

HỌC TẬP TỰ ĐỊNH HƯỚNG THÔNG QUA “MY LEARNING PLAN”: GÓC NHÌN TỪ SINH VIÊN ĐẠI HỌC

Trần Thị Thanh Giang
Học viện Ngân hàng
Email: giangttt@hvn.edu.vn

Tóm tắt: Nghiên cứu này nhằm khảo sát việc thực hiện My Learning Plan (MLP) của sinh viên đại học đồng thời tìm hiểu quan điểm của họ về mức độ hữu ích của công cụ này và các nhân tố góp phần duy trì việc thực hiện MLP. Tổng cộng có 54 sinh viên tự nguyện tham gia, gồm 2 nhóm: sinh viên năm 1 không chuyên tiếng Anh thuộc chương trình chất lượng cao (CLC) và nhóm sinh viên năm 3 thuộc khối sinh viên chuyên tiếng Anh (ATC). Bảng hỏi gồm các câu hỏi về mức độ hoàn thành MLP, cảm nhận về tính hữu ích của MLP, và các thành tố đo lường năng lực học tập tự định hướng dựa trên mô hình của Garrison. Do dữ liệu không tuân theo phân phối chuẩn, các phương pháp phân tích thống kê phi tham số (Mann-Whitney U và hệ số tương quan Spearman) đã được sử dụng. Kết quả cho thấy cả hai nhóm sinh viên thực hiện MLP với mức độ và tần suất tương đương. Tuy nhiên, nhóm sinh viên năm nhất của CLC đánh giá MLP có mức độ hữu ích hơn so với nhóm sinh viên năm 3. Đáng chú ý, yếu tố động lực có mối quan hệ tương quan mạnh với cảm nhận về sự hữu ích của MLP so với mức độ hoàn thành thực tế. Kết quả nghiên cứu khá tương quan với mô hình của Garrison và cho thấy việc triển khai MLP phù hợp nên đi kèm theo các biện pháp tăng cường động lực nội tại nhằm phát huy hiệu quả phát triển năng lực tự học cho sinh viên ở các nhóm đối tượng khác nhau.

Từ khoá: học tập tự định hướng, My Learning Plan, sinh viên đại học, Việt Nam, thực hiện, động lực, khả năng tự quản lý, khả năng tự giám sát

SELF-DIRECTED LEARNING THROUGH “MY LEARNING PLAN”: INSIGHTS FROM UNIVERSITY STUDENTS

Tran Thi Thanh Giang
Banking Academy of Vietnam
Email: giangttt@hvn.edu.vn

Abstract: This study aims to investigate university students' implementation and perception of My Learning Plan, a tool designed to aid self-directed learning. A total of 54 students from two English courses, one for first-year non English majors in an advanced program and the other for third-year English majors – partook in the survey. The questionnaire involves items on MLP completion, perceived usefulness and self-directed learning components based on Garrison's framework. Non-parametric statistical analyses (Mann-Whitney U and Spearman correlation) were employed due to non-normal data distribution. Results indicate that both groups performed MLP with similar frequency. However, first-year students viewed MLP as more useful than their third-year counterparts. Motivation strongly correlated with perceived usefulness rather than actual completion. Findings are relatively relevant to Garrison's model and highlight the need to align MLP integration with different student profiles as well as increase students' intrinsic motivation to optimise their learning autonomy through MLP.

Key words: self-directed learning, My Learning Plan, university students, Vietnam, implementation, motivation, self-management, self-monitoring

Nhận bài: 16/04/2025

Phản biện: 13/05/2025

Duyệt đăng: 17/05/2025

I. ĐẶT VẤN ĐỀ

Trong bối cảnh đào tạo đại học ngày càng khuyến khích sinh viên phát triển năng lực tự học và tự định hướng, việc tích hợp các công cụ hỗ trợ quá trình này trở nên cần thiết. My Learning Plan (MLP) là một công cụ được thiết kế nhằm giúp sinh viên đặt mục tiêu học tập hàng tuần, theo dõi tiến trình và thực hiện phân tử sau mỗi hoạt động học. Tuy nhiên việc thực hiện các công cụ này gặp không ít thách thức trong bối cảnh giáo dục ở châu Á nơi mà hệ thống giáo dục truyền thống thường đề cao vai trò của giảng viên và tập trung vào kết quả thi cử, khiến cơ hội phát triển khả năng tự định hướng của sinh viên trong học tập còn hạn chế.

Hiện nay nhiều trường đại học trong khu vực đã quốc tế hoá chương trình đào tạo và chuyển sang mô hình lấy người học làm trung tâm. Một số nghiên cứu gần đây về khả năng tự chủ của người học EFL ở châu Á cho thấy một bộ phận sinh viên đã có trách nhiệm với kế hoạch học tập cá nhân, trong khi vẫn còn không ít sinh viên do dự và lúng túng khi thực hiện kế hoạch mà không có sự hướng dẫn cụ thể từ giảng viên (Rahmasari et al., 2025).

Mặc dù MLP được triển khai rộng rãi ở các lớp giảng dạy khác nhau, nhưng hiệu quả thực tiễn của công cụ này đối với sinh viên ở các bậc học và chương trình đào tạo khác nhau chưa được nghiên

cứ đầy đủ. Do đó, nghiên cứu này nhằm khảo sát hành vi học tập tự định hướng của sinh viên đại học trong việc thực hiện MLP cụ thể là mức độ thực hiện, cảm nhận về tính hữu ích và các yếu tố góp phần duy trì việc sử dụng công cụ này. Kết quả nghiên cứu kỳ vọng sẽ góp phần đánh giá tính hiệu quả của MLP và tìm hiểu giải pháp hỗ trợ sinh viên phát huy công cụ này nhằm nâng cao năng lực học tập có định hướng.

II. NỘI DUNG NGHIÊN CỨU

2.1. Khung lý thuyết

Nghiên cứu dựa trên khung lý thuyết của Garrison (1997, p.22) về học tập tự định hướng, trong đó xác định ba thành phần cốt lõi:

- Khả năng tự quản lý (Self-Management - SMA): Khả năng tổ chức, kiểm soát thời gian và các nguồn lực học tập.
- Khả năng tự giám sát (Self-Monitoring - SMO): Quá trình theo dõi, đánh giá tiến độ và điều chỉnh chiến lược học tập.
- Động lực (Motivation - M): Yếu tố thúc đẩy sự khởi đầu và duy trì cam kết với mục tiêu học tập.

Theo Garrison, ba thành tố này có mối quan hệ tương hỗ: động lực thúc đẩy người học bắt đầu và duy trì việc học, tự quản lý giúp triển khai kế hoạch một cách thực tế, còn tự giám sát giúp người học đánh giá và cải thiện quá trình học.

2.2. Phương pháp nghiên cứu

Người nghiên cứu triển khai MLP tại hai lớp học trong năm học 2024-2025: một lớp Đọc Viết 4 dành cho sinh viên chuyên ngữ ATC và một lớp kỹ năng viết dành cho sinh viên không chuyên thuộc chương trình chất lượng cao trong đó tiếng Anh được tăng cường. Sinh viên CLC thường học tăng cường tiếng Anh trong năm nhất để xây dựng nền tảng ngôn ngữ phục vụ cho giai đoạn học chuyên ngành bằng tiếng Anh sau này. Như vậy, cả hai đối tượng đều có định hướng học tiếng Anh chuyên sâu. Việc áp dụng MLP cho 2 đối tượng nhằm hướng dẫn sinh viên học tập có định hướng và chủ động. Kết quả thực hiện MLP được trực quan hoá thông qua một file powerpoint của từng cá nhân nhằm hỗ trợ quá trình phản tư.

Nghiên cứu sử dụng bảng hỏi gồm 20 câu hỏi, trong đó 2 câu hỏi về thông tin cá nhân, 3 câu hỏi về thực trạng thực hiện MLP, 1 câu hỏi về mức độ hữu ích của MLP và 12 câu hỏi đo lường năng lực tự định hướng học tập, xây dựng dựa trên khung cơ sở lý thuyết của Garrison.

Bảng hỏi được gửi online thông qua nhóm Zalo của 2 lớp nói trên sau một thời gian triển khai

MLP. Trong vòng 1 tuần, tổng cộng có 54 sinh viên tự nguyện tham gia khảo sát, trong đó 22 sinh viên năm nhất thuộc chương trình CLC và 29 sinh viên năm 3 thuộc chương trình chuyên ngữ ATC. Ngoài ra có 2 sinh viên năm 4 và 1 sinh viên năm 2 tham gia học lại cùng các nhóm lớp trên. Trong số người tham gia, có 41 sinh viên nữ và 12 sinh viên nam cho thấy tỉ lệ nữ chiếm ưu thế.

Kết quả kiểm định Kolmogorov-Smirnov và Shapiro-Wilk cho thấy đa số các biến không tuân theo phân phối chuẩn. Chẳng hạn, biến “mức độ hữu ích MLP” và biến “mức độ hoàn thành” có $p = 0,000 < 0,05$ cho thấy phân phối điểm khác biệt đáng kể so với chuẩn. Tương tự, các thang SMA, SMO, M cũng có p của kiểm định K-S $< 0,05$. Nguyên nhân có thể do điểm số tập trung nhiều ở một số giá trị và tính chất rời rạc của thang đo. Với kết quả này, nghiên cứu loại bỏ việc sử dụng các phép kiểm định tham số (vốn yêu cầu phân phối chuẩn) và chuyển sang các phương pháp phi tham số tương ứng cho phù hợp. Cụ thể, phép Mann-Whitney U được sử dụng để so sánh hai nhóm năm học, và hệ số tương quan Spearman được sử dụng để đo lường mối quan hệ giữa các biến xếp hạng.

Thang đo ban đầu dành cho các năng lực tự định hướng học tập ban đầu gồm 12 mục hỏi (tương ứng với ba thành phần: khả năng tự quản lý (SMA), khả năng tự giám sát (SMO), và động lực (M)). Nhưng sau khi thực hiện kiểm định độ tin cậy lần 1, kết quả cho thấy 3 câu hỏi thuộc nhóm SMA cần phải loại bỏ do hệ số tương quan biến-tổng thấp, làm giảm độ tin cậy chung của thang đo. Sau khi loại bỏ các mục này, kết quả kiểm định mức độ thống nhất nội bộ cho thấy độ tin cậy của thang đo đạt mức tốt với hệ số Cronbach's alpha của 10 mục hỏi còn lại là 0,907, vượt ngưỡng tiêu chuẩn $\geq 0,7$ (George & Mallery, 2016, tr.240). Như vậy, thang đo đạt mức độ nhất quán cao, cho phép tính điểm trung bình cho mỗi khái niệm (SMA, SMO, M) để dùng trong phân tích tiếp theo.

2.3. Kết quả

2.3.1. Thực trạng thực hiện MLP

*Tần suất thực hiện

Phần lớn sinh viên tham gia khảo sát (68%) cho biết họ chỉ thỉnh thoảng thực hiện MLP và chỉ có khoảng 18% thực hiện đều đặn mỗi tuần. Điều này cho thấy đối tượng khảo sát có thực hiện MLP nhưng chưa đều đặn. Trong khi đó kiểm định Mann Whitney U test cho thấy, không có khác biệt ($U = 314,0$; $p = 0,909$) giữa hai nhóm

sinh viên về tần suất thực hiện MLP.

* Thời điểm thực hiện MLP

Đối tượng khảo sát có xu hướng chưa chủ động thực hiện MLP ngay sau mỗi buổi học, mà thường dồn lại về sau. Chỉ khoảng 29% làm MLP bất kể khi nào có thời gian rảnh, trong khi đó có tới gần 65% thừa nhận thực hiện MLP muộn (gần sát thời hạn, khi được nhắc nhở hoặc khi thấy rất cần thiết). Như vậy, hiện tượng trì hoãn khá phổ biến khi làm MLP ở cả 2 nhóm năm học.

Kết quả kiểm định Mann-Whitney cho thấy

không có sự khác biệt rõ rệt giữa hai nhóm sinh viên ($p = 0,087$). Mặc dù nhóm sinh viên CLC năm 1 có xu hướng làm MLP muộn hơn đôi chút so với nhóm sinh viên ATC năm 3 (Mean Rank năm 1 = 29,91 > năm 3 = 23,03), sự khác biệt chỉ ở mức cận ý nghĩa (gần đạt $p = 0,05$ nhưng chưa đủ). Nói cách khác, cả hai nhóm đều có xu hướng trì hoãn việc hoàn thành MLP đến gần cuối kỳ, mức độ trì hoãn giữa hai đối tượng không khác biệt nhiều.

* Mức độ hoàn thành MLP

Bảng 1. Mức độ hoàn thành MLP

	N	Min	Max	Mean	Std. Dev
Com_Degree	54	1,0	5,0	3.481	1,1115

Bảng mô tả dữ liệu cho thấy mức độ hoàn thành MLP của nhóm sinh viên khảo sát chỉ đạt ở mức độ trung bình cho toàn bộ mẫu (Mean = 3,481) trong đó SD = 1,11 thể hiện độ phân tán lớn.

Sinh viên năm 1 có điểm hoàn thành trung bình khoảng 3,6/5, nhỉnh hơn đôi chút so với mức 3,4/5 của sinh viên năm 3. Tuy nhiên, sự khác biệt này

không có ý nghĩa thống kê ($U = 279,5$; $p = 0,421$). Nói cách khác, mức độ hoàn thành MLP của hai nhóm đối tượng sinh viên là tương đương – cả hai nhóm đều đạt mức hoàn thành trung bình khá, không nhóm nào vượt trội rõ rệt.

2.3.2. Đánh giá việc sử dụng MLP

* Mức độ hữu ích của MLP

Bảng 2. Mức độ hữu ích của MLP

	N	Min	Max	Mean	Std. Dev
MLP Usefulness	54	1.0	5.0	3.111	1.0401

Tương tự, nhìn chung MLP được cho rằng có mức độ hữu ích vừa phải (Mean = 3,11). Tuy nhiên độ lệch chuẩn cao của biến hữu ích (SD = 1,04) cho thấy ý kiến của sinh viên phân tán mạnh: có nhóm đánh giá MLP rất hữu ích, nhưng cũng có nhóm cho rằng ít hữu ích.

So sánh giữa các nhóm sinh viên cho thấy, sinh viên năm nhất của chương trình chất lượng cao tham gia khảo sát có xu hướng coi công cụ

MLP hữu ích hơn so với các sinh viên năm ba chuyên ngữ. Điểm hữu ích trung bình ước tính của năm 1 khoảng 31,62 điểm, trong khi năm 3 chỉ khoảng 21,59 điểm. Kiểm định Mann-Whitney U khẳng định sự khác biệt này với $p = 0,009 < 0,05$ ($U = 191,0$), mức ý nghĩa 1%, thể hiện sự khác biệt có ý nghĩa thống kê. Qua đó, năm học có thể ảnh hưởng rõ ràng đến nhận thức về tính hữu ích của MLP.

Bảng 3. Kết quả kiểm định Mann-Whitney U Test của biến hữu ích Ranks

	Year	N	Mean Rank
Usefulness	1	22	31,82
	3	29	21,59
	Total	51	

Test statistics

	Usefulness
Mann Whitney U	191,000
Wilcoxon W	626,000
Z	-2,605
Asymp. Sig. (2-tailed)	0,009

*. Năng lực tự định hướng trong học tập

Về ba thành phần theo khung lý thuyết Garrison, tự quản lý (SMA) của sinh viên được đo bằng trung bình một số mục hỏi (thang 5 điểm), kết quả chung đạt 2,96 điểm (SD = 0,78). Tự giám sát (SMO) – tức mức độ theo dõi, tự đánh giá trong quá trình học – có điểm trung bình là 3,05 (SD = 0,92). Động lực (M) học tập của sinh viên đạt trung bình 3,08 (SD = 0,94). Các giá trị trung bình này đều xoay quanh điểm “3” (mức trung lập của thang đo), cho thấy các bạn sinh viên tham gia khảo sát tự đánh giá bản thân có động lực, khả năng tự quản lý và tự giám sát ở mức trung bình. Mặt khác, cũng có sự biến thiên nhất định giữa các cá nhân (SD ~0,8–0,9), cho thấy một số sinh viên có năng lực tự định hướng học tập tốt hơn so với người khác.

Ngoại trừ việc sinh viên năm nhất của chương trình CLC đánh giá MLP hữu ích hơn đáng kể so với sinh viên năm ba của khối chuyên ngữ, thì không có bằng chứng thống kê cho thấy khác biệt giữa hai nhóm về các kỹ năng tự quản lý, tự giám sát, cũng như động lực tự thân thực hiện MLP. Điểm trung bình về khả năng tự quản lý của hai nhóm gần như tương đương (xấp xỉ 3,0 điểm ở cả hai nhóm). Kiểm định cho thấy không có khác biệt ($p = 0,899$), chứng tỏ khả năng tự quản lý học tập của hai nhóm sinh viên là tương đồng trong mẫu khảo sát này. Tương tự, không tìm thấy sự chênh lệch ý nghĩa về mức độ tự giám sát giữa năm 1 và năm 3. Cả hai nhóm đều có điểm SMO quanh mức 3,0–3,1 và sự khác biệt không đủ lớn để đạt ý nghĩa thống kê ($p > 0,05$). Mặc dù sinh viên năm 1 của CLC có động lực trung bình nhỉnh hơn đôi chút (khoảng 3,2 so với 2,9 ở nhóm năm 3 của ATC), nhưng khác biệt này không đủ mạnh ($U = 244,5$; $p = 0,154$) để kết luận hai nhóm khác nhau rõ rệt về động lực. Do đó, có thể coi động lực học tập của hai nhóm tương đương nhau.

2.3.3. Môi tương quan giữa các năng lực tự định hướng học tập, mức độ hoàn thành MLP và tính hữu ích của MLP

Để làm rõ vai trò của các năng lực tự định hướng học tập đối với mức độ hoàn thành và tính hữu ích của MLP, nghiên cứu tiến hành tính hệ số tương quan Spearman giữa các biến này. Kết quả cho thấy các hệ số tương quan Spearman (ρ) nhìn chung dương và có ý nghĩa ở mức $p < 0,05$ cho phần lớn các cặp biến quan tâm. Cụ thể, khả năng tự quản lý (SMA) và mức độ hoàn thành MLP có tương quan thuận trung bình ($r = 0,376$, $p = 0,05$). Nghĩa là sinh viên nào có kỹ năng tự quản lý tốt hơn thì thường hoàn thành MLP đầy đủ hơn. Điều này phù hợp với kỳ vọng rằng khả năng sắp xếp thời gian và kế hoạch học tập giúp người học duy trì việc thực hiện MLP đều đặn, không bỏ dở.

Khi tính đến tính hữu ích của MLP, khả năng tự quản lý (SMA) có tương quan dương với biến này nhưng yếu hơn ($r = 0,352$) và chỉ ở mức cận ý nghĩa ($p = 0,09 > 0,05$). Xu hướng này gợi ý sinh viên có kỹ năng tự quản lý cao hơn đánh giá MLP hữu ích hơn, nhưng mối quan hệ không rõ ràng. Có thể kỹ năng quản lý thời gian giúp họ tận dụng MLP hiệu quả hơn, tuy nhiên *SMA không phải yếu tố quyết định việc họ thấy MLP hữu ích*.

Tương quan giữa khả năng tự giám sát (SMO) và độ hoàn thành MLP là dương nhưng khá thấp ($r = 0,297$; $p = 0,029 < 0,05$). Khi khả năng tự giám sát của sinh viên tăng, mức độ hoàn thành MLP có xu hướng tăng nhẹ.

Ngược lại, SMO có tương quan dương trung bình với cảm nhận hữu ích ($r = 0,441$) ở mức ý nghĩa ($p = 0,001 < 0,05$). Điều này cho thấy những sinh viên có thói quen tự nhìn nhận, đánh giá việc học thường thấy MLP hữu ích hơn. Khả năng tự giám sát giúp họ hiểu giá trị của việc lập kế hoạch học tập và do đó đánh giá cao MLP như một công cụ hỗ trợ quá trình học tập của mình.

Trong khi đó, động lực (M) và mức độ hoàn thành MLP lại có mức độ tương quan không rõ ràng ($r = 0,259$, $p = 0,059 > 0,01$). Tuy nhiên, động

lực (M) thể hiện mối quan hệ tương quan dương rõ nét với tính hữu ích MLP ($r = 0,633$, $p = 0,000 < 0,05$). Nghĩa là sinh viên động lực cao thường đánh giá MLP hữu ích hơn.

Cuối cùng, phân tích cũng xem xét mối liên hệ trực tiếp giữa mức độ hoàn thành MLP và tính hữu ích MLP do sinh viên tự đánh giá. Kết quả cho thấy hai biến này có tương quan thuận nhưng thấp ($r = 0,255$), tuy nhiên không đạt mức ý nghĩa thống kê ($p = 0,062 > 0,05$). Như vậy việc đánh giá cao một công cụ học tập có thể không đồng nghĩa với việc hoàn thành công cụ đó một cách đầy đủ và ngược lại.

2.4. Thảo luận

Kết quả cho thấy cả nhóm sinh viên năm nhất và năm ba tham gia khảo sát đều có mức độ hoàn thành MLP tương đương, và cả hai nhóm thường trì hoãn đến cuối kỳ mới thực hiện MLP. Lý do có thể là cả hai nhóm đều chịu ảnh hưởng của yêu cầu học tập và ý thức trách nhiệm chung trong khoá học như giáo viên yêu cầu cập nhật MLP hàng tuần, khiến cả tân sinh viên lẫn sinh viên năm ba đều cố gắng tuân thủ ở mức độ nhất định. Điều đó làm giảm hiệu quả giáo dục của MLP, biến nó thành một thủ tục để hoàn thành hơn là công cụ hỗ trợ học tập liên tục. Quan sát này tương đồng với nhận định của Zimmerman (2002, tr.65), người cho rằng việc học mang tính tự định hướng sẽ không hiệu quả nếu người học thực hiện vì áp lực ngoại lai thay vì động lực nội tại.

Thực tế, tương quan Spearman giữa thời điểm làm MLP và mức độ hoàn thành cho thấy một xu hướng tiêu cực: sinh viên nào trì hoãn nhiều (làm muộn) thì mức độ hoàn thành MLP có phần giảm (tương quan nghịch nhẹ, không quá mạnh nhưng đáng lưu ý).

Tuy nhiên, nhóm sinh viên năm nhất tham gia khảo sát đánh giá MLP hữu ích hơn đáng kể so với nhóm sinh viên năm ba. Điều này có thể do khác biệt về trải nghiệm: sinh viên năm nhất mới làm quen môi trường đại học nên có thể xem MLP là công cụ hỗ trợ hữu ích cho việc định hướng học tập. Ngược lại, sinh viên năm ba đã có nhiều kinh nghiệm học tập đại học, thường đã hình thành được chiến lược học tập riêng, và có thể coi MLP là hình thức.

Cả hai nhóm có điểm trung bình ở các năng lực tự định hướng (SMA, SMO, M) và không

khác biệt đáng kể, cho thấy kỹ năng tự học nhìn chung ở mức trung bình. Kết quả này phù hợp với lý thuyết của Garrison (1997) rằng tự quản lý, tự giám sát và động lực là ba yếu tố cốt lõi liên quan mật thiết trong quá trình tự học. Hai nhóm sinh viên có đặc điểm tương đồng về các yếu tố này phần nào lý giải vì sao hành vi thực hiện MLP của họ cũng tương đồng.

Các tương quan cho thấy một số mối quan hệ đáng chú ý. Sinh viên có kỹ năng tự quản lý tốt hơn thì hoàn thành MLP đầy đủ hơn, nhưng kỹ năng này không khiến họ đánh giá MLP hữu ích hơn. Ngược lại, sinh viên tự giám sát việc học tốt hơn lại đánh giá MLP hữu ích hơn, dù tương quan giữa tự giám sát và mức độ hoàn thành chỉ nhẹ. Đặc biệt, động lực học tập không ảnh hưởng rõ đến việc sinh viên có hoàn thành MLP hay không, nhưng lại tương quan rất mạnh với việc họ cảm thấy MLP hữu ích. Nói cách khác, nhiều sinh viên hoàn thành MLP vì nghĩa vụ hơn là hứng thú; có người làm đầy đủ vẫn xem đó là hình thức nếu thiếu động lực, trong khi người thực sự có động lực cao mới đầu tư và thấy rõ lợi ích.

Trong mô hình của Garrison (1997), động lực được xem là điểm khởi đầu cần thiết để người học tự định hướng: động lực giúp người học “dấn thân” vào nhiệm vụ và duy trì sự cam kết. Những kết quả này không chỉ ủng hộ mô hình Garrison về tính liên kết của ba thành tố, mà còn gợi ý cho nhà giáo dục tập trung phát triển đồng bộ các kỹ năng này. Ví dụ, muốn sinh viên không bỏ dở MLP, cần nuôi dưỡng động lực và rèn luyện kỹ năng quản lý thời gian. Muốn sinh viên thu được lợi ích thực sự từ MLP, cần bồi dưỡng năng lực tự giám sát song song với việc duy trì động lực. Giáo viên có thể hướng dẫn sinh viên

Như vậy kết quả tương quan đã chỉ ra nhân tố cốt lõi: thiếu động lực học tập. Sinh viên động lực thấp gần như chắc chắn sẽ xem MLP là gánh nặng không cần thiết. Khi không có hứng thú hay mục tiêu rõ ràng, họ khó lòng đầu tư thời gian vào việc lên kế hoạch hay tự đánh giá – những hoạt động đòi hỏi sự chủ động. Do vậy, thiếu động lực là nguyên nhân hàng đầu khiến một số bạn làm MLP chiếu lệ hoặc bỏ dở hẳn. Để khắc phục, cần có biện pháp khơi gợi và duy trì động lực cho người học, như gắn MLP với mục tiêu cá nhân của họ hoặc tạo ra phần thưởng, ghi nhận khi họ làm tốt. Đôi khi sự kiên nhẫn và đầu tư thời gian của giáo

viên trong việc hướng dẫn các nhóm sinh viên cụ thể kỹ lưỡng hơn trong việc thực hiện MLP ở từng tuần cũng có thể giúp sinh viên có động lực hơn.

III. KẾT LUẬN VÀ KHUYẾN NGHỊ

Nghiên cứu khảo sát việc thực hiện My Learning Plan (MLP) ở hai nhóm sinh viên đại học (năm 1 không chuyên và năm 3 chuyên ngữ) đã làm sáng tỏ những điểm tương đồng và khác biệt trong trải nghiệm của người học, đồng thời khẳng định vai trò quan trọng của các yếu tố tự định hướng theo mô hình Garrison. Về mức độ tham gia, sinh viên năm nhất và năm ba hoàn thành MLP ở mức độ tương đương, song sinh viên năm nhất đánh giá MLP hữu ích hơn đáng kể so với sinh viên năm ba. Điều này cho thấy cần quan tâm hơn đến cách thức triển khai MLP cho sinh viên ở giai đoạn sau của chương trình học. Ba thành phần tự quản lý, tự giám sát và động lực đều được chứng minh có ảnh hưởng tích cực: động lực học tập là yếu tố then chốt thúc đẩy sinh viên thực hiện MLP và thấy được giá trị của nó; tự quản lý tốt giúp đảm bảo MLP được hoàn thành đều đặn; và tự giám sát giúp người học nhận ra ý nghĩa của MLP đối với tiến bộ của bản thân. Bên cạnh đó, nghiên cứu cũng chỉ ra thói quen trì hoãn MLP là phổ biến, và có nhiều rào cản (thiếu động lực, kỹ năng, thời

gian) khiến sinh viên bỏ dở MLP. Những phát hiện này không chỉ đóng góp về mặt lý thuyết – ủng hộ mô hình Self-Directed Learning của Garrison – mà còn có giá trị thực tiễn trong việc cải thiện phương pháp giáo dục hướng đến phát triển khả năng tự học cho sinh viên.

Dựa trên kết quả thảo luận, nghiên cứu đề xuất một số khuyến nghị nhằm nâng cao hiệu quả thực hiện MLP và hỗ trợ sinh viên tốt hơn: (1) Ngay từ đầu khóa, giảng viên cần giải thích rõ lợi ích của MLP đối với việc học (như giúp cải thiện kỹ năng tự học, theo dõi tiến bộ, v.v.). (2) Giảng viên có thể dành vài phút trong lớp để sinh viên cập nhật mục tiêu tuần về kế hoạch học tập của mình dựa trên MLP. (3) Giảng viên theo dõi MLP của sinh viên và đưa ra phản hồi đều đặn mang tính xây dựng như về sự tiến bộ, điều chỉnh mục tiêu, hay lời khen khi sinh viên hoàn thành tốt sẽ tạo sự kết nối giữa MLP và kết quả học tập, giúp sinh viên thấy công sức của họ được ghi nhận. Đối với các sinh viên có dấu hiệu bỏ dở MLP, có thể tiếp cận sớm để tìm hiểu nguyên nhân (ví dụ: khó khăn thời gian, thiếu định hướng) và hỗ trợ kịp thời (hướng dẫn lập kế hoạch, gợi ý phương pháp quản lý thời gian). (4) Cuối cùng, xem xét tính linh hoạt và phù hợp của MLP.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_DeciRyan_PIWWhatWhy.pdf
- Garrison D. R. (1997). Self-directed learning: toward a comprehensive model. *Adult Education*. Quarterly, 48(1), 18–33. https://www.researchgate.net/publication/249698827_Self-Directed_Learning_Toward_a_Comprehensive_Model
- George, D., & Mallery, P. (2016). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference* (14th ed.). Routledge
- Rahmasari, B. S., Munir, A., & Nugroho, H. A. (2025). Fostering learner autonomy in EFL reading: a study of strategy-based instruction at two Indonesian universities. *Cogent Education*, 12(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2477367>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64–70. <https://www.leiderschapsdomeinen.nl/wp-content/uploads/2016/12/Zimmerman-B.-2002-Becoming-Self-Regulated-Learner.pdf>