

# TÌM HIỂU SỰ TỰ HỌC MÔN PHƯƠNG PHÁP GIẢNG DẠY CỦA SINH VIÊN CHUYÊN NGÀNH GIẢNG DẠY TIẾNG ANH THEO HỌC CHẾ TÍN CHỈ

Ngày nhận bài : 31/03/2014

Ngày nhận lại : 07/04/2014

Ngày duyệt đăng : 05/05/2014

*Phan Thị Thu Nga<sup>1</sup>*  
*Trần Võ Diễm Thúy<sup>2</sup>*  
*Dương Đoàn Hoàng Trúc<sup>3</sup>*

## TÓM TẮT

*Mục tiêu của nghiên cứu trình bày trong bài báo này là tìm hiểu thực trạng về sự tự học của sinh viên chuyên ngành giảng dạy tiếng Anh trong suốt khóa học về Phương pháp giảng dạy tiếng Anh (phần 1). Đối tượng nghiên cứu là 90 sinh viên của hai lớp đang theo học năm thứ ba vào học kỳ I của năm học 2012-2013. Ba nguồn dữ liệu được thu thập gồm có: quan sát sinh viên tập giảng, kết quả bài kiểm tra giữa kỳ và phiếu khảo sát. Kết quả phân tích dữ liệu cho thấy mặc dù đa số sinh viên ý thức cao vai trò tự học nhằm phát triển năng lực chuyên môn nhưng 90% sinh viên đã không dành thời gian để tự học đúng theo quy định của học chế tín chỉ. Ngoài ra, sinh viên không đánh giá cao tính độc lập và thói quen tự học của họ. Kết quả bài kiểm tra giữa kỳ và quan sát sinh viên tập giảng cho thấy sinh viên chỉ đạt được 50% mục tiêu mà giảng viên đề ra đối với các hoạt động tự học. Do đó, nhóm tác giả đề nghị nhà trường cần phải có biện pháp hỗ trợ giảng viên quản lý thời gian tự học và đánh giá các hoạt động học tập của sinh viên ngoài giờ lên lớp.*

**Từ khóa:** Sinh viên chuyên ngành giảng dạy, tự học, học chế tín chỉ, các hoạt động tự học.

## ABSTRACT

*The aim of this study is investigating teacher trainees' autonomy during the English Language Teaching Methodology Course (I). Participants included ninety students from two classes in the first semester of the academic year 2012-2013. The data were collected by different methods such as observation, the midterm test and questionnaire. The analysis of the survey data shows that in spite of high awareness of autonomy in developing their professional competence, 90% of them did not spend enough time on self-study as required in the credit-based training system. Also, they did not highly self-assess their independence and study habits. The interpretation of the data from the instructor's observation and the midterm test also reveals that these students satisfied only 50% of the aims set for autonomous learning tasks: (1) required reading and (2) lesson plan preparing for micro teaching. As a result, it is recommended that there should be some measurements to support the lecturer to manage students' studying time and evaluate their autonomous learning activities after class.*

**Keywords:** teacher trainees, autonomy, credit-based training system, autonomous learning activities.

---

<sup>1, 2, 3</sup> Trường Đại học Mở TP.HCM.

## 1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Năm 2007, Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành “*Quy chế Đào tạo Đại học và Cao Đẳng hệ chính quy theo hệ thống tín chỉ (TC)*” hay còn gọi là Quy chế 43. Đặc điểm quan trọng nhất của học chế này là làm cho mỗi người học có thể học theo năng lực và điều kiện của riêng mình. Đặc điểm này buộc người dạy phải áp dụng phương pháp giảng dạy (PPGD) giúp cho sinh viên (SV) phát huy được *tính tự chủ* và giúp họ biết *cách học để tự học*. Cùng với xu hướng này, trong việc giảng dạy ngoại ngữ, đặc biệt là tiếng Anh, nghiên cứu về việc tự học, tính tự chủ của người học khi đào tạo theo phương thức TC được nhiều giảng viên cũng như chuyên gia giáo dục quan tâm.

### *Tình hình nghiên cứu trong nước:*

Lê (2010) ứng dụng chiến lược CREAM đối với 48 SV năm thứ nhất hệ Cao Đẳng ngành Sư phạm (SP) tiếng Anh tại trường ĐH Sư Phạm Huế cho thấy thử thách lớn nhất của các SV này khi học tiếng Anh là thiếu phương pháp (PP) học tập hiệu quả; Lê (2010) kết luận kỹ năng ngôn ngữ của SV được cải thiện sau một học kỳ (*theo kết quả tự đánh giá của SV*). Một nghiên cứu khác về tính tự chủ của SV trong học chế TC do Nguyễn (2010) và cộng sự thực hiện tại Khoa Ngoại Ngữ (NN)-Trường ĐH Mở Tp.HCM. Kết quả cho thấy dù tính tự chủ của người học khóa TC so với khóa học phần hầu như vượt hơn trong khoảng bốn phần năm (4/5) các nội dung nghiên cứu, nhưng sự khác biệt có ý nghĩa chỉ khoảng một phần ba (1/3) trong năm môn học của năm thứ nhất, đặc biệt là phần quy định tự học và một số nội dung trong hai môn nghe-nói và đọc hiểu được xem như thành công của học chế TC. Trịnh (2010) - ĐH Cần Thơ kết luận trong hoàn cảnh Việt Nam năng lực tự học có thể được phát triển thông qua việc ứng dụng học tập tự điều chỉnh.

### *Tình hình nghiên cứu ngoài nước:*

Sau khi nghiên cứu sự tự học trong một khóa học về PPGD ngôn ngữ dành cho giáo viên dạy tiếng Anh bậc tiểu học và trung học, Cotterall (2004) đề nghị giáo viên nên khuyến khích người học: (1) xây dựng mục tiêu học tập lâu dài để trong quá trình học tập họ sẽ đầu tư nhiều vào các hoạt động học tập nhằm lĩnh hội được những kỹ năng mà họ cần, và (2) suy ngẫm kỹ lại những gì mình đã làm bởi vì sự suy ngẫm là một yếu tố then chốt trong việc nâng cao khả năng làm việc và học tập một cách độc lập của người học.

Dữ liệu phân tích định tính và định lượng của Sert (2006) cho thấy dường như SV SP Anh tại một trường ĐH ở Thổ Nhĩ Kỳ chưa xác định mình phải học cái gì và học như thế nào để đạt hiệu quả cao khi tự học. Tác giả này chỉ ra rằng những SV này thiếu khả năng tự đánh giá trong việc theo dõi quá trình tự học. Với kết quả tìm được, Sert đã đưa ra giả thuyết rằng, cần phải giúp cho người học nâng cao nhận thức về việc tự học của họ và khi người học nhận thức tốt họ sẽ nâng cao khả năng tự kiểm soát việc học của mình và khả năng này góp phần tạo động lực giúp họ học đạt hiệu quả cao hơn (Sert, 2006).

Kojima (2007 & 2008) tại Nhật Bản cho biết ứng dụng hướng tiếp cận CARL (C= collaborative learning- học tập cộng tác, A= autonomous learning- tự học và RL= Reflective learning- học tư duy) có hiệu quả trong việc nâng cao năng lực chuyên môn và sự học tập nghiên cứu độc lập của SV chuyên ngành giảng dạy tiếng Anh. Endo (2010) ở Nhật Bản kết luận rằng muốn có nhiều tiến bộ trong giảng dạy hay tự học thêm để nâng cao tay nghề, giáo viên cần phải theo ba bước: (1) *soạn giáo án*; (2) *thực hiện bài giảng*; (3) *xem lại bài giảng để rút kinh nghiệm*. Endo (2010) gọi bước thứ ba là “*reflection*”. Theo Endo khi xem lại bài giảng của mình, giáo viên sẽ

đánh giá các bước lên lớp lên cũng như nội dung giảng dạy một cách khách quan hơn và giúp họ thiết kế những bài giảng hay và phù hợp hơn bài trước đó. Một nghiên cứu khác về niềm tin của 112 SV tiếng Anh đối với việc tự học khác được thực hiện bởi Balçikanli (2010) tại Khoa SP Anh của trường ĐH Gazi - Thổ Nhĩ Kỳ. Kết quả cho thấy những SV này có thái độ tích cực đối với việc tự học.

Theo kết quả nghiên cứu lý luận của hai tác giả Mascaskill và Taylor (2010), chưa có những PP đo lường tâm lý học một cách hoàn chỉnh mặc dù các PP đo lường này rất quan trọng đối với việc tự học. Tuy nhiên, Mascaskill và Taylor (2010) kết luận thang đo 12 tiêu chí có ý nghĩa trong việc đo lường sự tự học về mặt tâm lý của SV.

*Tóm lại*, các nghiên cứu trong nước tập trung vào các môn học về kỹ năng ngôn ngữ, chưa có nhiều nghiên cứu sự tự học của SV môn chuyên ngành. Hơn nữa, các nghiên cứu ở nước ngoài cũng chưa thấy sự đánh giá của giảng viên đối với các hoạt động học tập của SV ngoài giờ lên lớp. Từ những kết quả nghiên cứu trên và thực tế tại ĐH Mở Tp.HCM, phương thức đào tạo theo hệ thống TC đã được áp dụng từ năm học 2009-2010, nhóm nghiên cứu xét thấy nghiên cứu tìm hiểu về sự tự học của SV qua đó giảng viên có cơ sở để nghiên cứu lại nội dung tự học cũng như cách hướng dẫn SV tự học đạt hiệu quả cao là một trong những vấn đề cấp thiết hiện nay nhằm nâng cao chất lượng đào tạo của nhà trường. Mục tiêu của nghiên cứu này tìm hiểu thực trạng về sự tự học của SV khi học môn PPGD tiếng Anh một nhằm tìm hiểu nhận thức của SV về tầm quan trọng của sự tự học, và tính độc lập như thói quen tự học của SV ngoài giờ lên lớp. Các hoạt động tự học của SV khi học môn PPGD tiếng Anh một bao gồm đọc thêm tài liệu tham khảo bắt buộc theo đề cương môn học và tự tìm tài liệu thiết kế bài giảng

theo một PPGD đã được phân công.

*Câu hỏi nghiên cứu:* Sinh viên tự học các nội dung được phân bổ trong đề cương môn PPGD tiếng Anh một như thế nào ngoài giờ lên lớp? Để tìm ra câu trả lời của câu hỏi này cũng như mục tiêu đề ra, nhóm tác giả sử dụng ba câu hỏi định hướng sau đây:

Sinh viên có ý thức được tầm quan trọng của các hoạt động tự học quy định trong đề cương môn PPGD tiếng Anh một được thiết kế theo phương thức đào tạo TC hay không?

Sinh viên tự đánh giá tính độc lập trong học tập và thói quen tự học của họ như thế nào?

Theo sự đánh giá của giảng viên, sinh viên tự học có đạt được mục tiêu mà giảng viên đề ra hay không?

## 2. CƠ SỞ LÝ LUẬN

### Tự học trong học chế tín chỉ (TC)

Theo Quy chế 43 của Bộ Giáo dục và Đào tạo, đơn vị TC được xác định dựa trên khối lượng lao động học tập của một SV trung bình, và thường được định nghĩa như sau: “*nếu môn học có một giờ lên lớp (50 phút) trong một tuần kéo dài trong một học kỳ 15 tuần thì được tính một tín chỉ*”. Ngoài ra, định nghĩa TC chỉ còn được bổ sung một về quan trọng như sau: “*để đảm bảo một giờ học ở lớp cần ít nhất hai giờ học cá nhân*”. Theo định nghĩa này (Lâm, 2011), TC bao gồm một phần nổi là một giờ học ở lớp và một phần chìm là hai giờ chuẩn bị cá nhân. Kết quả học tập của SV phải được đánh giá thường xuyên trong tiến trình (*formative*) để thu được các phản hồi nhằm điều chỉnh thường xuyên việc dạy và học; và đánh giá tổng kết (*summative*) để ghi nhận việc tích lũy được các học phần. Một yêu cầu quan trọng của đánh giá tổng kết là phải đánh giá được kết quả học tập liên quan đến phần kiến thức cơ bản (phần nổi) học trên lớp và kiến thức mở rộng (phần chìm) tự học ở nhà (Lâm, 2011).

## Các định nghĩa về tự học

### *Thuật ngữ tự học:*

Có nhiều định nghĩa khác nhau về thuật ngữ “tự học” (*autonomy*). Theo tự điển Oxford dành cho người học ở trình độ nâng cao, “*autonomy*” có nghĩa là *khả năng hành động và đưa ra quyết định mà không bị kiểm soát bởi bất kỳ một đối tượng nào* (có thể truy cập tại địa chỉ [www.oald8.oxfordlearnerdictionaries.com](http://www.oald8.oxfordlearnerdictionaries.com)). Còn trong tự điển tiếng Anh của nhà xuất bản Mamillan, thuật ngữ này được định nghĩa là *khả năng đưa ra các quyết định của riêng cá nhân nào đó* (định nghĩa này cũng có thể tìm thấy ở trang [www.Macmillandictionary.com](http://www.Macmillandictionary.com)). Trong tự điển thuật ngữ được sử dụng trong giảng dạy ngôn ngữ tiếng Anh, Thornbury (2006) định nghĩa “*autonomy*” là *khả năng chịu trách nhiệm và kiểm soát việc học của bạn trong trường học hay tại một cơ sở giáo dục hoặc trong bối cảnh hoàn toàn không phụ thuộc vào người dạy hay một cơ quan quản lý giáo dục*. Theo Thornbury, tự học hay “*autonomy*” đồng nghĩa với cụm từ “*self-directed learning*”. Các nhà phê bình không đồng tình với phong trào tự học thì tranh luận rằng khái niệm tự học đối với người học là một sự mâu thuẫn trong các thuật ngữ bởi vì nếu người học có thể tự học, họ sẽ không cần theo học bất kỳ một khóa học ngôn ngữ nào ngay từ đầu. Tuy nhiên, Thornbury cho rằng tất cả người học nào cũng trải qua một giai đoạn nào đó trong quá trình học mà họ cần làm việc một cách độc lập với thầy cô và bạn bè (2006:22).

Các chuyên gia trong lĩnh vực giáo dục và giảng dạy ngôn ngữ có nhiều định nghĩa khác nhau về tự học. Theo Holec (1981) tự học là *khả năng chịu trách nhiệm cho việc học của riêng một cá nhân nào đó trong khi đó Little (1991) cho rằng tự học là một thuộc tính tâm lý có liên quan đến quá trình và nội dung học, và*

*Dickinson(1987:11) mô tả tự học như một tình huống mà trong đó người học hoàn toàn chịu trách nhiệm cho tất cả các quyết định có liên quan đến việc học và chịu trách nhiệm thực hiện những quyết định đó* (trích lại từ Benson, 2006). Theo Benson, tự học là một sự công nhận những quyền hạn của người học trong các hệ thống giáo dục (trích từ Wikipedia).

Benson (2006) cho rằng định nghĩa “tự học” của Holec (1981) có ảnh hưởng nhiều nhất và được nhiều nhà nghiên cứu sử dụng bởi vì điểm mạnh trong định nghĩa của Holec (1981) là nó được dựa trên giả thuyết người học không tự phát triển năng lực tự học, tuy nhiên khi họ bị đặt vào trong những tình huống mà họ không có sự lựa chọn nào khác ngoài việc phải tự học và đây là một trong những sự phát triển có ý nghĩa quan trọng đối với định nghĩa tự học hơn 30 năm qua. Benson (2006) cũng nhận xét rằng Holec (1981) chỉ mô tả việc rèn luyện tự học hơn là chính sự tự học. Có nghĩa là, định nghĩa về tự học của Holec chỉ giải thích những thứ mà một người tự học có thể làm được chứ không lý giải được làm thế nào để anh/chị ta có thể làm được.

Một vấn đề nữa Benson (2006) đưa ra là: “*Những yếu tố quan trọng nhất của sự tự học ngôn ngữ chính xác là gì?*” Theo tác giả này thì vẫn chưa có được một kết luận rõ ràng và rất khó xác định được các yếu tố quan trọng của sự tự học; tuy nhiên nhiều tác giả đã đạt được một sự đồng thuận- đó là có nhiều mức độ tự học theo Nunan (1997:192) và hành vi của người tự học có thể dưới nhiều hình thức khác nhau, tùy thuộc vào độ tuổi, sự tiến bộ mà người học đạt được trong quá trình học và cái mà họ tiếp nhận từ nhu cầu học trước mắt (Little, 1991-trích dẫn lại từ Benson, 2006).

Nunan (1997:195) đưa ra mô hình tự học với năm cấp độ khác nhau của hoạt

động tự học: (1) *nhận thức* (awareness); (2) *tham gia* (involvement); (3) *điều chỉnh* (intervention); (4) *sáng tạo* (creation); và (5) *ứng dụng* (transcendence). Theo Nunan (1997) mỗi cấp độ tự học đều gắn liền với hai mặt đó là *nội dung* và *quy trình* tự học. Ngoài ra, hai tác giả Reinders & Balcikanli (2011) đề nghị tám giai đoạn của quá trình tự học bao gồm: (1) xác định nhu cầu học tập; (2) xây dựng mục tiêu; (3) lên kế hoạch học; (4) chọn tài liệu học tập; (5) chọn PP học; (6) ứng dụng – sử dụng ngôn ngữ hay thực nghiệm; (7) theo dõi sự tiến bộ- tự hoặc nhờ đồng môn nhận xét; và (8) đánh giá lại quá trình và ôn tập.

### **Tính độc lập của người học**

Theo Moore<sup>4</sup> khái niệm tính độc lập của người học bao gồm hai yếu tố:

1. người tự học ít nhất đã phát triển khả năng kiểm soát hoạt động học của họ và
2. môi trường học tập tạo nhiều cơ hội cho người học kiểm soát việc học của họ;

Để phát triển khả năng này đòi hỏi nhiều phẩm chất cá nhân của người học như *sự tự tin, động lực, nắm lấy và nhận trách nhiệm, và khả năng tiên phong trong học tập*, và nhiều thứ khác như là kỹ năng học thuật, năng lực trí tuệ, kỹ năng học độc lập và kỹ năng học nhóm (Ivan Moore). Hai tác giả Macaskill và Taylor (2010) cho rằng nhiều yếu tố cốt lõi khác nhau như: *trách nhiệm cho việc học, sự sẵn sàng đón nhận kiến thức từ những trải nghiệm, nội lực và sự tự tin khi tham gia các hoạt động mới tạo thành tính độc lập của người học.*

### **Thói quen tự học**

Dựa theo định nghĩa tự học của Holec (1981) như đã trình bày ở trên [... *khả năng chịu trách nhiệm* ...] và khái

niệm của Moore về tính độc lập của người học thể hiện ở trách nhiệm của họ đối với các hoạt động học tập như xác định mục tiêu học tập, chọn PP học và đánh giá, và sắp xếp việc học. Các hoạt động này tương đồng với các giai đoạn của quá trình tự học theo hai tác giả Reinders & Balcikanli (2011) (như đã trình bày). Trong quá trình tự học, người học phải lên kế hoạch và sắp xếp việc học sao cho hiệu quả, do đó một người tự học phải xây dựng cho mình thói quen học tập. Macaskill và Taylor (2010) cho rằng thói quen của người tự học bao gồm các yếu tố quản lý thời gian trong quá trình học, sự trì hoãn và thái độ của người học khi làm việc một mình.

### **Đánh giá sự tự học**

Tassinari (2012) tin rằng trong quá trình tự học, có nhiều lý do tại sao tập trung vào sự tự đánh giá sẽ có lợi hơn là sử dụng hình thức đánh giá bên ngoài, và Sinclair (1999) cũng ủng hộ quan điểm này. Hơn nữa, Kleppin (2005) lập luận rằng tự đánh giá về ngôn ngữ và năng lực học tập là một PP quan trọng trong quá trình tự học và nhu cầu tự đánh giá phải được thực hiện và hỗ trợ bởi trong một mô hình SP với những công cụ và PP phù hợp (trích lại từ Tassinari, 2012). Đồng quan điểm với Tassinari (2012), Gardner (2000) đánh giá cao vai trò của sự tự đánh giá và tin rằng việc sử dụng tự đánh giá như một công cụ trong một bộ dụng cụ dành cho người tự học và sẽ giúp họ rất nhiều trong quá trình học. Mặc dù độ tin cậy của việc SV tự đánh giá bị nghi ngờ, Gardner (2000) đã tìm được một số luận chứng khuyến khích người học tự đánh giá từ nhiều tác giả khác nhau.

### **Sự tự học trong chương trình đào tạo (CTĐT) giáo viên tiếng Anh**

Mặc dù sự tự học rất cần thiết và phù

<sup>4</sup> Ivan Moore, Director of Center of Promoting Learner Autonomy có thể truy cập tại địa chỉ <http://extra.shu.ac.uk/cpla/whattislearnerautonomy.html>

hợp với sự phát triển không ngừng của thế giới ngày nay, theo hai tác giả Reinders và Balcikanli (2011) thì trong số 11 đầu sách (xuất bản từ năm 1991 đến 2007) được sử dụng trong các CTĐT giáo viên tiếng Anh nhiều nơi trên thế giới, hầu hết các tài liệu không có thông tin về sự tự học và cũng không bắt kỳ thông tin liên quan đến sự phát triển các kỹ năng cần thiết để tự học. Tác giả Kojima (2007 & 2008) đề xuất sự hợp nhất các yếu tố như học tập cộng tác, tự học và tư duy có tiềm năng thúc đẩy các SV phát triển năng lực chuyên môn và khả năng tự học.

### **Sự cộng tác (Collaboration)**

Dooly (2008) giải thích học tập cộng tác đòi hỏi người học cùng nhau làm việc để đạt được một mục tiêu chung. PP học này có nhiều tên gọi khác nhau như: học tập hợp tác (*cooperative learning*), học tập theo tập thể (*collective learning*), học tập theo cộng đồng (*learning communities*), dạy với đồng môn (*peer teaching*), học với đồng môn (*peer learning*) hay học nhóm (*team learning*). Điểm chung trong tất cả các định nghĩa này là nhiều người cùng tham gia chung một nhóm. Tuy nhiên, thuật ngữ học tập cộng tác có nghĩa rộng hơn - *người học có trách nhiệm cho đồng môn cũng như cho cá nhân mình và để đạt được mục tiêu chung và họ giúp đỡ lẫn nhau để hiểu rõ một vấn đề nào đó và giúp nhau trong học tập* (Dooly, 2008:21).

Học tập cộng tác được nhiều chuyên gia như Holst (2003), Kojima (2007 & 2008), và Dorner và Major (2009) áp dụng trong các CTĐT giáo viên tiếng Anh ở nhiều quốc gia khác nhau trên thế giới.

### **Sự tự học (Autonomy)**

Sự tự học của những giáo viên ngôn ngữ, theo Bailey (2006) có thể tìm thấy ở bài giảng (*action*), quyết định lựa chọn PP và tài liệu giảng dạy (*decision making*) hoặc cả hai. Như đã đề cập ở phần đặt vấn đề, theo Endo (2010), nếu giáo viên tiếng

Anh muốn tự học và nghiên cứu để phát triển nghề nghiệp của mình thì phải quan ba bước: (1) *soạn giáo án*, (2) *tập giảng*, và (3) *nhờ đồng nghiệp dự giờ góp ý hoặc tự xem lại bài giảng* để rút ra những ưu điểm hoặc hạn chế của họ và từ đó sẽ biên soạn lại bài giảng khác hiệu quả hơn.

### **Sự tư duy (Reflection)**

Đồng quan điểm với Endo (2010), nhiều tác giả khác nhau như Wallace (1991), Cotterall (2004), Larrivee (2006), Harmer (2007) và Arikani (2010) ủng hộ quan điểm *sự tư duy* là một yêu cầu cơ bản đối với giáo viên tiếng Anh để thích ứng với sự thay đổi nhanh của cả thế giới. Theo tác giả Wallace (1991), có ba mô hình đào tạo giáo viên ngôn ngữ, nhưng trong đó chỉ có một mô hình trong đó tư duy là một trong những yếu tố hình thành năng lực chuyên môn. Theo Wallace (1991) một môn học chuyên ngành trong CTĐT giáo viên tiếng Anh phải bao gồm sự phát triển hai nhóm kiến thức: (1) "*received knowledge*" bao gồm từ vựng chuyên ngành, những khái niệm tương xứng, kết quả nghiên cứu, học thuyết và những kỹ năng cần thiết cho nghề nghiệp, và (2) "*experiential knowledge*" được tiếp cận thông qua thực hành, có nghĩa là thực hiện công việc chuyên môn của một giáo viên thực sự, và họ sẽ có cơ hội suy ngẫm lại kiến thức mà họ đúc kết được sau khi thực hành (Wallace, 1991:15). Như vậy theo mô hình của Wallace sự tự học của SV được tìm thấy ở bước thực hành hay tập giảng một phân đoạn nhỏ trên lớp (*micro-teaching*), sau khi tập giảng SV chuyển sang bước tiếp theo là suy ngẫm lại bài dạy của mình nhằm tìm ra những gì chưa tốt và chuẩn bị bài khác tốt hơn quay lại thực hành một lần nữa. Khi xem lại một lần nữa nếu cảm thấy hài lòng vì bài giảng thành công thì những gì đã làm lần sau sẽ trở thành cái gì đó của riêng họ hay còn gọi là năng lực chuyên môn.

*Tóm lại*, tự học tập nghiên cứu sau giờ học trên lớp là một trong những đặc tính quan trọng của phương thức đào tạo theo hệ thống TC. Trong giảng dạy ngôn ngữ, mặc dù có một số chuyên gia không đồng tình với phong trào tự học nhưng một số khác ủng hộ việc tự học và đạt được một sự đồng thuận về mức độ tự học. Hơn nữa, cũng cần có nhiều biện pháp để đánh giá kết quả học tập của người học trong đó người học tự đánh giá năng lực của họ là một công cụ cần thiết. Trong các CTĐT giáo viên tiếng Anh, việc tự tìm tài liệu để soạn giáo án tập giảng được xem là một hoạt động tự học. Để giúp cho SV chuyên ngành giảng dạy tự học hiệu quả, SV cần phải học tập cộng tác hay học theo nhóm và sau khi tập giảng SV cần phải xem lại bài giảng lại nhằm rút ra những bước nào SV chưa làm tốt để họ có thể khắc phục những hạn chế khi thực hiện một bài giảng khác. Những vấn đề trình bày trên đây là cơ sở lý luận cho việc nghiên cứu thực trạng về sự tự học của SV khi học môn PPGD tiếng Anh một được trình bày ở phần tiếp theo của bài báo này.

### 3. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

#### **Bối cảnh và nội dung nghiên cứu:**

Môn PPGD tiếng Anh một là môn học cốt lõi bắt buộc thuộc khối kiến thức chuyên ngành trong CTĐT giáo viên tiếng Anh (hệ chính quy) tại Khoa NN, trường ĐH Mở Tp. HCM. SV học môn này vào học kỳ thứ năm sau khi hoàn thành những môn học thuộc khối kiến thức giáo dục đại cương và khối kiến thức ngành tiếng Anh. Môn học này có ba TC và SV hoàn thành khóa học này trong vòng 9 tuần (mỗi tuần sinh viên học hai ca, và mỗi ca ba tiết và mỗi tiết là 45 phút theo niên chế vào thời điểm thực hiện nghiên cứu)

Trước khi lên lớp, SV cần phải đọc bài trong quyển sách “*Techniques and Principles in Language Teaching*” của tác giả Larsen-Freeman (nhà xuất bản Oxford

ấn bản lần 2, năm 2000), và khi lên lớp giảng viên sẽ minh họa một bài giảng dựa theo một PPGD và tóm tắt lại các ý chính của mỗi PP và đối chiếu lại bài giảng minh họa. Sau đó SV làm việc theo nhóm thảo luận ưu điểm và hạn chế cũng như vấn đề mà giáo viên gặp phải khi áp dụng một PP này để dạy các nhóm học viên khác nhau. Vào buổi học tiếp theo SV (theo nhóm từ 4-8 sinh viên) sẽ lên lớp tập giảng nội dung tự biên soạn, sau đó các SV khác quan sát bài giảng thảo luận và đưa ra nhận xét về bài giảng, và cuối cùng là nhận xét của giảng viên. Ngoài ra, theo đề cương môn học SV phải tự học thêm phần kiến thức nâng cao theo quyển sách “*Approaches and Methods in Language Teaching*” của hai tác giả Richards, J.C và Rodgers, T.S. (nhà xuất bản Cambridge, ấn bản lần 2, in lại lần thứ 18- năm 2011).

#### **Mẫu nghiên cứu:**

Có 90 SV thuộc hai lớp (AV01 và AV03- Khóa 2010) đang học Môn PPGD tiếng Anh một vào học kỳ I của năm học 2012-2013 và tác giả phụ trách giảng dạy hai lớp này. Đa số các em đang theo học học kỳ thứ năm trong CTĐT giáo viên tiếng Anh tại Khoa NN, trường ĐH Mở Tp. HCM.

#### **Công cụ thu thập dữ liệu:**

##### *Quan sát và ghi chép*

Khi quan sát các nhóm SV tập giảng theo PPGD đã được phân công, giảng viên đã ghi chép và nhận xét khả năng hiểu một PPGD từ khi chuẩn bị đến lúc thể hiện bài dạy theo 10 tiêu chí dựa trên các nguyên tắc cơ bản của mỗi PP. Sau khi quan sát và nhận xét, giảng viên lưu lại những thông tin này. Khi khóa học kết thúc, giảng viên tổng hợp lại và phân tích để tìm một câu trả lời cho câu hỏi nghiên cứu thứ ba: “*Theo sự đánh giá của giảng viên, sinh viên tự học có đạt được mục tiêu mà giảng viên đề ra hay không?*”

##### *Bài kiểm tra*

Bài kiểm tra giữa kỳ gồm ba phần: (1) 20 câu hỏi trắc nghiệm khách quan trong phạm vi kiến thức cơ bản được học trên lớp; (2) 20 câu hỏi trắc nghiệm khách quan thuộc phần kiến thức đọc thêm ở nhà và (3) một câu hỏi tự luận kiểm tra khả năng đánh giá ưu điểm và hạn chế của một PPGD khi áp dụng để dạy tiếng Anh bậc trung học phổ thông tại Việt Nam. Dữ liệu thu thập từ bài kiểm tra (phần 20 câu hỏi kiểm tra nội dung tự học) giúp cho nhóm nghiên cứu tìm lời giải đáp cho một phần của câu hỏi nghiên cứu thứ ba.

#### *Bảng câu hỏi khảo sát*

Bảng câu hỏi khảo sát gồm ba phần chính được trình bày trên hai trang giấy A4. Phần thứ nhất nhằm tìm hiểu nhận thức của SV về tự học như (1) tầm quan trọng của tự học đối với một giáo viên tiếng Anh, (2) động lực tự học, (3) thời gian dành cho tự học và (4) cách đối phó với nội dung khó. Thông tin thu thập từ phần này sẽ được phân tích nhằm trả lời cho câu hỏi nghiên cứu thứ nhất liên quan đến *nhận thức của SV về sự tự học khi học môn PPGD tiếng Anh một*. Phần thứ hai của bảng khảo sát gồm 12 câu hỏi thuộc hai nhóm: tính độc lập trong học tập (từ câu 1 đến câu 7) và thói quen tự học (từ câu 8 đến câu 12). Đây là một thang đo có độ tin cậy cao do được thiết kế bởi hai giáo viên trường ĐH Sheffield Hallam của Anh Quốc - Mascaskill và Taylor (2010). SV tự đánh giá sự tự học và thói quen tự học theo năm mức (cao nhất là 5 và thấp nhất là 1).

Dữ liệu được thu thập vào buổi cuối cùng của khóa học và giúp cho nhóm tìm câu trả lời cho câu hỏi nghiên cứu thứ hai - “*Sinh viên tự đánh giá tính độc lập trong học tập và thói quen tự học của họ như thế nào?*”.

#### 4. KẾT QUẢ VÀ THẢO LUẬN

##### *Quan sát sinh viên tập giảng nội dung tự biên soạn*

Số liệu trên Bảng 1 cho thấy giảng viên đánh giá việc sinh viên tự học môn PPGD tiếng Anh một thông qua việc tìm tài liệu để tự chuẩn bị một bài dạy theo một PPGD mà các em bốc thăm vào buổi học đầu tiên và thực hành giảng thử trên lớp không được cao. Cụ thể là nhóm thứ nhất chỉ đạt mức trung bình (điểm TB cộng là 5.4) và nhóm thứ hai đạt mức khá (điểm TB cộng là 7.1). Sau khi SV hoàn thành bài giảng, các nhóm thảo luận và đưa ra nhận xét về bài giảng; có nhiều SV không quan sát bài giảng cẩn thận và thậm chí lấy sách ra đọc; do đó khi giảng viên yêu cầu nhận xét thì hầu hết các em này không có ý kiến gì hết hoặc là chỉ có một câu trả lời duy nhất là các bạn dạy rất hay. Khi giảng viên hỏi tại sao hay và hay chỗ nào thì các em không trả lời được. Đối với những nhóm thảo luận sôi nổi thì nhận xét của các em thiên về cảm nhận của người học và ngôn ngữ hơn là PP. Thực trạng này giống với kết quả nghiên cứu của Cotterall (2004), những giáo viên trong khóa học PPGD luôn đề cập những vấn đề thuộc về kiến thức ngôn ngữ khi nhận xét bài dạy của người khác chứ không nhận xét về PP.

**Bảng 1. Kết quả quan sát sinh viên tập giảng.**

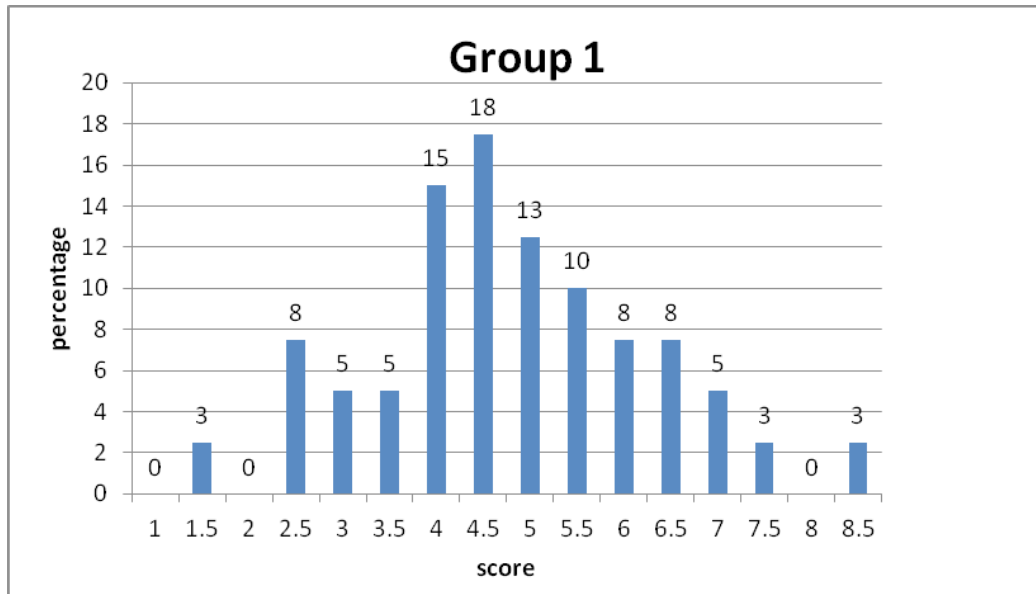
Các phương pháp/định hướng	<i>Nhóm 1</i>	<i>Nhóm 2</i>
(1) The Grammar Translation Method	5	7
(2) The Direct Method	5	5
(3) The Audio-Lingual Method	7	7
(4) Total Physical Response	6	6
(5) Communicative Language Teaching	7	7
(6) Task-Based Instruction	4	9
(7) Content-Based Instruction	4	9
Tổng cộng	<b>38</b>	<b>50</b>
Trung bình cộng	<b>5.4</b>	<b>7.1</b>

Kết quả bài kiểm tra nội dung sinh viên tự đọc thêm.

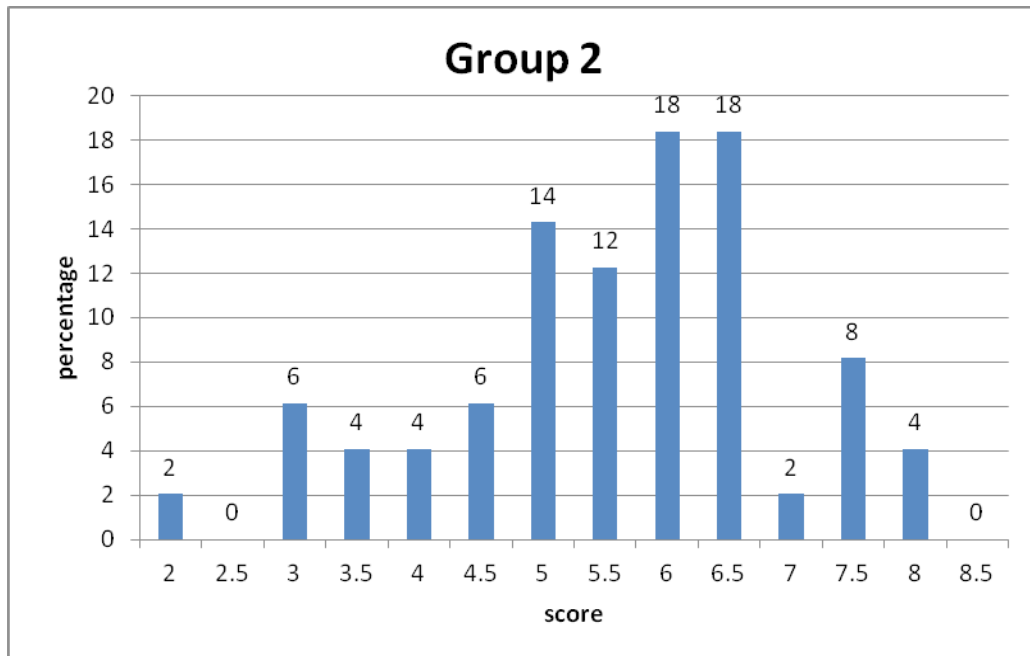
Theo kết quả thống kê điểm bài kiểm tra phần nội dung liên quan đến kiến thức nâng cao SV phải tự đọc thêm ở nhà, điểm trung bình (TB) cộng của nhóm thứ nhất là 4.8/10 và nhóm thứ hai là 5.6/10. Số liệu trên hình 1 cũng cho thấy hơn năm 50%

SV của nhóm thứ nhất đạt điểm dưới TB (từ 4.5 đến 1.5) và nhóm thứ hai (xem hình 2) tỉ lệ này thấp hơn, nghĩa là có 22% SV đạt điểm dưới TB (từ 4.5 đến 2.0). Do đó có thể kết luận rằng, kết quả bài kiểm tra phần nội dung tự đọc thêm của hai nhóm chỉ đạt mức TB.

**Hình 1. Kết quả thống kê điểm bài kiểm tra của nhóm 1**



**Hình 2. Kết quả thống kê điểm bài kiểm tra của nhóm 2**



Kết quả khảo sát:

Có ba yếu tố chứng minh rằng SV nhận thức cao về tự học. Thứ nhất, 100%

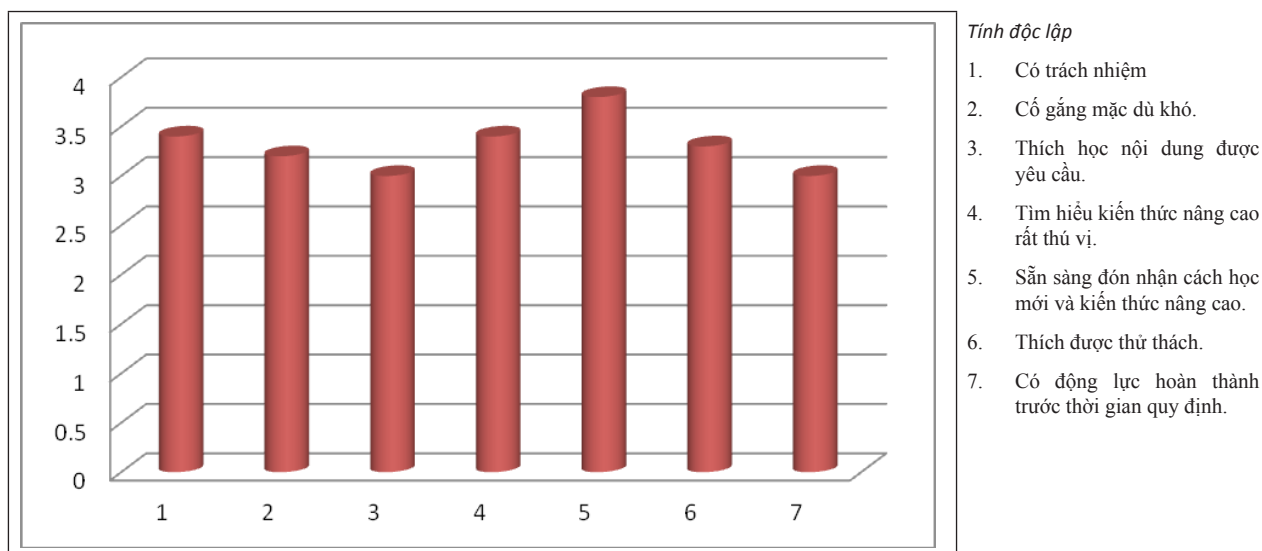
SV một đều nhận thức được tầm quan trọng của sự tự học và tự nghiên cứu. Thứ hai, hơn 2/3 (68.6%) SV cho rằng động

lực quan trọng nhất để họ tự đọc thêm tài liệu và làm việc theo nhóm soạn bài tập giảng là giúp cho các em nắm vững kiến thức để áp dụng cho công việc đi dạy sau khi ra trường; điều này cho thấy SV đã xác định được mục tiêu nghề nghiệp của các em cũng như nhu cầu học hiện nay là tích lũy kiến thức cho công việc tương lai. Thứ ba, khi tự đọc tài liệu mà không hiểu đa số phần lớn SV (91%) giải quyết vấn đề bằng cách tự tìm hiểu (45%), hỏi bạn (32%), hỏi giáo viên hướng dẫn (14%) và chỉ có 8/87 sinh viên (9%) là bỏ qua. Những số liệu trên là một tính hiệu tích cực về ý thức của sinh viên đối với việc tự học ngoài giờ lên lớp; tuy nhiên có một vấn đề mà giảng viên cũng như nhà trường cần phải quan tâm đặc biệt đó là thời gian SV dành cho việc tự học ngoài giờ lên lớp. Mặc dù theo học chế TC thời gian tự học tối thiểu phải gấp đôi thời gian lên lớp nhưng kết quả khảo sát cho thấy chỉ có 8/90 SV (9%) tự học theo đúng với thời gian quy định và 1% (1/90) SV tự học nhiều hơn thời gian quy định. Ngược lại, 90% SV dành thời gian tự học môn chuyên ngành chưa đạt yêu cầu; trong đó hơn một nửa sinh viên (61%) chỉ đạt được 50% thời gian (4-5 giờ trong tuần) và 29% tự học ít hơn một phần

hai thời gian theo quy định.

SV tự đánh giá tính độc lập và thói quen tự học ở mức TB khá (xem hình 3). Số liệu trên hình này cho thấy SV chấm điểm trách nhiệm đạt 3.4/5 và thực tế lớp học theo quan sát của giảng viên thì tinh thần trách nhiệm của từng SV của cả hai lớp khi làm việc theo nhóm chưa cao và các em cũng không có trách nhiệm cho nhau khi soạn bài tập giảng. Ví dụ như luôn luôn xảy ra tình trạng đến giờ tập giảng, SV giữ tài liệu giảng dạy đến trễ giảng viên và các bạn trong nhóm cũng như các bạn khác phải ngồi chờ. Một trường hợp nữa là khi làm việc theo nhóm, các em tự phân công mỗi thành viên có trách nhiệm thực hiện một giai đoạn nào đó của bài giảng; khi lên lớp có một SV vắng mặt thì các thành viên khác không thể dạy thế phần của bạn mình và bài giảng bị mất một phần. Điều này cho thấy trách nhiệm của SV khi làm việc theo nhóm chưa cao; trong khi đó học tập cộng tác (theo Kojima, 2007 & 2008) có tiềm năng giúp cho SV tự học tốt để phát triển năng lực chuyên môn và khi học tập cộng tác (theo Dooly, 2008) thì SV vừa có trách nhiệm cá nhân và vừa có trách nhiệm với công việc chung của cả nhóm.

**Hình 3. Tính độc lập của sinh viên trong học tập**

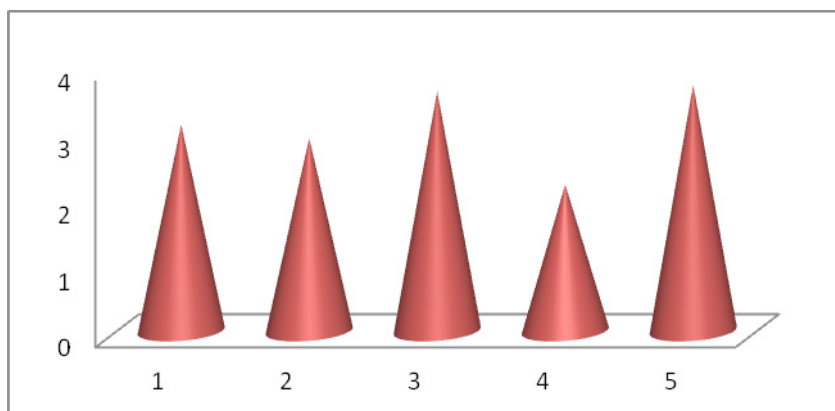


### Thói quen tự học

Kết quả trên hình 4 cũng cho thấy SV tự chấm điểm có động lực hoàn thành trước thời gian quy định đạt 3.0/5 và mức độ hoàn thành việc tự học trước thời gian quy định là 3.6/5; con số này cũng tương

đồng với thực tế trên lớp mà giảng viên ghi nhận trong suốt khóa học. Có nhiều nhóm SV không chuẩn bị bài giảng chu đáo, do đó khi đến giờ tập giảng vẫn còn một số bạn loay hoay chạy đi in bài và chỉnh sửa bài giảng trên máy tính.

**Hình 4. Thói quen tự học**



Thói quen tự học

1. Sắp xếp thời gian hợp lý.
2. Quản lý tốt thời gian tự học
3. Hoàn thành việc học trước thời gian quy định.
4. Bảo chữa cho việc không tự học.
5. Hạnh phúc khi tự học.

Một trong những yếu tố giúp cho SV tự học tốt đó là phải có thói quen sắp xếp thời gian cũng như quản lý thời gian tốt; tuy nhiên kết quả tự chấm điểm những thói quen này của SV cũng đạt mức trên TB (3.1/5 và 2.9/5) mặc dù các em cảm thấy hạnh phúc khi làm việc độc lập (điểm TB cộng là 3.7/5) (xem hình 4). Ở cột thứ tư của hình này cũng cho thấy SV tự chấm điểm mức độ bảo chữa cho việc không tự học là 2.2/5 nhưng trên thực tế đa số SV luôn đưa ra rất nhiều lý do như học nhiều môn, có nhiều bài tập, phải đi làm thêm ngoài giờ lên lớp để kiếm tiền lo cho chi phí học hành v.v. Các em cũng có nhiều lý do bảo chữa cho việc không có sự chuẩn bị chu đáo cho phần nội dung tập giảng.

## 5. KẾT LUẬN

*Thứ nhất*, mặc dù SV ý thức được tầm quan trọng của việc tự học và nghiên cứu của một giáo viên tiếng Anh khi còn ngồi trên giảng đường và khi làm việc như là một giáo viên thực sự nhằm giúp cho họ phát triển năng lực chuyên môn, nhưng kết quả phân tích dữ liệu cho thấy SV chưa dành thời gian để tự học và nghiên cứu

ngoài lớp học chưa đạt đến mức tối thiểu theo quy định của học chế TC.

*Thứ hai*, SV tự đánh giá về sự tự học và thói quen tự học chỉ đạt trên TB; kết quả này hoàn toàn tương đồng với những gì xảy ra trong lớp học theo ghi nhận của giảng viên. SV chưa thể hiện được trách nhiệm cá nhân cao, chưa cộng tác với đồng môn, và chưa có thói quen sắp xếp và quản lý thời gian khi làm việc độc lập mặc dù theo các chuyên gia đây là những yếu tố giúp SV chuyên ngành giảng dạy tiếng Anh phát triển tiềm năng tự học nhằm nâng cao năng lực chuyên môn.

*Thứ ba*, từ những hạn chế trên theo kết quả tự đánh giá của SV dẫn đến kết quả học tập của SV cũng không cao. Theo đánh giá của giảng viên khi quan sát bài giảng của SV trên lớp và kết quả của bài kiểm tra các nội dung mà SV phải tự đọc thêm ở nhà theo quy định trong đề cương môn học, có thể kết luận rằng SV chỉ đạt mức TB đối với phần tự học kiến thức nâng cao và TB khá đối với phần soạn bài tập giảng.

*Tóm lại*, nhóm nghiên cứu đạt được mục tiêu đề ra và đã tìm ra lời giải đáp của

câu hỏi nghiên cứu như đã trình bày. Tuy nhiên, vẫn có một số vấn đề chưa tìm ra. *Thứ nhất*, như đã trình bày ở trên đa số SV không dành đủ thời gian cho việc tự học ở nhà nhưng nhóm nghiên cứu không tìm được nguyên nhân của vấn đề do hạn chế ở phần câu hỏi khảo sát. *Thứ hai*, sau khi mỗi nhóm hoàn thành tập giảng nội dung tự biên soạn, giảng viên không có đủ thời gian để quay phim lại bài giảng cho cả lớp xem lại nhằm khuyến khích SV phụ trách bài giảng tự đánh giá lại theo những tiêu chí mà giảng viên đang áp dụng bởi vì theo các chuyên gia như đã trình bày trong phần cơ sở lý luận đây là một bước quan trọng nhằm giúp SV tự học hiệu quả.

#### ĐỀ XUẤT:

Đối với giáo viên phụ trách *môn học*: Vào buổi đầu tiên của khóa học, sau khi giới thiệu đề cương môn học, giảng viên cần phải nhắc nhở SV thời gian tự học cá nhân và theo nhóm ngoài giờ lên lớp theo học quy định của học chế TC. Đặc biệt là, giảng viên phải bổ sung các loại câu hỏi khác nhau để SV tự kiểm tra lại phần nội dung tự học. Ngoài ra cần phải có cơ chế kiểm soát thời gian tự học của SV và điều này giảng viên phụ trách môn học không thể làm tốt được mà như Trần (2010) đề nghị cần phải có sự hỗ trợ của các đơn vị trong trường. Giảng viên cần phải xây dựng hệ thống câu hỏi trắc nghiệm, câu hỏi thảo luận và tự luận theo mỗi chủ đề cho SV làm trực tuyến trước khi lên lớp, và giảng viên phải quản lý được tổng số giờ SV làm bài trực tuyến, số điểm đạt được và số lần tham gia vào diễn đàn trực tuyến để làm cơ sở đánh giá các hoạt động tự học của SV. *Cuối cùng*, mỗi bài giảng của SV cần phải được quay và chiếu lại cho cả lớp xem; khi xem lại nhóm SV thực hiện bài dạy sẽ tự đánh giá trước, sau đó các SV quan sát lớp học sẽ góp ý thêm và cuối cùng là nhận xét của giảng viên và phải hướng dẫn cho SV nhận xét theo 10 tiêu chí như giảng viên trong nhóm nghiên cứu đã thực hiện. Để

giúp cho giảng viên thực hiện được những đề xuất trên cần phải có sự hỗ trợ từ nhà trường.

Đối với lãnh đạo nhà trường, nhóm thực hiện đề tài nghiên cứu có một số kiến nghị sau: Đề nghị thứ nhất, để giúp cho SV có đủ thời gian tự học tập và nghiên cứu ngoài giờ lên lớp, Phòng Quản lý Đào tạo, đặc biệt là bộ phận phụ trách đăng ký môn học cần phải có cách không chế số môn học SV đăng ký trong một học kỳ. Đối với SV chuyên ngành giảng dạy tiếng Anh, việc tập giảng rất quan trọng nhưng hầu như các em không có tập giảng trước khi lên lớp giảng chính thức. Lý giải cho việc này SV cho rằng đa số các em từ các tỉnh khác phải ở nhà trọ nên không thể tập giảng được nhưng khi vô trường không có phòng cho các em tập giảng vì tất cả các phòng học tại Cơ sở Đào Duy Anh đều được khóa lại sau khi các lớp học kết thúc buổi học. Do đó, đề nghị thứ hai là nhà trường cần phải có một phòng học dành riêng cho SV ngành giảng dạy tập giảng hoặc làm việc theo nhóm ngoài giờ lên lớp. Đề nghị thứ ba theo ý kiến của nhiều SV và đúng với thực tế là cần phải tìm cách bổ sung người sách tham khảo cho SV tự đọc thêm ở thư viện tại Cơ sở Đào Duy Anh bởi vì theo thống kê của nhân viên thư viện ở đây chỉ có sách giáo trình tiếng Anh và toàn bộ sách về PPGD tiếng Anh đều nằm ở thư viện Võ Văn Tần. Theo tìm hiểu ở bộ phận thư viện thì nếu như SV có nhu cầu đọc sách phải gặp nhân viên quản thư đề nghị thì khoảng hai ba hôm sau SV có thể đọc sách đã yêu cầu tại thư viện cơ sở Đào Duy Anh và có lẽ SV không nắm được quy trình này nên đã không tiếp cận được tài liệu tham khảo. Đề nghị cuối cùng là để giúp giảng viên phụ trách môn học kiểm soát thời gian tự học của SV hiệu quả hơn, nhà trường - đặc biệt là bộ phận quản lý mạng thông tin hỗ trợ Khoa xây dựng hệ thống học trực tuyến sao cho giảng viên có thể kiểm soát được thời gian làm bài của

SV ngoài giờ học chính thức theo mã số lớp và mã số SV một cách dễ dàng, chỉ có cách này mới có thể quản lý và nâng cao chất lượng tự học của SV.

### TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Arikan, A 2010. "Classroom Texts and Tasks for Promoting Learner Autonomy in Teacher Education Programmes: A post modern reflection on action". In D. Gardner, *Fostering Autonomy in Language Learning*. Presented in a conference held at Zirve University, Turkey (166-172).
2. Bailey, M.K 2006. *Language Teacher Supervision*. The United States: Cambridge University Press.
3. Balçikanlı, C 2010. Learner Autonomy in Language Learning: Student Teachers' Beliefs. *Australian Journal of Education*, Vol.35 (1), 90-103.
4. Benson, P. & P. Voller (eds.) 1997. *Autonomy and Independence in language learning*. The United Kingdom: Pearson Education Limited.
5. Benson, P. (2006). "Autonomy in language teaching and learning". In P. Benson, *Language Teaching*. The United Kingdom: Cambridge University Press, 21-40.
6. Cotterall, S 2004. Learner independence: reflecting on experience. Keynote Address. *Proceedings of the inaugural conference of the Independent Learning Associations, Melbourne Australia, 13-14 September 2003*. Auckland: Independent Learning Association Oceania.
7. Dooly, M 2008. "Constructing knowledge together" (pp.21-45) in *Telecollaborative Language Learning: A guidebook to moderating intercultural collaboration online*. Bern: Peter Lang.
8. Dorner, H. Major, E 2009. Evolving collaboration among teacher trainees - analysis of collaborative discourse. WoPaLP, Volume 3, pp. 76-96. Có thể truy cập tại địa chỉ [www.langped.elte.hu/WoPaLPparticles/W3Dorner\\_Major.pdf](http://www.langped.elte.hu/WoPaLPparticles/W3Dorner_Major.pdf).
9. Endo, Y 2010. Teacher Trainees' Autonomous Development Through Reflection. Presented at a conference held at Zirve University, Turkey.
10. Gardner, D 2000. Self-assessment for autonomous language learners. *Links & Letters*.7, (49-60).
11. Harmer, J 2007. *The Practice of English Language Teaching*. 4<sup>th</sup> Edition. China: Pearson Longman.
12. Holst, J.K 2003. Implementing Project-Based Learning in Pre-service Teacher Education. Có thể truy cập tại địa chỉ: [www.citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi](http://www.citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi).
13. Kojima, H 2007. A CARL Approach to Promoting EFL Teacher Trainees' Autonomy in Pre-Service Teacher Education at a Japanese University. Có thể truy cập tại địa chỉ [www.independentlearning.org](http://www.independentlearning.org).
14. Kojima, H. (2008). Developing Initial EFL Teachers' Autonomy: The Case of the CARLA Program.
15. Larrivee, B 2006. *An Educator's Guide to Teacher Reflection* (edited by Cooper, J.M).
16. The United States: CENGAGE Learning.

17. Lâm, Quang Thiệp 2011. Về phương pháp dạy, học và đánh giá thành quả học tập trong học chế tín chỉ. (*Bản tin ĐH Thái Nguyên*).
18. Lê, Thị Thanh Trúc 2010. Enhancing Students' Performance in ELT Programs in the Credit-Based Training System. *Language Education in Asia*, 1(1),133-146
19. Macaskill, A. and Taylor, E 2010. The development of a brief measure of learner autonomy in university students. *Studies in higher education*, 35(3), 315-359. Có thể truy cập tại địa chỉ <http://shura.shu.ac.uk>. (Sheffield Hallam University Research Archive).
20. Nguyễn, Thanh Tùng 2010. Tính tự chủ của người học trong đào tạo tín chỉ tại Khoa Ngoại Ngữ -Trường ĐH Mở Tp. HCM. Đề tài NCKH cấp trường.
21. Nunan, D 1997. Designing and adapting materials to encourage learner autonomy. In Benson & Voller (eds.), 192-203. The United Kingdom: Pearson Education Limited.
22. Reinders, H. & Balcikanli, C 2011. Learning to foster autonomy: the roles of teacher education materials. *Studies in Self-Access Learning Journal*, Vol. 2(1), 15-25. Có thể truy cập tại địa chỉ: [http://www.sisaljournal/archive/mar11/reinders\\_balcikanli](http://www.sisaljournal/archive/mar11/reinders_balcikanli).
23. Sert, N 2006. EFL Student Teacher's Learning Autonomy. *The Asian EFL Journal* (pp.180-201). Có thể truy cập tại địa chỉ [www.asian-efl-journal.com](http://www.asian-efl-journal.com).
24. Sheerin, S 1997. An exploration of the relationship between self-access and independent learning. In Benson & Voller (eds.), 54-65.
25. Sinclair, B 1999. 'Wrestling with a jelly: The evaluation of learner autonomy. In B. Morrison (Ed.). *Experiments and evaluation in self-access language learning* (pp.95-109). Hong Kong: Hasald.
26. Tassinari, M.G 2012. Evaluating learner autonomy: A dynamic model with descriptors. *Studies in Self-access Learning Journal*, 3(1), 24-40.
27. Thornbury, S 2006. *An A-Z of ELT: A dictionary of terms and concepts used in English Language Teaching* - Macmillan Books for Teachers. Thailand: Macmillan.
28. Trần, Thanh Ái, 2010. Đào tạo theo hệ thống tín chỉ: các nguyên lý, thực trạng và giải pháp. Bài tham luận tại Hội nghị toàn quốc tổ chức tại ĐH Sài Gòn (05/2010). Có thể truy cập từ trang [www.khoahocviet.info](http://www.khoahocviet.info).
29. Trịnh, Quốc Lập, 2010. Phát triển năng lực tự học trong hoàn cảnh Việt Nam. Có thể truy cập từ địa chỉ <http://khoavanhoc-ngonngu.edu.vn>.
30. Wallace, M.J 1991. *Training Foreign Language Teachers: A Reflective Approach*. The United Kingdom: Cambridge University Press. (*Reprinted in 2001*).