



Original Article

Development of Self-Directed Learning Readiness Scale for Vietnamese Undergraduates

Dang Thi Thanh Thuy*

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

Received 02 October 2021

Revised 19 December 2021; Accepted 19 December 2021

Abstract: This study aimed to develop a valid and reliable instrument to diagnose students' attitudes, abilities and personality characteristics, necessary for self-directed learning among undergraduate students in Vietnam. The study was undergone into two stages including developing and testing the questionnaire. Besides desk study, expert interview was utilized to 05 experts and 30 undergraduate students in educational measurement to assess the content and construct validity of a number of items perceived to reflect self-directed learning readiness in the questionnaire. At the same time, the software of SPSS 26.0 was utilized to ensure the validity and reliability of the scale after the testing stage with a sample 1200 students who are studying education science and *natural science & technology*. The research result showed that, Cronbach's alpha coefficients was above 0.8 and 42/42 questions have a total variable correlation of over 0.03, ensuring the reliability of the scale. That is expected to allow educators to assess and diagnose their students' learning needs and their readiness for learning, thereby supporting the educators to implement teaching strategies that will best suit the students. Furthermore, the development of this scale will provide valuable data for curriculum development at the higher education institutions.

Keywords: Self-directed learning, self-directed learning readiness, self-directed learning readiness scale, undergraduate students.

* Corresponding author.

E-mail address: thuydang.cen@gmail.com

<https://doi.org/10.25073/2588-1159/vnuer.4596>

Xây dựng công cụ khảo sát mức độ sẵn sàng học tập tự định hướng đối với sinh viên bậc đại học Việt Nam

Đặng Thị Thanh Thủy*

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

Nhận ngày 02 tháng 10 năm 2021

Chỉnh sửa ngày 19 tháng 12 năm 2021; Chấp nhận đăng ngày 19 tháng 12 năm 2021

Tóm tắt: Nghiên cứu này nhằm xây dựng công cụ khảo sát đảm bảo độ tin cậy và có giá trị để đo lường thái độ, khả năng và những đặc điểm cá nhân cần thiết cho học tập tự định hướng của sinh viên đại học Việt Nam. Quá trình triển khai gồm các giai đoạn 1) xây dựng phiếu khảo sát và 2) thử nghiệm phiếu khảo sát. Thông qua nghiên cứu tài liệu, tham vấn và thảo luận nhóm với 05 chuyên gia, giảng viên và 30 sinh viên trong lĩnh vực đo lường và đánh giá giáo dục để lựa chọn, đánh giá nội dung, sự phù hợp của các câu hỏi trong bảng khảo sát. Để đo lường độ tin cậy thang đo và mối tương quan giữa các câu hỏi, phần mềm SPSS 26.0 được sử dụng sau khi triển khai khảo sát thực nghiệm đối với 1200 sinh viên các ngành khoa học xã hội-nhân văn (KHXH-NV) và khoa học tự nhiên - kỹ thuật (KHTN-KT). Kết quả phân tích cho thấy hệ số Chronbach's alpha đạt trên 0,8 và 42/42 câu hỏi có hệ số tương quan biến tổng trên 0,03, đảm bảo độ tin cậy của thang đo. Công cụ khảo sát này sẽ giúp các nhà trường, giảng viên, sinh viên chẩn đoán sự sẵn sàng học tập của sinh viên để xây dựng chương trình và thực hiện các chiến lược giảng dạy phù hợp.

Từ khóa: Học tập tự định hướng, sẵn sàng học tập tự định hướng, thang đo mức độ sẵn sàng học tập tự định hướng, sinh viên bậc đại học.

1. Mở đầu

Học tập tự định hướng ở bậc đại học được hiểu là trách nhiệm sinh viên thực hiện để học tập, kiểm soát việc học tập và tìm hiểu những gì mà họ xem là quan trọng. Các mức độ kiểm soát mà sinh viên sẵn sàng thực hiện quá trình học tập sẽ phụ thuộc vào thái độ, năng lực và đặc điểm nhân cách của họ [1]. Một số hình thức thể hiện học tập tự định hướng ở các chương trình đào tạo đại học và sau đại học như nhật ký lâm sàng (clinical log), học tập dựa trên vấn đề (problem-based learning) hoặc các nhiệm vụ học tập học từ xa hay trực tuyến.

Đối với sinh viên đại học, học tập tự định hướng được xem như một phương thức học tập

hiệu quả, khuyến khích người học chủ động trong việc học tập [2]. Học tập tự định hướng cũng là một biểu hiện cụ thể của việc đổi mới phương pháp dạy học ở các cơ sở giáo dục [3]. Bởi, học tập tự định hướng đem lại nhiều lợi ích cho người học, giúp học tập hiệu quả hơn, hiểu biết hơn về xã hội và là một công cụ cần thiết để phát triển đối với các cá nhân trong thế kỷ 21 [4]. Morrow (1993) [5] thì khẳng định rằng, nếu việc lập kế hoạch và thực hiện kế hoạch học tập phù hợp thì học tập tự định hướng có thể khuyến khích sinh viên phát triển các quy tắc và cách thức lãnh đạo của riêng mình. Đồng thời, sinh viên có thể nhận thức rõ hơn về trách nhiệm của mình trong việc kiểm soát học tập và để việc học tập trở nên có ý nghĩa [6]. Thông qua học tập tự định hướng, sinh viên và có thể thực hiện việc học tập đó bất cứ lúc nào và ở bất kỳ đâu bởi kiến thức trong liên tục thay đổi

* Tác giả liên hệ.

Địa chỉ email: thuydang.cen@gmail.com

<https://doi.org/10.25073/2588-1159/vnuer.4596>

[7]. Để thúc đẩy sinh viên học tập tự định hướng, cần thiết phải đánh giá sự sẵn sàng học tập tự định hướng của sinh viên [8] bởi mức độ học tập tự định hướng của mỗi người khác nhau, không phải sinh viên nào cũng biết cách học tập tự định hướng [9]. Kết quả đánh giá sẽ giúp các cơ sở giáo dục hiểu rõ sự khác biệt giữa các sinh viên để có các giải pháp phù hợp hỗ trợ sinh viên học tập [7]. Đồng thời, thông qua đánh giá mức độ sẵn sàng học tập tự định hướng sẽ giúp sinh viên nhận biết được thực tế khả năng học tập tự định hướng của mình.

Theo Brockett và Hiemstra (2018) [10], 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". 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" [11]. Hoặc giải thích rõ ràng hơn là kiểm tra mức độ mà người học tự định hướng kiểm soát bản thân và học tập những gì họ cho là quan trọng. Mức độ kiểm soát phụ thuộc vào đặc điểm cá tính cá nhân, thái độ và năng lực của người học [12]. Sẵn sàng học tập tự định hướng được coi là có tính cá nhân hóa cao. Mỗi cá nhân có mức độ sẵn sàng học tập tự định hướng khác nhau và sự phát triển học tập tự định hướng theo giai đoạn (the Staged Self-directed Learning Model) thể hiện rõ sự khác biệt về mức độ học tập tự định hướng của mỗi cá nhân [13, 14]. Các nghiên cứu đã cho thấy khi phương pháp giảng dạy phù hợp với sự sẵn sàng học tập tự định hướng sẽ tạo ra những cơ hội học tập tốt nhất [11, 14-16]. Candy (1991) [17] cho rằng đánh giá mức độ sẵn sàng tham gia và thực hiện học tập tự định hướng, tức là đánh giá các đặc điểm "có thể làm" và "sẽ làm" của người học. Vì vậy, thang đo mức độ sẵn sàng học tập tự định hướng phải thể hiện được các khía cạnh đo lường mức độ sẵn sàng học tập tự định hướng bao gồm các yếu tố liên quan đến kỹ năng và thuộc tính cá nhân cần thiết cho việc học tập tự định hướng.

Trên thế giới, một số thang đo mức độ sẵn sàng học tập tự định hướng đã được phát triển như thang đo của Guglielmino (1977) [15] và Fisher cùng các cộng sự, (2001) [12]. Theo Merriam và Baumgartner (2020) [18], đo lường mức độ sẵn sàng học tập tự định hướng (SDLR) là cách đánh giá được sử dụng thường xuyên nhất cho đến nay và thang đo mức độ sẵn sàng học tập tự định hướng là công cụ hàng đầu được sử dụng để đo lường khả năng và mức độ sẵn sàng cho việc học tập tự định hướng (Harvey et al., 2006) [19]. Trong đó, bảng khảo sát của Guglielmino (1977) đã được phổ biến tại nhiều quốc gia nhưng vẫn có những nghi ngờ về độ tin cậy [20]. Candy (1991) [17] đã chỉ ra điểm yếu trong bảng khảo sát của Guglielmino là các thuật ngữ không rõ ràng có thể dẫn đến "một số nhầm lẫn cho việc đo lường chính xác" (tr. 153). Đặc biệt, Field (1989) [21] cho rằng, thang đo của Guglielmino nghiêng nhiều về đo lường sự yêu thích và nhiệt tình học tập, một số câu hỏi có sự lặp lại. Ngoài ra, thang đo này dù đã được áp dụng rộng rãi và được dịch sang 22 ngôn ngữ, nhưng muốn sử dụng thì người dùng phải trả phí [22], mức phí lên tới 6,5 USD một bản khảo sát trực tuyến và 4,95 USD một bản khảo sát giấy (đối với cơ sở giáo dục được giảm xuống còn 3,25-3,95 USD một bản tùy theo số lượng bản khảo sát). Trong khi đó, thang đo đánh giá mức độ sẵn sàng học tập tự định hướng của Fisher et al., (2001) [12] và phiên bản năm 2010 sử dụng phương pháp phân tích nhân tố khẳng định (CFA) trên mẫu 227 sinh viên năm thứ nhất lại chú trọng vào chẩn đoán thái độ, khả năng và đặc điểm tính cách của sinh viên ngành điều dưỡng. Có nghĩa là, quy mô được giới hạn để thực hiện trên sinh viên điều dưỡng đại học, mặc dù bảng hỏi sau đó cũng được dùng cho các nhóm sinh viên lĩnh vực khác [12]. Hơn nữa, cả hai thang đo này đều chưa thể hiện tính cập nhật bối cảnh học tập trong thời đại công nghệ phát triển và các hình thức học tập đa dạng. Vì vậy, nghiên cứu này mong muốn sẽ xây dựng một công cụ khảo sát mức độ sẵn sàng học tập tự định hướng đảm

bảo độ tin cậy, có thể sử dụng đánh giá mức độ sẵn sàng học tập tự định hướng của sinh viên bậc đại học ở nhiều ngành khác nhau. Qua đó, sẽ góp phần vào việc đánh giá mức độ sẵn sàng học tập tự định hướng của sinh viên, thúc đẩy học tập tự định hướng tại các cơ sở giáo dục đại học Việt Nam. Việc xây dựng công cụ khảo sát này sẽ cung cấp phương tiện khảo sát mức độ sẵn sàng học tập tự định hướng sinh viên đại học Việt Nam ở nhiều ngành, trên qui mô rộng. Các câu hỏi được xác thực bởi những chuyên gia đồng thời là giảng viên Việt Nam có kinh nghiệm về đo lường, đánh giá trong giáo dục, có am hiểu về tâm lý sinh viên và bởi chính sinh viên Việt Nam trong bối cảnh thực tiễn của giáo dục đại học Việt Nam.

2. Phương pháp

Nghiên cứu này được triển khai qua hai giai đoạn:

i) *Giai đoạn thứ nhất*. Xây dựng dự thảo phiếu khảo sát: sử dụng kỹ thuật lấy ý kiến chuyên gia nhiều vòng kết hợp với thảo luận nhóm để xây dựng và quyết định các nội dung phù hợp nhất của bảng khảo sát mức độ sẵn sàng học tập tự định hướng;

ii) *Giai đoạn thứ hai*. Thử nghiệm phiếu khảo sát: Thực hiện khảo sát thử với sinh viên đại học các khối ngành để xác định độ tin cậy (construct validity) của bảng hỏi và tính nhất quán của thang đo (internal consistency).

2.1. Giai đoạn xây dựng phiếu khảo sát

Cơ sở xây dựng phiếu khảo sát

Phiếu khảo sát mức độ sẵn sàng học tập tự định hướng của sinh viên đại học được xây dựng tuân thủ các yêu cầu và nguyên tắc thiết kế phiếu điều tra khảo sát. Việc xây dựng phiếu được thực hiện trên cơ sở lý thuyết liên quan đến sẵn sàng học tập tự định hướng; kế thừa bảng hỏi đánh giá mức độ sẵn sàng học tập tự định hướng của Fisher và các cộng sự (2001, 2010) [1, 12] và tham khảo bảng hỏi của Guglielmino (1977) [15] để xây dựng các câu hỏi phù hợp với sinh viên đại học Việt Nam.

Các bước xây dựng phiếu khảo sát

Để xây dựng phiếu khảo sát, phương pháp định tính được áp dụng thông qua việc lấy ý kiến chuyên gia, gồm phỏng vấn nhiều vòng và thảo luận nhóm nhiều lần. Trong đó, 05 chuyên gia và 30 sinh viên năm có hiểu biết về thu thập, xử lý dữ liệu định lượng được mời tham gia lấy ý kiến, thảo luận nhóm. Nhóm chuyên gia bao gồm: 02 chuyên gia về đo lường và đánh giá trong giáo dục, là giảng viên đại học khối xã hội; 02 chuyên gia có kinh nghiệm thiết kế công cụ khảo sát, là giảng viên đang giảng dạy tại các trường đại học khối tự nhiên-kỹ thuật; 01 giảng viên môn tiếng Anh có kinh nghiệm giảng dạy đại học. Các chuyên gia này đều là những người am hiểu về nghiên cứu định lượng, phương pháp giảng dạy và học tập đại học và có những hiểu biết về tâm lý sinh viên.

Quy trình xây dựng công cụ khảo sát được thực hiện như sau:

i) Bước 1. Xác định mục đích, phạm vi, đối tượng cần khảo sát

Phiếu khảo sát này nhằm tìm hiểu mức độ sẵn sàng học tập tự định hướng của sinh viên Việt Nam đang theo học tại các cơ sở giáo dục đại học tại Việt Nam;

ii) Bước 2. Sơ thảo nội dung phiếu khảo sát

Bước này sơ thảo nội dung phiếu khảo sát trên cơ sở khung nghiên cứu đã được xác định và kế thừa một số câu hỏi trong bảng khảo sát mức độ sẵn sàng học tập tự định hướng của Fisher và các cộng sự (2001) [12]. Bảng hỏi của Guglielmino (1977) [15] chỉ được tham khảo và không kế thừa khi xây dựng bảng khảo sát này (do yêu cầu về bản quyền).

Sau khi xác định khái niệm then chốt “sẵn sàng học tập tự định hướng”, bước thao tác hóa khái niệm được thực hiện với các chỉ báo cấp 1 là “thái độ học tập”, “khả năng học tập” và “đặc điểm cá nhân trong học tập”. Đồng thời, các chỉ báo cấp 2, thang đo và các câu hỏi sơ thảo cũng được xác định, gồm:

i) Về “thái độ”: mong muốn học tập, hứng thú học tập, có động cơ học tập;

ii) Về “khả năng học tập”: quản lý học tập, kiểm soát học tập, vận dụng và sáng tạo;

iii) Về “đặc điểm cá nhân”: tự tin, nhận thức về năng lực bản thân, khả năng quyết định và giải quyết vấn đề.

Thang đo xác định mức độ đồng ý theo thang điểm từ 1 đến 5 với mỗi câu hỏi từ “*hầu như không đúng với tôi*” đến “*luôn đúng với tôi*”.

Kết quả lấy ý kiến và thảo luận vòng 1 cùng với 05 chuyên gia và 30 sinh viên đã xác định được 53 câu hỏi theo 3 chỉ báo chính (thái độ, khả năng và đặc điểm cá nhân). 80% số người được hỏi cho rằng các câu hỏi được lựa chọn phù hợp với khung lý thuyết của đề tài và bối cảnh hiện nay. Ngoài ra, bản sơ thảo còn có phần thông tin chung và giới thiệu;

iii) Bước 3. Dự thảo phiếu khảo sát

Ở bước này, phiếu sơ thảo được đưa ra thảo luận nhóm. Nội dung thảo luận nhằm phân tích tính logic của cấu trúc phiếu, các nội dung của từng câu hỏi trong phiếu và số lượng các câu hỏi trong từng nhân tố. Đồng thời, bước này nhằm kiểm tra mức độ phù hợp về thời gian trả lời, độ dài phiếu khảo sát, các câu hỏi, các hướng dẫn trả lời, các ngôn ngữ trong phiếu hỏi và mức độ dễ hiểu khi trả lời câu hỏi.

Đánh giá về nội dung của từng câu hỏi: 85% chuyên gia và sinh viên đồng ý rằng các câu hỏi rõ ràng. 100% ý kiến cho rằng cấu trúc các câu hỏi trong bảng khảo sát có sự logic. 80% hài lòng với định dạng của bảng hỏi và độ dài của bảng hỏi. 80% ý kiến đồng ý với thang đo mức độ đánh giá theo thang Likert từ 1-5 theo thứ tự cho điểm lựa chọn tăng dần, 20% ý kiến đề xuất điều chỉnh thang đo mức độ 1-3 điểm (*không đúng với tôi-một phần đúng với tôi-hoàn toàn đúng với tôi*).

Sau khi tổng hợp ý kiến từ kết quả thảo luận nhóm, phiếu sơ thảo được chỉnh sửa và hoàn chỉnh tổng thể. Sau đó 30 sinh viên đã trả lời thử nội dung của phiếu hỏi. Sau khi trả lời thử, sinh viên cùng thảo luận, đề xuất ý kiến điều chỉnh bảng hỏi.

Trên cơ sở kết quả thảo luận, bản dự thảo Phiếu khảo sát lần 1 đã được hoàn thiện với 42

câu hỏi chia theo ba nhóm gồm: thái độ đối với học tập; khả năng học tập; đặc tính cá nhân (đặc điểm cá nhân);

iv) Bước 4. Điều chỉnh và hoàn thiện phiếu

Phiếu dự thảo lần 1 được gửi đi lấy ý kiến chuyên gia về nội dung của từng câu hỏi; tính logic của các câu hỏi trong bảng hỏi, thang đo. Trong bước này, một câu hỏi đã được loại bỏ, một số câu được chỉnh sửa lại từ ngữ cho dễ hiểu hơn. Các câu hỏi đã được sắp xếp theo cấu trúc từng nhóm nhân tố để người điền phiếu dễ trả lời.

Về nội dung các câu hỏi, 80% ý kiến chuyên gia cho rằng bảng hỏi đã phản ánh đúng các nội dung trong phân tích khung lý thuyết về bản chất sẵn sàng học tập tự định hướng, 20% ý kiến chuyên gia cho rằng các câu hỏi dường như mới thể hiện yếu tố bên trong của sự sẵn sàng.

Về thang đo, 100% chuyên gia đã nhất trí thang đánh giá mức độ sử dụng điểm số từ 1= rất thấp, 2= thấp; 3= trung bình; 4= cao; 5= rất cao để sinh viên lựa chọn. Bảng hỏi được định dạng trong tối đa 02 trang A4. Kết quả phỏng vấn và thảo luận của các vòng được thể hiện trong Bảng 1 dưới đây.

Bảng 1. Tóm tắt kết quả các vòng lấy ý kiến

TT	Vòng	Tổng số câu hỏi	Các câu hỏi bị loại	Số câu đạt từ 80% ý kiến đồng ý	Chưa chắc chắn nhưng đồng ý với bước tiếp theo
1	Vòng 0	53	05	42	06
2	Vòng 1	48	05	40	03
3	Vòng 2	43	01	41	01
4	Vòng 3	42	00	39	03

Kết quả sau các vòng lấy ý kiến và thảo luận, bảng hỏi gồm 42 biến được mã hóa theo ba nhóm nhân tố lớn (riêng nhóm khả năng học tập được chia thành ba nhóm nhỏ gồm kỹ năng học tập, kiểm soát học tập, vận dụng và sáng tạo) đã được xác định và đánh giá theo thang đo Likert 5 mức độ theo thang điểm từ 1-5. Chi tiết được mô tả trong Bảng 2.

Bảng 2. Các biến số của bảng khảo sát sau các vòng thảo luận

TT	Nhóm các nhân tố	Ký hiệu
I	Thái độ đối với học tập	
	Tôi muốn học những kiến thức mới	TD1
	Tôi hứng thú với việc tìm hiểu những kiến thức mới	TD2
	Tôi cần phải học	TD3
	Tôi thích sự thử thách	TD4
	Tôi đánh giá những vấn đề mới một cách nghiêm túc	TD5
	Tôi học từ những sai lầm của mình	TD6
	Tôi luôn muốn biết lý do tại sao	TD7
	Tôi sẽ tìm sự hỗ trợ khi không thể giải quyết khó khăn	TD8
	Tôi thích việc mình có thể quyết định học gì và học như thế nào	TD9
II	Khả năng học tập	
	Tôi xây dựng khung thời gian chặt chẽ	KN1
	Tôi là người có đầu óc tổ chức	KN2
	Tôi là người quản lý tốt thời gian	KN3
	Tôi có các kỹ năng quản lý tốt	KN4
	Tôi xây dựng lịch học tập cụ thể	KN5
	Tôi là người làm việc có phương pháp	KN6
	Tôi là người học tập có hệ thống	KN7
	Tôi thích lập kế hoạch cho việc học tập của mình	KN8
	Tôi là người tuân thủ kỷ luật	KN9
	Tôi phát triển được các kỹ năng thông qua học tập	VD1
	Tôi thu nhận được nhiều kiến thức thông qua học tập	VD2
	Tôi gắn kết những gì mình đã học với các mục tiêu dài hạn	VD3
	Tôi có thể áp dụng những gì học được vào thực tiễn	VD4
	Tôi có thể phát triển kiến thức và kỹ năng nhờ hướng dẫn của thầy/cô	VD5
	Tôi chịu trách nhiệm với việc học tập của mình	KS1
	Tôi thích đặt ra các mục tiêu học tập cho bản thân	KS2
	Tôi đánh giá được kết quả học tập của mình	KS3

TT	Nhóm các nhân tố	Ký hiệu
	Tôi có kỳ vọng cao về việc học tập	KS4
	Tôi ưu tiên việc học tập của mình	KS5
	Tôi tự tin theo đuổi việc học tập của mình	KS6
	Tôi đặt ra những tiêu chuẩn cao cho bản thân mình	KS7
	Tôi thích đánh giá những gì mình làm	KS8
	Tôi muốn kiểm soát những gì mình học	KS9
	Tôi thích thu thập các dữ liệu thực tế trước khi ra quyết định	KS10
III	Đặc tính cá nhân trong học tập	
	Tôi có thể học bất cứ những gì tôi muốn	CD1
	Tôi có nhiều cách để học những kiến thức mới	CD2
	Tôi chủ động học tập trên các nền tảng trực tuyến (moodle, google classroom, zoom,...)	CD3
	Tôi có thể tìm được thông tin khi cần	CD4
	Đối với mọi người và cá nhân, tôi là người học tập hiệu quả	CD5
	Tôi có niềm tin mãnh liệt vào khả năng của mình	CD6
	Tôi nhận thức được những hạn chế của bản thân	CD7
	Tôi có khả năng tập trung vào một vấn đề	CD8
	Tôi muốn thầy/cô nêu rõ nhiệm vụ để sinh viên biết phải làm gì	CD9

Kết quả sau vòng lấy ý kiến chuyên gia và thảo luận nhóm sau đó được thử nghiệm với nhóm lớn gồm 1200 sinh viên đại học các ngành để kiểm tra độ tin cậy của thang đo. Giai đoạn này cũng phân tích nhân tố khám phá bằng phần mềm SPSS 26.0.

2.2 Giai đoạn thử nghiệm

Phân tích độ tin cậy của thang đo

Cơ sở lý thuyết: Khi Cronbach's Alpha từ 0,8-1,0 thì thang đo là tốt, từ 0,7-0,8 là sử dụng được, từ 0,6-0,7 là có thể sử dụng được và nhỏ hơn 0,6 là không sử dụng được. Tiêu chuẩn để đánh giá một biến có thực sự đóng góp trong mô hình hay không là hệ số tương quan biến tổng phải lớn hơn 0,3, nếu nhỏ hơn 0,3 thì được xem là biến rác và sẽ bị loại khỏi mô hình [23].

Kết quả phân tích độ tin cậy của thang đo (Bảng 3) cho thấy hệ số tương quan biến tổng của các biến đều lớn hơn 0,8. Như vậy hệ thống thang đo xây dựng với 5 mức độ đảm bảo chất lượng và độ tin cậy tốt với 42 biến số đặc trưng.

Bảng 3. Bảng tổng hợp kết quả phân tích chất lượng thang đo bằng hệ số Cronbach's Alpha

TT	Nhóm biến	Số biến	Cronbach's Alpha
1	Thái độ đối với học tập	09	0,844
2	Quản lý học tập	09	0,893
3	Vận dụng và sáng tạo	05	0,824
4	Kiểm soát học tập	10	0,875
5	Đặc tính cá nhân	09	0,823

Phân tích nhân tố khám phá

Cơ sở lý thuyết: Điều kiện để phân tích nhân tố khám phá (Exploratory Factor Analysis-EFA) phải thỏa mãn các yêu cầu [24]: i) hệ số tải nhân tố (Factor loading) lớn hơn 0,5; ii) hệ số KMO nằm trong khoảng 0,5-1,0; iii) kiểm định Bartlett có ý nghĩa thống kê (sig.<0,05); iv) phần trăm phương sai trích (Percentage of variance) lớn hơn 50%.

Kết quả phân tích nhân tố khám phá

a) Kiểm định tính thích hợp của EFA

Kết quả phân tích KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) và kiểm định Bartlett (Bartlett's test of sphericity) được thể hiện tại Bảng 4 cho thấy: Hệ số KMO=0,962 thỏa mãn điều kiện $0,5 < KMO < 1$, như vậy phân tích nhân tố khám phá là thích hợp cho dữ liệu thực tế.

Kết quả kiểm định Bartlett với mức ý nghĩa thống kê sig.=0,00<0,05. Như vậy, giả thuyết Ho: độ tương quan giữa các biến quan sát bằng không trong tổng thể bị bác bỏ, tức là các biến quan sát có tương quan với nhau trong tổng thể.

Bảng 4. Kiểm định KMO và Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy		0,962
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	22518,656
	df	861
	Sig.	0,000

Tổng phương sai trích 55,54% (>50%) đạt yêu cầu, 5 nhóm nhân tố giải thích được 55,54% độ biến thiên của dữ liệu. Điều này cho thấy kết quả phân tích EFA hoàn toàn phù hợp. Sau kết quả của phép xoay nhân tố, duy nhất biến quan sát KS10 bị loại khỏi thang đo.

b) Kết quả phân tích EFA

Qua kiểm định chất lượng thang đo và kết quả phân tích EFA (Bảng 5), nhận diện có 01 thang đo đại diện cho nhân tố thái độ đối với học tập của sinh viên; 03 thang đo đại diện cho nhân tố khả năng và 03 thang đo đại diện cho nhân tố đặc tính cá nhân trong học tập.

Bảng 5. Ma trận các nhân tố khám phá (Rotated Component Matrix)

	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7
KN3	0,756						
KN5	0,713						
KN7	0,712						
KN6	0,705						
KN2	0,687						
KN8	0,673						
KN1	0,660						
KN4	0,635						
KN9	0,464						
KS4		0,696					
KS5		0,648					
KS7		0,635					
KS6		0,605					
KS2		0,595					
KS3		0,578					
KS8		0,557					
KS1		0,524					
KS9		0,443					

	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7
TD2			0,716				
TD1			0,695				
TD3			0,630				
TD5			0,628				
TD6			0,626				
TD7			0,607				
TD4			0,592				
TD8			0,514				
VD2				0,698			
VD5				0,672			
VD1				0,620			
VD3				0,547			
VD4				0,542			
CD2					0,691		
CD4					0,675		
CD1					0,667		
CD3					0,556		
CD6						0,692	
CD8						0,558	
CD5						0,521	
CD7						0,485	
CD9							0,755
TD9							0,567

Bảng khảo sát mới gồm 41 câu (01 biến bị loại-biến KS10) và 7 nhóm nhân tố mới được hình thành (F1-F7), gồm: Thái độ học tập (8 câu); Kỹ năng quản lý học tập (9 câu); Khả năng vận

dụng và sáng tạo (5 câu); Kiểm soát học tập (9 câu); Tự tin vào khả năng học tập (4 câu); Nhận thức về năng lực học tập của bản thân (4 câu); Chủ động học tập (2 câu) (Bảng 6).

Bảng 6. Mô hình điều chỉnh qua kiểm định độ tin cậy và phân tích nhân tố khám phá

TT	Ký hiệu	Biến đặc trưng	Giải thích thang đo
1	TD (F1)	TD1, TD2, TD3, TD4, TD5, TD 6, TD7, TD8	Thái độ đối với học tập (8 câu)
2	KN (F2)	KN1, KN2, KN3, KN4, KN5, KN6, KN7, KN8, KN9	Quản lý học tập (9 câu)
3	VD (F3)	VD1, VD2, VD3, VD4, VD5	Vận dụng và sáng tạo (5 câu)
4	KS (F4)	KS1, KS2, KS3 KS4, KS5, KS6, KS7, KS8, KS9	Kiểm soát học tập (9 câu)
5	TT (F5)	TT1 (CD1), TT2 (CD2), TT3 (CD3), TT4 (CD4)	Tự tin vào khả năng học tập (4 câu)
6	HT (F6)	HT1 (CD5), HT2 (CD6), HT3 (CD 7), HT4 (CD8)	Nhận thức về năng lực học tập (4 câu)
7	CD (F7)	CD1 (CD9), CD2 (TD9)	Chủ động học tập (2 câu)

3. Thảo luận

Nghiên cứu này được thực hiện nhằm xây dựng một công cụ khảo sát với thang đo tin cậy và phù hợp để đo lường mức độ sẵn sàng học tập tự định hướng của sinh viên đại học Việt Nam. Các câu hỏi được kế thừa và phát triển dựa trên các yếu tố chẩn đoán thái độ, khả năng và đặc điểm cá nhân của sinh viên cần thiết cho học tập tự định hướng. Công cụ khảo sát được xây dựng với mong muốn sẽ góp thêm vào danh mục các công cụ đo lường sẵn sàng học tập tự định hướng có độ tin cậy và có thể ứng dụng với nhiều nhóm đối tượng sinh viên ở tất cả các cơ sở giáo dục đại học Việt Nam. Công cụ này được kỳ vọng sẽ giúp các cơ sở giáo dục đại học và giảng viên có những cơ sở khoa học về thái độ, khả năng và những đặc điểm nhân cách trong học tập của sinh viên để thiết kế các hoạt động và phương pháp giảng dạy phù hợp với khả năng sẵn sàng học tập tự định hướng của sinh viên.

Quá trình lấy ý kiến và thảo luận được thực hiện nhiều lần, trong khi theo Couper (1984) [25] hai vòng lấy ý kiến là đủ để đạt được sự đồng thuận và đưa ra dự báo với danh sách các câu hỏi được xác định. Việc lấy ý kiến được thực hiện theo hình thức kết hợp lấy ý kiến độc lập của từng chuyên gia, kiểm tra chéo thông tin và thảo luận nhóm. Đặc biệt, quá trình xây dựng nội dung và lựa chọn các câu hỏi còn có sự tham gia thảo luận, kiểm thử của 30 sinh viên có hiểu biết về thiết kế công cụ khảo sát. Việc kết hợp thảo luận nhóm cùng sinh viên để đánh giá kết quả lựa chọn. Sau các vòng lấy ý kiến và thảo luận, 42 câu hỏi theo các khía cạnh sẵn sàng học tập tự định hướng gồm "thái độ đối với học tập", "khả năng học tập" và "đặc điểm nhân cách/cá tính trong học tập" đã được xác định và được mã hóa theo nhóm nhỏ. Thang Likert 5 mức độ được sử dụng để đánh giá mức độ theo các cấp độ từ 1 (hoàn toàn không đồng ý) đến 5 (hoàn toàn đồng ý). Trong số 42 câu hỏi, bảng hỏi có kế thừa một cách chọn lọc 30 câu trong bảng hỏi của Fisher và các cộng sự (1001, 2010), trong đó có chỉnh sửa và thay đổi cho phù hợp với bối cảnh Việt

Nam. Đồng thời, xây dựng mới 12 câu hỏi theo các chỉ báo thể hiện sẵn sàng học tập tự định hướng theo thực tiễn học tập của sinh viên và giáo dục đại học Việt Nam. Các câu hỏi trong bảng hỏi của Guglielmino (1977) chỉ được tham khảo để so sánh do yêu cầu bản quyền của tác giả.

Thang đo được kiểm tra độ tin cậy và tính giá trị với cỡ mẫu lớn gồm 1200 sinh viên đại học từ các khối KHXH-NV và KHTN-KT. Kết quả kiểm định độ tin cậy và phân tích nhân tố đã khẳng định sự phù hợp của bảng hỏi trong khảo sát với hệ số Cronbach's Alpha của cả 42 câu hỏi đều lớn hơn 0,8. Sau khi phân tích nhân tố khám phá, bảy nhóm nhân tố đã được hình thành bao gồm: i) Thái độ đối với học tập; ii) Kỹ năng quản lý học tập; iii) Khả năng tiếp nhận/vận dụng và sáng tạo; iv) Kỹ năng kiểm soát học tập; v) Tự tin trong học tập; vi) Nhận thức bản thân trong học tập và 7) Khả năng quyết định trong học tập. Các nhóm nhân tố này có những điểm tương đồng và có những điểm bổ sung so với bảng hỏi của Guglielmino (1977) và Fisher cùng các cộng sự (2001, 2010). Cụ thể như sau:

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

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

- Nhóm "Tiếp thu/vận dụng và sáng tạo" gồm 05 câu phát biểu về khả năng tiếp nhận và vận dụng, phát triển những kiến thức, kỹ năng được học vào thực tiễn. Đây là những câu hỏi được xây dựng mới và được tham vấn, thảo

luận nhiều vòng với chuyên gia và sinh viên cân nhắc, đánh giá và lựa chọn phù hợp với bối cảnh học tập mới. Trong bảng hỏi của Guglielmino (1977) được thể hiện ở "sáng tạo" "có xu hướng tích cực đối với tương lai". Tuy nhiên, các câu hỏi trong bảng hỏi của Guglielmino lại không tìm thấy sự khẳng định khả năng tiếp thu/vận dụng và phát triển của người trả lời. Trong khi đó, bảng hỏi của Fisher cùng các cộng sự (2001) không thể hiện rõ nét các mối liên kết hay thể hiện sự sáng tạo của người học.

- Nhóm "tự tin trong học tập" với 4 câu hỏi, "nhận thức bản thân trong học tập" với 4 câu hỏi và "tự quyết định trong học tập" gồm 2 câu hỏi thể hiện những đặc điểm nhân cách hay cá tính trong học tập, sự chủ động học tập của sinh viên trong bối cảnh mới trong đó có thể hiện sự tự tin học tập trực tuyến hay sử dụng công nghệ phục vụ học tập. Đây cũng là điểm mới trong nội dung khảo sát do được cập nhật thực tiễn. Một số yếu tố thể hiện trong bảng hỏi của Fisher cùng các cộng sự (2001, 2010) và Guglielmino (1977) như "biết trách nhiệm của mình" "sáng kiến và độc lập trong học tập" "nhận thức bản thân là người học tập hiệu quả" nhưng không có câu hỏi nào trong hai bảng hỏi trên thể hiện khả năng tự tin và chủ động sử dụng công nghệ trong học tập.

Các câu hỏi trong bảng khảo sát này tuy được xây dựng theo quy trình chặt chẽ và được xác thực bởi các chuyên gia và đánh giá của sinh viên nhưng vẫn cần những nghiên cứu bổ sung thêm các bằng chứng về sự chuẩn xác của các câu hỏi. Bên cạnh đó, cũng cần thêm những thử nghiệm khác để xác định các nhóm tương phản như mức độ sẵn sàng cao và thấp đối với học tập tự định hướng với đa dạng các hình thức đào tạo và nhiều nhóm đối tượng sinh viên hơn nữa.

4. Kết luận

Bảng khảo sát mức độ sẵn sàng học tập tự định hướng sinh viên đại học Việt Nam được xây dựng trên cơ sở lý luận về sẵn sàng học tập tự định hướng và bối cảnh thực tiễn giáo dục

của Việt Nam. Các câu hỏi được xác định bởi các chuyên gia và sinh viên qua nhiều vòng lấy ý kiến và thảo luận nhóm. Bảng hỏi được kiểm thử trong nhóm nhỏ 30 sinh viên và được thử nghiệm với 1200 sinh viên đại học Việt Nam thuộc các khối ngành khác nhau để kiểm tra độ tin cậy và tính giá trị. Cấu trúc bảng hỏi được sắp xếp theo nhóm và các câu hỏi được kiểm định độ tin cậy và phân tích nhân tố. Sau khi kiểm định độ tin cậy, các nhóm nhân tố đều đảm bảo độ tin cậy cao (trên mức 0,8). Sau khi phân tích nhân tố khám phá đã hình thành bảy thang đo nhỏ. Việc kiểm tra độ tin cậy được thực hiện trên qui mô rộng và đa dạng nhóm đối tượng đảm bảo bảng hỏi có độ tin cậy cao, phù hợp để khảo sát đối với sinh viên các cơ sở giáo dục đại học.

Với độ tin cậy và độ giá trị đã được kiểm định, bảng khảo sát này có thể được sử dụng như một công cụ đánh giá để cung cấp các dữ liệu chẩn đoán cho các cơ sở giáo dục và giảng viên về sự sẵn sàng của sinh viên đối với học tập tự định hướng để có những thiết kế, điều chỉnh chương trình đào tạo và chiến lược giảng dạy phù hợp. Kết quả khảo sát thu được từ bảng hỏi sẽ cung cấp cơ sở khoa học, căn cứ thực tiễn cho việc xây dựng và phát triển chương trình đào tạo, phương pháp giảng dạy ở các cơ sở giáo dục đại học. Qua đó, sẽ góp phần nâng cao chất lượng đào tạo, thúc đẩy học tập tự định hướng trong nhà trường. Đồng thời, thông qua đánh giá, sinh viên có thể biết được mức độ sẵn sàng học tập tự định hướng của bản thân để có những điều chỉnh phù hợp nhằm đạt được các mục tiêu, kế hoạch học tập và nhu cầu học tập của mình.

Tài liệu tham khảo

- [1] M. J. Fisher , J. King, The Self-directed Learning Readiness Scale for Nursing Rducation Revisited: A Confirmatory Factor Analysis, Nurse Education Today, Vol. 30, No. 1, 2010, pp. 44-48.
- [2] M. Cohen, The Importance of Self-regulation for College Student Learning, College Student Journal, Vol. 46, No. 4, 2012, pp. 892-902.
- [3] T. M. Tri, B. V. Hong, V. T. Xuan, Solutions to Improve Students' Scientific Research Capacity

- Based on Self-directed Learning Models, HNUJ Journal of Science Vol. 61, 2016, pp. 28-36.
- [4] A. Dehnad, F. Afsharian, F. Hosseini, S. K. S. Arabshahi, S. Bigdeli, Pursuing a Definition of Self-directed Learning in Literature from 2000-2012, *Procedia-Social Behavioral Sciences*, Vol. 116, 2014, pp. 5184-5187.
- [5] L. M. Morrow, Promoting Independent Reading and Writing through Self-Directed Literacy Activities in a Collaborative Setting, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED356455.pdf/>, 1993 (accessed on: May 20th, 2021)
- [6] D. R. Garrison, Self-directed Learning: Toward a Comprehensive Model, *Adult Education Quarterly*, Vol. 48, No. 1, 1997, pp. 18-33.
- [7] D. Prabjane, M. Inthachot, Self-directed Learning Readiness of College Students in Thailand, *Journal of Educational Research Innovation*, Vol. 2, No. 1, 2013, pp. 1-11.
- [8] A. Klunklin, N. Viseskul, A. Sripusanapan, S. Turale, Readiness for Self-directed Learning Among Nursing Students in Thailand, *Nursing Health Sciences*, Vol. 12, No. 2, 2010, pp. 177-181.
- [9] H. B. Yuan, B. A. Williams, J. B. Fang, D. Pang, Chinese Baccalaureate Nursing Students' Readiness for Self-directed Learning, *Nurse Education Today*, Vol. 32, No. 4, 2012, pp. 427-431.
- [10] R. G. Brockett, R. Hiemstra, *Self-direction in Adult Learning: Perspectives on Theory, Research, and Practice*, Routledge, 2018.
- [11] 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.
- [12] 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.
- [13] M. Tennant, The Staged Self-Directed Learning Model, *Adult Education Quarterly*, Vol. 42, No. 3, 1992, pp. 164-166.
- [14] G. O. Grow, Teaching Learners to be Self-directed, *Adult Education Quarterly*, Vol. 41, No. 3, 1991, pp. 125-149.
- [15] L. M. Guglielmino, Development of the Self-Directed Learning Readiness Scale [Doctoral Dissertation], University of Georgia, Athens, Georgia, 1977.
- [16] 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.
- [17] P. C. Candy, *Self-Direction for Lifelong Learning, A Comprehensive Guide to Theory and Practice*, Jossey-Bass, 1991.
- [18] S. B. Merriam, L. M. Baumgartner, *Learning in Adulthood: A Comprehensive Guide*, John Wiley and Sons, 2020.
- [19] B. J. Harvey, A. I. Rothman, R. C. Frecker, A Confirmatory Factor Analysis of the Oddi Continuing Learning Inventory (OCLI), *Adult Education Quarterly*, Vol. 56, No. 3, 2006, pp. 188-200.
- [20] J. D. Hoban, S. R. Lawson, P. E. Mazmanian, A. M. Best, H. R. Seibel, The Self-directed Learning Readiness Scale: A Factor Analysis Study, *Medical Education*, Vol. 39, No. 4, 2005, pp. 370-379.
- [21] L. Field, An Investigation Into the Structure, Validity, and Reliability of Guglielmino's Self-Directed Learning Readiness Scale, *Adult Education Quarterly*, Vol. 39, No. 3, 1989, pp. 125-139.
- [22] Y. Ayyildiz, L. Tarhan, Development of the Self-Directed Learning Skills Scale, *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 34, No. 6, 2015, pp. 663-679.
- [23] J. C. Nunnally, *Psychometric Theory 3E*, Tata McGraw-Hill Education, 1994.
- [24] D. De Vaus, *Surveys in Social Research*, Routledge, 2013.
- [25] M. R. Couper, The Delphi Technique: Characteristics and Sequence Model, *Advances in Nursing Science*, Vol. 7, No. 1, 1984, pp. 72-77.