

Mô hình học tập tự định hướng tại các cơ sở giáo dục đại học

Đặng Thị Thanh Thủy¹, Tăng Thị Thùy²

¹ Email: dangthuy9922@gmail.com

² Email: thuytang@vnu.edu.vn

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

TÓM TẮT: Nhằm tìm hiểu mô hình học tập tự định hướng của sinh viên bậc đại học, bài viết phân tích và tổng hợp các mô hình lí thuyết học tập tự định hướng theo tiếp cận trách nhiệm cá nhân, giai đoạn, các yếu tố ảnh hưởng và một số tiếp cận khác. Kết quả nghiên cứu cho thấy, học tập tự định hướng được thể hiện ở quá trình cá nhân chủ động học tập có mục đích, phục vụ cho sự phát triển của người học được biểu hiện cụ thể ở các thuộc tính cá nhân, quá trình học tập và bối cảnh xã hội. Tuy nhiên, tại các cơ sở giáo dục đại học, việc học tập của sinh viên không diễn ra một cách riêng lẻ mà có mối quan hệ với chương trình đào tạo, cơ sở vật chất, giảng viên và các sinh viên khác. Do đó, cấu trúc mô hình học tập tự định hướng có thể được sắp xếp theo một quy trình liên tục. Theo cấu trúc này, người học là chủ thể của hoạt động học tập, chủ động thực hiện các bước của quá trình học tập, vai trò của người dạy là tư vấn, hướng dẫn và phản hồi người học. Một số khuyến nghị cũng được đề cập nhằm khuyến khích việc học tập tự định hướng, qua đó góp phần nâng cao chất lượng dạy và học tại các cơ sở giáo dục đại học.

TỪ KHÓA: Học tập tự định hướng, mô hình học tập tự định hướng, cơ sở giáo dục đại học.

→ Nhận bài 12/3/2021 → Nhận bài đã chỉnh sửa 26/3/2021 → Duyệt đăng 05/8/2021.

1. Đặt vấn đề

Sự cạnh tranh toàn cầu trong bối cảnh phát triển mạnh mẽ của công nghệ số và nhu cầu học tập của người học khiến các cấu trúc học tập truyền thống không còn phù hợp. Thực tiễn này đòi hỏi các cơ sở giáo dục đại học (ĐH) phải cải thiện các cấu trúc này và sinh viên (SV) phải chủ động trong việc học tập để thích ứng với mọi hoàn cảnh. Học tập tự định hướng (HTTĐH) được biết đến là một kĩ năng thiết yếu trong thế kỉ XXI và được xem là một xu thế tất yếu trong thời kì hội nhập bởi quá trình giáo dục biến người học từ khách thể giáo dục thành chủ thể giáo dục hay tự giáo dục. Đối với SV ĐH, HTTĐH được xem như một phương thức học tập hiệu quả, khuyến khích SV chủ động trong việc học tập. HTTĐH cũng là một biểu hiện cụ thể của việc đổi mới phương pháp dạy và học ở các cơ sở giáo dục. Thông qua HTTĐH, SV có thể thực hiện việc học tập ở bất cứ lúc nào và ở bất kì đâu để đáp ứng sự thay đổi liên tục của công nghệ và kiến thức.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Phương pháp nghiên cứu

Phương pháp nghiên cứu tài liệu được áp dụng nhằm phân tích và tổng hợp cơ sở lí luận về HTTĐH tại các cơ sở giáo dục. Đồng thời, từ kết quả phân tích sẽ đưa ra các lí giải và kết luận trong quá trình xây dựng mô hình cấu trúc cũng như các khuyến nghị nhằm phát huy hiệu quả của HTTĐH đối với SV bậc ĐH tại Việt Nam.

2.2. Kết quả nghiên cứu

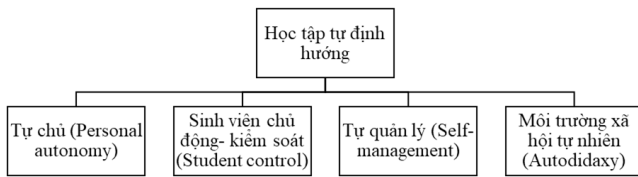
2.2.1. Khái niệm học tập tự định hướng

Theo Boyer và các cộng sự (2014), khái niệm HTTĐH của Knowles (1975) được chấp nhận rộng rãi nhất với tám yếu tố sau: 1/ Đó là một quá trình; 2/ Do cá nhân thực hiện; 3/ Có thể có hoặc không cần sự trợ giúp của người khác; 4/ Người học xác định nhu cầu học tập của mình; 5/ Phát triển các mục tiêu học tập từ những nhu cầu đó; 6/ Tìm các nguồn lực cần thiết để đạt được các mục tiêu; 7/ Lựa chọn và thực hiện các chiến lược học tập phù hợp để đáp ứng mục tiêu học tập; 8/ Quyết định cách thức đánh giá kết quả học tập (learning outcomes). Đặc biệt, HTTĐH có thể diễn ra cả trong và ngoài các cơ sở giáo dục chính thức. Người dạy khi tham gia vào quá trình HTTĐH đóng vai trò là người hỗ trợ, không phải là người truyền tải kiến thức như phương pháp sư phạm truyền thống (Loeng, 2020). Để hiểu rõ hơn về các khía cạnh HTTĐH, các mô hình lí thuyết sẽ được phân tích cụ thể nhằm làm rõ các quan điểm lí thuyết về HTTĐH.

a. Tiếp cận tự định hướng trong học tập của Candy (1991)

Mô hình lí thuyết HTTĐH bốn chiều được Candy (1991) xem xét theo các khía cạnh gồm: 1/ Thuộc tính cá nhân (quyền tự chủ cá nhân); 2/ Sự sẵn sàng và năng lực để tự giáo dục (tự quản lí); 3/ Phương thức tổ chức giảng dạy trong môi trường dạy và học chính thức (người học chủ động-kiểm soát); 4/ Cá nhân có thể theo

đuổi các cơ hội học tập trong “môi trường xã hội tự nhiên” (autodidaxy) (xem Hình 1).



(Nguồn: Candy (1991))

Hình 1: Mô hình tự định hướng trong học tập của Candy

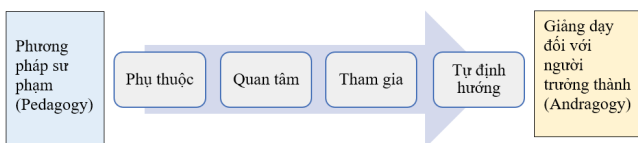
Candy (1991) cho rằng, sự tự định hướng bao gồm quá trình và sản phẩm (kết quả), đề cập đến bốn khía cạnh riêng nhưng có liên quan đến nhau, đó là: tự chủ, tự quản lý, kiểm soát, môi trường xã hội tự nhiên (autodidaxy).

Tự chủ thể hiện một trong những mục tiêu chính của giáo dục ở mọi môi trường và mọi lứa tuổi, đồng thời đề cập đến đặc điểm hay thuộc tính cá nhân của người học, bao hàm sự độc lập, tự do lựa chọn và phản ánh cần thiết (Loyens và các cộng sự, 2008).

Tự quản lý đề cập đến sự sẵn sàng và năng lực để tự giáo dục của người học (Song & Hill, 2007). Mô hình này thể hiện đặc điểm sự tự định hướng của người học có thể khác nhau trong các lĩnh vực khác nhau (Song & Hill, 2007). Theo Candy (1991), người học có thể có khả năng tự định hướng cao trong lĩnh vực mà họ quen thuộc, hoặc trong những lĩnh vực tương tự mà họ đã được trải nghiệm trước đó. Candy (1991) cho rằng, vì tính tự chủ của người học có thể thay đổi theo từng tình huống, các nhà giáo dục không nên cho rằng, vì một người đã tự định hướng trong một bối cảnh học tập nào đó thì người đó sẽ có thể thành công trong một lĩnh vực mới vì tất cả đều có thể được yêu cầu định hướng, hỗ trợ và hướng dẫn trong giai đoạn đầu của một dự án học tập.

b. Tiếp cận HTTĐH theo giai đoạn

Quan điểm thứ hai về HTTĐH tiếp cận theo quá trình. Grow (1991) đề xuất HTTĐH theo giai đoạn (Staged-self learning-SSDL). Theo mô hình này, HTTĐH có bốn giai đoạn, trong đó mức độ thể hiện việc HTTĐH ở giai đoạn 1 là thấp nhất và cao nhất là giai đoạn 4. Mô hình giảng dạy SSDL của Grow (1991) giải thích sự tiến bộ của người học theo cách học tự định hướng theo từng giai đoạn học tập (xem Hình 2).



(Nguồn: Grow (1991))

Hình 2: Mô hình chuyển dịch mức độ HTTĐH theo giai đoạn của Grow

Giai đoạn *Phụ thuộc*: Người dạy đóng vai trò *chuyên gia*, cung cấp toàn bộ thông tin trong bài giảng, huấn luyện và phản hồi tức thời cho người học.

Giai đoạn *Quan tâm*: Người dạy đóng vai trò là *người thúc đẩy*: Bài giảng truyền cảm hứng và thảo luận có hướng dẫn.

Giai đoạn *Tham gia*: Người dạy đóng vai trò là *người hướng dẫn*. Bài giảng trở thành thảo luận có hướng dẫn của người dạy với vai trò tham gia bình đẳng.

Giai đoạn *Tự định hướng*: Người dạy là *người ủy quyền*, người học thực tập, luận văn, làm việc cá nhân...

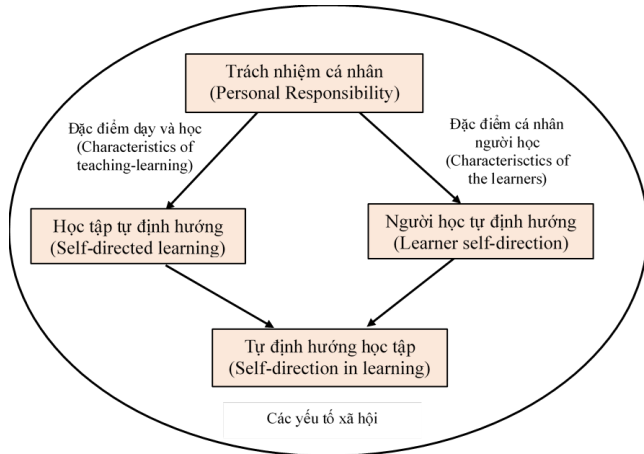
Grow (1991) mô tả người HTTĐH là những người biết cách học và có động cơ học tập độc lập. Ông cho rằng, SV mới vào ĐH mới chỉ tham gia vào hai giai đoạn đầu (*Phụ thuộc* và *Quan tâm*) của chu trình chuyển dịch từ phương pháp sư phạm sang phương pháp giảng dạy đối với người trưởng thành. Vì vậy, người học ở giai đoạn 1 không được xem là những người HTTĐH vì ở giai đoạn này, người học phụ thuộc nhiều vào người dạy. Grow cho rằng, mục tiêu của giai đoạn 1 là người dạy phải chuẩn bị cho người học chuyển sang cấp độ cao nhất là tự định hướng ở giai đoạn 4. Đến giai đoạn này, người học được tự định hướng cao. Họ tự tin, độc lập và sử dụng các nguồn lực để phục vụ cho việc học tập. Người học đặt ra các tiêu chuẩn và mục tiêu học tập của bản thân. Người dạy là những người tư vấn. Đối với người dạy, nội dung giảng dạy không còn là trọng tâm mà người học mới là trung tâm. Người dạy hỗ trợ tăng quyền cá nhân của người học trong quá trình học tập. Giai đoạn này, người học đã có độ chín, vai trò của người dạy giảm dần và người học sẽ là người chủ động, đóng vai trò chính trong quá trình học tập. Người dạy ở giai đoạn này đôi khi thực hiện việc giám sát, đưa ra những định hướng/tư vấn, đóng vai trò như người điều hành quá trình, hỗ trợ việc đánh giá học tập nhưng mục tiêu do người dạy đề ra không còn đóng vai trò quan trọng trong quá trình dạy và học nữa.

c. Tiếp cận trách nhiệm cá nhân về tự định hướng trong học tập

Quan điểm thứ ba về HTTĐH là mô hình Tiếp cận trách nhiệm cá nhân trong tự định hướng học tập (Personal Responsibility Orientation (PRO) của Brockett & Hiemstra (1991). Mô hình này dựa vào cách tiếp cận triết học và tâm lý để phân tích các khía cạnh của tự định hướng trong học tập.

Theo quan điểm này, tự định hướng có hai thành phần. Thành phần thứ nhất là *HTTĐH (self-directed learning)*, thành tố này đề cập quá trình giảng dạy của người dạy - người học, trong đó người học chịu trách nhiệm chính về việc học của mình, trong khi người dạy đóng vai trò là người hỗ trợ trong quá trình dạy - học. Thành phần thứ hai là *tự định hướng của người học hay người học tự định hướng (learner self-direction)*, gồm các đặc điểm của cá nhân người học góp phần vào tính tự định hướng

của họ. HTTĐH được xem như là thành tố bên ngoài, hay bên ngoài người học, trong khi tự định hướng của người học được coi là nội tại, liên quan đến đặc điểm cá nhân của người học. Brockett & Hiemstra (1991) cho rằng, khả năng và sự sẵn sàng kiểm soát việc học của một cá nhân quyết định mức độ tự định hướng của một người trong học tập (xem Hình 3).



(Nguồn: Brockett & Hiemstra (1991))

Hình 3: Tiếp cận trách nhiệm cá nhân của Brockett & Hiemstra

Trách nhiệm cá nhân trong mô hình PRO đề cập đến sự kiểm soát của một cá nhân đối với suy nghĩ và hành động của mình. Brockett & Hiemstra (1991) đã kết hợp cả quan điểm về quy trình và thuộc tính cá nhân trong mô hình, lồng ghép bối cảnh xã hội như một thành phần trong mô hình, trong đó họ thảo luận về vai trò của các thể chế và chính sách trong HTTĐH (Song & Hill, 2007). Tuy nhiên, Brockett & Hiemstra (1991) định nghĩa bối cảnh xã hội là các cơ sở vật chất nơi việc học tập diễn ra, chẳng hạn như nhà trường, thư viện và bảo tàng. Trong bối cảnh giáo dục ngày nay, với sự phát triển của công nghệ và những ảnh hưởng của đại dịch COVID -19, các mô hình học tập trực tuyến đang ngày càng phát triển, bối cảnh xã hội có những thay đổi. Do đó, giới hạn môi trường xã hội cần được mở rộng. Từ các phân tích nêu trên cho thấy, HTTĐH thể hiện một quá trình học tập mang tính cá nhân, có mục đích và phát triển.

Về khía cạnh cá nhân: HTTĐH nhấn mạnh sự chủ động lựa chọn và tự thực hiện. Người học chủ động và có những quyết định phù hợp, có tinh thần trách nhiệm với bản thân và những người khác, có khả năng tự hiện thực hóa mong muốn và có tiềm năng phát triển (Elias & Merriam, 1995; Morris, 2019).

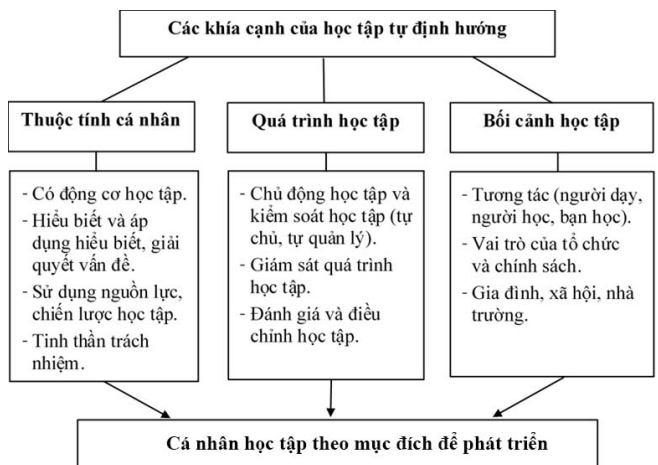
Về mục đích: Cá nhân HTTĐH để tìm ra các giải pháp để cụ thể hóa mục tiêu hoặc giải quyết các vấn đề trong thực tiễn (Tough, 1971). Người học chịu trách nhiệm thiết lập mục tiêu học tập, quản lý nhiệm vụ học tập và kiểm soát các phương pháp, nguồn lực để đạt mục tiêu

cá nhân, giải quyết vấn đề hoặc đáp ứng nhu cầu nhận thức (Morris, 2019).

Về khía cạnh phát triển: HTTĐH là phương tiện để phát triển cá nhân (Kawalilak & Groen, 2014). Cá nhân phát triển những hiểu biết sâu sắc về nội dung, giải quyết vấn đề và đạt được mục tiêu bằng cách áp dụng hiểu biết của mình trong bối cảnh thực tiễn, xem xét và lắng nghe những góp ý để phát triển và điều chỉnh (Morris, 2019). Sử dụng quy trình này, người học có thể giải quyết vấn đề, đạt được mục tiêu, phát triển kiến thức và kỹ năng, đổi mới và nhận ra tiềm năng của mình. Hơn nữa, sự phát triển của người học chịu ảnh hưởng lớn từ môi trường, bao gồm các tương tác xã hội và các yếu tố tùy theo hoàn cảnh (Tan, 2017).

2.2.2. Mô hình học tập tự định hướng ở các cơ sở giáo dục đại học

HTTĐH được biểu hiện cụ thể ở các thuộc tính cá nhân, quá trình học tập và cả mối quan hệ với bối cảnh xã hội. Hình 4 tóm tắt các khía cạnh HTTĐH theo các quan điểm lý thuyết đã phân tích ở phần trên.



(Nguồn: Kết quả nghiên cứu của tác giả (2020))

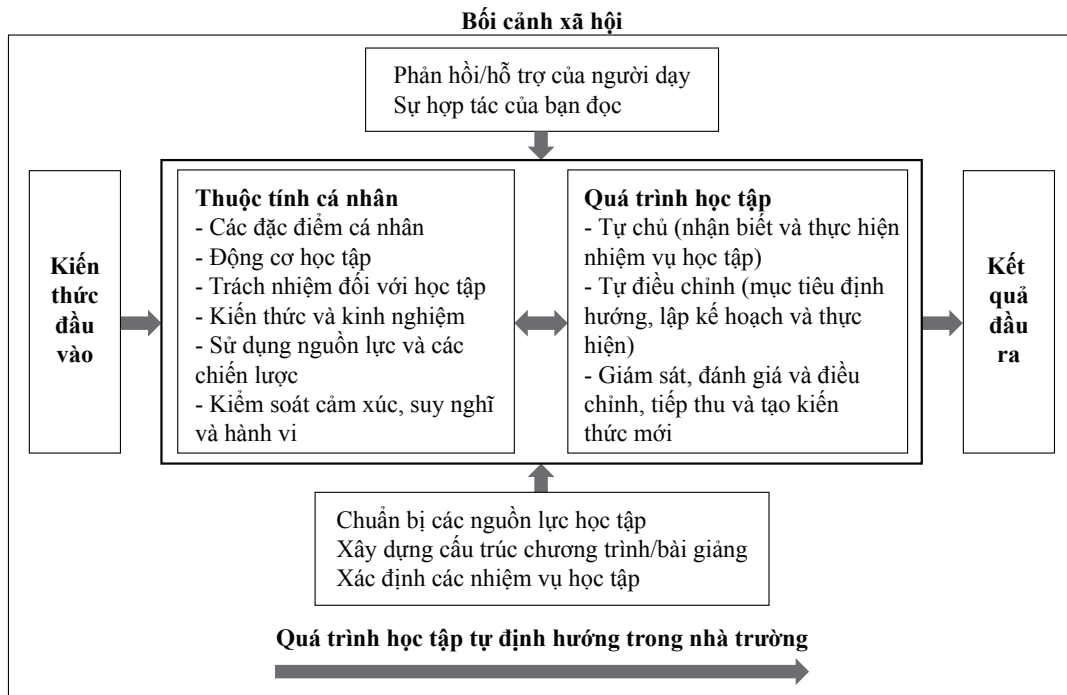
Hình 4: Các khía cạnh HTTĐH

Thuộc tính cá nhân: Người học có động cơ học tập, tự chủ, tự quản lý việc học tập, đáp ứng mục tiêu giáo dục, sử dụng nguồn lực học tập, niềm tin vào học tập, tự kiến tạo kiến thức, có hoặc không có sự hỗ trợ của người khác trong quá trình học tập.

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

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

Tuy nhiên, tại các cơ sở giáo dục ĐH, việc học tập của SV không diễn ra một cách riêng lẻ mà có mối quan hệ với các nhân tố khác như chương trình đào tạo, cơ sở vật chất, giảng viên, trợ giảng và các SV khác. Do đó, HTTĐH có thể được sắp xếp theo một quy trình



(Nguồn: Đề xuất của tác giả (2020))

Hình 5: Mô hình HTTĐH ở các cơ sở giáo dục ĐH

liên tục, từ người dạy/hướng dẫn định hướng ở đầu này đến SV tự định hướng ở đầu kia, khi chuyển từ đầu này sang đầu kia, mức độ kiểm soát đối với việc học sẽ thay đổi cũng như mức độ tự do để đánh giá nhu cầu học tập, quyết định nội dung của các vấn đề học tập của một người và thực hiện các chiến lược học tập để làm sáng tỏ các vấn đề học tập của một người cũng thay đổi. HTTĐH phát triển các khối kiến thức cụ thể cũng như khả năng chuyển từ kiến thức lý thuyết sang thực tiễn, giúp thu hẹp khoảng cách giữa kiến thức học đường và các vấn đề thực tiễn thông qua học tập. Hình 5 tóm tắt cấu trúc HTTĐH tại các cơ sở giáo dục ĐH. Cấu trúc này lấy người học và quá trình học tập là trung tâm. Người học là chủ thể của hoạt động học tập, chủ động thực hiện các bước của quá trình học tập, vai trò của người dạy là tư vấn, hướng dẫn, phản hồi người học. Trong đó:

Thuộc tính cá nhân (personal attributes) đề cập đến động cơ thúc đẩy và khả năng chịu trách nhiệm của người học đối với việc học. Các thuộc tính cá nhân cũng bao gồm việc sử dụng nguồn lực và các chiến lược học tập.

Quy trình (process) đề cập đến quá trình học tập tự chủ của người học. Cụ thể, tính tự chủ của người học chủ yếu được thể hiện trong quá trình lập kế hoạch, giám sát và đánh giá việc học. Tùy thuộc vào mức độ tự chủ của người học, một quá trình HTTĐH có thể là việc học tập có sự hướng dẫn của giảng viên 100% thời gian trên lớp (không có sự kiểm soát của người học) đến việc một SV thực hiện nghiên cứu độc lập (người học gần

như hoàn toàn kiểm soát việc học).

Bối cảnh là các yếu tố môi trường và ảnh hưởng của các yếu tố đó đến mức độ tự định hướng của người học. Ở một số trường hợp cụ thể, bối cảnh học tập gần như xác định cấp độ HTTĐH như học trực tuyến. Người học có thể học mọi lúc, mọi nơi, tự kiểm soát thời gian, địa điểm và cách học.

3. Kết luận và khuyến nghị

HTTĐH tại các cơ sở giáo dục ĐH giúp SV chủ động ngay từ giai đoạn đầu xác định phương hướng, chiến lược cho việc học tập. Tùy theo bối cảnh, môi trường diễn ra HTTĐH, sự chủ động trong việc xác định phương hướng học tập của SV sẽ khác nhau. Khi hoạt động HTTĐH diễn ra bên ngoài các hình thức tổ chức dạy học chính thức thì phương hướng học tập hoàn toàn do từng cá nhân người học quyết định. Nhưng khi hoạt động HTTĐH diễn ra trong phạm vi nhà trường, trong không gian lớp học, theo chương trình đào tạo cụ thể thì địa điểm học tập đã được xác định, bối cảnh học tập giống nhau, mục đích học tập đã xác định (phù hợp với mục tiêu đào tạo). Để thúc đẩy HTTĐH tại các cơ sở giáo dục ĐH, một số khuyến nghị được đề xuất như sau:

Đối với SV các trường ĐH: HTTĐH đòi hỏi SV chịu trách nhiệm về việc học tập của mình, chủ động tham gia vào quá trình học tập. Vai trò của SV là tìm hiểu, tiếp thu, chọn lựa và áp dụng các kiến thức và kỹ năng học được theo cách phù hợp nhất với bản thân mình. Từ nhu cầu học tập của mình, SV xác định mục tiêu và các

chiến lược học tập để việc học đạt được kết quả tối ưu.

Đối với chương trình đào tạo: Các chương trình đào tạo cần quan tâm đến nội dung dạy học gắn với thực tiễn thông qua việc thay đổi các hình thức học tập như học tập theo dự án (Project-based learning), học tập kết hợp (Blended learning).

Đối với cơ sở giáo dục ĐH: Tạo môi trường học tập thoải mái theo hướng vì người học nhằm thúc đẩy các hoạt động HTTĐH của SV thông qua việc cung cấp hệ

thống cơ sở vật chất và dịch vụ hỗ trợ cần thiết giúp SV có thể khai thác tối đa các nguồn lực phục vụ việc học tập của họ.

Đối với giảng viên: Ở mô hình HTTĐH, giảng viên đóng vai trò cung cấp thông tin, tư vấn, hướng dẫn hoặc tạo ra môi trường để SV phát huy sự chủ động nghiên cứu, tìm tòi, khám phá các kiến thức, kỹ năng một cách hiệu quả. SV chủ động học tập còn giảng viên hỗ trợ, thúc đẩy trong quá trình học tập.

Tài liệu tham khảo

- [1] Boyer, S. L., Edmondson, D. R., Artis, A. B., & Fleming, D., (2014), *Self-directed learning: A tool for lifelong learning*, Journal of Marketing Education, 36(1), 20-32.
- [2] Brockett, R. G., & Hiemstra, R., (1991), *Self-direction in adult learning: Perspectives on theory, research and practice*: Routledge.
- [3] Candy, P. C., (1991), *Self-Direction for Lifelong Learning. A Comprehensive Guide to Theory and Practice*. Jossey-Bass, 350 Sansome Street, San Francisco, CA 94104-1310.: ERIC.
- [4] Elias, J. L., & Merriam, S. B., (1995), *Philosophical foundations of adult education*: ERIC.
- [5] Grow, G. O., (1991), *Teaching learners to be self-directed*. Adult education quarterly, 41(3), 125-149.
- [6] Kawalilak, C., & Groen, J., (2014), *Pathways of adult learning: Professional and education narratives*: Canadian Scholars' Press.
- [7] Loeng, S., (2020), *Self-Directed Learning: A Core Concept in Adult Education*. Education Research International, 2020.
- [8] Loyens, S. M., Magda, J., & Rikers, R. M., (2008), *Self-directed learning in problem-based learning and its relationships with self-regulated learning*. Educational Psychology Review, 20(4), 411-427.
- [9] Morris, T. H. , (2019), *Adaptivity through self-directed learning to meet the challenges of our ever-changing world*. Adult Learning, 30(2), 56-66.
- [10] Song, L., & Hill, J. R., (2007), *A conceptual model for understanding self-directed learning in online environments*, Journal of Interactive Online Learning, 6(1), 27-42.
- [11] Tan, C., (2017), *A Confucian perspective of self-cultivation in learning: Its implications for self-directed learning*, Journal of Adult and Continuing Education, 23(2), 250-262.
- [12] Tough, A., (1971), *The Adult's Learning Projects. A Fresh Approach to Theory and Practice in Adult Learning*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

A MODEL OF SELF-DIRECTED LEARNING AT HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Dang Thi Thanh Thuy¹, Tang Thi Thuy²

¹ Email: dangthuy9922@gmail.com

² Email: thuytang@vnu.edu.vn

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

ABSTRACT: *With the aim of investigating a model of self-directed learning for undergraduates at higher education institutions, this study was conducted by desk study to review self-directed learning theoretical models including PRO-individual responsibility, a staged self-directed learning approach, a factor-oriented approach, and some other approaches. The research results show that the self-directed learning is a process where students presented their proactive purposeful learning, serving their progress and development, which are specifically shown in individual attributes, learning process, and the relationship with the social context. However, in higher education institutions, learning process does not take place in isolation but with relationships with other factors such as training programs, facilities, faculty, as well as other students. Therefore, the self-directed learning model structure can be arranged in a continuous process, from teacher's instructions to student self-directed learning. According to this structure, students are the subject of learning activities. Students actively conduct learning process steps while the teacher's role is to advise, guide, and give feedbacks to students. In addition, the study also gives some relevant recommendations to encourage the self-directed learning in learning, thereby contributing to improve the quality of teaching and learning in higher education institutions.*

KEYWORDS: Self-directed learning, self-directed learning model, higher education institution.