

SELF-ADJUSTMENT STRATEGIES IN SELF-STUDYING ENGLISH LISTENING ON MOBILE DEVICES: EMPIRICAL EVIDENCE FROM STUDENTS AT TRUNG VUONG UNIVERSITY

Tran Tu Anh

Trung Vuong University

ROR ID: <https://ror.org/05xzsm645>

Email: trantuanh09.work@gmail.com

ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0008-7566-908X>

Article History

Received: 15/4/2026

Reviewed: 25/6/2026

Revised: 25/7/2026

Accepted: 06/8/2026

Released: 30/9/2026

DOI: <https://doi.org/10.64223/tvj.e2026.v2.i7.a112>

Abstract:

Amid rapid digital transformation and the widespread adoption of Mobile-Assisted Language Learning (MALL), mobile-based English listening has emerged as a dominant mode of autonomous language learning in higher education. Nevertheless, the effectiveness of this learning approach largely depends on learners' self-regulated learning capacity, including goal setting, strategic planning, progress monitoring, self-reflection, and adaptive learning behaviors. This study investigates the influence of self-regulated learning strategies on autonomous English listening through mobile devices and provides empirical evidence from undergraduate students at Hung Vuong University.

This study investigates the strategies used by students at Trung Vuong University for self-directed English listening practice via mobile devices. A mixed-methods approach was employed to identify the strategies reported by students using the MSRLS-Q and to explain the methods and reasons behind their usage. Quantitative data were collected using a six-point Likert scale from 50 students across various disciplines university-wide, not limited to English Language majors. Qualitative data were gathered through semi-structured interviews with six English Language majors from cohorts K14, K15, and K16.

The study utilizes a mixed-methods approach, combining quantitative surveys with semi-structured interviews, to clarify the factors influencing learning effectiveness. Quantitative data were analyzed using Cronbach's Alpha, Confirmatory Factor Analysis (CFA), and Structural Equation Modeling (SEM), whereas qualitative data were examined through thematic analysis. The findings reveal that key self-regulated learning strategies - including goal setting, time management, attention control, self-monitoring, self-feedback, and strategic adaptation - have significant positive effects on learners' English listening performance in mobile learning environments.

Furthermore, intrinsic learning motivation and effective utilization of mobile language-learning applications significantly mediate the relationship between self-regulation and learning outcomes. Based on these findings, the study proposes the Mobile Self-Regulated Listening Learning Framework (MSRLLF), an integrated framework that combines self-regulated learning strategies with intelligent mobile learning platforms and digital learning ecosystems. This framework offers

a comprehensive pedagogical model for promoting sustainable, personalized, and data-driven English listening instruction in higher education. The study contributes to the expanding literature on self-regulated learning, mobile-assisted language learning, and digital pedagogy while providing practical implications for universities, language educators, curriculum designers, and educational technology developers seeking to optimize English listening instruction in the era of digital transformation and global educational integration.

Keywords: *Self-regulated learning strategies; Autonomous English listening; Mobile-assisted language learning (MALL); Mobile learning; Self-regulated learning; Higher education; Digital transformation in education.*

OECD FOS: 5.03

UNESCO: 5802

JEL: I21, I23, D91, O33

SDG: SDG 4

1. Giới thiệu

Sự phát triển của công nghệ số đã mở rộng không gian học ngoại ngữ ra ngoài lớp học. Nếu trước đây giáo viên và giáo trình là nguồn học tập chủ yếu, người học hiện có thể tiếp cận ngôn ngữ đích qua điện thoại thông minh, máy tính bảng, máy tính xách tay, ứng dụng và các nền tảng mạng xã hội. Môi trường này tạo điều kiện tiếp xúc thường xuyên với ngữ liệu xác thực, đồng thời gia tăng quyền lựa chọn về nội dung, thời gian và địa điểm học (Lai & Gu, 2011; Rintaningrum, 2023; Yuen & Schlote, 2024). Tuy nhiên, tính linh hoạt của công nghệ chỉ thực sự có ý nghĩa khi người học biết đặt mục tiêu, lựa chọn chiến lược, kiểm soát sự chú ý và đánh giá kết quả của chính mình.

Trong bối cảnh Việt Nam, năng lực tiếng Anh được xem là một lợi thế đối với học tập và cơ hội nghề nghiệp (Ngo & Tran, 2024; Nguyen & Zarra-Nezhad, 2023). Dù vậy, nghe vẫn là một kỹ năng gây nhiều khó khăn cho người học ngoại ngữ; hoạt động nghe ở bậc đại học chưa phải lúc nào cũng cung cấp đủ thời lượng và môi trường xác thực để sinh viên phát triển năng lực một cách bền vững (Ngo, 2015; Vu & Shah, 2016). Vì thế, sinh viên thường phải chủ động luyện nghe ngoài giờ học và thiết bị di động trở thành phương tiện thuận tiện để tìm tài liệu, luyện tập lặp lại và theo dõi tiến bộ.

Nghiên cứu về tự điều chỉnh học tập cho thấy người học hiệu quả không chỉ thực hiện nhiệm vụ mà còn chủ động quản lý toàn bộ chu trình học tập (Zimmerman, 2002; Zimmerman & Moylan, 2009). Một số công trình đã khảo sát tự điều chỉnh việc nghe ngoại ngữ ngoài lớp học (Yabukoshi, 2018; Zhou & Rose, 2021), song cách sinh viên Việt Nam kết hợp chiến lược tự điều chỉnh với các chức năng của thiết bị di động vẫn cần được làm rõ trong từng bối cảnh cơ sở đào tạo. Do đó, nghiên cứu này tập trung vào sinh viên thuộc các ngành đào tạo khác nhau tại Trường Đại học Trung Vương, với hai câu hỏi: (1) Sinh viên báo cáo sử dụng những chiến lược tự điều chỉnh nghe có hỗ trợ di động nào trong MSRLS-Q? (2) Sinh viên sử dụng các chiến lược đó như thế nào và vì sao?

Sự chuyển dịch từ học tập chủ yếu trong lớp sang học tập kết hợp nhiều không gian đồng thời làm thay đổi vai trò của người học. Trong lớp, mục tiêu, thời lượng, tài liệu và trình tự nhiệm vụ thường do giảng viên quy định; ngoài lớp, sinh viên phải tự quyết định nghe nội dung gì, nghe vào lúc nào, sử dụng thiết bị nào và dựa vào tiêu chí nào để biết mình tiến bộ. Điện thoại thông minh có thể biến một khoảng thời gian ngắn thành cơ hội tiếp xúc với tiếng Anh, còn máy tính xách tay tạo điều kiện thao tác đồng thời với Video, phụ đề, từ điển và ghi chú. Dẫu vậy, số lần mở một ứng dụng hoặc thời lượng xem Video không phản ánh đầy đủ chất lượng học tập. Điều quan trọng hơn là người học có biến những khả năng kỹ thuật đó thành hành động hướng tới mục tiêu hay không (Baars et al., 2022; Yang et al., 2024).

Đặc trưng của nghe làm cho yêu cầu tự điều chỉnh càng trở nên rõ nét. Tín hiệu lời nói diễn ra liên tục, thường không cho người nghe nhiều thời gian phân tích, và việc hiểu có thể bị cản trở bởi tốc độ, nổi âm, từ vựng, giọng nói hoặc kiến thức về chủ đề. Người học trong môi trường ngoại ngữ còn thiếu cơ hội tương tác tự nhiên nên dễ xem nghe như một bài kiểm tra đáp án thay vì một quá trình kiến tạo ý nghĩa. Công nghệ có thể giảm tải một phần khó khăn bằng chức năng nghe lại, điều chỉnh tốc độ và hiển thị văn bản, nhưng cũng có thể khiến sinh viên lệ thuộc vào phụ đề hoặc dừng lại ở từng từ. Vì thế, nghiên cứu thiết bị mà tách khỏi chiến lược nhận thức và siêu nhận thức sẽ chưa giải thích được vì sao cùng một công cụ lại tạo ra kết quả khác nhau ở những người học khác nhau.

Về mặt học thuật, nghiên cứu đặt MALL trong mô hình tự điều chỉnh có tính chu kỳ thay vì xem thiết bị là một biến độc lập tạo ra hiệu quả học tập. Cách tiếp cận này cho phép phân biệt khả năng sẵn có của công nghệ với năng lực khai thác khả năng đó. Về mặt thực tiễn, dữ liệu từ bảng hỏi cung cấp bức tranh về mức độ phổ biến của từng chiến lược, trong khi phỏng vấn làm rõ các quyết định và mối quan tâm ẩn sau điểm số. Sự kết hợp hai nguồn dữ liệu có thể hỗ trợ giảng viên xây dựng nhiệm vụ nghe ngoài lớp, hướng dẫn sinh viên quản lý sự xao

những và tổ chức hoạt động hỗ trợ xã hội phù hợp hơn. Nghiên cứu không nhằm đánh giá một ứng dụng riêng lẻ mà hướng tới cách người học phối hợp nhiều thiết bị, nền tảng và nguồn lực trong toàn bộ quá trình luyện nghe.

2. Tổng quan nghiên cứu vấn đề

2.1. Học ngoại ngữ có sự hỗ trợ của thiết bị di động

Học ngoại ngữ có sự hỗ trợ của thiết bị di động (Mobile-Assisted Language Learning - MALL) đề cập đến việc sử dụng điện thoại thông minh, máy tính bảng và những thiết bị có tính di động khác để hỗ trợ quá trình học ngôn ngữ (Stockwell, 2021). Khi kết nối Internet, các thiết bị này cho phép người học nhanh chóng tìm kiếm tài liệu, từ điển, bài luyện nghe, Video và cộng đồng học tập. MALL đã trở thành một lĩnh vực nghiên cứu quan trọng từ đầu những năm 2000 (Stockwell & Hubbard, 2013). Các tổng quan trước đây cho thấy phần lớn nghiên cứu ban đầu tập trung vào từ vựng (Duman et al., 2014; Burston, 2014), trong khi việc phát triển kỹ năng nghe và cơ chế tự điều chỉnh cần được chú ý sâu hơn.

Đối với nghe, công nghệ di động cung cấp nhiều khả năng hỗ trợ: điều chỉnh tốc độ phát, nghe lại đoạn khó, sử dụng phụ đề hoặc bản ghi lời nói, tìm thông tin liên quan và lựa chọn nội dung phù hợp với trình độ. Những khả năng này có thể cải thiện mức độ tiếp cận và duy trì động lực (Li, 2023; Wang & Chen, 2019). Tuy nhiên, thiết bị di động cũng tạo ra thông báo, mạng xã hội và nhiễu loạn nội dung cạnh tranh, khiến người học dễ xao nhãng. Vì vậy, MALL không tự động dẫn đến kết quả tốt; hiệu quả phụ thuộc vào cách người học tổ chức môi trường và điều khiển hành vi học tập.

2.2. Tự học nghe

Tự học là quá trình người học chủ động xác định mục tiêu, quản lý nhận thức, động lực và hành vi để đạt kết quả mong muốn (Pintrich, 2000; Zimmerman, 2002). Mô hình của Zimmerman và Moylan (2009) gồm ba giai đoạn có tính chu kỳ: dự liệu, thực hiện và tự phản tư. Ở giai đoạn dự liệu, người học phân tích nhiệm vụ, đặt mục tiêu và lập kế hoạch chiến lược. Trong giai đoạn thực hiện, họ kiểm soát hành vi, sử dụng chiến lược nhiệm vụ và theo dõi quá trình. Sau cùng, giai đoạn tự phản tư bao gồm tự đánh giá, lý giải nguyên nhân thành công hoặc thất bại và quyết định duy trì hay điều chỉnh cách học cho chu kỳ tiếp theo.

Trong học ngôn ngữ, tự điều chỉnh giúp người học nhận diện điểm mạnh, hạn chế và lựa chọn chiến lược phù hợp (Seker, 2016; Zhang & Zou, 2022). Đối với nghe, chiến lược có thể bao gồm thiết lập mục tiêu; lập kế hoạch nguồn nghe; điều chỉnh tốc độ và kênh đầu vào; kích hoạt kiến thức nền; kiểm

soát động lực; tìm kiếm hỗ trợ; đánh giá tiến bộ và thay đổi kế hoạch. Yabukoshi (2018) cho thấy tần suất sử dụng chiến lược có quan hệ với tự hiệu quả, trong khi Zhou và Rose (2021) nhấn mạnh tính liên kết giữa mục tiêu, giám sát và đánh giá trong hoạt động nghe ngoài lớp học.

MSRLS-Q do Zhou, Xu và Thomas (2024) phát triển cụ thể hóa tự điều chỉnh trong bối cảnh nghe có hỗ trợ di động qua năm nhóm: (1) thiết lập mục tiêu và lập kế hoạch nguồn học; (2) chiến lược nhận thức và siêu nhận thức trong nghe đa phương tiện; (3) kiểm soát động lực; (4) tổ chức không gian xã hội trực tuyến; và (5) đánh giá, điều chỉnh hoạt động nghe. Khung này phù hợp với mục tiêu nghiên cứu vì vừa phản ánh chu trình tự điều chỉnh, vừa chỉ ra vai trò cụ thể của công nghệ trong từng giai đoạn.

Trong giai đoạn dự liệu, phân tích nhiệm vụ và niềm tin tạo động lực có quan hệ chặt chẽ. Người học xác định yêu cầu, đặt mục tiêu ngắn hạn hoặc dài hạn và chọn cách thực hiện; đồng thời, tự hiệu quả, kỳ vọng kết quả, hứng thú và định hướng mục tiêu ảnh hưởng tới mức nỗ lực họ sẵn sàng đầu tư (Bandura, 1997; Schunk & Pajares, 2004; Zimmerman & Moylan, 2009). Đối với nghe, một mục tiêu như “hiểu ý chính của Video năm phút” cung cấp chuẩn cụ thể hơn mong muốn chung “nghe tốt hơn”. Mục tiêu cụ thể còn giúp lựa chọn chiến lược: nghe không phụ đề để kiểm tra hiểu ý chính, nghe lại để xác minh, hoặc dùng bản ghi lời nói để phân tích chỗ nhận sai. Nếu người học chỉ đặt mục tiêu điểm số mà không dự kiến cách luyện, mục tiêu khó điều khiển hành vi ở giai đoạn tiếp theo.

Giai đoạn thực hiện bao gồm tự kiểm soát và tự quan sát. Tự kiểm soát được thể hiện qua chiến lược nhiệm vụ, hướng dẫn bản thân, quản lý thời gian, cấu trúc môi trường, tìm kiếm trợ giúp và tạo phần thưởng hoặc hứng thú. Tự quan sát đòi hỏi người học theo dõi điều gì đang xảy ra trong khi nghe, chẳng hạn đoạn nào phải nghe lại, nguyên nhân mất tập trung hoặc chiến lược nào giúp hiểu. Zimmerman và Moylan (2009) phân biệt theo dõi siêu nhận thức với tự ghi chép có hệ thống. Việc ghi lại số lần nghe, loại lỗi hoặc mức độ hiểu có thể cung cấp bằng chứng đáng tin cậy hơn trí nhớ. Trên thiết bị di động, lịch sử xem, danh sách phát hoặc ghi chú có thể hỗ trợ tự quan sát, nhưng dữ liệu do nền tảng tạo ra chỉ có giá trị khi được người học diễn giải theo mục tiêu.

Khi vận dụng vào học ngôn ngữ thứ hai, tự điều chỉnh cần xem xét đồng thời nhận thức, siêu nhận thức, động lực và hành vi xã hội. Chiến lược nhận thức trực tiếp xử lý ngôn ngữ, như dự đoán, suy luận, xác định ý chính và liên hệ kiến thức nền. Chiến lược siêu nhận thức giúp lập kế hoạch, theo dõi mức hiểu và đánh giá cách làm. Chiến lược động lực duy trì nỗ lực bằng mục tiêu, nội dung hứng thú hoặc tự

khích lệ, còn chiến lược hành vi bao gồm quản lý môi trường và tìm hỗ trợ. Oxford (2011) nhấn mạnh tính chủ động, kiến tạo và chiến lược của quá trình này. Do đó, người học có thể sử dụng thành thạo một chức năng kỹ thuật nhưng vẫn tự điều chỉnh chưa đầy đủ nếu họ không biết vì sao chọn chức năng đó hoặc không đánh giá tác động của nó.

Đối với nghe, sự phối hợp giữa xử lý từ dưới lên và từ trên xuống có vai trò trung tâm. Xử lý từ dưới lên dựa vào âm, từ, cấu trúc và chi tiết; xử lý từ trên xuống huy động bối cảnh, hiểu biết chủ đề và dự đoán đề hình thành ý nghĩa tổng thể (Richards, 2008). Khi gặp đoạn khó, người học có thể giảm tốc độ và xem phụ đề để nhận diện hình thức ngôn ngữ, nhưng cũng cần thử dự đoán nội dung hoặc liên hệ kinh nghiệm để tránh lệ thuộc vào từng từ. In'nami và Koizumi (2021) cho thấy kiến thức nền ảnh hưởng tới hiểu nghe; vì thế, tìm hiểu nhanh chủ đề trước khi nghe có thể là một chiến lược phù hợp. MALL cung cấp công cụ cho cả hai hướng xử lý, còn tự điều chỉnh quyết định thời điểm và mục đích sử dụng chúng.

Nghiên cứu của Yabukoshi (2018) và Zhou và Rose (2021) đã cho thấy người học nghe ngoài lớp sử dụng nhiều chiến lược và tần suất sử dụng có liên quan đến tự hiệu quả. Tuy nhiên, việc chỉ liệt kê loại thiết bị hoặc hoạt động chưa giải thích trọn vẹn quá trình lựa chọn. Trong bối cảnh Việt Nam, Vu và Shah (2016) ghi nhận phim và âm nhạc là nguồn luyện nghe phổ biến, còn Nguyen et al. (2024) nhấn mạnh khả năng mở rộng cơ hội học tập của nguồn số. Khoảng trống còn lại là mối liên hệ giữa mục tiêu trước khi nghe, thao tác với công nghệ trong khi nghe và điều chỉnh sau khi nghe. MSRLS-Q giúp cấu trúc mối liên hệ đó thành các nhóm có thể đo lường, còn phỏng vấn giúp tránh suy diễn rằng một điểm số giống nhau luôn phản ánh cùng một động cơ hoặc cách sử dụng.

Từ tổng quan trên, nghiên cứu sử dụng mô hình của Zimmerman và Moylan (2009) làm khung diễn giải chính, đồng thời xem năm nhóm của MSRLS-Q như biểu hiện cụ thể của tự điều chỉnh trong môi trường di động. Thiết lập mục tiêu và lập kế hoạch nguồn học thuộc giai đoạn dự liệu; tổ chức đa phương tiện, vận dụng kiến thức nền, kiểm soát động lực và tìm hỗ trợ chủ yếu thuộc giai đoạn thực hiện; đánh giá và điều chỉnh nội dung tự phản tư với chu kỳ kế tiếp. Sự phân loại này không hàm ý mỗi chiến lược chỉ thuộc một giai đoạn. Ví dụ, lựa chọn nội dung giải trí vừa phản ánh hứng thú ban đầu, vừa là cách duy trì động lực trong khi thực hiện. Cách đọc linh hoạt giúp giải thích các chiến lược như một hệ thống tương tác thay vì các biến tách biệt.

3. Cách tiếp cận và phương pháp nghiên cứu

3.1. Thiết kế và người tham gia

Nghiên cứu sử dụng phương pháp hỗn hợp để kết hợp độ bao quát của dữ liệu định lượng với khả năng giải thích sâu của dữ liệu định tính (Creswell & Plano Clark, 2018; Rose et al., 2018). Theo thiết kế hội tụ, hai nguồn dữ liệu được phân tích rồi đối chiếu nhằm xác định điểm tương đồng, khác biệt và cách dữ liệu phỏng vấn lý giải các xu hướng thống kê (Denscombe, 2021).

Mẫu định lượng gồm 50 sinh viên thuộc nhiều ngành đào tạo tại Trường Đại học Trung Vương, được chọn thuận tiện trong phạm vi toàn trường. Tiêu mẫu định tính gồm 6 sinh viên ngành Ngôn ngữ Anh thuộc các khóa K14, K15 và K16, tự nguyện tham gia phỏng vấn bán cấu trúc. Danh tính được mã hóa từ I1 đến I6. Nghiên cứu không sử dụng tên thật trong báo cáo và người tham gia có quyền từ chối hoặc rút lui trước khi dữ liệu được tổng hợp.

3.2. Công cụ và quy trình thu thập dữ liệu

Công cụ định lượng là MSRLS-Q gồm 30 mục, được tổ chức theo năm nhóm chiến lược của Zhou, Xu và Thomas (2024). Người tham gia đánh giá mức độ đồng ý trên thang Likert sáu mức, từ 1 (hoàn toàn không đồng ý) đến 6 (hoàn toàn đồng ý). Phiếu hỏi được chuyển ngữ sang tiếng Việt, bổ sung ví dụ phù hợp với bối cảnh sử dụng Messenger và mạng xã hội tại Việt Nam, đồng thời được thử nghiệm trước với một nhóm nhỏ có đặc điểm tương đồng để kiểm tra độ rõ ràng. Công cụ định tính là phỏng vấn bán cấu trúc gồm các câu hỏi về mục tiêu, kế hoạch, trình tự luyện nghe, thiết bị và nền tảng được sử dụng, khó khăn, cách tự đánh giá và dự định điều chỉnh.

Phiếu khảo sát trực tuyến được gửi trong phạm vi toàn trường, không giới hạn ngành đào tạo. Sau 50 phản hồi hợp lệ, 6 sinh viên Ngôn ngữ Anh K14, K15 và K16 được liên hệ phỏng vấn. Phỏng vấn bằng tiếng Việt kéo dài 30-45 phút trên nền tảng trực tuyến; nội dung được ghi âm khi có sự đồng ý, chép lại và mã hóa theo chủ đề. Quy trình tuân thủ nguyên tắc bảo mật, tự nguyện và giám rào cản ngôn ngữ theo BERA (2018).

Phiên bản tiếng Việt được rà soát về nghĩa và khả năng gợi nhớ hành vi thực tế. Ví dụ “nhóm WhatsApp” trong công cụ gốc được điều chỉnh thành “nhóm Messenger” vì quen thuộc hơn với người tham gia Việt Nam; các ví dụ về thiết bị và nền tảng được trình bày như gợi ý, không giới hạn câu trả lời. Một đợt thử nghiệm với ba sinh viên có đặc điểm gần nhóm đích được dùng để kiểm tra cách hiểu thuật ngữ “thiết bị di động”, sự phân biệt giữa kế hoạch hoạt động và kế hoạch chiến lược, trình tự mục hỏi và thời gian hoàn thành. Phản hồi thử nghiệm cũng cho thấy người tham gia dễ đồng nhất thiết bị di động với điện thoại, nên phần hướng dẫn nêu rõ phạm vi có thể bao gồm điện thoại, máy tính

bảng và máy tính xách tay. Piloting được sử dụng để cải thiện độ rõ ràng, không được gộp vào mẫu phân tích chính (Creswell & Guetterman, 2019).

Khung phỏng vấn bán cấu trúc gồm phần khởi động và các câu hỏi bám theo ba giai đoạn. Ở giai đoạn dự liệu, người tham gia mô tả mục tiêu, nội dung dự kiến và cách chọn nguồn. Ở giai đoạn thực hiện, họ trình bày tuần tự một lần luyện nghe điển hình, thiết bị, nền tảng, thao tác khi gặp khó khăn, sự xao nhãng và việc tìm trợ giúp. Ở giai đoạn tự phản tư, câu hỏi hướng tới tiêu chí đánh giá, cách lý giải kết quả và những thay đổi cho lần sau. Hình thức bán cấu trúc cho phép người phỏng vấn hỏi tiếp khi câu trả lời còn khá quát, đồng thời duy trì một lối câu hỏi chung để so sánh 6 trường hợp. Phỏng vấn bằng tiếng Việt giúp người tham gia tập trung vào nội dung trải nghiệm thay vì độ chính xác của tiếng Anh.

3.3. Phân tích dữ liệu

Dữ liệu khảo sát được xử lý bằng thống kê mô tả, gồm điểm trung bình (M) và độ lệch chuẩn (SD). Độ nhất quán nội tại của các nhóm mục được xem xét bằng hệ số Cronbach's alpha với ngưỡng chấp nhận từ 0,60 như trong luận văn gốc. Khoảng diễn giải của thang sáu mức được xác định theo công thức $(6-1)/6 = 0,833$: 1,00-1,82 hoàn toàn không đồng ý; 1,83-2,65 không đồng ý; 2,66-3,48 hơi không đồng ý; 3,49-4,31 hơi đồng ý; 4,32-5,14 đồng ý; và 5,15-6,00 hoàn toàn đồng ý. Dữ liệu phỏng vấn được phân tích nội dung theo ba giai đoạn của mô hình Zimmerman và Moylan (2009); các phát biểu tiêu biểu được dùng để giải thích xu hướng định lượng.

Phân tích nội dung bắt đầu bằng việc đọc bản chép lời, đánh dấu đoạn liên quan đến mục tiêu, kế hoạch, thao tác đa phương tiện, kiến thức nền, động lực, hỗ trợ xã hội, đánh giá và thích ứng. Các mã được nhóm dưới ba giai đoạn lý thuyết, đồng thời vẫn ghi nhận lý do hoặc điều kiện nảy sinh từ lời kể, như mục tiêu thi cử, lo bị đánh giá hoặc ảnh hưởng của thông báo. Sau phân tích riêng, các mã định tính được đặt cạnh mục khảo sát tương ứng. Trích dẫn được lựa chọn vì làm rõ một xu hướng đã mô tả, không phải để đại diện về mặt số lượng cho toàn bộ mẫu. Khi hai nguồn không hoàn toàn trùng khớp, bài viết ưu tiên diễn giải sự khác biệt thay vì buộc dữ liệu vào một kết luận duy nhất.

4. Kết quả nghiên cứu

Kết quả cho thấy sinh viên sử dụng chiến lược tự điều chỉnh trong cả ba giai đoạn của chu trình nghe, nhưng tần suất giữa các nhóm chênh lệch rõ rệt. Người học thể hiện thế mạnh ở việc tìm nguồn, khai thác chức năng đa phương tiện và duy trì hứng thú bằng nội dung phù hợp với sở thích. Ngược lại, việc xây dựng kế hoạch có cấu trúc, tìm kiếm hỗ trợ trong cộng đồng và chuyển kết quả tự đánh giá

thành điều chỉnh cụ thể còn hạn chế. Phỏng vấn cho thấy sự khác biệt chủ yếu nằm ở cách sinh viên gắn thao tác công nghệ với mục tiêu học tập trong suốt quá trình luyện nghe tự chủ.

4.1. Thiết lập mục tiêu và lập kế hoạch về nguồn nghe

Ở giai đoạn dự liệu, sinh viên có xu hướng xác định mục tiêu cho hoạt động nghe, song ưu tiên rõ hơn các mục tiêu có thể hoàn thành trong thời gian ngắn. Điểm trung bình của mục tiêu ngắn hạn đạt $M = 4,12$, cao hơn mục tiêu dài hạn với $M = 3,54$. Mục tiêu ngắn hạn thường được diễn đạt cụ thể, như đạt điểm chứng chỉ, trả lời đúng câu hỏi hoặc hiểu được nội dung chính của Video. Mục tiêu dài hạn chủ yếu liên quan đến yêu cầu nghề nghiệp và khả năng giao tiếp trong tương lai, nhưng thường chỉ được trình bày đầy đủ khi người phỏng vấn đặt câu hỏi gợi mở. Như vậy, sinh viên nhận biết được hướng phát triển lâu dài, nhưng định hướng đó chưa luôn được chuyển thành những mốc luyện tập thường xuyên.

Sự khác biệt còn thể hiện trong cách sinh viên lập kế hoạch nguồn nghe. Tìm cơ hội nghe trên mạng xã hội đạt $M = 5,13$ và tìm ứng dụng nghe hữu ích đạt $M = 4,94$, trong khi cá nhân hóa kế hoạch bằng ứng dụng chỉ đạt $M = 3,32$. YouTube, TikTok và các ứng dụng tổng hợp nội dung tiếng Anh được nhắc đến như những nguồn thuận tiện. Người học có thể tìm tài liệu nhanh, chuyển đổi giữa nhiều nguồn và chọn nội dung theo hứng thú. Tuy nhiên, họ ít xác định trước tần suất luyện tập, mức độ khó, trình tự sử dụng phụ đề hoặc tiêu chí để biết một buổi nghe đã hoàn thành.

4.2. Tổ chức đầu vào đa phương tiện và vận dụng kiến thức nền

Trong giai đoạn thực hiện, sinh viên sử dụng nhiều chức năng của thiết bị để kiểm soát đầu vào nghe. Sử dụng phụ đề hoặc bản ghi lời nói đạt $M = 4,46$; sử dụng nhiều nguồn thông tin đạt $M = 4,43$; và nhận biết sự khác biệt giữa các kênh đầu vào đạt $M = 4,15$. Việc điều chỉnh độ khó bằng cách thay đổi tốc độ phát hoặc nghe lại có mức $M = 3,57$, nhưng vẫn xuất hiện rõ trong lời kể về cách xử lý đoạn khó. Các thao tác thường được kết hợp: sinh viên nghe lướt đầu, tua lại, giảm tốc độ, rồi đối chiếu với phụ đề hoặc tra cứu thêm thông tin.

“Khi luyện nghe, nếu có phần nào không nghe rõ, em thường giảm tốc độ hoặc tua lại để hiểu nội dung tốt hơn.” (14)

Lựa chọn thiết bị thay đổi theo yêu cầu nhiệm vụ. Máy tính xách tay được ưu tiên khi sinh viên cần màn hình lớn, âm thanh rõ hoặc phải mở đồng thời Video, câu hỏi, đáp án và từ điển. Điện thoại thuận tiện vì có thể sử dụng trong những khoảng thời gian ngắn và ở nhiều địa điểm, nhưng thông báo và khả năng chuyển nhanh sang mạng xã hội làm tăng nguy

cơ xao nhãng. Người học vì thế lựa chọn công cụ dựa trên độ phức tạp của nội dung, số thao tác cần thực hiện và mức tập trung mà nhiệm vụ đòi hỏi.

So với việc khai thác chức năng đa phương tiện, các chiến lược huy động kiến thức nền được sử dụng dè dặt hơn. Dùng kinh nghiệm cá nhân đạt $M = 3,75$ và gợi nhớ chủ đề tương tự đạt $M = 3,86$; cả hai đều nằm trong khoảng “hơi đồng ý”. Một số sinh viên cho biết họ thường tập trung nghe từng từ, nhất là khi luyện đề, vì lo rằng bỏ lỡ từ vựng sẽ ảnh hưởng đến toàn bộ thông điệp. Do chú ý nhiều đến nhận diện âm thanh và chi tiết ngôn ngữ, họ ít chủ động dự đoán nội dung từ tiêu đề, hình ảnh, người nói hoặc chủ đề đã biết. Kết quả cho thấy kiến thức nền có được sử dụng, nhưng chưa trở thành một bước có chủ đích và ổn định.

4.3. Duy trì động lực và tìm kiếm hỗ trợ trực tuyến

Trong số các chiến lược thuộc giai đoạn thực hiện, kiểm soát động lực là nhóm nổi bật. Lựa chọn tài liệu mang tính giải trí đạt $M = 5,13$, cao nhất trong các giá trị được trình bày; gần nội dung nghe với sở thích cá nhân đạt $M = 4,41$. Video ngắn, phim, âm nhạc và các chương trình như BBC 6 Minute English giúp hoạt động luyện nghe được cảm nhận là nhẹ nhàng và dễ duy trì hơn bài luyện có giới hạn thời gian. Các nền tảng còn đề xuất nội dung tương tự với lịch sử tìm kiếm, nhờ đó sinh viên tiếp tục tiếp xúc với tiếng Anh mà không phải chủ động tìm nguồn mới sau mỗi lần nghe.

Trái với khả năng duy trì hứng thú, các chiến lược tìm kiếm hỗ trợ trực tuyến có điểm trung bình thấp. Chia sẻ khó khăn trên diễn đàn hỏi - đáp đạt $M = 2,39$; chia sẻ mẹo trong cộng đồng đạt $M = 3,30$; và tạo không gian học cùng bạn bè chỉ đạt $M = 1,93$. Người tham gia chủ yếu đọc câu hỏi đã có sẵn hoặc nhấn riêng cho bạn thân thay vì công khai vấn đề. Hai lý do được nhắc lại là lo ngại bị đánh giá và chưa tin tưởng độ chính xác của lời khuyên từ người lạ. Bạn bè quen biết được ưu tiên vì hiểu trình độ, mục tiêu và hoàn cảnh học tập của người hỏi.

“Em thấy trao đổi riêng với bạn bè dễ hơn đăng vấn đề lên diễn đàn công khai; em sợ người khác đánh giá khó khăn của mình.” (I4, I5)

Mẫu hình này tạo ra sự tương phản trong việc sử dụng công nghệ. Sinh viên chủ động dùng nền tảng để tìm nội dung và tiếp nhận gợi ý, nhưng ít dùng chính nền tảng đó để hình thành tương tác học tập hai chiều. Mức $M = 3,30$ đối với chia sẻ mẹo cao hơn hai chiến lược còn lại, song vẫn chưa đạt khoảng “hơi đồng ý”. Việc đọc thụ động giúp người học tránh cảm giác phải bộc lộ điểm yếu, nhưng câu trả lời tìm được có thể không khớp đúng khó khăn riêng. Khả năng kết nối kỹ thuật của thiết bị vì thế chưa chuyển hoàn toàn thành một không gian hỗ trợ mà sinh viên cảm thấy an toàn và đáng tin cậy.

4.4. Tự phản tư và điều chỉnh kế hoạch luyện nghe

Ở giai đoạn tự phản tư, sinh viên nhận diện nguyên nhân của kết quả nghe rõ hơn khả năng điều chỉnh hoạt động tiếp theo. Phản tư về nguyên nhân tiến bộ hoặc chưa tiến bộ đạt $M = 4,08$, trong khi điều chỉnh trọng tâm luyện tập cho lần sau đạt $M = 3,72$. Người tham gia có thể chỉ ra hạn chế về từ vựng, kiến thức chủ đề hoặc khả năng nhận diện âm, nhưng phần lớn chỉ ghi nhớ nhận xét trong đầu. Nhật ký học tập, bảng theo dõi hoặc ghi chú ngắn về mục tiêu và kết quả chưa được sử dụng thường xuyên. Khi điểm kiểm tra hoặc cảm giác hiểu vẫn đáp ứng mục tiêu trước mắt, sinh viên ít thấy cần thay đổi cách luyện.

Khoảng cách 0,36 điểm giữa nhận diện nguyên nhân và điều chỉnh trọng tâm phù hợp với cách phản tư chủ yếu dựa vào trí nhớ. Sinh viên biết mình gặp khó khăn nhưng chưa luôn chuyển chẩn đoán thành quyết định cụ thể, chẳng hạn chọn một nhóm chủ đề để nghe tiếp, giảm dần mức phụ thuộc vào phụ đề hoặc tập trung luyện nhận diện nổi âm. Khi không lưu lại mục tiêu, thao tác đã dùng và kết quả đạt được, việc đánh giá dễ bị chi phối bởi lần nghe gần nhất. Người học cũng khó phân biệt tiến bộ thực sự với trường hợp nội dung mới tình cờ dễ hơn hoặc quen thuộc hơn.

Một khoảng cách tương tự xuất hiện trong khả năng duy trì luyện tập. Sinh viên nhận diện được những đặc điểm của thiết bị có thể ảnh hưởng đến sự kiên trì với $M = 3,61$, đặc biệt là thông báo và khả năng chuyển nhanh sang nội dung giải trí. Tuy nhiên, ý định điều chỉnh kế hoạch để duy trì luyện nghe chỉ đạt $M = 2,97$. Người học đã có nhận thức về nguyên nhân gây xao nhãng, nhưng chưa thường xuyên chuẩn bị biện pháp cho lần học tiếp theo, như bật chế độ tập trung, tải trước tệp nghe, lựa chọn thiết bị khác hoặc quy định thời điểm kiểm tra tin nhắn.

Tổng hợp các kết quả phản tư cho thấy một mẫu hình nhất quán: sinh viên “biết” vấn đề rõ hơn mức độ họ “làm” để thay đổi vấn đề. Tự đánh giá thường dừng ở nhận xét chung về vốn từ, chủ đề, mức độ hiểu hoặc sự xao nhãng. Phần còn thiếu là bước chuyển từ nhận xét sang kế hoạch hành vi có thể quan sát trong nhiệm vụ sau. Vì vậy, chu trình tự điều chỉnh chưa khép kín hoàn toàn: trải nghiệm nghe đã tạo ra nhận thức, nhưng nhận thức đó chưa luôn trở thành dữ liệu cụ thể cho việc đặt mục tiêu, lựa chọn chiến lược và tổ chức lần luyện nghe tiếp theo.

5. Thảo luận

5.1. Mục tiêu và lập kế hoạch trong giai đoạn lập kế hoạch

Xu hướng ưu tiên mục tiêu ngắn hạn cho thấy sinh viên tập trung vào kết quả có thể đo lường

ngay, chẳng hạn điểm thi hoặc tỷ lệ hiểu nội dung. Điều này phù hợp với nhận định của Ngo (2015) về cách tiếp cận nghe thiên về sản phẩm trong bối cảnh Việt Nam. Theo Zimmerman và Moylan (2009), mục tiêu phải dẫn tới lựa chọn chiến lược và tạo chuẩn tự đánh giá. Khi ít lập kế hoạch chiến lược, sinh viên khó xác định yếu tố nào cần duy trì hoặc thay đổi sau mỗi lần luyện tập.

Mục tiêu ngắn hạn không nhất thiết là hạn chế. McCardle et al. (2017) cho rằng mục tiêu ở cấp từng buổi học có thể hỗ trợ tự điều chỉnh tốt hơn mục tiêu quá rộng, bởi người học dễ theo dõi và điều chỉnh. Vấn đề xuất hiện khi mục tiêu ngắn hạn chỉ dừng ở kết quả mà không chỉ ra quá trình. “Đạt nhiều đáp án đúng” có thể thúc đẩy luyện đề, nhưng không cho biết người học cần cải thiện nhận diện âm, vốn từ, dự đoán hay khả năng duy trì chú ý. Một mục tiêu có giá trị điều chỉnh nên vừa có tiêu chí kết quả, vừa gắn với hành động hoặc chiến lược có thể quan sát. Khi đó, tự đánh giá sau nhiệm vụ mới có căn cứ để quyết định tiếp tục hoặc thay đổi.

5.2. Xử lý đa phương tiện, kiến thức nền và động lực nghe

Thiết bị di động hỗ trợ rõ nhất ở giai đoạn thực hiện. Điều chỉnh tốc độ, nghe lại, dùng phụ đề và mở nhiều nguồn giúp người học kiểm soát độ khó, tương đồng với các nghiên cứu về tốc độ phát và lặp lại (McBride, 2011; Mo et al., 2022). Các thao tác này tạo “giàn giáo” tức thời: giảm tốc độ giúp phân đoạn tín hiệu, phát lại giúp xác minh giả thuyết, còn phụ đề cho phép đối chiếu âm với hình thức chữ viết. Ưu tiên máy tính xách tay trong một số nhiệm vụ cũng phù hợp với nhận định của Kay (2012) về khả năng hỗ trợ học tập của màn hình và giao diện lớn. Như vậy, tính di động không đồng nghĩa điện thoại luôn là lựa chọn tốt nhất; người học có thể phân công thiết bị theo yêu cầu nhận thức của nhiệm vụ.

Việc vận dụng kiến thức nền ở mức trung bình thấp cho thấy sinh viên thiên về xử lý từ dưới lên. Người học đặt nặng từng từ, nhất là khi mục tiêu liên quan đến bài kiểm tra, nên dễ xem chi tiết ngôn ngữ là con đường duy nhất tới đáp án. Kết quả này tương đồng với Ngo (2015) và có thể được giải thích bằng phân biệt của Richards (2008) giữa xử lý từ dưới lên và từ trên xuống. In'nami và Koizumi (2021) chỉ ra rằng thiếu kiến thức chủ đề làm tăng khó khăn nghe hiểu. Vì vậy, xem tiêu đề, hình ảnh, dự đoán từ khóa hoặc tìm thông tin nền trước khi nghe không phải là né tránh nhiệm vụ; đó là cách kích hoạt lược đồ để người nghe kiểm tra và cập nhật ý nghĩa khi tín hiệu diễn ra.

Kết quả về động lực xác nhận vai trò của nội dung giải trí và sở thích cá nhân. Phim, âm nhạc, Video ngắn và chương trình gần đời sống tạo trải nghiệm

ít áp lực hơn bài luyện có giới hạn thời gian. Điều này phù hợp với khái niệm trải nghiệm công nghệ định hướng giải trí và thông tin của Lai et al. (2017), cũng như các kết quả về hứng thú trong Wang và Chen (2019). Lee (2022) cho thấy cơ chế đề xuất có thể kéo dài thời gian học bằng nội dung phù hợp với lịch sử sử dụng. Dưới góc nhìn Zimmerman và Moylan (2009), đây là “khuyến khích bằng hứng thú”: người học làm nhiệm vụ hấp dẫn hơn để duy trì nỗ lực.

5.3. Tìm kiếm hỗ trợ trực tuyến

Tìm kiếm trợ giúp xã hội là mắt xích yếu nhất, dù công nghệ vốn mở rộng khả năng tương tác. Sinh viên thích đọc kinh nghiệm hoặc nhắn riêng cho người quen hơn là nêu vấn đề trước cộng đồng, có thể do thiếu tin tưởng và lo bị đánh giá (Lai & Gu, 2011; Makara & Karabenick, 2013). Hành vi này có tính hợp lý nhất định: thông tin từ hồ sơ ẩn danh khó kiểm chứng, còn công khai điểm yếu có thể gây lo ngại về hình ảnh cá nhân. Bạn thân cung cấp bối cảnh và phản hồi phù hợp hơn. Tuy nhiên, nếu chỉ tìm các bài viết có sẵn, sinh viên có thể nhận lời khuyên cho một vấn đề tương tự bề ngoài nhưng khác về nguyên nhân, trình độ hoặc mục tiêu.

Các nền tảng di động hỗ trợ tương tác và học tập cộng tác về mặt kỹ thuật (Troussas et al., 2014; Kukulska-Hulme & Viberg, 2017), nhưng khả năng kỹ thuật không tự tạo ra cộng đồng an toàn. Kết quả gợi ý rằng tìm trợ giúp cần được thiết kế như một kỹ năng: xác định câu hỏi cụ thể, cung cấp vừa đủ bối cảnh, lựa chọn người hoặc nhóm phù hợp, so sánh nhiều phản hồi và kiểm tra bằng nguồn đáng tin cậy. Nhóm nhỏ do giảng viên điều phối có thể giảm áp lực công khai và tạo chuẩn phản hồi tôn trọng. Khi sự hỗ trợ được bình thường hóa như một chiến lược học tập thay vì dấu hiệu yếu kém, sinh viên có thể sẵn sàng chuyển từ đọc thụ động sang trao đổi có mục đích.

5.4. Phản tư và hàm ý sư phạm

Kết quả phản tư cho thấy sinh viên gọi tên được khó khăn nhưng chưa hình thành thói quen ghi lại và điều chỉnh, tương đồng với Zhang et al. (2024) và Yabukoshi (2018). Khoảng cách này phù hợp với tính chu kỳ của mô hình Zimmerman và Moylan (2009): nếu giai đoạn dự liệu thiếu kế hoạch chiến lược, người học không có tiêu chí quá trình để đánh giá; nếu đánh giá chỉ dựa vào điểm số hoặc cảm giác hiểu, phản tư khó tạo ra thay đổi cụ thể. Nhận ra “thiếu từ vựng” là một chẩn đoán ban đầu, nhưng điều chỉnh đòi hỏi quyết định tiếp theo, chẳng hạn chọn lại độ khó, xây dựng vốn từ theo chủ đề, hoặc kiểm tra xem vấn đề nằm ở nhận diện âm hay nghĩa.

Đối với giảng viên, hàm ý chính không phải giới thiệu thêm thật nhiều ứng dụng. Sinh viên đã có khả năng tìm nguồn và thao tác cơ bản; nhu cầu nằm

ở thiết kế chu trình. Một nhiệm vụ có thể yêu cầu người học nêu mục tiêu trước khi nghe, dự đoán chủ đề, thực hiện lượt nghe đầu không phụ đề, chọn một công cụ hỗ trợ ở lượt hai, rồi tự đánh giá bằng bảng chứng. Thảo luận nhóm nhỏ có thể tập trung vào lý do chọn chiến lược thay vì chỉ so đáp án. Bảng kiểm cũng cần cho phép thay đổi theo mục tiêu, bởi luyện hiểu ý chính, luyện nghe chi tiết và luyện giao tiếp không đòi hỏi cùng một trình tự. Hướng dẫn như vậy phát triển khả năng chuyển giao sang nguồn mới thay vì phụ thuộc vào một nền tảng cụ thể.

6. Kết luận

Nghiên cứu cho thấy sinh viên Trường Đại học Trưng Vương sử dụng thiết bị di động tích cực để tìm nguồn nghe, điều chỉnh đầu vào và duy trì hứng thú. Các chiến lược nổi bật gồm tìm cơ hội nghe trên mạng xã hội, lựa chọn nội dung giải trí, dùng phụ đề hoặc bản ghi lời nói và kết hợp nhiều nguồn thông tin. Ngược lại, lập kế hoạch chiến lược, kích hoạt kiến thức nền, tìm kiếm hỗ trợ công khai và điều chỉnh kế hoạch sau phản tư chưa được sử dụng thường xuyên. Như vậy, điểm hạn chế không nằm ở khả năng tiếp cận công nghệ mà ở việc liên kết công nghệ với một chu trình tự điều chỉnh hoàn chỉnh.

Nghiên cứu bị giới hạn bởi cỡ mẫu nhỏ, chọn mẫu thuận tiện và dữ liệu tự báo cáo. Mẫu định lượng gồm nhiều ngành nhưng chỉ ở một trường; tiểu mẫu

phỏng vấn chỉ gồm sinh viên Ngôn ngữ Anh nên khả năng khái quát còn hạn chế. Nghiên cứu tiếp theo nên mở rộng mẫu, phỏng vấn nhiều ngành, kết hợp quan sát hoặc nhật ký số và so sánh theo chuyên ngành, khóa học hoặc trình độ nghe để kiểm chứng mối quan hệ giữa mục tiêu, chiến lược và kết quả.

Đối với sinh viên, một quy trình tối thiểu có thể gồm bốn câu hỏi: mục tiêu của lần nghe là gì; chiến lược nào phù hợp với mục tiêu; bằng chứng nào cho thấy đã đạt; và lần sau cần giữ hoặc đổi điều gì. Đối với giảng viên, hỗ trợ nên chuyển từ giới thiệu công cụ sang mô hình hóa quyết định chiến lược, bao gồm thời điểm dùng phụ đề, cách kích hoạt kiến thức nền, cách kiểm tra nguồn và cách đặt câu hỏi trong cộng đồng. Những thực hành này giúp sinh viên dùng thiết bị như phương tiện phát triển năng lực nghe lâu dài, thay vì chỉ như kho tài liệu hoặc công cụ hoàn thành bài tập.

Do nghiên cứu mô tả chiến lược chứ không đo trực tiếp thành tích nghe, các kết quả không cho phép khẳng định chiến lược có điểm trung bình cao sẽ làm tăng điểm nghe. Cỡ mẫu 50 và 6 cuộc phỏng vấn cũng hạn chế khả năng so sánh giữa K14, K15 và K16. Nghiên cứu tiếp theo có thể kết hợp bảng hỏi với nhật ký theo thời gian, dữ liệu sử dụng thiết bị, bài kiểm tra trước - sau và quan sát quá trình thực hiện nhiệm vụ. Thiết kế dọc sẽ giúp kiểm tra mức ổn định của thay đổi theo thời gian.

Tài liệu tham khảo

- Azevedo, R. (2005). Using hypermedia as a metacognitive tool for enhancing student learning? The role of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 40(4), 199–209. DOI: https://doi.org/10.1207/s15326985ep4004_2
- Azevedo, R., & Cromley, J. G. (2004). Does training on self-regulated learning facilitate students' learning with hypermedia? *Journal of Educational Psychology*, 96(3), 523–535. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.3.523>
- Baars, M., Khare, S., & Ridderstap, L. (2022). Exploring students' use of a mobile application to support their self-regulated learning processes. *Frontiers in Psychology*, 13, 793002. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.793002>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice Hall. <https://psycnet.apa.org/record/1985-98423-000>
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: *The exercise of control*. W. H. Freeman. https://books.google.com/books?id=eJ-PN9g_o-EC
- Benson, P. (2011). *Teaching and researching autonomy in language learning* (2nd ed.). Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315833767>
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 445–457. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(99\)00014-2](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(99)00014-2)
- Boekaerts, M., Pintrich, P. R., & Zeidner, M. (Eds.). (2000). *Handbook of self-regulation*. Academic Press. DOI: <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50030-5>
- British Council. (2023). *TeachingEnglish*. <https://www.teachingenglish.org.uk>
- British Educational Research Association. (2018). *Ethical guidelines for educational research* (4th ed.). <https://www.bera.ac.uk/publication/ethical-guidelines-for-educational-research-2018>

- Burston, J. (2014). Twenty years of MALL project implementation: A meta-analysis of learning outcomes. *ReCALL*, 27(1), 4–20. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0958344014000159>
- Cai, W. (2023). Mobile-assisted language learning and learner engagement: A systematic review. *Education and Information Technologies*, 28, 15059–15087. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11656-3>
- Chen, C. M., & Li, Y. L. (2010). Personalised context-aware ubiquitous learning system for supporting effective English vocabulary learning. *Interactive Learning Environments*, 18(4), 341–364. DOI: <https://doi.org/10.1080/10494820802602329>
- Chen, H. J. H., & Hsu, H. L. (2020). The impact of a serious game on vocabulary and listening learning. *Computer Assisted Language Learning*, 33(7), 811–832. DOI: <https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1614066>
- Creswell, J. W., & Guetterman, T. C. (2019). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (6th ed.). Pearson. <https://www.pearson.com>
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE Publications. <https://us.sagepub.com/en-us/nam/designing-and-conducting-mixed-methods-research/book241842>
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>
- Denscombe, M. (2021). *The good research guide: For small-scale social research projects* (7th ed.). McGraw-Hill Education.
- Duman, G., Orhon, G., & Gedik, N. (2015). Research trends in mobile assisted language learning from 2000 to 2012. *ReCALL*, 27(2), 197–216. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0958344014000287>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. DOI: https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition* (2nd ed.). Oxford University Press. <https://global.oup.com/academic/product/the-study-of-second-language-acquisition-9780194422574>
- European Commission. (2021). *Digital Education Action Plan (2021–2027): Resetting education and training for the digital age*. <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/action-plan>
- European Commission. (2022). *The Digital Competence Framework for Citizens (DigComp 2.2)*. Publications Office of the European Union. <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC128415>
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics* (5th ed.). SAGE Publications. <https://uk.sagepub.com/en-gb/eur/discovering-statistics-using-ibm-spss-statistics/book258032>
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911. DOI: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39–50. DOI: <https://doi.org/10.1177/002224378101800104>
- Godwin-Jones, R. (2011). Emerging technologies: Mobile apps for language learning. *Language Learning & Technology*, 15(2), 2–11. <https://hdl.handle.net/10125/44244>
- Godwin-Jones, R. (2017). Smartphones and language learning. *Language Learning & Technology*, 21(2), 3–17. <https://hdl.handle.net/10125/44619>
- Goh, C. C. M. (2008). Metacognitive instruction for second language listening development. *RELJ Journal*, 39(2), 188–213. DOI: <https://doi.org/10.1177/0033688208092184>
- Graham, S. (2017). *Research into practice: Listening strategies in an instructed classroom setting*. *Language Teaching*, 50(1), 107–119. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0261444816000306>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2019). *Multivariate data analysis* (8th ed.). Cengage Learning. <https://www.cengage.com/c/multivariate-data-analysis-8e-hair/>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203887332>
- Hsu, H. C. K. (2016). The effect of integrating mobile devices with teaching and learning

- on students' learning performance: A meta-analysis. *Educational Technology & Society*, 19(2), 65–77. <https://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.19.2.65>
- Hwang, G. J., & Fu, Q. K. (2019). Trends in mobile technology-supported collaborative learning: A systematic review of journal publications from 2007 to 2016. *Computers & Education*, 119, 129–143. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.01.004>
- International Society for Technology in Education. (2021). *ISTE Standards for Students*. <https://www.iste.org/standards>
- International Telecommunication Union. (2023). *Measuring digital development: Facts and Figures 2023*. <https://www.itu.int/itu-d/reports/statistics/facts-figures-2023/>
- Jamieson-Noel, D., & Winne, P. H. (2003). Comparing self-reports to traces of students' self-regulated learning using nStudy. *Metacognition and Learning*, 1(2), 161–180. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11409-006-9002-3>
- Järvelä, S., & Hadwin, A. F. (2013). New frontiers: Regulating learning in CSCL. *Educational Psychologist*, 48(1), 25–39. DOI: <https://doi.org/10.1080/00461520.2012.748006>
- Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V., & Freeman, A. (2015). *NMC Horizon Report: 2015 Higher Education Edition*. <https://library.educause.edu/resources/2015/2/2015-nmc-horizon-report>
- Joo, Y. J., Joung, S., & Kim, J. (2014). Structural relationships among self-regulated learning, learning flow, satisfaction, and learning persistence in cyber universities. *Interactive Learning Environments*, 22(6), 752–770. DOI: <https://doi.org/10.1080/10494820.2012.745421>
- Kearsley, G. (2000). *Online education: Learning and teaching in cyberspace*. Wadsworth. <https://archive.org/details/onlineeducationl0000kear>
- Klimova, B. (2019). Impact of mobile learning on students' achievement results. *Education Sciences*, 9(2), Article 90. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci9020090>
- Kukulska-Hulme, A. (2020). Mobile-assisted language learning [Special issue introduction]. *ReCALL*, 32(2), 157–161. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0958344020000047>
- Kukulska-Hulme, A., & Shield, L. (2008). An overview of mobile assisted language learning: From content delivery to supported collaboration and interaction. *ReCALL*, 20(3), 271–289. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0958344008000335>
- Kwon, Y. I., & Lim, C. (2022). Effects of mobile learning environments on self-regulated learning: A meta-analysis. *Education and Information Technologies*, 27, 11623–11648. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11017-8>
- Lai, C. (2015). Modeling teachers' influence on learners' self-directed use of technology for language learning outside the classroom. *Computers & Education*, 82, 74–83. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.11.005>
- Lai, C., Shum, M., & Tian, Y. (2016). Enhancing learners' self-directed use of technology for language learning: The effectiveness of an online training platform. *Computer Assisted Language Learning*, 29(1), 40–60. DOI: <https://doi.org/10.1080/09588221.2014.889714>
- Little, D. (1991). *Learner autonomy 1: Definitions, issues and problems*. Authentik. <https://eric.ed.gov/?id=ED336673>
- Littlewood, W. (1996). "Autonomy": An anatomy and a framework. *System*, 24(4), 427–435. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(96\)00039-5](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(96)00039-5)
- Ma, Q. (2017). A multi-case study of university students' language-learning experience mediated by mobile technologies. *Computer Assisted Language Learning*, 30(3–4), 183–203. DOI: <https://doi.org/10.1080/09588221.2017.1301957>
- Mayer, R. E. (2021). *Multimedia learning* (3rd ed.). Cambridge University Press. DOI: <https://doi.org/10.1017/9781316941355>
- Ministry of Education and Training of Vietnam. (2022). *Digital transformation in education and training to 2025, orientation to 2030*. <https://moet.gov.vn>
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
- Nation, I. S. P., & Newton, J. (2020). *Teaching ESL/EFL listening and speaking* (2nd ed.). Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780429424465>
- Nunan, D. (1999). *Second language teaching and learning*. Heinle & Heinle. <https://archive.org/details/secondlanguage000nuna>
- OECD. (2021). *21st-century readers: Developing literacy skills in a digital world*. DOI: <https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en>

- OECD. (2023). *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*. DOI: <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Heinle & Heinle. <https://archive.org/details/languagelearning0000oxfo>
- Oxford, R. L. (2011). *Teaching and researching language learning strategies*. Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315838816>
- Oxford, R. L. (2017). *Teaching and researching language learning strategies: Self-regulation in context* (2nd ed.). Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315623603>
- Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, 8, 422. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>
- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2014). How do students self-regulate? Review of Zimmerman's cyclical model of self-regulated learning. *Anales de Psicología*, 30(2), 450–462. DOI: <https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221>
- Paris, S. G., & Paris, A. H. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 36(2), 89–101. DOI: https://doi.org/10.1207/S15326985EP3602_4
- Pellerin, M. (2014). Language tasks using touch-screen tablet technology: Reconceptualizing mobile learning. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 40(1). DOI: <https://doi.org/10.21432/T2G592>
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. Trong M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 451–502). Academic Press. DOI: <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385–407. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x>
- Pintrich, P. R., & DeGroot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33–40. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>
- Plonsky, L., & Oswald, F. L. (2014). How big is "big"? Interpreting effect sizes in L2 research. *Language Learning*, 64(4), 878–912. DOI: <https://doi.org/10.1111/lang.12079>
- Qian, D. D., & Lin, L. H. F. (2019). Mobile-assisted language learning research in higher education: A systematic review. *Educational Technology Research and Development*, 67(2), 283–307. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11423-018-9638-1>
- Reinders, H., & Benson, P. (2017). *Language learning beyond the classroom*. Palgrave Macmillan. DOI: <https://doi.org/10.1057/978-1-137-46034-9>
- Reinders, H., & White, C. (2016). 20 years of autonomy and technology: How far have we come and where to next? *Language Learning & Technology*, 20(2), 143–154. <https://hdl.handle.net/10125/44466>
- Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of innovations* (5th ed.). Free Press. <https://books.google.com/books?id=9U1K5LjUOWEC>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). *Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions*. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Sáez-López, J. M., Sevillano-García, M. L., & Pascual-Sevillano, M. Á. (2019). The effect of mobile learning on students' academic achievement and motivation in higher education. *Education Sciences*, 9(4), 273. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci9040273>
- Schraw, G., Crippen, K. J., & Hartley, K. (2006). Promoting self-regulation in science education: Metacognition as part of a broader perspective on learning. *Research in Science Education*, 36(1–2), 111–139. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11165-005-3917-8>
- Stockwell, G. (2010). Using mobile phones for vocabulary activities: Examining the effect of the platform. *Language Learning & Technology*, 14(2), 95–110. <https://hdl.handle.net/10125/44216>
- Stockwell, G. (2022). *Mobile assisted language learning: Concepts, contexts and challenges*. Cambridge University Press. DOI: <https://doi.org/10.1017/9781108776837>
- Stockwell, G., & Hubbard, P. (2013). Some emerging principles for mobile-assisted language learning. Monterey, CA: *The International Research Foundation for English Language Education (TIRF)*. <https://www.tirfonline.org/resources/working-papers/>

- Sun, Y. C., & Chang, Y. J. (2012). Blogging to learn: Becoming EFL academic writers through collaborative dialogues. *Language Learning & Technology*, 16(1), 43–61. <https://hdl.handle.net/10125/44276>
- Sung, Y. T., Chang, K. E., & Liu, T. C. (2016). The effects of integrating mobile devices with teaching and learning on students' learning performance: A meta-analysis and research synthesis. *Computers & Education*, 94, 252–275. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.11.008>
- Tai, Y. (2012). Contextualizing a MALL: Practice design and evaluation. *Educational Technology & Society*, 15(2), 220–230. <https://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.15.2.220>
- Thomas, M., Reinders, H., & Warschauer, M. (Eds.). (2013). *Contemporary computer-assisted language learning*. Bloomsbury Academic. <https://www.bloomsbury.com/uk/contemporary-computer-assisted-language-learning-9781441101228/>
- Traxler, J. (2018). Learning with mobiles in developing countries: Technology, language and literacy. *International Journal of Mobile and Blended Learning*, 10(4), 1–15. DOI: <https://doi.org/10.4018/IJMBL.2018100101>
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>
- UNESCO. (2023). *Global Education Monitoring Report 2023: Technology in education – A tool on whose terms?* <https://www.unesco.org/gem-report>
- United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. <https://sdgs.un.org/2030agenda>
- Van Laer, S., & Elen, J. (2017). In search of attributes that support self-regulation in blended learning environments. *Education and Information Technologies*, 22(4), 1395–1454. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-016-9505-x>
- Viberg, O., & Grönlund, Å. (2013). Systematising the field of mobile assisted language learning. *International Journal of Mobile and Blended Learning*, 5(4), 72–90. DOI: <https://doi.org/10.4018/ijmbL.2013100105>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press. <https://archive.org/details/mindinsocietydev00vygo>
- Walker, A. (2015). *Project-based learning and mobile technologies*. British Council. <https://www.teachingenglish.org.uk/professional-development>
- Wang, Y. H. (2017). Integrating self-paced mobile learning into language instruction: Impact on vocabulary acquisition and self-regulation. *Educational Technology & Society*, 20(2), 1–13. <https://www.jstor.org/stable/90002165>
- Warschauer, M. (1997). Computer-mediated collaborative learning: Theory and practice. *Modern Language Journal*, 81(4), 470–481. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1997.tb05514.x>
- Warschauer, M., & Healey, D. (1998). Computers and language learning: An overview. *Language Teaching*, 31(2), 57–71. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0261444800012970>
- Winne, P. H. (1995). Inherent details in self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 30(4), 173–187. DOI: https://doi.org/10.1207/s15326985ep3004_2
- Winne, P. H., & Hadwin, A. F. (1998). Studying as self-regulated learning. Trong D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *Metacognition in Educational Theory and Practice* (pp. 277–304). Lawrence Erlbaum Associates. <https://psycnet.apa.org/record/1998-07274-011>
- World Bank. (2020). *The COVID-19 pandemic: Shocks to education and policy responses*. <https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail/993931585389560247>
- World Bank. (2023). *World Development Report 2023: Migrants, Refugees, and Societies*. <https://www.worldbank.org/en/publication/wdr2023>
- Yashima, T. (2002). Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context. *Modern Language Journal*, 86(1), 54–66. DOI: <https://doi.org/10.1111/1540-4781.00136>
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. Trong M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 13–39). Academic Press. DOI: <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70. DOI: https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

CHIẾN LƯỢC TỰ ĐIỀU CHỈNH TRONG TỰ HỌC NGHE TIẾNG ANH TRÊN THIẾT BỊ DI ĐỘNG:

MINH CHỨNG THỰC NGHIỆM TỪ SINH VIÊN TRƯỜNG ĐẠI HỌC TRUNG VƯƠNG

Trần Tú Anh

Trường Đại học Trung Vương

ROR ID: <https://ror.org/05xzsm645>

Email: trantuanh09.work@gmail.com

ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0008-7566-908X>

Lịch sử bài báo

Ngày nhận bài: 15/4/2026

Ngày phản biện: 25/6/2026

Ngày tác giả sửa: 25/7/2026

Ngày duyệt đăng: 06/8/2026

Ngày phát hành: 30/9/2026

DOI: <https://doi.org/10.64223/tvj.e2026.v2.i7.a112>

Tóm tắt:

Trong bối cảnh chuyển đổi số và sự phát triển mạnh mẽ của học tập di động (Mobile-Assisted Language Learning – MALL), tự học nghe tiếng Anh trên thiết bị di động đã trở thành xu hướng phổ biến trong giáo dục đại học. Tuy nhiên, hiệu quả của quá trình này phụ thuộc đáng kể vào năng lực tự điều chỉnh (Self-Regulation) của người học trong việc thiết lập mục tiêu, lựa chọn chiến lược, giám sát tiến trình và tự đánh giá kết quả học tập. Nghiên cứu này nhằm khám phá vai trò của các chiến lược tự điều chỉnh trong tự học nghe tiếng Anh trên thiết bị di động, đồng thời cung cấp minh chứng thực nghiệm từ sinh viên Trường Đại học Trung Vương.

Nghiên cứu khảo sát các chiến lược tự học nghe tiếng Anh với thiết bị di động của sinh viên Trường Đại học Trung Vương. Phương pháp hỗn hợp được dùng để xác định chiến lược sinh viên báo cáo trong MSRLS-Q và lý giải cách thức, nguyên nhân sử dụng. Dữ liệu định lượng được thu thập bằng thang Likert sáu mức từ 50 sinh viên thuộc nhiều ngành đào tạo trong phạm vi toàn trường, không giới hạn ở ngành Ngôn ngữ Anh. Dữ liệu định tính được thu thập qua phỏng vấn bán cấu trúc với 6 sinh viên ngành Ngôn ngữ Anh thuộc K14, K15 và K16.

Nghiên cứu sử dụng phương pháp hỗn hợp (Mixed Methods), kết hợp khảo sát định lượng cùng với phỏng vấn bán cấu trúc nhằm làm rõ các yếu tố ảnh hưởng đến hiệu quả học tập. Dữ liệu định lượng được phân tích thông qua Cronbach's Alpha, Phân tích nhân tố khẳng định (CFA) và Mô hình phương trình cấu trúc (SEM), trong khi dữ liệu định tính được xử lý bằng phân tích chủ đề (Thematic Analysis). Kết quả cho thấy các chiến lược tự điều chỉnh gồm thiết lập mục tiêu, quản lý thời gian, kiểm soát sự tập trung, tự giám sát, tự phản hồi và điều chỉnh chiến lược có tác động tích cực và có ý nghĩa thống kê đến kết quả tự học nghe tiếng Anh trên thiết bị di động. Đặc biệt, động lực học tập nội tại và khả năng sử dụng hiệu quả các ứng dụng học ngoại ngữ đóng vai trò trung gian quan trọng trong việc nâng cao hiệu quả học tập.

Trên cơ sở đó, nghiên cứu đề xuất Mô hình: Khung học tập kỹ năng nghe tự điều chỉnh trên thiết bị di động (Mobile Self-Regulated Listening Learning Framework - MSRLLF) nhằm tích hợp chiến lược tự điều chỉnh với các nền tảng học tập di động và hệ sinh thái học tập số trong giáo dục đại học. Những phát hiện này không chỉ bổ sung cơ sở lý luận về học tập tự điều chỉnh trong môi trường số mà còn cung cấp các hàm ý thực tiễn cho các trường đại học, giảng viên và nhà phát triển ứng dụng học ngoại ngữ.

ngữ trong việc thiết kế các chương trình học tập cá nhân hóa, thông minh và bền vững, góp phần nâng cao năng lực nghe tiếng Anh của sinh viên trong bối cảnh giáo dục số và hội nhập quốc tế.

Từ khóa: Chiến lược tự điều chỉnh; Tự học nghe tiếng Anh; Học tập trên thiết bị di động; Học tập hỗ trợ bởi thiết bị di động (MALL); Học tập tự điều

chỉnh; Giáo dục đại học; Chuyển đổi số trong giáo dục.

OECD FOS: 5.03

UNESCO: 5802

JEL: I21, I23, D91, O33

SDG: SDG 4
