

Phát triển năng lực tự chủ học tập cho người học ở bậc đại học: Một số vấn đề lý luận và giải pháp

TS. NGUYỄN THỊ HƯƠNG

Học viện Báo chí và Tuyên truyền; Email: huongnguyen041281@gmail.com

Nhận ngày 8 tháng 2 năm 2024; chấp nhận đăng tháng 4 năm 2024.

Tóm tắt: Năng lực tự chủ học tập được cho là một trong những năng lực quan trọng người học đại học cần có để nâng cao chất lượng và kết quả học tập. Năng lực tự chủ học tập không phải là phẩm chất tự có mà được hình thành trong môi trường giáo dục trong đó các chính sách, nguồn lực, chương trình và phương pháp giảng dạy hướng tới phát triển năng lực tự chủ. Tự chủ học tập được thể hiện thông qua các kỹ năng siêu tri nhận, kỹ năng tri nhận và cảm xúc xã hội. Thông qua đó, bài viết đưa ra các đề xuất nhằm nâng cao năng lực tự chủ học tập của sinh viên.

Từ khóa: tự chủ học tập, giáo dục đại học, kỹ năng siêu tri nhận, kỹ năng tri nhận.

Abstract: *Autonomy is considered one of the crucial skills for university students to enhance the quality and outcomes of their learning. This capability is not an inherent trait but is developed within the educational environment where policies, resources, curricula, and teaching methods aim to foster autonomy. It is manifested through metacognitive skills, cognitive skills, and social-emotional skills. Thereby, the article proposes suggestions to improve students' autonomy.*

Keywords: *autonomy, higher education, metacognitive skills, cognitive skills.*

Khái niệm tự chủ học tập trong những năm gần đây đã trở thành một vấn đề sự phạm được quan tâm trong lĩnh vực nghiên cứu cũng như thực tiễn giáo dục. Khả năng chịu trách nhiệm về việc học của chính mình được cho là một yếu tố quan trọng trong việc nâng cao chất lượng và kết quả học tập⁽¹⁾. Thuật ngữ tự chủ học tập thường gắn liền với khả năng tự quản lý và khả năng kiểm soát việc học của chính mình⁽²⁾. Tự chủ không còn được coi là một đặc tính vốn có của người học có khả năng và nguồn lực tốt, năng lực tự chủ được hình thành gắn liền với những bối cảnh cụ thể, trong đó hợp tác và tương tác là các yếu tố bối cảnh quan trọng⁽³⁾.

Phát triển khả năng tự chủ học tập đã trở

thành vấn đề được các nhà giáo dục ở Việt Nam quan tâm. Dù đã có những cải cách trong giáo dục, giảng dạy trong lớp học vẫn chủ yếu tập trung vào hoàn thành nội dung sách giáo khoa mà ít chú ý đến việc học bên ngoài lớp học. Ngoài ra, những hạn chế về cơ cấu như vấn đề: lớp học đông người, khối lượng công việc lớn và lương thấp là các rào cản cho việc áp dụng phương pháp giảng dạy cá nhân hóa. Do đó, để thúc đẩy phát triển năng lực tự chủ trong trường học, cần làm rõ các khái niệm về năng lực tự chủ học tập cũng như các yếu tố cấu thành. Trên cơ sở đó, các nhà giáo dục và quản lý giáo dục có thể hình thành các chính sách, đường hướng, phương pháp phát triển khả năng tự chủ học tập nhằm nâng cao chất lượng dạy học

trong nhà trường.

1. Khái niệm tự chủ trong học tập

Có nhiều định nghĩa khác nhau về tự chủ trong học tập, nhưng bản chất cốt lõi của tự chủ trong học tập là “khả năng chịu trách nhiệm về việc học của chính mình”⁽⁴⁾. Tự chủ trong học tập của người học thường gắn liền với các khái niệm như học tập tự định hướng, tự kiểm soát, tự quản lý hoặc học tập độc lập⁽⁵⁾.

Holec (1981) định nghĩa quyền tự chủ là cơ chế tự quản lý: đặt mục tiêu, lập kế hoạch tiến độ học tập, lựa chọn tài liệu, tự giám sát và tự đánh giá việc học của bản thân⁽⁶⁾. Little (1991) đã phát triển khái niệm tự chủ để kết hợp yếu tố tâm lý, với quyền tự chủ là “khả năng tách biệt, phản ánh phê phán, ra quyết định và hành động độc lập”⁽⁷⁾. Người học tự chủ chịu trách nhiệm xác định mục đích, nội dung, nhịp độ và phương pháp học tập của mình, theo dõi tiến độ và đánh giá kết quả học tập của mình. Tuy nhiên, khái niệm tự chủ cũng có thể thay đổi phụ thuộc vào nền văn hóa, thể chế chính trị⁽⁸⁾.

Từ góc độ văn hóa xã hội, tính tự chủ trong học tập được hình thành và phát triển trong bối cảnh xã hội, lịch sử và văn hóa cụ thể chứ không phải là thuộc tính vốn có của người học. Do đó, năng lực tự chủ trong học tập được hình thành và trau dồi thông qua các hoạt động mang tính xã hội⁽⁹⁾. Theo Ushioda (2007), khả năng tự điều hướng trong học tập được hình thành thông qua môi trường nơi người học được trang bị đầy đủ về mặt nhận thức và động lực⁽¹⁰⁾.

2. Cấu thành của năng lực tự chủ trong học tập

2.1. Các năng lực siêu tri nhận

Người học tự chủ là người học có các năng lực thiết lập các mục tiêu học tập, lên kế hoạch về thời gian và các nguồn lực học tập, quản lý giám sát việc học và đánh giá kết quả thực hiện các mục tiêu để từ đó có sự điều chỉnh⁽¹¹⁾.

Việc thiết lập các mục tiêu học tập là yếu tố

quan trọng hàng đầu trong năng lực tự chủ học tập, làm cơ sở xác định các ưu tiên đầu tư thời gian và nguồn lực. Các mục tiêu học tập này có thể gồm các mục tiêu ngắn hạn và dài hạn. Các mục tiêu hàng ngày như hoàn thành bài tập về nhà, chuẩn bị bài trước khi lên lớp là các mục tiêu ngắn hạn. Đạt kết quả cao trong các kỳ thi cuối kỳ; tích lũy kiến thức, kỹ năng, kinh nghiệm, trau dồi năng lực nghề nghiệp, kỹ năng mềm, thi các chứng chỉ ngoại ngữ, tin học... là các mục tiêu lâu dài hơn. Trên thực tế, tùy thuộc bối cảnh, hoàn cảnh để xác định thứ tự ưu tiên cho các mục tiêu, căn cứ vào đó để lên kế hoạch về thời gian thực hiện cũng như các nguồn lực cần thiết để thực hiện.

Kỹ năng tiếp theo là lên kế hoạch về thời gian và nguồn lực để thực hiện các mục tiêu. Việc thực hiện các mục tiêu đòi hỏi người học phải sắp xếp lượng thời gian cần thiết để hoàn thành các mục tiêu đó. Ví dụ như để xác định đạt trình độ B2 tiếng Anh từ trình độ đầu vào là B1 cần 200 giờ học hoặc từ trình độ A1 thì cần 500 - 700 giờ học. Dựa trên tổng lượng thời gian đó cần phân bổ thời gian theo tuần và theo ngày. Các nguồn lực cần để thực hiện mục tiêu học tập gồm tài liệu học tập, chương trình học, chiến lược, kỹ năng học tập hiệu quả, trang thiết bị phục vụ học tập,... Người học có năng lực tự chủ trong học tập cần được trang bị các kỹ năng xác định, phân bổ nguồn lực học tập hiệu quả nhằm tối ưu hóa kết quả học tập.

Trong quá trình thực hiện, người học tự chủ cần giám sát việc học và thực hiện các mục tiêu học tập để có sự điều chỉnh kịp thời. Cần giám sát việc phân bổ thời gian hợp lý để đạt các mục tiêu đề ra, điều chỉnh nếu kế hoạch đặt ra sao cho không quá ít hoặc quá nhiều thời gian cho một mục tiêu. Bên cạnh đó cần giám sát, kiểm tra các tài liệu học tập, kỹ năng học tập có hiệu quả để đảm bảo thực hiện đúng tiến độ, hoàn thành được các mục tiêu. Cuối cùng là đánh giá kết quả thực hiện, xác định các lĩnh vực, điểm

manh cũng như các điểm yếu để khắc phục.

2.2. Các năng lực tri nhận

Là các chiến lược, phương pháp, kỹ thuật giúp người học lĩnh hội kiến thức, kỹ năng hiệu quả. Các phương pháp, kỹ thuật học tập này thường mang tính đặc thù của ngành và chuyên ngành, tuy nhiên cũng có những điểm chung. Theo Wittrock (1986), các năng lực tri nhận gồm những năng lực sau⁽¹²⁾:

Năng lực ghi nhớ kiến thức: là khả năng nhớ và hiểu các kiến thức đã học để sẵn sàng sử dụng cho các mục đích trong tương lai. Năng lực này không phải là việc học vẹt các kiến thức sáo rỗng mà cần có sự thông hiểu và ghi nhớ kiến thức. Thiết lập mối quan hệ, mối liên kết giữa các kiến thức học được thông qua việc phân loại, phân nhóm kiến thức sử dụng sơ đồ tư duy; tạo sự liên hệ giữa kiến thức mới và kiến thức cũ; gắn các kiến thức lý luận vào các tình huống thực tiễn; ghi chép, ôn bài thường xuyên và định kỳ,.. là những chiến lược người học tự chủ cần nắm để ghi nhớ kiến thức hiệu quả.

Năng lực tổ chức: tổ chức các kiến thức học được theo các cấu trúc là kỹ năng cần thiết để hiểu và sử dụng kiến thức. Do đó, trong quá trình đọc bài, học bài cần ghi chép và học các kiến thức theo các dàn bài, đề cương, tóm tắt các ý chính, ý phụ,... giúp hiểu mối liên hệ giữa các kiến thức cũng như việc học dễ dàng, hiệu quả hơn.

Năng lực phân tích, phân biện: so sánh, đối chiếu, tìm ra sự tương đồng và dị biệt giữa các kiến thức; phân tích, đánh giá, đưa ra những lập luận sắc bén, có chứng cứ và được phân tích ở nhiều khía cạnh; tư duy phân biện hay tư duy phân tích và đánh giá một thông tin đã có theo các cách nhìn khác cho vấn đề đã đặt ra nhằm làm sáng tỏ và khẳng định lại tính chính xác của vấn đề.

Năng lực thực hành: vận dụng kiến thức lý luận vào lý giải, phân tích, đánh giá và giải

quyết các vấn đề thực tiễn là các kỹ năng tư duy bậc cao mà sinh viên ở bậc đại học cần hướng tới thay vì ghi nhớ và thực hành đơn giản. Ví dụ trong lĩnh vực truyền thông, người học cần áp dụng các lý luận về truyền thông để phân tích, đánh giá các sản phẩm truyền thông, trên cơ sở đó cải thiện chất lượng sản phẩm.

2.3. Các năng lực cảm xúc - xã hội

Quá trình học không chỉ đòi hỏi về mặt tư duy, nhận thức mà còn cả năng lực cảm xúc - xã hội. Đó là sự quản lý cảm xúc, sự kiên trì, bền bỉ, khả năng đối phó với những khó khăn, thách thức, thất bại để duy trì động lực, hứng thú học tập. Ngoài ra, người học biết giao tiếp, hợp tác với bạn bè, biết tìm kiếm trợ giúp từ thầy cô và bạn bè để giải đáp thắc mắc và hỗ trợ các nguồn lực, kỹ năng học tập hiệu quả.

3. Giải pháp phát triển năng lực tự chủ ở người học

Phát triển năng lực tự chủ học tập ở người học đòi hỏi các giải pháp đa chiều từ cấp quản lý tới giảng viên và sinh viên. Trước hết, cần trang bị các tài nguyên học tập, cơ sở vật chất giúp người học tiếp cận các nguồn lực phục vụ học tập tự chủ. Trong thời đại kỹ nguyên kỹ thuật số, thư viện với các nguồn tài nguyên số, sách báo tạp chí chuyên ngành số hóa là những nguồn lực học tập vô cùng hữu ích cho quá trình tự học. Ngoài ra, cơ sở vật chất, trang thiết bị phục vụ thực hành cho các ngành, chuyên ngành cũng cần được đầu tư hơn.

Thứ hai, tạo môi trường học tập phát huy tính tự chủ, tích cực của người học. Môi trường học tập cần là một cộng đồng học tập trong đó người học được tham gia các hoạt động học tập đa dạng, được chia sẻ thông tin, kinh nghiệm, được gắn kết, được sẵn sàng trợ giúp về mặt học tập cũng như các khía cạnh khác trong cuộc sống. Như vậy việc hình thành các diễn đàn học tập, các nhóm, câu lạc bộ học tập, tổ chức các phong trào học tập, là cần thiết để tạo nên cộng đồng học tập giúp người học phát huy

năng lực tự chủ.

Thứ ba, giảng viên cần áp dụng các phương pháp giảng dạy tích cực, đa dạng các hoạt động học tập từ hỏi - đáp, thảo luận, làm việc nhóm, nghiên cứu tình huống, bài mẫu, giải quyết vấn đề, thực hành, làm dự án,... nhằm giúp người học đào sâu, lĩnh hội, vận dụng tri thức và phát triển các kỹ năng cần thiết, tạo hứng thú, động lực học tập. Các hoạt động học tập này cũng hướng tới phát triển tư duy nhận thức bậc cao như phân tích, đánh giá, đưa ra nhận định, quan điểm và khả năng sáng tạo.

Thứ tư, chương trình học tập cần được điều chỉnh để đáp ứng các nhu cầu xã hội cũng như nhu cầu của người học, tăng cường các trải nghiệm thực tiễn, tránh thiên về giáo điều, lý luận suông. Các hoạt động, bài tập, dự án trong chương trình học cần mô phỏng theo yêu cầu thực tiễn công việc, giúp người học cọ sát với các tình huống, yêu cầu thực tiễn, nhằm tạo động cơ, động lực học tập. Đồng thời, việc lồng ghép giảng dạy các chiến lược tự chủ về mặt siêu nhận thức, nhận thức và cảm xúc - xã hội là cần thiết giúp người học phát triển năng lực tự chủ trong học tập.

Bản chất cốt lõi của tự chủ học tập được xác định là khả năng tự chịu trách nhiệm về quá trình học của bản thân. Điều này bao gồm việc tự đặt mục tiêu, lập kế hoạch học tập, lựa chọn tài liệu, tự đánh giá và điều chỉnh quá trình học.

Các năng lực tự chủ học tập được phân thành ba phần chính: siêu tri nhận, tri nhận và cảm xúc - xã hội. Siêu tri nhận bao gồm việc thiết lập mục tiêu học tập, lên kế hoạch thời gian và nguồn lực, và quản lý việc học. Tri nhận bao gồm khả năng ghi nhớ, tổ chức kiến thức, phân tích và ứng dụng kiến thức. Cảm xúc - xã hội liên quan đến quản lý cảm xúc, sự kiên nhẫn và khả năng giao tiếp, hợp tác.

Để phát triển năng lực tự chủ trong học tập, cần có các giải pháp đa chiều từ cấp quản lý đến giảng viên và sinh viên. Đây bao gồm việc

cung cấp tài nguyên học tập, tạo môi trường học tập tích cực, áp dụng phương pháp giảng dạy đa dạng, và điều chỉnh chương trình học tập để đáp ứng nhu cầu của người học cũng như xã hội./.

(1) Littlewood, W. (1999). *Defining and developing autonomy in East Asian contexts. Applied Linguistic*, 20(1), 71- 94.

(2) Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. London: Longman.

(3) Barfield, A. & Brown, S.H. (2007). *Reconstructing Autonomy in Language Education: Inquiry and Innovation*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

(4) Holec, H. (1981). *Autonomy in foreign language learning*. Oxford: Pergamon.

(5) Everhard, C. J. (2018). Investigating the true colours of autonomy in language learning. In K. Schwienhorst (Ed.), *Learner autonomy in second language pedagogy and research: Challenges and Issues (Autonomous language learning)*: Candlin & Mynard.

(6) Little, D. (1991). *Learner autonomy: Definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik.

(7) Schmenk, B. (2012). Globalising learner autonomy. *TESOL quarterly*, 39(1), 107-118.

(8) Ushioda, E. (2003). Motivation as a socially mediated process. In D. Little, J. Ridley, & E. Ushioda (Eds.), *Learner autonomy in the foreign language classroom: teacher, learner, curriculum and assessment*. Dublin: Authentik.

(11) Ushioda, E. (2007). *Motivation, autonomy and socio-cultural theory*. Dublin: Authentik.

(12) Victori, M., & Lockhart, W. (1995). *Enhancing metacognition in self-directed language learning*. *System*, 23(2), 223-234. Google Scholar..

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Benson, P., Chik, P. A., & Lim, H. Y. (2003). *Becoming autonomous in an Asian context: Autonomy as a sociocultural process Learner autonomy across cultures: Palgrave Macmillan*.

2. Benson, P., & Reinders, H. (2011). *Beyond the language classroom. Basingstoke: Palgrave Macmillan*.

3. Everhard, C. J. (2018). Investigating the true colours of autonomy in language learning. In K. Schwienhorst (Ed.), *Learner autonomy in second language pedagogy and research: Challenges and Issues (Autonomous language learning)*: Candlin & Mynard.

4. Nguyen, T. N. (2016). *Thirty years of English language and English education in Vietnam. English Today*, 33(1), 33-35.

5. Norton, B., & Toohey, K. (2001). *Changing perspectives on good language learners. TESOL quarterly*, 35(2), 307-322.