



## CÁC YẾU TỐ ẢNH HƯỞNG NĂNG LỰC TIẾNG ANH CỦA SINH VIÊN SƯ PHẠM TIẾNG ANH, TRƯỜNG ĐẠI HỌC CẦN THƠ

Nguyễn Văn Lợi và Chung Thị Thanh Hằng<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Khoa Sư phạm, Trường Đại học Cần Thơ

### Thông tin chung:

Ngày nhận: 18/02/2014

Ngày chấp nhận: 27/06/2014

### Title:

*Factors influencing the English proficiency growth of English education students at Can Tho University*

### Từ khóa:

*Năng lực tiếng Anh, đào tạo theo tín chỉ, yếu tố dự đoán, yếu tố ảnh hưởng, tự học*

### Keywords:

*Proficiency, credit-based training, predictive factors, learner autonomy*

### ABSTRACT

*Factors predicting the English proficiency development of learners have been reported in a few empirical studies. The current study on a Cohort of 75 students of English enrolled in the 120-credit English language teacher education program at Can Tho University, investigated factors that may predict their English proficiency. The study used an IELTS test to determine their proficiency levels after two-year training and a questionnaire of the predictive factors. The results showed that their management for part-time job and self-study could better predict their English proficiency than the others. The students' entry levels, determined by a TOEIC test at the beginning of their training, ranked second in predictability. Learning strategies in general were not a strong predictor; only the use of self-regulated learning slightly correlated with the proficiency level.*

### TÓM TẮT

*Có rất ít nghiên cứu về các yếu tố ảnh hưởng đến sự phát triển năng lực tiếng Anh của người học. Nghiên cứu trong bài viết này trình bày các yếu tố có thể ảnh hưởng đến sự phát triển trình độ tiếng Anh của 75 sinh viên ngành Sư phạm tiếng Anh tham gia vào chương trình đào tạo 120 tín chỉ tại Trường Đại học Cần Thơ. Nghiên cứu sử dụng bài kiểm tra IELTS để xác định trình độ của sinh viên sau hai năm học tập và một phiếu điều tra các yếu tố có thể ảnh hưởng đến trình độ tiếng Anh này. Kết quả cho thấy yếu tố quản lý thời gian học tập và đi làm thêm có liên quan nhiều đến kết quả học tập của sinh viên sau hai năm so với các yếu tố khác. Yếu tố quan trọng thứ hai là trình độ đầu vào, được xác định bằng điểm TOEIC đầu vào. Phương pháp tự học, cụ thể là tự điều chỉnh chỉ có tác động rất ít đối với kết quả học tập của sinh viên.*

## 1 GIỚI THIỆU

Việc chuyển đổi mô hình đào tạo sang học chế tín chỉ đã được thực hiện tại nhiều trường đại học trên cả nước. Trường Đại học Cần Thơ (ĐHCT) đã thực hiện đào tạo theo hệ thống tín chỉ từ học kỳ 1, năm học 2007-2008 và năm 2010 Trường đã thực hiện chương trình 120 tín chỉ. Với mục tiêu là đào tạo một giáo viên tiếng Anh trung học phổ thông có chuyên môn tiếng Anh vững vàng, chương trình

ngành Sư phạm tiếng Anh xác định chuẩn đầu ra của sinh viên là sử dụng thành thạo các kỹ năng ngôn ngữ (nghe, nói, đọc, viết) tương đương với 6.5 trong thang điểm IELTS hoặc 80 điểm trong thang điểm TOEFL iBT để phục vụ các mục đích nghề nghiệp. Nếu quy chiếu với thang năng lực của Khung tham chiếu chung về năng lực ngoại ngữ của Châu Âu, thì đầu ra của giáo viên tiếng Anh phải tương đương với cấp trình độ C1. Chương

trình 120 tín chỉ như trình bày trong Bảng 1 bao gồm 3 khối kiến thức, trong đó khối lượng kiến thức chuyên ngành chỉ chiếm 1/3 tổng khối lượng kiến thức trong toàn bộ chương trình đào tạo ngành. Trong 51 tín chỉ chuyên ngành, tổng số tín chỉ của các môn kỹ năng tiếng Anh bao gồm nghe, nói, đọc, viết là 28, tương đương với 420 tiết học trên lớp trong bốn năm.

**Bảng 1: Phân bố khối kiến thức trong chương trình đào tạo ngành Sư phạm tiếng Anh**

<b>Khối kiến thức</b>	<b>Số tín chỉ</b>	<b>Tỉ lệ %</b>
GD Đại cương	42	35%
Cơ sở ngành	27	22,5%
Chuyên ngành (Kỹ năng, văn chương và ngôn ngữ học)	51	42,5%

Việc chuyển đổi sang hệ thống đào tạo tín chỉ dựa trên hiệu quả giáo dục mà học chế này có thể mang lại, như Nguyễn Kim Dung (2005) đã tổng kết: Phát triển khả năng tự học, tự tìm tòi và phát triển tri thức của sinh viên, giảm sự nhồi nhét kiến thức của người thầy; nhấn mạnh tính đa dạng của nền tri thức, đề cao phương pháp tìm hiểu thế giới hơn là kiến thức; với tính mềm dẻo, nó cho phép sinh viên chọn những môn học phù hợp với khả năng và nguồn lực cá nhân, chủ động lên kế hoạch học tập và thực hiện kế hoạch đó để hoàn thành những yêu cầu cho một văn bằng và để phục vụ cho nghề nghiệp tương lai của mình.

Tuy nhiên, mô hình này có thể hay đã thực sự tạo ra một số khó khăn cho người học trong bối cảnh Việt Nam, như được chỉ ra bởi một số nhà nghiên cứu giáo dục Việt Nam và một số tham luận tại Hội nghị tổng kết đánh giá công tác đào tạo tín chỉ tại Trường ĐHTC vào tháng 4/ 2010: Tính chủ động của sinh viên thấp, chưa có thói quen tự học, tự nghiên cứu, chưa có phương pháp học phù hợp do chịu ảnh hưởng sâu sắc của thói quen chỉ học theo giáo trình, bài giảng của thầy cô được hình thành từ hỏi học phổ thông hoặc do điều kiện chủ quan và khách quan của các trường và do các dịch vụ phục vụ cho mô hình này chưa đáp ứng kịp với yêu cầu của mô hình đào tạo.

Với mục đích xác định tính hiệu quả của chương trình đào tạo ngành Sư phạm tiếng Anh, nghiên cứu của Nguyễn Văn Lợi và Chung Thị Thanh Hằng (2013) cho thấy khoảng 60% sinh viên đạt B1 và khoảng 40% đạt A2, sau hai năm học tập. Trong bài viết này, chúng tôi sẽ tiếp tục trình bày và phân tích một số yếu tố có thể tác động đến sự phát triển năng lực tiếng Anh của sinh viên nhằm góp phần làm sáng tỏ “bức tranh đào tạo

tín chỉ” trong bối cảnh các trường đại học ở Việt Nam và đặc biệt là Trường ĐHTC.

## **2 CÁC YẾU TỐ ẢNH HƯỞNG ĐẾN NĂNG LỰC TIẾNG ANH CỦA NGƯỜI HỌC**

Học ngoại ngữ là một quá trình phức tạp, trong đó sự phát triển khả năng ngôn ngữ của người học chịu sự chi phối của nhiều yếu tố tác động. Lí thuyết về tiếp thu ngôn ngữ thứ hai đã đề cập đến nhiều yếu tố có khả năng ảnh hưởng đến quá trình học và phát triển ngôn ngữ, nhưng nghiên cứu này chỉ đề cập những yếu tố quan trọng được công nhận thông qua những nghiên cứu khoa học. Những yếu tố này có thể có liên quan đến quá trình dạy và học trong một chương trình đào tạo.

### **2.1 Tự học**

Tự học có vai trò rất quan trọng đối với kết quả học tập và là yếu tố quan trọng nhất của chương trình học theo hệ thống tín chỉ (Trần Thanh Ái, 2013). Theo Little (2007), khả năng tự chịu trách nhiệm về việc học của bản thân người học ngoại ngữ quyết định sự thành công trong việc học ngoại ngữ đó. Hedge (2000) đã mô tả chi tiết khả năng này: đó là người học hiểu rõ nhu cầu và mục đích của mình, cố gắng đạt được mục tiêu đặt ra, biết khai thác nguồn liệu một cách độc lập, luôn năng động trong tư duy, biết điều chỉnh phương pháp học để cải thiện kết quả và biết quản lý thời gian học tập hợp lý.

Một số nghiên cứu đã chứng minh sự quan trọng của khả năng tự học đối với kết quả học tập. Gradman và Hanania (1991) tìm hiểu những yếu tố ảnh hưởng đến khả năng tiếng Anh của một số 101 học viên theo học Khóa tiếng Anh tập trung bảy tuần tại Trung tâm tiếng Anh của Đại học Indiana University. Hai tác giả này sử dụng điểm TOFEL để xác định sự tiến bộ của học viên và một phiếu điều tra các yếu tố có thể ảnh hưởng đến năng lực tiếng Anh. Nghiên cứu tìm thấy yếu tố quan trọng nhất ảnh hưởng đến năng lực tiếng Anh của học viên là sự chủ động khai thác nguồn liệu thông qua hoạt động đọc và nghe bên ngoài lớp học. Nghiên cứu khác ở Hàn Quốc sử dụng phương pháp tiếp cận lý thuyết dựa trên nền tảng dữ liệu (grounded theory) trong đó dữ liệu phỏng vấn được đào sâu để khái quát thành các chủ điểm nhằm tìm hiểu các yếu tố ảnh hưởng đến sự thành công của một chương trình đào tạo tiếng Anh cho sinh viên Hàn Quốc tại Đại học Biola University. Kết quả cho thấy phương pháp học tập là một trong những yếu tố quan trọng; ngoài ra sự hỗ trợ về vật chất và tinh thần cũng đóng vai trò quan trọng dẫn đến kết học

tập tốt (Kim, 2012). Chou (2007) sử dụng bảng điều tra 43 câu hỏi đối với 604 đối tượng học tiếng Anh như là một ngoại ngữ tại các viện ngôn ngữ ở Mỹ về các yếu tố ảnh hưởng đến sự phát triển năng lực tiếng Anh của họ. Kết quả phân tích nhân tố và hồi quy cho thấy việc sử dụng các phương pháp học tập có tác động nhiều nhất đến sự phát triển năng lực tiếng Anh của đối tượng nghiên cứu.

## 2.2 Cơ hội tiếp xúc với ngữ liệu và sử dụng ngôn ngữ

Cơ hội tiếp xúc với ngữ liệu (comprehensible input) và việc sử dụng ngôn ngữ một cách có ý nghĩa (meaningful output) (Ellis, 1994) thông qua các hoạt động học tập trong và ngoài lớp cũng là những yếu tố quan trọng có thể ảnh hưởng đến việc phát triển ngôn ngữ. Gradman và Hanania (1991) đã khẳng định rằng các yếu tố nêu trên góp phần quan trọng đối với sự thành công của học viên. Tương tự, Carhill, Suarez-Orozco và Carola (2008) nghiên cứu 274 di dân ở tuổi vị thành niên từ Trung Hoa, Cộng Hòa Dominica, Haiti, Mexico đến Mỹ và nhận thấy rằng môi trường ngôn ngữ tác động mạnh đến khả năng tiếng Anh của họ. Nghiên cứu cho thấy nếu người học dành nhiều thời gian để tiếp xúc và sử dụng tiếng Anh trong thực tế, thì khả năng sử dụng tiếng Anh của họ sẽ tốt hơn. Tuy nhiên, môi trường văn hóa xã hội trong các nghiên cứu này hoàn toàn khác với môi trường văn hóa xã hội nơi tiếng Anh được dạy và học như một ngoại ngữ trong trường. Đặc biệt thời lượng học tập, đồng nghĩa với thời lượng tiếp xúc và sử dụng ngôn ngữ, cũng ảnh hưởng đến khả năng ngôn ngữ của người học. Kim và Lee (2010) sử dụng phương pháp thống kê kinh tế học để phân tích các yếu tố có liên quan đến khả năng sử dụng tiếng Anh của người học tiếng Anh từ 64 quốc gia trên thế giới. Điểm TOEFL dùng làm thước đo năng lực tiếng Anh, các yếu tố tác động được chia thành hai nhóm: các yếu tố ngôn ngữ và các yếu tố phi ngôn ngữ. Trong các yếu tố phi ngôn ngữ, thì số năm học tập có liên quan đến sự phát triển khả năng tiếng Anh của người học. Đây là một kết quả có thể đoán được nếu như bỏ qua các yếu tố ảnh hưởng khác.

## 2.3 Động cơ và thái độ học tập

Động cơ và thái độ học tập cũng được xem là một trong những yếu tố quan trọng trong quá trình tiếp thu ngôn ngữ thứ hai (Ellis, 1994). Theo Gardner (1985, tr.5), động cơ bao gồm 4 yếu tố: mục đích cần đạt được trong hoạt động học tập, sự nỗ lực để đạt được mục đích, ước muốn đạt được thành công và thái độ đối với hoạt động học tập.

Trong lớp học ngoại ngữ, thái độ người học sẽ thể hiện thông qua các hoạt động dạy và học ngoại ngữ (Ellis, 1986). Thái độ và động cơ của người học sẽ quyết định sự kiên trì của người học khi đương đầu với những thử thách hay khó khăn trong học tập, yếu tố này có ảnh hưởng đến mức độ thành thạo ngôn ngữ của người học và luân phiên dẫn đến thành công hay thất bại trong việc phát triển ngôn ngữ (Ellis, 1994). Nếu người học có động cơ và thái độ tích cực (do kết quả học tập mang lại), thì nó sẽ tiếp tục dẫn người học đến thành công, ngược lại một động cơ và thái độ tiêu cực sẽ là rào cản cho sự phát triển ngôn ngữ của người học.

Về động cơ và thái độ học tiếng Anh, phân tích hồi quy của Gradman và Hanania (1991) cho thấy rằng việc người học nhận thức được nhu cầu phải học tiếng Anh và vai trò của tiếng Anh trong tương lai có tác động đến sự thành công của họ. Chou (2007) cũng nhận thấy động cơ học tập là yếu tố thứ hai sau yếu tố phương pháp học tập có tác động đến khả năng tiếng Anh của người học.

## 2.4 Phương pháp kiểm tra đánh giá

Mặc dù yếu tố phương pháp kiểm tra đánh giá không được đề cập trong lý thuyết về quá trình tiếp nhận ngôn ngữ, nhưng đã có nghiên cứu tìm thấy mối liên hệ của nó đối với sự phát triển năng lực ngoại ngữ của người học. Một nghiên cứu lớn và dài hạn được thực hiện bởi Ross (2005) trong bối cảnh dạy và học tiếng Anh tại Nhật Bản. Nghiên cứu kéo dài 8 năm đối với tám nhóm người học tiếng Anh tham gia vào chương trình tiếng Anh học thuật kéo dài 4 học kỳ. Tám nhóm bao gồm 2215 người học được chia thành hai đợt: Bốn nhóm đầu theo học chương trình có sử dụng các phương pháp đánh giá truyền thống như kiểm tra, bài tập về nhà, thi và báo cáo dự án. Nhóm còn lại theo học chương trình trong đó phương pháp đánh giá hướng đến quá trình học tập như tự đánh giá, đánh giá trong nhóm, làm dự án mang tính hợp tác. Bài thi TOEFL được sử dụng để đo năng lực tiếng Anh của người học tại 3 thời điểm khác nhau trong quá trình học. Nghiên cứu đã cho thấy việc thay đổi phương pháp đánh giá theo hướng đánh giá quá trình học tập có tác động đến khả năng tiếng Anh của người học.

Qua tổng quan nghiên cứu vừa nêu cho thấy rằng nhiều yếu tố có thể tác động đến sự phát triển năng lực tiếng Anh của người học. Các yếu tố này bao gồm phương pháp tự học có định hướng rõ ràng, động cơ và thái độ học tập, thời gian tiếp xúc với ngôn ngữ trong ngữ cảnh giao tiếp (mặc dù

nghiên cứu không chỉ rõ khoảng thời gian như thế nào là hợp lý để có thể đạt kết quả học tập tốt); phương pháp đánh giá kết quả học tập. Các yếu tố này có liên quan trực tiếp đến chương trình đào tạo và mối tương tác giữa chương trình đào tạo với người học. Ngoài ra trong nghiên cứu này, những yếu tố khác như hoàn cảnh kinh tế gia đình và đi làm thêm cũng được khảo sát thêm.

### 3 PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

Nghiên cứu này nhằm kiểm tra và xác định các yếu tố tác động đến năng lực tiếng Anh của sinh viên ngành Sư phạm tiếng Anh sau hai năm học tập chương trình 120 tín chỉ tại Bộ môn Sư phạm Anh Văn, Khoa sư phạm-Trường ĐHTC.

#### 3.1 Phương pháp nghiên cứu

Để tìm hiểu các yếu tố tác động, nghiên cứu sử dụng phiếu điều tra được thiết kế dựa trên tổng hợp và phân tích các tài liệu nghiên cứu trước đây, tập trung vào một số yếu tố quan trọng có thể ảnh hưởng đến sự phát triển năng lực tiếng Anh của người học. Phiếu điều tra sử dụng thang đo 5 của Likert để thu số liệu của sinh viên về các yếu tố như tự học, động cơ thái độ học tập, cách thức học tiếng Anh, phương pháp kiểm tra đánh giá đã áp dụng trong chương trình. Tự học bao gồm các câu hỏi về thái độ đối với tự học và phương pháp học. Các câu hỏi điều tra về thái độ động cơ học tập được dựa trên các câu hỏi trong bảng điều tra động cơ IMI (intrinsic motivation inventory) đã được sử dụng phổ biến trong nhiều nghiên cứu. Những câu hỏi này được điều chỉnh lại cho phù hợp với mục tiêu nghiên cứu, gắn liền với bối cảnh chương trình tín chỉ. Ngoài ra một số thông tin về người học cũng được thu thập như làm việc bán thời gian, thời gian tự học, giới tính. Trình độ đầu vào được xác định qua điểm thi TOEIC thực hiện đầu năm học 2010-2011. Kết quả này được phiên thành thang điểm 9 sử dụng bảng phiên của Cambridge English Exam (<http://www.examenlsh.com>).

Để tìm hiểu mối liên hệ giữa các yếu tố dự đoán và cấp trình độ năng lực tiếng Anh của sinh viên, nghiên cứu sử dụng phép tính hồi quy đa tuyến tính trong đó điểm trung bình chung của bài kiểm tra tiếng Anh IELTS được xem là biến phụ thuộc và các biến độc lập là các yếu tố được điều tra. Số liệu các biến độc lập thu được từ phiếu điều tra được đưa vào mô hình hồi quy đa tuyến tính chuẩn (standardized regression) để tìm mối liên hệ giữa các biến này đối với biến phụ thuộc. Trước khi chạy phép hồi quy, phép phân tích nhân tố giải thích được sử dụng để xác định các yếu tố từ các cụm câu hỏi trong phiếu điều tra dựa trên chỉ số rút

trích chuẩn ( $\geq .40.$ ) và chỉ số mẫu chuẩn từ .60 trở lên (Larson-Hall, 2010).

#### 3.2 Đối tượng nghiên cứu

Phiếu khảo sát được phát cho sinh viên K36 chuyên ngành Sư phạm tiếng Anh tỉnh nguyên tham gia vào kỳ thi khảo sát năng lực tiếng Anh IELTS. Đối tượng nghiên cứu bao gồm 75 sinh viên năm thứ 2 đang theo học chương trình 120TC tại Trường ĐHTC gồm 8 nam và 67 nữ. Trong đó, có 9 sinh viên ở khu vực thành thị và 66 ở khu vực nông thôn. Các sinh viên này đã trải qua kỳ thi Tuyển sinh Quốc gia năm 2009-2010 và có 55 sinh viên tham gia kỳ thi khảo sát năng lực tiếng Anh đầu vào theo hình thức TOEIC vào năm 2010. Bảng 2 dưới đây tóm tắt các thông số của nhóm sinh viên này.

**Bảng 2: Tỷ lệ sinh viên theo đặc điểm cá nhân (n=75)**

Đặc điểm mẫu	Số lượng	Tỷ lệ %
Nam	8	10,7%
Nữ	67	89,3%
Thành thị	9	12%
Nông thôn	66	88%

### 4 KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU

#### 4.1 Các yếu tố dự đoán kết quả năng lực tiếng Anh của sinh viên K36

Bảng 3, tóm tắt kết quả thống kê mô tả các yếu tố điều tra, cho thấy nhìn chung tự học và động cơ thái độ học tập của sinh viên ở mức trên trung bình. Sinh viên không tích cực lắm đối với tự học (M=3.43, SD=.39; M=3.56, SD=.44). Kết quả cho thấy mức độ tiếp cận với môi trường sử dụng tiếng Anh của sinh viên là rất thấp (M=2.63 SD=.47) so với thang đo trung bình là 3.0. Cụ thể, sinh viên ít khi tham gia các hoạt động học tập để rèn luyện thêm tiếng Anh ngoài các hoạt động học tập trên lớp như đọc sách báo tiếng Anh, nghe đài hoặc xem phim tiếng Anh, khai thác thêm các tài liệu tiếng Anh bên ngoài chương trình, hoặc tham gia câu lạc bộ tiếng Anh (M=2.63, SD=.47). Sinh viên gần như thường xuyên tham gia vào các hoạt động học tập ngay tại lớp hơn, với các hình thức như thảo luận nhóm, thuyết trình, nghe giảng và thảo luận với giáo viên (M=3.45, SD=.40). Giờ tự học trong tuần là M=11, tương đương với 2 giờ một ngày.

Cụ thể hơn về phương pháp tự học của sinh viên, có thể thấy phương pháp học ‘tự điều chỉnh’ có điểm TB thấp nhất (M=3.4, SD=.58). Kế đến là ‘Khai thác tài liệu học tập’ (M=3.52, SD=.68), và

cao nhất là nhóm ‘tìm kiếm cơ hội thực tập và sử dụng tiếng Anh’ (M=3.77, SD=.66). Kết quả này cho thấy nhìn chung việc tự học của sinh viên là chưa đến mức thường xuyên; sinh viên chưa có ý thức tự học cao.

**Bảng 3: Thống kê mô tả các biến dùng để chạy mô hình hồi quy tuyến tính**

Yếu tố	Mean	Std. Deviation	N
Meanposttest	3.95	.71	75
Kinhtegiadinhh	.53	.47	75
Lamthem	.52	.47	75
giolamthem_tuan	7.40	10.4	75
Sogiotuhoctuan	11.5	7.9	75
Tudieuchinh	3.40	.55	75
Timcohoisudungtienganh	3.76	.66	75
Renluyen themtiengAnh	2.63	.47	75
RenluyentiengAnhtrenlop	3.45	.40	75
Dongcothaidochoctap	3.56	.44	75
Trinhdodauvao	1.98	.26	75
Tutinvecachhoc	2.69	.75	75
Danhgiaketqua	4.2	.49	75
Danhgiatientrinh	2.7	.84	75

(1= không bao giờ hoặc hoàn toàn không đồng ý, 5=luôn luôn hoặc hoàn toàn đồng ý)

Trung bình cứ hai sinh viên thì có một sinh viên làm thêm (M= 0.53) và cứ hai sinh viên là có một sinh viên có hoàn cảnh kinh tế khó khăn để trang trải cho việc học (M=0.52). Số giờ làm thêm trung bình mỗi tuần là M=7.4 giờ và số giờ làm thêm giữa các sinh viên chênh lệch nhau rất lớn (SD=10.6). Số giờ tự học của sinh viên mỗi tuần cũng khác biệt nhau rất lớn (M=11.4, SD=8.16). Phương pháp kiểm tra đánh giá thường xuyên được sử dụng là đánh giá dựa trên kết quả (M=4.2), trong khi đánh giá tiến trình ít được sử dụng (M=2.7).

**4.2 Kết quả hồi quy đa tuyến tính**

Bảng 4 trình bày kết quả kiểm định giả thuyết mô hình hồi quy có giá trị tiên đoán = 0. Các chỉ số (F= 2.38, p=.008, Df =17) cho biết mô hình hồi quy này khác biệt với giả thuyết vô hiệu, với ý nghĩa thống kê ở mức cao. Điều này có nghĩa là mô hình hồi quy có giá trị dự đoán tác động của các biến độc lập đối với biến phụ thuộc.

Theo Tabachnick và Fidell (2001, dẫn theo Larson-Hall, 2010), nếu như mối tương quan giữa các yếu tố hay biến độc lập là quá cao, tức hệ số tương quan  $r \geq .70$ , thì mô hình hồi quy không có ý nghĩa, tức là khả năng xác định mối liên hệ giữa các biến độc lập và biến phụ thuộc là không khả

thi. Trong nghiên cứu này, phép kiểm định đa cộng tuyến sau khi chạy mô hình hồi quy cho thấy hầu hết các chỉ số tương quan giữa các biến độc lập thấp hơn mức cho phép ( $r < .60$ ), và mô hình hồi quy có ý nghĩa thống kê ( $p=.008$ ).

**Bảng 4: Kiểm định ANOVA<sup>a</sup> về giả thuyết mô hình có giá trị tiên đoán =0**

Model	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
1 Regression	14.41	17	.848	2.38	.008 <sup>b</sup>
Residual	19.89	56	.355		
Total	34.30	73			

a. Dependent Variable: Meanposttest

b. Predictors: (Constant), Trinhdodauvao, Danhgiatientrinh, Sogiotuhoctuan, Lamthem, RenluyenthemtiengAnh, Dongcothaidochoctap, Danhgiaketqua, MucdohailongveHP, Kinhtegiadinhh, Hocthem, TimcohoisudungtiengAnh, RenluyentiengAnhtrenlop, Tudieuchinh, Tinhtuhoc, giolamthem\_tuan

Bảng 5 tóm tắt kết quả hồi quy của các biến độc lập hay các yếu tố ảnh hưởng đến năng lực tiếng Anh của sinh viên. Chỉ số  $R^2 = .42$ ,  $SE = .59$ ,  $p = .008$  cho biết rằng tổng các biến độc lập giải thích 42% sự biến động về khả năng tiếng Anh của sinh viên.

**Bảng 5: Tóm tắt kết quả mô hình hồi quy**

Model	R	R <sup>2</sup>	AR <sup>2</sup>	SE of the Estimate
1	.648 <sup>a</sup>	.420	.244	.596

Predictors: (Constant), Sogiotuhoctuan, Thaidovoituhoc, trinhdodauvao, Khaihactailieu, Kinhtegiadinhh, HoctiengAnhtrenlop, Tutinvecachhoc, giolamthem\_tuan, Dongcohoctap, Timcohoithuctaptienganh, HoctiengAnhngoailop, Tudieuchinh, Khanangtuchiutrachnhiem, Lamthem  
Dependent Variable: Meanposttest

Bảng 6 cho thấy mô hình hồi quy có kết quả ý nghĩa thống kê t-test. Giá trị t và chỉ số ý nghĩa thống kê cho biết có 5 yếu tố dự đoán sự biến động về trình độ hay năng lực tiếng Anh của sinh viên. Hệ số tương quan bình phương của từng biến (square semipartial correlation), gọi tắt là  $Sr^2$  trong cột Part. (partial) cho biết thêm mức độ tác động của từng biến độc lập đối với biến phụ thuộc (Trích trong Larson- Hall, 2010, tr.194). Năm biến có thể dự đoán sự biến động về năng lực tiếng Anh của sinh viên có chỉ số xác suất thống kê có ý nghĩa ở mức 95% bao gồm: (1) làm thêm, (2) giờ làm thêm trong tuần, (3) tự điều chỉnh phương pháp học, (4) tìm kiếm cơ hội thực hành tiếng Anh và (5) trình độ đầu vào.

**Bảng 6: Tương quan giữa các yếu tố tác động và trình độ tiếng Anh của sinh viên**

Model	Std. Coeff	T-value	Significance.	95.% Confidence Interval for B		
	Beta			LB	UB	Part.
(Constant)		2.5	.016	.728	6.75	
Học thêm	.23	1.9	<b>.057</b>	-.012	.774	<b>.198</b>
Kinhhtegiadinhh	.19	1.6	.112	-.650	.607	.164
Lamthem	.52	3.3	<b>.002</b>	.286	1.14	<b>.340</b>
giolamthem_tuan	-.29	-1.9	<b>.055</b>	-.039	.000	<b>-.200</b>
Tudieuchinh	.29	2.8	<b>.042</b>	.026	.714	<b>.212</b>
Tim co hoi su dung tieng Anh	-.28	-2.0	<b>.042</b>	-.565	-.010	<b>-.211</b>
Ren them tieng Anh	-.01	-.06	.950	-.531	.410	-.006
Ren tieng Anh tren lop	.07	.50	.619	-.361	.404	.051
Tinh tu hoc	-.24	-1.6	.102	-.923	.087	-.169
Dong co hoc tap	-.07	.51	.610	-.316	.534	.052
Trinh do dau vao	.28	2.3	<b>.022</b>	.108	1.35	<b>.239</b>
Gio tu hoc trong tuan	.17	1.5	.152	-.015	.024	.044
Danh gia ket qua	-.05	-.46	.647	-.407	.255	-.047
Danh gia tien trinh	.03	.23	.823	-.174	.218	.023

*Biến phụ thuộc: Năng lực tiếng Anh*

Yếu tố quan trọng nhất là đi làm thêm vì có hệ số tương quan cao nhất ( $Sr^2=.34, t=3.3, p=.002$ ). Kế đến là yếu tố trình độ đầu vào ( $Sr^2=.239, t=2.3, p=.022$ ), và theo sau là hai yếu tố thuộc nhóm phương pháp học tập, tìm kiếm cơ hội thực tập tiếng Anh ( $Sr^2=-.211, t=-2.0, p=.042$ ), và tự điều chỉnh phương pháp học tập ( $Sr^2=.212, t=2.8, p=.042$ ). Trong khi đó số giờ làm thêm trong tuần có hệ số tương quan âm thấp ( $Sr^2=-.200, t=-1.9, p=.055$ ). Các yếu tố khác có hệ số tương quan rất thấp, hầu như  $=0$  và không có ý nghĩa thống kê t-test.

### 5 THẢO LUẬN

Theo kết quả thống kê cho thấy, sự tiến bộ về kỹ năng tiếng Anh của sinh viên theo học chương trình đào tạo 120 tín chỉ là một sự tiến bộ theo thời gian và tùy theo nỗ lực của mỗi cá nhân. Kết quả học tập của sinh viên bị ảnh hưởng bởi các yếu tố liên quan đến quản lý thời gian của mỗi cá nhân hơn là những yếu tố khác.

Đi làm thêm có tác động nhiều nhất đến chất lượng học tập của sinh viên. Chỉ số tương quan âm của số giờ làm thêm với kết quả năng lực tiếng Anh cho biết thêm rằng sinh viên nào đi làm thêm càng nhiều giờ trong tuần thì kết quả học kỹ năng tiếng Anh càng giảm. Mặc dù kết quả có vẻ không có gì lạ, nhưng kết quả này không tìm thấy trong các nghiên cứu trước đây. Kết quả có thể liên quan đến hoàn cảnh kinh tế gia đình của mỗi cá nhân. Thông thường ta lập luận rằng sinh viên có hoàn cảnh khó khăn có thể có khuynh hướng đi làm thêm để trang trải cho cuộc sống và học tập, nên thời gian học tập sẽ bị ảnh hưởng, vì thế kết quả học tập cũng sẽ bị ảnh hưởng. Tuy nhiên, trong

nghiên cứu này, hệ số tương quan dương giữa hoàn cảnh kinh tế gia đình với học thêm ( $r=.255$ ), với việc đi làm thêm ( $r=.122$ ), và tương quan âm với số giờ tự học trong tuần ( $r= -.215$ ) cho biết rằng những sinh viên có hoàn cảnh kinh tế gia đình đủ khá trở lên lại có khuynh hướng đi làm nhiều giờ hơn và tự học ít giờ hơn những sinh viên có gia đình hơi khó khăn. Số liệu ( $Sr^2= -.20, p=.055$ ) cho biết sinh viên càng đi làm thêm nhiều giờ thì càng chậm tiến bộ trong học tập. Điều này có thể là do sinh viên không có hứng thú và kiên trì trong tự học, thể hiện ở điểm trung bình chung về thái độ và động cơ học tập không cao ( $M=3.56, SD=.44$ ).

Sinh viên nào có sử dụng thường xuyên các phương pháp học tự điều chỉnh trong học tập thì có sự tiến bộ nhiều hơn sinh viên không sử dụng thường xuyên các phương pháp này, mặc dù hệ số tương quan không cao ( $Sr^2=.212$ ). Tuy nhiên nhìn chung, việc sinh viên tham gia rèn luyện thêm tiếng Anh ngoài giờ lên lớp không có tác động đến kết quả học tập. Kết quả này có thể là do sinh viên hầu như tự học rất ít thời gian, trung bình mỗi ngày chỉ 2 giờ, học không có định hướng rõ ràng, không hiểu rõ cách học, hoặc không chủ động tìm kiếm các phương pháp học tập, ít tham gia vào các hoạt động rèn luyện thêm kỹ năng tiếng Anh ngoài giờ học trên lớp như kết quả trình bày trong bảng mô tả. Điều này có thể lý giải tại sao một số lượng sinh viên không nhỏ đã không tiến bộ sau khi đã trải qua một khoảng thời gian tương tự như bạn học của mình. Như đã đề cập trong phần cơ sở lý thuyết, một trong những khó khăn khi chuyển đổi chương trình sang hệ thống tín chỉ là sinh viên chưa quen với việc tự học, chưa sẵn sàng về khả

năng tự học để theo kịp với sự chuyển đổi chương trình từ niên chế sang tín chỉ. Mặc dù số liệu cho thấy rằng việc tự học có tác động tích cực đến sự tiến bộ về trình độ tiếng Anh của một số sinh viên, nhưng nhìn chung, ảnh hưởng này không lớn và không có tính phổ quát. Kết quả này phản ánh đúng kết quả nghiên cứu trước đây về tác động của tự học, và phản ánh đúng thực trạng tự học của sinh viên như đã trình bày tại *Hội nghị đánh giá tình hình hai tiết tự học của sinh viên* vào tháng 01 năm 2011.

Kết quả thống kê và yếu tố phương pháp kiểm tra đánh giá cũng khẳng định lại kết quả nghiên cứu trước đó (Ross, 2005); cụ thể kiểm tra đánh giá nhấn mạnh kết quả không có tác động đến sự tiến bộ của sinh viên. Trong bối cảnh Trường ĐHTC, giảng viên được quyền kiểm tra đánh giá; tuy nhiên do ảnh hưởng của truyền thống đánh giá theo kết quả, nhiều giảng viên không lưu ý sử dụng đánh giá để tác động đến quá trình học của sinh viên. Ngoài ra, vì tự do nên nhiều giảng viên cũng không muốn áp lực khi phải mất nhiều thời gian kiểm tra đánh giá tiến trình học. Kết quả thống kê mô tả cho thấy giảng viên sử dụng thường xuyên các hình thức đánh giá nhấn mạnh vào kết quả.

Điều thú vị là trình độ đầu vào của sinh viên là yếu tố quan trọng thứ hai quyết định sự tiến bộ của sinh viên theo học chương trình 120 tín chỉ trong hai năm qua ( $Sr^2=.24$ ,  $p=.022$ ). Mối tương quan giữa trình độ đầu vào và kinh nghiệm học tập tiếng Anh (sinh viên có học thêm tại các cơ sở dạy tiếng Anh trước khi vào học đại học) với năng lực tiếng Anh sau hai năm mặc dù rất nhỏ ( $Sr^2=.24$ ,  $p=.022$  và  $Sr^2=.20$ ,  $p=.057$ ) minh chứng rằng sinh viên nào có khả năng tiếng Anh đầu vào tốt thì tiến bộ nhiều hơn những sinh viên nào có trình độ đầu vào kém. Kết quả này cũng phản ánh đúng mối lo ngại của nhiều giảng viên về điểm tuyển sinh đại học môn tiếng Anh của nhiều sinh viên rất thấp, vì Trường ĐHTC tuyển sinh không nhân hệ số môn tiếng Anh trong nhiều năm qua.

Cũng khẳng định lại cơ sở lý thuyết đã nêu, nghiên cứu này đã chỉ ra yếu tố thái độ và động cơ học tập trong mối tương tác với việc thực hiện chương trình hầu như không có ảnh hưởng gì đến sự tiến bộ về năng lực tiếng Anh của sinh viên. Điều này có thể lí giải bằng điểm trung bình về thái độ và động cơ không cao của sinh viên.

## 6 KẾT LUẬN VÀ ĐỀ XUẤT

Mặc dù hạn chế của nghiên cứu là chưa đánh giá kĩ năng nói của sinh viên, nhưng có thể tạm thời kết luận rằng với thời lượng hai năm học tập

trung từ 2010-2012, sự tiến bộ của sinh viên là rất chậm. Những yếu tố tác động đến kết quả này có liên quan đến yếu tố cá nhân như việc quản lý thời gian học tập và đi làm thêm của sinh viên cũng như trình độ đầu vào. Với kết quả này, nghiên cứu có một số đề xuất sau đây:

- Tuyển sinh đầu vào lưu ý đến điểm thi môn tiếng Anh.

- Tăng cường thời lượng cho khối kiến thức chuyên ngành, đặc biệt là các kĩ năng tiếng Anh và các học phần hỗ trợ kiến thức ngôn ngữ như ngữ pháp và ngữ âm. Chương trình đào tạo ngành Sư phạm tiếng Anh cần chú ý đến việc tăng cường kĩ năng nghe vì đây là kĩ năng mới đối với sinh viên. Với số tiết hiện thời dành cho các học phần kĩ năng là 420 tiết thì khó có thể nâng cao trình độ của sinh viên lên đến mức chuẩn là C1, khi xuất phát điểm là tương đối thấp (tương đương A2). Theo ước tính của Đề án Ngoại ngữ Quốc Gia 2020, người học cần ít nhất 300 tiết lên lớp và 100 tiết tự học để nâng trình độ lên một bậc. Như vậy, với trình độ B1, sinh viên cần thêm ít nhất 600 tiết học và rèn luyện thêm kĩ năng tiếng Anh mới có thể đạt được C1. Chương trình học các môn kĩ năng kết thúc vào cuối năm thứ 2, và mặc dù còn một số môn học có thể hỗ trợ thêm cho việc phát triển kĩ năng tiếng Anh như Văn học Anh Mỹ, Đọc mở rộng, các môn Ngôn ngữ học, nhưng nếu như sinh viên không nỗ lực tự trau dồi thêm kĩ năng tiếng Anh trong hai năm cuối, thì khó có thể đạt được trình độ đầu ra như chương trình mong đợi. Để đào tạo một nhà chuyên môn, kiến thức chuyên môn khoa học là nòng cốt, đặc biệt là đối với ngành sư phạm đào tạo các thầy cô giáo tương lai. Người giáo viên được đào tạo trước hết phải vững về mặt chuyên môn khoa học mà mình sắp đảm nhiệm tại trường học, chất lượng chuyên môn trước hết phải tương ứng với hàm lượng kiến thức đào tạo (Trần Thanh Ái, 2013).

- Song song đó, cần có biện pháp quản lý việc tự học của sinh viên để giúp sinh viên rèn luyện tinh thần tự chịu trách nhiệm với việc tự học. Đưa nội dung tự học vào phần đánh giá học phần để kích thích sinh viên tự trau dồi thêm các kĩ năng tiếng Anh ngoài giờ lên lớp là một trong những biện pháp có thể thực hiện. Trường ĐHTC cũng nên thể chế hóa việc sử dụng công nghệ thông tin để quản lý việc tự học của sinh viên. Hiện Trường ĐHTC có trang bị hệ thống E-learning có thể sử dụng, tuy nhiên hệ thống cần được nâng cấp để bảo đảm đủ năng lực kĩ thuật hỗ trợ cho việc dạy và học. Chúng tôi hoàn toàn đồng ý với tác giả Trần Thanh Ái (2013) cho rằng:

Nhà trường cũng nên “thể chế hóa” trách nhiệm của giảng viên đối với ‘hai giờ tự học’ bằng cách áp dụng cách tính của hệ thống ECTS của Cộng đồng Châu Âu (số tín chỉ ECTS của một học phần bao gồm giờ lên lớp và giờ tự học). Chỉ khi tự học được nhìn nhận như là một hoạt động chính thức và được gắn với giờ dạy của giảng viên thì việc tự học mới được thực hiện tốt.

Tuy nhiên nếu tăng số tín chỉ các môn chuyên ngành lên, thì cũng phải tăng hợp lý bởi yếu tố quan trọng vẫn là tự học; tăng thời lượng lên nhiều hơn đồng nghĩa với thời gian sinh viên có thể sử dụng tự học sẽ giảm xuống. Đồng ý rằng khi việc tự học không được phát huy đúng thì “chương trình đào tạo sẽ trở nên sơ sài, hụt hẫng” (Trần Thanh Ái, 2013), nhưng nếu tăng quá nhiều sẽ đi ngược lại với quan điểm dạy học tích cực, theo đó nhấn mạnh tính tự chủ và tự chịu trách nhiệm trong học tập của người học. Không có một đánh giá về chất lượng tiếng Anh đầu ra của các khóa trước (học theo chương trình 150 và 138 tín chỉ) để có thể so sánh, nên việc tăng số tín chỉ trở lại cũng cần phải cân nhắc đến việc đánh giá hiệu quả đào tạo cùng với việc thay đổi này. Bất kỳ một sự thay đổi nào đều cũng mang lại những tác động tích cực lẫn tiêu cực; điều quan trọng là cần phải nhìn nhận chúng một cách khách quan với một tinh thần khoa học để từ đó có những điều chỉnh thích hợp nhằm đạt được kết quả đào tạo tốt nhất.

#### TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Carhill, A. & Carola, S. 2008. Explaining English proficiency among adolescent immigrant students. *American Educational Research Journal*, 45 (4), 1155-1179.
2. Chou, Chin-Ting E., 2007. Factors affecting language proficiency of English language learners at language institutes in the United States. Unpublished Doctoral Thesis. Truy cập <http://search.proquest.com/docview/304740127?accountid=14782>.
3. Nguyễn Kim Dung (2005). Đào tạo theo hệ thống tín chỉ: Kinh nghiệm thế giới và thực tế ở Việt Nam. Truy cập: <http://www.ier.edu.vn/content/view/110/161/> ngày 24.03.2012.
4. Ellis, R., 1986. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: OUP.
5. Ellis, R., 1994. *The study of second language acquisition*. Oxford: OUP.
6. Gardner, R.C., 1985. *The Social Psychology of Language 4. Social Psychology and*
7. *Second Language Learning*. London: Edward Arnold.
8. Gradman, H.L., & Hanania, E., 1991. Language learning background factors and ESL proficiency. *The Modern Language Journal*, 75 (1), 39-52.
9. Hedge, T. (2000). *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford: OUP.
10. Kim, M.H. & Lee, H.H., 2010. Linguistic and nonlinguistic factors determining proficiency of English as a foreign language: a cross-country analysis. *Applied Economics* 41 (18), 2347-2364. Truy cập tại <http://dx.doi.org/10.1080/00036840701857960>
11. Kim, P. J. S., 2007. Factors affecting the success of Korean students in an English language studies program. Unpublished doctoral dissertation. ProQuest Dissertations and Theses.
12. Kỷ yếu Hội nghị tổng kết, đánh giá công tác đào tạo tín chỉ, Trường Đại học Cần Thơ, tháng 4/2010, tr. 50-59.
13. Little, D. 2007. Language learner autonomy: Some fundamental considerations revisited. *Innovation in language learning and teaching* 1(1), 14-29
14. Larson-Hall, J. , 2010. *A guide to doing statistics in second language research using SPSS*. NY: Routledge.
15. Nguyễn Văn Lợi, Chung Thị Thanh Hằng, & Đỗ Xuân Hải. 2013. Năng lực tiếng Anh của sinh viên Sư phạm tiếng Anh được đào tạo theo chương trình 120 tín chỉ. *Tạp Chí Khoa học*, số 26. Tr. 1-8. NXB Đại học Cần Thơ.
16. Poon, A.Y. K., 2009. A review of research in English education in Hong Kong in the past 25 years: Reflections and the way forward. *Educational Research Journal* 24(1), 8-40.
17. Ross, S. J., 2005. The impact of assessment method on foreign language proficiency growth. *Applied Linguistics* 26(3), 317-342.
18. Trần Thanh Ái, 2010. Đào tạo theo hệ thống tín chỉ. Kỷ yếu Hội nghị tổng kết, đánh giá công tác đào tạo tín chỉ, Trường Đại học Cần Thơ, tháng 4/2010, tr. 73-83. Đại học Cần Thơ.
19. Trần Thanh Ái, 2013. Các vấn đề về thiết kế chương trình theo học chế tín chỉ và chất lượng đào tạo. Kỷ yếu Hội nghị Tổng kết 5 năm thực hiện công tác đào tạo theo tín chỉ từ năm 2007 đến năm 2012, Trường Đại học Cần Thơ, tháng 4/2013, tr.1-10.