

# PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC TỰ HỌC TRONG HOÀN CẢNH VIỆT NAM

Trịnh Quốc Lập<sup>1</sup>

## ABSTRACT

*Some Western scholars have been argued that learner autonomy is a Western value. However, in this paper, the author claims that learner autonomy is not biased just to Western values and that Asian learners are not un-autonomous by nature. The educational systems in Asian countries have not created sufficient opportunities for their learners to be autonomous. Learner autonomy can be stimulated in a non-Western context such as Viet Nam by implementing self-regulated learning at the class-room level. The author will present the results of two empirical studies on stimulating learner autonomy in a Vietnamese context.*

**Keywords:** *learner autonomy, self-regulated learning, cultural background*

**Title:** *Stimulating Learner Autonomy in a Vietnamese Context*

## TÓM TẮT

*Tác giả của bài viết này cho rằng năng lực tự học không chỉ là một phẩm chất dành cho người học thuộc thế giới phương Tây, và về bản chất mà nói, sinh viên châu Á không phải là không có năng lực tự học; hệ thống giáo dục ở các nước châu Á chưa tạo đủ điều kiện để sinh viên phát triển năng lực tự học. Kết quả nghiên cứu của tác giả bài viết này đã chứng minh rằng trong hoàn cảnh Việt Nam năng lực tự học có thể được phát triển thông qua việc ứng dụng học tập tự điều chỉnh.*

**Từ khóa:** *tự học, học tập điều chỉnh, nền tảng văn hóa*

## 1 NHỮNG VẤN ĐỀ CHUNG

### 1.1 Khái niệm tự học

Khái niệm tự học đã được nhiều học giả và những nhà nghiên cứu giáo dục (Holec, 1981; Wenden, 1987; Little, 1991; Crookall, 1995; Benson, 2001; Cotterall, 1995; Dam, 1995; Ho & Benson, 1996; Le, 2000; Chan, 2001; Vanijdee, 2003) định nghĩa dưới nhiều góc độ khác nhau. Sau khi phân tích và tổng hợp các định nghĩa của những tác giả vừa nêu, tác giả của bài viết đưa ra một định nghĩa mang tính đề nghị như sau:

Năng lực tự học được thể hiện qua việc chủ thể tự xác định đúng đắn động cơ học tập cho mình, có khả năng tự quản lý việc học của mình, có thái độ tích cực trong các hoạt động để có thể tự làm việc, điều chỉnh hoạt động học tập và đánh giá kết quả học tập của chính mình để có thể độc lập làm việc và làm việc hợp tác với người khác (Trinh & Rijlaarsdam, 2003).

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

## 1.2 Tại sao phải tự học

Có nhiều lý do tại sao chúng ta cần phát triển năng lực tự học của người học. Những lý do này liên quan đến các yếu tố chính trị, văn hoá xã hội và giáo dục. Trong bài viết này, tác giả tập trung phân tích những lý do liên quan đến yếu tố giáo dục.

Theo lý thuyết xây dựng kiến thức (social constructivism), cách giảng dạy theo mô hình truyền tải kiến thức đã thể hiện nhiều tồn tại, vì tri thức loài người luôn phát triển nhanh chóng. Theo lý thuyết này, kiến thức phải được xây dựng dựa trên nền tảng cá nhân và giao tiếp với xã hội (social interaction). Học tập là một quá trình năng động và mang tính giao tiếp mà tự bản thân người học phải thực hiện cho chính mình.

Ở trường, người học không thể được cung cấp đầy đủ tất cả các kiến thức để có thể sử dụng cả đời. Ngược lại, họ cần được trang bị những kỹ năng cần thiết để có thể tự học tập suốt đời. Những kỹ năng này được hình thành và phát triển nếu người học được tạo các cơ hội để tự hiểu mình, ý thức về thế giới xung quanh và hiểu được qui luật phát triển của cuộc sống (Trim, 1998 trích dẫn theo Dam, 2000). Những cơ hội học tập như thế sẽ giúp sinh viên tăng cường năng lực điều chỉnh bản thân mình với cuộc sống luôn thay đổi và học tập một cách tích cực cũng như thể hiện trách nhiệm xã hội đối với việc học của mình. Hay nói một cách khác, mục tiêu của giáo dục là đạt được phát triển năng lực tự học của người học (Ho & Crookall, 1995).

Theo Nunan (2000), nhiều kết quả nghiên cứu đã chứng minh có sự khác biệt lớn giữa kiến thức mà giáo viên muốn sinh viên đạt được và kiến thức mà sinh viên thực sự có nhu cầu tìm hiểu. Trong khi giáo viên tập trung giảng dạy một mảng kiến thức nào đó, sinh viên lại quan tâm đến các vấn đề khác. Sự khác biệt như vậy có thể ảnh hưởng đến kết quả học tập. Việc học tập sẽ đạt hiệu quả cao nhất khi người học được cung cấp cơ hội để hình thành và phát triển khả năng tự học.

## 1.3 Làm thế nào để phát triển khả năng tự học

Qua việc phân tích và tổng hợp các lý thuyết về chương trình giảng dạy (curriculum-based), vai trò của giáo viên và sinh viên (teacher-based và learner-based), chúng tôi đi đến giả định rằng các bài giảng được thiết kế dựa trên ba nguyên tắc: (1) tạo cơ hội để người học chọn nội dung và phương pháp học tập (Dam, 2000; Lê, 2000), (2) thay đổi vai trò của giáo viên và học viên trong lớp học (Johnson, *et al.*, 1998) và (3) trang bị cho người học những thủ thuật học (Benson, 2001; Wenden, 2002) sẽ có thể giúp người học phát huy khả năng độc lập học tập. Chúng tôi cho rằng *học tự điều chỉnh* (self-regulated learning) là phương pháp học có thể sử dụng để dạy và học những bài giảng được thiết kế dựa trên ba nguyên lý vừa đề cập.

Nhiều nhà tâm lý học và giáo dục (Zimmerman & Martinez-Pons, 1996; Pintrich, 2000; Schunk, 2000) đã nghiên cứu quá trình học tự điều chỉnh và đưa ra một số ý kiến về các giai đoạn của quá trình học tập này. Một điểm chung chúng ta có thể thấy được qua ý kiến của những nhà tâm lý học và giáo dục đó là quá trình học tập điều chỉnh bao gồm 3 giai đoạn chính: (1) người học xác định mục tiêu và hoạch định kế hoạch học tập của mình, (2) người học thực hiện theo kế hoạch và điều

chỉnh các hoạt động học tập và (3) người học tự đánh giá kết quả và tiến trình học tập của mình. Để đúc kết kinh nghiệm trong việc học, người học đánh giá mình đã đạt được những mục tiêu đã đề ra ban đầu chưa và phương pháp thực hiện hiệu quả không để qua đó họ tự điều chỉnh việc hoạch định và thực hiện kế hoạch học tập của mình. Vì thế, học tự điều chỉnh có liên quan chặt chẽ với việc học thông qua hoạt động phân tích hành động (reflective learning). Như vậy ta có thể thấy rằng tự học và tự điều chỉnh có thể là một biện pháp tốt nhằm phát huy năng lực độc lập học tập của người học. Đề tài nghiên cứu của chúng tôi đã được thực hiện với các đối tượng sinh viên ngành Sư phạm Anh văn tại Trường Đại học Cần Thơ vào những năm 2004 và 2005. Chúng tôi yêu cầu người học, sau khi kết thúc một chủ đề, phải hoàn tất sản phẩm một sưu tập các bài viết về những vấn đề mà thanh niên Việt Nam đang quan tâm nhất. Bài tập đề án này đòi hỏi người học trong giai đoạn 1 xác định trong bộ sưu tập bài viết của nhóm mình sẽ bao gồm những vấn đề gì thanh niên quan tâm, bộ sưu tập này bao gồm bao nhiêu bài, chất lượng các bài viết ra sao, tham khảo các nguồn tài liệu nào để có thể nâng cao chất lượng bài viết, ... . Sau khi đã xác định được những mục tiêu học tập như thế, trong giai đoạn 2, người học thực hiện các kế hoạch về những vấn đề thanh niên Việt Nam quan tâm, số lượng và chất lượng các bài viết mà họ dự định sẽ trình bày trong bộ sưu tập của mình. Trong quá trình thực hiện những kế hoạch học tập đã đề ra, người học gặp phải một số trở ngại về thời gian, nguồn tài liệu hay họ nhận thấy tiêu chuẩn chất lượng các bài viết mà họ đã đề ra quá cao, vì thế họ sẽ điều chỉnh lại mục tiêu học tập họ đã đặt ra cho chính mình và thực hiện những mục tiêu này. Trong giai đoạn 3, người học chiêm nghiệm lại và đánh giá quá trình thực hiện và hoàn tất sản phẩm các bài viết trong bộ sưu tập của mình. Qua việc kiểm nghiệm và đánh giá lại quá trình và sản phẩm học của mình, người học sẽ rút ra được những bài học kinh nghiệm cần, không cần, nên và không nên làm gì để đạt được mục tiêu học tập mình đặt ra tốt hơn. Để làm rõ quá trình nghiên cứu, chúng tôi lấy thí dụ cụ thể sự hoạt động của một nhóm tham gia đề tài:

Sau khi được giáo viên giới thiệu về bài tập nhóm, ba sinh viên Hồng (nhóm trưởng), Thuận, Phượng làm việc với nhau, các em sôi nổi thảo luận về các nội dung, số lượng và chất lượng bài viết họ sẽ thực hiện trong bộ sưu tập của nhóm mình. Hồng đề nghị nội dung sự bùng nổ của internet ở Việt Nam đã mang đến nhiều bất lợi cho xã hội cần được đưa vào trong bộ sưu tập bài viết. Thuận tranh luận rằng internet mang đến nhiều tiện lợi hơn là bất lợi, vì thế em đề nghị “sự tiện lợi và bất lợi của internet ở Việt Nam” là nội dung đầu tiên nhóm trình bày trong bộ sưu tập của mình. Thuận tiếp tục đề nghị nội dung “bản sắc văn hóa dân tộc và thời trang” nên được đề cập trong bộ sưu tập các bài viết của nhóm vì theo Thuận thông qua cách ăn mặc của một số thanh niên, việc thờ ơ, thiếu trân trọng và gìn giữ bản sắc văn hóa dân tộc cần được báo động và điều chỉnh. Riêng Phượng cho rằng vấn đề mà thanh niên hiện nay đang đặc biệt quan tâm là chủ đề sức khỏe cộng đồng, đặc biệt là về bệnh AIDS: mối nguy hiểm, đường lây truyền và biện pháp phòng chống. Với những lập luận rõ ràng, thuyết phục, mỗi sinh viên trong nhóm đã đề xuất một nội dung cho bộ sưu tập của nhóm mình. Sau khi thảo luận xong phần nội dung, Hồng, Thuận, Phượng chuyển sang thảo luận số lượng bài viết cho từng nội dung và chất lượng của các bài viết. Cả nhóm thống nhất cho mỗi nội dung nhóm sẽ viết 2 bài, như vậy bộ sưu tập của họ sẽ bao gồm 6 bài viết, mỗi

em viết 2 bài về đề tài mình đã đề xuất. Theo ý kiến của nhóm, các bài viết phải đạt tiêu chuẩn ngắn gọn, thông tin rõ ràng, đúng văn phạm tiếng Anh và sử dụng từ vựng chính xác. Trước khi nhóm kết thúc thảo luận, nhóm cũng đã đề xuất và thống nhất các nguồn tài liệu sử dụng để tra cứu thông tin, ví dụ như các báo chí bằng tiếng Anh được xuất bản tại Việt nam như Vietnam News, The Saigon Times và các website dành cho việc học tiếng Anh như ESL Café,... và sẽ hoàn thành bài viết để các thành viên trong nhóm thảo luận và đóng góp ý kiến... Trong buổi học kế tiếp, ba sinh viên đã hoàn thành xong bản thảo lần thứ nhất các bài mình phụ trách. Cả ba em đều có vẻ hài lòng với các bài viết của mình. Tuy nhiên, khi làm việc theo nhóm cả ba đều nhận ra rằng cách diễn đạt bằng tiếng Anh của mình còn dài dòng và một số từ vựng chưa sử dụng chính xác. Vì thế, các em sẽ chỉnh sửa bài cho ngắn gọn và sẽ sử dụng từ điển hoặc sẽ nhờ sự trợ giúp của giáo viên để sử dụng từ vựng trong bài viết tốt hơn. Ngoài ra, các em quyết định viết thêm một trang giới thiệu về 6 bài viết thuộc 3 nội dung “internet, bản sắc văn hóa dân tộc và thời trang, AIDS” trong bộ sưu tập của mình.

Trong buổi học cuối dành cho bài tập nhóm này, sinh viên đã sử dụng powerpoint trình bày các nội dung bài viết của mình và nộp sản phẩm bộ sưu tập cho giáo viên. Sau phần trình bày, trả lời câu hỏi của các nhóm khác, ba em Hồng, Thuận, Phượng đã tự đánh giá tiến trình cũng như sản phẩm nhóm đã đạt được cho bài tập nhóm này. Hồng, Thuận và Phượng hài lòng với kết quả mà nhóm mình đạt được. Theo các em, 6 bài viết trong bộ sưu tập đều đạt được mục tiêu đề ra: ngắn gọn, thông tin rõ ràng, viết đúng văn phạm tiếng Anh và sử dụng từ vựng đa số là chính xác. Tuy nhiên, trong phần trình bày bằng powerpoint, các em chưa tự tin khi nói tiếng Anh trước lớp, nên phần diễn đạt tiếng Anh còn lúng túng. Các em cho rằng nếu có nhiều cơ hội được nói tiếng Anh như trình bày trước lớp các em sẽ nói tốt hơn. Về sản phẩm bộ sưu tập, các em đánh giá rằng hình thức của bộ sưu tập như thế là đạt yêu cầu các em đặt ra. Tuy nhiên, các em cũng muốn thêm vào một số tranh ảnh minh họa cho các bài viết của nhóm mình để có thể tăng cường sự thể hiện nội dung của các các bài viết trong bộ sưu tập.

#### **1.4 Tính khả thi của việc phát triển năng lực tự học tại các nước Châu Á**

Theo Palfreyman (2004), nền tảng văn hóa Châu Á của người học thường được xem là một trở ngại cho việc phát triển năng lực tự học. Hai đặc điểm chính gây cản trở việc phát triển năng lực tự học của họ, đó là (1) chủ nghĩa tập thể (collectivism) và (2) mối quan hệ dựa trên quyền lực hiển nhiên của Thầy đối với trò (Littlewood, 1999).

Little (2000) đã tranh luận rằng người học có thể phát triển năng lực tự học thông qua việc phụ thuộc lẫn nhau. Lý thuyết về vùng phát triển tối ưu của Vygotsky (1978) ủng hộ cho quan điểm của Little: người học có thể đạt được kỹ năng tự giải quyết vấn đề thông qua hoạt động tư vấn (scaffolds) của người thầy hoặc thông qua các hoạt động học tập hợp tác với các học viên khác. Những tư vấn như thế thì rất phổ biến ở những nền văn hóa Châu Á nơi mà chủ nghĩa tập thể được đề cao. Hay nói một cách khác, chủ nghĩa tập thể không nên được xem là một rào cản cho việc phát triển năng lực tự học của người học.

Tư tưởng Khổng tử dựa trên quyền lực của Thầy đối với trò ở nền giáo dục Châu Á đã làm cho học sinh có phong thái chỉ học những cái mà người thầy đã cung

cấp, học thuộc lòng. Đó là căn nguyên của việc học sinh học thụ động. Song điều đó không phải là không thể sửa được. Vấn đề là ở chỗ người thầy phải dạy như thế nào. Theo tác giả Ho và Crookall (1995), việc sử dụng hình thức mô phỏng (simulation) có thể khắc phục được những tồn tại trong việc phát triển năng lực tự học do yếu tố văn hóa gây ra. Trong môi trường học tập sử dụng mô phỏng, người học làm việc với nhau, cạnh tranh nhau và cùng học hỏi. Vì thế, theo kết quả nghiên cứu của Ho và Crookal, người thầy có thể thiết kế các hoạt động học tập tạo điều kiện cho người học cạnh tranh nhau và cùng giải quyết vấn đề đã đặt ra. Những hoạt động học tập như thế có thể giúp người học phát triển năng lực tự học, dù họ là dân châu Á.

Các yếu tố văn hoá phương Đông không nên xem là những rào cản cho việc phát triển năng lực tự học trong những hoàn cảnh của học sinh châu Á. Tính phổ biến (*universality*) của năng lực tự học đã được nghiên cứu tại một số quốc gia ở Châu Á. Những kết quả nghiên cứu của Yang (1998) tại Đài Loan, Holden & Usuki (1999) & Usuki (2002) tại Nhật, Chan (2001) tại Hong Kong và Vanijdee (2003) tại Thái Lan đã khẳng định tính khả thi của việc phát triển năng lực tự học của người học trong những bối cảnh châu Á.

Ở thí dụ chúng tôi vừa giới thiệu đã thể hiện được điều đó. Vấn đề không nằm ở chỗ là học sinh không có khả năng tự học mà là người thầy biết khơi dậy khả năng đó như thế nào.

## 2 KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU VỀ PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC TỰ HỌC TRONG HOÀN CẢNH VIỆT NAM

Trong nghiên cứu này, chúng tôi đã thực nghiệm với 61 sinh viên năm thứ nhất đang theo học ngành cử nhân sư phạm Anh văn tại Đại học Cần Thơ và 109 sinh viên Trung tâm Giáo dục Thường xuyên An Giang và Đại học Tại chức Cần Thơ. Kết quả nhận được từ các phiếu ghi chép hoạt động dạy học và nhật ký học tập của sinh viên đã chỉ ra rằng các hoạt động học tập thiết kế theo hướng học tự điều chỉnh đã được ứng dụng đúng như chúng tôi mong muốn: đối tượng nghiên cứu hoạch định kế hoạch học tập, đưa ra các mục tiêu học tập, định hướng làm thế nào để đạt được mục tiêu đã đề ra và tự đánh giá kết quả học tập và kế hoạch thực hiện của chính mình.

Đối với sinh viên Đại học Cần Thơ, qua 2 lần kiểm tra chúng tôi nhận thấy chỉ số năng lực học tập của người học có thay đổi. Vào cuối học kỳ chỉ số này cao hơn đầu kỳ ( $M_{pre} = 3,60$  và  $M_{post} = 3,71$ ). Kết quả GLM test cho thấy sự khác biệt đó (với độ tin cậy  $p = .005$ ) có ý nghĩa về mặt thống kê. Sự chênh lệch chỉ số này chỉ có thể là do tác động của việc học tự điều chỉnh đối với khả năng tự học của người học.

Đối với sinh viên An Giang và tại chức Cần Thơ, chúng tôi cũng tìm thấy chỉ số trung bình về năng lực tự học của người học trong cả nhóm cao hơn vào cuối học kỳ so với đầu học kỳ ( $M_{pre} = 3,20$  và  $M_{post} = 3,41$ ). Kết quả của phép tính Paired Samples T-test cũng cho thấy sự khác biệt chỉ số trung bình về năng lực học tập đó có ý nghĩa về mặt thống kê ( $t = 2,97$ ;  $df = 108$ ;  $p = .004$ ). Kết quả nghiên cứu của hai nhóm sinh viên (chính qui và tại chức) cho thấy sau nghiên cứu, cả hai nhóm đối tượng đều phát triển năng lực; tuy nhiên, nhóm đối tượng tại chức (năng lực học tập trước nghiên cứu yếu hơn) lại có chỉ số tăng giá trị trung bình cao

hơn gấp 2 lần (chính qui: 0,11; tại chức: 0,21). Điều đó thể hiện tác dụng của phương pháp dạy học mới này là rất cao. Kết quả cho thấy nó không phụ thuộc nhiều vào năng lực sẵn có của sinh viên mà chịu ảnh hưởng rất mạnh bởi sự hướng dẫn tự học, tự điều chỉnh đúng đắn của người thầy và sinh viên.

### 3 KẾT LUẬN VÀ ĐỀ NGHỊ

Về bản chất mà nói, sinh viên châu Á không phải là không có năng lực tự học. Vấn đề là ở chỗ phương pháp dạy học ở các nước châu Á chưa tạo đủ điều kiện để sinh viên phát triển năng lực tự học của mình. Kết quả nghiên cứu thực hiện tại một số cơ sở đào tạo bậc đại học trong khu vực Đồng bằng sông Cửu Long đã chứng minh rằng trong hoàn cảnh Việt Nam năng lực tự học có thể được phát triển thông qua việc ứng dụng học tập tự điều chỉnh và nếu người học càng có khả năng tự học, kết quả học tập của họ sẽ càng cao.

Các hoạt động học tập nên được thiết kế theo hướng góp phần tăng cường năng lực tự học của người học, tức là dựa trên nguyên lý người học tự điều chỉnh học tập của chính mình qua việc đề ra kế hoạch học tập, thực hiện và điều chỉnh kế hoạch học tập và sau cùng là đánh giá kết quả và tiến trình học tập của chính mình.

### TÀI LIỆU THAM KHẢO

- Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Chan, V. (2001). Readiness for learner autonomy: What do our learners tell us? *Teaching in Higher Education*, 6(4), 505-518.
- Cotterall, S. (1995). Readiness for autonomy: Investigating learner beliefs. *System*, 23(2), 195-206.
- Dam, L. (2000). *Why focus on learning rather than teaching*. Dublin: Authentik.
- Ho, J. & Crookall, D. (1995). Breaking the Chinese cultural traditions: Learner autonomy in language teaching. *System*, 23, 235-243.
- Holden, B. & Usuki, M. (1999). *Learner autonomy in language learning: A preliminary investigation*. ERIC Document Reproduction Service No.ED 450581).
- Johnson, et.al. (1998). *Changing teacher role in the foreign language classroom*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED423676).
- Lê Phước Lộc (2000). Lý luận dạy học. Đại học Cần Thơ.
- Little, D. (2000). *Learner autonomy: Why?: Multilingual Matters*.
- Littlewood, W. (1999). Defining and developing learner autonomy in East Asian contexts. *Applied Linguistics*, 20 (1), 71-94.
- Nunan, D. (2000, November). *Autonomy in language learning*. Paper presented at ASOCOPI, Cartagena, Colombia.
- Palfreyman, D. (2004). Introduction. In D. Palfreyman & R. C. Smith, *Learner autonomy across cultures*. Great Britain: Antony Rowe Ltd, Chippenham and Eastbourne.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M.Boekaerts, P.R. Pintrich, & M. Zeindner (Eds.). *Handbook of self-regulation* (pp. 452-494). San Deigo, CA: Academic Press.
- Schunk, D. (2000). *Learning theories: An educational perspective*. New Jersey, NJ: Prentice-Hall.

- Trinh, Q. L. & Rijlaarsdam, G. (2003, September). *An EFL curriculum for learner autonomy: design and effects*. Paper presented at the conference Independent Language Learning, Melbourne: Australia.
- Trinh, Q. L. (2005). *Stimulating learner autonomy in English language education: A curriculum innovation study in a Vietnamese context*. Unpublished Ph.D dissertation: University of Amsterdam.
- Trinh, Q. L. (7/2006). Tạo năng lực học tập: Biện pháp nâng cao kết quả học tập. *Kỷ yếu Hội nghị khoa học và tổng kết chương trình Linkage Grant: Khoa Sư phạm, Đại học Cần Thơ*.
- Usuki, M. (2002). *Learner autonomy: Learning from the students' voice*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 478 012).
- Vanijdee, A. (2003). Thai distance English learners and learner autonomy. *Open Learning, 18* (1), 75-84.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Boston: Harvard University Press.
- Wendi, A. (2002). Learner development in language learning. *Applied Linguistics, 23* (1), 32-35.
- Zimmerman, B.J. & Martinez-Pons, M. (1986). *Developing a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies*. *American Educational Research Journal, 23*, 614-628.
- Yang, N. D. (1998). Exploring a new role for teachers: Promoting learner autonomy. *System, 26*, 127-135.