

KHẢO SÁT NĂNG LỰC KỸ THUẬT SỐ CỦA SINH VIÊN HỌC TIẾNG ANH THEO ĐỊNH HƯỚNG NGHỀ NGHIỆP: NGHIÊN CỨU TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC CÔNG NGHIỆP HÀ NỘI

NGUYỄN THỊ HƯƠNG¹ - NGUYỄN VĂN SON² - LÊ NGỌC HUYỀN³

Abstract: Previous studies have highlighted the important role of Information and Communications Technology (ICT) as well as digital literacy (DL) in the field of education. However, few studies in Vietnam have focused on investigating ICT utilization and students' DL levels in academic contexts. The main objectives of this study are to explore the digital tools and technologies commonly used by English for Occupational Purposes (EOP) students in language learning and to investigate their digital literacy levels. Data were collected through an adapted survey completed by nearly 400 students. The findings revealed that the students shared some commonalities. First, students used a combination of mobile phones and laptops/ computers for learning purposes, although they reported limited experience with laptops/ computers. Second, they rated their ICT proficiency as moderate while emphasizing the importance of digital technology in English learning. The findings suggest that educators should integrate opportunities for students to practice ICT skills along with their English learning to enhance both DL levels and language acquisition.

Keywords: *digital literacy, ICT utilization, ICT proficiency, english learning, EOP students*

1. Mở đầu

Trong bối cảnh Cách mạng Công nghiệp lần thứ 4, công nghệ thông tin và truyền thông (Information and Communication Technology - ICT) đang tác động mạnh mẽ đến mọi lĩnh vực của đời sống, các cuộc bàn luận về việc ứng dụng ICT và nâng cao năng lực kỹ thuật số (KTS) đã trở thành một trong những chủ đề nóng hiện nay. Santos và Serpa [23] khẳng định vai trò quan trọng của năng lực KTS trong việc giúp cá nhân tiếp cận thông tin, giao tiếp hiệu quả và tham gia tích cực trong các hoạt động xã hội. Đối với giáo dục, nhiều nghiên cứu chỉ ra rằng việc áp dụng ICT và năng lực KTS có thể tạo ra những thay đổi tích cực trong cách giáo viên giảng dạy cũng như cách sinh viên tiếp thu kiến thức [6], [7], [22]. Lê và cộng sự [18] đã chỉ ra mối liên hệ trực tiếp giữa năng lực KTS của người học và mức độ họ áp dụng ICT vào quá trình học tập. Cụ thể, sinh viên càng có năng lực KTS cao thì mức độ sử dụng ICT trong học tập càng lớn. Tuy nhiên, có rất ít nghiên cứu tập trung đo lường năng lực KTS của sinh viên tại Việt Nam [21], [3]. Trong đó, hầu như không có nghiên cứu nào tập trung vào đối tượng là sinh viên học tiếng Anh theo định hướng nghề nghiệp (EOP). Chính vì vậy, nghiên cứu này tập trung vào đối tượng là sinh viên không chuyên thuộc nhiều lớp, chuyên ngành khác nhau tại Trường Đại học Công nghiệp Hà Nội (HaUI). Cụ thể, các em thuộc các ngành kinh tế khác nhau như kế toán, kiểm toán, quản trị kinh doanh và đang theo học chương trình EOP tại trường. Mục tiêu của nghiên cứu là khảo sát năng lực KTS hiện tại của sinh viên, đồng thời tìm hiểu các công cụ phổ biến mà các sinh viên sử dụng trong quá trình học ngôn ngữ. Để đạt được mục tiêu, nghiên cứu này sẽ trả lời hai câu hỏi: (1) Sinh viên học EOP có năng lực KTS ở mức độ nào? (2) Các công cụ KTS được sử dụng phổ biến bởi sinh viên học EOP là những công cụ nào?

2. Tổng quan nghiên cứu

2.1. Khái niệm “năng lực kỹ thuật số”

Từ những năm 1970 đến nay, khái niệm “năng lực kỹ thuật số” luôn là đề tài được thảo luận rộng rãi trong nhiều nghiên cứu ([12], [13], [14],...). Gilster [12] định nghĩa năng lực KTS là khả năng áp dụng và đánh giá các nguồn tài nguyên số, thiết bị số, và ứng dụng công nghệ trong quá trình học tập lâu dài. Trong khi đó, Hunter [14] cho rằng năng lực KTS là sự am hiểu các đặc điểm của máy tính và ứng dụng các kiến thức vào việc sử dụng máy tính một cách hiệu quả.

Ở một khía cạnh khác, Son và cộng sự [25] cho rằng năng lực KTS là khả năng sử dụng công nghệ số ở mức độ phù hợp nhằm phục vụ cho các hoạt động sáng tạo, giao tiếp, hợp tác, tìm kiếm và đánh giá thông tin trong xã hội số. Quan điểm này tương đồng với định nghĩa của Korkmaz và Akçay [17], khi hai tác giả xác định năng lực KTS là một tập hợp các kỹ năng đa dạng, bao gồm các yếu tố mà Son và cộng sự đã đề cập.

^{1,3} Trường Đại học Công nghiệp Hà Nội

² Trường Đại học Thủy lợi

Nguyễn và Habók [21] hiểu năng lực KTS là kiến thức, kỹ năng, và thái độ cần thiết để có thể tự tin, sáng tạo và xử lý các thiết bị công nghệ cho mục đích giao tiếp, hợp tác, tìm kiếm và đánh giá thông tin trong kỷ nguyên số. Nghiên cứu này áp dụng định nghĩa của Nguyễn và Habók vì đây là sự kết hợp toàn diện nhất của các khái niệm đã đề cập.

2.2. Các yếu tố thuộc năng lực kỹ thuật số

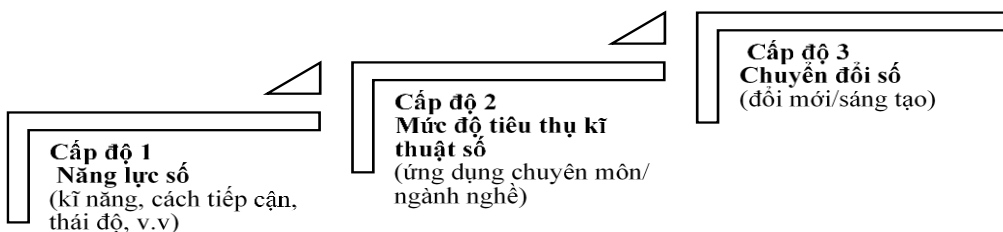
Các nghiên cứu trước đây đã đề xuất nhiều cách phân loại các yếu tố của năng lực KTS ([8], [11], [13], [16], [25]). Đầu tiên, theo Kempster Group [16], năng lực kỹ thuật số được chia làm 6 khía cạnh: tiếp cận, quản lý, tích hợp, đánh giá, sáng tạo, giao tiếp. Dựa trên các khía cạnh này, Hague và Payton [13] đã biên soạn lại một bộ kỹ năng, bao gồm: kỹ năng làm việc, an toàn điện tử, giao tiếp và hợp tác, chọn lọc thông tin, hiểu biết văn hóa xã hội, tư duy phản biện và đánh giá, sáng tạo. Ferrari [11] tiếp tục kế thừa và mở rộng hai mô hình trên bằng cách bổ sung kỹ năng sáng tạo nội dung vào bộ các kỹ năng KTS. Nghiên cứu này áp dụng quan điểm của Son và cộng sự [25] về năng lực KTS là mô hình gồm 5 khía cạnh: (i) tìm kiếm và đánh giá thông tin, (ii) sáng tạo, (iii) giao tiếp, (iv) hợp tác, và (v) an toàn trực tuyến. Những khía cạnh này sẽ được mô tả rõ ràng hơn dưới đây.

Yếu tố đầu tiên là tìm kiếm và đánh giá thông tin (information search and evaluation), được hiểu là sinh viên có thể xác định, định vị, truy xuất, lưu trữ, tổ chức và phân tích thông tin số, đánh giá mức độ phù hợp và mục đích của thông tin [2]. Yếu tố tiếp theo là sáng tạo (creation), theo khung kiến thức số của British Columbia [9], được hiểu là sinh viên thể hiện sự sáng tạo chuyên biệt, khả năng xây dựng và phát triển, cải tiến sản phẩm sử dụng công nghệ KTS. Khung năng lực số Châu Âu (dẫn theo [11]) đã chỉ ra yếu tố giao tiếp (communication) là trong môi trường số, mỗi cá nhân có thể giao tiếp, liên kết với người khác, tham gia vào các cộng đồng, mạng lưới, chia sẻ thông tin và nội dung, cộng tác thông qua các công cụ KTS. Đối với yếu tố hợp tác (collaboration), Hội đồng Châu Âu và British Columbia đồng quan điểm và hiểu yếu tố này là các cá nhân sử dụng phương tiện và môi trường KTS để giao tiếp, hỗ trợ cho việc học của bản thân cũng như của người khác. Yếu tố cuối cùng là an toàn trực tuyến (online safety), được hiểu là bảo vệ cá nhân người dùng, dữ liệu, sức khỏe cũng như là môi trường (Khung năng lực số Châu Âu, dẫn theo [11]).

Ngoài ra, nhiều nghiên cứu cũng chỉ ra hai yếu tố đóng vai trò quan trọng trong việc phát triển trình độ KTS của các cá nhân là các kỹ năng máy tính cơ bản (basic computer skills) và các kỹ năng sử dụng máy tính/công nghệ nâng cao (advanced computer skills).

2.3. Các cấp độ năng lực kỹ thuật số

Có nhiều mô hình để đánh giá năng lực KTS của mỗi cá nhân. Ví dụ, Martin và Grudziecki [19] sử dụng mô hình ba cấp độ để đánh giá năng lực KTS, từ năng lực cơ bản đến khả năng đổi mới/ sáng tạo.



Hình 1. Ba cấp độ năng lực KTS

Hình 1 mô tả ba cấp độ năng lực KTS mà mỗi cá nhân có thể đạt được. Những người học sẽ được xếp loại cấp độ 1 nếu họ có những hiểu biết cơ bản và có kỹ năng KTS từ cơ bản như nhận biết hình ảnh, tin học văn phòng, đến nâng cao hơn như kỹ năng đánh giá và chọn lọc thông tin. Cấp độ 1 là năng lực số bao gồm kỹ năng, cách tiếp cận, thái độ và nhận thức về tầm quan trọng của KTS đối với mỗi cá nhân hoặc tập thể. Cấp độ 2 là mức độ tiêu thụ kỹ thuật số, cấp độ này phụ thuộc nhiều vào cấp độ 1, vì người học cần có kỹ năng số để có thể sử dụng và tích hợp các công nghệ KTS vào các lĩnh vực hoặc bối cảnh chuyên môn cụ thể. Cấp độ cao nhất là chuyển đổi số, ở cấp độ này, người học có thể vận dụng năng lực số và ứng dụng công cụ để sáng tạo ra thông tin mới cũng như là tạo ra nhiều đổi mới. Sự vận dụng này có thể xảy ra ở cá nhân, hoặc trong các nhóm hay tổ chức. Dù một số kiến thức và kỹ năng ở cấp độ thấp là tiền đề cho sự phát triển lên cấp độ cao, Martin và Grudziecki [19] khẳng định mô hình này mang tính ngẫu nhiên hơn là theo trình tự. Điều này là do người dùng không nhất thiết phải theo một con đường tuần tự, mà họ sẽ sử dụng bất kỳ kỹ năng gì có liên quan đến dự án họ làm. Một người được coi là có năng lực KTS khi họ sử dụng kỹ năng và ứng dụng công nghệ ở mức phù hợp và thông minh.

Trên thế giới và ở Việt Nam, đã có nhiều nghiên cứu đi sâu vào tìm hiểu và đánh giá năng lực KTS với các đối tượng khác nhau. Về phương pháp nghiên cứu, để đánh giá trình độ năng lực KTS, hầu hết các nghiên cứu đều áp dụng phương pháp nghiên cứu hỗn hợp [15], [17], [24] hoặc phương pháp nghiên cứu định lượng [18], [20], [21], [25]. Với những nghiên cứu áp dụng phương pháp hỗn hợp, các tác giả sử dụng khung đánh giá năng lực KTS để đo lường, sau đó thực hiện phỏng vấn để thu thập dữ liệu định tính nhằm khám phá quan điểm của người tham gia. Khi nghiên cứu định lượng, các tác giả ngoài sử dụng các khung đánh giá năng lực còn khám phá sự khác biệt giữa các mức năng lực KTS của các nhóm tuổi, nhóm giới tính, nhóm học vấn, hay thâm niên trong nghề. Kết quả thu được từ các bảng câu hỏi cũng có sự khác biệt. Ví dụ trong nghiên cứu của mình, Sarva và cộng sự [24] chỉ ra sự khác biệt rõ rệt về năng lực KTS giữa giáo viên và sinh viên, tuy nhiên, năng lực KTS giữa sinh viên với các bạn học khác ngành thì không đưa ra sự khác biệt rõ nét. Mặt khác, một vài nghiên cứu đã khám phá ra rằng trình độ năng lực KTS thay đổi tùy thuộc vào giới tính, độ tuổi, năm học, tình trạng học vấn của người tham gia [17], [21].

Về đối tượng và bối cảnh nghiên cứu, hầu hết các nghiên cứu đều lựa chọn đối tượng khảo sát là giáo viên hoặc sinh viên và thu lại được kết quả có nhiều điểm tương đồng [1], [18], [20], [24]. Cụ thể, Nguyễn và Habók [21] đã đo lường năng lực KTS của 1.661 sinh viên học tiếng Anh như ngoại ngữ (EFL) tại các trường đại học ở Việt Nam. Kết quả cho thấy phần lớn sinh viên có thể tiếp cận các công nghệ KTS tại nhà và trên trường. Nghiên cứu của Sarva và cộng sự [24] cũng cho thấy kết quả tương tự. Tầm quan trọng của việc tích hợp năng lực KTS vào giáo dục cũng được khẳng định bởi các nghiên cứu trước [15], [25]. Cùng một mục đích nghiên cứu nhưng Hiền và My [4] đã chọn đối tượng khảo sát là thanh niên Việt Nam đã học xong đại học và đang đi làm. Dựa trên 512 bảng hỏi thu được, nghiên cứu chỉ ra rằng thanh niên cơ bản tự đánh giá năng lực số của mình ở mức trung bình. Thêm vào đó, phần lớn thanh niên đều mong muốn được nâng cao năng lực số bằng các hoạt động, các hình thức như lớp bồi dưỡng, các lớp tập huấn, câu lạc bộ sáng tạo.

Có thể thấy, dù áp dụng các phương pháp nghiên cứu khác nhau, nhưng phần lớn các nghiên cứu đều nhấn mạnh tầm quan trọng và nhu cầu về cải thiện năng lực KTS trong lớp học. Tuy nhiên, vẫn cần có một đánh giá tổng thể hơn về năng lực KTS trong bối cảnh Việt Nam, đặc biệt là đối với sinh viên EOP, những người mà việc phát triển năng lực số rất quan trọng, vì trong quá trình học các em phải sử dụng nhiều kỹ năng công nghệ cơ bản và chuyên môn.

3. Phương pháp nghiên cứu

3.1. Phạm vi nghiên cứu và mẫu

Nghiên cứu được thực hiện tại Trường Đại học Công nghiệp Hà Nội, với sự tham gia của 349 sinh viên (trong đó có 104 nam và 245 nữ). Trường Đại học Công nghiệp Hà Nội chuyên đào tạo các ngành kỹ thuật và công nghệ, các chương trình đào tạo từ bậc đại học đến sau đại học, với các ngành đa dạng như cơ khí, điện tử, quản trị kinh doanh,... Các chương trình học tiếng Anh tại trường tập trung phát triển theo hai hướng chuyên và không chuyên, trong đó có chương trình EOP dành cho sinh viên không chuyên. Chương trình EOP được học kết hợp giữa hai hình thức trực tuyến và trực tiếp. Sinh viên không chuyên phải học 6 học phần EOP, trong đó có 4 học phần cơ bản và 2 học phần chuyên ngành. Kết thúc 6 học phần sinh viên đạt được trình độ tiếng Anh tương đương bậc 3 trong khung năng lực ngoại ngữ 6 bậc (tương ứng trình độ B1 khung Châu Âu). Ngoài ra, sinh viên thuộc các ngành khác nhau cũng sẽ học các học phần khác nhau. Trong phạm vi nghiên cứu này, nhóm nghiên cứu chỉ tập trung khảo sát sinh viên học thương mại, do các em có định hướng rõ ràng trong giao tiếp và thường xuyên phải sử dụng các công cụ số đa dạng trong quá trình học tập. Trong số những sinh viên tham gia, 72,2% là sinh viên năm thứ nhất, 20,6% là sinh viên năm thứ hai, 4,9% là sinh viên năm thứ ba và 2,3% là sinh viên năm thứ tư. Các sinh viên tham gia nghiên cứu đang theo học các học phần Tiếng Anh thương mại (TATM) khác nhau, từ TATM cơ bản 1 đến TATM 1 (bảng 1).

Bảng 1. Đối tượng khảo sát

Tổng	Năm học				Học phần EOP						Giới tính	
	Năm thứ nhất	Năm thứ hai	Năm thứ ba	Năm thứ tư	TATM cơ bản 1	TATM cơ bản 2	TATM cơ bản 3	TATM cơ bản 4	TATM 1	TATM 2	Nam	Nữ
349	252	72	17	8	243	11	68	4	20	3	104	245
	72,2%	20,6%	4,9%	2,3%	69,6%	3,2%	19,5%	1,1%	5,7%	0,9%	29,8%	70,2%

3.2. Thiết kế nghiên cứu

Nghiên cứu này áp dụng phương pháp nghiên cứu định lượng. Việc sử dụng phương pháp này giúp cung cấp một góc nhìn khách quan hơn về hiện tượng được nghiên cứu bằng cách sử dụng các thước đo tiêu chuẩn và phân tích thống kê [10]. Trong nghiên cứu này, dữ liệu định lượng được thu thập thông qua bảng khảo sát nhằm đánh giá năng lực KTS của sinh viên học EOP.

3.3. Công cụ nghiên cứu

Công cụ được sử dụng trong nghiên cứu là bảng khảo sát, được thiết kế nhằm đánh giá năng lực KTS của sinh viên. Bảng khảo sát sử dụng bộ câu hỏi của hai nghiên cứu trước đây [21], [25] được dịch sang tiếng Việt, sau đó được rà soát và hoàn thiện bởi các chuyên gia nghiên cứu cùng với nhóm sinh viên được lựa chọn, để đảm bảo tính chính xác, tin cậy và phù hợp. Bảng khảo sát gồm ba phần chính: (i) thông tin cá nhân của sinh viên: bao gồm 4 câu hỏi liên quan đến giới tính, năm học, học phần EOP đang học và kinh nghiệm học tiếng Anh; (ii) câu hỏi trắc nghiệm nhiều lựa chọn: bao gồm 4 câu hỏi khảo sát mức độ sử dụng thiết bị số, sự hướng dẫn công nghệ, kiến thức KTS và các yếu tố ảnh hưởng đến việc ứng dụng ICT trong việc học tiếng Anh; (iii) câu hỏi đóng (7 câu hỏi): trong đó có 2 câu hỏi sử dụng thang đo Likert 4 mức độ (từ “kém” đến “xuất sắc”) và 3 câu hỏi sử dụng thang đo Likert 5 mức độ (từ “không bao giờ” đến “rất thường xuyên” và từ “hoàn toàn không đồng ý” đến “hoàn toàn đồng ý”) để đánh giá năng lực KTS, ngoài ra, có 2 câu hỏi có/không để tìm hiểu mức độ tiếp cận công nghệ.

3.4. Quy trình thu thập và phân tích dữ liệu

Bảng khảo sát được triển khai trực tuyến thông qua Google forms. Đường dẫn đến bảng khảo sát được gửi đến sinh viên thông qua giảng viên và lớp trưởng của các lớp. Trước khi bắt đầu khảo sát, sinh viên được cung cấp thông tin về mục đích nghiên cứu và hướng dẫn chi tiết cách trả lời bảng khảo sát. Việc tham gia khảo sát là tự nguyện và danh tính của người tham gia được bảo mật. Thời gian hoàn thành khảo sát trung bình từ 10 - 15 phút. Sau khi thu thập dữ liệu, các phản hồi được xuất sang Excel và số hóa, sau đó sử dụng SPSS 20 để tiến hành phân tích thống kê mô tả và suy luận. Ngoài ra, nghiên cứu sử dụng hệ số Cronbach’s Alpha để kiểm tra độ tin cậy của thang đo. Theo Taber [26], một hệ số Cronbach’s Alpha tổng thể của nhóm là cao hơn 0.7 thường phản ánh tính nhất quán nội bộ, bất kể số lượng phản hồi.

4. Kết quả nghiên cứu

4.1. Kinh nghiệm học tiếng Anh và sử dụng máy tính

Các đối tượng khảo sát được yêu cầu trả lời câu hỏi liên quan đến kinh nghiệm học tiếng Anh cũng sử dụng máy tính. Trong số 349 sinh viên, 41,5% cho biết có trên 10 năm kinh nghiệm học tiếng Anh, 26,4% học tiếng Anh từ 7 đến 9 năm, 17,2% học từ 4 đến 6 năm và 14,9% học từ 1 đến 3 năm.

Về kinh nghiệm sử dụng máy tính, 12,6% sinh viên đã sử dụng máy tính trên 10 năm, con số tương tự (12,6%) cho biết đã sử dụng máy tính từ 7 đến 9 năm, 28,4% có kinh nghiệm dưới 4 đến 6 năm, 41% sử dụng máy tính dưới 1 đến 3 năm và 5,4% cho biết họ chưa bao giờ sử dụng máy tính.

Nghiên cứu này cũng tìm hiểu về người hướng dẫn sử dụng máy tính cho đối tượng khảo sát. Kết quả cho thấy sinh viên chủ yếu là tự học (73,8%) hoặc học từ bạn bè (42,6%).

4.2. Mức độ tiếp cận mạng Internet và các thiết bị kĩ thuật số

Nghiên cứu yêu cầu người tham gia trả lời câu hỏi về thiết bị điện tử được sử dụng. Dữ liệu thu được từ 349 bảng hỏi cho thấy điện thoại là thiết bị được sử dụng nhiều nhất với 97,4% sinh viên sử dụng, phản ánh sự phổ biến rộng rãi của điện thoại di động trong đời sống hàng ngày của sinh viên. Máy tính xách tay đứng ở vị trí thứ hai với 75,4% sử dụng, trong khi đó máy tính bảng chiếm tỉ lệ thấp hơn với 9,5% sử dụng, cho thấy đây không phải là lựa chọn ưu tiên của học sinh. Các thiết bị khác như máy tính để bàn (12,9%), đồng hồ thông minh (2%), và máy đọc sách điện tử (1,4%) có tỉ lệ sử dụng thấp hơn rất nhiều. Từ các kết quả này có thể rút ra kết luận rằng điện thoại di động và máy tính xách tay là những thiết bị điện tử được người tham gia khảo sát sử dụng nhiều nhất.

Bảng 2. Mức độ tiếp cận mạng Internet và các thiết bị kĩ thuật số của sinh viên

	Tỉ lệ (%)		
	Không	Có, nhưng không sử dụng	Có
Em có thể truy cập được máy tính.	4,6	10,6	84,8
Em có thể truy cập được mạng Internet ở nhà.	0,9	4,0	95,1
Em có thể truy cập mạng Internet ở trường.	32,5	14,9	52,6
Em học tiếng Anh bằng điện thoại.	8,9	9,8	81,3
Em học tiếng Anh bằng máy tính.	17,5	6,3	76,1

Bảng 2 cho thấy dù đa số sinh viên có thể truy cập các thiết bị KTS và mạng Internet tại nhà, vẫn tồn tại sự chênh lệch rõ rệt trong việc sử dụng mạng Internet tại trường học. Liên quan đến việc truy cập vào máy tính, một lượng lớn sinh viên (84,8%) có thể sử dụng máy tính, 4,6% có câu trả lời là “không” và 10,6% sinh viên chọn phương án trả lời “thỉnh thoảng”. Về quyền truy cập Internet, 52,6% sinh viên có thể truy cập tại trường và 95,1% có thể truy cập tại nhà.

Ngoài ra, dữ liệu cho thấy sự phổ biến trong việc sử dụng điện thoại di động và máy tính để học tiếng Anh, với 81,3% sinh viên sử dụng điện thoại di động và 76,1% sử dụng máy tính cho cùng mục đích. Thêm vào đó, chỉ một tỉ lệ nhỏ sinh viên (8,9%) cho biết không sử dụng điện thoại để học tiếng Anh và 17,5% không sử dụng máy tính cho mục đích tương tự.

4.3. Năng lực kỹ thuật số

Dữ liệu được trình bày trong Bảng 3 và 4 chỉ ra những xu hướng quan trọng về mức độ sử dụng và tự đánh giá kỹ năng ứng dụng máy tính và mạng Internet của người tham gia, từ đó xác định được năng lực KTS của họ đang nằm ở đâu. Dữ liệu phân tích cho thấy, mặc dù sinh viên thường xuyên sử dụng các ứng dụng cơ bản như xử lý văn bản, bảng tính và dịch vụ mạng xã hội, nhưng họ tự đánh giá năng lực trong các lĩnh vực này là trung bình hoặc khá, với số ít sinh viên cho rằng mình có kỹ năng xuất sắc. Về việc kiểm định độ tin cậy của thang đo, chỉ số Cronbach's Alpha cho thấy các thang đo có độ tin cậy cao. Cụ thể, khảo sát tần suất sử dụng ứng dụng máy tính và mạng Internet có chỉ số = 0.942, và khảo sát đánh giá kỹ năng sử dụng ứng dụng máy tính và mạng Internet có chỉ số = 0.937 (cả hai đều lớn hơn 0.7).

Bảng 3. Tần suất sử dụng ứng dụng máy tính và mạng Internet của sinh viên

	Không bao giờ (%)	Hiếm khi (%)	Thỉnh thoảng (%)	Thường xuyên (%)	Rất thường xuyên (%)	M	Std.
Xử lý văn bản	6,3	21	49,1	21	2,6	2,92	0,88
Bảng tính	10,3	31,3	46	10,9	1,4	2,62	0,86
Cơ sở dữ liệu	12,6	28,4	44	13,8	1,1	2,62	0,91
Thuyết trình	7,8	30,7	41,4	17,5	2,6	2,76	0,92
Giao tiếp	2,9	17,2	37,1	33,3	9,5	32,9	0,96
Hệ thống quản lý học tập	6,0	17,8	42,0	29,3	4,9	3,09	0,95
Thế giới ảo	10,6	26,7	33,9	21,6	7,2	2,88	1,09
Các dịch vụ mạng xã hội	2,9	12,6	31,3	41,1	12,1	3,47	0,96
Blogs	21,3	33,6	30,7	11,2	3,2	2,41	1,04
Wikis	21,6	33	34,2	8,3	2,9	2,38	1,00
Podcasts	21,3	30,2	33,6	11,8	3,2	2,45	1,04
Nơi chia sẻ tài liệu	4,9	18,7	38,2	32,5	5,7	3,15	0,96
Nơi chia sẻ ảnh	6,6	22,4	35,9	28,2	6,9	3,06	1,02
Nơi chia sẻ video	6,3	21,6	38,5	26,7	6,9	3,06	1,00
Thiết kế web	29,0	29,3	30,2	9,2	2,3	2,26	1,05
Công cụ tìm kiếm	3,7	15,8	28,7	38,5	13,2	3,42	1,02
Từ điển	3,4	16,7	37,1	32,8	10,1	3,29	0,97

Giải thích thang đo: 1 = không bao giờ; 2 = hiếm khi; 3 = thỉnh thoảng; 4 = thường xuyên; 5 = rất thường xuyên; M = Mean (Trung bình cộng); Std. = Standard Deviation (Độ lệch chuẩn)

Nhìn chung, Bảng 3 cho thấy người tham gia khảo sát có xu hướng sử dụng các ứng dụng giao tiếp, mạng xã hội, và công cụ tìm kiếm thông tin thường xuyên nhất, trong khi các công cụ khác như thiết kế web và blog ít được sử dụng hơn.

Về các công cụ giao tiếp, hệ thống quản lý học tập (M = 3,09) và các ứng dụng giao tiếp (M = 3.29) được sử dụng khá phổ biến. Những công cụ này cho thấy mức độ tương tác từ vừa phải đến cao, với sinh viên thỉnh thoảng hoặc thường xuyên sử dụng chúng. Tương tự, các dịch vụ mạng xã hội được sử dụng nhiều, với 41,1% sinh viên sử dụng thường xuyên và 12,15% sử dụng rất thường xuyên. Một số sinh viên cũng sử dụng công cụ tìm kiếm trên web, với 38,5% sử dụng thường xuyên và 13,2% sử dụng rất thường xuyên. Các sinh viên cũng khá phụ thuộc vào từ điển, với 37,1% sử dụng thỉnh thoảng, 42,9% sử dụng thường xuyên và rất thường xuyên.

Về việc tìm kiếm thông tin, các trang chia sẻ tệp là công cụ phổ biến nhất, với 32,5% sinh viên sử dụng thường xuyên, tiếp theo là 38,2% thỉnh thoảng có sử dụng. Các trang chia sẻ ảnh và video có mẫu sử dụng tương tự, với khoảng 35 - 40% sinh viên lựa chọn “thỉnh thoảng”. Các trang chia sẻ tệp có độ lệch chuẩn thấp nhất (0,96), cho thấy tần suất sử dụng của chúng khá đồng đều giữa các đối tượng khảo sát. Ngược lại, các trang chia sẻ ảnh và video có độ lệch chuẩn cao hơn một chút (1,02 và 1,00), cho thấy sự biến động trong việc sử dụng các công cụ này.

Về các ứng dụng máy tính, các sinh viên cho biết họ sử dụng các công cụ cơ bản như xử lí văn bản, cơ sở dữ liệu, bảng tính và trình chiếu một cách thường xuyên hơn. Trong số các công cụ này, xử lí văn bản (M=2,92) được sử dụng nhiều nhất, với độ lệch chuẩn là 0,88, cho thấy mẫu sử dụng tương đối đồng đều. Tiếp theo là trình chiếu (M=2,76), bảng tính (M=2,62) và cơ sở dữ liệu (M=2,62). Ngược lại, thiết kế web (M=2,57) ít được sử dụng, với nhiều sinh viên không bao giờ sử dụng. Các blog, wiki và podcast được sử dụng khá đều đặn, nhưng không phổ biến bằng các công cụ cơ bản. Ngoài ra, độ lệch chuẩn của wiki (Std.=1,00) và podcast (Std.=1,04) cao hơn so với các ứng dụng khác, phản ánh mức độ tham gia khá đa dạng giữa các sinh viên.

Bảng 4. Đánh giá của sinh viên về kĩ năng sử dụng ứng dụng máy tính và mạng Internet

	Kém (%)	Vừa (%)	Tốt (%)	Xuất sắc (%)	M	Std.
Xử lí văn bản	12,4	63,5	21,8	2,3	2,14	0,64
Bảng tính	20,7	61,5	15,5	2,3	1,99	0,67
Cơ sở dữ liệu	22,7	61,8	13,8	1,7	1,94	0,66
Thuyết trình	25	56,6	15,5	2,9	1,96	0,72
Giao tiếp	12,4	60,9	23	3,7	2,18	0,69
Hệ thống quản lí học tập	11,8	63,5	22,1	2,6	2,15	0,65
Thế giới ảo	19,3	51,1	21,8	7,8	2,18	0,83
Các dịch vụ mạng xã hội	6,3	50,3	34,5	8,9	2,46	0,75
Blogs	35,1	50,6	10,9	3,4	1,83	0,75
Wikis	29,6	54,3	12,1	4,0	1,90	0,75
Podcasts	29,9	46,6	17,5	6,0	1,99	0,85
Nơi chia sẻ tài liệu	8,6	54	28,2	9,2	2,38	0,77
Nơi chia sẻ ảnh	10,6	50,6	30,7	8	2,36	0,77
Nơi chia sẻ video	10,3	52,3	29,3	8	2,35	0,77
Thiết kế web	37,9	46	11,2	4,9	1,83	0,81
Công cụ tìm kiếm	5,7	46,6	32,5	15,2	2,57	0,82
Từ điển	5,5	49,1	32,5	12,9	2,53	0,79

Giải thích thang đo: 1 = kém; 2 = vừa; 3 = tốt; 4 = xuất sắc; M = Mean (Trung bình cộng); Std. = Standard Deviation (Độ lệch chuẩn)

Bảng 4 cung cấp thông tin về việc tự đánh giá của sinh viên về cùng một bộ kĩ năng như trong Bảng 3. Nhìn chung, các sinh viên tự đánh giá bản thân ở tầm trung, có kĩ năng sử dụng ứng dụng máy tính và internet (xử lí văn bản, dịch vụ mạng xã hội) ở mức cơ bản, chứ không hẳn xuất sắc. Tuy nhiên, sự tự tin của họ thấp hơn nhiều đối với những công cụ đòi hỏi chuyên môn cao hơn (cơ sở dữ liệu, thiết kế web), với M = 1,83 - 1,94.

Đối với hầu hết các ứng dụng được liệt kê, tỉ lệ sinh viên tự đánh giá kĩ năng của mình là “khá” cao nhất (trên 46%), trong khi tỉ lệ sinh viên tự đánh giá là “xuất sắc” tương đối thấp. Các sinh viên báo cáo có sự tự tin cao nhất với các ứng dụng trên internet như công cụ tìm kiếm web (15,2%), từ điển (12,9%) và dịch vụ mạng xã hội (8,9%). Về các phần mềm trên máy tính, đa số sinh viên (63,5%) tự đánh giá kĩ năng xử lí văn bản của mình là “khá”, trong khi 21,8% đánh giá là “tốt”. Chỉ một số ít sinh viên cảm thấy kĩ năng của mình là “xuất sắc”. Tương tự với kĩ năng sử dụng bảng tính, một tỉ lệ lớn (61,5%) tự đánh giá mình là “khá”, với 15,5% đánh giá là “tốt”, điều này thể hiện một khoảng cách trong chuyên môn của họ. Thêm vào đó, kĩ năng thuyết trình nhìn chung được đánh giá tích cực, với 56,6% sinh viên đánh giá kĩ năng của mình là “khá” và 15,5% là “tốt”. Mặt khác, 22,7% sinh viên tự đánh giá kĩ năng sử dụng cơ sở dữ liệu là “kém”, cao hơn những kĩ năng còn lại trong bảng. Hầu hết các kĩ năng có độ lệch chuẩn trong khoảng từ 0,64 đến 0,77, cho thấy sự đồng nhất trong việc tự đánh giá của phần lớn người tham gia. Mặt khác, một số kĩ năng như thế giới ảo (0,83) hay podcast (0,85) có độ lệch chuẩn cao hơn một chút, cho thấy sự đa dạng trong nhận thức của sinh viên về các kĩ năng này. Với thế giới ảo (M = 2,18), 51,1% sinh viên tự đánh giá là “khá”, 19,3% đánh giá là “kém”, 21,8% đánh giá “tốt” và 7,8% đánh giá “xuất sắc”.

Ngoài ra, khảo sát cũng yêu cầu sinh viên trả lời các câu hỏi liên quan đến việc tích hợp công nghệ số vào việc học. Nhìn chung, phần lớn sinh viên có phản hồi tích cực với việc tích hợp công nghệ số, các em cũng nhận thức được tầm quan trọng của việc nâng cao năng lực KTS trong việc học tiếng Anh.

5. Thảo luận

Nghiên cứu đã thực hiện khảo sát năng lực KTS của sinh viên EOP học TATM đang theo học tại trường. Kết quả nghiên cứu cho thấy, mặc dù có khả năng tiếp cận với các ứng dụng máy tính và mạng

Internet, hầu hết sinh viên vẫn sử dụng điện thoại di động trong quá trình học tập, trong khi mức độ sử dụng máy tính còn hạn chế. Kết quả này tương đồng với nghiên cứu của Hiền và My [5], khi họ cũng chỉ ra rằng thanh niên Việt Nam sau tốt nghiệp thường xuyên sử dụng điện thoại di động nhiều hơn máy tính để học. Điều này có thể do điện thoại di động là phương tiện phổ biến nhất, so với máy tính thì dễ dàng tiếp cận và sử dụng hơn trong các hoạt động hàng ngày. Tuy nhiên, vì đặc thù của vài kỹ năng áp dụng trên máy tính, các trường học nên cân nhắc việc hỗ trợ sinh viên trong sử dụng các công cụ công nghệ hiệu quả hơn, tạo điều kiện tiếp cận công nghệ đồng đều.

Các sinh viên tham gia khảo sát cũng báo cáo việc tự học cách sử dụng máy tính và các phần mềm hoặc thông qua bạn bè thay vì tìm kiếm trợ giúp từ phía giáo viên. Trong nghiên cứu của mình, Irwandi và Lukman [15] khẳng định tầm quan trọng của hướng dẫn từ giáo viên trong quá trình sử dụng các thiết bị KTS. Vì vậy, người dạy cũng như các cơ sở giáo dục cần tạo nhiều cơ hội hơn cho sinh viên không chuyên, đặc biệt là SV EOP học TATM, được cải thiện năng lực KTS trong việc học tiếng Anh, nhất là khi các em phải sử dụng công cụ số và năng lực số cho việc học trực tuyến và các hoạt động tương tác trên lớp. Ngoài ra, các cơ sở giáo dục nên tổ chức lớp bồi dưỡng/các buổi đào tạo cho đội ngũ giáo viên với mục đích nâng cao nhận thức về năng lực KTS, điều này sẽ giúp các thầy cô dễ dàng tích hợp việc giảng dạy về công nghệ số trong bài giảng hơn. Với các năng lực số được đào tạo và phát triển trong quá trình học tập, sinh viên sẽ sớm thích nghi với môi trường nghề nghiệp [5].

Một điểm đáng chú ý là mức độ tự tin khi sử dụng công nghệ của sinh viên không chuyên trong nghiên cứu này khá thấp, với phần lớn tự đánh giá các kỹ năng sử dụng ứng dụng máy tính vừa phải, trong khi kỹ năng sử dụng mạng xã hội, từ điển, và các trang web chia sẻ tài liệu lại được nhìn nhận khá tốt. Kết quả này tương thích với nghiên cứu của Son và cộng sự [25] cũng như Nguyễn và Habók [21], khi cả hai đều chỉ ra rằng phần lớn sinh viên tham gia khảo sát tự đánh giá năng lực KTS của mình ở mức trung bình. Tuy nhiên, theo Son và cộng sự, sinh viên thường có xu hướng đánh giá thấp hơn so với năng lực thực tế của mình. Do đó, để bảo đảm tính chính xác cao hơn, ngoài phương pháp sử dụng bảng khảo sát, cần kết hợp thêm phỏng vấn định tính, và các công cụ đo lường về năng lực KTS (Khung đánh giá năng lực số dựa trên khung DigComp (Digital Competence Framework) của Liên minh Châu Âu; Digital Competence Wheel).

Ngoài ra, nghiên cứu cũng cho thấy phản ứng tích cực của sinh viên đối với việc tích hợp giảng dạy về công nghệ số và các kỹ năng vào chương trình học hiện tại. Phát hiện này nhất quán với các nghiên cứu trước đây ([15], [21]), cho thấy sự quan tâm và mong muốn học hỏi công nghệ số là yếu tố quan trọng trong việc cải thiện chương trình học và giúp sinh viên nâng cao năng lực KTS. Điều này có thể là tiền đề để các cơ sở giáo dục cập nhật chương trình giảng dạy, bao gồm cả khóa học về KTS và ứng dụng công nghệ trong học tập, nhằm giúp sinh viên nâng cao khả năng sử dụng công nghệ một cách hiệu quả.

6. Kết luận

Nghiên cứu này đã áp dụng phương pháp nghiên cứu định lượng để tìm hiểu về năng lực KTS của sinh viên EOP học TATM, đồng thời đánh giá mức độ sử dụng các công cụ KTS trong quá trình học tiếng Anh của các em. Đối tượng nghiên cứu là sinh viên không chuyên thuộc khối ngành kinh tế đang học EOP các học phần TATM. Kết quả chỉ ra rằng các em chủ yếu sử dụng điện thoại di động và máy tính để hỗ trợ việc học mặc dù kinh nghiệm sử dụng máy tính còn hạn chế, đặc biệt là trong các phần mềm chuyên sâu như thiết kế web hay cơ sở dữ liệu. Mức độ tự đánh giá năng lực KTS của sinh viên nằm ở mức vừa, chưa phải xuất sắc, cho thấy nhu cầu cần cải thiện các bộ kỹ năng để đáp ứng yêu cầu học tập và công việc trong tương lai. Sử dụng phương pháp nghiên cứu khảo sát, nghiên cứu này cung cấp một cái nhìn bao quát về độ nhận diện và tiếp cận với công nghệ của sinh viên học EOP. Kết quả nghiên cứu đồng thời cũng đóng góp vào kho dữ liệu về năng lực KTS trong giáo dục đại học tại Việt Nam, vốn chưa được nghiên cứu nhiều. Tuy nhiên, nghiên cứu này vẫn còn tồn tại một số hạn chế. Thứ nhất, mẫu nghiên cứu chỉ giới hạn trong sinh viên EOP học TATM tại một trường đại học. Vì vậy, kết quả có thể chưa phản ánh đầy đủ trình độ năng lực KTS của sinh viên ở các ngành học khác tại các trường đại học khác. Thứ hai, trình độ năng lực KTS chủ yếu dựa trên khảo sát tự đánh giá của sinh viên, điều này có thể dẫn đến sự chênh lệch giữa nhận thức cá nhân và thực tế sử dụng công nghệ. Dựa trên những phát hiện này, một số hướng nghiên cứu được đề xuất trong tương lai có thể bao gồm: (i) mở rộng quy mô nghiên cứu để có cái nhìn toàn diện hơn; (ii) sử dụng thêm phương pháp nghiên cứu phỏng vấn định tính và bài kiểm tra thực tế kết hợp đôi chiều với khung năng lực KTS để đảm bảo độ chính xác cao.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

Tiếng Việt

1. Trần Nguyễn Bảo Anh - Bùi Chi Mai. *Đánh giá năng lực số của thanh thiếu niên Việt Nam*. Tạp chí Ngân Hàng. 2024. <https://tapchinguanhang.gov.vn/danh-gia-nang-luc-so-cua-thanh-thieu-nien-viet-nam-145.html> (truy cập ngày 26/2/2025)
2. Vũ Thị Dung & Ngô Thị Huyền. *Mô hình và khung kiến thức số*. Tạp chí Thư viện Việt Nam, số 6, 27-33. 2019.
3. Phạm Hương Diên & Nguyễn Thị Anh Thy. *Đo lường năng lực kỹ thuật số của sinh viên: nghiên cứu trường hợp tại thành phố Hồ Chí Minh*. Tạp chí Giáo dục, 22(17), 52-57. 2022.
4. Lê Thị Thu Hiền - Ngô Thu Trà My. *Nhu cầu nâng cao năng lực số của thanh niên hiện nay*. Học viện Thanh thiếu niên Việt Nam, 14-27. 2023. DOI: 10.56794/KHXHVN.12(192).14-27
5. Nguyễn Văn Thuý. *Nghiên cứu tác động của năng lực số và đổi mới sáng tạo tới khả năng thích ứng nghề nghiệp của sinh viên tốt nghiệp trong nền kinh tế số*. Tạp chí Khoa học và Đào tạo Ngân hàng, số 259, 58-68. 2023.

Tiếng Anh

6. Andrew, M., Taylorson, J., Langille, D. J., Grange, A., & Williams, N. *Student attitudes towards technology and their preferences for learning tools/devices at two universities in the UAE*. Journal of Information Technology Education: Research, 17, 309-344. 2018. <https://doi.org/10.28945/4111>
7. Aslan, A., & Zhu, C. *Influencing factors and integration of ict into teaching practices of pre-service and starting teachers*. International Journal of Research in Education and Science, 2(2), 359-370. 2016.
8. Aviram, A., & Eshet-Alkalai, Y. *Towards a theory of digital literacy: Three scenarios for the next steps*. European Journal of Open, Distance and E-Learning, 9(1), 16. 2006. <https://scispace.com/papers/towards-a-theory-of-digital-literacy-three-scenarios-for-the-1bnazlhbbq>
9. *British Columbia's Ministry of Education. BC's Digital Literacy Framework // Information Technology Policy's Digital Literacy Task Force*, P. 1-11. 2013.
10. Clark, V. L. P., & Creswell, J. W. *The mixed methods reader*. Sage. 2008.
11. Ferrari, A., & Punie, Y. *DIGCOMP: A framework for developing and understanding digital competence in Europe*. 2013.
12. Gilster, P. *Digital literacy*. Wiley Computer Pub. 1997.
13. Hague, C., & Payton, S. *Digital literacy across the curriculum*. Futurelab. 2010.
14. Hunter, J. Make your students computer literate. *Business Education Forum*, 4, 45-50. 1984.
15. Irwandi, I., Hidayati, H. & Lukman, L. *Enhancing digital literacy through English language teaching: A needs analysis for english students at Muhammadiyah university of mataram*. Jurnal Ilmiah Mandala Education (JIME). 2023.
16. Kempster Group. *California ICT digital literacy policy framework*. Prepared for California Emerging Technology Fund. 2008.
17. Korkmaz, M., & Akcay, A. O. *Determining digital literacy levels of primary school teachers*. Journal of Learning and Teaching in the Digital Age, 9(1), 1-16. 2024. <https://doi.org/10.53850/joltida.1175453>
18. Le, T. L. H., Hoang, V. H., Hoang, M. D. M., Nguyen, H. P., & Bui, X. B. *Impact of digital literacy on intention to use technology for online distribution of higher education in Vietnam: A study of Covid19 context*. Journal of Distribution Science, 20(6), 75-86. 2022.
19. Martin, A., & Grudziecki, J. *Innovation in teaching and learning in Information and DigEuLit: Concepts and tools for digital literacy development*. Taylor và Francis, 5(4). 2006. doi:10.11120/ital.2006.05040249
20. Muammar, S., Hashim, K. F. Bin, & Panthakkan, A. *Evaluation of digital competence level among educators in UAE Higher Education Institutions using Digital Competence of Educators (DigCompEdu) framework*. Education and Information Technologies, 28(3), 2485-2508. 2023. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11296-x>
21. Nguyen, L.A.T., & Habók. *Digital literacy of EFL students: An empirical study in Vietnamese universities*. Libri, 72(1), 53-66. 2022. <https://doi.org/10.1515/libri-2020-0165>
22. Reddy, P., Sharma, B., & Chaudhary, K. *Digital literacy: A review of literature*. In International Journal of Technoethics, 11(2), 65-94. 2020. <https://doi.org/10.4018/IJT.20200701.oa1>
23. Santos, A. I., & Serpa, S. The importance of promoting digital literacy in higher education. *International Journal of Social Science Studies*, 5(6), 90-93. 2017. <https://doi.org/10.11114/ijsss.v5i6.2330>
24. Sarva, E., Lāma, G., Oļesika, A., Daniela, L., & Rubene, Z. Development of education field student digital competences—student and stakeholders' perspective. *Sustainability*, 15(13), 1-16. 2023.
25. Son, J.-B., Park, S.-S., & Park, M. *Digital literacy of language learners in two different contexts*. The JALT CALL Journal, 13(2), 77-96. 2017. <https://doi.org/10.29140/jaltcall.v13n2.213>
26. Taber, K. S. *The use of Cronbach's alpha when developing and reporting research instruments in science education*. Research in science education, 48, 1273-1296. 2018.