

SELF-LEARNING AND LIFELONG LEARNING READINESS AMONG UNIVERSITY STUDENTS IN THE DIGITAL ERA: A CASE STUDY AT THUYLOI UNIVERSITY (SOUTHERN CAMPUS)

Vu Thi Thu Huong

Email: vuthuhuong@tlu.edu.vn

Thuy Loi University - Southern Campus
No. 02 Truong Sa, Gia Dinh ward,
Ho Chi Minh City, Vietnam

Received: 13/10/2025

Revised: 02/12/2025

Accepted: 15/12/2025

Published: 20/01/2026

Abstract: Digital transformation is reshaping how university students access and engage with knowledge, emphasizing the need to strengthen self-learning competence and lifelong learning readiness. This study examines the current state and influencing factors of self-directed learning among students at the Southern campus of Thuyloi University. Using a cross-sectional quantitative design, data were collected from 1,007 students via a structured questionnaire covering five aspects: Learning motivation, habits, teacher and environmental influences, self-learning skills, and lifelong learning readiness. Results show that only 39.23% of students have a defined self-learning method, while over 83.52% acknowledge its importance, indicating a gap between awareness and behavior. Binary logistic regression was used to estimate the probability of developing a specific self-learning method, with daily self-learning duration emerging as the strongest behavioral predictor ($p < 0.001$), whereas other factors showed more modest effects. The study recommends embedding self-learning skills into curricula, promoting learner autonomy, and integrating self-learning indicators into higher education quality assurance.

Keywords: *Self-directed learning; lifelong learning, university students, digital education transformation, learning skills, logistic regression.*

NĂNG LỰC TỰ HỌC VÀ TÍNH SẴN SÀNG HỌC TẬP SUỐT ĐỜI CỦA SINH VIÊN ĐẠI HỌC TRONG BỐI CẢNH CHUYỂN ĐỔI SỐ GIÁO DỤC: NGHIÊN CỨU ĐIỂN HÌNH TẠI PHÂN HIỆU TRƯỜNG ĐẠI HỌC THỦY LỢI

Vũ Thị Thu Hương

Email: vuthuhuong@tlu.edu.vn

Phân hiệu Trường Đại học Thủy Lợi
tại Thành phố Hồ Chí Minh
Số 02 Trường Sa, phường Gia Định,
Thành phố Hồ Chí Minh, Việt Nam

Nhận bài: 13/10/2025

Chỉnh sửa xong: 02/12/2025

Chấp nhận đăng: 15/12/2025

Xuất bản: 20/01/2026

Tóm tắt: Chuyển đổi số đang làm thay đổi cách tiếp cận tri thức và phương thức học tập ở bậc Đại học đặt ra yêu cầu phát triển năng lực tự học và sẵn sàng học tập suốt đời cho sinh viên. Nghiên cứu này đánh giá thực trạng tự học và xác định các yếu tố ảnh hưởng đến việc hình thành phương pháp tự học của sinh viên Phân hiệu Trường Đại học Thủy Lợi. Thiết kế định lượng cắt ngang được áp dụng với 1.007 sinh viên thông qua bảng hỏi gồm năm nhóm nội dung: Động lực học tập, thói quen tự học, tác động của giảng viên và môi trường học tập, kỹ năng tự học và sẵn sàng học tập suốt đời. Kết quả cho thấy, chỉ 39,23% sinh viên có phương pháp tự học cụ thể, trong khi hơn 83,52% nhận thức được tầm quan trọng của tự học, thể hiện khoảng cách giữa nhận thức và hành vi. Mô hình hồi quy logistic nhị phân được sử dụng để ước lượng xác suất sinh viên có phương pháp tự học cụ thể, trong đó thời lượng tự học mỗi ngày là biến dự báo hành vi mạnh nhất ($p < 0,001$) còn các yếu tố khác có tác động vừa hoặc hạn chế. Nghiên cứu đề xuất tích hợp kỹ năng tự học vào chương trình đào tạo, đổi mới phương pháp dạy học theo hướng phát huy tự chủ và gắn năng lực tự học trong đảm bảo chất lượng giáo dục đại học.

Từ khóa: *Tự học; học tập suốt đời, sinh viên đại học, chuyển đổi số giáo dục, kỹ năng học tập, hồi quy logistic.*

1. Đặt vấn đề

Trong bối cảnh Cách mạng công nghiệp lần thứ tư thúc đẩy chuyển đổi số, giáo dục đại học chuyển dịch mạnh mẽ sang môi trường số với LMS, khóa học trực tuyến mở và trí tuệ nhân tạo, khiến sinh viên phải thích ứng với hình thức học tập linh hoạt, đa phương thức và suốt đời (OECD, 2020). Học tập suốt đời được xem là trụ cột của giáo dục hiện đại, gắn với năng lực tự điều chỉnh, thích nghi và đổi mới trong suốt vòng đời nghề nghiệp (UNESCO, 2020), được cụ thể hóa trong giáo dục đại học qua yêu cầu phát triển năng lực tự học giúp sinh viên khám phá tri thức mới, làm chủ tiến trình và tự điều chỉnh mục tiêu học tập (Candy, 1991; Garrison, 1997). Theo Zimmerman (2002), năng lực tự học gồm ba thành tố cốt lõi là động lực, kỹ năng học tập và khả năng tự giám sát. Guglielmino (1977) xem đây là điều kiện tiên quyết để người học có thể học tập suốt đời và thích ứng với sự thay đổi nhanh chóng của tri thức và công nghệ, nhất là khi vai trò giảng viên chuyển từ “Người truyền đạt” sang “Người hướng dẫn” và sinh viên trở thành chủ thể tự định hướng, lập kế hoạch và tự đánh giá quá trình học tập của mình.

Những lý thuyết kinh điển này ngày càng được mở rộng trong bối cảnh môi trường học tập số. Các nghiên cứu gần đây về tự điều chỉnh học tập trong môi trường số chỉ ra rằng, năng lực tự học không chỉ gắn với động lực và chiến lược học tập, mà còn liên quan đến khả năng sử dụng hiệu quả các công cụ số để lập kế hoạch, theo dõi tiến độ và phản tư (Braad và cộng sự, 2022). Cùng với đó, thuyết Kết nối nhấn mạnh học tập như một quá trình kết nối các nút thông tin và nguồn lực trong mạng lưới số, nơi công nghệ trở thành hạ tầng tri thức then chốt (Siemens, 2005).

Tại Việt Nam, phần lớn sinh viên vẫn quen với mô hình học tập truyền thống, trong đó giảng viên giữ vai trò trung tâm còn người học chủ yếu tiếp nhận thụ động. Việc chuyển sang môi trường học tập số đòi hỏi thay đổi đáng kể về nhận thức, kỹ năng và thói quen nhưng những chuyển biến này chưa được nghiên cứu đầy đủ. Các khảo sát về mức độ sẵn sàng học tập suốt đời và năng lực tự học của sinh viên đại học vẫn còn hạn chế về quy mô và chiều sâu (Nguyễn Văn Tính & Lê Thị Hương, 2022). Một số nghiên cứu gần đây xoay quanh mức độ sẵn sàng học trực tuyến hoặc tự học trong môi trường E-learning, song chủ yếu dừng ở mô tả thái độ, mức độ hài lòng hay khó khăn, chưa lượng hóa được xác suất hình thành phương pháp tự học cụ thể dưới tác

động đồng thời của các yếu tố cá nhân, sự phạm và bối cảnh số.

Từ đó có thể thấy hai khoảng trống chính: 1) Chưa làm rõ khoảng cách nhận thức - hành vi trong tự học, 2) Chưa vận dụng các mô hình thống kê suy luận như hồi quy logistic để định lượng xác suất hình thành phương pháp tự học trong bối cảnh chuyển đổi số giáo dục. Nghiên cứu này sẽ mô tả thực trạng năng lực tự học và mức độ sẵn sàng học tập suốt đời của sinh viên Phân hiệu Trường Đại học Thủy lợi; xác định các yếu tố cá nhân, yếu tố giảng viên - môi trường học tập và bối cảnh kinh tế - xã hội dự báo khả năng có phương pháp tự học cụ thể, đồng thời phân tích nghịch lý nhận thức - hành vi trong tự học như một vấn đề mang tính cấu trúc của đào tạo đại học trong bối cảnh chuyển đổi số.

2. Phương pháp nghiên cứu

2.1. Thiết kế và mẫu

Nghiên cứu được triển khai theo thiết kế định lượng cắt ngang, thu thập dữ liệu tại một thời điểm để đánh giá về năng lực tự học và mức độ sẵn sàng học tập suốt đời của sinh viên trong bối cảnh chuyển đổi số. Thiết kế này phù hợp với mục tiêu mô tả hiện trạng và kiểm định mối quan hệ giữa các biến, rút ra các kết luận khái quát (Johnson & Christensen, 2020). Dữ liệu được thu thập bằng bảng hỏi khảo sát cấu trúc, gồm các nhóm câu hỏi đo lường nhận thức, hành vi và mức độ sẵn sàng học tập suốt đời của người học. Cách tiếp cận này giúp chuẩn hóa nội dung, đảm bảo tính nhất quán trong thu thập và thuận lợi cho phân tích định lượng (Bryman, 2016). Các câu hỏi được xây dựng trên khung lý thuyết về học tập tự định hướng của Garrison (1997) và sẵn sàng học tập suốt đời của Candy (1991), đồng thời được điều chỉnh cho phù hợp với bối cảnh sinh viên Việt Nam và dựa theo gợi ý về tự điều chỉnh học tập trong môi trường số (Johnson và cộng sự, 2010; Braad và cộng sự, 2022).

Mẫu nghiên cứu được thu thập từ 1.007 sinh viên của Phân hiệu Trường Đại học Thủy lợi, bao gồm đại diện ngành đào tạo, khóa học, giới tính và vùng miền khác nhau. Phương pháp chọn mẫu được sử dụng trong phạm vi các lớp học chính quy, đảm bảo tính khả thi và mức độ tin cậy của dữ liệu đối với nghiên cứu giáo dục đại học (Etikan và cộng sự, 2016). Kết quả nghiên cứu cho bối cảnh của Phân hiệu Trường Đại học Thủy lợi, thay vì khái quát cho toàn bộ sinh viên đại học Việt Nam, đây cũng là giới hạn của nghiên cứu. Việc lựa chọn quy mô mẫu lớn

trên 1.000 quan sát được xem là đáp ứng yêu cầu tối thiểu cho các phân tích nhân tố khám phá (EFA) và hồi quy logistic đa biến (Hair và cộng sự, 2019).

2.2. Công cụ và thang đo

Bảng hỏi khảo sát cấu trúc được xây dựng trên cơ sở tổng hợp lý thuyết về tự học của Garrison (1997), sẵn sàng học tập suốt đời của Candy (1991) và nghiên cứu về năng lực học tập trong môi trường số (Braad và cộng sự, 2022). Bảng hỏi được thiết kế nhằm đo lường đồng thời nhận thức, hành vi và thái độ học tập của sinh viên, đồng thời phản ánh cả các yếu tố môi trường học tập số và vai trò định hướng của giảng viên - hai trụ cột quan trọng trong các mô hình tự điều chỉnh học tập số.

Cấu trúc bảng hỏi gồm: 1) Thông tin nền: giới tính, ngành và năm học, việc làm thêm, điều kiện kinh tế, thời lượng tự học trung bình mỗi ngày; 2) Động lực và mục tiêu học tập: Nguyên nhân, định hướng và mục tiêu học tập cá nhân; 3) Thói quen và hành vi tự học: Tần suất, phương pháp và chiến lược tự học đang sử dụng; 4) Ảnh hưởng của giảng viên và môi trường học tập: Mức độ hỗ trợ, định hướng, tạo động lực từ giảng viên và điều kiện học tập số; 5) Kỹ năng tự học và sẵn sàng học tập suốt đời: khả năng tự đặt mục tiêu, lập kế hoạch, tự đánh giá, điều chỉnh quá trình học tập gắn với định hướng phát triển nghề nghiệp lâu dài.

Biến phụ thuộc “Có phương pháp tự học cụ thể” được đo lường bằng một câu hỏi dạng lựa chọn đơn: “Bạn có một phương pháp tự học cụ thể, tương đối ổn định và thường xuyên áp dụng không?” với hai phương án trả lời (Có; Không/Chưa rõ ràng). Đây là chỉ báo tự báo cáo, phản ánh nhận thức của sinh viên về mức độ ổn định của phương pháp tự học và cũng là hạn chế của cách đo này và gợi ý phát triển một thang đo tổng hợp về năng lực tự học trong các nghiên cứu tiếp theo.

Các mục hỏi còn lại được thiết kế dưới dạng thang đo Likert từ 3 đến 5 mức kết hợp với một số câu hỏi lựa chọn đơn và câu hỏi mở. Cụ thể, những nội dung đo lường nhận thức và thái độ tổng quát sử dụng thang Likert 3 mức nhằm giảm tải nhận thức cho người trả lời và tăng tính nhất quán trong phản hồi (Matell & Jacoby, 1971). Đối với các nội dung cần phân biệt chi tiết hơn về mức độ đồng thuận hoặc tần suất hành vi, thang 5 mức được sử dụng, cho phép phân giải tốt hơn sự khác biệt giữa các mức độ phản hồi và tăng độ nhạy của phép đo (Joshi và cộng sự, 2015). Việc kết hợp linh hoạt các thang đo này giúp

vừa đảm bảo độ tin cậy cho phân tích thống kê suy luận vừa tạo điều kiện cho người trả lời bày tỏ nhận thức và trải nghiệm thực tế.

Việc kết hợp thang đo Likert đa mức với câu hỏi lựa chọn đơn và câu hỏi mở cho phép thu thập đồng thời dữ liệu định lượng và thông tin định tính, vừa đáp ứng yêu cầu phân tích thống kê vừa giúp khám phá sâu nhận thức và trải nghiệm học tập của sinh viên. Cách tiếp cận hỗn hợp này phù hợp với nghiên cứu hành vi học tập trong giáo dục đại học, nơi cần xem xét đồng thời nhận thức, thái độ và hành động của người học (Johnson & Christensen, 2020). Để bảo đảm độ tin cậy và giá trị đo lường, các thang đo được kiểm định: đánh giá độ tin cậy nội tại bằng hệ số Cronbach's alpha với ngưỡng chấp nhận $\geq 0,70$, đồng thời loại bỏ các biến quan sát có hệ số tương quan biến-tổng $< 0,30$ nhằm tăng tính nhất quán (Hair và cộng sự, 2019). Tiếp theo, giá trị hội tụ và giá trị phân biệt được kiểm định thông qua phân tích nhân tố khám phá. EFA giúp xác định cấu trúc tiềm ẩn giữa các biến quan sát và nhóm chúng thành các nhân tố đại diện có ý nghĩa thống kê. Các chỉ số KMO, kiểm định Bartlett, phương sai trích và tải nhân tố sau xoay được sử dụng để đánh giá độ thích hợp của dữ liệu và cấu trúc nhân tố; chi tiết ma trận xoay và các biến quan sát bị loại được dựa trên kết quả phân tích thực tế. Các tiêu chí được áp dụng bao gồm: Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) $> 0,6$ chứng tỏ mẫu đủ thích hợp để phân tích nhân tố; kiểm định Bartlett's Test of Sphericity có giá trị $p < 0,05$ thể hiện mối tương quan tuyến tính giữa các biến; Eigenvalue $> 1,0$ để xác định số lượng nhân tố trích xuất; và tải nhân tố $\geq 0,50$ nhằm đảm bảo mức đóng góp đủ mạnh của biến quan sát cho từng nhân tố (Hair và cộng sự, 2019).

Việc tuân thủ các tiêu chuẩn này bảo đảm rằng, các thang đo phản ánh tốt các khái niệm lý thuyết về tự học và sẵn sàng học tập suốt đời, đồng thời đảm bảo tính ổn định của kết quả khi áp dụng cho các nhóm đối tượng khác nhau.

2.3. Quy trình xử lý và phân tích

2.3.1. Làm sạch dữ liệu

Dữ liệu được làm sạch và kiểm tra chất lượng trước khi phân tích, bao gồm loại bỏ các phiếu không hợp lệ và mã hóa lại các biến định tính để phục vụ xử lý thống kê (Pallant, 2020), được đối chiếu độc lập bởi hai nhà nghiên cứu nhằm hạn chế sai sót.

Sau khi làm sạch, dữ liệu được phân tích ở hai cấp độ: 1) Thống kê mô tả để khái quát đặc điểm mẫu

và phân bố các biến quan sát thông qua các chỉ số trung bình, độ lệch chuẩn, tần suất và tỉ lệ phần trăm (Field, 2018); 2) Thống kê suy luận với phân tích nhân tố khám phá và hồi quy logistic nhị phân nhằm kiểm định mô hình nghiên cứu và xác định các yếu tố dự báo khả năng sinh viên có phương pháp tự học cụ thể. Dữ liệu được xử lý bằng IBM SPSS Statistics 26.0, một công cụ phổ biến trong nghiên cứu xã hội và giáo dục, góp phần bảo đảm độ chính xác và khả năng tái lập kết quả (Pallant, 2020).

2.3.2. Phân tích nhân tố khám phá

Sau bước thống kê mô tả, tiến hành phân tích nhân tố khám phá nhằm xác định cấu trúc tiềm ẩn giữa các biến quan sát và kiểm định tính hội tụ, phân biệt của các nhóm thang đo. EFA được lựa chọn vì phù hợp với mục tiêu nhận diện các nhóm biến có quan hệ chặt chẽ, từ đó rút gọn số biến ban đầu thành các nhân tố đại diện mang ý nghĩa lý thuyết (Hair và cộng sự, 2019).

Mức độ thích hợp của dữ liệu được kiểm tra bằng chỉ số KMO và kiểm định Bartlett's Test of Sphericity; KMO > 0,6 và $p < 0,05$ cho thấy dữ liệu đủ điều kiện phân tích nhân tố (Field, 2018). Nhân tố được trích bằng phương pháp Principal Component Analysis (PCA) với tiêu chí Eigenvalue > 1,0, giữ lại các biến có tải nhân tố $\geq 0,50$; với những biến tải lên nhiều hơn một nhân tố, chênh lệch tải $\geq 0,30$ được dùng làm tiêu chí loại bỏ (Tabachnick & Fidell, 2019).

Các nhân tố trích xuất sau xoay được đặt tên dựa trên nội dung các biến cấu thành, bao gồm: 1) Nhóm yếu tố cá nhân, 2) Nhóm yếu tố giảng viên và môi trường học tập, 3) Nhóm động lực nghề nghiệp; 4) Nhóm bối cảnh kinh tế - xã hội. Ma trận xoay nhân tố chi tiết và các biến quan sát thuộc từng nhóm được trình bày trong bảng kết quả EFA tương ứng để có thể kiểm tra cấu trúc thang đo.

Kết quả EFA giúp xác lập cấu trúc tiềm ẩn giữa các nhóm biến, hình thành các nhân tố đại diện phản ánh các chiều cạnh của năng lực tự học và mức độ sẵn sàng học tập suốt đời, đồng thời làm cơ sở cho phân tích hồi quy tiếp theo. Các nhân tố trích xuất được đặt tên dựa trên nội dung và ý nghĩa khái niệm của các biến cấu thành, bảo đảm tính diễn giải và phù hợp với khung lý thuyết nghiên cứu (Garrison, 1997).

2.3.3. Kiểm định

Sau khi xác lập các nhân tố tiềm ẩn từ EFA, sử dụng mô hình hồi quy logistic nhị phân để xác định các yếu tố dự báo khả năng sinh viên có hay không

có phương pháp tự học cụ thể. Mô hình này phù hợp vì biến phụ thuộc là nhị phân (1 = có; 0 = không), còn các biến độc lập bao gồm cả biến định lượng (thời lượng tự học/ngày) và định tính (giới tính, ngành học, điều kiện kinh tế, việc làm thêm, các nhân tố rút ra từ EFA), cho phép ước lượng xác suất xảy ra của hiện tượng dựa trên nhiều biến giải thích (Hosmer và cộng sự, 2013).

Trước khi ước lượng, dữ liệu được kiểm tra đa cộng tuyến bằng hệ số VIF và các biến có VIF > 5 được xem xét loại bỏ (Hair và cộng sự, 2019). Độ phù hợp mô hình được đánh giá qua kiểm định Hosmer-Lemeshow ($p > 0,05$) và khả năng phân loại qua đường cong ROC với diện tích dưới đường cong AUC $\geq 0,70$ (Field, 2018). Ý nghĩa và mức độ ảnh hưởng của từng biến độc lập được xem xét thông qua chỉ số Wald, Exp(β) và khoảng tin cậy 95% (CI95%).

Cần nhấn mạnh rằng, với thiết kế cắt ngang, mô hình hồi quy logistic trong nghiên cứu này được sử dụng chủ yếu cho mục đích dự báo và xác định các biến liên quan chặt chẽ đến khả năng có phương pháp tự học cụ thể chứ không cho phép khẳng định quan hệ nhân quả một chiều giữa các biến. Vấn đề khả dĩ nội sinh giữa thời lượng tự học và phương pháp tự học được thảo luận kĩ hơn ở phần sau.

Kết quả hồi quy logistic không chỉ cho phép xác định biến dự báo quan trọng nhất đối với khả năng hình thành phương pháp tự học mà còn làm rõ vai trò của các yếu tố giảng viên, môi trường học tập, động lực và kĩ năng tự học trong mô hình tổng thể. Các chỉ số VIF, Hosmer-Lemeshow, ROC/AUC, Wald và OR (Exp β) bảo đảm tính minh bạch và thuyết phục của kết quả.

3. Kết quả nghiên cứu

3.1. Thực trạng năng lực tự học của sinh viên

Kết quả khảo sát cho thấy, chỉ 39,23% sinh viên có phương pháp tự học cụ thể, trong khi hơn 83% đánh giá tự học là rất quan trọng và 44,09% tin rằng, mình có thể tự học mà không cần đến lớp. Điều này cho thấy nhận thức về vai trò của tự học ở mức cao nhưng chưa được chuyển hóa tương xứng thành hành vi và thói quen học tập tự chủ, tạo nên khoảng cách rõ rệt giữa "biết" và "làm" trong quá trình hình thành năng lực tự học. Kết quả này phù hợp với nhận định của Nguyễn Văn Tính & Lê Thị Hương (2022) và Trần Minh Tuấn & Lê Quốc Nam (2023) rằng, phần lớn sinh viên Việt Nam vẫn phụ thuộc vào giảng viên, thiếu chiến lược tự học ổn định, trong khi sự hướng dẫn cụ thể của giảng viên và áp lực từ hình thức đánh giá truyền thống là những rào cản chính

đối với việc phát triển kỹ năng đặt mục tiêu, lập kế hoạch và tự điều chỉnh học tập. Điều đó cho thấy, việc phát triển năng lực tự học không thể chỉ dựa vào động cơ nội tại mà cần có sự hỗ trợ có chủ đích từ môi trường học tập và giảng viên, nhất là trong bối cảnh chuyển đổi số khi sinh viên tiếp cận nhiều công cụ trực tuyến nhưng chưa có chiến lược khai thác hiệu quả (UNESCO, 2020). Phân tích bổ sung theo năm học (từ năm thứ nhất đến năm thứ tư) có thể làm rõ hơn việc khoảng cách nhận thức - hành vi này có thu hẹp theo quá trình đào tạo hay không và là hướng gợi ý cho các nghiên cứu tiếp theo.

3.2. Nhóm yếu tố ảnh hưởng

Yếu tố cá nhân: Nhóm yếu tố này có tác động mạnh nhất đến khả năng hình thành phương pháp tự học cụ thể (tải nhân tố 0,62-0,81). Khoảng 78,4% sinh viên thường xuyên tự đặt mục tiêu học tập nhưng chỉ 52,7% duy trì thói quen lập kế hoạch hằng tuần và 48,9% tự đánh giá tiến độ một cách định kỳ. Điều đó cho thấy dù phần lớn sinh viên ý thức được tầm quan trọng của tự học, kỹ năng tự điều chỉnh và giám sát quá trình học tập vẫn còn hạn chế, phù hợp với kết luận của Zimmerman (2002) về khoảng cách giữa nhận thức và hành động trong tự điều chỉnh học tập.

Yếu tố giảng viên và môi trường học tập: Khoảng 69,8% sinh viên đánh giá cao vai trò định hướng và hỗ trợ của giảng viên, 63,5% cho rằng, môi trường học tập số giúp họ chủ động hơn trong tiếp cận tài liệu nhưng chỉ 42,1% cảm nhận có tương tác thường xuyên với giảng viên trong không gian trực tuyến. Điều đó cho thấy, dù hạ tầng học tập số đã tương

đối phổ biến, chất lượng tương tác và định hướng sư phạm từ giảng viên vẫn là yếu tố then chốt để biến công nghệ thành động lực học tập thực chất (Phạm Thị Nga & Nguyễn Thị Trang, 2022).

Yếu tố động lực nghề nghiệp: Kết quả cho thấy, 71,4% sinh viên khẳng định việc học gắn với mục tiêu phát triển nghề nghiệp lâu dài, trong đó 58,9% cho rằng, họ chủ động tự học để bổ sung kỹ năng mềm và kỹ năng số ngoài chương trình đào tạo. Điều này phù hợp với quan niệm của Candy (1991) về mức độ sẵn sàng học tập suốt đời, theo đó động lực nghề nghiệp là nền tảng kích hoạt học tập tự định hướng và duy trì cam kết học suốt đời.

Yếu tố bối cảnh kinh tế - xã hội: Khoảng 46,3% sinh viên có việc làm thêm trong thời gian học, và nhóm này có thời lượng tự học trung bình thấp hơn rõ rệt so với nhóm không làm thêm ($p < 0,05$). Tuy nhiên, hồi quy logistic cho thấy tác động của việc làm thêm không ổn định và mang tính hai chiều: ở mức độ vừa phải, làm thêm giúp rèn kỷ luật và kỹ năng quản lý thời gian, nhưng khi vượt quá 20 giờ/tuần lại làm giảm xác suất có phương pháp tự học cụ thể xuống còn khoảng 0,67 lần ($OR = 0,67$; $p < 0,01$).

Kết quả cho thấy, năng lực tự học và sẵn sàng học tập suốt đời được hình thành từ sự tương tác giữa yếu tố cá nhân, môi trường sư phạm và bối cảnh xã hội, trong đó thời lượng tự học, định hướng của giảng viên và động lực nghề nghiệp là ba biến có ảnh hưởng mạnh nhất, thể hiện nhất quán ở cả mô tả và mô hình hồi quy. Phát hiện này củng cố quan điểm của UNESCO (2020) rằng, tự học vừa mang tính cá

Bảng 1: Kết quả hồi quy logistic dự báo khả năng có phương pháp tự học cụ thể

Biến độc lập	β	SE	Wald	OR (Exp β)	CI95%	p-value
Tự học 1-3h/ngày	0,767	0,177	18,79	2,15	1,52-3,02	<0,001
Tự học 3-5h/ngày	1,351	0,212	32,43	3,86	2,41-5,78	<0,001
Tự học >5h/ngày	1,553	0,221	43,57	4,73	2,96-7,12	<0,001
Ngành học (Kỹ thuật so với KHXH)	0,294	0,171	3,09	1,34	0,96-1,89	0,087
Làm thêm <10h/tuần	0,246	0,124	3,91	1,28	1,01-1,62	0,048
Làm thêm >20h/tuần	-0,398	0,149	7,12	0,67	0,50-0,90	0,009
Giảng viên định hướng	0,382	0,119	10,33	1,46	1,15-1,85	0,001
Môi trường học tập số	0,415	0,132	9,87	1,52	1,17-1,97	0,002
Hằng số	-1,728	0,331	27,22	—	—	<0,001

nhân vừa mang tính xã hội, đòi hỏi cơ sở giáo dục xây dựng môi trường học tập hỗ trợ sự tự chủ, phản tư và phát triển nghề nghiệp bền vững. Đồng thời, mối quan hệ phi tuyến giữa việc làm thêm và khả năng có phương pháp tự học cụ thể (tích cực ở mức dưới 10 giờ/tuần nhưng tiêu cực khi vượt quá 20 giờ/tuần) cho thấy việc cân bằng giữa lao động và học tập là một điều kiện quan trọng để duy trì năng lực tự học.

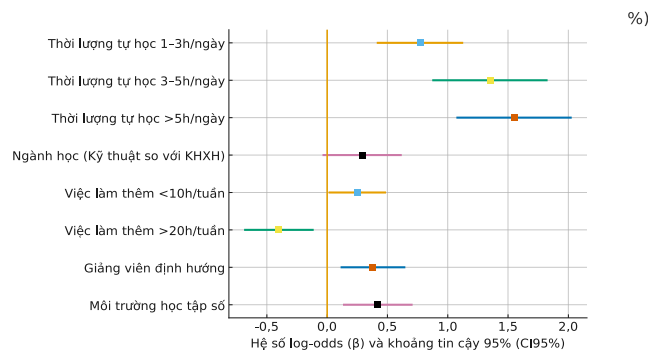
3.3. Kết quả hồi quy logistic nhị phân

Kết quả phân tích hồi quy logistic nhị phân nhằm dự báo xác suất sinh viên có phương pháp tự học cụ thể (biến phụ thuộc: 1 = có; 0 = không) cho thấy, mô hình đạt độ phù hợp tốt với dữ liệu thực tế (Hosmer-Lemeshow $\chi^2 = 6,84$; $p = 0,554$), không có dấu hiệu đa cộng tuyến ($VIF < 2,0$), và khả năng phân loại đúng 78,6% các quan sát. Giá trị diện tích dưới đường cong ROC (AUC) đạt 0,812, thể hiện mức độ phân biệt tốt giữa hai nhóm đối tượng.

Kết quả hồi quy cho thấy, thời lượng tự học trung bình mỗi ngày là biến dự báo mạnh nhất đối với khả năng sinh viên có phương pháp tự học cụ thể. So với nhóm tự học dưới 1 giờ/ngày, các nhóm có thời lượng tự học dài hơn đều có hệ số log-odds dương và ý nghĩa thống kê cao ($p < 0,001$): nhóm 1-3 giờ/ngày có $OR = 2,15$ ($CI_{95\%}: 1,52-3,02$), nhóm 3-5 giờ/ngày $OR = 3,86$ ($CI_{95\%}: 2,41-5,78$) và nhóm trên 5 giờ/ngày $OR = 4,73$ ($CI_{95\%}: 2,96-7,12$). Điều này cho thấy, xác suất sinh viên hình thành phương pháp tự học cụ thể tăng dần theo thời lượng tự học, phù hợp với lý thuyết tự điều chỉnh học tập của Zimmerman (2002).

Ngược lại, các biến ngành học, điều kiện kinh tế và việc làm thêm chỉ có tác động hạn chế hoặc không ổn định: Sinh viên khối kỹ thuật có xác suất cao hơn khối xã hội 1,34 lần nhưng không có ý nghĩa thống kê ($p = 0,087$), làm thêm dưới 10 giờ/tuần làm tăng khả năng có phương pháp tự học cụ thể ($OR = 1,28$; $p < 0,05$), trong khi làm thêm trên 20 giờ/tuần làm giảm xác suất này còn $OR = 0,67$ ($p < 0,01$). Hai yếu tố giảng viên định hướng và môi trường học tập số có tác động tích cực ở mức vừa phải ($\beta = 0,38$ và $0,42$; $p < 0,01$), khẳng định vai trò của định hướng sư phạm và môi trường học tập linh hoạt trong hỗ trợ hình thành phương pháp tự học.

Các kết quả trên khẳng định rằng, thời lượng tự học là biến dự báo mạnh và ổn định nhất, trong ý nghĩa thống kê và dự báo, chứ không hàm ý quan hệ nhân quả một chiều; trong khi các yếu tố khác như ngành học, việc làm thêm và điều kiện kinh tế



Hình 1: Hệ số log-odds và khoảng tin cậy 95% (CI95%)

chỉ đóng vai trò hỗ trợ. Phát hiện này củng cố giả thuyết rằng, việc phát triển năng lực tự học phụ thuộc chủ yếu vào thói quen và thời gian đầu tư của người học, đồng thời nhấn mạnh vai trò của định hướng sư phạm và môi trường học tập số trong việc chuyển hóa nhận thức thành hành vi học tập tự chủ (Garrison, 1997). Tuy nhiên, khả năng tồn tại quan hệ hai chiều giữa thời lượng tự học và phương pháp tự học - khi sinh viên có phương pháp tốt sẽ dễ duy trì thời lượng tự học cao và ngược lại - được thừa nhận như một giới hạn của thiết kế cắt ngang và cần được kiểm định thêm trong các nghiên cứu dọc.

4. Thảo luận

Nghiên cứu khẳng định thời lượng tự học mỗi ngày là chỉ báo hành vi then chốt phản ánh mức độ hình thành phương pháp tự học cụ thể của sinh viên, phù hợp với lý thuyết tự điều chỉnh học tập của Zimmerman (2002), theo đó quá trình tự học hiệu quả gắn với chu trình lập kế hoạch - thực thi - phản tư, trong đó thời lượng tự học thể hiện mức độ kỷ luật và tự giám sát - yếu tố hành vi cốt lõi (Pintrich, 2004). Nói cách khác, sinh viên dành càng nhiều thời gian cho tự học thì càng cho thấy khả năng tổ chức, điều chỉnh và kiên trì theo đuổi mục tiêu học tập, một biểu hiện cụ thể của năng lực tự học trong kĩ nguyên số (OECD, 2020). Với thiết kế cắt ngang, kết quả này nên được hiểu như một mối liên hệ dự báo mạnh, chứ không khẳng định quan hệ nhân quả một chiều: Kéo dài thời lượng tự học không đương nhiên dẫn tới hình thành phương pháp tự học và ngược lại, sở hữu một phương pháp tự học hiệu quả cũng có thể là tiền đề giúp người học duy trì thời lượng tự học ổn định.

Kết quả làm rõ một nghịch lý đáng chú ý là dù hơn 83% sinh viên thừa nhận tầm quan trọng của tự học, chỉ 39,23% cho biết họ có phương pháp tự học cụ thể. Khoảng cách này phản ánh "Vực ngăn nhận thức - hành vi" thường gặp ở sinh viên Việt Nam, khi

người học nhận thức cao nhưng thiếu chiến lược và công cụ thực hành để chuyển hóa nhận thức thành hành vi tự chủ (Trần Minh Tuấn & Lê Quốc Nam, 2023). Nguyên nhân sâu xa xuất phát từ mô hình dạy học truyền thống, nơi giảng viên vẫn giữ vai trò trung tâm, còn sinh viên ít được rèn luyện năng lực tự định hướng và tự phản tư. Nếu phân tích theo năm học cho thấy khoảng cách này vẫn lớn ngay cả ở sinh viên năm cuối, điều đó càng củng cố nhận định rằng chương trình đào tạo hiện nay chưa thực sự xây dựng năng lực tự học như một năng lực cốt lõi, mặc dù người học đã có thêm nhiều năm trải nghiệm môi trường đại học.

Trong bối cảnh đó, giảng viên và môi trường học tập số đóng vai trò quan trọng, giúp người học phát triển dần tính tự chủ. Cách thức tổ chức học tập linh hoạt qua các hệ thống quản lý học tập, khóa học trực tuyến mở đại chúng và nguồn học liệu giáo dục mở không chỉ mở rộng cơ hội tiếp cận tri thức mà còn cung cấp các công cụ theo dõi tiến độ học tập, phản hồi tức thì và hỗ trợ tự đánh giá những yếu tố nền tảng của quá trình tự điều chỉnh học tập (Johnson và cs., 2010; UNESCO, 2020). Tuy nhiên, trong bối cảnh Việt Nam, các nền tảng số thường được sử dụng chủ yếu như kênh phân phối tài liệu và quản lý lớp học, trong khi các chức năng hỗ trợ phản tư, tự giám sát và cá nhân hóa lộ trình học tập chưa được khai thác đầy đủ. Điều này có thể lý giải vì sao biến “Môi trường học tập số” tuy có tác động tích cực và có ý nghĩa thống kê nhưng vẫn yếu hơn đáng kể so với yếu tố hành vi truyền thống là thời lượng tự học.

Khi so sánh với các nghiên cứu quốc tế, kết quả của nghiên cứu này tương đồng với phát hiện của Lee và cộng sự (2019) tại Hàn Quốc và Chou & Chen (2020) tại Đài Loan rằng thời lượng tự học và hỗ trợ giảng viên là hai biến mạnh nhất ảnh hưởng đến năng lực học tập tự định hướng trong môi trường trực tuyến. Tuy nhiên, đặc thù Việt Nam nằm ở chỗ môi trường học tập số chưa đồng đều giữa các cơ sở đào tạo và văn hóa học tập vẫn thiên về định hướng thầy-trò truyền thống, khiến quá trình hình thành năng lực tự học diễn ra chậm hơn. Trong bối cảnh văn hóa giáo dục chịu ảnh hưởng sâu của truyền thống Khổng giáo, người thầy vẫn giữ vai trò trung tâm cả về chuyên môn lẫn định hướng giá trị; điều này giúp lý giải vì sao biến “Giảng viên định hướng” tiếp tục có hệ số đáng kể trong mô hình. Năng lực tự học vì thế khó phát triển theo mô hình “Tự chủ tuyệt đối” như ở một số bối cảnh phương Tây mà phù hợp hơn với mô hình “Tự chủ có định hướng”, nơi giảng viên giữ vai trò thiết kế trải nghiệm học tập, mở rộng

không gian tự học và chuyển giao dần quyền kiểm soát quá trình học cho sinh viên.

Một điểm đáng chú ý khác là quan hệ phi tuyến giữa việc làm thêm và khả năng hình thành phương pháp tự học cụ thể. Kết quả hồi quy cho thấy, làm thêm dưới 10 giờ/tuần có xu hướng gắn với xác suất có phương pháp tự học cao hơn trong khi làm thêm trên 20 giờ/tuần lại làm giảm xác suất này, gợi ý một quan hệ hình chữ U ngược: Lao động ở mức độ vừa phải giúp rèn luyện tính kỉ luật, quản lý thời gian và trách nhiệm nhưng khi khối lượng công việc vượt ngưỡng, thời gian và năng lượng dành cho tự học bị thu hẹp. Kết quả này cung cấp cơ sở thực chứng để nhà trường tư vấn cho sinh viên về mức độ làm thêm hợp lý thay vì những khuyến nghị chung chung mang tính cảm tính.

Do đó, việc phát triển năng lực tự học tại Việt Nam cần song hành giữa đổi mới phương pháp sư phạm và nâng cao năng lực số của giảng viên và sinh viên, hướng đến mô hình học tập kết hợp lấy người học làm trung tâm (UNESCO, 2023). Cụ thể, các khóa tập huấn giảng viên không chỉ dừng ở việc sử dụng kĩ thuật số cơ bản mà cần tập trung vào thiết kế hoạt động hỗ trợ tự điều chỉnh học tập, qua đó biến môi trường số thành “Khung kiến trúc tự học” chứ không chỉ là “Kho lưu trữ tài liệu”.

5. Kết luận

Nghiên cứu cho thấy, tỉ lệ sinh viên đã hình thành phương pháp tự học cụ thể còn thấp (39,23%), dù đa số đánh giá cao tầm quan trọng của tự học (83,52%). Khoảng cách nhận thức - hành vi này phản ánh hạn chế trong việc chuyển hóa hiểu biết về tự học thành thói quen và chiến lược học tập tự chủ. Kết quả hồi quy logistic nhị phân cho thấy, thời lượng tự học trung bình mỗi ngày là biến dự báo hành vi mạnh nhất đối với khả năng hình thành phương pháp tự học cụ thể ($p < 0,001$), trong khi các yếu tố như ngành học, điều kiện kinh tế hay việc làm thêm chỉ có tác động vừa phải hoặc không ổn định. Môi trường học tập số và vai trò định hướng của giảng viên có ảnh hưởng tích cực nhưng vẫn không thay thế được kỉ luật tự thân và thói quen đầu tư thời gian cho tự học.

Về lý luận, kết quả củng cố vai trò của thời lượng tự học như một chỉ báo hành vi then chốt trong các mô hình tự điều chỉnh học tập, đồng thời nhấn mạnh sự tương tác giữa yếu tố cá nhân, môi trường sư phạm và bối cảnh số trong hình thành năng lực tự học và sẵn sàng học tập suốt đời. Về thực tiễn, nghiên cứu gợi ý cần huấn luyện kĩ năng tự học và tự điều chỉnh học tập ngay từ năm thứ nhất, gắn với

việc sử dụng các công cụ số cụ thể; đổi mới phương pháp dạy học theo hướng tăng cường tự chủ và trải nghiệm và lồng ghép các chỉ báo về năng lực tự học vào hệ thống đảm bảo chất lượng và chuẩn đầu ra chương trình đào tạo, coi tự học là một năng lực cốt lõi của sinh viên trong bối cảnh chuyển đổi số. Các

ngghiên cứu liên trường, thiết kế dọc theo thời gian và các can thiệp sư phạm có kiểm soát là cần thiết để làm rõ hơn quan hệ nhân quả giữa thời lượng tự học, phương pháp tự học, môi trường học tập số và kết quả học tập.

Tài liệu tham khảo

- Braad, E., Degens, N., Barendregt, W. & IJsselsteijn, W. (2022). Improving metacognition through self-explication in a digital self-regulated learning tool. *Educational Technology Research and Development*, 70, pp.2063-2090.
- Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5th ed.). Oxford University Press.
- Candy, P. C. (1991). *Self-direction for lifelong learning: A comprehensive guide to theory and practice*. Jossey-Bass.
- Chou, P.-N. & Chen, W.-F. (2020). Engagement in online learning: A comparison between learners in Asian and Western contexts. *Journal of Educational Technology & Society*, 23(4), pp.55-68.
- Etikan, I., Musa, S. A. & Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, 5(1), pp.1-4.
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics* (5th ed.). SAGE Publications.
- Garrison, D. R. (1997). Self-directed learning: Toward a comprehensive model. *Adult Education Quarterly*, 48(1), pp.18-33.
- Guglielmino, L. M. (1977). *Development of the self-directed learning readiness scale* [Doctoral dissertation, University of Georgia]. University Microfilms International.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J. & Anderson, R. E. (2019). *Multivariate data analysis* (8th ed.). Cengage Learning.
- Hosmer, D. W., Lemeshow, S. & Sturdivant, R. X. (2013). *Applied logistic regression* (3rd ed.). Wiley.
- Johnson, B. & Christensen, L. (2020). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches* (7th ed.). SAGE Publications.
- Johnson, G. M., Archibald, A. & Tenenbaum, G. (2010). Self-regulated learning in digital environments. *British Journal of Educational Technology*, 41(3), pp.449-471.
- Joshi, A., Kale, S., Chandel, S. & Pal, D. K. (2015). Likert scale: Explored and explained. *British Journal of Applied Science & Technology*, 7(4), pp.396-403.
- Lee, J., Lim, C. & Kim, H. (2019). The role of self-directed learning in online learning: A meta-analysis. *Educational Technology & Society*, 22(1), pp.1-14.
- Matell, M. S. & Jacoby, J. (1971). Is there an optimal number of alternatives for Likert scale items? *Educational and Psychological Measurement*, 31(3), pp.657-674.
- Nguyễn Văn Tính & Lê Thị Hương. (2022). Đánh giá năng lực tự học của sinh viên trong bối cảnh học trực tuyến. *Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam*, 18(2), pp.55-63.
- OECD. (2020). *Skills for a digital world*. OECD Publishing.
- Pallant, J. (2020). *SPSS survival manual: A step-by-step guide to data analysis using IBM SPSS* (7th ed.). Routledge.
- Phạm Thị Nga & Nguyễn Thị Trang. (2022). Tác động của chuyển đổi số đến năng lực tự học của sinh viên. *Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam*, 20(3), pp.33-41.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), pp.385-407.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), pp.3-10.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2019). *Using multivariate statistics* (7th ed.). Pearson Education.
- Trần Minh Tuấn & Lê Quốc Nam. (2023). Tác động của phương pháp giảng dạy đến khả năng tự học của sinh viên. *Tạp chí Khoa học Xã hội và Nhân văn*, 6(1), p.52.
- UNESCO. (2020). *Framework for lifelong learning in the digital era*. UNESCO Publishing.
- UNESCO. (2023). *AI and digital learning in higher education: Regional synthesis report for Asia-Pacific*. UNESCO Publishing.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), pp.64-70.