



Review Article

Review of Self-directed Learning Readiness Assessments Among Undergraduate Students in the World and Lessons Learnt for Vietnam

Dang Thi Thanh Thuy*, Tang Thi Thuy, Trinh Van Minh

VNU University of Education, 144 Xuan Thuy, Cau Giay, Hanoi, Vietnam

Received 16 April 2021

Revised 10 June 2021; Accepted 12 June 2021

Abstract: This article aims to provide the selected findings of self-directed learning readiness assessment to undergraduate students in various countries. It also offers relevant recommendations for promoting self-directed learning to Vietnamese higher education institutions. Through desk study by analyzing articles and studies of self-directed study readiness assessment, the result shows that the level of self-direct learning readiness among undergraduate students is different due to the influence of mental, social and demographic variables. Some practical recommendations for higher education institutions, students, teachers and researchers are proposed to promote self-directed learning. It is expected that this study will partly contribute to promote the students' initiative and creativity in learning associated with lifelong learning.

Keywords: Self-directed learning, self-directed learning readiness, assessment, higher education institution.

* Corresponding author.

E-mail address: dangthuy9922@gmail.com

<https://doi.org/10.25073/2588-1159/vnuer.4524>

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

Đặng Thị Thanh Thủy*, Tăng Thị Thùy, Trịnh Văn Minh

Trường Đại học Giáo dục, Đại học Quốc gia Hà Nội, 144 Xuân Thủy, Cầu Giấy, Hà Nội, Việt Nam

Nhận ngày 16 tháng 4 năm 2021

Chỉnh sửa ngày 10 tháng 6 năm 2021; Chấp nhận đăng ngày 12 tháng 6 năm 2021

Tóm tắt: Bài viết này nhằm cung cấp thông tin về phát hiện của các nghiên cứu đánh giá mức độ sẵn sàng học tập tự định hướng của sinh viên bậc đại học các nước trên thế giới và đề xuất các khuyến nghị để thúc đẩy học tập tự định hướng ở các cơ sở giáo dục đại học Việt Nam. Thông qua phân tích các nghiên cứu cho thấy, mức độ sẵn sàng học tập tự định hướng của sinh viên đại học có sự khác nhau do ảnh hưởng của các biến số tâm lý, các biến nhân khẩu học và xã hội. Một số bài học kinh nghiệm đối với các cơ sở giáo dục đại học, sinh viên, giảng viên và các nhà nghiên cứu được rút ra nhằm thúc đẩy học tập tự định hướng trong nhà trường, góp phần phát huy khả năng chủ động, sáng tạo của sinh viên trong học tập gắn với học tập suốt đời.

Từ khóa: Học tập tự định hướng, sẵn sàng học tập tự định hướng, đánh giá mức độ, cơ sở giáo dục đại học.

1. Đặt vấn đề

Đánh giá mức độ sẵn sàng học tập tự định hướng (HTTĐH) là hoạt động cần thiết để xem xét khả năng học tập tự định hướng của sinh viên [1]. Đo lường mức độ học tập tự định hướng 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 học tập tự định hướng như sự sáng tạo, trí tuệ và sự hài lòng trong cuộc sống [2].

Việc đánh giá mức độ sẵn sàng học tập tự định hướng của sinh viên tại các cơ sở giáo dục đại học có thể giúp người học, cơ sở giáo dục, người dạy hiểu được khả năng học tập tự định hướng 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 trưởng thành. Vì vậy, đã có

nhiều nghiên cứu liên quan đến công cụ đo lường sự sẵn sàng học tập tự định hướng như Guglielmino (1977) [3], Oddi (1984) [4], Fisher et al., (2001) [5]. Bên cạnh đó, các nghiên cứu về các yếu tố ảnh hưởng, đánh giá mức độ sẵn sàng học tập tự định hướng đã được các nhà nghiên cứu thực hiện ở nhiều quốc gia và các lĩnh vực khác nhau, trong đó các nghiên cứu đã được thực hiện đối với sinh viên các trường đại học của 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.

Tại Việt Nam, khái niệm học tập tự định hướng vẫn còn mới [6], các nghiên cứu về học tập tự định hướng còn ít, đặc biệt, vẫn chưa có nghiên cứu nào về mức độ sẵn sàng học tập tự định hướng của người học nói chung và sinh viên bậc đại học nói riêng. Thông qua phương pháp nghiên cứu tài liệu, bài viết này sẽ phân tích kết quả nghiên cứu của các nước và bài học kinh nghiệm đối với các bên liên quan trong việc thúc đẩy học tập tự định hướng tại Việt Nam.

* Tác giả liên hệ.

Địa chỉ email: dangthuy9922@gmail.com

<https://doi.org/10.25073/2588-1159/vnuer.4524>

2. Các khái niệm cơ bản

2.1. Khái niệm sẵn sàng học tập tự định hướng

Theo nghĩa rộng nhất, học tập tự định hướng được hiểu 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 học tập, xây dựng các mục tiêu học tập, xác định các nguồn lực cho việc học, lựa chọn, thực hiện các chiến lược học tập thích hợp và đánh giá kết quả học tập [7]. Nói cách khác, học tập tự định hướng là một quá trình trong đó người học chịu trách nhiệm chính trong việc lập kế hoạch, thực hiện và đánh giá kết quả học tập của họ.

học tập tự định hướng thể hiện cá nhân chủ động học tập có mục đích, phục vụ cho sự tiến bộ và phát triển của người học, những khía cạnh học tập tự định hướng được biểu hiện cụ thể ở các thuộc tính cá nhân, quá trình học tập và cả mối quan hệ với bối cảnh xã hội (Hình 1).



Hình 1. Các khía cạnh học tập tự định hướng.

Thuộc tính cá nhân: Người học có động cơ học tập, tự chủ, tự quản lý việc học tập, đáp ứng mục tiêu giáo dục, 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 học tập.

Quá trình học tập: Người học chủ động học tập và kiểm soát việc học tập, giám sát quá trình học và đánh giá, điều chỉnh học tập.

Bối cảnh học tập: Trong nhà trường, các môi trường học tập có sự tương tác, có vai trò của tổ chức và chính sách hoặc môi trường học tập tự định hướng.

2.2. Sẵn sàng học tập tự định hướng

Sẵn sàng học tập tự định hướng là “mức độ mà cá nhân đánh giá về kỹ năng và thái độ của bản thân gắn với sự tự định hướng trong học tập” [8]. Hay hiểu đơn giản là “mức độ mà một cá nhân thể hiện thái độ, tài năng và đặc điểm cá nhân trong học tập tự định hướng” [9] (Hình 2). Định nghĩa này mặc nhiên giả định rằng, người học vốn có khả năng tự định hướng, tức là sự sẵn sàng để học tập tự định hướng diễn ra liên tục và mỗi cá nhân đều thể hiện học tập tự định hướng ở mức độ nhất định. Đồng thời, các năng lực cần thiết để tự định hướng có thể được phát triển ở một mức độ nào đó và thể hiện sự tự chủ. Một người có mức độ sẵn sàng học tập tự định hướng cao trong một tình huống học tập sẽ vẫn có thể có cùng mức độ sẵn sàng học tập tự định hướng trong một bối cảnh học tập mới [5].



Hình 2. Các khía cạnh sẵn sàng học tập tự định hướng.

Theo Fisher et al., (2001), đánh giá mức độ sẵn sàng học tập tự định hướng là kiểm tra mức độ mà người học tự định hướng kiểm soát bản thân và tự do học tập những gì họ cho là quan trọng. Mức độ kiểm soát phụ thuộc vào đặc điểm cá nhân, thái độ và năng lực của người học.

3. Tổng quan nghiên cứu về đánh giá mức độ sẵn sàng học tập tự định hướng trên thế giới

Candy (1991) cho rằng khi đánh giá mức độ sẵn sàng học tập tự định hướng, tức là đánh giá các đặc điểm “có thể làm” và “sẽ làm” của người học [10]. Đo lường mức độ sẵn sàng học tập tự định hướng là hoạt động cần thiết để xem xét khả năng học tập tự định hướng của sinh viên [1].

Theo Lounsbury et al., (2009) [11], các biến số tâm lý như sở thích, tính cách, sự ổn định về cảm xúc, sự độc lập, siêu nhân thức (super-ego strength), sự nhạy cảm và tận tâm có thể có ảnh hưởng trực tiếp đến học tập tự định hướng của sinh viên đại học. Đồng thời, nghiên cứu của Oliveira et al., (2006) chỉ ra các biến nhân khẩu học và xã hội có thể có tác động gián tiếp đến học tập tự định hướng [12]. Các nghiên cứu của Ponton et al., (2013) [13] cho thấy, các đặc điểm tính cách giải thích nội hàm của học tập tự định hướng. Ngoài ra, Roberson và Merriam (2005) khẳng định rằng các quá trình phát triển ảnh hưởng đến học tập tự định hướng đều có liên quan đến các đặc điểm tính cách [14]. Các tài liệu cũng cho thấy có mối quan hệ giữa học tập tự định hướng 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 [15, 16]. Shulman (1994) nhận thấy rằng có mối quan hệ đáng kể giữa giới tính và mức độ học tập tự định hướng thông qua đánh giá bằng bảng kiểm học tập liên tục (Oddi Continuing Learning Inventory - OCLI) [15].

Một số nghiên cứu cũng chỉ ra rằng có mối liên quan giữa việc học tập tự định hướng và kết quả học tập. Theo đó, có một mối tương quan tích cực giữa học tập tự định hướng và điểm trung bình (GPA) cũng như điểm khóa học [17-19]. Hsu & Shiue (2005) chỉ ra rằng học tập tự định hướng cũng 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). Slaughter (2009) thực hiện nghiên cứu đối với sinh viên được, kết quả cho thấy, những sinh viên có điểm đánh giá sẵn sàng học tập tự định hướng

trên trung bình học tập tốt hơn những sinh viên có điểm thấp hơn [17]. Những sinh viên có điểm đánh giá SDLR cao được cho là có thể tốt nghiệp đúng hạn và có tỷ lệ loại trừ thấp hơn. Trong khi đó, nghiên cứu của Francis & Flanigan (2012) lại không thấy có mối quan hệ đáng kể giữa học tập tự định hướng và kết quả học tập [18]. Nordin (2016) phát hiện không có mối liên quan giữa sẵn sàng học tập tự định hướng và thành tích học tập nhưng dựa trên dữ liệu mô tả cho thấy sinh viên có thành tích cao hơn sẵn sàng học tập tự định hướng hơn so với những sinh viên trung bình hoặc yếu [19]. Kết quả nghiên cứu của phù hợp với nghiên cứu của Abraham et al., (2011) phát hiện ra rằng, người đạt thành tích học tập cao có điểm số cao trên tất cả các khía cạnh của SDLRS [20]. Tuy nhiên, nghiên cứu cũng 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.

Nghiên cứu của Wiley (1983) khi xác định mối quan hệ giữa mức độ sẵn sàng học tập tự định hướng và kết quả học tập của sinh viên cho thấy, những sinh viên có mức độ thích học tập theo cách truyền thống (học thụ động và phụ thuộc vào bài giảng) có điểm đánh giá mức độ sẵn sàng học tập tự định hướng 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 học tập tự định hướng cao [9]. Tương tự, nghiên cứu của O'Kell (1988) về mức độ sẵn sàng học tập tự định hướng cũng đưa ra kết luận rằng những sinh viên đạt điểm thấp về mức độ sẵn sàng học tập tự định hướng thích thảo luận, trình diễn và bài giảng do giảng viên hướng dẫn hơn là các dự án độc lập, nghiên cứu điển hình và những hướng dẫn riêng [21]. Những kết quả này chỉ ra rằng có một mối tương quan rõ ràng giữa sự sẵn sàng học tập tự định hướng và sự yêu thích của sinh viên đối với các buổi dạy có cấu trúc (đã được chuẩn bị trước). học tập tự định hướng có thể khiến một số sinh viên lo lắng vì đòi hỏi có sự chủ động cao trong học tập [22]. Guglielmino (1977) cho rằng, mức độ 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. Guglielmino cũng khẳng định rằng, những sinh viên yếu hơn thường có xu hướng phụ thuộc vào cách học tập và giảng dạy truyền thống và thường thiếu khả năng tự tiến hành việc học của mình [3].

Tại Úc, Phillips et al., (2015) thực hiện đánh giá mức độ sẵn sàng cho việc học tập tự định hướng của sinh viên điều dưỡng đã chỉ ra sự khác biệt về mức độ sẵn sàng học tập tự định hướng liên quan đến tuổi tác, giới tính, năm học và bằng cấp (trình độ đào tạo) của sinh viên [23]. Phát hiện từ nghiên cứu cho thấy không có sự khác biệt đáng kể trong học tập tự định hướng về tuổi hoặc giới tính. Sinh viên năm thứ nhất có mức độ sẵn sàng học tập tự định hướng thấp hơn. Nghiên cứu đã đưa ra khuyến nghị đối với các trường đại học rằng khả năng học tập tự định hướng không phụ thuộc vào độ tuổi của người học hoặc thời gian họ học tại trường đại học [23].

Tại Mỹ, trong luận án tiến sĩ của Robinson (2003) thực hiện tại ba đơn vị thuộc trường đại học giáo dục, sức khỏe và khoa học nhân văn thuộc Đại học Tennessee, Knoxville (Mỹ) [24]. Nghiên cứu này đã xem xét mối quan hệ giữa mức độ học tập tự định hướng và khả năng linh hoạt của sinh viên đại học. Các phát hiện bao gồm mối tương quan tích cực giữa sự sẵn sàng học tập tự định hướng và các yếu tố liên quan đến sự linh hoạt của người học như: năng lực cá nhân và sự chấp nhận về bản thân và cuộc sống. Ngoài ra, mối tương quan tích cực khác giữa sự sẵn sàng học tập tự định hướng và tuổi tác cũng được thể hiện trong kết quả khảo sát, đó là khi tuổi càng nhiều, mức độ học tập tự định hướng có xu hướng tăng. Tác giả 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 sắc tộc. Nghiên cứu này cũng là cơ sở quan trọng cho việc nghiên cứu khả năng sẵn sàng học tập tự định hướng và khả năng linh hoạt của các nhóm người học khác nhau trong cộng đồng [24].

Tại Tây Ban Nha, Rascon-Hernan (2019) thực hiện đánh giá mức độ sẵn sàng học tập

theo định hướng của sinh viên đại học ngành khoa học sức khỏe tại Đại học Girona năm 2019 [25]. Khảo sát tìm hiểu mối liên hệ về mức độ sẵn sàng học tập tự định hướng 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% sinh viên mẫu chỉ ra rằng sinh viên đạt điểm trung bình về tự định hướng (SD) cao nhất - 145,08 (14,13) - trong thang điểm tổng thể về mức độ sẵn sàng học tập tự định hướng (tổng điểm trung bình-tiêu chuẩn) là 143,65 (11,76) điểm). Sinh viên nữ có mức độ sẵn sàng học tập tự định hướng cao hơn nam giới ($p < 0,13$) và điểm đánh giá được cải thiện dần theo từng năm học. Trên cơ sở kết quả khảo sát, tác giả 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. học tập tự định hướng 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 [25].

Tại Thổ Nhĩ Kỳ, nghiên cứu của Örs (2018) tiến hành với 398 sinh viên khoa học sức khỏe (trường đại học Amasya) để xác định mức độ sẵn sàng học tập tự định hướng của sinh viên đại học ngành điều dưỡng và hộ sinh [26]. Nghiên cứu này cũng điều tra xem có mối liên hệ nào giữa mức độ sẵn sàng học tập theo hướng tự chủ và các biến nhân khẩu học được lựa chọn như giới tính, phòng ban, trình độ học vấn và thu nhập hàng tháng giữa các sinh viên đại học hay không. Kết quả chỉ ra rằng sinh viên có mức độ sẵn sàng học tập tự định hướng tương đối cao. Tuy nhiên, mức độ sẵn sàng học tập tự định hướng của sinh viên thấp nhất ở khía cạnh tự quản lý. Điều này cho thấy rằng sinh viên cần được hỗ trợ về kỹ năng tự quản lý [26]. Dựa trên những phát hiện của nghiên cứu, tác giả đã đưa ra các khuyến nghị như: i) 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, nhấn mạnh đến tư duy phản biện, tự định hướng và hợp tác là các chiến lược học tập trọng tâm; ii) Sinh viên và giảng viên cần liên tục đánh giá

mức độ sẵn sàng cho việc học tập tự định hướng trong bối cảnh dạy-học thông qua sự hợp tác lẫn nhau nhằm đáp ứng yêu cầu học tập suốt đời để đạt được những yêu cầu về kiến thức và kỹ năng; iii) 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 học tập tự định hướng 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 tập tự định hướng, đồng thời không tập trung hoàn toàn vào phương pháp dạy và học thuyết giảng truyền thống; và iv) Nghiên cứu trong tương lai có thể lặp lại nghiên cứu này bằng cách sử dụng kích thước mẫu lớn hơn và đánh giá nhiều hơn một trường đại học ở các vùng khác nhau của Thổ Nhĩ Kỳ để khái quát kết quả cho tổng thể lớn hơn.

Tại Anh, nghiên cứu về động cơ học tập tự định hướng tại đại học Chester (Anh) của Regan (2003) đã chỉ ra một loạt các yếu tố động cơ thúc đẩy học tập tự định hướng [27]. Trong đó, tầm quan trọng của bài giảng và vai trò của người dạy trong việc thúc đẩy sinh viên hướng tới học tập định hướng. Trong khi đó, mối liên hệ giữa các hoạt động do người dạy hướng dẫn và sự phát triển học tập độc lập của người học không được đề cập nhiều trong các tài liệu về học tập của người trưởng thành. Nghiên cứu cũng chỉ ra rằng sinh viên cần được hướng dẫn và phản hồi cụ thể để thúc đẩy họ hướng tới học tập tự định hướng. Tuy nhiên, điều này lại không phù hợp với cơ sở lý thuyết của học tập tự định hướng. Trong nghiên cứu của Regan (2003), toàn bộ sinh viên tham gia khảo sát đều đồng ý rằng một bài giảng tốt sẽ thúc đẩy họ tự định hướng việc học của mình. Theo tác giả, việc lập kế hoạch giảng dạy cẩn thận có tầm quan trọng trong việc mối liên hệ giữa người dạy và sự 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 học tập tự định hướng để truyền cảm hứng cho họ. Điều này nghĩa là người dạy 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. Kết luận này giống với nghiên cứu của Prabjanee & Inthachot (Thái Lan) khi cho rằng giảng viên có thể hỗ trợ sinh viên bằng cách cung cấp các biện pháp tạo động lực và tối đa hóa cơ hội học tập để khuyến khích sinh viên tham gia vào quá trình học tập. Tuy nhiên, sinh viên sư phạm Thái Lan dường như thiếu sự sẵn sàng cho sự sáng tạo và cởi mở trong học tập. Điều 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 [28].

Tại Thái Lan, Klunklin et al., (2010) đã điều tra mức độ sẵn sàng học tập tự định hướng của sinh viên điều dưỡng của một trường đại học và so sánh mức độ sẵn sàng giữa sinh viên qua các năm [1]. Các tác giả chỉ ra rằng các sinh viên điều dưỡng có mức độ sẵn sàng học tập tự định hướng từ trung bình đến cao và mức độ sẵn sàng này có sự khác nhau qua các năm học. Trong số các nghiên cứu về sẵn sàng học tập tự định hướng ở Thái Lan, nghiên cứu của Prabjanee et al., (2013) đã khảo sát mức độ sẵn sàng học tập tự định hướng ở sẵn sàng học tập tự định hướng qua các năm học và chuyên ngành [28]. Kết quả nghiên cứu của họ cho thấy 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 [28]. 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. Họ đánh giá rằng mình có thể là những người học hiệu quả, những người bắt đầu 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 học tập tự định hướng giữa sinh viên các năm, kết quả cho thấy sinh viên các năm có mức độ sẵn sàng học tập tự định hướng khác nhau. Các nghiên cứu trước đây đã không kiểm định sự khác biệt về mức độ sẵn sàng học tập tự định hướng giữa các chuyên ngành. Do đó, kết quả nghiên cứu sẽ cung cấp cơ sở khoa học cho các nghiên cứu sau này khi so sánh mức độ sẵn sàng học tập tự định hướng giữa các chuyên ngành để mở rộng thêm các kiến thức về mức độ sẵn sàng học tập định hướng của sinh viên [28].

Tại Malaysia, Nordin et al., (2016) thực hiện nghiên cứu đánh giá mức độ sẵn sàng học tập tự định hướng của sinh viên đại học Malaysia với sự tham gia của 136 sinh viên nhằm xem xét khả năng và các kỹ năng học tập tự định hướng của sinh viên thế kỷ 21 [19]. Kết quả cho thấy, 81,5% (128) sinh viên có mức độ sẵn sàng học tập tự định hướng 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 học tập tự định hướng, trong đó $t = 1,944$, $p = 0,05$). Kết quả chỉ ra rằng mức độ sẵn sàng học tập tự định hướng của sinh viên nam cao hơn sinh viên nữ. Tuy nhiên, không có sự khác biệt đáng kể giữa thành tích học tập và quê quán [19].

Trong nghiên cứu của Osman (2013) đối với 334 sinh viên đại học đang học kỳ đầu tiên tại khoa Kỹ thuật và Môi trường xây dựng (Đại học Taylor, Malaysia) cho thấy, điểm sẵn sàng học tập tự định hướng trung bình của sinh viên nữ rõ ràng cao hơn so với sinh viên nam, phần lớn nam giới được hỏi chưa sẵn sàng cho học tập tự định hướng [29]. Osman 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 chỉ ra rằng 93,5% sinh viên nữ

đều chuẩn bị cho học tập tự định hướng trong khi 46% sinh viên nam hy vọng sẽ không gặp vấn đề gì khi học tập tự định hướng. Theo nghĩa này, Hayes et al., (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 dạng bản thân, kỳ vọng về học tập hoặc sự tham gia [30]. Nghiên cứu của Nordin et al., (2016) cho thấy có sự khác biệt đáng kể giữa SDLR và giới tính [19], cũng giống như nghiên cứu của Osman (2013) [29], Gover (2014) [31]. Trong đó, kết quả chỉ ra rằng các sinh viên nam sẵn sàng cho học tập tự định hướng hơn các sinh viên nữ.

Tại Arab Saudi, Alfaifi (2016) trong luận án tiến sĩ của mình đã đánh giá mức độ sẵn sàng học tập tự định hướng của sinh viên đại học tại Đại học điện tử Arabia Saudi (Saudi Electronic University) [32]. Nghiên cứu của ông cũng điều tra các mối quan hệ giữa mức độ sẵn sàng học tập tự định hướng và các biến nhân khẩu học được lựa chọn như giới tính, trường đại học đang học và độ tuổi trong mẫu sinh viên đại học ở Ả Rập Xê Út. Tác giả đã phát hiện ra 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 đáng kể giữa sinh viên đại học khoa học và nghiên 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 lý thuyết đạt điểm thấp hơn đáng kể so với hai trường còn lại [32].

Tại Ấn Độ, Madhavi et al., (2017) đánh giá mức độ sẵn sàng học tập tự định hướng của sinh viên y khoa trường đại học y Andhra, Visakhapatnam [33]. Nghiên cứu này giống như nghiên cứu của Alfaifi (2016) ở Arab Saudi, cũng tìm hiểu mối liên quan giữa sự sẵn sàng cho học tập tự định hướng và đặc điểm nhân khẩu học của sinh viên [32]. Kết quả nghiên cứu cho thấy điểm SDLRS trung bình là $145,17 \pm 18,181$ với 105 (64%) học sinh đạt mức này. Mức độ trung bình theo 3 yếu tố tự quản (SM), ham học hỏi (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 điểm 'ham học hỏi' và 'tự chủ' cao hơn so với 'tự quản' thể

hiện việc nhấn mạnh sự cần thiết người dạy cần phải tập trung vào kỹ năng này. Kết quả nghiên cứu cũng cho thấy “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” [33]. Do đó, cần phải xem xét về các kỹ năng học tập tự định hướng của sinh viên và các biện pháp xây dựng và thúc đẩy các kỹ năng học tập tự định hướng ở sinh viên [33].

Một nghiên cứu khác của Premkumar và cộng sự được thực hiện năm 2015 tại đại học y Christian (Vellore, Ấn Độ) nhằm đo lường mức độ sẵn sàng học tập tự định hướng của sinh viên y khoa qua các năm đào tạo và xác định nhận thức của sinh viên, giảng viên về các yếu tố thúc đẩy và cản trở học tập tự định hướng. Kết quả cho thấy, không có ảnh hưởng đáng kể của giới và tuổi lên điểm SDLR. Điểm đánh giá SDLR giảm đáng kể khi so sánh sinh viên mới nhập học với sinh viên ở những năm đào tạo tiếp theo. Phân tích định tính cho thấy vai trò nổi bật của văn hóa và chương trình giảng dạy đối với sự sẵn sàng học tập tự định hướng. Các tác giả kết luận rằng, với tầm quan trọng của học tập tự định hướng trong đào tạo y khoa, chương trình giảng dạy hiện tại có thể yêu cầu tăng cường các hoạt động học tập thúc đẩy học tập tự định hướng. Các chiến lược để thay đổi môi trường học tập tạo điều kiện cho SDL cũng cần được xem xét [34].

Nghiên cứu tại Hồng Kông (Trung Quốc), Lai (1999) trong nghiên cứu về sự sẵn sàng học tập tự định hướng và tự định hướng đã tìm hiểu mối quan hệ giữa sự sẵn sàng học tập tự định hướng và sự phát triển khả năng tự học ngôn ngữ thứ hai của sinh viên [35]. Kết quả nghiên cứu cho thấy, biến phụ thuộc tự định hướng: (Self-direction) có mối quan hệ tuyến tính với biến độc lập “sẵn sàng” (readiness) tuy nhiên độ khác biệt không lớn [35]. Do đó, sự sẵn sàng đối với việc học tập tự định hướng của người học có ảnh hưởng nhưng không phải là yếu tố duy nhất ảnh hưởng đến việc học ngôn ngữ thứ hai như giả thuyết nghiên cứu đã đặt ra [35].

Tại Việt Nam, học tập tự định hướng vẫn còn là một khái niệm mới [36] và còn ít nghiên cứu liên quan đến học tập tự định hướng Trong

nghiên cứu của Nguyễn Thị Cẩm Vân (2014), khái niệm học tập tự định hướng được xem như một phương pháp học tập thể hiện mức độ chủ động cao của người học [37]. Sau đó, Trương Minh Trí và cộng sự (2016) trong nghiên cứu “Giải pháp nâng cao năng lực nghiên cứu khoa học của sinh viên dựa trên mô hình học tập tự định hướng” [6] phân tích học tập tự định hướng như một phương pháp dạy học tập trung vào người học, thúc đẩy người học tích cực, chủ động, độc lập, tự tin với các mục tiêu học tập được định hướng. Các tác giả cho rằng việc nâng cao năng lực nghiên cứu khoa học cho sinh viên sẽ góp phần thúc đẩy sự chủ động, tích cực trong học tập và nâng cao chất lượng đào tạo cho sinh viên trong bối cảnh hội nhập quốc tế. Một năm sau đó, Trương Minh Trí và cộng sự (2017) tiếp tục thực hiện nghiên cứu về Phương pháp học tập tự định hướng tại Đại học Sư phạm Kỹ thuật Thành phố Hồ Chí Minh (HUTE) [36]. Đề tài này thảo luận về cấu trúc học tập tự định hướng, phân tích đặc điểm nhận thức của sinh viên và các môn học kỹ thuật được áp dụng trong quá trình học tập với sự hướng dẫn của giảng viên về các chủ đề học tập nhằm đạt kết quả học tập tốt nhất. Nhìn chung, các nghiên cứu về học tập tự định hướng ở Việt Nam mới tập trung vào phân tích khái niệm học tập tự định hướng và ứng dụng của nó ở các trường đại học. Các nghiên cứu về học tập tự định hướng cho thấy sự phù hợp của hình thức học tập này đối với người học trong thời kỳ hội nhập quốc tế của Việt Nam. Hiện vẫn chưa tìm thấy bằng chứng có nghiên cứu nào liên quan đến điều tra mức độ sẵn sàng học tập tự định hướng của sinh viên Việt Nam.

Từ các phân tích trên cho thấy, thế giới đã có nhiều nghiên cứu liên quan đến kỹ năng và sự sẵn sàng học tập tự định hướng của sinh viên các trường đại học, trong đó các nghiên cứu đã được thực hiện đối với sinh viên của 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. Việc xác định mức độ sẵn sàng học tập tự định hướng có thể giúp người học, cơ sở giáo dục, người dạy hiểu được khả năng học tập tự định hướng 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 trưởng thành [1]. Tại Việt Nam, khái niệm học tập tự định hướng vẫn còn mới [36], các nghiên cứu về học tập tự định hướng còn ít, đặc biệt, vẫn chưa có nghiên cứu nào về mức độ sẵn sàng học tập tự định hướng của người học nói chung và sinh viên bậc đại học nói riêng. Trong khi đó, học tập tự định hướng trong bối cảnh Việt Nam có những khác biệt về đặc điểm người học, người dạy và bối cảnh học tập. Đây chính là vấn đề cần được quan tâm, nghiên cứu nhằm thúc đẩy học tập tự định hướng trong các nhà trường.

4. Bài học kinh nghiệm đối với Việt Nam

Thông qua các kết quả nghiên cứu đã phân tích ở trên, một số bài học được rút ra nhằm thúc đẩy hoạt động học tập tự định hướng và học tập suốt đời của sinh viên các cơ sở giáo dục đại học Việt Nam như sau:

4.1. Đối với các cơ sở giáo dục đại học

Các cơ sở giáo dục đại học nên quan tâm đến các yếu tố tâm lý có ảnh hưởng trực tiếp đến học tập tự định hướng 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 học tập tự định hướng của sinh viên [12-36].

Kỹ năng học tập tự định hướng có mối quan hệ với xu hướng học tập suốt đời của sinh viên. Bên cạnh đó, thông qua học tập tự định hướng cũng có thể dự đoán kết quả học tập của sinh viên. Do đó, cần phải xem xét về các kỹ năng học tập tự định hướng của sinh viên và các biện pháp xây dựng và thúc đẩy các kỹ năng học tập tự định hướng của sinh viên [17-29].

học tập tự định hướng có vai trò quan trọng trong các chương trình giảng dạy lấy người học và quá trình học tập làm trung tâm nên nhà trường cần chú trọng và tăng cường các hoạt

động học tập thúc đẩy học tập tự định hướng, thực hiện các giải pháp để thay đổi môi trường học tập tạo điều kiện cho học tập tự định hướng. Đồng thời, học tập tự định hướng 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 nguồn nhân lực tương lai. 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 [3, 9, 23, 24, 26, 28, 29, 37]

Khi học tập tự định hướng, 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, vì vậy, các cơ sở giáo dục đại học 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 học tập tự định hướng trong nhà trường [33].

4.2. Đối với sinh viên

Sinh viên cần chủ động trong học tập, rèn luyện các kỹ năng học tập tự định hướng của sinh viên trong quá trình học [28, 29, 31].

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 [28].

Sinh viên cần đánh giá mức độ sẵn sàng cho việc học tập tự định hướng thường xuyên để có thể đáp ứng những yêu cầu về kiến thức và kỹ năng học tập suốt đời [1, 29, 35, 36].

4.3. Đối với giảng viên

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 có thể 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 học tập tự định hướng để truyền cảm hứng cho họ [29, 40].

Giảng viên cần nhận thức thấu đáo về vai trò của người dạy trong việc thúc đẩy sinh viên học tập định hướng đó là, đưa ra các hướng dẫn và phản hồi cụ thể cho sinh viên trong quá trình dạy và học tại nhà trường. Bên cạnh đó, giảng viên cần đổi mới và lựa chọn phương pháp giảng dạy phù hợp, tư vấn và hỗ trợ sinh viên. 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 học tập tự định hướng [27].

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. Tuy nhiên, cần chú ý sự khác biệt của yếu tố văn hóa học tập của sinh viên có thể ảnh hưởng đến tư duy sáng tạo trong quá trình học [28].

Giảng viên cũng có thể 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 trong học tập của sinh viên như thảo luận, trình diễn, các bài tập dự án độc lập, các bài tập nghiên cứu điển hình, ... [6].

Giảng viên cần liên tục đánh giá mức độ sẵn sàng cho việc học tập tự định hướng của sinh viên để có thể đáp ứng những yêu cầu học tập của người học và sự phát triển của xã hội [26].

4.4. Đối với các nhà nghiên cứu

Cần có những nghiên cứu đánh giá mức độ sẵn sàng học tập tự định hướng 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 [24].

Các nhà nghiên cứu nên xem xét, đánh giá mức độ sẵn sàng học tập tự định hướng với cỡ mẫu lớn hơn và 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, kiểm định sự khác biệt về mức độ sẵn sàng học tập tự định hướng mở rộng hơn để cung cấp

thêm các kiến thức về mức độ sẵn sàng học tập định hướng của sinh viên [26].

5. Kết luận

Trên thế giới đã có nhiều nghiên cứu liên quan sẵn sàng học tập tự định hướng của sinh viên các trường đại học ở nhiều lĩnh vực khác nhau. Các nghiên cứu về mức độ sẵn sàng học tập tự định hướng có thể giúp người học, cơ sở giáo dục, người dạy hiểu được khả năng học tập tự định hướng của sinh viên nhằm 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 trưởng thành [1].

Từ các kết quả nghiên cứu trên thế giới, những kinh nghiệm được rút ra đối với bối cảnh giáo dục đại học Việt Nam để thúc đẩy học tập tự định hướng thông qua đánh giá mức độ sẵn sàng học tập tự định hướng của sinh viên trong đó có việc xem xét các yếu tố như tâm lý của sinh viên, động lực học tập và mối quan hệ với kết quả học tập. Đồng thời, trên cơ sở kết quả nghiên cứu của các tác giả quốc tế, những bài học kinh nghiệm nhằm thúc đẩy học tập tự định hướng trong nhà trường đối với các cơ sở giáo dục đại học, với sinh viên, giảng viên và các nhà nghiên cứu Việt Nam cũng được đề cập cụ thể.

Bài viết này chủ yếu dựa trên kết quả của một số đánh giá về mức độ sẵn sàng học tập tự định hướng của sinh viên các nước trên thế giới và đưa ra các đề xuất chung khi thực hiện đánh giá mức độ sẵn sàng học tập tự định hướng ở các cơ sở giáo dục đại học Việt Nam. Các nghiên cứu cụ thể về học tập tự định hướng, mức độ sẵn sàng học tập tự định hướng, các yếu tố ảnh hưởng đến học tập tự định hướng cũng như việc đo lường học tập tự định hướng đối với nhiều đối tượng người học cần được tiếp nối để hoàn thiện bức tranh tổng thể về đánh giá mức độ sẵn sàng học tập tự định hướng tại Việt Nam.

Tài liệu tham khảo

- [1] A. Klunklin, N. Viseskul, A. Sripusanapan, S. Turale, Readiness for Selfdirected Learning

- Among Nursing Students in Thailand, *Nursing Health Sciences*, Vol. 12, No. 2, 2010, pp. 177-181.
- [2] R. G. Brockett, R. Hiemstra, *Self-direction in Adult Learning: Perspectives on Theory, Research and Practice*, Routledge, 2018.
- [3] L. M. Guglielmino, *Development of the Self-Directed Learning Readiness Scale*, Doctoral Dissertation, University of Georgia, Athens, Georgia, 1977.
- [4] L. F. Oddi, *Development of an Instrument to Measure Self-directed Continuing Learning*, Doctoral Dissertation, Northern Illinois University, 1984, *Dissertation Abstract International*, 46, 49A, 1984.
- [5] M. Fisher, J. King, G. Tague, *Development of a Self-directed Learning Readiness Scale for Nursing Education*, *Nurse Education Today*, Vol. 21, No. 7, 2001, pp. 516-525.
- [6] T. M. Tri, B. V. Hong, V. T. Xuan, *Using Self-Directed Learning Topromote Activenessfor Students in the Context of International Integration*, *Journal of Science of HNUE*, Vol. 61, 2016, pp. 28-36.
- [7] M. S. Knowles, *Self-directed Learning: A Guide for Learners and Teachers*, Association Press, 1975.
- [8] R. G. Brockett , R. Hiemstra, *Self-direction in Adult Learning: Perspectives on Theory, Research and Practice*, Routledge, 1991.
- [9] K. Wiley, *Effects of a Self-directed Learning Project and Preference for Structure on Self-directed Learning Readiness*, *Nursing Research*, Vol. 32, No. 3, 1983, pp. 181-185.
- [10] P. C. Candy, *Self-Direction for Lifelong Learning, A Comprehensive Guide to Theory and Practice*, Jossey-Bass, 350 Sansome Street, San Francisco, CA 94104-1310: ERIC, 1991.
- [11] J. W. Lounsbury, J. J. Levy, S. H. Park, L. W. Gibson, R. Smith, *An Investigation of the Construct Validity of the Personality Trait of Self-directed Learning*, *Learning Individual Differences*, Vol. 19, No. 4, 2009, pp. 411-418.
- [12] A. L. Oliveira, A. Simões, *Impact of Socio-demographic and Psychological Variables on the Self-directedness of Higher Education Students*, *International Journal of Self-Directed Learning*, Vol. 3, No. 1, 2006, pp. 1-12.
- [13] M. K. Ponton, M. G. Derrick, P. B. Carr, *The Relationship Between Resourcefulness and Persistence in Adult Autonomous Learning*, *Adult Education Quarterly*, Vol. 55, No. 2, 2005, pp. 116-128.
- [14] D. N. Roberson, S. B. Merriam, *The Self-Directed Learning Process of Older, Rural Adults*, Vol. 55, No. 4, 2005, pp. 269-287.
- [15] J. Shulman, *A Comparison Between Traditional and Problem-based Learning Medical Students as Self-directed Continuing Learners*, Doctoral Dissertation, Northern Illinois University, 1994.
- [16] R. Fontaine, *Participation in Self-directed Learning by Older Adults*, Doctoral Dissertation, The University of Southern Mississippi, 1996.
- [17] R. Slaughter, *Experience in the Doctor of Pharmacy Program at Wayne State University Increases Students' Readiness for Self-directed Learning*, Poster Session Presented at the Annual Conference of the American Association of Colleges of Pharmacy, Boston, MA, 2009.
- [18] A. Francis , A. Flanigan, *Self-Directed Learning and Higher Education Practices: Implications for Student Performance and Engagement*, *Mountain Rise* Vol. 7, No. 3, 2012, pp. 1-18.
- [19] N. Nordin, N. A. Halim, M. Malik, *Assessing Readiness for Self-directed Learning Among College Students in the Provision of Higher Learning Institution*, *Environment-Behaviour Proceedings Journal*, Vol. 1, No. 3, 2016, pp. 91-101.
- [20] R. R. Abraham, M. Fisher, A. Kamath, M. T. A. Izzati, S. Nabila, N. N. Atikah, *Exploring First-year Undergraduate Medical Students' Self-directed Learning Readiness to Physiology*, *Adv Physiol Educ*, Vol. 35, 2011, pp. 393-395.
- [21] S. O'Kell, *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*, Vol. 8, No. 4, 1988, pp. 197-204.
- [22] S. Dyck, *Self-directed Learning for the RN in a Baccalaureate Program*, *Journal of Continuing Education in Nursing*, Vol. 17, No. 6, 1986, pp. 194-197.
- [23] B. N. Phillips, B. J. Turnbull, F. X. He, *Assessing Readiness for Self-directed Learning Within a Non-traditional Nursing Cohort*, *Nurse Education Today*, Vol. 35, No. 3, 2015, pp. e1-e7.
- [24] M. G. Robinson, *The Relationship Between Self-directed Learning Readiness and Resilience Among Graduate Students*, Doctoral Dissertations, Tennessee Research and Creative Exchange, Tennessee, 2003.
- [25] C. Rascón-Hernán, J. Fullana-Noell, C. Fuentes-Pumarola, A. Romero-Collado, D. Vila-Vidal, D. Ballester-Ferrando, *Measuring Self-directed Learning Readiness in Health Science Undergraduates: A Cross-sectional Study*, *Nurse Education Today*, Vol. 83, 2019.

- [26] M. Örs, The Self-directed Learning Readiness Level of the Undergraduate Students of Midwife and Nurse in Terms of Sustainability in Nursing and Midwifery Education, *Sustainability*, Vol. 10, No. 10, 2018.
- [27] J. A. Regan, Motivating Students Towards Self-directed Learning, *Nurse Education Today*, Vol. 23, No. 8, 2003, pp. 593-599.
- [28] D. Prabjane, M. Inthachot, Self-directed Learning Readiness of College Students in Thailand, *Journal of Educational Research Innovation*, Vol. 2, No. 1, 2013.
- [29] M. Osman, Ready or Not: Students with Self-directed Learning, *Journal of Engineering Science and Technology*, Vol. 10, 2013, pp. 84-90.
- [30] E. Hayes, D. D. Flannery, *Women as Learners: The Significance of Gender in Adult Learning*, The Jossey-Bass Higher and Adult Education Series, ERIC, 2000.
- [31] K. S. M. T. Gover, Gender Differences in Self-Directed Learning Practices among Community Members, *PAACE Journal of Lifelong Learning*, Vol. 23, 2014, pp. 19-31.
- [32] M. S. Alfaifi, Self-directed Learning Readiness Among Undergraduate Students at Saudi Electronic University in Saudi Arabia, Doctor of Education Dissertations, Adult, Career and Higher Education, South Florida, 2016.
- [33] K. Madhavi, B. Madhavi, Readiness for Selfdirected Learning Among Undergraduate Medical Students of Andhra Medical College, Visakhapatnam, *Int J Community Med Public Health*, Vol. 4, No. 8, 2017, pp. 2836-2840.
- [34] K. Premkumar, E. Vinod, S. Sathishkumar, Self-directed Learning Readiness of Indian Medical Students: A Mixed Method Study, *BMC Medical Education*, Vol. 18, No. 1, 2018, pp. 1-10.
- [35] J. Lai, *Self-directed Learning Readiness and Self-direction in Second Language Learning*, Bells: Barcelona English Language Literature Studies, 1999, pp. 155-168.
- [36] T. M. Tri, V. T. Xuan, B. V. Hong, Self-Directed Learning Approach in Technical Teaching at The Ho Chi Minh City University of Technology and Education in the Context of International Integration, *The Vietnam Journal of Education*, Vol. 417, 2017, pp. 51-54.
- [37] N. T. C. Van, Implement self-directed Teaching in Teacher Training and Retraining to Meet the Requirements of Differentiated Teaching, *The Vietnam Journal of Education*, Vol. 350, 2014, pp. 21-23.