theo dõi việc học của mình.	8	2,75	1,19
23	Tôi xây dựng kế hoạch học tập cho từng môn.	7	2,83	1,14
24	Tôi sắp xếp góc học tập của mình ngăn nắp để có động lực học tập.	4	3,67	1,19

Ghi chú: 1 = không bao giờ; 2 = hiếm khi; 3 = thỉnh thoảng; 4 = thường xuyên; 5 = luôn luôn.

#### 4. Bàn luận

Theo kết quả thu được từ bảng khảo sát và cuộc phỏng vấn, đối tượng khảo sát có khuynh hướng sử dụng các chiến lược về quản lý nguồn lực nhiều hơn các chiến lược về nhận thức và siêu nhận thức. Kết quả này khá tương đồng với kết quả tìm thấy trong nghiên cứu của Nguyễn Hoài Thương (2018). Tuy nhiên, nghiên cứu này gộp chiến lược nhận thức và siêu nhận thức thành một nhóm nên không thấy sự khác biệt giữa hai nhóm nhận thức và siêu nhận thức. Trong khi đó Seker (2016) [17] chia các chiến lược tự học thành 6 nhóm: ghi nhớ (memory), nhận thức cognitive, bù đắp (compensation), siêu nhận thức (metacognitive), tâm lý (affective), xã hội (social). Sáu nhóm chiến lược này tương ứng với ba nhóm chiến lược chính trong nghiên cứu của chúng tôi: i) *Nhận thức* (ghi nhớ & nhận thức); ii) *Siêu nhận thức* (bù đắp & siêu nhận thức); và iii) *Quản lý nguồn lực* (xã hội & tâm lý). Kết quả của nghiên cứu này tương đối giống với kết quả nghiên cứu của chúng tôi khi chỉ ra rằng nhóm chiến lược xã hội và tâm lý có mức độ sử dụng cao nhất. Tuy nhiên, Trần Quốc Thao và Dương Mỹ Thảo (2013) lại tìm thấy rằng sinh viên cao đẳng không chuyên ngữ sử dụng chiến lược nhận thức nhiều nhất.

Đối với nhóm chiến lược *nhận thức*, những sinh viên này dùng các chiến lược thiên về nhắc nhở và kết nối hơn là tổ chức. Weinstein và cộng sự (2000) [18] chỉ ra rằng nhóm chiến lược tổ chức sẽ giúp người học hiểu bài sâu hơn. Tuy nhiên, các sinh viên trong nghiên cứu này lại ít sử dụng chúng nhất. Điều này có thể suy ra rằng họ vẫn bị chi phối khá nhiều về phương pháp dạy và học truyền thống ở cấp ba vì họ mới hoàn thành một học kỳ ở cấp đại học. Phương pháp truyền thống là giáo viên sẽ là người truyền đạt kiến thức, người học sẽ ghi chép và cố gắng học thuộc những gì giáo viên dạy (Dương Mỹ Thảo và cộng sự, 2019 [19]; Trần Quốc Thao và Dương Mỹ Thảo, 2020 [20]). Kết quả là người học sẽ có kỹ năng ghi nhớ tốt hơn kỹ năng tổ chức thông tin.

Đối với nhóm chiến lược *siêu nhận thức*, các chiến lược liên quan đến tư duy phân biện

và giám sát được sử dụng nhiều trong khi đó nhóm chiến lược về đặt mục tiêu thì ít được quan tâm. Việc ít sử dụng này có lẽ là vì những sinh viên năm nhất này chưa trải qua một khóa huấn luyện hay buổi trao đổi chính thức nào về việc tự học, đặc biệt là cách xác định mục tiêu học tập nên họ chưa có kiến thức đầy đủ và kỹ năng cần thiết mặc dù nó được xem là hoạt động định hướng cho quá trình học tập (Locke & Latham, 1990) [21]. Vì thế, họ gặp không ít khó khăn khi sử dụng hoặc chưa từng sử dụng đến những chiến lược đó.

Đối với nhóm chiến lược *quản lý nguồn lực*, môi trường học được xem là yếu tố quan trọng ảnh hưởng đến chất lượng học tập nên hầu hết các sinh viên rất chú ý đến việc sắp xếp góc học tập và tìm địa điểm học yên tĩnh. Kết quả này cũng được tìm thấy trong nghiên cứu của Nguyễn Hoài Thương (2018). Ngoài ra, khi gặp vấn đề trong học tập, họ có khuynh hướng truy cập internet để tự tìm ra đáp án hay tìm gặp bạn bè để tìm kiếm sự giúp đỡ thay vì gặp giảng viên vì e ngại. Điều này chứng tỏ rằng họ thích làm việc độc lập và tự giải quyết vấn đề. Đồng thời cũng chủ động tìm kiếm sự giúp đỡ khi cần thiết. Đây là những biểu hiện của sự tự học (Dam và cộng sự, 1990 [22]; Little, 2009 [23]; Rivers & Golonka, 2009 [24]). Tương tự như việc đặt mục tiêu, sinh viên cũng ít khi xây dựng thời gian biểu cũng như kế hoạch học tập mặc dù hoạt động này được xem như là một kỹ năng tự học cần thiết (Benson, 2001 [25]; Nunan, 1997 [26]). Kết quả này khác với kết luận của Dương Mỹ Thảo (2015) [27] rằng kỹ năng xây dựng kế hoạch của sinh viên năm hai chuyên ngành Ngôn ngữ Anh tăng đáng kể sau khi tham gia khóa học thực nghiệm nhằm tăng năng lực tự học. Sự khác biệt này là điều dễ hiểu vì đối tượng khảo sát của nghiên cứu này chưa trải qua một khóa học chính thức nào liên quan đến việc tự học.

#### 5. Kết luận

Nhìn chung, nếu dựa vào giá trị trung bình của mức độ sử dụng các chiến lược thì không tìm thấy sự khác biệt đáng kể giữa ba nhóm: *nhận thức*, *siêu nhận thức* và *quản lý nguồn*

lực. Trong ba nhóm này thì nhóm chiến lược *quản lý nguồn lực* có giá trị trung bình cao nhất, rồi đến nhóm *nhận thức* và cuối cùng là nhóm *siêu nhận thức*. Tuy nhiên, khi xét các chiến lược cụ thể của từng nhóm ta thấy có những điểm đáng chú ý. Trong nhóm *nhận thức*, đối tượng khảo sát sử dụng các chiến lược về nhắc nhở và kết nối nhiều hơn các chiến lược về tổ chức. Trong nhóm *siêu nhận thức*, họ có khuynh hướng sử dụng các chiến lược về tư duy phản biện và giám sát nhiều hơn chiến lược về đặt mục tiêu. Trong nhóm *quản lý nguồn lực*, họ quan tâm nhiều đến yếu tố quản lý môi trường học, làm việc độc lập với sự trợ giúp của internet, làm việc với bạn bè và tìm kiếm sự giúp đỡ từ họ, song họ ngại tiếp xúc với giảng viên khi có khúc mắc trong học tập và ít đề ý đến việc quản lý thời gian thông qua thời gian biểu và kế hoạch học tập.

Dựa vào kết quả tìm thấy, có thể nhận thấy những sinh viên năm nhất này vẫn còn chịu nhiều ảnh hưởng từ phương pháp dạy và học truyền thống và chưa quen với phương pháp học ở cấp đại học. Do đó, các phòng, ban liên quan như phòng công tác sinh viên, phòng đào tạo, khoa ngoại ngữ-sư phạm, ban cố vấn học tập,... cần phối hợp với nhau để tổ chức buổi trao đổi trực tiếp hoặc tổ chức khóa ngắn hạn giới thiệu về phương pháp học đại học với những kỹ năng cần thiết như kỹ năng học tập trên lớp, kỹ năng tự học ở nhà, kỹ năng ghi chú, kỹ năng chuẩn bị và làm bài kiểm tra, kỹ năng thuyết trình, kỹ năng làm việc nhóm, kỹ năng tìm tài liệu, kỹ năng giải quyết vấn đề, v.v... (Nguyễn Trọng Khanh và Tô Quốc Tuấn, 2009) [28]. Thậm chí có thể xem xét đưa môn học “Phương pháp học đại học” vào chương trình đào tạo như một môn học tiền đề trang bị cho sinh viên năm nhất kiến thức, kỹ năng và thái độ cần thiết. Bên cạnh đó, để tạo môi trường học tập tốt nhất cho người học, ngoài bản thân và gia đình người học, cơ sở đào tạo cần lưu tâm các vấn đề sau. Thứ nhất, thư viện của nhà trường cần nâng cấp cơ sở vật chất, xây dựng và phát triển thư viện số, cải thiện chất lượng phục vụ, cập nhật nguồn học liệu thường xuyên,... Thứ hai, nhà trường cần xây dựng các khu tự học để sinh viên có không gian học tập

ngoài lớp học. Thứ ba, khoa cần tổ chức các hoạt động ngoại khóa như câu lạc bộ tiếng Anh, câu lạc bộ dịch thuật, câu lạc bộ văn hóa-văn chương, cuộc thi thuyết trình bằng tiếng Anh,... và liên kết với các khoa khác trong trường hoặc trường khác có chuyên ngành Ngôn ngữ Anh để tổ chức các cuộc thi tìm hiểu kiến thức hoặc về kỹ năng tiếng Anh nhằm tăng cường năng lực tự khám phá và giải quyết vấn đề của sinh viên. Cuối cùng, để phát huy vai trò của giảng viên như là người hỗ trợ, nguồn học liệu, người cố vấn thì giảng viên cần xây dựng mối quan hệ gần gũi và sự tương tác với sinh viên (Bùi Thị Thục Quyên và Dương Mỹ Thảo, 2018) [29]. Với vai trò là người hỗ trợ, trong quá trình giảng dạy, giảng viên cần hướng dẫn sinh viên phương pháp học hợp lý cho từng môn mình phụ trách để tránh làm sinh viên mất phương hướng và động lực học tập. Với vai trò là nguồn học liệu, giảng viên cần giới thiệu nhiều tài liệu khác nhau để sinh viên có định hướng đúng trong việc tìm kiếm tài liệu. Ngoài ra, khi sinh viên có những thắc mắc cần giải đáp thì họ tìm đến giảng viên như nguồn học liệu đáng tin cậy. Với vai trò người cố vấn, giáo viên nên đưa ra những lời khuyên để sinh viên có những quyết định chính xác và hữu ích cho việc học của mình (Voller, 1997) [30].

Nghiên cứu này chỉ thực hiện tại một trường đại học nên chưa có cái nhìn bao quát về mức độ sử dụng chiến lược tự học của sinh viên năm nhất chuyên ngành Ngôn ngữ Anh. Vì thế, nghiên cứu tiếp theo nên thực hiện ở quy mô lớn hơn. Ngoài ra, nhận thức của giảng viên về việc phát triển năng lực tự học của sinh viên và thực tế giảng dạy của họ liên quan đến vấn đề này cũng cần được nghiên cứu.

### Tài liệu tham khảo

- [1] Resolution No. 29-NQ/TW, Fundamental and comprehensive innovation in education, serving industrialization and modernization in a socialist-oriented market economy during international integration, Central Steering Committee, Hanoi, 2013 (in Vietnamese).
- [2] H.I. Chen, H.H. Pan, Learner autonomy and the use of language learning strategies in a Taiwanese junior high school, *Journal of Studies in Education* 5(1) (2015) 52-64.



- [3] D.H. Schunk, The self-efficacy perspective on achievement behavior, *Educational Psychologist*. 19 (1984) 199-218.
- [4] B.J. Zimmerman, Social learning theory: A contextualist account of cognitive functioning, *Recent advances in cognitive developmental theory*, Springer, New York, 1983, pp. 1-49.
- [5] L.L. Baird, *Attempts at Defining Personal Competency*, Educational Testing Service, New Jersey, 1983.
- [6] M.C. Wang, Development and consequences of students' sense of personal control, *Teacher and student perceptions: Implications for learning*, Erlbaum, New Jersey, 1983, pp. 213-247.
- [7] M. Boekaerts, Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students, *Learning and Instruction* 7(2) (1997) 161-186.
- [8] A.L. Brown, Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms, *Metacognition, motivation, and understanding*, Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey, 1987, pp. 65-116.
- [9] B.J. Zimmerman, M. Martinez-Pons, Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies, *American Educational Research Journal* 23 (1986) 614-628.
- [10] P.R. Pintrich, E.V. De Groot, Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance, *Journal of Educational Psychology* 82(1) (1990) 33-40.
- [11] R. Gagne, L. Briggs, W. Wager, *Principles of Instructional Design*, fourth ed., HBJ College Publishers, Texas, 1992.
- [12] M. Pressley, K.R. Harris, M.B. Marks, But good strategy instructors are constructivists! *Educational Psychology Review*, 1992.
- [13] Z. Akyol, D.R. Garrison, Assessing metacognition in an online community of inquiry, *The Internet and Higher Education* 14(3) (2011) 183-190.
- [14] T.Q. Tran, T.M. Duong, The attitudes towards English language learning and use of self-regulated learning strategies among college non-English majors, *International Journal of Scientific and Research Publications* 3(7) (2013) 333-340.
- [15] T.H. Nguyen, A survey on non-English majors' self-regulated learning strategies at Information Technology College, HUTECH University, Ho Chi Minh City, 2018.
- [16] H.W. Seliger, E. Shohamy, *Second Language Research Methods*, Oxford University Press, New York, 1997.
- [17] M. Seker, Scenario-based instruction design as a tool to promote self-regulated language learning strategies, *Sage* 6(4) (2016) 1-11.
- [18] C.E. Weinstein, J. Husman, D.R. Dierking, Self-regulation interventions with a focus on learning strategies, *Handbook of self-regulation*, Academic Press, California, 2000, pp. 727-747.
- [19] T.M. Duong, T.Q. Tran, T.T.H. Tran, Eleventh graders' actual use of English listening learning strategies at Duong Van Duong high school, *VNU Journal of Foreign Studies* 35(1) (2019) 114-130.
- [20] T.Q. Tran, T.M. Duong, Insights into listening comprehension problems: A case study in Vietnam, *PASAA*. 59 (2020) 77-100.
- [21] E.A. Locke, G.P. Latham, Self-regulation through goal setting, *Organizational Behavior and Human Decision Processes* 50 (1991) 212-247.
- [22] L. Dam, R. Eriksson, D. Little, J. Miliander, T. Trebbi, Towards a definition of autonomy, *Third Nordic Workshop on Developing Autonomous Learning in the FL Classroom*, University of Bergen, Bergen, 1990, pp. 102-103.
- [23] D. Little, Language learner autonomy and the European language portfolio: Two L2 English examples, *Language Teaching* 42(2) (2009) 222-233.
- [24] W.P. Rivers, E.M. Golonka, *Third language acquisition theory and practice*, The handbook of language teaching, Blackwell Publishing, Oxford, 2009, pp. 250-266.
- [25] P. Benson, *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*, Longman, London, 2001.
- [26] D. Nunan, Designing and adapting materials to encourage learner autonomy, *Autonomy and independence in language learning*, Longman, New York, 1997, pp. 192-203.
- [27] T.M. Duong, A portfolio-based learner autonomy development model in an EFL writing course, *Suranaree University of Technology, Nakhon Ratchasima*, 2015.
- [28] K.T. Nguyen, T.Q. To, Improving the quality of learner autonomy to meet the credit-based training, *Journal of Science of HNUE* 54(4) (2009) 52-57 (in Vietnamese).
- [29] Q.T.T. Bui, T.M. Duong, Creating an active environment for English majors' willingness to communicate in English, *Journal of Science of Sai Gon University* 59 (2018) 54-61 (in Vietnamese).
- [30] P. Voller, Does the teacher have a role in autonomous language learning? *Autonomy and independence in language learning*, Longman, London, 1997, pp. 98-113.