

NHẬN THỨC CỦA SINH VIÊN VỀ TÍNH TỰ CHỦ KHI HỌC TIẾNG ANH TRONG MÔI TRƯỜNG HỌC KẾT HỢP TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC CÔNG NGHIỆP HÀ NỘI

HOÀNG THỊ HƯƠNG GIANG* - TRẦN THỊ TUYẾT TRINH**
HOÀNG THỊ NHUNG*** - PHẠM THỊ HỒNG****

Tóm tắt: Tính tự chủ của người học là một yếu tố then chốt tạo nên hiệu quả học tập, đặc biệt là trong môi trường học kết hợp, nhưng các giải pháp để phát huy tối đa tính tự chủ của người học trong môi trường học kết hợp vẫn còn chưa được nghiên cứu nhiều. Mục đích chính của nghiên cứu này là tìm hiểu nhận thức của sinh viên khối không chuyên tại Trường Đại học Công nghiệp Hà Nội về tính tự chủ khi học ngoại ngữ trong môi trường học kết hợp. Nghiên cứu đã sử dụng bảng câu hỏi làm công cụ để thu thập dữ liệu định lượng từ 176 sinh viên Khoa Điện và Điện tử đang theo học chương trình tiếng Anh trong môi trường học kết hợp. Nghiên cứu đã chỉ ra quan điểm của sinh viên về vai trò lớn hơn của người học so với giáo viên trong việc tự chủ khi học tiếng Anh trong môi trường học kết hợp.

Từ khóa: Tính tự chủ, nhận thức, sinh viên Khoa Điện - Điện tử, học kết hợp.

Abstract: Learner autonomy is a key factor in creating effective learning, especially in a blended learning environment, but solutions to maximize learner autonomy in a blended learning environment haven't been studied much. The main purpose of this study is to explore the perception of non-English major students at Hanoi University of Industry of autonomy when learning foreign languages in a blended learning environment. The study used a questionnaire as a tool to collect quantitative data

from 176 students of the Faculty of Electrical and Electronics Engineering studying the English program. Research has shown that students believe learners plays a greater role in learner autonomy than teachers when learning English in a blended learning environment.

Keywords: Learner autonomy, perception, students of the Faculty of Electrical and Electronics Engineering, blended learning.

1. Đặt vấn đề

Chính phủ Việt Nam đã thực hiện Đề án “*Dạy và học ngoại ngữ trong hệ thống giáo dục quốc dân giai đoạn 2008 - 2020*” [3] nhằm tăng cường trình độ ngoại ngữ cho người Việt Nam. Đề án được triển khai với mục tiêu “đổi mới triệt để nhiệm vụ dạy và học ngoại ngữ trong hệ thống giáo dục quốc dân”. Để đạt được mục tiêu này, Đề án tìm ra cách tiếp cận mới giúp việc dạy và học tiếng Anh ở Việt Nam phù hợp, hiệu quả và năng suất hơn. Cụ thể là, bên cạnh hoạt động bồi dưỡng giáo viên và nâng cao trình độ phương

* ThS - Trường Đại học Công nghiệp Hà Nội; Email: gianghoang.hau@gmail.com

** ThS - Trường Đại học Công nghiệp Hà Nội; Email: hau.tuyettrinh@gmail.com

*** ThS - Trường Đại học Công nghiệp Hà Nội; Email: nhung@hau.edu.vn

**** ThS - Trường Đại học Công nghiệp Hà Nội; Email: hongpt@dhcnhn.edu.vn

tiện dạy học, thì nâng cao tính tự chủ với sự hỗ trợ của công nghệ thông tin và truyền thông là một trong những đặc điểm thiết yếu trong cải cách giáo dục nhằm nâng cao năng lực ngôn ngữ [2]. Vì thế, việc triển khai học kết hợp - hình thức học kết hợp học trực tuyến và học trực tiếp trên lớp - để hỗ trợ nâng cao tính tự chủ được khuyến khích trong giáo dục ở Việt Nam, đặc biệt là trong giáo dục đại học [1]. Tuy nhiên, môi trường học kết hợp đòi hỏi người học phải tự chủ hơn, không chỉ trong lớp học trực tiếp mà còn tự chủ khi học trực tuyến. Người học phải nghiên cứu tài liệu trực tuyến để hỗ trợ học tập trong các lớp học trực tiếp, và luyện tập bài tập trên trang trực tuyến nhằm củng cố kiến thức sau khi học trên lớp. Trên thực tế, trong môi trường học kết hợp, đường hướng tiếp cận chuyển từ lấy giáo viên làm trung tâm và định hướng kiểm tra sang đường hướng lấy người học làm trung tâm. Đây là một thách thức lớn đối với người học và giáo viên ở Việt Nam do ảnh hưởng sâu sắc về văn hóa của Nho giáo [4]. Trong môi trường học kết hợp, người học cần có kỹ năng quản lý thời gian, kỹ năng học trực tuyến và chiến lược học tập hiệu quả để trở nên tự chủ hơn. Hơn nữa, tính tự chủ là “năng lực cần được bồi dưỡng, chứ không phải bẩm sinh.”; do đó, nó cần phải được được nuôi dưỡng và rèn luyện. Tuy nhiên, chưa có nhiều nghiên cứu về tính tự chủ của người học nhìn từ góc độ của người học trong môi trường học kết hợp. Nghiên cứu này sẽ giúp tìm lời giải đáp cho vấn đề này.

2. Tổng quan một số nghiên cứu liên quan đến đề tài

2.1. Hướng nghiên cứu về tính tự chủ của người học

Có nhiều định nghĩa và cách hiểu khác nhau về tính tự chủ của người học trong dạy và học ngôn ngữ. Năm 1981, Henri Holec [9] lần đầu tiên định nghĩa quyền tự chủ trong

giáo dục ngôn ngữ là “khả năng chịu trách nhiệm về việc học của chính mình”, và định nghĩa đã trở thành định nghĩa được trích dẫn nhiều nhất trong các tài liệu về lĩnh vực này. Kể từ đó, nhiều nỗ lực đã được thực hiện để định nghĩa tính tự chủ của người học theo những cách và khía cạnh khác nhau cũng như làm cho khái niệm phù hợp hơn với việc dạy và học ngôn ngữ. Tính tự chủ được định nghĩa là “năng lực trong việc chiêm nghiệm có phê phán, ra quyết định và hành động độc lập”. Tính tự chủ theo định nghĩa của Little [12] không giới hạn trong các kỹ năng tự giám sát hoặc quản lý bản thân mà đòi hỏi các khả năng nhận thức như tư duy phản biện. Định nghĩa về tính tự chủ của Benson [5] nhấn mạnh vào năng lực và khả năng kiểm soát vì tính tự chủ được định nghĩa là “năng lực kiểm soát việc học của chính mình”. Hai yếu tố đặc biệt của khái niệm này là “năng lực” và “kiểm soát” tương ứng thay thế cho “khả năng” và “chịu trách nhiệm” trong định nghĩa của Holec. Theo Huang và Benson [10], năng lực bao gồm ba thành phần chính: (a) khả năng và một số kỹ năng học tập mà sinh viên sở hữu, cụ thể là lập kế hoạch, theo dõi và đánh giá và kiến thức về ngôn ngữ để kiểm soát những kỹ năng này, (b) mong muốn, mức độ sẵn sàng của người học để học một ngôn ngữ hoặc thực hiện một nhiệm vụ học tập cụ thể, (c) tự do, mức độ mà người học được phép kiểm soát việc học của họ.

Các nghiên cứu trên cho thấy rằng, việc tìm hiểu về nhận thức về tính tự chủ của chính người học có vai trò vô cùng quan trọng và có ý nghĩa rất lớn đối với giáo viên, các nhà quản lý, nhà nghiên cứu và những người làm việc trong lĩnh vực giáo dục. Teng [18] đã chỉ ra rằng, khái niệm về tính tự chủ có những điểm chung sau: (a) Tự chủ là một cấu trúc năng lực, không phải bẩm sinh đã có; (b) Tự chủ bao gồm việc người học sẵn sàng chịu trách nhiệm cho việc học của mình; (c) Tự chủ có thể diễn ra cả trong và ngoài lớp

học; (d) Tự chủ có khía cạnh xã hội cũng như cá nhân; (e) Tự chủ có thể được phát huy nếu người học có nhận thức về quá trình học tập của mình. Vì vậy, việc nhận thức về quá trình học tập của mình là cần thiết và góp phần quan trọng nâng cao tính tự chủ của người học.

2.2. Hướng nghiên cứu tính tự chủ của người học tiếng Anh trong môi trường học kết hợp

Trong môi trường học kết hợp, người học phải tự kiểm soát việc học của mình hơn, vì vậy người học có trách nhiệm hơn và biết tự định hướng việc học của bản thân (Klein và cộng sự [11]). Người học sẽ có tính tự chủ hơn khi được lựa chọn trải nghiệm học tập và xác định mục tiêu học tập của bản thân khi có trợ giúp của giáo viên. Người học được trao quyền kiểm soát và tự chịu trách nhiệm về việc học của mình, và có thể lập kế hoạch học tập theo sở thích, đam mê và kinh nghiệm học tập (Sheninger [16]). Môi trường học kết hợp cho người học nhiều lựa chọn hơn (Mirriahi và cộng sự [14]). Người học có thể học theo tốc độ của mình và không phải chịu áp lực từ bạn bè khi học trực tuyến. Tuy nhiên, không nên đưa ra quá nhiều lựa chọn cho người học (Eaton [6]).

Học trực tuyến giúp tăng cường cơ hội học tập của người học, khuyến khích người học tham gia các nhiệm vụ có tính thực tế và phức tạp (Mirriahi và cộng sự [14]). Việc ứng dụng công nghệ trong môi trường học kết hợp tạo cơ hội cho người học tăng cường tính tự chủ và trách nhiệm với việc học của mình (Sheninger [16]). Nghiên cứu của Snodin [17] chỉ ra rằng, hệ thống quản lý khóa học trong môi trường học kết hợp có thể hỗ trợ người học sắp xếp các tài nguyên trong hệ thống một cách tự động, từ đó cho phép họ phát triển nhận thức và hành vi về tính tự chủ.

Nghiên cứu về quan điểm của người học cũng chỉ ra rằng tính giao tiếp, hợp tác và tương tác, năng lực kỹ thuật và quyền tự chủ

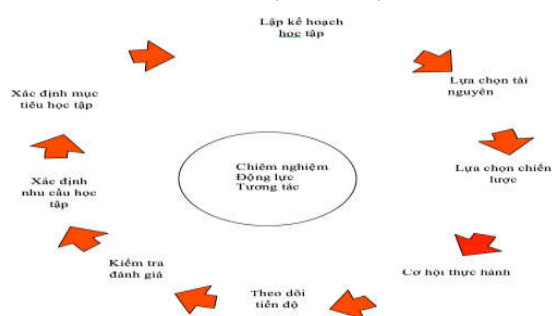
là những yếu tố cốt lõi tạo nên sự thành công của môi trường học kết hợp. Khả năng tự đánh giá cũng khuyến khích người học làm chủ việc học của mình trong môi trường học kết hợp (Gamble và cộng sự [7]). Nền tảng trực tuyến của học kết hợp tạo cho người học, đặc biệt là người học nhút nhát, cách mới để tương tác với bạn bè, giáo viên và nội dung. Phương pháp giao tiếp mới này tăng cường sự tham gia và tương tác giữa người học và giáo viên, dẫn đến tăng tính tự chủ của người học.

Khi tính tự chủ trong học tập tăng, người học sẽ chú tâm tới việc học, có thái độ tích cực hơn, dẫn đến thành tích học tập và tỉ lệ tham gia lớp học tốt hơn. So với lớp học truyền thống, người học trong môi trường học kết hợp thể hiện sự tập trung học cao hơn và tự chủ hơn. Khi giáo viên trao quyền kiểm soát môi trường học tập cho người học và cho người học nhiều lựa chọn hơn, người học sẽ càng có động lực học tập từ bên trong và có tính tự chủ hơn (Yuan & Kim [19]). Mối tương quan giữa động lực học tập và tính tự chủ cũng đã được khẳng định trong nghiên cứu của Günes và Alagözlü [8], trong đó nêu rõ mối tương quan tích cực và có ý nghĩa giữa việc học từ xa trong môi trường không đồng bộ với động lực và tính tự chủ của người học trong môi trường học tập kết hợp. Nghiên cứu này cũng cho thấy tính tự chủ và động lực học tập cũng có mối tương quan với nhau.

2.3. Nhận thức của người học về tính tự chủ trong môi trường học kết hợp - trách nhiệm của người học hay trách nhiệm của giáo viên?

Vì tính tự chủ là “một quá trình phát triển cá nhân, dần dần, không bao giờ kết thúc”, nên nó được coi là một quá trình chứ không phải là sản phẩm cuối cùng. Bằng cách tham gia vào quá trình liên tục để đạt được khả năng chịu trách nhiệm về việc học của mình, người học có thể xây dựng tính tự chủ của mình (Holec [9]). Ý tưởng về tính tự chủ cũng được coi là một phần của vòng xoáy học

tập, nơi người học tiến bộ từ mức độ phụ thuộc (với giáo viên hoặc những người học khác) sang trạng thái ngày càng độc lập. Nghiên cứu của Reinders [15] đề xuất “Bản chất mang tính chu kỳ của quá trình học tập tự chủ” theo mô hình được thể hiện ở Sơ đồ 1.



Sơ đồ 1. Bản chất mang tính chu kỳ của quá trình học tập tự chủ (Reinders [15])

Mặc dù không được nêu rõ ràng trong sơ đồ, nhưng sự chiêm nghiệm về việc học của bản thân người học đóng vai trò là nền tảng cho tất cả tám giai đoạn phát triển quyền tự chủ của người học hoặc là “chất keo” gắn kết từng thành phần lại với nhau, như Reinders đã lưu ý. Người học được khuyến khích xem xét lại cách thức học tập của bản thân và những thay đổi có thể thực hiện để cải thiện việc học của bản thân trong quá trình chiêm nghiệm về quá trình học tập. Sau khi chiêm nghiệm, kinh nghiệm trong quá khứ sẽ cung cấp nền tảng vững chắc cho việc học tập trong tương lai của người học. Little [12] củng cố quan điểm này với kết luận rằng sự phát triển tính tự chủ trong môi trường học tập chính quy phải đòi hỏi các quá trình có ý thức rõ ràng; nếu không thì sự phát triển của tính tự chủ sẽ không mang tính hệ thống”. Hơn nữa, Reinders cho rằng việc học tập tự chủ không chỉ đơn thuần chỉ là chiêm nghiệm tự thân mà còn cũng là một quá trình xã hội nơi người học nhận được sự chiêm nghiệm từ việc tương tác với bạn bè và giáo viên, cùng với những người khác, đặc biệt là nhận thức về trách nhiệm của người học và trách nhiệm của giáo viên trong quá trình học

tập tự chủ, đây là vấn đề chính mà nghiên cứu này tập trung.

Nhóm nghiên cứu áp dụng khung lý thuyết về “Bản chất mang tính chu kỳ của quá trình học tập tự chủ” của Reinders để khảo sát nhận thức của người học nhằm trả lời cho câu hỏi nghiên cứu: “*Nhận thức của sinh viên khoa Điện - Điện tử về trách nhiệm của họ và trách nhiệm của giáo viên liên quan đến việc học tập tự chủ khi học tiếng Anh trong môi trường học kết hợp như thế nào?*”.

3. Phương pháp nghiên cứu

3.1. Bối cảnh nghiên cứu

Nghiên cứu này được thực hiện ở Trường Đại học Công nghiệp Hà Nội. Trường đại học này là một trong những cơ sở giáo dục đại học lớn nhất tại Việt Nam với nhiều cấp độ đào tạo đáp ứng nhu cầu nhân lực có trình độ cao cho thị trường lao động trong nước và quốc tế. Tiếng Anh là môn học bắt buộc ở tất cả các cấp đào tạo trong cơ sở đào tạo này. Dựa trên sáu cấp độ của Khung Tham chiếu chung châu Âu (Common European Framework of Reference for Languages - CEFR), chuẩn đầu ra dự kiến đối với sinh viên không chuyên tiếng Anh ở trường là cấp độ 3 (B1) và sinh viên chuyên ngữ hệ đại học là cấp độ 5 (C1).

3.2. Thành phần tham gia nghiên cứu

Nghiên cứu này tìm hiểu nhận thức của sinh viên (SV) về tính tự chủ của người học khi học tiếng Anh trong một môi trường học tập kết hợp. Nghiên cứu được thực hiện trong học kỳ 1 và 2 của năm học 2022-2023. Dữ liệu được thu thập sau khi các SV đã hoàn thành một nửa khóa học tiếng Anh.

Các SV đăng ký khóa học tiếng Anh theo mô hình học tập kết hợp này phải học ít nhất 35 tiết (1 tiết = 50 phút) trên hệ thống quản lý học tập <https://eop.edu.vn/study> và 40 tiết học trên lớp với giảng viên (GV). SV có 02 tiết

học tiếng Anh mỗi buổi trên lớp và 02 buổi học mỗi tuần trong vòng 10 tuần. Các bài học trên lớp theo các chủ đề tương tự như các bài học trực tuyến nhưng nhấn mạnh hơn vào việc thực hành các kỹ năng ngôn ngữ như nghe, nói và thuyết trình. Các GV phải kiểm tra báo cáo trực tuyến thường xuyên trước mỗi buổi học để khuyến khích SV hoàn thành các bài tập trực tuyến và thực hiện tốt trong các hoạt động của lớp. Các GV cũng phải xuất kết quả kiểm tra từng bài học của SV để tìm ra các vùng kiến thức hoặc kỹ năng ngôn ngữ mà SV cần thực hành và củng cố nhiều hơn trong lớp.

Khảo sát đã được gửi đến 176 SV đang học tiếng Anh ngành Điện và Điện tử. 100% SV đồng ý tham gia và hiểu mục đích và quy trình nghiên cứu. Thông tin của người trả lời được thể hiện trong Bảng 1.

Bảng 1. Thông tin cá nhân của người tham gia (n=176)

		Số lượng	Tỉ lệ %
Giới tính	Nam	161	91,48
	Nữ	13	7,39
	Khác	2	1,14
Tuổi	18-19	24	13,64
	20-21	122	69,32
	22-23	29	16,48
	24-25	1	0,57
Số năm đã học tiếng Anh	1-5 năm	65	36,93
	6-10 năm	54	30,68
	10-15 năm	51	28,98
	Hơn 15 năm	6	3,41
Sinh viên	Năm nhất	24	13,64
	Năm hai	31	17,61
	Năm ba	100	56,82
	Năm tư	17	9,66
	Khác	4	2,27
Chuyên ngành	Khoa Điện	80	45,45
	Khoa Điện tử	96	54,55

3.3. Công cụ thu thập dữ liệu

Để thu thập thông tin trả lời cho câu hỏi nghiên cứu “*Nhận thức của SV Khoa Điện -*

Điện tử về trách nhiệm của họ và trách nhiệm của GV liên quan đến việc học tập tự chủ khi học tiếng Anh trong môi trường học kết hợp như thế nào?”, nhóm nghiên cứu dựa trên các bảng câu hỏi có sẵn dựa trên khung lý thuyết về Bản chất mang tính chu kỳ của quá trình học tập tự chủ của Reinders [15]. Bảng câu hỏi thí điểm có hai phần chính: (1) Nhận thức về trách nhiệm của người học và trách nhiệm của GV trong việc tự chủ khi học tiếng Anh, và (2) Thông tin cá nhân. Liên kết đến bảng câu hỏi thí điểm sau đó được gửi đến 30 SV trong nhóm nghiên cứu để đánh giá độ tin cậy và thực hiện các chỉnh sửa cần thiết liên quan đến cách diễn đạt và lỗi câu. Bảng câu hỏi được dịch sang tiếng Việt để người tham gia có thể dễ dàng hiểu được nội dung của các câu hỏi. Nhóm nghiên cứu áp dụng có chỉnh sửa khung lý thuyết về “Bản chất mang tính chu kỳ của quá trình học tập tự chủ” của Reinders với việc đưa 7 giai đoạn trong khung này vào khảo sát nhận thức của người học về trách nhiệm của họ và trách nhiệm của GV liên quan đến việc học tập tự chủ. Giai đoạn (8) có liên quan đến Kiểm tra và đánh giá trong khung này đã bị lược bỏ trong nghiên cứu này do người học tại trường thực hiện kiểm tra đánh giá theo các quy định có sẵn. Kết quả khảo sát thí điểm cho thấy bảng câu hỏi tương đối dễ hiểu. Dữ liệu thu thập được đã được mã hóa trước khi sử dụng phần mềm SPSS phiên bản 20 để đo độ tin cậy. Kết quả kiểm định cho thấy hệ số tin cậy thang đo Cronbach’s Alpha của từng phần trong bảng câu hỏi lớn hơn 0,9. Do đó, thang đo là đáng tin cậy và các biến quan sát có ý nghĩa giải thích tốt cho các yếu tố.

Các thành viên trong nhóm nghiên cứu đã gửi bản khảo sát cho 176 SV để thu thập dữ liệu chính thức cho nghiên cứu. Hệ số độ tin cậy thang đo Cronbach’s Alpha của từng phần của bảng câu hỏi là hơn 0,9. Do đó, thang đo là đáng tin cậy và các yếu tố được giải thích rõ ràng bởi các biến quan sát được.

3.4. Quy trình nghiên cứu

Việc thu thập số liệu thực nghiệm được thực hiện trong tuần 10 học kỳ 1 của năm học 2022-2023. Dữ liệu chính thức được thực hiện trong tuần 5 của học kỳ thứ hai của năm học 2022-2023, sau khi SV đã hoàn thành 50% thời gian học khóa học tiếng Anh. Sau khi quyết định cỡ mẫu dựa trên tổng số SV tại trường, nhóm nghiên cứu chia cỡ mẫu theo khoa, theo năm học (năm thứ nhất, năm thứ hai, năm thứ ba) và các lớp được chọn ngẫu nhiên để tiến hành khảo sát.

Đối với dữ liệu thu thập được từ các cuộc khảo sát SV, nhóm nghiên cứu đã sử dụng phần mềm thống kê trong SPSS 20 để phân tích. Tất cả các dữ liệu thu thập được được chuyển đổi thành các con số và được trình bày trong biểu đồ và bảng để phân tích tần suất, độ tin cậy, trung bình, độ lệch chuẩn.

4. Kết quả nghiên cứu

Trong phần đầu tiên của bảng khảo sát, SV được yêu cầu đánh giá trách nhiệm của họ và trách nhiệm của GV trong các hoạt động khác nhau trong quá trình học tập. Cách giải thích giá trị trung bình sau đây (Ketsing, 1995; Srisaad & Nilkaew, 1992) đã được sử dụng để hướng dẫn phân tích số liệu: 1.00 - 1.50 = Rất thấp; 1.51 - 2.50 = Thấp; 2.51 - 3.50 = Trung bình; 3.51 - 4.50 = Cao; và 4.51 - 5.00 = Rất cao.

Kết quả từ khảo sát chỉ ra rằng, những người được hỏi cho rằng SV chủ yếu chịu trách nhiệm cho việc học tiếng Anh của mình trong khi GV chỉ chịu trách nhiệm một phần. Giá trị trung bình cho trách nhiệm của SV và GV lần lượt là 3.61 và 3.33 với thang điểm từ 1 đến 5. Giá trị trung bình cho nhận thức rằng trách nhiệm thuộc về sinh viên ở mức độ cao trong khi giá trị trung bình cho nhận thức rằng trách nhiệm thuộc về giáo viên ở mức độ trung bình. Con số này cho thấy người học tự nhận trách nhiệm cho việc học của bản thân nhiều hơn là phụ thuộc vào giáo viên.

Bảng 2. Giá trị trung bình chung cho nhận thức của sinh viên về trách nhiệm của sinh viên và trách nhiệm của giáo viên (N = 176)

Người chịu trách nhiệm	Giá trị trung bình	Độ lệch chuẩn
Sinh viên	3.61	0.96
Giáo viên	3.33	1.14

Bảng 3. Giá trị trung bình cụ thể cho nhận thức của sinh viên về trách nhiệm của sinh viên và trách nhiệm của giáo viên (N=176)

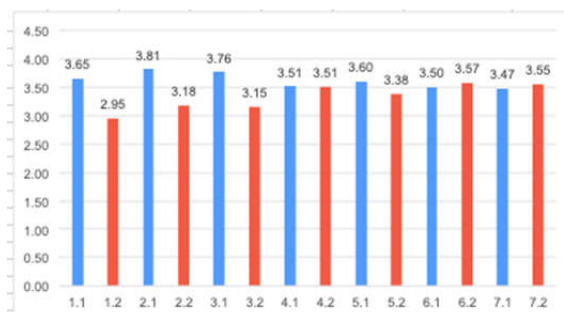
Phần 1 (N = 176)	Giá trị trung bình	Độ lệch chuẩn
1.1. Xác định điểm yếu và điểm mạnh của bạn trong việc học tiếng Anh [Bạn]	3.65	0.914
1.2. Xác định điểm yếu và điểm mạnh của bạn trong việc học tiếng Anh [GV]	2.95	1.248
2.1. Chọn/xác định mục tiêu học tập cho khóa học tiếng Anh của bạn [Bạn]	3.81	0.865
2.2. Chọn/xác định mục tiêu học tập cho khóa học tiếng Anh của bạn [GV]	3.18	1.218
3.1. Lập kế hoạch học tập cho bản thân (bao gồm cả việc lựa chọn nội dung và cách học) [Bạn]	3.76	0.962
3.2. Lập kế hoạch học tập cho bản thân (bao gồm cả việc lựa chọn nội dung và cách học) [GV]	3.15	1.207
4.1. Chọn tài liệu và nguồn học liệu để học tiếng Anh [Bạn]	3.51	0.997
4.2. Chọn tài liệu và nguồn học liệu để học tiếng Anh [GV]	3.51	1.042
5.1. Chọn chiến lược học tập (cách bạn thực hiện các nhiệm vụ (tasks) khi học tiếng Anh) [Bạn]	3.60	0.939
5.2. Chọn chiến lược học tập (cách bạn thực hiện các nhiệm vụ (tasks) khi học tiếng Anh) [GV]	3.38	1.115
6.1. Tạo cơ hội thực hành tiếng Anh (trong lớp học, ở nhà, trong cuộc sống thực) [Bạn]	3.50	1.069
6.2. Tạo cơ hội thực hành tiếng Anh (trong lớp học, ở nhà, trong cuộc sống thực) [GV]	3.57	1.098
7.1. Kiểm tra xem bạn đã tiến bộ được bao nhiêu trong quá trình học [Bạn]	3.47	0.985
7.2. Kiểm tra xem bạn đã tiến bộ được bao nhiêu trong quá trình học [GV]	3.55	1.073

Như được thể hiện trong Bảng 3, giá trị trung bình của cả 7 khía cạnh đều ở mức trung bình và cao: từ 3.47 đến 3.81 cho phần niềm tin của người học về việc tự chịu trách nhiệm cho việc học của bản thân trong khi giá trị trung bình về niềm tin của người học với trách nhiệm của GV với việc học của SV đạt từ 2.95 đến 3.57. Điều này cho thấy người học có niềm tin rằng, cả SV và GV nên đóng vai trò tích cực và quan trọng trong quá trình học tiếng Anh. Độ lệch chuẩn của 7 mục trong người tham gia trả lời phiếu khảo sát có niềm tin khá khác nhau về về trách nhiệm của GV và trách nhiệm của SV với việc học của SV.

Giá trị trung bình ở mức cao khi nói về trách nhiệm của GV ở câu 4 (chọn tài liệu và nguồn sử dụng để học tiếng Anh, giá trị trung bình = 3.51), câu 6 (Tạo cơ hội thực hành tiếng Anh (trong lớp học, ở nhà, trong cuộc sống thực), giá trị trung bình = 3.57), câu 7 (Kiểm tra xem bạn đã tiến bộ được bao nhiêu trong quá trình học, giá trị trung bình = 3.55). Điều này thể hiện SV có niềm tin lớn về trách nhiệm và vai trò của GV về việc cung cấp và hỗ trợ về mặt tài liệu sử dụng cho quá trình học tập của SV, thông báo về cách thức kiểm tra, đánh giá cũng như việc GV tạo cơ hội thực hành tiếng Anh cho SV. Tuy nhiên SV cũng cho rằng bản thân SV có trách nhiệm xác định điểm yếu và điểm mạnh của mình trong việc học tiếng Anh với giá trị trung bình là 3.65 (câu 1). Bên cạnh đó, giá trị trung bình liên quan đến trách nhiệm của SV đạt mức cao hơn so với giá trị trung bình liên quan đến trách nhiệm của GV ở năm mục (câu 1, 2, 3, 5 với giá trị trung bình lần lượt là 3.65, 3.81, 3.76, 3.60) cho thấy những người được hỏi tin rằng họ nên đóng vai trò lớn hơn GV trong việc xác định điểm yếu và điểm mạnh của bản thân, xác định chiến lược học tập, mục tiêu học tập cũng như lập kế hoạch học tập cho bản thân và trong việc học tiếng Anh.

Kết quả này cũng được thể hiện thông qua tần suất mà người tham gia đánh giá chọn bản thân hay GV là người chủ yếu hoặc hoàn toàn chịu trách nhiệm cho việc học của mình (Biểu đồ 1). Ít nhất khoảng 60% SV cho rằng người học chủ yếu hoặc hoàn toàn chịu trách nhiệm về việc xác định điểm yếu và điểm mạnh của bản thân khi học tiếng Anh, xác định mục tiêu học tập, tài liệu và nguồn học liệu và chiến lược học tập cũng như lập kế hoạch học tập cho bản thân. Trong khi đó, người tham gia khảo sát cho rằng GV chịu trách nhiệm ít hơn (câu 5) và ít hơn rất nhiều (câu 1, 2 và 3) trong các công việc này. Tuy nhiên, người khảo sát cho rằng GV có vai trò lớn hơn SV trong việc tạo cơ hội thực hành tiếng Anh (trong lớp học, ở nhà, trong cuộc sống thực) và kiểm tra mức độ tiến bộ trong quá trình học tập.

Biểu đồ 1 dưới đây cung cấp một so sánh trực quan về những gì người trả lời nghĩ về trách nhiệm của SV và trách nhiệm của GV trong việc học của bản thân.



Biểu đồ 1. Giá trị trung bình nhận thức của sinh viên về trách nhiệm của sinh viên và trách nhiệm của giáo viên

Thông qua bảng xếp hạng 7 yếu tố này có thể thấy quan điểm của SV về trách nhiệm của họ trong học tập. Ví dụ, khoảng 70% số người được hỏi (51,14 % chủ yếu và 19,32% hoàn toàn) tin rằng tin rằng SV phải có trách nhiệm chính trong việc xác định mục tiêu học tập cho khóa học tiếng Anh (câu 2). Tương tự, hơn 60% số người được hỏi (40,34% chủ yếu và 23,30% hoàn toàn) cho rằng SV phải đóng vai trò chính trong việc lập kế hoạch

Bảng 4. Nhận thức của sinh viên về việc người chịu trách nhiệm chủ yếu và hoàn toàn theo tỉ lệ phần trăm

Phần 1 (N = 176)	Không (%)	Hiếm khi (%)	Một phần (%)	Chủ yếu (%)	Hoàn toàn (%)
	1 điểm	2 điểm	3 điểm	4 điểm	5 điểm
1. Xác định điểm yếu và điểm mạnh của bạn trong việc học tiếng Anh [Bạn]	2,84	6,25	29,55	46,02	15,34
1. Xác định điểm yếu và điểm mạnh của bạn trong việc học tiếng Anh [GV]	18,75	12,50	35,23	22,16	11,36
2. Chọn/xác định mục tiêu học tập cho khóa học tiếng Anh của bạn [Bạn]	1,70	5,11	22,73	51,14	19,32
2. Chọn/xác định mục tiêu học tập cho khóa học tiếng Anh của bạn [GV]	14,77	7,39	38,07	25,00	14,77
3. Lập kế hoạch học tập cho bản thân (bao gồm cả việc lựa chọn nội dung và cách học) [Bạn]	2,84	5,11	28,41	40,34	23,30
3. Lập kế hoạch học tập cho bản thân (bao gồm cả việc lựa chọn nội dung và cách học) [GV]	13,64	10,23	38,07	23,30	14,77
4. Chọn tài liệu và nguồn học liệu để học tiếng Anh [Bạn]	3,41	9,66	36,36	33,52	17,05
4. Chọn tài liệu và nguồn học liệu để học tiếng Anh [GV]	6,82	3,41	39,77	32,39	17,61
5. Chọn chiến lược học tập (cách bạn thực hiện các nhiệm vụ (tasks) khi học tiếng Anh) [Bạn]	3,98	5,11	32,39	43,75	14,77
5. Chọn chiến lược học tập (cách bạn thực hiện các nhiệm vụ (tasks) khi học tiếng Anh) [GV]	7,95	9,09	36,93	28,98	17,05
6. Tạo cơ hội thực hành tiếng Anh (trong lớp học, ở nhà, trong cuộc sống thực) [Bạn]	3,98	14,20	27,84	35,80	18,18
6. Tạo cơ hội thực hành tiếng Anh (trong lớp học, ở nhà, trong cuộc sống thực) [GV]	6,25	7,39	30,68	34,09	21,59
7. Kiểm tra xem bạn đã tiến bộ được bao nhiêu trong quá trình học [Bạn]	3,98	9,66	36,36	35,80	14,20
7. Kiểm tra xem bạn đã tiến bộ được bao nhiêu trong quá trình học [GV]	6,25	6,82	31,82	35,80	19,32

học tập cho bản thân (câu 3). Tỉ lệ cho rằng GV có trách nhiệm nhiều hơn trong việc đánh giá sự tiến bộ của SV (55,12%) cao hơn tỉ lệ này dành cho SV (câu 7).

5. Kết luận

Nghiên cứu này khám phá nhận thức của SV ngành Điện và Điện tử về tính tự chủ của người học trong môi trường học kết hợp. Dữ liệu từ nghiên cứu cho thấy SV cho rằng bản thân phải tự chịu trách nhiệm với việc đặt ra mục tiêu học tập, xác định chiến lược học tập, lập kế hoạch học tập và xác định điểm mạnh, điểm yếu của bản thân trong quá trình học tập. Bên cạnh đó, kết quả nghiên cứu cũng

chỉ ra SV cho rằng GV có vai trò quan trọng hơn trong việc tạo cơ hội thực hành tiếng Anh cho SV, và đánh giá mức độ tiến bộ của SV trong quá trình học tập. Cả GV và SV đều có vai trò ngang nhau trong việc lựa chọn tài liệu và học liệu cho SV.

Nghiên cứu của Littlewood [13] có cùng quan điểm rằng SV Việt Nam thể hiện mức độ bất đồng cao nhất trong mẫu khi đưa ra tuyên bố “không nên thách thức quyền hạn của GV”. Điều này mâu thuẫn với quan điểm truyền thống về giáo dục trong môi trường học tập chịu ảnh hưởng của Nho giáo. Kết quả về nhận thức của SV về vai trò và trách

nhệm của bản thân với tính tự chủ trong học tập góp phần giúp các nhà giáo dục và các bên liên quan đưa ra phương pháp và chiến lược hiệu quả nhằm nâng cao tính tự chủ của người học tiếng Anh trong môi trường học kết hợp nói riêng và nâng cao tính tự chủ trong học tập nói chung.

Nghiên cứu này vẫn còn hạn chế do dữ liệu chỉ được lấy từ một công cụ khảo sát và cỡ mẫu chưa lớn. Để hiểu sâu hơn về vấn đề này, nghiên cứu trong tương lai có thể tìm hiểu thêm mối quan hệ giữa nhận thức và niềm tin của SV về tự chủ trong học tập cũng như sự tự tin và sẵn sàng tự chủ trong học tập của SV.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Nguyễn, T. B., “Blended learning: Một mô hình học tập hiệu quả cho sinh viên đại học Việt Nam”, *Tạp chí Khoa học Giáo dục*, Số 44(1), tr. 105-113, 2019.
- [2] Thủ tướng Chính phủ, *Quyết định 2080/QĐ-TTg ngày 22.12.2017 về việc phê duyệt điều chỉnh, bổ sung Đề án dạy và học ngoại ngữ trong hệ thống giáo dục quốc dân giai đoạn 2017 - 2025*.
- [3] Thủ tướng Chính phủ, *Quyết định 1400/QĐ-TTg ngày 30.9.2008 về việc phê duyệt Đề án “Dạy và học ngoại ngữ trong hệ thống giáo dục quốc dân giai đoạn 2008 - 2020”*.
- [4] Trần, T. T., “Thách thức và giải pháp trong việc triển khai mô hình học kết hợp tại trường đại học Việt Nam”, *Tạp chí Khoa học Giáo dục*, Số 44(4), tr.125-133, 2019.
- [5] Benson, P., “What’s new in autonomy”, *The Language Teacher*, Vol. 35, Issue 4, pp. 15 - 18, 2011.
- [6] Eaton, S. E., “Learner autonomy in blended learning: A critical review of the literature”, *International Journal of Self-Directed Learning*, Vol. 14, No. 2, pp. 1-17, 2017.
- [7] Gamble, J., Mandernach, B., & Pandey, S., “Blended learning: A review of the literature”, *International Journal of Instruction*, Vol. 11, No. 2, pp. 1-14, 2018.
- [8] Günes, S., & Alagözlü, N., “The relationship between learner autonomy and motivation in distance learning: A case study of EFL learners in Turkey”, *International Journal of Education and Technology*, Vol. 11, No. 1, pp. 1-16, 2020.
- [9] Holec, H., *Autonomy and foreign language learning*, Pergamon Press, Oxford, 1981.
- [10] Huang, Y., & Benson, P., *Learner autonomy in language learning: A conceptual framework*, Palgrave Macmillan, Basingstoke, 2013.
- [11] Klein, J. D., Converse, J. M., & Ziegler, M., “Autonomy in blended learning: A framework for understanding and supporting learner agency”, *International Review of Research in Open and Distance Learning*, Vol. 7, No. 2, pp. 1-18, 2006.
- [12] Little, D., “Learner autonomy and the challenge of tandem language learning via the Internet”, in A. Chambers & G. Davis (Eds.), *ICT and language learning: A European perspective*, pp. 29-38, Swets & Zeitlinger Publishers, Amsterdam, 2001.
- [13] Littlewood, W., “Do Asian students really want to listen and obey?”, *ELT Journal*, Vol. 54, Issue 1, pp. 31-36, 2000.
- [14] Mirriahi, N., Nouri, J., & Azizi, M., “Learner autonomy in blended learning: A case study of Iranian EFL learners”, *International Journal of Instruction*, Vol. 12, No. 2, pp. 45-58, 2015.
- [15] Reinders, H., “Towards a classroom pedagogy for learner autonomy: A framework of independent language learning skills”, *Australian Journal of Teacher Education*, Vol. 35, Issue 5, pp. 40-55, 2010.
- [16] Sheninger, E. C., *Digital leadership: Changing paradigms for changing times*, 1st edition, Corwin Press, Thousand Oaks, 2014.
- [17] Snodin, N. S., “A study of the use of a learning management system in a blended learning environment to support learner autonomy”, *International Journal of Self-Directed Learning*, Vol. 10, No. 2, pp. 1-14, 2013.
- [18] Teng, F. M., *Autonomy, agency, and identity in teaching and learning English as a foreign language*, Springer Singapore, 2019.
- [19] Yuan, L., & Kim, M. J., “Learner autonomy in blended learning environments: A case study of Chinese EFL learners”, *International Journal of English Language Teaching*, Vol. 5, No. 1, pp. 1-14, 2017.