

THỨC ĐẨY HỌC TẬP TỰ ĐỊNH HƯỚNG TRONG GIÁO DỤC ĐẠI HỌC: VAI TRÒ CỦA GIẢNG VIÊN

TRẦN THỊ DUYÊN¹ - HOÀNG THI HƯƠNG GIANG²
TRẦN THỊ TUYẾT TRINH³ - NGUYỄN THỊ HOÀI ANH⁴ - PHẠM THỊ HỒNG⁵

Abstract: Self-directed learning (SDL) is increasingly considered an important skill in higher education because it helps students take initiative in their learning process and develop lifelong learning capacities. This article synthesizes and analyzes previous studies to clearly identify the roles of lecturers in supporting and promoting SDL. These roles include: (1) Facilitator of learning strategies; (2) Mentor and guide; (3) Resource provider and developer; (4) Supporter of goal-setting and self-management; (5) Facilitator of collaborative learning; (6) Role model and motivator; and (7) Architects of digital learning environments. The research results provide a framework for understanding the role of lecturers and offer practical suggestions for improving SDL outcomes; By adopting these roles, teachers can empower learners to become self-directed, lifelong learners in an increasingly digital and complex world. At the same time, the article also highlights the need for professional development to equip teachers with the skills needed to effectively support the ICT in the learning process.

Keywords: *Self-Directed Learning, teacher roles, higher education, research review*

1. Đặt vấn đề

Trong bối cảnh giáo dục đại học hiện nay, việc phát triển kỹ năng học tập tự định hướng (HTTĐH) trở thành một yêu cầu cấp thiết. HTTĐH không chỉ giúp người học nâng cao khả năng tự học, tự quản lý mà còn phát triển tư duy phản biện, kỹ năng giải quyết vấn đề và khả năng học tập suốt đời. Tuy nhiên, do ảnh hưởng của nhiều yếu tố năng lực HTTĐH của sinh viên trong các cơ sở giáo dục đại học tại Việt Nam vẫn còn tương đối hạn chế (Bùi & Trường, [8]; Nguyễn và cộng sự, [28]). Để tăng cường năng lực HTTĐH cho sinh viên, các giảng viên được cho là đóng vai trò then chốt trong việc hỗ trợ và hướng dẫn người học phát triển kỹ năng này. Bài viết này nhằm khám phá vai trò của giảng viên trong việc thúc đẩy HTTĐH, từ đó đề xuất các giải pháp nhằm nâng cao hiệu quả giảng dạy và học tập trong bối cảnh giáo dục đại học hiện đại.

2. Tổng quan về học tập tự định hướng

2.1. Định nghĩa về học tập tự định hướng

Có nhiều định nghĩa khác nhau về HTTĐH, tuy nhiên định nghĩa của Knowles [21] được sử dụng phổ biến nhất. Theo Knowles [21], HTTĐH bao gồm việc người học tự chủ động, có hoặc không có sự giúp đỡ của người khác, trong việc chẩn đoán nhu cầu học tập, xây dựng mục tiêu học tập, xác định nguồn lực, lựa chọn và thực hiện các chiến lược học tập, và đánh giá kết quả học tập. Một người học tự định hướng cao thể hiện sự chủ động, độc lập, kiên trì, trách nhiệm, có kỹ năng giải quyết vấn đề, tự kỉ luật, mong muốn tìm hiểu, học hỏi mạnh mẽ, tự tin, kỹ năng học tập cơ bản, quản lý thời gian và định hướng mục tiêu [19]. HTTĐH có thể được mô tả như một quy trình sáu bước: (i) phát triển các mục tiêu học tập; (ii) phân tích đánh giá về cách người học sẽ biết khi nào họ đạt được các mục tiêu đó; (iii) xác định cấu trúc và trình tự của các hoạt động; (iv) lập ra một thời gian biểu để hoàn thành các hoạt động; (v) xác định các nguồn lực để đạt được từng mục tiêu và (vi) tìm một người cố vấn/giảng viên để cung cấp phản hồi về kế hoạch [33].

Tại Việt Nam, HTTĐH vẫn còn là một khái niệm mới và chưa được nghiên cứu nhiều [3]. Tuy nhiên, nó đang dần được chú ý và áp dụng trong các cơ sở giáo dục đại học. Đặng [1] nhấn mạnh rằng HTTĐH là một xu thế tất yếu trong thời kỳ hội nhập, đặc biệt là trong bối cảnh phát triển của công nghệ và nhu cầu học tập của người học ngày nay. Việc áp dụng HTTĐH giúp biến người học từ khách thể giáo dục thành chủ thể giáo dục, góp phần nâng cao chất lượng đào tạo trong các cơ sở giáo dục đại học Việt Nam.

2.2. Các thành phần chính của học tập tự định hướng

Trên thế giới, có nhiều cái nhìn khác nhau về các khía cạnh chính của HTTĐH. Francis cho rằng HTTĐH bao gồm tự điều chỉnh, động lực, trách nhiệm cá nhân và tự chủ [17]. Brockett và Hiemstra [7] đề xuất rằng HTTĐH bao gồm một quá trình tập trung vào việc người học đánh giá nhu cầu học tập của mình, đảm bảo các nguồn lực học tập liên quan, thực hiện các hoạt động học tập đã lên kế hoạch và cuối cùng là đánh giá kết quả học tập của họ. Khiat [22] mở rộng thêm rằng các lĩnh vực chính của HTTĐH bao gồm đặt mục tiêu, khả năng sử dụng công nghệ thông tin, quản lý thời gian, quản lý trì hoãn, khả năng ghi chép, hoàn thành bài tập, khả năng tìm kiếm thông tin, sẵn sàng thảo luận, sẵn sàng học tập trực tuyến, chuẩn bị thi và quản lý căng thẳng. Trong khi đó, Fisher et al. [15] nhấn mạnh rằng các khía cạnh của HTTĐH bao gồm tự quản lý học tập, mong muốn học tập và tự kiểm soát quá trình học tập. Sự khác biệt giữa các nghiên cứu này cho thấy rằng HTTĐH có thể được hiểu và áp dụng theo nhiều cách khác nhau, tùy thuộc vào mục tiêu và bối cảnh học tập cụ thể.

Tại Việt Nam, Đặng và Tăng [2] chỉ ra rằng các khía cạnh của HTTĐH bao gồm tự điều chỉnh, động lực, trách nhiệm cá nhân và tự chủ. Cụ thể, tự điều chỉnh đòi hỏi người học có khả năng tự giám sát và điều chỉnh quá trình học tập của mình, bao gồm việc lập kế hoạch, thực hiện và đánh giá các hoạt động học tập. Điều này đòi hỏi người học phải có kỹ năng quản lý thời gian, quản lý trì hoãn và khả năng ghi chép hiệu quả. Động lực học tập là yếu tố quan trọng giúp người học duy trì sự hứng thú và cam kết với quá trình học tập. Động lực có thể đến từ sự tò mò, mong muốn học hỏi mạnh mẽ và sự tự tin vào khả năng của bản thân. Trách nhiệm cá nhân yêu cầu người học phải có trách nhiệm với việc học tập của mình, bao gồm việc xác định mục tiêu học tập, chuẩn bị các nguồn lực cần thiết và thực hiện các chiến lược học tập phù hợp. Trách nhiệm cá nhân cũng bao gồm việc tự đánh giá và điều chỉnh kế hoạch học tập khi cần thiết. Tự chủ trong học tập đòi hỏi người học phải có khả năng tự quyết định và kiểm soát quá trình học tập của mình. Điều này bao gồm việc lựa chọn nội dung học tập, phương pháp học tập và đánh giá kết quả học tập. Tự chủ cũng liên quan đến khả năng tự nghiên cứu và phát triển kỹ năng học tập suốt đời.

2.3. Lợi ích của học tập tự định hướng

HTTĐH mang lại nhiều lợi ích quan trọng, được nhấn mạnh trong các tài liệu nghiên cứu khác nhau. Theo Brockett và Hiemstra [7], HTTĐH giúp người học phát triển khả năng tự quản lý và tự đánh giá, từ đó nâng cao hiệu quả học tập và sự tự tin. Candy [9] bổ sung rằng nó khuyến khích sự chủ động và sáng tạo, giúp phát triển kỹ năng giải quyết vấn đề và tư duy phản biện. Fisher, King và Tague [15] nhấn mạnh lợi ích trong giáo dục điều dưỡng, giúp sinh viên phát triển kỹ năng tự học và tự quản lý. Francis [17] và Guglielmino [19] đều cho rằng HTTĐH mang lại sự tự do và linh hoạt, cho phép người học lựa chọn nội dung và phương pháp học tập phù hợp với nhu cầu cá nhân, đồng thời phát triển kỹ năng nghiên cứu khoa học và khả năng tự học suốt đời. Knowles [21] và Khiat [22] cũng đồng ý rằng HTTĐH có khả năng giúp cải thiện thành tích học tập và phát triển kỹ năng tự học. Loeng [25] và Loyens, Magda, & Rikers [26] nhấn mạnh rằng đây là một khái niệm cốt lõi trong giáo dục người lớn, giúp phát triển kỹ năng tự quản lý và khả năng học tập suốt đời. Cuối cùng, Pilling-Cormick & Garrison [32] và Robinson & Persky [33] cho rằng HTTĐH và tự điều chỉnh có mối liên hệ chặt chẽ, giúp người học phát triển kỹ năng tự quản lý và tự đánh giá.

Tại Việt Nam, theo Đặng và Tăng [2], HTTĐH mang lại nhiều lợi ích quan trọng cho người học tại Việt Nam. Nó giúp phát triển khả năng tự quản lí và tự đánh giá, nâng cao hiệu quả học tập và sự tự tin. Ngoài ra, HTTĐH còn khuyến khích sự chủ động và sáng tạo, giúp phát triển kĩ năng giải quyết vấn đề và tư duy phản biện. Việc áp dụng HTTĐH trong giáo dục đại học Việt Nam cũng giúp sinh viên phát triển kĩ năng tự học và tự quản lí, đồng thời thúc đẩy khả năng học tập suốt đời.

Nhìn chung, các tài liệu đều nhất trí rằng HTTĐH không chỉ có khả năng nâng cao hiệu quả học tập mà còn phát triển các kĩ năng quan trọng cho sự phát triển cá nhân và nghề nghiệp. Đặc biệt, nó còn thúc đẩy khả năng học tập suốt đời, giúp người học duy trì sự phát triển liên tục và thích ứng với những thay đổi trong môi trường sống và làm việc, đặc biệt trong bối cảnh cách mạng công nghiệp 4.0, người học có nhiều cơ hội tiếp cận với các nguồn thông tin đa dạng và các công cụ thuận tiện để học tập và cập nhật kiến thức.

2.4. Học tập tự định hướng và học tập tự điều chỉnh

Hai khái niệm HTTĐH và học tập tự điều chỉnh (HTTĐC) thường hay bị nhầm lẫn với nhau. Hai khái niệm có điểm tương đồng nhưng cũng có các khác biệt quan trọng.

Zimmerman [39] định nghĩa HTTĐC là mức độ mà người học tham gia một cách chủ động về mặt siêu nhận thức, động lực và hành vi vào quá trình học tập của chính mình. Định nghĩa này tập trung vào việc người học sử dụng một cách chủ động các quy trình hoặc phản ứng cụ thể để cải thiện thành tích học tập của họ. Cả HTTĐH và HTTĐC đều liên quan đến người học đặt ra mục tiêu, thực hiện kế hoạch học tập, tự đánh giá và sử dụng siêu nhận thức, động lực và kiến thức chuyên môn [26]. Tuy nhiên, mức độ kiểm soát mà người học, đặc biệt là ở giai đoạn đầu của quá trình học khi nhiệm vụ học tập được xác định, khác nhau giữa HTTĐH và học tập tự điều chỉnh. Trong HTTĐH, nhiệm vụ học tập luôn được xác định bởi người học. Một người học tự định hướng nên có khả năng xác định những gì cần học. Trong học tập tự định hướng, nhiệm vụ học tập có thể được tạo ra bởi giảng viên. Theo nghĩa này, HTTĐH có thể bao gồm học tập tự điều chỉnh, nhưng điều ngược lại thì không đúng [26], [32], [25].

Linkous [24] chỉ ra rằng HTTĐC tập trung vào các yếu tố nội tại như kiểm soát hành vi, cảm xúc và suy nghĩ của người học, trong khi HTTĐH nhấn mạnh vào việc kiểm soát các yếu tố ngoại tại của môi trường học tập. HTTĐC bao gồm các thành phần như dự đoán, giám sát, kiểm soát và phản ứng trong quá trình học tập, trong khi HTTĐH bao gồm việc lập kế hoạch, thực hiện và đánh giá quá trình học tập cá nhân. Một điểm khác biệt quan trọng khác là HTTĐC thường được áp dụng trong các bối cảnh học tập chính thức, trong khi HTTĐH có thể áp dụng rộng rãi hơn trong cả các bối cảnh học tập chính thức và không chính thức [24].

Tóm lại, HTTĐH nhấn mạnh vào sự tự chủ và sáng kiến của người học trong việc lựa chọn nội dung và phương pháp học tập. Đây là một cách tiếp cận mở và do người học tự định hướng. Người học tự quyết định mục tiêu, tài liệu, phương pháp và thời gian học tập. Trong khi HTTĐC liên quan đến quá trình chiến lược và có mục tiêu, trong đó người học chủ động giám sát, kiểm soát và điều chỉnh các quá trình nhận thức, siêu nhận thức và động lực để đạt được kết quả học tập mong muốn. Điều này bao gồm việc lập kế hoạch, theo dõi tiến độ, và điều chỉnh chiến lược học tập khi cần.

3. Thách thức trong phát triển học tập tự định hướng

Tuy được thừa nhận là một phương pháp giáo dục mang tính kiến tạo và phù hợp với xu thế thế kỉ XXI, HTTĐH vẫn đối mặt với nhiều thách thức trong quá trình triển khai. Cụ thể, từ góc độ người dạy, sự hạn chế về thời gian và thiếu tự tin trong việc hướng dẫn người học tự định hướng tạo ra những rào cản đáng kể [37]. Điều này xuất phát từ việc giảng viên thường quen với việc kiểm soát lớp học và truyền đạt kiến thức trực tiếp, dẫn đến khó khăn trong việc chuyển giao quyền tự chủ cho người học.

Thêm vào đó, việc chuyển đổi từ phương pháp giảng dạy truyền thống sang HTTĐH đòi hỏi sự thay đổi tư duy và kỹ năng, điều mà nhiều giảng viên còn gặp khó khăn [6]. Thực tế là, HTTĐH yêu cầu giảng viên đóng vai trò là người hướng dẫn, cố vấn, thay vì người truyền đạt kiến thức đơn thuần. Hơn nữa, đánh giá kết quả học tập trong môi trường HTTĐH đặt ra yêu cầu về phương pháp đánh giá linh hoạt và phù hợp, điều này có thể gây lúng túng cho giảng viên [34]. Bởi lẽ, đánh giá HTTĐH không chỉ tập trung vào kiến thức mà còn đánh giá khả năng tự học, tư duy phản biện và giải quyết vấn đề của người học. Đặc biệt, trong môi trường học tập thực tiễn, giảng viên có thể thiếu kỹ năng hỗ trợ phản ánh và tư vấn cho người học [11]. Điều này đòi hỏi giảng viên phải có khả năng lắng nghe, đặt câu hỏi gợi mở và đưa ra phản hồi mang tính xây dựng.

Về phía người học, thiếu kỹ năng tự định hướng, đặc biệt là ở những người mới bắt đầu, là một thách thức lớn [34]. Điều này xuất phát từ việc người học thường quen với việc học theo sự hướng dẫn của giảng viên và thiếu kinh nghiệm trong việc tự lập kế hoạch học tập. Ngoài ra, sự phản kháng tâm lý đối với việc đảm nhận trách nhiệm lớn hơn trong học tập cũng là một yếu tố cần được quan tâm [37]. Cần lưu ý, HTTĐH đòi hỏi người học phải chủ động hơn trong việc học, điều này có thể gây lo lắng cho những người học quen với việc học thụ động. Đáng chú ý, các yếu tố văn hóa như sự không chắc chắn, truyền thống và hệ thống phân cấp có thể ảnh hưởng đến khả năng áp dụng HTTĐH [16]. Theo đó, ở một số nền văn hóa, người học thường được kì vọng là phải tuân thủ sự hướng dẫn của giảng viên và không được đặt câu hỏi. Hơn nữa, sự khác biệt về mức độ trưởng thành và tự tin giữa các người học cũng tác động đến quá trình tiếp nhận HTTĐH [34]. Thực tế, HTTĐH đòi hỏi người học phải có khả năng tự quản lý và tự đánh giá, điều mà không phải người học nào cũng có thể làm được. Cuối cùng, nhiều người học cảm thấy chưa đủ khả năng tự điều chỉnh và chịu trách nhiệm cho việc học của mình [11]. Lí do là, HTTĐH đòi hỏi người học phải có khả năng tự lập kế hoạch, theo dõi tiến độ và điều chỉnh phương pháp học tập khi cần thiết.

Từ góc độ tổ chức, việc thay đổi tư duy từ phương pháp truyền thống sang HTTĐH là một yêu cầu cấp thiết [6]. Tuy nhiên, HTTĐH đòi hỏi tổ chức giáo dục phải tạo ra một môi trường học tập linh hoạt và hỗ trợ, thay vì một môi trường học tập cứng nhắc và kiểm soát. Mặt khác, sự hỗ trợ và đào tạo chuyên sâu cho cả giảng viên và sinh viên để triển khai HTTĐH hiệu quả vẫn còn thiếu [6]. Điều này cho thấy, việc triển khai HTTĐH đòi hỏi sự đầu tư về thời gian, nguồn lực và chuyên môn. Thêm vào đó, khung chương trình quốc gia cứng nhắc có thể hạn chế việc áp dụng HTTĐH trong giáo dục nghề nghiệp [11]. Do đó, HTTĐH đòi hỏi sự linh hoạt trong việc lựa chọn nội dung và phương pháp học tập, điều này có thể không phù hợp với khung chương trình cứng nhắc.

Để vượt qua những thách thức này, cần có sự hợp tác chặt chẽ giữa người học, người dạy và các tổ chức giáo dục. Việc tích hợp HTTĐH vào chương trình học, đánh giá sự sẵn sàng của người học, cung cấp phản hồi mục tiêu, tăng cường năng lực kỹ thuật số, xây dựng nền tảng HTTĐH có cấu trúc, đào tạo giảng viên và áp dụng các phương pháp đánh giá linh hoạt là những giải pháp cần thiết. Tóm lại, việc triển khai HTTĐH hiệu quả đòi hỏi sự nỗ lực từ nhiều phía, nhằm tạo ra một môi trường học tập tích cực, thúc đẩy sự phát triển của người học tự định hướng và khả năng học tập suốt đời.

4. Vai trò của giảng viên trong hỗ trợ việc học tự định hướng

Nghiên cứu nhấn mạnh rằng HTTĐH thúc đẩy sự tự chủ, phản xạ và sáng tạo của người học, làm cho HTTĐH trở thành một công cụ mạnh mẽ cho việc học tập suốt đời [4], [27]. Tuy nhiên, việc thực hiện thành công HTTĐH phụ thuộc đáng kể vào vai trò của giảng viên vì HTTĐH đòi hỏi đánh giá sự sẵn sàng và sở thích học tập của người học để tạo ra một môi trường học tập hiệu quả [30]. Giảng viên không chỉ đóng vai trò là người hướng dẫn; họ còn đóng vai trò là người hỗ trợ, cố vấn và người hỗ trợ tạo động lực cho người học thông qua các chiến lược đa dạng, bao gồm học tập dựa trên trải nghiệm

và học tập dựa trên giải quyết vấn đề [27]. Với bản chất năng động của HTTĐH, các nghiên cứu trước đây đã nhấn mạnh vai trò mà giảng viên đóng trong việc tạo điều kiện cho HTTĐH. Trong phạm vi nghiên cứu này, nhóm tác giả đã xác định bảy vai trò được lặp lại thường xuyên nhất góp phần đáng kể vào việc thúc đẩy việc học tập tự định hướng cho người học. Các phần sau đây làm rõ những vai trò này, làm rõ cách giảng viên có thể thúc đẩy HTTĐH một cách hiệu quả trong các bối cảnh giáo dục khác nhau.

Bảng 1. Tóm tắt vai trò của giảng viên trong việc hỗ trợ học tập tự định hướng

Vai trò của giảng viên	Đặc điểm	Nguồn
Người hướng dẫn các chiến lược học tập	Giảng dạy các chiến lược siêu nhận thức (metacognitive strategies), tự giám sát	[10], [12], [13], [30]
Cố vấn và người hướng dẫn	Khuyến khích tự suy ngẫm, tự chủ	[13], [23], [37]
Người cung cấp tài nguyên và phát triển chương trình	Cung cấp tài liệu giảng dạy và công cụ ICT	[5], [18]
Người hỗ trợ thiết lập mục tiêu và kỹ năng tự quản lý	Hỗ trợ các mục tiêu học tập và tự đánh giá	[20], [21], [35]
Người hướng dẫn Học tập hợp tác	Thúc đẩy thảo luận đồng đẳng và học tập dựa trên yêu cầu	[13], [35]
Hình mẫu và người tạo động lực	Thể hiện khả năng giải quyết vấn đề và học tập suốt đời	[3], [34], [37]
Người thiết lập môi trường học tập kỹ thuật số	Tích hợp các công cụ ICT để cá nhân hóa việc học	[14], [18]

Người hướng dẫn các chiến lược học tập

Giảng viên đóng một vai trò quan trọng trong việc giúp người học phát triển các chiến lược học tập hiệu quả. Nghiên cứu cho thấy rằng hướng dẫn rõ ràng trong các chiến lược siêu nhận thức (metacognitive strategies) giúp tăng cường khả năng giám sát và điều chỉnh việc học của người học [10], [29]. Giảng viên khuyến khích người học tham gia vào việc giải quyết vấn đề, tự giám sát và suy ngẫm, điều này rất quan trọng để bồi dưỡng các kỹ năng học tập độc lập [31], [12]. Vai trò quan trọng của giảng viên trong việc HTTĐH là trang bị cho người học các chiến lược nhận thức và siêu nhận thức cần thiết để tự điều chỉnh chiến lược học tập. Dickinson [12] nhấn mạnh tầm quan trọng của việc dạy người học cách lập kế hoạch, giám sát và đánh giá quá trình học tập của họ. Chamot và cộng sự [10] giải thích thêm về điều này bằng cách đề xuất một mô hình tích hợp hướng dẫn chiến lược với việc học ngôn ngữ, nhấn mạnh nhu cầu người học thực hành và suy ngẫm về việc sử dụng chiến lược của họ.

Cố vấn và người hướng dẫn

Vai trò của giảng viên chuyển từ hướng dẫn trực tiếp sang hướng dẫn, nơi họ đóng vai trò cố vấn cho người học. Du Toit-Brits [13] nhấn mạnh tầm quan trọng của việc cố vấn trong HTTĐH, nơi giảng viên khuyến khích tự suy ngẫm và hỗ trợ người học đưa ra lựa chọn học tập sáng suốt. Little [23] cũng nhấn mạnh rằng việc cố vấn thúc đẩy quyền tự chủ của người học bằng cách thúc đẩy tư duy phản biện và tự đánh giá. Thay vì là nguồn thông tin duy nhất, giảng viên tạo cơ hội cho người học làm chủ việc học của mình. Vai trò này liên quan đến việc thúc đẩy sự tò mò, khuyến khích khám phá và cung cấp sự hướng dẫn (scaffolding) để hỗ trợ người học khi họ phát triển tính độc lập. Giảng viên đóng vai trò là người cố vấn là hình mẫu trong việc thực hiện các hành vi và thái độ học tập tự định hướng. Bằng cách thể hiện năng lực, sự sáng tạo và cam kết học tập suốt đời, giảng viên truyền cảm hứng cho người học chủ động và có trách nhiệm với việc học của mình. Tjakradidjaja [37] xác định vai trò của giảng viên như một hình mẫu, động lực và đối tác trong quá trình HTTĐH.

Nhà cung cấp tài nguyên và phát triển chương trình

Giảng viên cung cấp tài liệu giảng dạy và tổ chức các nguồn lực để tăng cường HTTĐH [18]. Cung cấp tài nguyên hiệu quả không chỉ bao gồm sách giáo khoa và các bài báo học thuật mà còn cả tài liệu học tập kỹ thuật số và các công cụ tương tác [37]. Ông cũng gợi ý rằng việc cấu trúc tài liệu học tập theo những cách có ý nghĩa và hấp dẫn sẽ cải thiện việc lưu giữ kiến thức và động lực của người học. Giảng viên quản lý và phát triển các tài liệu học tập và tài nguyên hỗ trợ việc học tập tự định hướng. Họ đảm bảo rằng người học có quyền truy cập vào các công cụ và tài nguyên thích hợp để học tập độc lập. Gharti [18] nhấn mạnh vai trò của giảng viên là nhà cung cấp tài nguyên sử dụng Công nghệ thông tin truyền thông (ICT) và các công cụ đa phương thức để tăng cường học tập. Agustiani [5] cũng nhấn mạnh vai trò của giảng viên như một nhà phát triển tài liệu, tạo ra các nguồn lực phục vụ cho nhu cầu học tập đa dạng.

Người hỗ trợ thiết lập mục tiêu và kỹ năng tự quản lý

Một trong những khía cạnh quan trọng của HTTĐH là khả năng thiết lập mục tiêu và quản lý tiến độ học tập của người học. Knowles [21] lập luận rằng giảng viên nên giúp người học xây dựng các mục tiêu học tập rõ ràng và cung cấp các công cụ để tự đánh giá. Du Toit-Brits [13] tiếp tục gợi ý rằng giảng viên nên hỗ trợ liên tục trong việc học tự điều chỉnh, cho phép người học chịu trách nhiệm lớn hơn cho sự tiến bộ của mình [36]. Giảng viên đóng một vai trò quan trọng trong việc xây dựng sự tự tin và động lực học tập tự định hướng của người học. Dickinson [12] lưu ý rằng giảng viên phải khiến việc học độc lập hợp lý bằng cách thể hiện sự chấp thuận và giúp người học thích nghi với vai trò mới. Sự hỗ trợ tâm lý này rất quan trọng để thúc đẩy ý thức tự chủ và tự tin vào năng lực bản thân ở người học.

Người hướng dẫn học tập hợp tác

Mặc dù HTTĐH nhấn mạnh việc học tập độc lập, hợp tác là một thành phần thiết yếu. Hướng dẫn dựa trên câu hỏi khuyến khích sự tham gia tích cực và tham gia sâu hơn vào nội dung học tập [35]. Tạo ra một môi trường học tập hợp tác và tương tác là một vai trò quan trọng khác của giảng viên trong HTTĐH. Du Toit-Brits [13] cũng nhấn mạnh sự cần thiết của giảng viên trong việc xây dựng môi trường học tập hợp tác khuyến khích hợp tác đồng đẳng và chia sẻ kiến thức.

Hình mẫu và người tạo động lực

Giảng viên đóng vai trò là hình mẫu bằng cách thể hiện sự tò mò, khả năng giải quyết vấn đề và cống hiến cho việc học tập suốt đời [38]. Xây dựng năng lực của giảng viên để chia sẻ chuyên môn và truyền cảm hứng cho người học giúp nâng cao hiệu quả HTTĐH [35], [3]. Gharti [18] chỉ ra rằng các giảng viên tích cực mô hình hóa các chiến lược HTTĐH có thể tác động đáng kể đến động lực và sự tham gia của người học. Giảng viên giúp người học phát triển các kỹ năng để đánh giá và đánh giá sự tiến bộ và kết quả học tập của bản thân. Hine và Peacock [20] thảo luận về tầm quan trọng của việc dạy người học cách suy ngẫm về việc học của họ thông qua các quá trình siêu nhận thức và các câu hỏi tự suy ngẫm. Vai trò này liên quan đến việc cung cấp phản hồi và hướng dẫn về thực hành tự đánh giá.

Người thiết lập môi trường học tập kỹ thuật số

Việc tích hợp các công cụ kỹ thuật số và phương pháp học tập đa phương thức đã định nghĩa lại vai trò của giảng viên. Gharti [18] nhấn mạnh tầm quan trọng của việc kết hợp các nguồn lực ICT để hỗ trợ HTTĐH. Giảng viên tạo ra môi trường học tập linh hoạt, tận dụng công nghệ để tạo điều kiện học tập cá nhân hóa và tự học [14]. Các nền tảng kỹ thuật số cho phép sinh viên truy cập tài liệu học tập bất cứ lúc nào, tăng cường quyền tự chủ của họ. Trong thời đại kỹ thuật số, giảng viên phải tận dụng công nghệ để tăng cường khả năng tự học. Gharti [18] nhấn mạnh việc sử dụng ICT và các công cụ đa phương thức để tăng động lực và tạo điều kiện học tập. Facler và Ciascai [14] tiếp tục khám phá vai trò của giảng viên trong môi trường học tập kỹ thuật số, nơi họ dự án và hướng dẫn các bài học trong khi hỗ trợ người học điều hướng các nền tảng học tập được cá nhân hóa.

5. Kết luận

Học tập tự định hướng là một phương pháp giáo dục tiên tiến, mang lại nhiều lợi ích cho người học, bao gồm khả năng tự quản lí, tư duy phản biện và học tập suốt đời. Tuy nhiên, để HTTĐH thực sự hiệu quả, vai trò của giảng viên là vô cùng quan trọng. Giảng viên không chỉ là người hướng dẫn, mà còn là người cố vấn, hỗ trợ và tạo động lực cho sinh viên. Việc tích hợp HTTĐH vào chương trình học, đánh giá sự sẵn sàng của người học, cung cấp phản hồi mục tiêu, tăng cường năng lực kỹ thuật số và xây dựng môi trường học tập linh hoạt là những giải pháp cần thiết. Bằng cách hiểu và áp dụng các chiến lược này, giảng viên có thể góp phần nâng cao chất lượng giáo dục đại học, giúp sinh viên phát triển toàn diện và sẵn sàng đối mặt với những thách thức của thế kỉ mới. Kết quả nghiên cứu này đóng góp vào nguồn tri thức về HTTĐH bằng cách cung cấp một khung cấu trúc để hiểu rõ vai trò của giảng viên và đưa ra những gợi ý thực tiễn cho các nhà giáo dục đại học nhằm nâng cao kết quả học tập tự định hướng. Bài viết nhấn mạnh sự cần thiết của việc phát triển chuyên môn để trang bị cho giảng viên những kỹ năng cần thiết nhằm hỗ trợ HTTĐH một cách hiệu quả. Bằng cách áp dụng những vai trò này, giảng viên có thể trao quyền cho sinh viên trở thành những người học tự định hướng, học tập suốt đời trong một thế giới ngày càng số hóa và phức tạp.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

Tiếng Việt

1. Đặng Thị Thanh Thủy. *Các khái niệm học tập tự định hướng trong giáo dục đại học*. Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam, 2021.
2. Đặng Thị Thanh Thủy, Tăng Thị Thùy. *Mô hình học tập tự định hướng tại các cơ sở giáo dục đại học*. Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam, 2021.
3. Đặng Thị Thanh Thủy, Tăng Thị Thùy, Trịnh Văn Minh. *Tổng quan về đánh giá mức độ sẵn sàng học tập tự định hướng của sinh viên bậc đại học trên thế giới và bài học kinh nghiệm đối với Việt Nam*. VNU Journal of Science: Education Research, 37(2), 49-60, 2021.

Tiếng Anh

4. Amini, M. A., & Kruger, C. G. *The role of iranian EFL teacher autonomy and reflectivity in teacher self-directed learning: a systematic literature review*. Iranian Journal of Language Teaching Research, 10(1), 101-126, 2022.
5. Agustiani, I. W. D. *Maximizing teacher roles in shaping self-directed learners*. English Community Journal, 3(1), 289-294, 2019.
6. Bhat, N., & Dahal, A. *Self-directed learning, its implementation, and challenges: A review*. Nepal Journal of Health Sciences, 3(1), 102-115, 2023.
7. Brockett, R. G., & Hiemstra, R. *Self-direction in adult learning: Perspectives on theory, research, and practice*. Routledge, 1991.
8. Bui, V. H., & Truong, M. T. *Applying self-directed learning in teaching technical drawing: results of a study in real situation at Universities of Technology and Education*. HNUE Journal of Science-Educational Sciences, 68(3), 224-234, 2023. DOI:10.18173/2354-1075.2023-0077
9. Candy, P. C. *Self-direction for lifelong learning: A comprehensive guide to theory and practice*. Jossey-Bass, 1991.
10. Chamot, A. U., Barnhardt, S., Beard El-Dinary, P., & Robbins, J. *The learning strategies handbook*. Longman, 1999.
11. De Bruijn, E., & Leeman, Y. *Authentic and self-directed learning in vocational education: Challenges to vocational educators*. Teaching and Teacher Education, 27(4), 694-702, 2011.
12. Dickinson, L. *Learner autonomy 2: Learner training for language learning*. Dublin, Ireland: Authentik, 1992.
13. du Toit-Brits, C. *The educator as a self-directed learner and agent*. Tydskrif vir Geesteswetenskappe, 58(2), 376-386, 2018.
14. Facler, M., & Ciascai, L. *Personalized learning, digital tools-based learning and the traditional method in the challenging digital era*. In INTED2022 Proceedings (pp. 9139-9147). IATED, 2022.

15. Fisher, M., King, J., & Tague, G. *Development of a self-directed learning readiness scale for nursing education*. *Nurse Education Today*, 21(7), 516-525, 2001. <https://doi.org/10.1054/nedt.2001.0589>
16. Frambach, J. M., Driessen, E. W., Chan, L. C., & van der Vleuten, C. P. *Rethinking the globalisation of problem-based learning: how culture challenges self-directed learning*. *Medical education*, 46(8), 738-747, 2012.
17. Francis, M. *Self-directed learning gives learners the freedom and autonomy to choose the what, why, how, and where of their learning*. *Journal of Adult Education*, 46(2), 123-134, 2017.
18. Gharti, L. *Self-directed learning for learner autonomy: Teachers' and Students' perceptions*. *Journal of NELTA Gandaki*, 1, 62-73, 2019.
19. Guglielmino, L. M. *Development of the self-directed learning readiness scale*. University of Georgia, 1978.
20. Hine, A., Newman, H., & Peacock, L. *Self reflection strategies for change*. *The International Journal of Creativity & Problem Solving*, 11(2), 37-48, 2001.
21. Knowles, M. S. *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. Association Press, 1975.
22. Khiat, H. *Academic performance and the practice of self-directed learning: The adult student perspective*. *Journal of Further and Higher Education*, 2015. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2015.1062849>
23. Little, D. *Learner autonomy 1: Definitions, issues and problems*. Dublin, Ireland: Authentik, 1991.
24. Linkous, H. M. *Self-directed learning and self-regulated learning: What's the difference? A literature analysis*. University of Tennessee, Knoxville, 2021.
25. Loeng, S. *Self-directed learning: A core concept in adult education*. *International Journal of Lifelong Education*, 39(2), 123-137, 2020.
26. Loyens, S. M. M., Magda, J., & Rikers, R. M. J. P. *Self-directed learning in problem-based learning and its relationships with self-regulated learning*. *Educational Psychology Review*, 20(4), 411-427, 2008.
27. Morris, T. H. *Creativity through self-directed learning: Three distinct dimensions of teacher support*. *International Journal of Lifelong Education*, 39(2), 168-178, 2020.
28. Nguyen, N. D., Vu, T. T., Dang, M. H., Nguyen, T. A., Nguyen, T. T. T., & Nguyen, M. M. D. *Self-directed learning readiness level of the undergraduate nursing students in some universities and related factors*. *TNU Journal of Science and Technology*, 228(12), 46-52, 2023.
29. O'malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge university press.
30. O'Shea, E. *Self-directed learning in nurse education: a review of the literature*. *Journal of advanced nursing*, 43(1), 62-70, 2003.
31. Oxford, R. *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston, MA: Heinle and Heinle, 1990.
32. Pilling-Cormick, J., & Garrison, D. R. *Self-directed and self-regulated learning: Conceptual links*. *Canadian Journal of University Continuing Education*, 33(2), 13-33, 2007.
33. Robinson, J. D., & Persky, A. M. *Self-directed learning: A six-step process*. *Journal of Educational Research*, 113(3), 245-258, 2020.
34. Robinson, J. D., & Persky, A. M. *Developing self-directed learners*. *American journal of pharmaceutical education*, 84(3), 847512, 2020.
35. Smith, K., & Smith, K. *The facilitator perspective: the decisions and actions that strategise teacher self-directed learning*. *Teachers as Self-directed Learners: Active Positioning through Professional Learning*, 119-126, 2017.
36. Stewart, A. *How cognitively coached teachers design and facilitate self-directed learning in general education classrooms*. *International Journal of Curriculum Development and Learning Measurement (IJCDLM)*, 2(1), 55-72, 2021.
37. Thornton, K. *Supporting self-directed learning: A framework for teachers*. *Research and practice in English language teaching in Asia*, 59-77, 2013.
38. Tjakradidjaja, F. A., Prabandari, Y. S., Prihatiningsih, T. S., & Harsono, H. *The role of teacher in medical student self-directed learning process*. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 10(1), 78-84, 2016.
39. Zimmerman, B. J. *Development of self-regulated learning: Which are the key subprocesses?* *Contemporary Educational Psychology*, 11(4), 307-313, 1986a.