

# Sự chuyển dịch từ chiến lược học tập sang chiến lược tự điều chỉnh của người học

Dương Hồng Anh\*

\*ThS, Trường ĐH Ngoại ngữ, ĐHQG HN

Received: 27/03/2023; Accepted: 06/04/2023; Published: 12/5/2023

**Abstract:** The concept of learning strategy has had a significant impact on both language learning and teaching during the last decades. It is generally assumed that learners who have strategic understanding of language acquisition become more efficient and flexible, allowing them to learn a language more quickly. However, learning techniques are not well defined theoretically or operationally. In theory, many terminologies and categories have been used to refer to learning strategies. However, this does not imply that experts have changed their minds on learning strategies. That is, the product (strategies) is giving way to the process (self-regulation).

**Keywords:** Teaching reading skills, learning strategy, self-regulation

## 1. Đặt vấn đề

Trong cả tâm lý giáo dục và giáo dục ngôn ngữ, nỗ lực nghiên cứu sâu rộng đã được thực hiện để dạy học sinh cách học. Từ những năm 1970, do những phát hiện của khoa học nhận thức, mối quan tâm nghiên cứu về dạy và học ngoại ngữ đã chuyển từ phương pháp giảng dạy sang sự khác biệt cá nhân. Do đó, tìm hiểu các chiến lược học ngôn ngữ đã trở thành một lĩnh vực nghiên cứu nổi bật trong các nghiên cứu giảng dạy ngoại ngữ. Theo lý thuyết nhận thức xã hội (SCT) của Bandura (1989), khả năng tự điều chỉnh không chỉ được xác định bởi các quá trình mang tính cá nhân mà còn bị ảnh hưởng bởi các yếu tố môi trường và hành vi theo những cách tương hỗ lẫn nhau. Dựa trên lý thuyết học tập nhận thức xã hội, Zimmerman (1989) định nghĩa khả năng tự điều chỉnh là mức độ mà học sinh là “những người tham gia tích cực về mặt siêu nhận thức, động lực và hành vi trong quá trình học tập của chính họ” (p.1). Zimmerman cho biết thêm rằng định nghĩa này bao hàm mối quan hệ qua lại giữa ba quá trình cá nhân, hành vi và môi trường. Do đó, phát triển các chiến lược để kiểm soát con người, hành vi và môi trường giúp học sinh tự điều chỉnh trong học tập.

## 2. Nội dung nghiên cứu

### 2.1. Ảnh hưởng cá nhân

Có bốn ảnh hưởng cá nhân: kiến thức của học sinh, quá trình siêu nhận thức, mục tiêu và ảnh hưởng.

Đối với kiến thức của người học, có ba loại kiến thức khác nhau: lý thuyết, thực hành và điều kiện. Kiến thức mang tính lý thuyết đề cập đến kiến thức về các chiến lược học tập cụ thể. Kiến thức thực hành là kiến thức về cách sử dụng các chiến lược này, và

kiến thức điều kiện là kiến thức về việc hiểu và quyết định thời điểm và lý do tại sao các chiến lược có hiệu quả.

Theo Zimmerman, quá trình ra quyết định siêu nhận thức liên quan đến hai cấp độ lập kế hoạch và kiểm soát. Ở mức độ tự điều chỉnh chung, việc lập kế hoạch bao gồm các quy trình quyết định để lựa chọn hoặc thay đổi các chiến lược tự điều chỉnh. Ở một mức độ cụ thể, các quy trình kiểm soát hướng dẫn giám sát các phản ứng chiến lược và phi chiến lược. Theo phân tích này, “hiệu quả của học sinh trong việc lập kế hoạch và kiểm soát việc sử dụng các chiến lược cá nhân, hành vi và môi trường để học là một trong những dấu hiệu rõ ràng nhất về mức độ tự điều chỉnh” (trang 6).

Các trạng thái tình cảm cũng có thể ảnh hưởng đến việc học tập tự điều chỉnh. Zimmerman khẳng định rằng bằng chứng cho thấy sự lo lắng, chẳng hạn, có thể cản trở các quá trình siêu nhận thức khác nhau, đặc biệt là các quá trình kiểm soát, và điều này, có thể ngăn cản việc thiết lập các mục tiêu dài hạn. Đối với các nhà lý thuyết nhận thức xã hội, năng lực bản thân là một biến số chính ảnh hưởng đến việc tự điều chỉnh việc học vì nó liên quan đến hai yếu tố chính là sử dụng chiến lược học tập và tự giám sát. Tự tin vào năng lực bản thân liên quan đến niềm tin của người học về khả năng học tập hoặc thực hiện một nhiệm vụ của họ. Crozier (1997) và Torrance và Torres (2004) khẳng định rằng khái niệm về năng lực bản thân, như đề xuất của Bandura (1989), đề cập đến “năng lực tự đánh giá về khả năng của mình trong việc tổ chức và thực hiện các chuỗi hành động cần thiết để đạt được các mục đích cụ thể. Nó không liên quan đến

những kỹ năng mà một người có, mà là những đánh giá về những gì người đó có thể làm” (Crozier, 1997, tr. 168). Lapan (2010) khẳng định “những người học tự điều chỉnh ít khi cho rằng hiệu suất kém là do năng lực. Họ có xu hướng hiểu hiệu suất kém là do nỗ lực không đủ hoặc do thực hiện các chiến lược không hiệu quả” (trang 3).

## 2.2. Ảnh hưởng hành vi

Theo Zimmerman (1989), có ba loại phản ứng hành vi của người học liên quan đến việc phân tích quá trình học tập tự điều chỉnh: tự quan sát, tự phân xét và tự phản ứng. Mỗi loại này bị ảnh hưởng bởi các yếu tố cá nhân, cũng như các yếu tố môi trường. Ngoài ra, các hành động trong các loại hành vi này có thể quan sát được, có thể dạy được và có tính tương tác.

Tự quan sát đề cập đến việc giám sát một cách có hệ thống hiệu suất của chính mình. “Việc quan sát bản thân có thể cung cấp thông tin về việc một người đang tiến tới mục tiêu của mình tốt như thế nào” (Zimmerman, trang 7). Zimmerman cho biết thêm rằng hai phương pháp tự quan sát hành vi phổ biến là báo cáo và ghi lại các hành động và phản ứng của một người.

Tự đánh giá đề cập đến “câu trả lời của người học liên quan đến việc so sánh hiệu suất của bản thân một cách có hệ thống với tiêu chuẩn hoặc mục tiêu” (p.7). Các tiêu chuẩn hoặc mục tiêu có thể bao gồm các chuẩn mực xã hội hoặc tiêu chí tạm thời. Hai cách phổ biến để tự đánh giá là kiểm tra và đánh giá xếp thứ hạng. Kiểm tra lại câu trả lời của một học sinh cho một bài tập và xếp hạng câu trả lời đó so với câu trả lời của học sinh khác là ví dụ về quy trình kiểm tra và xếp hạng phù hợp.

Loại phản ứng tự điều chỉnh thứ ba là tự phản ứng trước thành tích của một người. Zimmerman đề cập đến ba loại chiến lược tự phản ứng phụ thuộc lẫn nhau, bắt nguồn từ SCT. Chiến lược đầu tiên là các chiến lược tự phản ứng về hành vi mà học sinh cố gắng tối ưu hóa các phản ứng học tập của mình. Sử dụng các chiến lược như tự khen hoặc tự phê bình là một trường hợp điển hình. Loại chiến lược phản ứng thứ hai mang tính cá nhân, theo đó học sinh tìm cách nâng cao các quá trình cá nhân của mình, chẳng hạn như thiết lập mục tiêu hoặc ghi nhớ. Các chiến lược tự phản ứng với môi trường là cách thứ ba mà học sinh sử dụng để cải thiện môi trường học tập của mình. Theo Zimmerman, tạo môi trường cá nhân và yêu cầu trợ giúp là hai chiến lược tự phản ứng phổ biến với môi trường.

## 2.3. Ảnh hưởng của môi trường

Các nhà lý thuyết nhận thức xã hội đã đặc biệt chú ý đến tác động của kinh nghiệm xã hội và môi trường đối với hoạt động và học tập của con người. Zimmerman đề cập đến năm ảnh hưởng môi trường được cho là tương tác qua lại với ảnh hưởng cá nhân và hành vi. Mô hình hóa là một loại ảnh hưởng của môi trường, được nhấn mạnh đặc biệt trong SCT và có tác dụng đối với khả năng tự điều chỉnh. Mô hình hóa các chiến lược đối phó tình cảm là một ví dụ về vấn đề này.

Theo SCT, thuyết phục bằng lời nói là một hình thức ảnh hưởng môi trường quan trọng khác; tuy nhiên, Zimmerman nói rằng loại trải nghiệm xã hội này ít hiệu quả hơn vì nó phụ thuộc vào mức độ hiểu lời nói của người học, nhưng nếu được kết hợp với các dạng trải nghiệm môi trường khác, nó có thể là một phương tiện mạnh mẽ để truyền đạt nhiều loại kỹ năng. Việc xây dựng trình tự thao tác bằng lời nói là một ví dụ về thuyết phục bằng lời nói.

Hỗ trợ trực tiếp từ những người khác, chẳng hạn như tìm kiếm sự giúp đỡ từ giáo viên về bài tập và sử dụng các dạng thông tin mang tính biểu tượng, chẳng hạn như hình ảnh, sơ đồ và công thức là hai nguồn hỗ trợ xã hội khác.

Loại ảnh hưởng môi trường cuối cùng là cấu trúc của bối cảnh học tập. Theo SCT, học tập phụ thuộc nhiều vào ngữ cảnh, chẳng hạn như nhiệm vụ hoặc môi trường. Thay đổi mức độ khó của một nhiệm vụ hoặc thay đổi môi trường học thuật ồn ào thành yên tĩnh là hai trường hợp điển hình.

## 2.4. Mô hình Zimmerman

Zimmerman mô tả việc học tập tự điều chỉnh là một quá trình mở và theo chu kỳ đối với người học, diễn ra theo ba giai đoạn chính: suy nghĩ trước, kiểm soát hiệu suất/ý chí và tự phản ánh. Mỗi giai đoạn được chia thành các tiểu thể loại. Như đã thấy, giai đoạn suy nghĩ trước là giai đoạn lập kế hoạch trước khi học. Điều này dẫn đến việc lập kế hoạch, kết hợp với niềm tin động lực của người học. Giai đoạn thứ hai là giai đoạn thực hiện, trong đó người học sử dụng nhiều chiến lược giúp họ tối đa hóa thành tích học tập của mình. Ngoài ra, những người học biết tự điều chỉnh sẽ quan sát các khía cạnh khác nhau trong hoạt động của họ. Trong giai đoạn thứ ba, tự phản ánh, đánh giá được đưa ra về hành động của một người. Như đã đề cập trước đó, các giai đoạn này được coi là theo chu kỳ. Giai đoạn suy nghĩ trước chuẩn bị cho học sinh học tập và ảnh hưởng đến giai đoạn thực hiện. Điều này lại ảnh hưởng đến các quá

trình của giai đoạn tự phản ánh tương tác với giai đoạn suy nghĩ trước tiếp theo. Mỗi giai đoạn có thể tạo thuận lợi hoặc cản trở giai đoạn tiếp theo của chu kỳ (Zimmerman, 2002).

Zimmerman (2002) đưa ra các kỹ năng thành phần tự điều chỉnh như sau: (a) thiết lập các mục tiêu gần cụ thể cho bản thân, (b) áp dụng các chiến lược để đạt được các mục tiêu, (c) theo dõi thành tích có chọn lọc hoặc các biểu hiện của sự tiến bộ, (d) tái cấu trúc bối cảnh xã hội và thể chất để tăng tương thích với các mục tiêu, (e) quản lý việc sử dụng thời gian của một người một cách hiệu quả, (f) tự đánh giá các phương pháp, (g) quy kết quan hệ nhân quả và (h) điều chỉnh các phương pháp trong tương lai. (tr. 66)

Zimmerman (1990) định nghĩa các chiến lược học tập tự điều chỉnh là “các hành động và quy trình nhằm thu nhận thông tin hoặc kỹ năng liên quan đến nhận thức về tác nhân, mục đích và công cụ của người học” (trang 5). Cụ thể hơn, Zimmerman và Martinez (1986, được trích dẫn trong Zimmerman, 1989) đã tìm thấy 14 loại chiến lược học tập tự điều chỉnh. Các danh mục chính được liệt kê dưới đây: Tự đánh giá; Tổ chức và chuyển đổi; Đặt mục tiêu và lập kế hoạch; Tìm kiếm thông tin; Lưu trữ hồ sơ và giám sát; Tạo dựng môi trường; Tự chịu trách nhiệm; Luyện tập và ghi nhớ; Tìm kiếm sự trợ giúp xã hội; Theo dõi quá trình và rút kinh nghiệm

Theo các nghiên cứu của Cho (2010) và Torrano và Torres (2004) cho thấy rằng những người học tự điều chỉnh hoạt động tích cực và họ thường sử dụng các hoạt động sau: Hoạt động nhận thức: diễn tập, xây dựng, tổ chức; Các hoạt động siêu nhận thức: thiết lập mục tiêu, tự giám sát và tự đánh giá; Các hoạt động quản lý truy đòi: quản lý thời gian và nỗ lực, tìm kiếm sự giúp đỡ từ người khác và tạo dựng môi trường; Hoạt động tình cảm: năng lực bản thân và ý chí (sức mạnh ý chí để hoàn thành công việc nhất định)

Những người học tự điều chỉnh không chỉ được cho là thành công trong học tập mà còn phát triển các kỹ năng học tập lâu dài. Nâng cao những kỹ năng này được coi là một chức năng chính của giáo dục (Zimmerman, 2002). Các nghiên cứu cho thấy rằng người học không học các chiến lược tự điều chỉnh một cách tự động và việc phát triển các chiến lược tự điều chỉnh không phát triển theo tuổi tác (Lapan, 2010; Orhan, 2007). Mặt khác, nghiên cứu cho thấy rằng học tập tự điều chỉnh là có thể dạy được và có thể giúp nâng cao thành tích của học sinh (Abrami et al., 2010; Mirhassani, Akbari, & Dehghan, 2007;

Orhan, 2007; Sanz De Acedo & Iriarte, 2001; Tseng, Dornyei, & Schmitt, 2006). Tuy nhiên, Zimmerman (2002) nói rằng người học hiếm khi được lựa chọn để thực hành tự điều chỉnh trong môi trường học thuật. Quan điểm học tập tự điều chỉnh có ý nghĩa đối với cách giáo viên tương tác với học sinh. Về vấn đề này, các học giả khác nhau đã đưa ra các đề xuất để thúc đẩy việc học tập tự điều chỉnh. Sau đây là một số hướng dẫn chung để tăng cường khả năng tự điều chỉnh do Torrano và Torres (2004) và Lapan (2010) đề xuất.

1. Dạy trực tiếp: Có thể dạy trực tiếp khả năng tự điều chỉnh bằng cách giải thích các chiến lược có thể giúp hoặc cản trở quá trình học tập cho học sinh.

2. Làm mẫu: Làm mẫu là một cách dạy tự điều chỉnh gián tiếp. Trong quy trình này, học sinh quan sát giáo viên thực hiện các chiến lược tự điều chỉnh.

3. Thực hành: Thực hành các chiến lược bên ngoài và bên trong có thể được thực hiện thông qua nhiều nhiệm vụ học tập khác nhau. Các chiến lược bên ngoài là những chiến lược có thể được nhìn thấy, chẳng hạn như gạch chân thông tin và ghi chú, trong khi các chiến lược bên trong được gọi là các quá trình tinh thần bên trong, chẳng hạn như liên tưởng hoặc liên hệ thông tin mới với kiến thức cũ.

4. Tự giám sát: Học sinh có thể tự giám sát bản thân bằng cách tận dụng các yếu tố bên trong và bên ngoài, mặt khác đặt ra các mục tiêu ngắn hạn thực tế và cụ thể.

5. Tự đánh giá: Tự đánh giá kết quả học tập của mình, học sinh sẽ hiểu được lợi ích của việc tự điều chỉnh việc học. Về vấn đề này, Paris và Winogard (2011) khẳng định rằng giáo viên có thể giúp người học nghĩ về thất bại như một quá trình mang tính xây dựng. Nghĩa là, giáo viên nên giúp học sinh nhận ra cách ứng phó với thất bại không quan trọng bằng bản thân thất bại. Phân tích lý do đằng sau sự thất bại có thể giúp người học sửa đổi cách tiếp cận học tập và bắt đầu lại với kế hoạch tốt hơn.

#### **Tài liệu tham khảo**

1. Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. *Annals of Child Development*, 6, 1-60.
2. Dornyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
3. O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge