



Review Article

# A Literature Review on Learning Agility and Proposals in the Educational Innovation Context of in Vietnam

Khuat Ha Thu<sup>1,2</sup>, Le Thi Hoang Ha<sup>1</sup>, Le Thai Hung<sup>1,\*</sup>

<sup>1</sup>*VNU University of Education, 144 Xuan Thuy, Cau Giay, Hanoi, Vietnam*

<sup>2</sup>*VNU University of Languages and International Studies,  
2 Pham Van Dong, Cau Giay, Hanoi, Vietnam*

Received 14 February 2024

Revised 21 May 2024; Accepted 05 June 2024

**Abstract:** By summarizing some of the world's typical research articles on "Learning Agility" by many authors from the past to the present, this article focuses on analyzing and clarifying the concept of "Learning Agility" and the core factors that constitute "Learning Agility". In addition, the article also explores and evaluates different models and approaches to researching, exploiting, and using "Learning Agility" in Education, proposing a solution and presenting a conceptual framework to measure and evaluate learners' potential when exploring new learning.

**Keywords:** Learning agility, cognitive ability, discovery skills, innovation of Education.

\* Corresponding author.

E-mail address: [hunglethai82@gmail.com](mailto:hunglethai82@gmail.com)

<https://doi.org/10.25073/2588-1159/vnuer.4895>

# Tổng quan nghiên cứu về “linh hoạt trong học tập” (Learning Agility) và các đề xuất trong bối cảnh đổi mới giáo dục ở Việt Nam

Khuất Hà Thu<sup>1,2</sup>, Lê Thị Hoàng Hà<sup>1</sup>, Lê Thái Hưng<sup>1,\*</sup>

<sup>1</sup>Trường Đại học Giáo dục, Đại học Quốc gia Hà Nội, 144 Xuân Thủy, Cầu Giấy, Hà Nội, Việt Nam

<sup>2</sup>Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội, 2 Phạm Văn Đồng, Cầu Giấy, Hà Nội, Việt Nam

Nhận ngày 14 tháng 02 năm 2024

Chỉnh sửa ngày 21 tháng 5 năm 2024; Chấp nhận đăng ngày 05 tháng 6 năm 2024

**Tóm tắt:** Bằng việc tổng lược một số công trình nghiên cứu tiêu biểu trên thế giới về “Linh hoạt trong học tập” (Learning Agility) của nhiều tác giả từ trước đến nay, bài viết này tập trung phân tích và làm rõ thuật ngữ “Linh hoạt trong học tập” và các thành tố cốt lõi cấu thành nên năng lực “Linh hoạt trong học tập”. Bên cạnh đó, bài viết cũng phân tích, đánh giá các mô hình và các cách tiếp cận khác nhau đối với việc nghiên cứu và khai thác, sử dụng năng lực “linh hoạt trong học tập” trong giáo dục, từ đó đề xuất một mô hình lý thuyết khả thi để đo lường và đánh giá tiềm năng của người học khi bắt đầu việc học điều mới.

**Từ khóa:** Linh hoạt trong học tập, khả năng nhận thức, kỹ năng khám phá, đổi mới giáo dục.

## 1. Đặt vấn đề

Trong thời đại mới, giáo dục không chỉ nhấn mạnh vào việc mở rộng kiến thức và nhận thức của cá nhân về các khía cạnh mới mẻ, mà còn cần phát triển năng lực và phẩm chất kỹ năng để đối phó với sự biến đổi không ngừng trong tương lai. Các kỹ năng và năng lực như giải quyết vấn đề, tư duy phản biện, hợp tác nhóm và sự thích ứng thường được quan tâm hàng đầu, nên thường bỏ qua một khía cạnh quan trọng khác: năng lực học tập linh hoạt và thích ứng với môi trường thay đổi liên tục. Thông tin và tri thức mới được cập nhật nhanh chóng, nhiều lĩnh vực nghề nghiệp sẽ vắng bóng con người, do vậy giáo dục cần thay đổi căn bản để đáp ứng bối cảnh phát triển nhanh của khoa học và công nghệ. Người học không chỉ cần có năng lực chuyên sâu trong lĩnh vực được đào tạo, mà quan trọng hơn là khả năng học tập sang lĩnh vực mới, sẵn sàng

chuyển đổi bản thân để đáp ứng nhu cầu công việc.

Đổi mới giáo dục ở Việt Nam đã và đang triển khai được nhiều thành tựu, chuyển biến rõ rệt trong nhận thức và thực hành của các cơ sở giáo dục, cán bộ quản lý và giảng viên theo định hướng phát triển năng lực và phẩm chất của người học, hướng tới giáo dục toàn diện. Khung trình độ Quốc gia Việt Nam do Chính phủ ban hành năm 2016 [1] đã nhấn mạnh rõ về kiến thức, kỹ năng, thái độ mà người học cần đạt được để phát triển toàn diện bản thân. Cụ thể, trong đó quy định rõ về chuẩn đầu ra cho từng bậc học có nhắc tới, kỹ năng: Kỹ năng dẫn dắt, khởi nghiệp, tạo việc làm cho mình và cho người khác; Kỹ năng phản biện, phê phán và sử dụng các giải pháp thay thế trong điều kiện môi trường không xác định hoặc thay đổi; Kỹ năng đánh giá chất lượng công việc sau khi hoàn thành và kết quả thực hiện của các thành viên trong nhóm; Kỹ năng truyền đạt vấn đề và giải pháp tới người khác tại nơi làm việc; chuyển tải, phổ biến kiến thức, kỹ năng trong việc thực hiện những nhiệm vụ cụ thể hoặc phức tạp. Về mức tự chủ và trách nhiệm: Làm việc độc lập

\* Tác giả liên hệ.

Địa chỉ email: hunglethai82@gmail.com

<https://doi.org/10.25073/2588-1159/vnuer.4895>

hoặc làm việc theo nhóm trong điều kiện làm việc thay đổi, chịu trách nhiệm cá nhân và trách nhiệm đối với nhóm; Giám sát những người khác thực hiện nhiệm vụ xác định; Có thể bảo vệ được quan điểm cá nhân. Việc đảm bảo người học thông qua mỗi bậc học phải tự nâng cao phát triển bản thân, là điều mà giáo dục thế giới và Việt Nam đều đang chú trọng.

Một số nghiên cứu của Việt Nam những năm gần đây cũng đã chú trọng hơn trong việc tập trung vào các năng lực học tập của người học. Trong đó “học tập tự định hướng” đang được quan tâm, và áp dụng vào các cơ sở giáo dục theo hướng đổi mới nhấn mạnh tính tự chủ, tự chịu trách nhiệm của người học. Đặng Thị Thu Thủy (2022) [2] và Lê Thị Hoàng Hà (2022) [3], Lê Thái Hưng và cộng sự (2022) [4] đều bàn về học tập tự định hướng, học tập tự chủ của sinh viên đại học và ảnh hưởng của các năng lực này đến hoạt động học tập của sinh viên đại học; kết quả nghiên cứu đã cho thấy học tập tự định hướng đã có ảnh hưởng tích cực đến hoạt động học tập (động cơ, kỹ năng, kết quả,...).

Trên thế giới, nhiều cơ sở đào tạo đã ủng hộ việc tất cả học sinh, sinh viên học các năng lực, kỹ năng của thế kỷ XXI (Dede, 2009) [5] thay vì chỉ học tập các lĩnh vực chuyên môn. Các kỹ năng của thế kỷ XXI được chia thành ba loại: i) Kỹ năng học tập và đổi mới (learning and innovation skills) đề cập đến các quá trình tinh thần cần thiết để thích ứng và cải thiện môi trường làm việc hiện đại; ii) Thông thạo đọc viết (Literacy skills), còn được gọi là kỹ năng IMT (thông thạo thông tin, thông thạo truyền thông và thông thạo công nghệ), liên quan đến cách các cá nhân phân biệt sự kiện, cơ quan xuất bản và công nghệ; và iii) Kỹ năng sống (Life skills) là những khía cạnh vô hình trong cuộc sống hàng ngày của mỗi cá nhân, bao gồm phẩm chất cá nhân và nghề nghiệp (theo Pardede, 2020) [6]. Bên cạnh đó, việc phát triển năng lực thế kỷ 21 ở thanh thiếu niên là rất quan trọng trên toàn cầu. Trong đó kỹ năng học tập và đổi mới được chia nhỏ hơn về 4Cs (“giao tiếp” communication, “sáng tạo” creativeness, “tư duy phản biện” critical thinking, “hợp tác” collaboratoration, đây là các

kỹ năng học tập rất quan trọng của thế kỷ 21, ảnh hưởng lớn đến sự thành công của người học trong quá trình học tập và khi gia nhập thị trường lao động. Tổng quan đã chỉ ra có rất nhiều báo cáo trên thế giới cũng như trong nước khi nghiên cứu về khả năng học tập của người học đã nhắc đến các kỹ năng này.

Nghiên cứu sâu hơn về các khía cạnh bên trong con người, các nghiên cứu trước chỉ ra rằng, năng lực nhận thức (Cognitive ability) (Schmidt & Hunter, 1998) [7] và tính cách (Personality) (Barrick & Mount, 1991) [8] là hai loại chỉ số khác biệt cá nhân được sử dụng trong lựa chọn nhân sự để dự đoán hiệu suất công việc trong tương lai. Tuy nhiên, các nhà khoa học vẫn tiếp tục nỗ lực không ngừng trong việc tìm kiếm những yếu tố có tính dự đoán về hiệu suất công việc. Trí thông minh thực tế (Practical intelligence) (Sternberg, 1985) [9] và định hướng mục tiêu (Goal orientation) (Vande Walle, Brown, Cron, & Slocum, Jr., 1999) [10] cũng được tìm thấy để dự đoán hiệu suất công việc bên cạnh các biến số kể trên. Theo nghiên cứu của Kellaghan, Madaus, và Raczek, (1996) [11] tập trung chỉ ra đánh giá người học vì mục tiêu học tập thay vì nhấn mạnh vào điểm số (chỉ thể hiện được kinh nghiệm học tập và kiến thức mà học sinh rút ra trong quá trình học tập). Một nghiên cứu thực hiện trước đó của Deci & Ryan (1985) [12] đã đặt ra các cụm từ “Động lực bên trong và bên ngoài”. Trong đó động lực tự thân bên trong mỗi cá nhân chính là điều quan trọng nhất.

Cải cách giáo dục đã luôn là mục tiêu và nhiệm vụ của giáo dục trong bất kỳ giai đoạn nào hướng tới sự cải tiến để đạt chất lượng tốt hơn, đáp ứng nhu cầu của xã hội. Các thời đại khác nhau đã có những chiến lược khác nhau, tùy thuộc vào nhà cải cách và bối cảnh giáo dục. Theo Dewey (1916) [13] đã tìm ra cách cải cách giáo dục từ mô hình truyền thống sang mô hình tiến bộ hơn dựa trên kinh nghiệm của từng người học. Trong cuốn sách Future Shock (1970) [14], Alvin Toffler đã viết rằng “Người ‘mù chữ’ của thế kỷ 21 sẽ không phải là những người không biết đọc và viết, mà là những người không thể học, quên học và học lại”.

Từ những năm đầu thế kỉ 21, theo Blanchard (2007) [15], việc các doanh nghiệp trên thế giới tìm kiếm các nhà lãnh đạo tương lai dẫn tới sự quan tâm của cả thế giới trong việc tìm ra và phát triển các “nhân viên có tiềm năng”. Tuy nhiên, để có thể tìm kiếm “nhân viên có tiềm năng” đòi hỏi cần có phương thức đánh giá “tiềm năng” của nhân viên để từ đó tìm ra nhà lãnh đạo thực thụ (Howard 2009; Wells 2003) [16, 17]. Không phải công ty nào cũng có công cụ đo chính xác các phẩm chất cần có của nhà lãnh đạo, và cũng không phải công ty nào cũng biết cách xác định khả năng phát triển không ngừng nghỉ của mỗi cá nhân.

Tại Hội nghị Hội đồng Bộ trưởng giáo dục các nước Đông Nam Á lần thứ 47 (2017) [18] có đề cập tới nội dung quan trọng “Học tập suốt đời, chính sách và triển vọng”. Tại diễn đàn, đại diện Bộ Giáo dục các nước Đông Nam Á, quốc gia thành viên liên kết và các tổ chức thành viên liên kết chia sẻ những nội dung học tập suốt đời đã và đang triển khai ở mỗi quốc gia và toàn khu vực. Cụ thể như học tập suốt đời và xây dựng xã hội học tập ở Việt Nam, Chiến lược học tập suốt đời ở Thái Lan, Định hướng phát triển học tập suốt đời ở Đông Nam Á,... Trong đó, Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo Việt Nam Phạm Vũ Luận - Chủ tịch Hội nghị Hội đồng Bộ trưởng các nước Đông Nam Á lần thứ 47 phát biểu: “Học tập suốt đời là xu thế phát triển tất yếu ở nhiều nước trên thế giới kể cả các nước Châu Á nói chung và các nước Đông Nam Á nói riêng. Học tập suốt đời ngày càng trở thành nhu cầu cấp thiết của mỗi người để có thể sống, làm việc và tồn tại trong thời đại ngày nay. Việc thúc đẩy học tập suốt đời được coi là chính sách quốc gia nhằm nâng cao chất lượng và sức cạnh tranh của lực lượng lao động trong xu thế toàn cầu hóa, duy trì và tăng lợi thế cạnh tranh khu vực và toàn cầu,...”.

Theo báo cáo thường niên Education at a Glance 2023 của Tổ chức Hợp tác và Phát triển Kinh tế (OECD) P9 [19] có nói rằng: “Những biến đổi sâu sắc và đang diễn ra đang định hình lại cách chúng ta sống, học tập và làm việc. Điều này làm tăng cường tầm quan trọng của các kỹ năng như giải quyết vấn đề, làm việc nhóm và giao tiếp, là những yếu tố chính để đạt

được cơ hội việc làm và bổ sung cho cả kỹ năng học thuật và thực tiễn. Giáo dục và đào tạo nghề (VET) sẽ ngày càng trở nên quan trọng để trang bị cho người học những kỹ năng tổng hợp, tạo điều kiện thuận lợi cho quá trình chuyển đổi từ trường học sang nơi làm việc”. Vậy nên, giáo dục không chỉ đem lại cho người học kiến thức và kỹ năng mà còn trang bị họ với những công cụ cần thiết để phát triển trong công việc trong tương lai.

Theo Dewey (1916) [13], có chỉ ra lý thuyết giáo dục mô tả trẻ nhỏ và người lớn là những người học tích cực phát triển thông qua kinh nghiệm sống. Các bài học kinh nghiệm là thành phần chính của quá trình học tập, trưởng thành và phát triển của cá nhân, nhóm và tổ chức. Nhờ vào việc học thông qua kinh nghiệm, mỗi cá nhân có thể hình thành khả năng lãnh hội, tự làm chủ việc học dù kinh nghiệm đã trải qua có thể là rất nhiều, có thể tốt, hoặc không thu thập được gì. Theo Derue và cộng sự (2012) [20]: “Năng lực học tập” là một siêu khái niệm phản ánh một tập hợp các đặc điểm và thuộc tính cá nhân cho phép mọi người phát triển hoặc hoàn thiện kiến thức và kỹ năng liên quan đến công việc của họ để đáp ứng nhu cầu công việc đang thay đổi và phục vụ cho việc cải thiện hiệu suất của họ theo thời gian. Và việc phát triển khả năng học tập không phải là việc chỉ học khi đi làm, mà là mục đích phát triển của giáo dục thời đại mới, thời đại con người cần có khả năng mới để đối phó với sự thay đổi thường xuyên, liên tục của thời đại. Vì vậy, trong nghiên cứu này, tác giả muốn giới thiệu một năng lực cần có của thời đại mới, chính là năng lực “Linh hoạt trong học tập (Learning agility - học tập tự định hướng)”.

Sự linh hoạt trong học tập có thể là yếu tố chưa được đánh giá đúng mức trong thực tế giáo dục, và có thể là chìa khóa còn thiếu để nhận diện những cá nhân có thể phát triển vượt trội trong các vấn đề giáo dục mới trong thế kỷ 21. Điều quan trọng nhất đối với các nhà lãnh đạo giáo dục có thể là sự cần thiết của việc thu hút những cá nhân có khả năng học tập linh hoạt và tiềm năng cao nhất vào lĩnh vực giáo dục, nhằm đáp ứng thành công trong môi trường thay đổi phức tạp của thời đại mới.

Nghiên cứu này tập trung vào việc tóm tắt ngắn gọn khái niệm, các thành tố quan trọng về Linh hoạt trong học tập, đồng thời đưa ra các điểm giao nhau và khác biệt giữa quan điểm của các nghiên cứu trước đó. Tuy nhiên, bài nghiên cứu không tập trung quá vào phân tích toàn diện tất cả các bài nghiên cứu từ trước đến nay, mà tập trung vào việc làm cho khái niệm về Linh hoạt trong học tập trở nên dễ tiếp cận được với các nhà giáo dục. Các nghiên cứu trước đó khi nói về khái niệm, công cụ chỉ có thể đề cập một phần nhỏ, và tập trung vào một vài khái niệm cơ bản.

Bài nghiên cứu này sẽ chỉ ra và đưa ra cái nhìn tổng quát hơn về khái niệm, công cụ, phẩm chất của năng lực “Linh hoạt trong học tập”.

## 2. Phương pháp nghiên cứu

Bài nghiên cứu sử dụng nhóm phương pháp nghiên cứu định tính thông qua phân tích tài liệu từ các nguồn khác nhau. Bài viết tổng quan một số tài liệu (báo cáo, nghiên cứu, sách) về định nghĩa linh hoạt trong học tập và các thành tố liên quan thông qua Google Scholar, Web of Science, Scopus, and ProQuest. Các từ khóa tìm hiểu là “agile learning, learning agility, agile learning, and learning from experience”. Các tài liệu nước ngoài liên quan đến khái niệm này đã cho thấy 50 bài báo đăng trên các tạp chí học thuật, 8 luận án, 8 cuốn sách, 16 báo cáo và tài liệu chưa công bố. Tuy nhiên trong phạm vi bài nghiên cứu này, tác giả chỉ đưa ra các nghiên cứu nổi trội về “Linh hoạt trong học tập”.

Đầu tiên, bài nghiên cứu đề xuất định nghĩa cơ bản về “Linh hoạt trong học tập” và xây dựng một khung khái niệm để đặt nó trong bối cảnh của nghiên cứu học tập tổng thể hơn. Sau đó, sử dụng những hạn chế của nghiên cứu hiện tại như một điểm khởi đầu để phát triển một định nghĩa chính xác hơn về “Linh hoạt trong học tập”. Thứ hai, làm rõ các đặc tính cá nhân liên quan đến sự nhanh nhẹn, cũng như quá trình nhận thức và hành vi như hiệu suất học và sự tham gia trong quá trình học. Thứ ba, đo lường sự phát triển liên quan đến linh hoạt trong học tập bằng cách xác định cơ hội cho sự phát triển lý thuyết và nghiên cứu thực nghiệm

trong tương lai và giải thích cách điều này có thể diễn ra.

## 3. Kết quả nghiên cứu

### 3.1. Khái niệm về “Linh hoạt trong học tập”

Nên có 1-2 câu dẫn trước khi đưa ra các quan điểm khác nhau về Linh hoạt trong học tập.

Khái niệm về “Linh hoạt trong học tập” đã trở nên phổ biến rõ rệt trong vài năm qua như một cách tiếp cận để hỗ trợ các chuyên gia về nhân sự và giám đốc điều hành trong các buổi phỏng vấn chọn nhân sự mới. Linh hoạt trong học tập áp dụng kinh nghiệm đặc thù của cá nhân từ nhiều nguồn khác nhau để phản ánh thực trạng của tổ chức và công việc của họ so với mục tiêu đã đề ra (Eichinger và đồng nghiệp, 2010; Eichinger và Lombardo, 2004) [21, 22]. Linh hoạt trong học tập thể hiện đặc tính chính của việc học ở người lớn, là nền tảng cho tính linh hoạt, thích ứng trong quá trình học tập (Bedford, 2011) [23]. Các nghiên cứu cũng chỉ ra điểm khác biệt quan trọng nhất giữa việc học của người lớn và quan điểm học tập của trẻ là việc đạt được kiến thức và kỹ năng cần thiết cho công việc và học tập thông qua học tập tự giác (Knowles, 1980; Knowles và đồng nghiệp, 2014) [24, 25].

Các nghiên cứu cũng chỉ ra tính kết nối trong việc hòa nhập các lý thuyết học tập cá nhân và học tập ở mức tổ chức đóng vai trò xây dựng, phản hồi tích cực thông qua tương tác của cá nhân với người khác và xây dựng mối quan hệ nhằm thúc đẩy quá trình học tập trong tổ chức (Sessa và London, 2015) [26]. Học tập ở mức tổ chức diễn ra cả ở cấp độ cá nhân, nhóm và tổ chức. Các nghiên cứu về học tập của tổ chức xem xét, đánh giá tổ chức như một hệ thống và cố gắng thay đổi nó để phù hợp và phát triển một cách linh hoạt trong môi trường biến động. Một cách tiếp cận khác là kết hợp Lý thuyết hành vi của tổ chức (Behavioral Theory of the Firm) và Lý thuyết học tập của tổ chức (Organizational Learning Theory). Lý thuyết hành vi tổ chức này hỗ trợ việc xem xét cá nhân như một phần của tổ chức và quá trình phát triển tính linh hoạt trong học tập thông qua phương diện tổ chức.

Lombardo và Eichinger (2000) [27] đã đưa ra định nghĩa “Linh hoạt trong học tập” là sự sẵn lòng và khả năng học hỏi những năng lực mới được thực hiện lần đầu tiên hoặc trong những điều kiện khó khăn hoặc khác biệt”. Sau đó vào năm 2010, Eichinger và cộng sự [22] tiếp tục thêm làm rõ hơn định nghĩa này, “Những cá nhân có khả năng linh hoạt cao khi học được những bài học phù hợp từ kinh nghiệm và áp dụng những bài học đó vào các tình huống mới”. Theo De Meuse và cộng sự (2010) [28], Lombardo và Eichinger (2000, 2003, 2007) [27, 29, 30], McCall và Morrison, (1988) [31], lập luận rằng tiềm năng không thể được xác định một cách chặt chẽ từ hoạt động hiện tại; mà đúng hơn, việc đánh giá tiềm năng đòi hỏi cái nhìn sâu sắc về cách các cá nhân áp dụng kỹ năng mới có được vào các tình huống mới. Do đó, chính khả năng và động lực - các yếu tố nhận thức và cảm xúc của việc học hỏi từ kinh nghiệm - đã tạo nên sự khác biệt cho những nhà lãnh đạo có tiềm năng cao.

Mặc dù Lombardo và Eichinger (2000) [27] là những người đầu tiên đưa ra định nghĩa rõ ràng nhất về “Linh hoạt trong học tập (Learning agility)”, nhưng thực tế linh hoạt trong học tập bắt nguồn từ một loạt nghiên cứu do Trung tâm Lãnh đạo Sáng tạo (Center for Creative Leadership, CCL) thực hiện vào những năm 1980 [32] nhằm xem xét tác động của việc học hỏi kinh nghiệm đối với sự thành công của khả năng lãnh đạo. Trung tâm Lãnh đạo Sáng tạo đã chỉ ra rằng có sự tác động vào phát triển tính lãnh đạo. Các nhà nghiên cứu Trung tâm Lãnh đạo Sáng tạo đã xem xét hơn 600 sự kiện quan trọng được mô tả trong các cuộc phỏng vấn điều hành và mã hóa những sự kiện này thành các loại trải nghiệm nghề nghiệp, chủ đề về xoay chuyển tình thế kinh doanh,... Các tác giả nhận thấy rằng các nhà điều hành thành công có nhiều trải nghiệm đa dạng hơn so với những người kém thành công hơn (theo McCall và Lombardo, 1983) [33]. Các nhà nghiên cứu của Trung tâm Lãnh đạo Sáng tạo suy luận rằng điều tạo nên sự khác biệt của các giám đốc điều hành thành công là ý định và sự kiên trì mà họ thể hiện trong việc học hỏi từ mỗi trải nghiệm,

chúng tỏ rằng việc trải nghiệm đơn giản một điều gì đó không trực tiếp dẫn đến việc học hỏi.

Tầm quan trọng của việc các nhà lãnh đạo học hỏi từ kinh nghiệm đã được củng cố trong các nghiên cứu khác (theo Spreitzer và cộng sự, 1997) [34] đã kiểm tra các năng lực liên quan đến tiềm năng của các nhà điều hành quốc tế đầy tham vọng và nhận thấy rằng một số năng lực nhất định (ví dụ: Tìm kiếm cơ hội học tập và tính linh hoạt) liên quan đến hiệu suất, tiềm năng và học tập trong công việc. Ở đây, năng lực đề cập đến các đặc điểm và/hoặc thuộc tính của cá nhân góp phần vào dự đoán hiệu suất trong tương lai (theo Shippmann và cộng sự, 2000) [35].

Linh hoạt trong học tập cũng không phải chỉ đơn giản là trí thông minh. Theo một số định nghĩa về trí thông minh - IQ, trí thông minh của một cá nhân đề cập đến khả năng tinh thần chung của người đó và bao gồm nhiều khả năng liên quan như khả năng lý luận, lập kế hoạch, giải quyết vấn đề và suy nghĩ trừu tượng. Trí thông minh thường được đo bằng IQ. Tuy nhiên, trí thông minh - IQ không đảm bảo thành công (theo Hogan và cộng sự, 2011) [36].

Bài báo của Silzer & Church (2009) [37] nhấn mạnh về tầm quan trọng của yếu tố học tập trong việc đánh giá tiềm năng của cá nhân. Các tác giả chỉ ra rằng khi cần phải đánh giá xem một cá nhân có tiềm năng hay không, đặc biệt khi họ chưa đạt đến mức kỹ năng hoàn thiện và cần phát triển thêm, các vấn đề phát sinh trong quá trình học tập trở thành rào cản đối với việc học những kỹ năng mới. Mặt khác, nếu không có sự tồn tại của các vấn đề nảy sinh trong học tập sẽ bị hạn chế phát triển và tiến bộ trong sự nghiệp.

Các nghiên cứu theo chiều dọc được thực hiện tại AT&T đã quan sát thấy rằng các nhà quản lý bị đánh giá thấp về tiềm năng sẽ thành công hơn mong đợi khi họ có cơ hội phát triển (theo Bray, Campbell và Grant, 1974) [38]. Theo McCall và cộng sự (1988) [33]: sự khác biệt rõ ràng giữa những người thành công và những người thất bại trong sự nghiệp,... là khả năng đúc kết từ kinh nghiệm (đó là bản chất của việc học tập được năng lực “linh hoạt”). Chính khả năng và động lực học hỏi từ kinh nghiệm

này đã tạo nên sự khác biệt giữa những tiềm năng cao để có thể thành công với những người khác. Bài nghiên cứu này cũng chỉ ra rằng học tập và phát triển đòi hỏi các cá nhân phải rời xa vùng an toàn, thói quen và công việc thường ngày của họ. Những trải nghiệm học tập tốt mang tính cảm xúc, đòi hỏi chúng ta phải chấp nhận rủi ro và có thể gây ra những hậu quả thực tế. Cuộc hành trình có thể khó chịu. Người học phải kiên cường và không giữ trạng thái phòng

thủ. Con người phải có nhu cầu phát triển mạnh mẽ.

Người linh hoạt là người sẽ luôn tìm cái mới, tích cực phản hồi và nhận phản hồi từ người khác để phát triển, có khả năng tự kiểm điểm bản thân và nhìn thấy được kết quả thực tế. Điều này đã được Robert và cộng sự (2001) [39] đã làm rõ và chỉ ra rằng, trí thông minh ảnh hưởng người học học kiểu truyền thống, còn linh hoạt là người học chủ động (Bảng 1).

Bảng 1. Các đặc trưng của người học truyền thống và người học chủ động (Sách “FYI for Learning Agility” của Robert và cộng sự (2001)) [39]

Người học kiểu truyền thống	Người học chủ động
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Trí tuệ cao</li> <li>○ Điểm cao, GPA, thứ hạng</li> <li>○ Đạt điểm cao trong các kì thi</li> <li>○ Kỹ thuật cao</li> <li>○ Kỹ năng phân tích tốt</li> <li>○ Giải quyết vấn đề tuyến tính</li> <li>○ Có thể tự nhận thức hoặc không</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Thông minh bên ngoài</li> <li>○ Tính chủ động, động lực cao</li> <li>○ Linh hoạt sử dụng tri thức</li> <li>○ Độ phức tạp về nhận thức</li> <li>○ Tư duy tốt</li> <li>○ Tò mò về mọi mặt</li> <li>○ Tính tự giác cao</li> </ul>

Khái niệm “Linh hoạt trong học tập” cũng được coi là một trong ý tưởng về trình diễn thích ứng (Adaptive Performance) (Pulakos và cộng sự, 2000) [40]. Pulakos và cộng sự sử dụng phân tích nhân tố, đã phát hiện ra rằng có 8 yếu tố tạo nên trình diễn thích ứng và 8 yếu tố này khác nhau ở 21 loại công việc khác nhau. Tám yếu tố này bao gồm: xử lý tình huống khẩn cấp, xử lý căng thẳng trong công việc, giải quyết vấn đề một cách sáng tạo, xử lý các tình huống không chắc chắn, khả năng học hỏi, khả năng thích ứng giữa các cá nhân, khả năng thích ứng về văn hóa và khả năng thích ứng theo định hướng thể chất. Việc hoạt động trong những điều kiện không chắc chắn và đầy thử thách là một lĩnh vực quan trọng cần kiểm tra và hiểu rõ.

Như vậy dù có các cách thức diễn đạt khác nhau, nhưng các nghiên cứu đều thống nhất linh hoạt trong học tập là khả năng của cá nhân sẵn sàng học tập những điều mới mẻ, có khả năng huy động và linh hoạt trong sử dụng kinh nghiệm, tri thức để xử lý các tình huống mới; sẵn sàng nhận phản hồi từ người khác, có khả năng tự đánh giá và điều chỉnh bản thân.

### 3.2. Các khía cạnh/thành tố của “Linh hoạt trong học tập”

Để có cái nhìn tổng quan về bản chất, cấu trúc của linh hoạt trong học tập, tác giả đã tiến hành phân tích 05 nghiên cứu tiêu biểu:

*Nghiên cứu bởi Lombardo và Eichinger (2000) [27].*

Lombardo và Eichinger (2000) đã tiến hành các nghiên cứu xác nhận và kết luận rằng tính linh hoạt trong học tập được chia thành bốn loại: **tính linh hoạt về tinh thần, tính linh hoạt của con người, tính linh hoạt trong thay đổi và tính linh hoạt trong kết quả**. Mỗi loại có những kỹ năng cụ thể và một định nghĩa tách biệt nó với các loại khác. Sự linh hoạt của con người bao gồm việc tích cực tìm kiếm phản hồi và cởi mở với người khác và ý tưởng đa dạng. Những cá nhân linh hoạt là người hiểu rõ bản thân và có thể dễ dàng giải quyết các tình huống khó khăn. Theo nghiên cứu của Lombardo và Eichinger (2000) và công cụ đánh giá CHOICES Architect [29], đã đưa ra kết luận quan trọng trong việc hình thành Linh hoạt trong học tập và dự đoán các thành tố liên quan.

i) *Tính linh hoạt về tinh thần*: có tư duy linh hoạt và sâu sắc, thường thích thử nghiệm các ý tưởng mới, sẵn sàng đối mặt với vấn đề phức tạp và không sợ mở rộng ranh giới của kiến thức hiện có; có khả năng phân tích một vấn đề từ nhiều góc độ khác nhau và tìm ra những góc nhìn độc đáo, đồng thời có thể diễn giải logic một cách rõ ràng và dễ hiểu cho người khác;

ii) *Tính linh hoạt của con người*: hiểu rất rõ về bản thân, dễ dàng đối phó với nhiều loại người và những tình huống khó khăn; điềm tĩnh và kiên cường trước áp lực của sự thay đổi;

iii) *Tính linh hoạt trong thay đổi*: tò mò, thích thử nghiệm và có thể đối phó một cách hiệu quả với sự khó chịu khi thay đổi; có niềm đam mê với các ý tưởng và rất quan tâm đến việc cải tiến liên tục;

iv) *Tính linh hoạt trong kết quả*: mang lại kết quả trong những tình huống đầu tiên bằng cách truyền cảm hứng cho đồng đội và có sức nặng trong sự hiện diện; giúp xây dựng niềm tin vào bản thân và người khác.

Trong đó bốn loại này sẽ bao gồm các phẩm chất, tính cách khác nhau của người học được Lombardo & Eichinger mô tả trong Bảng 2:

Bảng 2. Các phẩm chất của Linh hoạt trong học tập (Lombardo và Eichinger, 2000)

Loại	Phẩm chất
Tính linh hoạt về tinh thần	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tò mò</li> <li>- Đi đến cuối vấn đề</li> <li>- Thoải mái với sự phức tạp, mơ hồ</li> <li>- Dễ tìm thấy sự tương đồng, tương phản</li> <li>- Hay hỏi những câu cần tư duy</li> <li>- Tìm giải pháp cho vấn đề khó</li> <li>- Đọc nhiều và có nhiều hứng thú</li> </ul>
Tính linh hoạt của con người	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cởi mở và bao dung</li> <li>- Tự ý thức</li> <li>- Thoải mái với ý kiến trái chiều và đa dạng</li> <li>- Có thể thực hiện nhiều vai trò</li> <li>- Thấu hiểu người khác</li> <li>- Giúp người khác thành công</li> <li>- Linh hoạt mọi mặt</li> <li>- Biết cách đương đầu khó khăn</li> <li>- Giao tiếp tốt</li> </ul>
Tính linh hoạt trong thay đổi	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Thích mày mò và thử những điều mới</li> <li>- Dễ dàng chấp nhận thử thách</li> <li>- Chấp nhận trách nhiệm và trách nhiệm giải trình</li> <li>- Đưa ra những quan điểm mới về những ý tưởng cũ</li> </ul>
Tính linh hoạt trong kết quả	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Xây dựng các nhóm có hiệu suất cao</li> <li>- Có thể thực hiện được mọi việc bất chấp khó khăn</li> <li>- Có động lực to lớn để hoàn thành nhiệm vụ</li> <li>- Rất linh hoạt và dễ thích nghi</li> <li>- Có sự hiện diện cá nhân đáng kể</li> </ul>

*Các khía cạnh của “Linh hoạt trong học tập” nghiên cứu bởi De Meuse và cộng sự (2010) [28].*

Năm 2010, De Meuse và cộng sự đã xuất bản một bài báo có tựa đề “Learning Agility: A Construct Whose Time Has Come”, nhóm đã

xem xét nguồn gốc lịch sử, sử dụng các phương pháp khác nhau để đo lường và xác định các lĩnh vực linh hoạt trong học tập cần được nghiên cứu. Kết luận chung là cần có nhiều nghiên cứu hơn để thiết lập mối liên kết thực nghiệm giữa tính linh hoạt trong học tập và hiệu



quả lãnh đạo. Nhóm chỉ ra rằng, một người có mức độ linh hoạt trong học tập cao sẽ không ngừng tìm kiếm những thử thách mới, tích cực tìm kiếm phản hồi từ người khác, phản ánh bản thân, đánh giá kinh nghiệm và đưa ra kết luận thực tế. Họ phân biệt giữa ba yếu tố thuộc chiều hướng cá nhân đi trước sự linh hoạt trong học tập và các yếu tố môi trường kiểm soát sự linh hoạt trong học tập. Yếu tố cá nhân đầu tiên đi trước khả năng học hỏi linh hoạt là kinh nghiệm trong quá khứ. Thứ hai là sự tự nhận thức. Tự nhận thức là khả năng hình thành nhận thức chính xác về bản thân. Tự nhận thức rất quan trọng vì đây là một trong những yếu tố phụ của việc linh hoạt trong học tập được nêu trong nghiên cứu trước đây về sự linh hoạt trong học tập cũng như khả năng lãnh đạo.

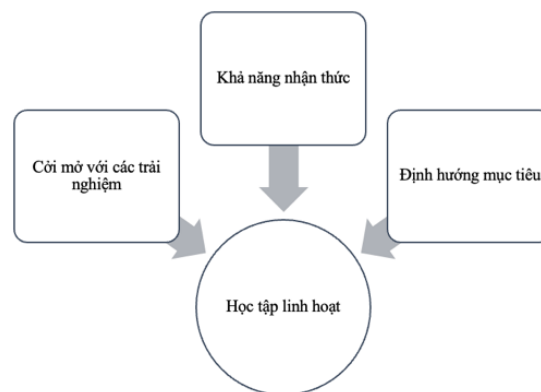
*Các khía cạnh của “Linh hoạt trong học tập”, theo Derue và cộng sự (2012) [41].*

Còn Derue và cộng sự (2012) có nói mặc dù sự linh hoạt trong học tập vượt xa năng lực (ability) bằng cách nhấn mạnh tầm quan trọng

của việc sẵn sàng học hỏi và khả năng thực hiện các bài học kinh nghiệm của cá nhân, nhưng khái niệm này phần lớn được coi là đồng nghĩa với khả năng học hỏi (ability to learn).

Tuy nhiên, trong bài báo công bố năm 2012, Derue và cộng sự có làm gọn lại khái niệm “*Linh hoạt là khả năng học hỏi kinh nghiệm thông qua sự nhanh nhẹn và thích ứng. Sự sẵn sàng tham gia linh hoạt trong học tập của một người là một vấn đề có thể được dự đoán bởi một loạt các yếu tố cá nhân và tình huống khác ngoài những yếu tố giải thích khả năng học hỏi kinh nghiệm nhanh chóng và linh hoạt của một người.*”

Ngoài ra nhóm tác giả này còn đưa ra thêm một số thành tố khác ảnh hưởng đến linh hoạt trong học tập như: **cởi mở với các trải nghiệm, khả năng nhận thức và định hướng mục tiêu.** Thêm nữa, họ còn đưa ra rằng linh hoạt trong học tập còn dự đoán học tập trong và sau tình huống, thay đổi hoạt động tích cực theo thời gian.



Hình 1. Các yếu tố ảnh hưởng của Linh hoạt trong học tập (Theo nghiên cứu của Derue và cộng sự (2012)).

*Các khía cạnh của “Linh hoạt trong học tập” theo George Hallenbeck (2016) [42].*

Theo cuốn “Learning Agility: Unlock the lessons of Experience”, cá nhân linh hoạt trong học tập được phân biệt bởi sự sẵn sàng, khả năng học tập từ trải nghiệm, đồng thời phải áp dụng được những gì đã học một cách thành công vào hoàn cảnh mới, hoàn cảnh mang tính thử thách. Theo tác giả nghiên cứu đã chia các năng lực không tự chủ thành 4 loại theo nhóm hành vi (Bảng 3).

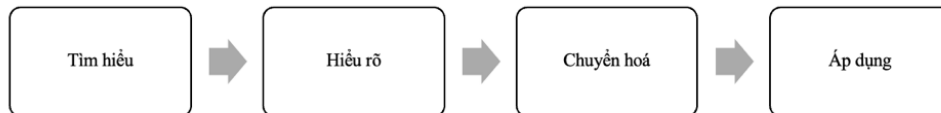
Cụ thể phân Tìm hiểu (Seeking), nhắc tới khung đo học tập theo kinh nghiệm của Bunker và Webb (1992) [43], nhóm tác giả cũng đã nhấn mạnh lại: việc học tập không đi theo một quỹ đạo đi lên liên tục. Khi chúng ta tiếp thu những bài học từ kinh nghiệm trước đó, chúng ta dần dần bước vào giai đoạn cân bằng. Những cơ hội học tập mới đưa chúng ta ra khỏi vùng an toàn của mình. Hiệu suất giảm sút và thậm chí còn giảm sút trong khi chúng ta nỗ lực học

hỏi và áp dụng các kỹ năng cần thiết để thành công trong tình huống mới này. Nhưng sự sụt giảm chỉ là tạm thời. Khi chúng ta đạt được kỹ năng và đạt được một số kiến thức nhất định thì sẽ phát triển hơn xưa. Tuy nhiên xu hướng này chỉ xảy ra nếu cá nhân thật sự đón nhận cơ hội và phát huy năng lực, nếu không việc học sẽ bị mất định hướng.

Khi tìm hiểu về kinh nghiệm có ảnh hưởng thế nào lên việc học và chất lượng, nhóm tác giả khẳng định các yếu tố quan trọng nhất để cá nhân “tìm hiểu seeking” kinh nghiệm mới, đó là: Tư duy Mindset (đón nhận kinh nghiệm mới như là cơ hội học tập), Kỹ năng Skillset (Khám phá, Ngụy cơ, Thử thách, Mở rộng), Bộ công cụ Toolset.

Bảng 3. Các phẩm chất của Linh hoạt trong học tập (Theo George Hallenbeck (2016))

Tìm hiểu (Seeking)	Sự đắm mình vào môi trường mới là cơ hội để học hỏi và phát triển những điều mới. Cần luôn tìm kiếm và nắm lấy cơ hội trong hoàn cảnh mới, chứ không chỉ chờ đợi cơ hội.
Hiểu rõ (Sensemaking)	Học hỏi từ kinh nghiệm là một quá trình năng động và liên tục bởi tính tò mò và sẵn sàng thử nghiệm. Việc đặt câu hỏi "Tại sao?", "Làm thế nào?" và "Tại sao không?" là rất quan trọng để có được cái nhìn sâu sắc và quan điểm thúc đẩy việc học.
Chuyển hoá (Internalizing)	Học tập không kết thúc với kinh nghiệm. Tìm kiếm phản hồi và dành thời gian để phản ánh là rất quan trọng để đào sâu và thấm thấu kiến thức các bài học quan trọng để nhớ lại và áp dụng.
Áp dụng (Applying)	Cá nhân linh hoạt trong học tập sẽ vượt trội trong học tập thích ứng-tiếp cận các nguyên tắc và quy tắc từ kinh nghiệm trước đây và áp dụng chúng để điều hướng các tình huống mới đầy thử thách. Thích ứng nhanh chóng với hoàn cảnh mới dựa trên sự hiểu biết về những gì đã (và chưa) hiệu quả trong các tình huống khác.



Sơ đồ 1. Trình tự của thành phần cốt lõi của tính linh hoạt trong học tập diễn ra trong suốt quá trình trải nghiệm học tập (theo George Hallenbeck (2016)).

Các khía cạnh của “Linh hoạt trong học tập” nghiên cứu bởi HFMtalentindex (thực hiện bởi S. Haring và cộng sự) [44].

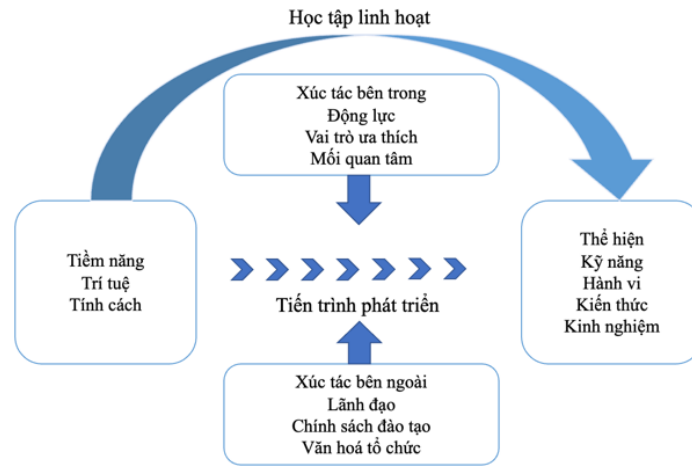
Theo một báo cáo nghiên cứu của HFMtalentindex (thực hiện bởi S. Haring và cộng sự), có nghiên cứu về khả năng tiềm ẩn của mỗi cá nhân thể hiện trong hành vi có tính linh hoạt. Đó phải là những cá nhân đã có hành vi tích cực, thể hiện linh hoạt trong quá khứ, và có khả năng áp dụng kinh nghiệm đó lần nữa. S.Haring tập trung phân tích qua 3 khía cạnh **Tính cá nhân, Động lực, Hành vi** (Personality, Motivations and Behaviour).

(Báo cáo “Tiềm năng của Linh hoạt trong học tập” của HFMtalentindex, 2019).

Yếu tố tính cá nhân cung cấp cái nhìn sâu sắc về đặc điểm tính cách trong hành vi của một cá nhân, bằng cách yêu cầu ứng viên chỉ ra cách họ sẽ cư xử trong những tình huống nhất định. Yếu tố động lực tập trung vào những gì cá nhân mong muốn trong môi trường làm việc của họ, chẳng hạn như nhu cầu phát triển cá nhân hoặc nhu cầu làm việc với người khác. Những hiểu biết sâu sắc này cung cấp sự hiểu biết về điều gì thúc đẩy cá nhân và hơn thế nữa, điều gì mang lại cho họ sự hài lòng nhất khi làm việc. Ngoài ra,

hành vi theo nghiên cứu của HFMtalentindex cung cấp cái nhìn sâu sắc về hành vi của cá nhân tại nơi làm việc liên quan đến linh hoạt trong học tập. Các hành vi của linh hoạt trong học tập có nhiều dạng khác nhau, có thể là cách

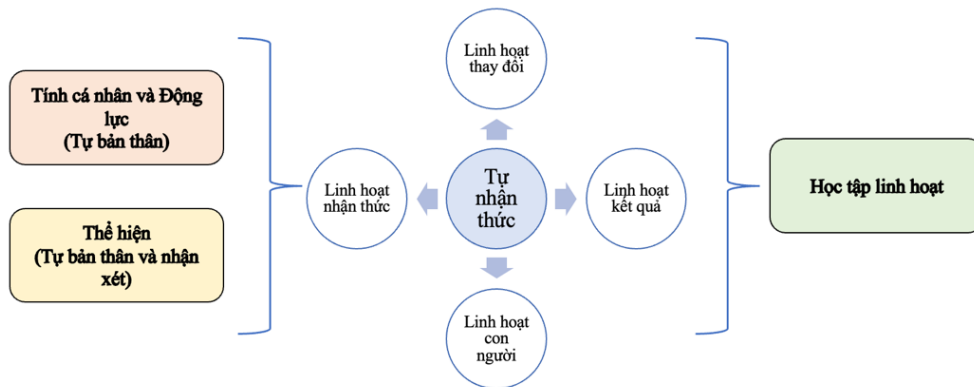
cá nhân đó thể hiện ở hoàn cảnh mới, cách tìm kiếm điều mới. Nghiên cứu cũng chỉ ra Linh hoạt trong học tập là công cụ đẩy nhanh quá trình giúp cho cá nhân có thể phát huy khả năng tiềm ẩn đến thể hiện bản thân (Hình 2).



Hình 2. Sơ đồ mô tả ảnh hưởng của Linh hoạt trong học tập lên tốc độ phát triển cá nhân.

Ngoài ra nghiên cứu chỉ ra bên cạnh 4 yếu tố thể hiện trong linh hoạt trong học tập theo Lombardo và Eichinger [30] nghiên cứu thì Tự

nhận thức (Self - awareness) đóng vai trò kết nối và không thể thiếu của linh hoạt trong học tập (Hình 3).



Hình 3. Các yếu tố cấu ảnh hưởng đến Linh hoạt trong học tập.

(Báo cáo “Tiềm năng của Linh hoạt trong học tập” của HFMtalentindex, 2019).

Tự nhận thức được coi là một yếu tố quan trọng vì nếu nắm được điểm mạnh và điểm yếu của một người sẽ giúp cá nhân sẵn sàng cải thiện và học hỏi tốt hơn. Ý tưởng này song hành với ý tưởng về tư duy phát triển, tức là niềm tin rằng tài năng và khả năng của một

người có thể được bồi dưỡng thông qua nỗ lực học tập và thực hành (Dweck, 2009) [45]. Những người đạt điểm cao về Tự nhận thức sẵn sàng nỗ lực nhiều hơn để cải thiện và học hỏi từ hoàn cảnh của mình, từ đó củng cố điểm yếu và củng cố điểm mạnh của họ. Họ không bị mất động lực khi gặp phải những trở ngại không thể vượt qua (Bảng 4).

Bảng 4. So sánh mô hình “Linh hoạt trong học tập” từ một số nghiên cứu nổi bật

Công bố	Đặc trưng	Điểm mạnh	Hạn chế
<i>Lombardo và Eichinger (2000)</i>	Nhà lãnh đạo tiềm năng - học tập từ kinh nghiệm	Tổng kết 4 thành tố quan trọng của học tập tự định hướng tạo nên thành công của tổ chức	Còn hạn chế với tiềm năng của nhà lãnh đạo
<i>De Meuse và cộng sự (2010)</i>	Xác định được đặc điểm chung của những người có năng lực học tập tự định hướng	Đưa ra thêm định nghĩa, làm rõ thành tố thuộc về cá nhân	Không có sơ đồ mô tả trực quan
<i>Derue và cộng sự (2012)</i>	Nhấn mạnh tốc độ và tính linh hoạt	Phân biệt quá trình nhận thức và hành vi của học tập tự định hướng	Chưa làm rõ được sự khác biệt giữa năng lực nhận thức chung và học tập tự định hướng
<i>George Hallenbeck (2016)</i>	Dựa trên quá trình học tập tự nhiên của con người	Đưa 4 khái niệm khác theo các thuyết về hành vi	Chưa suy xét đến yếu tố tác động bên ngoài

### 3.3. Các nghiên cứu về thang đo và công cụ đánh giá Linh hoạt trong học tập

*Thang đo của Robert và cộng sự (2001) (Thang đo dựa trên eCHOICES của Lombardo và cộng sự) [39].*

Trong cuốn sách “FYI for learning agility”, nhóm tác giả đã chia nhỏ 4 thành tố của Linh hoạt trong học tập theo Lombardo (2000) thành 27 mục nhỏ hơn, trong đó tập trung làm rõ các thành tố đã nêu trên. Sau đó nhóm tác giả chia nhỏ 81-item thuộc eCHOICES (thang đánh giá của Lombardo và cộng sự) [29] về 27 mục nhỏ và đồng thời đưa ra các vấn đề gặp phải nếu bị đánh giá ở mức thấp với các mục ở trên.

**Tính linh hoạt về tinh thần:** 1. Người quét tìm 2. Độ phức tạp 3. Người kết nối 4. Người có tư duy phê phán 5. Người dễ dàng chuyển đổi 6. Bản chất 7. Tò mò 8. Người tìm giải pháp.

**Tính linh hoạt của con người:** 9. Người giao tiếp nhanh nhẹn 10. Người quản lý xung đột 11. Người giao dịch tuyệt vời 12. Giúp người khác thành công 13. Chạm nhẹ 14. Cởi mở 15. Con người thông minh 16. Cá nhân học hỏi 17. Trả lời phản hồi 18. Vai trò linh hoạt 19. Tự nhận thức.

**Tính linh hoạt trong thay đổi:** 20. Người thử nghiệm 21. Giám đốc đổi mới 22. Chịu nhiệt 23. Tầm nhìn.

**Tính linh hoạt trong kết quả:** 24. Truyền cảm hứng cho người khác 25. Mang lại kết quả 26. Động lực 27. Sự hiện diện

*Thang đo của Eichinger và cộng sự (2010) (Thang đo viaEDGE) [22].*

Dựa trên thang đo eCHOICES cũ với 4 thành tố, Eichinger và cộng sự đã tách khái niệm “Tự nhận thức - Self awareness” ra khỏi “Tính linh hoạt của con người” và tạo thành thang đo mới với 5 thành tố. (*Tính linh hoạt về tinh thần, Tính linh hoạt của con người, Tính linh hoạt trong thay đổi, Tính linh hoạt trong kết quả, Tự nhận thức*)

*Thang đo của Burke và cộng sự (2016) (Thang đo BLAI) [46].*

Vào đầu những năm 2010, Burke tìm kiếm một định nghĩa tốt hơn, sâu sắc hơn về Linh hoạt trong học tập, tin rằng Linh hoạt trong học tập có thể được giải thích bằng một yếu tố chứ không phải năm yếu tố. Tác giả tin rằng không có nhiều “loại” Linh hoạt trong học tập, mà chỉ có một khái niệm đơn lẻ. Trong mô hình của Burke, có 9 thành tố cần thiết để một người học có thể linh hoạt trong học tập. Cách tiếp cận của Burke là nhìn Linh hoạt trong học tập từ góc độ hành vi. Tác giả nói rằng người ta không thể nhìn thấy các quá trình nhận thức diễn ra trong quá trình học tập; nhưng bằng cách làm rõ các hành vi liên quan đến việc học tập, chúng ta có thể hiểu rõ hơn cách các cá nhân học tập trong tổ chức. Kết quả là 38 mục tạo nên thước đo Burke đều dựa trên hành vi và có thể quan sát được. Kho dữ liệu LA gồm 38 mục do Burke và nhóm nghiên cứu của ông tại TC tạo ra đã được

đặt tên là “Burke Learning Agility Inventory” (BLAI). 38 mục được nhóm lại thành chín thành tố độc lập:

*Tính linh hoạt* - Cởi mở với những ý tưởng mới và đề xuất các giải pháp mới.

*Tốc độ* - Thực hiện các ý tưởng một cách nhanh chóng để loại bỏ những ý tưởng không hiệu quả và tăng tốc các khả năng khác.

*Thử nghiệm* - Thử những hành vi mới (tức là các cách tiếp cận, ý tưởng) để xác định xem điều gì có hiệu quả.

*Chấp nhận rủi ro về hiệu suất* - Tìm kiếm các hoạt động mới (nghĩa là nhiệm vụ, nhiệm vụ, vai trò) mang lại cơ hội được thử thách.

*Chấp nhận rủi ro giữa các cá nhân* - Đối mặt với sự khác biệt với những người khác theo cách dẫn đến học hỏi và thay đổi.

*Hợp tác* - Tìm cách làm việc với những người khác để tạo ra những cơ hội học tập độc đáo.

*Thu thập thông tin* - Sử dụng nhiều phương pháp khác nhau để cập nhật lĩnh vực chuyên môn của mình.

*Tìm kiếm phản hồi* - Yêu cầu người khác phản hồi về ý tưởng và hiệu suất tổng thể của mình.

*Suy ngẫm* - Chậm lại để đánh giá hiệu suất của chính mình để hiệu quả hơn.

Bản đánh giá linh hoạt trong học tập (BLAI) gồm 38 mục này bao gồm thang đánh giá likert bảy điểm, từ 1 "hoàn toàn không" đến 7 "rất thường xuyên" để các cá nhân tự đánh giá từng mục.

*Thang đo của De Meuse và cộng sự (2015) (Thang đo TALENTx7) [47, 48].*

Năm 2015, Du Muse và cộng sự tiếp tục nghiên cứu và đưa ra thang đánh giá. TALENTx7, dựa trên thang cũ từ 2000, tiếp tục đưa ra 7 thành tố mới (trong đó 5 thành tố có liên hệ với thang đo CHOICES), và thêm 2 thành tố mới là “Quan tâm đến môi trường - Enviroment Mindfulness” và “Phản hồi tích cực - Feedback Responsiveness”.

*Thang tự đánh giá của George Hallenbeck (2016) [42].*

Theo cuốn “Learning Agility: Unlock the lessons of Experience”, George đã chia 4 yếu tố cốt lõi (đã nhắc tới ở trên), đưa ra thang đo cho mỗi cá nhân tự đánh giá, trong mỗi yếu tố bao gồm một vài mục để tạo nên bảng tự đánh giá với 20 mục. Cụ thể được thể hiện trên thang đo likert 8 bậc với (1. Cực kì không đồng ý, 2. Rất không đồng ý, 3. Không đồng ý, 4. Không chắc chắn, 5. Đồng ý, 6. Rất đồng ý, 7. Cực kì đồng ý, 8. Không rõ/Không thấy đúng).

Thông qua việc tự xác nhận, mỗi cá nhân có thể tự định hình chính bản thân mình từ đó nhóm tác giả đưa ra những khía cạnh sâu hơn của phát triển bản thân qua linh hoạt trong học tập. Từ 1-5 là Tìm hiểu, 6-10 là Hiểu rõ, 11-15 là Chuyên hoá, 16-20 là Áp dụng (Bảng 5).

Bảng 5. Bảng tự đánh giá thành tố của Linh hoạt trong học tập (Theo George Hallenbeck (2016))

Các mục tự đánh giá
1. Tận dụng cơ hội học hỏi điều mới
2. Coi tất cả tình huống là cơ hội để học hỏi
3. Tìm kiếm kinh nghiệm để thay đổi quan điểm
4. Phản ứng tốt với tình huống đòi hỏi sự cò xát, phát triển
5. Tìm kiếm cái kiêu, trái chiều về kinh nghiệm làm việc
6. Tự điều hướng bản thân
7. Thử thách hướng tiếp cận mới
8. Cởi mở với khía cạnh mới của người khác
9. Nhận thức việc bản thân còn thiếu sót
10. Chấp nhận sự không chắc chắn, thiếu sót
11. Phản hồi tích cực khi được nhắc nhở

12. Học từ sai lầm
13. Chấp nhận chỉ trích
14. Tự suy xét và học từ sai lầm
15. Yêu cầu phản hồi từ người khác về bản thân
16. Vực dậy sau khó khăn
17. Vận dụng bài học vào sai lầm
18. Tự hệ thống các vấn đề và ý tưởng để tạo ra các cách giải quyết mới
19. Tự thay đổi bản thân phù hợp hoàn cảnh
20. Tin vào bản năng khi vấn đề chưa rõ

Từ những phân tích trên, tác giả tổng hợp những yếu tố của các thang đo linh hoạt trong học tập trong Bảng 6 dưới đây, nhưng điểm chung của các thang đo này đề cập tới các khía

canh: mặt nhận thức và quan điểm, sự nhạy bén và linh hoạt, chấp nhận rủi ro,... với các mục hỏi tương ứng với các hành vi cụ thể:

Bảng 6. So sánh thang đánh giá “Linh hoạt trong học tập” từ một số nghiên cứu nổi bật

TỔNG HỢP CÁC THANG ĐÁNH GIÁ HỌC TẬP LINH HOẠT				
THANG CHOICES	THANG VIAEDGE	THANG TALENTX7	THANG BLAI	THANG TỰ ĐÁNH GIÁ CỦA GEORGE
- Tính linh hoạt về tinh thần	- Tính linh hoạt về tinh thần	- Quan điểm nhận thức	- Tính linh hoạt	
- Tính linh hoạt của con người	- Tính linh hoạt của con người	- Sự nhạy bén giữa các cá nhân	- Chấp nhận rủi ro giữa các cá nhân - Hợp tác	
- Tính linh hoạt trong thay đổi	- Tính linh hoạt trong thay đổi	- Thay đổi nhanh chóng	- Thử nghiệm - Chấp nhận rủi ro về hiệu suất	
- Tính linh hoạt trong kết quả	- Tính linh hoạt trong kết quả	- Theo đuổi thành công		
	- Tự nhận thức	- Tự thấu hiểu	- Tìm kiếm phản hồi - Suy ngẫm	
		- Quan tâm đến môi trường		
		- Phản hồi tích cực		
			- Tốc độ - Thu thập thông tin	
				- Tìm hiểu - Hiểu rõ - Chuyên hoá - Áp dụng

#### 4. Bối cảnh đổi mới giáo dục đại học ở Việt Nam và những đề xuất

Bối cảnh đổi mới giáo dục đại học ở Việt Nam hiện nay đang phản ánh nhiều thách thức và cơ hội do sự chuyển đổi toàn cầu và nhu cầu ngày càng đa dạng của xã hội. Cuộc cách mạng công nghiệp 4.0 đang đặt ra yêu cầu cao cho giáo dục đại học, đặc biệt là trong việc chuẩn bị sinh viên với các kỹ năng số, sáng tạo và khả năng làm việc với công nghệ mới. Chính điều này khiến cho các cơ sở giáo dục đang chuyển đổi từ mô hình giảng dạy truyền thống sang mô hình học tập tập trung vào ứng dụng và thực hành. Điều này nhấn mạnh việc phát triển năng lực thực hành, năng lực thích ứng và áp dụng kiến thức vào thực tế.

Quan trọng nhất, giáo dục tại Việt Nam đang dần tập trung vào phát triển năng lực, kỹ năng của người học thông qua việc tập trung vào khả năng tự định hướng học tập. Các môn học không còn chỉ đứng độc lập mà đã tích hợp lại, đòi hỏi nhiều kỹ năng hơn nữa. Nhất là, mô hình giáo dục đại học ngày càng chú trọng vào việc sinh viên chủ động định hình năng lực và kiến thức của mình thông qua các lựa chọn học phong phú và các chương trình tự học.

Từ những phân tích này cho thấy việc quan tâm đến những năng lực phi nhận thức bên cạnh các năng lực chuyên môn của từng lĩnh vực nghề nghiệp cụ thể là một công việc quan trọng, cần thiết đối với mỗi cơ sở giáo dục nhằm đào tạo ra nguồn nhân lực có khả năng tự học, phát triển chuyên môn nghiệp vụ trong bối cảnh nhiều biến động trên cơ sở những tri thức và kinh nghiệm có được trong quá trình học tập đại học. Việc phát triển và chuẩn hoá các bộ công cụ đánh giá năng lực phi nhận thức nói chung, và năng lực linh hoạt trong học tập nói riêng và áp dụng trong quá trình đào tạo tại các cơ sở giáo dục đại học sẽ góp phần nâng cao chất lượng giáo dục.

#### 5. Kết luận

Nhu cầu xác định và phát triển những nhân viên có tiềm năng cao ngày càng trở nên quan trọng trong các tổ chức. Đây cũng chính là

tương lai của giáo dục, của sự phát triển các cá nhân tiềm năng, mang lại lợi ích lớn. Thước đo kỹ năng “Linh hoạt trong học tập” của một cá nhân có thể là một thành phần quan trọng trong quá trình này. Thông thường, việc xác định và phát triển các tiềm năng cao dựa trên những quan sát tổng thể, chung chung hoặc các phản ứng nội tại. Một lợi thế chính của việc sử dụng tính linh hoạt trong học tập là ở sự cho phép đánh giá độc lập, có thể định lượng được về tiềm năng của một cá nhân. Mặc dù nghiên cứu chỉ ra rằng đánh giá tâm lý về tính linh hoạt trong học tập có thể hỗ trợ giáo dục, nhưng vẫn còn nhiều câu hỏi lý thuyết cần được khám phá. Nhu cầu cơ bản gắn liền với việc làm rõ khái niệm của bản thân cấu trúc đó. Nó liên quan đến các cấu trúc khác như thế nào? Các tiền đề cá nhân và người điều tiết môi trường là gì? Những tình huống nào mà việc học cách linh hoạt có lợi nhất cho hiệu quả phát triển cá nhân? Chúng ta có thể phát triển nó ở mức độ nào? Linh hoạt trong học tập là một chủ đề nghiên cứu đầy hứa hẹn. Các nhà trường cần có thang đo chính xác để đo lường năng lực này, cũng như định hướng phát triển con người có ích cho xã hội.

#### Tài liệu tham khảo

- [1] T. T. Hoai, N. Huy, L. Thuong, Compatibility of Undergraduate Programms to Vietnam National Qualifications Framework: A Case Study at Vietnam National University, Hanoi, VNU Journal of Science: Education Research, Vol. 34, No. 2, 2018, pp 1-10, <https://doi.org/10.25073/2588-1159/vnuer.4129> (in Vietnamese).
- [2] D. T. T. Thuy, Assessing Vietnamese Students' Readiness for Self-Directed Learning, Doctoral Thesis on Measurement and Evaluation in Education, No. 9, 2022, pp. 9-13 (in Vietnamese).
- [3] L. T. H. Ha, Assessing Self-Regulated Learning Skills of Teacher Education Students at VNU University of Education, VNU Journal of Science: Education Research, Vol. 38, 2022, pp 102-111 (in Vietnamese).
- [4] L. T. Hung, T. T. Thuy, L. H. Ha, Teaching Career Choice as Motivations: Effects on Students' Self-Regulated Learning Skills,



- Educational Administration: Theory and Practice, Vol. 30, No. 5, 2024, pp. 2821-2829, <https://doi.org/10.53555/kuey.v30i5.943>.
- [5] C. Dede, Comparing Frameworks for 21<sup>st</sup> Century Skills, In J. Bellance, J. R. Brandt (Eds.), 21<sup>st</sup> Century Skills: Rethinking How Students Learn, Bloomington, In Solution Tree Press, 2009, pp. 51-76.
- [6] P. Pardede, Integrating the 4Cs into EFL Integrated Skills Learning, Journal of English Teaching, Vol. 6, No. 1, 2020, pp. 71-85.
- [7] F. L. Schmidt, J. E. Hunter, The Validity and Utility of Selection Methods in Personal Psychology: Practical and Theoretical Implications of 85 Years of Research Findings, Psychological Bulletin, Vol. 124, 1998, pp. 262-274.
- [8] M. R. Barrick, M. K. Mount, The Big Five Personality Dimensions and Job Performance: A Meta-Analysis, Personnel Psychology, 1991.
- [9] R. J. Sternberg, Beyond IQ: A Triarchic Theory of Intelligence, Cambridge: Cambridge University Press, 1985.
- [10] D. VandeWalle, S. P. Brown, W. L. Cron, J. W. Slocum, The Influence of Goal Orientation and Self-Regulation Tactics on Sales Performance: A Longitudinal Field Test, Journal of Applied Psychology, Vol. 84, No. 2, 1999, pp. 249-259.
- [11] T. Kellaghan, G. E. Madaus, A. Raczek, The use of External Examinations to Improve Student Motivation, Washington, DC: American Educational Research Association, 1996.
- [12] E. L. Deci, R. M. Ryan, Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior, Berlin: Springer Science and Business Media, 1985.
- [13] J. Dewey, Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education, New York: MacMillan, 1916.
- [14] A. Toffler, Future Shock, A Bantam Book/ Published by Arrangement with Random House, Inc, 1970.
- [15] K. Blanchard, M. Miller, The Higher Plane of Leadership, Leader to Leader, Executive Forum, Volume, Vol. 46, 2007, pp. 25-30.
- [16] A. Howard, Global Leader SOS: Can Multinational Leadership Skills be Developed, Symposium Presented at the Annual Conference of the Society for Industrial and Organizational Psychology, New Orleans, LA, 2009.
- [17] S. J. Wells, Who's Next: Creating a Formal Program for Developing New Leaders can Pay Huge Dividends, but many Irms aren't Reaping those Rewards, HR Magazine, Vol. 48, No. 11, 2003, pp. 44-64.
- [18] The Vietnam Institute of Educational Sciences, Education Ministers of Southeast Asian Countries Discuss Lifelong Learning, Retrieved November 20, 2023 (in Vietnamese).
- [19] OECD, Education at a Glance 2023: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris, 2023.
- [20] D. S. DeRue, S. J. Ashford, C. G. Myers, Learning Agility: In Search of Conceptual Clarity and Theoretical Grounding, Industrial and Organizational Psychology: Science and Practice, Vol. 5, 2012, pp. 258-279.
- [21] R. W. Eichinger, M. M. Lombardo, Learning Agility as a Prime Indicator of Potential, Human Resource Planning, Vol. 27, 2004, pp. 12-16.
- [22] R. W. Eichinger, M. M. Lombardo, C. C. Capretta, FYI for Learning Agility, Minneapolis, MN: Lominger International: A Korn/Ferry Company, 2010.
- [23] C. L. Bedford, The Role of Learning Agility in Workplace Performance and Career Advancement, Unpublished Doctoral Dissertation, University of Minnesota, 2011.
- [24] M. S. Knowles, The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy. Englewood Cliffs: Prentice Hall/Cambridge, 1980.
- [25] Z. Knowles, D. Gilbourne, B. Cropley, L. Dugdill, Reflective Practice in the Sport and Exercise Science: Contemporary Issues, London: Routledge, 2014.
- [26] V. I. Sessa, M. London, Continuous Learning in Organizations: Individual, Group, and Organizational Perspectives, Psychology Press, Hove, 2015.
- [27] M. M. Lombardo, R. W. Eichinger, High Potentials as High Learners, Human Resource Management, Vol. 39, 2000, pp. 321-329.
- [28] K. P. D. Meuse, G. Dai, G. S. Hallenbeck, Learning Agility: A Construct whose Time has come, Consulting Psychology Journal: Practice and Research, Vol. 62, 2010, pp. 119-130.
- [29] M. M. Lombardo, R. W. Eichinger, CHOICES® Architect user's Manual (2<sup>nd</sup> ed.), Minneapolis: Lominger Limited, Inc, 2003.
- [30] M. M. Lombardo, R. W. Eichinger, Career Architect Development Planner (4<sup>th</sup> ed.). Minneapolis: Lominger Limited, Inc, 2007.
- [31] M. W. McCall, A. M. Morrison, The Lessons of Experience: How Successful Executives Develop on the Job, NY: The Free Press, 1988.
- [32] A. Mitchinson, R. Morris, Learning about Learning Agility [White Paper], Center for Creative Leadership, 2014, <https://doi.org/10.35613/ccl.2014.1012>.



- [33] M. W. McCall, M. M. Lombardo, What Makes a Top Executive? *Psychology Today*, Vol. 17, 1983, pp. 26-31.
- [34] G. M. Spreitzer, M. W. McCall, J. D. Mahoney, Early Identification of International Executive Potential, *Journal of Applied Psychology*, Vol. 82, 1997, pp. 6-29.
- [35] J. S. Shippmann, R. A. Ash, M. Battista, L. Carr, L. D. Eye, B. Hesketh, J. Kehoe, K. Pearlman, E. P. Prien, J. I. Sanchez, The Practice of Competency Modeling, *Personnel Psychology*, Vol. 53, 2000, pp. 703-740.
- [36] J. Hogan, R. Hogan, R. B. Kaiser, Management Derailment: Personality Assessment and Mitigation, In S. Zedeck (Ed.), *American Psychological Association Handbook of Industrial and Organizational Psychology*, Washington, DC: American Psychological Association, 2011.
- [37] R. Silzer, A. H. Church, The Pearls and Perils of Identifying Potential, *Industrial and Organizational Psychology*, Vol. 2, 2009, pp. 377-412.
- [38] D. W. Bray, R. J. Campbell, D. L. Grant, Formative Years in Business: A Long-Term AT&T Study of Managerial Lives, 1974.
- [39] R. W. Eichinger, M. M. Lombardo, C. C. Capretta, FYI For Learning Agility, *Lominger International: A Korn/Ferry Company*, 2001, pp. 11-173.
- [40] E. D. Pulakos, S. Arad, M. A. Donovan, K. E. Plamondon, Adaptability in the Workplace: Development of a Taxonomy of Adaptive Performance, *Journal of Applied Psychology*, Vol. 85, No. 4, 2000, pp. 612-624, <https://doi.org/10.1037/0021-9010.85.4.612>.
- [41] D. S. DeRue, J. D. Nahrgang, J. R. Hollenbeck, K. Workman, A Quasi-Experimental Study of After-Event Reviews and Leadership Development, *Journal of Applied Psychology*, Vol. 97, 2012, pp. 997-1015.
- [42] G. Hallenbeck, *Learning Agility: Unlock the Lessons of Experience*, Center for Creative Leadership, 2016, pp. 24-50.
- [43] K. A. Bunker, A. D. Webb, *Learning how to Learn from Experience: Impact of Stress and Coping (Report No. 154)*, Greensboro, NC: Center for Creative Leadership, 1992.
- [44] S. Haring, J. Shankar, K. Hofkes, *The Potential of Learning Agility: The Relationship between Learning Agility and Success*, 2019.
- [45] C. S. Dweck, *Mindsets: Developing Talent through a Growth Mindset*, *Olympic Coach*, Vol. 21, No. 1, 2009, pp. 4-7.
- [46] W. W. Burke, K. S. Roloff, A. Mitchinson, *Learning Agility: A New Model and Measure (White Paper)*, Teachers College, Columbia University, 2016.
- [47] K. P. D. Meuse, *Using Science to Identify Future Leaders: Part II – The Measurement of Learning Agility*, Minnetonka, MN: Wisconsin Management Group, 2015.
- [48] K. P. D. Meuse, S. Feng, *The Development and Validation of the TALENTx7 Assessment™: A Psychological Measure of Learning Agility*, Shanghai: Leader's Gene Consulting, 2015.