

# Năng lực tự học và một số yếu tố liên quan: Nghiên cứu trường hợp sinh viên Trường Đại học Sư phạm Hà Nội 2

Đào Thị Hoa\*<sup>1</sup>, Nguyễn Ngọc Tú<sup>2</sup>,  
Phạm Thế Quân<sup>3</sup>, Dương Thị Hà<sup>4</sup>,  
Bé Thị Diệp<sup>5</sup>

\* Tác giả liên hệ

<sup>1</sup> Email: daothihoa@hpu2.edu.vn

<sup>2</sup> Email: nguyenngoctu@hpu2.edu.vn

<sup>3</sup> Email: phamthequan@hpu2.edu.vn

<sup>4</sup> Email: duongthiha@hpu2.edu.vn

Trường Đại học Sư phạm Hà Nội 2

32 Nguyễn Văn Linh, Phúc Yên,

Vĩnh Phúc, Việt Nam

<sup>5</sup> Email: diep19584@gmail.com

Bộ Giáo dục và Đào tạo

35 Đại Cồ Việt, Hai Bà Trưng, Hà Nội, Việt Nam

**TÓM TẮT:** Năng lực tự học được coi là một trong những tiêu chí của năng lực nghề nghiệp của sinh viên các trường sư phạm. Đã có một số nghiên cứu về năng lực tự học của sinh viên nói chung, tuy nhiên chưa có nghiên cứu về năng lực tự học của sinh viên Trường Đại học Sư phạm Hà Nội 2 nói riêng. Nghiên cứu sử dụng công cụ đo của Williamson, S.N. theo năm thành tố (Nhận thức, hoạt động học tập, chiến lược học tập, đánh giá, giao tiếp) với năm mức độ (Luôn luôn, thường xuyên, đôi khi, hiếm khi, không bao giờ). Kết quả phân tích thống kê và nhân tố cho thấy năng lực tự học của sinh viên ở năm thành tố đều đạt mức thường xuyên; Kết quả học tập (điểm GPA) có ảnh hưởng bởi hai thành tố nhận thức và hoạt động học tập. Kết quả nghiên cứu có thể được sử dụng để giảng viên có giải pháp dạy học phù hợp nhằm nâng cao hiệu quả dạy học.

**TỪ KHÓA:** Năng lực tự học, tự học, đánh giá, sinh viên.

→ Nhận bài 03/7/2023 → Nhận bài đã chỉnh sửa 23/8/2023 → Duyệt đăng 15/10/2023.

DOI: <https://doi.org/10.15625/2615-8957/12311009>

## 1. Đặt vấn đề

Tự học có vai trò hết sức quan trọng đối với sự nghiệp giáo dục và đào tạo nói chung, đối với phẩm chất và năng lực của mỗi con người nói riêng. Vì lẽ đó, ở các cấp độ khác nhau, tự học đã được xác định là một mục tiêu giáo dục, đào tạo cơ bản trong nhà trường ở tất cả các bậc học. Điều 7, Luật Giáo dục (2019) đã chỉ rõ: “Phương pháp giáo dục phải khoa học, phát huy tính tích cực, tự giác, chủ động, tư duy sáng tạo của người học; bồi dưỡng cho người học năng lực tự học...” [1]. Sinh viên là đối tượng đang chuẩn bị cho hoạt động mang lại lợi ích vật chất, tinh thần cho xã hội, đồng thời chuẩn bị cho hoạt động mang tính nghề nghiệp của mình. Hoạt động học tập của sinh viên mang tính tự học, tự nghiên cứu cao. Do đó, tự học là một hình thức tổ chức dạy học cơ bản ở trường đại học, là một trong những yếu tố quyết định tới kết quả học tập, rèn luyện của sinh viên. Trong giáo dục đại học khối ngành Sư phạm ở Việt Nam hiện nay, năng lực tự học được coi là một trong những tiêu chí của năng lực nghề nghiệp. Đã có một số nghiên cứu về tự học của sinh viên như: Mức độ quan tâm và thực hiện mục tiêu, nội dung tự học của sinh viên Trường Đại học Cần Thơ: Thực trạng và kiến nghị; Thực trạng và biện pháp phát triển kỹ năng tự học cho sinh viên năm thứ nhất khoa Ngoại ngữ, Trường Đại học Hùng Vương... [2], [3]. Tuy nhiên, chưa có nghiên cứu cụ thể, toàn diện về năng lực tự học của sinh viên Trường Đại học Sư phạm Hà Nội 2. Vấn đề đặt ra là: Đối với sinh viên Trường Đại học Sư phạm

Hà Nội 2, năng lực tự học thể hiện qua các thành tố như thế nào? Các thành tố này có liên quan đến kết quả học tập, giới tính, nơi ở, số năm học ở đại học của sinh viên như thế nào?

## 2. Nội dung nghiên cứu

### 2.1. Khái niệm về năng lực tự học

**Năng lực:** Năng lực là thuộc tính cá nhân được hình thành, phát triển nhờ tố chất sẵn có và quá trình học tập, rèn luyện, cho phép con người huy động tổng hợp các kiến thức, kỹ năng và các thuộc tính cá nhân khác như hứng thú, niềm tin, ý chí,... thực hiện thành công một loại hoạt động nhất định, đạt kết quả mong muốn trong những điều kiện cụ thể [4].

**Tự học:** Có nhiều khái niệm khác nhau về tự học. Các khái niệm này được đưa ra dưới các góc độ, khía cạnh khác nhau như sau:

Zimmerman cho rằng: Tự học là mức độ mà mỗi cá nhân chủ động sử dụng siêu nhận thức, động lực và hành vi của bản thân trong quá trình học tập của riêng họ [5]. Điều này có nghĩa là, mỗi sinh viên tự thiết lập mục tiêu học tập hiệu quả cho bản thân, sử dụng các chiến lược học tập để đạt được mục tiêu đó và theo dõi học tập đó một cách chặt chẽ. Zimmerman đã gộp các thành tố của tự học thành “siêu nhận thức”.

Theo Kesten, tự học là việc học mà người học kết hợp với những yếu tố khác có liên quan, có thể đưa ra các quyết định cần thiết để đáp ứng được nhu cầu học tập

của bản thân [6]. Kesten đã lựa chọn cách định nghĩa ngắn gọn nhưng chỉ nhấn mạnh vào thành tố “chiến lược học tập” mà không chú trọng hết các thành tố khác của tự học.

Xét theo quá trình, Candy cho rằng: Tự học được hiểu là tiến trình hướng dẫn người học tự kiểm soát và tự động hóa [7]. “Tự kiểm soát” được sử dụng để mô tả tự học diễn ra với sự hướng dẫn của giáo viên trong phạm vi nhà trường và “tự động hóa” mô tả tự học được diễn ra bên ngoài nhà trường. Xét theo thuộc tính, tự học được hiểu là tự quản lí và tự chủ cá nhân. Tự quản lí được mô tả là khả năng tự định hướng việc học tập trong những điều kiện nhất định; tự chủ cá nhân thể hiện xu hướng tự do học tập trên quy mô rộng hơn.

Tự học được định nghĩa theo Garrison là một cách tiếp cận mà người học được thúc đẩy để chịu trách nhiệm cá nhân và kiểm soát hợp tác các quá trình nhận thức (tự giám sát) và bối cảnh (tự quản lí) trong việc xây dựng và xác nhận kết quả học tập có ý nghĩa và có giá trị [8]. Định nghĩa của Garrison có xu hướng tập trung vào thành tố “tự đánh giá” của tự học.

Theo Knowles: Tự học mô tả một quá trình trong đó các cá nhân chủ động, cùng với việc có hoặc không có sự giúp đỡ của người khác, trong việc xác định nhu cầu học tập của họ, xây dựng mục tiêu học tập, xác định nguồn nhân lực và vật lực để học tập, lựa chọn và thực hiện các chiến lược học tập và đánh giá kết quả học tập một cách phù hợp [9]. Định nghĩa của Knowles hoàn toàn thống nhất với định nghĩa của Zimmerman. Định nghĩa này đã bao hàm các thành tố không thể thiếu của tự học và được nhiều nhà nghiên cứu sau này tham chiếu đến, là điểm khởi nguồn cho các định nghĩa khác sau này về tự học. Có thể nói rằng, nhiều định nghĩa sau này về tự học đều dựa trên định nghĩa của ông và luôn cố gắng phủ kín các thành tố của tự học được nêu trong định nghĩa của Knowles.

Từ những phân tích về khái niệm tự học ở trên, điểm cốt lõi chung của tự học là tự làm chủ quá trình học tập của mình từ xác định mục tiêu, nhiệm vụ học tập, chiến lược học tập, nguồn lực học tập tới tự đánh giá kết quả học tập. Trong nghiên cứu này, chúng tôi dựa trên khái niệm về tự học của Knowles.

**Năng lực tự học:** Dựa trên các khái niệm về năng lực và tự học, có thể hiểu khái niệm năng lực tự học là năng lực thể hiện qua việc thực hiện thành công các hoạt động: xác định nhu cầu học tập; xây dựng mục tiêu học tập; xác định nguồn nhân lực, vật lực để học tập; lựa chọn và thực hiện các chiến lược học tập, đánh giá kết quả học tập.

## 2.2. Công cụ đánh giá năng lực tự học

Công cụ đánh giá năng lực tự học đã được xây dựng và sử dụng trong nghiên cứu về giáo dục từ cuối thế kỉ XX. Tuy nhiên, mỗi công cụ lại có những ưu và khuyết

điểm riêng. Các biểu hiện được đưa ra trong mỗi bộ công cụ là khác nhau, phụ thuộc vào người xây dựng bộ công cụ định nghĩa khái niệm năng lực tự học ở phương diện nào.

Guglielmino là một trong những người đầu tiên xây dựng một công cụ dùng để đo khả năng tự học (Self Directed Learning Readiness Scale-SDLRS) [10]. Công cụ này là một bộ câu hỏi gồm 58 câu, được thiết kế để đánh giá kĩ năng và thái độ có liên quan đến tự học và cũng được biết đến là công cụ đánh giá mức độ hứng thú trong học tập (Learning Preference Assessment-LPA). Bộ câu hỏi này dùng để đo 8 thành tố: Tự ý thức bản thân để học có hiệu quả; sự cởi mở với các cơ hội học tập; tính chủ động và độc lập trong học tập; chấp nhận chịu trách nhiệm với việc học của mình; tình yêu với việc học; sự sáng tạo; khả năng sử dụng các kĩ năng nghiên cứu cơ bản và kĩ năng giải quyết vấn đề và định hướng tích cực cho tương lai. Trải qua nhiều thập kỉ, bộ công cụ này được cải tiến và sử dụng rất rộng rãi trên 40 quốc gia. Tuy nhiên, Bonham cho rằng, bộ công cụ của Guglielmino chỉ tập trung chủ yếu đo lường mức độ sẵn sàng tự học và đã đưa ra những lo ngại về tính hợp lệ của công cụ này [11]. Field đã đề nghị ngừng sử dụng công cụ này sau khi kiểm tra tính hợp lệ của nó [12].

Sulasiwi, Handayanto và Wartono đã xây dựng bộ công cụ để đo mức độ của năng lực tự học gồm năm thành tố: nhận thức; chiến lược học tập; hoạt động học tập; đánh giá; kĩ năng giao tiếp giữa các cá nhân [13]. Bộ công cụ này ban đầu được xây dựng gồm 60 mục, tuy nhiên sau khi kiểm nghiệm chỉ có 44 mục được công bố là hợp lệ và tin cậy, 16 mục cần được xem xét lại.

Trước đó, S.N. Williamson cũng đã xây dựng bộ công cụ để đo mức độ của năng lực tự học gồm năm thành tố: nhận thức; chiến lược học tập; hoạt động học tập; đánh giá; kĩ năng giao tiếp giữa các cá nhân [14]. Cấu trúc thang đo trong bộ công cụ này gồm 60 mục được phân loại theo năm thành tố nêu trên. Các câu trả lời cho mỗi mục được đánh giá bằng cách sử dụng thang điểm năm: 5 = luôn luôn; 4 = thường xuyên; 3 = đôi khi; 2 = hiếm khi; 1 = không bao giờ. Mục “Any other” được đưa vào cho từng thành tố của thang đo sẽ tạo cơ hội mở cho người sử dụng thang đo để đưa ra bất kì mục liên quan nào khác họ cho là phù hợp. Bộ công cụ này tương đồng với định nghĩa về tự học của Knowles [9]. Do đó, trong nghiên cứu này, chúng tôi sử dụng công cụ đo năng lực tự học của S.N. Williamson.

## 2.3. Tổ chức đánh giá

Bộ công cụ đánh giá năng lực tự học được dịch và thích ứng để phù hợp với đặc điểm ngôn ngữ, văn hóa, tâm lí của sinh viên. Bảng hỏi được xây dựng gồm hai phần: Phần 1 gồm 6 câu hỏi về các thông tin liên quan đến đặc điểm cá nhân người được hỏi (giới tính, số năm học ở đại học, số giờ làm thêm trong tuần, địa bàn cư

trú, số lượng tín chỉ học trong học kì gần nhất, điểm GPA trong học kì gần nhất); Phần 2 gồm 5 chủ đề với 60 câu hỏi nhằm đánh giá năng lực tự học theo thang đo của S.N. Williamson.

Khảo sát được thực hiện vào tháng 8 năm 2022, bao gồm 476 sinh viên từ năm thứ hai đến năm thứ tư của Trường Đại học Sư phạm Hà Nội 2. Với mỗi câu hỏi, sinh viên chọn một mức độ mà họ cho là phù hợp nhất với bản thân. Sinh viên cũng được lưu ý lựa chọn đầu tiên thường là câu trả lời chính xác nhất nên không cần dùng quá nhiều thời gian để trả lời một câu hỏi.

Dữ liệu thu được qua Google Form có 476 phiếu khảo sát đã được kiểm tra sàng lọc và loại bỏ 21 phiếu không đảm bảo yêu cầu, còn lại 455 phiếu phù hợp. Các phương án trả lời theo 5 mức độ từ cao nhất là 5 đến mức độ thấp nhất là 1, giá trị khoảng cách được tính theo công thức (Maximum-Minimum):  $n = \frac{5-1}{4} = 0.8$ . Như vậy, ý nghĩa của các mức độ sẽ là: Mức 1:  $1.00 \leq$  Trung bình  $\leq 1.80$ : không bao giờ; Mức 2:  $1.81 \leq$  Trung bình  $\leq 2.60$ : hiếm khi; Mức 3:  $2.61 \leq$  Trung bình  $\leq 3.40$ : đôi khi; Mức 4:  $3.41 \leq$  Trung bình  $\leq 4.20$ : thường xuyên; Mức 5:  $4.21 \leq$  Trung bình  $\leq 5.00$ : luôn luôn. Sau khi làm sạch, dữ liệu được phân tích trên phần mềm SPSS. Kết quả phân tích độ tin cậy của thang đo (chỉ số Cronbach Alpha) được trình bày trong Bảng 1.

Kết quả phân tích hệ số Cronbach Alpha cho thấy hệ số độ tin cậy của các thang đo nằm trong khoảng từ 8.55 - 9.0. Hệ số tương quan giữa các mục hỏi và biến tổng có hệ số lớn hơn 0.3 cho thấy các thang đo có độ tin cậy cao. Các mục hỏi đều có vai trò quan trọng trong việc đo lường của thang đo, không có mục hỏi nào bị loại [15]. Kết quả phân tích nhân tố khám phá cho thấy, dữ liệu nghiên cứu của mỗi thang đo là thích hợp cho dữ liệu thực tế (kiểm định KMO thỏa điều kiện  $0.5 < KMO < 1$ ); các biến quan sát có tương quan với nhau trong tổng thể (kiểm định Bartlett có mức ý nghĩa  $sig < 0.05$ ); phương sai trích của năm thang đo đều đạt yêu cầu ( $> 50\%$ ). Kết quả của phép xoay nhân tố (Varimax) cho kết quả các mục hỏi ở từng thang đo thuộc về một nhân tố, tức là ở mỗi thang đo có một thành tố đại diện cho các mục hỏi.

**Bảng 1: Hệ số tin cậy của các thành tố trong thang đo năng lực tự học**

Thành tố	Hệ số Cronbach Alpha	Số lượng mục hỏi
1. Nhận thức	.855	12
2. Chiến lược học tập	.856	12
3. Hoạt động học tập	.884	12
4. Đánh giá	.888	12
5. Giao tiếp	.900	12

## 2.4. Kết quả và bình luận

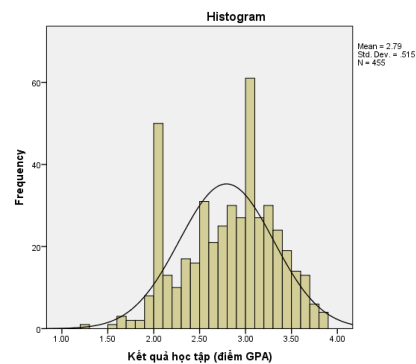
### 2.4.1. Đặc điểm mẫu nghiên cứu

Ở Bảng 2, trong số 455 sinh viên, có 372 nữ (81.8%) và 83 nam (18.2%). Theo năm học, số sinh viên năm thứ hai chiếm 44.6%; số sinh viên năm thứ ba và thứ tư lần lượt chiếm 32.2% và 23.1%. Theo nơi ở, có 35.8% sinh viên ở tại kí túc xá, 39.1% sinh viên ở trọ ngoài trường, 25.1% ở tại gia đình.

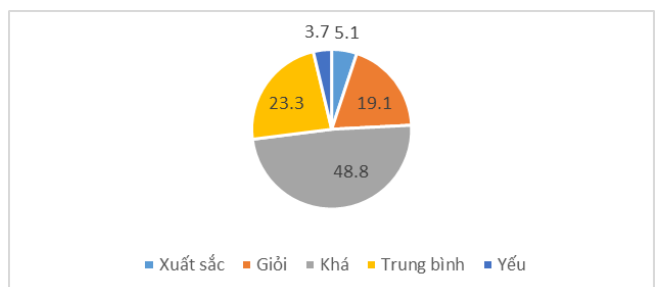
Về kết quả học tập, điểm trung bình GPA của nhóm sinh viên tham gia khảo sát là gần 2.8 với độ lệch chuẩn là khoảng 0.5. Kết quả học tập và phân loại được thể hiện trong Hình 1 và Hình 2.

**Bảng 2: Thống kê mẫu tham gia khảo sát**

Nội dung	Số lượng	Tỉ lệ (%)	
Giới tính	Nữ	372	81.8
	Nam	83	18.2
Khóa	Năm 4	105	23.1
	Năm 3	147	32.3
	Năm 2	203	44.6
Nơi ở	Ở trong kí túc xá	163	35.8
	Ở trọ ngoài kí túc xá	178	39.1
	Ở tại gia đình	114	25.1



**Hình 1: Biểu đồ phân bố điểm trung bình của sinh viên trong mẫu nghiên cứu**



**Hình 2: Xếp loại học lực của nhóm sinh viên tham gia khảo sát**

### 2.4.2. Phân tích kết quả

Kết quả khảo sát được phân tích theo các biến (thành tố của năng lực tự học): 1. Nhận thức, 2. Chiến lược học tập, 3. Hoạt động học tập, 4. Đánh giá, 5. Giao tiếp. Mỗi nội dung được phân tích ở hai khía cạnh là: Kết quả thống kê mô tả và Kết quả kiểm định khác biệt về giá trị trung bình chung của mỗi nội dung đo lường. Trong đó, giá trị trung bình chung là điểm trung bình cộng của các mục hỏi trong từng thang đo.

#### a. Kết quả tổng hợp năng lực tự học

Kết quả ở Bảng 3 và Bảng 4 cho thấy, nhóm sinh viên nữ có xu hướng đánh giá năng lực tự học của mình (222.93) cao hơn nhóm sinh viên nam (216.36) và cao hơn mức trung bình (221.73). Kết quả về sự ảnh

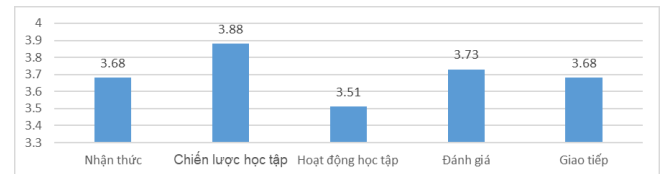
**Bảng 3: Kết quả điểm trung bình của năng lực tự học**

Số quan sát	Điểm trung bình	Độ lệch chuẩn	Skewness	Kurtosis
455	221.73	30.510	.057	.285

**Bảng 4: Kết quả điểm trung bình của các thành tố của năng lực tự học theo nhóm đối tượng**

Đối tượng		Trung bình	Trung vị	Độ lệch chuẩn
Giới tính	Nữ	222.93	222	29.54
	Nam	216.36	217	34.23
Khóa	Năm 4	222.75	223	26.10
	Năm 3	224.50	223	31.52
Nơi ở	Ở trong kí túc xá	220.76	220	31.29
	Ở trọ ngoài kí túc xá	224.19	224	29.50
	Ở tại gia đình	219.29	219.5	30.92

hưởng của giới tính đến năng lực tự học này cũng tương đồng với nghiên cứu của Schweder và Raufelder [16]. Schweder và Raufelder chỉ ra rằng, sinh viên nữ thường có quyết tâm và nỗ lực trong quá trình học tập cao hơn so với các sinh viên nam cùng tuổi. Sinh viên nữ có xu hướng tổ chức, lập kế hoạch và đánh giá quá trình học tập của mình, giúp họ tăng cường hiệu suất học tập, theo dõi quá trình học tập của mình hiệu quả hơn. Trong khi các sinh viên nam, mặc dù thích thú với thách thức nhưng lại thể hiện ít chiến lược kiểm soát. Bảng 3 và Bảng 4 cho thấy: Nhóm sinh viên năm 2 đánh giá năng lực tự học của mình (220.73) thấp hơn mức trung bình (221.73), đồng thời thấp hơn nhóm sinh viên còn lại (năm 3: 224.50; năm 4: 222.75); Nhóm sinh viên trọ ngoài kí túc xá có điểm trung bình năng lực tự học cao nhất (224.19); Nhóm sinh viên ở tại gia đình có điểm trung bình năng lực tự học thấp nhất (219.29). Điều này được lí giải bởi những sinh viên không ở cùng gia đình có nhiều cơ hội tự lập hơn ở cùng gia đình. Đây chính là cơ hội để các em có ý thức, có động cơ học tập tốt hơn. Ngoài ra, một phòng trọ ngoài kí túc xá thường có 1-2 sinh viên trong khi một phòng trọ kí túc xá tương đối đông, thường có 6-8 sinh viên, thuộc nhiều khoa khác nhau. Điều này ảnh hưởng đến sự tập trung của sinh viên khi tự học. Có thể thấy, sinh viên trọ ngoài kí túc xá có nhiều cơ hội cho việc tự học hơn ở kí túc xá hoặc tại gia đình. Như vậy, kết quả năng lực tự học của nhóm sinh viên trọ ngoài kí túc xá cao nhất và nhóm sinh viên ở tại gia đình thấp nhất là hợp lí.



**Hình 3: Biểu đồ độ mức trung bình các thành tố trong thang đo**

**Bảng 5: Kết quả thống kê mô tả mức trung bình các thành tố trong thang đo**

Nội dung		1. Nhận thức	2. Chiến lược học tập	3. Hoạt động học tập	4. Đánh giá	5. Giao tiếp
Số lượng	Hợp lệ	455	455	455	455	455
	Bỏ sót	0	0	0	0	0
Trung bình		3.68	3.88	3.51	3.73	3.68
Sai số trung bình		0.03	0.03	0.03	0.03	0.03
Trung vị		3.67	3.92	3.50	3.75	3.67
Số trội		3.50	4.00	3.00	3.00	3.00
Độ lệch chuẩn		0.54	0.54	0.60	0.59	0.60
Phương sai		0.29	0.29	0.36	0.35	0.36
Giá trị nhỏ nhất		2.00	1.92	1.75	1.75	2.00
Giá trị lớn nhất		5.00	5.00	5.00	5.00	5.00

**Bảng 6: Kết quả kiểm định sự khác biệt trung bình đánh giá giữa các nhóm đối tượng**

Nội dung	Nhóm mẫu	Số lượng	Trung bình	Độ lệch chuẩn	Chênh lệch	Giá trị t	Sig
Nhận thức	Nữ	372	3.6911	.53632	.05554	.844	.399
	Nam	83	3.6355	.56888			
Chiến lược học tập	Nữ	372	3.9124	.52341	.18751	2.870	.004
	Nam	83	3.7249	.60032			
Hoạt động học tập	Nữ	372	3.5146	.59767	.00050	.007	.994
	Nam	83	3.5141	.61648			
Đánh giá	Nữ	372	3.7599	.56650	.17050	2.160	.033
	Nam	83	3.5894	.66765			
Giao tiếp	Nữ	372	3.6998	.57594	.13356	1.644	.103
	Nam	83	3.5663	.68839			

*b. Kết quả về giá trị trung bình của các biến năng lực tự học*

Như vậy, ở cả năm thành tố của năng lực tự học, sinh viên đều đánh giá mình ở mức 4 (thường xuyên). Trong đó, biến Chiến lược học tập được đánh giá ở mức cao nhất (3.38), biến Hoạt động học tập được đánh giá ở mức thấp nhất (3.51). Điều này cho thấy, về mặt nhận thức, sinh viên đánh giá cao các chiến lược học tập phát triển năng lực tự học như thảo luận nhóm, nghiên cứu trường hợp... tuy nhiên, việc thực hiện các chiến lược này thì chưa cao. Kết quả này phản ánh khá rõ và thêm minh chứng cho các nhận định về thực trạng tự học của sinh viên.

Kết quả kiểm định sự khác biệt trung bình đánh giá của sinh viên bằng Kiểm định One-Sample T Test về điểm trung bình đánh giá các thang đo theo giới tính của sinh viên trình bày trong Bảng 6. Theo đó, sinh viên nữ đánh giá cao hơn sinh viên nam nội dung Chiến lược học tập và Đánh giá (mức ý nghĩa sig < 0.05). Ở các nội dung khác, chưa có cơ sở khẳng định khác biệt về mức độ đánh giá của sinh viên nam và sinh viên nữ.

Kết quả kiểm định khác biệt về mức độ đánh giá của sinh viên theo khóa học, nơi ở bằng phân tích phương sai một yếu tố (one way anova) chưa có cơ sở để khẳng định khác biệt.

*c. Kết quả hồi quy*

Phân tích hồi quy tuyến tính để tìm ra hệ số hồi quy tuyến tính của năm biến: 1/ Nhận thức, 2/ Chiến lược học tập, 3/ Hoạt động học tập, 4/ Đánh giá, 5/ Giao tiếp và Kết quả học tập (điểm GPA). Việc nhóm các mục hồi vào 5 biến trên thực hiện theo kết quả phân tích nhân tố và đã được đánh giá độ tin cậy thang đo ở trên. Nội dung 5 biến này hoàn toàn phù hợp với khung nghiên cứu về năng lực tự học.

Phương trình hồi quy dự đoán kết quả điểm GPA qua các nhân tố về năng lực tự học như sau:

$$Y_i = \beta_0 + \beta_1 * X_{1i} + \beta_2 * X_{2i} + \beta_3 * X_{3i} + \beta_4 * X_{4i} + \beta_5 * X_{5i} + \varepsilon_i$$

Trong đó: Y = Kết quả học tập (điểm GPA); X<sub>1</sub> = Nhận thức; X<sub>2</sub> = Chiến lược học tập; X<sub>3</sub> = Hoạt động

**Bảng 7: Hệ số hồi quy tuyến tính về năng lực tự học ảnh hưởng đến kết quả học tập**

STT	Biến	Hệ số $\beta$	Sai số t	t	Mức ý nghĩa (P)
1	Hằng số	2.442	.183	13.346	.000
2	Nhận thức	.161	.077	2.094	.037
3	Chiến lược học tập	-.057	.075	-.757	.450
4	Hoạt động học tập	-.192	.072	-2.664	.008
5	Đánh giá	.123	.073	1.685	.093
6	Giao tiếp	.052	.067	.783	.434

(Ghi chú:  $R^2 = .020$ ;  $F = 2.867$ ;  $p < .05$ )

học tập; X<sub>4</sub> = Đánh giá; X<sub>5</sub> = Giao tiếp.

Kết quả phân tích mô hình hồi quy tuyến tính bằng phần mềm SPSS trị số thống kê  $F = 2.867$  cho thấy mô hình hồi quy tuyến tính bội phù hợp và có thể sử dụng được; hệ số phóng đại phương sai (VIF) của các biến trong mô hình đều hầu hết đều nhỏ hơn 5.0 (cho thấy rằng có một mối tương quan vừa phải, nhưng nó không đủ nghiêm trọng để người nghiên cứu phải tìm biện pháp khắc phục). Kết quả tóm tắt mô hình hồi quy tuyến tính trình bày trong Bảng 7.

Kết quả ở Bảng 7 cho thấy, với mức ý nghĩa Sig=0.05 thì có 2/5 biến độc lập tác động đến biến phụ thuộc có ý nghĩa thống kê. Tức là các nhân tố của năng lực tự học có ảnh hưởng đến kết quả GPA của sinh viên. R bình phương hiệu chỉnh (Adjusted R Square) bằng 0.02 nghĩa là 2.0% biến thiên của biến phụ thuộc kết quả GPA được giải thích bởi 2 nhân tố độc lập là Nhận thức và Hoạt động học tập; 3 nhân tố còn lại (Chiến lược học tập, Đánh giá, Giao tiếp) không ghi nhận ảnh hưởng đến điểm GPA.

Có thể mô tả kết quả ảnh hưởng của các nhân tố tới điểm GPA của sinh viên bằng mô hình hồi quy tuyến tính sau:  $Y_i = \beta_0 + 0.161 * \text{Nhận thức} - 0.192 * \text{Hoạt động học tập} + \varepsilon_i$

Như vậy, hai khía cạnh Nhận thức và Hoạt động học tập trong năng lực tự học giải thích được 2.0% biến thiên của biến phụ thuộc điểm GPA. Đây cũng là tỉ lệ khá cao đối với một biến số ảnh hưởng vì nhiều nghiên cứu đã chỉ ra có rất nhiều biến số khác ảnh hưởng đến kết quả học tập của sinh viên.

### 3. Kết luận

Kết quả khảo sát cho thấy, sinh viên Trường Đại học Sư phạm Hà Nội 2 đã có nhận thức và quan tâm nhất định tới năng lực tự học. Phân tích thống kê đã chỉ ra

rằng, sinh viên có nhận thức khá cao ở chiến lược học tập và đánh giá kết quả học tập trong quá trình tự học. Các phân tích sâu hơn cho thấy có sự khác biệt về mức độ đánh giá giữa nhóm sinh viên nam và nữ, tuy nhiên chưa có sự khác biệt về mức độ đánh giá giữa các nhóm sinh viên có sự khác biệt về nơi ở, năm học. Để phát triển năng lực tự học cho sinh viên, giảng viên cần tạo cơ hội để sinh viên có nhận thức đầy đủ về năng lực tự học, đồng thời thiết kế và tổ chức các hoạt động học tập phù hợp với sinh viên.

#### Tài liệu tham khảo

- [1] Quốc hội, (2019), *Luật Giáo dục số 43/2019/QH14*.
- [2] Đoàn Kiều My - Trần Lương - Nguyễn Thị Bích Phương, (2023), *Mức độ quan tâm và thực hiện mục tiêu, nội dung tự học của sinh viên Trường Đại học Cần Thơ: Thực trạng và kiến nghị*, Tạp chí Giáo dục 23(2), tr.41-46.
- [3] Phạm Thị Kim Cúc - Đinh Thị Thuý Hiền, (2022), *Thực trạng và biện pháp phát triển kỹ năng tự học cho sinh viên năm thứ nhất khoa Ngoại ngữ, Trường Đại học Hùng Vương*, Tạp chí Giáo dục 22(18), tr53-58.
- [4] Bộ Giáo dục và Đào tạo, (2018), *32/2018/TT-BGDĐT ban hành Chương trình Giáo dục phổ thông*.
- [5] Zimmerman, B.J, (1986), *Becoming a self-regulated learner which are the key subprocesses?* Contemporary Education Psychology.
- [6] Kesten, C, (1987), *Independent learning*. Saskatchewan: Saskatchewan Education.
- [7] Candy, P. C, (1991), *Self-Direction for Lifelong Learning. A Comprehensive Guide to Theory and Practice*. Jossey-Bass, San Francisco, CA.
- [8] Garrison, D. R, (1997), *Self-directed learning: Toward a comprehensive model*, Adult Education Quarterly, Vol. 48, Số 1, pp.18-33.
- [9] Knowles, M.S, (1975), *Self-directed learning: a guide for learners and teachers*, Chicago: IL. Follett Pub. Co.
- [10] Guglielmino, L.M, (1977), *Development of the self-directed learning readiness scale*, Unpublished doctoral dissertation, The University of Georgia, Athens, GA.
- [11] Bonham, L. A, (1991), *Guglielmino's self-directed learning readiness scale: what does it measure?*, Adult Education Quarterly, 41(2), 92-99. <https://doi.org/10.1177/0001848191041002003>.
- [12] Field, L, (1991), *Guglielmino's self-directed learning readiness scale: should it continue to be used?* Adult Education Quarterly, 41(2), 100-103. <https://doi.org/10.1177/0001848191041002004>.
- [13] Sulasiwi, I. F., Handayanto, S. K. & Wartono, (2019), *Development of self-rating scale instrument of self-directed learning skills for high school students*, Jurnal Penelitian dan Evaluasi Pendidikan
- [14] Williamson, S.N, (2007), *Development of a self-rating scale of self-directed learning, nurseresearcher*.
- [15] Hoàng Trọng - Chu Nguyễn Mộng Ngọc, (2008), *Phân tích dữ liệu nghiên cứu với SPSS*, NXB Thống kê.
- [16] Schweder, S., & Raufelder, D, (2019), *Positive emotions, learning behavior and teacher support in self-directed learning during adolescence: Do age and gender matter?* Journal of adolescence, 73-84.

## SELF-DIRECTED LEARNING COMPETENCE AND RELATED FACTORS: A CASE STUDY OF STUDENTS IN HANOI PEDAGOGICAL UNIVERSITY 2

Đào Thị Hoa<sup>\*1</sup>, Nguyễn Ngọc Tú<sup>2</sup>,  
Phạm Thế Quân<sup>3</sup>, Dương Thị Hà<sup>4</sup>,  
Bé Thị Diệp<sup>5</sup>

\* Corresponding author

<sup>1</sup> Email: daothishoa@hpu2.edu.vn

<sup>2</sup> Email: nguyennngoctu@hpu2.edu.vn

<sup>3</sup> Email: phamthequan@hpu2.edu.vn

<sup>4</sup> Email: duongthiha@hpu2.edu.vn

Hanoi Pedagogical University No 2  
32 Nguyen Van Linh street, Phuc Yen city,  
Vinh Phuc province, Vietnam

<sup>5</sup> Email: diep19584@gmail.com

Ministry of Education and Training

35 Dai Co Viet street, Hai Ba Trung district,  
Hanoi, Vietnam

**ABSTRACT:** *Self-directed learning (SDL) competence is considered one of the professional competencies of students in pedagogical institutions. Despite several studies on students' SDL competence, there has been no research on students at Hanoi Pedagogical University 2. This research uses the scale of Williamson, S.N., including five components (perception, learning activities, learning strategies, assessment, communication) with five levels (always, often, sometimes, rarely, never). Statistical and factor analysis results showed that students' SDL competence in all five components reached an often level and learning outcomes (GPA) were influenced by two factors, namely cognition and learning activities. Research results can be used for teachers to have appropriate teaching solutions to improve teaching effectiveness.*

**KEYWORDS:** Self-directed learning competence, self-directed learning, assessment, students.