

GIẢI PHÁP NÂNG CAO HOẠT ĐỘNG TỰ HỌC CỦA SINH VIÊN TRƯỜNG ĐẠI HỌC CÔNG NGHIỆP THÀNH PHỐ HỒ CHÍ MINH TRONG BỐI CẢNH HỌC TẬP SUỐT ĐỜI

ĐỖ THỊ THANH HUYỀN, NGUYỄN ÁI MINH PHƯƠNG

*Khoa Quản trị kinh doanh, Trường Đại học Công nghiệp thành phố Hồ Chí Minh
nguyenaimeinhphuong@iuh.edu.vn*

Tóm tắt. Nghiên cứu này được thực hiện bằng phương pháp hỗn hợp nhằm nâng cao hoạt động tự học của sinh viên trường Đại học Công nghiệp Thành phố Hồ Chí Minh (IUH). 1132 sinh viên của trường đã được khảo sát trực tiếp và khảo sát trực tuyến thông qua bảng câu hỏi đóng. Hoạt động tự học của sinh viên được đánh giá dựa trên thang đo của Cadorin và cộng sự (2013). Các tiêu chí đánh giá gồm: nhận thức, thái độ, động lực, chiến lược học tập, phương pháp học tập, hoạt động học tập, kỹ năng tương tác và việc hệ thống hóa kiến thức. Dựa trên kết quả nghiên cứu và phỏng vấn nhóm, các tác giả đã đề xuất một số giải pháp dành cho sinh viên và giảng viên liên quan đến hoạt động tự học. Bên cạnh đó, một số hàm ý quản trị giúp các đơn vị đào tạo có được những thông tin hữu ích trong việc đưa ra các hành động nhằm nâng cao hiệu quả hoạt động tự học của sinh viên IUH cũng được trình bày trong nghiên cứu này.

Từ khóa: hoạt động tự học, thang đo SRSSDL, IUH.

SOLUTIONS TO ENHANCE SELF-DIRECTED LEARNING OF INDUSTRIAL UNIVERSITY OF HO CHI MINH CITY IN THE CONTEXT OF LIFE-LONG LEARNING

Abstract. The world is changing in such a frantic pace that demands us to continuously grow and develop. Otherwise, we will soon be left behind. Therefore, we all need to be life-long learners in the 21st century. To promote life-long learning, no one can deny the important role of self-directed learning (SDL). The concept of SDL relates to a learner's responsibility for his/her own learning and ability to manage his/her learning process. Due to the acknowledge of its increasing importance, SDL becomes an essential goal of higher education as well as a wide body of education research. In the present study, the self-rating scale of SDL developed by Cadorin et al. (2013) is employed to assess SDL abilities of Bachelor students in Industrial University of Ho Chi Minh City (IUH). Based on their experience, 1132 students were asked to fill a paper or online questionnaire involved in 8 components of SDL: leaning motivation, awareness, attitude, learning Strategies, learning methods, learning activities, interpersonal skills and constructing knowledge. Then data obtained were processed quantitatively and explained in detail from the tables obtained. According to the results, the university students' SDL scores were above the median score of the scale; however, the students still have problems in their SDL. So that this study suggests appropriate solutions for both students and lecturers in order to tackle all their problems related to SDL. Moreover, management implications are also presented to provide the university's relevant units with useful information in developing policies and action plans to effectively improve the students' SDL.

Key words. self-directed learning, the SRSSDL, IUH

1. GIỚI THIỆU

Học tập suốt đời đã trở thành một xu hướng của mọi nền giáo dục trên thế giới, với ý nghĩa đưa giáo dục vào cả đời người, biến việc học thành quá trình không ngừng tự nâng cao kiến thức, kỹ năng và thái độ của người học. Đặc biệt, trong bối cảnh khoa học và công nghệ phát triển nhanh chóng cùng việc hội nhập quốc tế sâu rộng như hiện nay thì việc học tập suốt đời lại trở nên cấp thiết hơn bao giờ hết. Bởi chỉ có học tập suốt đời thì mỗi cá nhân mới theo kịp những yêu cầu của xã hội trong một môi trường không ngừng biến đổi.

Mặc dù có nhiều định nghĩa khác nhau về học tập suốt đời, tuy nhiên một thành tố quan trọng của khái niệm này là tự học luôn được đề cập. “Phát triển năng lực tự học là một yếu tố đi đầu và quan trọng nhất vì đây là yếu tố thúc đẩy sự thành công của các năng lực còn lại và học tập suốt đời” (Nguyễn Cảnh Toàn và Lê Thị Hải Yến, 2012). Tự học chính là quá trình tự tìm hiểu và tích lũy kiến thức và kinh nghiệm từ thế

giới xung quanh nhằm nâng cao hiểu biết (Nguyễn Thanh Thủy, 2006). Vì thế, tự học chính là tiền đề cơ bản để việc học tập suốt đời diễn ra.

Trong bối cảnh giáo dục hiện đại, cũng như các trường đại học khác, trường Đại học Công nghiệp thành phố Hồ Chí Minh (IUH) đã đổi mới và áp dụng hệ thống đào tạo tín chỉ cho sinh viên hệ đại học. Hình thức đào tạo tiên tiến này lấy người học làm trung tâm, sinh viên phải chủ động tham gia vào trong quá trình tự học và có ý thức độc lập trong quá trình hình thành kiến thức cho chính mình. Có thể nói, tự học là chìa khóa cho sự thành công không chỉ đối với sinh viên mà còn đối với việc đổi mới phương thức đào tạo theo tín chỉ hiện nay (Nguyễn Thanh Thủy, 2016).

Tuy nhiên, một khảo sát nhanh do nhóm nghiên cứu thực hiện tại IUH vào tháng 1/2020 với sự tham gia của 231 sinh viên đang học năm 1 và năm 2 chỉ ra rằng mặc dù tất cả sinh viên đều biết tự học là một nhiệm vụ chính yếu khi học đại học, nhưng có 47,4 % sinh viên được hỏi đã không biết cách tự học hiệu quả và có đến 95,2 % các em trả lời muốn được phát triển khả năng tự học một cách hiệu quả hơn. Kết quả khảo sát đã cho thấy còn rất nhiều sinh viên chưa thực hiện tốt nhất hoạt động tự học. Điều này sẽ ảnh hưởng không nhỏ đến kết quả học tập tại trường cũng như năng lực học tập suốt đời sau này của các em. Ngoài ra, kết quả kiểm định chất lượng tám chương trình đào tạo (CTĐT) của IUH theo tiêu chuẩn AUN-QA trong hai năm 2018 và 2019, ở tiêu chí 11 – Kết quả đầu ra, cho thấy kết quả đầu ra tuy đạt yêu cầu nhưng vẫn thấp hơn kỳ vọng mà các CTĐT đã đặt ra. Việc này cũng đặt ra những thách thức không chỉ cho các CTĐT đang chuẩn bị kiểm định chất lượng trong thời gian tới mà còn đối với chất lượng đào tạo nói chung của nhà trường trong xu thế hội nhập quốc tế như trong chính sách chất lượng của nhà trường đã nêu.

Xuất phát từ thực tiễn nói trên, việc tìm ra một thang đo đánh giá chính xác hoạt động tự học và đề xuất các giải pháp nhằm nâng cao hoạt động này cho sinh viên IUH là hết sức cần thiết. Có nhiều thang đo đã được thiết kế để đánh giá hoạt động tự học như thang đo của Guglielmino (1977), Oddi & cộng sự (1990), Fisher & cộng sự (2001), Williamson (2007) và Cadorin & cộng sự (2013); tuy nhiên việc nhận xét, đánh giá để chọn ra một thang đo đáng tin cậy và đánh giá đúng về hoạt động tự học vẫn chưa được thực hiện bởi một nghiên cứu chính thức trong nước nói chung và tại IUH nói riêng. Do đó, nghiên cứu này có thể là nghiên cứu đầu tiên sử dụng thang đo đánh giá hoạt động tự học đã được kiểm định nhằm đề xuất các giải pháp nhằm đẩy mạnh hoạt động tự học – một thành tố quan trọng của việc học tập suốt đời cho sinh viên IUH. Để thực hiện được mục đích nói trên, nhóm nghiên cứu đã đưa ra ba mục tiêu cụ thể như sau:

- (i) Xác định thang đo phù hợp nhằm đo lường mức độ tự học của sinh viên IUH ;
- (ii) Đánh giá thực trạng hoạt động tự học của sinh viên IUH ;
- (iii) Đề xuất các giải pháp nhằm phát triển hoạt động tự học của sinh viên IUH.

2. CƠ SỞ LÝ THUYẾT

2.1. Lý thuyết về hoạt động tự học

Theo Candy (1991), “self-directed learning” và “self-study” giống nhau và dùng để chỉ việc sinh viên tự thực hiện việc học của mình mà không phụ thuộc vào người khác. Trong lịch sử, tự học được quan tâm nghiên cứu từ rất sớm và được tiếp cận ở nhiều góc độ khác nhau. Khái niệm tự học xuất phát từ quan điểm của John Dewey (1938). Theo ông, tất cả mọi người sinh ra đều có những tiềm năng không giới hạn cho sự trưởng thành và phát triển, và giáo dục là cách thức khuyến khích sự phát triển của con người, trong đó giáo viên chỉ là người hướng dẫn chứ không nên can thiệp hoặc kiểm soát quá trình học tập.

Cụ thể hơn, Knowles (1975) định nghĩa tự học là một quá trình người học chủ động, chịu trách nhiệm thực hiện các hoạt động trong suốt quá trình đó (có hoặc không có sự trợ giúp của người khác), bắt đầu từ việc xác định nhu cầu học tập, xây dựng mục tiêu học tập, xác định các nguồn tư liệu học tập hoặc người hỗ trợ, lựa chọn các chiến lược học tập thích hợp và đánh giá được kết quả học tập. Định nghĩa tự học của Knowles được chấp nhận và sử dụng khá phổ biến trong cơ sở lý thuyết của các nghiên cứu về sau (Long, 1991).

Tại Việt Nam, khái niệm tự học cũng được bàn luận sôi nổi bởi các nhà nghiên cứu giáo dục, nổi bật nhất là của tác giả Nguyễn Cảnh Toàn cùng cộng sự (2012). Họ đưa ra khái niệm tự học như sau: Tự học là tự mình động não, suy nghĩ, sử dụng các năng lực trí tuệ (quan sát, phân tích, so sánh, tổng hợp,...) và có khi cả cơ bắp (khi phải sử dụng công cụ) cùng các phẩm chất của mình rồi cả động cơ tình cảm, cả nhân sinh quan, thể giới quan (như trung thực, khách quan, có chí tiến thủ, không ngại khó, ngại khổ, kiên trì, nhẫn nại, lòng ham mê khoa học...) để chiếm lĩnh một lĩnh vực nào đó của nhân loại, biến lĩnh vực đó thành sở hữu của mình. Có thể thấy rằng, dưới góc nhìn của các tác giả này, tự học được nhìn nhận nổi bật của thuộc tính cá nhân và quá trình nhận thức của người học nhằm thiết lập và duy trì việc học của người học.

Tóm lại, trong cơ sở lý thuyết, khái niệm hoạt động tự học đã được nhiều nhà lý luận dạy học và nhà nghiên cứu trong và ngoài nước quan tâm và xác định dựa trên nhiều quan điểm khác nhau. Nhưng nhìn chung, tự học có thể hiểu như sau: tự học là hoạt động cá nhân, độc lập, thể hiện ở sự tự thiết kế kế hoạch, thực hiện kế hoạch, tự điều chỉnh, kiểm tra và đánh giá việc học của chính mình.

2.2. Đặc điểm của hoạt động tự học

Như các định nghĩa của các tác giả về khái niệm tự học nói trên, tự học là hoạt động cá nhân, độc lập, thể hiện ở sự tự thiết kế kế hoạch, thực hiện kế hoạch, tự điều chỉnh, kiểm tra và đánh giá việc học của chính mình. Tuy nhiên, theo Candy (1991), tự học không chỉ là khả năng của một người. Quan điểm này cũng nhất quán với Brockett và Hiemstra (1991) khi cho rằng tự học vừa là một quá trình có hướng dẫn vừa là một đặc tính cá nhân. Đặc biệt, hai khía cạnh khác nhau này của tự học không tách rời nhau mà có mối quan hệ qua lại với nhau. Trong quá trình học tập, khi người học được khuyến khích tự học với những hướng dẫn thích hợp, tính tự học vốn có của họ sẽ được cải thiện; mặt khác, khi tính tự học của người học được cải thiện, họ sẽ có xu hướng chủ động và tự giác hơn nữa trong việc học của mình.

Điều này cho thấy nhà trường và giảng viên có vai trò vô cùng quan trọng trong việc đẩy mạnh hoạt động tự học của sinh viên thông qua môi trường và phương pháp giáo dục của mình.

2.3. Các thang đo đánh giá hoạt động tự học

Theo Cadorin và cộng sự (2013), có ba thang đo gốc trong lĩnh vực tự học đã được ghi nhận. Đó là thang đo Self-directed Learning Readiness Scale (SDLRS) của Guglielmino (1977), thang đo Oddi Continuing Learning Inventory (OCLI) của Oddi & cộng sự (1990) và thang đo Self-Rating Scale of Self-Directed Learning (SRSSDL) của Williamson (2007). Tuy nhiên, cũng theo Cadorin & cộng sự (2013), mặc dù hai thang đo SDLRS và OCLI đã được các tác giả được kiểm định và thực hiện việc phân tích nhân tố nhằm xác định các thành phần cơ bản của tự học, nhưng hiện nay các nghiên cứu về tính giá trị (validation) của thang đo OCLI vẫn chưa được thực hiện. Trong khi đó, thang đo SDLRS đã được Fisher & cộng sự (2001) đánh giá lại về tính giá trị trong nghiên cứu đối với sinh viên điều dưỡng của trường đại học University of Sydney. Theo đó, Fisher & cộng sự (2001) đã điều chỉnh thang đo của Guglielmino (1977) từ 58 biến quan sát của tám nhóm nhân tố xuống còn ba nhóm nhân tố với 40 biến quan sát. Thang đo mới này về sau cũng được chính Fisher và cộng sự của ông (2010) kiểm định và khẳng định về tính giá trị của nó.

Thang đo SRSSDL của Williamson (2007) đã được xây dựng thông qua việc khảo sát sinh viên điều dưỡng tại một trường đại học của Anh. Thang đo nguyên thủy gồm năm thành phần: nhận thức, chiến lược học tập, hoạt động học tập, đánh giá và các kỹ năng tương tác giữa các cá nhân. Thang đo này về sau được Cadorin và cộng sự (2011, 2012) kiểm định tính giá trị của thang đo qua các khảo sát đối với sinh viên và người đi làm trong ngành điều dưỡng và X-quang tại Ý. Trong nghiên cứu sau đó, Cadorin & cộng sự (2013) đã thực hiện phân tích nhân tố nhằm tìm ra những biến tiềm ẩn trong thang đo của Williamson (2007). Kết quả là thang đo SRSSDL của Cadorin và cộng sự (2013) hình thành gồm 40 biến quan sát với tám thành phần của hoạt động tự học như sau: nhận thức, thái độ, động lực, chiến lược học tập, phương pháp học tập, hoạt động học tập, các kỹ năng tương tác giữa các cá nhân và việc hệ thống hóa kiến thức.

2.4. Lựa chọn thang đo đánh giá hoạt động tự học

Sau khi xem xét và cân nhắc các thang đo trong vấn đề tự học như được trình bày trong 2.3, nhóm tác giả quyết định sử dụng thang đo của Cadorin & cộng sự (2013) để đánh giá hoạt động tự học của sinh viên IUH vì những lý do sau:

(1) Mặc dù thang đo của Fisher và cộng sự (2001) được sử dụng khá nhiều trên thế giới và tại Việt Nam với nghiên cứu của Nguyễn Thị Ngọc Phương & cộng sự (2016), tuy nhiên, thang đo này chỉ cho thấy được ba thành phần tự học thuộc về đặc tính cá nhân của người học chứ chưa cho thấy đặc điểm thứ hai của hoạt động tự học mà nhiều học giả đã khẳng định đó là một quá trình có sự tác động từ môi trường bên ngoài. Trong khi đó, thang đo của Cadorin & cộng sự (2013) đã cho thấy rõ hoạt động tự học là một quá trình học tập vừa mang đặc tính cá nhân vừa có sự tác động từ môi trường bên ngoài thông qua tám thành phần của thang đo này.

(2) Theo Behar-Horenstein, Beck và Su (2018), thang đo SDLRS của Guglielmino (1977) và Fisher cùng cộng sự (2001) đo lường mức độ sẵn sàng tự học, trong khi đó thang đo SRSSDL của Williamson (2007) và Cadorin cùng cộng sự (2013) đo lường mức độ hoạt động tự học của sinh viên và đây cũng chính là mục tiêu của nghiên cứu đang thực hiện.

(3) Cadorin & cộng sự đã tiến hành nghiên cứu và kiểm định thang đo này trong các nghiên cứu đã được công bố vào năm 2013, 2016 và 2017. Thang đo này đã được tác giả kiểm định thông qua kiểm định hệ số Cronbach's Alpha với các giá trị đạt được từ 0,676 đến 0,929 và việc phân tích nhân tố khám phá với tổng phương sai trích đạt 54,304; giá trị KMO = 0,938; Chi-square = 12162.183; kết quả kiểm định Bartlett có Sig = 0.00 cho thấy thang đo này đảm bảo độ tin cậy (Nunnally & Bernstein, 1994) và thang đo đạt được giá trị hội tụ và giá trị phân biệt (Hair & cộng sự, 1998). Kết quả phân tích nhân tố khẳng định (CFA) cho khái niệm hoạt động tự học với 40 biến quan sát cho thấy tất cả hệ số tải nhân tố chuẩn hóa đều đạt giá trị từ 0,42 trở lên. Các biến quan sát dùng để đo lường biến tiềm ẩn đều có tương quan thuận và dao động từ 0,28 – 0,78. Giá trị Chi-bình phương là 1.104,273 ($p < .001$), RMSEA = 0.031 ($p = 1.00$) và SRMR = 0.055. Như vậy, mô hình của thang đo được xây dựng dựa trên cơ sở lý thuyết phù hợp với dữ liệu thực tế (Cadorin & cộng sự, 2017).

(4) Thang đo nguyên thủy của Williamson (2007) có năm thành phần, tuy nhiên khi điều chỉnh lại thang đo, Cadorin và cộng sự (2013) bổ sung thêm ba thành phần; vì vậy với thang đo mới này, hoạt động tự học của sinh viên sẽ được đo lường với tám thành phần riêng biệt. Việc này sẽ giúp cho việc đánh giá hoạt động tự học của sinh viên IUH cũng như việc đề xuất các giải pháp sẽ toàn diện hơn và cụ thể hơn.

(5) Cadorin & cộng sự (2013) kế thừa thang đo của Williamson (2007) vốn đã được kiểm định trước đó. Thang đo của Cadorin & cộng sự (2013) được cải tiến, rút ngắn số lượng câu hỏi từ 60 của thang đo Williamson (2007) xuống còn 40 câu hỏi sẽ làm cho việc khảo sát nhanh hơn và dễ sử dụng hơn.

(6) Năm 2016, trong một nghiên cứu của mình, Cadorin và cộng sự đã tái khẳng định tính hữu ích của thang đo SRSSDL trong việc đưa ra những phản hồi về hoạt động tự học của sinh viên. Những phản hồi này rất quan trọng vì nó góp phần nâng cao nhận thức của sinh viên về khả năng tự học và trách nhiệm cũng như sự tự chủ của họ trong quá trình học tập. Bên cạnh đó, thang đo SRSSDL của Cadorin và cộng sự (2013) giúp xác định mức độ tự học của sinh viên, đặc biệt đối với sinh viên có mức độ tự học thấp cần có sự hỗ trợ kịp thời từ nhà trường và giảng viên để giúp họ vượt qua được khó khăn trong môi trường đại học nơi đòi hỏi rất cao tính độc lập từ người học. Thang đo còn phản ánh được các vấn đề liên quan đến chiến lược và phương pháp học tập, từ đó giúp giảng viên đưa ra những điều chỉnh kịp thời không chỉ về phương pháp giảng dạy mà còn về việc phát triển chương trình đào tạo nhằm nâng cao mức độ tự học của sinh viên.

2.5. Các thành phần của thang đo SRSSDL của Cadorin & cộng sự (2013)

2.5.1. Nhận thức

Nhận thức là trạng thái ý thức về một vấn đề gì đó hoặc một trạng thái khi một chủ thể nhận thức được thông tin nào đó có sẵn và thông tin này định hướng cho một số hành vi của chủ thể đó (Chalmers và Wolf, 1997). Cũng theo Chalmers và Wolf (1997), nhận thức có liên quan đến trạng thái của kinh nghiệm. Trong môi trường hợp tác, nhận thức là một thuật ngữ được sử dụng để biểu thị “kiến thức được tạo ra thông qua sự tương tác của một chủ thể và môi trường của nó (Gutwin & Greenberg, 2002). Trong thang đo của Cadorin & cộng sự (2013), thành phần nhận thức nói về việc người học xác định và đưa ra đánh giá về những điều kiện tiên quyết để có thể tự học.

2.5.2. Thái độ (học tập)

Theo Ajzen và Fishbein (1980), thái độ là sự đánh giá tích cực hay tiêu cực đối với một đối tượng, con người hay một tình huống cụ thể mà cá nhân cảm nhận được và có hành vi đối với chúng theo cách tích cực hay tiêu cực tương ứng. Tương tự, theo Nguyễn Thị Chi & cộng sự (2010), thái độ học tập của người học dựa vào khả năng tự học và sự sẵn sàng cho việc học. Thái độ học tập là những biểu hiện ra bên ngoài bằng những hoạt động tích cực hay tiêu cực đối với các môn học. Tóm lại, thái độ là một tư duy bao gồm niềm tin và cảm xúc (Latchanna và Dagnew, 2009). Niềm tin về việc học một kiến thức có liên quan trực tiếp đến sự tiến bộ học kiến thức đó. Theo Lennartsson (2008), niềm tin của sinh viên có thể là một trở ngại nếu họ không tin rằng họ có thể học kiến thức mới một cách hiệu quả. Thái độ tiêu cực có thể tạo ra những thách thức trong việc học. Tuy nhiên, một người học có thái độ tiêu cực có thể được thay đổi và chuyển thành tích cực và tạo điều kiện để đạt được kết quả tích cực. Tóm lại, có thái độ tích cực là một khởi đầu tốt của quá trình tự học của sinh viên. Vì thế, Cadorin và cộng sự (2013) đưa thái độ vào thang đo tự học nhằm giúp đánh giá suy nghĩ và thái độ hành vi của người học để có thể tự học.

2.5.3. Động lực học tập

Động lực đã được thảo luận theo những cách khác nhau, nhưng nhìn chung có thể hiểu động lực là những gì thúc đẩy, định hướng, duy trì và quyết định cường độ hành vi của các cá nhân (Nguyễn Ngọc Quang và cộng sự, 2017). Brophy (1983) cho rằng động lực đến trường chính là mong muốn, khao khát lĩnh hội kiến thức và kỹ năng. Bản thân tri thức và phương pháp giành lấy tri thức có sức hấp dẫn và lôi cuốn người học. Chính động lực này giúp người học luôn nỗ lực, khắc phục trở ngại từ bên ngoài để đạt nguyện vọng. Đây được xem là động lực bên trong hay động lực mang tính nhận thức (Hoàng Thị Mỹ Nga và Nguyễn Tuấn Kiệt, 2016). Tuy nhiên, động lực học tập của người học bị tác động do các nhân tố có sẵn ngay trong cá nhân người học (nhân tố thuộc về bên trong) chẳng hạn như lý do học, quan niệm nhận thức của bản thân, cảm xúc người học... và cả do các nhân tố bên ngoài như môi trường xã hội và các điều kiện của môi trường học tập bao gồm cha mẹ, bạn bè, giáo viên, tài liệu giảng dạy và học tập, môi trường giảng dạy và học tập (Hoàng Thị Mỹ Nga và Nguyễn Tuấn Kiệt, 2016). Vì vậy, trong thang đo tự học của Cadorin và cộng sự (2013), thành phần Động lực học tập nhằm đánh giá các yếu tố bên trong lẫn bên ngoài để kích thích đam mê học tập của người học.

2.5.4. Chiến lược học tập

Cadorin & cộng sự (2013) cho rằng Chiến lược học tập dùng để chỉ các chiến lược khác nhau được áp dụng trong quá trình tự học của sinh viên. Theo Hoàng Thị Xuân Hoa (2020), chiến lược học tập chia ra thành hai nhóm chính là chiến lược nhận thức và chiến lược siêu nhận thức. Chiến lược nhận thức bao gồm cách thức ghi nhớ hiệu quả hơn; cách thức sử dụng tất cả các quá trình nhận thức và cách thức bù đắp kiến thức thiếu hụt; trong khi đó, chiến lược siêu nhận thức kiểm soát cả quá trình học tập gồm chiến lược tổ chức và đánh giá việc học tập của bản thân; chiến lược kiểm soát và điều khiển tình cảm của bản thân trong quá trình học tập và chiến lược học tập với người khác.

Một điều không thể chối cãi rằng việc sử dụng chiến lược học tập đúng đắn sẽ nâng cao hiệu quả học tập, giúp người học đạt được kết quả học tập tốt hơn. Điều này càng được khẳng định hơn trong quá trình tự học của sinh viên. Lựa chọn và sử dụng đúng chiến lược học tập phù hợp sẽ giúp sinh viên phát huy vai trò tự chủ, độc lập và chịu trách nhiệm về quá trình học tập của mình.

2.5.5. Phương pháp học tập

Phương pháp học tập theo Cadorin và cộng sự (2013) nhằm đánh giá các kỹ năng được sử dụng để xác định và thực hiện các phương pháp học tập phù hợp. Theo Mingazova (2014) các phương pháp học tập gồm 3 nhóm, Thụ động (Passive), Tích cực (Active) và Tương tác (Interactive). Trong môi trường giáo dục hiện đại ngày nay, với quan điểm “lấy người học là trung tâm”, các phương pháp học tập tích cực và có tính tương tác được quan tâm và áp dụng ngày càng phổ biến. Mục đích của các phương pháp này là nhằm thúc đẩy sinh viên độc lập, chủ động và sáng tạo trong quá trình nghiên cứu tài liệu và cả trong quá trình hoạt động nhận thức, hay nói cách khác các phương pháp học tập tích cực đóng vai trò cực kỳ quan trọng đối với hoạt động tự học của sinh viên.

2.5.6. Hoạt động học tập

Một số tác giả khẳng định tự học có thể được phát triển thông qua các hoạt động học tập phù hợp (Brockett và Hiemstra, 1991; Candy, 1991; Knowles, 1975). Rõ ràng những hoạt động dạy và học tích cực sẽ khuyến khích sinh viên tự học tốt hơn. Theo Cadorin & cộng sự (2013), hoạt động học tập đề cập đến các hoạt động học tập mà người học thực hiện để có thể tự học. Brockett và Hiemstra (1991) nhấn mạnh ba nguyên tắc quan trọng của hoạt động học tập để nâng cao kết quả tự học, đó là: sử dụng đa dạng các nguồn tài nguyên giảng dạy và học tập, vai trò của giảng viên là hướng dẫn hỗ trợ hơn là giáo huấn, và khuyến khích vai trò chủ động của sinh viên trong suốt quá trình học.

2.5.7. Kỹ năng tương tác giữa các cá nhân

Theo Cadorin & cộng sự (2013), giao tiếp giữa cá nhân với nhau được định nghĩa là khả năng tương tác của người học với người khác nhằm thúc đẩy quá trình tự học của bản thân. Vì tự học không phải là một quá trình cô lập mà có sự cộng tác giữa các bên liên quan, nên các nhà nghiên cứu cũng nhấn mạnh đến sự cần thiết của kỹ năng giao tiếp của sinh viên (Candy, 1991; Garrison, 1997).

Cụ thể hơn, Deveci (2019) cho rằng trong tự học sinh viên phải tự chủ động tổ chức quá trình học của chính bản thân thông qua quản lý thông tin và quản lý thời gian một cách hiệu quả cả khi làm việc cá nhân và làm việc nhóm. Để thực hiện được việc này, sinh viên cần biết cách chia sẻ những kiến thức họ học được và

cần biết cách tìm kiếm lời khuyên, thông tin hay sự hỗ trợ từ người khác như thầy cô, bạn bè khi cần thiết. Vì vậy, giao tiếp giữa các cá nhân là một thành phần không thể thiếu trong tự học.

2.5.8. Việc hệ thống hóa kiến thức

Hệ thống hóa kiến thức bằng sơ đồ tư duy (Mind maps) và sơ đồ khái niệm (Concept maps) như trong thang đo của Cadorin và cộng sự (2013) là dựa theo quan điểm thuyết kiến tạo (Constructivism). Thuyết kiến tạo là cách tiếp cận giảng dạy và học tập cho rằng người học chủ động tự xây dựng hiểu biết thông tin cho bản thân - người học kết nối thông tin mới với thông tin hiện tại để kiến thức mới có ý nghĩa với cá nhân đó (Hoàng Bách Việt, 2020). Do đó, việc học tập theo quan điểm của thuyết kiến tạo không phải diễn ra nhờ quá trình chuyển thông tin từ giáo viên hay giáo trình đến bộ não của sinh viên, thay vào đó, mỗi người học tự xây dựng hiểu biết hợp lý mang tính cá nhân của riêng họ. Vì vậy, Cadorin và cộng sự (2013) cho rằng hệ thống hóa, xây dựng kiến thức thể hiện khả năng tự học của sinh viên nên hệ thống hóa kiến thức là một thành phần của thang đo tự học.

3. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

Đề tài được thực hiện bằng phương pháp hỗn hợp. Phương pháp nghiên cứu định tính và định lượng được sử dụng cụ thể như sau:

3.1 Phương pháp nghiên cứu định tính

Phương pháp nghiên cứu định tính được dùng cho bốn nội dung sau:

i) Lấy ý kiến chuyên gia trong việc diễn giải các mức độ của thang đo

Trong thang đo hoạt động tự học của Cadorin & cộng sự (2013), năm mức độ đo lường của thang đo được quy định là: 5 = luôn luôn, 4 = thường xuyên, 3 = thỉnh thoảng, 2 = hiếm khi, 1 = không bao giờ. Theo kết quả phỏng vấn chuyên gia (hai giảng viên có kinh nghiệm giảng dạy về môn Thống kê và phân tích định lượng của khoa Quản trị Kinh doanh), năm mức độ của thang đo này sẽ được diễn giải khi phân tích kết quả khảo sát như sau: 5 = hoạt động tự học rất tốt, 4 = hoạt động tự học đạt mức tốt, 3 = hoạt động tự học đạt mức trung bình, 2 = hoạt động tự học ở mức độ thấp, 1 = hoạt động tự học rất tệ.

ii) Kiểm tra lại ý nghĩa và cấu trúc của thang đo hoạt động tự học

Nghiên cứu này sử dụng bảng câu hỏi khảo sát về hoạt động tự học do Cadorin & cộng sự (2013) điều chỉnh từ thang đo nguyên thủy của Williamson (2007). Nhóm tác giả đã Việt hóa thang đo này để đưa vào sử dụng. Tuy nhiên, nhóm đã nhờ hai giảng viên, hai sinh viên đọc và kiểm tra lại nội dung câu hỏi nhằm đảm bảo thang đo được hiểu đúng nội dung muốn hỏi và phù hợp với ngữ cảnh của nơi được thực hiện khảo sát.

iii) Tìm hiểu hoạt động tự học của sinh viên ở các khối ngành trong trường

Nhằm có được được thông tin về hoạt động tự học của sinh viên IUH, nhóm nghiên cứu đã tiến hành việc phỏng vấn qua điện thoại và trực tiếp 08 giảng viên và 08 sinh viên của 04 khối ngành đào tạo trong trường. Kết quả của việc phỏng vấn này sẽ cung cấp thêm thông tin về hoạt động tự học của sinh viên theo nhận xét của giảng viên và sinh viên.

iv) Lấy ý kiến trong việc đề xuất các giải pháp nhằm nâng cao hoạt động tự học

Bên cạnh việc sử dụng kết quả khảo sát làm cơ sở để đưa ra các giải pháp nhằm nâng cao hoạt động tự học của sinh viên IUH, nhóm nghiên cứu cũng tiến hành phỏng vấn giảng viên và sinh viên về việc đưa ra các giải pháp. Các ý kiến này được tổng hợp lại và phân loại theo từng nhóm giải pháp tương ứng với các thành phần của việc tự học trong thang đo SRSSDL được đã điều chỉnh theo Cadorin và cộng sự (2013).

3.2 Phương pháp nghiên cứu định lượng

Phương pháp nghiên cứu định lượng sử dụng trong đề tài này được thực hiện thông qua phương pháp khảo sát trực tuyến và khảo sát trực tiếp về việc tự học của sinh viên. Kết quả khảo sát đã được xử lý và phân tích nhằm thể hiện thực trạng hoạt động tự học của sinh viên IUH. Kết quả phân tích cùng với việc phỏng vấn nhóm là cơ sở cho việc đề xuất các giải pháp nhằm gia tăng hoạt động tự học của sinh viên IUH.

3.2.1 Tổng thể nghiên cứu và kích cỡ mẫu khảo sát

Tổng thể nghiên cứu là tất cả sinh viên trình độ đại học đang học tập tại IUH, bao gồm các sinh viên nam và nữ đang học các khối ngành: Kinh tế, Kỹ thuật, Công nghệ và Xã hội thuộc hệ Chính quy và Chất lượng cao. Các sinh viên này có điểm đầu vào từ 16 đến trên 24 và có điểm trung bình tích lũy từ dưới 2 đến 4.

Trong nghiên cứu của mình, Cadorin & cộng sự (2013) đã khảo sát 1.253 sinh viên. Trong đó, có 847 bản câu hỏi khảo được sử dụng cho việc phân tích. Cheng và cộng sự (2010) khi sử dụng thang đo này đã khảo sát 1.072 sinh viên Đài Loan. Dựa trên kích cỡ mẫu của hai nghiên cứu này, nhóm nghiên cứu quyết định kích cỡ mẫu nghiên cứu là 1.200 sinh viên đang học tại cơ sở chính. Để đảm bảo tính đại diện cho tổng thể

nghiên cứu, nhóm thực hiện đã sử dụng phương pháp chọn mẫu theo xác suất có phân tầng. Trong đó, việc phân bổ số lượng sinh viên khảo sát được chia đều theo các tiêu chí: (1) khối ngành đào tạo, (2) giới tính, (3) năm học. Riêng tiêu chí hệ đào tạo thì nhóm sẽ khảo sát 1.000 sinh viên hệ chính quy và 200 sinh viên hệ chất lượng cao do quy mô đào tạo hệ chính quy nhiều hơn hệ chất lượng cao.

3.2.2 Thiết kế bảng câu hỏi khảo sát

Để thực hiện được mục tiêu nghiên cứu, nhóm tác giả đã tiến hành xây dựng bảng câu hỏi khảo sát. Bảng câu hỏi khảo sát phục vụ nghiên cứu gồm có hai phần: Phần (1) là các câu hỏi liên quan đến đối tượng khảo sát; Phần (2) là các câu hỏi khảo sát liên quan đến hoạt động tự học của sinh viên.

Phần (1) có sáu câu hỏi nhằm phân loại đối tượng khảo sát. Các câu hỏi này gồm có: giới tính, ngành học, thời gian học ở trường, hệ đào tạo, điểm trung bình tích lũy (đối với sinh viên năm 2,3,4) và điểm đầu vào (đối với sinh viên năm 1).

Phần (2) gồm các câu hỏi dùng để đánh giá hoạt động tự học của sinh viên. Các câu hỏi này được Việt hóa từ thang đo do Cadarin & cộng sự (2013) xây dựng với 5 mức độ đo như sau: 5 = luôn luôn, 4 = thường xuyên, 3 = thỉnh thoảng, 2 = hiếm khi, 1 = không bao giờ. Thang đo gốc có 40 câu hỏi với tám thành phần của Cadarin & cộng sự (2013) đã được nhóm nghiên cứu Việt hóa bám sát nội dung nguyên thủy nhưng vẫn đảm bảo phù hợp với bối cảnh được khảo sát. Trong đó, thành phần nhận thức có 07 biến quan sát, thành phần thái độ học tập có 08 biến quan sát, thành phần động lực học tập có 06 biến quan sát, thành phần chiến lược học tập có 05 biến quan sát, thành phần phương pháp học tập có 04 biến quan sát, thành phần hoạt động học tập có 04 biến quan sát, thành phần kỹ năng tương tác giữa các cá nhân có 04 biến quan sát và thành phần việc hệ thống hóa kiến thức có 02 biến quan sát. Thang đo này đã được Cadarin & cộng sự (2013) kiểm định với hệ số Cronbach's Alpha với các biến quan sát đạt giá trị từ 0,676 đến 0,929 và việc phân tích nhân tố khám phá với tổng phương sai trích đạt 54,304; giá trị KMO = 0,938; Chi-square = 12162.183; kết quả kiểm định Bartlett có Sig = 0.00. Các kết quả trên cho thấy thang đo này đảm bảo được yêu cầu về độ tin cậy, giá trị hội tụ và giá trị phân biệt.

4. KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU

4.1 Phân tích hoạt động tự học dựa theo phương pháp định tính

Hoạt động tự học của sinh viên được nhà trường đặc biệt quan tâm. Trong đề cương học phần, số tín chỉ tự học của mỗi học phần luôn được thể hiện và được quy định gấp đôi số tín chỉ lý thuyết. Cụ thể, đối với môn học có số tín chỉ là 2 thì số tín chỉ tự học của môn học là 4 và với môn học có số tín chỉ là 3 thì số tín chỉ tự học của môn này sẽ là 6. Kết quả phỏng vấn nhóm gồm một số giảng viên và sinh viên của bốn chuyên ngành đào tạo trong trường cho thấy các hoạt động tự học là bắt buộc của sinh viên dù học ở khối ngành nào, học kỳ nào hay môn học nào. Các hình thức tự học ngoài giờ học trên lớp phổ biến là: (1) Chuẩn bị nội dung cho bài học mới; (2) Làm bài tập ứng dụng sau khi hoàn thành bài học; (3) Trình bày về một chủ đề được yêu cầu trước; (4) Thực hiện một dự án và trình bày bằng văn bản hay thuyết trình về dự án của nhóm.

Do các hoạt động tự học nói trên luôn được giảng viên yêu cầu trong mỗi môn học nên sinh viên đều ý thức được mức độ quan trọng của việc tự học trong CTĐT. Điều này cũng nhất quán với kết quả khảo sát nhanh của nhóm nghiên cứu trước khi thực hiện nghiên cứu này. Tuy nhiên, kết quả tổng hợp ý kiến của sinh viên khi trả lời câu hỏi phỏng vấn nhóm về các hoạt động tự học cho thấy đa số các em thực hiện việc tự học là để hoàn thành nhiệm vụ do giảng viên yêu cầu chứ chưa coi đó là việc cần phải làm một cách chủ động với mục tiêu rõ ràng và phương pháp phù hợp.

4.2 Phân tích hoạt động tự học dựa theo phương pháp định lượng

Bảng 4.1 Giá trị trung bình của thành phần “Nhận thức”

Ký hiệu	Nội dung	GTTB	Độ lệch chuẩn
	Nhận thức	3,914	0,619
NT1	Tôi xác định được các nhu cầu học tập.	4,03	,819
NT2	Tôi có khả năng lựa chọn phương pháp học tập tốt nhất.	3,65	,831
NT3	Tôi luôn cập nhật các tài nguyên học tập sẵn có.	3,70	,864
NT4	Tôi chịu trách nhiệm với quá trình học tập của tôi.	4,30	,786
NT5	Tôi chịu trách nhiệm xác định những lĩnh vực tôi cần đào tạo.	4,18	,814
NT6	Tôi có khả năng duy trì động lực học tập trong suốt quá trình học.	3,78	,848
NT7	Tôi có khả năng lập kế hoạch và xác định các mục tiêu học tập.	3,77	,876

Bảng 4.1 cho thấy việc nhận thức về việc tự học có giá trị trung bình là 3,914. Kết quả chỉ ra rằng đa số sinh viên nhận thức tốt về những điều kiện tiên quyết để tự học. Trong đó, việc khẳng định bản thân sinh viên là người chịu trách nhiệm về quá trình học tập được đánh giá cao nhất (4,30) và cũng là người chịu trách nhiệm trong việc xác định lĩnh vực bản thân cần được đào tạo (4,18). Tuy nhiên, sinh viên đánh giá thấp nhất việc bản thân có khả năng lựa chọn phương pháp học tập tốt nhất (3,65), cũng như việc cập nhật các tài nguyên học tập sẵn có (3,70). Ngoài ra, đánh giá về việc có khả năng lập kế hoạch, xác định mục tiêu học tập và duy trì động lực trong suốt quá trình học tập với các giá trị trung bình lần lượt là 3,77 và 3,78 cũng cho thấy đây là bốn vấn đề nên quan tâm trong việc đẩy mạnh hoạt động tự học của sinh viên IUH.

Với giá trị trung bình 3,958 trong bảng 4.2 dưới đây, thái độ học tập của sinh viên trường IUH được đánh giá tốt. Đặc biệt, giữ mối quan hệ tốt với mọi người (4,20), vui vẻ đón nhận các quan điểm khác nhau (4,15) và coi mọi nhận xét là cơ sở để hoàn thiện việc học tập (4,11). Tuy vậy, đánh giá của sinh viên đối với việc giao tiếp bằng văn bản và bằng lời nói ở mức thấp nhất với các giá trị trung bình lần lượt là 3,60 và 3,81.

Bảng 4.2 Giá trị trung bình của thành phần “Thái độ học tập”

Ký hiệu	Nội dung	GTTB	Độ lệch chuẩn
	Thái độ	3,958	0,645
TD1	Tôi giữ mối quan hệ tốt với mọi người.	4,20	,852
TD2	Giao tiếp bằng lời nói của tôi hiệu quả.	3,81	,902
TD3	Tôi dễ dàng làm việc với người khác.	3,96	,846
TD4	Tôi có thể tự do thể hiện ý kiến cá nhân.	3,84	,863
TD5	Tôi thấy cần phải tạo ra các mối quan hệ giữa các ngành học nhằm có được sự hài hòa về kiến thức.	3,99	,907
TD6	Tôi có thể diễn đạt ý tưởng của mình bằng văn viết một cách hiệu quả.	3,60	,955
TD7	Tôi coi mọi nhận xét như là cơ sở để cải thiện việc học tập của tôi.	4,11	,844
TD8	Tôi luôn vui vẻ đón nhận những quan điểm khác với tôi.	4,15	,850

Tương tự với với hai thành phần nói trên, động lực của sinh viên trường IUH (Bảng 4.3) được đánh giá tốt với giá trị trung bình 3,915. Trong đó, việc xem thành công của người khác là động lực lớn nhất đối với sinh viên trường (4,11). Mặc dù vậy, việc có thể tổ chức các hoạt động tự học để duy trì hoạt động học tập suốt đời được đánh giá thấp nhất (3,66).

Bảng 4.3 Giá trị trung bình của thành phần “Động lực học tập”

Ký hiệu	Nội dung	GTTB	Độ lệch chuẩn
	Động lực	3,915	0,672
DL1	Học hỏi kiến thức mới là một thử thách đối với tôi.	3,98	,904
DL2	Tôi xem các vấn đề cần giải quyết là những thách thức.	4,00	,868
DL3	Thành công của người khác là động lực của tôi.	4,11	,928
DL4	Tôi tự tổ chức các hoạt động tự học của tôi để duy trì việc học tập suốt đời.	3,66	,894
DL5	Tôi tận dụng mọi cơ hội đến với mình.	3,93	,884
DL6	Tự bản thân tôi có động lực để phát triển và cải thiện phương pháp học tập của mình.	3,82	,861

Bảng 4.4 cho thấy chiến lược học tập của sinh viên trường IUH cũng được đánh giá tốt với giá trị trung bình 3,911. Cụ thể, việc có thể xác định được vai trò của sinh viên trong một nhóm cũng như việc có thể đánh giá kết quả học tập, quá trình học tập đều đánh giá cao (từ 3,95 đến 3,97) nhưng sinh viên đánh giá thấp nhất việc bản thân có thể xác định được chiến lược học tập của mình (3,76).

Bảng 4.4 Giá trị trung bình của thành phần “Chiến lược học tập”

Ký hiệu	Nội dung	GTTB	Độ lệch chuẩn
	Chiến lược học tập	3,911	0,691
CL2	Tôi có thể đánh giá quá trình học tập của mình.	3,95	,804
CL3	Tôi có thể đánh giá kết quả học tập của mình.	3,96	,805
CL4	Tôi có thể xác định được các chiến lược học tập cho mình.	3,76	,863
CL5	Tôi có thể xác định được vai trò của mình trong 1 nhóm.	3,97	,835

Bảng 4.5 cho thấy phương pháp học tập của sinh viên IUH được đánh giá thấp nhất trong các thành phần của việc tự học với giá trị trung bình là 3,75. Trong đó, việc sinh viên chưa thấy thích thú trong việc tìm kiếm thông tin hay tìm tòi các thông tin vượt ngoài yêu cầu của môn học được đánh giá thấp nhất (3,73). Ngoài ra, việc ghi tóm tắt các ý tưởng, suy nghĩ, kiến thức hay việc tự ôn tập, củng cố kiến thức cho bài học mới của sinh viên trường cũng là những vấn đề cần được xem xét trong hoạt động tự học của sinh viên trường IUH.

Bảng 4.5 Giá trị trung bình của thành phần “Phương pháp học tập”

Ký hiệu	Nội dung	GTTB	Độ lệch chuẩn
	Phương pháp học tập	3,75	0,742
PP1	Tôi ghi chú hay tóm tắt tất cả ý tưởng, suy nghĩ và kiến thức mới.	3,75	,887
PP2	Tôi thích thú với việc tìm kiếm thông tin thậm chí vượt ra khỏi mục tiêu ban đầu của môn học.	3,73	,914
PP3	Sự tập trung và chú ý của tôi tăng lên khi tôi đọc một nội dung nghiên cứu phức tạp.	3,77	,910
PP4	Tôi tự ôn tập và củng cố kiến thức của bài học mới.	3,76	,873

Hoạt động học tập của sinh viên IUH (bảng 4.6) được đánh giá tốt với giá trị trung bình là 3,923. Đặc biệt, trong hoạt động học tập tại trường, sinh viên đánh giá cao việc tương tác trong lớp học (4,06) và việc sử dụng các tình huống trong việc giảng dạy (3,95). Tuy nhiên, phương pháp mô phỏng và đóng vai (role play) được sinh viên đánh giá thấp hơn do hai phương pháp này cũng không được sử dụng phổ biến ở các học phần trong CTĐT.

Bảng 4.6 Giá trị trung bình của thành phần “Hoạt động học tập”

Ký hiệu	Nội dung	GTTB	Độ lệch chuẩn
	Hoạt động học tập	3,923	0,727
HĐ1	Tôi nghĩ rằng phương pháp mô phỏng (simulation) là một kỹ thuật dạy học hiệu quả.	3,82	,879
HĐ2	Tôi nghĩ rằng học tập theo tình huống (case study) là một kỹ thuật dạy học hiệu quả.	3,95	,866
HĐ3	Tôi thấy các buổi học có tính tương tác hiệu quả hơn việc nghe giảng.	4,06	,854
HĐ4	Tôi thấy phương pháp đóng vai (role play) là một kỹ thuật hữu ích đối với các chủ đề học tập phức tạp.	3,86	,867

Kỹ năng tương tác giữa các cá nhân của sinh viên IUH (Bảng 4.7) được đánh giá cao nhất với giá trị trung bình là 4,018. Các giá trị trung bình của các nội dung trong thành phần này đều trên 4,0 ngoại trừ việc sinh viên cảm thấy có nhu cầu chia sẻ thông tin với người khác có giá trị trung bình là 3,91.

Bảng 4.7 Giá trị trung bình của thành phần “Kỹ năng tương tác giữa các cá nhân”

Ký hiệu	Nội dung	GTTB	Độ lệch chuẩn
	Kỹ năng tương tác giữa các cá nhân	4,018	0,702
KN1	Tôi có tham gia các cuộc thảo luận nhóm.	4,10	,864
KN2	Tôi cảm thấy có nhu cầu chia sẻ thông tin với người khác.	3,91	,888
KN3	Tôi thấy sự hỗ trợ của những thành viên trong nhóm học tập của tôi rất hiệu quả.	4,03	,838
KN4	Việc tương tác của tôi với người khác giúp tôi phát triển kế hoạch học tập sau này của tôi.	4,03	,818

Thành phần cuối cùng của hoạt động tự học là việc hệ thống hóa kiến thức với sơ đồ tư duy được đánh giá thấp thứ hai sau phương pháp học tập (3,893). Trong đó, việc sử dụng sơ đồ tư duy như một phương pháp hữu ích trong việc hệ thống hóa kiến thức được đánh giá thấp nhất trong nhóm này như được thể hiện ở Bảng 4.8 dưới đây.

Bảng 4.8 Giá trị trung bình của thành phần “Việc hệ thống hóa kiến thức”

Ký hiệu	Nội dung	GTTB	Độ lệch chuẩn
	Việc hệ thống hóa kiến thức	3,893	0,805
HTH1	Tôi nghĩ sơ đồ tư duy thể hiện các khái niệm, kiến thức là một kỹ thuật học tập hiệu quả.	3,98	,857
HTH2	Tôi sử dụng sơ đồ tư duy như một phương pháp hữu ích để hiểu nhiều loại thông tin khác nhau.	3,81	,907

5. KẾT LUẬN VÀ ĐỀ XUẤT GIẢI PHÁP

5.1. Kết luận

Với giá trị trung bình 3,91 hoạt động tự học của sinh viên IUH được đánh giá mức khá cao. Trong đó, kỹ năng tương tác giữa các cá nhân được đánh giá tốt nhất (4,018), các thành phần còn lại của thang đo lần lượt được đánh giá khá tốt, cụ thể thái độ học tập (3,958), hoạt động học tập (3,923), nhận thức (3,914), động lực học tập (3,915), chiến lược học tập (3,911), việc hệ thống hóa kiến thức (3,893) và phương pháp học tập (3,75).

Giá trị trung bình của hoạt động tự học nói trên cũng tương thích với kết quả học tập của đa số sinh viên được khảo sát. Trong đó, điểm trung bình tích lũy ở mức điểm khá (2,5 – 3,19) chiếm tỉ trọng cao nhất (58,89%) trong 06 phổ điểm trung bình tích lũy của 1.132 sinh viên tham gia khảo sát.

5.2. Đề xuất giải pháp

Hoạt động tự học ngoài là một hoạt động của cá nhân còn là một sản phẩm của giáo dục. Vì vậy để nâng cao hoạt động tự học của sinh viên của IUH, tất cả tám thành phần tự học theo thang đo SRSSDL của Cadarin và cộng sự (2013) cần được cải thiện, và để thực hiện được điều này đòi hỏi sự tham gia không chỉ của sinh viên mà còn của giảng viên và sự hỗ trợ của nhà trường.

Các đề xuất dưới đây với mục đích nâng cao hoạt động tự học của sinh viên IUH dựa trên kết quả khảo sát 1.132 sinh viên IUH và kết quả của việc thảo luận nhóm với giảng viên và sinh viên IUH. Các giải pháp được đề xuất cho từng nhóm đối tượng và phân loại theo tám thành phần của thang đo SRSSDL mà nghiên cứu này đã sử dụng.

5.2.1. Giải pháp nâng cao nhận thức của sinh viên về hoạt động tự học

Kết quả khảo sát sinh viên IUH về hoạt động tự học cho thấy có bốn nội dung liên quan đến nhận thức của sinh viên nên được cải thiện hơn đó là: (1) lựa chọn phương pháp học tập tốt nhất (giá trị trung bình = 3,65), (2) cập nhật nguồn tài nguyên học tập (giá trị trung bình = 3,70), (3) việc tự lập kế hoạch và xác định các mục tiêu học tập (giá trị trung bình = 3,77) và (4) việc duy trì động lực học tập (giá trị trung bình = 3,78). Các giải pháp gồm có:

i) Đối với nhà trường và các đơn vị trong trường

- Nên định kỳ tổ chức các buổi gặp gỡ giữa các chuyên gia giáo dục, giảng viên và sinh viên để giảng viên và sinh viên thường xuyên cập nhật các phương pháp giảng dạy và học tập mới;
- Tổ chức các buổi hội thảo khoa học, các buổi tọa đàm, trao đổi xoay quanh vấn đề nâng cao hoạt động tự học cho sinh viên đặc biệt là tân sinh viên, qua đó giúp họ có thể học hỏi được những phương pháp và kinh nghiệm để vận dụng vào quá trình tự học của bản thân. Ngoài ra, sinh viên có kết quả học tập tốt nên được khuyến khích chia sẻ kinh nghiệm về các phương pháp học tập, phương pháp lập kế hoạch, phương pháp cập nhật tài nguyên học tập và cách xác định mục tiêu của chính các bạn sinh viên. Thông tin về buổi hội thảo nên được truyền thông rộng rãi trên các kênh thông tin của nhà trường.
- Bổ sung các chính sách, hoạt động đẩy mạnh phong trào tự học trong sinh viên, động viên, khen thưởng những tấm gương tự học. Chẳng hạn, để khuyến khích và động viên, nhà trường nên cộng điểm vào điểm rèn luyện trong học kỳ cho các sinh viên trình bày hay gửi bài chia sẻ kinh nghiệm về vấn đề tự học;
- Trung tâm thư viện nên truyền thông thật cụ thể và rõ ràng về nguồn học liệu sẵn có trong trường. Đơn vị liên quan nên cung cấp video hướng dẫn cách truy cập các nguồn học liệu một cách sinh động giúp sinh viên dễ dàng tiếp cận để hỗ trợ cho việc tự học của sinh viên.

ii) Đối với giảng viên chủ nhiệm

- Tư vấn, hỗ trợ sinh viên xác định nhu cầu cụ thể của bản thân, từ đó vạch ra kế hoạch học tập phù hợp với điều kiện và hoàn cảnh, và lựa chọn đăng ký những học phần phù hợp trong chương trình đào tạo;

- Trao đổi với sinh viên để tìm ra nguyện vọng học tập và những khó khăn đang gặp phải; hỗ trợ sinh viên xác định mục tiêu, kế hoạch tự học phù hợp cho bản thân nhằm giúp họ nâng cao nhận thức về khả năng của mình, qua đó, động lực học tập của sinh viên sẽ được duy trì trong suốt quá trình học.

iii) Đối với giảng viên bộ môn

- Giới thiệu mục tiêu môn học, các nguồn học liệu, phương tiện hỗ trợ việc học tập và giao nhiệm vụ, yêu cầu học tập cụ thể, rõ ràng cho sinh viên ngay từ buổi học đầu tiên;
- Yêu cầu sinh viên viết lại mục tiêu chính của hoạt động được giao và lập kế hoạch thực hiện, các yêu cầu và thời gian hoàn thành cho mỗi giai đoạn; phản hồi sớm cho sinh viên để sinh viên có những điều chỉnh kịp thời;
- Tạo ra môi trường trao đổi cởi mở, thân thiện với sinh viên trong việc hỗ trợ sinh viên tìm phương pháp học tập phù hợp cho môn học.

iv) Đối với sinh viên

- Sinh viên ngay từ đầu phải xác định rõ ràng là học để có tri thức và kỹ năng cần thiết đáp ứng nghề nghiệp, thực tiễn và cuộc sống sau này; đồng thời học ở bậc đại học với đào tạo theo tín chỉ thì tự học là một yêu cầu bắt buộc và đòi hỏi ở mức cao. Từ nhận thức như vậy sinh viên hình thành thái độ tích cực đối với hoạt động tự học và do đó, sinh viên mới ý thức thường xuyên nâng cao hoạt động tự học của bản thân.
- Chủ động xây dựng mục tiêu học tập phù hợp với nhu cầu bản thân và nhiệm vụ học tập được giao;
- Chủ động trong việc trao đổi với bạn bè và giảng viên về các vấn đề liên quan đến việc tự học cũng như tích cực tìm kiếm tham gia các buổi hội thảo về tự học của sinh viên.

5.2.2 Giải pháp nâng cao thái độ của sinh viên về hoạt động tự học

Có được một thái độ tích cực đối với hoạt động tự học là một khởi đầu quan trọng của sinh viên. Kết quả khảo sát cho thấy đối với thành phần này, thái độ của sinh viên đối với việc giao tiếp bằng lời nói (giá trị trung bình = 3,81) và giao tiếp bằng văn viết (giá trị trung bình = 3,60) cần được cải thiện một cách tích cực hơn. Cụ thể:

(i) Đối với nhà trường

- Tiếp tục hoàn thiện và phát triển hệ thống học trực tuyến (e-learning) cả về nội dung và hình thức nhằm đảm bảo việc học trực tuyến trở nên phổ biến như học trên lớp, từ đó thu hút nhiều sinh viên hơn tham gia vào e-learning, nâng cao thái độ và phát huy khả năng tự học của họ.
- Tăng cường nhiều hoạt động phong phú nhằm nhấn mạnh tầm quan trọng của tự học trong môi trường đại học, mối liên hệ giữa tự học với xu hướng học tập suốt đời của sinh viên. Nhờ vậy, sinh viên hình thành thái độ tích cực đối với tự học và từ đó triển khai thực hiện việc tự học.

(ii) Đối với giảng viên

- Sử dụng nhiều hình thức trao đổi bằng lời giữa giảng viên và sinh viên như thường xuyên tổ chức các hoạt động trao đổi trong lớp như trò chuyện, chia sẻ thông tin, thảo luận, thuyết trình trên lớp và ngoài lớp học với các hình thức khác nhau như sử dụng mạng xã hội (Zalo, Viber, Skype, Zoom) cho sinh viên;
- Nên yêu cầu sinh viên viết báo cáo cho một vấn đề hay sau một nội dung sinh viên được học. Đó có thể là các bài báo cáo nhanh làm trong một trang giấy hay một tiểu luận hay một cuốn báo cáo về một dự án mà sinh viên đã được yêu cầu thực hiện cho môn học. Các bài tập này cần được đánh giá và nhận xét sớm để sinh viên có thể nhận ra những điểm thiếu sót của mình nhằm kịp thời điều chỉnh.

5.2.3 Giải pháp nâng cao động lực của sinh viên về hoạt động tự học

Sau khi sinh viên đã nhận thức tầm quan trọng của tự học và có thái độ tích cực đối với hoạt động này, việc tạo được động lực là không thể thiếu. Tuy nhiên, kết quả cho thấy động lực của sinh viên cho tự học của bản thân chưa cao (giá trị trung bình = 3,82) và việc duy trì tổ chức các hoạt động tự học cũng cần cải thiện hơn (giá trị trung bình = 3,66). Đề xuất cho các hoạt động này cụ thể như sau:

(i) Đối với sinh viên

Chính sinh viên sẽ là người tự tạo ra động lực bên trong cho chính mình. Đây là động lực nhận thức sẽ thúc đẩy sinh viên thực hiện hoạt động tự học mà không cần sự thúc giục hay ép buộc từ người khác. Sinh viên có thể lấy những mục tiêu bên ngoài hay mục tiêu bên trong để làm động lực cho mình như đáp ứng mong đợi của cha mẹ, tốt nghiệp bằng giỏi, có công việc phát triển trong tương lai, có được sự khâm phục của bạn bè...

(ii) Đối với giảng viên

Brophy (1983) cho rằng có thể tạo động lực cho sinh viên bằng cách giúp các em có sự khao khát được lĩnh hội kiến thức và kỹ năng. Trong trường hợp này, các hoạt động tạo động lực cho sinh viên IUH mà giảng viên bộ môn hoặc giảng viên chủ nhiệm có thể làm là:

- Hiểu rõ về bản chất các động cơ tạo động lực học tập và tầm quan trọng của việc truyền cảm hứng cho sinh viên nhằm tạo động lực và tối đa hóa cơ hội học tập của sinh viên, khuyến khích sinh viên tham gia vào quá trình học tập;
- Không nên xem mình là người cung cấp kiến thức, thay vào đó cần tin tưởng vào khả năng của sinh viên, mạnh dạn tạo cơ hội tự học cho sinh viên như tổ chức các hoạt động cạnh tranh mang tính tích cực như các cuộc thi, các cuộc thảo luận, trình diễn liên quan đến bài học; giúp sinh viên có cơ hội được thể hiện bản thân;
- Nên hoan nghênh các ý tưởng khác biệt, mới lạ của sinh viên thể hiện qua lời khen, hoặc những phần thưởng khích lệ sinh viên;
- Cần theo dõi việc thực hiện nhiệm vụ của sinh viên và có sự đánh giá công bằng và hỗ trợ kịp thời cho sinh viên.

5.2.4 Giải pháp nâng cao xây dựng chiến lược học tập của sinh viên

Trong thành phần này, việc sinh viên có thể tự xác định được chiến lược học tập là hoạt động cần được cải thiện nhiều nhất (giá trị trung bình = 3,76) Việc xác định được các chiến lược học tập đúng đắn sẽ nâng cao hiệu quả học tập, giúp người học đạt được kết quả học tập tốt hơn, đặc biệt khi sinh viên tự học. Tuy nhiên, chiến lược học tập nên được quyết định dựa trên phong cách học tập của người học. Các loại chiến lược học tập có thể sử dụng là: chiến lược đọc - ghi chú - ghi nhớ; chiến lược ghi chép thông minh, chiến lược học dựa trên các hoạt động, chiến lược học dựa trên một tình huống. Các chiến lược này nên được nhà trường và các đơn vị đào tạo giới thiệu trên kênh truyền thông trong trường như website, bảng thông báo, các buổi sinh hoạt chủ nhiệm... hay được thảo luận trong các buổi hội thảo chuyên đề hàng năm về hoạt động tự học cho sinh viên năm nhất. Ngoài ra, phòng Khảo thí và Đảm bảo chất lượng nên bổ sung nội dung tự đánh giá việc tự học của sinh viên sau khi kết thúc học phần nhằm giúp đơn vị đào tạo có thêm thông tin về kết quả tự học của sinh cho mỗi môn học trong kỳ.

5.2.5 Giải pháp cải thiện phương pháp học tập cho sinh viên

Ở nội dung này, kết quả khảo sát cho thấy có hai vấn đề sau nên được cải thiện hơn đó là sinh viên chưa thích thú với việc tìm kiếm thông tin cao hơn mục tiêu ban đầu của môn học (giá trị trung bình = 3,73) và việc tự ôn tập, củng cố kiến thức của bài học mới (giá trị trung bình = 3,76). Bằng việc thường xuyên được đầu tư, thư viện của IUH có nguồn học liệu phong phú với các nguồn cơ sở dữ liệu có uy tín như SAGE e-Journals, Emerald insight, Springer Link, Khoa học – Công nghệ Việt Nam, ... Tuy nhiên, hầu hết sinh viên thường chỉ tìm kiếm các tài liệu, giáo trình của môn học đang học và tìm kiếm thông tin trên mạng chứ chưa biết cách tận dụng các nguồn dữ liệu quan trọng này để phục vụ cho việc học tập và nghiên cứu. Điều này dẫn đến việc sinh viên sử dụng không hiệu quả các nguồn tài nguyên sẵn có mà nhà trường đã đầu tư cho sinh viên. Các đề xuất cho hai vấn đề này như sau:

(i) Đối với nhà trường và các đơn vị

Thư viện nên có nhiều video giới thiệu về các nguồn học liệu một cách sinh động và dễ hiểu để sinh viên có thể dễ dàng áp dụng khi cần truy cập vào các nguồn dữ liệu sẵn có; Nhân viên thư viện cũng phải là người am hiểu cách sử dụng các nguồn cơ sở dữ liệu mà thư viện đã trang bị để hỗ trợ kịp thời cho sinh viên trong việc tìm kiếm thông tin.

(ii) Đối với giảng viên

- Tích cực hướng dẫn sinh viên viết tiểu luận môn học và làm các bài tập lớn. Các hình thức này đòi hỏi sinh viên phải thu thập và xử lý thông tin, phải đọc, phải viết, nghĩa là phải sử dụng các phương pháp học tập và nghiên cứu khoa học, qua đó góp phần nâng cao hoạt động tự học.
- Nên hướng dẫn sinh viên, đặc biệt là sinh viên năm nhất biết đến và sử dụng hiệu quả các nguồn cơ sở dữ liệu đáng tin cậy trên mạng và từ nguồn học liệu trong thư viện trường khi đưa ra các yêu cầu tự học;
- Nên đưa ra các phần thưởng khích lệ, đưa ra những nhận xét và tuyên dương hay chấm điểm về kết quả tìm kiếm tài liệu cho môn học của sinh viên giúp sinh viên

Một thực trạng là sinh viên ít khi tự động ôn tập và củng cố kiến thức nếu không phải chuẩn bị cho bài kiểm tra hay khi được giảng viên yêu cầu chuẩn bị cho bài mới. Để việc tự ôn tập và củng cố kiến thức giảng viên cần có hình thức khuyến khích sinh viên bằng việc kiểm tra bài cũ và đưa ra các yêu cầu chuẩn bị bài mới cũng như cách kiểm tra, đánh giá việc chuẩn bị cho sinh viên. Tuy nhiên, ở các lớp học đồng sinh viên, việc kiểm tra xem việc tự ôn tập cũng như kiểm tra bài mới có thể mất khá nhiều thời gian học trên lớp và ảnh hưởng đến tiến độ học bài mới nên giảng viên thường ngại thực hiện các hoạt động này trên lớp. Vì vậy, giảng viên:

- Nên lồng nội dung kiểm tra bài cũ và kiểm tra việc chuẩn bị bài mới của sinh viên bằng cách đặt các câu hỏi cho sinh viên trong quá trình giảng bài mới.
- Khuyến khích mọi sự đóng góp của sinh viên khi trả lời các câu hỏi cần được bằng những lời khen hay cho điểm cộng.

Bằng những hoạt động này sinh viên sẽ thấy sự cần thiết của việc tự ôn tập và chuẩn bị cho bài học mới. Ngoài ra, việc này sẽ làm cho bài học mang tính tương tác cao, tăng sự hứng thú cho sinh viên, vừa giúp sinh viên hiểu bài học một cách chủ động và giúp phương pháp học tập của sinh viên trở nên hiệu quả hơn.

(iii) Đối với sinh viên

Sinh viên cần phải ý thức được ý nghĩa của việc tìm kiếm tài liệu đặc biệt với các thông tin cao hơn, chuyên sâu hơn so với mục tiêu ban đầu của môn học. Việc tìm kiếm các thông tin nâng cao và chuyên sâu sẽ giúp sinh viên có được hiểu biết tốt hơn và có kiến thức vững chắc hơn về môn học. Không những thế, việc làm này sẽ hình thành một thái độ cầu tiến, ham học hỏi giúp bản thân sinh viên có được kết quả vượt bậc trong việc làm sau khi ra trường.

5.2.6 Giải pháp cải thiện hoạt động học tập của sinh viên

Hai hoạt động được sinh viên trường lựa chọn nhiều nhất là cách học có tương tác trong lớp học và phương pháp học thông qua tình huống (giá trị trung bình lần lượt là 4,06 và 3,95). Đây là hai hoạt động lấy người học làm trung tâm. Theo Brockett và Hiemstra (1991), trong quá trình giảng dạy trên giảng viên cần đóng vai trò hướng dẫn hỗ trợ hơn là thuyết giảng. Do vậy, giảng viên:

- Cần khuyến khích vai trò chủ động của sinh viên trong suốt quá trình học, gia tăng các hoạt động tương tác trong lớp học bằng việc đưa ra các câu hỏi mở, phân tích các phương tiện trực quan của bài học, phân chia nhỏ các nội dung giảng để sinh viên thảo luận, hay yêu cầu sinh viên thực hiện các bài thuyết trình ngắn khoảng một phút.
- Chọn tình huống phù hợp cho bài học; các tình huống được giới thiệu cho sinh viên cần xuất phát trong thực tế, có liên quan đến bài học, được lựa chọn cẩn thận đi từ dễ đến khó, từ đơn giản đến phức tạp, từ giải quyết một vấn đề đến việc giải quyết nhiều vấn đề.

5.2.7 Giải pháp cải thiện kỹ năng tương tác giữa các cá nhân trong việc tự học

Các kỹ năng tương tác giữa các cá nhân như kỹ năng giao tiếp, làm việc nhóm thường được các đơn vị đào tạo đưa vào trong chương trình đào tạo nên kỹ năng này được sinh viên đánh giá khá tốt. Tuy nhiên, việc chia sẻ thông tin giữa các sinh viên của trường trong thành phần này bị đánh giá thấp nhất (giá trị trung bình = 3,91). Theo Yang (2004), việc chia sẻ kiến thức là việc thông tin, kiến thức được các cá nhân trong một nhóm chia sẻ cho nhau, trong đó, thông tin và kiến thức sẽ được mọi người thảo luận và chọn lọc cho đến khi nó trở thành kiến thức chung của nhóm. Chia sẻ kiến thức là một trong những công cụ quan trọng trong việc tái tạo kiến thức nhằm có được những hiểu biết sâu hơn về một vấn đề (Yang, 2004). Việc chia sẻ kiến thức cũng giúp sinh viên phát triển kiến thức tổng hợp của mình (Choi, Land & Turgeon, 2005), kỹ năng giao tiếp xã hội đa dạng và khả năng chia sẻ thông điệp một cách rõ ràng đến người khác – vốn là những tố chất mà các doanh nghiệp quan tâm khi tuyển dụng nhân viên (Begoña & Carmen, 2011).

Như vậy, về phía sinh viên cần phải thấy được yêu cầu trên của doanh nghiệp khi tuyển dụng nhân viên để hình thành một thái độ cởi mở với việc chia sẻ thông tin với bạn học trong nhóm và trong lớp.

Về phía giảng viên, họ cần tạo một môi trường cởi mở, thân thiện, không có sự phê bình, phán xét để sinh viên cảm thấy thoải mái trong việc chia sẻ kiến thức nhằm giúp các em đều hưởng được lợi ích từ hoạt động này. Theo Lê Trọng Tuấn (2016), việc trao đổi và chia sẻ thông tin có thể diễn ra bằng nhiều cách thức khác nhau như: trò chuyện, báo cáo, thảo luận trong nhóm và thực hiện dưới nhiều hình thức khác nhau như: trao đổi trực tiếp hoặc gián tiếp qua các phương tiện thông tin, hay thông qua mạng xã hội.

5.2.8 Giải pháp nâng cao việc hệ thống hóa kiến thức cho sinh viên

Thành phần cuối cùng của thang đo tự học SRSSDL là việc hệ thống hóa kiến thức thông qua sơ đồ tư duy. Kết quả khảo sát cho thấy sinh viên chưa đánh giá cao việc sử dụng sơ đồ tư duy cũng như chưa coi đó là một phương pháp hữu ích trong việc hệ thống hóa kiến thức. Sơ đồ tư duy là một công cụ học tập trực quan, giúp sinh viên tự xây dựng được kiến thức, sự hiểu biết cho mình một cách hợp lý mang tính cá nhân của riêng mình. Thông qua sơ đồ tư duy, sinh viên xem xét được các khái niệm, các vấn đề một cách chi tiết hơn vì vậy hiểu rõ vấn đề hơn, thấy được mối quan hệ giữa các vấn đề.

Để giúp các sinh viên sử dụng thành thạo sơ đồ tư duy, giảng viên cũng phải chủ động sử dụng công cụ trực quan này trên lớp học để hệ thống hóa bài học. Bên cạnh đó, giảng viên nên yêu cầu sinh viên sử dụng sơ đồ tư duy trong quá trình học tập như yêu cầu phân loại các khái niệm/vấn đề liên quan đến bài học, tổng hợp nội dung bài học, phác thảo những công việc cần làm để giải quyết một vấn đề...

Với những hoạt động này, sinh viên sẽ thấy được tác dụng và hiệu quả của việc hệ thống kiến thức qua việc sử dụng sơ đồ tư duy trong hoạt động tự học của mình. Thông qua việc thường xuyên sử dụng sơ đồ tư duy sẽ kích thích sự sáng tạo của sinh viên và giúp sinh viên tiếp thu bài học hiệu quả hơn.

6. HẠN CHẾ VÀ HƯỚNG NGHIÊN CỨU TIẾP THEO

Do đây là một trong số rất ít các nghiên cứu định lượng về hoạt động tự học của sinh viên và cũng là nghiên cứu đầu tiên tại Việt Nam ứng dụng thang đo SRSSDL của Cadorin & cộng sự (2013) nên nhóm tác giả chưa có số liệu để so sánh, đối chứng với kết quả khảo sát của nhóm nhằm có được cái nhìn sâu hơn về vấn đề tự học của sinh viên các trường đại học khác trong nước. Chính vì vậy kết quả khảo sát chủ yếu được phục vụ cho việc gia tăng hoạt động tự học của sinh viên tại IUH. Các nghiên cứu tiếp theo nên thực hiện khảo sát thêm các trường học khác nhau để khẳng định thêm tính phù hợp của thang đo SRSSDL tại các trường đại học Việt Nam hoặc thấy được sự khác nhau về hoạt động tự học giữa sinh viên các trường đại học trong nước. Bên cạnh đó, mục tiêu đầu tiên của nghiên cứu này là lựa chọn một thang đo có sẵn đã được kiểm định độ tin cậy để đánh giá hoạt động tự học của sinh viên IUH, chính vì vậy nhóm tác giả đã không điều chỉnh lại thang đo gốc. Ngoài ra, thang đo này vốn đã được điều chỉnh và kiểm định với kết quả cao về độ tin cậy, và các câu hỏi khi được Việt hóa cũng dễ hiểu và gần gũi với hoạt động tự học của sinh viên IUH. Tuy nhiên, thang đo SRSSDL này sẽ có thể chưa thật phù hợp với sinh viên của các trường khác. Điều này có thể đưa đến một hướng nghiên cứu mới cho các nghiên cứu tiếp theo trong tương lai.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Ajzen, I., & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs: NJ: Prentice-Hall.
- [2] Behar-Horenstein, L., Beck, D., & Su, Y. (2018). An Initial Validation Study of the Self-Rating Scale of Self-Directed Learning for Pharmacy Education. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 82(3).
- [3] Brockett, R. G., & Hiemstra, R. (1991). *Self-direction in Adult learning: Perspectives on Theory, Research and Practice*. Routledge Series on Theory and Practice of Adult Education in North America. ERIC.
- [4] Brophy, J. (1983). Classroom organization and management. *Elementary School Journal*, 265-285.
- [5] Cadorin, L., Bortoluzzi, G., & Palese, A. (2013). The Self-Rating Scale of Self-Directed Learning (SRSSDL): A factor analysis of the Italian version. *Nurse Education Today*, 1511-1516.
- [6] Cadorin, L., Cheng, S.-F., & Palese, A. (2016). Concurrent validity of self-rating scale of self-directed learning and self-directed learning instrument among Italian nursing students. *BMC Nurs*, 15(20).
- [7] Cadorin, L., Ghezzi, V., Camillo, M., & Palese, A. (2017). The self-rating scale of self-directed learning tool: findings from a confirmatory factor analysis. *Journal of Nursing Education and Practice*, 7(2), 31-37.
- [8] Cadorin, L., Suter, N., Saiani, S., Williamson, N., & Palese, A. (2011). Self-Rating Scale of Self-Directed Learning (SRSSDL): preliminary results from the Italian validation process. *Journal of Research in Nursing* 16 (4), 363-373.
- [9] Cadorin, L., Suter, N., Dante, A., Williamson, S., Devetti, A., & Palese, A. (2012). Self-directed learning competence assessment within different healthcare professionals and amongst students in Italy. *Nurse Education in Practice* 12, 153-158.
- [10] Candy, P. C. (1991). *Self-direction for lifelong learning. A comprehensive guide to theory and practice*. ERIC.
- [11] Chalmers, D. J., & Wolf, S. (1997). The conscious mind: in search of a fundamental theory. *Integrative Physiological and Behavioral Science*, 32(3), 291-292.

- [12] Cheng, S., Kuo, C., & Lee-Hsieh, J. (2010). Development and preliminary testing of a self-rating instrument to measure self-directed learning ability of nursing students. *International Journal of Nursing Studies* 47, 1152–1158.
- [13] Choi, I., Land, S. M., & Turgeon, A. J. (2005). Scaffolding Peer-Questioning Strategies to Facilitate Meta-Cognition During Online Small Group Discussion. *Instructional Science: An International Journal of the Learning Sciences*, 33(5), 483-511.
- [14] Deveci, T. (2019). Interpersonal Communication Predispositions for Lifelong Learning: The Case of First Year Students. *Journal of Education and Future*(15), 77-94.
- [15] Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Macmillan Company.
- [16] Fisher, M., & King, J. (2010). The self-directed learning readiness scale for nursing education revisited: a confirmatory factor analysis. *Nurse Education Today* 30, 44–48.
- [17] Fisher, M., King, J., & Tague, G. (2001). Development of a self-directed learning readiness scale for nursing education. *Nurse Education Today*, 516–525.
- [18] Garrison, D. (1997). Self-directed learning: Toward a comprehensive model. *Adult Education Quarterly* 48 (1), 18-29.
- [19] Gutwin, C., & Greenberg, S. (2002). A descriptive framework of workspace awareness for real-time groupware. *Computer Supported Cooperative Work (CSCW)*, 11(3-4), 411- 446.
- [20] Hair, J., Anderson, R., Tatham, R., & Black, W. (1998). *Multivariate Data Analysis*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- [21] Hoàng, H. T. (2020). *Bàn về việc bồi dưỡng chiến lược học ngoại ngữ cho sinh viên đại học chuyên ngữ*. Đại học Quốc gia Hà Nội.
- [22] Hoàng, N. T., & Nguyễn, K. T. (2016). Phân tích các nhân tố tác động đến động lực học tập của sinh viên kinh tế trường Đại học Cần Thơ. *Tạp chí Khoa học Trường Đại học Cần Thơ*, 46(2016), 107-115.
- [23] Hoàng, V. B. (2020). Một số nghiên cứu về vấn đề dạy học theo quan điểm kiến tạo. *Tạp chí Giáo dục*, 474, 27-29.
- [24] Knowles, M. (1975). *Self-directed learning: A Guide for Learners and Teachers*. Chicago: Follet.
- [25] Lê, T. T. (2016). Phát triển kỹ năng tự học cho học sinh các trường Dự bị đại học dân tộc. *Luận án tiến sĩ*. Đại học Thái Nguyên.
- [26] Lennartsson, F. (2008). Students' motivation and attitudes towards learning a second language: British and Swedish students' points of view.
- [27] Long, H. B. (1989). Theoretical and practical implications of selected paradigms of self-directed learning. *Developing Paradigms for Self-Directed Learning*, 1-14.
- [28] Mingazova, N. M. (2014). Modification Of The Active Learning Methods In Environmental Education In Russian Universities. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 85-89.
- [29] Nguyễn, Q. N., Lã, T. T., Phan, M. T., & Ninh, D. T. (2017). Mối liên hệ giữa sự thỏa mãn các nhu cầu tâm lý cơ bản, động lực học tập và tri hoãn học tập ở sinh viên.
- [30] Nguyễn, T. C., & Lê, Y. T. (2012). *Xã hội học tập - Học suốt đời và các kỹ năng tự học*. Hà Nội: Dân Trí.
- [31] Nguyễn, C. T., Nguyễn, H. T., & Nguyễn, H. T. (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.
- [32] Nguyễn, T. T. (2016). Hình thành kỹ năng tự học cho sinh viên nhu cầu thiết yếu trong đào tạo ngành sư phạm. *Tạp chí khoa học đại học Đồng Nai*, 10-16.
- [33] Nunnally, J., & Bernstein, I. (1994). The assessment of reliability. In *Psychometric Theory* (pp. 248-292). New York: McGraw-Hill.
- [34] Williamson, S. (2007). Development of a self-rating scale of self-directed learning. *Nurse Researcher* 14 (2), 66–83.
- [35] Yang, J. T. (2004). Job-related knowledge sharing: Comparative case studies. *Journal of Knowledge Management*, 8(3), 118-126.

Ngày nhận bài: 11/08/2021

Ngày chấp nhận đăng: 08/10/2021