ĐỀ XUẤT MỘT SỐ KHUNG NĂNG LỰC TỰ CHỦ HỌC TẬP CỦA SINH VIÊN TRƯỜNG ĐẠI HỌC KIẾN TRÚC HÀ NỘI

VŨ VĂN QUÂN
Trường Đại học Kiến trúc Hà Nội

Nhận bài ngày 20/10/2025. Sửa chữa xong 15/12/2025. Duyệt đăng 29/12/2025.

Abstract

This paper examines the long-standing international research interest in learning autonomy and self-directed learning. Given the crucial role of autonomous learning in the credit-based higher education model, the assessment and development of students' self-learning competencies—particularly the clarification of component skills—are of significant importance. Using a systems approach, the study elucidates the conceptual formation of learning autonomy and self-learning ability. Practical observations from mathematics teaching at Hanoi University of Architecture indicate that the large volume of specialized knowledge and the high demands of applied design projects require students to demonstrate strong autonomy in independent research and the application of mathematics to professional assignments. Based on students' learning practices, the article introduces definitions of learning autonomy, self-directed learning ability, and their core component competencies, along with corresponding indicators and criteria. These serve as a reference framework for observing and quantitatively assessing students' self-learning capabilities within Vietnam's credit-based higher education model.

Keywords: *Competency framework, competence, learning autonomy, self-directed learning ability, skill development, students.*

1. Đặt vấn đề

Tự chủ học tập (TCHT) là một vấn đề đã được các nhà tâm lí học, giáo dục học quan tâm từ rất sớm. Tuy vậy, trong một giai đoạn lịch sử rất dài từ cổ đại đến cận đại, TCHT vẫn chỉ dừng ở mức độ là một "quan điểm dạy học" mà chưa thực sự trở thành một đối tượng nghiên cứu của khoa học giáo dục. Sang thế kỉ XX, vấn đề nghiên cứu về TCHT đã được nhìn nhận đầy đủ hơn dưới góc độ khoa học, số lượng các công trình nghiên cứu về lĩnh vực này cũng phong phú và đa dạng hơn. Trong 20 số của tạp chí "Adult Education Quarterly" từ 1984 đến 1989 đã có tới 16 bài báo liên quan trực tiếp tới TCHT. Theo Roberson, từ năm 1980 đến năm 1999 có 167 công trình nghiên cứu liên quan đến TCHT. Bước sang thế kỉ XXI, TCHT vẫn tiếp tục thu hút được sự quan tâm rất lớn của các nhà khoa học bởi nhiều lí do cả về mặt lí luận và ý nghĩa của nó trong thực tiễn dạy học. Trên thế giới, vấn đề TCHT của sinh viên (SV) thời gian qua tập trung vào các nội dung: Xác định năng lực TCHT (Shiong et al., Ejaz et al.; Xây dựng thang đánh giá năng lực TCHT (Williamson), Ayyildiz & Tarhan …); Những nhân tố ảnh hưởng đến việc hình thành năng lực, kĩ năng (KN) và hiệu quả TCHT của SV; Khả năng tự quan sát (Knowles, Ayyildiz & Tarhan; Sự hợp tác giữa giảng viên và SV (Sile´n & Uhlin, 2008; Khodabandehlou và cộng sự, 2012); Động lực học tập của người học (Roessger, Triastuti …); Mối quan hệ giữa các yếu tố với mức độ sẵn sàng TCHT của người học (Eneau, Ahmad & Majid). Ngoài ra đã có một số nhà khoa học đã quan tâm đến mối quan hệ giữa năng lực TCHT và đầu ra trong đào tạo trực tuyến hay vai trò của TCHT trong đào tạo trực tuyến (Pao-Nan Chou; Rappel). Trong nước, thời gian qua cũng đã có một số nghiên cứu về TCHT, đơn cử có Đinh Thị Hồng Thu [3, tr. 124], Hồ Sĩ Thắng Kiệt [5, tr. 148], Lưu Hớn Vũ, Ngô Phương Anh, Nguyễn Văn Lợi và cộng sự… và đã có các kết quả đã phân tích, khảo sát nâng cao năng lực tự chủ việc học ngoại ngữ cho SV các trường đại học…Thực tiễn cho thấy, trong mô hình đào tạo theo tín chỉ

Email: vuquanhau.edu@gmail.com

thì TCHT đóng vai trò rất quan trọng nên việc đánh giá, bồi dưỡng năng lực tự chủ học tập (NLTCHT) của SV cần phải đầu tư nghiên cứu, đặc biệt là cần làm rõ các năng lực thành tố của NLTCHT của SV. Bài báo đưa ra quan niệm về TCHT, NLTCHT của SV cùng các năng lực thành tố cơ bản của NLTCHT với các chỉ báo, tiêu chí cụ thể.

Trên cơ sở đó, bài báo đưa ra quan niệm về TCHT, NLTCHT của SV cùng các năng lực thành tố cơ bản của NLTCHT với các chỉ báo, tiêu chí cụ thể, làm khung tham chiếu đánh giá cho đối tượng SV đặc thù tại Trường Đại học Kiến trúc Hà Nội, góp phần nâng cao chất lượng đào tạo nguồn nhân lực chất lượng cao trong bối cảnh hiện nay.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Năng lực tự chủ học tập

Thuật ngữ "tự chủ" (autonomy) có nguồn gốc từ "autonomia" trong tiếng Hi Lạp. Trong tác phẩm "The adult's learning projects: A fresh approach to theory and practice in adult education", Allen Tough đã nghiên cứu, đưa ra quan niệm ban đầu về TCHT. Theo Dearden [2, tr. 101], tự chủ là sự độc lập và tự quyết tâm khi thực hiện một công việc.

Holec [6, tr. 94] đã cho rằng, TCHT là khả năng quản lí việc học của chính mình; O'Brien và Guiney cho rằng, nếu người học TCHT thì ít phụ thuộc vào sự kiểm soát hoặc chỉ đạo của người khác trong học tập. Trong nhiều nghiên cứu tiếp theo, quan niệm về TCHT thường được hiểu là khả năng để tự quyết định trong học tập mà không bị ai khác kiểm soát hoặc đơn giản là tự do hành động trong học tập.

Vậy, TCHT chỉ khả năng tự quyết định, tự chịu trách nhiệm về việc học tập của người học.

Nunan đề xuất một mô hình năm cấp độ của TCHT bao gồm "nhận thức", "tham gia", "can thiệp", "sáng tạo" và "siêu việt" (bảng 1).

Bảng 1: 5 mức độ tự chủ của người học

Cấp độ	Hành động của người học	Nội dung	Quá trình
1	Nhận thức	Người học nhận thức được các mục tiêu sư phạm và nội dung của các tài liệu mà họ đang sử dụng.	Người học xác định các hàm ý chiến lược của các nhiệm vụ sư phạm và xác định các phong cách chiến lược học tập ưa thích của riêng họ.
2	Tham gia	Người học tham gia vào việc lựa chọn mục tiêu của riêng họ từ một loạt các lựa chọn thay thế được cung cấp.	Người học đưa ra lựa chọn giữa một loạt các lựa chọn.
3	Can thiệp	Người học được tham gia vào việc sửa đổi và điều chỉnh các mục tiêu và nội dung của chương trình học tập.	Người học sửa đổi/thích ứng các nhiệm vụ.
4	Sáng tạo	Người học tự tạo ra các mục tiêu và mục tiêu.	Người học tự tạo ra các nhiệm vụ của mình.
5	Siêu việt	Người học vượt ra ngoài lớp học và tạo mối liên hệ giữa nội dung học tập trong lớp học và thế giới.	Người học trở thành giáo viên (GV) và nhà nghiên cứu.

Năng lực TCHT được Holec quan niệm là năng lực tự chịu trách nhiệm về việc học của mình. Little đã mở rộng quan niệm NLTCHT của Holec [6, tr. 68], coi NLTCHT như một năng lực quan trọng của người học và cho rằng NLTCHT được thể hiện cả trong cách học và cách vận dụng những gì đã học được của người học, người học tự chủ trong việc ra quyết định và hành động độc lập trong quá trình học tập. Về bản chất, các quan niệm về NLTCHT của Holec và Little là thống nhất, đây là năng lực tự chịu trách nhiệm và tự chủ đưa ra quyết định để người học thực hiện việc học tập của bản thân.

Dickinson [2, tr. 164] xem NLTCHT là người học hoàn toàn tự chủ và chịu trách nhiệm về tất cả những quyết định liên quan đến việc học của bản thân và thực thi những quyết định đó. Dam xem NLTCHT là sự sẵn sàng chịu trách nhiệm về việc học của mình để phục vụ cho nhu cầu và mục đích của mình. Benson và Voller [1, tr. 118] khi đề cập đến NLTCHT, đặc biệt chú ý đến khả năng kiểm soát việc học của một người: kiểm soát quản lí việc học tập, kiểm soát quá trình nhận thức và kiểm soát nội dung học tập. Freire đã cụ thể NLTCHT bao gồm 2 thành tố chính là khả năng và ý thức tự chủ, người học có thể có khả năng lựa chọn nội dung học tập, tự đánh giá quá trình học tập và có thể tiến hành việc học một cách độc lập và có ý thức chủ động học tập. Benson [1, tr. 68] cho rằng: NLTCHT của người

học được thể hiện qua các góc độ: hoàn toàn tự học một mình; có những KN có thể học và ứng dụng để học tự định hướng; thực thi trách nhiệm của người học đối với việc học của mình; người học được quyết định về việc học của mình. Hsu cũng cho rằng, NLTCHT bao gồm cả trách nhiệm, quy trình, sự sẵn sàng và quyền tự do trong học tập.

Qua các kết quả nghiên cứu trên thế giới về NLTCHT, có thể thấy: 1) NLTCHT có cấu trúc phức hợp (Learner Autonomy as a complex construct). NLTCHT là tổng hợp các khả năng, thái độ hoặc thiên hướng của người học; 2) NLTCHT thể hiện sự sẵn sàng cho sự tự chủ của người học (Willingness for Learner Autonomy). Người học sẵn sàng chịu trách nhiệm về việc học của chính mình để phục vụ các nhu cầu và mục đích học tập của bản thân. Mặt khác, Dickinson [2, tr. 103] đã chỉ ra rằng, NLTCHT không đồng nhất tự học (self-instruction) hoặc học độc lập (independent learning). NLTCHT không chỉ liên quan đến quá trình ra quyết định trong học tập mà còn liên quan đến nhu cầu, sở thích của người học, khả năng làm việc của người học với người dạy. NLTCHT không chỉ là trải nghiệm của cá nhân người học mà còn được thể hiện ở sự tương tác giữa người học với nhau, giữa người học với người dạy. Như vậy, có một sự thống nhất cao về vai trò của NLTCHT, đó là giúp người học đạt được hiệu quả học tập tốt hơn. Tuy nhiên, việc người học TCHT không làm giảm vai trò của giảng viên (GV) mà GV phải thay đổi vai trò của mình từ người truyền thụ kiến thức sang người tư vấn, hướng dẫn và hỗ trợ người học phát triển khả năng TCHT của người học. Nói cách khác, GV đóng vai trò rất quan trọng trong việc phát triển NLTCHT cho người học.

Các nghiên cứu trong nước như Nguyễn Thị Cẩm Lệ, Nguyễn Văn Lợi và cộng sự, Ngô Phương Anh [7, tr. 96], Đinh Thị Hồng Thu [3, tr. 145], Hồ Sĩ Thắng Kiệt [5, tr. 46], Nguyễn Thị Phương Thảo và cộng sự… cho thấy các tác giả Việt Nam đều có một điểm chung là NLTC của người học xuất phát từ thuật ngữ "learner autonomy" và là năng lực cần thiết giúp người học có thể tự lựa chọn, quyết định thực hiện việc học tập của bản thân nhằm hoàn thành mục tiêu, nhiệm vụ học tập. Như vậy, quan niệm về NLTCHT được tiếp cận theo nhiều góc độ nhưng chúng đều có điểm chung. Trên cơ sở đó, chúng tôi cho rằng: "*NLTCHT được đặc trưng bởi tính tự quyết định, sẵn sàng chịu trách nhiệm về việc học của chính mình để đạt được mục đích học tập của bản thân. Điều này đòi hỏi ở người học năng lực sẵn sàng quyết định, hành động độc lập và hợp tác với những người khác với tư cách là một người có trách nhiệm với việc học tập của mình*". Tuy nhiên, quan niệm về TCHT của các tác giả trong và ngoài nước mới chỉ mang tính chung chung cho mọi người học hoặc tập trung vào vấn đề học ngoại ngữ của SV,… mà chưa làm rõ được đặc trưng trong cấu trúc NLTCHT của SV trong giáo dục đại học.

Với quan niệm năng lực là thuộc tính cá nhân được hình thành, phát triển nhờ tố chất sẵn có và quá trình học tập, rèn luyện cho phép con người huy động tổng hợp các kiến thức, KN và các thuộc tính cá nhân khác như hứng thú, niềm tin, ý chí...; thực hiện thành công một loại hoạt động nhất định, đạt kết quả mong muốn trong những điều kiện cụ thể. Năng lực biểu hiện ở việc vận dụng kiến thức, KN và sự sẵn sàng hành động nhằm thực hiện có hiệu quả hoạt động trong lĩnh vực nào đó. Trong phạm vi nghiên cứu này, chúng tôi cho rằng NLTCHT biểu hiện qua việc vận dụng kiến thức, KN và hành vi của người học để hoàn toàn tự chủ và chịu trách nhiệm về tất cả những quyết định liên quan đến việc học của bản thân.

Thực tế dạy học tại Trường Đại học Kiến trúc Hà Nội cũng khẳng định vai trò chuyển đổi của GV. GV không chỉ là người truyền thụ các định lý mà phải là người tư vấn, khơi gợi để SV "sẵn sàng chịu trách nhiệm" (theo quan điểm của Dam và Dickinson) đối với phương án kỹ thuật của mình. Do đó, việc xây dựng một khung chỉ số đo lường NLTCHT riêng biệt cho SV những người vừa là kỹ sư, vừa là nghệ sĩ là yêu cầu cấp thiết để nâng cao chất lượng đào tạo theo mô hình tín chỉ, giúp các em không chỉ học toán mà còn biết "dùng toán" để kiến tạo không gian sống.

2.2. Năng lực tự chủ học tập của sinh viên

2.2.1. Quan niệm về năng lực tự chủ học tập của sinh viên

Khi nghiên cứu về NLTCHT, các nhà nghiên cứu, nhà giáo dục đã từng bước đưa ra các thành tố của NLTCHT. Các tác giả Holec [6, tr. 126], Little , Benson và Voller [1, tr. 124] cho rằng, NLTCHT được thể hiện qua KN tự học, KN tư duy phê phán, ra quyết định và các KN làm việc hợp tác. Dam đã khẳng định thái

độ sẵn sàng tự chịu trách nhiệm của người học là một trong các thành tố không thể thiếu của NLTCHT. Đối với SV thì nhiệm vụ chính của họ trong suốt quá trình đào tạo ở trường đại học là học tập và để đạt được mục tiêu đào tạo đòi hỏi SV phải có NLTCHT. SV tự quyết định xác định mục tiêu học tập, tự lựa chọn cách học, cách đánh giá và tự chịu trách nhiệm về việc học của chính mình một cách độc lập để đạt được mục đích học tập. Nói một cách khác, NLTCHT học tập của SV được biểu hiện qua khả năng hành động có hiệu quả và có trách nhiệm với các nhiệm vụ; công việc học tập dựa trên hiểu biết, KN và thái độ (sự sẵn sàng hành động). Để làm rõ NLTCHT của SV, trước hết cần thấy việc học của SV đại học có một số đặc điểm khác biệt so với HS phổ thông, cụ thể: Việc học tập của SV có tính nghề nghiệp cao. Ngoài khối kiến thức về lí luận chính trị chung thì chương trình đào tạo sẽ phụ thuộc vào lĩnh vực nghề nghiệp đào tạo; Kế hoạch học tập mềm dẻo, SV phải tự xác định kế hoạch học tập phù hợp với chương trình đào tạo và điều kiện bản thân; Việc học tập của SV có hàm lượng, thiên hướng nghiên cứu khoa học; Việc tự học mang tính chất đặc biệt quan trọng. Tính phản biện, tự kiểm tra, tự điều chỉnh được đề cao; Việc vận dụng tri thức, KN cơ bản và KN mềm vào giải quyết các vấn đề thực tiễn được đặc biệt coi trọng… Như vậy, ngoài các đặc trưng chung của NLTCHT đã được các chuyên gia trong và ngoài nước chỉ ra, các đặc điểm này sẽ dẫn đến một số đặc trưng trong cấu trúc NLTCHT của SV Trường Đại học Kiến trúc Hà Nội trong mô hình đào tạo theo học chế tín chỉ.

Đối với SV Trường Đại học Kiến trúc Hà Nội, NLTCHT không chỉ là một năng lực học thuật đơn thuần mà còn là năng lực tiễn nghề nghiệp. Việc rèn luyện năng lực này giúp các em không chỉ hoàn thành chương trình đào tạo theo học chế tín chỉ mà còn hình thành bản lĩnh tự quyết, sẵn sàng chịu trách nhiệm về các giải pháp kỹ thuật và thẩm mỹ của mình trong môi trường hành nghề thực tế sau này.

2.2.2. Các năng lực thành tố của năng lực tự chủ học tập của sinh viên Trường Đại học Kiến trúc Hà Nội

Nguyễn Thị Phương Thảo và cộng sự [9, tr. 56] đã xác định cấu trúc NLTCHT của HS trong dạy học Hóa học gồm các năng lực thành phần: Tự lực; Tự điều chỉnh tình cảm, thái độ, hành vi của mình; Thích ứng với cuộc sống; Định hướng nghề nghiệp; Tự hoàn thiện

Hiện nay, các cơ sở giáo dục đại học ở Việt Nam đang thực hiện đào tạo theo mô hình tín chỉ. Trong phương thức đào tạo tín chỉ, việc tự rèn luyện, tự học tập, tự nghiên cứu của SV đóng vai trò rất quan trọng. SV vừa đóng vai trò là người tiếp thu kiến thức, vừa là người tạo ra kiến thức, SV sẽ tự học, tự nghiên cứu, vận dụng kiến thức vào thực tiễn… một cách chủ động để đạt được mục tiêu học tập. NLTCHT trong học tập của SV được thể hiện thông qua việc thực hiện nhiệm vụ học tập. SV cần chuyển hóa những kiến thức, KN, thái độ có được vào giải quyết những tình huống trong quá trình học tập. Từ các nghiên cứu về NLTCHT, ta thấy khi đề cập đến NLTCHT của người học cần chú ý đến các yếu tố: - Yếu tố KN, bao gồm KN tự học một mình, KN phê phán, KN ra quyết định, KN làm việc hợp tác…; - Yếu tố bối cảnh mà trong bối cảnh đó người học thể hiện sự tự kiểm soát, tự chịu trách nhiệm và thực hiện các hoạt động học tập của mình; - Yếu tố tự chủ - tức là người học tham gia, tự quyết định các khía cạnh liên quan đến việc học của bản thân như: xác định mục tiêu học tập, xây dựng kế hoạch học tập, lựa chọn phương pháp học tập, tài liệu học tập, cách đánh giá kết quả học tập…

Đối chiếu với môi trường đào tạo đặc thù tại Trường Đại học Kiến trúc Hà Nội, các thành tố của NLTCHT được cụ thể hóa thông qua quy trình sáng tạo và thực hành kỹ thuật:

Tự chủ xác định mục tiêu gắn với "tư duy đồ án": SV chủ động lựa chọn kiến thức toán học, quy chuẩn kỹ thuật và ngôn ngữ kiến trúc phù hợp để giải quyết các nhiệm vụ thiết kế mang tính cá nhân hóa.

Làm chủ công cụ số và phương pháp tự nghiên cứu: Thể hiện qua việc chủ động khai thác các phần mềm mô phỏng (BIM, CAD, Revit) và thuật toán kiến trúc để tối ưu hóa giải pháp thiết kế, thay vì chỉ dựa vào giáo trình lý thuyết.

Năng lực tương tác và trách nhiệm tại Studio: NLTCHT phát triển qua mô hình học tập theo xưởng, đòi hỏi SV vừa làm việc độc lập, vừa hợp tác liên ngành và biết cách phản biện để bảo vệ quan điểm thiết kế trước GV.

Khả năng thực chứng và tự điều chỉnh: SV tự chuyển hóa tri thức từ lớp học vào thực địa (vẽ ghi, khảo sát), từ đó tự điều chỉnh phương án kỹ thuật để cân bằng giữa tính khoa học của kết cấu và tính thẩm mỹ của công trình.

Little đã đưa ra các thuộc tính của tính TCHT trong quá trình học tập của người học (bảng 2). Mặc dù 3 bước của quá trình này có vẻ như phân biệt với nhau nhưng chúng thực sự giao thoa nhau khi thực hiện. Để có thể theo dõi một quá trình học tập thành công, người học có thể cần phải đánh giá các thực hành hiện tại của mình và bắt đầu các cơ hội học tập mới.

Bảng 2: Thuộc tính tự chủ của người học

Giai đoạn	Thuộc tính
Khởi động	Nhận thức được mục tiêu học tập; Xác định mục tiêu và lập kế hoạch học tập; Duy trì các chương trình học tập và theo dõi quá trình học tập; Xác định và sử dụng các chiến lược phù hợp.
Giám sát	Duy trì và theo dõi quá trình học tập; Xác định và thực hiện kế hoạch học tập phù hợp, lựa chọn học liệu thích hợp Điều chỉnh, tùy chỉnh và cá nhân hóa việc học, linh hoạt và điều chỉnh các hành động học tập; Tập trung vào việc hợp tác và tương tác với bạn học và GV; Bày tỏ ý kiến và trao đổi với đồng nghiệp.
Đánh giá	Phản ánh một cách nghiêm túc; Đánh giá kết quả học tập; Sửa chữa sai lầm.

Từ kết quả nghiên cứu lí luận và thực tiễn, căn cứ vào đặc điểm học tập của SV ở bậc đại học, theo chúng tôi, NLTCHT học tập của SV được biểu hiện qua các yếu tố cơ bản (các năng lực thành tố) sau: 1) Tự chủ trong xác định nhu cầu, mục tiêu, nhiệm vụ học tập dựa trên kiến thức, KN của bản thân của mỗi học phần, từng giai đoạn (học kì) và toàn thể khóa học; 2) Tự chủ trong việc lập kế hoạch học tập cho bản thân để đạt được mục tiêu học tập từng giai đoạn và toàn khóa học; 3) Tự chủ trong quá trình thực hiện kế hoạch học tập và luôn chủ động giải quyết các vấn đề nảy sinh trong quá trình học tập; 4) Tự mình nhận định, đánh giá và chủ động điều chỉnh mục tiêu, kế hoạch cũng như việc thực hiện kế hoạch học tập của bản thân; 5) Tự chịu trách nhiệm về quá trình, kết quả học tập (trước bản thân, gia đình và xã hội).

Các năng lực thành tố của NLTCHT của SV được biểu hiện qua các chỉ báo cụ thể sau (bảng 3):

Bảng 3: Các năng lực thành tố của NLTCHT của SV

TT	NL thành phần	Chỉ báo
1	Tự chủ trong xác định nhu cầu, mục tiêu, nhiệm vụ học tập dựa trên kiến thức, KN của bản thân (của mỗi học phần, từng giai đoạn, học kì và toàn thể khóa học).	Tự chủ trong xác định nhu cầu học tập. Tự chủ trong xác định mục tiêu học tập. Tự chủ trong xác định mục đích học tập. Tự chủ trong xác định nhiệm vụ học tập cụ thể để đạt được mục tiêu học tập.
2	Tự chủ trong việc lập kế hoạch học tập cho bản thân để đạt được mục tiêu học tập.	Tự chủ trong lập kế hoạch: khóa học, năm học, học kì với các môn học (kết hợp được giữa kế hoạch học tập có Thầy hướng dẫn và tự học). Tự chủ trong xác định các yếu tố đảm bảo cho việc thực hiện kế hoạch học tập.
3	Tự chủ trong quá trình thực hiện kế hoạch học tập và luôn chủ động giải quyết các vấn đề nảy sinh trong quá trình học tập.	Tự chủ trong việc thực hiện kế hoạch học tập đã đề ra (kết hợp được việc học tập trực tiếp và trực tuyến). Chủ động phát hiện và giải quyết các vấn đề đặt ra trong quá trình thực hiện kế hoạch học tập. Chủ động tự điều chỉnh phương pháp học tập của bản thân cho phù hợp.

4	Tự mình nhận định, đánh giá và chủ động điều chỉnh mục tiêu, kế hoạch cũng như việc thực hiện kế hoạch học tập của bản thân.	Chủ động đánh giá khả năng thực hiện mục tiêu, nhiệm vụ, kế hoạch học tập, nhận ra những bất cập. Chủ động điều chỉnh mục tiêu, kế hoạch cũng như việc thực hiện kế hoạch học tập của bản thân.
5	Tự chịu trách nhiệm về quá trình, kết quả học tập (trước bản thân, gia đình và xã hội).	Biết tự điều chỉnh tình cảm, thái độ, hành vi của bản thân. Sẵn sàng đón nhận và quyết tâm vượt qua thử thách trong học tập và đời sống.

Để có thể lượng hóa, đánh giá được NLTCHT của SV trong đào tạo tín chỉ, qua từng năng lực thành tố của NLTCHT của SV, từ các năng lực thành tố (bảng 3), ta có thể đưa ra hệ thống các tiêu chí kèm theo biểu hiện được phân theo 4 cấp độ như sau (bảng 4):

Bảng 4: Các mức độ của NLTCHT theo từng tiêu chí

Tiêu chí	Mức độ			
	Mức 1	Mức 2	Mức 3	Mức 4
1) Tự chủ trong xác định nhu cầu học tập.	Chưa xác định các nhu cầu học tập của bản thân.	Xác định các nhu cầu học tập của bảnthân một cách thụ động.	Đã chủ động xác định nhu cầu học tậpcủa bản thân, nhưng chưa đầy đủ.	Đã chủ động xác định đầy đủ nhu cầu học tập của bản thân.
2) Tự chủ trong xác định mục tiêu học tập.	Chưa đặt mục tiêu học tập cụ thể, khắc phục những hạn chế.	Chưa chủ động đặt mục tiêu học tập cụ thể, chi tiết, khắc phục những hạn chế.	Đã chủ động đặt mục tiêu học tập cụ thể cho bản thân, song chưa khắc phục đầy đủ các hạn chế.	Chủ động xác định các mục tiêu học tập chi tiết, cụ thể, khắc phục những hạn chế.
3) Tự chủ trong xác định mục đích học tập.	Chưa biết cách xác định các mục đích học tập của bản thân.	Xác định các mục đích học tập của bản thân một cách thụ động.	Chủ động trong việc xác định được các mục đích học tập của bản thân nhưng chưa thực sự đầy đủ.	Chủ động trong việc xác định được mục đích học tập của bản thân một cách đầy đủ.
4) Tự chủ trong xác định nhiệm vụ học tập cụ thể để đạt được mục tiêu học tập.	Chưa xác định được nhiệm vụ học tập.	Xác định được nhiệm vụ học tập dựa trên kết quả đã đạt được một cách thụ động.	Chủ động xác định được nhiệm vụ học tập dựa trên kết quả đã đạt được nhưng chưa thực sự phù hợp với mục đích học tập.	Chủ động xác định được nhiệm vụ học tập dựa trên kết quả đã đạt được, phù hợp với mục đích học tập.
5) Tự chủ trong lập kế hoạch: khóa học, năm học, học kì với các môn học.	Chưa biết chọn các môn học phù hợp với mục tiêu học tập của bản thân.	Còn bị động, lúng túng khi chọn các môn học phù hợp với mục tiêu học tập của bản thân.	Chủ động chọn học các môn học phù hợp với mục tiêu học tập của bản thân nhưng chưa tối ưu.	Chủ động chọn học các môn học phù hợp với mục tiêu học tập của bản thân một cách tối ưu.
6. Kết hợp được giữa kế hoạch học tập có GV hướng dẫn và tự học.	Chưa biết lập kế hoạch học tập có GV hướng dẫn và tự học.	Còn bị động, lúng túng khi xây dựng kế hoạch học tập có GV hướng dẫn và tự học.	Chủ động xây dựng kế hoạch học tập có GV hướng dẫn và tự học nhưng chưa thực sự hợp lí.	Chủ động xây dựng kế hoạch học tập có GV hướng dẫn và tự học một cách hợp lí.
7) Tự chủ trong xác định các yếu tố đảm bảo cho việc thực hiện kế hoạch học tập.	Chưa xác định được các yếu tố đảm bảo cho việc thực hiện kế hoạch học tập.	Còn bị động trong việc xác định các yếu tố đảm bảo cho việc thực hiện kế hoạch học tập.	Chủ động xác định được các yếu tố đảm bảo cho việc thực hiện kế hoạch học tập nhưng chưa đầy đủ.	Chủ động xác định được các yếu tố đảm bảo cho việc thực hiện kế hoạch học tập một cách đầy đủ.
8) Tự chủ trong việc thực hiện kế hoạch học tập đã đề ra.	Chưa tự chủ trong việc thực hiện kế hoạch học tập đã đề ra.	Thực hiện kế hoạch học tập đã đề ra một cách thụ động.	Chủ động trong việc thực hiện kế hoạch học tập đã đề ra.	Thực hiện kế hoạch học tập đã đề ra một cách tích cực, chủ động.
9) Tự chủ trong việc kết hợp được việc học tập trực tiếp và trực tuyến.	Chưa biết kết hợp được việc học tập trực tiếp và trực tuyến.	Thực hiện kết hợp được việc học tập trực tiếp và trực tuyến một cách thụ động.	Chủ động kết hợp được việc học tập trực tiếp và trực tuyến nhưng chưa đạt hiệu quả cao.	Chủ động kết hợp được việc học tập trực tiếp và trực tuyến đạt hiệu quả cao.
10) Chủ động phát hiện và giải quyết các vấn đề đặt ra trong quá trình thực hiện kế hoạch học tập.	Chưa nhận ra và điều chỉnh được sai sót trong học tập và tự rút kinh nghiệm từ những sai sót của bản thân.	Bước đầu nhận ra những sai sót của bản thân song chưa tự điều chỉnh và rút kinh nghiệm từ các sai sót đó.	Nhận ra những sai sót của bản thân và tự điều chỉnh và rút kinh nghiệm từ các sai sót đó nhưng chưa kịp thời.	Tự nhận ra những sai sót của bản thân và kịp thời tự điều chỉnh, rút kinh nghiệm từ các sai sót đó.

11) Chủ động tự điều chỉnh phương pháp học tập của bản thân cho phù hợp.	Chưa tự điều chỉnh được phương pháp học tập của bản thân cho phù hợp.	Tự điều chỉnh phương pháp học tập của bản thân một cách thụ động, chưa kịp thời.	Chủ động tự điều chỉnh phương pháp học tập của bản thân cho phù hợp với tình hình học tập và chương trình đào tạo.	Chủ động tự điều chỉnh phương pháp học tập của bản thân cho phù hợp với tình hình học tập và chương trình đào tạo một cách kịp thời.
12) Biết tự điều chỉnh tình cảm, thái độ, hành vi của bản thân.	Chưa đánh giá tự điều chỉnh được tình cảm, cảm xúc của bản thân; chưa có cách cư xử đúng mực.	Đánh giá được tình cảm, cảm xúc của bản thân nhưng chưa biết tự điều chỉnh tình cảm, thái độ, hành vi của bản thân.	Đánh giá và tự điều chỉnh được tình cảm, cảm xúc của bản thân; tự tin, lạc quan nhưng chưa có cách cư xử đúng.	Đánh giá và tự điều chỉnh được tình cảm, cảm xúc của bản thân; tự tin, lạc quan và có cách cư xử đúng.
13) Sẵn sàng đón nhận và quyết tâm vượt qua thử thách trong học tập và đời sống.	Chưa sẵn sàng đón nhận thử thách trong học tập và đời sống, chưa vượt qua được các thử thách.	Đón nhận thử thách trong học tập và đời sống một cách thụ động, chưa có quyết tâm cao để vượt qua.	Sẵn sàng đón nhận thử thách trong học tập, đời sống và quyết tâm vượt qua và vượt qua được nhiều thử thách.	Sẵn sàng đón nhận thử thách trong học tập và đời sống và quyết tâm vượt qua và vượt qua được thử thách một cách chủ động.

3. Kết luận

Bài báo đã đưa ra quan niệm về NLTCHT của SV Trường Đại học Kiến trúc Hà Nội trong mô hình đào tạo học chế tín chỉ với 5 năng lực thành tố và được cụ thể hóa qua 13 tiêu chí cụ thể. Với mỗi tiêu chí, đã đưa ra được các biểu hiện hành vi cụ thể của nó theo 4 cấp độ để có thể làm căn cứ nhận định, đánh giá, phân tích NLTCHT của SV.

Quan niệm về NLTCHT và các thành tố của NLTCHT được đề cập trong phạm vi bài báo vừa mang tính kế thừa các kết quả nghiên cứu trên thế giới và trong nước trước đó, điều này vừa cập nhật thực tiễn đào tạo trình độ đại học theo mô hình học chế tín chỉ ở Việt Nam.

Kết quả nghiên cứu của bài báo cũng mở ra việc cần phải tiếp tục nghiên cứu để làm rõ ý nghĩa, vai trò của NLTCHT đối với SV và vấn đề lượng hóa, đánh giá NLTCHT của SV trong đào tạo ở Trường Đại học Kiến trúc Hà Nội để đưa ra các biện pháp bồi dưỡng NLTCHT cho SV, góp phần nâng cao chất lượng đào tạo trình độ đại học, bàn luận thêm về điều kiện học tập hiện nay để phát huy tính tự chủ trong học tập của SV.

Tài liệu tham khảo

[1] Benson, P., & Voller P. (eds.) (1997). *Autonomy and independence in language learning*. London: Longman. Dam, L. (1995). *Learner Autonomy 3: From theory to classroom practice*. Authentik Language Learning

[2] Dearden, R. F. (1972). *Autonomy and education.* Education and the Development of Reason. Dickinson, L. (1987). *Self-instruction in language learning*. Cambridge University Press.

[3] Đinh Thị Hồng Thu (2017). *Tổng quan về nghiên cứu tính tự chủ trong học ngoại ngữ ở Việt Nam*. Tạp chí Khoa học, Đại học Quốc gia Hà Nội: Nghiên cứu nước ngoài, 33(5), 123-130.

[4] Ejaz, S., Hussain, M., Majeed I., Afzal, M., & Gilani, S. A. (2018). *Readiness for Self-Directed Learning among Nursing Students in Lahore, Pakistan*. International Journal of Graduate Research and Review, 4(2), 1-11.

[5] Hồ Sĩ Thắng Kiệt (2019). *Nghiên cứu ảnh hưởng của năng lực tự chủ trong học tập đối với năng lực tiếng Anh của sinh viên tại các cơ sở giáo dục đại học thành viên Đại học Đà Nẵng*. Đề tài Khoa học và Công nghệ cấp Đại học Đà Nẵng,

[6] Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning.* Oxford: Pergamon. (First published 1979, Strasbourg: Council of Europe).

[7] Ngô Phương Anh (2017). *Những yếu tố ngoại cảnh ảnh hưởng tới việc nâng cao năng lực tự chủ cho người học*. Tạp chí Khoa học Ngoại ngữ Quân sự, số 7, tr. 86-92.

[8] Nguyen Thi Cam Le (2009). *Learner autonomy and EFL learning at the tertiary level in Vietnam*. School of Linguistics and Applied Language Studies, PhD Thesis.

[9] Nguyễn Thị Phương Thảo, Phan Thị Thanh Hương, Đặng Thị Thuận An (2020). *Phát triển năng lực tự chủ cho học sinh thông qua dạy học một số chủ đề môn Hóa học lớp 12 theo chương trình giáo dục phổ thông năm 2018 ở tỉnh Đắk Lắk*. Tạp chí Khoa học, Trường Đại học Sư phạm, Đại học Huế, 4(56): chuyên san đặc biệt, tr. 19-28.