

ĐẠI HỌC QUỐC GIA HÀ NỘI
TRƯỜNG ĐẠI HỌC GIÁO DỤC

ĐÁNH GIÁ MỨC ĐỘ SẴN SÀNG HỌC TẬP TỰ ĐỊNH HƯỚNG
CỦA SINH VIÊN VIỆT NAM

LUẬN ÁN TIẾN SĨ ĐO LƯỜNG VÀ ĐÁNH GIÁ TRONG GIÁO DỤC

Mã số: 9 14 01 15

HÀ NỘI - 2023

ĐẠI HỌC QUỐC GIA HÀ NỘI
TRƯỜNG ĐẠI HỌC GIÁO DỤC

ĐẶNG THỊ THANH THỦY

ĐÁNH GIÁ MỨC ĐỘ SẴN SÀNG HỌC TẬP TỰ ĐỊNH HƯỚNG
CỦA SINH VIÊN VIỆT NAM

LUẬN ÁN TIẾN SĨ ĐO LƯỜNG VÀ ĐÁNH GIÁ TRONG GIÁO DỤC
CHUYÊN NGÀNH: ĐO LƯỜNG VÀ ĐÁNH GIÁ TRONG GIÁO DỤC

Mã số: 9 14 01 15

Người hướng dẫn khoa học: 1. PGS.TS. Trịnh Văn Minh
2. TS. Tạ Thị Thu Hiền

NGHIÊN CỨU SINH

CÁN BỘ HƯỚNG DẪN

Đặng Thị Thanh Thủy PGS. TS Trịnh Văn Minh TS. Tạ Thị Thu Hiền

XÁC NHẬN CỦA CƠ SỞ ĐÀO TẠO

HÀ NỘI - 2023

LỜI CAM ĐOAN

Tôi xin cam đoan đây là công trình nghiên cứu của chính bản thân mình. Các thông tin, kết quả nghiên cứu và kết luận trong luận án này được thực hiện khách quan, trung thực. Luận án không sử dụng hay sao chép công trình nghiên cứu của bất kỳ tác giả nào. Việc trích dẫn và ghi nguồn tài liệu tham khảo được thực hiện đúng quy định.

Hà Nội, ngày 28 tháng 7 năm 2023

Tác giả luận án

Đặng Thị Thanh Thủy

LỜI CẢM ƠN

Để thực hiện luận án này tôi đã nhận được sự ủng hộ và giúp đỡ quý báu của rất nhiều người. Đầu tiên, tôi xin trân trọng cảm ơn các thầy, cô hướng dẫn đã cho tôi những lời khuyên và luôn tạo điều kiện thuận lợi cho tôi trong quá trình thực hiện luận án. Tiếp theo, tôi xin chân thành cảm ơn các chuyên gia về những góp ý, tư vấn giúp tôi hoàn thiện luận án một cách tốt nhất. Tôi cũng xin cảm ơn các thầy, cô Khoa Quản trị chất lượng (Trường Đại học giáo dục – Đại học Quốc gia Hà Nội) đã luôn đồng hành, hỗ trợ tôi trong quá trình học tập và thực hiện nghiên cứu.

Tôi xin chân thành cảm ơn các giảng viên cùng các bạn sinh viên của các cơ sở giáo dục đại học đã tham gia phỏng vấn, thảo luận nhóm, khảo sát thử nghiệm và các bạn sinh viên tham gia khảo sát chính thức với những ý kiến đóng góp và chia sẻ quan trọng vì lợi ích của nghiên cứu này.

Tôi xin dành lời cảm ơn tới gia đình, bạn bè, đồng nghiệp đã luôn động viên, chia sẻ và giúp đỡ tôi hoàn thành luận án.

Xin chân thành cảm ơn tất cả mọi người.

Hà Nội, ngày 28 tháng 7 năm 2023

Tác giả luận án

Đặng Thị Thanh Thủy

MỤC LỤC

DANH MỤC BẢNG.....	ix
DANH MỤC HÌNH.....	xi
CÁC TỪ VIẾT TẮT VÀ ĐỊNH NGHĨA	xii
PHẦN MỞ ĐẦU.....	1
1. Lý do chọn đề tài.....	1
2. Mục đích nghiên cứu.....	3
2.1 Mục đích nghiên cứu.....	3
2.2 Nhiệm vụ nghiên cứu.....	3
3. Đối tượng và khách thể.....	3
3.1 Đối tượng nghiên cứu	3
3.2 Khách thể nghiên cứu	3
4. Câu hỏi nghiên cứu.....	3
5. Phương pháp nghiên cứu.....	4
5.1 Nghiên cứu định lượng	4
5.2 Nghiên cứu định tính.....	5
6. Phạm vi và thời gian nghiên cứu.....	5
6.1 Giới hạn nội dung và phạm vi nghiên cứu	5
6.2 Giới hạn không gian nghiên cứu.....	6
6.3 Thời gian nghiên cứu	6
7. Những đóng góp mới của đề tài	6
7.1 Về lý luận	6
7.2 Về thực tiễn.....	7
8. Kết cấu của luận án	7
CHƯƠNG 1. TỔNG QUAN NGHIÊN CỨU VÀ CƠ SỞ LÝ LUẬN.....	8
1.1 Khái niệm.....	8
1.1.1 Học tập tự định hướng.....	8
1.1.2 Sản sàng học tập tự định hướng.....	9
1.1.3 Đo lường và đánh giá	12
1.1.4 Kết quả học tập.....	13
1.2 Tổng quan nghiên cứu về đánh giá mức độ sản sàng học tập tự định hướng.....	14

1.2.1 Những yếu tố đo lường sẵn sàng học tập tự định hướng	14
1.2.2 Đánh giá và so sánh mức độ sẵn sàng học tập tự định hướng giữa các nhóm sinh viên	18
1.2.3 Mối quan hệ giữa mức độ sẵn sàng học tập tự định hướng và kết quả học tập	26
1.2.4 Khoảng trống nghiên cứu	29
1.3 Một số lý thuyết về học tập và học tập tự định hướng	32
1.3.1 Các lý thuyết học tập	32
1.3.2 Các lý thuyết học tập tự định hướng	32
1.4 Lý luận đánh giá mức độ sẵn sàng học tập tự định hướng	38
1.4.1 Thái độ, động cơ trong học tập tự định hướng	39
1.4.2 Năng lực học tập tự định hướng	40
1.4.3 Đặc tính cá nhân trong học tập tự định hướng	40
1.4.4 Thang đo mức độ phát triển học tập tự định hướng	41
1.4.5 Khung lý thuyết đo lường sẵn sàng học tập tự định hướng của Guglielmino (1977) và Fisher & cộng sự (2001)	42
Tiểu kết chương 1	46
CHƯƠNG 2. THIẾT KẾ VÀ TỔ CHỨC NGHIÊN CỨU	47
2.1 Thiết kế nghiên cứu	47
2.1.1 Cơ sở thiết kế nghiên cứu	47
2.1.2 Thiết kế nghiên cứu của luận án	47
2.1.2 Quy trình nghiên cứu	49
2.2 Tổ chức nghiên cứu	50
2.2.1 Xây dựng và đánh giá tính chuẩn của công cụ nghiên cứu	50
2.2.2 Xác định và chọn mẫu nghiên cứu	77
2.2.3 Thu thập mẫu nghiên cứu	79
2.2.4 Phân tích dữ liệu	86
2.2.5 Tổng hợp dữ liệu định lượng và định tính	89
2.3 Đạo đức trong nghiên cứu	89
Tiểu kết chương 2	91
CHƯƠNG 3. KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU	92
3.1 Xác định yếu tố đo lường mức độ sẵn sàng học tập tự định hướng	92
3.1.1 Xác định các yếu tố đo lường mức độ sẵn sàng học tập tự định hướng	92
3.1.2 Xác định điểm đánh giá dựa trên các nhân tố đo lường mức độ sẵn sàng học tập tự định hướng.	96

3.2 Mức độ sẵn sàng học tập tự định hướng của sinh viên.....	98
3.3 So sánh sự khác biệt mức độ sẵn sàng học tập tự định hướng giữa các nhóm sinh viên	103
3.3.1 Sự khác biệt theo giới tính	104
3.3.2 Sự khác biệt theo khối ngành.....	104
3.3.3 Sự khác biệt theo năm học.....	105
3.4 Môi quan hệ giữa mức độ sẵn sàng học tập tự định hướng và kết quả học tập.....	108
3.4.1 Mối tương quan giữa điểm đánh giá mức độ sẵn sàng học tập tự định hướng và điểm trung bình chung tích lũy	108
3.4.2 Mức độ ảnh hưởng của sẵn sàng học tập tự định hướng đến kết quả học tập.....	109
3.5 Kết quả nghiên cứu định tính bổ sung về mức độ sẵn sàng học tập tự định hướng của sinh viên..	114
3.5.1 Về thái độ và động cơ học tập.....	115
3.5.2 Về năng lực học tập của sinh viên.....	118
3.5.3 Nhận thức về học tập tự định hướng.....	125
3.5.4 Những hình thức dạy và học đang triển khai tại các cơ sở giáo dục	126
3.5.5 Những gợi ý của giảng viên để thúc đẩy học tập tự định hướng của sinh viên	127
3.6 So sánh kết quả nghiên cứu với các nghiên cứu có liên quan.....	128
3.6.1 Các yếu tố đo lường mức độ sẵn sàng học tập tự định hướng.....	128
3.6.2 Mức độ sẵn sàng học tập tự định hướng của sinh viên	129
3.6.3 So sánh sự khác biệt theo các nhóm sinh viên.....	132
3.6.4 Mối quan hệ giữa mức độ sẵn sàng học tập tự định hướng và kết quả học tập	134
Tiểu kết chương 3	137
KẾT LUẬN VÀ KHUYẾN NGHỊ	138
1. Kết luận.....	138
2. Khuyến nghị	140
2.1 Đối với các cơ sở giáo dục đại học.....	140
2.2 Đối với các nhà thiết kế và xây dựng chương trình	140
2.3 Đối với giảng viên	141
2.4 Đối với sinh viên.....	142
3. Hạn chế của nghiên cứu	142
4. Đề xuất các hướng nghiên cứu tiếp theo	143

CÁC CÔNG TRÌNH NGHIÊN CỨU KHOA HỌC CỦA TÁC GIẢ	145
TÀI LIỆU THAM KHẢO.....	147
PHỤ LỤC.....	155
Phụ lục 1. Danh mục nguồn câu hỏi tham khảo.....	155
Phụ lục 2. Các công cụ nghiên cứu chính thức	159
Phụ lục 3. Kế hoạch thực hiện khảo sát và phỏng vấn.....	169
Phụ lục 4. Tổng hợp số liệu thống kê.....	171
Phụ lục 5. Phân tích thang đo.....	176
Phụ lục 6. Phân tích độ tin cậy của bảng hỏi.....	182
Phụ lục 7. Kết quả phân tích nhân tố	186
Phụ lục 8. Kết quả thống kê mức độ sẵn sàng học tập tự định hướng	188
Phụ lục 9. Kiểm định mô hình	192
Phụ lục 10. Kết quả phỏng vấn và thảo luận của các nhóm.....	195
Phụ lục 11. Bảng hỏi của Guglielmino (1977).....	207
Phụ lục 12. Bảng hỏi của Fisher & cộng sự (2001).....	215

DANH MỤC BẢNG

Bảng 1.1: Các giai đoạn phát triển của học tập tự định hướng	42
Bảng 2.1: Thao tác hóa khái niệm - Thái độ học tập	52
Bảng 2.2: Thao tác hóa khái niệm - Năng lực học tập.....	54
Bảng 2.3: Thao tác hóa khái niệm - Đặc tính cá nhân	59
Bảng 2.4: Tổng hợp các biến và nguồn gốc các thang đo.....	61
Bảng 2.5: Thang điểm và tiêu chí đánh giá.....	63
Bảng 2.6: Tóm tắt kết quả các vòng lấy ý kiến.....	68
Bảng 2.7: Các biến số của bảng khảo sát sau các vòng thảo luận	69
Bảng 2.8: Kết quả phân tích thang đo bằng hệ số Cronbach's Alpha theo nhóm	72
Bảng 2.9: Các giai đoạn nghiên cứu tài liệu thứ cấp	76
Bảng 2.10: Thống kê số lượng sinh viên theo trường.....	81
Bảng 2.11: Thống kê số lượng sinh viên theo giới tính, khối ngành và năm học	82
Bảng 2.12: Thống kê địa bàn cư trú của sinh viên trước khi vào đại học.....	83
Bảng 2.13: Thông tin về giảng viên tham gia phỏng vấn	84
Bảng 2.14: Thông tin về sinh viên tham gia thảo luận nhóm	86
Bảng 2.15: Quy trình phân tích số liệu	89
Bảng 3.1: Kết quả kiểm định các nhân tố.....	93
Bảng 3.2: Mô hình điều chỉnh sau phân tích nhân tố khám phá.....	95
Bảng 3.3: Kiểm định xu hướng tập trung (độ hội tụ) và độ phân tán	96
Bảng 3.4: Giải điểm xác định mức độ sẵn sàng học tập tự định hướng	97
Bảng 3.5: Kết quả đo lường mức độ sẵn sàng học tập tự định hướng	98
Bảng 3.6: Sự khác biệt mức độ sẵn sàng học tập tự định hướng theo giới tính.....	104
Bảng 3.7: Sự khác biệt mức độ sẵn sàng học tập tự định hướng theo khối ngành.....	105
Bảng 3.8: Kết quả thống kê mức độ sẵn sàng học tập tự định hướng theo từng năm .	106
Bảng 3.9: Kết quả kiểm định phương sai đồng nhất giữa các năm	106
Bảng 3.10: Kết quả phân tích ANOVA giữa các năm.....	107
Bảng 3.11: Kết quả phân tích sự khác biệt mức độ sẵn sàng học tập tự định hướng giữa các năm.....	107
Bảng 3.12: Sự tương quan giữa điểm trung bình chung tích lũy	109

Bảng 3.13: Kết quả kiểm định tin cậy nhất quán bên trong (Cr.A, CR, AVE).....	110
Bảng 3.14: Độ giá trị phân biệt theo tiêu chuẩn Fornell-Larcker	110
Bảng 3.15: Mức độ phù hợp của mô hình.....	111
Bảng 3.16: Tác động trực tiếp của các mối quan hệ	111
Bảng 3.17: Tác động gián tiếp của các mối quan hệ.....	112
Bảng 3.18: Nhận định của sinh viên về động cơ học tập của bản thân.....	116
Bảng 3.19: Vai trò của giảng viên, sinh viên trong dạy và học	122

DANH MỤC HÌNH

Hình 1.1: Đặc điểm học tập của người lớn	33
Hình 1.2: Mô hình lý thuyết học tập tự định hướng của Candy (1991).....	34
Hình 1.3: Mô hình trách nhiệm cá nhân của Brockett & Hiemstra (1991).....	35
Hình 1.4: Mô hình phát triển học tập tự định hướng theo giai đoạn của Grow (1991).....	36
Hình 1.5: Mô hình nghiên cứu đề xuất	44
Hình 2.1: Các bước chọn mẫu nghiên cứu định lượng	77
Hình 2.2: Thống kê kết quả học tập của sinh viên (điểm GPA)	83
Hình 3.1: Biểu đồ điểm sẵn sàng học tập tự định hướng	99
Hình 3.2: Biểu đồ phân bố điểm sẵn sàng học tập tự định hướng	99
Hình 3.3: Tỷ lệ xếp loại mức độ sẵn sàng học tập tự định hướng	101
Hình 3.4: Mô hình mối quan hệ giữa mức độ sẵn sàng học tập tự định hướng và kết quả học tập của sinh viên	113

CÁC TỪ VIẾT TẮT VÀ ĐỊNH NGHĨA

Từ viết tắt

CSGD	Cơ sở giáo dục
GDDH	Giáo dục đại học
HTTĐH	Học tập tự định hướng
KHTN&KT	Khoa học tự nhiên và kỹ thuật
KHXH&NV	Khoa học xã hội và nhân văn

Các định nghĩa

Cơ sở giáo dục đại học	Là cơ sở giáo dục thuộc hệ thống giáo dục quốc dân, thực hiện chức năng đào tạo các trình độ của GDDH, hoạt động khoa học và công nghệ, phục vụ cộng đồng. (Khoản 1, Điều 4, Luật GDDH năm 2018)
Người học/sinh viên	Người học là người đang học tập tại cơ sở giáo dục trong hệ thống giáo dục quốc dân. Người học tại các cơ sở đào tạo cao đẳng và đại học được gọi là sinh viên. (Khoản 3, Điều 80, Luật Giáo dục năm 2019)
Học tập tự định hướng	Học tập tự định hướng (Self-Directed Learning) là “quá trình trong đó các cá nhân chủ động, có hoặc không có sự giúp đỡ của những người khác, trong việc chẩn đoán nhu cầu, xây dựng mục tiêu học tập, xác định nguồn lực, lựa chọn, thực hiện chiến lược học tập và đánh giá kết quả học tập” (Knowles, 1975, tr. 18).
Sẵn sàng học tập tự định hướng	Sẵn sàng học tập tự định hướng (Self-directed Learning Readiness) là kỹ năng và thái độ của một người gắn với tự định hướng trong học tập. Hay nói cách khác, là mức độ mà một cá nhân thể hiện thái độ, năng lực và tính cách trong HTTĐH (Brockett & Hiemstra, 2018; Wiley, 1983).

PHẦN MỞ ĐẦU

1. Lý do chọn đề tài

Trong bối cảnh hội nhập quốc tế và sự phát triển của công nghệ, xu hướng giáo dục sẽ hướng tới tính sáng tạo, tập trung vào các kỹ năng và HTTĐH (Guglielmino & cộng sự, 1987). Giáo dục đại học sẽ không còn chú trọng nội dung mà phương pháp dạy và học đang trở nên quan trọng (Thompson & Deis, 2004). Để thực hiện được điều đó, các phương pháp dạy và học theo hướng khuyến khích sự chủ động, tích cực của người học cần được sử dụng để thu hút sự tham gia và thúc đẩy vai trò chủ động của sinh viên trong học tập (Taylor & cộng sự, 2011). Trong đó, HTTĐH được xem là một phương thức học tập hiệu quả, có vai trò quan trọng trong việc thúc đẩy sinh viên chủ động học tập (Brandt, 2020; Cohen, 2012). Theo hướng học tập này, sinh viên xác định mục tiêu, đề ra kế hoạch học tập và chủ động tham gia vào quá trình học có hoặc không có sự tham gia của người khác (Knowles, 1975).

Đối với sinh viên đại học, HTTĐH được xem như một phương thức học tập hiệu quả, khuyến khích người học chủ động trong việc học tập (Cohen, 2012). HTTĐH cũng là một biểu hiện cụ thể của việc đổi mới phương pháp dạy học ở các cơ sở giáo dục (Trương Minh Trí & cộng sự, 2016). Bởi, HTTĐH đem lại nhiều lợi ích nhất cho người học, giúp học tập hiệu quả hơn, hiểu biết hơn về xã hội (Abdullah, 2001) và là một công cụ cần thiết để phát triển đối với các cá nhân trong thế kỷ 21 (Dehnad & cộng sự, 2014). Với HTTĐH, sinh viên có thể tự xây dựng kế hoạch học tập phù hợp với điều kiện cá nhân nhằm đáp ứng nhu cầu học tập đa dạng (Fisher & cộng sự, 2001; James & Blank, 1993). Khi HTTĐH, sinh viên được tự chủ và chủ động với các quyết định của mình, có tinh thần trách nhiệm với bản thân và những người khác, có mong muốn tự hiện thực hóa các mục tiêu (Morris, 2019). Đây cũng chính là trọng tâm của giáo dục lấy người học và sự tiến bộ của người học làm trung tâm. Ngoài ra, HTTĐH còn giúp sinh viên có thể nhận thức rõ hơn về trách nhiệm của mình trong việc kiểm soát học tập để việc học tập thực sự có ý nghĩa đối với họ (Garrison, 1997). Tuy nhiên, mức độ HTTĐH của mỗi người khác nhau và không phải sinh viên nào cũng biết cách HTTĐH (Yuan & cộng sự, 2012).

Để thúc đẩy sinh viên HTTĐH, cần tìm hiểu và đánh giá khả năng, sự sẵn sàng của sinh viên đối với HTTĐH (Klunklin & cộng sự, 2010) để tạo cơ hội cho sinh viên học tập hiệu quả nhất. Bởi, sẵn sàng HTTĐH là sự chuẩn bị cho HTTĐH, thể hiện tính cá nhân hóa cao của người học (Fisher & cộng sự, 2001). Sẵn sàng HTTĐH có mối quan hệ với sự sáng tạo, năng lực và sự hài lòng (Brockett & Hiemstra, 2018) cũng như kết quả học tập của sinh viên (Abraham & cộng sự, 2011; Grow, 1991; Tennant, 1992). Khi phương pháp giảng dạy phù hợp với sự sẵn sàng HTTĐH của sinh viên cũng sẽ tạo ra những cơ hội học tập tốt nhất cho họ (Grow, 1991; O'Kell, 1988; Wiley, 1983). Vì vậy, việc đánh giá mức độ sẵn sàng HTTĐH của sinh viên tại các cơ sở GDĐH có thể giúp người dạy và cơ sở giáo dục nhận biết được thực trạng sẵn sàng HTTĐH của sinh viên nói chung và các nhóm sinh viên nói riêng để có những chiến lược giúp họ định hướng việc học, tối đa hóa cơ hội và môi trường học tập, thúc đẩy việc học tập tích cực trong nhà trường (Prabjanee & Inthachot, 2013).

Tại Việt Nam, các cơ sở giáo dục đại học đang áp dụng nhiều hình thức và phương pháp đào tạo khác nhau như học trực tuyến, học tập kết hợp hay học tập theo học chế tín chỉ. Những hình thức này yêu cầu sinh viên phải chủ động trong học tập và ứng dụng công nghệ thông tin nhiều hơn. Gần đây, giáo dục đại học Việt Nam đang thay đổi theo hướng tự chủ và hướng tới đa dạng hóa phương thức đào tạo dựa theo mô hình giáo dục mở. Thực tiễn này đòi hỏi các cơ sở giáo dục đại học phải cải thiện các cấu trúc dạy và học theo hướng sinh viên chủ động trong việc học tập để thích ứng với mọi hoàn cảnh. Bên cạnh đó, nhiều nghiên cứu đã chỉ ra rằng sinh viên Việt Nam ra trường khi vào làm việc tại các doanh nghiệp thường không đáp ứng được yêu cầu của nhà tuyển dụng và phải đào tạo lại. Vì vậy, các chương trình GDĐH cần đảm bảo chuẩn đầu ra theo khung trình độ quốc gia và phải đáp ứng nhu cầu nhân lực cho thị trường lao động, nhu cầu học tập của người học trong bối cảnh cuộc cách mạng công nghiệp 4.0, sự biến động toàn cầu và sự phát triển mạnh mẽ của công nghệ. Việc đánh giá mức độ sẵn sàng HTTĐH sẽ giúp cơ sở GDĐH và giảng viên nhận biết được khả năng ảnh hưởng đến việc học tập của sinh viên. Kết quả đánh giá sẽ cung cấp cho nhà trường những căn cứ thực tiễn để xây dựng, điều chỉnh chương trình đào tạo, giúp giảng viên có cơ sở nghiên cứu, áp dụng các phương pháp giảng dạy và học phù hợp, góp phần nâng cao chất lượng đào tạo.

Trong khi đó, HTTĐH vẫn còn là khái niệm mới (Trương Minh Trí & cộng sự, 2016) và có rất ít nghiên cứu ở Việt Nam. Các nghiên cứu về HTTĐH ở Việt Nam chủ yếu mới phân tích tính ứng dụng của HTTĐH ở các trường đại học như nghiên cứu của Trương Minh Trí & cộng sự (2017) hay Nguyễn Thị Cẩm Vân (2014). Đặc biệt, vẫn chưa có nghiên cứu nào về đo lường và đánh giá HTTĐH nói chung và sẵn sàng HTTĐH của sinh viên nói riêng. Vì vậy, nghiên cứu này sẽ tập trung vào chủ đề đánh giá sự sẵn sàng HTTĐH của sinh viên Việt Nam. Thông qua đó, một số gợi ý sẽ được đề xuất nhằm phát triển HTTĐH của sinh viên ở các cơ sở GDĐH.

2. Mục đích nghiên cứu

2.1 Mục đích nghiên cứu

Đánh giá mức độ sẵn sàng HTTĐH của sinh viên các cơ sở GDĐH Việt Nam, từ đó đề xuất các khuyến nghị nhằm thúc đẩy HTTĐH, góp phần nâng cao chất lượng dạy và học ở các cơ sở GDĐH Việt Nam.

2.2 Nhiệm vụ nghiên cứu

- (1) Nghiên cứu cơ sở lý luận về đánh giá mức độ sẵn sàng HTTĐH của sinh viên.
- (2) Xây dựng công cụ đánh giá mức độ sẵn sàng HTTĐH của sinh viên.
- (3) Đánh giá mức độ sẵn sàng HTTĐH của sinh viên tại các cơ sở GDĐH Việt Nam.
- (4) Đề xuất khuyến nghị thúc đẩy HTTĐH của sinh viên ở các cơ sở GDĐH.

3. Đối tượng và khách thể

3.1 Đối tượng nghiên cứu

Mức độ sẵn sàng HTTĐH của sinh viên các cơ sở GDĐH Việt Nam (sau đây gọi chung là sinh viên).

3.2 Khách thể nghiên cứu

Hoạt động học tập của sinh viên.

4. Câu hỏi nghiên cứu

Để thực hiện mục đích nghiên cứu, các câu hỏi cần được trả lời trong luận án này bao gồm:

- (1) Những yếu tố nào được xác định để đo lường mức độ sẵn sàng HTTĐH?
- (2) Sinh viên các cơ sở GDĐH Việt Nam có mức độ sẵn sàng HTTĐH như thế nào?
- (3) Sự khác biệt về mức độ sẵn sàng HTTĐH giữa các nhóm sinh viên theo giới tính, khối ngành đào tạo và năm học như thế nào?

(4) Mức độ sẵn sàng HTTĐH có mối quan hệ như thế nào với kết quả học tập của sinh viên tại các cơ sở GDĐH Việt Nam?

5. Phương pháp nghiên cứu

Trong đề tài này, phương pháp nghiên cứu hỗn hợp đã được sử dụng, trong đó phương pháp định lượng được áp dụng để xác định các yếu tố đo lường và đánh giá mức độ sẵn sàng HTTĐH của sinh viên, so sánh sự khác biệt và xác định mối quan hệ giữa sẵn sàng HTTĐH với kết quả học tập. Trong khi đó, phương pháp định tính được sử dụng để tìm hiểu và làm rõ các yếu tố sẵn sàng HTTĐH của sinh viên. Việc sử dụng cả hai phương pháp sẽ tận dụng tối đa những ưu thế của từng phương pháp nhằm đạt được mục đích nghiên cứu của đề tài.

5.1 Nghiên cứu định lượng

Phương pháp nghiên cứu định lượng được thực hiện thông qua trưng cầu ý kiến bằng phiếu khảo sát và các phép phân tích dữ liệu định lượng. Trong đó, phiếu khảo sát bao gồm các câu hỏi đóng gồm các thông tin cá nhân, kết quả học tập và các câu hỏi nhận định về thái độ, năng lực của sinh viên trong học tập, được đánh giá mức độ theo thang Likert từ 1-5. Phiếu khảo sát được xây dựng theo quy trình thiết kế công cụ bao gồm các bước chính gồm:

- 1) Xác định mục đích, yêu cầu;
- 2) Thao tác hóa khái niệm;
- 3) Xây dựng tiêu chí đánh giá;
- 4) Thử nghiệm công cụ khảo sát;
- 5) Phân tích và hoàn thiện công cụ khảo sát.

Việc phân tích dữ liệu thu thập được từ khảo sát được thực hiện bằng phần mềm SPSS phiên bản 26.0 và SmartPLS. Các phép phân tích định lượng bao gồm:

- 1) Phân tích hệ số Cronbach's Alpha để xác định độ tin cậy của thang đo đo lường mức độ sẵn sàng HTTĐH;
- 2) Phân tích nhân tố khám phá (EFA) để xác định các yếu tố đo lường mức độ sẵn sàng HTTĐH;
- 3) Thống kê mô tả để xác định mức độ sẵn sàng HTTĐH của sinh viên thông qua các giá trị trung bình (mean), độ lệch chuẩn (SD) và giá trị nhỏ nhất, lớn nhất;
- 4) Kiểm định sự khác biệt trung bình (T-Test) với biến định tính có 2 giá trị và

phân tích phương sai đa biến (ANOVA) với biến định tính có 3 nhóm trở lên;

5) Phân tích tuyến tính (bằng phần mềm Smart PLS) được sử dụng để kiểm định mô hình đo lường và xác định tác động của các mối quan hệ giữa các biến đo lường sẵn sàng HTTĐH và kết quả học tập.

5.2 Nghiên cứu định tính

Phỏng vấn sâu đối với giảng viên nhằm tìm hiểu những đánh giá của giảng viên về các yếu tố sẵn sàng HTTĐH của sinh viên. Việc thu thập thông tin dựa trên quá trình giao tiếp bằng lời nói, ghi chép và qua email trao đổi.

Thảo luận nhóm đối với sinh viên thông qua các câu hỏi thảo luận có định hướng nhằm làm rõ những nội dung khảo sát liên quan đến HTTĐH và các yếu tố sẵn sàng HTTĐH mà họ đang trải nghiệm trong quá trình học tập tại các cơ sở GDĐH. Việc thảo luận được thực hiện thông qua ứng dụng Zoom, Google Meet và Zalo Chat.

Bên cạnh đó, phương pháp lấy ý kiến chuyên gia để xây dựng bảng hỏi cũng được áp dụng. Đồng thời, việc nghiên cứu tài liệu thứ cấp được sử dụng nhằm tìm hiểu về các yếu tố sẵn sàng HTTĐH và cơ sở lý luận về sẵn sàng HTTĐH. Việc nghiên cứu tài liệu thông qua sàng lọc, phân tích, tổng hợp các tài liệu trong và ngoài nước liên quan đến sẵn sàng HTTĐH trong GDĐH đối với sinh viên đại học.

Dữ liệu thu thập được mã hóa, nhập và lưu trữ vào file dữ liệu được phân loại thuận tiện cho việc nhập liệu. Trong quá trình xử lý dữ liệu, sẽ thực hiện hiệu chỉnh để kiểm tra và phát hiện những sai sót trong quá trình xử lý thông tin.

6. Phạm vi và thời gian nghiên cứu

6.1 Giới hạn nội dung và phạm vi nghiên cứu

Sẵn sàng HTTĐH bao gồm nhiều yếu tố liên quan đến thuộc tính cá nhân của sinh viên, quá trình dạy và học, bối cảnh bên ngoài. Trong phạm vi đề tài các yếu tố sẵn sàng HTTĐH của sinh viên đại học được giới hạn nghiên cứu ở yếu tố cá nhân trong quá trình học tập tại cơ sở GDĐH của sinh viên.

Đối tượng khảo sát của đề tài được giới hạn với sinh viên Việt Nam hệ đại học hệ chính quy từ năm thứ nhất đến năm thứ tư đang theo học tại một số cơ sở GDĐH Việt Nam.

Về khối ngành khảo sát, trên cơ sở các nhóm ngành được phân loại theo Thông tư 06/2018/TT-BGDĐT của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo về chỉ tiêu tuyển sinh chia theo 07 khối ngành đào tạo tại các cơ sở GDĐH trên toàn quốc, gồm: Khoa học

giáo dục và đào tạo giáo viên (Khối ngành I); Nghệ thuật (Khối ngành II); Kinh doanh và quản lý, pháp luật (Khối ngành III); Khoa học sự sống, khoa học tự nhiên (Khối ngành IV); Toán và thống kê, Máy tính và công nghệ thông tin, Công nghệ kỹ thuật, Kỹ thuật, Sản xuất và chế biến, Kiến trúc và xây dựng, Nông lâm và thủy sản, Thú y (Khối ngành V); Sức khỏe (Khối ngành VI); và Khối ngành VII gồm Nhân văn, Khoa học xã hội và hành vi, Báo chí và thông tin, Dịch vụ và xã hội, Khách sạn-du lịch-Thể thao và dịch vụ cá nhân, Dịch vụ vận tải, Môi trường và bảo vệ môi trường. Trong luận án này, các khối ngành IV, V, VI thuộc nhóm khối ngành khoa học tự nhiên-kỹ thuật (KHTN&KT); các khối ngành I, II, III, VII thuộc nhóm khối ngành khoa học xã hội-nhân văn (KHXH&NV). Việc lấy mẫu của luận án được tập trung ở các khối ngành I, III, V và VII. Các yếu tố khác chưa đề cập trong đề tài.

6.2 Giới hạn không gian nghiên cứu

Đề tài được thực hiện đối với sinh viên tại 12 cơ sở giáo dục đào tạo đa ngành, bao gồm các trường thuộc đại học quốc gia và đại học vùng, các trường đại học ngoài công lập. Trong đó, việc khảo sát thử nghiệm để xây dựng công cụ khảo sát được thực hiện tại 06 cơ sở giáo dục đại học tại miền bắc và miền nam; khảo sát chính thức tại 06 trường đại học để đánh giá mức độ sẵn sàng HTTĐH, bao gồm: 02 trường thuộc khu vực thành phố Hồ Chí Minh và các tỉnh miền nam, 02 trường thuộc khu vực miền trung, 02 trường thuộc khu vực Hà Nội và các tỉnh miền bắc. Các yếu tố khác ngoài phạm vi không gian và đối tượng này chưa được thực hiện trong đề tài.

6.3 Thời gian nghiên cứu

Đề tài được triển khai trong 03 năm (2019-2022), trong đó: nghiên cứu tài liệu thứ cấp, viết tổng quan tài liệu, xây dựng bộ công cụ khảo sát được tiến hành trong năm thứ nhất và năm thứ hai (2020). Thời gian thu thập, phân tích dữ liệu sơ cấp, viết báo cáo kết quả khảo sát, hoàn thành các chuyên đề được tiến hành vào năm thứ hai (2021). Việc hoàn thiện báo cáo luận án được thực hiện trong năm thứ ba (2022).

7. Những đóng góp mới của đề tài

7.1 Về lý luận

Luận án này đã làm rõ nội hàm khái niệm HTTĐH, sẵn sàng HTTĐH và các yếu tố sẵn sàng HTTĐH. Bên cạnh đó, luận án còn cung cấp các lý thuyết HTTĐH, cấu trúc HTTĐH và khung lý thuyết đánh giá mức độ sẵn sàng HTTĐH. Kết quả

nghiên cứu của đề tài góp phần bổ sung, làm rõ hệ thống cơ sở lý luận về HTTĐH và sẵn sàng HTTĐH đối với sinh viên. Ngoài ra, các kết quả của đề tài cũng đóng góp vào danh mục các cơ sở lý luận về phương pháp dạy và học đại học trong các cơ sở GDĐH. Đồng thời, đề tài cũng góp phần khẳng định cơ sở khoa học và lợi ích của đo lường và đánh giá trong giáo dục vì sự tiến bộ của người học, đáp ứng mục tiêu đổi mới giáo dục đại học Việt Nam.

7.2 Về thực tiễn

Luận án xác định được các yếu tố đo lường mức độ sẵn sàng HTTĐH và phát triển được bộ công cụ đo lường mức độ sẵn sàng HTTĐH đảm bảo độ tin cậy và độ giá trị. Bên cạnh đó, luận án cũng xác định được mức độ sẵn sàng HTTĐH của sinh viên đại học Việt Nam, làm rõ sự khác biệt về mức độ sẵn sàng HTTĐH giữa các nhóm sinh viên và ảnh hưởng của nó đến kết quả học tập. Đồng thời, luận án cũng đưa ra một số gợi ý nhằm thúc đẩy sinh viên HTTĐH ở các cơ sở GDĐH. Kết quả nghiên cứu có thể giúp các cơ sở GDĐH, giảng viên và bản thân sinh viên xác định các đặc điểm “có thể làm” và “sẽ làm” của sinh viên trong quá trình học tập, bao gồm các yếu tố liên quan đến thái độ, hành vi của sinh viên cần thiết cho việc HTTĐH nhằm đạt được hiệu quả học tập.

Kết quả của luận án sẽ là một trong những căn cứ thực tiễn cho việc nghiên cứu, xây dựng, điều chỉnh chương trình, lựa chọn các phương pháp dạy và học nhằm thúc đẩy việc học tập của sinh viên, nâng cao chất lượng đào tạo của nhà trường, đáp ứng các mục tiêu và yêu cầu của khung trình độ quốc gia. Ngoài ra, những khuyến nghị được đề xuất cũng sẽ góp phần thúc đẩy HTTĐH của sinh viên trong các cơ sở GDĐH. Bên cạnh đó, kết quả nghiên cứu của luận án cũng là cơ sở khoa học cho các nghiên cứu đo lường và đánh giá về HTTĐH và sẵn sàng HTTĐH trong tương lai.

8. Kết cấu của luận án

Ngoài phần mở đầu, kết luận và khuyến nghị, các công trình khoa học của tác giả có liên quan đến luận án, danh mục tài liệu tham khảo và phụ lục, luận án gồm có các chương chính như sau:

- Chương 1. Tổng quan nghiên cứu và cơ sở lý luận
- Chương 2. Thiết kế và tổ chức nghiên cứu
- Chương 3. Kết quả nghiên cứu

CHƯƠNG 1. TỔNG QUAN NGHIÊN CỨU VÀ CƠ SỞ LÝ LUẬN

Chương này sẽ trình bày về các cơ sở lý luận và tổng quan nghiên cứu về đánh giá mức độ sẵn sàng HTTĐH của sinh viên. Trong đó, nội dung đánh giá các nghiên cứu liên quan đến sẵn sàng HTTĐH đã xác định khoảng trống nghiên cứu. Đồng thời, các khái niệm và nội hàm về HTTĐH, sẵn sàng HTTĐH, các mô hình lý thuyết học tập của người lớn và các lý thuyết về HTTĐH được phân tích làm cơ sở để xác định các tiêu chí đánh giá mức độ sẵn sàng HTTĐH và xây dựng mô hình nghiên cứu của luận án.

1.1 Khái niệm

1.1.1 Học tập tự định hướng

HTTĐH là cách tiếp cận mà người học được thúc đẩy trách nhiệm cá nhân, kiểm soát quá trình nhận thức (tự giám sát) và quản lý việc học tập (Garrison, 1992). Khái niệm HTTĐH đã được Dewey và Lindeman đề cập từ những năm 1900-1930s (Ayyildiz & Tarhan, 2015) nhưng mãi sau này mới được nhắc đến trong nhiều tài liệu đặc biệt là lĩnh vực giáo dục đối với người lớn (Nordin & cộng sự, 2016). HTTĐH được tiếp cận theo các đặc điểm cá nhân trong học tập hoặc quá trình học tập, tập trung vào thuộc tính hoặc đặc điểm cá nhân của người học (Hiemstra, 2004; Oddi, 1987). Theo nghĩa này, HTTĐH đề cập đến hiệu quả bản thân của người học, động lực học tập, định hướng mục tiêu, chiến lược để đạt được mục tiêu và sự chuẩn bị sẵn sàng cho những thử thách mới (Garrison, 1997). Hay nói cách khác, HTTĐH là cách tiếp cận mà người học được thúc đẩy trách nhiệm cá nhân, kiểm soát quá trình nhận thức (tự giám sát) và quản lý việc học tập (tự quản lý) khi xây dựng mục tiêu học tập và xác nhận kết quả học tập (Garrison, 1992). HTTĐH cũng được tiếp cận theo quá trình với việc người học có trách nhiệm lập kế hoạch, thực hiện và đánh giá việc học tập của chính họ, tuy nhiên, do những đặc điểm về tính cách cá nhân mà người học sẽ có những suy nghĩ và hành động riêng (Brockett & Hiemstra, 1991). Như vậy, HTTĐH chính là quá trình học tập mà các cá nhân chịu trách nhiệm chính và thể hiện các thuộc tính cá nhân trong quá trình đó (Brockett & Hiemstra, 1991; Caffarella & Baumgartner, 2007). HTTĐH cũng là dự án tự dạy học, trong đó, người học xác định mục đích học tập, đặt

ra các mục tiêu để đạt được mục đích đó (Tough, 1967).

Knowles (1975), người đứng sau lý thuyết giáo dục cho người lớn (andragogy) đã đưa ra định nghĩa về HTTĐH như sau:

“Theo nghĩa rộng nhất, HTTĐH là một quá trình mà các cá nhân chủ động, có hoặc không có sự giúp đỡ của người khác, trong việc chẩn đoán nhu cầu, xây dựng các mục tiêu học tập, xác định các nguồn lực phục vụ học tập, lựa chọn và thực hiện các chiến lược học tập thích hợp, và đánh giá kết quả học tập” (tr.18).

Trong định nghĩa của Knowles, HTTĐH được xem là một quá trình, trong đó người học chủ động, có động cơ học tập cao, chịu trách nhiệm chính trong việc lập kế hoạch, thực hiện và đánh giá những nỗ lực học tập của họ. Tuy nhiên, khái niệm này nhấn mạnh nhiều về năng lực tự chủ và tự học, trong khi bản chất của HTTĐH ngoài những đặc điểm trên còn thể hiện việc học tập diễn ra trong bối cảnh có sự tương tác giữa người học và các mối quan hệ trong quá trình học tập, đặc biệt là ở bối cảnh học tập tại các cơ sở giáo dục đại học.

Trong luận án này, HTTĐH được hiểu là *“quá trình sinh viên học tập có mục đích, chủ động quản lý, kiểm soát việc học tập, đáp ứng mục tiêu giáo dục và sự phát triển của bản thân”*. Trong đó, sự chủ động trong HTTĐH được thể hiện ở việc người học nhận thức rõ mục đích học tập và thực hiện các nhiệm vụ nhằm đáp ứng mục tiêu giáo dục và sự phát triển của người học. Quản lý học tập được diễn ra trong quá trình học tập và được thể hiện thông qua những năng lực cá nhân sẵn có của sinh viên trong việc xác định nhu cầu học tập, xây dựng kế hoạch, đảm bảo các nguồn lực cho việc học tập, quyết định nội dung cần thiết cho việc học, và thực hiện các nhiệm vụ, hoạt động học tập. Kiểm soát học tập được nhìn nhận ở sự giám sát, đánh giá và điều chỉnh việc thực hiện các nhiệm vụ học tập theo kế hoạch và nhiệm vụ học tập hoặc nhu cầu tìm hiểu kiến thức để thúc đẩy bản thân tham gia vào quá trình học tập một cách tích cực.

1.1.2 Sẵn sàng học tập tự định hướng

“Sẵn sàng HTTĐH” là *“mức độ mà cá nhân thể hiện về kỹ năng và thái độ của bản thân gắn với tự định hướng trong học tập”* (Brockett & Hiemstra, 1991) (tr.56). Hay nói cách khác là *“mức độ mà một cá nhân thể hiện thái độ, năng lực và đặc tính hay giá trị cá nhân trong HTTĐH”* (Wiley, 1983) (tr.182). Sẵn sàng HTTĐH là sự chuẩn bị đầy đủ cho HTTĐH, thể hiện mức độ kiểm soát quá trình học tập của sinh

viên phụ thuộc vào thái độ, năng lực và đặc tính cá nhân của họ (Fisher & cộng sự, 2001). Sẵn sàng HTTĐH thể hiện tính cá nhân hóa cao thông qua thái độ, khả năng và giá trị, tính cách cá nhân trong HTTĐH, được chứng minh thông qua thái độ, năng lực của bản thân (Grow, 1991). Người học vốn có khả năng tự định hướng, tức là sẵn sàng HTTĐH diễn ra liên tục và mỗi cá nhân đều thể hiện HTTĐH ở mức độ nhất định (Grow, 1991). Bởi, các năng lực cần thiết để tự định hướng có thể được phát triển ở một mức độ nào đó và được thể hiện ở sự tự chủ (Candy, 1991; Guglielmino, 1989). Sẵn sàng HTTĐH được đặt trong bối cảnh HTTĐH sẽ là phù hợp nhất (Adenuga, 1989). Một người sẵn sàng cho HTTĐH sẽ có tâm thế sẵn sàng và các kỹ năng để tham gia vào các hoạt động HTTĐH (Guglielmino, 1977).

- *Thái độ*: là trạng thái tinh thần được biểu hiện ra bên ngoài đối với việc tiếp thu kiến thức nào đó (Nguyễn Thị Chi & cộng sự, 2010). Nói cách khác, thái độ học tập chính là trạng thái người học biểu hiện ra ngoài bằng những xúc cảm và hành vi trong quá trình học tập (Ajzen, 1987; Loftin & cộng sự, 2005). Thái độ học tập của các chủ thể khác nhau được thúc đẩy bằng động cơ học tập khác nhau. Trong giáo dục đại học, động cơ học tập là một hệ thống các yếu tố vừa có tính chất định hướng, vừa có chức năng kích thích, thúc đẩy và duy trì hoạt động học tập (Dương Thị Kim Oanh, 2013). Cũng theo Dương Thị Kim Oanh (2013), động cơ học tập là yếu tố tâm lý phản ánh đối tượng có khả năng thỏa mãn nhu cầu của người học, định hướng, thúc đẩy và duy trì hoạt động học tập của người học nhằm chiếm lĩnh đối tượng đó. Động cơ bên trong (nội lực hay động lực bên trong) là động cơ xuất phát từ nhu cầu, sự hiểu biết, niềm tin của người học, là mong muốn khao khát chiếm lĩnh, mở rộng tri thức, say mê với việc học tập (Nguyễn Đình Thọ & Nguyễn Thị Mai Trang, 2009). Loại động cơ này giúp người học luôn nỗ lực ý chí, giúp sinh viên duy trì hứng thú và ham muốn học hỏi, tìm tòi, vượt qua khó khăn để đạt được mục tiêu trong học tập. Động cơ bên ngoài những tác động từ bên ngoài lên hoạt động học tập của sinh viên như đáp ứng mong đợi của gia đình, sự hiếu danh, sự tán thưởng của bạn bè, sự thu hút vào bài giảng của giảng viên. Tuy động cơ này mang tính tiêu cực nhưng nó cũng góp phần vào việc kích thích, tạo hứng thú và nhu cầu cho người học tiếp thu tri thức, kỹ năng trong quá trình học tập. Các động cơ này giúp cân bằng giữa kiểm soát hoặc bối cảnh học tập và nhận thức hoặc trách nhiệm trong quá trình học tập (Ryan & Deci, 2000).

Trong HTTĐH, người học phải có động cơ cao để sẵn sàng trải qua quá trình học tập. Bởi, động cơ học tập đảm bảo sự cam kết HTTĐH của họ. Việc thiếu động cơ sẽ cản trở quá trình học tập và khiến người học không sẵn sàng cho quá trình này (Garrison, 1997; Grow, 1991).

- *Năng lực*: Năng lực nói chung là khả năng làm chủ những hệ thống kiến thức, kỹ năng, thái độ và vận hành chúng một cách hợp lý vào thực hiện thành công nhiệm vụ hoặc giải quyết hiệu quả vấn đề đặt ra của cuộc sống (Nguyễn Công Khanh, 2014). Bản chất của năng lực học tập là phát triển và được thể hiện ở các khía cạnh: 1) *Hiểu*: nắm bắt tri thức và các phương thức để thu được tri thức ấy); 2) *Làm*: có các kỹ năng, kỹ xảo để hiện thực hóa các phương thức hoạt động nói trên ở bản thân; 3) *Cảm*: đó là những biểu cảm, thể hiện cảm xúc và giá trị (Đặng Thành Hưng, 2012).

Năng lực HTTĐH được thể hiện đặc biệt ở khả năng/ năng lực quản lý, kiểm soát và ứng dụng-phát triển trong thực tiễn. Các năng lực cần thiết để tự định hướng có thể được phát triển ở một mức độ nào đó. Một người sẵn sàng HTTĐH sẽ có sự sẵn sàng và các kỹ năng để tham gia các hoạt động HTTĐH (Guglielmino, 1977). Năng lực HTTĐH đối với sinh viên là cách học thể hiện qua thái độ và hành vi (Honey & Mumford, 1992). Trong HTTĐH, người học sẵn sàng học tập khi họ có khả năng tự quản lý hiệu quả. Tự quản lý liên quan đến các vấn đề kiểm soát nhiệm vụ, tập trung vào các khía cạnh xã hội và hành vi của người học nhằm đáp ứng các chương trình HTTĐH (Garrison, 1997). Việc kiểm soát học tập của người học tăng sẽ dẫn đến trách nhiệm học tập của họ được nâng cao, xây dựng cơ sở vững chắc cho người học theo đuổi việc HTTĐH (Garrison, 1992). Sự sẵn sàng cũng ảnh hưởng bởi cách người học giám sát các hoạt động. Đối với người học, tự giám sát rất quan trọng để HTTĐH tốt hơn. Thông qua việc giám sát, có thể sửa đổi tư duy theo hướng phù hợp với mục tiêu hoặc nhiệm vụ học tập (Loftin & cộng sự, 2005).

- *Đặc tính/giá trị cá nhân*: Quá trình phát triển HTTĐH có liên quan đến đặc tính cá nhân trong học tập của người học (Roberson Jr & Merriam, 2005). Đặc tính cá nhân trong HTTĐH được thể hiện ở những giá trị cá nhân và biểu hiện tự chủ trong học tập. Giá trị cá nhân là những mục tiêu mong muốn thúc đẩy hành động của một người và đóng vai trò là nguyên tắc chỉ đạo trong cuộc sống của họ, ảnh hưởng đến sở thích và hành vi của mọi người theo thời gian và trong mọi tình huống (Sagiv & cộng

sự, 2017). Khi một việc hay nội dung học tập có tính chất đúng với giá trị bản thân sẽ làm người đó cư xử hòa hợp, vui vẻ và công việc hay việc học tập không còn là áp lực. Đặc biệt, giá trị cá nhân giải thích được nội hàm của HTTĐH (Ponton & cộng sự, 2005). Nếu coi giá trị bản thân là một trong những thành tố của năng lực học tập thì đó chính là khía cạnh “cảm” và nó cũng thể hiện sự tự chủ của người học.

Trong luận án này, sẵn sàng HTTĐH được tác giả quan niệm là “*thể hiện thái độ và năng lực của sinh viên đáp ứng HTTĐH*”. Thái độ được biểu hiện ở sự mong muốn, yêu thích học tập, đáp ứng mục tiêu giáo dục và mục tiêu phát triển của cá nhân. Bên cạnh đó, các năng lực HTTĐH được xác định bằng những năng lực quản lý học tập, kiểm soát học tập, khả năng ứng dụng, phát triển kiến thức-kỹ năng học được vào thực tiễn hoặc hướng tới tương lai. Năng lực “cảm” được biểu hiện ở đặc tính, giá trị cá nhân như độc lập, tự tin, nhận thức về bản thân và tham vọng cá nhân.

1.1.3 Đo lường và đánh giá

Đo lường là việc gán một số đo cho một đặc tính của một đối tượng hoặc sự kiện, có thể được so sánh với các đối tượng hoặc sự kiện khác (Pedhazur & Schmelkin, 2013). *Đánh giá* là quá trình thu thập, diễn giải và tổng hợp thông tin để hỗ trợ việc ra quyết định trong giáo dục (Sái Công Hồng & cộng sự, 2017).

Xét theo quá trình học tập, có ba loại đánh giá tương ứng với đầu vào, quá trình học tập và đầu ra. Đó là: 1) Đánh giá đầu vào hay đánh giá chẩn đoán thường được thực hiện khi bắt đầu một giai đoạn giáo dục hay học tập nhằm cung cấp hiện trạng ban đầu về chất lượng người học giúp cho người dạy nắm được tình hình để có phương hướng và kế hoạch giáo dục phù hợp; 2) Đánh giá quá trình (hay đánh giá hình thành, đánh giá liên tục) được thực hiện thường xuyên trong suốt quá trình giáo dục/học tập, giống như đánh giá trên lớp học; 3) Đánh giá kết thúc (đánh giá tổng kết) thường được tiến hành sau một giai đoạn giáo dục/học tập để xác nhận kết quả ở thời điểm cuối giai đoạn đó (Shepard, 2019).

Đánh giá chẩn đoán là một phần quan trọng của việc giảng dạy nhằm đảm bảo việc giáo dục phù hợp với nhu cầu và trình độ của người học (Bloom & cộng sự, 1971). “Chẩn đoán” trong giáo dục gồm có cả việc xác định những thế mạnh và năng lực đặc biệt quan trọng của sinh viên. Mục đích của chẩn đoán là để xây dựng kế hoạch giảng dạy nhằm khắc phục những trở ngại đối với việc học tập đồng thời phát huy những

điểm mạnh của người học (Bloom & cộng sự, 1971; Hannah & cộng sự, 2019; OECD, 2013). Đánh giá chẩn đoán hướng đến xác nhận “sự sẵn sàng” của người học, có thể tập trung vào thái độ hoặc kỹ năng làm điều kiện tiên quyết cho một khóa học hoặc bài học. Đồng thời, đánh giá cũng để xác định xem người học liệu có khả năng chuyển tiếp lên một trình độ cao hơn. Bên cạnh đó, đánh giá chẩn đoán còn giúp phân loại người học theo những đặc điểm nhất định như sở thích, tính cách, trình độ giáo dục, năng khiếu, kỹ năng có liên quan đến mục tiêu hay phương pháp dạy học (Bloom & cộng sự, 1971).

Trong luận án này, khái niệm “*đánh giá*” được hiểu là các nhận định hoặc chẩn đoán về sự sẵn sàng, xác định về khả năng và phân loại sinh viên theo những đặc điểm nhất định.

1.1.4 Kết quả học tập

Kết quả học tập là một quá trình để biết thông tin mà trước đây người học không biết và để thực hiện một kỹ năng mà trước đây họ chưa biết (Honey & Mumford, 1986). Kết quả học tập là thành quả của một quá trình học tập đạt được trong một khoảng thời gian nhất định và có thể được thể hiện trong điểm đánh giá (Winkel, 1996). Xác định kết quả học tập là đánh giá tổng quát của bản thân sinh viên về kiến thức và kỹ năng họ thu nhận được trong quá trình học tập các môn học tại trường. Kết quả học tập có thể bị ảnh hưởng bởi nhiều yếu tố, gồm các yếu tố bên trong và yếu tố bên ngoài (Đình Thị Hóa & cộng sự, 2018). Theo Nguyễn Thị Thu An & cộng sự (2016), điểm tích lũy phản ánh quá trình học tập, kết quả học tập và rèn luyện của sinh viên trên giảng đường đại học. Cùng quan điểm này, Nguyễn Thùy Dung & cộng sự (2017) cho rằng, kết quả học tập của sinh viên được thể hiện thông qua điểm trung bình chung học tập. Tương tự, Syah (2008) cũng xác định kết quả học tập là mức độ đạt được của người học khi học ở trường được thể hiện dưới dạng điểm số đạt được từ kết quả của các bài kiểm tra. Theo các tác giả này, kết quả học tập là tỷ lệ thành công của người học tại nhà trường được thể hiện dưới dạng một giá trị số.

Trong luận án này, kết quả học tập được hiểu là “*kết quả mà một người đạt được sau một thời gian học tập nhất định được thể hiện thông qua điểm trung bình chung học tập*”.

1.2 Tổng quan nghiên cứu về đánh giá mức độ sẵn sàng học tập tự định hướng

1.2.1 Những yếu tố đo lường sẵn sàng học tập tự định hướng

HTTĐH mặc dù được nghiên cứu từ đầu thế kỷ 19 nhưng phải đến những năm 1980 và 1990, các nghiên cứu về HTTĐH mới được các học giả tập trung vào khía cạnh hành vi của người học, đo lường bằng mức độ sẵn sàng tham gia vào HTTĐH. Bởi, sẵn sàng HTTĐH cho phép khám phá mức độ tự định hướng của một cá nhân hoặc các mối quan hệ giữa tự định hướng và các biến có liên quan đến HTTĐH như sự sáng tạo, trí tuệ và sự hài lòng trong cuộc sống (Brockett & Hiemstra, 2018). Theo Fisher & cộng sự (2001), sẵn sàng HTTĐH là mức độ mà người học tự định hướng kiểm soát bản thân và tự do học tập những gì họ cho là quan trọng. HTTĐH thể hiện ở việc người học tự kiểm soát và chủ động học tập, nhưng mức độ kiểm soát việc học tập sẽ phụ thuộc vào thái độ, năng lực và đặc điểm nhân cách của bản thân người học.

Về *thái độ và động cơ học tập*, cách học tập thể hiện qua thái độ và hành vi từ đó xác định được cách học ưa thích của mỗi người (Honey & Mumford, 1992). Ngoài ra, khả năng định hướng, thúc đẩy và duy trì hoạt động học tập của người học để chiếm lĩnh kiến thức có một phần chịu ảnh hưởng bởi động cơ học tập (Dương Thị Kim Oanh, 2013). Sự yêu thích và mong muốn tham gia, tìm hiểu các nội dung trong chương trình học là động cơ học tập của sinh viên (Nguyễn Đình Thọ & Nguyễn Thị Mai Trang, 2009). Nghiên cứu của Garrison (1992) đã khẳng định, các yếu tố động cơ có ảnh hưởng lớn đến các hoạt động nhận thức làm nền tảng cho việc học tập, giúp cân bằng giữa kiểm soát hoặc bối cảnh học tập và nhận thức hoặc trách nhiệm trong quá trình học tập. Động cơ học tập đảm bảo sự cam kết HTTĐH của người học. Vì vậy, có động cơ học tập, người học sẽ tích cực học tập. Động cơ đóng một vai trò quan trọng trong việc bắt đầu và duy trì nỗ lực học tập (Howe, 1987). Người học phải có động cơ cao để sẵn sàng trải qua quá trình học tập. Tự quản lý và tự giám sát tạo ra môi trường thích hợp thúc đẩy người học đạt được sự sẵn sàng mong muốn cho quá trình HTTĐH.

Về *năng lực học tập*, nghiên cứu của Garrison (1992) đã xác định, *tự quản lý* liên quan đến các vấn đề kiểm soát nhiệm vụ, tập trung vào các khía cạnh xã hội và hành vi của người học nhằm đáp ứng các chương trình học tập tự định hướng. Bên cạnh đó, người học còn có những hoạt động hỗ trợ nhằm đảm bảo họ không bị cô lập với thế giới bên ngoài. Ngoài ra, HTTĐH cũng cần có những nguồn lực hỗ trợ trong

quá trình học tập. Do đó, người học phải đảm bảo các yếu tố như tự quản lý, tự giác tuân thủ kỷ luật và kiên trì để thực hiện các hoạt động đã được định hướng theo mục tiêu, tạo cơ sở cần thiết cho việc học tập hiệu quả.

Cũng trong nghiên cứu của Garrison (1992) đã khẳng định, một trong những yếu tố quan trọng nhất là người học *kiểm soát* được việc học. Việc kiểm soát học tập của người học tăng sẽ dẫn đến trách nhiệm học tập của họ được nâng cao, xây dựng cơ sở vững chắc cho người học theo đuổi việc học tập tự định hướng. Sự sẵn sàng cũng có mối liên hệ với cách người học kiểm soát các hoạt động. Nếu không kiểm soát, người học dễ bỏ ngang quá trình học tập. Đối với người lớn, tự kiểm soát rất quan trọng để học tập tốt hơn. Theo Loftin & cộng sự (2005), thông qua việc kiểm soát, có thể sửa đổi tư duy theo hướng phù hợp với mục tiêu hoặc nhiệm vụ học tập. Như vậy, theo Garrison, sẵn sàng HTTĐH bao gồm các khía cạnh: tự quản lý (self-management), tự kiểm soát (self-control) và động cơ (motivation). Trong đó, yếu kiểm soát học tập và động cơ học tập được xem là những yếu tố quan trọng nhất giúp người học đảm bảo quá trình HTTĐH.

Cụ thể hơn trong nghiên cứu phát triển công cụ đo lường sẵn sàng HTTĐH của mình, Guglielmino (1977) đã xác định tám yếu tố trong cấu trúc đo lường sẵn sàng HTTĐH bao gồm: 1) cởi mở với việc học tập (openness to learning); 2) Nhận thức bản thân là một người học tập hiệu quả (self-concept as an effective learner); 3) Sáng kiến và độc lập trong học tập (initiative and independence in learning); 4) Biết trách nhiệm của mình (informed acceptance of responsibility); 5) Yêu thích học tập (love of learning); 6) Sáng tạo (creativity); 7) Có xu hướng tích cực đối với tương lai (positive orientation to the future), và 8) Khả năng sử dụng các kỹ năng học tập cơ bản và các kỹ năng giải quyết vấn đề (the ability to use basic study and problem-solving skills). Các khía cạnh này được sử dụng rộng rãi như một khung lý thuyết trong đo lường mức độ HTTĐH. Trong khi đó, Fisher & cộng sự (2001) đưa ra cấu trúc lường sẵn sàng HTTĐH gồm 03 nhân tố chính: 1) Mong muốn học tập (Desire for learning); 2) Tự quản lý học tập (Self-management); và 3) Khả năng kiểm soát việc học tập (Self-control). Các nghiên cứu này đã xác định các nhân tố cụ thể hơn về thái độ, năng lực và tính cách cá nhân khi đo lường mức độ sẵn sàng HTTĐH so với các yếu tố của Garrison (động cơ, tự quản lý, tự kiểm soát).

Đối với sinh viên Việt Nam, một số nghiên cứu tuy không đề cập chủ đề HTTĐH nhưng liên quan đến năng lực học tập và yếu tố cá nhân trong học tập như nghiên cứu của Lê Thái Hưng & Vũ Hoàng Hà (2020) đối với sinh viên năm thứ nhất. Các tác giả đã xác định rằng, yếu tố làm chủ quá trình học tập bản thân và việc tương tác của người học với tài liệu học tập, với bạn học hay với giảng viên có liên quan và tác động mạnh tới động cơ học tập của sinh viên. Tuy nhiên, sự chủ động học tập trong môi trường dạy học kết hợp của sinh viên năm thứ nhất “có hoặc có rất ít ảnh hưởng đến động cơ học tập của sinh viên”. Theo các tác giả, một trong những lý do giải thích cho điều này là do các bạn năm đầu vào đại học còn bỡ ngỡ và chưa xây dựng được phương pháp học tập phù hợp với môi trường học tập ở bậc đại học, họ bị động khi phải chuyển sang học tập trực tuyến nên có thể “còn lúng túng, chưa làm chủ được việc học tập của mình”. Nguyễn Quý Thanh & Nguyễn Trung Kiên (2012) thực hiện nghiên cứu tính tích cực học tập của 300 sinh viên tại 6 trường đại học trên toàn quốc đã chỉ ra rằng, các biến số như tâm trạng hào hứng, vui vẻ học tập, chủ động chọn ngành học, tính cách mạnh dạn có thể góp phần làm giảm cách biệt giữa nhận thức và thực hành. Một phát hiện thú vị của nghiên cứu này liên quan đến ngành học và tâm trạng hào hứng học tập là cách chọn ngành học ngay từ đầu của sinh viên sẽ ảnh hưởng tới động lực học tập của họ trong suốt quá trình học tập tại đại học. Kết quả nghiên cứu của Lê Hồng Ngọc (2019) về động cơ học tập của sinh viên tại 08 trường đại học với 966 sinh viên đại học đã cho thấy, động cơ học tập của sinh viên Việt Nam hiện nay khá thấp, sinh viên chưa dành nhiều thời gian cho việc học tập (3,9% không tự học tập tại nhà nhưng số sinh viên dành trên 4 giờ học tập cho một ngày tại nhà lại đạt 6,4%, số đông (44,7%) sinh viên mỗi ngày tự học tập nghiên cứu từ 1 đến 2 giờ). Trong khi đó, kết quả nghiên cứu của Trần Quang Anh Minh & cộng sự (2020) cho rằng không có sự khác biệt về động cơ học tập giữa sinh viên các năm học. Tuy nhiên, giữa sinh viên nam và sinh viên nữ lại có sự khác biệt đáng kể về động cơ học tập, trong đó động cơ học tập của sinh viên nam thấp hơn sinh viên nữ. Kết quả nghiên cứu của Nguyễn Thị Bình Giang & Dur Thống Nhất (2014) tại trường Đại học Bình Dương cũng cho thấy có sự khác biệt giới tính về động cơ học tập, trong khi động cơ học tập của sinh viên nam là để có kỹ năng thực hành nghề thì động cơ của sinh viên nữ là để khẳng định vị thế bản thân. Việc học tập của sinh viên hai ngành kinh tế và xã hội cũng chịu

sự tác động mạnh bởi động cơ học để khẳng định vị thế bản thân so với sinh viên ngành kỹ thuật. Ngoài ra, họ còn chịu sự chi phối mạnh bởi động cơ học để có điểm số học tập tốt. Dương Thị Kim Oanh (2013) khảo sát trên 555 sinh viên của 02 trường Đại học Bách khoa (Hà Nội và Thành phố Hồ Chí Minh). Nghiên cứu đã chỉ ra rằng, hoạt động học tập của sinh viên được thúc đẩy bởi bốn loại động cơ là 1) Động cơ nhận thức khoa học; 2) Động cơ nghề nghiệp; 3) Động cơ xã hội và 4) Động cơ tự khẳng định. Trong đó, động cơ tự khẳng định thúc đẩy mạnh nhất (điểm trung bình=4,09) và yếu nhất là động cơ nhận thức khoa học (điểm trung bình=3,86). Các kết quả nghiên cứu này tuy không trực tiếp đề cập về sẵn sàng HTTĐH nhưng đã chỉ ra những động cơ học tập của sinh viên Việt Nam như 1) Học để hoàn thiện bản thân (động cơ nhận thức khoa học); 2) Học để có việc làm sau khi ra trường (động cơ xã hội); 3) Học để nắm bắt tri thức, kiến thức chuyên môn (động cơ nghề) và 4) Học để khẳng định bản thân (động cơ tự khẳng định). Về khả năng học tập và tính cá nhân, mặc dù chưa có nghiên cứu nào chỉ rõ khả năng học tập của sinh viên Việt Nam hiện nay (nhưng một số nghiên cứu chỉ ra rằng năng lực học tập được biểu hiện qua cách sinh viên hiểu, hành động và cảm nhận). Các nghiên cứu cũng cho thấy đa số sinh viên ít để tâm tới thời gian thực hiện công việc. Tính chủ động và kết quả học tập thường bị chi phối bởi yếu tố cá nhân như cảm xúc của bản thân và động cơ học tập.

Từ các khái niệm và phân tích nêu trên, các yếu tố sẵn sàng HTTĐH đã được các nghiên cứu chỉ ra gồm thái độ, năng lực, động cơ học tập của sinh viên. Trong đó:

Động cơ được thể hiện trong thái độ và trách nhiệm đối với học tập như mong muốn tham gia, sự thích thú, ý thức về trách nhiệm học tập hay động cơ bên ngoài như đáp ứng mục tiêu, yêu cầu giáo dục (nhà trường, người dạy, bối cảnh xã hội). Năng lực học tập được biểu hiện ở các khía cạnh

Tự quản lý thông qua các kỹ năng học tập và giải quyết vấn đề, giám sát; điều chỉnh; tiếp thu và đánh giá; tạo ra kiến thức mới.

Tự kiểm soát thể hiện tính cách cá nhân trong quá trình học tập. Đặc biệt, cấu trúc nhân tố được xác định trong nghiên cứu của Guglielmino (1977) và Fisher & cộng sự (2001) được sử dụng trong phát triển thang đo đánh giá mức độ sẵn sàng HTTĐH của các tác giả (Harvey & cộng sự, 2006; Merriam & Baumgartner, 2020).

1.2.2 Đánh giá và so sánh mức độ sẵn sàng học tập tự định hướng giữa các nhóm sinh viên

1.2.2.1 Đo lường mức độ sẵn sàng học tập tự định hướng

Để đo lường sẵn sàng HTTĐH, đã có những nghiên cứu phát triển công cụ đo lường trong đó có hai công cụ được sử dụng thường xuyên nhất trong nhiều nghiên cứu là thang đo của Guglielmino (1977) và thang đo của Fisher & cộng sự (2001) (Harvey & cộng sự, 2006; Merriam & Baumgartner, 2020).

Công cụ đo lường mức độ sẵn sàng HTTĐH mà Guglielmino phát triển năm 1977 gồm 58 câu nhằm xác định mức độ mà người học tự đánh giá kỹ năng và thái độ liên quan đến việc HTTĐH. Ban đầu, công cụ này được biết đến là một công cụ đánh giá về sở thích học tập (Learning Preference Assessment, viết tắt là LPA). Phiên bản đầu tiên của bộ công cụ gồm 41 câu hỏi khảo sát sau khi thử nghiệm thực tiễn đã bỏ 9 câu và thêm 26 câu mới. Trong số các câu hỏi khảo sát, có những câu liên quan đến học tập suốt đời như “tôi muốn học nhiều hơn nữa để phát triển” hay “tôi muốn học suốt đời” hoặc “tôi thích học”. Thang điểm Likert từ 1-5 được sử dụng để tính tổng điểm đo lường thái độ, kỹ năng và đặc tính (giá trị) cá nhân với hệ số tin cậy của thang đo là 0,87. Theo Guglielmino (1977), bộ câu hỏi này thích hợp để đánh giá mức độ sẵn sàng HTTĐH sinh viên đại học, là công cụ phổ biến được sử dụng để đánh giá các đặc điểm, kỹ năng và động cơ cá nhân của người học tự định hướng. Thang đo của Guglielmino (1977) dù được sử dụng rộng rãi trong việc đo lường mức độ sẵn sàng HTTĐH và có thể áp dụng đo lường mối quan hệ giữa các biến số nhưng vẫn có những hạn chế như các nhà nghiên cứu trước đã chỉ ra. Hơn nữa, qua nghiên cứu của nghiên cứu sinh cho thấy, các câu hỏi ở công cụ này được phát triển từ năm 1977 và chưa có các nội dung cập nhật bối cảnh học tập trong thời đại công nghệ phát triển và các hình thức học tập đa dạng như hiện nay. Do vậy, cần có những nghiên cứu tiếp theo về công cụ này.

Cũng nghiên cứu về công cụ đo lường mức độ sẵn sàng HTTĐH, các tác giả Fisher & cộng sự (2001) đã phát triển thang đo đối với đào tạo đại học điều dưỡng năm 2001. Ban đầu các tác giả xây dựng 93 câu hỏi theo khung nghiên cứu gồm ba nhân tố cơ bản là 1) mong muốn học tập; 2) quản lý học tập; và 3) kiểm soát học tập. Kỹ thuật Delphi được sử dụng để lấy ý kiến chuyên gia thông qua hội đồng gồm 11 chuyên gia đào tạo điều dưỡng để đánh giá tính hợp lệ của cấu trúc và nội dung của các câu hỏi

thể hiện mức độ sẵn sàng HTTĐH. Ý kiến của tất cả các thành viên hội đồng về mỗi câu hỏi của thang đo được lấy qua thang điểm Likert để có những đánh giá độc lập. Bộ công cụ được khảo nghiệm đối với 201 sinh viên điều dưỡng. Sau khi phân tích nhân tố khám phá với 40 câu hỏi. Kết quả phân tích ba nhân tố với tải nhân tố tốt, hệ số Cronbach alpha ở mức trên 0,8 (rất tốt). Ba nhân tố chính là khả năng tự quản lý việc học tập (self-management), sự ham học hỏi hay mong muốn học tập (desire for learning) và sự tự chủ (kiểm soát) trong học tập (self-control). Một số câu hỏi thể hiện thái độ mong muốn học tập như “tôi muốn học những kiến thức mới”, “tôi hứng thú với việc tìm hiểu những kiến thức mới”. Các câu hỏi về khả năng kiểm soát học tập như “Tôi tự tin theo đuổi việc học tập của mình” hay “Tôi thích đặt ra các mục tiêu học tập cho bản thân” hoặc về khả năng quản lý học tập như “Tôi là người học tập có hệ thống”, “tôi là người làm việc có phương pháp”, v.v. Công cụ này ban đầu được phát triển phục vụ đánh giá mức độ sẵn sàng HTTĐH của sinh viên cử nhân điều dưỡng. Tuy nhiên, trong phiên bản cuối, không có bất kỳ câu hỏi cụ thể nào trong thang đo liên quan đến đào tạo điều dưỡng. Do đó, thang đo này đã được sử dụng vào nhiều lĩnh vực khác như y, dược (Shankar & cộng sự, 2011). Điểm đáng chú ý ở công cụ này là cấu trúc đo lường được phát triển dựa trên ba nhân tố gồm: mong muốn học tập, quản lý học tập và kiểm soát học tập. Các câu hỏi tập trung nhận định về năng lực, khả năng và sự tích cực trong thái độ như mong muốn và yêu thích học tập của cá nhân, các năng lực quản lý và kiểm soát học tập được thể hiện ở những khía cạnh xác định mục tiêu, lập kế hoạch, thực thi và khẳng định bản thân.

Đánh giá chung về hai công cụ trên thấy rằng: Về mục đích, cả hai công cụ đều nhằm đo lường mức độ sẵn sàng HTTĐH và được áp dụng đối với đối tượng người lớn nói chung và sinh viên nói riêng. Về cấu trúc, trong khi các thang đo của Fisher & cộng sự (2001) chú trọng vào các yếu tố thái độ và hành vi thì Guglielmino (1977) đánh giá theo tám nhân tố liên quan đến thái độ, năng lực và đặc tính (giá trị) cá nhân của người học. Mặc dù cả hai công cụ trên đã được ứng dụng trong nhiều nghiên cứu nhưng chúng có những hạn chế nhất định (Harvey & cộng sự, 2006). Các thang đo dù được sử dụng rộng rãi trong nhiều nghiên cứu về HTTĐH nhưng do được phát triển từ những năm 1977 và 2001 nên chưa có những cập nhật theo bối cảnh phát triển khoa học, công nghệ trong giáo dục ngày nay.

Trong luận án, các thang đo của Fisher & cộng sự (2001) được đánh giá là gần với hướng nghiên cứu của đề tài nhất khi xây dựng các nhân tố, chỉ báo và tiêu chí đánh giá dựa trên các yếu tố chính trong khái niệm sẵn sàng HTTĐH là thái độ và năng lực, trong đó chú trọng vào các yếu tố quản lý học tập, mong muốn học tập và tự chủ (kiểm soát) học tập. Đây cũng là những yếu tố trong số các nhân tố mà luận án sử dụng để xây dựng các tiêu chí đánh giá của thang đo. Các tiêu chí đánh giá của Fisher & cộng sự (2001) cũng được kế thừa và điều chỉnh vào bảng hỏi trong quá trình xây dựng và lựa chọn câu hỏi cho bộ công cụ của luận án.

1.2.2.2 Đánh giá và so sánh mức độ sẵn sàng học tập tự định hướng giữa các nhóm sinh viên theo giới tính, ngành học, năm học

Nhiều nghiên cứu đánh giá mức độ sẵn sàng HTTĐH sử dụng bảng hỏi của Fisher & cộng sự (2001) hoặc Guglielmino (1977) để xác định mức độ và so sánh sự khác biệt mức độ sẵn sàng HTTĐH của sinh viên.

Tại Úc, nghiên cứu của Phillips & cộng sự (2015) sử dụng công cụ khảo sát của Fisher & cộng sự (2001) thực hiện đánh giá mức độ sẵn sàng HTTĐH với 489 sinh viên ngành điều dưỡng tại Đại học Charles Darwin. Nghiên cứu này xem xét sự khác biệt về mức độ sẵn sàng HTTĐH liên quan đến tuổi tác, giới tính, năm học và bằng cấp (trình độ đào tạo) của sinh viên. Phát hiện của các tác giả cho thấy, điểm trung bình sẵn sàng HTTĐH của sinh viên đạt 159,27 (SD=14,62) và không có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê về mức độ sẵn sàng HTTĐH theo độ tuổi hoặc giới tính. Trong đó, sinh viên năm thứ nhất có điểm trung bình là 156,45 (SD=12,49) thấp hơn tất cả các năm khác, đặc biệt là thấp hơn đáng kể so với sinh viên năm thứ ba (trung bình=161,86; SD=14,66). Kết quả phân tích theo từng nhóm thang đo đã xác định được sinh viên năm nhất có điểm trung bình về quản lý học tập là 47,34 (SD=6,88) thấp hơn so với sinh viên năm ba (trung bình=49,53; SD=7,21); điểm kiểm soát học tập thấp hơn đáng kể so với sinh viên năm ba (trung bình=61,82, SD=5,64, giá trị $p = 0,011$). Mặc dù không có sự khác biệt nào về điểm thái độ (mong muốn học tập) ở các năm học, nhưng kết quả phân tích Tukey đã phát hiện ra rằng sinh viên năm thứ nhất có điểm trung bình là 49,22 (SD=3,95) thấp hơn so với sinh viên năm thứ ba (trung bình=61,82; SD=5,64; $p=0,05$). Nghiên cứu đã đưa ra khuyến nghị về khả năng HTTĐH không phụ thuộc vào độ tuổi của người học hay thời gian học đại học. Tuy nhiên, nghiên cứu này

không tìm hiểu sự khác biệt mức độ sẵn sàng HTTĐH giữa sinh viên các ngành.

Tại Thái Lan, Klunklin & cộng sự (2010) sử dụng bảng khảo sát của Guglielmino (1977) để so sánh mức độ sẵn sàng HTTĐH giữa sinh viên các năm trên nhóm 272 sinh viên đại học ngành điều dưỡng của trường đại học Chiêng Mai (Thái Lan). Nghiên cứu đã chỉ ra rằng, các sinh viên có mức độ sẵn sàng HTTĐH từ trung bình đến cao và mức độ sẵn sàng này có sự khác nhau qua các năm học. Điểm trung bình sẵn sàng HTTĐH theo các năm là 211,53 (SD=20,43); năm 2 là 210,47 (SD=21,76); năm 3 là 208,48 (SD=17,62) và năm 4 là 219,03 (SD=20,03). Tuy nhiên, mức độ yêu thích học tập và xu hướng hướng tích cực đối với tương lai ở mức trung bình (3,12-3,27) và điểm mức độ sẵn sàng HTTĐH của bản thân là 3,68. Điểm đánh giá mức độ sẵn sàng HTTĐH của sinh viên năm 4 cao hơn đáng kể so với năm 1, 2 và 3 khoảng 0,05. Nghiên cứu này được thực hiện với nhóm nhỏ sinh viên của một ngành, tuy nhiên nội dung nghiên cứu đã xem xét cụ thể hơn nghiên cứu của Phillips & cộng sự (2015) khi chỉ rõ mức độ sẵn sàng HTTĐH được thể hiện theo các chỉ báo liên quan đến sự cởi mở học tập, nhận thức mình là người học hiệu quả, chủ động và độc lập trong học tập, có trách nhiệm đối với việc học tập, sáng tạo và có khả năng sử dụng các kỹ năng học tập cơ bản và kỹ năng giải quyết vấn đề ở mức cao (3,57-4,00). Nghiên cứu đã khẳng định HTTĐH là một phương pháp dạy và học ngày càng được sử dụng nhiều trong giáo dục điều dưỡng. Đồng thời, nghiên cứu cũng chỉ ra rằng, việc đánh giá mức độ sẵn sàng HTTĐH rất hữu ích cho các nhà giáo dục để lựa chọn phương pháp dạy và học phù hợp với sinh viên.

Một nghiên cứu khác cũng tại Thái Lan của Prabjane & Inthachot (2013) cũng sử dụng bảng hỏi của Guglielmino (1977) để khảo sát mức độ sẵn sàng HTTĐH của 156 sinh viên tại các trường đại học sư phạm của Thái Lan. Nghiên cứu này sử dụng phương pháp phân tích MANOVA một chiều để so sánh mức độ sẵn sàng HTTĐH qua các năm học và chuyên ngành. Kết quả nghiên cứu này cho thấy sinh viên có điểm đánh giá mức độ sẵn sàng HTTĐH ở mức bình trong sáng tạo và cởi mở đối với học tập (đây là hai khía cạnh của khả năng tự định hướng trong học tập). Sinh viên ngành sư phạm ở Thái Lan có mức độ sẵn sàng HTTĐH ở mức độ trung bình với các chỉ báo về sáng tạo (trung bình=3,41; SD=0,70) và sự cởi mở với việc học (trung bình=3,25; SD=0,79). Kết quả nghiên cứu chỉ ra sáu khía cạnh đạt mức cao (trung bình từ 3,53-

4,02; SD=0,51) gồm: tự đánh giá bản thân là một người học hiệu quả; chủ động và độc lập trong học tập; chấp nhận trách nhiệm một cách rõ ràng; yêu thích học tập; định hướng tích cực cho tương lai; và khả năng sử dụng các kỹ năng học tập cơ bản và giải quyết vấn đề đều đạt ở mức độ cao. Mức độ sẵn sàng học tập của sinh viên có sự khác biệt đáng kể giữa các nhóm sinh viên ở các năm và các ngành học nhưng không có sự khác biệt đáng kể giữa các giới tính. Sinh viên có thái độ, khả năng và sự sẵn sàng đối với việc học của mình. Sinh viên tham gia khảo sát cho rằng họ là những người học hiệu quả, có khả năng tự học, học tập độc lập, chịu trách nhiệm với việc học tập, thích học, có định hướng tương lai và sử dụng các kỹ năng học tập cơ bản, giải quyết vấn đề. Ngoài ra, khi so sánh mức độ sẵn sàng HTTĐH giữa sinh viên các năm, kết quả cho thấy sinh viên các năm có mức độ sẵn sàng HTTĐH khác nhau. Các nghiên cứu trước đây đã không kiểm định sự khác biệt về mức độ sẵn sàng HTTĐH giữa các chuyên ngành. Do đó, các tác giả cho rằng kết quả nghiên cứu sẽ cung cấp cơ sở khoa học cho các nghiên cứu sau này khi so sánh mức độ sẵn sàng HTTĐH giữa các chuyên ngành để mở rộng thêm các kiến thức về mức độ sẵn sàng HTTĐH của sinh viên. Nghiên cứu này đánh giá mức độ sẵn sàng HTTĐH và phân tích cụ thể hơn các khía cạnh liên quan đến sự sẵn sàng của sinh viên đối với HTTĐH thông qua phân tích MANOVA. Mặc dù đối tượng khảo sát của nghiên cứu chỉ trong phạm vi của một trường đại học sư phạm với cỡ mẫu nhỏ nhưng mở rộng nhóm đối tượng so sánh sự khác biệt và chỉ ra mức độ sẵn sàng HTTĐH của từng nhóm sinh viên.

Tại Malaysia, Nordin & cộng sự (2016) sử dụng bảng khảo sát của Fisher & cộng sự (2001) để đánh giá mức độ sẵn sàng HTTĐH của 136 sinh viên một trường đại học tại Malaysia nhằm xem xét khả năng và các kỹ năng HTTĐH của sinh viên thế kỷ 21. Khác với các nghiên cứu khác, nghiên cứu này không chỉ xác định mức độ sẵn sàng HTTĐH mà còn xem xét sự khác biệt mức độ sẵn sàng HTTĐH theo các yếu tố thành tích học tập và quê quán của sinh viên. Nghiên cứu này cho thấy, 81,5% (128) sinh viên tham gia khảo sát có mức độ sẵn sàng HTTĐH ở mức cao và 18,5% (29) ở mức trung bình, không có sinh viên ở mức thấp. Có sự khác biệt đáng kể về giới tính trong việc sẵn sàng HTTĐH ($t=1,944$; $p=0,05$). Kết quả chỉ ra rằng mức độ sẵn sàng HTTĐH của sinh viên nam cao hơn sinh viên nữ. Tuy nghiên cứu không so sánh sự khác biệt giữa sinh viên các năm nhưng lại chỉ ra rằng, không có sự khác biệt về mức

độ sẵn sàng HTTĐH giữa các sinh viên có thành tích học tập khác nhau.

Cũng tại Malaysia, trong nghiên cứu của Osman (2013) sử dụng bảng khảo sát của Fisher & cộng sự (2001) đánh giá mức độ sẵn sàng HTTĐH đối với 334 sinh viên đại học đang học kỳ đầu tiên tại khoa Kỹ thuật và Môi trường xây dựng (Đại học Taylor). Kết quả đánh giá cho thấy, điểm sẵn sàng HTTĐH trung bình của sinh viên nữ (trung bình=102,7) cao hơn hẳn so với sinh viên nam (trung bình=97,0). Phần lớn sinh viên nam cho rằng họ chưa sẵn sàng cho HTTĐH. Tác giả cho rằng những sinh viên này vẫn còn ở giai đoạn đầu của cuộc sống đại học nên cần có những hướng dẫn cấp tốc và có hệ thống để họ thái độ tích cực đối với học tập. Kết quả còn chỉ ra thực tế là 93,5% sinh viên nữ sẵn sàng cho HTTĐH trong khi 46% sinh viên nam hy vọng sẽ không gặp vấn đề gì khi HTTĐH. Theo nghĩa này, cách tiếp cận học tập của sinh viên nữ có thể khác với sinh viên nam do sự khác nhau về cảm xúc, vai trò nhận dạng bản thân, kỳ vọng về học tập hoặc sự tham gia (Hayes & Flannery, 2000). Sau khi đánh giá mức độ sẵn sàng HTTĐH đã đưa ra đề xuất cụ thể rằng đánh giá mức độ sẵn sàng HTTĐH cần được thực hiện trước khi giao nhiệm vụ hoặc các bài tập của nhóm nhằm nắm bắt được thực trạng của những sinh viên chưa sẵn sàng HTTĐH để có những sự hỗ trợ hoặc hướng dẫn từ giảng viên hay bạn học nhằm giúp họ tự tin với phương pháp học tập lấy sinh viên làm trung tâm như phương pháp học tập dựa trên vấn đề. Tuy nhiên, nghiên cứu chỉ thực hiện với nhóm sinh viên năm đầu tiên của một ngành kỹ thuật nên không có sự so sánh giữa sinh viên năm đầu tiên với sinh viên các năm khác hoặc với sinh viên các ngành khác.

Tại Arab Saudi, trong trong luận án tiến sĩ của mình, Alfaifi (2016) đã sử dụng bảng khảo sát của Guglielmino (1977) để đánh giá mức độ sẵn sàng HTTĐH của 203 sinh viên đại học tại Đại học điện tử Arabia Saudi (Saudi Electronic University). Đồng thời, nghiên cứu cũng so sánh sự khác biệt giữa mức độ sẵn sàng HTTĐH và các biến nhân khẩu học được lựa chọn như giới tính, trường đại học đang học và độ tuổi của sinh viên. Tác giả đã phát hiện ra rằng 32,52% sinh viên có mức điểm đánh giá dưới trung bình (58-201), 34,98% sinh viên đánh giá mức độ sẵn sàng HTTĐH của họ ở mức trung bình (202-226) và 33,50% sinh viên đạt điểm trên trung bình (227-290). Nghiên cứu đã chỉ ra sự khác biệt đáng kể giữa sinh viên khối khoa học tự nhiên và khoa học xã hội. Cụ thể, có sự khác biệt đáng kể giữa sinh viên đại học khoa học và

ngiên cứu lý thuyết với sinh viên đại học quản trị và tài chính và sinh viên đại học máy tính và thông tin. Trong số đó, các ngành khoa học và nghiên cứu đạt điểm sẵn sàng HTTĐH thấp hơn nhiều so với hai trường còn lại. Tuy nhiên, nghiên cứu này được thực hiện với cỡ mẫu nhỏ và không chỉ ra các chiến lược cụ thể nhằm thúc đẩy HTTĐH trên cơ sở kết quả đánh giá.

Tại Ấn Độ, Madhavi & Madhavi (2017) đã sử dụng bảng hỏi của Fisher & cộng sự (2001) đánh giá mức độ sẵn sàng HTTĐH của sinh viên y khoa trường đại học y Andhra, Visakhapatnam. Nghiên cứu này giống như nghiên cứu của Alfaifi (2016) ở Arab Saudi, cũng tìm hiểu mối liên quan giữa sự sẵn sàng cho HTTĐH và đặc điểm nhân khẩu học của sinh viên. Kết quả nghiên cứu cho thấy điểm sẵn sàng HTTĐH ở mức trung bình là $145,17 \pm 18,181$ với 105 (64%) sinh viên đạt mức này. Mức độ trung bình theo 3 yếu tố tự quản lý (SM), mong muốn học tập (DL), tự kiểm soát (SC) lần lượt là $43,81 \pm 7,144$; $45,88 \pm 6,916$ và $55,26 \pm 8,296$. Các tác giả cho rằng, kết quả điểm “mong muốn học tập” và “tự kiểm soát” cao hơn so với “tự quản lý” thể hiện việc nhấn mạnh sự cần thiết người dạy cần phải tập trung vào kỹ năng này. Nghiên cứu cũng cho thấy, mặc dù một số sinh viên y khoa đã sẵn sàng cho việc HTTĐH nhưng vẫn còn những sinh viên khác chưa sẵn sàng. Khuyến nghị đáng chú ý trong nghiên cứu là cần phải xem xét về các kỹ năng HTTĐH của sinh viên và các biện pháp xây dựng và thúc đẩy các kỹ năng HTTĐH ở sinh viên. Nghiên cứu này chỉ được thực hiện với một nhóm sinh viên y khoa tại một cơ sở giáo dục với cỡ mẫu nhỏ.

Tại Tây Ban Nha, nghiên cứu của Rascón-Hernán & cộng sự (2019) sử dụng công cụ khảo sát của Fisher & cộng sự (2001) thực hiện đánh giá mức độ sẵn sàng HTTĐH của sinh viên đại học ngành khoa học sức khỏe tại Đại học Girona (Tây Ban Nha) năm 2019 nhằm tìm hiểu mối liên hệ về mức độ sẵn sàng HTTĐH trong việc lập kế hoạch học tập, mong muốn học tập, sự tự tin, tự quản lý và tự đánh giá. Kết quả thu thập từ 76,27% mẫu nghiên cứu chỉ ra rằng sinh viên đạt điểm trung bình sẵn sàng HTTĐH cao nhất ở mức 145,08 (SD=14,13), mức điểm trung bình là 143,65 (SD=11,76). Sinh viên nữ có mức độ sẵn sàng HTTĐH cao hơn nam giới ($p < 0,13$) và điểm đánh giá được cải thiện dần theo từng năm học. Nghiên cứu này không chỉ đưa ra các khuyến nghị từ kết quả khảo sát trực tiếp đối với cơ sở giáo dục như việc cần thiết phải rèn luyện các kỹ năng HTTĐH của sinh viên trong quá trình dạy và học,

đồng thời còn chỉ ra rằng, HTTĐH cần được phát triển trong các trường đại học nhằm phát huy tính tự chủ trong học tập, thúc đẩy học tập suốt đời và chuẩn bị năng lực chuyên môn cho các chuyên gia trong tương lai.

Tại Thổ Nhĩ Kỳ, nghiên cứu của Mukaddes (2018) sử dụng bảng khảo sát của Fisher & cộng sự (2001) với 398 sinh viên khoa học sức khỏe (trường đại học Amasya) xác định mức độ sẵn sàng HTTĐH của sinh viên đại học ngành điều dưỡng và hộ sinh. Nghiên cứu này cũng điều tra sự khác biệt giữa mức độ sẵn sàng HTTĐH và các biến nhân khẩu học được lựa chọn như giới tính, trình độ học vấn và thu nhập hàng tháng giữa các sinh viên đại học. Sau khi phân tích dữ liệu với thống kê mô tả, kiểm định Kruskal Wallis và Mann Whitney đã chỉ ra rằng, sinh viên có mức độ sẵn sàng HTTĐH tương đối cao, với điểm trung bình là 156,65 (SD=20,74). Điểm trung bình sinh viên nữ (216,20) cao hơn sinh viên nam (185,19). Trong đó, mức độ sẵn sàng HTTĐH của sinh viên thấp nhất ở khía cạnh tự quản lý nằm trong khoảng giá trị nhỏ nhất là 13 và giá trị lớn nhất là 65, với điểm trung bình là 49,03 (SD=7,45); “tự kiểm soát” nằm trong khoảng giá trị nhỏ nhất là 15 và lớn nhất giá trị 75, với điểm trung bình là 48,10 (SD=7,12). Điều này cho thấy sinh viên cần được hỗ trợ về kỹ năng tự quản lý. Nghiên cứu đã đưa ra một số khuyến nghị liên quan đến phương pháp và kỹ năng học tập như: 1) Sinh viên cần được hỗ trợ để chuyển đổi từ các cách tiếp cận giáo dục truyền thống sang cách tiếp cận tích cực và độc lập hơn. Tư duy phản biện, tự định hướng và hợp tác là các chiến lược học tập trọng tâm; 2) Sinh viên và giảng viên cần liên tục đánh giá mức độ sẵn sàng HTTĐH trong bối cảnh dạy-học có sự hợp tác và hỗ trợ qua lại nhằm đáp ứng yêu cầu học tập suốt đời để đạt được những yêu cầu về kiến thức và kỹ năng; 3) Lập kế hoạch áp dụng phương pháp tiếp cận lấy sinh viên làm trung tâm để tạo điều kiện cải thiện việc học tập suốt đời khi các phương pháp HTTĐH được cân bằng với phương pháp thuyết giảng truyền thống (lecture-based method) để giảm thiểu sự lo lắng ở những sinh viên còn chưa sẵn sàng cho việc học tự định hướng, đồng thời không tập trung hoàn toàn vào phương pháp dạy và học thuyết giảng truyền thống. Bên cạnh đó, nghiên cứu này cũng đề xuất nên mở rộng cỡ mẫu nghiên cứu với nhiều trường đại học ở các vùng khác nhau của Thổ Nhĩ Kỳ để khái quát kết quả cho tổng thể lớn hơn. Đây là một trong những nghiên cứu đánh giá mức độ sẵn sàng HTTĐH theo nhiều nhóm biến nhân khẩu học tương tự như nghiên cứu của Alfaifi (2016) nhưng mở rộng

thêm biến thu nhập và trình độ học vấn của sinh viên đại học. Tuy nhiên, nghiên cứu cũng mới chỉ thực hiện tại một trường đại học ngành khoa học sức khỏe dù trong khuyến nghị tác giả cũng đề cập đến việc mở rộng cỡ mẫu ra nhiều trường đại học khác.

Như vậy, trên thế giới, đã có nhiều nghiên cứu đánh giá và so sánh mức độ sẵn sàng HTTĐH của sinh viên các trường đại học, trong đó các nghiên cứu được thực hiện đối với sinh viên nhiều lĩnh vực như y khoa, điều dưỡng, công nghệ, sư phạm hoặc theo các khối ngành như khoa học tự nhiên, khoa học xã hội. Các nghiên cứu này đều nhằm xác định hiện trạng sẵn sàng HTTĐH của sinh viên. Bên cạnh đó, sự khác nhau về mức độ sẵn sàng HTTĐH theo các yếu tố thuộc tính cá nhân (các yếu tố nhân khẩu học) cũng được các tác giả thực hiện tại các CSGD đại học ở các quốc gia khác nhau. Điều đó chứng tỏ tầm quan trọng của việc đánh giá mức độ sẵn sàng HTTĐH của sinh viên tại các CSGD đại học. Đối với các cơ sở giáo dục đại học Việt Nam đây vẫn còn là vấn đề chưa được quan tâm nghiên cứu.

1.2.3 Mối quan hệ giữa mức độ sẵn sàng học tập tự định hướng và kết quả học tập

Theo Honey & Mumford (1992), cách học tập thể hiện qua thái độ và hành vi do đó có thể xác định được cách học ưa thích của mỗi người. Sự khác biệt về sở thích học tập, năng lực trí tuệ của sinh viên có ảnh hưởng đến kết quả học tập (Võ Văn Việt & Đặng Thị Thu Phương, 2017).

Một số nghiên cứu về HTTĐH đã phát hiện mối liên quan giữa HTTĐH và kết quả học tập (Cazan & Schiopca, 2014; Chou & Chen, 2008; Lounsbury & cộng sự, 2009) xác định mối tương quan tích cực giữa HTTĐH và điểm trung bình chung tích lũy (GPA) cũng như điểm khóa học của sinh viên. Nghiên cứu của Grande & cộng sự (2022) cũng chỉ ra mối tương quan tích cực giữa HTTĐH và động cơ học tập, cụ thể là động cơ học tập thúc đẩy HTTĐH. Những sinh viên có mức độ sẵn sàng HTTĐH cao hơn dễ học tập độc lập và tập trung hơn. Cụ thể hơn, Wiley (1983) khi nghiên cứu về mối quan hệ giữa mức độ sẵn sàng HTTĐH và phương pháp giảng dạy và học tập đã phát hiện ra rằng, những sinh viên thích học tập theo cách truyền thống (học thụ động và phụ thuộc vào bài giảng) có điểm đánh giá mức độ sẵn sàng HTTĐH thấp. Trong khi đó, những sinh viên không thích sự thụ động và phụ thuộc vào nội dung bài giảng có mức độ sẵn sàng HTTĐH cao.

Về mối quan hệ với kết quả học tập, Hsu & Shiue (2005) đã xác định rằng, sẵn sàng HTTĐH là một yếu tố dự đoán kết quả học tập trong môi trường học tập truyền thống hoặc học tập từ xa không dựa trên web (non-web-based distance learning). Kết quả nghiên cứu của Slaughter (2009) về sẵn sàng HTTĐH của sinh viên ngành dược đã cho thấy, những sinh viên có điểm đánh giá sẵn sàng HTTĐH trên trung bình có kết quả học tập tốt hơn những sinh viên có điểm sẵn sàng HTTĐH thấp hơn. Ngoài ra, các tác giả cũng phát hiện ra rằng, những sinh viên có điểm đánh giá sẵn sàng HTTĐH cao được cho là có thể tốt nghiệp đúng hạn và có tỷ lệ loại trừ thấp hơn. Tương tự, Guglielmino (1977) đã chỉ ra rằng, mức độ sẵn sàng HTTĐH cao phản ánh người học có thể tự triển khai việc học thành công so với những người đạt mức trung bình (những người không hoàn toàn đủ năng lực để điều hành quá trình học tập. Nghiên cứu của Guglielmino cũng khẳng định, những sinh viên có kết quả học tập yếu hơn thường có xu hướng phụ thuộc vào cách học và giảng dạy truyền thống và thường thiếu khả năng tự tiến hành việc học của mình. Tương tự, nghiên cứu của O'Kell (1988) về mức độ sẵn sàng HTTĐH cũng đưa ra kết luận rằng những sinh viên có điểm đánh giá mức độ sẵn sàng HTTĐH ở mức thấp thích được thảo luận, trình diễn và bài giảng do giảng viên hướng dẫn hơn là các dự án độc lập, nghiên cứu điển hình và các nhiệm vụ có tính cá nhân chủ động cao. Những kết quả này chỉ ra rằng, có mối tương quan giữa sự sẵn sàng HTTĐH và sự yêu thích của sinh viên với các buổi dạy có cấu trúc (đã được chuẩn bị trước). Nordin & cộng sự (2016) tuy không tìm thấy mối liên quan giữa sẵn sàng HTTĐH và thành tích học tập nhưng dựa trên dữ liệu mô tả cho thấy sinh viên có thành tích học tập cao hơn thể hiện sự sẵn sàng HTTĐH hơn so với những sinh viên có thành tích học tập ở mức trung bình hoặc yếu. Nghiên cứu này cũng gần giống với nghiên cứu của Abraham & cộng sự (2011) khi cho rằng, người đạt thành tích học tập cao có điểm số cao ở tất cả các biểu hiện sẵn sàng HTTĐH. Một trong những đề xuất đáng chú ý của các tác giả là sinh viên vẫn cần được hỗ trợ về các kỹ năng quản lý học tập dù họ có thái độ mong muốn học tập và khả năng tự chủ học tập cao.

Trong một nghiên cứu khác về sẵn sàng HTTĐH đối với 400 sinh viên ngành kỹ thuật tại đại học Park (Mỹ) nhằm xác định mối quan hệ giữa sự sẵn sàng của sinh viên đối với việc HTTĐH khi học chương trình kỹ thuật đại học và xác định liệu các khóa học có làm tăng sự sẵn sàng cho việc HTTĐH của họ không (Litzinger & cộng

sự, 2003). Kết quả nghiên cứu cho thấy, không có mối tương quan giữa điểm đánh giá mức độ sẵn sàng HTTĐH với điểm kết quả học tập (GPA). Mặc dù một số dữ liệu cho thấy điểm đánh giá tăng giữa bài kiểm tra trước và sau bài kiểm tra trong các khóa học về cơ khí và điện. Theo các tác giả, kết quả không có ý nghĩa thống kê giữa điểm đánh giá kết quả học tập (GPA) và điểm đánh giá mức độ sẵn sàng HTTĐH là điều đáng quan tâm trong thời đại mà việc học tập suốt đời đang trở nên quan trọng hơn bao giờ hết đối với các kỹ sư. Thông qua kết quả nghiên cứu, các tác giả đã đưa ra những khuyến nghị đối với các khóa học của nhà trường nhằm tăng cường khả năng HTTĐH của sinh viên. Tuy nhiên, nghiên cứu mới chỉ ra nguyên nhân của sự thiếu tương quan này bởi khóa học không yêu cầu sinh viên sử dụng các kỹ năng của họ để tự định hướng học tập, không yêu cầu sinh viên thực hiện các nhiệm vụ giúp tăng cường sự sẵn sàng HTTĐH và sự sẵn sàng tự học của sinh viên. Nghiên cứu chưa chỉ ra những yếu tố cụ thể ảnh hưởng đến sự sẵn sàng HTTĐH của sinh viên như các yếu tố kỹ năng hay đặc điểm cá nhân của sinh viên. Nghiên cứu của Trịnh Minh Toàn (2020) tuy không nghiên cứu về HTTĐH nhưng đã chỉ ra yếu tố cảm xúc chi phối sinh viên dẫn tới kết quả học tập thấp. Trong khi đó, kết quả nghiên cứu của Ngô Mỹ Trân & Võ Thị Huỳnh Anh (2022) cho thấy những sinh viên có suy nghĩ tích cực và có chiến lược, kế hoạch phù hợp sẽ giúp giải quyết vấn đề tốt hơn trong học tập dẫn đến có sự thay đổi tích cực đến kết quả học tập của bản thân. Đồng thời, nghiên cứu cũng phát hiện ra, những sinh viên có sự ham học hỏi, thích tìm hiểu những kiến thức không chỉ phục vụ cho việc học tập trên lớp mà còn là những kiến thức bên ngoài, đồng thời thích cải thiện, sáng tạo các phương thức học tập.

Như vậy, mức độ sẵn sàng HTTĐH của sinh viên có mối quan hệ mật thiết với các yếu tố như thành tích/kết quả học tập, thái độ và sự chủ động học tập của sinh viên, phương pháp giảng dạy và vai trò của giảng viên bên cạnh các yếu tố cá nhân khác.

Mức độ sẵn sàng HTTĐH của sinh viên đã được nhiều tác giả nghiên cứu trong những bối cảnh dạy và học khác nhau. Các nghiên cứu đã xác định mối quan hệ với các yếu tố trong quá trình học tập như các thuộc tính của bản thân sinh viên, phương pháp giảng dạy của giảng viên bên cạnh các yếu tố khác. Các nghiên cứu chủ yếu sử dụng công cụ đo lường của Guglielmino (1977) và Fisher & cộng sự (2001) để khảo sát và đánh giá. Mặc dù các nghiên cứu đã đánh giá và so sánh theo các yếu tố nhân

khẩu học hoặc các yếu tố học tập tại các khoa, trường nhưng chủ yếu thực hiện trên quy mô nhỏ. Trong khi đó, tại Việt Nam hiện chưa có các nghiên cứu đánh giá về HTTĐH nói chung và sẵn sàng HTTĐH nói riêng.

1.2.4 Khoảng trống nghiên cứu

Từ các phân tích trên cho thấy, HTTĐH có vai trò quan trọng trong bối cảnh học tập tại các CSGD. Để thúc đẩy sinh viên HTTĐH, đánh giá mức độ sẵn sàng HTTĐH của sinh viên là cần thiết bởi mức độ HTTĐH của mỗi người khác nhau, không phải sinh viên nào cũng biết cách HTTĐH. Kết quả đánh giá sẽ giúp các cơ sở giáo dục hiểu rõ sự khác biệt giữa những người học để giúp họ định hướng việc học của mình. Các phân tích tổng quan nghiên cứu trên cũng chỉ ra rằng, mức độ sẵn sàng HTTĐH là cách đánh giá được sử dụng thường xuyên nhất cho đến nay (Merriam & Baumgartner, 2020). Thang đo đánh giá mức độ sẵn sàng HTTĐH là công cụ phổ biến được sử dụng để đo lường khả năng và mức độ sẵn sàng cho việc học tập tự định hướng. Tuy nhiên, bảng khảo sát của Guglielmino (1977) dù được phổ biến ở nhiều quốc gia nhưng vẫn có những hạn chế nhất định. Trong khi đó, thang đo đánh giá mức độ sẵn sàng HTTĐH của Fisher & cộng sự năm 2001 và phiên bản năm 2010 lại chú trọng vào chẩn đoán thái độ, khả năng và đặc điểm tính cách của sinh viên ngành điều dưỡng. Có nghĩa là, quy mô được giới hạn để thực hiện trên sinh viên điều dưỡng đại học, mặc dù bảng hỏi sau đó cũng được dùng cho các nhóm sinh viên lĩnh vực khác. Hơn nữa, cả hai thang đo này đều chưa thể hiện tính cập nhật bối cảnh học tập trong thời đại công nghệ phát triển và các hình thức học tập đa dạng. Vì vậy, cần có nghiên cứu bổ sung, cập nhật về đo lường sẵn sàng HTTĐH đặc biệt trong bối cảnh của giáo dục Việt Nam. Ngoài ra, các nghiên cứu trước chủ yếu tập trung đánh giá mức độ sẵn sàng HTTĐH mà chưa có nhiều nghiên cứu về đo lường sẵn sàng HTTĐH.

Về mức độ sẵn sàng HTTĐH, mặc dù các nghiên cứu trên đã cho thấy rằng, có mối quan hệ giữa HTTĐH và các biến nhân khẩu học như giới tính, tuổi tác, chủng tộc, khu vực thành thị/nông thôn, trình độ học vấn, tình trạng hôn nhân và kết quả học tập (Fontaine, 1996; Shulman, 1994). Các nghiên cứu cũng đã chỉ ra rằng, các biến nhân khẩu học và xã hội có thể có tác động gián tiếp đến HTTĐH (Oliveira & Simões, 2006), các yếu tố về tuổi, giới tính có liên quan đến sẵn sàng HTTĐH của người học (Dorsey & Pierson, 1984; Kolb, 1976, 1984). Tuy nhiên, vẫn còn ít nghiên cứu so sánh

mức độ sẵn sàng HTTĐH giữa sinh viên các ngành, khối ngành, giữa các trường. Đặc biệt, chưa có nhiều nghiên cứu xem xét sẵn sàng HTTĐH với vai trò trung gian trong mối quan hệ giữa các yếu tố thái độ, quản lý học tập, kiểm soát học tập, vận dụng- sáng tạo, sự chủ động học tập của cá nhân trong quá trình học tập và kết quả học tập của sinh viên. Thêm nữa, trong các nghiên cứu về mức độ sẵn sàng HTTĐH và các hoạt động HTTĐH, chưa nhiều tác giả nghiên cứu về ảnh hưởng điều tiết trong mối quan hệ giữa sẵn sàng HTTĐH, hoạt động học tập và phương pháp giảng dạy của giảng viên và kết quả học tập của sinh viên, trong khi đây là một vấn đề quan trọng, có thể ảnh hưởng đến sự tham gia tích cực vào quá trình học tập và kết quả học tập của sinh viên, từ đó ảnh hưởng đến chất lượng dạy và học tại các cơ sở giáo dục đại học. Bên cạnh đó, những nghiên cứu về mức độ sẵn sàng HTTĐH của sinh viên tại các quốc gia khác nhau với các phương pháp tiếp cận, số lượng mẫu nghiên cứu và phương pháp phân tích dữ liệu khác nhau và được đặt trong các bối cảnh khác nhau về văn hóa, xã hội, môi trường giáo dục, các kết quả nghiên cứu cho thấy có sự khác biệt nhất định bởi luôn tồn tại những giá trị khác nhau giữa các nền văn hóa khác nhau (Bigoness & Blakely, 1996). Chính vì thế kết quả nghiên cứu sẽ khác nhau khi nghiên cứu theo các nhóm đối tượng, lĩnh vực và bối cảnh khác nhau. Vì vậy, cần có những nghiên cứu khác nhau để bổ sung, đóng góp thêm cho những kết luận về HTTĐH và sẵn sàng HTTĐH của sinh viên.

Tại Việt Nam, HTTĐH vẫn còn là khái niệm mới, các nghiên cứu về HTTĐH còn ít, đặc biệt, vẫn chưa có nghiên cứu nào về mức độ sẵn sàng HTTĐH của người học nói chung và sinh viên bậc đại học nói riêng. Mặc dù đã có một số tác giả và nghiên cứu đề cập đến thái độ, động cơ, khả năng và đặc điểm cá nhân của sinh viên trong học tập nói chung nhưng vẫn chưa có nghiên cứu nào tìm hiểu cụ thể về động cơ, năng lực và đặc điểm cá nhân trong HTTĐH. Đây chính là vấn đề cần được quan tâm, nghiên cứu nhằm thúc đẩy HTTĐH trong các nhà trường. Bởi, việc xác định mức độ sẵn sàng HTTĐH có thể giúp người học, cơ sở giáo dục, người dạy hiểu được khả năng HTTĐH của sinh viên để giúp họ tối đa hóa cơ hội học tập và tạo ra môi trường giáo dục, thúc đẩy việc học tập và phù hợp với đặc điểm của người học là người lớn (Klunklin & cộng sự, 2010). Đối với các cơ sở giáo dục đại học Việt Nam, đây vẫn còn là vấn đề chưa được quan tâm nghiên cứu. Nếu có những đánh giá mức độ sẵn sàng HTTĐH sẽ

giúp nhà trường, người dạy và người học nhận biết được thực tế khả năng và mức độ HTTĐH của sinh viên. Trên cơ sở đó, những giải pháp phù hợp đối với nhà trường, sinh viên, giảng viên được đề xuất và thực hiện nhằm thúc đẩy HTTĐH và đáp ứng mục tiêu đào tạo người học có khả năng tự học, sáng tạo, thích nghi với môi trường làm việc và phát triển toàn diện. Đây chính là khoảng trống cần được nghiên cứu để bổ sung và tạo cơ sở nền móng cho các nghiên cứu về đo lường và đánh giá HTTĐH tại Việt Nam.

Xuất phát từ những lý do trên rất cần có một nghiên cứu toàn diện về sẵn sàng HTTĐH, đặc biệt là đối với sinh viên Việt Nam nhằm góp phần thúc đẩy HTTĐH tại các cơ sở giáo dục đại học Việt Nam. Thông qua đó, kết quả nghiên cứu có thể so sánh và khẳng định lại các kết quả so với các nghiên cứu trước trong bối cảnh Việt Nam. Vì vậy, hướng nghiên cứu của luận án tập trung vào xác định các yếu tố đo lường và xác định mức độ sẵn sàng HTTĐH của sinh viên bậc đại học Việt Nam, đồng thời xem xét sự khác biệt về mức độ sẵn sàng HTTĐH của sinh viên theo các yếu tố về giới, năm học, ngành học. Bên cạnh đó, luận án cũng xem xét ảnh hưởng của nó đến hoạt động học tập của sinh viên để có những khuyến nghị nhằm góp phần nâng cao chất lượng học tập của sinh viên và chất lượng đào tạo của cơ sở giáo dục. Với hướng nghiên cứu này thì những điểm khác của luận án so với các nghiên cứu trước là:

Thứ nhất, đây là nghiên cứu đầu tiên về sẵn sàng HTTĐH của sinh viên đại học Việt Nam;

Thứ hai, nghiên cứu tiếp cận các yếu tố sẵn sàng HTTĐH ở khía cạnh (thái độ, năng lực cá nhân), trên cơ sở đó xác định mô hình đánh giá mức độ sẵn sàng HTTĐH trong bối cảnh của sinh viên ở các cơ sở GDĐH;

Thứ ba, kế thừa và phát triển thang đo đánh giá mức độ sẵn sàng HTTĐH đối với sinh viên;

Thứ tư, đánh giá mức độ sẵn sàng HTTĐH của sinh viên Việt Nam và chỉ ra sự khác biệt về mức độ sẵn sàng HTTĐH giữa các nhóm sinh viên, mối tương quan và ảnh hưởng của mức độ sẵn sàng HTTĐH đến kết quả học tập để từ đó có những đề xuất nhằm thúc đẩy HTTĐH, góp phần nâng cao chất lượng dạy và học ở các cơ sở GDĐH.

Để thực hiện đề tài, các cơ sở lý thuyết và tiêu chí đánh giá liên quan đến HTTĐH, sẵn sàng HTTĐH, đo lường và đánh giá mức độ sẵn sàng HTTĐH được phân tích để rút ra mô hình nghiên cứu của luận án.

1.3 Một số lý thuyết về học tập và học tập tự định hướng

1.3.1 Các lý thuyết học tập

Một số học thuyết học tập có liên quan đến sẵn sàng HTTĐH bao gồm:

1.3.1.1 Thuyết nhận thức

Quan điểm của thuyết nhận thức là dạy học tạo ra khả năng để người học hiểu thế giới thực (kiến thức khách quan). Vì vậy, để đạt được các mục tiêu học tập, không chỉ kết quả học tập mà quá trình học tập và tư duy cũng quan trọng. Nhiệm vụ của người dạy là tạo ra môi trường học tập thuận lợi, thường xuyên khuyến khích các quá trình tư duy, người học cần được tạo cơ hội hành động và tư duy tích cực (Tryon, 2014).

1.3.1.2 Thuyết kiến tạo

Thuyết kiến tạo có thể coi là bước phát triển tiếp theo của thuyết nhận thức. Tư tưởng nền tảng cơ bản của thuyết kiến tạo là đặt vai trò của chủ thể nhận thức lên vị trí hàng đầu của quá trình nhận thức. Quan niệm chính của thuyết kiến tạo là tri thức được xuất hiện thông qua việc chủ thể nhận thức tự cấu trúc vào hệ thống bên trong của mình, vì thế tri thức mang tính chủ quan. Tri thức được lĩnh hội trong học tập là một quá trình và sản phẩm kiến tạo theo từng cá nhân thông qua tương tác giữa người học và nội dung học tập (Runco & Pritzker, 2020).

Về cơ bản, hai lý thuyết học tập trên đều tìm cách giải thích cơ chế của việc học tập, làm cơ sở để tổ chức và tối ưu quá trình học tập. Các lý thuyết đều đề cập đến vai trò chủ động, tích cực học tập, tìm hiểu và phát triển tri thức của người học. Bên cạnh đó, các lý thuyết này cũng nhấn mạnh tầm quan trọng của các phương pháp học tập và vai trò của người dạy. Đó là, người dạy cần tạo cho người học môi trường phát triển tư duy, định hướng người học theo thực tiễn trong đó có sự tương tác giữa người học và nội dung học tập. Trong luận án này, các lý thuyết nhận thức và kiến tạo giải thích cho các thuộc tính cá nhân và quá trình khi HTTĐH của sinh viên, là cơ sở cho các nhận định về năng lực học tập của sinh viên.

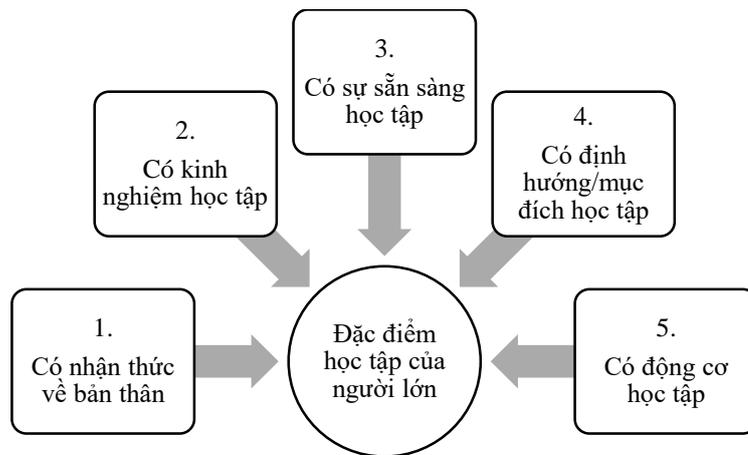
1.3.2 Các lý thuyết học tập tự định hướng

1.3.2.1 Lý thuyết giáo dục đối với người lớn của Knowles

Malcolm Shepherd Knowles (1913-1997), nhà giáo dục người Mỹ nổi tiếng với việc sử dụng thuật ngữ “andragogy” đồng nghĩa với giáo dục đối với người lớn. Ông cho rằng andragogy là công nghệ học tập của người lớn. Theo Knowles (1970), người

lớn biết rõ khả năng và kinh nghiệm của mình và đòi hỏi phải được tham gia nhiều hơn vào quá trình học tập. Knowles (1984) đưa ra các đặc điểm học tập của người lớn gồm: có nhận thức về bản thân; có kinh nghiệm học tập trong quá khứ; có sự sẵn sàng học tập; có định hướng học tập và; có động cơ học tập.

Theo Knowles (1984), nhận thức về bản thân của người học là tập hợp niềm tin về bản thân. Khi nhận thức về bản thân, người học có thể tự định hướng và kiểm soát quá trình học tập của mình. Knowles cho rằng, sinh viên ít nhiều đã tích lũy kinh nghiệm trong quá khứ và những kinh nghiệm đó ngày càng tăng. Đó cũng chính là nguồn lực giúp họ trong quá trình học tập.



Hình 1.1: Đặc điểm học tập của người lớn

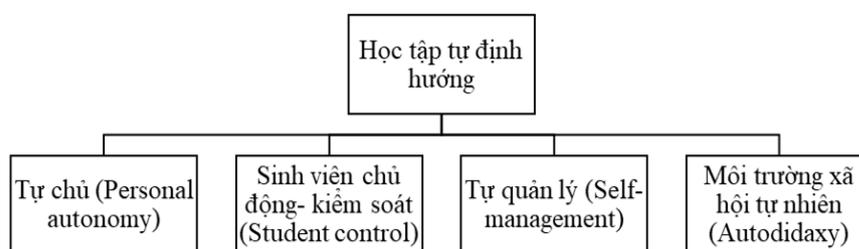
Nguồn: Knowles (1984)

Đối với người lớn nói chung, theo Knowles (1984), khả năng sẵn sàng học tập ngày càng định hướng vào mục tiêu phát triển vai trò xã hội của họ. Vì vậy, khi bắt đầu tham gia vào quá trình học tập, họ sẽ học với thái độ sẵn sàng và có trách nhiệm. Bên cạnh đó, họ nhận thức được tầm quan trọng của việc giáo dục và giá trị đem lại từ việc học tập. Knowles cũng cho rằng, sinh viên học vì thấy cần và liên quan đến công việc của mình trong tương lai. Việc học tập của họ cần được định hướng dựa theo các mục tiêu nhất định. Khi học tập, sinh viên có những động cơ học tập riêng, họ học để giải quyết các vấn đề hoặc nhu cầu của bản thân (Knowles, 1984).

Như vậy, theo lý thuyết này thì sinh viên có những kinh nghiệm học tập và cuộc sống được tích lũy trong thời gian học phổ thông. Họ có nhận thức về bản thân mình. Họ học có động cơ và mục tiêu nhất định. Đặc biệt, một trong những đặc điểm học tập của họ là ít nhiều có sự sẵn sàng cho việc học tập.

1.3.2.2 Lý thuyết tự định hướng học tập của Candy (1991)

Phân tích cụ thể vào bối cảnh của HTTĐH, Candy (1991) theo tiếp cận “hợp tác kiến tạo” cho rằng, HTTĐH bao gồm quá trình và sản phẩm (kết quả), đề cập đến bốn khía cạnh riêng nhưng có liên quan đến nhau, đó là (a) tự chủ; (b) tự quản lý; (c) kiểm soát và (d) môi trường xã hội. *Tự chủ* thể hiện một trong những mục tiêu chính của giáo dục, đồng thời đề cập đến đặc điểm hay thuộc tính cá nhân của người học, bao hàm sự độc lập, tự do lựa chọn và nhận thức cần thiết (Loyens & cộng sự, 2008). *Tự quản lý* đề cập đến sự sẵn sàng và năng lực để tự giáo dục của người học (Song & Hill, 2007). Tự chủ được coi là một tổng thể và tự quản lý đề cập đến việc thực hiện tự chủ trong học tập. Candy (1991) cho rằng, *kiểm soát* đề cập đến việc kiểm soát các khía cạnh trong dạy và học còn *độc lập học tập* đề cập môi trường xã hội, liên quan đến học tập ngoài môi trường giáo dục chính thức.



Hình 1.2: Mô hình lý thuyết học tập tự định hướng của Candy (1991)

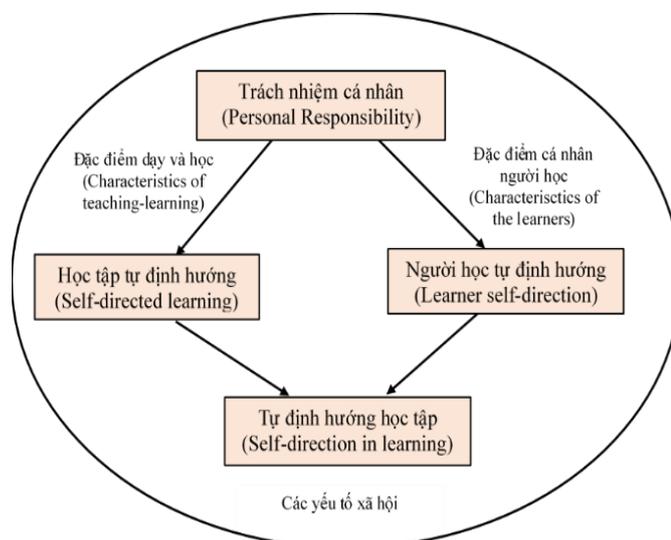
Nguồn: Candy (1991)

Candy (1991) cho rằng, người học có thể có khả năng tự định hướng cao trong lĩnh vực mà họ quen thuộc, hoặc trong những lĩnh vực tương tự mà họ đã được trải nghiệm trước đó. Ông quan niệm, HTTĐH có thể được coi là một kết quả hoặc một quá trình, nhưng cũng khẳng định rằng mục tiêu là sự phát triển tính tự định hướng, trong đó tập trung vào việc giúp người học phát triển các phẩm chất đạo đức, tình cảm và tự chủ tri thức. Lý thuyết này chính là cơ sở quan trọng của luận án trong những nhận định và đánh giá về trách nhiệm, năng lực tự quản lý, tự kiểm soát trong học tập của sinh viên.

1.3.2.3 Lý thuyết trách nhiệm cá nhân trong học tập tự định hướng của Brockett & Hiemstra (1991)

Phân tích cụ thể về trách nhiệm cá nhân trong HTTĐH, Brockett & Hiemstra (1991) dựa trên tiếp cận triết học và tâm lý mô tả hai thành phần trong HTTĐH, gồm:

- Thành phần thứ nhất là *HTTĐH*, đề cập quá trình giảng dạy của người dạy-người học, trong đó người học chịu trách nhiệm chính về việc học của mình, trong khi người dạy đóng vai trò là người hỗ trợ trong quá trình dạy-học.
- Thành phần thứ hai là *người học tự định hướng*, gồm các đặc điểm của cá nhân người học góp phần vào việc tự định hướng của họ.



Hình 1.3: Mô hình trách nhiệm cá nhân của Brockett & Hiemstra (1991)

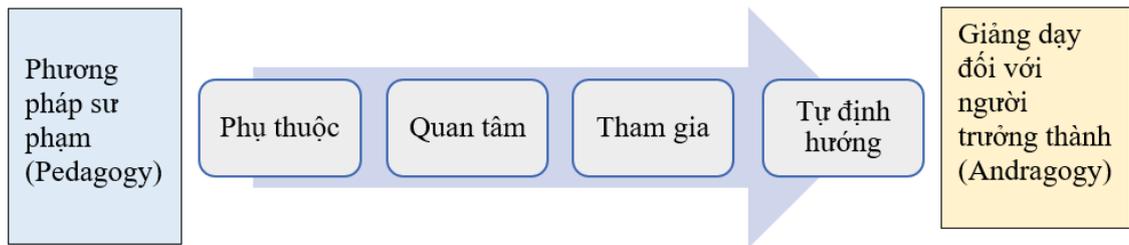
Nguồn: Brockett & Hiemstra (1991)

Mô hình này không đề cập trực tiếp khái niệm sẵn sàng HTTĐH nhưng chỉ rõ hai yếu tố có liên quan đến tự định hướng trong học tập là 1) Quá trình dạy và học; 2) Vai trò của người học được nhấn mạnh ở trách nhiệm cá nhân, đó là “năng lực và sự sẵn sàng kiểm soát việc học tập của mỗi cá nhân quyết định tự định hướng trong học tập” (tr.26) (Brockett & Hiemstra, 1991) và “trách nhiệm cá nhân cũng được xem như những giá trị cá nhân gắn liền với việc ra quyết định, kiểm soát hoặc chấp nhận trách nhiệm cho niềm tin và hành động của mình”. Trong mô hình này, Brockett & Hiemstra (1991) nhấn mạnh vào trách nhiệm cá nhân là trung tâm của tự định hướng, theo đó, trách nhiệm cá nhân là yếu tố giúp mỗi cá nhân làm chủ suy nghĩ và hành động của mình. Bốn thành phần cấu trúc trách nhiệm cá nhân được Brockett & Hiemstra (1991) đưa ra gồm: 1) Mức độ sẵn sàng chấp nhận trách nhiệm cá nhân liên tục được thể hiện; 2) Quan điểm về trách nhiệm cá nhân “học tập là việc của cá nhân” (tr.27); 3) Khía cạnh xã hội liên quan đến học tập cũng phải được xem xét tác động; 4) Sẵn sàng chịu trách nhiệm hàm ý người học sẵn sàng chịu trách nhiệm về hành động của mình. Mô hình lý thuyết này có thể được xem như một mô hình toàn diện phản ánh rõ nhất những

yếu tố liên quan đến sẵn sàng HTTĐH trong nhà trường. Đây là cơ sở lý thuyết quan trọng đối với luận án để xác định mức độ sẵn sàng HTTĐH của sinh viên theo các khía cạnh về thái độ, năng lực và đặc điểm cá nhân đối với HTTĐH trong nhà trường.

1.3.2.4 Lý thuyết phát triển mức độ học tập tự định hướng theo giai đoạn

Về mức độ phát triển HTTĐH, Grow (1991) cho rằng, HTTĐH trải qua bốn giai đoạn, từ phụ thuộc-quan tâm-tham gia-và tự định hướng trong mô hình sau:



Hình 1.4: Mô hình phát triển học tập tự định hướng theo giai đoạn của Grow (1991)

Nguồn: Grow (1991)

Giai đoạn *Phụ thuộc*: Người dạy đóng vai trò *chuyên gia*, cung cấp toàn bộ thông tin trong bài giảng, tài liệu và phản hồi tức thời cho người học

Giai đoạn *Quan tâm*: Người dạy đóng vai trò là *người thúc đẩy*: Bài giảng truyền cảm hứng và thảo luận có hướng dẫn.

Giai đoạn *Tham gia*: Người dạy đóng vai trò là *người hướng dẫn*. Bài giảng trở thành thảo luận có hướng dẫn của người dạy với vai trò tham gia bình đẳng.

Giai đoạn *Tự định hướng*: Người dạy là *người ủy quyền*, người học thực tập, đồ án, khóa luận, luận văn, luận án, các bài tập làm việc cá nhân v.v.

Grow (1991) cho rằng, mỗi cá nhân có mức độ sẵn sàng HTTĐH khác nhau và sự phát triển HTTĐH theo giai đoạn thể hiện rõ sự khác biệt về mức độ HTTĐH của mỗi cá nhân (Grow, 1991; Tennant, 1992). Ông cho rằng, sự sẵn sàng HTTĐH tồn tại một cách tự nhiên, liên tục từ mức cao đến mức trung bình và ở mức thấp hơn khi người học thể hiện sự ưa thích với cách học trực tiếp từ bài qua các hoạt động học tập được phục vụ để tăng mức độ sẵn sàng HTTĐH. Theo đó, người học có mức độ sẵn sàng HTTĐH thấp khi thực hiện các hoạt động HTTĐH thường biểu hiện mức độ lo lắng cao. Sinh viên mới vào đại học mới chỉ tham gia vào hai giai đoạn đầu (*phụ thuộc* và *quan tâm*) của chu trình chuyển dịch từ phương pháp sư phạm (Pedagogy) sang phương pháp giảng dạy đối với người lớn (Andragogy). Ở giai đoạn 1, người học phụ

thuộc nhiều vào người dạy. Đến giai đoạn tự định hướng, người học được tự định hướng cao-hộ tự tin, độc lập và sử dụng các nguồn lực để phục vụ cho việc học tập. Người học đặt ra các tiêu chuẩn và mục tiêu học tập của bản thân, người dạy là những người tư vấn. Đối với người dạy, nội dung giảng dạy không còn là trọng tâm mà người học mới là trung tâm. Giai đoạn này người học đã người học sẽ là người chủ động (Grow, 1991).

Mô hình lý thuyết này là cơ sở quan trọng cho luận án trong việc nhận định và xác định mức độ sẵn sàng HTTĐH theo các giai đoạn phát triển HTTĐH của sinh viên cũng như những biểu hiện HTTĐH trong các kỹ thuật hay nhiệm vụ học tập ở trường đại học.

1.3.2.5 Lý thuyết học tập tự định hướng ba chiều của Garrison (1997)

Lý thuyết HTTĐH theo tiếp cận ba chiều của Garrison (1997) coi HTTĐH gồm thuộc tính cá nhân và quá trình học tập gồm ba khía cạnh tương tác với nhau: tự quản lý, tự giám sát và động cơ. Trong môi trường giáo dục, tự quản lý liên quan đến việc người học sử dụng các nguồn lực học tập trong bối cảnh học tập. Trọng tâm của mô hình Garrison (1997) là sử dụng nguồn lực, sử dụng chiến lược học tập và động cơ học tập. Theo Garrison, tự quản lý liên quan đến việc người học kiểm soát quá trình học để đạt mục tiêu học tập của họ. Tuy nhiên, sự kiểm soát của người học không có nghĩa là độc lập, mà là sự hợp tác với những người khác trong quá trình học tập. Từ góc độ này, có thể thấy mô hình của Garrison đã tập trung nhất định vào quan điểm quá trình học tập của HTTĐH. Mô hình lý thuyết này là cơ sở cho những nhận định về các yếu tố sẵn sàng HTTĐH nhằm đáp ứng HTTĐH ở nhà trường.

Kết quả phân tích các mô hình lý thuyết trên đã làm rõ đặc điểm và những yếu tố liên quan đến sẵn sàng HTTĐH trong nhà trường. Bởi HTTĐH ở các cơ sở GDĐH được hiểu là quá trình sinh viên chủ động xác định mục tiêu, phương hướng, kế hoạch, nguồn lực, giám sát và đánh giá kết quả học tập phục vụ mục đích học tập và sự phát triển của họ. Sẵn sàng HTTĐH chính là những biểu hiện cá nhân đáp ứng quá trình HTTĐH đó. Đây là các cơ sở lý thuyết quan trọng đối với luận án để xác định các yếu tố đo lường mức độ sẵn sàng HTTĐH của sinh viên theo các khía cạnh về thái độ, năng lực và giá trị cá nhân đối với HTTĐH trong nhà trường.

Từ các khái niệm, mô hình lý thuyết đã phân tích, cơ sở lý luận xây dựng thang đo và tiêu chí đánh giá mức độ sẵn sàng HTTĐH đã được xác định.

1.4 Lý luận đánh giá mức độ sẵn sàng học tập tự định hướng

Đánh giá mức độ sẵn sàng HTTĐH tức là đánh giá các đặc điểm “có thể làm” và “sẽ làm” của người học, vì vậy, thang đo sẵn sàng HTTĐH phải thể hiện các yếu tố liên quan đến kỹ năng và thuộc tính cá nhân cần thiết cho HTTĐH (Candy, 1991). Theo các lý thuyết về học tập, HTTĐH và khung lý thuyết đo lường sẵn sàng HTTĐH, HTTĐH thể hiện một quá trình học tập mang tính cá nhân, có mục đích và phát triển (Brandt, 2020).

Về khía cạnh *cá nhân*: HTTĐH nhấn mạnh sự chủ động lựa chọn và tự thực hiện. Người học chủ động và có những quyết định phù hợp, có tinh thần trách nhiệm với bản thân và những người khác, có khả năng tự hiện thực hóa mong muốn và có tiềm năng phát triển (Elias & Merriam, 1995; Morris, 2019). Về *mục đích*: Cá nhân học tập tự định hướng để tìm ra các giải pháp để cụ thể hóa mục tiêu hoặc giải quyết các vấn đề trong thực tiễn (Tough, 1971). Người học chịu trách nhiệm thiết lập mục tiêu học tập, quản lý nhiệm vụ học tập và kiểm soát các phương pháp, nguồn lực để đạt mục tiêu cá nhân, giải quyết vấn đề hoặc đáp ứng nhu cầu nhận thức (Morris, 2019).

Về khía cạnh *phát triển*: HTTĐH là phương tiện để phát triển cá nhân (Kawalilak & Groen, 2014). Cá nhân phát triển những hiểu biết sâu sắc về nội dung, giải quyết vấn đề và đạt được mục tiêu bằng cách áp dụng hiểu biết của mình trong bối cảnh thực tiễn, xem xét và lắng nghe những góp ý để phát triển và điều chỉnh (Morris, 2019). Người học có thể giải quyết vấn đề, đạt được mục tiêu, phát triển kiến thức và kỹ năng, đổi mới và nhận ra tiềm năng của mình. Hơn nữa, sự phát triển của người học chịu ảnh hưởng lớn từ môi trường, bao gồm các tương tác xã hội và các yếu tố tùy theo hoàn cảnh (Tan, 2017). Người học trong môi trường học tập tự định hướng chỉ có thể sẵn sàng cho việc học khi họ có khả năng tự quản lý hiệu quả. Tự quản lý liên quan đến các vấn đề kiểm soát nhiệm vụ, tập trung vào các khía cạnh xã hội và hành vi của người học nhằm đáp ứng các chương trình HTTĐH (Garrison, 1997).

Những yếu tố này được biểu hiện cụ thể ở các thuộc tính cá nhân, quá trình học tập và cả môi quan hệ với bối cảnh xã hội gồm: 1) *Thuộc tính cá nhân*: thể hiện các yếu tố quản lý đạo đức, cảm xúc và trí tuệ. Người học tự chủ, tự quản lý việc học tập

(Candy, 1991; Garrison, 1997), có động cơ học tập (Garrison, 1997; Grow, 1991), vai trò cá nhân và tiếp cận theo mục tiêu giáo dục (Brockett & Hiemstra, 1991), sử dụng nguồn lực, chiến lược học tập (Garrison, 1997), niềm tin vào học tập, tự kiến tạo kiến thức (Ambrose & cộng sự, 2010), có hoặc không có sự hỗ trợ của người khác trong quá trình học tập (Grow, 1991); 2) *Quá trình học tập*: Thể hiện ở việc người học tự chủ trong quá trình dạy và học. Người học chủ động học tập và kiểm soát học tập (Ambrose & cộng sự, 2010; Brockett & Hiemstra, 1991; Candy, 1991; Grow, 1991), giám sát quá trình học (Ambrose & cộng sự, 2010; Garrison, 1997), đánh giá, điều chỉnh học tập (Ambrose & cộng sự, 2010); 3) *Bối cảnh học tập*: Bối cảnh HTTĐH diễn ra trong nhà trường (Grow, 1991), các môi trường học tập có sự tương tác, có vai trò của tổ chức và chính sách (Brockett & Hiemstra, 1991; Garrison, 1997) hoặc môi trường học tập tự định hướng (Ambrose & cộng sự, 2010; Candy, 1991). Trong đó:

1.4.1 Thái độ, động cơ trong học tập tự định hướng

Thang đo thái độ, động cơ học tập được xây dựng dựa trên lý thuyết học tập của người lớn, lý thuyết tiếp cận trách nhiệm cá nhân trong HTTĐH và lý thuyết động cơ học tập. Một trong những biểu hiện sẵn sàng HTTĐH là thái độ, động cơ học tập và trách nhiệm đối với việc học tập (Brandt, 2020; Brockett & Hiemstra, 1991; Garrison, 1997; Grow, 1991). Động cơ học tập là mong muốn tham gia, xuất phát từ sự thích thú hoặc ý thức về trách nhiệm học tập, niềm tin và đáp ứng mục tiêu giáo dục (Pink, 2009; Ryan & Deci, 2000). Bao gồm: động cơ bên trong như mong muốn tham gia, sự thích thú, ý thức về trách nhiệm học tập hay động cơ bên ngoài như đáp ứng mục tiêu, yêu cầu giáo dục (nhà trường, người dạy, bối cảnh xã hội). Ngoài ra, chỉ báo về thái độ còn biểu hiện ở sự tò mò, cởi mở, kiên trì trong học tập hay niềm tin vào học tập. Bởi sự phát triển trong nhận thức và tư duy là yếu tố chính ảnh hưởng đến động lực học tập của người học. Sinh viên có tư duy phát triển sẽ có xu hướng tò mò hơn, cởi mở hơn và kiên trì trong học tập (Duckworth, 2016; Dweck, 2006). Còn trách nhiệm cá nhân là sự sẵn sàng chịu trách nhiệm về hành động của mình, có động cơ và trách nhiệm cá nhân cao đối với việc học tập (Knowles, 1975). Người học thể hiện trách nhiệm cá nhân qua sự chính trực và tuân theo các nguyên tắc (Battelle for Kids, 2019). Trách nhiệm cá nhân bị chi phối bởi bối cảnh trong quá trình học tập (Banz 2009; Brockett & Hiemstra, 1991). Như vậy, thang đo thái độ học tập được biểu hiện ở các chỉ báo

“mong muốn học tập”, “thích thú đối với học tập” và “đáp ứng mục tiêu, yêu cầu giáo dục” (nhà trường, người dạy, bối cảnh xã hội). Ngoài ra, thái độ học tập cũng thể hiện ở tư duy phát triển (sự tò mò, cởi mở, kiên trì trong học tập).

1.4.2 Năng lực học tập tự định hướng

Thang đo năng lực được xây dựng dựa trên các lý thuyết học tập của người lớn, lý thuyết tiếp cận trách nhiệm cá nhân trong HTTĐH và lý thuyết tự định hướng trong học tập của Candy (1991). Thang đo này bao gồm các chỉ báo về tự chủ (tự quản lý, tự kiểm soát, sự chủ động) học tập của sinh viên (Ambrose & cộng sự, 2010; Brockett & Hiemstra, 1991; Candy, 1991; Grow, 1991; Knowles, 1975); sử dụng nguồn lực học tập (Garrison, 1997; Knowles, 1975); tự kiến tạo kiến thức (Ambrose & cộng sự, 2010); giám sát quá trình học (Ambrose & cộng sự, 2010; Garrison, 1997) và đánh giá, điều chỉnh học tập (Ambrose & cộng sự, 2010) có hoặc không có sự hỗ trợ của người khác trong quá trình học tập (Grow, 1991; Knowles, 1975). Tự chủ thể hiện ở việc người học làm việc độc lập hoặc cộng tác để xác định mục tiêu, lập kế hoạch học tập, lựa chọn tài nguyên và chiến lược học tập, theo dõi và đánh giá tiến độ học tập (Reinders, 2010). Nó được biểu hiện ở khả năng nhận biết và thực hiện các hoạt động học tập (quản lý học tập), kiểm soát việc học tập thông qua sự tiếp thu và đánh giá liên tục trong quá trình học (Holec, 1979; Knowles, 1975). Tự điều chỉnh (quản lý và kiểm soát) là khả năng lập kế hoạch, định hướng hoạt động và kiểm soát cảm xúc, suy nghĩ và hành vi của một người trong học tập (Pintrich & De Groot, 1990). Đặc điểm của tự điều chỉnh là điều khiển hoạt động (tức là ghi nhớ hoạt động, kiểm soát và linh hoạt trong nhận thức), nhận thức, giám sát, kiểm soát và củng cố. Tự điều chỉnh cũng bao gồm tự đánh giá, thể hiện hiệu quả của bản thân, ổn định về cảm xúc và kiểm soát hoạt động (National Research Council, 2012).

1.4.3 Đặc tính cá nhân trong học tập tự định hướng

Thang đo này còn được thể hiện ở năng lực “cảm”, tức là những tính cách và giá trị cá nhân. Năng lực này cũng được xây dựng dựa trên các lý thuyết học tập của người lớn, lý thuyết tiếp cận trách nhiệm cá nhân trong HTTĐH và lý thuyết tự định hướng trong học tập của Candy (1991). Năng lực này được thể hiện ở việc tự đánh giá giá trị hiệu quả của bản thân, sự tự tin, kiên cường, tham vọng, kiểm soát bản thân. Bên cạnh đó, nó còn thể hiện ở việc cá nhân chủ động, độc lập trong thực thi và quản

lý quá trình học từ đầu đến cuối. Người học khẳng định khả năng làm việc độc lập hoặc cộng tác để xác định mục tiêu, lập kế hoạch học tập, lựa chọn tài nguyên và chiến lược học tập, theo dõi và đánh giá tiến độ học tập, định hướng hoạt động và kiểm soát cảm xúc, suy nghĩ và hành vi của một người trong học tập (Pintrich & De Groot, 1990; Reinders, 2010). Bên cạnh đó, sẵn sàng HTTĐH còn thể hiện trách nhiệm đối với việc học tập như sự sẵn sàng chịu trách nhiệm về hành động của mình. Người học thể hiện trách nhiệm cá nhân qua sự chính trực và tuân theo các nguyên tắc đạo đức rõ ràng (Battelle for Kids, 2019). Trách nhiệm cá nhân phát triển liên tục và bị chi phối bởi hoàn cảnh xã hội trong quá trình học tập (Banz 2009; Brockett & Hiemstra, 1991).

Như vậy, năng lực học tập được biểu hiện qua các chỉ báo quản lý và kiểm soát học tập, bao gồm: chẩn đoán nhu cầu học tập; đặt mục tiêu học tập; lựa chọn các nguồn lực và chiến lược phù hợp; giám sát tiến độ học tập; điều chỉnh; tiếp thu và đánh giá, tạo ra kiến thức mới (vận dụng và sáng tạo). Bên cạnh đó, thực hiện các chiến lược/biện pháp để giải quyết vấn đề, duy trì sự tự chủ trong học tập. Năng lực học tập còn được thể hiện ở tính chủ động, sự tự tin, nhận thức về năng lực bản thân, tự đánh giá giá trị và hiệu quả của bản thân, tham vọng. Bên cạnh đó, nó còn thể hiện ở việc cá nhân độc lập trong thực thi và quản lý quá trình học; trách nhiệm, tôn trọng các giá trị.

1.4.4 Thang đo mức độ phát triển học tập tự định hướng

Theo Grow (1991) và Brandt (2020), mức độ HTTĐH được thể hiện ở năm giai đoạn phát triển học tập tự định hướng từ mức thấp (người học phụ thuộc vào người dạy, người dạy quyết định các nội dung và kiến thức) đến mức cao (người học tự định hướng, người dạy chỉ giữ vai trò là người ủy quyền trong quá trình dạy và học hay vai trò chuyên gia) thậm chí ở mức rất cao (người học tự quyết định việc học tập của bản thân). Bảng 1.1 dưới đây thể hiện các giai đoạn phát triển của HTTĐH và vai trò của người học, người dạy theo mô hình của Grow (1991).

Bảng 1.1: Các giai đoạn phát triển của học tập tự định hướng

Các giai đoạn	Vai trò của người học	Vai trò của người dạy
1 → Thấp	Phụ thuộc	Quyết định//Huấn luyện
2 → Vừa phải	Quan tâm	Người tạo động lực/Hướng dẫn
3 → Trung bình	Tham gia	Người hướng dẫn /Hỗ trợ
4 → Cao	Tự định hướng	Chuyên gia tư vấn/Ủy quyền
5 → Rất cao	Tự quyết định	Cố vấn học tập/ Đối tác học tập

Nguồn: Mô hình của Grow (1991)

Theo Grow (1991), tùy từng mức độ phát triển của HTTĐH, vai trò của người học thay đổi theo từng bậc. Ở mức phụ thuộc (mức 1), người học thực hiện các nhiệm vụ theo hướng dẫn của người dạy, học theo các bài giảng cung cấp thông tin, giảng dạy và có phản hồi ngay. Ở mức tiếp theo (mức 2, 3), có sự tương tác và sự chủ động học tập của người học thông qua bài giảng, thảo luận dưới sự hướng dẫn của người dạy hoặc thực hành có hướng dẫn, thực hiện các bài tập dự án được người dạy thông qua, tham dự các hội thảo có sự tham gia của người dạy và thực hiện các bài tập phát triển kỹ năng của người học. Ở mức học tự định hướng (mức 4), người học chủ động và đóng vai trò chủ yếu trong quá trình học tập như thực hiện các bài tập lớn, bài tiểu luận, đề án, luận văn, khóa luận, luận án, v.v. Khi phát triển đến mức học tự quyết (mức 5), người học tự quyết định việc học tập của mình, có thể thực hiện các dự án nghiên cứu hành động hay dự án phát triển (Brandt, 2020).

1.4.5 Khung lý thuyết đo lường sẵn sàng học tập tự định hướng của Guglielmino (1977) và Fisher & cộng sự (2001)

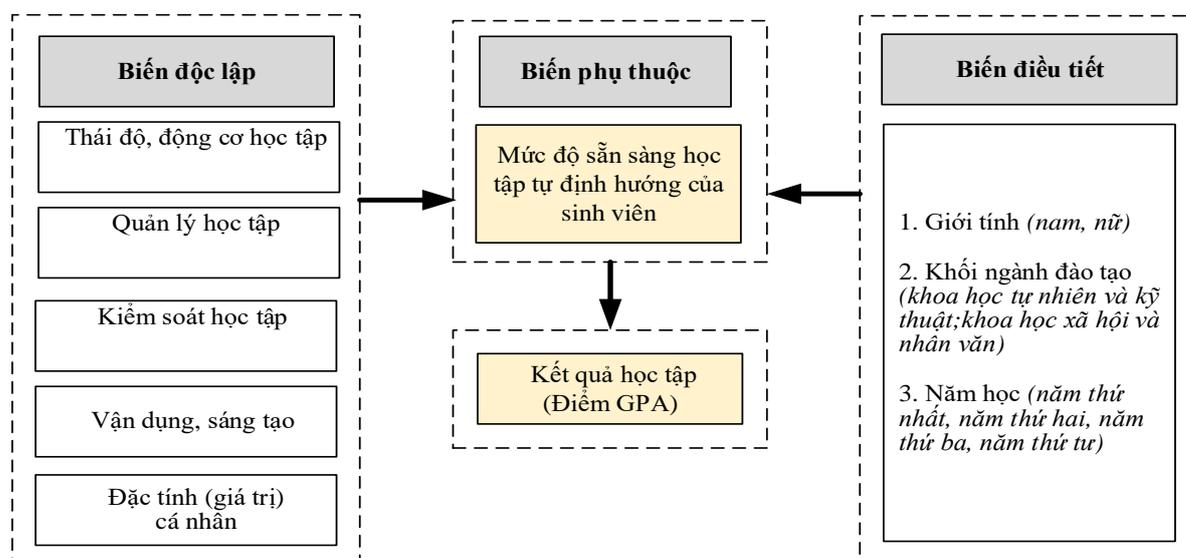
Theo Guglielmino (1977), sẵn sàng HTTĐH thể hiện thái độ, khả năng và giá trị cá nhân của người học trong HTTĐH hay nói cách khác mức độ sẵn sàng của mỗi cá nhân có thể được chứng minh thông qua thái độ, năng lực và giá trị bản thân (đặc tính cá nhân). Mỗi cá nhân có mức độ sẵn sàng HTTĐH khác nhau và sự phát triển HTTĐH theo giai đoạn thể hiện rõ sự khác biệt về mức độ HTTĐH của mỗi cá nhân. Guglielmino (1977) tin rằng từ quan điểm học tập tích cực, các đặc điểm hoặc thuộc tính cá nhân của người học, bao gồm các giá trị, năng lực và thái độ của cá nhân tác

động đến HTTĐH. Bên cạnh đó, Guglielmino cũng chỉ ra rằng, HTTĐH tồn tại một cách tự nhiên, hiện diện trong mỗi người ở những mức độ khác nhau. Sự sẵn sàng HTTĐH được đặt trong bối cảnh HTTĐH sẽ là phù hợp nhất. Trong nghiên cứu phát triển công cụ đo lường sẵn sàng HTTĐH, Guglielmino (1977) đã đưa ra khung lý thuyết đánh giá sẵn sàng HTTĐH của người học gồm tám nhân tố: yêu thích học tập, tự nhận thức của người học, khả năng chấp nhận rủi ro, sự mơ hồ và phức tạp trong học tập của người học, sáng tạo, xem học tập như một hoạt động suốt đời, hiểu biết bản thân, chịu trách nhiệm về việc học của bản thân. Tuy nhiên, các nhân tố này nghiêng nhiều về đánh giá sự yêu thích học tập (tức là ở khía cạnh thái độ nhiều hơn) mà chưa nhấn mạnh vào vai trò của việc kiểm soát và quản lý học tập để đáp ứng các mục tiêu giáo dục và nhu cầu học tập của người học đặc biệt là trong bối cảnh phát triển mạnh mẽ của khoa học và công nghệ cũng như những biến động khó lường của xã hội ngày nay.

Để đo lường mức độ sẵn sàng HTTĐH, Guglielmino (1977) và Guglielmino (1989) sử dụng bảng hỏi gồm 58 câu với 8 nhân tố, đánh giá mức độ dựa trên điểm trung bình, giá trị nhỏ nhất (58), lớn nhất (290) và chia thành 03 mức: từ 58-dưới 201 điểm là dưới trung bình, từ 201-226 là trung bình và từ 227-290 là trên trung bình (cao) (Alfaifi, 2016). Theo Guglielmino (1989), những cá nhân có điểm sẵn sàng HTTĐH cao thường thích xác định nhu cầu học tập của mình, tự lập kế hoạch và thực hiện việc học của mình. Tương tự, Owen (2002) cho rằng, những cá nhân có mức độ sẵn sàng HTTĐH cao hơn có thể lựa chọn mục tiêu học tập, các hoạt động mà họ sẽ thực hiện và các nguồn lực mà họ sẽ tiếp cận một cách hiệu quả hơn. Điều này không có nghĩa là họ không chọn học trong bối cảnh học tập đã sắp đặt (giảng viên xây dựng sẵn bài giảng theo cách học truyền thống). Họ có thể chọn các khóa học truyền thống như một phần của kế hoạch học tập. Mặt khác, những cá nhân có điểm sẵn sàng HTTĐH trung bình cũng có thể học tập trong các tình huống hay bối cảnh yêu cầu học tập độc lập, nhưng không hoàn toàn thoải mái thực hiện quá trình xác định nhu cầu học tập, lập kế hoạch và thực hiện việc học của họ. Những cá nhân có điểm sẵn sàng HTTĐH dưới trung bình thường thích các lựa chọn học tập có cấu trúc như bài giảng và các thiết lập sẵn của giảng viên ở các lớp học truyền thống.

Cả hai khung lý thuyết đo lường sẵn sàng HTTĐH trên đều được dựa trên khái niệm của Wiley (1983) về sẵn sàng HTTĐH trong đó đề cập đến các yếu tố thái độ, năng lực và giá trị cá nhân của người học nhưng ở mỗi khung nghiên cứu lại xây dựng các nhân tố đánh giá khác nhau. Trong đó, Guglielmino (1977) đề cập tám nhân tố thể hiện nhiều khía cạnh đánh giá yêu thích học tập còn khung nghiên cứu của Fisher & cộng sự (2001) nhấn mạnh năng lực quản lý và kiểm soát hay sự chủ động, tự chủ trong học tập và thái độ mong muốn học tập của người học. Tuy nhiên, các mô hình này chưa đề cập khả năng vận dụng và phát triển của người học cũng như không thể hiện rõ nét các mối liên kết hay thể hiện sự sáng tạo của người học, đặc biệt là trong bối cảnh phát triển của công nghệ, trong đó có thể hiện sự tự tin học tập trực tuyến hay sử dụng công nghệ phục vụ học tập. Các mô hình này được xem là cơ sở khoa học quan trọng trong quá trình xây dựng khung nghiên cứu và xây dựng nội dung bảng hỏi trong bộ công cụ khảo sát của luận án.

Từ các cơ sở lý luận đã trình bày, khung nghiên cứu được đề xuất làm cơ sở cho việc thực hiện các mục tiêu và câu hỏi nghiên cứu đã đặt ra như sau:



Hình 1.5: Mô hình nghiên cứu đề xuất

Ở mô hình nghiên cứu này, việc HTTĐH được diễn ra ở *bối cảnh học tập* trong nhà trường, ở môi trường học tập có sự tương tác, có vai trò của tổ chức và chính sách hay hiểu đơn giản là môi trường có HTTĐH. Cụ thể trong bối cảnh luận án này là môi trường GDĐH. Các *yếu tố nhân khẩu học* về giới tính có hai lựa chọn là nam và nữ, thực hiện khảo sát sinh viên ở hai khối ngành KHTN&KT và KHXH&NV đang theo

học gồm sinh viên năm thứ nhất đến năm thứ tư tại các cơ sở GDĐH được lựa chọn.

Các yếu tố *thuộc tính cá nhân* bao gồm các biến về thái độ, động cơ học tập, tự chủ, tự quản lý việc học tập, đáp ứng mục tiêu giáo dục, nhu cầu của xã hội và gia đình sử dụng nguồn lực học tập, niềm tin vào học tập, tự kiến tạo kiến thức, có hoặc không có sự hỗ trợ của người khác trong quá trình và bối cảnh học tập tại các cơ sở GDĐH.

Yếu tố trong *quá trình học tập* bao gồm các biến phản ánh sự chủ động học tập và kiểm soát việc học tập, giám sát quá trình học và đánh giá, điều chỉnh học tập. Cụ thể, có 1 biến là thái độ, động cơ học tập (mong muốn, yêu thích, cởi mở với việc học tập, đáp ứng mục tiêu giáo dục, yêu cầu của nhà trường, xã hội và gia đình); 4 biến năng lực học tập gồm Quản lý học tập (tự học, giải quyết vấn đề, giao tiếp, hợp tác, năng lực công nghệ thông tin và truyền thông, đánh giá và điều chỉnh việc học), Kiểm soát học tập, Vận dụng và sáng tạo, Đặc tính cá nhân (Độc lập, tự tin, nhận thức bản thân là người học tập hiệu quả).

Tiểu kết chương 1

Chương này đã phân tích kết quả các nghiên cứu và cơ sở lý luận về sẵn sàng HTTĐH, khoảng trống nghiên cứu và khung nghiên cứu của luận án. Theo đó, trên thế giới đã có nhiều nghiên cứu về sẵn sàng HTTĐH nói chung và mức độ sẵn sàng HTTĐH nói riêng. Tại Việt Nam, HTTĐH vẫn còn là khái niệm mới và chưa có nghiên cứu nào về mức độ sẵn sàng HTTĐH mặc dù cũng có một số nghiên cứu riêng lẻ đề cập đến nội dung thái độ, động cơ, năng lực và đặc tính cá nhân của sinh viên trong học tập nói chung. Đây chính là vấn đề cần được quan tâm, nghiên cứu và được xác định là khoảng trống nghiên cứu mà đề tài hướng tới.

Phần cơ sở lý luận đề cập trong chương này chủ yếu phân tích về các khái niệm và biểu hiện của HTTĐH và sẵn sàng HTTĐH trong bối cảnh học tập tại các cơ sở giáo dục đại học. Trong đó, khái niệm HTTĐH được tiếp cận theo định nghĩa của Knowles (1975) nhấn mạnh vai trò chủ động của cá nhân trong học tập và trách nhiệm với việc học của chính mình, thể hiện xu hướng học tập có mục đích và học để phát triển. Sẵn sàng HTTĐH được tiếp cận theo định nghĩa của Wiley (1983) và Brockett & Hiemstra (1991) đó là sự thể hiện thái độ, khả năng và đặc tính cá nhân hay giá trị bản thân của người học trong HTTĐH. Hay nói cách khác, sẵn sàng HTTĐH là sự thể hiện thái độ, khả năng và đặc tính cá nhân của sinh viên nhằm đáp ứng việc HTTĐH ở các cơ sở GDĐH. Bên cạnh đó, cơ sở lý luận còn mô tả chi tiết các đặc điểm HTTĐH và các đặc điểm nhân cách, tâm lý liên quan đến sẵn sàng HTTĐH. Ngoài ra, các lý thuyết HTTĐH liên quan đến sẵn sàng HTTĐH tại các cơ sở GDĐH cũng được phân tích nhằm làm rõ đặc điểm HTTĐH ở bậc đại học, vai trò, trách nhiệm của người dạy và người học trong quá trình HTTĐH và các yếu tố ảnh hưởng đến quá trình HTTĐH trong nhà trường. Các khái niệm, đặc điểm HTTĐH và sẵn sàng HTTĐH cùng các lý thuyết học tập của người lớn theo tiếp cận của Knowles (1975, 1984), các lý thuyết: (1) HTTĐH theo tiếp cận trách nhiệm cá nhân của Brockett & Hiemstra (1991); (2) Tiếp cận HTTĐH theo giai đoạn của Grow (1991); (3) Tiếp cận HTTĐH theo các yếu tố ảnh hưởng của Candy (1991) và một số lý thuyết liên quan khác. Khung nghiên cứu của luận án được phát triển dựa trên những lý thuyết này cùng với những kết quả nghiên cứu có liên quan.

CHƯƠNG 2. THIẾT KẾ VÀ TỔ CHỨC NGHIÊN CỨU

Chương 2 trình bày về phương pháp và cách thức tổ chức thực hiện nghiên cứu. Nghiên cứu sử dụng phương pháp nghiên cứu hỗn hợp, trong đó, nghiên cứu định lượng thông qua bảng khảo sát và nghiên cứu định tính thông qua bảng phỏng vấn sâu và bảng hướng dẫn thảo luận nhóm. Nội dung Chương 2 tập trung vào thiết kế công cụ khảo sát thông qua phương pháp chuyên gia, đánh giá độ tin cậy và độ giá trị của công cụ, xác định cỡ mẫu nghiên cứu và triển khai lấy mẫu, phân tích số liệu. Bên cạnh đó, các phần xây dựng công cụ, thử nghiệm công cụ định tính, xác định mẫu và thực hiện lấy mẫu, phân tích số liệu định tính cũng được mô tả chi tiết trong Chương này.

2.1 Thiết kế nghiên cứu

2.1.1 Cơ sở thiết kế nghiên cứu

Thiết kế nghiên cứu nhằm định hướng phương pháp thực hiện trong quá trình nghiên cứu theo trình tự logic để có thể đưa ra các diễn giải (Creswell & Clark, 2011). Mục đích của luận án này đánh giá mức độ sẵn sàng HTTĐH của sinh viên các trường đại học Việt Nam. Vì vậy, phương pháp nghiên cứu hỗn hợp được thiết kế để thực hiện mục tiêu đó. Việc sử dụng kết hợp tiếp cận hai phương pháp giúp “tăng tính hợp lệ và độ chính xác của thông tin và đưa ra một tầm nhìn bao quát và đầy đủ hơn về vấn đề nghiên cứu” (Almeida, 2018).

Phương pháp định lượng được thực hiện để thu thập dữ liệu định lượng dựa trên các số đo chính xác, thông tin được thu thập theo các nội dung có cấu trúc và được kiểm định chặt chẽ thông qua các thang đo hoặc câu hỏi và phản hồi. Trong khi đó, tiếp cận định tính được sử dụng để tìm hiểu các thông tin định tính thông qua phỏng vấn, ghi chép (Creswell & cộng sự, 2007). Nội dung phỏng vấn và định hướng thảo luận nhóm được xây dựng theo nguyên tắc đảm bảo tính khách quan và phù hợp với cơ sở lý thuyết nghiên cứu, đáp ứng mục tiêu nghiên cứu và đạo đức trong nghiên cứu.

2.1.2 Thiết kế nghiên cứu của luận án

Phương pháp nghiên cứu hỗn hợp được sử dụng trong luận án dựa trên mục đích và câu hỏi nghiên cứu đặt ra. Cụ thể là đánh giá mức độ sẵn sàng HTTĐH của sinh viên đại học Việt Nam đồng thời so sánh sự khác biệt mức độ sẵn sàng HTTĐH

theo các yếu tố về giới, năm học, ngành học. Bên cạnh đó còn tìm hiểu về những ảnh hưởng của các yếu tố sẵn sàng HTTĐH đến kết quả học tập của sinh viên.

Phương pháp nghiên cứu định lượng được thực hiện dựa trên phiếu khảo sát và các phép phân tích định lượng, sử dụng để đánh giá mức độ sẵn sàng HTTĐH của sinh viên. Phiếu khảo sát được xây dựng dựa trên các cơ sở lý thuyết, đảm bảo tuân thủ đúng các yêu cầu và quy trình thiết kế phiếu khảo sát, đảm bảo độ giá trị và độ tin cậy với hệ số Cronbach's Alpha và kế thừa, phát triển một số tiêu chí trong các bảng hỏi đánh giá mức độ sẵn sàng HTTĐH của Fisher & cộng sự (2001) và bảng hỏi của Guglielmino (1977). Sau các vòng đánh giá của chuyên gia, bảng hỏi đã được thử nghiệm và kiểm định độ tin cậy với hệ số Cronbach's Alpha trước khi tiến hành khảo sát chính thức (*chi tiết trong phần Xây dựng công cụ khảo sát*).

Trả lời câu hỏi nghiên cứu (1) *Những yếu tố nào được xác định để đo lường mức độ sẵn sàng HTTĐH?* Phương pháp phân tích nhân tố khám phá (EFA) được sử dụng để xác định các nhân tố đo lường sẵn sàng HTTĐH của sinh viên.

Trả lời câu hỏi nghiên cứu (2) *Sinh viên các cơ sở GDDH Việt Nam có mức độ sẵn sàng HTTĐH như thế nào?* Phương pháp thống kê mô tả với các giá trị trung bình (mean), độ lệch chuẩn (standard deviations) được sử dụng để đánh giá mức độ sẵn sàng HTTĐH theo từng nhân tố.

Trả lời câu hỏi nghiên cứu (3) *Sự khác biệt về mức độ sẵn sàng HTTĐH giữa các nhóm sinh viên theo giới tính, khối ngành đào tạo và năm học như thế nào?* Phương pháp kiểm định T-test independent được sử dụng để so sánh sự khác biệt mức độ sẵn sàng HTTĐH giữa các nhóm sinh viên theo giới tính, theo khối ngành đào tạo. Phương pháp phân tích phương sai ANOVA được sử dụng để xác định sự khác biệt về mức độ sẵn sàng HTTĐH của sinh viên các năm.

Trả lời câu hỏi nghiên cứu (4) *Mức độ sẵn sàng HTTĐH có mối quan hệ như thế nào với kết quả học tập của sinh viên tại các cơ sở GDDH Việt Nam?* Phân tích mô hình tuyến tính (SEM) được sử dụng để kiểm định độ tin cậy, độ giá trị của các biến cũng như sự phù hợp, tính bền vững của mô hình nghiên cứu. Bên cạnh đó, tác động của các biến trong mô hình lên các biến tiềm ẩn và biến phụ thuộc (SSHTTĐH) cũng được phân tích.

Phương pháp nghiên cứu định tính thông qua phỏng vấn sâu đối với giảng viên và thảo luận nhóm đối với sinh viên được sử dụng để làm rõ những kết quả khảo sát và tìm hiểu thực trạng sẵn sàng HTTĐH của sinh viên.

2.1.2 Quy trình nghiên cứu

Luận án được thiết kế theo quy trình chặt chẽ, xuyên suốt từ phần nghiên cứu tổng quan lý thuyết đến giai đoạn báo cáo kết quả nghiên cứu, tuân thủ và đáp ứng quy trình nghiên cứu khoa học. Quá trình thực hiện nghiên cứu được triển khai qua các bước sau:

Bước 1. Thiết lập cơ sở lý luận và thao tác hóa khái niệm xây dựng công cụ

Giai đoạn này gồm các bước xác định vấn đề nghiên cứu; xem xét đánh giá các lý thuyết liên quan đến HTTĐH và sẵn sàng HTTĐH. Các lý thuyết chính được tham khảo dựa trên các nhóm lý thuyết về học tập và HTTĐH. Sau đó, khung mô hình nghiên cứu được phát triển để trả lời các câu hỏi nghiên cứu nhằm đạt được mục tiêu nghiên cứu. Cũng trong bước này, mô hình nghiên cứu và phiếu khảo sát thử nghiệm được phát triển thông qua thao tác hóa khái niệm, xác định các biến số trong nghiên cứu, xây dựng các câu hỏi trên cơ sở tham khảo và hiệu chỉnh từ các nghiên cứu của Guglielmino, Fisher & cộng sự. Mô hình và thang đo sau đó được hiệu chỉnh thông qua phương pháp lấy ý kiến nhiều vòng của 05 chuyên gia trong lĩnh vực tâm lý, giảng dạy, đo lường và đánh giá trong GDĐH. Kết quả chính của bước này là: Lựa chọn được đối tượng tham gia nghiên cứu; Phân tích tài liệu về HTTĐH và sẵn sàng HTTĐH; Hoàn thiện tổng quan nghiên cứu về sẵn sàng HTTĐH; Xây dựng và hoàn thiện bảng khảo sát, bảng phỏng vấn, nội dung thảo luận nhóm.

Thời gian thực hiện trong 18 tháng, từ tháng 7/2019 đến tháng 2/2021.

Bước 2. Khảo sát thử nghiệm

Phiếu khảo sát thử nghiệm được thực hiện trong quá trình xây dựng thang đo và đánh giá độ tin cậy của bảng hỏi trên mẫu 1148 sinh viên đại học trên toàn quốc để đánh giá tính thích hợp ban đầu của các chỉ tiêu đo lường cho từng nhân tố trong mô hình. Hệ số Cronbach's Alpha và tương quan biến tổng được sử dụng để đánh giá tính tin cậy của các câu hỏi bằng phần mềm SPSS phiên bản 26.0. Kết quả đánh giá sơ bộ giúp loại đi thang đo không thích hợp để phục vụ cho việc điều chỉnh bảng câu hỏi cho nghiên cứu định lượng chính thức. Phân tích nhân tố khám phá (EFA) được sử dụng

để đánh giá tính tương thích với dữ liệu thực tế, giá trị hội tụ, giá trị phân biệt giữa các khái niệm nghiên cứu sử dụng trong mô hình. Kết quả của bước này là xây dựng được các thang đo chính thức sau khi đã loại đi các biến quan sát không phù hợp để tiến hành điều tra nghiên cứu chính thức.

Thời gian thực hiện trong 6 tháng, từ tháng 3/2021 đến tháng 8/2021.

Bước 3. Khảo sát chính thức

Bảng câu hỏi chính thức được sử dụng trên cỡ mẫu 1222 sinh viên để đánh giá mức độ sẵn sàng HTTĐH của sinh viên. Giai đoạn này, sau khi thu thập phiếu khảo sát, các dữ liệu được làm sạch, nhập liệu và mã hóa và được phân tích bằng phần mềm SPSS phiên bản 26 và Microsoft Excel để trả lời các câu hỏi nghiên cứu ban đầu. Bước này sử dụng các phép phân tích định lượng (thống kê mô tả, mô hình đo lường, kiểm định sự khác biệt T-test, ANNOVA). Để đánh giá các quan hệ trong mô hình được phân tích bằng mô hình cấu trúc tuyến tính với kiểm định bootstrap đánh giá tính bền vững của mô hình và xác định hệ số tác động. Ngoài ra các đánh giá và so sánh nhóm cũng được sử dụng trong nghiên cứu định lượng chính thức.

Bước 4. Nghiên cứu định tính bổ sung và báo cáo kết quả

Bước này nhằm giải thích rõ hơn kết quả nghiên cứu định lượng và thảo luận kết quả nghiên cứu, trên cơ sở đó đề xuất một số khuyến nghị nhằm thúc đẩy HTTĐH ở các cơ sở GDĐH. Giai đoạn này, các dữ liệu nghiên cứu định tính được phân tích và xây dựng báo cáo về thực trạng HTTĐH ở các cơ sở GDĐH Việt Nam trên phần mềm Microsoft Words và Excel. Các kết quả định tính thu thập được cũng được phân tích để khẳng định và làm rõ kết quả định lượng, đưa ra những gợi ý nhằm thúc đẩy HTTĐH ở các cơ sở GDĐH Việt Nam.

Giai đoạn này cũng thực hiện báo cáo kết quả nghiên cứu về mức độ sẵn sàng HTTĐH của sinh viên Việt Nam được thực hiện trên phần mềm Microsoft Word trên sau khi có các kết quả phân tích. Đồng thời, trên cơ sở các kết quả phân tích, các nội dung thảo luận, liên hệ thực tiễn và gợi ý nhằm thúc đẩy HTTĐH ở các cơ sở GDĐH cũng được đề xuất ở bước này.

Thời gian thực hiện trong 12 tháng, từ tháng 8/2021 đến tháng 8/2022.

2.2 Tổ chức nghiên cứu

2.2.1 Xây dựng và đánh giá tính chuẩn của công cụ nghiên cứu

2.2.1.1 Công cụ nghiên cứu định lượng

a) Xác định các tiêu chí đánh giá mức độ sẵn sàng học tập tự định hướng

Để xây dựng tiêu chí đánh giá mức độ sẵn sàng HTTĐH của sinh viên đại học Việt Nam, tác giả thống nhất sử dụng khái niệm sẵn sàng HTTĐH là sự thể hiện thái độ và năng lực của sinh viên nhằm đáp ứng việc HTTĐH (trong đó, HTTĐH được hiểu là quá trình sinh viên chủ động xác định mục tiêu, có phương hướng và kế hoạch học tập, quản lý và kiểm soát việc học tập, đánh giá kết quả học tập phù hợp với mục đích giáo dục và sự phát triển của bản thân). Các tiêu chí đánh giá được xây dựng dựa trên các chỉ báo của từng thang đo. Các tiêu chí này được xây dựng đảm bảo tính đặc trưng, thể hiện sự sẵn sàng của sinh viên đối với HTTĐH.

Trên cơ sở khung nghiên cứu đã xác định, khái niệm then chốt “sẵn sàng HTTĐH” được xác định với thang đo “Thái độ - TD”. Gồm những biểu hiện như mong muốn, yêu thích, cởi mở với việc học tập, đáp ứng mục tiêu giáo dục, yêu cầu của nhà trường, xã hội và gia đình). Thang đo “Năng lực - KN” gồm bốn thang đo nhỏ: Quản lý học tập (tự học, giải quyết vấn đề, giao tiếp, hợp tác, năng lực công nghệ thông tin và truyền thông, đánh giá và điều chỉnh việc học), Kiểm soát học tập, Vận dụng và sáng tạo. Thang đo “Đặc tính cá nhân - CD” gồm các tiêu chí thể hiện sự độc lập, tự tin, nhận thức bản thân là người học tập hiệu quả. Các tiêu chí đánh giá được xây dựng dựa trên các chỉ báo của từng thang đo để đo lường mức độ sẵn sàng HTTĐH. Các tiêu chí này được xây dựng đảm bảo tính đặc trưng, thể hiện sự sẵn sàng của sinh viên đối với HTTĐH.

Một số biến trong các thang đo được kế thừa từ các bảng hỏi đã được kiểm chứng về độ tin cậy, độ giá trị, tính thực tiễn của Fisher & cộng sự (2001) và Guglielmino (1977). Nội dung câu hỏi khai thác trực tiếp những vấn đề cần lấy thông tin. Các câu hỏi được viết theo ngôn ngữ đơn giản, dễ hiểu với sinh viên. Với các câu hỏi tham khảo từ bảng hỏi Fisher & cộng sự (2001) và Guglielmino (1977), nội dung bảng hỏi được dịch từ tiếng Anh sang tiếng Việt và sử dụng kỹ thuật dịch ngược để đảm bảo quá trình dịch không làm thay đổi ý nghĩa các câu hỏi trong nghiên cứu gốc. Tiếp theo bản dịch tiếng Việt được chuyển tới chuyên gia am hiểu tiếng Anh và tiếng Việt để dịch ngược lại từ tiếng Việt sang tiếng Anh. Cuối cùng, các câu hỏi được so sánh ý nghĩa giữa phiên bản gốc tiếng Anh và bản dịch ngược từ tiếng Việt sang tiếng

Anh đề đánh giá xem có xảy ra hiện tượng chuyển đổi ngữ nghĩa hay không. Sau đó, trên cơ sở các nhân tố trong mô hình nghiên cứu, 48 câu hỏi từ hai bảng hỏi này đã được lựa chọn để xác định các tiêu chí đánh giá.

Bảng 2.1: Thao tác hóa khái niệm - Thái độ học tập

TT	Ký hiệu	Nhận định trong bảng hỏi	Nguồn gốc thang đo
Chỉ báo “mong muốn học tập”			
1	TD1	Tôi muốn học những kiến thức mới	Câu 14 bảng hỏi của Fisher & cộng sự (2001): I want to learn new information. Điều chỉnh: “information” mang hàm ý “thông tin” chung. Trong câu hỏi này sử dụng là “kiến thức” để phù hợp với việc học tập của sinh viên đang học ở các trường đại học. Câu này nhận định mong muốn học tập.
2	TD7	Tôi luôn muốn biết lý do tại sao	Câu 24 bảng hỏi của Fisher & cộng sự (2001): I need to know why. Điều chỉnh: Nội dung câu hỏi muốn tìm hiểu về tư duy phát triển của sinh viên (trí tò mò). Câu này nhận định mong muốn học tập.
3	TD6	Tôi học từ những sai lầm của mình	Câu 23 bảng hỏi của Fisher & cộng sự (2001): I learn from my mistakes. Điều chỉnh: Từ “mistakes” được sử dụng trong câu này không chỉ nói về các “lỗi”, hàm ý rộng hơn là “sai lầm”. Nhận định này thể hiện thái độ sẵn sàng đối diện với sai lầm, học từ những sai lầm đó.
4	TD13	Tôi muốn học hỏi thêm để phát triển bản thân	Câu 49 bảng hỏi của Guglielmino (1977): I want to learn more so that I can keep growing as a person. Điều chỉnh: Cụm “can keep going as a person” hàm ý phát triển hoàn thiện bản thân. Câu nói thể hiện động cơ học để phát triển (có mục đích). Nhận định mong muốn học tập, động cơ học tập rõ ràng.
5	TD10	Tôi cởi mở với những ý tưởng	Câu 22 bảng hỏi của Fisher & cộng sự (2001): I am open to new ideas.

TT	Ký hiệu	Nhận định trong bảng hỏi	Nguồn gốc thang đo
		mới	Nhận định về sự cởi mở tiếp nhận ý tưởng mới.
Chỉ báo “Thích thú với việc học tập”			
6	TD2	Tôi hứng thú với việc tìm hiểu những kiến thức mới	Câu 15 bảng hỏi của Fisher & cộng sự (2001): I enjoy learning new information. Điều chỉnh: tương tự như câu TD1, câu hỏi này sử dụng nghĩa “kiến thức” để phù hợp với việc học tập của sinh viên đang học ở các trường đại học. Câu này nhận định sự thích thú với học tập.
7	TD4	Tôi thích sự thử thách	Câu 17 bảng hỏi của Fisher & cộng sự (2001): I enjoy a challenge. Điều chỉnh: Câu này sử dụng “thích” để tìm hiểu thái độ sẵn sàng đối diện, không ngại khó khăn. Câu này nhận định sự thích thú với học tập.
8	TD9	Tôi thích mình có thể quyết định học gì và học thế nào	Phát triển trên cơ sở: Câu 29 bảng hỏi của Fisher & cộng sự (2001): I like to make decision for myself. Câu 4 bảng hỏi Guglielmino (1977): if there is something I want to learn, I can figure out a way to learn it. Câu 13 bảng hỏi của Guglielmino (1977): In a learning experience, I prefer to take part in deciding what will be learned and how. Lý thuyết giáo dục đối với người lớn, lý thuyết HTTĐH của Candy (1994), Brocket & Hemstra (1991): Tự chủ, sẵn sàng. Điều chỉnh: Đối với việc học tập ở trường, sinh viên thể hiện thái độ hứng thú với những quyết định trong việc học tập của mình. Câu này nhận định sự thích thú với việc học tập qua sự chủ động quyết định trong học tập.
9	TD14	Tôi thích học	Câu 18 bảng hỏi của Fisher & cộng sự (2001): I enjoy studying . Câu này nhận định sự thích thú với học tập.
10	TD11	Tôi hay tò mò về	Câu 30 bảng hỏi của Guglielmino (1977): I have a lot of curiosity about things. Câu này nhận định sự

TT	Ký hiệu	Nhận định trong bảng hỏi	Nguồn gốc thang đo
		mọi thứ	yêu thích tìm hiểu, thích thú với việc học tập.
Chỉ báo “Đáp ứng mục tiêu giáo dục”			
11	TD12	Tôi thích nghĩ về tương lai	Câu 37 bảng hỏi của Guglielmino (1977): I like to think about the future. Câu này nhận định về mong muốn đáp ứng nhu cầu của bản thân (động cơ học tập và nghề nghiệp).
12	TD8	Tôi sẽ tìm hỗ trợ khi không thể giải quyết khó khăn	Câu 25 bảng hỏi của Fisher & cộng sự (2001): When presented with a problem I cannot resolve, I will ask for assistance. Điều chỉnh: Đối với sinh viên, “tìm hỗ trợ” thể hiện thái độ cố gắng vượt trở ngại, hoàn thành mục tiêu, nhiệm vụ. Câu này nhận định ý thức trách nhiệm học tập đáp ứng mục tiêu giáo dục.
Chỉ báo “Đáp ứng mục tiêu giáo dục”			
13	TD3	Tôi cần phải học	Câu 16 bảng hỏi của Fisher & cộng sự (2001): I have a need to learn. Điều chỉnh: Câu này nhấn mạnh sự cần thiết phải học tập của bản thân sinh viên. Thái độ học tập có thể thích hoặc không thích nhưng có động cơ học tập nhất định.
14	TD5	Tôi đánh giá những vấn đề mới một cách nghiêm túc	Câu 19 bảng hỏi của Fisher & cộng sự (2001): I critically evaluate new ideas. Điều chỉnh: Từ “critically” có hàm nghĩa phản biện, là nhìn nhận hay đánh giá, trong bảng hỏi của luận án, nghĩa “đánh giá” được sử dụng hàm ý nhận định ý thức trách nhiệm học tập.

Bảng 2.2: Thao tác hóa khái niệm - Năng lực học tập

TT	Ký hiệu	Nhận định trong bảng hỏi	Nguồn gốc thang đo
Chỉ báo “Tự chủ học tập”			

TT	Ký hiệu	Nhận định trong bảng hỏi	Nguồn gốc thang đo
1	TC1	Tôi biết tôi muốn học gì	Câu 2 bảng hỏi của Guglielmino (1977): I I know what I want to learn. Câu này nhận định về sự chủ động trong học tập.
2	TC2	Tôi biết khi nào tôi cần tìm hiểu thêm về điều gì đó	Câu 21 bảng hỏi của Guglielmino (1977): I I know when I need to learn more about something. Câu này nhận định về sự chủ động trong học tập.
3	TC3	Tôi có khả năng tự học hầu hết mọi thứ mà tôi cần biết	Câu 27 bảng hỏi của Guglielmino (1977): I I know when I need to learn more about something. Câu này nhận định nhận thức về bản thân và việc chủ động trong học tập.
4	TC4	Tôi không gặp vấn đề gì với các kỹ năng học tập cơ bản	Câu 33 bảng hỏi của Guglielmino (1977): I I know when I need to learn more about something. Câu này nhận định sự tự tin, chủ động trong học tập.
Chỉ báo “Quản lý học tập”			
5	KN1	Tôi xây dựng khung thời gian chặt chẽ	Câu 4 bảng hỏi của Fisher & cộng sự (2001): I set strict time frames. Câu này nhận định về khả năng xây dựng kế hoạch học tập.
6	KN2	Tôi là người có đầu óc tổ chức	Câu 3 bảng hỏi của Fisher & cộng sự (2001): I am organized. Câu này nhận định về khả năng xây dựng mục tiêu, kế hoạch và tổ chức thực hiện kế hoạch học tập.
Chỉ báo “Quản lý học tập”			
7	KN3	Tôi là người quản lý tốt thời gian	Lý thuyết HTTĐH của Candy. Câu 1 bảng hỏi của Fisher & cộng sự (2001): I manage my time well. Câu này nhận định khả năng có thể thực hiện kế hoạch tốt.
8	KN4	Tôi có các kỹ năng quản lý tốt	Lý thuyết giáo dục đối với người lớn, HTTĐH của Candy. Câu 5 bảng hỏi của Fisher & cộng sự (2001): I have

TT	Ký hiệu	Nhận định trong bảng hỏi	Nguồn gốc thang đo
			good management skills. Câu này nhận định khả năng có thể thực hiện việc học tập tốt.
9	KN5	Tôi xây dựng thời gian biểu học tập cụ thể	Lý thuyết HTTĐH của Candy. Câu 8 bảng hỏi của Fisher & cộng sự (2001): I set specific time for my study. Câu này nhận định việc xây dựng kế hoạch học tập cụ thể theo lịch trình chi tiết.
10	KN6	Tôi làm việc có phương pháp	Lý thuyết HTTĐH của Candy. Câu 6 bảng hỏi của Fisher & cộng sự (2001): I am methodical. Câu này nhận định về năng lực làm việc, học tập có phương pháp rõ ràng.
11	KN7	Tôi học tập có hệ thống	Lý thuyết HTTĐH của Candy. Câu 7 bảng hỏi của Fisher & cộng sự (2001): I am systematic in my learning. Câu này nhận định về năng lực học tập một cách có hệ thống.
12	KN8	Tôi thích lập kế hoạch cho việc học tập của mình	Lý thuyết giáo dục đối với người lớn, HTTĐH của Candy. Câu 12 bảng hỏi của Fisher & cộng sự (2001): I prefer to plan my own learning. Câu này nhận định về sự chủ động trong việc xây dựng kế hoạch học tập.
13	KN9	Tôi tuân thủ kỷ luật	Lý thuyết HTTĐH của Candy. Câu 2 bảng hỏi của Fisher & cộng sự (2001): I am disciplined. Câu này nhận định về khả năng hoàn thành tốt các nhiệm vụ học tập.
Chỉ báo “Kiểm soát học tập”			
14	KS1	Tôi chịu trách nhiệm với việc học tập của	Lý thuyết giáo dục đối với người lớn, HTTĐH của Candy. Brockett & Hiemstra. Câu 30, 35 bảng hỏi của Fisher & cộng sự (2001): I

TT	Ký hiệu	Nhận định trong bảng hỏi	Nguồn gốc thang đo
		mình	am responsible for my own decisions/actions. Câu này nhận định về việc chủ động và trách nhiệm trong học tập.
15	KS2	Tôi thích đặt ra các mục tiêu học tập cho bản thân	Lý thuyết giáo dục đối với người lớn, HTTĐH của Candy. Câu 33 bảng hỏi của Fisher & cộng sự (2001): I prefer to set my own learning goal. Câu này nhận định về sự chủ động và khả năng kiểm soát trong việc xác định mục tiêu học tập.
16	KS3	Tôi đánh giá kết quả học tập của mình	Lý thuyết HTTĐH của Candy. Câu 34 bảng hỏi của Fisher & cộng sự (2001): I evaluate my own performance . Câu này thể hiện sự chủ động trong việc tự đánh giá kết quả học tập của bản thân.
17	KS4	Tôi có kỳ vọng cao về việc học tập	Lý thuyết giáo dục đối với người lớn, HTTĐH của Candy. Câu 36 bảng hỏi của Fisher & cộng sự (2001): I have high personal expectation. Câu này thể hiện xác định mục tiêu học tập.
18	KS5	Tôi ưu tiên việc học tập của mình	Lý thuyết giáo dục đối với người lớn, HTTĐH của Candy, Grow, Brockett & Hiemstra. Câu 10 bảng hỏi của Fisher & cộng sự (2001): I prioritize my work. Câu này nhận định sự chủ động trong học tập, kiểm soát được các hoạt động.
19	KS6	Tôi có thể theo đuổi việc học tập của mình	Lý thuyết giáo dục đối với người lớn, HTTĐH của Candy. Câu 11 bảng hỏi của Fisher & cộng sự (2001): I can be trusted to pursue my own learning. Điều chỉnh: Câu này thể hiện khả năng có thể thực hiện việc học tập của mình.
20	KS7	Tôi đặt ra những tiêu chuẩn cao cho bản thân mình	Lý thuyết giáo dục đối với người lớn, HTTĐH của Candy; Câu 32 bảng hỏi của Fisher & cộng sự (2001): I have high personal standards. Nhận định về sự chủ động xác định các mục tiêu học

TT	Ký hiệu	Nhận định trong bảng hỏi	Nguồn gốc thang đo
			tập của người trả lời.
21	KS8	Tôi thích đánh giá những gì mình làm	Lý thuyết HTTĐH của Candy. Câu 21 bảng hỏi của Fisher & cộng sự (2001): I like to evaluate what I do. Câu này nhận định sự chủ động đánh giá kết quả học tập của bản thân.
22	KS9	Tôi muốn kiểm soát những gì mình học	Lý thuyết HTTĐH của Candy. Câu 27 bảng hỏi của Fisher & cộng sự (2001): I need to be in control of what I learn. Điều chỉnh: Câu này thể hiện sự chủ động nhìn nhận hay cần phải nhìn lại những kết quả thu nhận được từ những gì đã học. Câu này nhận định sự kiểm soát trong học tập.
23	KS10	Tôi thích thu thập các dữ liệu thực tế trước khi ra quyết định	Lý thuyết giáo dục đối với người lớn, HTTĐH của Candy. Câu 20 bảng hỏi của Fisher & cộng sự (2001): I like to gather the facts before I make a decision. Câu này nhận định sự chủ động trong việc rà soát, đánh giá thông tin trước khi ra quyết định .
24	KS11	Tôi có thể tự làm những gì mà tôi nghĩ là mình nên làm	Câu 40 bảng hỏi của Guglielmino (1977): I can make myself do what I think I should. Câu này nhận định khả năng thực hiện nhiệm vụ và kiểm soát bản thân.
Chỉ báo “Vận dụng và sáng tạo”			
25	VD1	Tôi phát triển được các kỹ năng thông qua học tập	Lý thuyết giáo dục đối với người lớn, HTTĐH của Candy, Grow. Xây dựng mới, đã tham khảo ý kiến và thử nghiệm với chuyên gia và 30 sinh viên. Nhận định về khả năng sáng tạo, áp dụng kiến thức để phát triển kỹ năng của bản thân.
26	VD2	Tôi thu nhận được nhiều kiến thức thông qua	Lý thuyết giáo dục đối với người lớn, HTTĐH của Candy, Grow.

TT	Ký hiệu	Nhận định trong bảng hỏi	Nguồn gốc thang đo
		học tập	Xây dựng mới, đã tham khảo ý kiến với chuyên gia và sinh viên. Câu này nhận định về khả năng học hiểu, tổng hợp, phân tích.
27	VD3	Tôi cố gắng gắn những gì đang học với các mục tiêu lâu dài	Lý thuyết giáo dục đối với người lớn, HTTĐH của Candy, Grow, Brockett & Hiemstra. Xây dựng mới dựa trên ý tưởng khi tham khảo bảng hỏi của Guglielmino (26): I try to relate what I am learning to my long-term goals. Tham khảo chuyên gia và sinh viên. Câu này nhận định về sự sáng tạo vận dụng đáp ứng mục tiêu phát triển của bản thân.
28	VD4	Tôi có thể áp dụng những gì học được vào thực tiễn	Lý thuyết giáo dục đối với người lớn. Xây dựng mới, đã tham khảo ý kiến chuyên gia và sinh viên. Câu này nhận định khả năng vận dụng và áp dụng vào thực tiễn.
29	VD5	Tôi có thể phát triển kiến thức và kỹ năng nhờ sự hướng dẫn của thầy/cô	Lý thuyết giáo dục đối với người lớn, HTTĐH của Candy, Grow, Brockett & Hiemstra. Xây dựng mới, đã tham khảo ý kiến chuyên gia và sinh viên. Điều chỉnh: Thể hiện sự phát triển kiến thức và kỹ năng thông qua học tập, áp dụng, trải nghiệm với sự hỗ trợ của giảng viên. Câu này nhận định khả năng áp dụng và sáng tạo trong thực tiễn có thể có sự hỗ trợ của giảng viên.

Bảng 2.3: Thao tác hóa khái niệm - Đặc tính cá nhân

TT	Ký hiệu	Nhận định trong bảng hỏi	Nguồn gốc thang đo
Chỉ báo “Tự tin, chủ động”			
1	CD1	Tôi có thể học bất cứ những gì tôi muốn	Câu 38 bảng hỏi của Guglielmino (1977): I am better than most people are at trying to find out the things I need to know.

TT	Ký hiệu	Nhận định trong bảng hỏi	Nguồn gốc thang đo
			Câu này nhận định sự tự tin về năng lực bản thân trong học tập.
2	CD2	Tôi có nhiều cách để học những kiến thức mới	Câu 25 bảng hỏi của Guglielmino (1977): I can think of many different ways to learn about a new topic. Câu này nhận định sự tự tin về khả năng có thể học tập những kiến thức mới một cách dễ dàng.
3	CD3	Tôi chủ động học tập trên các nền tảng trực tuyến (moodle, google classroom, v.v)	Xây dựng mới: Dựa trên đặc điểm học tập của người lớn; lý thuyết về HTTĐH (học chủ động). Câu này nhận định về sự tự tin, chủ động thích ứng với các phương tiện hiện đại phục vụ học tập
4	CD4	Tôi có thể tìm được thông tin khi tôi cần	Câu 39 bảng hỏi của Fisher & cộng sự (2001): I can find out information for myself Câu này nhận định sự tự tin trong việc tìm kiếm các nguồn lực phục vụ học tập
5	CD5	Tôi là người học tập hiệu quả	Câu hỏi 57 bảng hỏi của Guglielmino (1977): I am an effective learner in a classroom situation and on my own. Điều chỉnh: Thể hiện nhận thức về bản thân là người học tập có hiệu quả bất kỳ hoàn cảnh nào. Nhận định bản thân nhận thức mình là người học tập có hiệu quả.
6	CD6	Tôi có niềm tin mãnh liệt vào khả năng của mình	Câu 40 bảng hỏi của Fisher & cộng sự (2001): I have high believe in my ability. Điều chỉnh: “high believe” thể hiện nhận thức bản thân mình có thể học tập tốt. Nhận định bản thân nhận thức về khả năng học tập của mình.
7	CD7	Tôi nhận thức được những hạn chế của bản thân	Câu 38 bảng hỏi của Fisher & cộng sự (2001): I am aware of my own limitations. Nhận định nhận thức về những hạn chế của bản thân
8	CD8	Tôi có thể tập trung vào một	Câu 37 bảng hỏi của Fisher & cộng sự (2001): I able to focus on a problem

TT	Ký hiệu	Nhận định trong bảng hỏi	Nguồn gốc thang đo
		vấn đề	Nhận định bản thân nhận thức về khả năng tập trung của mình
9	CD9	Tôi muốn thầy/cô nêu rõ nhiệm vụ sinh viên phải làm gì	Câu 7 bảng hỏi của Guglielmino (1977): In a classroom situation, I expect the instructor to tell all class members exactly what to do at all times Điều chỉnh: “at all times” nguyên bản muốn nhấn mạnh “bất cứ lúc nào”. Câu điều chỉnh chú trọng thể hiện nhận thức của bản thân về vai trò của giảng viên trong việc hỗ trợ người học và vai trò chủ động khi thực hiện các nhiệm vụ học tập. Nhận định đánh giá vai trò của bản thân và vai trò tương tác của giảng viên trong quá trình học tập.
10	CD10	Tôi là trưởng nhóm trong các tình huống học tập theo nhóm	Câu 42 bảng hỏi của Guglielmino (1977): I become a leader in group learning situations Điều chỉnh: “become” trong nguyên bản chưa khẳng định chắc chắn nhận thức về bản thân trong vai trò lãnh đạo nhóm. Câu này nhận định nhận thức của bản thân về khả năng lãnh đạo nhóm nhỏ.

Sau khi thao tác khái niệm, 53 tiêu chí đánh giá đã được xác định cho 3 thang đo chính. Bao gồm: Thái độ đối với học tập (14 tiêu chí); Năng lực học tập (29 tiêu chí); Đặc tính cá nhân (10 tiêu chí). Trong đó, các tiêu chí được kế thừa và được điều chỉnh từ các bảng hỏi của Guglielmino và Fisher & cộng sự (2001) là 47 câu (chiếm 88,7%), phát triển hoàn toàn mới 6 câu (chiếm 11,3%). Các biến và nguồn gốc thang đo được tổng hợp tại Bảng 2.4 dưới đây.

Bảng 2.4: Tổng hợp các biến và nguồn gốc các thang đo

STT	Tên biến (các khía cạnh)	Nguồn gốc thang đo
1	Thái độ học tập (14 tiêu chí)	Áp dụng lý thuyết giáo dục đối với người lớn của Knowles (1975), tự định hướng học tập của Candy (1991), tiếp cận trách nhiệm cá nhân của Brockett & Hiemstra (1991); khung lý
	1.1 Mong muốn học tập	
	1.2 Yêu thích học tập	

STT	Tên biến (các khía cạnh)	Nguồn gốc thang đo
	1.3 Đáp ứng mục tiêu giáo dục của nhà trường, gia đình, xã hội	thuyết đo lường sẵn sàng HTTĐH của Guglielmino (1977) và Fisher & cộng sự (2001) Kế thừa thang đo có điều chỉnh của Fisher & cộng sự (2001) và Guglielmino (1977)
2	Năng lực học tập (29 tiêu chí)	Áp dụng lý thuyết giáo dục đối với người lớn của Knowles, tự định hướng học tập của Candy (1991), tiếp cận trách nhiệm cá nhân của Brockett & Hiemstra (1991); khung lý thuyết đo lường sẵn sàng HTTĐH của Guglielmino (1977) Áp dụng thang đo có điều chỉnh của Fisher & cộng sự (2001); Guglielmino (1977)
	2.1 Quản lý học tập	
	2.2 Kiểm soát học tập	
	2.3 Vận dụng, sáng tạo	Đề xuất mới (Áp dụng lý thuyết giáo dục đối với người lớn của Knowles, tự định hướng học tập của Candy (1991), tiếp cận trách nhiệm cá nhân của Brockett & Hiemstra (1991))
3	Đặc tính cá nhân (10 tiêu chí)	Áp dụng lý thuyết giáo dục đối với người lớn của Knowles, tự định hướng học tập của Candy (1991), tiếp cận trách nhiệm cá nhân của Brockett & Hiemstra (1991); khung lý thuyết đo lường sẵn sàng HTTĐH của Guglielmino (1977) Áp dụng thang đo có điều chỉnh của Fisher & cộng sự (2001); Guglielmino (1977)
	3.1 Độc lập, tự tin	
	3.2 Nhận thức bản thân là người học tập hiệu quả	

b) Xác định thang đo mức độ

Có nhiều loại thang đánh giá khác nhau đã được phát triển để đo lường thái độ của người trả lời, nhưng theo Boone & Boone (2012), thang đo Likert (1932) được sử dụng rộng rãi nhất. Thang đo Likert được sử dụng để xác định ý kiến, hành vi và nhận thức của cá nhân người tham gia khảo sát. Hai loại thang đo Likert thường được sử

dụng là thang đo 7 cấp độ và thang đo 5 cấp độ (Boone & Boone, 2012). Trong đó, thang đo 5 mức độ khá đơn giản, dễ hiểu hơn đối với người trả lời và thích hợp để đánh giá kết quả của một mẫu lớn người trả lời và không khác biệt đáng kể về mặt định lượng trong dữ liệu giữa biến thể với thang đo. Nghiên cứu này sử dụng thang đo định để đánh giá các tiêu chí, cụ thể là thang đo năm mức độ.

Ý nghĩa của thang đo: Thang đo khoảng được cấu trúc theo thang điểm từ 1 đến 5, đánh giá mức độ sẵn sàng HTTĐH từ chưa sẵn sàng đến sẵn sàng ở mức cao được phát triển trên cơ sở thang đo mức độ phát triển HTTĐH của Grow (1994), Guglielmino (1977) và Fisher & cộng sự (2001). Ma trận các tiêu chí đánh giá và thang điểm mức độ được thể hiện tại Bảng 2.5.

Bảng 2.5: Thang điểm và tiêu chí đánh giá

Các mức đánh giá			Cách hiểu theo mức độ đánh giá	Điểm
Mức thấp	Chưa sẵn sàng HTTĐH	Gần như không đúng với tôi	Nhận định được người trả lời xác định rằng nó gần như không đúng với thực tế của họ. Người trả lời đánh giá bản thân còn thụ động trong học tập, chưa tự chủ và tự tin; không quan tâm đến việc học tập; không xác định rõ được mục tiêu học tập. Mức độ tự quản lý, kiểm soát học tập và vận dụng sáng tạo rất thấp.	1
		Thường không đúng với tôi	Nhận định được người trả lời xác định rằng nó thường không đúng với thực tế của họ. Người trả lời đánh giá bản thân còn thụ động trong học tập, chưa tự chủ và tự tin; tham gia vào quá trình học tập nhưng chưa xác định rõ được mục tiêu học tập. Mức độ tự quản lý, kiểm soát học tập và vận dụng sáng tạo thấp.	2
Mức trung bình	Sẵn sàng HTTĐH	Đôi khi đúng với tôi	Nhận định được người trả lời xác định rằng nó đôi khi đúng với thực tế của họ. Người trả lời đánh giá bản thân có chủ động trong học tập, tự chủ và tự tin; mong muốn và tham gia tích cực vào quá trình học tập; xác định được mục tiêu học tập, xây dựng và thực hiện kế hoạch học tập. Mức độ tự quản lý, kiểm soát học tập và vận dụng sáng tạo vừa phải.	3

Các mức đánh giá		Cách hiểu theo mức độ đánh giá	Điểm
Mức cao	Sẵn sàng HTTĐH mức cao	Thường xuyên đúng với tôi Nhận định được người trả lời xác định rằng nó thường xuyên đúng với thực tế của họ. Người trả lời đánh giá bản thân chủ động trong học tập, tự chủ và tự tin; yêu thích và mong muốn tham gia tích cực vào quá trình học tập; xác định rõ được mục tiêu học tập, xây dựng và thực hiện kế hoạch học tập tốt. Mức độ tự quản lý, kiểm soát học tập và vận dụng sáng tạo cao.	4
	Gần như luôn đúng với tôi	Nhận định được người trả lời xác định luôn đúng với thực tế của họ. Người trả lời đánh giá bản thân rất chủ động trong học tập, tự chủ và tự tin; yêu thích và mong muốn tham gia tích cực vào quá trình học tập; xác định rõ được mục tiêu học tập, xây dựng và thực hiện kế hoạch học tập tốt. Mức độ tự quản lý, kiểm soát học tập và vận dụng sáng tạo rất cao.	5

Trong đó, các thuộc tính của dữ liệu trong thang đo có vai trò tương đương nhau, được sắp xếp theo thứ tự với các khoảng cách bằng nhau và cho phép so sánh sự khác biệt giữa các thứ tự đó ($5 > 4 > 3 > 2 > 1$).

c) Xây dựng bảng hỏi và đánh giá tính chuẩn của công cụ khảo sát

Để xây dựng bảng hỏi, 05 chuyên gia về giáo dục học, đo lường và đánh giá trong giáo dục được mời đánh giá các thang đo và các câu hỏi (tiêu chí đánh giá) so với khung lý thuyết nghiên cứu của đề tài. Các chuyên gia được lựa chọn 1) Là giảng viên có trình độ tiến sĩ về giáo dục, có ít nhất 5 năm kinh nghiệm giảng dạy đại học tại các cơ sở GDĐH trong thời gian gần đây; 2) Là người am hiểu về đo lường và đánh giá trong giáo dục, đặc biệt là thiết kế công cụ khảo sát; 3) Là người am hiểu về sinh viên và các phương pháp dạy và học đại học đặc biệt là các phương pháp học tập phát huy vai trò chủ động của sinh viên trong đó có HTTĐH; 4) Tự nguyện tham gia và sẵn sàng trao đổi, phản hồi về các nội dung được lấy ý kiến. Các tiêu chí này nhằm đảm bảo thu được các ý kiến tư vấn xây dựng mô hình, bảng hỏi và tiêu chí đánh giá phù hợp với mục đích nghiên cứu của đề tài.

Phản tham vấn xây dựng bảng hỏi được triển khai theo các bước sau:

Bước 1. Xác định mô hình các biến nghiên cứu của phiếu khảo sát và sự phù hợp của các tiêu chí

Bước này đưa ra câu hỏi tham vấn “*Các biến nào phù hợp để đo lường mức độ sẵn sàng HTTĐH của sinh viên Việt Nam?*” và “*Các tiêu chí đánh giá đã xác định có phù hợp với mô hình các biến?*”. Kết quả tham vấn này xác định các biến đánh giá sẵn sàng HTTĐH của sinh viên.

Sau khi thao tác khái niệm, khung đánh giá được xác định gồm các nhân tố: 1) Thái độ đối với học tập; 2) năng lực học tập (với 4 biến nhỏ) và 3) 01 biến phụ thuộc là điểm tổng thể đánh giá mức độ sẵn sàng HTTĐH. Trong đó, biến “năng lực học tập” được chia thành các biến “Quản lý học tập”, “Kiểm soát học tập”, “Vận dụng, sáng tạo” và “sự chủ động trong học tập”. Ngoài ra, còn có biến nhân khẩu học như giới tính, khối ngành, năm học, vùng miền theo khung nghiên cứu của luận án.

Về các nhân tố đánh giá, kết quả tham vấn với chuyên gia đã nhận được ý kiến tư vấn của 5/5 chuyên gia. Cụ thể, “*năng lực học tập cần các chỉ báo cụ thể, các biến thể hiện rõ hơn năng lực học tập*” (theo ý kiến của chuyên gia 1) và “*theo cơ sở lý luận về sẵn sàng HTTĐH thì thang đo năng lực học tập được biểu hiện rõ nhất ở quản lý và kiểm soát học tập nên cần được xác định là thang đo chính đo lường năng lực HTTĐH*” (ý kiến của chuyên gia 5). Bên cạnh đó, chuyên gia thứ ba cho rằng “*tự chủ trong học tập thực chất đã lồng ghép trong quản lý và kiểm soát học tập rồi, quản lý và kiểm soát việc học cũng thể hiện sự tự chủ của sinh viên. Ngoài ra, tự chủ còn thể hiện ở sự chủ động hay những thể hiện trong tính cách cá nhân*”. Trong khi đó, chuyên gia thứ tư nhận định “*Thái độ học tập không cần chia thành các thang đo nhỏ hơn, giữ nguyên “thái độ học tập” là được vì khái niệm này khá rõ ràng, không trừu tượng như “năng lực”*”. 4/5 chuyên gia đồng ý rằng, “vận dụng, sáng tạo” nên tách thành một thang đo riêng bởi “*đây là một trong những yếu tố xác định năng lực tiếp thu và phát triển kiến thức cũng như có tính định hướng của năng lực học tập suốt đời*” (chuyên gia 2).

Về các tiêu chí đánh giá, sau thao tác hóa khái niệm có 53 câu hỏi được xác định. Các câu hỏi này được 3/5 chuyên gia đánh giá là “*phù hợp với khung lý thuyết của đề tài và bối cảnh ứng dụng công nghệ thông tin và công nghệ cao trong dạy và học*”. Tuy nhiên, 02 chuyên gia còn lại cho rằng “*cần loại bỏ hoặc điều chỉnh một số tiêu chí cho phù hợp với khung lý thuyết và thực tiễn*”. Các chuyên gia khuyến nghị nên lược bỏ các

câu hỏi có nghĩa giống nhau hoặc những câu hỏi không thể hiện chỉ báo đo lường. Sau đó, ở các bước tiếp theo, 9 câu hỏi đã bị loại sau các vòng tham vấn chuyên gia.

Sau bước tham vấn đầu tiên, dự thảo Phiếu khảo sát được xây dựng gồm 2 phần chính là: 1) Thông tin chung (gồm các câu hỏi liên quan đến giới tính, năm học, ngành học, vùng miền, địa phương và nhà trường); 2) Phần nội dung khảo sát gồm 53 biến (câu hỏi) chia theo năm biến gồm: thái độ đối với học tập; quản lý học tập; kiểm soát học tập, vận dụng và sáng tạo; đặc tính cá nhân.

Bước 2. Đánh giá cấu trúc phiếu khảo sát và các câu hỏi

Bước này được thực hiện qua nhiều vòng, đánh giá cấu trúc bảng hỏi và mức độ phù hợp của các câu hỏi, đưa ra những nhận xét, góp ý bổ sung, điều chỉnh. Ngoài 5 chuyên gia còn có sự tham gia thử nghiệm, góp ý của 52 sinh viên.

Vòng 1: Đánh giá về cấu trúc bảng hỏi, 5/5 chuyên gia cho rằng cấu trúc bảng khảo sát có sự logic. 4/5 chuyên gia đồng ý với định dạng và độ dài của bảng hỏi (khoảng 2 trang). 4/5 ý kiến đồng ý với thang đo Likert 5 cấp độ như đề xuất của tác giả. Chuyên gia còn lại thì cho rằng nên điều chỉnh thang đo ở 3 cấp độ, cụ thể là “nên sử dụng thang đo 1=*không đúng với tôi*; 2=*một phần đúng với tôi* và 3=*hoàn toàn đúng với tôi*” vì “thang đo 5 cấp độ ở mức 1=rất thấp và 2=thấp cũng là dưới trung bình”. Sau khi cân nhắc, thang đo 5 cấp độ như dự thảo ban đầu vẫn giữ nguyên nhưng khi xác định mức điểm đánh giá, chỉ chia theo ba mức “thấp”, “trung bình” và “cao”.

Về các câu hỏi đánh giá, 4/5 chuyên gia đánh giá có 02 câu hỏi không phù hợp nên loại bỏ (gồm câu TD11, TD14) và 06 câu hỏi được cho rằng có thể tiếp tục sử dụng nhưng cần điều chỉnh từ ngữ (TD6, TD13, KN2, KN3, KS11, CD1). Các chuyên gia cũng khuyến nghị sau khi điều chỉnh nên mời nhóm nhỏ sinh viên tham gia thảo luận để kiểm tra cách diễn đạt của các câu hỏi và sự phù hợp của nội dung câu hỏi theo các nhóm chỉ báo. Như vậy, số câu còn lại *sau vòng 1* (cả các câu cần điều chỉnh) trong bảng hỏi là 51 câu bao gồm 12 câu TD (TD 1-TD10, TD12, TD13); 4 câu TC (TC1-TC4); 9 câu KN (KN 1-KN9); 5 câu VD (VD1-VD5); 11 câu KS (KS1-KS11); 10 câu CD (CD1-CD10).

Vòng 2: Tiếp tục đánh giá mức độ phù hợp của từng câu hỏi, 4/5 chuyên gia đồng ý loại bỏ 05 câu hỏi gồm TC1, TC2, TC3, TC4, KS11 (vì nội dung về tự chủ đã được lồng ghép trong các câu hỏi liên quan đến quản lý, kiểm soát học tập và đặc biệt

là ở đặc tính cá nhân của sinh viên rồi).

Vòng này còn có sự tham gia trả lời thử và góp ý của 52 sinh viên gồm các sinh viên năm thứ ba và một số sinh viên năm thứ tư. 75% số sinh viên này đồng ý rằng các câu hỏi rõ ràng, dễ hiểu. Tuy nhiên, 25% sinh viên cho rằng, có một số câu cần làm rõ hơn nội dung đánh giá như câu TD9, KS4, VD5, CD1, CD3, CD5, CD8.

Một số ý kiến đề xuất khác nhằm điều chỉnh bảng hỏi gồm:

(i) Phần giới thiệu mục đích khảo sát cần ngắn gọn, có giải thích khái niệm HTTĐH và sẵn sàng HTTĐH.; (ii) Phần thông tin chung: giới tính, vùng miền, năm học, ngành học với sự đồng ý của 5/5 chuyên gia.

(ii) Đối với phiếu khảo sát bằng hình thức trực tuyến, bổ sung thêm phần lựa chọn loại hình trường (công lập, ngoài công lập); hệ đại học (chính quy, vừa học vừa làm, liên thông); Vùng miền ghi lựa chọn ở khu vực nào như thành phố Hồ Chí Minh và các tỉnh miền Nam; Đà Nẵng và các tỉnh miền Trung; Hà Nội và các tỉnh miền Bắc.

Sau khi cân nhắc các ý kiến góp ý ở vòng 2 của chuyên gia và của nhóm sinh viên, phiếu khảo sát được hoàn thiện còn 46 câu gồm 12 câu TD; 9 câu KN; 5 câu VD; 10 câu KS (KS1-KS10); 10 câu CD. Trong đó, 40 câu nhận được sự đồng tình của 4/5 chuyên gia, 06 câu hỏi còn băn khoăn những vẫn đồng ý thực hiện ở bước tiếp theo.

Vòng 3: Phiếu dự thảo sau khi được chỉnh sửa được lấy ý kiến chuyên gia (vòng 3). Trong bước này, câu TD11 và TD12 được đề xuất loại bỏ (4/5 ý kiến) và một số câu được chỉnh sửa lại từ ngữ cho dễ hiểu hơn (ví dụ: “tôi muốn kiểm soát việc học tập của mình” hoặc “tôi là người có đầu óc tổ chức”... Các câu hỏi đã được sắp xếp theo cấu trúc từng nhóm nhân tố để người điền phiếu dễ trả lời. Đối với mỗi câu hỏi được giữ lại, đảm bảo đạt được sự đồng thuận của ít nhất 3/5 chuyên gia. Những câu hỏi không đạt được thỏa thuận nhưng chỉ có 1 ý kiến “không chắc chắn” nhưng đồng ý được giữ lại cho vòng tiếp theo. Cụ thể:

Các chuyên gia được lấy ý kiến góp ý về cách bố trí nội dung trong bảng hỏi từ giới thiệu-thông tin chung-nội dung khảo sát-cảm ơn; định dạng thang đo. 5/5 chuyên gia đánh giá các câu hỏi được sắp xếp theo nhóm vấn đề, thể hiện sự logic của từng câu hỏi trong bảng hỏi. Tuy nhiên, sau khi thảo luận trong nhóm chuyên gia, có 02 câu hỏi được loại bỏ do không phù hợp (TD11, TD12); một số câu hỏi cần xem xét điều chỉnh từ ngữ cho dễ hiểu hơn như: “Tôi có khả năng tập trung vào một vấn đề” hay

“vào một việc” hay “vào một nội dung học”; “Tôi xây dựng khung thời gian chặt chẽ” có bị trùng với câu “Tôi xây dựng thời gian biểu / lịch học tập cụ thể” hay không?

Như vậy, *sau vòng này còn 44 câu hỏi*. Trong đó, 38 câu nhận được sự đồng tình của 4/5 chuyên gia cho rằng bảng hỏi đã phản ánh đúng các nội dung trong phân tích khung lý thuyết về bản chất sẵn sàng học tập tự định hướng, 06 câu hỏi mặc dù còn băn khoăn những vẫn được các chuyên gia đồng ý cho thực hiện kiểm thử. Bên cạnh đó, vẫn còn một chuyên gia băn khoăn rằng các câu hỏi dường như mới thể hiện yếu tố bên trong của sự sẵn sàng. Đồng thời việc sử dụng nhiều câu hỏi trong bảng hỏi có sẵn từ những năm 1977 và 2001 (32/44 câu) liệu có lạc hậu quá so với bối cảnh hiện tại. Tuy nhiên, chuyên gia này vẫn đồng ý các câu hỏi được lựa chọn đã phản ánh nhân tố chỉ báo nhưng cần điều chỉnh cho phù hợp hơn với thực tiễn.

Sau khi tiếp thu ý kiến đánh giá và đề xuất của các chuyên gia, nội dung, cấu trúc của bảng hỏi được chỉnh sửa đảm bảo phù hợp với mô hình nghiên cứu và cân nhắc bối cảnh GDĐH và sinh viên Việt Nam. Kết quả phỏng vấn và thảo luận của các vòng được thể hiện trong Bảng 2.6 dưới đây.

Bảng 2.6: Tóm tắt kết quả các vòng lấy ý kiến

TT	Vòng	Tổng số câu hỏi	Các câu hỏi bị loại	Số câu đạt từ 4/5 ý kiến đồng ý	Chưa chắc chắn nhưng đồng ý với bước tiếp theo
1	Vòng 1	53	02	45	06
2	Vòng 2	51	05	40	06
3	Vòng 3	46	02	38	06
Kết quả cuối cùng		44			

Như vậy, dựa trên kết quả nghiên cứu tổng quan và ý kiến của nhóm chuyên gia, kết quả thảo luận với nhóm nhỏ với sinh viên, bảng hỏi gồm 44 biến đã được xác định và đánh giá theo thang đo Likert 5 mức độ theo thang điểm từ 1-5. Chi tiết được mô tả trong Bảng 2.7 dưới đây.

Bảng 2.7: Các biến số của bảng khảo sát sau các vòng thảo luận

TT	Nhóm các nhân tố	Ký hiệu
I	Thái độ, động cơ học tập	TD
1	Tôi muốn học những kiến thức mới	TD1
2	Tôi thích học những kiến thức mới	TD2
3	Tôi cần phải học	TD3
4	Tôi thích sự thử thách	TD4
5	Tôi nghiêm túc đánh giá các ý tưởng mới	TD5
6	Tôi học từ những sai lầm của mình	TD6
7	Tôi luôn muốn biết lý do tại sao	TD7
8	Tôi cần hỗ trợ để vượt qua khó khăn trong quá trình học tập	TD8
9	Tôi quan tâm đến những gì mình học và học như thế nào	TD9
10	Tôi cởi mở với những ý tưởng mới	TD10
II	Năng lực học tập	KN
1	Tôi xây dựng kế hoạch của bản thân	KN1
2	Tôi biết cách tổ chức học tập	KN2
3	Tôi quản lý tốt về thời gian	KN3
4	Tôi có các kỹ năng học tập tốt	KN4
5	Tôi xây dựng lộ trình học tập cụ thể	KN5
6	Tôi có phương pháp làm việc khoa học	KN6
7	Tôi có tư duy hệ thống	KN7
8	Tôi thích lập kế hoạch cho việc học tập của mình	KN8
9	Tôi luôn chấp hành tốt kỷ luật	KN9
10	Tôi phát triển các kỹ năng của bản thân thông qua học tập	VD1
11	Tôi thu nhận được nhiều kiến thức thông qua học tập	VD2

TT	Nhóm các nhân tố	Ký hiệu
12	Tôi gắn kết kiến thức đã học với các mục tiêu dài hạn của mình	VD3
13	Tôi có thể áp dụng được những gì đã học vào thực tiễn	VD4
14	Tôi nâng cao kiến thức thông qua học tập với sự hỗ trợ của thầy/cô	VD5
15	Tôi chịu trách nhiệm với việc học tập của mình	KS1
16	Tôi thích đặt ra các mục tiêu học tập cho bản thân	KS2
17	Tôi đánh giá được kết quả học tập của mình	KS3
18	Tôi ưu tiên cho việc học tập của mình	KS4
19	Tôi tự tin theo đuổi việc học tập	KS5
20	Tôi đặt ra những tiêu chuẩn cao cho bản thân mình	KS6
21	Tôi thích đánh giá những gì mình đã làm	KS7
22	Tôi muốn kiểm soát hoạt động học tập của mình	KS8
23	Tôi ưu tiên cho việc học tập của mình	KS9
24	Tôi thích thu thập các dữ liệu thực tế trước khi ra quyết định	KS10
25	Tôi tin rằng mình có thể học bất cứ những gì mình muốn	CD1
26	Tôi biết nhiều cách để học những kiến thức mới	CD2
27	Tôi luôn chủ động học tập trên các nền tảng trực tuyến (moodle, google classroom, zoom...)	CD3
28	Tôi tự tin rằng mình có thể tự tìm được thông tin khi cần	CD4
29	Tôi được đánh giá là người học tập hiệu quả	CD5
30	Tôi có niềm tin mãnh liệt vào khả năng của mình	CD6
31	Tôi nhận thức được những hạn chế của bản thân	CD7
32	Tôi có thể tập trung vào một vấn đề cần tìm hiểu	CD8
33	Tôi luôn là người lãnh đạo khi học tập theo nhóm	CD9
34	Tôi muốn thầy/cô nêu rõ nhiệm vụ cho sinh viên	CD10

Bước 3. Hoàn thiện bảng hỏi

Bảng hỏi sau các vòng lấy ý kiến được hoàn thiện để thử nghiệm, kiểm định độ tin cậy của thang đo. Cấu trúc của bảng hỏi trước khi thử nghiệm gồm:

Ngoài phần giới thiệu về mục đích, ý nghĩa nghiên cứu và thông tin liên hệ của tác giả, phần thông tin cá nhân gồm 9 câu hỏi nhằm thu thập các thông tin chính của sinh viên như giới tính, ngành học, khóa học, vùng miền. Ngoài ra còn có thông tin về khu vực đã học THPT, điểm GPA để hiểu rõ hơn về đặc điểm mẫu nghiên cứu. Các thông tin cá nhân này cần thiết để phân tích các đối tượng sinh viên thuộc các khu vực khác nhau trên toàn quốc cũng như để kiểm định sự khác biệt về mức độ sẵn sàng học tập tự định hướng giữa sinh viên nam và nữ, sinh viên các ngành, các khóa và theo vùng miền. Các thông tin khác dùng để lưu lại tạo cơ sở dữ liệu phục vụ cho việc điều tra khảo sát về học tập tự định hướng của sinh viên.

Phần nội dung bảng hỏi thử nghiệm gồm 44 câu, được xây dựng theo 5 nhóm nhân tố (thái độ học tập, quản lý học tập, kiểm soát học tập, vận dụng và phát triển, đặc tính cá nhân) và các biến quan sát. Trong đó có 10 câu hỏi bao hàm các nội dung chính về thái độ, động cơ (trách nhiệm, sự mong muốn) đối với học tập của sinh viên (các câu hỏi từ TD1 đến TD10); 9 câu hỏi gồm các nội hàm chính như kỹ năng quản lý thời gian, kỹ năng lập kế hoạch và tổ chức học tập, phương pháp học tập, tuân thủ các kỷ luật học tập (các câu hỏi từ KN1 đến KN9); 10 câu hỏi cứng bao gồm các nội hàm chính như việc chịu trách nhiệm học tập, ra quyết định, khả năng xác định mục tiêu, khả năng kiên trì theo đuổi việc học tập, kiểm soát học tập và đánh giá kết quả học tập, (các câu hỏi từ KS1 đến KS10); 05 câu hỏi cứng với các nội hàm chính như khả năng ứng dụng kiến thức, kỹ năng và kinh nghiệm vào thực tiễn; khả năng vận dụng sáng tạo, phát triển bản thân và liên kết những kiến thức thu nhận được thông qua học tập với các mục tiêu khác (các câu hỏi từ VD1 đến VD5); 10 câu hỏi chứa nội hàm về sự tự tin trong học tập, nhận thức về bản thân trong học tập và tính chủ động trong học tập của sinh viên (các câu hỏi từ CD1 đến CD10). Thời gian trả lời khảo sát trong vòng 15 phút.

d) *Kiểm định độ tin cậy và độ giá trị của thang đo*

Bảng hỏi sau khi hoàn thành được thử nghiệm nhóm nhỏ 52 sinh viên sau đó thử nghiệm với nhóm đánh giá gồm 1148 sinh viên đại học để kiểm tra độ tin cậy của

thang đo. Giai đoạn này cũng kiểm định độ giá trị của thang đo thông qua phân tích nhân tố khám phá bằng phần mềm SPSS 26.0.

– *Phân tích độ tin cậy của thang đo*

Đánh giá độ tin cậy của thang đo với tiêu chí hệ số Cronbach's Alpha và hệ số tương quan biến tổng. Kết quả phân tích bảng hỏi cho thấy:

Đối với nhóm thái độ học tập (TD): có hệ số Cronbach's Alpha sau hai lần chạy=0,846 (tốt) và các biến quan sát (TD1-TD9) có hệ số tương quan biến tổng đều lớn hơn 0,3, biến TD10 có hệ số tương quan biến tổng nhỏ hơn 0,3 nên bị loại.

Đối với nhóm năng lực học tập:

Quản lý học tập (KN): Kết quả phân tích nhóm kỹ năng học tập (KN) có hệ số Cronbach's Alpha=0,868 (tốt) và các biến quan sát (KN1-KN9) có hệ số tương quan biến tổng đều lớn hơn 0,3.

Kiểm soát học tập (KS): Ở kết quả phân tích nhóm kiểm soát học tập (KS) sau hai lần chạy có hệ số Cronbach's Alpha=0,847 (tốt) và các biến quan sát (KS1-KS9) có hệ số tương quan biến tổng lớn hơn 0,3. Riêng biến KS10 có hệ số tương quan biến tổng nhỏ hơn 0,3.

Vận dụng và sáng tạo (VD): Kết quả phân tích nhóm vận dụng và sáng tạo (VD) có hệ số Cronbach's Alpha=0,800 (tốt) và các biến quan sát (VD1-VD5) có hệ số tương quan biến tổng đều lớn hơn 0,3.

Đặc tính cá nhân (CD): Kết quả phân tích sau hai lần chạy hệ số Cronbach's Alpha=0,812 (tốt) và các biến quan sát (CD1-CD8 và CD10) có hệ số tương quan biến tổng lớn hơn 0,3, riêng biến CD 9 có hệ số tương quan biến tổng nhỏ hơn 0,3 nên bị loại khỏi mô hình.

Bảng 2.8: Kết quả phân tích thang đo bằng hệ số Cronbach's Alpha theo nhóm

TT	Nhóm biến	Phân tích lần 1		Phân tích lần 2		Biến bị loại
		Số biến	Cronbach's Alpha	Số biến	Cronbach's Alpha	
1	Thái độ học tập	10	0,831	9	0,846	TD10
2	Quản lý học tập	9	0,868	9		
3	Kiểm soát học tập	10	0,850	10	0,847	

4	Vận dụng và sáng tạo	5	0,800	5		
5	Đặc tính cá nhân	10	0,799	9	0,812	CD9
Tổng		44		42		

Qua kết quả kiểm định chất lượng thang đo ở Bảng 2.8 cho thấy, hệ số tương quan biến tổng đều lớn hơn 0,8. Như vậy hệ thống thang đo xây dựng với 5 mức độ đảm bảo chất lượng và độ tin cậy tốt với 42 biến số đặc trưng. Với kết quả phân tích độ tin cậy này, các biến của cả 05 nhóm nhân tố đều đủ điều kiện để phân tích nhân tố khám phá (EFA).

2.2.1.2 Công cụ nghiên cứu định tính

Công cụ nghiên cứu định được sử dụng trong luận án gồm phỏng vấn bán cấu trúc và thảo luận nhóm nhằm tìm hiểu thực trạng dạy và học, nhận thức về học tập tự định hướng và sẵn sàng học tập tự định hướng của sinh viên.

a) Phỏng vấn bán cấu trúc

- Phương pháp thực hiện

Phỏng vấn được áp dụng đối với giảng viên và một số sinh viên. Hình thức được thực hiện thông qua điện thoại, email, zalo.

Câu hỏi phỏng vấn được xây dựng dựa trên câu hỏi nghiên cứu và những nội dung lớn của bảng hỏi để làm rõ những thông tin cần tìm hiểu hoặc thông tin mà bảng hỏi không thể cung cấp. Ngoài ra, phỏng vấn dựa theo những vấn đề nêu ra ở bảng hỏi sẽ tạo điều kiện để đáp viên giải thích cho câu trả lời của mình trong bảng hỏi. Trong luận án này, mẫu câu hỏi phỏng vấn được xây dựng kết hợp vừa trả lời phỏng vấn vừa có tính chất trao đổi để tạo sự thoải mái cho đáp viên chia sẻ. Các câu hỏi phỏng vấn được sắp xếp theo một trật tự nhất định (đối với lấy thông tin qua email) và được sắp xếp linh hoạt (trong trường hợp trao đổi trực tiếp qua điện thoại hoặc zalo). Nội dung phỏng vấn được ghi trên file mềm (qua email hoặc ghi chép lại từ các cuộc trao đổi qua zalo, không bỏ sót thông tin của người trả lời.

- Quá trình xây dựng

Bản dự thảo bảng phỏng vấn lần 1 với 10 câu hỏi liên quan đến các nội dung về sự sẵn sàng học tập tự định hướng dành cho từng đối tượng phỏng vấn là sinh viên, giảng viên và cán bộ quản lý. Sau đó, bản dự thảo được gửi đi lấy ý kiến góp ý của 3

chuyên gia về nội dung, cách thức phỏng vấn. Sau khi tiếp thu ý kiến góp ý của chuyên gia, nội dung phỏng vấn được hoàn thiện với 2 câu hỏi chính, giữ nguyên cách thức phỏng vấn (thông qua phỏng vấn trực tiếp qua điện thoại, email, zalo).

- Nội dung phỏng vấn, thảo luận

Phần giới thiệu gồm mục đích, nội dung, cam kết, liên hệ; Phần thông tin chung gồm các thông tin của người được phỏng vấn gồm họ và tên, chức danh, địa chỉ liên hệ (Điện thoại, Email, Zalo/FB). Các thông tin này nhằm đảm bảo;

Nội dung phỏng vấn chính, gồm: 1) Những yếu tố sẵn sàng học tập tự định hướng như động cơ học tập của sinh viên hiện nay (Thái độ học tập, Kỹ năng học tập và giải quyết vấn đề, vận dụng và sáng tạo của sinh viên, Sự chủ động trong học tập của sinh viên); 2) Khuyến nghị thúc đẩy HTTĐH tại các cơ sở GDĐH.

- Thử nghiệm nội dung

Bảng phỏng vấn sau đó được thử nghiệm với một giảng viên và 3 sinh viên năm thứ ba của trường Đại học Giáo dục (không thuộc đối tượng nghiên cứu chính thức của luận án). Thời gian phỏng vấn trong 45 phút. Những người tham gia thử nghiệm đã góp ý cho về cách đặt câu hỏi để câu hỏi rõ ràng, dễ hiểu hơn và khuyến nghị điều chỉnh cách đặt câu hỏi tạo sự thoải mái cho người được phỏng vấn và dễ dàng cho người trả lời đúng mục đích, khách quan, phân gợi ý chỉ nên dẫn dắt, tránh áp đặt ý kiến cho người trả lời.

- Thực hiện phỏng vấn

Phỏng vấn được thực hiện thông qua trao đổi trực tiếp, điện thoại, zalo, email theo nội dung bảng hỏi đã chuẩn bị sẵn bằng ngôn ngữ tiếng Việt. Để thực hiện phỏng vấn, tác giả liên hệ với người được mời (những người đáp ứng tiêu chuẩn lựa chọn) để hẹn lịch phỏng vấn. Các cuộc phỏng vấn được tiến hành từ ngày 15/7/2021 đến 15/9/2021.

Đối với các cuộc phỏng vấn trực tiếp qua điện thoại và zalo. Thời lượng phỏng vấn từ 45 - 60 phút, tùy theo sự nhiệt tình và mức độ am hiểu, trải nghiệm thực tế với hoạt động dạy/học của người trả lời. Các cuộc phỏng vấn đều được ghi chép nhanh theo ý kiến chia sẻ của người trả lời. Sau khi kết thúc phỏng vấn, nội dung ghi chép được chuyển lại cho người trả lời thẩm định tính chính xác của thông tin cung cấp trước khi phân tích. Khi thực hiện phỏng vấn, tác giả giới thiệu bản thân, giới thiệu đề

tài của luận án, mục đích nghiên cứu, nội dung chính của cuộc phỏng vấn và khoảng thời gian phỏng vấn. Tác giả sử dụng câu hỏi mở để khai thác được nhiều thông tin hơn, đồng thời để người trả lời thoải mái bày tỏ quan điểm và hiểu biết của mình. Ngoài ra, một số câu hỏi phụ cũng được sử dụng để làm rõ ý của người trả lời và hỏi thêm thông tin cũng như hướng sự chú ý của người trả lời vào câu hỏi chính.

Đối với các cuộc phỏng vấn bằng hình thức thư điện tử, các câu hỏi được thể hiện ở dạng văn bản theo thứ tự được sắp xếp trước. Trước khi gửi câu hỏi qua email, tác giả gọi điện thoại trước trao đổi về mục đích, ý nghĩa và tóm tắt các câu hỏi phỏng vấn. Sau đó, tùy theo sự đề nghị hoặc xác nhận hình thức trả lời phỏng vấn của đáp viên, tác giả gửi nội dung phỏng vấn vào hộp thư email đồng thời nhắn tin đảm bảo người tham gia phỏng vấn đã nhận được nội dung phỏng vấn và thời gian lấy kết quả phỏng vấn (từ 3-5 ngày làm việc). Kết quả đã thu được 15 phiếu trả lời của giảng viên.

b) Thảo luận nhóm

Thảo luận nhóm được áp dụng đối với các nhóm sinh viên nhằm tìm hiểu về thực trạng hoạt động dạy và học đại học, nhận thức của sinh viên về HTTĐH và sự sẵn sàng của họ đối với HTTĐH. Các nhóm này gồm: sinh viên khối ngành KHXH&NV và KHTN&KT mỗi nhóm 16 sinh viên. Trong đó, sinh viên năm thứ nhất đến năm thứ tư, mỗi năm 4 sinh viên.

Câu hỏi định hướng thảo luận được xây dựng dựa trên các câu hỏi phỏng vấn nhưng hiệu chỉnh ngắn gọn theo hình thức câu hỏi thảo luận. Nội dung thảo luận chính gồm: A) Phần làm việc cá nhân; B) Phần làm việc nhóm: Động cơ học tập; mong muốn và yêu thích học tập; kiểm soát học tập, thể hiện bản thân trong học tập; đề xuất thúc đẩy HTTĐH đối với sinh viên và các bên liên quan.

Sinh viên được chia thành hai nhóm lớn để thảo luận ở hai khối ngành KHTN&KT và KHXH&NV thông qua hình thức trực tuyến qua nền tảng zoom meeting và google classroom. Mỗi nhóm lớn được chia thành 4 nhóm nhỏ theo từng nhóm sinh viên năm 1,2,3,4 khi thảo luận được thực hiện thông qua các hình thức động não (brainstorming), qua zoom kết hợp google classroom tại lớp và báo cáo kết quả thảo luận.

Thời gian mỗi cuộc thảo luận là 240 phút. Trong đó, thời gian giới thiệu và hướng dẫn thảo luận 20 phút; thời gian làm việc của cá nhân 20 phút; thời gian thảo luận và chuẩn bị trình bày trong nhóm là 75 phút; thời gian trình bày của mỗi nhóm 15 phút và

10 phút trao đổi, hỏi đáp; 30 phút tổng kết kết quả và làm rõ thêm thông tin trước toàn nhóm. Kết quả thu được các ý kiến thảo luận của 34 sinh viên theo câu hỏi định hướng.

c) Nghiên cứu tài liệu thứ cấp

Nghiên cứu tài liệu thứ cấp nhằm tìm hiểu cơ sở lý luận về sẵn sàng HTTĐH. Việc nghiên cứu tài liệu thông qua sàng lọc, phân tích, tổng hợp các tài liệu trong và ngoài nước liên quan đến sẵn sàng HTTĐH trong GDDH đối với sinh viên đại học. Quá trình nghiên cứu được triển khai qua các bước sau:

Bảng 2.9: Các giai đoạn nghiên cứu tài liệu thứ cấp

	Cách thức thực hiện
Giai đoạn 1 Sàng lọc dữ liệu	Sử dụng các cơ sở dữ liệu Science Direct, Proquest Central, IG Publishing Ebooks Collection,... Tìm kiếm các văn bản chính sách từ cổng thông tin của Chính phủ và các bộ, ngành Xây dựng danh mục tài liệu tham khảo và các nội dung chính
Giai đoạn 2 Phân tích, giải thích dữ liệu	Tổng hợp các kết quả nghiên cứu liên quan đến đo lường sẵn sàng HTTĐH và đánh giá mức độ sẵn sàng HTTĐH. Phân tích, mô hình hóa các khái niệm, bản chất, khía cạnh thể hiện HTTĐH và sẵn sàng HTTĐH
Giai đoạn 3 Xây dựng nội dung tổng quan, cơ sở lý luận, khung nghiên cứu	Xây dựng nội dung các khái niệm, tổng quan nghiên cứu, các mô hình lý thuyết có liên quan đến sẵn sàng HTTĐH, các nhận xét Xây dựng báo cáo tổng quan nghiên cứu về sẵn sàng HTTĐH Đưa ra khung nghiên cứu của luận án và mô hình các biến

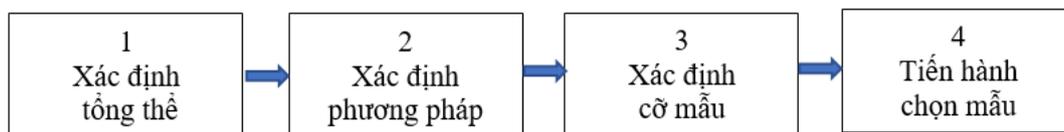
Cụ thể: Nghiên cứu các lý thuyết nền tảng liên quan đến HTTĐH gồm lý thuyết học tập của người lớn (andragogy) theo tiếp cận của Knowles (1975), các tiếp cận và mô hình lý thuyết về HTTĐH, sẵn sàng HTTĐH. Các lý thuyết này được phân tích nhằm tìm hiểu cơ sở nền tảng của HTTĐH và bản chất, các khía cạnh, biểu hiện HTTĐH, sẵn sàng HTTĐH và tìm hiểu mối quan hệ HTTĐH và sự sẵn sàng HTTĐH trong quá trình phát triển HTTĐH. Thông qua các phân tích để hiểu được các biểu hiện của cá nhân đối với việc học tập để xem xét các khía cạnh của sẵn sàng HTTĐH và đề xuất khung nghiên cứu cũng như mô hình các biến nghiên cứu của đề tài. Nguồn tài liệu

được tìm hiểu từ các cơ sở dữ liệu như: Science Direct, Proquest Central, IG Publishing Ebooks Collection. Ngoài ra, còn có các giáo trình và tài liệu nghiên cứu đã xuất bản tại các tạp chí khoa học uy tín của quốc tế và Việt Nam về giáo dục cho người lớn và GDDH.

2.2.2 Xác định và chọn mẫu nghiên cứu

2.2.2.1 Mẫu nghiên cứu định lượng

Mẫu nghiên cứu được lựa chọn theo các bước sau:



Hình 2.1: Các bước chọn mẫu nghiên cứu định lượng

a) Tổng thể mẫu nghiên cứu

Quy mô sinh viên đại học đến năm 2020 được thống kê là 1.672.881 sinh viên, riêng sinh viên đại học chính quy là 1.514.862, chiếm 91% số sinh viên đại học trên toàn quốc. Tỷ lệ sinh viên nữ chiếm 55% (theo thống kê được công bố chính thức trên trang web của Bộ Giáo dục và Đào tạo). Toàn quốc có 237 cơ sở GDDH (172 trường công lập và 65 trường ngoài công lập). Sinh viên tập trung chủ yếu ở 3 nhóm ngành chính là III, V và VII với số lượng dao động từ 435 nghìn sinh viên (khối ngành VII), 548 nghìn sinh viên (khối ngành V) và 545 nghìn sinh viên (khối ngành III) (theo báo cáo tổng kết của Bộ Giáo dục và Đào tạo tháng 9/2022). Mẫu nghiên cứu của luận án được tập trung ở các khối ngành III, V và VII.

b) Cỡ mẫu khảo sát

Để xác định cỡ mẫu, công thức của Smith (2013) đối với tổng thể đã được xác định >50.000 được sử dụng để xác định số lượng phiếu khảo sát cần thiết. Theo Saunders & cộng sự (2009) và Luck & Rubin (2005), biên sai số 4%, mức tin cậy 95% được sử dụng phổ biến nhất trong nghiên cứu.

Với số lượng sinh viên hệ đại học chính quy trung bình trên toàn quốc được xác định khoảng 1,5 triệu (trung bình 4 năm từ 2016-2021 theo thống kê của Bộ Giáo dục và Đào tạo (2021) . Áp dụng công thức tính cỡ mẫu của Smith (2013):

$$n = \frac{Z^2 p(1 - p)}{c^2}$$

Trong đó, Z là tham số, với $Z^2=1,96$ (tương đương với độ tin cậy 95%); p là xác suất lựa chọn; c là biên độ sai số.

Thay các giá trị vào công thức tính được cỡ mẫu tối thiểu cần đảm bảo là 1067 sinh viên. Tuy nhiên, để đảm bảo có thể bổ sung số liệu vì các lý do khách quan, 10% mẫu dự trữ được tính thêm. Như vậy, tối thiểu cỡ mẫu cần lấy là $1067 + 1067 * 10\% = 1.174$ người.

Để giảm thiểu sai số của phương pháp chọn mẫu ngẫu nhiên theo cụm và đảm bảo việc so sánh giữa các miền, các năm và các khối ngành, cỡ mẫu dự kiến là 1200 sinh viên được lựa chọn vì cỡ mẫu càng lớn, sai số càng nhỏ và sẽ càng thêm nhiều thông tin. Trong đó, dự kiến mỗi miền lấy ý kiến của 400 sinh viên, mỗi khối ngành 600 sinh viên và mỗi năm học là 300 sinh viên.

c) Chọn mẫu

Trên cơ sở dữ liệu tổng thể, phương pháp chọn mẫu ngẫu nhiên nhiều giai đoạn, cả khối kết hợp với định ngạch được sử dụng để lựa chọn số lượng sinh viên đang theo học tại các cơ sở GDDH trên toàn quốc. Đối với phương pháp này, tiến hành phân tổ tổng thể theo tiêu thức cụ thể, sau đó dùng phương pháp chọn mẫu thuận tiện hoặc chọn mẫu phán đoán để chọn các đơn vị trong từng tổ tiến hành điều tra. Sự phân bố số đơn vị cần điều tra cho từng tổ được chia hoàn toàn theo kinh nghiệm chủ quan của người nghiên cứu (Mukhopadhyay, 2008; Pirzadeh & cộng sự, 2011).

Trước tiên, lựa chọn sinh viên ở một số trường đại học đào tạo đa ngành (phân chia tổng thể chung thành các đơn vị cấp I), rồi chọn mẫu cấp I (sinh viên đang học tại các khoa có đào tạo thuộc khối ngành III, V, VII). Tiếp đến chọn mỗi đơn vị mẫu cấp I thành các đơn vị cấp II (sinh viên các năm thứ 1,2,3,4), rồi chọn các đơn vị mẫu cấp II (tập trung vào khối ngành III, V và khối ngành VII theo từng năm 1,2,3,4). Trong mỗi cấp áp dụng chọn mẫu cả khối (lấy mẫu theo từng lớp).

- *Tiêu chuẩn chọn mẫu*: Trên cơ sở phương pháp chọn mẫu, sinh viên từ các cơ sở GDDH đại diện cho ba miền bắc-trung-nam được lựa chọn. Bao gồm các sinh viên đang theo học hệ chính quy bậc đại học từ năm thứ nhất đến năm thứ tư. Các trường có sinh viên tham gia khảo sát là các trường đào tạo đa ngành, có tính đại diện vùng miền; các khoa và các lớp thuộc các nhóm ngành theo dự kiến lấy mẫu. Tiêu chuẩn tiếp theo là tất cả những người được mời tham gia khảo sát đều tự nguyện trả lời khảo sát và sẵn sàng chia sẻ thông tin.

2.2.2.2 Mẫu nghiên cứu định tính

Để xác định mẫu nghiên cứu định tính, các đối tượng phỏng vấn và thảo luận nhóm được lên danh sách mời. Đồng thời, phương pháp chọn mẫu và tiêu chí lựa chọn người tham gia nghiên cứu cũng được xác định trước khi tiến hành chọn.

a) Đối tượng và phương pháp chọn mẫu

Để tìm hiểu bối cảnh HTTĐH tại các cơ sở GDĐH và những yếu tố ảnh hưởng đến sẵn sàng HTTĐH của sinh viên, kỹ thuật lấy mẫu có chủ đích (hay lấy mẫu phán quyết) được lựa chọn để thực hiện phỏng vấn và thảo luận nhóm với giảng viên và sinh viên các trường đại học.

b) Xác định cỡ mẫu

Phương pháp chọn mẫu thuận tiện hoặc chọn mẫu phán đoán để chọn các đơn vị trong từng tổ tiến hành điều tra. Sự phân bổ số đơn vị cần điều tra cho từng tổ được chia theo kinh nghiệm chủ quan của người nghiên cứu (Mukhopadhyay, 2008; Pirzadeh & cộng sự, 2011).

Mẫu phỏng vấn (đối với giảng viên): Lựa chọn cỡ mẫu tối thiểu đối với nghiên cứu định tính là 15 người; Mẫu thảo luận nhóm (đối với sinh viên): Lựa chọn có chủ đích 32 sinh viên (mỗi khối ngành 16 sinh viên, mỗi năm học 4 sinh viên).

2.2.3 Thu thập mẫu nghiên cứu

2.2.3.1 Mẫu nghiên cứu định lượng

Việc thu thập mẫu nghiên cứu được tiến hành qua hai bước (1) mẫu thử nghiệm bộ công cụ khảo sát và (2) mẫu khảo sát chính thức.

- *Mẫu khảo sát thử nghiệm*: được dùng để đánh giá tính tin cậy của các nhân tố trong mô hình. Mục đích của mẫu thử nghiệm nhằm đánh giá độ tin cậy, tính thích hợp của các thang đo phát triển được và của bảng khảo sát.

Quá trình lấy mẫu thử nghiệm, có 52 sinh viên năm thứ 3 và 4 của hai trường đại học đã được đào tạo về thiết kế công cụ khảo sát và đã tham gia các nghiên cứu khoa học được mời tham gia thử nghiệm nhóm nhỏ để kiểm tra tính logic và cách diễn đạt của từng câu hỏi trong bảng hỏi. Nhóm sinh viên được mời trả lời thử các câu hỏi và góp ý kiến cho việc hoàn thiện bảng khảo sát. Sau đó, phiếu khảo sát được thử nghiệm với sinh viên năm 1,2,3 và một số ít sinh viên năm 4 (do các bạn sinh viên năm 4 đang thực tập hoặc không học tập tại trường tại thời điểm lấy phiếu) tại 6 trường

đại học trên toàn quốc có đào tạo nhóm ngành I, III, V và VII (tương ứng với đối tượng khảo sát chính thức của luận án). Nhóm sinh viên của 3 trường khu vực phía bắc được phát ngẫu nhiên phiếu khảo sát thử nghiệm trực tiếp tại lớp. Tiếp đó, nhóm 3 trường khác tiếp tục được khảo sát thông qua hình thức lấy phiếu trực tiếp và trực tuyến. Mỗi trường phát 200 phiếu. Quá trình thực hiện thu được 1217 phiếu (trong đó, 910 phiếu trực tiếp và 297 phiếu trực tuyến trên nền tảng Google Form). Sau khi làm sạch dữ liệu, số lượng phiếu đủ điều kiện phân tích đánh giá là 1148 phiếu.

- *Mẫu khảo sát chính thức*: được thực hiện để xác định nhóm các nhân tố đo lường sẵn sàng HTTĐH và đánh giá mức độ sẵn sàng HTTĐH của sinh viên đại học Việt Nam, so sánh sự khác biệt giữa các nhóm sinh viên và xác định mối quan hệ giữa mức độ sẵn sàng HTTĐH và kết quả học tập của sinh viên.

Cách thức thực hiện lấy mẫu khảo sát chính thức được thực hiện tương tự như cách lấy mẫu thử nghiệm bộ công cụ. Cụ thể, để đảm bảo cỡ mẫu chính thức được xác định, 1500 bảng hỏi đã được phát đi (mỗi trường 250 bản), trong đó 1235 phiếu trả lời của sinh viên từ 06 trường đại học khác ở cả ba miền đã được thu lại. Tuy nhiên, 13 phiếu đã bị loại khi làm sạch do thiếu nhiều thông tin trả lời hoặc phần trả lời không hợp lệ (câu trả lời đồng nhất một hoặc hai đáp án cho tất cả các câu hỏi). Số còn lại 1222 phiếu trả lời đủ điều kiện phân tích. Số lượng này đã vượt cỡ mẫu tối thiểu và 10% dự phòng (1174). Tỷ lệ thu hồi là 81,5%.

Quá trình lấy mẫu được thực hiện theo kế hoạch chi tiết từ việc liên hệ trường/khoa/giảng viên xin phép lấy phiếu đến trao đổi/chia sẻ về mục đích, nội dung, cách thức trả lời hoặc lấy phiếu, thu hồi phiếu (đối với giảng viên hoặc sinh viên phát phiếu, thu hộ) và giải đáp thắc mắc cho sinh viên đều được tác giả trực tiếp thực hiện, theo dõi, giám sát chặt chẽ để đảm bảo số lượng và chất lượng trả lời phiếu khảo sát.

2.2.3.2 *Mẫu nghiên cứu định tính*

- *Đối với giảng viên*: Số lượng từ 15-18 người. Những người được mời phỏng vấn là những giảng viên 1) có kinh nghiệm giảng dạy đại học từ 5 năm trở lên (để có thể có những trải nghiệm tại cơ sở GDDH và so sánh sinh viên các năm); và 2) sẵn lòng chia sẻ, trả lời các câu hỏi phỏng vấn cá nhân và phỏng vấn nhóm. Bên cạnh đó; 3) các giảng viên này là những người đã tham gia xây dựng, thiết kế chương trình đào tạo hoặc môn học, phát triển học liệu. Ngoài ra, 1/3 số giảng viên này vừa tham gia

công tác giảng dạy, vừa đảm nhiệm công tác quản lý. Các tiêu chí này nhằm đảm bảo thu được thông tin có chất lượng, đáp ứng yêu cầu nghiên cứu.

- *Đối với sinh viên:* Số lượng từ 32-35 sinh viên, là những người đang theo học hệ đại học chính quy ở hai khối ngành KHTN&KT và KHXXH&NV của các cơ sở GDDH trên cả ba miền. Ngoài ra, số lượng sinh viên được mời cố gắng đảm bảo số lượng đồng đều giữa sinh viên nam, nữ, sinh viên của bốn năm học (từ năm thứ nhất đến năm thứ tư). Tiêu chí quan trọng nữa là người tham gia tự nguyện tham gia vào quá trình trao đổi, thảo luận và sẵn sàng chia sẻ thông tin. Các tiêu chí này nhằm đảm bảo ý kiến đại diện của sinh viên, tính đa dạng và đáp ứng mục đích nghiên cứu.

2.2.4 Kết quả thống kê mẫu nghiên cứu

2.2.4.1 Mẫu nghiên cứu định lượng

- *Mẫu khảo sát thử nghiệm bộ công cụ:* 1148 sinh viên đã tham gia khảo sát thử nghiệm để đánh giá độ tin cậy của bộ công cụ. Trong đó, có 756 sinh viên (chiếm 66%) thuộc các khối ngành III, V (KHTN&KT) và 392 sinh viên (chiếm 34%) thuộc khối ngành I và VII (KHXXH&NV). Số lượng sinh viên chủ yếu tập trung ở năm 1,2,3 (chiếm 85%).

- *Mẫu khảo sát chính thức:* 1222 sinh viên đã tham gia khảo sát chính thức gồm 100% là sinh viên đại học hệ chính quy. Trong đó, có 32,7% sinh viên tham gia khảo sát đang theo học tại 2 cơ sở giáo dục đại học miền Bắc, 33,5% số sinh viên đến từ 2 cơ sở giáo dục đại học khu vực miền Trung 33,8% số sinh viên đến từ 2 cơ sở GDDH miền Nam.

Bảng 2.10: Thống kê số lượng sinh viên theo trường

STT	Mã trường	Số sinh viên	Tỷ lệ %
1	MB1ĐHBKHN	256	20,90
2	MB2ĐHTN	144	11,80
3	MT3ĐHĐN	286	23,40
4	MT4ĐHHUE	136	11,10
5	MN5ĐHCT	136	11,10
6	MN6ĐHVH	264	21,70
	<i>Tổng</i>	1222	100,00

Trong đó, có 600 sinh viên khối ngành KHTN&KT (chiếm 49,1%) và 622 sinh viên khối KHXH&NV (chiếm 50,9%). Số lượng sinh viên nữ tham gia khảo sát là 737 sinh viên (chiếm 60,30%) và 485 sinh viên nam (chiếm 39,70% tổng số sinh viên). Số sinh viên năm thứ nhất, năm thứ hai và năm thứ tư tương đương nhau, tỷ lệ tương ứng là 24,55%, 24,55 và 25,04. Riêng sinh viên năm thứ ba tham gia trả lời khảo sát nhiều hơn các năm, với tỷ lệ 25,86.

Bảng 2.11: Thống kê số lượng sinh viên theo giới tính, khối ngành và năm học

Chỉ báo	Nhóm	Nam		Nữ	
		Số lượng	Tỷ lệ (%)	Số lượng	Tỷ lệ (%)
Khối ngành đào tạo	KHTN&KT	310	25,37%	290	23,73%
	KHXH&NV	175	14,33%	447	36,57%
	<i>Tổng</i>	<i>485</i>	<i>39,70%</i>	<i>737</i>	<i>60,30%</i>
Năm học	Sinh viên năm 1	118	9,66%	182	14,89%
	Sinh viên năm 2	131	10,72%	169	13,83%
	Sinh viên năm 3	119	9,74%	197	16,12%
	Sinh viên năm 4	117	9,58%	189	15,46%
	<i>Tổng</i>	<i>485</i>	<i>39,70%</i>	<i>737</i>	<i>60,30%</i>

Bảng 2.11 cho thấy, số lượng sinh viên nam và nữ ở khối ngành KHTN&KT có sự chênh lệch không lớn, số sinh viên nam nhiều sinh viên nữ chỉ 1,64%. Trong khi đó, tỷ lệ sinh viên nam và nữ ở khối ngành đào tạo KHXH&NV tham gia khảo sát có sự chênh lệch rõ rệt, nam chỉ chiếm 14,33% tổng số sinh viên (thấp hơn 22,24% so với số sinh viên nữ). Trong tổng số 1222 sinh viên, số sinh viên nữ ở các năm khá đồng đều, tỷ lệ tương ứng từ năm thứ 1 đến năm thứ 4 là 14,89%, 13,83%, 16,12%, 15,46%. Tương tự, tỷ lệ sinh viên nam ở các năm có sự chênh lệch không đáng kể, dao động từ 9,58% đến 10,72%. Các sinh viên tham gia khảo sát đang theo học tập trung ở một số ngành như công nghệ thông tin (20%), kỹ thuật điện tử, điện tử, cơ khí (15%), lâm nghiệp, nông nghiệp, công nghệ, môi trường (15%), sư phạm (10%), kinh tế, du lịch, v.v (40%).

e) Đặc điểm mẫu nghiên cứu

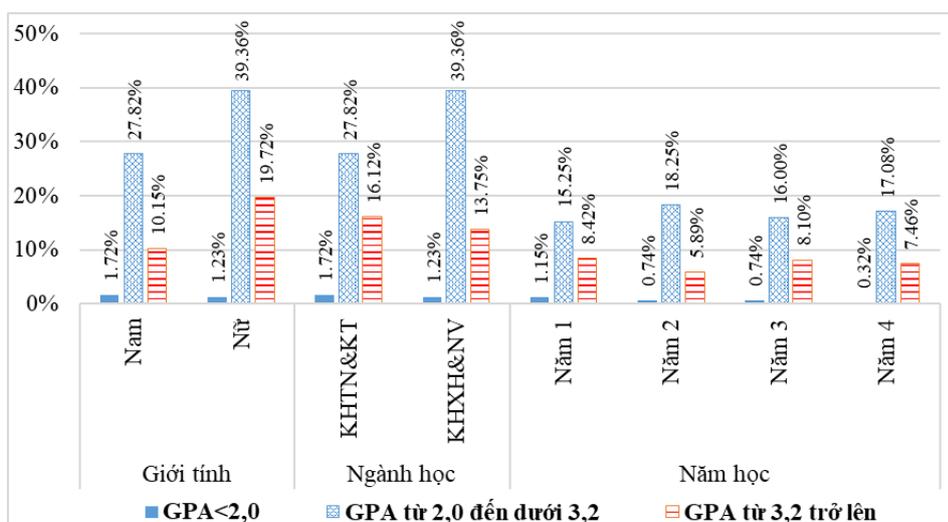
- Về độ tuổi và trình độ đầu vào: Sinh viên đại học hệ chính quy Việt Nam hiện nay chủ yếu trong độ tuổi từ 18-25, đến từ nhiều địa phương khác nhau. Họ là những người đã hoàn thành giáo dục ở bậc phổ thông hoặc tương đương. Các sinh viên này đã trải qua vòng đăng ký nguyện vọng xét tuyển, được tuyển chọn, kiểm tra năng lực, trình độ (thông qua kỳ thi tốt nghiệp phổ thông hoặc kiểm tra năng lực) trước khi chính thức bậc đại học.

- Về khu vực sinh sống và học tập phổ thông: Các sinh viên này đến từ nhiều khu vực khác nhau. Trong số đó, sinh viên đến từ những khu vực khó khăn như miền núi, hải đảo, vùng sâu, vùng xa chỉ chiếm 8,19%, trong khi tỷ lệ sinh viên đến từ khu vực thành thị và nông thôn đều gấp hơn năm lần, với tỷ lệ tương ứng là 46,23% và 45,58%.

Bảng 2.12: Thống kê địa bàn cư trú của sinh viên trước khi vào đại học

STT	Khu vực	Số sinh viên	Tỷ lệ %
1	Khu vực thành phố, thị xã	564	46,23
2	Khu vực nông thôn	557	45,58
3	Khu vực miền núi, hải đảo, vùng sâu, vùng xa	101	8,19
<i>Tổng</i>		<i>1222</i>	<i>100,00</i>

- Về kết quả học tập: Các sinh viên tham gia khảo sát có điểm trung bình chung tích lũy-GPA đến thời điểm khảo sát (từ tháng 3/2021 đến tháng 9/2021) ở khoảng từ 2,0 trở lên chiếm đến 97%.



Hình 2.2: Thống kê kết quả học tập của sinh viên (điểm GPA)

Hình 2.2 cho thấy, số lượng sinh viên đạt điểm từ 2,0 đến dưới 3,2 chiếm đa số, với 667,18%. Bên cạnh đó, hơn 1/3 số sinh viên khảo sát có điểm GPA ở mức từ 3,2 trở lên, chỉ 2,95% số sinh viên có mức điểm GPA < 2. Kết quả này cho thấy năng lực học tập của sinh viên ở mức trung bình khá trở lên là chủ yếu.

2.2.4.2 Kết quả thống kê mẫu nghiên cứu định tính

a) Giảng viên

Quá trình thực hiện đã có 15 giảng viên (trong đó có 12 giảng viên từ 06 trường đại học có sinh viên tham gia khảo sát chính thức và 03 giảng viên từ các trường đại học có sinh viên tham gia thử nghiệm công cụ khảo sát) đã được lựa chọn phỏng vấn. Trong số 15 giảng viên này có 05 giảng viên tham gia vào quá trình hiệu chỉnh mô hình và công cụ khảo sát. Các giảng viên này là những giảng viên có kinh nghiệm giảng dạy đại học hầu hết từ 15 năm kinh nghiệm giảng dạy trở lên, chỉ có 01 giảng viên 9 năm kinh nghiệm và 01 giảng viên 12 năm kinh nghiệm, đảm bảo đúng tiêu chuẩn lựa chọn mẫu nghiên cứu định tính. 2/3 số giảng viên này là những người đã tham gia xây dựng, thiết kế chương trình đào tạo hoặc môn học, phát triển học liệu. Ngoài ra, 1/3 số giảng viên này vừa tham gia công tác giảng dạy, vừa đảm nhiệm quản lý. Kết quả thống kê số lượng giảng viên được trình bày tại Bảng 2.13 dưới đây.

Bảng 2.13: Thông tin về giảng viên tham gia phỏng vấn

TT	Mã	Trình độ	Vị trí công việc	Giới tính	Năm kinh nghiệm	Hình thức phỏng vấn
1	GV1BBK1	Tiến sĩ	Giảng viên Trưởng bộ môn	Nữ	22	Gửi câu hỏi phỏng vấn qua email và làm rõ qua zalo
2	GV2BBK2	Tiến sĩ	Giảng viên	Nữ	18	Gửi câu hỏi phỏng vấn qua email và làm rõ qua zalo
3	GV3BBK3	Tiến sĩ	Giảng viên	Nam	15	Gửi câu hỏi phỏng vấn qua email
4	GV4BBK4	Tiến sĩ	Giảng viên	Nam	17	Gửi câu hỏi phỏng vấn qua email

TT	Mã	Trình độ	Vị trí công việc	Giới tính	Năm kinh nghiệm	Hình thức phỏng vấn
5	GV5BTN1	Tiến sĩ	Giảng viên Phó trưởng khoa	Nữ	12	Gửi câu hỏi phỏng vấn qua email và làm rõ qua zalo
6	GV6BTN2	Tiến sĩ	Giảng viên	Nữ	16	Gửi câu hỏi phỏng vấn qua email và làm rõ qua zalo
7	GV7BTL1	Tiến sĩ	Giảng viên Trưởng bộ môn	Nữ	25	Gửi câu hỏi phỏng vấn qua email
8	GV8BCS1	Tiến sĩ	Giảng viên Trưởng BM	Nữ	15	Phỏng vấn trực tiếp qua điện thoại
9	GV9BGD1	Tiến sĩ	Giảng viên	Nữ	18	Gửi câu hỏi phỏng vấn qua email
10	GV10TDN1	Tiến sĩ	Giảng viên, Trưởng phòng	Nam	27	Gửi câu hỏi phỏng vấn qua email
11	GV11TDN2	Tiến sĩ	Giảng viên	Nữ	22	Phỏng vấn trực tiếp qua điện thoại
12	GV12TTH1	Tiến sĩ	Giảng viên	Nam	25	Gửi câu hỏi phỏng vấn qua email
13	GV13NVH1	Tiến sĩ	Giảng viên Trưởng khoa	Nam	19	Gửi câu hỏi phỏng vấn qua email
14	GV14NVH2	Tiến sĩ	Giảng viên	Nữ	9	Gửi câu hỏi phỏng vấn qua email
15	GV15NCT3	Tiến sĩ	Giảng viên	Nữ	12	Phỏng vấn trực tiếp qua điện thoại

b) Sinh viên

Số lượng thực tế tham gia thảo luận là 34 sinh viên. Những sinh viên tham gia là những người đang theo học hệ đại học chính quy ở hai khối ngành KHTN&KT và KHXH&NV của các cơ sở GDĐH trên cả ba miền bắc-trung-nam.

Các mẫu nghiên cứu đảm bảo tiêu chuẩn chọn mẫu. Kết quả thống kê số lượng sinh viên tham gia thảo luận được trình bày tại Bảng 2.14.

Bảng 2.14: Thông tin về sinh viên tham gia thảo luận nhóm

Năm	Giới tính		Khối ngành		Miền			Tổng
	Nữ	Nam	KHTN&KT	KHXH&NV	Bắc	Trung	Nam	
1	5	3	4	4	4	2	2	8
2	6	4	4	5	6	2	2	10
3	4	4	4	5	4	2	2	8
4	4	4	4	4	4	2	2	8
<i>Tổng</i>	<i>19</i>	<i>15</i>	<i>16</i>	<i>18</i>	<i>18</i>	<i>8</i>	<i>8</i>	<i>34</i>
	<i>34</i>		<i>34</i>		<i>34</i>			<i>34</i>

2.2.4 Phân tích dữ liệu

2.2.4.1 Dữ liệu định lượng

Việc phân tích dữ liệu định lượng thu thập được từ khảo sát sẽ được thực hiện bằng phần mềm SPSS 26 và Excel đối với các phép phân tích định lượng bao gồm: thống kê mô tả, kiểm định độ tin cậy với hệ số Cronbach's Alpha, phân tích nhân tố khám phá (EFA), phân tích mối tương quan Pearson, kiểm định sự khác biệt (T-Test), phân tích phương sai ANOVA, phân tích mô hình đo lường, kiểm định bootstrap và mô hình cấu trúc.

Thống kê mô tả: Luận án sử dụng các thống kê mô tả bằng tần suất và tỷ lệ để mô tả đặc điểm mẫu điều tra (số lượng, giới tính, năm học, ngành học...). Phương pháp này cũng mô tả các đặc trưng khác nhau, trả lời câu hỏi nghiên cứu về mức độ sẵn sàng HTTĐH của sinh viên Việt Nam theo các giá trị trung bình (mean) và độ lệch chuẩn (standard deviations) để xác định mức độ sẵn sàng HTTĐH. Thống kê mô tả cũng được sử dụng để xác định phân phối chuẩn. Theo Joanes & Gill (1998) một biến được phân phối chuẩn khi có độ lệch và độ nhọn gần tiến tới 0.

Kiểm định độ tin cậy thang đo Cronbach's alpha: Các thang đo sử dụng để đo lường các nhân tố trong mô hình nghiên cứu đề xuất được đánh giá sơ bộ tính tin cậy qua mẫu nghiên cứu sơ bộ. Với kết quả 53 biến quan sát thu thập được tác giả sử dụng

hệ số Cronbach Alpha và hệ số tương quan biến tổng. Tiêu chuẩn lựa chọn để đánh giá tính tin cậy của các thang đo trong nghiên cứu là hệ số Cronbach Alpha tối thiểu bằng 0.6 (F. Hair Jr & cộng sự, 2014) và hệ số tương quan biến tổng của các biến quan sát trong một nhân tố cần lớn hơn 0.3 (Nunnally, 1994). Những câu hỏi có hệ số tương quan biến tổng nhỏ (< 0.3) được xem xét loại khỏi thang đo nghiên cứu hoặc điều chỉnh cách diễn đạt ở nghiên cứu chính thức để tránh nhầm lẫn cho người trả lời.

Phân tích nhân tố khám phá: Trong luận án này, EFA được sử dụng để kiểm chứng và xác định các nhân tố đo lường mức độ sẵn sàng HTTĐH của sinh viên, xác định giá trị của các biến trong thang đo để đánh giá lại cấu trúc đo lường cho các khái niệm có được từ lý thuyết có thích hợp với dữ liệu khảo sát hay không. Tiêu chuẩn đánh giá tính thích hợp cho phân tích khám phá nhân tố bao gồm hệ số KMO lớn hơn 0.5, kiểm định Bartlett có ý nghĩa thống kê ($p\text{-value} < 0.05$), phương sai giải thích lớn hơn 50% và các hệ số tải của các nhân tố trong phân tích lớn hơn 0.5 (F. Hair Jr & cộng sự, 2014).

Kiểm định sự khác biệt (T-Test), phân tích phương sai ANOVA: Để so sánh mức độ khác biệt về mức độ sẵn sàng HTTĐH theo các nhóm phân loại trong khảo sát luận án sử dụng các kỹ thuật so sánh nhóm. Đối với những nhóm phản ánh bằng hai biểu hiện (giới tính, ngành học) sẽ được tiến hành phân tích bằng T-test để kiểm định sự khác biệt giữa các giá trị trung bình theo nhóm. Đối với những nhóm phản ánh nhiều hơn hai biểu hiện (năm học) được đánh giá bằng phân tích phương sai ANOVA.

Phân tích mô hình đo lường và mô hình cấu trúc: Mô hình cấu trúc được sử dụng để kiểm định mối quan hệ giữa biến quan sát được và biến ẩn. Đồng thời, mô hình cấu trúc còn phân tích mối quan hệ nội tại các biến ẩn dựa trên lý thuyết hay nghiên cứu thực chứng (Purpura, 1999), với nhiều ưu điểm hơn so với phân tích thuần túy bằng phương pháp hồi quy đa biến (F. Hair Jr & cộng sự, 2014). Các tiêu chuẩn xem xét tính phù hợp của phân tích bằng mô hình cấu trúc tuyến tính bao gồm hệ số Chi-square/df nhỏ hơn 3 (F. Hair Jr & cộng sự, 2014).

Để xem xét quan hệ điều tiết giữa các biến trong quan hệ giữa sẵn sàng HTTĐH và KQHT, phân tích với biến điều tiết (moderator varibale) được sử dụng để xem xét quan hệ tương tác (interaction) của một biến với một quan hệ trong mô hình (Sharma, 1981; Nguyễn Đình Thọ, 2014). Biến tích chuẩn hoá của các cặp biến được đưa vào

mô hình để xác định quan hệ điều tiết có xảy ra trong mô hình khi có sự xuất hiện đồng thời các biến hay không. Mức ý nghĩa thống kê cũng được lấy theo thông lệ là 5%.

Sau khi kết quả EFA xác định lại các biến thành phần của từng khái niệm Thái độ học tập, Năng lực học tập và Đặc tính cá nhân thì các khái niệm sẽ được kiểm chứng xem có có tương quan hay không và mức độ tương quan như thế nào. Để xem xét quan hệ điều tiết giữa các biến trong quan hệ giữa sẵn sàng HTTĐH và KQHT, phân tích với biến điều tiết (moderator variable) được sử dụng để xem xét quan hệ tương tác (interaction) của một biến với một quan hệ trong mô hình. Trong luận án này, giả thuyết về mô hình cấu trúc cần được kiểm định bao gồm các yếu tố liên quan đến thái độ, năng lực học tập quan hệ với sẵn sàng HTTĐH như thế nào. Ở bước cuối cùng này, mối quan hệ nguyên nhân- kết quả được kiểm chứng.

2.2.4.2 Dữ liệu định tính

Dữ liệu định tính từ phỏng vấn và thảo luận nhóm được so sánh với dữ liệu định lượng thu thập thông qua bảng hỏi để kiểm chứng, giải thích, bổ sung thông tin từ kết quả khảo sát. Các dữ liệu định tính được tiến hành phân tích theo chu trình phân tích định tính được đề xuất bởi (Creswell & cộng sự, 2006) như sau:

Bước 1: Sắp xếp dữ liệu. Tại bước này các file dữ liệu từ các định dạng đánh máy và ghi chép được chuyển sang các dữ liệu văn bản, đánh dấu và mã hóa thành các chủ đề nhỏ và ghi chú các đặc điểm của từng phỏng vấn để tiện cho việc tra cứu và diễn giải dữ liệu.

Bước 2: Sàng lọc dữ liệu. Dữ liệu được sắp xếp, phân loại thành những chủ đề nhỏ gắn kết với lý thuyết nền tảng của nghiên cứu.

Bước 3: Mã hóa dữ liệu. Dữ liệu sau khi được sàng lọc sẽ được mã hóa. Những chủ đề thảo luận, ý tưởng, ý kiến giống nhau được xếp vào từng nhóm và mã hóa để tiện cho việc tra cứu và kết nối dữ liệu từ các phỏng vấn khác nhau.

Bước 4: Kết nối dữ liệu. Các đoạn dữ liệu mã hóa được kết nối các khái niệm, những khía cạnh với nhau dựa trên lý thuyết. Những khía cạnh được đánh giá về giá trị nội dung, các biểu đạt được xếp thành những khía cạnh phản ánh từng nhân tố.

Bước 5: Diễn giải và bàn luận. Kết nối dữ liệu được xem xét kết nối với lý thuyết, diễn giải phục vụ cho mục đích nghiên cứu.

2.2.5 Tổng hợp dữ liệu định lượng và định tính

Dữ liệu định tính từ phỏng vấn và thảo luận nhóm được so sánh với dữ liệu định lượng thu thập thông qua bảng hỏi để kiểm chứng, giải thích, bổ sung thông tin từ kết quả khảo sát. Quy trình phân tích số liệu được cụ thể hóa ở bảng sau:

Quy trình phân tích số liệu được cụ thể hóa ở Bảng 2.15.

Bảng 2.15: Quy trình phân tích số liệu

STT	Nội dung	Diễn giải	Phương pháp
1	Phân tích tài liệu	Tổng hợp thông tin Phân nhóm thông tin	Microsoft Word và Microsoft Excel
2	Bảng hỏi	Phân tích độ tin cậy của thang đo	SPSS 26.0
		Phân tích độ giá trị (nhân tố khám phá EFA)	
		Thống kê mô tả	
		Kiểm định sự khác biệt (T-test, ANOVA)	
		Kiểm định mô hình đo lường và mô hình cấu trúc (SEM)	SMART PLS
2	Phỏng vấn	Sắp xếp thông tin Phân nhóm thông tin	Microsoft Word và Microsoft Excel
3	Thảo luận nhóm	Phân nhóm thông tin	Microsoft Word và Microsoft Excel
4	Tổng hợp và phân tích dữ liệu	Tổng hợp các thông tin thu thập được từ nghiên cứu định lượng và định tính Phân nhóm thông tin Phân tích dữ liệu	Microsoft Word và Microsoft Excel

2.3 Đạo đức trong nghiên cứu

Đối tượng khảo sát của đề tài này là những sinh viên và giảng viên. Vì thế, vấn đề đạo đức nghiên cứu luôn được cân nhắc ngay từ khâu xác định mẫu nghiên cứu. Tác giả luận án đã đưa những tiêu chí lựa chọn mẫu, trong đó có nội dung người tham gia nghiên cứu tình nguyện sẵn sàng tham gia trả lời các câu hỏi phỏng vấn hoặc khảo sát.

Khi thực hiện khảo sát tại cơ sở đào tạo, tác giả đã xin phép đơn vị, giảng viên sinh viên để thực hiện lấy phiếu tại lớp. Đối với các phiếu trực tuyến, tác giả đều hỏi ý kiến sinh viên hoặc được sự đồng ý của giảng viên và sinh viên trước khi gửi đường link lấy ý kiến. Nếu họ sẵn sàng tham gia khảo sát mới thực hiện các bước tiếp theo.

Trong quá trình thực hiện phỏng vấn và khảo sát, tác giả đã cung cấp thông tin các thông tin chủ yếu liên quan như mục đích nghiên cứu, nội dung khảo sát hoặc phỏng vấn, thời gian tham gia trả lời, nhấn mạnh những nội dung của quy trình có liên quan đến đối tượng nghiên cứu, những cam kết bảo mật thông tin liên quan đến người tham gia nghiên cứu. Đồng thời, tác giả cũng khẳng định người tham gia có quyền lựa chọn tham gia hoặc từ chối trả lời. Các sinh viên và giảng viên tham gia nghiên cứu cũng được thông tin về những giá trị đối với khoa học mà họ đem lại trong nghiên cứu này nhờ những ý kiến trả lời và chia sẻ của họ. Bên cạnh đó, những vấn đề quy định về bản quyền tác giả, về đạo văn trong nghiên cứu được tác giả tuân thủ nghiêm túc.

Tiểu kết chương 2

Nghiên cứu này nhằm xác định mức độ sẵn sàng HTTĐH của sinh viên đại học hệ chính quy đang theo học tại các cơ sở giáo dục đại học Việt Nam, vì vậy, nghiên cứu được thiết kế dựa trên các phương pháp nghiên cứu định lượng và định tính. Thông qua các công cụ khảo sát, đo lường, kiểm định sự khác biệt để xác định mức độ sẵn sàng HTTĐH của sinh viên Việt Nam theo các yếu tố nhân khẩu học như giới tính, ngành học, năm học và vùng miền. Bên cạnh đó, các công cụ nghiên cứu định tính như phỏng vấn bán cấu trúc và thảo luận nhóm được thiết kế và áp dụng trong nghiên cứu này đã góp phần tìm ra thực trạng HTTĐH ở các cơ sở giáo dục đại học Việt Nam cũng như nhận thức và sự thể hiện trong thái độ, động cơ, khả năng của sinh viên đối với học tập nói chung và HTTĐH nói riêng.

Chương này đã trình bày về thiết kế nghiên cứu, phương pháp nghiên cứu và tổ chức thực hiện. Trong đó, nội dung phần thiết kế nghiên cứu đã mô tả mục đích, yêu cầu, quy trình, tổng thể và mẫu nghiên cứu. Đặc biệt, ở phần này quy trình nghiên cứu được trình bày chi tiết theo các bước từ xác định mục đích, vấn đề, câu hỏi nghiên cứu, các tiếp theo được thiết kế chặt chẽ từ nghiên cứu tổng quan lý thuyết đến chọn mẫu, thiết kế, thử nghiệm công cụ nghiên cứu, thực hiện khảo sát, phỏng vấn, phân tích dữ liệu, hoàn thiện báo cáo và báo cáo kết quả nghiên cứu. Ở phần này đã xác định tổng thể nghiên cứu là sinh viên đại học hệ chính quy đang theo học tại các cơ sở giáo dục đại học trên toàn quốc là 1,5 triệu sinh viên và cỡ mẫu nghiên cứu được xác định theo công thức của Smith (2013) và được lựa chọn theo phương pháp chọn mẫu theo giai đoạn và có mục đích với 1222 sinh viên khối KHTN&KT và KHXXH&NV ở cả ba miền bắc-trung-nam và ở cả bốn năm học.

Phần phương pháp nghiên cứu đã trình bày cụ thể những công cụ sử dụng trong nghiên cứu định tính và định lượng gồm: nghiên cứu tài liệu thứ cấp, phỏng vấn bán cấu trúc (cá nhân và nhóm), thảo luận nhóm trong nghiên cứu định tính và trung tâm ý kiến thông qua bảng khảo sát và phân tích định lượng trong nghiên cứu định lượng. Các phép phân tích định lượng gồm thống kê mô tả, kiểm định T-test và phân tích phương sai ANOVA, kiểm định mô hình SEM bằng phần mềm SMART PLS được sử dụng trong nghiên cứu này để mô tả và phân tích dữ liệu.

CHƯƠNG 3. KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU

Chương 3 trình bày các kết quả nghiên cứu theo các câu hỏi nghiên cứu đặt ra. Bao gồm, kết quả xác định các yếu tố đo lường mức độ sẵn sàng HTTĐH, mức độ sẵn sàng HTTĐH của sinh viên Việt Nam. Đồng thời, Chương này cũng trình bày kết quả so sánh mức độ sẵn sàng HTTĐH giữa các nhóm sinh viên theo các yếu tố về giới, ngành học, năm học. Đặc biệt, Chương 3 còn trình bày kết quả kiểm định mô hình đo lường các nhân tố đo lường mức độ sẵn sàng HTTĐH và mối quan hệ giữa mức độ sẵn sàng HTTĐH với kết quả học tập của sinh viên. Ngoài các kết quả nghiên cứu định lượng, các kết quả nghiên cứu định tính cũng được phân tích nhằm làm rõ các kết quả khảo sát và phân tích định lượng. Bên cạnh đó, các kết quả nghiên cứu cũng được so sánh với các nghiên cứu trước đó và với các mô hình lý thuyết để đối sánh kết quả của nghiên cứu với các nghiên cứu trong và ngoài nước.

3.1 Xác định yếu tố đo lường mức độ sẵn sàng học tập tự định hướng

3.1.1 Xác định các yếu tố đo lường mức độ sẵn sàng học tập tự định hướng

Để trả lời câu hỏi “Những yếu tố nào được xác định để đo lường mức độ sẵn sàng HTTĐH của sinh viên các cơ sở GDĐH Việt Nam?”, phân tích nhân tố khám phá (EFA) được sử dụng để đánh giá các nhân tố đo lường sẵn sàng HTTĐH trong mô hình lý thuyết đã xác định.

Kết quả phân tích KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) và kiểm định Bartlett (Bartlett's test of sphericity) cho thấy: Hệ số KMO=0,962 thỏa mãn điều kiện $0,5 < \text{KMO} < 1$, như vậy phân tích nhân tố khám phá là thích hợp cho dữ liệu thực tế.

Kết quả kiểm định Bartlett với mức ý nghĩa thống kê $\text{sig}=0,00 < 0,05$. Như vậy, giả thuyết Ho: độ tương quan giữa các biến quan sát bằng không trong tổng thể bị bác bỏ, tức là các biến quan sát có tương quan với nhau trong tổng thể. Tổng phương sai trích=55,54% ($> 50\%$) đạt yêu cầu và cho biết 5 nhóm nhân tố giải thích được 55,54% độ biến thiên của dữ liệu. Điều này cho thấy kết quả phân tích EFA là phù hợp.

Sau kết quả của phép xoay nhân tố với hệ số tải 0,5, duy nhất biến quan sát KS10 bị loại khỏi thang đo.

Bảng 3.1: Kết quả kiểm định các nhân tố

Nhân tố	Biến quan sát	Số biến quan sát	Hệ số Cronbach's Alpha	Hệ số tương quan biến tổng
Thái độ, động cơ học tập	TD2	8	0,896	0,716
	TD1			0,695
	TD3			0,632
	TD5			0,628
	TD6			0,626
	TD7			0,607
	TD4			0,592
	TD8			0,514
Quản lý học tập	KN3	9	0,827	0,756
	KN5			0,713
	KN7			0,712
	KN6			0,705
	KN2			0,687
	KN8			0,673
	KN1			0,663
	KN4			0,635
	KN9			0,464
Kiểm soát học tập	KS4	9	0,742	0,696
	KS5			0,648
	KS7			0,635
	KS6			0,605

Nhân tố	Biến quan sát	Số biến quan sát	Hệ số Cronbach's Alpha	Hệ số tương quan biến tổng
	KS2			0,595
	KS3			0,578
	KS8			0,557
	KS1			0,524
	KS9			0,443
Vận dụng & sáng tạo	VD2	5	0,781	0,698
	VD5			0,672
	VD1			0,625
	VD3			0,547
	VD4			0,542
Tự tin	CD2	4	0,767	0,691
	CD4			0,675
	CD1			0,667
	CD3			0,556
Nhận thức về bản thân trong học tập	CD6	4	0,825	0,692
	CD8			0,558
	CD5			0,521
	CD7			0,485
Tính chủ động, trách nhiệm trong học tập	CD10	2	0,812	0,755
	TD9			0,567

Qua kiểm định chất lượng thang đo và kết quả phân tích EFA, nhận diện có 07 nhóm nhân tố mới. Trong đó, 01 thang đo đại diện cho nhân tố thái độ đối với học tập

của sinh viên; 03 thang đo đại diện cho nhân tố năng lực và 03 thang đo đại diện cho nhân tố đặc tính cá nhân. Nhóm nhân tố về “đặc tính cá nhân trong học tập” đã được chia thành hai nhóm mới, đồng thời 01 nhóm mới khác được hình thành từ các biến TD9 và CD9.

Bảng 3.2: Mô hình điều chỉnh sau phân tích nhân tố khám phá

TT	Ký hiệu	Biến đặc trưng	Giải thích thang đo
1	TD (F1)	TD1, TD2, TD3, TD4, TD5, TD6, TD7, TD8	Thái độ, động cơ học tập (8 câu)
2	KN (F2)	KN1, KN2, KN3, KN4, KN5, KN6, KN7, KN8, KN9	Quản lý học tập (9 câu)
3	VD (F3)	VD1, VD2, VD3, VD4, VD5	Vận dụng và sáng tạo (5 câu)
4	KS (F4)	KS1, KS2, KS3, KS4, KS5, KS6, KS7, KS8, KS9	Kiểm soát học tập (9 câu)
5	TT (F5)	TT1 (CD1), TT2 (CD2), TT3 (CD3), TT4 (CD4)	Tự tin vào khả năng học tập độc lập (4 câu)
6	NT (F6)	NT1 (CD5), NT2 (CD6), NT3 (CD7), NT4 (CD8)	Nhận thức về năng lực học tập của bản thân (4 câu)
7	CD (F7)	CD1 (CD10), CD2 (TD9)	Tính chủ động học tập (2 câu)

Như vậy, những nhân tố được xác định đo lường mức độ sẵn sàng HTTĐH của sinh viên bao gồm 07 nhóm, gồm: Thái độ, động cơ học tập (với 8 biểu hiện chỉ báo); Quản lý học tập (với 9 chỉ báo); Vận dụng và sáng tạo (với 5 chỉ báo); Kiểm soát học tập (với 9 chỉ báo); Tự tin vào khả năng học tập (4 chỉ báo); Nhận thức về năng lực học tập của bản thân (4 chỉ báo); Tính chủ động và trách nhiệm trong học tập (2 chỉ báo).

Kết quả này hoàn toàn phù hợp với mô hình nghiên cứu đề xuất bao gồm các yếu tố thái độ, động cơ học tập của người học, các năng lực HTTĐH như tự quản lý và kiểm soát học tập, các yếu tố đặc tính cá nhân, kiểm định tính giá trị của các yếu tố trong mô hình nghiên cứu.

Sau khi xác định các nhân tố đo lường, điểm đánh giá mức độ sẵn sàng HTTĐH được xác định dựa trên giá trị hội tụ và phân tán của thang đo.

3.1.2 Xác định điểm đánh giá dựa trên các nhân tố đo lường mức độ sẵn sàng học tập tự định hướng

Bảng 3.3 dưới đây xác định các thước đo lường xu hướng tập trung (độ hội tụ) và độ phân tán cho thang đo tổng (sẵn sàng HTTĐH) và các thang đo nhỏ (các nhân tố đo lường sẵn sàng HTTĐH).

Bảng 3.3: Kiểm định xu hướng tập trung (độ hội tụ) và độ phân tán

	Thái độ học tập	Kỹ năng quản lý học tập	Vận dụng và sáng tạo	Kiểm soát học tập	Tự tin trong học tập	Nhận thức năng lực học tập	Tính chủ động học tập	Tổng điểm
Trung bình	32,24	31,75	19,35	34,85	15,35	14,94	8,04	156,52
Trung vị	32,00	32,00	20,00	35,00	16,00	15,00	8,00	158,00
Yếu vị	32	36	20	36	16	16	8	164,00
Độ lệch chuẩn	4,814	5,798	3,101	5,392	2,695	2,651	1,463	25,914
GTNN	8	9	5	9	4	4	2	41
GTLN	40	45	25	45	20	20	10	205

Từ kết quả kiểm định xu hướng tập trung và phân tán của các thang đo cho thấy, với mức điểm đánh giá cho từng câu hỏi từ 1 (thấp nhất) đến 5 (cao nhất) cho 41 câu hỏi thì tổng điểm thấp nhất là 41 và cao nhất là 205. Trong đó, điểm sẵn sàng HTTĐ đạt 156,52 (số làm tròn là 157) là mức trung bình và từ 164,00 điểm là mức cao, với độ lệch chuẩn là 25,914.

Sau khi bảng hỏi đã được chuẩn hóa, kiểm định độ tin cậy, độ giá trị và xu hướng tập trung, phân tán, điểm đánh giá mức độ sẵn sàng HTTĐH được xác định.

Cụ thể: Bộ công cụ gồm 41 câu sử dụng thang đo Likert 5 cấp độ với mức lựa chọn thấp nhất là 1 điểm, cao nhất là 5 điểm. Giá trị khoảng cách (δ) được tính theo công thức: $(\text{Maximum}-\text{Minimum})/n$ (trong đó n là tổng số). Theo phân bố chuẩn từ-1=> +1 ($-1\delta;-2\delta;-3\delta; 0; +1\delta; +2\delta; +3\delta$). Trong đó, 1=Hầu như không đúng với tôi; 2=Thường không đúng với tôi; 3=Đôi khi đúng với tôi; 4=Thường xuyên đúng với tôi; 5=Gần như luôn đúng với tôi).

Với tổng số 41 câu hỏi theo các mức độ tính điểm từ 1-5, điểm đánh giá sẵn sàng HTTĐH sẽ có tổng số điểm đánh giá từ 41 đến 205 và được chia thành ba mức độ gồm dưới trung bình; trung bình; và trên trung bình (cao và rất cao) được xác định

theo kết quả phân tích (mức trung bình từ 157, mức yếu vị từ 164). Cụ thể giải điểm được tính như sau:

Bảng 3.4: Giải điểm xác định mức độ sẵn sàng học tập tự định hướng

STT	Giải điểm	Mức độ sẵn sàng
1	41 đến dưới 157	Dưới trung bình
2	157 đến dưới 164	Trung bình
3	164 đến 205	Trên trung bình

Bảng 3.4 là giải điểm mức độ sẵn sàng HTTĐH, trong đó từ 41 đến dưới 157 là điểm sẵn sàng HTTĐH dưới trung bình. Từ 157 đến dưới 164 là mức trung bình. Từ 164 đến 205 được coi là mức sẵn sàng HTTĐH cao. Nói cách khác, những cá nhân đạt điểm 41 được coi là kém định hướng nhất trong việc học tập. Trong khi đó, những cá nhân có điểm từ 164 đến 205 thể hiện sẵn sàng nhất cho việc HTTĐH.

Cách phân loại này có tham khảo cách tính điểm sẵn sàng HTTĐH của với Guglielmino (1977) và Guglielmino (1989). Theo Guglielmino, với 58 câu và sử dụng thang đo Likert 5 mức độ, mức độ sẵn HTTĐH của người học (điểm tổng đánh giá mức độ sẵn sàng HTTĐH) được phân loại thành 03 mức: từ 58-201 điểm là dưới trung bình (ĐTB=201), từ 201-226 là trung bình và từ 227-290 (yếu vị=227) trên trung bình (Alfaifi, 2016). Theo Guglielmino (1989), những cá nhân có điểm sẵn sàng HTTĐH cao thường thích xác định nhu cầu học tập của mình, tự lập kế hoạch và thực hiện việc học của mình. Tương tự, Owen (2002) cho rằng, những cá nhân có mức độ sẵn sàng HTTĐH cao hơn có thể lựa chọn mục tiêu học tập, các hoạt động mà họ sẽ thực hiện và các nguồn lực mà họ sẽ tiếp cận một cách hiệu quả hơn. Điều này không có nghĩa là họ không chọn học trong bối cảnh học tập đã sắp đặt (giảng viên xây dựng sẵn bài giảng theo cách học truyền thống). Họ có thể chọn các khóa học truyền thống như một phần của kế hoạch học tập. Mặt khác, những cá nhân có điểm sẵn sàng HTTĐH trung bình cũng có thể học tập trong các tình huống hay bối cảnh yêu cầu học tập độc lập, nhưng không hoàn toàn thoải mái thực hiện quá trình xác định nhu cầu học tập, lập kế hoạch và thực hiện việc học của họ. Những cá nhân có điểm sẵn sàng HTTĐH dưới trung bình thường thích các lựa chọn học tập có cấu trúc như bài giảng và các thiết lập sẵn của giảng viên ở các lớp học truyền thống.

3.2 Mức độ sẵn sàng học tập tự định hướng của sinh viên

Để trả lời câu hỏi nghiên cứu “ Sinh viên các cơ sở GDDH Việt Nam có mức độ sẵn sàng HTTĐH như thế nào?”, thống kê mô tả đã được sử dụng để xác định giá trị trung bình, trung vị, giá trị nhỏ nhất, lớn nhất, độ lệch chuẩn của các chỉ báo.

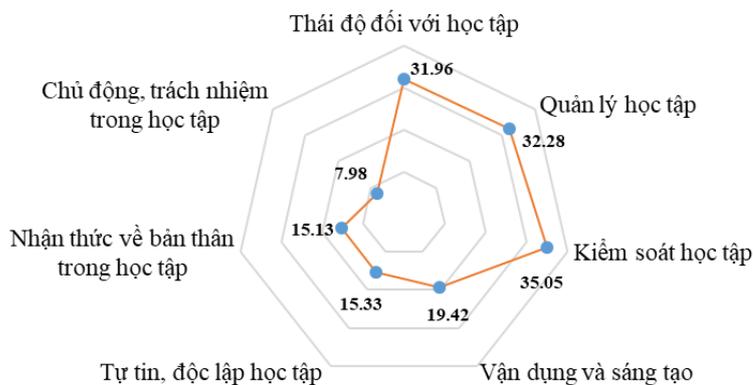
Kết quả đo lường mức độ sẵn sàng HTTĐH được xác định trên nhóm khảo sát chính thức với các biến đo lường mức độ sẵn sàng HTTĐH gồm “thái độ đối với học tập”, “Quản lý học tập”, “Vận dụng và sáng tạo”, “Kiểm soát học tập”, “Tự tin và độc lập học tập”, “Nhận thức bản thân trong học tập” và “Chủ động học tập”. Kết quả đánh giá được minh họa tại Bảng 3.5.

Bảng 3.5: Kết quả đo lường mức độ sẵn sàng học tập tự định hướng của sinh viên

Các biến		Trung bình	Trung vị	Nhỏ nhất	Lớn nhất	Độ lệch chuẩn
Thái độ đối với học tập		31,96	32,00	8	40	5,045
Năng lực học tập	Quản lý học tập	32,28	33,00	9	45	5,852
	Kiểm soát học tập	35,05	36,00	9	45	5,579
	Vận dụng và sáng tạo	19,42	20,00	5	25	3,213
Đặc tính cá nhân	Tự tin, độc lập học tập	15,33	16,00	4	20	2,749
	Nhận thức về bản thân trong học tập	15,13	16,00	4	30	2,731
	Chủ động, trách nhiệm trong học tập	7,98	8,00	2	10	1,522
<i>Tổng</i>		<i>157,15</i>	<i>159,00</i>	<i>41</i>	<i>205</i>	<i>21,548</i>

Bảng 3.3 cho thấy, tổng điểm trung bình mức độ sẵn sàng HTTĐH là 157,15 (SD=21,584). Trong đó, các chỉ báo về “thái độ đối với học tập” được xác định trong khoảng giá trị nhỏ nhất là 8 và giá trị lớn nhất là 40, với điểm trung bình là 31,96 (SD=5,045). Còn mức độ “Quản lý học tập” nằm trong khoảng giá trị nhỏ nhất là 9 và giá trị lớn nhất là 45, với điểm trung bình là 32,28 (SD=5,852). Kết quả đo lường mức độ “Vận dụng và sáng tạo” nằm trong khoảng giá trị nhỏ nhất là 5 và giá trị lớn nhất là 25, với điểm trung bình là 19,42 (SD=3,21). Điểm trung bình “Kiểm soát học tập”

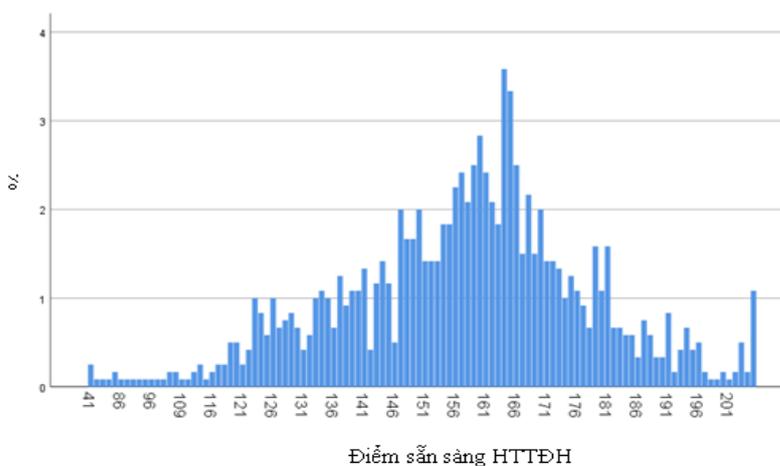
đạt mức 35,05 (SD=5,79), trong khi thang đo “Tự tin học tập” và “Nhận thức bản thân” điểm trung bình tương đương nhau là 15,33 và 15,13 (SD=2,75 và 2,73).



Hình 3.1: Biểu đồ điểm sẵn sàng học tập tự định hướng

Nhìn vào biểu đồ xác định điểm đánh giá mức độ sẵn sàng HTTĐH cho thấy ba nhân tố có mức độ sẵn sàng HTTĐH mạnh nhất gồm động cơ học tập, quản lý học tập và kiểm soát học tập, và với các giá trị trung bình tương ứng từ 31,96 đến 35,05. Trong đó, yếu tố kiểm soát học tập có mức độ cao nhất. Kết quả phỏng vấn cũng cho thấy việc kiểm soát học tập có ảnh hưởng nhiều trong quá trình học tập của sinh viên. Yếu tố chủ động, trách nhiệm trong học tập có mức độ thấp nhất, xu hướng bị ảnh hưởng bởi động lực học tập của sinh viên năm ba và năm tư không còn nhiều như các năm đầu. Để xác định rõ hơn mức độ ảnh hưởng của các nhân tố, sự tương quan và mô hình đo lường sẽ được phân tích ở những phần sau.

Mặc dù kết quả phân tích cho thấy điểm đánh giá trung bình (mean) ở mức 157,15 nhưng khi xem xét các câu trả lời cho thấy sự phân bố có xu hướng gần nhau giữa các mức độ và theo hướng phát triển ở mức cao (164) (Hình 3.2).



Hình 3.2: Biểu đồ phân bố điểm sẵn sàng học tập tự định hướng

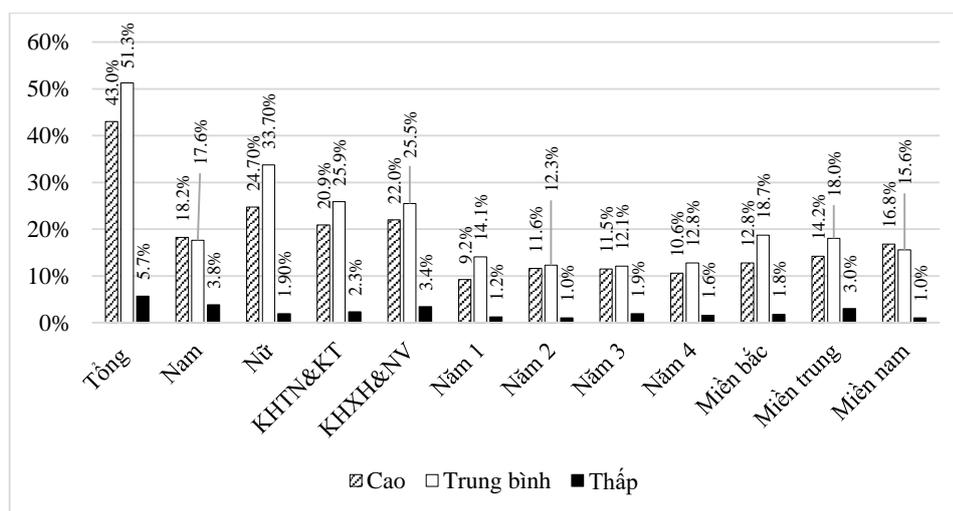
Kết quả nghiên cứu đã phát hiện ra rằng điểm trung bình sẵn sàng HTTĐH sinh viên Việt Nam ở các cơ sở thực hiện khảo sát ở mức 157,15 nhưng có xu hướng cao (trung bình=157,15, trong khoảng từ 123 đến dưới 164). Trong đó, điểm đánh giá ở mức cao (từ 164 đến 205) chiếm 43,8%, mức trung bình (từ 123 đến dưới 164) chiếm 52,2%, mức thấp (từ 41 đến dưới 123) chỉ chiếm 4%.

Một trong những lý do giải thích cho mức điểm sẵn sàng HTTĐH này của sinh viên là chính sách đối với GDĐH của Việt Nam trong những năm gần đây đã có những thay đổi theo hướng tiếp cận người học là trung tâm. Trong đó, tại nghị quyết 29/TW của Ban chấp hành TW ĐCS Việt Nam (2013) về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo đã xác định phải phát triển toàn diện năng lực và phẩm chất người học. Điều này đã được cụ thể hóa trong mục tiêu GDĐH Việt Nam nhằm “đào tạo người học phát triển toàn diện”, “có tri thức, kỹ năng, trách nhiệm nghề nghiệp”; có “khả năng tự học, sáng tạo, thích nghi với môi trường làm việc” (Luật Giáo dục, 2019).

Bên cạnh đó, khung trình độ Quốc gia được Thủ tướng Chính phủ ban hành năm 2016 đặt ra yêu cầu “sinh viên đại học phải chịu trách nhiệm cá nhân, có kỹ năng nhận thức, kỹ năng thực hành nghề nghiệp, kỹ năng giao tiếp ứng xử, làm việc độc lập hoặc theo nhóm...”. Vì vậy, các trường đại học Việt Nam đều xây dựng chuẩn đầu ra các chương trình đào tạo theo hướng đảm bảo đáp ứng khung trình độ giáo dục quốc gia đối với trình độ đại học (bậc 6) và bậc 7 (đối với một số chương trình đào tạo chuyên sâu).

Đồng thời, các hình thức học tập đa dạng cùng với các chiến lược dạy học tạo cơ hội và khuyến khích sinh viên chủ động, tích cực tham gia vào quá trình học tập đang được áp dụng tại các nhà trường cũng góp phần thúc đẩy sinh viên học tập nhằm đáp ứng mục tiêu giáo dục và mục đích học tập của người học.

Kết quả xếp loại mức độ sẵn sàng HTTĐH, có 42,9% sinh viên đạt điểm đánh giá ở mức cao (từ 164-205), trong đó có 18,2% là sinh viên nam và 24,7% là sinh viên nữ. Số sinh viên đạt điểm đánh giá ở mức trung bình (đạt từ 157-163) chiếm 51,3%, trong đó nữ giới chiếm 33,7% và nam giới chiếm 17,6%. Tỷ lệ sinh viên đạt điểm đánh giá ở mức thấp chỉ 4,7%, trong đó nữ chiếm 1,9% và nam là 3,8%.



Hình 3.3: Tỷ lệ xếp loại mức độ sẵn sàng học tập tự định hướng theo giới tính, khối ngành, năm học và vùng miền

Tỷ lệ chênh lệch mức điểm đánh giá cao giữa sinh viên hai khối ngành không nhiều. Trong đó, 20,9% sinh viên khối KHTN&KT đạt mức điểm cao trong khi sinh viên khối KHXH&NV nhỉnh hơn chỉ 1%, ở mức 22,0%. Tỷ lệ sinh viên đạt điểm đánh giá trung bình là 25,9% đối với sinh viên khối ngành KHTN&KT và 25,5% đối với sinh viên khối KHXH&NV. Sinh viên khối KHTN&KT chiếm 2,3% số sinh viên có mức điểm đánh giá ở mức thấp, tỷ lệ này ở sinh viên khối KHXH&NV là 3,4%.

Mức độ sẵn sàng HTTĐH của sinh viên có sự thay đổi rõ rệt theo các năm. Nếu điểm đánh giá sẵn sàng HTTĐH mức cao ở sinh viên năm thứ nhất chỉ chiếm 9,2% thì các năm thứ 2,3 đã tăng lên 11,6% ở năm thứ 2 và 11,5% ở năm thứ 3 trước khi giảm xuống 10,6% ở năm thứ 4. Trong khi đó, mức độ trung bình lại có xu hướng giảm nhẹ theo các năm ở mức trung bình 14,1% (năm thứ nhất) xuống 12,3% (năm thứ 2) và 12,1% ở nhóm sinh viên năm thứ ba nhưng lại tăng nhẹ trở lại ở năm thứ tư (12,8%). Tỷ lệ sinh viên có mức độ sẵn sàng HTTĐH thấp chỉ chiếm rất ít, có xu hướng tập trung nhiều hơn ở nhóm sinh viên năm thứ ba và tư (năm 1=1,2%, năm 2=1,0; năm 3=1,9%, năm 4=1,6%).

Kết quả đánh giá này được giải thích rõ hơn khi phỏng vấn với giảng viên và thảo luận với sinh viên trong phần kết quả nghiên cứu định tính bổ sung.

Về hoạt động giảng dạy, các cơ sở GDĐH Việt Nam nói chung đều triển khai đa dạng các loại hình dạy và học như đào tạo trực tiếp, đào tạo trực tuyến và một số trường còn triển khai dạy học kết hợp. Đây là những giải pháp linh hoạt và phù hợp với điều kiện thực tiễn trong bối cảnh đại dịch Covid-19 khoảng thời gian năm 2020-

2021 tại Việt Nam. Những hình thức dạy và học này đã góp phần thúc đẩy sự tham gia và chủ động học tập của sinh viên, đặc biệt là với hình thức học trực tuyến và học tập kết hợp. Với những hình thức học tập này, sinh viên tìm hiểu tài liệu, bài giảng thông qua các hệ thống bài giảng, tài liệu tham khảo trên hệ thống quản lý học tập như LMS, moodle. Thực tế này đã chứng minh nhận định của Carney (1986) khi cho rằng, giáo dục đối với người lớn cần thiết phải tách người học khỏi sự phụ thuộc vào người dạy như phương pháp sư phạm truyền thống. Tại các CSGD khảo sát hiện đang áp dụng đa dạng các chiến lược /kỹ thuật dạy và học trong đó có các kỹ thuật giảng dạy thúc đẩy sự tham gia và chủ động học tập của người học. Đây là một trải nghiệm thực tế quan điểm của Knowles (1980, 1984) về việc giảng dạy nên tính đến nhiều loại nền tảng học tập khác nhau, tài liệu học tập và các hoạt động nên chuẩn bị cho các mức độ và các trải nghiệm khác nhau của người học.

Sinh viên khi vào đại học họ đã có những kiến thức và kinh nghiệm học tập nhất định ở bậc phổ thông. Quá trình học tập tại trường được phát triển theo từng giai đoạn tương tự như mô hình học tập của Grow (1991). Đó là các giai đoạn chuyển dịch từ phụ thuộc nhiều vào giảng viên đến quan tâm các nội dung học tập, rồi tham gia tích cực vào quá trình học và cuối cùng là tự định hướng việc học tập của bản thân. Sinh viên sau các giai đoạn học tập có sự thay đổi về nhận thức và kinh nghiệm học tập. Sinh viên năm thứ nhất khi vào trường còn phụ thuộc nhiều vào giảng viên (cung cấp bài giảng, yêu cầu cụ thể, hướng dẫn chi tiết, tuân thủ hoàn toàn theo yêu cầu của giảng viên, v.v), thụ động trong việc nghiên cứu, tiếp thu, sáng tạo. Mặc dù hiện tượng này cũng xảy ra đối với một số sinh viên các năm khác nhưng ít hơn, chủ yếu vẫn ở nhóm sinh viên năm thứ nhất. Điều này cho thấy các sinh viên mới vào trường còn bị ảnh hưởng của phương pháp sư phạm truyền thống, chưa tự chủ trong việc học tập. Khi sinh viên các khóa đã quen với các nhiệm vụ học tập, họ bắt đầu quan tâm và tham gia vào quá trình học tập thông qua các chiến lược dạy và học mà giảng viên áp dụng như nghiên cứu tài liệu, tương tác trên lớp qua hỏi-đáp-tranh luận, thảo luận nhóm, làm các bài tiểu luận, đề án môn học. Tức là, sinh viên đã dần chuyển sang cách học tự định hướng và họ cảm thấy được chủ động hơn với việc học tập mặc dù có thể thích, hào hứng hoặc chưa chủ động, tự giác hoàn toàn. Lúc này, vai trò của giảng viên không còn là người cung cấp kiến thức, chỉ bảo mà là người tư vấn hoặc hướng dẫn để sinh

viên tự chủ thực hiện các nhiệm vụ học tập và tiếp thu, sáng tạo kiến thức.

Khi học tập tại trường đại học, sinh viên chịu sự ảnh hưởng của một số yếu tố như bối cảnh bên ngoài (xã hội, nhà trường, bạn học..) và bản thân họ. Tuy nhiên, các yếu tố cá nhân như vốn hiểu biết, kinh nghiệm, thái độ và động cơ học tập chính là những tác động trực tiếp đến quá trình học tập của họ. Kết quả nghiên cứu cho thấy, sinh viên học tập vì những mục đích khác nhau như để hoàn thiện bản thân, để nắm bắt tri thức, kiến thức chuyên môn, học để có việc làm sau khi ra trường và để khẳng định bản thân. Điều này hoàn toàn phù hợp với thông điệp của UNESCO cho rằng “học để biết, học để làm, học để chung sống, học để khẳng định mình” đặc biệt là trong bối cảnh hội nhập quốc tế mạnh mẽ như hiện nay.

Kết quả thảo luận và phỏng vấn cũng cho thấy, sinh viên (đặc biệt là sinh viên năm thứ hai trở đi) có khả năng phân tích và đưa ra các quan điểm và giải pháp của họ. Bên cạnh các sinh viên nhanh nhạy, chủ động tìm kiếm thông tin, tài liệu phục vụ học tập, sáng tạo, có khả năng vận dụng kiến thức học được vào các bài học, công việc và cuộc sống thì vẫn nhiều sinh viên còn thụ động, ít sáng tạo trong học tập, không tích cực tham gia giải quyết các vấn đề học tập, hoặc chỉ dựa vào sự hỗ trợ của nhóm làm việc.

Mặc dù sinh viên và thậm chí một số giảng viên còn chưa am hiểu về HTTĐH mặc dù họ đã có những trải nghiệm nhất định về HTTĐH trong quá trình học tập. Các CSGD đang áp dụng nhiều hình thức và kỹ thuật giảng dạy theo hướng HTTĐH (đặc biệt là ở các ngành có tính thực hành thường sử dụng nhiều như các bài học theo tình huống, học tập dựa trên vấn đề, đồ án môn học, tiểu luận...). Hơn nữa, các cơ sở giáo dục đang nỗ lực đổi mới phương pháp dạy và học nhằm đáp ứng xu hướng học tập lấy người học và quá trình học tập làm trung tâm, đảm bảo các mục tiêu giáo dục và nhu cầu của xã hội thì HTTĐH có thể là một giải pháp học tập có đầy đủ cơ sở lý thuyết và tính ứng dụng thực tiễn để giúp sinh viên học tập tốt nhất.

3.3 So sánh sự khác biệt mức độ sẵn sàng học tập tự định hướng giữa các nhóm sinh viên

Để trả lời câu hỏi “Sự khác biệt về mức độ sẵn sàng HTTĐH giữa các nhóm sinh viên theo giới tính, khối ngành đào tạo và năm học như thế nào?”, so sánh sự khác biệt mức độ sẵn sàng HTTĐH giữa các nhóm sinh viên được tiến hành thông qua kiểm định t-test independent, ANOVA và kiểm định hậu định (post-hoc).

3.3.1 Sự khác biệt về giới

Trả lời câu hỏi “Sự khác biệt về mức độ sẵn sàng HTTĐH giữa các nhóm sinh viên theo giới như thế nào?”, phép phân tích thống kê T-test independent được thực hiện để xem xét sự khác biệt này. Theo Ross & Willson (2018) kiểm định Independent Samples T-Test được dùng để so sánh giá trị trung bình của hai nhóm. Nếu $\text{sig.} \geq 0,05$: không có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê. Nếu $\text{sig.} < 0,05$: Có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê.

Bảng 3.6: Sự khác biệt mức độ sẵn sàng học tập tự định hướng theo giới

Điểm sẵn sàng HTTĐH	Giới tính	Số lượng	Hệ số t	Trung bình	Độ lệch chuẩn	Sig
	Nữ	737	-0,490	157,06	19,198	0,00
	Nam	485		157,84	24,424	

Bảng 3.6 thể hiện tổng điểm đo lường mức độ sẵn sàng HTTĐH theo nhóm sinh viên nữ và nam. Trong phân tích kiểm định Levene: giá trị sig. trong kiểm định Levene (kiểm định F) nếu nhỏ hơn 0,05 thì phương sai của 2 tổng thể khác nhau, sẽ sử dụng kết quả Kiểm định t, tức là chấp nhận giả thuyết H_0 , kết luận rằng phương sai trong mức độ sẵn sàng HTTĐH của sinh viên nam khác biệt so với sinh viên nữ.

Theo kết quả kiểm định T-Test, $\text{Sig.} = 0,00 < 0,05$ nhưng hệ số $t = -0,490$ chứng tỏ không có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê giữa nam và nữ về mức độ sẵn sàng HTTĐH mặc dù điểm trung bình về mức độ sẵn sàng HTTĐH của các sinh viên nữ (trung bình=157,06; $\text{sig.} < 0,05$) thấp hơn so với điểm trung bình của sinh viên nam (trung bình=157,84; $\text{sig.} < 0,05$).

Kết quả này cho thấy giới tính không có ảnh hưởng đến mức độ sẵn sàng HTTĐH của sinh viên đại học Việt Nam.

3.3.2 Sự khác biệt theo khối ngành

Câu hỏi nghiên cứu tiếp theo đặt ra là “Sự khác biệt về mức độ sẵn sàng HTTĐH giữa các nhóm sinh viên theo khối ngành đào tạo như thế nào?”. Câu hỏi này được trả lời bằng kiểm định T-test để xác định liệu có sự khác nhau về mức độ sẵn sàng HTTĐH giữa khối ngành KHTN&KT và KHXH&NV không.

Bảng 3.7: Sự khác biệt mức độ sẵn sàng học tập tự định hướng theo khối ngành

	Khối ngành	Số lượng	Hệ số t	Trung bình	Độ lệch chuẩn	Sig
Điểm sẵn sàng HTTĐH	KHTN&KT	600	-1,507	156,22	23,381	0,01
	KHXXH&NV	622		158,09	19,499	

Bảng 3.7 thể hiện tổng điểm đo lường mức độ sẵn sàng HTTĐH theo nhóm ngành đào tạo. Cũng tương tự như kiểm định giữa các nhóm giới, theo kết quả kiểm định T-Test, mặc dù $\text{sig.}=0,01 < 0,05$ nhưng giá trị $t = -1,507$, chứng tỏ không có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê giữa khối ngành đào tạo KHTN&KT và KHXXH&NV theo thang điểm mức độ sẵn sàng HTTĐH mặc dù điểm trung bình về mức độ sẵn sàng HTTĐH của các sinh viên khối ngành KHTN&KT (trung bình=156,62; $\text{sig.}<0,05$) thấp hơn so với điểm trung bình của sinh viên khối ngành KHXXH&NV (trung bình=158,09; $\text{sig.}<0,05$).

Kết quả này cho thấy khối ngành đào tạo không có ảnh hưởng đến mức độ sẵn sàng HTTĐH của sinh viên.

3.3.3 Sự khác biệt theo năm học

Câu hỏi nghiên cứu “Sự khác biệt về mức độ sẵn sàng HTTĐH giữa các nhóm sinh viên theo năm học như thế nào”. Câu hỏi này được trả lời thông qua phân tích phương sai một chiều ANOVA để xác định xem liệu có sự khác biệt mức độ sẵn sàng HTTĐH của sinh viên các năm không.

Kết quả phân tích thống kê mức độ sẵn sàng HTTĐH theo từng năm (năm thứ 1, năm thứ 2, năm thứ 3, năm thứ 4) được trình bày tại Bảng 3.8 dưới đây cho thấy, mức độ sẵn sàng HTTĐH của sinh viên năm thứ 2 (trung bình=154,42; SD=19,777) lớn hơn sinh viên năm thứ 3 (trung bình=158,05; SD=22,108) lớn hơn sinh viên năm thứ 4 (trung bình=156,7; SD=23,419) lớn hơn sinh viên năm thứ nhất (trung bình=154,42; SD=23,419).

Kết quả phân tích thống kê cho thấy, điểm trung bình của sinh viên năm thứ nhất ở mức thấp nhất (trung bình=154,42), trong khi đó sinh viên năm thứ hai có điểm trung bình cao nhất (trung bình=159,40), cao hơn điểm trung bình của sinh viên năm thứ ba (trung bình=158,05) và sinh viên năm thứ tư (trung bình=156,73).

Bảng 3.8: Kết quả thống kê mức độ sẵn sàng học tập tự định hướng theo từng năm

	Số mẫu	Trung bình	Độ lệch chuẩn	Nhỏ nhất	Lớn nhất
Năm thứ 1	300	154,42	19,777	41	205
Năm thứ 2	300	159,40	20,457	41	205
Năm thứ 3	316	158,05	22,108	41	205
Năm thứ 4	306	156,73	23,419	41	205
Tổng	1222	157,15	21,539	41	205

Kết quả kiểm định phương sai đồng nhất (Test of Homogeneity of Variances) giữa các năm học (Bảng 3.9) có giá trị sig. lớn hơn 5%, khi đó giả thuyết phương sai đồng nhất giữa các nhóm giá trị biến định tính không có sự khác biệt, đủ điều kiện để sử dụng kết quả phân tích ANOVA.

**Bảng 3.9: Kết quả kiểm định phương sai đồng nhất giữa các năm
Test of Homogeneity of Variances**

		Thống kê Levene	df1	df2	Sig.
Điểm sẵn sàng HTTĐH	Dựa trên giá trị trung bình	0,906	3	1196	0,437
	Dựa trên giá trị trung vị	0,915	3	1196	0,433
	Dựa trên giá trị trung vị và hệ số df điều chỉnh	0,915	3	1140,632	0,433
	Dựa trên giá trị trung bình (đã loại 5% ngoại lai)	0,912	3	1196	0,434

Kết quả kiểm định ANOVA được trình bày tại Bảng 3.10 cho thấy, giá trị sig. bằng $0,033 < 0,05$ nên có sự khác biệt về ý nghĩa thống kê giữa mức độ sẵn sàng HTTĐH theo năm học.

Bảng 3.10: Kết quả phân tích ANOVA giữa các năm

	Tổng bình phương	df	Bình phương trung bình	F	Sig
Giữa các nhóm	4054,203	3	1351,401	2,927	0,033
Trong cùng một nhóm	552202,193	1196	461,708		
Tổng	556256,397	1199			

Bảng 3.11: Kết quả phân tích sự khác biệt mức độ sẵn sàng học tập tự định hướng giữa các năm

(I) Năm học	(J) Năm học	Sự khác biệt trung bình (I-J)	Sai số chuẩn	Sig.	Khoảng tin cậy ở mức 95%	
					Biên dưới	Biên trên
Năm 1	Năm 2	-4,983*	1,754	0,005	-8,43	-1,54
	Năm 3	-3,630*	1,754	0,039	-7,07	-0,19
	Năm 4	-2,313	1,754	0,188	-5,76	1,13
Năm 2	Năm 1	4,983*	1,754	0,005	1,54	8,43
	Năm 3	1,353	1,754	0,441	-2,09	4,80
	Năm 4	2,670	1,754	0,128	-0,77	6,11
Năm 3	Năm 1	3,630*	1,754	0,039	0,19	7,07
	Năm 2	-1,353	1,754	0,441	-4,80	2,09
	Năm 4	1,317	1,754	0,453	-2,13	4,76
Năm 4	Năm 1	2,313	1,754	0,188	-1,13	5,76
	Năm 2	-2,670	1,754	0,128	-6,11	0,77
	Năm 3	-1,317	1,754	0,453	-4,76	2,13

*, Có ý nghĩa thống kê ở mức 5%

Kết quả phân tích sự khác biệt mức độ sẵn sàng HTTĐH giữa các năm (năm thứ nhất, thứ hai, thứ ba và thứ tư) được trình bày tại Bảng 3.11 thấy rằng: Có sự khác biệt về mức độ sẵn sàng HTTĐH của sinh viên năm thứ nhất với sinh viên các năm

khác. Trong đó, mức độ sẵn sàng HTTĐH của sinh viên năm thứ nhất ở mức thấp nhất so với sinh viên năm hai, năm ba và năm tư.

Kết quả này được giải thích rõ hơn trong nội dung thảo luận của sinh viên về quá trình học tập tại trường. Sinh viên năm thứ nhất khi vào trường còn chưa tự tin, phụ thuộc nhiều vào giảng viên như việc cung cấp bài giảng, yêu cầu cụ thể, hướng dẫn chi tiết, tuân thủ hoàn toàn theo yêu cầu của giảng viên. Sinh viên thụ động trong việc nghiên cứu, tiếp thu, sáng tạo. Mặc dù hiện tượng này cũng xảy ra đối với một số sinh viên các năm khác nhưng ít hơn, chủ yếu vẫn ở nhóm sinh viên năm thứ nhất. Điều này cho thấy các sinh viên mới vào trường còn bị ảnh hưởng của phương pháp sư phạm truyền thống, chưa tự chủ trong việc học tập. Trong khi sinh viên các năm khác đã quen với các nhiệm vụ học tập, họ bắt đầu quan tâm và tham gia vào quá trình học tập thông qua các chiến lược dạy và học mà giảng viên áp dụng như nghiên cứu tài liệu, tương tác trên lớp qua hỏi-đáp-tranh luận, thảo luận nhóm, làm các bài tiểu luận, đồ án.

3.4 Mối quan hệ giữa mức độ sẵn sàng học tập tự định hướng và kết quả học tập

Trả lời câu hỏi “Mức độ sẵn sàng HTTĐH có mối quan hệ như thế nào với kết quả học tập của sinh viên tại các cơ sở GDĐH Việt Nam? phân tích mối tương quan Pearson được thực hiện và kiểm định mô hình cấu trúc tuyến tính được sử dụng để đánh giá mô hình đo lường và phân tích cấu trúc được thực hiện để xem xét các tác động của các mối quan hệ.

3.4.1 Mối tương quan giữa điểm đánh giá mức độ sẵn sàng học tập tự định hướng và điểm trung bình chung tích lũy

Xem xét sự tương quan giữa điểm đánh giá mức độ sẵn sàng HTTĐH và điểm trung bình chung tích lũy –GPA (hệ 4) theo các yếu tố thái độ, kỹ năng, vận dụng, kiểm soát, tự tin, nhận thức và chủ động trách nhiệm cho thấy có mối tương quan giữa hai yếu tố với kết quả học tập của sinh viên. Sự tương quan được thể hiện ở Bảng 3.12 dưới đây.

Bảng 3.12: Sự tương quan giữa điểm trung bình chung tích lũy và các yếu tố sẵn sàng học tập tự định hướng

	Thái độ (TD)	Kỹ năng (KN)	Vận dụng (VD)	Kiểm soát (KS)	Tự tin (TT)	Nhận thức (NT)	Chủ động (CD)	Mức độ sẵn sàng HTTĐH
Tương quan Pearson	0,068*	0,018	0,026	0,072*	0,045	0,053	0,044	0,059*
Sig. (2-tailed)	0,018	0,531	0,375	0,013	0,118	0,066	0,128	0,042

Kết quả phân tích tương quan Pearson cho thấy, điểm trung bình chung tích lũy có tương quan thuận với mức độ sẵn sàng HTTĐH ($\text{sig.}=0,042<0,05$) và các yếu tố sẵn sàng HTTĐH gồm: Thái độ-TD ($\text{Sig.}=0,18<0,05$), Kiểm soát - KS ($\text{Sig.}=0,013<0,05$).

Kết quả này phù hợp với các mô hình lý thuyết của Brocket &Hiemstra, Candy, Grow, Knowles, Guglielmino hay Garrison khi xác định thái độ, động cơ và kiểm soát học tập là những yếu tố quan trọng giúp người học HTTĐH và đạt thành tích học tập tốt. Kết quả chi tiết tiếp tục được phân tích ở mô hình cấu trúc tuyến tính.

3.4.2 Mức độ ảnh hưởng của sẵn sàng học tập tự định hướng đến kết quả học tập

3.4.2.1 Kiểm định mô hình đo lường sẵn sàng học tập tự định hướng

Từ kết quả khảo sát, mô hình đo lường sẵn sàng HTTĐH và mô hình cấu trúc được kiểm định bằng phần mềm SmartPLS 3.

a) Kiểm định độ tin cậy và giá trị hội tụ

Để đánh giá độ tin cậy của các thang đo sử dụng hệ số tin cậy tổng hợp (CR), tổng phương sai trích (AVE) và hệ số tải đơn lẻ (outer loading). Trong đó, theo hệ số tin cậy tổng hợp phải lớn hơn 0,7 và hệ số tải đơn lẻ (outer loading) phải lớn hơn 0,4 (Hair Jr & cộng sự, 2014) thì mô hình có ý nghĩa về giá trị tin cậy. Ngoài ra theo Fornell & Larcker (1981), tổng phương sai trích lớn hơn 0,5 sẽ khẳng định được độ tin cậy và độ giá trị hội tụ của thang đo.

Kết quả tính toán về độ tin cậy tổng hợp, hệ số tải nhân tố và phương sai trích của các thang đo thành phần cho thấy thang đo CD có hệ số Cronbach" alpha nhỏ hơn 0,6 (không sử dụng được, loại khỏi mô hình), các thang đo còn lại đều đạt yêu cầu về độ tin cậy và giá trị hội tụ.

Bảng 3.13: Kết quả kiểm định tin cậy nhất quán bên trong (Cr.A, CR, AVE)

Nhân tố	Cronbach's Alpha	Độ tin cậy tổng hợp (CR)	Tổng phương sai trích (AVE)
KN	0,896	0,917	0,579
KS	0,827	0,878	0,591
NT	0,742	0,854	0,661
TD	0,781	0,859	0,604
TT	0,767	0,851	0,590
VD	0,825	0,877	0,588

b) Kiểm định giá trị phân biệt

Sau khi loại bỏ biến CD (do có hệ số tin cậy tổng hợp CR.A nhỏ hơn 0,6), mô hình còn lại 06 yếu tố. Để đánh giá tính phân biệt của thang đo mới hình thành, nghiên cứu sử dụng Tỷ số Hererotrait-monotrait. Kết quả cho thấy tính phân biệt của thang đo rất tốt cho thấy các giá trị HTMT đều nhỏ hơn nhiều so với ngưỡng 0,85. Như vậy, các nhân tố đều đạt yêu cầu về giá trị phân biệt.

Bảng 3.14: Độ giá trị phân biệt theo tiêu chuẩn Fornell-Larcker sau khi kiểm định độ tin cậy nhất quán bên trong

	KN	KS	NT	TD	TT	VD
KN	0,761					
KS	0,599	0,769				
NT	0,590	0,582	0,813			
TD	0,421	0,516	0,401	0,777		
TT	0,460	0,539	0,543	0,462	0,768	
VD	0,572	0,628	0,496	0,537	0,542	0,767

3.4.2.2 Kiểm định mô hình cấu trúc tuyến tính

Áp dụng quy trình bootstrap để kiểm tra mức ý nghĩa (Hair Jr & cộng sự, 2014). Trong nghiên cứu này, mẫu quan sát ban đầu có 1222 quan sát thì mỗi mẫu bootstrap cũng chứa 1222 quan sát. Số lượng mẫu bootstrap phải ít nhất bằng số quan sát hợp lệ

trong tập dữ liệu. Trong luận án, bootstrapping 5000 lần đã được chạy để đảm bảo yêu cầu kiểm định mô hình cấu trúc tuyến tính.

Cộng tuyến của mô hình cấu trúc được kiểm tra thông qua mối quan hệ giữa các nhân tố. Hệ số phóng đại phương sai (VIF) được kiểm định cho thấy sự liên kết giữa các nhân tố không vi phạm giả định về đa cộng tuyến vì tất cả các hệ số đều nằm trong khoảng chấp nhận ($VIF < 3$, không xuất hiện đa cộng tuyến) (Hair Jr & cộng sự, 2014). Kiểm định sự phù hợp mô hình bằng giá trị R^2 :

Bảng 3.15: Mức độ phù hợp của mô hình

	R^2	R^2 hiệu chỉnh
SDLR (mức độ sẵn sàng HTTĐH)	0,978	0,978
KQHT (Kết quả học tập)	0,016	0,015

Kết quả cho thấy giá trị R^2 hiệu chỉnh của mô hình kết quả học tập là 0,015 và giá trị R^2 hiệu chỉnh của mô hình mức độ sẵn sàng HTTĐH là 0,978 đạt tiêu chuẩn thống kê về sự phù hợp của mô hình. Trong khoảng -1-> +1, đường dẫn càng gần +1 thì giữa các biến có mối tương quan càng cao. Đồng thời, phân tích cấu trúc tuyến tính xem xét mức ý nghĩa thống kê (với $P \text{ value} < \text{hoặc} = 0,05$) và tác động tổng (total effect).

Bảng 3.16 thống kê phân tích hệ số hồi quy dưới đây cho thấy mô hình các mối quan hệ đều đạt ý nghĩa thống kê với $P \text{ value} < 0,05$.

Bảng 3.16: Tác động trực tiếp của các mối quan hệ

Mối quan hệ giữa các biến	Hệ số tác động	SD (STDEV)	Giá trị t	Mức ý nghĩa (P value)
KN → SDLR	0,287	0,009	33,335	0,000
KS → SDLR	0,250	0,009	28,859	0,000
NT → SDLR	0,127	0,008	16,682	0,000
TD → SDLR	0,227	0,010	23,491	0,000
TT → SDLR	0,169	0,008	22,066	0,000
VD → SDLR	0,204	0,007	27,451	0,000
SDLR → KQHT	0,126	0,030	4,262	0,000

Kết quả này cho thấy, tất cả các yếu tố đo lường mức độ sẵn sàng HTTĐH trong mô hình đều có ảnh hưởng trực tiếp đến mức độ sẵn sàng HTTĐH của sinh viên. Trong đó, các yếu tố tự quản lý, tự kiểm soát và thái độ học tập có ảnh hưởng mạnh nhất đến mức độ sẵn sàng HTTĐH của sinh viên.

So sánh mức độ ảnh hưởng của các biến với biến mức độ sẵn sàng HTTĐH theo thứ tự giảm dần như sau: ba yếu tố ảnh hưởng mạnh nhất đến sẵn sàng HTTĐH của sinh viên là “quản lý học tập” (hệ số tác động $\beta=0,287$) và “kiểm soát học tập” (hệ số tác động $\beta=0,250$), tiếp theo là “vận dụng, sáng tạo” và “thái độ học tập” (có hệ số tác động tương ứng $\beta=0,240$ và $\beta=0,227$), các biến còn lại có hệ số ảnh hưởng thấp hơn (tự tin $\beta=0,169$, nhận thức bản thân $\beta=0,127$). Mức ảnh hưởng của sẵn sàng HTTĐH đến kết quả học tập của sinh viên $\beta=0,126$.

Bảng 3.17: Tác động gián tiếp của các mối quan hệ

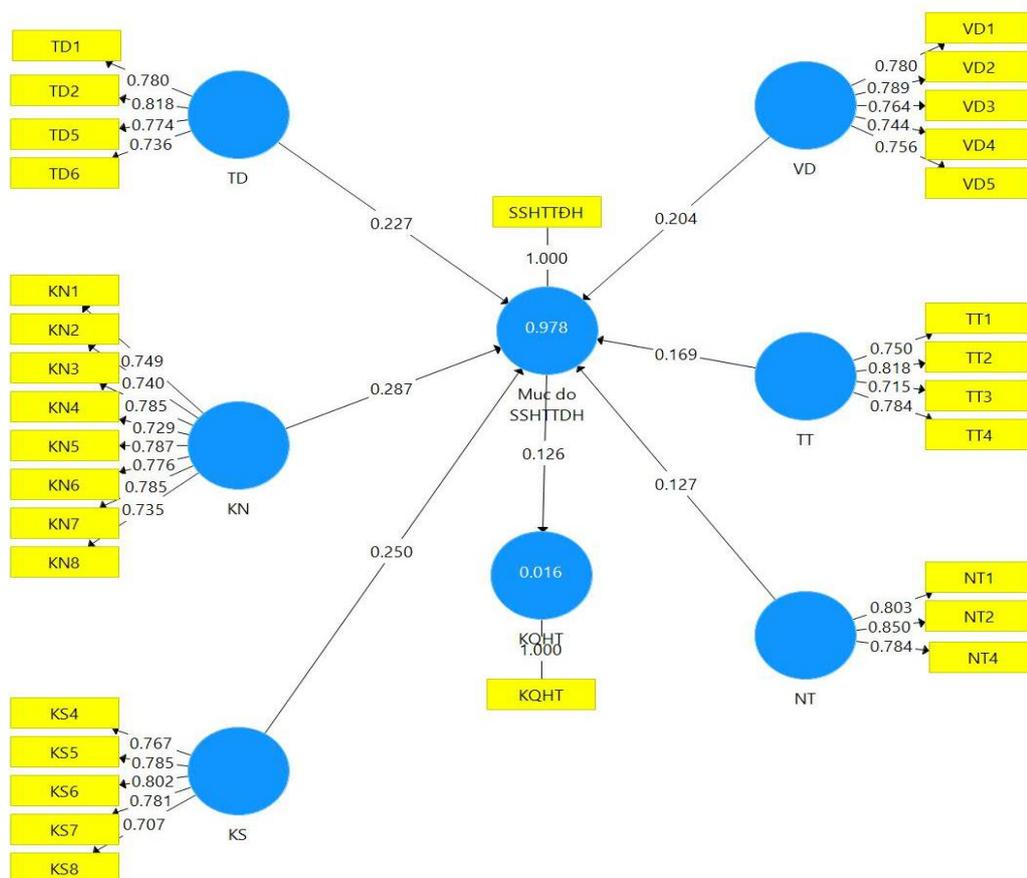
Mối quan hệ giữa các biến	Hệ số tác động	SD (STDEV)	Giá trị t	Mức ý nghĩa (P value)
KN → KQHT	0,036	0,009	4,243	0,00
KS → KQHT	0,032	0,008	4,188	0,00
NT → KQHT	0,016	0,004	4,127	0,00
TD → KQHT	0,029	0,007	4,242	0,00
TT → KQHT	0,021	0,005	4,161	0,00
VD → KQHT	0,026	0,006	4,232	0,00
SDLR → KQHT	0,126	0,030	4,262	0,00

Kết quả phân tích tại Bảng 3.17 cho thấy, với hệ số tác động từ 0,016 đến 0,036 thì cả 6 yếu tố đều có ảnh hưởng gián tiếp đến kết quả học tập của sinh viên mặc dù mức tác động yếu.

Mức độ tác động của 6 biến độc lập vào biến phụ thuộc mức độ sẵn sàng HTTĐH theo thứ tự giảm dần từ quản lý học tập (KN), kiểm soát học tập (KS), thái độ (TD), vận dụng và sáng tạo (VD), tự tin (TT), nhận thức bản thân (NT). Như vậy, các giả thuyết đều được chấp nhận ở độ tin cậy 95%. Điều này cho thấy: Quản lý học tập, Kiểm soát học tập, Thái độ học tập, Vận dụng và sáng tạo, Tự tin, Nhận thức bản

thân là người học tập hiệu quả đều tạo nên mức độ sẵn sàng HTTĐH và mức độ sẵn sàng HTTĐH có ảnh hưởng đến kết quả học tập dù mức độ ảnh hưởng rất yếu.

Hình 3.4 thể hiện mức độ ảnh hưởng giữa mức độ sẵn sàng HTTĐH và kết quả học tập của sinh viên. Trong đó, mức độ sẵn sàng HTTĐH có ảnh hưởng đến kết quả học tập của sinh viên nhưng ở mức độ yếu, chỉ 12,6%. Xem xét trên từng yếu tố sẵn sàng HTTĐH ảnh hưởng đến kết quả học tập, các yếu tố tự quản lý, kiểm soát, thái độ học tập là những yếu tố có ảnh hưởng mạnh nhất mặc dù mức ảnh hưởng rất yếu.



Hình 3.4: Mô hình mối quan hệ giữa mức độ sẵn sàng học tập tự định hướng và kết quả học tập của sinh viên

Như vậy, ngoài yếu tố sẵn sàng HTTĐH của sinh viên (với mức ảnh hưởng yếu), các yếu tố khác có ảnh hưởng đến kết quả học tập cũng được phát hiện thông qua phỏng vấn với giảng viên và thảo luận nhóm với sinh viên như phương pháp giảng dạy phát huy vai trò của sinh viên chủ động, tích cực tham gia vào quá trình học tập, thúc đẩy sinh viên tự chủ, tự chịu trách nhiệm với việc học tập của bản thân như các kỹ thuật giảng dạy có vai trò trung tâm của sinh viên trong quá trình dạy và học. Bên cạnh đó, còn có yếu tố chương trình đào tạo, chính sách và hỗ trợ đào tạo sinh viên

học tập cũng có những ảnh hưởng đến quá trình học tập của sinh viên.

Kết quả này được giải thích rõ hơn trong nội dung phỏng vấn với 15 giảng viên và thảo luận với 34 sinh viên. Khi học tập tại trường đại học, sinh viên chịu sự ảnh hưởng của một số yếu tố như bối cảnh bên ngoài (xã hội, nhà trường, bạn học..) và bản thân họ. Tuy nhiên, các yếu tố cá nhân như vốn hiểu biết, kinh nghiệm, thái độ và động cơ học tập chính là những tác động trực tiếp đến quá trình học tập của họ. Kết quả nghiên cứu cho thấy, sinh viên học tập vì những mục đích khác nhau như để hoàn thiện bản thân, để nắm bắt tri thức, kiến thức chuyên môn, học để có việc làm sau khi ra trường và để khẳng định bản thân. Điều này hoàn toàn phù hợp với thông điệp của UNESCO cho rằng “học để biết, học để làm, học để chung sống, học để khẳng định mình” đặc biệt là trong bối cảnh hội nhập quốc tế mạnh mẽ như hiện nay.

Trong đó, kết quả thảo luận nhóm đã phát hiện ra rằng, sinh viên khi vào các trường đại học có thái độ tích cực và mong muốn học tập để đạt kết quả tốt (đặc biệt ở nhóm các sinh viên năm thứ nhất và năm thứ hai). Họ có mục tiêu và khả năng kiểm soát học tập tốt (kể cả trong điều kiện học trực tuyến trong thời gian gần đây). Sinh viên có xu hướng vận dụng, sáng tạo những kiến thức và kỹ năng học được vào cuộc sống, tuy nhiên, họ vẫn còn những khó khăn trong việc quản lý học tập (như xây dựng mục tiêu, lập kế hoạch học tập, chuẩn bị nguồn lực cho việc học tập). Bên cạnh đó họ còn chưa tự tin vào khả năng và hiệu quả học tập của bản thân mình (điều này thể hiện rõ nhất ở nhóm sinh viên năm thứ nhất nhưng cũng biểu hiện ở những sinh viên năm thứ ba). Ngoài ra, phương pháp giảng dạy của giảng viên thông qua các nhiệm vụ học tập, các hình thức dạy và học có tính khuyến khích sự chủ động tham gia và thể hiện sự sáng tạo của sinh viên ở các cơ sở GDĐH cũng góp phần bộc lộ thái độ học tập, khả năng sáng tạo và quản lý học tập của sinh viên.

3.5 Kết quả nghiên cứu định tính bổ sung về mức độ sẵn sàng học tập tự định hướng của sinh viên

Trong kết quả nghiên cứu định lượng chính thức có một số kết quả cần tìm hiểu thêm hoặc không đồng nhất với kết quả của nhiều nghiên cứu trước đó. Để giải thích rõ hơn vấn đề này, kết quả nghiên cứu định tính được thực hiện đối với 15 giảng viên và 34 sinh viên sẽ được trình bày dưới đây.

3.5.1 Về thái độ và động cơ học tập

Về thái độ học tập, theo nhận định của giảng viên GV6BTN2, “*thái độ học tập của sinh viên khá đa dạng, tùy vào từng sinh viên, tùy vào mục tiêu của sinh viên*”. Hay “*sinh viên còn khá thụ động trong học tập, không chủ động tìm tòi học hỏi, mở rộng các nội dung học tập ở mức sâu và rộng hơn. Nhiều sinh viên vẫn còn chưa chủ động, tự chủ trong học tập. Sinh viên vẫn còn phụ thuộc nhiều vào giảng viên*” (giảng viên GV13NVH1 và GV4BBK4). Theo đánh giá của giảng viên GV14NVH2, “*35% sinh viên của trường thực học vì bản thân, 45% học để tốt nghiệp, 20% học với thái độ “sao cũng được”*”.

Khi chia sẻ về thái độ học tập, các nhóm sinh viên đã đưa ra nhiều ý kiến thảo luận, trong đó có những nhận xét rằng họ tích cực học tập, mong muốn học tập, thích thú với việc học tập, chủ động học tập cũng như có những động cơ học tập tự thân rõ ràng. Bên cạnh đó, cũng có những sinh viên còn thụ động, chưa tập trung học tập, học để “đổi phỏ” với các kỳ kiểm tra, thi hết học phần. Điều này ảnh hưởng một phần từ các động cơ học tập bên trong và bên ngoài của sinh viên.

Về động cơ học tập của sinh viên hiện nay, 13/15 số giảng viên được hỏi cho rằng, sinh viên hiện nay học với ba động cơ chính, đó là: sinh viên học để hoàn thành chương trình đào tạo ngành và có bằng tốt nghiệp đại học, có một ngành nghề sau khi ra trường; học để có cuộc sống tốt hơn và đáp ứng mong mỏi của cha mẹ, kiếm việc làm, đảm bảo cuộc sống trong tương lai. Bên cạnh đó, 2 giảng viên chia sẻ rằng, sinh viên học là để tích lũy, rèn luyện nhằm tự tìm kiếm cơ hội việc làm cho bản thân trong tương lai. Những ý kiến này hoàn toàn trùng với kết quả thảo luận nhóm của sinh viên.

Số sinh viên được hỏi cho rằng họ có năm động cơ học tập chính được xác định. Trong đó, động cơ bên trong (từ bản thân sinh viên) gồm: 1) Sinh viên học vì muốn học kiến thức, kỹ năng, kinh nghiệm cho bản thân theo gương cha mẹ, người thân hay bạn bè; 2) Sinh viên thích học để tìm hiểu kiến thức. Động cơ bên ngoài gồm: 3) Họ học vì muốn có việc làm ổn định và lương cao; 4) Họ học theo mong muốn của gia đình, do gia đình lựa chọn ngành học và sắp xếp việc làm tương lai; 5) Không có động cơ học tập rõ ràng (không xác định rõ nhu cầu và mục tiêu học tập của bản thân, học theo đám đông).

Bảng 3.18: Nhận định của sinh viên về động cơ học tập của bản thân

TT	Nhận định của sinh viên	Số người lựa chọn			
		Năm 1	Năm 2	Năm 3	Năm 4
1	Học vì muốn có việc làm ổn định và lương cao	7/8	8/10	6/8	6/8
2	Sinh viên học vì muốn học kiến thức, kỹ năng, kinh nghiệm cho bản thân theo gương cha mẹ, người thân, bạn bè	7/8	7/10	6/8	5/8
3	Sinh viên thích học để tìm hiểu kiến thức	7/8	7/10	4/8	3/8
4	Học theo mong muốn của gia đình, do gia đình lựa chọn ngành học và sắp xếp việc làm tương lai	1/8	3/10	3/8	3/8
5	Không có động cơ học tập rõ ràng (không xác định rõ nhu cầu và mục tiêu học tập của bản thân, học theo đám đông).	1/8	0	0	0

Trong các động cơ trên, 7/8 sinh viên năm thứ nhất đã xác định rằng họ muốn học để kiếm việc làm ổn định, lương cao. Đồng tình với ý kiến này, 20 sinh viên các năm còn lại ở cả hai khối ngành nhất trí rằng động cơ học tập chính của họ là muốn có việc làm và thu nhập cao. Bên cạnh đó, 7 sinh viên năm thứ nhất cả hai khối ngành cho rằng họ chủ động tìm ra hướng đi riêng cho mình, tự trau dồi kỹ năng, kinh nghiệm và hướng tới những điều mà bản thân họ mong muốn đạt được sau quá trình cố gắng học tập. 3 sinh viên khối KHXH&NV ở tất cả các năm cho rằng, họ muốn học vì muốn tự trau dồi kỹ năng bản thân, kinh nghiệm và hướng tới những điều mong muốn đạt được sau quá trình cố gắng học tập. Đặc biệt, 3 sinh viên năm thứ hai khối ngành KHTN&KT cho rằng, họ mong muốn học tập vì đam mê nghiên cứu, muốn tìm hiểu các kiến thức mới. Ngoài ra, cũng có một số sinh viên chia sẻ rằng, họ học tập theo mong muốn hoặc yêu cầu từ gia đình (số này chiếm 1/3 số sinh viên cả hai khối ngành ở tất cả các năm). Bên cạnh đó, một số sinh viên cũng cho rằng, một bộ phận sinh viên có xu hướng “học theo đám đông” mà chưa xác định được mục tiêu của bản thân (3 sinh viên nêu ý kiến).

3/4 sinh viên khối KHTN&KT và 4/4 sinh viên khối KHXH&NV năm thứ hai cho rằng, họ chủ động lập ra kế hoạch để bản thân phấn đấu và phát triển, trau dồi kỹ năng mềm bằng cách tham gia vào các câu lạc bộ, tích cực thực hành và làm bài tập.

Tương tự với ý kiến này, nhóm 4 sinh viên năm thứ nhất khối KHTN&KT cho rằng, họ tự giác học tập, tuy nhiên vẫn thụ động trong việc suy nghĩ và cách học do ảnh hưởng phương pháp học tập ở trung học phổ thông nên còn thụ động và dựa nhiều vào kiến thức từ giảng viên (3 sinh viên tự đánh giá họ có tinh thần tự giác trong học tập nhưng vẫn còn thụ động khi học tập, 01 sinh viên cho rằng họ thích những kiến thức mới và muốn tìm hiểu thêm các nội dung bài học theo gợi ý của giảng viên). Trong khi đó, nhóm sinh viên khối KHXXH&NV thì đánh giá họ là những người có tinh thần chủ động, tích cực, sáng tạo và năng động trong học tập nhưng mới tiếp cận cách học đại học (đặc biệt là phải học trực tuyến hoàn toàn trong thời gian đầu) nên nhiều sinh viên vẫn còn chưa quen hoặc không tập trung học tập, vẫn còn học tập thụ động, dựa nhiều vào giảng viên.

Bốn sinh viên năm thứ ba khối KHXXH&NV cũng nhận định họ chủ động trong học tập. Tuy nhiên, vẫn có những sinh viên chia sẻ rằng họ còn dựa vào bài giảng của giảng viên, ít tìm hiểu thêm các kiến thức và số này có thái độ “*học cho có để ra trường*”, thậm chí còn có trường hợp “*học hộ, thi hộ*”. Tương tự, 1/4 số sinh viên khối KHTN&KT năm thứ ba nêu thực trạng rằng họ vẫn còn tình trạng “*học bị động*”. Theo nhóm sinh viên này, họ thường không có kế hoạch học tập trước, không tập trung vào học tập ngay từ đầu hoặc trong quá trình học mà chỉ đến lúc chuẩn bị thi mới học bài. Vì vậy, họ chủ yếu “*trả bài*” để hoàn thành các bài thi “*cho qua môn*” chứ không phải vì muốn học hoặc do thích tìm hiểu kiến thức. Đồng quan điểm này, các sinh viên năm thứ tư ở các khối KHTN&KT và KHXXH&NV chia sẻ rằng, đa số các sinh viên năm thứ tư đều cố gắng học tập, có ý thức học tập tốt. Tuy nhiên, “*vẫn còn nhiều sinh viên có thái độ học tập “hời hợt, chủ quan”, “nước đến chân mới nhảy*” (chia sẻ của sinh viên SVTN4.30 và sinh viên SVXH4.33). Đặc biệt, ở nhóm sinh viên năm thứ tư này còn có hiện tượng một số sinh viên bỏ học hoặc bảo lưu kết quả học tập vì lý do cá nhân, trong đó có những lý do như phải học lại nhiều môn, đi làm thêm, không coi trọng việc học tập (chia sẻ của nhóm sinh viên năm thứ tư khối KHTN&KT).

Như vậy, yếu tố thái độ, tinh thần học tập và động cơ bên trong có ảnh hưởng rõ nét đến sự chủ động trong học tập, tác động trực tiếp đến việc học tập của sinh viên như việc lập kế hoạch, quản lý học tập, sự tập trung học tập của sinh viên.

3.5.2 Về năng lực học tập của sinh viên

Về quản lý và kiểm soát học tập: Các giảng viên chia sẻ rằng, nhìn chung, kỹ năng xác định mục tiêu của sinh viên vẫn chưa rõ ràng (13/15 giảng viên được hỏi đều đồng tình). Nhiều sinh viên học tập không có kế hoạch hoặc chưa tuân thủ kế hoạch đề ra (13/15 ý kiến có chung nhận định này). Các giảng viên đánh giá cao khả năng tìm kiếm thông tin của sinh viên, sinh viên chủ động về thời gian và sử dụng thiết bị tham gia lớp học tốt. Họ cho rằng “sinh viên hiện nay sử dụng internet vào việc tìm kiếm thông tin rất tốt, linh hoạt” (10/15 giảng viên cùng đưa ra nhận định này). Giảng viên GV14NVH2 và GV11TDN2 bổ sung thêm, “sinh viên hiện nay có kỹ năng học tập, nhưng chưa vận dụng triệt để các kỹ năng này để nâng cao hiệu quả của hoạt động học tập hoặc tăng thêm tri thức cho bản thân”. Đặc biệt, giảng viên GV14NVH2 thì đánh giá “35% sinh viên hiện khá chủ động học mở rộng; 45% chủ động đáp ứng theo yêu cầu giảng viên; 20% thụ động và còn thiếu tập trung khi học”. Đồng tình với ý của giảng viên này, giảng viên GV12TTH1 cũng cho rằng, sinh viên hiện nay đã chủ động tìm hiểu thông tin, chủ động hoàn thành các nhiệm vụ học tập của giảng viên yêu cầu. Tuy nhiên, vẫn còn nhiều sinh viên còn thụ động, phụ thuộc vào giảng viên hoặc không hoàn thành yêu cầu nhiệm vụ học tập. Giảng viên GV11TDN2 cho rằng, “Sinh viên còn có độ ì trong học tập, khó tham gia HTTĐH” (3/15 người tham gia trả lời có chung nhận định này). 12/15 giảng viên cho rằng tinh thần tự giác của sinh viên chưa cao. Trong khi đó, 3/15 giảng viên khác nghi ngờ về sự sẵn sàng của sinh viên với HTTĐH khi cho rằng “sinh viên chưa quen với cách học phải chủ động tìm tòi và nghiên cứu trong quá trình học tập” (GV3BBK3).

Kết quả thảo luận của sinh viên năm thứ nhất cho thấy, giai đoạn đầu khi mới vào học, họ có thể xác định mục tiêu học tập nhưng hầu như không xác định kế hoạch và phương pháp học tập (3/4 sinh viên khối KHTN&KT và 2/4 sinh viên khối KHXH có chung nhận định này). Bên cạnh đó, mặc dù sinh viên chủ động tìm kiếm thông tin trên google nhưng kỹ năng tìm kiếm thông tin phục vụ các nhiệm vụ học tập cũng chưa hiệu quả. Nhiều sinh viên chưa biết cách sàng lọc và lựa chọn thông tin cần thiết, chưa biết cách tìm nguồn tài liệu tin cậy trên các trang thư viện điện tử (tỷ lệ lựa chọn về nhận định này là 3/4 khối KHTN&KT và 2/3 số sinh viên khối KHXH&NV năm thứ nhất). Đối với sinh viên năm thứ hai, có 2 sinh viên KHTN&KT cho rằng “đa số sinh

viên hiện nay chưa xác định được rõ mục tiêu” (nhận định của sinh viên SVTN1.9 và SVTN2.11) cũng như “*chưa lập được kế hoạch một cách rõ ràng trong việc học tập*” (4/4 sinh viên tham gia thảo luận đồng ý với nhận định này). Đặc biệt, các bài tập làm việc nhóm sinh viên chưa thực hiện hiệu quả (3/4 sinh viên đồng ý với ý kiến này). Trong khi đó, sinh viên năm thứ hai khối KHXH&NV cho rằng, họ “*luôn tìm hiểu thông tin cho bài học*” (3/4 sinh viên cùng chung nhận xét), “*thường xuyên đóng góp ý kiến trong các bài giảng, tập trung học tập, phát biểu và đặt câu hỏi khi gặp những vướng mắc trong các buổi học trên lớp.*” (với 2/4 sinh viên đồng ý với nhận xét này). 3/4 sinh viên KHXH năm thứ hai nhận xét “sinh viên đã có kinh nghiệm trong những tình huống thông thường khi học tập như việc nghiên cứu tài liệu và tìm kiếm thông tin phục vụ nhiệm vụ học tập đã biết cách học (đặc biệt là ở nhóm sinh viên khối KHXH&NV, họ chủ động tìm kiếm tài liệu, chuẩn bị nội dung thảo luận và linh hoạt khi xử lý những vấn đề khó khăn trong quá trình học và kiểm tra, đánh giá”. Trong khi đó, sinh viên năm thứ ba (SVXH3.24) cho rằng, “*đa số sinh viên vẫn chưa xác định được mục tiêu học tập cụ thể cũng như không có kế hoạch học tập cụ thể*” (8 sinh viên khác có ý kiến tương tự). Họ cũng đánh giá phương pháp học tập hiện chưa hiệu quả (đặc biệt là ở nhóm sinh viên khối KHTN&KT). Tuy nhiên, họ lại tự tin xác nhận rằng mình có thể dễ dàng tìm kiếm thông tin nhanh qua các nền tảng trực tuyến (6/8 sinh viên). Đối với sinh viên năm thứ tư, “*kỹ năng học tập tốt hơn các năm trước*” (chia sẻ của sinh viên SVXH3.25). Sinh viên xác định rõ mục tiêu học tập, có phương án học tập rõ ràng hơn đảm bảo việc học tập và các hoạt động khác vì họ đã trải qua giai đoạn thực tập hoặc làm thêm (6/8 sinh viên có ý kiến chung).

Từ kết quả thảo luận đã cho thấy, sinh viên mặc dù đã có sự chủ động nhưng vẫn còn “*độ ì*” trong học tập. Họ chủ động tìm kiếm thông tin thông qua các nền tảng trực tuyến, tuy nhiên kỹ năng tìm kiếm thông tin còn chưa tốt, đặc biệt là nhóm sinh viên năm thứ nhất. Việc xác định mục tiêu học tập được thực hiện nhưng việc triển khai kế hoạch học tập chưa hiệu quả đối với nhóm sinh viên năm thứ nhất và năm thứ hai. Một số ý kiến đề cập đến phương pháp học tập chưa hiệu quả nhất là ở khối ngành KHTN&KT.

Về kỹ năng giải quyết vấn đề của sinh viên, 05 giảng viên cho rằng “*sinh viên chưa có kinh nghiệm giải quyết vấn đề hoặc giải quyết vấn đề chưa tốt*”. Trong khi

đó, giảng viên GV14NVH2 và GV11TDN2 nhận định, “*khoảng 20% sinh viên của trường có kỹ năng giải quyết các vấn đề liên quan đến tình huống học tập/ các vấn đề khác trong quá trình học tập*”. 12/15 giảng viên đánh giá sinh viên năm thứ hai trở đi có khả năng phân tích và đưa ra các giải pháp phù hợp theo quan điểm của sinh viên. Bên cạnh các sinh viên nhanh nhạy, biết tận dụng các công cụ và thiết bị học tập để phục vụ việc học tập của mình thì theo ý kiến chia sẻ của 15 giảng viên, quá trình trên lớp, họ nhận thấy còn nhiều sinh viên học tập thụ động, không tham gia vào việc giải quyết các vấn đề học tập, hoặc chỉ dựa vào sự hỗ trợ của nhóm.

Kết quả thảo luận nhóm sinh viên cho rằng, họ còn yếu về kỹ năng này, cần phải trau dồi, học hỏi thêm (6/8 ý kiến). Khi có những vấn đề khó khăn trong quá trình học tập, sinh viên còn lúng túng chưa biết cách giải quyết hiệu quả. Một nửa số sinh viên năm thứ nhất khối KHTN&KT cho rằng, đa số sinh viên năm thứ nhất đều chưa có nghiệm thực tiễn về kỹ năng giải quyết vấn đề. Trong khi đó, sinh viên khối KHXH&NV tham gia thảo luận lại cho rằng họ có khả năng linh hoạt và chủ động đối diện với các vấn đề cần giải quyết (một nửa trong số họ lựa chọn đồng ý với nhận định này), nửa còn lại đồng ý với quan điểm của nhóm KHTN&KT cho rằng sinh viên năm thứ nhất còn rụt rè, thiếu kinh nghiệm thích nghi và ứng phó với các vấn đề phát sinh. Sinh viên được phỏng vấn cho rằng, “*khi lên năm thứ ba và tư đã có nhiều sinh viên đi thực tập hoặc làm thêm nên họ đã có kinh nghiệm hơn, tuy nhiên họ vẫn còn thiếu các kỹ năng giải quyết vấn đề, chưa biết phân tích, nhận định vấn đề, đặc biệt là những tình huống trong cuộc sống và công việc*” - theo chia sẻ của các sinh viên SVTN3.18, SVTN3.21, SVXH3.24). Quá trình học tập giúp sinh viên tích lũy được những kinh nghiệm xử lý tình huống và giải quyết vấn đề nhanh hơn, linh hoạt hơn (đặc biệt là sinh viên khối nhóm ngành ngoại ngữ và công nghệ thông tin) nhưng vẫn còn nhiều sinh viên thiếu tự tin do thiếu kinh nghiệm hoặc do tính cách rụt rè hay thụ động (ý kiến của 4 sinh viên khối KHXH&NV).

Kết quả này cho thấy yếu tố tự tin trong việc xử lý và giải quyết vấn đề ở nhóm sinh viên năm thứ ba và thứ tư rõ ràng hơn. Trong khi đó, sinh viên năm thứ nhất còn thiếu kinh nghiệm ứng phó, chưa tự tin đối diện với các vấn đề phát sinh.

Về kỹ năng vận dụng và sáng tạo của sinh viên, 12/15 giảng viên được phỏng vấn cho rằng, sinh viên hiện nay có khả năng vận dụng kiến thức học khá tốt, tốc độ

vận dụng nhanh, có sáng tạo. Tuy nhiên, vẫn còn 03 giảng viên cho rằng sinh viên còn thụ động, ít sáng tạo trong học tập. Cá biệt, có ý kiến giảng viên cho rằng 90% sinh viên không sáng tạo trong học tập.

Trong khi đó, 7/8 sinh viên tham gia thảo luận ở hai khối ngành đồng tình với nhận định “*dù có hạn chế trong tư duy sáng tạo nhưng họ cho rằng mình có khả năng ứng dụng nhiều kiến thức và kinh nghiệm tiếp thu được sau khi học vào cuộc sống và thực tiễn*”. Khả năng vận dụng kiến thức đã học và tính sáng tạo của sinh viên năm thứ nhất khối ngành KHTN&KT còn hạn chế (3 ý kiến đồng ý với nhận định này). Kỹ năng vận dụng và sáng tạo của sinh viên “*có tốt hơn nhưng chưa nhiều sinh viên dám nghĩ đột phá, vẫn còn suy nghĩ máy móc theo lý thuyết, chưa vận dụng tốt kiến thức chuyên môn được học vào thực tiễn cuộc sống*” (sinh viên SVXH3.26). Trong khi đó, 3/4 số sinh viên khối KHXX&NV thì cho rằng họ thường vận dụng một cách sáng tạo các kiến thức và kinh nghiệm đã học được áp dụng trong thực tiễn cuộc sống và môi trường xung quanh. Nhóm sinh viên này cho rằng, tư duy sáng tạo của sinh viên thể hiện trong các bài nghiên cứu, tiểu luận còn hạn chế, khả năng vận dụng các kiến thức và kinh nghiệm vào thực tiễn còn chưa nhiều. 03 sinh viên cho rằng, họ học là “*do tính chất bắt buộc phải hoàn thành nhiệm vụ*” nên không có hứng thú với việc sáng tạo hay vận dụng nội dung vào thực tiễn. Thực trạng này một phần do nội dung chương trình học không phù hợp với môi trường làm việc khi họ đi thực tập/làm thêm, một phần do tính “*lười tư duy*”, thiếu chủ động hoặc lười tìm hiểu của sinh viên (GV3BBK2).

Kết quả thảo luận đã cho thấy, mặc dù có những hạn chế do yếu tố cá nhân (tư duy sáng tạo, học đối phó hay yêu cầu của công việc) hoặc do nội dung chương trình còn hạn chế, nhiều sinh viên chưa thể hiện tính sáng tạo hoặc vận dụng chưa tốt những kiến thức chuyên môn trong cuộc sống và công việc nhưng họ đã thể hiện tính sáng tạo và vận dụng các kiến thức đã học vào thực tiễn cuộc sống.

3.5.3 Vai trò của giảng viên và sinh viên trong hoạt động học tập

Qua phỏng vấn giảng viên và thảo luận nhóm với sinh viên cho thấy, tại các cơ sở GDDH hiện đang phổ biến áp dụng 12 kỹ thuật/phương pháp dạy và học theo các hình thức học tập trực tiếp hoặc trực tiếp kết hợp trực tuyến, bao gồm:

- 1) Sinh viên thực hiện các nhiệm vụ học tập dưới sự chỉ dẫn của giảng viên;
- 2) Sử dụng các bài giảng cung cấp thông tin trong giảng dạy;

- 3) Bài giảng thuyết trình và giảng viên phản hồi ngay tại lớp;
- 4) Thảo luận dưới sự chỉ dẫn của giảng viên;
- 5) Bài thuyết trình kết hợp với thảo luận dưới sự chỉ dẫn của giảng viên;
- 6) Thực hành dưới sự chỉ dẫn của giảng viên;
- 7) Thực hiện các bài tập nhóm do giảng viên quyết định;
- 8) Hội thảo có sự tham gia của giảng viên;
- 9) Thực tập (on the job training);
- 10) Bài tập dự án và nghiên cứu trường hợp điển hình;
- 11) Luận văn/luận án/đồ án tốt nghiệp;
- 12) Các bài tiểu luận/đồ án môn học.

Trong đó, các kỹ thuật thường xuyên được sử dụng nhất là các bài giảng cung cấp thông tin, thuyết trình và thực hiện các nhiệm vụ học tập theo yêu cầu của giảng viên (15/15 giảng viên lựa chọn và cho biết thường xuyên sử dụng các kỹ thuật này). Tuy nhiên, các kỹ thuật giảng dạy khác như thảo luận nhóm, hỏi-đáp cũng được áp dụng thường xuyên tại các trường với 10/15 lựa chọn của giảng viên, đặc biệt là ở nhóm các trường khối KHXH&NV.

Bảng 3.19: Vai trò của giảng viên, sinh viên trong dạy và học

Mã	Kỹ thuật	Vai trò của sinh viên	Vai trò của giảng viên	Số người chọn	
				GV	SV
A. Nhóm vai trò chủ động của giảng viên					
KT1	Các bài giảng cung cấp thông tin	Sinh viên tham gia quá trình học tập thụ động, tiếp thu thụ động Tự đọc bài giảng, làm bài tập	Là người cung cấp kiến thức có sẵn, chủ động Diễn giải, hướng dẫn nguồn tài liệu, giới thiệu tóm tắt nội dung, nhấn mạnh thông tin quan trọng	15	30
KT2	Bài giảng dạng thuyết trình kết hợp hỏi-đáp	Sinh viên kết hợp, tham gia với giảng viên Trả lời câu hỏi, chỉnh sửa theo góp ý của giảng viên	Chủ động cung cấp kiến thức, diễn giải nội dung Thuyết trình, hỏi đáp, chỉnh sửa, góp ý	15	34
KT3	Bài giảng kết hợp với thảo luận dưới sự chỉ dẫn	Sinh viên đã phần nào được tham gia và nêu ý kiến Thảo luận cặp/nhóm theo câu hỏi giảng viên đưa ra,	Giảng viên vẫn nắm giữ vai trò chính Tư vấn, hướng dẫn Giao nhiệm vụ cụ thể, quy định thời gian, tiêu chí, sản	15	34

Mã	Kỹ thuật	Vai trò của sinh viên	Vai trò của giảng viên	Số người chọn	
				GV	SV
	của giảng viên	chia sẻ kết quả thảo luận trước lớp Tiếp thu và trao đổi kiến thức dưới sự hướng dẫn của giảng viên	phẩm, cách thức, ...		
KT4	Thực hiện các nhiệm vụ dưới sự chỉ dẫn của giảng viên	Sinh viên thực hiện các yêu cầu của giảng viên, sinh viên hoạt động chính, chủ động trong việc học tập; Tự xác định các nhiệm vụ để đạt được mục tiêu môn học	Đẫn dắt, hướng dẫn, điều phối, phản hồi Cung cấp mục tiêu môn học	15	34
KT5	Thảo luận dưới sự chỉ dẫn của giảng viên	Sinh viên thảo luận, trình bày kết quả thảo luận trước lớp, được đưa ý kiến Tiếp thu kiến thức dưới sự hướng dẫn của giảng viên	Giảng viên điều phối, vai trò là người chỉ đạo Tư vấn, hướng dẫn Giao nhiệm vụ cụ thể, quy định thời gian, tiêu chí, sản phẩm, cách thức, ...	15	30
KT6	Thực hành dưới sự chỉ dẫn của giảng viên	Sinh viên tiếp nhận chỉ dẫn và làm theo Sinh viên tiếp thu kiến thức và thực hành dưới sự hướng dẫn của giảng viên Thuyết trình, đóng vai trước lớp	Giảng viên vẫn là người chỉ đạo việc dạy học Giảng viên hướng dẫn, giao nhiệm vụ cụ thể, quy định thời gian, tiêu chí, sản phẩm, cách thức, ... Góp ý điểm mạnh và điểm cần thiện của SV	10	16
KT7	Thực hiện các bài tập nhóm do giảng viên quyết định	Sinh viên tiếp nhận chỉ dẫn và làm theo Chủ động tìm hiểu kiến thức qua hướng dẫn của giảng viên Thuyết trình nhóm trước lớp	Giảng viên vẫn là người chỉ đạo việc dạy học, định hướng cho sinh viên Giao nhiệm vụ cụ thể, quy định thời gian, tiêu chí, sản phẩm, cách thức, ... Góp ý điểm mạnh và điểm cần thiện của sinh viên	15	34
B. Nhóm các kỹ thuật giảng dạy có vai trò chủ động của sinh viên					
KT8	Hội thảo có sự tham gia của giảng viên	Sinh viên chuyên sang vai trò trung tâm của quá trình học tập Sinh viên chủ động học	Trao đổi, chia sẻ Giảng viên tham gia, hỗ trợ	15	20
KT9	Các bài tiểu luận theo chủ đề/môn học	Sinh viên chủ động thực hiện theo yêu cầu của giảng viên Thảo luận nhóm, thuyết trình sản phẩm trước lớp	Hỗ trợ, đánh giá, giám sát Giao nhiệm vụ cụ thể, quy định thời gian, tiêu chí, sản phẩm, cách thức, ... để đạt mục tiêu môn học	15	30

Mã	Kỹ thuật	Vai trò của sinh viên	Vai trò của giảng viên	Số người chọn	
				GV	SV
KT10	Bài tập dự án/đề án môn học	Sinh viên chủ động, là trung tâm của quá trình tự học, tự nghiên cứu, tự lập kế hoạch	Hỗ trợ Trao đổi, tư vấn Hướng dẫn, đánh giá	15	30
KT11	Thực tập (on the job training)	Sinh viên giữ vai trò chính, chủ động trong quá trình học tập, đã có tiếp cận HTTĐH	Giảng viên quan sát, hỗ trợ	15	10
KT12	Luận văn/ luận án	Chủ động, tự định hướng	Hỗ trợ	15	5

Theo chia sẻ của sinh viên SVXH3.22 và SVTN4.28, họ thường xuyên được tiếp xúc với các phương pháp dạy và học đa dạng, khuyến khích sự tham gia của sinh viên như các phần thảo luận, bài tập nhóm. Trong khi đó, ý kiến của giảng viên GV3BBK3 cho rằng, họ thường cung cấp bài giảng cho sinh viên, đôi khi có kết hợp hỏi-đáp và thảo luận tại chỗ nhưng rất ít.

Trong khi đó, theo nhận định của 05 giảng viên (GV1BBK1, GV6BTN2, GV7BTL1, GV8BCS1, GV10TDN1) thì chương trình học khi xây dựng “*còn thiếu sự tham vấn và lồng ghép ý kiến của các bên liên quan, nhu cầu của xã hội nên chưa đáp ứng được yêu cầu thực tiễn*”. Bên cạnh đó, “*yếu tố khách quan là cơ sở hạ tầng và hệ thống cơ sở CNTT hỗ trợ cho quá trình dạy và học còn hạn chế ở nhóm các trường kỹ thuật, đặc biệt ở giai đoạn học trực tuyến trong thời kỳ đại dịch Covid*” (giảng viên GV1BBK1).

Về bản thân giảng viên, GV11TDN2 cho rằng “*nhiều giảng viên còn hạn chế về ý tưởng (chủ đề) triển khai HTTĐH*”. Đặc biệt, “*còn một bộ phận giảng viên chưa hoàn toàn sẵn sàng cho các phương pháp giáo dục tích cực. HTTĐH sẽ phù hợp với điều kiện sinh viên tích cực học tập, chủ động tham gia vào quá trình học. Vì vậy, rất cần thay đổi phương pháp dạy và học trong nhà trường theo hướng khuyến khích, thúc đẩy sinh viên chủ động học tập*” (nhận định của GV11TDN2).

Từ kết quả tổng hợp Bảng 3.19 và các ý kiến chia sẻ của giảng viên cho thấy, một số kỹ thuật giảng dạy (từ 1 đến 7) đang áp dụng tại các CSGD thể hiện vai trò chủ đạo của giảng viên trong việc cung cấp kiến thức, hướng dẫn, dẫn dắt, điều phối các hoạt động học tập của sinh viên. Sinh viên tham gia học tập dưới sự điều hành của

giảng viên. Mặc dù một số kỹ thuật (thảo luận, bài tập nhóm) sinh viên có sự tham gia và chủ động, nêu ý kiến nhưng vẫn còn thụ động thực hiện theo yêu cầu của giảng viên. Đặc biệt, những kỹ thuật đơn thuần như giảng viên trình bày bài giảng đã chuẩn bị sẵn thì vai trò của sinh viên là hoàn toàn thụ động, ít có cơ hội tương tác với giảng viên và trao đổi với bạn học. Vai trò chủ động của sinh viên và những đặc điểm HTTĐH mới được thể hiện rõ nét ở các kỹ thuật từ 8 đến 14. Trong đó, nhấn mạnh sự tham gia và chủ động của sinh viên vào quá trình học tập. Ở các kỹ thuật này, sinh viên giữ vai trò chính, chủ động trong quá trình học tập và đã tiếp cận HTTĐH. Họ thực hiện các bước của một quá trình HTTĐH như xác định nhu cầu/vấn đề, mục tiêu, phương hướng thực hiện, giám sát và kiểm tra kết quả học tập của mình trong các nhiệm vụ học tập như đồ án/luận văn/luận án tốt nghiệp, bài tiểu luận.

3.5.3 Nhận thức về học tập tự định hướng

12/15 giảng viên được phỏng vấn xác nhận họ đã từng nghe đến khái niệm HTTĐH. Trong đó, có 03 giảng viên biết đến thuật ngữ này thông qua hội thảo, 03 giảng viên biết thông qua sách/báo/tạp chí và qua bạn bè, 06 giảng viên biết qua đồng nghiệp giới thiệu. Khi được hỏi ý kiến nhận định về HTTĐH ở trường đại học, 10/15 giảng viên có chung quan điểm *“đó là cách tiếp cận giáo dục lấy người học là trung tâm”*. 5/10 giảng viên cho rằng đó là phương pháp học tập mà sinh viên học có mục đích và hướng tới sự phát triển. Người học có thể xây dựng kế hoạch học tập phù hợp với yêu cầu giáo dục và hoàn cảnh điều kiện của bản thân để học tập hiệu quả. Một số quan điểm cụ thể của giảng viên về HTTĐH như sau:

“HTTĐH là cách tiếp cận giáo dục trong đó người học có thể tự xây dựng kế hoạch học tập cho mình, phù hợp với hoàn cảnh, điều kiện, mong muốn và năng lực cá nhân nhằm hướng tới đáp ứng đa dạng mục tiêu, nhu cầu của người học.”-ý kiến của giảng viên GV9BGD1. Cũng tương tự, Giảng viên GV3BBK3 cho rằng *“HTTĐH chú trọng năng lực sinh viên sau khi hoàn thành khóa học và lấy người học làm trung tâm”* và *“HTTĐH là phương thức học tập hiệu quả, lấy người học làm trung tâm, hướng người học đến học tập suốt đời”*-theo ý kiến của giảng viên GV1BBK1. Trong khi đó, có giảng viên lại tập trung vào mục đích *“HTTĐH là học tập có mục đích, hướng tới sự phát triển”*- Giảng viên GV2BBK2. Hoặc *“HTTĐH là phương pháp mà sinh viên tự xác định mục tiêu học tập cũng như nguồn lực, phương pháp để đạt được*

mục tiêu”.-Giảng viên GV5BTN1. Quá trình trao đổi có 5/15 giảng viên nhận thấy rằng, một số phương pháp dạy học lâu nay thực ra đã bao hàm khái niệm HTTĐH như việc sinh viên làm khóa luận hoặc các bài tiểu luận hay đồ án môn học cũng là một dạng học tập có định hướng ở các ngành kỹ thuật.

Đối với sinh viên, 34/34 sinh viên tham gia thảo luận cho rằng, họ chưa biết đến khái niệm HTTĐH trước khi thực hiện khảo sát. Họ biết đến thuật ngữ HTTĐH thông qua phần giải thích khái niệm trong phiếu khảo sát và hiểu thêm trong phần trình bày nội dung tại buổi thảo luận này. Một số ý kiến sinh viên cho biết, HTTĐH là một khái niệm mới, “*đó là học tập có sự định hướng*”-(sinh viên SVXH2.14) hoặc “*tự định hướng trong học tập*”-(SVXH3.22). Giải thích rõ hơn về hiểu biết của mình, một sinh viên khối KHXH&NV cho rằng “*tự định hướng khi xác định mục tiêu học tập và nội dung học tập*”. Trong khi đó, một sinh viên khối KHTN&KT thì coi đó là “*tự học theo định hướng*”. Tuy nhiên, khi thảo luận về các phương pháp dạy và học đang áp dụng tại nhà trường, 30/34 sinh viên đã nhận ra được đặc điểm của một số nhiệm vụ học tập họ đã được trải nghiệm có những đặc điểm của HTTĐH như việc học thảo luận nhóm trong quá trình học hoặc khi họ làm bài tiểu luận đã chủ động và tự thực hiện các nhiệm vụ có những đặc điểm như HTTĐH, mặc dù khái niệm HTTĐH còn mới đối với họ.

Kết quả phỏng vấn đã cho thấy, tại các cơ sở giáo dục đại học, mặc dù HTTĐH là khái niệm chưa được biết đến hoặc phổ biến tại các cơ sở giáo dục nhưng phân tích trên cho thấy, trong nội hàm các kỹ thuật/phương pháp dạy và học đang được áp dụng chứa đựng những đặc điểm và bản chất của HTTĐH như các bài tiểu luận, đồ án môn học, khóa luận, luận văn, luận án. Việc nhận thức đầy đủ về vai trò và tính ứng dụng của HTTĐH có thể giúp sinh viên và giảng viên phát huy vai trò chủ động và tự định hướng của sinh viên trong học tập cũng như có thể gợi mở cho giảng viên áp dụng các phương pháp và kỹ thuật giảng dạy nhằm thúc đẩy sự tham gia tích cực, vai trò trung tâm của sinh viên trong quá trình học tập.

3.5.4 Những hình thức dạy và học đang triển khai tại các cơ sở giáo dục

Về các hình thức học tập hiện nay đang áp dụng tại nhà trường, theo kết quả thảo luận nhóm đối với các bạn sinh viên cả hai khối ngành cho biết, trong và sau thời gian đại dịch Covid, các hình thức học tập họ đã được trải nghiệm bao gồm: 1) Học trực tuyến trực tiếp (direct online learning) như zoom meeting và 2) Học trực tuyến

gián tiếp (indirect online learning) như moodle, google classroom. Kết quả này nhận được 8/8 lựa chọn của sinh viên tham gia thảo luận. Trong khi đó, các bạn sinh viên các năm khác đều được trải nghiệm bốn hình thức học tập gồm: 1) Học trực tiếp tại lớp (Face-to-Face learning); 2) Học trực tuyến trực tiếp (direct online learning) Zoom, Google meet,...; 3) Học trực tuyến gián tiếp (indirect online learning) LMS, Quizz,.. và 4) Học kết hợp giữa trực tiếp và trực tuyến (Blended learning).

Chia sẻ về những khó khăn và thuận lợi trong quá trình học tập, các bạn sinh viên cho biết:

Đối với hình thức học tập trực tiếp, họ được tương tác trực tiếp với thầy cô và các bạn, được các thầy cô giảng giải nhiệt tình, giải đáp thắc mắc kịp thời. Tuy nhiên, họ hay mất tập trung với các lớp học với số lượng sinh viên quá đông. Bên cạnh đó, cơ sở vật chất chưa đáp ứng tối đa cho nhu cầu học tập cũng ảnh hưởng đến việc học tập của sinh viên.

Trong khi đó, *học tập theo hình thức trực tuyến*, sinh viên được làm quen với việc áp dụng công nghệ học tập. Họ tiết kiệm chi phí đi lại, nhà trọ, ký túc xá, dễ dàng tra tài liệu ngay lúc học. Tuy nhiên, 6/8 sinh viên năm thứ nhất cho rằng, với việc dựa hoàn toàn vào công nghệ trực tuyến, hay có trục trặc kỹ thuật nên đôi khi họ gặp áp lực trong thi online, mất tập trung khi học, khó tiếp cận tài liệu (do nguồn học liệu trực tuyến của nhà trường hạn chế hoặc chưa cập nhật, tài liệu từ internet thì quá nhiều, khó chọn lựa nguồn tài liệu nghiên cứu khoa học hoặc do nguồn tài liệu tiếng anh sinh viên chưa đọc được nhiều). Với hình thức học trực tuyến, cũng ít nhiều ảnh hưởng đến kết quả học tập của sinh viên (theo nhận định của 5/8 sinh viên năm thứ ba và sự đồng tình của 30/34 sinh viên tham gia thảo luận).

Như vậy, trong bối cảnh học tập có những tác động của khoa học kỹ thuật và sự phát triển của công nghệ và bối cảnh giáo dục, các hình thức dạy và học cũng có những ảnh hưởng nhất định đến việc học tập của sinh viên cũng như kết quả học tập của họ,

3.5.5 Những gợi ý của giảng viên để thúc đẩy học tập tự định hướng của sinh viên

Thông qua phỏng vấn, các giảng viên cũng đưa những gợi ý nhằm thúc đẩy HTTĐH tại các cơ sở giáo dục đại học đối với các bên liên quan như:

Đối với giảng viên: “*Cần liên tục tạo động lực, hướng dẫn và theo dõi, hỗ trợ sinh viên*”, theo chia sẻ của giảng viên GV14NVH2. Đồng thời, “*giảng viên cần học*

hỏi, đổi mới, tìm hiểu liên tục và áp dụng các kỹ thuật, phương pháp dạy và học mới”, như chia sẻ của giảng viên. Bên cạnh đó, “*cần xác định rõ vai trò của giảng viên và sinh viên trong quá trình dạy và học để phát huy tính tích cực, chủ động của sinh viên trong học tập, đạt đâu ra mong đợi*” - giảng viên GV3BBK3.

Đối với sinh viên: “*Muốn học tập theo hướng HTTĐH thì sinh viên phải tự tập luyện và chủ động học tập, giảm phụ thuộc vào giảng viên*”-chia sẻ của giảng viên GV7BTL1.

Đối với kiểm tra và đánh giá: Giảng viên GV10TDN1, GV11TDN2 cùng nhận định khi cho rằng “*cần thay đổi cách thức đánh giá, chấm điểm sản phẩm, cụ thể là cách thức kiểm tra, thi, chấm điểm các sản phẩm và kết quả học tập của sinh viên*”. Trong khi các giảng viên GV12TTH1, GV14NVH2 và GV2BBK2 cùng chung đề xuất “*Nên tăng cường các phương pháp và kiểm tra đánh giá học tập phù hợp với HTTĐH như các bài tiểu luận, các buổi thảo luận*”.

Từ các ý kiến phỏng vấn trên cho thấy, HTTĐH vẫn chưa được phổ biến và chưa được nhìn nhận như một phương pháp học tập của sinh viên và tại các cơ sở GDĐH. Vì thế, sinh viên vẫn chưa hiểu bản chất và chưa được khuyến khích trở thành người học tự định hướng. Việc dạy và học tại các cơ sở GDĐH cần xác định rõ vai trò của giảng viên, sinh viên cũng như áp dụng các phương pháp giảng dạy, kiểm tra đánh giá phù hợp nhằm tạo cơ hội học tập, phát huy tính tích cực, sáng tạo của sinh viên.

3.6 So sánh kết quả nghiên cứu với các nghiên cứu có liên quan

3.6.1 Các yếu tố đo lường mức độ sẵn sàng học tập tự định hướng

Kết quả nghiên cứu của luận án cho thấy có 07 yếu tố được xác định đo lường mức độ sẵn sàng HTTĐH, bao gồm các yếu tố thái độ, động cơ học tập, khả năng quản lý, kiểm soát học tập và tự tin của sinh viên. Các yếu tố này hoàn toàn phù hợp với mô hình nghiên cứu đề xuất và tương đồng với các mô hình đo lường của Guglielmino (1977) và Fisher & cộng sự (2001, 2010). Cụ thể:

Nhóm “*thái độ đối với học tập*” gồm 8 câu nhận định thái độ của sinh viên đối với việc học tập của họ trong quá trình học tập tại trường. Ở bảng hỏi của Guglielmino (1977), nhóm thái độ thể hiện ở “*cởi mở với việc học tập*” và “*yêu thích học tập*”. Bảng hỏi của Fisher & cộng sự (2001) là “*mong muốn học tập*”.

Nhóm “*kỹ năng quản lý học tập*” gồm 9 câu nhận định khả năng quản lý học

tập và 9 câu nhận định về khả năng “kiểm soát học tập” của sinh viên. Trong bảng hỏi của Guglielmino (1977) là “khả năng sử dụng các kỹ năng học tập cơ bản và kỹ năng giải quyết vấn đề”. Tại bảng hỏi của Fisher & cộng sự (2001) là các nhóm câu hỏi liên quan đến “tự quản lý” và “tự kiểm soát”.

Nhóm “Tiếp thu/vận dụng và sáng tạo” gồm 05 câu phát biểu về khả năng tiếp nhận và vận dụng, phát triển những kiến thức, kỹ năng được học vào thực tiễn. Đây là những câu hỏi được xây dựng mới và được tham vấn, thảo luận nhiều vòng với chuyên gia và sinh viên cân nhắc, đánh giá và lựa chọn phù hợp với bối cảnh học tập mới. Trong bảng hỏi của Guglielmino (1977) được thể hiện ở “sáng tạo” “có xu hướng tích cực đối với tương lai”. Tuy nhiên, các câu hỏi trong bảng hỏi của Guglielmino lại không tìm thấy sự khẳng định khả năng tiếp thu/vận dụng và phát triển của người trả lời. Trong khi đó, bảng hỏi của Fisher & cộng sự (2001) không thể hiện rõ nét các mối liên kết hay thể hiện sự sáng tạo của người học.

Nhóm “tự tin trong học tập” với 4 câu hỏi, “nhận thức bản thân trong học tập” với 4 câu hỏi và “chủ động trách nhiệm trong học tập” gồm 2 câu hỏi thể hiện sự chủ động học tập của sinh viên trong bối cảnh mới trong đó có thể hiện sự tự tin học tập trực tuyến hay sử dụng công nghệ phục vụ học tập. Đây cũng là điểm mới trong nội dung khảo sát được cập nhật thực tiễn. Các yếu tố này có điểm tương đồng với một số yếu tố trong bảng hỏi của Fisher & cộng sự (2001, 2010) và Guglielmino (1977) như “biết trách nhiệm của mình” “sáng kiến và độc lập trong học tập” “nhận thức bản thân là người học tập hiệu quả”. Tuy nhiên, ở hai bảng hỏi trên không có câu hỏi nào thể hiện khả năng tự tin và chủ động sử dụng công nghệ trong học tập như bảng hỏi được phát triển này.

3.6.2 Mức độ sẵn sàng học tập tự định hướng của sinh viên

Kết quả nghiên cứu xác định điểm trung bình sẵn sàng HTTĐH sinh viên Việt Nam ở các cơ sở thực hiện khảo sát ở mức trung bình cao (trung bình=157,15, trong khoảng từ 123 đến dưới 164). Trong đó, điểm đánh giá ở mức cao (từ 164 đến 205) chiếm 43,8%, mức trung bình (từ 123 đến dưới 164) chiếm 52,2%, mức thấp (từ 41 đến dưới 123) chỉ chiếm 4%.

So sánh kết quả khảo sát với các nghiên cứu của các nước cho thấy, một số nghiên cứu cũng đề cập đến kết quả tương tự này như nghiên cứu của Fisher & cộng

sự (2001), Stewart (2007), Smedley (2007), Prabjane & Inthachot (2013), Alfafi (2016), Madhavi & Madhavi (2017), Premkumar & cộng sự (2018), Rascón-Hernán & cộng sự (2019), đều có kết quả mức độ sẵn sàng HTTĐH của sinh viên đại học ở mức trung bình. Kết quả nghiên cứu cũng tương đồng với đánh giá của Klunklin & cộng sự (2010) về mức độ sẵn sàng HTTĐH của sinh viên đại học ngành điều dưỡng Thái Lan cho thấy các sinh viên có mức độ sẵn sàng HTTĐH từ trung bình đến cao và mức độ sẵn sàng này có sự khác nhau qua các năm học. Trong khi đó, kết quả một số nghiên cứu như Chen & cộng sự (2006), El-Gilany & Abusaad (2013), Nordin & cộng sự (2016), Mukaddes (2018), cho thấy mức độ sẵn sàng HTTĐH của sinh viên đại học tại Đài Loan, Arab Saudi, Malaysia, Thổ Nhĩ Kỳ ở mức cao. Đặc biệt, theo Nordin & cộng sự (2016) sinh viên có mức độ sẵn sàng HTTĐH ở mức cao và mức trung bình, không có sinh viên ở mức thấp. Tuy nhiên, một số nghiên cứu đã chỉ ra rằng mức độ sẵn sàng HTTĐH của sinh viên ở mức thấp như nghiên cứu tại Ấn Độ của Madhavi & Madhavi (2017) đối với nhóm sinh viên y khoa phát hiện điểm đánh giá mức độ HTTĐH của sinh viên ở mức thấp, thấp hơn so với báo cáo trong các nghiên cứu thực hiện ở các nơi khác. Theo các tác giả, “mặc dù một số sinh viên y khoa đã sẵn sàng cho việc học tập tự định hướng nhưng vẫn còn những sinh viên khác chưa sẵn sàng”. Do đó, cần phải xem xét về các kỹ năng HTTĐH của sinh viên và các biện pháp xây dựng và thúc đẩy các kỹ năng HTTĐH ở sinh viên (Madhavi & Madhavi, 2017). Hoặc nghiên cứu của Yuan & cộng sự (2012) tại Trung Quốc cũng cho thấy mức độ sẵn sàng HTTĐH của sinh viên chỉ ở mức thấp. Ngoài ra, khoảng một nửa số sinh viên được báo cáo là có mức độ sẵn sàng học tập tự định hướng thấp trong nghiên cứu được thực hiện tại Indonesia bởi Lestari & Widjajakusumah (2009).

So sánh theo từng nhân tố cụ thể, mức độ sẵn sàng HTTĐH của sinh viên Việt Nam có mức điểm trung bình về “kỹ năng quản lý học tập” “tự tin học tập” và “nhận thức về bản thân” ở mức trung bình nhưng điểm về “thái độ đối với học tập”, “vận dụng và sáng tạo” và “kiểm soát học tập” lại đạt mức cao. Kết quả này được giải thích rõ hơn trong phần thảo luận nhóm với sinh viên các trường đại học thuộc cả hai khối ngành KHTN&KT và KHXH&NV. Kết quả này tương đối gần với nghiên cứu của Prabjane & Inthachot (2013) với kết luận rằng sinh viên đại học ở Thái Lan có mức độ trung bình trong sáng tạo và cởi mở đối với học tập (đây là hai khía cạnh của khả

năng tự định hướng trong học tập). Sáu khía cạnh khác (tự đánh giá bản thân là một người học hiệu quả, chủ động và độc lập trong học tập, chấp nhận trách nhiệm một cách rõ ràng, yêu thích học tập, định hướng tích cực cho tương lai, và khả năng sử dụng các kỹ năng học tập cơ bản và giải quyết vấn đề) có mức độ cao. Theo đó, sinh viên Thái Lan (cụ thể là sinh viên ngành sư phạm) dường như thiếu sự sẵn sàng cho sự sáng tạo và cởi mở trong học tập. Theo các tác giả này, có thể là do văn hóa học tập của sinh viên Thái Lan thường coi giảng viên là nguồn cung cấp kiến thức và quyết định kiến thức của người học, dẫn đến việc sinh viên ít tư duy sáng tạo trong quá trình học. Ngoài ra, cũng có thể do giảng viên đại học coi mình là người cung cấp kiến thức và không tin vào khả năng học tập của sinh viên, do đó, họ không mở cơ hội học tập cho học sinh thực hiện phương pháp học tập tự định hướng (Prabjanee & Inthachot, 2013). Về khía cạnh quản lý học tập, kết quả nghiên cứu cho thấy mức độ sẵn sàng HTTĐH của sinh viên Việt Nam ở mức trung bình, khác với kết quả nghiên cứu của Mukaddes (2018) đối với sinh viên Thổ Nhĩ Kỳ khi phát hiện ra rằng mức độ sẵn sàng HTTĐH của sinh viên thấp nhất ở khía cạnh quản lý học tập. Trong nghiên cứu, kết quả đánh giá yếu tố “tự tin và độc lập” của sinh viên thể hiện ở mức trung bình, nhiều sinh viên cho rằng họ thường lo lắng mỗi khi kiểm tra hay thi. Điều này được chứng minh qua nghiên cứu của De Bruin (2007) đề cập yếu tố lo lắng (chưa tự tin) trong việc học tập (anxiety factor) có mối quan hệ mạnh nhất với điểm đánh giá mức độ sẵn sàng HTTĐH, tiếp theo là tính độc lập (independence), siêu nhận thức (superego) và sự nhạy cảm (sensitivity). De Bruin (2007) cho rằng một số đặc điểm tính cách nhất định đóng vai trò là những yếu tố dự báo mức độ sẵn sàng HTTĐH. Theo tác giả, kết quả của nghiên cứu là căn cứ để khuyến nghị các cơ sở GDDH cần tạo môi trường cho sinh viên phát triển những đặc điểm này. Kết quả nghiên cứu của Robinson (2003) cho thấy, có mối tương quan thuận có ý nghĩa giữa điểm số trung bình mức độ sẵn sàng HTTĐH và sự linh hoạt của sinh viên (như: năng lực cá nhân và nhận thức về bản thân). Robinson (2003) cũng đã đưa ra các khuyến nghị cho nghiên cứu trong tương lai như, có thể nhân rộng nghiên cứu này đối với các nhóm sinh viên sau đại học đa dạng và các nhóm người học khác trong cộng đồng.

Kết quả nghiên cứu của luận án đã chỉ ra rằng, mức độ đánh giá tính chủ động và trách nhiệm trong học tập của sinh viên Việt Nam còn hạn chế. Trong khi đó, các

nghiên cứu trước cũng đã có những phát hiện tương tự và đã có những khuyến nghị như: sinh viên cần chủ động trong học tập, rèn luyện các kỹ năng HTTĐH của sinh viên trong quá trình học (Prabjane & Inthachot, 2013a; Rascón-Hernán et al., 2019a; Örs, 2018); sinh viên cần linh hoạt, sáng tạo trong quá trình học tập, trau dồi kiến thức, kỹ năng và nâng cao năng lực bản thân (Prabjane & Inthachot, 2013a); sinh viên cần đánh giá mức độ sẵn sàng cho việc HTTĐH thường xuyên để có thể đáp ứng những yêu cầu về kiến thức và kỹ năng học tập.

3.6.3 So sánh sự khác biệt theo các nhóm sinh viên

Kết quả nghiên cứu của luận án cũng tương đồng với các nghiên cứu khác khi cho rằng, các cơ sở giáo dục đại học nên quan tâm đến các yếu tố tâm lý có ảnh hưởng trực tiếp đến HTTĐH của sinh viên như sở thích, tính cách, sự ổn định về cảm xúc, vấn đề lo lắng trong học tập, sự độc lập trong học tập, năng lực tiềm ẩn và sự nhạy cảm của sinh viên và các yếu tố như vùng miền, dân tộc, giới tính, tuổi tác, trình độ học vấn... để tạo điều kiện và môi trường phát triển HTTĐH của sinh viên (Fontaine, 1996a; Osman, 2013a; Prabjane & Inthachot, 2013a; Rascón-Hernán et al., 2019a; Regan, 2003; Roberson & Merriam, 2005; Alfai, 2016; Gover, 2014; Madhavi & Madhavi, 2017; Nordin et al., 2016b; Oliveira & Simões, 2006; Örs, 2018; Phillips et al., 2015; Ponton et al., 2005; Shulman, 1994; Robinson, 2003).

3.6.3.1 Sự khác biệt mức độ sẵn sàng học tập tự định hướng theo giới tính

Nghiên cứu phát hiện ra rằng, điểm trung bình về mức độ sẵn sàng HTTĐH của các sinh viên nữ tuy thấp hơn so với điểm trung bình của sinh viên nam nhưng không đáng kể và không có ý nghĩa thống kê. Điều này cho thấy giới tính không có ảnh hưởng đến mức độ sẵn sàng HTTĐH của sinh viên đại học Việt Nam. Phát hiện này tương đồng với kết quả nghiên cứu được thực hiện bởi Roberson Jr & Merriam (2005), Premkumar & cộng sự (2018), Phillips & cộng sự (2015) khi xác định giới tính không có ảnh hưởng đáng kể của giới và tuổi lên điểm sẵn sàng HTTĐH của sinh viên.

Tuy nhiên, kết quả này lại khác với những phát hiện của Nordin & cộng sự (2016) đối với sinh viên Thái Lan khi chỉ ra rằng có sự khác biệt đáng kể giữa mức độ sẵn sàng HTTĐH và giới tính, trong đó mức độ sẵn sàng HTTĐH của sinh viên nam cao hơn sinh viên nữ. Cũng có phát hiện tương tự là nghiên cứu của Gover (2014) khi cho rằng các sinh viên nam sẵn sàng cho HTTĐH hơn các sinh viên nữ. Ngược lại, kết

quả nghiên cứu của Osman (2013) tại Malaysia và Rascón-Hernán & cộng sự (2019) cho thấy có sự khác biệt đáng kể về điểm sẵn sàng HTTĐH của sinh viên nam và nữ nhưng điểm trung bình của sinh viên nữ cao hơn so với sinh viên nam. Mukaddes (2018) thì tìm ra sự khác biệt có ý nghĩa thống kê về mức độ sẵn sàng HTTĐH theo giới tính và ngành học nhưng không tìm thấy sự khác biệt về mức độ sẵn sàng cho việc học tự định hướng dựa trên biến số thu nhập hàng tháng. Hayes & Flannery (2000) cho rằng cách tiếp cận học tập của sinh viên nữ có thể khác với sinh viên nam do sự khác nhau về cảm xúc, vai trò nhận thức bản thân, kỳ vọng về học tập hoặc sự tham gia.

3.6.3.2 Sự khác biệt mức độ sẵn sàng học tập tự định hướng theo khối ngành

Kết quả từ nghiên cứu cho thấy không có sự khác biệt về mức độ sẵn sàng HTTĐH giữa sinh viên hai khối ngành KHTN&KT và KHXH&NV mặc dù điểm trung bình về mức độ sẵn sàng HTTĐH của các sinh viên khối ngành KHTN&KT thấp hơn (không đáng kể) so với điểm trung bình của sinh viên khối ngành KHXH&NV. Kết quả này cho thấy khối ngành đào tạo không ảnh hưởng đến mức độ sẵn sàng HTTĐH của sinh viên đại học Việt Nam. Phát hiện này khác với kết luận trong nghiên cứu của Alfaifi (2016) tại Arab Saudi khi cho rằng có sự khác biệt đáng kể giữa sinh viên khối khoa học tự nhiên và khoa học xã hội. Cụ thể, có sự khác biệt giữa sinh viên đại học khoa học lý thuyết với sinh viên đại học quản trị và tài chính và sinh viên đại học máy tính và thông tin, các ngành khoa học và nghiên cứu lý thuyết đạt điểm thấp hơn đáng kể so với hai khối còn lại.

3.6.3.3 Sự khác biệt mức độ sẵn sàng học tập tự định hướng theo năm học

Kết quả phân tích sự khác biệt giữa mức độ sẵn sàng HTTĐH giữa các năm cho thấy có sự khác biệt về mức độ sẵn sàng HTTĐH của sinh viên năm thứ nhất so với sinh viên các năm khác. Điểm đánh giá mức độ sẵn sàng HTTĐH của sinh viên năm thứ nhất thấp hơn sinh viên các năm. Mức độ sẵn sàng HTTĐH của sinh viên năm thứ hai tuy đạt cao nhất trong cả bốn năm nhưng sự khác biệt không có ý nghĩa thống kê. Kết quả nghiên cứu này có những điểm tương đồng với nghiên cứu của Premkumar & cộng sự (2018) về điểm sẵn sàng HTTĐH giảm khi so sánh sinh viên mới nhập học với sinh viên ở những năm tiếp theo. Phillips & cộng sự (2015) trong nghiên cứu tại Úc cũng đã chỉ ra sự khác biệt về mức độ sẵn sàng HTTĐH liên quan đến năm học, trong đó sinh viên năm thứ nhất có mức độ sẵn sàng học tập tự định hướng thấp hơn. Tương tự như phát hiện trong nghiên cứu của Rascón-Hernán & cộng sự (2019) cho

rằng điểm đánh giá được cải thiện dần theo từng năm học. Osman (2013) tại Malaysia cho thấy, những sinh viên năm thứ nhất vẫn còn ở giai đoạn đầu của cuộc sống đại học nên cần có những hướng dẫn cấp tốc và có hệ thống để họ có thái độ tích cực đối với học tập. Rascón-Hernán & cộng sự (2019) khuyến nghị sự cần thiết phải rèn luyện các kỹ năng học tập tự định hướng của sinh viên trong quá trình dạy và học. HTTĐH cần được phát triển trong các trường đại học nhằm phát huy tính tự chủ trong học tập, thúc đẩy học tập suốt đời và chuẩn bị năng lực cho các chuyên gia trong tương lai.

3.6.4 Môi quan hệ giữa mức độ sẵn sàng học tập tự định hướng và kết quả học tập

Kết quả phân tích tương quan Pearson và mô hình nhân-quả cho thấy, điểm trung bình chung tích lũy có tương quan thuận với mức độ sẵn sàng HTTĐH và các yếu tố sẵn sàng HTTĐH là “thái độ đối với học tập” (Sig.=0,18<0,05) và “kỹ năng kiểm soát học tập” (Sig.=0,013<0,05). Kết quả này còn được khẳng định ở mức điểm đánh giá về “quản lý học tập”, “kiểm soát học tập”, “vận dụng và sáng tạo”, “thái độ đối với học tập” đạt mức cao. Kết quả còn được làm rõ hơn ở mô hình nhân quả với mức độ ảnh hưởng “quản lý học tập” ($\beta=0,287$) và “kiểm soát học tập” ($\beta=0,250$), tiếp theo là “vận dụng, sáng tạo” và “thái độ học tập” (có hệ số $\beta=0,240$ và $\beta=0,227$) đến sẵn sàng HTTĐH. Tuy nhiên, mức tác động của sẵn sàng HTTĐH đến kết quả học tập của sinh viên chưa mạnh ($\beta=0,126$). Những kết quả này đã được khẳng định trong nội dung thảo luận nhóm với sinh viên về thái độ tích cực và mong muốn học tập để đạt kết quả tốt của họ và thể hiện khả năng kiểm soát học tập trong bối cảnh mới.

Phát hiện này có một số điểm tương đồng với các phát hiện trong nghiên cứu của Nguyễn Quý Thanh & Nguyễn Trung Kiên (2012), Dương Thị Kim Oanh (2013), Phan Thị Tố Oanh (2016) và Trần Quang Anh Minh & cộng sự (2020) khi chỉ ra sự chi phối mạnh của động cơ học tập cũng như thái độ học tập và khả năng quản lý, kiểm soát học tập. Các tác giả này cũng chỉ ra rằng, sinh viên chưa dành nhiều thời gian cho việc học tập và chịu sự chi phối mạnh của động cơ bên ngoài mà chủ yếu là lý do có việc làm, điều này cũng trùng với kết quả thảo luận và phỏng vấn của nghiên cứu. Bên cạnh đó, kết quả nghiên cứu cũng đã chỉ ra rằng, khi sinh viên hào hứng, quan tâm và mong muốn học tập họ sẽ chủ động xác định mục tiêu, phương hướng, kế hoạch học tập, giám sát và đánh giá kết quả học tập của bản thân nghĩa là họ học tập có mục đích rõ ràng và vì sự phát triển của bản thân, đặc biệt là ở nhóm sinh viên khối ngành

KHXH&NV. Phát hiện này có điểm giống với kết quả nghiên cứu của Nguyễn Quý Thanh & Nguyễn Trung Kiên (2012) khi cho rằng ngành học và tâm trạng hào hứng học tập có ảnh hưởng tới động lực học tập của sinh viên trong suốt quá trình học tập tại đại học.

Kết quả nghiên cứu cho thấy sinh viên (đặc biệt là sinh viên năm thứ hai trở đi) có khả năng phân tích và đưa ra các quan điểm và giải pháp của họ. Bên cạnh các sinh viên nhanh nhạy, chủ động tìm kiếm thông tin, tài liệu phục vụ học tập, sáng tạo, có khả năng vận dụng kiến thức học được vào các bài học, công việc và cuộc sống thì vẫn nhiều sinh viên còn thụ động, ít sáng tạo trong học tập, không tích cực tham gia giải quyết các vấn đề học tập. Phát hiện này cũng có những điểm giống với kết quả nghiên cứu của Ngô Mỹ Trân & Võ Thị Huỳnh Anh (2022) và Lê Thái Hưng & Vũ Hoàng Hà (2020) khi cho rằng, sinh viên tự chủ học tập, có suy nghĩ tích cực và có chiến lược, kế hoạch phù hợp, ham học hỏi, thích tìm hiểu kiến thức có thể giải quyết vấn đề tốt hơn trong học tập và đạt kết quả học tập tốt tác động đến động lực học tập của họ. Đây chính là những khả năng HTTĐH và mối quan hệ với kết quả học tập.

Phát hiện này cũng tương đồng với kết quả của một số nghiên cứu như Chou & Chen (2008), Lounsbury & cộng sự (2009), Cazan & Schiopca (2014) cho rằng có mối tương quan tích cực giữa học tập tự định hướng và điểm trung bình (GPA) cũng như điểm khóa học. Tuy nhiên, phát hiện lại trái ngược với kết quả nghiên cứu của Francis & Flanigan (2012) và Nordin & cộng sự (2016). Các nghiên cứu này không phát hiện có mối liên quan giữa sẵn sàng HTTĐH và thành tích học tập nhưng dựa trên dữ liệu mô tả cho thấy sinh viên có thành tích cao hơn sẵn sàng HTTĐH hơn so với những sinh viên trung bình hoặc yếu. Phát hiện này phù hợp với nghiên cứu của Abraham & cộng sự (2011) cho thấy người đạt thành tích học tập cao có điểm số cao trên tất cả các khía cạnh sẵn sàng HTTĐH. Tuy nhiên, Abraham & cộng sự (2011) đề xuất rằng mặc dù người học có mong muốn học tập và khả năng tự chủ nhưng vẫn cần được hỗ trợ về các kỹ năng quản lý học tập. Đáng chú ý có một nghiên cứu của Litzinger & cộng sự (2005) đối với sinh viên ngành kỹ thuật tại đại học Park (Mỹ) chỉ ra rằng, không có mối tương quan giữa điểm mức độ sẵn sàng HTTĐH với điểm kết quả học tập (trung bình chung tích lũy-GPA). Kết quả này được giải thích là hầu hết các môn học không yêu cầu sinh viên sử dụng các kỹ năng hay yêu cầu họ thực hiện các nhiệm vụ giúp

tăng cường sự sẵn sàng HTTĐH. Theo các tác giả, kết quả xác định không có ý nghĩa thống kê giữa điểm GPA và điểm đánh giá sẵn sàng HTTĐH của các kỹ sư tương lai là điều đáng lo ngại trong thời đại mà việc học tập suốt đời ngày càng quan trọng.

Tiểu kết chương 3

Chương 3 trình bày các kết quả nghiên cứu của luận án bao gồm các kết quả nghiên cứu định lượng và định tính. Trong đó, các yếu tố đo lường sẵn sàng HTTĐH được xác định với 7 nhóm nhân tố và điểm trung bình sẵn sàng HTTĐH của sinh viên là 157,15. Giữa các sinh viên nam và nữ được xác định không có sự khác biệt. Kết quả này cho thấy giới tính không ảnh hưởng đến mức độ sẵn sàng HTTĐH của sinh viên đại học Việt Nam. Cũng tương tự, mức độ sẵn sàng HTTĐH giữa nhóm sinh viên khối ngành KHTN&KT và KHXH&NV không có sự khác biệt. Kết quả này cho thấy khối ngành đào tạo không có ảnh hưởng đến mức độ sẵn sàng HTTĐH của sinh viên đại học Việt Nam. Tuy nhiên, giữa các nhóm sinh viên từ năm thứ nhất đến năm thứ tư, kết quả đã xác định được mức độ sẵn sàng HTTĐH của sinh viên năm thứ nhất ở mức thấp nhất và có sự khác biệt với các nhóm sinh viên từ năm thứ hai, ba và tư.

Nghiên cứu cũng tìm ra bằng chứng cho thấy ảnh hưởng của các yếu tố sẵn sàng HTTĐH và kết quả học tập của sinh viên. Các yếu tố quản lý học tập, kiểm soát học tập, thái độ học tập, vận dụng và sáng tạo, tự tin, nhận thức bản thân là người học tập hiệu quả đều tạo nên mức độ sẵn sàng HTTĐH và mức độ sẵn sàng HTTĐH ảnh hưởng đến kết quả học tập. Trong đó, mức độ tác động của các biến quan sát với biến mức độ sẵn sàng HTTĐH theo thứ tự giảm dần. Ba yếu tố ảnh hưởng mạnh nhất đến sẵn sàng HTTĐH của sinh viên là “quản lý học tập” (hệ số tác động $\beta=0,287$) và “kiểm soát học tập” (hệ số tác động $\beta=0,250$), tiếp theo là “vận dụng, sáng tạo” và “thái độ học tập” (có hệ số tác động tương ứng $\beta=0,240$ và $\beta=0,227$), các biến còn lại có hệ số tác động nhỏ hơn (tự tin $\beta=0,169$, nhận thức bản thân $\beta=0,127$). Mức độ tác động việc sẵn sàng HTTĐH đến kết quả học tập của sinh viên là $\beta=0,126$.

Chương này cũng trình bày một số kết quả nghiên cứu định tính bổ sung cho kết quả khảo sát và thảo luận về những phát hiện của nghiên cứu và đưa ra những gợi ý trên cơ sở kết quả khảo sát. Quá trình thảo luận cho thấy mức điểm trung bình đánh giá mức độ sẵn sàng HTTĐH của sinh viên Việt Nam tương đồng với nhiều kết quả nghiên cứu của các nước khác. Đồng thời, kết quả kiểm định cũng được so sánh với các kết quả nghiên cứu từ các nước khác để tìm hiểu những điểm chung và khác biệt giữa kết quả đánh giá sinh viên Việt Nam và sinh viên các nước.

KẾT LUẬN VÀ KHUYẾN NGHỊ

1. Kết luận

Luận án này đã đạt được mục đích và các nhiệm vụ nghiên cứu đặt ra của luận án. Bên cạnh kết quả nghiên cứu chính là đánh giá mức độ sẵn sàng HTTĐH của sinh viên Việt Nam, luận án còn phân tích các cơ sở lý luận về HTTĐH và sẵn sàng HTTĐH. Từ các kết quả nghiên cứu, một số gợi ý đã được đề xuất nhằm thúc đẩy học tập tự định hướng tại các cơ sở GDĐH Việt Nam.

Về mức độ sẵn sàng HTTĐH của sinh viên, các kết quả khảo sát và phân tích định lượng đã trả lời câu hỏi nghiên cứu và các giả thuyết nghiên cứu tiếp theo. Cụ thể:

Nghiên cứu này đã xác định được bảy yếu tố đo lường mức độ sẵn sàng HTTĐH. Bao gồm, các yếu tố quản lý học tập, kiểm soát học tập, thái độ và động cơ học tập, vận dụng và sáng tạo, tự tin, nhận thức bản thân và trách nhiệm học tập.

Nghiên cứu đã xác định được mức độ sẵn sàng HTTĐH của sinh viên đại học ở mức 157,15 dựa trên kết quả đo lường các yếu tố trên.

Nghiên cứu đã so sánh được mức độ sẵn sàng HTTĐH giữa các nhóm sinh viên theo giới tính, ngành học, năm học. Kết quả cho thấy, đối với sinh viên Việt Nam, không có sự khác biệt theo giới tính và khối ngành đào tạo về mức độ sẵn sàng HTTĐH. Đối với sinh viên năm thứ nhất của các trường đại học Việt Nam, mức độ sẵn sàng HTTĐH thấp hơn so với sinh viên các năm khác do bản thân còn thiếu tự tin khi tham gia vào quá trình học tập.

Nghiên cứu cũng tìm ra bằng chứng cho thấy ảnh hưởng của các yếu tố sẵn sàng HTTĐH và kết quả học tập của sinh viên. Các yếu tố quản lý học tập, kiểm soát học tập, thái độ học tập, vận dụng và sáng tạo, tự tin, nhận thức bản thân là người học tập hiệu quả đều tạo nên mức độ sẵn sàng HTTĐH.

Kết quả nghiên cứu đã chỉ ra các yếu tố ảnh hưởng mạnh nhất đến mức độ sẵn sàng HTTĐH của sinh viên là “quản lý học tập”, “kiểm soát học tập”, tiếp theo là “vận dụng, sáng tạo” và “thái độ, động cơ học tập”. Yếu tố về tự tin và nhận thức bản thân chưa có nhiều ảnh hưởng đến việc sẵn sàng HTTĐH. Đồng thời, mức độ ảnh hưởng của các yếu tố sẵn sàng HTTĐH đến kết quả học tập của sinh viên chưa mạnh. Điều này cũng khẳng định một bộ phận sinh viên Việt Nam còn chưa thật sự tự tin và có ý

thức rõ ràng về bản thân trong môi trường học tập đại học.

Ngoài các kết quả chính, nghiên cứu đã làm rõ khái niệm và các đặc điểm HTTĐH, sẵn sàng HTTĐH. Theo đó, HTTĐH được biết đến là một cấu trúc đa chiều, được xem xét từ nhiều khía cạnh khác nhau, dựa trên quan điểm học tập của người lớn. Với HTTĐH, người học chủ động ngay từ giai đoạn xác định phương hướng, chiến lược cho việc học tập. Trong đó, phương hướng học tập bao gồm các yếu tố cơ bản như mục tiêu học tập, nội dung học tập, phương pháp học tập, kế hoạch học tập, thời gian học tập và địa điểm học tập. Sẵn sàng HTTĐH trong nhà trường là tâm thế sẵn sàng “sẽ làm” và “có thể làm” được thể hiện ở nhiều yếu tố về thái độ, động cơ và năng lực học tập của sinh viên.

Về thực tiễn, nghiên cứu đã xác định bối cảnh học tập tại các cơ sở GDĐH Việt Nam có những điều kiện của HTTĐH. Sinh viên được chủ động trong các quyết định về mục tiêu, phương hướng, kế hoạch học tập dù có thể chỉ giới hạn ở môn học hay các bài. Quá trình dạy và học có sự tương tác giữa giảng viên và người học, giữa người học và người học thông qua các hình thức, phương pháp/kỹ thuật giảng dạy. HTTĐH được giảng viên và sinh viên nhận thức ở quan điểm “người học là trung tâm” “học có định hướng” và hướng đến sự phát triển của người học. Điều này khẳng định rằng, học tập của sinh viên Việt Nam được diễn ra trong môi trường có đặc điểm của HTTĐH mặc dù HTTĐH chưa được nhắc đến trong các tài liệu, các văn bản, qui định.

Nghiên cứu cũng đã phát triển được bộ công cụ đo lường mức độ sẵn sàng HTTĐH đảm bảo độ tin cậy và độ giá trị bao gồm 41 tiêu chí với 7 nhóm nhân tố, dựa trên các yếu tố chẩn đoán thái độ, khả năng và đặc điểm tính cách cá nhân của sinh viên bậc đại học cần thiết cho HTTĐH. Các câu hỏi được kế thừa và phát triển trên cơ sở các yếu tố được đánh giá là phù hợp nhất với sinh viên Việt Nam. Đồng thời, bảng khảo sát cũng được bổ sung những câu hỏi được đánh giá là cần thiết trong bối cảnh GDĐH Việt Nam hiện nay. Thang đo đảm bảo độ tin cậy và phù hợp để đo lường mức độ sẵn sàng HTTĐH.

So sánh kết quả nghiên cứu của luận án với các nghiên cứu trước cho thấy mức điểm đánh giá mức độ sẵn sàng HTTĐH của sinh viên Việt Nam có tương đồng với nhiều kết quả nghiên cứu của các nước khác. Từ các kết quả nghiên cứu và thảo luận, một số khuyến nghị được rút ra đối với các bên liên quan.

2. Khuyến nghị

2.1 Đối với các cơ sở giáo dục đại học

HTTĐH cần được các cơ sở GDĐH nghiên cứu, xem xét để ứng dụng trong việc dạy và học trong nhà trường. Các cơ sở giáo dục cần chú trọng các yếu tố trong HTTĐH như kỹ năng kiểm soát học tập và các năng lực cảm hay giá trị cá nhân sinh viên để giúp họ cải thiện kỹ năng, nhận thức về bản thân và sự tự tin trong học tập, đặc biệt là đối với các sinh viên năm thứ nhất. Bên cạnh đó, các cơ sở GDĐH nên quan tâm đến các yếu tố có ảnh hưởng trực tiếp đến HTTĐH của sinh viên như thái độ trong học tập, sự độc lập, tự tin trong học tập, nhận thức của sinh viên đối với việc học tập, năng lực quản lý học tập, kiểm soát học tập và các yếu tố như giới tính, ngành học và năm học để tạo điều kiện và môi trường phát triển HTTĐH của sinh viên.

Nhà trường cần chú trọng và tăng cường các hoạt động học tập thúc đẩy HTTĐH, thực hiện các giải pháp để thay đổi môi trường học tập tạo điều kiện cho HTTĐH. Đồng thời, cần phát huy tính tự chủ trong học tập, thúc đẩy học tập suốt đời và chuẩn bị năng lực cho nguồn nhân lực tương lai. Trong đó, nhà trường cần chú trọng việc lập kế hoạch áp dụng phương pháp tiếp cận lấy sinh viên làm trung tâm để tạo điều kiện cải thiện việc học tập suốt đời. Sinh viên cần được tư vấn và hỗ trợ để học tập tích cực và độc lập hơn, nhấn mạnh đến tư duy phản biện, tự định hướng và hợp tác, các chiến lược học tập.

Các cơ sở GDĐH nên chú ý bồi dưỡng kỹ năng quản lý học tập cho sinh viên trong quá trình học tập tại trường. Nhà trường cũng cần quan tâm tạo động lực cho sinh viên học tập để thúc đẩy việc HTTĐH trong nhà trường. Thông qua HTTĐH cũng có thể dự đoán kết quả học tập của sinh viên.

Các cơ sở GDĐH cần xem xét các kỹ năng HTTĐH của sinh viên, các biện pháp xây dựng và thúc đẩy các kỹ năng HTTĐH của sinh viên học.

2.2 Đối với các nhà thiết kế và xây dựng chương trình

Chương trình cần được xây dựng dựa vào yêu cầu xã hội, nhu cầu người học. Sự phù hợp với nhu cầu của sinh viên sẽ tạo động lực cho họ và giúp cho quá trình học đạt kết quả tốt. Khi thiết kế chương trình, nên tăng thời gian thời gian tự nghiên cứu và thảo luận nhiều hơn và nhiều vấn đề thực tiễn cụ thể để thảo luận (case study). Chương trình học có thể cung cấp nhiều mô đun linh hoạt, hình thức học linh hoạt, đưa

ra nhiều môn tự chọn hơn trong chương trình học, hoặc thêm môn học “tự chọn theo yêu cầu” để người học được trang bị những kiến thức và kỹ năng cần thiết.

Quá trình đào tạo cần thay đổi cách tiếp cận, áp dụng tiếp cận quá trình hay tiếp cận phát triển (chuẩn bị tiềm năng cho người học phát triển). Nên chuyển từ mô hình từ dạy kiến thức sang dạy cách học để tạo điều kiện cho người học tự chủ và chủ động trong học tập, rèn luyện các kỹ năng tự định hướng, thúc đẩy người học tự chiếm lĩnh kiến thức/tự kiến tạo kiến thức để phát triển năng lực tự học suốt đời.

Cần tăng thời gian thời gian tự học, tự nghiên cứu để người học chủ động trong việc học tập, lĩnh hội những kiến thức và kỹ năng cần thiết.

2.3 Đối với giảng viên

Giảng viên cần hiểu rõ vai trò của sinh viên và giảng viên trong bối cảnh HTTĐH, đó là, sinh viên cần được đặt vào vị trí trung tâm của quá trình đào tạo và được tạo môi trường học tập để phát triển những năng lực và đặc điểm cá nhân trong HTTĐH như sự chủ động, độc lập trong học tập. Giảng viên cần nhận thức thấu đáo về vai trò của người dạy trong việc thúc đẩy sinh viên HTĐH. Đặc biệt, giảng viên không nên coi mình là người cung cấp kiến thức và cần tin tưởng vào khả năng học tập của sinh viên, tạo cơ hội học tập cho sinh viên HTTĐH.

Giảng viên cần hiểu rõ về bản chất các động cơ tạo động lực học tập và vai trò quan trọng thúc đẩy và truyền cảm hứng cho người học độc lập để lựa chọn các phương pháp giảng dạy phù hợp nhằm tạo động lực và tối đa hóa cơ hội học tập, khuyến khích sinh viên tham gia vào quá trình học tập, chú trọng kế hoạch giảng dạy để đảm bảo phát triển học tập độc lập của người học. Bên cạnh đó, người dạy cần rút ra kinh nghiệm thực tế về các yếu tố thúc đẩy sinh viên học tập HTTĐH.

Giảng viên cần thúc đẩy sự chủ động học tập của sinh viên thông qua các phương pháp giảng dạy tăng cường sự tham gia và sự chủ động học tập của sinh viên. Giảng viên cần phát huy tính tích cực học tập của sinh viên, hướng tới nâng cao nhận thức, thay đổi thái độ, chuyển đổi vai trò. Đồng thời, chú trọng vào các đặc điểm mong muốn học hỏi và tự chủ học tập của sinh viên để hỗ trợ việc hình thành các kỹ năng cho sinh viên (kỹ năng giải quyết vấn đề, kỹ năng quản lý thông tin, v.v).

Giảng viên có thể hỗ trợ sinh viên bằng cách tạo động lực và tối đa hóa cơ hội học tập để khuyến khích sinh viên tham gia vào quá trình học tập; chú ý sự khác biệt

giữa sinh viên các năm có thể ảnh hưởng đến chất lượng và sự tham gia vào quá trình học tập, tư duy sáng tạo của sinh viên.

2.4 Đối với sinh viên

Sinh viên cần chủ động trong học tập, rèn luyện các kỹ năng HTTĐH. Sinh viên cần linh hoạt, sáng tạo trong quá trình học tập, trau dồi kiến thức, kỹ năng và nâng cao năng lực bản thân; chuẩn bị sẵn sàng cho việc HTTĐH để có thể đáp ứng những yêu cầu về kiến thức và kỹ năng học tập suốt đời.

3. Hạn chế của nghiên cứu

Việc xây dựng mô hình, các thang đo và bảng hỏi mặc dù được thực hiện thông qua lấy ý kiến chuyên gia nhiều vòng nhưng do HTTĐH là một khái niệm còn mới ở Việt Nam và chưa có nhiều chuyên gia am hiểu về lĩnh vực này. Trong khi đó, nguồn tài liệu về HTTĐH nói chung và sẵn sàng HTTĐH nói riêng chủ yếu là các bài báo, các công trình nghiên cứu của nước ngoài. Số lượng các chuyên gia có chuyên môn về GDDH, về thiết kế đo lường và đánh giá trong giáo dục, am hiểu về phương pháp dạy và học đại học cũng như am hiểu về HTTĐH còn hạn chế (trong nghiên cứu này chỉ chọn được 05 chuyên gia) mà chưa mời được đông đảo các chuyên gia tham gia xây dựng và đánh giá công cụ nghiên cứu.

Đối tượng khảo sát chỉ giới hạn là sinh viên đại học hệ chính quy đang theo học tại các trường đại học chưa bao gồm các học viên sau đại học, sinh viên hệ cao đẳng, sinh viên vừa học vừa làm, sinh viên hệ đào tạo từ xa. Việc khảo sát được thực hiện ở cả ba miền nhưng số lượng sinh viên mỗi miền mới chỉ mang tính đại diện theo cỡ mẫu, chưa khảo sát được nhiều sinh viên của nhiều trường.

Nghiên cứu thực hiện khảo sát theo các khối ngành lớn (KHTN&KT và KHXH&NV), bao trùm nhiều ngành trong nhóm nhưng cỡ mẫu chưa được thực hiện phân bổ theo từng ngành và dàn trải nhiều ngành.

Trong quá trình khảo sát, do thực hiện trong bối cảnh dịch bệnh COVID-19 (các trường chuyển sang học trực tuyến) nên việc lấy phiếu trực tiếp chỉ thực hiện được một phần, số còn lại khảo sát trực tuyến trên biểu mẫu của google. Do đó, việc giải thích nội dung phiếu khảo sát cho sinh viên trước khi điền phiếu không thực hiện được. Điều này đã ảnh hưởng đến thời gian thu thập phiếu và chất lượng một số phiếu điền.

Kết quả khảo sát mới dừng ở đánh giá chung và phân tích ảnh hưởng của các

yếu tố đánh giá mức độ sẵn sàng HTTĐH của sinh viên nhưng chưa đánh giá từng ngành, từng nhóm ngành, từng cơ sở đào tạo. Vì thế, các khuyến nghị cũng mới dừng ở mức gợi ý chung cho sinh viên tất cả các ngành, các lĩnh vực mà chưa có những khuyến nghị cụ thể cho từng ngành, từng chương trình đào tạo hoặc của từng CSGD.

4. Đề xuất các hướng nghiên cứu tiếp theo

Nghiên cứu này xây dựng mô hình và xác định các yếu tố đo lường mức độ sẵn sàng HTTĐH cho sinh viên dựa trên các yếu tố thuộc tính cá nhân thông qua thái độ học tập (mong muốn học tập, yêu thích học tập và đáp ứng mục tiêu giáo dục); năng lực học tập (quản lý, kiểm soát, vận dụng & phát triển) và giá trị cá nhân (tự tin, nhận thức bản thân), các nghiên cứu sau có thể xem xét cả các yếu tố bên ngoài như quá trình giảng dạy, phương pháp giảng dạy, vai trò của giảng viên và bối cảnh học tập.

Nghiên cứu xây dựng công cụ khảo sát trên cơ sở kế thừa có điều chỉnh một số câu hỏi từ các bảng hỏi của Guglielmino (1977) và Fisher & cộng sự (2001). Các nghiên cứu sau có thể tiếp tục hoàn thiện các câu hỏi phù hợp cho các đối tượng người học khác nhau.

Nghiên cứu này sử dụng phương pháp định lượng để đánh giá mức độ sẵn sàng HTTĐH của sinh viên đại học Việt Nam. Các nghiên cứu sau có thể nghiên cứu sâu hơn về HTTĐH như đánh giá kỹ năng HTTĐH hay mối quan hệ giữa sẵn sàng HTTĐH và các yếu tố liên quan đến môi trường bên ngoài hoặc nhận thức của sinh viên, giảng viên về HTTĐH cần được quan tâm nghiên cứu và các yếu tố khác của hoạt động học tập và quá trình dạy và học cũng cần được các nghiên cứu sau xem xét.

Nghiên cứu này xác định mức độ sẵn sàng HTTĐH của sinh viên đại học. Các nghiên cứu tương tự có thể được thực hiện với các nghiên cứu sinh, học viên chương trình thạc sĩ hoặc sinh viên hệ cao đẳng, học viên các khóa đào tạo để xác định xem họ có những nhận thức giống nhau hay khác nhau so với sinh viên đại học. Hoặc thực hiện đánh giá mức độ sẵn sàng HTTĐH đối với các nhóm người học khác nhau thuộc các lĩnh vực khác nhau, về vùng miền, dân tộc, hình thức học tập, lứa tuổi để thúc đẩy việc học tập tự định hướng để học tập suốt đời.

Nghiên cứu này mới được thực hiện với một số sinh viên các đại học quốc gia, đại học vùng, một số trường đại học. Nghiên cứu khác có thể được thực hiện với sinh viên tất cả các trường đại học với cỡ mẫu lớn hơn, đánh giá nhiều trường đại học ở các

vùng khác nhau để có thể khái quát kết quả đánh giá và đưa ra những kết luận chuẩn xác hơn nữa.

Nghiên cứu này khảo sát sinh viên hai khối ngành đào tạo chung là KHTN&KT và KHXH&NV. Các nghiên cứu sau có thể tập trung vào sinh viên từng từng ngành hoặc từng nhóm ngành nhỏ.

Nghiên cứu này khảo sát sinh viên ở cả bốn năm học. Các nghiên cứu bổ sung có thể chỉ tập trung vào sinh viên từng năm hoặc so sánh giữa 2 hoặc 3 năm.

Nghiên cứu này với số lượng người tham gia nghiên cứu này là 1222 sinh viên đại học ở cả ba miền. Các nghiên cứu sau có thể tăng thêm số lượng người tham gia riêng cho từng miền, từng vùng để cung cấp thêm thông tin về mức độ sẵn sàng HTTĐH của sinh viên Việt Nam.

Nghiên cứu này xem xét mối liên hệ giữa mức độ sẵn sàng HTTĐH và các biến nhân khẩu học giới tính, khối ngành đào tạo, năm học và ảnh hưởng của nó đến kết quả học tập. Nghiên cứu tương tự có thể được thực hiện với các biến nhân khẩu học khác nhau như tình trạng hôn nhân, nghề nghiệp, sinh viên đến từ các quốc gia khác đang học tập tại Việt Nam.

Những người tham gia nghiên cứu này là sinh viên đại học. Các nghiên cứu sâu hơn có thể tập trung vào các sinh viên sau đại học hoặc cao đẳng và những nhóm người học trong các điều kiện khác nhau, chẳng hạn như các khu vực miền núi, hải đảo, vùng sâu, vùng xa.

Nghiên cứu này khảo sát sinh viên tham gia học tập cả hai hình thức trực tuyến và trực tiếp. Các nghiên cứu tương tự có thể được thực hiện so sánh giữa sinh viên học trực tiếp và sinh viên học trực tuyến.

Trong phạm vi nghiên cứu này mới đề xuất một số khuyến nghị với các bên liên quan nhằm thúc đẩy HTTĐH trong các cơ sở GDĐH, các nghiên cứu sau có thể nghiên cứu sâu hơn về các giải pháp nâng cao năng lực học tập của người học thông qua HTTĐH.

CÁC CÔNG TRÌNH NGHIÊN CỨU KHOA HỌC CỦA TÁC GIẢ**CÔNG TRÌNH CÔNG BỐ BẰNG TIẾNG VIỆT**

- [1] **Đặng Thị Thanh Thủy** (2022). Nghiên cứu các công cụ đo lường học tập tự định hướng. *Tạp chí khoa học giáo dục Việt Nam* *Tạp chí khoa học giáo dục Việt Nam*, 18(8), 1-7.
- [2] **Đặng Thị Thanh Thủy** (2022). Xây dựng công cụ khảo sát mức độ sẵn sàng học tập tự định hướng đối với sinh viên bậc đại học Việt Nam. *Tạp chí khoa học-Đại học quốc gia Hà Nội: Nghiên cứu giáo dục*, 38(2), 1-12.
- [3] **Đặng Thị Thanh Thủy** (2022). Đánh giá như hoạt động học tập và Học tập tự định hướng ở các cơ sở GDĐH. *Tạp chí khoa học giáo dục Việt Nam*, 18(3), 7-12.
- [4] **Đặng Thị Thanh Thủy**, Tăng Thị Thùy & Trịnh Văn Minh (2021). Tổng quan về đánh giá mức độ sẵn sàng học tập tự định hướng của sinh viên bậc đại học trên thế giới và bài học kinh nghiệm đối với Việt Nam. *Tạp chí khoa học-Đại học quốc gia Hà Nội: Nghiên cứu giáo dục*, 37(2), 49-60.
- [5] **Đặng Thị Thanh Thủy** & Tăng Thị Thùy (2021). Mô hình học tập tự định hướng tại các cơ sở GDĐH [Nghiên cứu lý luận]. *Tạp chí khoa học giáo dục Việt Nam*, 16(44), 7-11.
- [6] **Đặng Thị Thanh Thủy** (2021). Các khái niệm học tập tự định hướng trong GDĐH. *Tạp chí khoa học giáo dục Việt Nam*, 17(48), 7-12.
- [7] **Đặng Thị Thanh Thủy**, Tăng Thị Thùy, Trịnh Văn Minh & Tạ Thị Thu Hiền (2021). Nâng cao chất lượng GDĐH thông qua học tập tự định hướng. Kỷ yếu Hội thảo “Đảm bảo và kiểm định chất lượng giáo dục đại học trong bối cảnh tự chủ đại học: Lý luận và thực tiễn” (ISBN 978-604-342-693-9). NXB Đại học Quốc gia Hà Nội, 1, 467-487.

CÁC CÔNG TRÌNH NGHIÊN CỨU KHOA HỌC CỦA TÁC GIẢ**CÔNG TRÌNH CÔNG BỐ BẰNG TIẾNG ANH**

- [1] **Dang Thi Thanh Thuy, Tang Thi Thuy** (2022). *Assessment of Self-Directed Learning Readiness Among Undergraduates of Teacher Education in Vietnam*. The Conference Proceedings of 2nd IAFOR Conference on Educational Research & Innovation (ERI2022) (ISSN 2435-1202), Virginia.
- [2] **Dang Thi Thanh Thuy, Tang Thi Thuy & Trinh Van Minh** (2021). *Application of Andragogy in Self-directed learning in higher education*. The Conference Proceedings of 1st Hanoi Forum on Pedagogical and Educational Sciences 2021 (ISBN 978-604-342-795-0), Hanoi.
- [3] **Ta Thi Thu Hien, Dang Thi Thanh Thuy, Nguyen Van Hieu & Nguyen Hoang Nam** (2022). *A study of adult students' satisfaction on the training quality in Vietnam*. 15th NEU-KKU International Conference Socio-Economic and Environmental Issues in Development (ISBN 978-604-79-3205-4), Hanoi.
- [4] **Dang Thi Thanh Thuy, Nguyen Van Hieu & Le Duc Ngoc** (2020). *Relationship between teaching techniques and learner's satisfaction in adult training*. The Conference Proceedings of 1st International Conference on Assessment and Measurement in Education (VietAME) (ISBN 978-604-315-125-1), Hanoi.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

TÀI LIỆU TIẾNG VIỆT

- Đặng Thành Hưng (2012). Năng lực và giáo dục theo tiếp cận năng lực. *Tạp chí Quản lý giáo dục*, 43, 18-26.
- Đinh Thị Hóa, Hoàng Thị Ngọc Diệp, & Lê Thị Kim Tuyền (2018). Phân tích các nhân tố ảnh hưởng đến kết quả học tập của sinh viên khoa kinh tế trường Đại học Đồng Nai. *Tạp chí Khoa học - Đại học Đồng Nai*, 11, 18-29.
- Dương Thị Kim Oanh (2013). Một số hướng tiếp cận trong nghiên cứu động cơ học tập. *Tạp chí Khoa học ĐHSPT HCM*(48), 138-148.
- Lê Hồng Ngọc (2019). Nghiên cứu về động cơ học tập của sinh viên tại các trường đại học Việt Nam. *Tạp chí Điện tử Tài chính*. <http://tapchitaichinh.vn/tai-chinh-kinh-doanh/nghien-cuu-ve-dong-co-hoc-tap-cua-sinh-vien-tai-cac-truong-dai-hoc-viet-nam-302680.html> (Truy cập ngày: 15/10, 2022)
- Lê Thái Hưng, & Vũ Hoàng Hà (2020). Ảnh hưởng của đánh giá quá trình lên động cơ học tập của sinh viên trong dạy học kết hợp *Tạp chí Giáo dục*, 2(490), 14-18.
- Ngô Mỹ Trân, & Võ Thị Huỳnh Anh (2022). Ảnh hưởng của tư duy phản biện và kỹ năng giải quyết vấn đề đến kết quả học tập của sinh viên khoa kinh tế-Trường Đại học Cần Thơ. *Tạp chí Khoa học -Đại học Mở thành phố Hồ Chí Minh*, 17(3), 119-133.
- Nguyễn Công Khanh (2014). *Giáo trình kiểm tra đánh giá trong giáo dục theo tiếp cận năng lực*. NXB Đại học Sư phạm.
- Nguyễn Đình Thọ, & Nguyễn Thị Mai Trang (2009). *Năng lực cạnh tranh động của doanh nghiệp Việt Nam, Trong Nghiên cứu khoa học trong quản trị kinh doanh*. NXB Thống Kê.
- Nguyễn Quý Thanh, & Nguyễn Trung Kiên (2012). Tính tích cực học tập của sinh viên: Một phân tích về khoảng cách giữa nhận thức và thực hành. *Tạp chí Tâm lý học*, 8(161), 41-54.
- Nguyễn Thị Bình Giang, & Dư Thống Nhất (2014). Động cơ học tập của sinh viên trường Đại học Bình Dương. *Tạp chí Khoa học Trường Đại học Cần Thơ*, 6(34), 46-55.
- Nguyễn Thị Cẩm Vân. (2014). Triển khai dạy học tự định hướng trong đào tạo và bồi dưỡng giáo viên đáp ứng yêu cầu dạy học phân hoá. Hội thảo khoa học “Dạy học tích hợp, dạy học phân hoá ở trường trung học đáp ứng yêu cầu chương trình & sách giáo khoa sau năm 2015”, TP. Hồ Chí Minh.
- Nguyễn Thị Chi, Nguyễn Thị Liên Hương, & Nguyễn Thị Phương Hoa (2010). Thái độ học tập các môn chung của sinh viên Đại học ngoại ngữ-Đại học Quốc gia Hà Nội. *Tạp chí Giáo dục*, 244, 60-62.
- Nguyễn Thị Thu An, Nguyễn Thị Ngọc Thứ, Đinh Thị Kiều Oanh, & Nguyễn Văn Thành (2016). Những nhân tố ảnh hưởng kết quả học tập của sinh viên năm I – II trường Đại học Kỹ thuật - Công nghệ Cần Thơ. *Tạp chí khoa học Trường Đại học Cần Thơ*, 46(2016), 82-89.
- Nguyễn Thùy Dung, Hoàng Thị Kim Oanh, & Lê Đình Hải (2017). Thực trạng và các nhân tố ảnh hưởng đến kết quả học tập của sinh viên khoa kinh tế và quản trị kinh doanh trường Đại học Lâm nghiệp. *Tạp chí Khoa học và công nghệ Lâm nghiệp*, 10/2017, 134-141.

- Phan Thị Tố Oanh (2016). Động cơ học tập của sinh viên trường Đại học Công nghiệp thành phố Hồ Chí Minh. *Tạp chí Giáo dục (Số đặc biệt)*, 135-139
- Sái Công Hồng, Lê Thái Hưng, Lê Thị Hoàng Hà, & Lê Đức Ngọc (2017). *Giáo trình kiểm tra đánh giá trong giáo dục*. NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.
- Trần Quang Anh Minh, Đặng Nguyễn Thiên An, Nguyễn Thị Phú Quý, Ngô Vĩnh Tài, Hồ Khai Tâm, & Nguyễn Thị Thục Uyên (2020). Nhận thức về động cơ học tập của sinh viên trường Đại học sư phạm thành phố Hồ Chí Minh *Tạp chí Giáo dục*, 2(486), 19-25.
- Trịnh Minh Toàn (2020). Phát triển kỹ năng quản lý thời gian của sinh viên trường Đại học sư phạm Hà Nội *Tạp chí Thiết bị giáo dục*, 1(218), 152-154.
- Trương Minh Trí, Bùi Văn Hồng, & Võ Thị Xuân (2016). Học tập tự định hướng – nhằm phát huy tính chủ động, tích cực cho sinh viên trong bối cảnh hội nhập quốc tế. *Tạp chí Khoa học - Đại học Sư phạm Hà Nội*, 61(3), 28-36.
- Trương Minh Trí, Võ Thị Xuân, & Bùi Văn Hồng (2017). Tiếp cận học tập tự định hướng trong dạy học kỹ thuật tại trường đại học sư phạm kỹ thuật thành phố Hồ Chí Minh trong bối cảnh hội nhập quốc tế *Tạp chí Giáo dục*, 417, 51-54.
- Võ Văn Việt, & Đặng Thị Thu Phương (2017). Các nhân tố cơ bản ảnh hưởng đến kết quả học tập của sinh viên. *Tạp chí Khoa học ĐHQGHN: Nghiên cứu Giáo dục*, 33(3), 27-34.

TÀI LIỆU TIẾNG ANH

- Abdullah, M. H. (2001). *Self-Directed Learning*. ERIC Clearinghouse on Reading English and Communication Bloomington.
- Abraham, R. R., Fisher, M., Kamath, A., Izzati, M. T. A., Nabila, S., & Atikah, N. N. (2011). Exploring first-year undergraduate medical students' self-directed learning readiness to physiology. *Advances in Physiology Education*, 35, 393–395.
- Adenuga, B. O. (1989). Self-directed learning readiness and learning style preferences of adult learners [Doctoral dissertation, Iowa State University Capstones]. Iowa.
- Ajzen, I. (1987). Attitudes, traits, and actions: Dispositional prediction of behavior in personality and social psychology. In *Advances in experimental social psychology* (Vol. 20, pp. 1-63). Elsevier.
- Alfaifi, M. S. (2016). Self-directed learning readiness among Undergraduate students at Saudi Electronic University in Saudi Arabia [Doctoral dissertation, University of South Florida]. South Florida.
- Almeida, F. (2018). Strategies to perform a mixed methods study. *European Journal of Education Studies*, 5(1), 137-151.
- Ambrose, S. A., Bridges, M. W., DiPietro, M., Lovett, M. C., & Norman, M. K. (2010). *How learning works: Seven research-based principles for smart teaching*. Jossey Bass.
- Ayyildiz, Y., & Tarhan, L. (2015). Development of the self-directed learning skills scale. *International Journal of Lifelong Education*, 34(6), 663-679.
- Banz, R. N. (2009). Exploring the personal responsibility orientation model: Self-directed learning within museum education [Doctoral dissertation, The Pennsylvania State University]. Pennsylvania.

- Battelle for Kids (2019). Partnership for 21st Century Learning: Framework for 21st century learning definitions. http://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_Framework_DefinitionsB FK.pdf (Truy cập ngày: 15/01, 2022)
- Bigoness, W. J., & Blakely, G. L. (1996). A cross-national study of managerial values. *Journal of international business studies*, 27(4), 739-748.
- Bloom, B. S., Hastings, J. T., & Madaus, G. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. McGraw-Hill.
- Boone, H. N., & Boone, D. A. (2012). Analyzing likert data. *Journal of extension*, 50(2), 1-5.
- Brandt, W. C. (2020). Measuring Student Success Skills: A Review of the Literature on Self-Directed Learning. 21st Century Success Skills. *National Center for the Improvement of Educational Assessment*.
- Brockett, R. G., & Hiemstra, R. (1991). *Self-direction in adult learning: Perspectives on theory, research and practice*. Routledge.
- Brockett, R. G., & Hiemstra, R. (2018). *Self-direction in adult learning: Perspectives on theory, research, and practice*. Routledge.
- Candy, P. C. (1991). *Self-Direction for Lifelong Learning. A Comprehensive Guide to Theory and Practice*. Jossey-Bass.
- Carney, T. (1986). Andragogy in Action: Applying Modern Principles of Adult Learning. *Canadian Journal of Communication*, 12(1), 77-80.
- Cazan, A. M., & Schiopca, B. A. (2014). Self-directed learning, personality traits and academic achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 127, 640-644.
- Chen, Y.-F., Wang, C.-M., & Lin, H.-J. (2006). Explore the relationships among demography, personality traits and self-directed learning. *The Journal of Human Resource and Adult Learning*, 2(2), 141-150.
- Chou, P.-N., & Chen, W.-F. (2008). Exploratory study of the relationship between self-directed learning and academic performance in a web-based learning environment. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 11(1), 1-11.
- Cohen, M. (2012). The importance of self-regulation for college student learning. *College Student Journal*, 46(4), 892-902.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2011). *Designing and Conducting Mixed Method Research* (2nd ed.). SAGE Publications, Inc.
- Creswell, J. W., Hanson, W. E., Clark Plano, V. L., & Morales, A. (2007). Qualitative research designs: Selection and implementation. *The counseling psychologist*, 35(2), 236-264.
- Creswell, J. W., Shope, R., Plano Clark, V. L., & Green, D. O. (2006). How interpretive qualitative research extends mixed methods research. *Research in the Schools*, 13(1), 1-11.
- De Bruin, K. (2007). The relationship between personality traits and self-directed learning readiness in higher education students. *South African Journal of Higher Education*, 21(2), 228-240.
- Dehnad, A., Afsharian, F., Hosseini, F., Arabshahi, S. K. S., & Bigdeli, S. (2014). Pursuing a Definition of Self-directed Learning in Literature from 2000–2012. *Procedia-Social Behavioral Sciences*, 116, 5184-5187.
- Dorsey, O. L., & Pierson, M. J. (1984). A Descriptive Study of Adult Learning Styles

- in a Nontraditional Education Program. *Lifelong Learning*, 7(8), 8-11.
- Duckworth, A. (2016). *Grit: The power of passion and perseverance*. Scribner New York.
- Dweck, C. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.
- El-Gilany, A.-H., & Abusaad, F. E. S. (2013). Self-directed learning readiness and learning styles among Saudi undergraduate nursing students. *Nurse education today*, 33(9), 1040-1044.
- Elias, J. L., & Merriam, S. B. (1995). *Philosophical foundations of adult education*. ERIC.
- F. Hair Jr, J., Sarstedt, M., Hopkins, L., & G. Kuppelwieser, V. (2014). Partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM) An emerging tool in business research. *European business review*, 26(2), 106-121.
- Fisher, M., King, J., & Tague, G. (2001). Development of a self-directed learning readiness scale for nursing education. *Nurse education today*, 21(7), 516-525.
- Fontaine, R. H. (1996). Participation in self-directed learning by older adults [Doctoral dissertation, The University of Southern Mississippi]. Mississippi.
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of marketing research*, 18(1), 39-50.
- Francis, A., & Flanigan, A. (2012). Self-Directed Learning and Higher Education Practices: Implications for Student Performance and Engagement. *Mountain Rise*, 7(3), 1-18.
- Garrison, D. R. (1992). Critical thinking and self-directed learning in adult education: An analysis of responsibility and control issues. *Adult education quarterly*, 42(3), 136-148.
- Garrison, D. R. (1997). Self-directed learning: Toward a comprehensive model. *Adult education quarterly*, 48(1), 18-33.
- Gover, K. S. M. T. (2014). Gender Differences in Self-Directed Learning Practices among Community Members. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 23, 19-31.
- Grow, G. (1994). In defense of the staged self-directed learning model. *Adult education quarterly*, 44(2), 109-114.
- Grow, G. O. (1991). Teaching learners to be self-directed. *Adult education quarterly*, 41(3), 125-149.
- Guglielmino, L. M. (1977). Development of the self-directed learning readiness scale [Doctoral Dissertation, University of Georgia]. Georgia.
- Guglielmino, L. M. (1989). Reactions to Field's investigation into the SDLRS: Guglielmino responds to Field's investigation. *Adult education quarterly*, 39(4), 235-240.
- Guglielmino, P. J., Guglielmino, L. M., & Long, H. B. (1987). Self-directed learning readiness and performance in the workplace. *Higher Education*, 16(3), 303-317.
- Hair Jr, J. F., Sarstedt, M., Hopkins, L., & G. Kuppelwieser, V. (2014). Partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM) An emerging tool in business research. *European business review*, 26(2), 106-121.
- Hannah, K., George, B., Elizabeth, F., Kirsteen, H., & Ruochen, L. R. (2019). *OECD reviews of evaluation and assessment in education: Student assessment in Turkey*. OECD Publishing.

- Harvey, B. J., Rothman, A. I., & Frecker, R. C. (2006). A confirmatory factor analysis of the Oddi Continuing Learning Inventory (OCLI). *Adult education quarterly*, 56(3), 188-200.
- Hayes, E., & Flannery, D. D. (2000). *Women as Learners: The Significance of Gender in Adult Learning. The Jossey-Bass Higher and Adult Education Series*. ERIC.
- Hiemstra, R. (2004). Self-directed learning lexicon. *International Journal of Self-Directed Learning*, 1(2), 1-6.
- Holec, H. (1979). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Strasbourg: Council of Europe.
- Honey, P., & Mumford, A. (1986). *Using our learning styles*. Peter Honey.
- Honey, P., & Mumford, A. (1992). *The manual of learning styles*. Maidenhead: Peter Honey.
- Howe, M. J. (1987). Motivation, cognition, and individual achievements. In Corte, E. d., Lodewijks, H., Parmentier, R., & Span, P. (Eds.), *Learning and instruction* (Vol. 1, pp. 133-146).
- Hsu, Y.-C., & Shiue, Y.-M. (2005). The effect of self-directed learning readiness on achievement comparing face-to-face and two-way distance learning instruction. *International Journal of Instructional Media*, 32(2), 143-155.
- James, W. B., & Blank, W. E. (1993). Review and critique of available learning-style instruments for adults. *New Directions for Continuing Education*(59), 47-57.
- Joanes, D. N., & Gill, C. A. (1998). Comparing measures of sample skewness and kurtosis. *Journal of the Royal Statistical Society: Series D*, 47(1), 183-189.
- Kawalilak, C., & Groen, J. (2014). *Pathways of adult learning: Professional and education narratives*. Canadian Scholars' Press.
- Klunklin, A., Viseskul, N., Sripusanapan, A., & Turale, S. (2010). Readiness for self-directed learning among nursing students in Thailand. *Nursing health sciences*, 12(2), 177-181.
- Knowles, M. S. (1970). *The modern practice of adult education: Andragogy versus Pedagogy*. Association Press.
- Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. Association Press.
- Knowles, M. S. (1984). *Andragogy in action. Applying Modern Principles of Adult Education*. Jossey-Bass.
- Kolb, D. A. (1976). Management and the learning process. *California management review*, 18(3), 21-31.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development* (Second ed.). Pearson Education, Inc.
- Lestari, E., & Widjajakusumah, D. (2009). Students' self-directed learning readiness, perception toward student-centered learning and predisposition towards student-centered behavior. *South East Asian Journal of Medical Education*, 3(1), 52-56.
- Litzinger, T., Wise, J., Lee, S., & Bjorklund, S. (2003). Assessing readiness for self-directed learning. Proceedings of the 2003 American Society for Engineering Education Annual Conference & Exposition,
- Litzinger, T. A., Wise, J. C., & Lee, S. H. (2005). Self-directed learning readiness among engineering undergraduate students. *Journal of Engineering Education*, 94(2), 215-221.

- Loftin, R. L., Gibb, A. C., & Skiba, R. (2005). Using self-monitoring strategies to address behavior and academic issues. *Impact*, 18(2), 12-13.
- Lounsbury, J. W., Levy, J. J., Park, S.-H., Gibson, L. W., & Smith, R. (2009). An investigation of the construct validity of the personality trait of self-directed learning. *Learning Individual Differences*, 19(4), 411-418.
- Loyens, S. M., Magda, J., & Rikers, R. M. (2008). Self-directed learning in problem-based learning and its relationships with self-regulated learning. *Educational psychology review*, 20(4), 411-427.
- Luck, D. J., & Rubin, R. (2005). *Marketing Research* [Nghiên cứu Marketing]. NXB Thống kê.
- Madhavi, K., & Madhavi, B. (2017). Readiness for self directed learning among undergraduate medical students of Andhra Medical College, Visakhapatnam. *International Journal Of Community Medicine And Public Health*, 4(8), 2836-2840.
- Merriam, S. B., & Baumgartner, L. M. (2020). *Learning in adulthood: A comprehensive guide*. John Wiley & Sons.
- Morris, T. H. (2019). Adaptivity through self-directed learning to meet the challenges of our ever-changing world. *Adult Learning*, 30(2), 56-66.
- Mukaddes, Ö. (2018). The self-directed learning readiness level of the undergraduate students of midwife and nurse in terms of sustainability in nursing and midwifery education. *Sustainability*, 10(10), 1-14.
- Mukhopadhyay, P. (2008). *Theory and methods of survey sampling*. Prentice Hall India Learning Private Limited.
- National Research Council (2012). *Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*. The National Academies Press. <https://www.nap.edu/catalog/13398/education-for-life-and-work-developing-transferable-knowledge-and-skills>
- Nordin, N., Abd Halim, N., & Malik, M. (2016). Assessing readiness for self-directed learning among college students in the provision of higher learning institution. *Environment-Behaviour Proceedings Journal*, 1(3), 91-101.
- Nunnally, J. C. (1994). *Psychometric theory 3E*. Tata McGraw-hill Education.
- O'Kell, S. (1988). A study of the relationships between learning style, readiness for self-directed learning and teaching preference of learner nurses in one health district. *Nurse Education Today*, 8(4), 197-204.
- Oddi, L. F. (1987). Perspectives on self-directed learning. *Adult education quarterly*, 38(1), 21-31.
- OECD (2013). *Synergies for Better Learning*. OECD Publishing.
- Oliveira, A. L., & Simões, A. (2006). Impact of socio-demographic and psychological variables on the self-directedness of higher education students. *International Journal of Self-Directed Learning*, 3(1), 1-12.
- Osman, M. (2013). Ready or not: students with self-directed learning. *Journal of Engineering Science and Technology*. Special Issue on UKM Teaching and Learning Congress,
- Owen, T. R. (2002). *Self-Directed Learning in Adulthood: A Literature Review*. Morehead State University: Morehead, US. Department of Education.
- Pedhazur, E. J., & Schmelkin, L. P. (2013). *Measurement, design, and analysis: An*

- integrated approach*. psychology press.
- Phillips, B. N., Turnbull, B. J., & He, F. X. (2015). Assessing readiness for self-directed learning within a non-traditional nursing cohort. *Nurse education today*, 35(3), e1-e7.
- Pink, D. H. (2009). *Drive: the surprising truth about what motivates us*. Riverhead Book.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of educational psychology*, 82(1), 33.
- Pirzadeh, H., Shanian, S., Hamou-Lhadj, A., & Mehrabian, A. (2011). The concept of stratified sampling of execution traces. 2011 IEEE 19th International Conference on Program Comprehension, Kingston, ON, Canada.
- Ponton, M. K., Derrick, M. G., & Carr, P. B. (2005). The relationship between resourcefulness and persistence in adult autonomous learning. *Adult education quarterly*, 55(2), 116-128.
- Prabjane, D., & Inthachot, M. (2013). Self-directed learning readiness of college students in Thailand. *Journal of Educational Research Innovation*, 2(1), 1-11.
- Premkumar, K., Vinod, E., Sathishkumar, S., Pulimood, A. B., Umaefulam, V., Samuel, P. P., & John, T. A. (2018). Self-directed learning readiness of Indian medical students: a mixed method study. *BMC medical education*, 18(1), 1-10.
- Rascón-Hernán, C., Fullana-Noell, J., Fuentes-Pumarola, C., Romero-Collado, A., Vila-Vidal, D., & Ballester-Ferrando, D. (2019). Measuring self-directed learning readiness in health science undergraduates: A cross-sectional study. *Nurse education today*, 83, 104-201.
- Reinders, H. (2010). Towards a classroom pedagogy for learner autonomy: A framework of independent language learning skills. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(5), 40-55.
- Roberson Jr, D. N., & Merriam, S. B. (2005). The self-directed learning process of older, rural adults. *Adult education quarterly*, 55(4), 269-287.
- Robinson, M. G. (2003). The relationship between self-directed learning readiness and resilience among graduate students [Doctoral dissertation, University of Tennessee]. Tennessee.
- Ross, A., & Willson, V. L. (2018). *Basic and advanced statistical tests: Writing results sections and creating tables and figures*. Springer.
- Runco, M. A., & Pritzker, S. R. (2020). *Encyclopedia of creativity*. Academic press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68.
- Sagiv, L., Roccas, S., Cieciuch, J., & Schwartz, S. H. (2017). Personal values in human life. *Nature human behaviour*, 1(9), 630-639.
- Saunders, M., Lewis, P., & Thornhill, A. (2009). *Research methods for business students*. Pearson education.
- Shankar, R., Bajracharya, O., Jha, N., Gurung, S., Ansari, S., & Thapa, H. (2011). Change in medical students' readiness for selfdirected learning after a partially problembased learning first year curriculum at the KIST medical college in Lalitpur, Nepal. *Education for Health*, 24(2), 1-10.

- Shepard, L. A. (2019). Classroom assessment to support teaching and learning. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 683(1), 183-200.
- Shulman, J. (1994). A comparison between traditional and problem-based learning medical students as self-directed continuing learners [Dotoral dissertation, Northern Illinois University]. Illinois.
- Slaughter, R. (2009). *Experience in the Doctor of Pharmacy Program at Wayne State University increases students' readiness for self directed learning* The American Association of Colleges of Pharmacy, Boston, MA.
- Smedley, A. (2007). The self-directed learning readiness of first year bachelor of nursing students. *Journal of Research in Nursing*, 12(4), 373-385.
- Smith, S. M. (2013). Determining Sample Size: How to Ensure You Get the Correct Sample Size. <https://www.qualtrics.com/blog/calculating-sample-size/> (Truy cập ngày: 6/11, 2020)
- Song, L., & Hill, J. R. (2007). A conceptual model for understanding self-directed learning in online environments. *Journal of Interactive Online Learning*, 6(1), 27-42.
- Stewart, R. A. (2007). Investigating the link between self directed learning readiness and project-based learning outcomes: the case of international Masters students in an engineering management course. *European Journal of Engineering Education*, 32(4), 453-465.
- Syah, M. (2008). *Psikologi Belajar*. Raja GrafindoPersada.
- Tan, C. (2017). A Confucian perspective of self-cultivation in learning: Its implications for self-directed learning. *Journal of Adult and Continuing Education*, 23(2), 250-262.
- Taylor, S. A., Hunter, G. L., Melton, H., & Goodwin, S. A. (2011). Student engagement and marketing classes. *Journal of Marketing Education*, 33(1), 73-92.
- Tennant, M. (1992). The Staged Self-Directed Learning Model. *Adult education quarterly*, 42(3), 164-166. <https://doi.org/10.1177/074171369204200304>
- Thompson, M. A., & Deis, M. (2004). Andragogy for adult learners in higher education. *Proceedings of the Academy of Accounting and Financial Studies*,
- Tough, A. (1971). *The Adult's Learning Projects. A Fresh Approach to Theory and Practice in Adult Learning*.
- Tough, A. M. (1967). *Learning without a teacher: A Study of Tasks and Assistance during Adult Self-Teaching*. Ontario Institute for Studies in Education.
- Tryon, W. (2014). *Cognitive neuroscience and psychotherapy: Network principles for a unified theory*. Academic Press.
- Wiley, K. (1983). Effects of a self-directed learning project and preference for structure on self-directed learning readiness. *Nursing Research*, 32(3), 181-185.
- Winkel, W. S. (1996). *Psikologi Pengajaran*. Gramedia.
- Yuan, H. B., Williams, B. A., Fang, J. B., & Pang, D. (2012). Chinese baccalaureate nursing students' readiness for self-directed learning. *Nurse education today*, 32(4), 427-431.

PHỤ LỤC**Phụ lục 1. Danh mục nguồn câu hỏi tham khảo**

- Số câu hỏi tham khảo và dịch thuật từ tiếng Anh sang tiếng Việt: 37 câu. Trong đó, 30 câu hỏi tham khảo nguồn từ bảng hỏi của Fisher và cộng sự (2001, 2012) (các câu hỏi sau này được điều chỉnh phục vụ cho bảng khảo sát).

- Số câu hỏi phát triển mới: 12 câu (trong đó có 07 câu được hình thành sau khi tham khảo bảng hỏi của Guglielmino, 1977).

Thái độ -động cơ học tập của sinh viên:

Mã	Phát biểu gốc	Nguồn tham khảo	Ghi chú
TD1	Tôi muốn học những kiến thức mới	Lý thuyết andragogy, Lý thuyết HTTĐH của Candy Câu 14 bảng hỏi của Fisher và cộng sự (2001, 2012)	Fisher et al
TD2	Tôi hứng thú với việc tìm hiểu những kiến thức mới	Lý thuyết andragogy, Lý thuyết HTTĐH của Candy Câu 15 bảng hỏi của Fisher và cộng sự (2001, 2012)	Fisher et al
TD3	Tôi cần phải học	Lý thuyết andragogy, Lý thuyết HTTĐH của Candy Câu 16 bảng hỏi của Fisher và cộng sự (2001, 2012)	Fisher et al
TD4	Tôi thích sự thử thách	Lý thuyết andragogy, Lý thuyết HTTĐH của Candy Câu 17 bảng hỏi của Fisher và cộng sự (2001, 2012)	Fisher et al
TD5	Tôi đánh giá những vấn đề mới một cách nghiêm túc	Lý thuyết andragogy, lý thuyết HTTĐH của Candy, Brocket & Hemstra Câu 19 bảng hỏi của Fisher và cộng sự (2001, 2012)	Fisher et al
TD6	Tôi học từ những sai lầm của mình	Lý thuyết andragogy Câu 23 bảng hỏi của Fisher và cộng sự (2001, 2012)	Fisher et al
TD7	Tôi luôn muốn biết lý do tại sao	Lý thuyết andragogy, lý thuyết HTTĐH của Candy Câu 24 bảng hỏi của Fisher và cộng sự (2001, 2012)	Fisher et al
TD8	Tôi sẽ tìm sự hỗ trợ khi không thể giải quyết khó khăn	Lý thuyết andragogy, lý thuyết HTTĐH của Candy Câu 25 bảng hỏi của Fisher và cộng sự (2001, 2012)	Fisher et al
TD9	Tôi thích việc mình có thể quyết định học gì và học như thế nào	Lý thuyết andragogy, HTTĐH của Candy, Brocket & Hemstra	Thuy D.T.T

Mã	Phát biểu gốc	Nguồn tham khảo	Ghi chú
		Xây dựng mới dựa trên ý tưởng khi tham khảo bảng hỏi của Guglielmino (4,5), đã tham khảo ý kiến chuyên gia và thử nghiệm với 30 sinh viên	

Kỹ năng quản lý học tập của sinh viên:

Mã	Phát biểu	Nguồn	Ghi chú
KN1	Tôi xây dựng khung thời gian chặt chẽ	Lý thuyết HTTĐH của Candy, Brocket & Hemstra Câu 4 bảng hỏi của Fisher và cộng sự (2001, 2012)	Fisher et al
KN2	Tôi là người có đầu óc tổ chức	Lý thuyết andragogy, HTTĐH của Candy, Brocket & Hemstra Câu 3 bảng hỏi của Fisher và cộng sự (2001, 2012)	Fisher et al
KN3	Tôi là người quản lý tốt thời gian	Lý thuyết HTTĐH của Candy Câu 1 bảng hỏi của Fisher và cộng sự (2001, 2012)	Fisher et al
KN4	Tôi có các kỹ năng quản lý tốt	Lý thuyết andragogy, HTTĐH của Candy Câu 5 bảng hỏi của Fisher và cộng sự (2001, 2012)	Fisher et al
KN5	Tôi xây dựng thời gian biểu học tập cụ thể	Lý thuyết HTTĐH của Candy Câu 8 bảng hỏi của Fisher và cộng sự (2001, 2012)	Fisher et al
KN6	Tôi là người làm việc có phương pháp	Lý thuyết HTTĐH của Candy Câu 6 bảng hỏi của Fisher và cộng sự (2001, 2012)	Fisher et al
KN7	Tôi là người học tập có hệ thống	Lý thuyết HTTĐH của Candy Câu 7 bảng hỏi của Fisher và cộng sự (2001, 2012)	Fisher et al
KN8	Tôi thích lập kế hoạch cho việc học tập của mình	Lý thuyết andragogy, HTTĐH của Candy Câu 12 bảng hỏi của Fisher và cộng sự (2001, 2012)	Fisher et al
QL9	Tôi là người tuân thủ kỷ luật	Lý thuyết HTTĐH của Candy Câu 2 bảng hỏi của Fisher và cộng sự (2001, 2012)	Fisher et al

Vận dụng và phát triển của sinh viên:

Mã	Phát biểu	Nguồn	Ghi chú
VD1	Tôi phát triển được các kỹ năng thông qua học tập	Lý thuyết andragogy, HTTĐH của Candy, Grow Xây dựng mới, đã tham khảo ý kiến và thử nghiệm với chuyên gia và 30 sinh viên	Thuy D.T.T

Mã	Phát biểu	Nguồn	Ghi chú
VD2	Tôi thu nhận được nhiều kiến thức thông qua học tập	Lý thuyết andragogy, HTTĐH của Candy, Grow Xây dựng mới, đã tham khảo ý kiến và thử nghiệm với chuyên gia và 30 sinh viên	Thuy D.T.T
VD3	Tôi cố gắng gắn những gì đang học với các mục tiêu lâu dài	Lý thuyết andragogy, HTTĐH của Candy, Grow, Brocket&Hemstra Xây dựng mới dựa trên ý tưởng khi tham khảo bảng hỏi của Guglielmino (26), đã tham khảo ý kiến chuyên gia và thử nghiệm với 30 sinh viên	Thuy D.T.T
VD4	Tôi có thể áp dụng những gì học được vào thực tiễn	Lý thuyết andragogy Xây dựng mới, đã tham khảo ý kiến và thử nghiệm với chuyên gia và 30 sinh viên	Thuy D.T.T
VD5	Tôi có thể phát triển kiến thức và kỹ năng nhờ sự hướng dẫn của thầy/cô	Lý thuyết andragogy, HTTĐH của Candy, Grow, Brocket&Hemstra Xây dựng mới, đã tham khảo ý kiến và thử nghiệm với chuyên gia và 30 sinh viên	Thuy D.T.T

Kiểm soát học tập:

Mã	Phát biểu	Nguồn	Ghi chú
KS1	Tôi chịu trách nhiệm với việc học tập của mình	Lý thuyết andragogy, HTTĐH của Candy, Brocket&Hemstra Câu 30, 35 bảng hỏi của Fisher và cộng sự (2001, 2012)	Fisher et al
KS2	Tôi thích đặt ra các mục tiêu học tập cho bản thân	Lý thuyết andragogy, HTTĐH của Candy Câu 33 bảng hỏi của Fisher và cộng sự (2001, 2012)	Fisher et al
KS3	Tôi đánh giá được kết quả học tập của mình	Lý thuyết HTTĐH của Candy Câu 34 bảng hỏi của Fisher và cộng sự (2001, 2012)	Fisher et al
KS4	Tôi có kỳ vọng cao về việc học tập	Lý thuyết andragogy, HTTĐH của Candy Câu 36 bảng hỏi của Fisher và cộng sự (2001, 2012)	Fisher et al
KS5	Tôi ưu tiên việc học tập của mình	Lý thuyết andragogy, HTTĐH của Candy, Grow, Brocket&Hemstra Câu 10 bảng hỏi của Fisher và cộng sự (2001, 2012)	Fisher et al
KS6	Tôi tự tin theo đuổi việc học tập của mình	Lý thuyết andragogy, HTTĐH của Candy Câu 11 bảng hỏi của Fisher và cộng sự (2001, 2012)	Fisher et al

Mã	Phát biểu	Nguồn	Ghi chú
KS7	Tôi đặt ra những tiêu chuẩn cao cho bản thân mình	Lý thuyết andragogy, HTTĐH của Candy Câu 32 bảng hỏi của Fisher và cộng sự (2001, 2012)	Fisher et al
KS8	Tôi thích đánh giá những gì mình làm	Lý thuyết HTTĐH của Candy Câu 21 bảng hỏi của Fisher và cộng sự (2001, 2012)	Fisher et al
KS9	Tôi muốn kiểm soát những gì mình học	Lý thuyết HTTĐH của Candy Câu 27 bảng hỏi của Fisher và cộng sự (2001, 2012)	Fisher et al
KS10	Tôi thích thu thập các dữ liệu thực tế trước khi ra quyết định	Lý thuyết andragogy, HTTĐH của Candy Câu 20 bảng hỏi của Fisher và cộng sự (2001, 2012)	Fisher et al

Tính chủ động và nhận thức trong học tập:

Mã	Phát biểu	Nguồn	Ghi chú
CD1	Tôi có thể học bất cứ những gì tôi muốn	Xây dựng mới dựa trên ý tưởng khi tham khảo bảng hỏi của Guglielmino (38), đã tham khảo ý kiến chuyên gia và thử nghiệm với 30 sinh viên	Thuy D.T.T
CD2	Tôi có nhiều cách để học những kiến thức mới	Xây dựng mới dựa trên ý tưởng khi tham khảo bảng hỏi của Guglielmino (25), đã tham khảo ý kiến chuyên gia và thử nghiệm với 30 sinh viên	Thuy D.T.T
CD3	Tôi chủ động học tập trên các nền tảng trực tuyến (moodle, google classroom, zoom...)	Xây dựng mới, đã tham khảo và thử nghiệm với chuyên gia và 30 sinh viên	Thuy D.T.T
CD4	Tôi có thể tìm được thông tin khi tôi cần	Câu 39 bảng hỏi của Fisher và cộng sự (2001, 2012)	Fisher et al
CD5	Đối với mọi người và cá nhân, tôi là người học tập hiệu quả	Xây dựng mới dựa trên ý tưởng khi tham khảo bảng hỏi của Guglielmino (57), đã tham khảo ý kiến chuyên gia và thử nghiệm với 30 sinh viên	Thuy D.T.T
CD6	Tôi có niềm tin mãnh liệt vào khả năng của mình	Câu 40 bảng hỏi của Fisher và cộng sự (2001, 2012)	Fisher et al
CD7	Tôi nhận thức được những hạn chế của bản thân	Câu 38 bảng hỏi của Fisher và cộng sự (2001, 2012)	Fisher et al
CD8	Tôi có khả năng tập trung vào một vấn đề	Câu 37 bảng hỏi của Fisher và cộng sự (2001, 2012)	Fisher et al
CD9	Tôi muốn thầy/cô nêu rõ nhiệm vụ sinh viên phải làm gì	Xây dựng mới dựa trên ý tưởng khi tham khảo bảng hỏi của Guglielmino (7), đã tham khảo ý kiến chuyên gia và thử nghiệm với 30 sinh viên	Thuy D.T.T

Phụ lục 2. Các công cụ nghiên cứu chính thức

Phụ lục 2a1. Phiếu khảo sát thử nghiệm

Sẵn sàng học tập tự định hướng của sinh viên đại học Việt Nam

Bạn thân mến,

Học tập tự định hướng (HTTĐH) được hiểu là quá trình trong đó cá nhân chủ động học tập, xây dựng mục tiêu, phương hướng và kế hoạch học tập, quản lý, kiểm soát và đánh giá kết quả học tập trong phạm vi chương trình đào tạo vì mục đích học tập và sự phát triển của sinh viên. Đây là một xu thế trong quá trình hội nhập quốc tế đổi mới phương pháp giảng dạy và cách thức học tập của chính bản thân người học.

Nhằm tìm hiểu về sự sẵn sàng HTTĐH của sinh viên (là mức độ mà sinh viên đánh giá về thái độ và năng lực cá nhân để HTTĐH), chúng tôi rất mong bạn dành 10-15 phút để trả lời bảng hỏi dưới đây. Những thông tin trả lời của bạn có giá trị vô cùng quan trọng để phục vụ cho mục đích nghiên cứu khoa học của chúng tôi. Mọi thông chi tiết về nghiên cứu này, bạn có thể liên hệ theo địa chỉ Email: dangthuy9922@gmail.com

Trân trọng cảm ơn sự hợp tác của bạn!

A. THÔNG TIN CHUNG:

1. Giới tính: <input type="checkbox"/> Nam <input type="checkbox"/> Nữ
2. Bạn đã học trung học phổ thông tại: <input type="checkbox"/> Khu vực thành thị <input type="checkbox"/> Khu vực nông thôn <input type="checkbox"/> Miền núi/hải đảo
3. Trường đại học/học viện bạn đang học thuộc khu vực: <input type="checkbox"/> Hà Nội và các tỉnh phía Bắc <input type="checkbox"/> Đà Nẵng và các tỉnh miền Trung <input type="checkbox"/> TP Hồ Chí Minh và các tỉnh miền Nam
4. Trường bạn đang học thuộc loại khối trường: <input type="checkbox"/> Công lập <input type="checkbox"/> Ngoài công lập
5. Bạn là sinh viên: <input type="checkbox"/> Năm thứ nhất <input type="checkbox"/> Năm thứ hai <input type="checkbox"/> Năm thứ ba <input type="checkbox"/> Năm thứ tư
6. Bạn đang theo học loại hình đào tạo: <input type="checkbox"/> Chính quy <input type="checkbox"/> VHVL <input type="checkbox"/> Liên thông
7. Ngành bạn học thuộc : <input type="checkbox"/> KHTN & KT <input type="checkbox"/> KHXH & NV
8. Chuyên ngành bạn đang học:
9. Điểm trung bình chung tích lũy (GPA) của bạn đến thời điểm hiện tại (<i>theo hệ 4</i>): <input type="checkbox"/> <2 <input type="checkbox"/> từ 2 đến <3,2 <input type="checkbox"/> từ 3,2 trở lên

B. NỘI DUNG KHẢO SÁT

Hướng dẫn: Với mỗi phát biểu dưới đây, bạn hãy đánh dấu (✓) vào 1 trong 5 con số đưa ra, biểu thị mức độ đồng ý của bạn.

- ① Hầu như không đúng với tôi ② Thường không đúng với tôi
 ③ Đôi khi đúng với tôi ④ Thường xuyên đúng với tôi ⑤ Gần như luôn đúng với tôi

TT	Phát biểu	Mức độ đánh giá
	Tôi muốn học những kiến thức mới	① ② ③ ④ ⑤
2.	Tôi thích học những kiến thức mới	① ② ③ ④ ⑤
3.	Tôi cần phải học	① ② ③ ④ ⑤
4.	Tôi thích sự thử thách	① ② ③ ④ ⑤
5.	Tôi nghiêm túc đánh giá các ý tưởng mới	① ② ③ ④ ⑤
6.	Tôi học từ những sai lầm của mình	① ② ③ ④ ⑤
7.	Tôi luôn muốn biết lý do tại sao	① ② ③ ④ ⑤
8.	Tôi cần hỗ trợ để vượt qua khó khăn trong quá trình học tập	① ② ③ ④ ⑤
9.	Tôi quan tâm đến những gì mình học và học như thế nào	① ② ③ ④ ⑤
10.	Tôi cởi mở với những ý tưởng mới	① ② ③ ④ ⑤
11.	Tôi xây dựng kế hoạch của bản thân	① ② ③ ④ ⑤
12.	Tôi biết cách tổ chức học tập	① ② ③ ④ ⑤
13.	Tôi quản lý tốt về thời gian	① ② ③ ④ ⑤
14.	Tôi có các kỹ năng học tập tốt	① ② ③ ④ ⑤
15.	Tôi xây dựng lộ trình học tập cụ thể	① ② ③ ④ ⑤
16.	Tôi có phương pháp làm việc khoa học	① ② ③ ④ ⑤
17.	Tôi có tư duy hệ thống	① ② ③ ④ ⑤
18.	Tôi thích lập kế hoạch cho việc học tập của mình	① ② ③ ④ ⑤
19.	Tôi luôn chấp hành tốt kỷ luật	① ② ③ ④ ⑤
20.	Tôi phát triển các kỹ năng của bản thân thông qua học tập	① ② ③ ④ ⑤
21.	Tôi thu nhận được nhiều kiến thức thông qua học tập	① ② ③ ④ ⑤

TT	Phát biểu	Mức độ đánh giá
22.	Tôi gắn kết kiến thức đã học với các mục tiêu dài hạn của mình	① ② ③ ④ ⑤
23.	Tôi có thể áp dụng được những gì đã học vào thực tiễn	① ② ③ ④ ⑤
24.	Tôi nâng cao kiến thức thông qua học tập với sự hỗ trợ của thầy/cô	① ② ③ ④ ⑤
25.	Tôi chịu trách nhiệm với việc học tập của mình	① ② ③ ④ ⑤
26.	Tôi thích đặt ra các mục tiêu học tập cho bản thân	① ② ③ ④ ⑤
27.	Tôi đánh giá được kết quả học tập của mình	① ② ③ ④ ⑤
28.	Tôi ưu tiên cho việc học tập của mình	① ② ③ ④ ⑤
29.	Tôi tự tin theo đuổi việc học tập	① ② ③ ④ ⑤
30.	Tôi đặt ra những tiêu chuẩn cao cho bản thân mình	① ② ③ ④ ⑤
31.	Tôi thích đánh giá những gì mình đã làm	① ② ③ ④ ⑤
32.	Tôi muốn kiểm soát hoạt động học tập của mình	① ② ③ ④ ⑤
33.	Tôi ưu tiên cho việc học tập của mình	① ② ③ ④ ⑤
34.	Tôi thích thu thập các dữ liệu thực tế trước khi ra quyết định	① ② ③ ④ ⑤
35.	Tôi tin rằng mình có thể học bất cứ những gì mình muốn	① ② ③ ④ ⑤
36.	Tôi biết nhiều cách để học những kiến thức mới	① ② ③ ④ ⑤
37.	Tôi luôn chủ động học tập trên các nền tảng trực tuyến (moodle, google classroom, zoom...)	① ② ③ ④ ⑤
38.	Tôi tự tin rằng mình có thể tự tìm được thông tin khi cần	① ② ③ ④ ⑤
39.	Tôi được đánh giá là người học tập hiệu quả	① ② ③ ④ ⑤
40.	Tôi có niềm tin mãnh liệt vào khả năng của mình	① ② ③ ④ ⑤
41.	Tôi nhận thức được những hạn chế của bản thân	① ② ③ ④ ⑤
42.	Tôi có thể tập trung vào một vấn đề cần tìm hiểu	① ② ③ ④ ⑤
43.	Tôi luôn là người lãnh đạo khi học tập theo nhóm	① ② ③ ④ ⑤
44.	Tôi muốn thầy/cô nêu rõ nhiệm vụ cho sinh viên	① ② ③ ④ ⑤

Cảm ơn bạn đã hoàn thành phiếu khảo sát.

Các thông tin trả lời của bạn sẽ được sử dụng theo đúng mục đích cam kết.

Phụ lục 2a2. Phiếu khảo sát chính thức

Sẵn sàng học tập tự định hướng của sinh viên đại học Việt Nam

Bạn thân mến,

Học tập tự định hướng (HTTĐH) được hiểu là quá trình trong đó cá nhân chủ động học tập, xây dựng mục tiêu, phương hướng và kế hoạch học tập, quản lý, kiểm soát và đánh giá kết quả học tập trong phạm vi chương trình đào tạo vì mục đích học tập và sự phát triển của sinh viên. Đây là một xu thế trong quá trình hội nhập quốc tế đổi mới phương pháp giảng dạy và cách thức học tập của chính bản thân người học.

Nhằm tìm hiểu về sự sẵn sàng HTTĐH của sinh viên (là mức độ mà sinh viên đánh giá về thái độ và năng lực cá nhân để HTTĐH), chúng tôi rất mong bạn dành 10-15 phút để trả lời bảng hỏi dưới đây. Những thông tin trả lời của bạn có giá trị vô cùng quan trọng để phục vụ cho mục đích nghiên cứu khoa học của chúng tôi. Mọi thông chi tiết về nghiên cứu này, bạn có thể liên hệ theo địa chỉ Email: dangthuy9922@gmail.com

Trân trọng cảm ơn sự hợp tác của bạn!

A. THÔNG TIN CHUNG:

1. Giới tính: <input type="checkbox"/> Nam <input type="checkbox"/> Nữ
2. Bạn đã học trung học phổ thông tại: <input type="checkbox"/> Khu vực thành thị <input type="checkbox"/> Khu vực nông thôn <input type="checkbox"/> Miền núi/hải đảo
3. Trường đại học/học viện bạn đang học thuộc khu vực: <input type="checkbox"/> Hà Nội và các tỉnh phía bắc <input type="checkbox"/> Đà Nẵng và các tỉnh miền Trung <input type="checkbox"/> TP Hồ Chí Minh và các tỉnh miền Nam
4. Trường bạn đang học thuộc loại khối trường: <input type="checkbox"/> Công lập <input type="checkbox"/> Ngoài công lập
5. Bạn là sinh viên: <input type="checkbox"/> Năm thứ nhất <input type="checkbox"/> Năm thứ hai <input type="checkbox"/> Năm thứ ba <input type="checkbox"/> Năm thứ tư
6. Bạn đang theo học loại hình đào tạo: <input type="checkbox"/> Chính quy <input type="checkbox"/> Vừa học vừa làm <input type="checkbox"/> Liên thông
7. Ngành bạn học thuộc : <input type="checkbox"/> Khoa học tự nhiên & kỹ thuật <input type="checkbox"/> Khoa học xã hội & nhân văn
8. Chuyên ngành bạn đang học:
9. Điểm trung bình chung tích lũy (GPA) của bạn đến thời điểm hiện tại (theo hệ 4): <input type="checkbox"/> <2 <input type="checkbox"/> từ 2 đến <3,2 <input type="checkbox"/> từ 3,2 trở lên

C. NỘI DUNG KHẢO SÁT

Hướng dẫn: Với mỗi phát biểu dưới đây, bạn hãy đánh dấu (✓) vào 1 trong 5 con số đưa ra, biểu thị mức độ đồng ý của bạn.

- ① Hầu như không đúng với tôi ② Thường không đúng với tôi
 ③ Đôi khi đúng với tôi ④ Thường xuyên đúng với tôi ⑤ Gần như luôn đúng với tôi

TT	Phát biểu	Mức độ đánh giá
1	Tôi muốn học những kiến thức mới	① ② ③ ④ ⑤
2	Tôi thích học những kiến thức mới	① ② ③ ④ ⑤
3	Tôi cần phải học	① ② ③ ④ ⑤
4	Tôi thích sự thử thách	① ② ③ ④ ⑤
5	Tôi nghiêm túc đánh giá các ý tưởng mới	① ② ③ ④ ⑤
6	Tôi học từ những sai lầm của mình	① ② ③ ④ ⑤
7	Tôi luôn muốn biết lý do tại sao	① ② ③ ④ ⑤
8	Tôi cần hỗ trợ để vượt qua khó khăn trong quá trình học tập	① ② ③ ④ ⑤
9	Tôi quan tâm đến những gì mình học và học như thế nào	① ② ③ ④ ⑤
10	Tôi xây dựng kế hoạch học tập của bản thân	① ② ③ ④ ⑤
11	Tôi biết cách tổ chức học tập	① ② ③ ④ ⑤
12	Tôi quản lý tốt về thời gian	① ② ③ ④ ⑤
13	Tôi có các kỹ năng học tập tốt	① ② ③ ④ ⑤
14	Tôi xây dựng lộ trình học tập cụ thể	① ② ③ ④ ⑤
15	Tôi có phương pháp làm việc khoa học	① ② ③ ④ ⑤
16	Tôi có tư duy hệ thống	① ② ③ ④ ⑤
17	Tôi thích lập kế hoạch cho việc học tập của mình	① ② ③ ④ ⑤
18	Tôi luôn chấp hành tốt kỷ luật	① ② ③ ④ ⑤
19	Tôi phát triển các kỹ năng của bản thân thông qua học tập	① ② ③ ④ ⑤
20	Tôi thu nhận được nhiều kiến thức thông qua học tập	① ② ③ ④ ⑤

TT	Phát biểu	Mức độ đánh giá
21	Tôi gắn kết kiến thức đã học với các mục tiêu dài hạn của mình	① ② ③ ④ ⑤
22	Tôi áp dụng được những gì đã học vào thực tiễn	① ② ③ ④ ⑤
23	Tôi có thể nâng cao kiến thức thông qua sự hỗ trợ của thầy/cô	① ② ③ ④ ⑤
24	Tôi chịu trách nhiệm với việc học tập của mình	① ② ③ ④ ⑤
25	Tôi thích đặt ra các mục tiêu học tập cho bản thân	① ② ③ ④ ⑤
26	Tôi đánh giá được kết quả học tập của mình	① ② ③ ④ ⑤
27	Tôi có kỳ vọng cao về việc học tập	① ② ③ ④ ⑤
28	Tôi ưu tiên cho việc học tập của mình	① ② ③ ④ ⑤
29	Tôi tự tin theo đuổi việc học tập	① ② ③ ④ ⑤
30	Tôi đặt ra những tiêu chuẩn cao cho bản thân mình	① ② ③ ④ ⑤
31	Tôi thích đánh giá những gì mình đã làm	① ② ③ ④ ⑤
32	Tôi muốn kiểm soát hoạt động học tập của mình	① ② ③ ④ ⑤
33	Tôi tin rằng mình có thể học bất cứ những gì mình muốn	① ② ③ ④ ⑤
34	Tôi tự tin biết nhiều cách học kiến thức mới	① ② ③ ④ ⑤
35	Tôi chủ động học tập trên các nền tảng trực tuyến (moodle, google classroom, zoom...)	① ② ③ ④ ⑤
36	Tôi tin mình có thể tự tìm được thông tin khi cần	① ② ③ ④ ⑤
37	Tôi được đánh giá là người học tập hiệu quả	① ② ③ ④ ⑤
38	Tôi có niềm tin mãnh liệt vào khả năng của mình	① ② ③ ④ ⑤
39	Tôi nhận thức được những hạn chế của bản thân	① ② ③ ④ ⑤
40	Tôi có thể tập trung vào một vấn đề cần tìm hiểu	① ② ③ ④ ⑤
41	Tôi thấy rằng thầy/cô cần nêu rõ nhiệm vụ cụ thể cho sinh viên	① ② ③ ④ ⑤

Cảm ơn bạn đã hoàn thành phiếu khảo sát.

Các thông tin trả lời của bạn sẽ được sử dụng theo đúng mục đích cam kết.

Phụ lục 2b. Phiếu phỏng vấn và thảo luận nhóm

Phụ lục 2b1. Phiếu phỏng vấn giảng viên

1. Thầy/cô đã từng nghe đến “Học tập tự định hướng” chưa?

Có Chưa

Nếu đã từng nghe, thầy/cô biết đến thuật ngữ này qua nguồn thông tin nào?

- Seminar/workshop/hội thảo
- Bạn bè đồng nghiệp chia sẻ
- Sách báo
- Nguồn khác

2. Theo thầy/cô, “Học tập tự định hướng” là gì? *Thầy/Cô vui lòng nêu quan điểm của mình (Ngắn gọn 2-3 câu).*

3. Thầy cô vui lòng cho biết các chiến lược/phương pháp dạy và học đang được áp dụng tại trường? Vai trò của giảng viên và sinh viên trong từng chiến lược/phương pháp đó? Phương pháp/chiến lược nào được sử dụng nhiều nhất?

4. Đánh giá của thầy/cô về sinh viên theo các khía cạnh:

- Động cơ, thái độ học tập
- Kỹ năng học tập (xác định mục tiêu, kế hoạch, phương pháp, tìm kiếm thông tin, kiểm tra đánh giá kết quả; Kỹ năng giải quyết vấn đề; Kỹ năng vận dụng và sáng tạo của sinh viên;
- Giá trị bản thân sinh viên: Sự tự tin, nhận thức về bản thân trong học tập, tính chủ động, trách nhiệm...

5. Nhận định của thầy/cô về vai trò của các bên đề thúc đẩy HTTĐH của sinh viên?

- Vai trò của giảng viên
- Vai trò của sinh viên

7. Những khuyến nghị của thầy/cô để thúc đẩy HTTĐH tại các cơ sở GDĐH (đối với sinh viên, giảng viên, chương trình đào tạo, các dịch vụ hỗ trợ, chính sách...)

THÔNG TIN VỀ NGƯỜI ĐƯỢC PHỎNG VẤN

Họ và tên người được phỏng vấn:

Giới tính (Nam/nữ):

Chức danh (đối với giảng viên)/sinh viên năm thứ mấy (đối với sinh viên):

Môn/học phần giảng dạy (đối với giảng viên):

Điện thoại:

Email:

Zalo/FB:

Cảm ơn sự chia sẻ của thầy/cô/bạn.

Kính thưa quý Thầy/Cô,

Học tập tự định hướng (HTTĐH) được hiểu là quá trình sinh viên chủ động và chịu trách nhiệm chẩn đoán nhu cầu học tập, xây dựng mục tiêu và phương hướng học tập, xác định nguồn lực để lựa chọn và thực hiện chiến lược học tập, đánh giá kết quả học tập. Sẵn sàng học tập tự định hướng là mức độ mà cá nhân thể hiện thái độ, khả năng và đặc điểm tính cách trong HTTĐH. Đây là một xu thế trong quá trình hội nhập quốc tế đòi hỏi phương pháp giảng dạy và học tập ở các cơ sở GDĐH.

Với mong muốn tìm hiểu sự sẵn sàng học tập tự định hướng của các bạn sinh viên đang theo học tại các học viện, trường đại học trên toàn quốc, nhà nghiên cứu xin phép được trao đổi với quý Thầy/Cô-người được lựa chọn thông qua chọn mẫu nghiên cứu để lấy ý kiến.

Ý kiến chia sẻ của quý Thầy/Cô sẽ là nguồn thông tin quan trọng, có ý nghĩa thiết thực đảm bảo các dữ liệu trung thực, tin cậy, có giá trị cũng như các kết luận của nghiên cứu.

Mọi thông trao đổi, quý Thầy/Cô gửi về địa chỉ Email: dangthuy9922@gmail.com.

Phụ lục 2b2. Nội dung thảo luận nhóm**Về học tập tự định hướng và sẵn sàng học tập tự định hướng****PHẦN I. LÀM VIỆC CÁ NHÂN (60 phút)- thực hiện trước khi tham gia thảo luận**

1. Theo bạn, “học tập tự định hướng” là gì? *vui lòng nêu quan điểm của mình (Ngắn gọn 2-3 câu)*
2. Động cơ học tập của bạn là gì? *(ví dụ, muốn học hỏi kiến thức, muốn có công việc tương lai, do nhu cầu tuyển dụng, do thích học...)*
3. Các cách quản lý và kiểm soát học tập của bạn *(ví dụ, xác định mục tiêu, kế hoạch, phương pháp, tìm kiếm thông tin, kiểm tra đánh giá kết quả, giải quyết vấn đề, vận dụng và sáng tạo)-hãy mô tả cách thức bạn thực hiện.*
4. Bạn thể hiện bản thân như thế nào khi học tập? *(sự tự tin, nhận thức bản thân, tính chủ động trong học tập).*

PHẦN II. LÀM VIỆC NHÓM

Câu hỏi 1: Liệt kê và lựa chọn động cơ học tập/nghề nghiệp đúng nhất với bạn

STT	Động cơ bên trong	Động cơ bên ngoài	Lựa chọn

Chia sẻ: Bạn có hào hứng học tập các môn ở trường không? Tại sao? Bạn mong muốn hay không thích học các kiến thức mới? Bạn có hoàn thành tốt các mục tiêu chương trình môn học không?

Câu hỏi 2: Các cách quản lý và kiểm soát học tập của bạn. Liệt kê và lựa chọn cách quản lý học tập đúng nhất với bạn

STT	Các công việc/nhiệm vụ phục vụ học tập thực hiện	Cách quản lý/kiểm soát	Lựa chọn

Chia sẻ: Những khó khăn/thuận lợi trong quá trình học tập?

Câu hỏi 3: Những thể hiện bản thân trong học tập? (*sự tự tin, nhận thức bản thân, tính chủ động trong học tập*)

STT	Những thể hiện của bản thân trong học tập	Lựa chọn

Giới tính:

Sinh viên năm thứ:

Sinh viên khối ngành:

Cơ sở đào tạo (ghi tên cơ sở đào tạo, địa điểm):

Điện thoại, email liên hệ:

Phụ lục 3. Kế hoạch thực hiện khảo sát và phỏng vấn

1. Khảo sát trực tiếp tại lớp

a) Nội dung và hình thức:

Phiếu khảo sát gồm 2 phần:

Phần I: Thông tin chung của người trả lời phiếu (9 câu).

Phần II: Các nội dung khảo sát về sẵn sàng học tập tự định hướng của sinh viên bậc đại học về động cơ và thái độ học tập của sinh viên; kỹ năng quản lý học tập và vận dụng, sáng tạo, khả năng kiểm soát học tập; sự chủ động trong học tập của sinh viên. Phần này sinh viên trả lời trắc nghiệm 41 câu lựa chọn nhanh theo thang Likert 5 mức độ.

b) Thời lượng:

Sinh viên trả lời trong vòng 10-15 phút (đầu giờ/giữa giờ/cuối giờ tùy theo thực tế).

c) Đối tượng khảo sát:

Sinh viên bậc đại học, hệ chính quy từ năm thứ nhất đến năm cuối cùng của 1-2 khoa đại diện của nhà trường.

d) Số lượng:

Dự kiến thu thập 200-400 phiếu/trường (chia đều sinh viên năm nhất, năm hai, năm ba, mỗi năm 50-100 phiếu; số lượng phiếu của nam-nữ tương đương nhau).

2. Khảo sát trực tuyến

Xây dựng bảng hỏi trực tuyến trên nền tảng Google form và gửi đường link tới giảng viên hoặc trực tiếp tới sinh viên để lấy ý kiến.

Cố gắng có thể giải thích trực tiếp mục đích, cách thức trả lời để đảm bảo kết quả thu về tốt nhất.

3. Phỏng vấn sâu

a) Hình thức:

Phỏng vấn *trực tiếp tại trường* hoặc *qua email, mạng xã hội* sau khảo sát (trường cung cấp địa chỉ liên hệ).

b) Đối tượng:

Phỏng vấn 4-5 sinh viên để làm rõ các nội dung trong cuộc khảo sát.

Phỏng vấn 1-2 giảng viên/cán bộ đảm bảo chất lượng của nhà trường am hiểu về thiết kế chương trình đào tạo.

b) Nội dung phỏng vấn:

- [1] Các hình thức học tập hiện đang áp dụng tại trường.
- [2] Động cơ học tập-Thái độ học tập-Kỹ năng học tập (xác định mục tiêu, kế hoạch, phương pháp, tìm kiếm thông tin, kiểm tra đánh giá kết quả) và giải quyết vấn đề; Kỹ năng vận dụng và sáng tạo-Sự chủ động trong học tập.
- [3] Vai trò của người dạy và các bạn học.
- [4] Những khó khăn, thách thức và mong muốn học tập của sinh viên trong bối cảnh mới.
- [5] Các phương pháp dạy và học đang áp dụng tại trường; xu hướng thay đổi trong việc dạy và học của khoa/trường; vai trò của giảng viên; vai trò của các đơn vị hỗ trợ dạy và học của nhà trường.
- [6] Những khó khăn, thách thức và khuyến nghị của giảng viên/cán bộ quản lý đề thúc đẩy HTTĐH tại các cơ sở GDĐH (đối với sinh viên, giảng viên, chương trình đào tạo, các dịch vụ hỗ trợ, chính sách...).

Phụ lục 4. Tổng hợp số liệu thống kê

Phụ lục 4a. Thống kê số lượng sinh viên tham gia khảo sát

Chỉ báo	Nhóm	Nam		Nữ	
		Số lượng	Tỷ lệ (%)	Số lượng	Tỷ lệ (%)
Khối ngành đào tạo	KHTN&KT	310	25,37%	290	23,73%
	KHXH&NV	175	14,33%	447	36,57%
	Tổng	485	39,70%	737	60,30%
Năm học	Sinh viên năm 1	118	9,66%	182	14,89%
	Sinh viên năm 2	131	10,72%	169	13,83%
	Sinh viên năm 3	119	9,74%	197	16,12%
	Sinh viên năm 4	117	9,58%	189	15,46%
	Tổng	485	39,70%	737	60,30%

Phụ lục 3b. Thống kê số lượng giảng viên và sinh viên tham gia phỏng vấn**Phụ lục 3b1. Thống kê số lượng giảng viên tham gia phỏng vấn**

TT	Mã	Trình độ	Vị trí công việc	Giới tính	KN	Hình thức phỏng vấn
1	GV1BBK1	Tiến sĩ	Giảng viên Trưởng bộ môn	Nữ	22	Gửi câu hỏi phỏng vấn qua email và làm rõ qua zalo
2	GV2BBK2	Tiến sĩ	Giảng viên	Nữ	18	Gửi câu hỏi phỏng vấn qua email và làm rõ qua zalo
3	GV3BBK3	Tiến sĩ	Giảng viên	Nam	15	Gửi câu hỏi phỏng vấn qua email và làm rõ qua zalo
4	GV4BBK4	Tiến sĩ	Giảng viên	Nam	17	Gửi câu hỏi phỏng vấn qua email và làm rõ qua zalo
5	GV5BTN1	Tiến sĩ	Giảng viên Phó Trưởng khoa	Nữ	12	Gửi câu hỏi phỏng vấn qua email và làm rõ qua zalo
6	GV6BTN2	Tiến sĩ	Giảng viên	Nữ	16	Gửi câu hỏi phỏng vấn qua email và làm rõ qua zalo
7	GV7BTL1	Tiến sĩ	Giảng viên Trưởng bộ môn	Nữ	25	Gửi câu hỏi phỏng vấn qua email
8	GV8BCS1	Tiến sĩ	Giảng viên Trưởng bộ môn	Nữ	15	Phỏng vấn trực tiếp qua điện thoại
9	GV9BGD1	Tiến sĩ	Giảng viên	Nữ	18	Gửi câu hỏi phỏng vấn qua email và làm rõ qua zalo
10	GV10TDN1	Tiến sĩ	Giảng viên, Trưởng phòng	Nam	27	Gửi câu hỏi phỏng vấn qua email
11	GV11TDN2	Tiến sĩ	Giảng viên	Nữ	22	Phỏng vấn trực tiếp qua điện thoại
12	GV12TTH1	Tiến sĩ	Giảng viên	Nam	25	Gửi câu hỏi phỏng vấn qua email

13	GV13NVH1	Tiến sĩ	Giảng viên Trưởng khoa	Nam	19	Gửi câu hỏi phỏng vấn qua email
14	GV14NVH2	Tiến sĩ	Giảng viên	Nữ	9	Gửi câu hỏi phỏng vấn qua email
15	GV15NCT3	Tiến sĩ	Giảng viên	Nữ	12	Phỏng vấn trực tiếp qua điện thoại

Phụ lục 4b2. Thống kê số lượng sinh viên tham gia thảo luận nhóm

TT	Mã SV	Ngành		Giới tính		Năm thứ	Miền		
		KHTN&KT	KHXH&NV	Nam	Nữ		Bắc	Trung	Nam
1	SVTN1.1	x		x		1	x		
2	SVTN1.2	x		x		1	x		
3	SVTN1.3	x			x	1	x		
4	SVTN1.4	x			x	1	x		
5	SVXH1.5		x	x		1		x	
6	SVXH1.6		x		x	1		x	
7	SVXH1.7		x		x	1			x
8	SVXH1.8		x		x	1			x
9	SVTN2.9	x		x		2	x		
10	SVTN2.10	x		x		2	x		
11	SVTN2.11	x		x		2		x	
12	SVTN2.12	x			x	2		x	
13	SVXH2.13		x	x		2			x
14	SVXH2.14		x		x	2			x
15	SVXH2.15		x		x	2	x		
16	SVXH2.16		x		x	2	x		
17	SVXH2.17		x		x	2	x		
18	SVTN3.18	x		x		3	x		
19	SVTN3.19	x		x		3	x		
20	SVTN3.20	x			x	3	x		
21	SVTN3.21	x			x	3	x		
22	SVXH3.22		x	x		3	x		
23	SVXH3.23		x		x	3		x	
24	SVXH3.24		x		x	3		x	

TT	Mã SV	Ngành		Giới tính		Năm thứ	Miền		
		KHTN&KT	KHXH&NV	Nam	Nữ		Bắc	Trung	Nam
25	SVXH3.25		x		x	3			x
26	SVXH3.26		x		x	3			x
27	SVTN4.27	x		x		4	x		
28	SVTN4.28	x		x		4	x		
29	SVTN4.29	x			x	4	x		
30	SVTN4.30	x			x	4	x		
31	SVXH4.31		x	x		4		x	
32	SVXH4.32		x	x		4		x	
33	SVXH4.33		x		x	4			x
34	SVXH4.34		x		x	4			x
Tổng		16	18	15	19				

Phụ lục 5. Phân tích thang đo

Phân tích thang đo với các biến Thái độ học tập

TD1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	1	.1	.1	.1
	1	33	2.9	2.9	3.0
	2	40	3.5	3.5	6.4
	3	174	15.2	15.2	21.6
	4	513	44.7	44.7	66.3
	5	387	33.7	33.7	100.0
	Total	1148	100.0	100.0	

TD2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	23	2.0	2.0	2.0
	2	26	2.3	2.3	4.3
	3	187	16.3	16.3	20.6
	4	528	46.0	46.0	66.6
	5	384	33.4	33.4	100.0
	Total	1148	100.0	100.0	

TD3

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	29	2.5	2.5	2.5
	2	29	2.5	2.5	5.1
	3	141	12.3	12.3	17.3
	4	536	46.7	46.7	64.0
	5	413	36.0	36.0	100.0
	Total	1148	100.0	100.0	

TD4

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	18	1.6	1.6	1.6
	2	37	3.2	3.2	4.8
	3	282	24.6	24.6	29.4
	4	523	45.6	45.6	74.9
	5	288	25.1	25.1	100.0
	Total	1148	100.0	100.0	

TD5

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	22	1.9	1.9	1.9
	2	19	1.7	1.7	3.6
	3	224	19.5	19.5	23.1
	4	569	49.6	49.6	72.6
	5	314	27.4	27.4	100.0
	Total	1148	100.0	100.0	

TD6

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	20	1.7	1.7	1.7
	2	33	2.9	2.9	4.6
	3	201	17.5	17.5	22.1
	4	556	48.4	48.4	70.6
	5	338	29.4	29.4	100.0
	Total	1148	100.0	100.0	

TD7

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	20	1.7	1.7	1.7
	2	41	3.6	3.6	5.3
	3	203	17.7	17.7	23.0
	4	544	47.4	47.4	70.4
	5	340	29.6	29.6	100.0
	Total	1148	100.0	100.0	

TD8

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	23	2.0	2.0	2.0
	2	42	3.7	3.7	5.7
	3	227	19.8	19.8	25.4
	4	529	46.1	46.1	71.5
	5	327	28.5	28.5	100.0
	Total	1148	100.0	100.0	

TD9

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	27	2.4	2.4	2.4
	2	39	3.4	3.4	5.7
	3	179	15.6	15.6	21.3
	4	510	44.4	44.4	65.8
	5	393	34.2	34.2	100.0
	Total	1148	100.0	100.0	

TD10

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	22	1.8	1.8	1.8
	2	41	3.6	3.6	5.3
	3	203	17.7	17.7	23.0
	4	544	47.4	47.4	70.4
	5	340	29.6	29.6	100.0
	Total	1148	100.0	100.0	

Phân tích thang đo với các biến Quản lý học tập

KN1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	29	2.5	2.5	2.5
	2	82	7.1	7.1	9.7
	3	484	42.2	42.2	51.8
	4	413	36.0	36.0	87.8
	5	140	12.2	12.2	100.0
	Total	1148	100.0	100.0	

KN2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	12	1.0	1.0	1.0
	2	77	6.7	6.7	7.8
	3	447	38.9	38.9	46.7
	4	454	39.5	39.5	86.2
	5	158	13.8	13.8	100.0
	Total	1148	100.0	100.0	

KN3

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	22	1.9	1.9	1.9
	2	95	8.3	8.3	10.2
	3	456	39.7	39.7	49.9
	4	412	35.9	35.9	85.8
	5	163	14.2	14.2	100.0
	Total	1148	100.0	100.0	

KN4

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	28	2.4	2.4	2.4
	2	114	9.9	9.9	12.4
	3	470	40.9	40.9	53.3
	4	396	34.5	34.5	87.8
	5	140	12.2	12.2	100.0
	Total	1148	100.0	100.0	

KN5

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	26	2.3	2.3	2.3
	2	100	8.7	8.7	11.0
	3	394	34.3	34.3	45.3
	4	476	41.5	41.5	86.8
	5	152	13.2	13.2	100.0
	Total	1148	100.0	100.0	

KN6

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	19	1.7	1.7	1.7
	2	58	5.1	5.1	6.7
	3	414	36.1	36.1	42.8
	4	483	42.1	42.1	84.8
	5	174	15.2	15.2	100.0
	Total	1148	100.0	100.0	

KN7

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	18	1.6	1.6	1.6

KN8

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	19	1.7	1.7	1.7

	2	74	6.4	6.4	8.0
	3	395	34.4	34.4	42.4
	4	493	42.9	42.9	85.4
	5	168	14.6	14.6	100.0
	Total	1148	100.0	100.0	

	2	73	6.4	6.4	8.0
	3	322	28.0	28.0	36.1
	4	534	46.5	46.5	82.6
	5	200	17.4	17.4	100.0
	Total	1148	100.0	100.0	

KN9

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	20	1.7	1.7	1.7
	2	58	5.1	5.1	6.8
	3	315	27.4	27.4	34.2
	4	502	43.7	43.7	78.0
	5	253	22.0	22.0	100.0
	Total	1148	100.0	100.0	

Phân tích thang đo với các biến Kiểm soát học tập**KS1**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	16	1.4	1.4	1.4
	2	38	3.3	3.3	4.7
	3	214	18.6	18.6	23.3
	4	587	51.1	51.1	74.5
	5	293	25.5	25.5	100.0
	Total	1148	100.0	100.0	

KS2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	12	1.0	1.0	1.0
	2	46	4.0	4.0	5.1
	3	237	20.6	20.6	25.7
	4	583	50.8	50.8	76.5
	5	270	23.5	23.5	100.0
	Total	1148	100.0	100.0	

KS3

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	12	1.0	1.0	1.0
	2	37	3.2	3.2	4.3
	3	253	22.0	22.0	26.3
	4	576	50.2	50.2	76.5
	5	270	23.5	23.5	100.0
	Total	1148	100.0	100.0	

KS4

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	15	1.3	1.3	1.3
	2	49	4.3	4.3	5.6
	3	260	22.6	22.6	28.2
	4	552	48.1	48.1	76.3
	5	272	23.7	23.7	100.0
	Total	1148	100.0	100.0	

KS5

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	14	1.2	1.2	1.2
	2	40	3.5	3.5	4.7
	3	254	22.1	22.1	26.8
	4	535	46.6	46.6	73.4
	5	305	26.6	26.6	100.0
	Total	1148	100.0	100.0	

KS6

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	18	1.6	1.6	1.6
	2	49	4.3	4.3	5.8
	3	259	22.6	22.6	28.4
	4	567	49.4	49.4	77.8
	5	255	22.2	22.2	100.0
	Total	1148	100.0	100.0	

KS7

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	16	1.4	1.4	1.4
	2	60	5.2	5.2	6.6
	3	298	26.0	26.0	32.6
	4	494	43.0	43.0	75.6
	5	280	24.4	24.4	100.0
	Total	1148	100.0	100.0	

KS8

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	11	1.0	1.0	1.0
	2	54	4.7	4.7	5.7
	3	269	23.4	23.4	29.1
	4	548	47.7	47.7	76.8
	5	266	23.2	23.2	100.0
	Total	1148	100.0	100.0	

KS9

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	14	1.2	1.2	1.2
	2	35	3.0	3.0	4.3
	3	242	21.1	21.1	25.3
	4	580	50.5	50.5	75.9
	5	277	24.1	24.1	100.0
	Total	1148	100.0	100.0	

KS10

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	28	2.4	2.4	2.4
	2	47	4.1	4.1	6.5
	3	260	22.6	22.6	29.2
	4	511	44.5	44.5	73.7
	5	302	26.3	26.3	100.0
	Total	1148	100.0	100.0	

Phân tích thang đo với các biến Vận dụng và sáng tạo

VD1						VD2					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	16	1.4	1.4	1.4	Valid	1	9	.8	.8	.8
	2	45	3.9	3.9	5.3		2	30	2.6	2.6	3.4
	3	276	24.0	24.0	29.4		3	229	19.9	19.9	23.3
	4	566	49.3	49.3	78.7		4	605	52.7	52.7	76.0
	5	245	21.3	21.3	100.0		5	275	24.0	24.0	100.0
	Total	1148	100.0	100.0			Total	1148	100.0	100.0	

VD3						VD4					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	12	1.0	1.0	1.0	Valid	1	13	1.1	1.1	1.1
	2	38	3.3	3.3	4.4		2	54	4.7	4.7	5.8
	3	266	23.2	23.2	27.5		3	326	28.4	28.4	34.2
	4	576	50.2	50.2	77.7		4	509	44.3	44.3	78.5
	5	256	22.3	22.3	100.0		5	246	21.4	21.4	100.0
	Total	1148	100.0	100.0			Total	1148	100.0	100.0	

VD5					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	13	1.1	1.1	1.1
	2	35	3.0	3.0	4.2
	3	231	20.1	20.1	24.3
	4	582	50.7	50.7	75.0
	5	287	25.0	25.0	100.0
	Total	1148	100.0	100.0	

Phân tích thang đo với các biến Đặc tính cá nhân

CD1					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	16	1.4	1.4	1.4
	2	52	4.5	4.5	5.9
	3	305	26.6	26.6	32.5
	4	493	42.9	42.9	75.4
	5	282	24.6	24.6	100.0
	Total	1148	100.0	100.0	

CD2					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	14	1.2	1.2	1.2
	2	34	3.0	3.0	4.2
	3	285	24.8	24.8	29.0
	4	538	46.9	46.9	75.9
	5	277	24.1	24.1	100.0
	Total	1148	100.0	100.0	

CD3					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	24	2.1	2.1	2.1
	2	69	6.0	6.0	8.1
	3	343	29.9	29.9	38.0
	4	465	40.5	40.5	78.5
	5	247	21.5	21.5	100.0
	Total	1148	100.0	100.0	

CD4					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	15	1.3	1.3	1.3
	2	35	3.0	3.0	4.4
	3	287	25.0	25.0	29.4
	4	536	46.7	46.7	76.0
	5	275	24.0	24.0	100.0
	Total	1148	100.0	100.0	

CD5					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	21	1.8	1.8	1.8
	2	78	6.8	6.8	8.6
	3	408	35.5	35.5	44.2
	4	454	39.5	39.5	83.7
	5	187	16.3	16.3	100.0
	Total	1148	100.0	100.0	

CD6					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	13	1.1	1.1	1.1
	2	66	5.7	5.7	6.9
	3	322	28.0	28.0	34.9
	4	516	44.9	44.9	79.9
	5	231	20.1	20.1	100.0
	Total	1148	100.0	100.0	

CD7					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	18	1.6	1.6	1.6
	2	36	3.1	3.1	4.7
	3	230	20.0	20.0	24.7
	4	573	49.9	49.9	74.7
	5	291	25.3	25.3	100.0
	Total	1148	100.0	100.0	

CD8					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	17	1.5	1.5	1.5
	2	65	5.7	5.7	7.1
	3	294	25.6	25.6	32.8
	4	521	45.4	45.4	78.1
	5	251	21.9	21.9	100.0
	Total	1148	100.0	100.0	

CD9					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	32	2.8	2.8	2.8
	2	50	4.4	4.4	7.1
	3	221	19.3	19.3	26.4
	4	494	43.0	43.1	69.5
	5	350	30.5	30.5	100.0
	Total	1147	99.9	100.0	
Missing	System	1	.1		
Total		1148	100.0		

CD10					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	17	1.5	1.5	1.5
	2	65	5.7	5.7	7.1
	3	294	25.6	25.6	32.8
	4	521	45.4	45.4	78.1
	5	250	21.9	21.9	100.0
	Total	1147	99.9	100.0	
Missing	System	1	.1		
Total		1148	100.0		

Phụ lục 6. Phân tích độ tin cậy của bảng hỏi

1. Thang đo Thái độ học tập

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
.831	10

Hệ số tương quan biến tổng các biến "Thái độ học tập"-Chạy lần 1

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
TD1	32.08	23.201	.603	.806
TD2	32.01	23.619	.663	.800
TD3	31.97	23.878	.601	.807
TD4	32.20	24.702	.531	.815
TD5	32.12	24.339	.589	.809
TD6	32.07	24.402	.562	.812
TD7	32.08	24.222	.569	.811
TD8	32.09	24.710	.501	.818
TD9	32.10	24.333	.583	.803
TD10	32.05	26.739	.252	.847

Lần 2:

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
.846	9

Hệ số tương quan biến tổng các biến "Thái độ học tập"-chạy lần 2

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
TD1	28.04	19.979	.611	.824
TD2	27.98	20.350	.676	.817
TD3	27.94	20.574	.613	.824
TD4	28.17	21.402	.536	.833
TD5	28.09	21.103	.590	.827
TD6	28.04	21.124	.564	.830
TD7	28.05	20.968	.571	.829
TD8	28.06	21.466	.497	.838
TD9	28.02	21.116	.489	.829

2. Thang đo Quản lý học tập

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
.868	9

Hệ số tương quan biến tổng các biến “Quản lý học tập”

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
KN1	28.82	25.995	.603	.854
KN2	28.76	26.376	.612	.854
KN3	28.76	25.667	.632	.851
KN4	28.93	26.128	.567	.858
KN5	28.79	25.423	.664	.848
KN6	28.67	25.953	.629	.852
KN7	28.71	25.500	.665	.848
KN8	28.57	26.043	.595	.855
KN9	28.52	26.991	.458	.868

3. Thang đo Kiểm soát học tập**Lần 1:**

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
.850	10

Hệ số tương quan biến tổng các biến “Kiểm soát học tập”-chạy lần 1

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
KS1	35.16	27.623	.540	.837
KS2	35.17	27.433	.601	.832
KS3	35.16	27.873	.550	.836
KS4	35.21	27.569	.574	.834
KS5	35.17	27.039	.622	.830
KS6	35.20	27.094	.609	.831
KS7	35.22	26.881	.595	.832
KS8	35.21	27.369	.565	.835
KS9	35.15	27.428	.585	.833
KS10	35.14	29.482	.297	.860

Lần 2

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
.847	9

Hệ số tương quan biến tổng các biến “Kiểm soát học tập”-chạy lần 2

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
KS1	27.28	18.926	.553	.833
KS2	27.29	18.755	.619	.825
KS3	27.27	19.197	.555	.832
KS4	27.32	18.934	.584	.829
KS5	27.28	18.509	.629	.824
KS6	27.31	18.555	.616	.825
KS7	27.34	18.494	.582	.829
KS8	27.32	19.054	.531	.836
KS9	27.31	18.554	.615	.825

4. Thang đo Vận dụng và sáng tạo**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	N of Items
.800	5

Hệ số tương quan biến tổng các biến “Vận dụng và sáng tạo”

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
VD1	15.72	6.667	.590	.759
VD2	15.57	6.841	.630	.748
VD3	15.65	6.845	.575	.764
VD4	15.71	6.835	.562	.768
VD5	15.56	6.863	.556	.770

5. Thang đo Đặc tính cá nhân**Lần 1:**

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
.799	10

Hệ số tương quan biến tổng các biến “Đặc tính cá nhân”-chạy lần 1

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
CD1	30.94	20.465	.505	.777
CD2	30.86	20.657	.566	.770
CD3	31.09	20.574	.479	.781
CD4	30.93	20.532	.571	.769
CD5	31.20	20.791	.492	.779
CD6	31.04	20.482	.547	.771
CD7	30.85	21.145	.492	.779
CD8	30.98	20.558	.541	.772
CD9	30.86	22.458	.248	.812
CD10	31.22	20.792	.494	.780

Lần 2:

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
.812	9

Hệ số tương quan biến tổng các biến “Đặc tính cá nhân”-chạy lần 2

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
CD1	26.96	17.412	.512	.793
CD2	26.88	17.644	.569	.785
CD3	27.10	17.555	.480	.799
CD4	26.95	17.468	.581	.784
CD5	27.21	17.695	.502	.795
CD6	27.06	17.386	.563	.786
CD7	26.87	18.140	.487	.797
CD8	27.00	17.585	.537	.790
CD10	27.22	17.698	.507	.796

Phụ lục 7. Kết quả phân tích nhân tố

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		0,962
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	22518,656
	df	861
	Sig.	0,000

Ma trận các nhân tố khám phá (Rotated Component Matrix)

	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7
KN3	0,756						
KN5	0,713						
KN7	0,712						
KN6	0,705						
KN2	0,687						
KN8	0,673						
KN1	0,663						
KN4	0,635						
KN9	0,464						
KS4		0,696					
KS5		0,648					
KS7		0,635					
KS6		0,605					
KS2		0,595					
KS3		0,578					
KS8		0,557					
KS1		0,524					
KS9		0,443					
TD2			0,716				
TD1			0,695				
TD3			0,632				
TD5			0,628				
TD6			0,626				
TD7			0,607				
TD4			0,592				

Phụ lục 8. Kết quả thống kê mức độ sẵn sàng học tập tự định hướng

Phụ lục 8a. Xếp loại mức độ sẵn sàng học tập tự định hướng

Xếp loại theo giới tính

Xếp loại mức độ sẵn sàng HTTĐH	Chung		Giới tính			
			Nam		Nữ	
	Số lượng (sinh viên)	Tỷ lệ (%)	Số lượng (sinh viên)	Tỷ lệ (%)	Số lượng (sinh viên)	Tỷ lệ (%)
Trên trung bình	525	43,0%	223	18,2%	302	24,7%
Trung bình	627	51,3%	215	17,6%	412	33,7%
Dưới trung bình	70	5,7%	47	3,8%	23	1,9%
Tổng	1222	100,0%	485	39,7%	737	60,3%

Xếp loại theo khối ngành

Xếp loại mức độ sẵn sàng HTTĐH	Chung		Khối ngành			
			KHTN&KT		KHXXH&NV	
	Số lượng (sinh viên)	Tỷ lệ (%)	Số lượng (sinh viên)	Tỷ lệ (%)	Số lượng (sinh viên)	Tỷ lệ (%)
Trên trung bình	525	43,0%	256	20,9%	269	22,0%
Trung bình	627	51,3%	316	25,9%	311	25,5%
Dưới trung bình	70	5,7%	28	2,3%	42	3,4%
Tổng	1222	100,0%	600	49,1%	622	50,9%

Xếp loại theo năm học

Xếp loại mức độ sẵn sàng HTTĐH	Chung		Năm học							
			Năm 1		Năm 2		Năm 3		Năm 4	
	Số lượng (sinh viên)	Tỷ lệ (%)	Số lượng (sinh viên)	Tỷ lệ (%)	Số lượng (sinh viên)	Tỷ lệ (%)	Số lượng (sinh viên)	Tỷ lệ (%)	Số lượng (sinh viên)	Tỷ lệ (%)
Trên trung bình	525	43,0%	113	9,2%	142	11,6%	141	11,5%	129	10,6%
Trung bình	627	51,3%	172	14,1%	150	12,3%	148	12,1%	157	12,8%
Dưới trung bình	70	5,7%	15	1,2%	12	1,0%	23	1,9%	20	1,6%
Tổng	1222	100,0%	300	24,5%	304	24,9%	312	25,5%	306	25,0%

Phụ lục 8b. Mô tả điểm đánh giá mức độ sẵn sàng học tập tự định hướng

Kết quả đo lường trung bình, trung vị, tối thiểu, tối đa và SD

Các biến	Số câu hỏi	Trung bình	Trung vị	Nhỏ nhất	Lớn nhất	SD
Thái độ đối với học tập	8	31,96	32,00	8	40	5,045
Kỹ năng quản lý học tập	9	32,28	33,00	9	45	5,852
Vận dụng và sáng tạo	5	19,42	20,00	5	25	3,213
Kỹ năng kiểm soát học tập	9	35,05	36,00	9	45	5,579
Tự tin, độc lập học tập	4	15,33	16,00	4	20	2,749
Nhận thức về bản thân trong học tập	4	15,13	16,00	4	30	2,731
Tính chủ động trách nhiệm trong học tập	2	7,98	8,00	2	10	1,522
Tổng số	41	157,15	159,00	41	205	21,548

Kết quả thống kê mức độ sẵn sàng HTTĐH theo từng năm

	Trung bình	SD	Nhỏ nhất	Lớn nhất
Năm thứ 1	154,42	19,777	41	205
Năm thứ 2	159,40	20,457	41	205
Năm thứ 3	158,05	22,108	41	205
Năm thứ 4	156,73	23,419	41	205
Tổng	157,15	21,539	41	205

Kiểm định t-Giới tính

Levene's Test for Equality of Variances

		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
Điểm sẵn sàng HTTĐH	Equal variances assumed	17.460	.000	-.517	1198	.605	-.660	1.278
	Equal variances not assumed			-.490	813.793	.624	-.660	1.348

Sự khác biệt mức độ sẵn sàng HTTĐH theo giới tính

Điểm sẵn sàng HTTĐH	Giới tính	Số lượng	Trung bình	SD	Sig
	Nữ	737	157,06	19,198	
	Nam	463	157,84	24,424	

Kiểm định t-Khối ngành**Levene's Test for Equality of Variances****Sự khác biệt mức độ sẵn sàng HTTĐH theo khối ngành**

	Khối ngành	t	Trung bình	SD	Sig
Điểm sẵn sàng HTTĐH	KHTN&KT	-1,507	156,22	23,381	0,01
	KHXXH&NV		158,09	19,499	

Kiểm định ANOVA-năm học**Kết quả kiểm định phương sai đồng nhất giữa các năm****Test of Homogeneity of Variances**

		Thống kê Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Điểm sẵn sàng HTTĐH	Dựa trên giá trị trung bình	0,906	3	1196	0,437
	Dựa trên giá trị trung vị	0,915	3	1196	0,433
	Dựa trên giá trị trung vị và hệ số df điều chỉnh	0,915	3	1140,632	0,433
	Dựa trên giá trị trung bình (đã loại 5% ngoại lai)	0,912	3	1196	0,434

Kiểm định post hoc-năm học

	Tổng bình phương	df	Bình phương trung bình	F	Sig.
Giữa các nhóm	4054,203	3	1351,401	2,927	0,033
Trong cùng một nhóm	552202,193	1196	461,708		
Tổng	556256,397	1199			

Kết quả phân tích sự khác biệt mức độ sẵn sàng HTTĐH giữa sinh viên các năm

(I) Năm học	(J) Năm học	Sự khác biệt trung bình (I-J)	Sai số chuẩn	Sig.	Khoảng tin cậy ở mức 95%	
					Biên dưới	Biên trên
Năm thứ 1	Năm thứ 2	-4,983*	1,754	0,005	-8,43	-1,54
	Năm thứ 3	-3,630*	1,754	0,039	-7,07	-0,19
	Năm thứ 4	-2,313	1,754	0,188	-5,76	1,13
Năm thứ 2	Năm thứ 1	4,983*	1,754	0,005	1,54	8,43
	Năm thứ 3	1,353	1,754	0,441	-2,09	4,80
	Năm thứ 4	2,670	1,754	0,128	-0,77	6,11
Năm thứ 3	Năm thứ 1	3,630*	1,754	0,039	0,19	7,07
	Năm thứ 2	-1,353	1,754	0,441	-4,80	2,09
	Năm thứ 4	1,317	1,754	0,453	-2,13	4,76
Năm thứ 4	Năm thứ 1	2,313	1,754	0,188	-1,13	5,76
	Năm thứ 2	-2,670	1,754	0,128	-6,11	0,77
	Năm thứ 3	-1,317	1,754	0,453	-4,76	2,13

*, Có ý nghĩa thống kê ở mức 5%

Phụ lục 9. Kiểm định mô hình

Outer VIF Values	
	VIF
KN1	1,793
KN2	1,841
KN3	2,094
KN4	1,748
KN5	2,060
KN6	1,999
KN7	2,136
KN8	1,792
KS4	1,657
KS5	1,784
KS6	1,845
KS7	1,721
KS8	1,469
NT1	1,496
NT2	1,701
NT4	1,386
TD1	1,834
TD2	1,975
TD5	1,514
TD6	1,424
TT1	1,534
TT2	1,721
TT3	1,368
TT4	1,555
VD1	1,746
VD2	1,870
VD3	1,608
VD4	1,571
VD5	1,637

Kết quả kiểm định tin cậy nhất quán bên trong (Cr.A, CR, AVE)

Nhân tố	Cronbach's Alpha	Độ tin cậy tổng hợp (CR)	Tổng phương sai trích (AVE)
KN	0,896	0,917	0,579
KS	0,827	0,878	0,591
NT	0,742	0,854	0,661
TD	0,781	0,859	0,604
TT	0,767	0,851	0,590
VD	0,825	0,877	0,588

Độ giá trị phân biệt theo tiêu chuẩn Fornell-Larcker sau khi kiểm định độ tin cậy nhất quán bên trong

	KN	KS	NT	TD	TT	VD
KN	0,761					
KS	0,599	0,769				
NT	0,590	0,582	0,813			
TD	0,421	0,516	0,401	0,777		
TT	0,460	0,539	0,543	0,462	0,768	
VD	0,572	0,628	0,496	0,537	0,542	0,767

Mức độ phù hợp của mô hình

	R Square	R Square Adjusted
Mức độ SSHTTDH	0,978	0,978
KQHT	0,016	0,015

Tác động trực tiếp của các mối quan hệ

Mối quan hệ giữa các biến	Hệ số tác động	SD (STDEV)	Giá trị t	Mức ý nghĩa (P value)
KN → SDLR	0,287	0,009	33,335	0,000
KS → SDLR	0,250	0,009	28,859	0,000
NT → SDLR	0,127	0,008	16,682	0,000
TD → SDLR	0,227	0,010	23,491	0,000
TT → SDLR	0,169	0,008	22,066	0,000
VD → SDLR	0,204	0,007	27,451	0,000
SDLR → KQHT	0,126	0,030	4,262	0,000

Tác động gián tiếp của các mối quan hệ

Mối quan hệ giữa các biến	Hệ số tác động	SD (STDEV)	Giá trị t	Mức ý nghĩa (P value)
KN-> KQHT	0,036	0,009	4,243	0,000
KS-> KQHT	0,032	0,008	4,188	0,000
NT-> KQHT	0,016	0,004	4,127	0,000
TD-> KQHT	0,029	0,007	4,242	0,000
TT-> KQHT	0,021	0,005	4,161	0,000
VD-> KQHT	0,026	0,006	4,232	0,000
SDLR-> KQHT	0,126	0,030	4,262	0,000

Phụ lục 10. Kết quả phỏng vấn và thảo luận của các nhóm

10a. Kết quả phỏng vấn giảng viên

1. Hiểu biết của giảng viên về Học tập tự định hướng

15/15 giảng viên được phỏng vấn xác nhận họ đã từng nghe đến khái niệm HTTĐH. Trong đó, có 03 giảng viên từng nghe hoặc biết đến thuật ngữ này thông qua hội thảo, 06 giảng viên biết thông qua sách/báo/tạp chí và qua bạn bè, 06 giảng viên biết qua đồng nghiệp giới thiệu.

Phát biểu về khái niệm HTTĐH ở trường đại học, 10/15 giảng viên có chung nhận định “đó là cách tiếp cận giáo dục lấy người học là trung tâm”. 5/10 giảng viên cho rằng đó là phương pháp học tập mà sinh viên học có mục đích và hướng tới sự phát triển. Người học có thể xây dựng kế hoạch học tập phù hợp với yêu cầu giáo dục và hoàn cảnh điều kiện của bản thân để học tập hiệu quả.

Một số quan điểm của giảng viên về HTTĐH như sau:

“HTTĐH là cách tiếp cận giáo dục trong đó người học có thể tự xây dựng kế hoạch học tập cho mình, phù hợp với hoàn cảnh, điều kiện, mong muốn và năng lực cá nhân nhằm hướng tới đáp ứng đa dạng mục tiêu, nhu cầu của người học.”-ý kiến của giảng viên GV9BGD1.

“HTTĐH là phương thức học tập hiệu quả, lấy người học làm trung tâm, hướng người học đến học tập suốt đời”-Giảng viên GV1BBK1.

“HTTĐH là học tập có mục đích, hướng tới sự phát triển”-Giảng viên GV2BBK2.

“HTTĐH chú trọng năng lực sinh viên sau khi hoàn thành khóa học và lấy người học làm trung tâm”-Giảng viên GV3BBK3.

“HTTĐH là phương pháp mà sinh viên tự xác định mục tiêu học tập cũng như nguồn lực, phương pháp để đạt được mục tiêu”.-Giảng viên GV5BTN1.

2. Những phương pháp/kỹ thuật áp dụng trong dạy và học tại nhà trường

Kết quả phỏng vấn giảng viên cho thấy, hiện các trường đang áp dụng 12 kỹ thuật/ phương pháp dạy và học, bao gồm: 1) Thực hiện các nhiệm vụ học tập dưới sự chỉ dẫn của giảng viên; 2) Các bài giảng cung cấp thông tin; 3) Bài giảng thuyết

trình và giảng viên phản hồi ngay tại lớp; 4) Thảo luận dưới sự chỉ dẫn của giảng viên; 5) Bài thuyết trình kết hợp với thảo luận dưới sự chỉ dẫn của giảng viên; 6) Thực hành dưới sự chỉ dẫn của giảng viên; 7) Thực hiện các bài tập nhóm do giảng viên quyết định; 8) Hội thảo có sự tham gia của giảng viên; 9) Đào tạo trong quá trình thực tập (on the job training); 10) Bài tập dự án; 11) Luận văn/luận án/đồ án tốt nghiệp; 12) Các bài tiểu luận/đồ án môn học. Trong đó, các kỹ thuật thường xuyên được sử dụng nhất là các bài giảng cung cấp thông tin, thuyết trình và thực hiện các nhiệm vụ học tập theo yêu cầu của giảng viên (giảng viên lựa chọn và cho biết thường xuyên sử dụng các kỹ thuật này). Tuy nhiên, các kỹ thuật giảng dạy khác như thảo luận nhóm, phản hồi của giảng viên, chia sẻ giữa sinh viên cũng được áp dụng thường xuyên tại các trường (với 75% lựa chọn của giảng viên, đặc biệt là ở nhóm các trường khối KHXH&NV).

2. Phương pháp/kỹ thuật giảng dạy và vai trò của giảng viên, sinh viên

Kết quả phỏng vấn giảng viên và thảo luận nhóm với sinh viên cũng cho thấy, tại các cơ sở GDĐH hiện có 12 kỹ thuật/ phương pháp dạy và học đang được áp dụng, bao gồm: 1) Sinh viên thực hiện các nhiệm vụ học tập dưới sự chỉ dẫn của giảng viên; 2) Các bài giảng cung cấp thông tin; 3) Bài giảng thuyết trình và giảng viên phản hồi ngay tại lớp; 4) Thảo luận dưới sự chỉ dẫn của giảng viên; 5) Bài thuyết trình kết hợp với thảo luận dưới sự chỉ dẫn của giảng viên; 6) Thực hành dưới sự chỉ dẫn của giảng viên; 7) Thực hiện các bài tập nhóm do giảng viên quyết định; 8) Hội thảo có sự tham gia của giảng viên; 9) Thực tập (on the job training); 10) Bài tập dự án và nghiên cứu trường hợp điển hình; 11) Luận văn/luận án/đồ án tốt nghiệp; 12) Các bài tiểu luận/đồ án môn học. Các kỹ thuật thường xuyên được sử dụng nhất là các bài giảng cung cấp thông tin, thuyết trình và thực hiện các nhiệm vụ học tập theo yêu cầu của giảng viên (15/15 giảng viên lựa chọn và cho biết thường xuyên sử dụng các kỹ thuật này). Tuy nhiên, các kỹ thuật giảng dạy khác như thảo luận nhóm, hỏi-đáp cũng được áp dụng thường xuyên tại các trường với 10/15 lựa chọn của giảng viên, đặc biệt là ở nhóm các trường khối KHXH&NV.

3. Đánh giá của giảng viên về động cơ, thái độ, khả năng học tập của sinh viên

Về *động cơ học tập của sinh viên* hiện nay, 13/15 số giảng viên được hỏi cho rằng, sinh viên hiện nay học với ba động cơ chính, đó là: sinh viên học để hoàn thành

chương trình đào tạo ngành và có bằng tốt nghiệp đại học, có một ngành nghề sau khi ra trường; học để có cuộc sống tốt hơn và đáp ứng mong mỏi của cha mẹ, kiếm việc làm, đảm bảo cuộc sống trong tương lai. Bên cạnh đó, 2 giảng viên chia sẻ rằng, sinh viên học là để tích lũy, rèn luyện nhằm tự tìm kiếm cơ hội việc làm cho bản thân trong tương lai. Những ý kiến này hoàn toàn trùng với kết quả thảo luận nhóm của các bạn sinh viên.

Thống kê ý kiến nhận định về động cơ học tập của sinh viên

(theo thứ tự ưu tiên từ 1-3)

STT	Nhận định của giảng viên	Số lượng
1	Sinh viên học để hoàn thành chương trình đào tạo ngành và có bằng tốt nghiệp đại học, có một ngành nghề sau khi ra trường	13/15
2	Học để có cuộc sống tốt hơn và đáp ứng mong mỏi của cha mẹ, kiếm việc làm, đảm bảo cuộc sống trong tương lai;	14/15
3	Sinh viên học là để tích lũy, rèn luyện nhằm tự tìm kiếm cơ hội việc làm cho bản thân trong tương lai	10/15

Về thái độ của các bạn sinh viên đối với việc học tập, theo nhận định của 12/15 giảng viên được phỏng vấn nêu ý kiến thái độ học tập của sinh viên “khá đa dạng đa dạng, tùy vào từng sinh viên, tùy vào mục tiêu của sinh viên” (giảng viên GV6BTN2). Hay “sinh viên còn khá thụ động trong học tập, không chủ động tìm tòi học hỏi, mở rộng các nội dung học tập ở mức sâu và rộng hơn. Nhiều sinh viên vẫn còn chưa chủ động, tự chủ trong học tập. Sinh viên vẫn còn phụ thuộc nhiều vào giảng viên” (giảng viên GV13NVH1 và GV4BBK4). Theo đánh giá chủ quan của giảng viên GV14NVH2, “35% sinh viên của trường thực học vì bản thân, 45% học để tốt nghiệp, 20% học với thái độ “sao cũng được”.

Về năng lực học tập (xác định mục tiêu, kế hoạch, phương pháp, tìm kiếm thông tin, kiểm tra đánh giá kết quả). Các giảng viên chia sẻ rằng, nhìn chung, kỹ năng xác định mục tiêu của sinh viên vẫn chưa rõ ràng (13/15 giảng viên được hỏi đều đồng tình). Nhiều sinh viên học tập không có kế hoạch hoặc chưa tuân thủ kế hoạch đề ra (13/15 ý kiến giống với nhận định này). Các giảng viên đánh giá cao khả

năng tìm kiếm thông tin của sinh viên, sinh viên chủ động về thời gian và sử dụng thiết bị tham gia lớp học tốt. Họ cho rằng sinh viên hiện nay sử dụng internet vào việc tìm kiếm thông tin rất tốt, linh hoạt (10/15 giảng viên đưa ra nhận định này). Giảng viên GV14NVH2 và GV11TDN2 bổ sung rằng, sinh viên hiện nay có kỹ năng học tập, nhưng chưa vận dụng triệt để các kỹ năng này để nâng cao hiệu quả của hoạt động học tập hoặc tăng thêm tri thức cho bản thân. Đặc biệt, giảng viên GV14NVH2 thì đánh giá rằng, 35% sinh viên hiện khá chủ động học mở rộng; 45% chủ động đáp ứng theo yêu cầu giảng viên; 20% thụ động và còn thiếu tập trung khi học. Đồng tình với ý của giảng viên này, giảng viên GV12TTH1 cũng cho rằng, sinh viên hiện nay đã chủ động tìm hiểu thông tin, chủ động hoàn thành các nhiệm vụ học tập của giảng viên yêu cầu. Tuy nhiên, vẫn còn nhiều sinh viên còn thụ động, phụ thuộc vào giảng viên hoặc không hoàn thành yêu cầu nhiệm vụ học tập.

Về kỹ năng giải quyết vấn đề của các bạn sinh viên (năng lực/kỹ năng đối diện, giải quyết vấn đề trong các tình huống học tập/quá trình học tập tại trường), 05 giảng viên cho rằng sinh viên chưa có kinh nghiệm giải quyết vấn đề hoặc giải quyết vấn đề chưa tốt. Giảng viên GV14NVH2 và GV11TDN2 cho rằng, khoảng 20% sinh viên của trường có kỹ năng giải quyết các vấn đề liên quan đến tình huống học tập/các vấn đề khác trong quá trình học tập. 12/15 giảng viên đánh giá sinh viên năm thứ hai trở đi có khả năng phân tích và đưa ra các giải pháp phù hợp theo quan điểm của sinh viên. Bên cạnh các sinh viên nhanh nhạy, biết tận dụng các công cụ và thiết bị học tập để phục vụ việc học tập của mình thì theo ý kiến chia sẻ của 15 giảng viên, quá trình trên lớp, họ nhận thấy còn nhiều sinh viên học tập thụ động, không tham gia vào việc giải quyết các vấn đề học tập, hoặc chỉ dựa vào sự hỗ trợ của nhóm làm việc.

Về kỹ năng vận dụng và sáng tạo của sinh viên, 12/15 giảng viên được phỏng vấn cho rằng, sinh viên hiện nay có khả năng vận dụng kiến thức học khá tốt, tốc độ vận dụng nhanh, có sáng tạo. Tuy nhiên, vẫn còn 03 giảng viên cho rằng sinh viên còn thụ động, ít sáng tạo trong học tập. Cá biệt, có ý kiến giảng viên cho rằng 90% sinh viên không sáng tạo trong học tập.

4. Đánh giá của giảng viên về những khó khăn, thuận lợi khi HTTĐH và đề xuất của giảng viên để thúc đẩy HTTĐH ở các trường đại học

a) Những khó khăn và thách thức

Theo nhận định của 05 giảng viên (GV1BBK1, GV6BTN2, GV7BTL1, GV8BCS1, GV10TDN1) thì *chương trình* học khi xây dựng “còn thiếu sự tham vấn và lồng ghép ý kiến của các bên liên quan, nhu cầu của xã hội nên chưa đáp ứng được yêu cầu thực tiễn”. Bên cạnh đó, “cơ sở hạ tầng và hệ thống cơ sở CNTT hỗ trợ cho quá trình dạy và học còn hạn chế, đặc biệt là ở nhóm các trường kỹ thuật” (giảng viên GV1BBK1).

Về năng lực giảng viên, GV11TDN2 cho rằng “nhiều giảng viên còn hạn chế về ý tưởng (chủ đề) triển khai HTTĐH”. “Giảng viên trên lớp không quan sát và góp ý trực tiếp được nhiều, đặc biệt là khi học trực tuyến”-ý kiến của giảng viên GV15NCT3. Đặc biệt, “còn một bộ phận giảng viên chưa hoàn toàn sẵn sàng cho các phương pháp giáo dục tích cực. HTTĐH sẽ phù hợp với điều kiện sinh viên tích cực học tập, chủ động tham gia vào quá trình học. Vì vậy, rất cần thay đổi phương pháp dạy và học trong nhà trường theo hướng khuyến khích, thúc đẩy sinh viên chủ động học tập”-GV11TDN2.

Về sinh viên, 12/15 giảng viên có chung nhận định rằng “tinh thần tự giác của sinh viên chưa cao. Sinh viên còn có độ ì trong học tập, khó tham gia HTTĐH”. 3/15 giảng viên còn nghi ngờ về sự sẵn sàng của sinh viên với HTTĐH khi cho rằng “sinh viên chưa quen với cách học phải chủ động tìm tòi và nghiên cứu trong quá trình học tập nên khó triển khai”.

Về phương pháp kiểm tra, đánh giá 5/15 giảng viên đánh giá “có những hạn chế, chưa linh hoạt (quy định kiểm tra, đánh giá còn chưa phù hợp)”.

b) Đề xuất/gợi ý nhằm thúc đẩy HTTĐH tại các cơ sở giáo dục đại học

Để có thể thúc đẩy HTTĐH trong các nhà trường, “các cơ sở giáo dục đại học cần tham vấn nhu cầu các bên liên quan về yêu cầu nguồn nhân lực để xây dựng chương trình đào tạo phù hợp với nhu cầu thực tiễn”-giảng viên GV1BBK1. Bên cạnh đó, “cần có sự đồng bộ, có chính sách chung trong triển khai cách tiếp cận này trong nhiều môn, ở nhiều giảng viên để đạt hiệu quả cao hơn là việc từng giảng viên triển khai tự phát”-chia sẻ của giảng viên GV10TDN1. Ngoài ra, “các trường nên thường xuyên có các seminar, chia sẻ kinh nghiệm trong nhóm giảng viên để cùng triển khai”-ý kiến của giảng viên GV8BCS1.

Về phía giảng viên, “cần liên tục tạo động lực, hướng dẫn và theo dõi, hỗ trợ

sinh viên”-giảng viên GV14NVH2. Đồng thời, “giảng viên cần học hỏi, đổi mới, tìm hiểu liên tục và áp dụng các kỹ thuật, phương pháp dạy và học mới”, như chia sẻ của giảng viên . Bên cạnh đó, “cần xác định rõ vai trò của giảng viên và sinh viên trong quá trình dạy và học để phát huy tính tích cực, chủ động của sinh viên trong học tập, đạt đầu ra mong đợi” - giảng viên GV3BBK3.

Về phía sinh viên, “muốn học tập theo hướng HTTĐH thì sinh viên phải tự tập luyện và chủ động học tập, giảm phụ thuộc vào giảng viên”-chia sẻ của giảng viên GV7BTL1.

Về kiểm tra và đánh giá: nhóm giảng viên GV10TDN1, GV11TDN2, GV12TTH1, GV14NVH2 và GV2BBK2 cho rằng “cần thay đổi cách thức đánh giá, chấm điểm sản phẩm, cụ thể là cách thức kiểm tra, thi, chấm điểm các sản phẩm và kết quả học tập của sinh viên. Nên tăng cường các phương pháp và kiểm tra đánh giá học tập phù hợp với HTTĐH như các bài tiểu luận, các buổi thảo luận...”.

Phụ lục 10b. Kết quả thảo luận của các nhóm

Mục đích: Tìm hiểu thực trạng dạy và học tại các cơ sở giáo dục đại học trong bối cảnh hiện nay từ quan điểm của sinh viên để hiểu rõ hơn kết quả khảo sát về mức độ sẵn sàng HTTĐH của sinh viên.

Đối tượng tham gia thảo luận: 34 sinh viên các trường đại học thuộc các khối ngành KHTN&KT và KHXH&NV đã tham gia khảo sát, trong đó:

- Khối KHTN&KT gồm 12 bạn; khối KHXH&NV có 14 bạn tham gia
- Sinh viên năm thứ nhất có 8 bạn, năm thứ hai 10 bạn, năm thứ ba 8 bạn và năm thứ tư 8 bạn
- Sinh viên khu vực miền bắc: 18 bạn; miền trung: 8 bạn; miền nam: 8

Hình thức thực hiện: Động não (brain storming), thuyết trình, thảo luận nhóm qua ứng dụng zoom và gg meeting.

Thời gian thực hiện thảo luận: 1/2 ngày/khối ngành

Phương pháp thực hiện:

- Giới thiệu mục đích, nội dung cuộc thảo luận
- Tìm hiểu sự hiểu biết của sinh viên về khái niệm học tập tự định hướng
- Trình bày về các nội dung cơ bản của HTTĐH và sẵn sàng HTTĐH trong 30 phút: Thống nhất thuật ngữ tiếng Anh-tiếng Việt về HTTĐH và sẵn sàng HTTĐH; mô hình HTTĐH ở trường đại học; các khía cạnh sẵn sàng HTTĐH của sinh viên trong học tập.
- Nêu các câu hỏi thảo luận và hướng dẫn thực hiện thảo luận
- Thảo luận theo nhóm 4-5 sinh viên/nhóm theo từng năm/từng khối ngành (4 nhóm), trình bày kết quả, sinh viên cùng chia sẻ kết quả thảo luận. Thời gian dành cho thảo luận nhóm 90 phút với 6 câu hỏi. Thời gian trình bày kết quả thảo luận là 15 phút /nhóm và chia sẻ, thảo luận chung trong vòng 30 phút.

Kết quả thảo luận

Về khái niệm HTTĐH, 34/34 sinh viên tham gia thảo luận cho rằng, họ chưa biết đến khái niệm HTTĐH trước khi thực hiện khảo sát. Họ biết đến thuật ngữ HTTĐH thông qua phần giải thích khái niệm trong phiếu khảo sát và hiểu thêm trong

phần trình bày nội dung tại buổi thảo luận này. Một số ý kiến sinh viên cho biết, HTTĐH là một khái niệm mới, “đó là học tập có sự định hướng”-(sinh viên SVXH2.14) hoặc “tự định hướng trong học tập”-(SVXH3.22). Giải thích rõ hơn về hiểu biết của mình, một sinh viên khối KHXH&NV cho rằng “tự định hướng khi xác định mục tiêu học tập và nội dung học tập”. Trong khi đó, một sinh viên khối KHTN&KT thì coi đó là “tự học theo định hướng”. Tuy nhiên, khi trả lời câu hỏi thảo luận về các phương pháp dạy và học đang áp dụng tại nhà trường, 30/34 sinh viên đã nhận ra được đặc điểm của một số nhiệm vụ học tập họ đã được trải nghiệm chính là những đặc điểm của HTTĐH, mặc dù khái niệm HTTĐH còn mới với họ.

Về các hình thức học tập hiện nay đang áp dụng tại nhà trường, theo kết quả thảo luận nhóm đối với các bạn sinh viên năm thứ nhất của cả hai khối ngành cho biết, các hình thức đã được trải nghiệm thông qua học tập bao gồm: 1) Học trực tuyến trực tiếp (direct online learning) như zoom meeting và 2) Học trực tuyến gián tiếp (indirect online learning) như moodle, google classroom. Kết quả này nhận được 100% lựa chọn của sinh viên tham gia thảo luận. Trong khi đó, các bạn sinh viên các năm khác đều được trải nghiệm bốn hình thức học tập gồm: 1) Học trực tiếp tại lớp (Face-to-Face learning); 2) Học trực tuyến trực tiếp (direct online learning) Zoom, Google meet,...; 3) Học trực tuyến gián tiếp (indirect online learning) LMS, Quizz,.. và 4) Học kết hợp giữa trực tiếp và trực tuyến (Blended learning).

Về thái độ và động cơ học tập

Khi chia sẻ về thái độ học tập, các nhóm đã đưa ra nhiều ý kiến thảo luận, trong đó có những nhận xét rằng họ tích cực học tập, mong muốn học tập, thích thú với việc học tập, chủ động học tập cũng như có những động cơ học tập tự thân rõ ràng. Bên cạnh đó, cũng có những sinh viên còn thụ động, chưa tập trung học tập, học để “đổi phó” với các kỳ kiểm tra, thi hết học phần. Điều này ảnh hưởng một phần từ các động cơ học tập bên trong và bên ngoài của sinh viên.

Kết quả thảo luận nhóm cho thấy, có năm động cơ học tập chính của sinh viên hiện nay. Trong đó: Động cơ bên trong (từ bản thân sinh viên) gồm: 1) Sinh viên học vì muốn trau dồi kiến thức, kỹ năng, kinh nghiệm cho bản thân; 2) Sinh viên thích học để tìm hiểu kiến thức. Động cơ bên ngoài gồm: 3) Họ học vì muốn có việc làm ổn định và lương cao; 4) Họ học theo mong muốn của gia đình, do gia đình lựa chọn

ngành học và sắp xếp việc làm tương lai; 5) Không có động cơ học tập rõ ràng (không xác định rõ nhu cầu và mục tiêu học tập của bản thân, học theo đám đông).

Trong các động cơ trên, 7/8 sinh viên năm thứ nhất đã xác định rằng họ muốn học để kiếm việc làm ổn định, lương cao. Đồng tình với ý kiến này, 20 sinh viên các năm còn lại ở cả hai khối ngành nhất trí rằng động cơ học tập chính của họ là muốn có việc làm và thu nhập cao. Bên cạnh đó, 7 sinh viên năm thứ nhất cả hai khối ngành cho rằng họ chủ động tìm ra hướng đi riêng cho mình, tự trau dồi kỹ năng, kinh nghiệm và hướng tới những điều mà bản thân họ mong muốn đạt được sau quá trình cố gắng học tập. 3 sinh viên khối KHXH&NV ở tất cả các năm cho rằng, họ muốn học vì muốn tự trau dồi kỹ năng bản thân, kinh nghiệm và hướng tới những điều mong muốn đạt được sau quá trình cố gắng học tập. Đặc biệt, 3 sinh viên năm thứ hai khối ngành KHTN&KT cho rằng, họ mong muốn học tập vì đam mê nghiên cứu, muốn tìm hiểu các kiến thức mới. Ngoài ra, cũng có một số sinh viên chia sẻ rằng, họ học tập theo mong muốn hoặc yêu cầu từ gia đình (số này chiếm 1/3 số sinh viên cả hai khối ngành ở tất cả các năm). Bên cạnh đó, một số sinh viên cũng cho rằng, một bộ phận sinh viên có xu hướng “học theo đám đông” mà chưa xác định được mục tiêu của bản thân (3 sinh viên nêu ý kiến).

3 sinh viên khối KHTN&KT và 4 sinh viên khối KHXH&NV năm thứ hai cho rằng, họ chủ động lập ra kế hoạch để bản thân phấn đấu và phát triển, trau dồi kỹ năng mềm bằng cách tham gia vào các câu lạc bộ, tích cực thực hành và làm bài tập. Tương tự với ý kiến này, nhóm 4 sinh viên năm thứ nhất khối KHTN&KT cho rằng, họ tự giác học tập, tuy nhiên vẫn thụ động trong việc suy nghĩ và cách học do ảnh hưởng phương pháp học tập ở trung học phổ thông nên còn thụ động và dựa nhiều vào kiến thức từ giảng viên (3 sinh viên tự đánh giá họ có tinh thần tự giác trong học tập nhưng vẫn còn thụ động khi học tập, 01 sinh viên cho rằng họ thích những kiến thức mới và muốn tìm hiểu thêm các nội dung bài học theo gợi ý của giảng viên). Trong khi đó, nhóm sinh viên khối KHXH&NV thì đánh giá họ là những người có tinh thần chủ động, tích cực, sáng tạo và năng động trong học tập nhưng mới tiếp cận cách học đại học (đặc biệt là phải học trực tuyến hoàn toàn trong thời gian đầu) nên nhiều sinh viên vẫn còn chưa quen hoặc không tập trung học tập, vẫn còn học tập thụ động, dựa nhiều vào giảng viên.

4 sinh viên năm thứ ba khối KHXH&NV cũng nhận định họ chủ động trong học tập. Tuy nhiên, vẫn có những sinh viên chia sẻ rằng họ còn dựa vào bài giảng của giảng viên, ít tìm hiểu thêm các kiến thức và số này có thái độ “học cho có để ra trường”, thậm chí còn có trường hợp “học hộ, thi hộ”. Tương tự, 1/4 số sinh viên khối KHTN&KT năm thứ ba nêu thực trạng rằng họ vẫn còn tình trạng “học bị động”. Theo nhóm sinh viên này, họ thường không có kế hoạch học tập trước, không tập trung vào học tập ngay từ đầu hoặc trong quá trình học mà chỉ đến lúc chuẩn bị thi mới học bài. Vì vậy, họ chủ yếu “trả bài” để hoàn thành các bài thi “cho qua môn” chứ không phải vì muốn học hoặc do thích tìm hiểu kiến thức. Đồng quan điểm này, các sinh viên năm thứ tư ở các khối KHTN&KT và KHXH&NV chia sẻ rằng, đa số các sinh viên năm thứ tư đều cố gắng học tập, có ý thức học tập tốt. Tuy nhiên, “vẫn còn nhiều sinh viên có thái độ học tập “hời hợt, chủ quan”, “nước đến chân mới nhảy” (chia sẻ của sinh viên SVTN4.30 và sinh viên SVXH4.33). Đặc biệt, ở nhóm sinh viên năm thứ tư này còn có hiện tượng một số sinh viên bỏ học hoặc bảo lưu kết quả học tập vì lý do cá nhân, trong đó có những lý do như phải học lại nhiều môn, đi làm thêm, không coi trọng việc học tập (chia sẻ của nhóm sinh viên năm thứ tư khối KHTN&KT).

Về năng lực học tập của sinh viên

Kết quả thảo luận nhóm của sinh viên năm thứ nhất cho thấy, giai đoạn đầu khi mới vào học, họ có thể xác định mục tiêu học tập nhưng hầu như không xác định kế hoạch và phương pháp học tập (3/4 sinh viên khối KHTN&KT và 2/4 sinh viên khối KHXH có chung nhận định này). Bên cạnh đó, mặc dù sinh viên chủ động tìm kiếm thông tin trên google nhưng kỹ năng tìm kiếm thông tin phục vụ các nhiệm vụ học tập cũng chưa hiệu quả. Nhiều sinh viên chưa biết cách sàng lọc và lựa chọn thông tin cần thiết, chưa biết cách tìm nguồn tài liệu tin cậy trên các trang thư viện điện tử (tỷ lệ lựa chọn về nhận định này là 3/4 khối KHTN&KT và 2/3 số sinh viên khối KHXH&NV năm thứ nhất). Khi có những vấn đề khó khăn trong quá trình học tập, sinh viên còn lúng túng chưa biết cách giải quyết hiệu quả. Một nửa số sinh viên năm thứ nhất khối KHTN&KT cho rằng, đa số sinh viên năm thứ nhất đều chưa có nghiệm thực tiễn về kỹ năng giải quyết vấn đề. Trong khi đó, sinh viên khối KHXH&NV tham gia thảo luận lại cho rằng họ có khả năng linh hoạt và chủ động

đối diện với các vấn đề cần giải quyết (một nửa trong số họ lựa chọn đồng ý với nhận định này), nửa còn lại đồng ý với quan điểm của nhóm KHTN&KT cho rằng sinh viên năm thứ nhất còn rụt rè, thiếu kinh nghiệm thích nghi và ứng phó với các vấn đề phát sinh. Khả năng vận dụng kiến thức đã học và tính sáng tạo của sinh viên năm thứ nhất khối ngành KHTN&KT còn hạn chế (3 ý kiến đồng ý với nhận định này). Trong khi đó, 3/4 số sinh viên khối KHXXH&NV thì cho rằng họ thường vận dụng một cách sáng tạo các kiến thức và kinh nghiệm đã học được áp dụng trong thực tiễn cuộc sống và môi trường xung quanh.

Đối với sinh viên năm thứ hai, có 2 sinh viên KHTN&KT cho rằng “đa số sinh viên hiện nay chưa thực hiện xác định được rõ mục tiêu” (nhận định của sinh viên SVTN1.9 và SVTN2.11) cũng như “chưa lập được kế hoạch một cách rõ ràng trong việc học tập” (4/4 sinh viên tham gia thảo luận đồng ý với nhận định này). Đặc biệt, các bài tập làm việc nhóm sinh viên chưa thực hiện hiệu quả (3/4 sinh viên đồng ý với ý kiến này). Trong khi đó, sinh viên năm thứ hai khối KHXXH&NV cho rằng, họ “luôn tìm hiểu thông tin cho bài học” (3/4 sinh viên cùng chung nhận xét), “thường xuyên đóng góp ý kiến trong các bài giảng, tập trung học tập, phát biểu và đặt câu hỏi khi gặp những vướng mắc trong các buổi học trên lớp.” (với 2/4 sinh viên đồng ý với nhận xét này). Về kỹ năng giải quyết vấn đề phát sinh trong quá trình học tập, 3/4 sinh viên KHXXH năm thứ hai nhận xét “sinh viên đã có kinh nghiệm trong những tình huống thông thường khi học tập như việc nghiên cứu tài liệu và tìm kiếm thông tin phục vụ nhiệm vụ học tập đã biết cách học (đặc biệt là ở nhóm sinh viên khối KHXXH&NV, họ chủ động tìm kiếm tài liệu, chuẩn bị nội dung thảo luận và linh hoạt khi xử lý những vấn đề khó khăn trong quá trình học và kiểm tra, đánh giá”. Tuy nhiên, có 1/4 ý kiến còn cho rằng, sinh viên năm thứ hai đã có hiện tượng “lơ lơ” tìm cách đối phó các nhiệm vụ được giao hoặc các bài kiểm tra, thi như “học hộ, thi hộ, điểm danh hộ”. Về khả năng vận dụng và tính sáng tạo, 7/8 sinh viên tham gia thảo luận ở hai khối ngành đồng tình với nhận định “dù có hạn chế trong tư duy sáng tạo nhưng họ cho rằng mình có khả năng ứng dụng nhiều kiến thức và kinh nghiệm tiếp thu được sau khi học vào cuộc sống và thực tiễn”.

Sinh viên năm thứ ba thì nhận xét, “đa số sinh viên vẫn chưa xác định được mục tiêu học tập cụ thể cũng như không có kế hoạch học tập cụ thể” (8 sinh viên đồng

ý với ý kiến này). Họ cũng đánh giá phương pháp học tập hiện chưa hiệu quả (đặc biệt là ở nhóm sinh viên khối KHTN&KT). Tuy nhiên, họ lại tự tin xác nhận rằng mình có thể dễ dàng tìm kiếm thông tin nhanh qua các nền tảng trực tuyến (6/8 sinh viên). Khi thảo luận về kỹ năng giải quyết vấn đề, nhóm sinh viên này cho rằng, “khi lên năm thứ ba và tư đã có nhiều sinh viên đi thực tập hoặc làm thêm nên họ đã có kinh nghiệm hơn, tuy nhiên họ vẫn còn thiếu các kỹ năng giải quyết vấn đề, chưa biết phân tích, nhận định vấn đề, đặc biệt là những tình huống trong cuộc sống và công việc” - theo chia sẻ của sinh viên SVTN3.18, SVTN3.21, SVXH3.24). Một số sinh viên cho rằng họ còn yếu về kỹ năng này, cần phải trau dồi, học hỏi thêm (6/8 ý kiến). Kỹ năng vận dụng và sáng tạo của sinh viên “có tốt hơn nhưng chưa nhiều sinh viên dám nghĩ đột phá, vẫn còn suy nghĩ máy móc theo lý thuyết, chưa vận dụng tốt kiến thức chuyên môn được học vào thực tiễn cuộc sống”, theo chia sẻ của sinh viên SVXH3.26.

Đối với sinh viên năm thứ tư, “kỹ năng học tập tốt hơn các năm trước” (chia sẻ của sinh viên SVXH3.25). Sinh viên xác định rõ mục tiêu học tập, có phương án học tập rõ ràng hơn đảm bảo việc học tập và các hoạt động khác vì họ đã trải qua giai đoạn thực tập hoặc làm thêm (6/8 sinh viên có ý kiến chung). Quá trình học tập ngoài nhà trường giúp sinh viên tích lũy được những kinh nghiệm xử lý tình huống và giải quyết vấn đề nhanh hơn, linh hoạt hơn (đặc biệt là sinh viên khối nhóm ngành ngoại ngữ và công nghệ thông tin) nhưng vẫn còn nhiều sinh viên các nhóm ngành khác vẫn còn thiếu tự tin do thiếu kinh nghiệm hoặc do tính cách rụt rè hay thụ động (nhận định của 4 sinh viên khối KHXX). Tuy nhiên, nhóm sinh viên này vẫn cho rằng, tư duy sáng tạo của sinh viên thể hiện trong các bài nghiên cứu, tiểu luận còn hạn chế, khả năng vận dụng các kiến thức và kinh nghiệm vào thực tiễn còn chưa nhiều. Thực trạng này một phần do nội dung chương trình học không phù hợp với môi trường làm việc khi họ đi thực tập/làm thêm, một phần do tính “lười tư duy”, thiếu chủ động hoặc lười tìm hiểu của sinh viên). 03 sinh viên cho rằng, họ học là do tính chất bắt buộc phải hoàn thành nhiệm vụ nên không có hứng thú với việc sáng tạo hay vận dụng nội dung vào thực tiễn.

Phụ lục 11. Bảng hỏi của Guglielmino (1977)

Learning Preference Assessment

©Lucy M. Guglielmino, 1977

Instructions:

This is a questionnaire designed to gather data on learning preferences and attitudes towards learning. After reading each item, please indicate the degree to which you feel that statement is true of you. Please read each choice carefully and choose the response which best expresses your feeling.

There is no time limit for the questionnaire. Try not to spend too much time on any one item; however, your first reaction to the question will usually be the most accurate.

Responses

1=Almost never true of me; I hardly ever feel this way.

2=Not often true of me; I feel this way less than half the time.

3=Sometimes true of me; I feel this way about half the time.

4=Usually true of me; I feel this way more than half the time.

5=Almost always true of me; there are very few times when I don't feel this way.

Items

1. I'm looking forward to learning as long as I'm living.
2. I know what I want to learn.
3. When I see something that I don't understand, I stay away from it.
4. If there is something I want to learn, I can figure out a way to learn it.
5. I love to learn.
6. It takes me a while to get started on new projects.
7. In a classroom situation, I expect the instructor to tell all class members exactly what to do at all times.
8. I believe that thinking about who you are, where you are, and where you are going should be a major part of every person's education.
9. I don't work very well on my own.

Responses

1=Almost never true of me; I hardly ever feel this way.

2=Not often true of me; I feel this way less than half the time.

3=Sometimes true of me; I feel this way about half the time.

4=Usually true of me; I feel this way more than half the time.

5=Almost always true of me; there are very few times when I don't feel this way.

Items

10. If I discover a need for information that I don't have, I know where to go to get it.
11. I can learn things on my own better than most people.
12. Even if I have a great idea, I can't seem to develop a plan for making it work.
13. In a learning experience, I prefer to take part in deciding what will be learned and how.
14. Difficult study doesn't bother me if I'm interested in something.
15. No one but me is truly responsible for what I learn.
16. I can tell whether I'm learning something well or not.
17. There are so many things I want to learn that I wish there were more hours in a day.
18. If there is something I have decided to learn, I can find time for it, no matter how busy I am.
19. Understanding what I read is a problem for me.

Responses

1=Almost never true of me; I hardly ever feel this way.

2=Not often true of me; I feel this way less than half the time.

3=Sometimes true of me; I feel this way about half the time.

4=Usually true of me; I feel this way more than half the time.

5=Almost always true of me; there are very few times when I don't feel this way.

Items

20. If I don't learn, it's not my fault.
21. I know when I need to learn more about something.
22. If I can understand something well enough to get by, it doesn't bother me if I still have questions about it.
23. I think libraries are boring places.
24. The people I admire most are always learning new things.
25. I can think of many different ways to learn about a new topic.
26. I try to relate what I am learning to my long-term goals.
27. I am capable of learning for myself almost anything I might need to know.
28. I really enjoy tracking down the answer to a question.
29. I don't like dealing with questions where there is not one right answer.

Responses

1=Almost never true of me; I hardly ever feel this way.

2=Not often true of me; I feel this way less than half the time.

3=Sometimes true of me; I feel this way about half the time.

4=Usually true of me; I feel this way more than half the time.

5=Almost always true of me; there are very few times when I don't feel this way.

-
30. I have a lot of curiosity about things.
 31. I'll be glad when I'm finished learning.
 32. I'm not as interested in learning as some other people seem to be.

33. I don't have any problems with basic study skills.
 34. I like to try new things, even if I'm not sure how they will turn out.
 35. I don't like it when people who really know what they're doing point out mistakes that I am making.
 36. I'm good at thinking of unusual ways to do things.
 37. I like to think about the future.
 38. I'm better than most people are at trying to find out the things I need to know.
 39. I think of problems as challenges, not stop-signs.
-

Responses

- 1=Almost never true of me; I hardly ever feel this way.
 2=Not often true of me; I feel this way less than half the time.
 3=Sometimes true of me; I feel this way about half the time.
 4=Usually true of me; I feel this way more than half the time.
 5=Almost always true of me; there are very few times when I don't feel this way.
-

Items

40. I can make myself do what I think I should.
 41. I'm happy with the way I investigate problems.
 42. I become a leader in group learning situations.
 43. I enjoy discussing ideas.
 44. I don't like challenging learning situations.
 45. I have a strong desire to learn new things.
 46. The more I learn, the more exciting the world becomes.
 47. Learning is fun.
 48. It's better to stick with the learning methods that we know will work instead of always trying new ones.
 49. I want to learn more so that I can keep growing as a person.
-

Responses

- 1=Almost never true of me; I hardly ever feel this way.**
2=Not often true of me; I feel this way less than half the time.
3=Sometimes true of me; I feel this way about half the time.
4=Usually true of me; I feel this way more than half the time.
5=Almost always true of me; there are very few times when I don't feel this way.
-

Items

50. I am responsible for my learning-no one else is.
51. Learning how to learn is important to me.
52. I will never be too old to learn new things.
53. Constant learning is a bore.

54. Learning is a tool for life.
 55. I learn several new things on my own each year.
 56. Learning doesn't make any difference in my life.
 57. I am an effective learner in a classroom situation and on my own.
 58. Learners are leaders.

Demographics (*these items do not affect your score in any way*)

- a. What is your gender? Male Female
 b. What is your birthdate (month/day/year)? _____
 c. What is your highest level of education?
 ___High School ___2-year degree ___4-year degree ___Master's degree ___Professional/PhD
 d. What is your occupation?
 ___Business supervisor/manager
 ___Education professional (teacher, counselor, professor, administrator)
 ___Health professional (doctor, nurse, pharmacist, therapist)
 ___Other employment
 ___Unemployed
 ___Student

You have completed the questionnaire!

© 1977, Dr. Lucy M. Guglielmino

Self-scoring format © 1982, Drs. Paul J. and Lucy M. Guglielmino

Electronic format © 2004, Drs. Paul J. and Lucy M. Guglielmino

This instrument is copyrighted. The reproduction of any part of it by mimeograph, photostat, electronic, or in any other form, whether the reproductions are sold or furnished free for use, is a violation of copyright law.

Đánh giá sở thích học tập

© Lucy M. Guglielmino, 1977

Hướng dẫn: Đây là bảng câu hỏi được thiết kế để thu thập dữ liệu về sở thích học tập và thái độ đối với học tập. Sau khi đọc kỹ từng mục, bạn vui lòng cho biết mức độ mà câu phát biểu đó đúng với mình. Bạn vui lòng đọc kỹ từng lựa chọn và chọn câu trả lời thể hiện rõ nhất cảm xúc của mình.

Không có giới hạn thời gian cho bảng câu hỏi. Tuy nhiên, bạn không nên dành quá nhiều thời gian cho một mục nào đó. Thông thường, lựa chọn đầu tiên của bạn đối với câu hỏi thường là chính xác nhất.

Đánh giá mức độ

- 1=Hầu như không đúng với tôi; Tôi hầu như không bao giờ cảm thấy như vậy.
- 2=Thường không đúng với tôi; Tôi hiếm khi cảm thấy như vậy.
- 3=Đôi khi đúng với tôi; Đôi khi tôi cảm thấy như vậy.
- 4=Thường đúng với tôi; Tôi thường cảm thấy như vậy.
- 5=Hầu như luôn đúng với tôi; Tôi luôn cảm thấy như vậy.

Câu hỏi

1. Tôi mong muốn được học miễn là tôi còn sống.
2. Tôi biết những gì tôi muốn học.
3. Khi tôi thấy điều gì đó mà tôi không hiểu, tôi lảng tránh nó.
4. Nếu có điều gì đó tôi muốn học, tôi có thể tìm ra cách để học.
5. Tôi thích học hỏi.
6. Tôi phải mất một khoảng thời gian để bắt đầu các dự án mới.
7. Trong lớp học, tôi mong đợi giảng viên/người hướng dẫn lúc nào cũng nói rõ cho các thành viên trong lớp biết chính xác những gì cần làm.
8. Tôi tin rằng suy nghĩ về bạn là ai, bạn đang ở đâu và bạn sẽ đi đâu phải là một phần quan trọng trong quá trình giáo dục của mỗi người.
9. Tôi tự làm việc không tốt lắm.

Đánh giá mức độ

- 1=Hầu như không đúng với tôi; Tôi hầu như không bao giờ cảm thấy như vậy.
- 2=Thường không đúng với tôi; Tôi hiếm khi cảm thấy như vậy.
- 3=Đôi khi đúng với tôi; Đôi khi tôi cảm thấy như vậy.
- 4=Thường đúng với tôi; Tôi thường cảm thấy như vậy.
- 5=Hầu như luôn đúng với tôi; Tôi luôn cảm thấy như vậy.

Câu hỏi

10. Nếu tôi phát hiện ra thông tin nào đó mà tôi không có, tôi biết phải tìm ở đâu để có được thông tin đó.
11. Tôi có thể tự học mọi thứ tốt hơn hầu hết mọi người.

12. Ngay cả khi tôi có một ý tưởng tuyệt vời, tôi dường như không thể phát triển kế hoạch để thực hiện.
13. Trong trải nghiệm học tập, tôi thích tham gia vào việc quyết định những gì sẽ được học và làm thế nào.
14. Việc học hành khó khăn không làm phiền tôi nếu tôi hứng thú với điều gì đó.
15. Không ai ngoài tôi thực sự chịu trách nhiệm về những gì tôi học được.
16. Tôi có thể biết liệu tôi có đang học tốt điều gì đó hay không.
17. Có rất nhiều điều tôi muốn học và tôi ước có nhiều giờ hơn trong một ngày.
18. Nếu có điều gì đó tôi đã quyết định học, tôi có thể sắp xếp thời gian bất kể bận rộn như thế nào.
19. Hiểu những gì mình đọc là một vấn đề đối với tôi.

Đánh giá mức độ

- 1=Hầu như không đúng với tôi; Tôi hầu như không bao giờ cảm thấy như vậy.
 2=Thường không đúng với tôi; Tôi hiếm khi cảm thấy như vậy.
 3=Đôi khi đúng với tôi; Đôi khi tôi cảm thấy như vậy.
 4=Thường đúng với tôi; Tôi thường cảm thấy như vậy.
 5=Hầu như luôn đúng với tôi; Tôi luôn cảm thấy như vậy.

Câu hỏi

20. Nếu tôi không học, đó không phải là lỗi của tôi.
21. Tôi biết khi nào tôi cần tìm hiểu thêm về điều gì đó.
22. Nếu tôi có thể hiểu một điều gì đó đủ tốt để vượt qua, nó không làm phiền tôi nếu tôi vẫn còn thắc mắc về nó.
23. Tôi nghĩ thư viện là những nơi nhàm chán.
24. Những người tôi ngưỡng mộ nhất luôn học hỏi những điều mới.
25. Tôi có thể nghĩ ra nhiều cách khác nhau để tìm hiểu về một chủ đề mới.
26. Tôi cố gắng liên hệ những gì tôi đang học với các mục tiêu dài hạn của tôi.
27. Tôi có khả năng tự học hầu hết mọi thứ mà tôi có thể cần biết.
28. Tôi thực sự thích theo dõi câu trả lời cho một câu hỏi.
29. Tôi không thích đối phó với những câu hỏi mà không có một câu trả lời đúng.

Đánh giá mức độ

- 1=Hầu như không đúng với tôi; Tôi hầu như không bao giờ cảm thấy như vậy.
 2=Thường không đúng với tôi; Tôi hiếm khi cảm thấy như vậy.
 3=Đôi khi đúng với tôi; Đôi khi tôi cảm thấy như vậy.
 4=Thường đúng với tôi; Tôi thường cảm thấy như vậy.
 5=Hầu như luôn đúng với tôi; Tôi luôn cảm thấy như vậy.
-

Câu hỏi

30. Tôi hay tò mò về mọi thứ.
31. Tôi sẽ rất vui khi tôi học xong.
32. Tôi không thích học như một số người khác dường như.
33. Tôi không có bất kỳ vấn đề gì với các kỹ năng học tập cơ bản.
34. Tôi thích thử những điều mới, ngay cả khi tôi không chắc chúng sẽ diễn ra như thế nào.
35. Tôi không thích khi những người thực sự biết họ đang làm gì chỉ ra những sai lầm mà tôi đang mắc phải.
36. Tôi giỏi nghĩ ra những cách khác thường để làm mọi việc.
37. Tôi thích nghĩ về tương lai.
38. Tôi giỏi hơn hầu hết mọi người ở chỗ cố gắng tìm ra những điều tôi cần biết.
39. Tôi nghĩ vấn đề là thử thách, không phải là dấu hiệu dừng lại.

Đánh giá mức độ

- 1=Hầu như không đúng với tôi; Tôi hầu như không bao giờ cảm thấy như vậy.
 2=Thường không đúng với tôi; Tôi hiếm khi cảm thấy như vậy.
 3=Đôi khi đúng với tôi; Đôi khi tôi cảm thấy như vậy.
 4=Thường đúng với tôi; Tôi thường cảm thấy như vậy.
 5=Hầu như luôn đúng với tôi; Tôi luôn cảm thấy như vậy.

Câu hỏi

40. Tôi có thể bắt mình làm những gì tôi nghĩ là tôi nên làm.
41. Tôi hài lòng với cách tôi điều tra vấn đề.
42. Tôi trở thành người đi đầu trong các tình huống học nhóm.
43. Tôi thích thảo luận về các ý tưởng.
44. Tôi không thích những tình huống học tập đầy thử thách.
45. Tôi có một mong muốn mạnh mẽ để học những điều mới.
46. Tôi càng học nhiều, thế giới càng trở nên thú vị.
47. Học là niềm vui.
48. Tốt hơn hết là hãy kiên trì với những phương pháp học tập mà chúng ta biết sẽ hiệu quả thay vì luôn thử những phương pháp mới.
49. Tôi muốn học hỏi thêm để có thể tiếp tục phát triển như một con người.

Đánh giá mức độ

- 1=Hầu như không đúng với tôi; Tôi hầu như không bao giờ cảm thấy như vậy.
 2=Thường không đúng với tôi; Tôi hiếm khi cảm thấy như vậy.
 3=Đôi khi đúng với tôi; Đôi khi tôi cảm thấy như vậy.
 4=Thường đúng với tôi; Tôi thường cảm thấy như vậy.
 5=Hầu như luôn đúng với tôi; Tôi luôn cảm thấy như vậy.

Câu hỏi

50. Tôi chịu trách nhiệm về việc học của mình-không ai khác.

51. Học cách học là quan trọng đối với tôi.
52. Tôi sẽ không bao giờ quá già để học những điều mới.
53. Học hỏi liên tục là một điều tồi tệ.
54. Học tập là công cụ cho cuộc sống.
55. Tôi học thêm một số điều mới mỗi năm.
56. Học tập không tạo ra sự khác biệt nào trong cuộc sống của tôi.
57. Tôi là một người học hiệu quả trong các tình huống trong lớp học và của riêng tôi.
58. Người học là người lãnh đạo.

Vui lòng điền đầy đủ thông tin nhân khẩu học dưới đây.

Thông tin nhân khẩu học (không ảnh hưởng đến điểm đánh giá của bạn)

Giới tính của bạn là gì? Nam Nữ

Ngày sinh của bạn (tháng /ngày /năm) _____

Trình độ học vấn của bạn

Trung học

Cao đẳng 2 năm

Đại học 4 năm

Thạc sĩ

Tiến sĩ

Nghề nghiệp của bạn

Người giám sát /quản lý kinh doanh

Chuyên gia giáo dục (giáo viên, cố vấn, giáo sư, quản trị viên)

Chuyên gia y tế (bác sĩ, y tá, dược sĩ, nhà trị liệu)

Việc làm khác

Thất nghiệp

Sinh viên

Bạn đã hoàn thành bảng câu hỏi!

© 1977, Tiến sĩ Lucy M. Guglielmino

Định dạng bản giấy © 1982, Drs. Paul J. và Lucy M. Guglielmino

Định dạng điện tử © 2004, Drs. Paul J. và Lucy M. Guglielmino

Công cụ này đã được đăng ký bản quyền. Việc sao chép bất kỳ phần nào trong bảng hỏi này bằng máy quay, máy photostat, điện tử hoặc dưới bất kỳ hình thức nào khác, cho dù bản sao được bán hoặc cung cấp miễn phí để sử dụng, đều là vi phạm luật bản quyền.

Phụ lục 12. Bảng hỏi của Fisher & cộng sự (2001)

Nội dung	Hoàn toàn không đúng với tôi	Không đúng với tôi	Có một phần đúng với tôi	Đúng với tôi	Hoàn toàn đúng với tôi
1. Tôi là người quản lý tốt thời gian (I manage my time well)					
2. Tôi là người tuân thủ kỷ luật (I am self disciplined)					
3. Tôi là người có đầu óc tổ chức (I am organized)					
4. Tôi lập ra khung thời gian học tập chặt chẽ (I set strict time frames)					
5. Tôi có các kỹ năng quản lý tốt (I have good management skills)					
6. Tôi là người làm việc có phương pháp (I am methodical)					
7. Tôi là người học tập có hệ thống (I am systematic in my learning)					
8. Tôi xác định thời gian cụ thể cho việc học tập (I set specific times for my study)					
9. Tôi giải quyết vấn đề theo kế hoạch (I solve problems using a plan)					
10. Tôi ưu tiên việc học tập của mình (I prioritize my work)					
11. Tôi tự tin theo đuổi việc học tập của mình (I can be trusted to pursue my own learning)					
12. Tôi thích lập kế hoạch cho việc học tập của mình (I prefer to plan my own learning)					
13. Tôi tự tin vào khả năng tìm kiếm thông tin của mình (I am confident in my ability to search out information)					
14. Tôi muốn học những kiến thức mới (I want to learn new information)					
15. Tôi thích thú với việc tìm hiểu những kiến thức mới (I enjoy					

Nội dung	Hoàn toàn không đúng với tôi	Không đúng với tôi	Có một phần đúng với tôi	Đúng với tôi	Hoàn toàn đúng với tôi
learning new information)					
16. Tôi có nhu cầu phải học (I have a need to learn)					
17. Tôi thích sự thử thách (I enjoy a challenge)					
18. Tôi thích học (I enjoy studying)					
19. Tôi thường có ý kiến với những vấn đề mới (I critically evaluate new ideas)					
20. Tôi thích thu thập các dữ liệu thực tế trước khi ra quyết định (I like to gather the facts before I make a decision)					
21. Tôi thích đánh giá những gì mình đã làm (I like to evaluate what I do)					
22. Tôi cởi mở với những ý tưởng mới (I am open to new ideas)					
23. Tôi học từ những sai lầm của mình (I learn from my mistakes)					
24. Tôi luôn đặt câu hỏi Tại sao (I need to know why)					
25. Tôi cần sự giúp đỡ khi tôi không thể giải quyết được vấn đề (When presented with a problem I cannot resolve, I will ask for assistance)					
26. Tôi thường xem xét cách mình thực hiện như thế nào (I often review the way nursing practices are conducted)					
27. Tôi muốn kiểm soát những gì mình học (I need to be in control of what I learn)					
28. Tôi thích tự thiết lập các mục tiêu học tập của mình (I prefer to set my own goals)					
29. Tôi thích tự đưa ra quyết định (I like to make decisions for myself)					

Nội dung	Hoàn toàn không đúng với tôi	Không đúng với tôi	Có một phần đúng với tôi	Đúng với tôi	Hoàn toàn đúng với tôi
30. Tôi chịu trách nhiệm về những quyết định/hành động của mình (I am responsible for my own decisions/actions)					
31. Tôi không kiểm soát cuộc sống của mình (I am not in control of my life)					
32. Tôi đặt ra những tiêu chuẩn cá nhân cao (I have high personal standards)					
33. Tôi thích đặt ra các mục tiêu học tập cho bản thân (I prefer to set my own learning goals)					
34. Tôi tự đánh giá được kết quả học tập của mình (I evaluate my own performance)					
35. Tôi có trách nhiệm với việc học tập (I am responsible)					
36. Tôi có kỳ vọng cao về việc học tập (I have high personal expectations)					
37. Tôi có khả năng tập trung vào một việc (I am able to focus on a problem)					
38. Tôi nhận thức được những hạn chế của mình (I am aware of my own limitations)					
39. Tôi có thể tự tìm được thông tin khi tôi cần (I can find out information for myself)					
40. Tôi có niềm tin mãnh liệt vào khả năng của mình (I have high beliefs in my abilities)					