



Original Article

## Assessing Self-Regulated Learning Skills of Teacher Education Students at VNU University of Education

Le Thi Hoang Ha\*

*VNU University of Education, 144 Xuan Thuy, Cau Giay, Hanoi, Vietnam*

Received 23 September 2021

Revised 09 November 2021; Accepted 22 December 2021

**Abstract:** This article presents the output of a quantitative study on self-regulated learning (SRL) of pre-service teacher students at VNU University of Education. Based on a literature review of both theoretical and empirical researches on SRL, a conceptual framework of SRL has been defined for developing a students' self-assessing questionnaire on SRL skills. Data of 809 respondents, who were VNU University of Education's pre-service teacher students, were analyzed for this report. The outputs of descriptive statistics showed that all the investigated SRL skills of the students were limited, with the average mean scores of four SRL strategies ran between 3 and 4 (within the 1-5 Likert scale). Among various SRL skills being surveyed, the students assessed themselves better in keeping efforts and being persistent in targeting their study goals. Meanwhile, a considerable ratio of respondents was reported to be lack of independent learning skills such as setting goals and plans for their own study, self monitoring and regulating their learning techniques. The percentage of students with limited ambition and self-efficacy in studying was also noteworthy. This may become a warning for various stakeholders, especially the university's lecturers, the student union and clubs to focus on appropriate solutions and activities to promote students' SRL.

**Keywords:** Self-regulated learning, metacognition, motivation, emotion, self-efficacy, self-regulation, teacher education students.

\* Corresponding author.

*E-mail address:* [hoanghale183@gmail.com](mailto:hoanghale183@gmail.com)

<https://doi.org/10.25073/2588-1159/vnuer.4593>

# Đánh giá năng lực học tập tự chủ của sinh viên sư phạm Trường Đại học Giáo dục, Đại học Quốc gia Hà Nội

Lê Thị Hoàng Hà\*

*Trường Đại học Giáo dục, Đại học Quốc gia Hà Nội,  
144 Xuân Thủy, Cầu Giấy, Hà Nội, Việt Nam*

Nhận ngày 23 tháng 9 năm 2021

Chỉnh sửa ngày 09 tháng 11 năm 2021; Chấp nhận đăng ngày 22 tháng 12 năm 2021

**Tóm tắt:** Báo cáo này trình bày kết quả nghiên cứu định lượng dựa trên dữ liệu một cuộc khảo sát đánh giá năng lực học tập tự chủ của sinh viên sư phạm hiện đang theo học tại Trường Đại học Giáo dục, Đại học Quốc gia Hà Nội. Trên cơ sở nghiên cứu tổng quan về năng lực học tập tự chủ, nghiên cứu đã đề xuất một khung khái niệm về năng lực học tập tự chủ và một bảng hỏi để sinh viên tự đánh giá năng lực học tập tự chủ của bản thân. Mẫu nghiên cứu bao gồm 809 lượt sinh viên trả lời phiếu khảo sát. Kết quả thống kê mô tả cho thấy sinh viên tự đánh giá các chiến lược học tập tự chủ của mình ở mức khá hạn chế, với điểm trung bình đánh giá của cả 4 chiến lược đều nằm trong khoảng từ 3-4, trên thang 5 mức độ (từ 1-5). Sinh viên sư phạm của Trường Đại học Giáo dục tự đánh giá đã có sự nỗ lực và kiên trì nhất định trong học tập, tuy nhiên một tỉ lệ tương đối còn thiếu những kĩ năng học tập độc lập và tự thân như đặt mục tiêu và lên kế hoạch, tự theo dõi và điều chỉnh các kĩ thuật học tập; bên cạnh đó, một tỉ lệ đáng lưu tâm sinh viên chưa thực sự đam mê với ngành nghề đã chọn, từ đó hạn chế trong mong muốn và tự tin rằng mình có khả năng học tập tốt. Dựa trên kết quả nghiên cứu, giảng viên và các tổ chức sinh viên trong nhà trường có thể có những giải pháp và hoạt động phù hợp nhằm nâng cao năng lực học tập tự chủ cho sinh viên sư phạm.

*Từ khóa:* Học tập tự chủ, siêu nhận thức, động cơ, cảm xúc, niềm tin, tự điều chỉnh, sinh viên sư phạm.

## 1. Đặt vấn đề

Trong một xã hội bùng nổ thông tin và phần lớn các cá nhân trong xã hội đều có nhiều cơ hội tiếp cận tri thức một cách bình đẳng, thì sự thành công trên con đường học vấn cũng như trong cuộc sống của mỗi cá nhân phụ thuộc phần lớn vào khả năng tự học và chủ động học tập suốt đời. Trong bất cứ hoàn cảnh học tập nào, quá trình học tập chỉ thực sự diễn ra trong mỗi cá nhân khi người đó chủ động tiến hành các hoạt động nhận thức và làm chủ quá trình nhận thức của mình. Đối với các nhà nghiên cứu tâm lý giáo dục, việc người học trở nên làm chủ các quá trình học tập của bản thân như thế nào luôn là một chủ đề hấp dẫn. Học tập tự chủ

(self-regulated learning), theo Zimmerman (2008) [1], không đơn thuần là một năng lực tâm lý hay kĩ năng học thuật, nó là tổng hợp của các quá trình tự điều khiển, điều hướng bản thân và niềm tin vào khả năng của bản thân, cho phép người học chuyển các năng lực tinh thần thành một kĩ năng học thuật. Sinh viên sư phạm - những nhà giáo tương lai - là nhóm người học cần được chú trọng trau dồi năng lực học tập tự chủ bởi giáo viên là một nghề không thể ngừng học tập trong suốt quá trình hành nghề. Trước thực tiễn còn thiếu vắng những nghiên cứu về vấn đề này ở đối tượng sinh viên sư phạm, tác giả đã lựa chọn đề tài này với hi vọng sẽ mang lại những thông tin hữu ích và tin cậy về năng lực học tập tự chủ của sinh viên. Nghiên cứu này được thực hiện nhằm khảo sát, đánh giá năng lực học tập tự chủ của sinh viên khối ngành sư phạm của Trường Đại học Giáo dục, Đại học Quốc gia Hà Nội. Từ đó có những kiến

\* Tác giả liên hệ.

Địa chỉ email: hoanghale183@gmail.com

<https://doi.org/10.25073/2588-1159/vnuer.4593>

giải, đề xuất nhằm nâng cao năng lực này cho sinh viên trong thời gian học tập tại nhà trường.

## 2. Tổng quan nghiên cứu

Zimmerman (1989) [2] trên cơ sở thuyết nhận thức xã hội (Social Cognitive Theory, Bandura, 1977, 1986) đã trình bày một mô hình học tập tự chủ (Self-regulated academic learning) xem xét từ góc nhìn nhận thức xã hội. Theo đó, sinh viên được miêu tả là “tự chủ trong học tập” khi chủ động tham gia vào quá trình học tập của chính mình ở cả ba khía cạnh: siêu nhận thức, cảm xúc và hành vi. Những sinh viên học tập tự chủ sẽ tự tạo ra và điều hướng những nỗ lực của bản thân nhằm chiếm lĩnh kiến thức, kỹ năng thay vì dựa vào giáo viên, bố mẹ hay một đối tượng đóng vai trò hướng dẫn học tập nào khác. Để làm được điều này, sinh viên cần sử dụng một số chiến lược cụ thể nhằm đạt được mục tiêu học tập, trên cơ sở nhận thức của chính họ về “sự tự tin vào bản thân”. Định nghĩa về học tập tự chủ của Zimmerman ở [2] đã nhắc đến ba yếu tố cấu thành nên năng lực học tập tự chủ, đó là những chiến lược học tập “tự điều chỉnh”, “niềm tin của bản thân” về năng lực thực hiện, và cam kết với mục tiêu học tập đã đặt ra. Ông cũng giải thích rõ hơn: Các chiến lược học tập “tự điều chỉnh” bao gồm cả những hành động và quá trình mà người học điều hướng tới chiếm lĩnh kiến thức và kỹ năng. Những hành động và quá trình này mang cái tôi riêng của người học, có tính mục đích, và được người học nhận thức như là công cụ nhằm đạt mục tiêu. “Niềm tin vào bản thân”, được Zimmerman sử dụng theo Bandura (1986) là nhận thức của người học về khả năng tổ chức và thực hiện những hành động cần thiết để có được những kiến thức và kỹ năng phục vụ những nhiệm vụ cụ thể. Nhân tố cuối cùng, mục tiêu học tập, có thể là điểm số, vị thế xã hội, hoặc cơ hội tuyển dụng sau khi tốt nghiệp,... Mục tiêu học tập của mỗi người rất khác nhau về nội hàm cũng như thời gian cần thiết để có thể đạt được.

Winne và Hadwin [3] thì xem xét học tập tự chủ như là một quy trình bao gồm 3 pha: pha 1 là người học nhận thức về nhiệm vụ học tập. Điều này được tạo nên từ trí nhớ, kinh nghiệm của họ với những nhiệm vụ tương tự mà họ đã thực hiện, và cả những đặc tính của người học có liên quan tới nhiệm vụ mà họ đang cần giải quyết. Ở pha 2, người học đặt ra mục tiêu đối với nhiệm vụ, theo nhận thức của bản thân, và lập kế hoạch để giải quyết nhiệm vụ. Mục tiêu được người học xác định dựa trên những tiêu chuẩn mà người học lựa chọn phù hợp với đặc điểm của các hoạt động tri nhận và đặc điểm của sản phẩm tri nhận. Ở pha 3, người học thực hiện kế hoạch học tập và giải quyết vấn đề. Từ pha 1 - 3, người học tự chủ sẽ tự theo dõi chất lượng công việc và thực hành tự nhận thức về quá trình nhận thức để kiểm soát và có những điều chỉnh ngay trong quá trình học tập nếu họ nhận thấy cần thiết. Ngoài 3 pha trên, hai tác giả còn đề cập pha 4 như là một pha không bắt buộc, ở đó, người học dừng lại, có thể khi đang thực hiện hoặc đã kết thúc nhiệm vụ học tập, nhằm tự nhìn lại cả quá trình từ pha 1 - 3 và xem xét những điều chỉnh lớn đối với cảm nhận của họ về nhiệm vụ cũng như mục tiêu, kế hoạch tổng thể, và sự dẫn thân, gắn kết của họ với nhiệm vụ. Winne và Hadwin trong [3] cũng nhấn mạnh các pha trong mô hình này không nhất thiết phải diễn ra theo trình tự, mà người học có thể tự do chuyển dịch giữa các pha, và sản phẩm nhận thức tại thời điểm nào cũng góp phần định hình nên kết quả cuối cùng. Quá trình học tập tự chủ chịu tác động của bối cảnh, được tạo nên bởi những điều kiện bên trong và bên ngoài người học.

Khi đề xuất khung lý thuyết để đo lường động cơ và năng lực học tập tự chủ của sinh viên đại học, Pintrich [4] đã khẳng định việc sử dụng quan điểm “học tập tự chủ - SRL” trong nghiên cứu về hoạt động học tập để thay thế cho tiếp cận “xử lý thông tin” đã giải quyết được điểm hạn chế lớn nhất của tiếp cận “xử lý thông tin”, đó là cần coi trọng khía cạnh “động cơ”, “cảm xúc” của người học trong quá trình

học tập. Pintrich đã tổng hợp 4 điểm chung của những mô hình học tập tự chủ đã được nghiên cứu và đề xuất trước đó. Thứ nhất, đây là một quá trình mang tính chủ động và kiến tạo: người học *chủ động* tham gia vào quá trình học tập, và người học *kiến tạo nên* sự tri nhận, mục tiêu và các chiến lược thực hiện nhiệm vụ của riêng mình, từ những thông tin bên ngoài và kiến thức - trải nghiệm đã có, tức là thông tin “bên trong”. Thứ hai, trong quá trình học tập tự chủ, người học lưu giữ một tiềm năng kiểm soát. Điều này có nghĩa là người học có khả năng theo dõi, kiểm soát, hiệu chỉnh một số khía cạnh nhất định (không phải tất cả) của hoạt động tri nhận, động cơ, cảm xúc, hành vi và thậm chí cả bối cảnh diễn ra hoạt động học tập. Điểm chung thứ ba là sự tồn tại *mục tiêu, tiêu chí, tiêu chuẩn* trong học tập tự chủ. Người học luôn cần có những chuẩn mực này để tự theo dõi, so sánh, đánh giá và có những hiệu chỉnh phù hợp đối với chiến lược học tập mà mình đang sử dụng cũng như những vấn đề liên quan đến động cơ, cảm xúc và hành vi. Đặc trưng thứ tư của quan điểm học tập tự chủ đó là, các hoạt động “tự hiệu chỉnh” của người học chính là “yếu tố trung gian” giữa đặc điểm cá nhân và bối cảnh với kết quả của hoạt động học tập trong thực tế. Điều này có nghĩa là: quá trình cũng như thành quả học tập không chịu ảnh hưởng trực tiếp từ những yếu tố văn hóa, nhân khẩu học hay phẩm chất cá nhân của người học cũng như đặc điểm môi trường lớp học. Chính sự hiệu chỉnh của mỗi cá nhân đối với hoạt động tri nhận, cảm xúc, động cơ, hành vi là yếu tố trung gian giữa cá nhân người học, bối cảnh học tập, và kết quả học tập.

Từ sự phân tích trên đây, Pintrich đề xuất một mô hình SRL bao gồm 4 pha và 4 cấu trúc. Người học tự chủ thực hiện các pha: i) Lập kế hoạch và khởi động; ii) Theo dõi; iii) Kiểm soát; iv) Rà soát và đánh giá (phản tư) trên 4 cấu trúc: i) Nhận thức; ii) Động cơ/cảm xúc; iii) Hành vi; và iv) Bối cảnh. Có thể thấy 4 cấu trúc/lĩnh vực chịu sự điều khiển của hoạt động học tập tự chủ thuộc về 3 thành phần: i) Nhiệm vụ học tập (kết quả nhận thức); ii) Cá nhân

người học (hoạt động nhận thức, động cơ/cảm xúc/hành; và iii) Bối cảnh diễn ra hoạt động học tập [4]. Mặc dù nhìn một cách khái quát thì 4 pha trên diễn ra theo trình tự thời gian, pha sau sử dụng và triển khai kết quả của pha trước đó, nhưng trên thực tế các pha này có thể diễn ra song song với nhau, không theo một trật tự nhất định. Chẳng hạn như, các hoạt động theo dõi, kiểm soát/điều chỉnh, và phản ứng có thể diễn ra đồng thời trong quá trình người học giải quyết một nhiệm vụ học tập. Các kết quả nghiên cứu thực chứng trong thực tiễn cũng cho thấy không tìm thấy sự tách biệt giữa hai hoạt động theo dõi và kiểm soát/điều chỉnh [5]. Nói cách khác, người học tự chủ ngay trong quá trình tự theo dõi thực hiện nhiệm vụ sẽ đồng thời có những kiểm soát và điều tiết/điều chỉnh nhất định đối với hành vi nhận thức, cũng như động cơ cảm xúc và những yếu tố thuộc bối cảnh xung quanh.

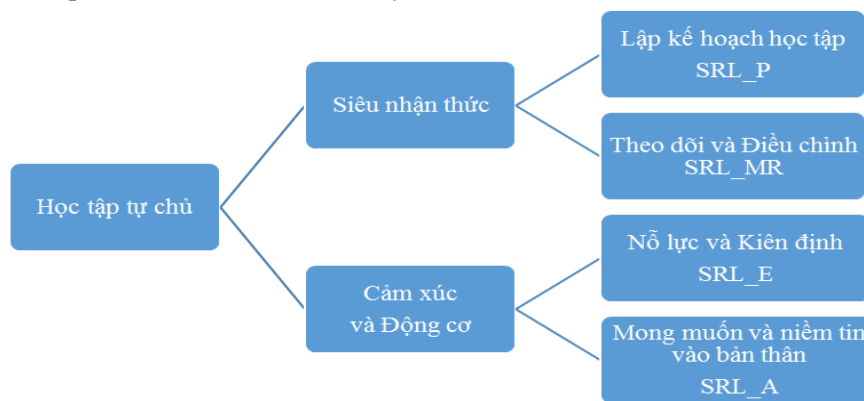
Phân tích các nghiên cứu về mô hình học tập tự chủ, có thể rút ra một số vấn đề khái quát, bao gồm: HTTC không phải là một sự kiện diễn ra vào mỗi thời điểm đơn lẻ, nó là các quá trình mang tính chủ động cao của người học, trong đó các năng lực tinh thần được chuyển thành các kĩ năng học thuật [1]. học tập tự chủ được đặc trưng bởi hai cấu trúc năng lực, đó là Siêu nhận thức (tự lập kế hoạch, theo dõi, kiểm soát, điều chỉnh quá trình nhận thức diễn ra bên trong người học) và động cơ, cảm xúc học tập của họ (mong muốn học tập, khao khát giải quyết được nhiệm vụ học tập và niềm tin rằng bản thân đủ khả năng để giải quyết nhiệm vụ học tập). Các giai đoạn của siêu nhận thức có thể diễn ra đồng thời, hoặc không theo một trình tự cố định [4]. Các chiến lược học tập mà người học tự chủ sử dụng có thể rất đa dạng, và thuộc về 3 pha chính: chuẩn bị, thực hiện và đánh giá [6]. Động cơ và cảm xúc là những lĩnh vực quan trọng cần xem xét khi nghiên cứu về học tập tự chủ [4]. Nghiên cứu này lấy những đặc trưng trên để xác lập khung khái niệm nghiên cứu về năng lực học tập tự chủ của sinh viên (Hình 1).

### 3. Phương pháp nghiên cứu

Đề tài sử dụng phương pháp nghiên cứu định lượng: đo lường và đánh giá năng lực học tập tự chủ của sinh viên dựa trên phân tích dữ liệu khảo sát sinh viên về thực tiễn thực hành các chiến lược học tập tự chủ.

Các phép thống kê chính bao gồm: phân tích nhân tố khám phá (EFA - Exploratory Factor Analysis) để đánh giá độ giá trị cấu trúc của từng thang đo và phân tích hệ số độ tin cậy

Cronbach's alpha để đánh giá độ tin cậy nội tại của từng thang đo: i) Thống kê mô tả kết quả tự đánh giá của sinh viên về từng chiến lược và kỹ thuật học tập tự chủ; ii) So sánh kết quả tự đánh giá các chiến lược học tập tự chủ của sinh viên thông qua so sánh trung bình thứ hạng. Từ các kết quả thống kê sẽ đưa ra những nhận định về sự khác biệt giữa các năng lực học tập tự chủ của sinh viên.



Hình 1. Khung khái niệm "Học tập tự chủ".

Thu thập dữ liệu và mẫu khảo sát

Dữ liệu được thu thập thông qua việc phát phiếu/thu phiếu và hướng dẫn, giám sát sinh viên trả lời phiếu trực tiếp (bản in) tại các lớp học phần vào hai tuần cuối của học kỳ. Sau bước làm sạch thô, loại bỏ các phiếu trả lời bị nghi ngờ không đảm bảo chất lượng, số phiếu trả lời được nhập dữ liệu là 809, tập trung nhiều vào năm thứ nhất và năm thứ tư, số lượng phiếu giảm mạnh ở năm thứ hai, và đặc biệt chỉ có một nhóm nhỏ sinh viên năm thứ ba, do đặc điểm phân phối chương trình đào tạo của trường, nhiều học phần của năm thứ hai và năm thứ ba do các trường đại học thành viên của Đại học Quốc gia Hà Nội đảm nhiệm giảng dạy, trong khi nghiên cứu chỉ tập trung ở các lớp học phần do giáo viên Trường Đại học Giáo dục phụ trách giảng dạy (Chi tiết xem Bảng 1).

Số lượng phiếu phân theo ngành/nhóm ngành đào tạo tương đối cân đối, với phân nhóm lần lượt là: Sư phạm Toán 13,1% phiếu

trả lời; các ngành Sư phạm khoa học tự nhiên 17,9%; các ngành Sư phạm khoa học xã hội 13,7%; Sư phạm Mầm non 7,5%; Sư phạm Tiểu học 9,1%; Số phiếu trả lời của sinh viên năm thứ nhất (chưa phân ngành) chia theo Nhóm ngành Giáo dục 1 (Toán và các ngành khoa học tự nhiên) và Giáo dục 2 (Ngữ văn và các ngành khoa học xã hội) lần lượt chiếm 24,6% và 11,9% tổng số phiếu khảo sát được nhập liệu.

Bảng 1. Thông tin nhân khẩu học của mẫu khảo sát

Năm học	Số lượng	Tỉ lệ
Năm thứ nhất	476	58,8
Năm thứ hai	94	11,6
Năm thứ ba	38	4,7
Năm thứ tư	148	18,3
Tổng	756	93,4
Missing	53	6,6
Tổng cộng	809	100,0

Năm học	Số lượng	Tỉ lệ
Ngành học	Số lượng	Tỉ lệ
Sư phạm Toán	106	13,1
Sư phạm Vật lý, Hóa học, Sinh học, KHTN	145	17,9
Sư phạm Ngữ văn, Lịch sử, Lịch sử-Địa lý	111	13,7
Sư phạm Mầm non	61	7,5
Sư phạm Tiểu học	74	9,1
Giáo dục 1	199	24,6
Giáo dục 2	96	11,9
Tổng	792	97,9
Missing	17	2,1
Tổng cộng	809	100,0

Công cụ nghiên cứu: bảng hỏi khảo sát

Một bảng hỏi với hệ thống câu hỏi là các nhận định về động cơ, cảm xúc cũng như các chiến lược học tập được lập ra, sinh viên thực hiện tự đánh giá bằng cách lựa chọn mức điểm từ 1 đến 5 để thể hiện mức độ đồng ý với mỗi nhận định, trong đó 1 là *Rất không đồng ý* và 5 là *Rất đồng ý*. Các câu hỏi khảo sát được xây dựng theo 4 nhóm, là 4 cấu trúc thành phần của học tập tự chủ mà đề tài tập trung nghiên cứu, trong đó 2 câu phần thuộc về chiến lược làm chủ hoạt động nhận thức, và 2 câu phần khảo sát về các yếu tố cảm xúc, niềm tin của người học. 4 cấu trúc lần lượt được đặt tên, có số câu hỏi thuộc cấu trúc (sau khi phân tích nhân tố khám phá - EFA) và được ký hiệu như sau:

Bảng 2. Cấu trúc bảng hỏi khảo sát về năng lực học tập tự chủ

Cấu trúc/ Chiến lược HTTC	Mã hóa	Số câu hỏi (KQ phân tích EFA)
(1) Lập kế hoạch học tập	SRL_P	7
(2) Theo dõi và điều chỉnh	SRL_MR	4
(3) Mong muốn và niềm tin vào bản thân	SRL_A	4
(4) nỗ lực và kiên định	SRL_E	5

Kết quả phân tích nhân tố các chiến lược học tập tự chủ của sinh viên

Sử dụng Phân tích nhân tố khám phá (Exploratory Factor Analysis - EFA) để kiểm tra tính phù hợp của các câu hỏi với khung khái niệm nghiên cứu cho kết quả: có 4 nhân tố được thiết lập (Bảng 2), phù hợp với 4 cấu trúc thành phần của năng lực học tập tự chủ mà nghiên cứu lý thuyết đã đề xuất. Chỉ có 02 câu hỏi (SM2 và SM4), khi thiết kế thuộc nhân tố 2 (Theo dõi và điều chỉnh), nhưng trên thực tiễn khảo sát thì thuộc nhân tố 1 (Lập kế hoạch học tập). Phân tích ý nghĩa của câu hỏi thì nhận thấy việc xếp 2 câu hỏi này vào nhân tố 1 cũng hợp lý. Bảng 3 là kết quả phân tích hệ số KMO và kiểm định Bartlett, đánh giá mức độ phù hợp của cỡ mẫu và giá trị của mẫu phù hợp với phân tích Nhân tố. Bảng 4 cho biết phân bố các câu hỏi vào 4 nhân tố thành phần. Cột đầu tiên bên tay phải là ký hiệu của câu hỏi, các cột còn lại cho biết hệ số tải nhân tố của từng câu hỏi đối với nhân tố mà nó thuộc về. Xem các ghi chú phía dưới bảng 4 diễn giải ý nghĩa của các kết quả phân tích tại Bảng 3 và Bảng 4.

Bảng 3. Kết quả đánh giá hệ số KMO và kiểm định Bartlett

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy		0,914
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	5458,428
	df	190
	Sig.	0,000

Hệ số tương quan giữa các biến đơn lẻ và hệ số tải nhân tố trong nghiên cứu này được lấy ở mức lớn hơn 0,5, điều này có nghĩa là giữa các biến trong cùng một nhân tố có mối quan hệ đủ chặt chẽ và phương pháp phân tích nhân tố mà nghiên cứu lựa chọn là hoàn toàn phù hợp về mặt thống kê. Sử dụng phương pháp phân tích nhân tố là không phù hợp khi hệ số này nhỏ hơn 0,3, và chưa đảm bảo ý nghĩa thống kê khi nằm trong khoảng 0,3 - 0,5 [7].

i) Hệ số KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) đo lường mức độ đủ lớn của cỡ mẫu, với nghiên cứu này là 0,896, cho biết cỡ mẫu 809 quan sát là đủ lớn để thực hiện phân tích nhân tố;

ii) Theo Keiser (1974) thì hệ số KMO biến thiên từ 0 đến 1, và mẫu đủ lớn để thực hiện phân tích nhân tố khi KMO lớn hơn 0,5;

iii) Kết quả kiểm định Bartlett (P value = 0,000 < 0,05) cho biết mẫu nghiên cứu có giá trị và phù hợp với phương pháp phân tích nhân tố [9].

Bảng 4. Ma trận xoay các câu hỏi thuộc nhân tố và hệ số tải nhân tố

	1	2	3	4
SP2	0,755			
SP4	0,727			
SP3	0,682			
SP1	0,650			
SM2	0,607			
SM4	0,572			
SP5	0,555			
SE4		0,787		
SE2		0,634		
SE6		0,625		
SE3		0,619		
SE1		0,554		
SA4			0,753	
SA1			0,747	
SA3			0,747	
SA6			0,713	
SR1				0,777
SM5				0,694
SR2				0,600
SR3				0,560
<b>Nhân tố/ Crobach's Alpha</b>	Lập KH học tập 0,84	Nỗ lực và kiên định 0,74	Theo dõi và điều chỉnh 0,74	Mong muốn và tự tin vào bản thân 0,83

## 4. Kết quả nghiên cứu

### 4.1. Đánh giá khái quát về 4 chiến lược học tập tự chủ của sinh viên

Với 4 chiến lược học tập tự chủ được khảo sát, trên thang điểm từ 1 (hoàn toàn không đồng ý) đến 5 (hoàn toàn đồng ý), Bảng 5 dưới đây là điểm trung bình sinh viên tự đánh giá. Các chiến lược học tập đều có giá trị trung bình < 4 (mức đồng ý với câu hỏi đưa ra), có nghĩa là sinh viên chưa thực sự tự tin với các kỹ năng học tập tự chủ của mình. Còn nhiều sinh viên chưa xác lập được mục tiêu và kế hoạch học tập rõ ràng (TB xấp xỉ 3,4), đặc biệt thiếu khao khát học tập và niềm tin rằng mình có thể học tốt ở đại học (TB xấp xỉ 3,2). Tuy có nhỉnh hơn một chút, các chiến lược theo dõi, điều chỉnh để thích nghi với tình huống, thu xếp bối cảnh học tập phù hợp được đánh giá ở mức xấp xỉ 3,6, vẫn còn nhiều vấn đề cần cải thiện. Cuối cùng là sự nỗ lực và kiên định với mục tiêu đã chọn, được sinh viên đánh giá ở mức cao hơn cả (TB xấp xỉ 3,8), vẫn còn ở mức cần cải thiện. Chính sự thiếu vắng động cơ học tập bên trong sẽ dẫn tới việc người học thiếu kiên định và nỗ lực, dễ dàng rời bỏ mục tiêu khi gặp khó khăn [11]. Sinh viên cần được hướng dẫn xây dựng mục tiêu học tập, tự tạo động cơ học tập chính đáng để từ đó duy trì nỗ lực, cố gắng theo con đường đã lựa chọn. Kiểm định Friedman sự khác biệt về thứ hạng giá trị TB của 4 chiến lược học tập tự chủ cho kết quả TB thứ hạng (mean rank) có ý nghĩa, với giá trị Chi-Square bằng 321,126 (sig. = 0).

Phân dưới đây sẽ mô tả chi tiết từng kỹ năng học tập tự chủ của sinh viên (Bảng 5).

### 4.2. Thống kê mô tả các chiến lược học tập tự chủ của sinh viên

Với thống kê tỷ lệ % sinh viên lựa chọn các mức điểm 4 và 5 (thể hiện mức độ đồng ý và rất đồng ý với nhận định đưa ra về một số hành vi phổ biến và đặc trưng của mỗi chiến lược học tập), Bảng 6 cho thấy một bức tranh chi tiết về việc sử dụng những kỹ thuật này của sinh viên trong học tập. Chiến lược lập Kế hoạch học tập đòi hỏi sinh viên có kế hoạch học tập ở cả cấp độ

toàn khóa và từng học phần; có ý thức và biết đặt mục tiêu học tập chung cho cả ngắn hạn và dài hạn. Bên cạnh đó, sinh viên cũng phải biết tìm hiểu trước về nhiệm vụ học tập và có sự chuẩn bị nguồn lực chu đáo. Kết quả khảo sát cho thấy số sinh viên lập thời gian biểu chi tiết để học tập từng học phần và tìm hiểu về học phần trước khi học kỳ bắt đầu còn chiếm một tỷ lệ thấp (chỉ đạt trên 40%). Đây là những kỹ năng mấu chốt của làm việc theo kế hoạch một cách chủ động. Chúng tôi phần đông sinh viên vẫn học tập một cách đối phó, học tập chưa xuất phát từ nhu cầu tự thân (Bảng 6). Các biểu hiện của sự nỗ lực và kiên định học tập, tự theo dõi và điều chỉnh/thích nghi với môi trường/bối cảnh học tập được sinh viên đánh giá cao hơn. Trên 60% sinh viên đã có những sự thu xếp môi trường để học có hiệu quả, biết tìm đến những sự trợ giúp khi cần thiết, thích học tập theo nhóm, và nỗ lực hết sức mình. Trong một tâm thế học tập như vậy, khoảng 50% sinh viên đã có những điều chỉnh về kỹ thuật học tập như: thay đổi cách đọc, thay đổi thói quen, tư duy hệ thống với mỗi chủ đề kiến thức, tự tìm hiểu cặn kẽ cho đến khi thông suốt vấn đề.

Bảng 5. Sinh viên tự đánh giá các chiến lược học tập tự chủ

Nhân tố	Slg. SV	TB	Độ lệch chuẩn	TB thứ hạng
SRL_P (Lập KH học tập)	809	3,4206	0,78127	2,28
SRL_SE (Nỗ lực và kiên định)	809	3,8264	0,72201	3,09
SRL_MR (Theo dõi và điều chỉnh)	809	3,5721	0,75792	2,61
SRL_A (Mong muốn và niềm tin vào bản thân)	809	3,2604	0,88212	2,03

Nhân tố cuối cùng về học tập tự chủ mà cuộc khảo sát tìm hiểu liên quan tới lĩnh vực cảm xúc của người học, đó là mong muốn mình thực hiện được nhiệm vụ và tin rằng mình đủ

khả năng hoàn thành nhiệm vụ. Nhân tố này, trong lý thuyết nhận thức xã hội, có vai trò trụ cột đối với sự nhận thức. Nó không chỉ có ảnh hưởng trực tiếp đến hành động mà còn tác động đến những yếu tố quyết định sự chấp nhận nhận thức khác [12]. Điều đáng tiếc là niềm tin này ở sinh viên rất thấp. Chỉ trên dưới 40% sinh viên tin rằng mình có đủ khả năng đọc hiểu tài liệu, nắm vững kiến thức trong các học phần, chưa tới 50% sinh viên tin rằng mình sẽ đạt kết quả học tập tốt.

## 5. Kết luận và khuyến nghị

Học tập tự chủ là một năng lực then chốt để học tập suốt đời. Dạy học lại là một trong những nghề nghiệp không thể thiếu vắng sự tự học, tự nghiên cứu và bồi dưỡng nhằm nâng cao năng lực chuyên môn trong suốt những năm tháng hành nghề. Khác với một nhà nghiên cứu hay lý luận giáo dục, giáo viên được coi là người hành nghề: thực hành dạy học và giáo dục, loại công việc dễ dàng đi vào lối mòn, làm việc theo thói quen và kinh nghiệm. Vì những lý do đó, sinh viên sư phạm phải thực sự có hiểu biết về năng lực học tập tự chủ và làm chủ năng lực này thì sau này mới có thể vừa sử dụng nó phục vụ việc học tập nâng cao chuyên môn nghiệp vụ cho bản thân, vừa có thể giúp học sinh của mình phát triển loại năng lực then chốt này.

Tại nghiên cứu khởi đầu này về năng lực học tập tự chủ của sinh viên sư phạm, những kết quả phân tích dữ liệu khảo sát sinh viên cho thấy việc thực hành những kỹ thuật tự học một cách chủ động còn khá hạn chế. Sinh viên dường như thiếu vắng sự nhận biết và kiến thức về học tập tự chủ, thiếu vắng sự hướng dẫn một cách hệ thống, toàn diện và có chủ đích để có thể thúc đẩy phát triển năng lực này. Đầu đó đã có một tỉ lệ sinh viên (phổ biến trong khoảng 40 - 50%) thực hành thường xuyên một số thói quen tiêu biểu của học tập tự chủ như lên kế hoạch học tập, xem xét mục tiêu và nguồn lực cho phép, tự theo dõi nhận thức và biết cách



làm cho mình tập trung hơn, tự tìm kiếm sự trợ giúp và bố trí bối cảnh tự học cho hiệu quả, nỗ lực để hoàn thành nhiệm vụ học tập,... Về mặt cảm xúc, mặc dù trên 60% sinh viên cho thấy có sự duy trì nỗ lực trong học tập, nhưng dường như sự nỗ lực này còn chưa đạt đến mức độ tự

nhiên, biểu hiện bằng việc sinh viên rất thiếu tự tin vào khả năng mình sẽ có kết quả học tập tốt. Nhìn chung, các tỷ lệ này đều cần phải được cải thiện hơn ở sinh viên nói chung, sinh viên sư phạm nói riêng.

Bảng 6. Kết quả sinh viên tự đánh giá các kỹ thuật học tập tự chủ

Nhân tố	Kỹ thuật học tập tự chủ	Số SV trả lời	Tỷ lệ (%) đồng ý
SRL_P Lập kế hoạch học tập (TB thứ hạng: 2.28)	SP1. Đăng ký học phần dựa trên kế hoạch học tập cá nhân đã có	809	55,5
	SP2. Tìm kiếm thông tin về học phần trước khi học	808	44,9
	SP3. Tự đặt mục tiêu học tập ở mỗi học phần để định hướng cho hoạt động học tập	808	57,8
	SP4. Lập thời gian biểu cụ thể cho việc học tập ở mỗi học phần	808	41,7
	SP5. Theo dõi các nội dung học tập và tự đánh giá về mức độ cần thiết của từng nội dung	799	56,8
	SM2. Tự đặt câu hỏi để đảm bảo đã hiểu các nội dung/tài liệu đã học qua	809	40,4
	SM4. Tự đặt câu hỏi để tập trung hơn khi đọc tài liệu	808	42,5
SRL_E Nỗ lực và kiên định (TB thứ hạng: 3.09)	SE1. Tìm nơi yên tĩnh để tập trung khi tự học	809	62,8
	SE2. Tìm kiếm sự trợ giúp từ giảng viên hoặc bạn bè khi có khó khăn	804	61,7
	SE3. Thích thảo luận nhóm và nghiêm túc khi làm việc nhóm	797	62,9
	SE4. Cố gắng hết sức để hoàn thành các nhiệm vụ học tập	808	77
	SE6. Cố gắng hết sức ở mọi nội dung, kể cả nội dung không hứng thú	807	63,8
SRL_MR Theo dõi và điều chỉnh học tập (TB thứ hạng: 2.61)	SR1. Suy nghĩ và thay đổi cách đọc khi gặp tài liệu/giáo trình quá khó	808	49,9
	SR2. Điều chỉnh cách thức/thói quen học tập để phù hợp với học phần/giảng viên	799	64,8
	SR3. Tư duy xuyên suốt, toàn diện về một chủ đề để tự xác định những điều cần học	807	53
	SM5. Quay lại tìm hiểu cận kề vấn đề nếu chưa thông suốt, trước khi chuyển sang nội dung khác	808	51,7
SRL_A Mong muốn và tin tưởng	SA1. Tin rằng sẽ đạt kết quả cao trong học tập	803	42,6
	SA3. Cảm nhận chắc chắn về khả năng làm chủ được kiến thức, kỹ năng	801	44,6

Nhân tố	Kĩ thuật học tập tự chủ	Số SV trả lời	Tỷ lệ (%) đồng ý
vào bản thân (TB thứ hạng: 2.03)	SA4. Cảm thấy có đủ khả năng để hiểu hầu hết tài liệu cần đọc, kể cả tài liệu chuyên môn phức tạp	808	39,6
	SA6. Trước các kỳ thi/bài kiểm tra/nhiệm vụ học tập luôn tin rằng sẽ làm bài tốt và đạt điểm cao	808	48

Kết quả nghiên cứu có thể là một kênh tham chiếu để giảng viên và các tổ chức sinh viên trong nhà trường có giải pháp phù hợp, tạo ra những hoạt động dạy học, kiểm tra đánh giá, và hoạt động ngoại khóa phù hợp nhằm giúp sinh viên phát triển năng lực học tập tự chủ trên từng khía cạnh cụ thể: từ việc tạo động cơ học tập tích cực đến hình thành và phát triển các kĩ năng siêu nhận thức.

Từ kết quả nghiên cứu cũng mở ra những hướng nghiên cứu tiếp theo về nhận thức của SV sư phạm đối với học tập tự chủ: sự khác biệt giữa giáo viên, sinh viên sư phạm và nhà nghiên cứu; những yếu tố có ảnh hưởng đến sự phát triển học tập tự chủ ở sinh viên sư phạm; những giải pháp dạy học ở đại học nhằm phát triển năng lực học tập tự chủ cho sinh viên sư phạm,...

### Tài liệu tham khảo

- [1] B. J. Zimmerman, Investigating Self-regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects, *Am, Educ, Res. J*, Vol. 45, No. 1, 2008, pp. 166-183, <https://doi.org/10.3102/0002831207312909>.
- [2] B. J. Zimmerman, A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning, *J. Educ, Psychol*, Vol. 81, No. 3, 1989, pp. 329-339, <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.329>.
- [3] P. H. Winne, A. F. Hadwin, Studying as Self-regulated Learning, in *Metacognition in Educational Theory and Practice*, D. J. Hacker, J. Dunlosky, A. C. Graesser, Eds, Routledge, 1998, pp. 277-304.
- [4] P. R. Pintrich, A Conceptual Framework for Assessing Motivation and SRL in College Students, *Educ, Psychol, Rev*, Vol. 16, 2004, No. 4, pp. 385-407, <https://doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x>.
- [5] P. R. Pintrich, C. A. Wolters, G. P. Baxter, 2 Assessing Metacognition and Self-regulated Learning, in *Issues in the Measurement of Metacognition*, G. Schraw, J. C. Impara, Eds, DigitalCommons@University of Nebraska - Lincoln, 2000, pp. 43-97.
- [6] E. Panadero, A Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research, *Front, Psychol*, Vol. 8, No. APR, 2017, pp. 1-28, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>.
- [7] J. F. Hair, W. C. Black, B. J. Babin, R. E. Anderson, *Multivariate Data Analysis*, 7<sup>th</sup> ed, Pearson Education Limited, 2014.
- [8] H. F. Keiser, An Index of Factorial Simplicity, *Psychometrika*, Vol. 39, No. 1, 1974, pp. 31-36.
- [9] B. G. Tabachnick, L. S. Fidell, *Using Multivariate Statistics*, 7<sup>th</sup> ed, Pearson Education Limited, 2007.
- [10] H. Trong, C. N. M. Ngoc, *Analyzing Research Data with SPSS*, Statistics Publishing House, 2005.
- [11] R. M. Ryan, E. L. Deci, Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions, *Contemp, Educ, Psychol*, Vol. 25, No. 1, 2000, pp. 54-67, <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>.
- [12] A. Bandura, *Social Cognitive Theory: An Agentive Perspective*, *Asian J. Soc, Psychol*, Vol. 2, 1999, pp. 21-41.