

# TÁC ĐỘNG CỦA CÁC QUÁ TRÌNH HỌC TẬP CHUYÊN HÓA TỚI THAY ĐỔI CỦA SINH VIÊN SAU THỜI GIAN THỰC TẬP SỰ PHẠM

Nguyễn Thúy Nga<sup>1</sup>,  
Nguyễn Ngân Hà<sup>2,3,+</sup>

<sup>1</sup>Trường Đại học Công nghiệp Hà Nội;

<sup>2</sup>Trường Đại học Ngoại ngữ - Đại học Quốc gia Hà Nội;

<sup>3</sup>NCS Trường Đại học Giáo dục - Đại học Quốc gia Hà Nội

+ Tác giả liên hệ: • Email: hann1989@ynu.edu.vn

## Article history

Received: 08/7/2024

Accepted: 20/8/2024

Published: 05/10/2024

## Keywords

Transformative learning,  
internship, impact,  
transformation

## ABSTRACT

In many countries around the world, the transformative learning theory is considered important and meaningful for adult learning to develop personal capacity as well as professional qualities; However, this research direction in our country still has many limitations. Based on Mezirow's (1991) transformative learning theory, the study aims to investigate the impact of transformative learning processes on changes in students' worldviews and ontology after a pedagogical internship. The authors surveyed 179 pre-service students at a university in Hanoi. The questionnaire was sent to the research participants via Google Forms, and the data were analyzed using Partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM). The results showed that transformative learning processes moderately impacted changes in students' conceptions of the world and themselves. These results suggest that universities and student-hosting institutions create significant changes in students' worldviews and ontology by organizing diverse experiential activities, open discussion and debate, and creating opportunities for students to be proactive in planning and taking responsibility for their internships.

## 1. Mở đầu

Để đáp ứng nhu cầu về nguồn nhân lực có thể thích ứng tốt với một thị trường lao động luôn thay đổi và hướng tới sự bền vững của thế giới, các cơ sở giáo dục đại học buộc phải cải cách các chương trình đào tạo của mình, với trọng tâm là phát triển phương pháp học tập chuyên hóa (HTCH) ở sinh viên (SV) (Enkhtur & Yamamoto, 2017) bởi vì HTCH giúp SV thay đổi tư duy, thế giới quan và năng lực của mình, qua đó tạo ra các biến đổi quan trọng theo yêu cầu của phát triển bền vững và gây ảnh hưởng lên cộng đồng xung quanh và rộng hơn là toàn thế giới (Taylor, 2007).

Một cách để thúc đẩy HTCH là thông qua giáo dục trải nghiệm dưới hình thức các chương trình giáo dục tích hợp công việc (work-integrated education), chẳng hạn như thực tập (Kostara et al., 2022). Trong các chương trình này, SV có cơ hội trải nghiệm các tình huống thực tế và suy ngẫm về những gì mình đã trải qua, từ đó thay đổi niềm tin và giá trị của mình (Ali & Harris, 2021). Những giá trị, niềm tin hay quan điểm thay đổi đó sẽ dẫn tới sự thay đổi trong hành vi và hành động xã hội (Hoggan, 2016). Bên cạnh đó, thực tập sự phạm luôn là học phần bắt buộc trong các chương trình đào tạo GV. Như vậy, có thể nói rằng, HTCH trong thực tập sự phạm hứa hẹn mang lại sự phát triển và biến đổi của SV.

Đã có nhiều nghiên cứu đề cập tới những thay đổi của SV sau thời gian thực tập sự phạm. Trong số đó, có nghiên cứu đã chứng minh được giá trị của hoạt động thực tập sự phạm trong việc thúc đẩy quá trình HTCH và tìm ra các yếu tố tạo điều kiện cho quá trình này. Bài báo này được thực hiện nhằm tìm hiểu về các yếu tố ảnh hưởng tới những thay đổi của SV ngành Sư phạm sau qua trình thực tập thông qua lăng kính HTCH, từ đó là căn cứ cho các cơ sở giáo dục đại học nâng cao chất lượng chương trình thực tập của mình.

## 2. Kết quả nghiên cứu

### 2.1. Học tập chuyên hóa

Theo Mezirow (1997), HTCH (transformative learning) là “*quá trình tạo ra sự thay đổi trong hệ quy chiếu*” (tr 5). Hệ quy chiếu này bao gồm các giả định (liên tưởng, khái niệm, giá trị, cảm xúc hoặc phản ứng), đóng vai trò như một “*lăng kính*” để mọi người diễn giải kinh nghiệm sống của mình. Mezirow (2003) cho rằng HTCH cho phép người học phát triển tư duy sẵn sàng thay đổi và phản ứng nhanh hơn với các tình huống thay đổi. Howie và Bagnall

(2013) giải thích Lí thuyết HTCH của Mezirow với một số yếu tố chính là: khi một người tham gia vào các hoạt động hoặc trải nghiệm, họ có thể gặp phải “tình thế tiến thoái lưỡng nan gây mất phương hướng” (disorienting dilemma). Thông qua sự chiêm nghiệm phê phán (critical reflection) và diễn ngôn hợp lí (rational discourse), quá trình chuyển hóa được bắt đầu.

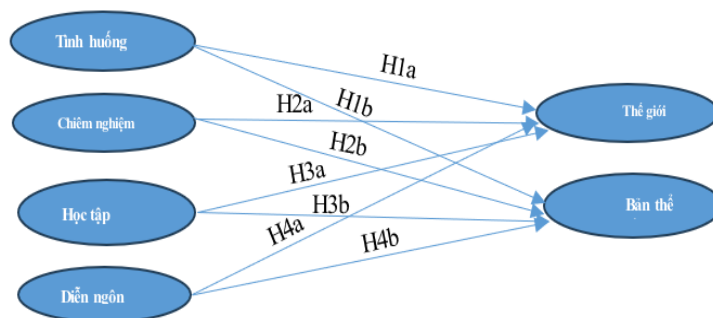
Lí thuyết HTCH của Mezirow (1991) cho rằng mỗi người diễn giải thế giới theo những cách riêng của mình và những giả định thường được bản thân người đó chấp nhận như một điều tất yếu. Tuy nhiên, khi một trải nghiệm khác biệt diễn ra hay một tình huống gây mất phương hướng (disorienting dilemma) xảy đến, người đó sẽ mất cân bằng và có thể “kích hoạt” một loạt giai đoạn dẫn đến việc tái cấu trúc thế giới quan của họ. Theo Mezirow (1991), các thành tố hay quá trình thúc đẩy sự chuyển hóa là: (1) Tình huống gây mất phương hướng (Disorienting dilemma); (2) Chiêm nghiệm phê phán (Critical reflection); (3) Học tập tự định hướng (Self-directed learning); (4) Diễn ngôn hợp lí (Rational discourses). Trong đó, các tình huống gây mất phương hướng là chất xúc tác cho HTCH, thúc đẩy người học phải đánh giá lại hệ quy chiếu của bản thân và có thể thay đổi, chấp nhận những quan điểm mới (King, 2009; Mezirow, 1991). Chiêm nghiệm phê phán là nền tảng cho người học có thể có cái nhìn sâu sắc hơn, những quan điểm linh hoạt và toàn diện hơn dựa trên sự thấu hiểu những định kiến - yếu tố ảnh hưởng bên trong, hình thành nên suy nghĩ của cá nhân (Mezirow, 2003). Học tập tự định hướng là quá trình người học tự lên kế hoạch hành động, tự chịu trách nhiệm cho việc học của mình và cho phép cá nhân khám phá ra những ý tưởng mới, tìm kiếm thông tin, chủ động tham gia vào các hoạt động thúc đẩy sự thay đổi (Mezirow, 1997). Diễn ngôn hợp lí là những cuộc đối thoại hay tranh luận mang tính phê phán mà trong đó người học có cơ hội được nhìn nhận, chiêm nghiệm lại những giả định của mình, mở rộng tầm hiểu biết, thay đổi quan điểm cá nhân và cùng hợp tác để tạo ra tri thức và quan điểm mới. Với 04 thành tố (hay còn gọi là quá trình HTCH) trên, người học sẽ có những chuyển hóa sâu sắc trong quan điểm của mình.

## 2.2. Phân loại kết quả học tập chuyển hóa và đề xuất mô hình nghiên cứu

Hoggan (2016) đã xem xét sâu hơn các kết quả của quá trình HTCH và mở rộng lí thuyết của Mezirow để từ đó đưa ra một bảng phân loại kết quả HTCH với sáu loại chính của sự thay đổi. Đó là những thay đổi về: (1) Thế giới quan (Worldview); (2) Bản thân (Self); (3) Nhận thức luận (Epistemology); (4) Bản thể luận (Ontology); (5) Hành vi (Behaviour); (6) Năng lực (Capacity). Trong nghiên cứu này, chúng tôi xem xét những thay đổi quan trọng của SV trong quá trình thực tập sư phạm theo lí thuyết HTCH của Mezirow nên sẽ đánh giá ảnh hưởng của các yếu tố tới những thay đổi trong thế giới quan và bản thể luận của SV. Thay đổi về thế giới quan là những thay đổi quan trọng trong cách một người nhìn nhận thế giới xung quanh và cách thế giới vận hành. Nó có thể bao gồm những thay đổi trong giả định, niềm tin, thái độ, kì vọng; cách diễn giải một sự kiện. Bên cạnh đó, người học có thể sẽ có cái nhìn đa chiều, toàn diện và phức tạp hơn, đồng thời kiến tạo những hiểu biết và nhận thức mới về thế giới. Thay đổi trong bản thể luận là thay đổi cách một người hoạt động và tồn tại trong thế giới. Nói cách khác, đó là những thay đổi về cảm xúc, suy nghĩ và những phẩm chất cá nhân của người học.

Từ lí thuyết HTCH, nghiên cứu đề xuất các giả thuyết là: *H1a: Các tình huống gây mất phương hướng tác động tới sự thay đổi về thế giới quan của SV; H1b: Các tình huống gây mất phương hướng tác động tới sự thay đổi về bản thể luận của SV; H2a: Chiêm nghiệm phê phán tác động tới sự thay đổi về thế giới quan của SV; H2b: Chiêm nghiệm phê phán tác động tới sự thay đổi về bản thể luận của SV; H3a: Học tập tự định hướng tác động tới sự thay đổi về thế giới quan của SV; H3b: Học tập tự định hướng tác động tới sự thay đổi về bản thể luận của SV; H4a: Diễn ngôn hợp lí tác động tới sự thay đổi về thế giới quan của SV; H4b: Diễn ngôn hợp lí tác động tới sự thay đổi về bản thể luận của SV.*

Từ các giả thuyết trên, mô hình nghiên cứu được đề xuất như sau:



Hình 1. Mô hình nghiên cứu đề xuất

### 2.3. Khách thể và phương pháp khảo sát

Trong nghiên cứu này, chúng tôi sử dụng phương pháp chọn mẫu thuận tiện. 179 SV năm cuối ngành Sư phạm đã tham gia khảo sát sau khi đã đi thực tập sư phạm theo yêu cầu của trường đại học. Khảo sát được thực hiện trực tuyến qua Google Forms và gửi đến các đầu mối của các lớp là GV chủ nhiệm hoặc lớp trưởng vào tháng 3/2024. Để đảm bảo tính ẩn danh và bảo mật thông tin, bảng hỏi không bao gồm các câu hỏi liên quan tới thông tin liên lạc và danh tính cá nhân của SV. Bảng 1 cho thấy phần lớn SV tham gia khảo sát là nữ (91%), nam (8.4%) và giới tính khác (0.6%). Về hình thức thực tập, có hai hình thức thực tập là SV tự chọn cơ sở thực tập, chiếm 40.8% và theo sự sắp xếp của trường là 59.2%.

Bảng 1. Đặc điểm SV tham gia khảo sát

		N=179	Tỉ lệ (%)
Giới tính	Nam	15	8.4%
	Nữ	163	91%
	Khác	1	0.6%
Hình thức thực tập	Tự do	73	40.8%
	Theo sự sắp xếp của trường	106	59.2%

Bảng khảo sát gồm 3 phần chính: (1) Thông tin chung; (2) Các thành tố của HTCH; (3) Những thay đổi của SV. Trong các câu hỏi ở phần 2 và 3, thang Likert 5 bậc được sử dụng, gồm các lựa chọn từ (1) *Không đồng ý* đến (5) *Đồng ý hoàn toàn*. Kết quả khảo sát được phân tích với phần mềm SmartPLS để kiểm định mô hình đa biến bằng phương pháp PLS-SEM. Qua đó, các giả thuyết sẽ được kiểm tra và đánh giá. Phương pháp PLS-SEM được sử dụng để dự đoán nhân quả, với kích thước mẫu nhỏ (Hair & Alamer, 2022) là hoàn toàn phù hợp với mục đích và thiết kế nghiên cứu này.

### 2.4. Kết quả khảo sát

#### 2.4.1. Độ tin cậy, giá trị hội tụ và giá trị phân biệt của các cấu trúc trong mô hình

Trong nghiên cứu này, phương sai trích trung bình (AVE), hệ số Cronbach's Alpha, hệ số tin cậy tổng hợp (CR) và hệ số tải nhân tố ngoài được sử dụng để đánh giá độ tin cậy của thang đo và đánh giá giá trị hội tụ. Theo Hair và Alamer (2022), các biến có hệ số tải ngoài rất thấp (dưới 0.4) cần bị loại bỏ khỏi thang đo, từ 0.4 đến 0.7 cần được xem xét, và chấp nhận khi hệ số lớn hơn 0.7. Đồng thời, độ tin cậy tổng hợp được chấp nhận khi nó lớn hơn 0.7. Trong khi đó, theo Fornell và Larcker (1981), phương sai trích trung bình (AVE) cao hơn ngưỡng 0.5 chỉ ra rằng thang đo có thể giải thích hơn một nửa phương sai của các biến, và khẳng định được giá trị hội tụ của thang đo. Theo Hair và cộng sự (2019), giá trị Cronbach's Alpha lớn hơn 0.7 được coi là chấp nhận được.

Bảng 2. Kết quả độ tin cậy và giá trị hội tụ

Cấu trúc	Chỉ báo	Mã hóa	Hệ số tải ngoài	Cronbach's Alpha	CR	AVE
Tình huống gây mất phương hướng	Trong khi thực tập, đã có những sự việc khiến tôi nghi ngờ những giả định của mình.	CE1	0.836	0.893	0.921	0.699
	Trong khi thực tập, đã có những sự việc khiến tôi nghi ngờ quan điểm của mình.	CE2	0.873			
	Trong khi thực tập, đã có những sự việc khiến tôi nghi ngờ cách nghĩ của mình về sự kiện đã diễn ra.	CE3	0.812			
	Trong khi thực tập, đã có những sự việc khiến tôi băn khoăn về những gì mình vốn tin là đúng.	CE4	0.835			
	Trong khi thực tập, đã có những sự việc khiến tôi cảm thấy không chắc chắn về những quan điểm của mình.	CE5	0.825			
Chiêm nghiệm phê phán	Tôi suy nghĩ về cách mọi người thực hiện các nhiệm vụ được giao và cố gắng tìm cách làm tốt hơn.	CR1	0.822	0.898	0.921	0.662
	Tôi nghĩ về nhiệm vụ mình đã làm và tìm cách khác để thực hiện việc đó.	CR2	0.786			

	Tôi từng chiêm nghiệm lại những hành động của mình để xem mình có thể cải thiện chúng không.	CR3	0.825			
	Tôi cố gắng tìm ra những cách nghĩ mới về niềm tin đối với việc dạy học của mình.	CR4	0.784			
	Tôi nhìn nhận kĩ hơn những giá trị của mình với tư cách là một GV.	CR5	0.849			
	Tôi chiêm nghiệm lại cảm xúc của mình đối với mỗi sự việc đã qua.	CR6	0.780			
	Tôi suy nghĩ về những quan điểm của bản thân đối với mỗi sự việc đã qua.	CR7	0.824			
Học tập tự định hướng	Tôi tự chịu trách nhiệm cho những hành động của mình.	SL1	0.858	0.948	0.957	0.762
	Tôi tự tạo động lực cho mình khi đi thực tập.	SL2	0.884			
	Tôi có mục tiêu cho các hoạt động của mình.	SL3	0.893			
	Tôi ưu tiên hoàn thành các mục tiêu học tập trước.	SL4	0.843			
	Tôi chủ động tìm cách vượt qua những trở ngại trong khi thực tập.	SL5	0.851			
	Tôi đã vận dụng các kiến thức khi đi học vào thực tế.	SL6	0.895			
	Tôi tự đánh giá kết quả hoạt động của mình dựa trên mục tiêu đã có.	SL7	0.884			
Diễn ngôn hợp lí	Tôi có những cuộc trò chuyện khiến tôi phải xem xét lại niềm tin của mình về việc dạy học.	CD1	0.814	0.776	0.870	0.691
	Tôi từng tự vấn/tự đối thoại với bản thân để nhìn nhận lại quan điểm về chuyên ngành của mình.	CD2	0.806			
	Tôi đã có các cuộc thảo luận khiến tôi cảm thấy nghi ngờ niềm tin về việc dạy học của mình.	CD3	0.872			
Thay đổi thế giới quan	Những niềm tin về dạy và học của tôi đã thay đổi.	CW1	0.867	0.900	0.930	0.769
	Thái độ đối với nghề GV của tôi đã thay đổi.	CW2	0.864			
	Những gì tôi kì vọng về công việc trong tương lai đã thay đổi.	CW3	0.868			
	Cách tôi nhìn nhận về việc dạy học đã thay đổi.	CW4	0.908			
Thay đổi bản thể luận	Tôi trở nên tự tin hơn khi giảng dạy.	CO1	0.872	0.936	0.950	0.759
	Tôi muốn đóng góp nhiều hơn cho cộng đồng.	CO2	0.884			
	Tôi yêu công việc giảng dạy hơn.	CO3	0.860			
	Tôi sáng tạo hơn khi giảng dạy.	CO4	0.891			
	Tôi biết ơn về những gì tôi đã nhận được.	CO5	0.871			
	Tôi trở nên thấu cảm hơn với người khác.	CO6	0.847			

Kết quả kiểm định ở bảng 2 cho thấy các chỉ số tải nhân tố ngoài đều lớn hơn 0.7, giá trị AVE lớn hơn 0.5, Cronbach's Alpha cao hơn 0.7. Do đó, có thể thấy rằng các thang đo đáp ứng độ tin cậy và giá trị hội tụ. Hệ số phóng đại phương sai (VIF) lớn nhất là 3.788 và nhỏ hơn 5, vì vậy mô hình không xảy ra hiện tượng đa cộng tuyến (Hair et al., 2019).

Về giá trị phân biệt, nghiên cứu sử dụng tiêu chí Heterotrait-Monotrait Ratio (HTMT), để đánh giá chính xác giá trị phân biệt (bảng 3). Với chỉ số HTMT, Henseler và cộng sự (2016) đã đưa ra ngưỡng 0.9 đảm bảo không bị trùng biến. Khi kiểm tra ở mức 95% thông qua bootstrapping với 5000 phân mẫu, kết quả ở bảng 3 cho thấy tất cả các biến đều dưới ngưỡng mà Henseler và cộng sự (2016) đề xuất. Các cấu trúc trong mô hình đạt được giá trị phân biệt (bảng 3).

Bảng 3. Hệ số Heterotrait-Monotrait Ratio (HTMT)

	Tình huống	Chiêm nghiệm	Học tập	Diễn ngôn	Thế giới quan	Bản thể luận
Chiêm nghiệm	0.284					
Học tập	0.221	0.815				
Diễn ngôn	0.423	0.468	0.424			
Thế giới quan	0.375	0.456	0.477	0.638		
Bản thể luận	0.120	0.709	0.769	0.318	0.476	

2.4.2. Đánh giá mô hình cấu trúc PLS - SEM

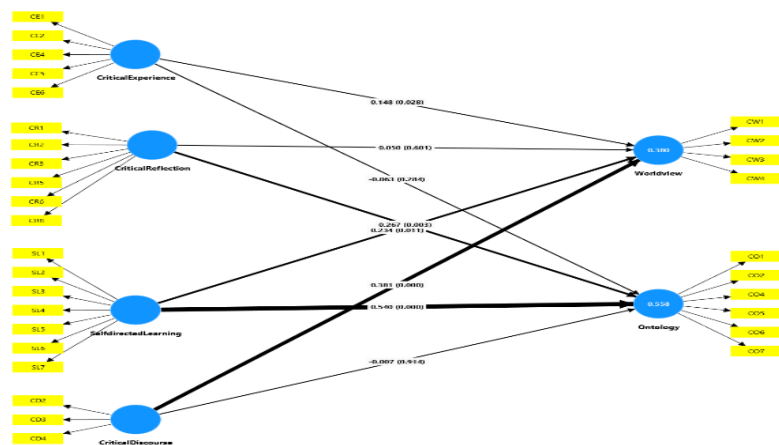
Bảng 4. Kết quả kiểm định giả thuyết nghiên cứu

Giả thuyết	Mối quan hệ	Hệ số đường dẫn	Sai số chuẩn	p-value	Kết luận
H1a	TH->TGQ	<b>0.148</b>	<b>0.068</b>	<b>0.028</b>	<b>Chấp nhận</b>
H1b	TH->BTL	-0.063	0.059	0.284	Bác bỏ
H2a	CN->TGQ	0.050	0.096	0.601	Bác bỏ
H2b	CN->BTL	<b>0.267</b>	<b>0.090</b>	<b>0.003</b>	<b>Chấp nhận</b>
H3a	HT->TGQ	<b>0.234</b>	<b>0.092</b>	<b>0.011</b>	<b>Chấp nhận</b>
H3b	HT->BTL	<b>0.540</b>	<b>0.082</b>	<b>0.000</b>	<b>Chấp nhận</b>
H4a	DN->TGQ	<b>0.381</b>	<b>0.071</b>	<b>0.000</b>	<b>Chấp nhận</b>
H4b	DN->BTL	-0.007	0.068	0.914	Bác bỏ

Thông qua quy trình Bootstrapping với phân mẫu 5000 để có thể suy rộng kết quả nghiên cứu ra tổng thể (Hair et al., 2017), nghiên cứu tiếp tục thực hiện kiểm định mô hình cấu trúc tuyến tính. Giá trị SRMR không vượt quá 0.08 thì mô hình được xem là phù hợp với dữ liệu thực tế. Với giá trị SRMR = 0.055, mô hình nghiên cứu phù hợp với nghiên cứu thực tế. Kết quả ở bảng 4 cho thấy, có 5/8 giả thuyết (H1a, H2b, H3a, H3b, H4a) được chấp nhận. TH ( $\beta=0,148$ ;  $p=0,028$ ), HT ( $\beta=0,234$ ;  $p\text{-value}=0,011$ ) và DN ( $\beta=0,381$ ;  $p\text{-value}=0,000$ ) có tác động cùng chiều tới TGQ. Như vậy, có thể thấy có 3 thành tố của HTCH tác động đến sự thay đổi thế giới quan của SV sau khi thực tập sư phạm ở mức có ý nghĩa thống kê ( $p<0.05$ ) là: Các tình huống mất phương hướng, học tập tự định hướng và diễn ngôn hợp lí. Trong đó biến diễn ngôn hợp lí tác động mạnh nhất với  $\beta=0,381$ . Ngược lại, biến chiêm nghiệm phê phán không tác động tới sự thay đổi thế giới quan của SV sau thực tập sư phạm vì chưa đáp ứng ý nghĩa thống kê, do đó giả thuyết H2a bị bác bỏ.

Về các thành tố tác động tới sự thay đổi trong bản thể luận của SV, bảng 4 cho thấy CN ( $\beta=0,267$ ;  $p\text{-value}=0,003$ ), HT ( $\beta=0,540$ ;  $p\text{-value}=0,000$ ) có tác động cùng chiều tới BTL. Điều đó có nghĩa là, chiêm nghiệm, học tập tự định hướng là hai yếu tố gây ra sự thay đổi trong bản thể luận của SV sau thời gian thực tập. Trong đó, tác động của học tập tự định hướng lớn hơn so với chiêm nghiệm. Diễn ngôn và tình huống gây mất phương hướng không có tác động mang ý nghĩa thống kê, vì vậy giả thuyết H1b và H4b bị bác bỏ.

Chỉ số đo lường hệ số tổng thể xác định (R square) được sử dụng để đo lường khả năng giải thích của các biến độc lập trong mô hình. Khi R square ( $R^2$ ) ở mức các mức 0.75, 0.50, 0.25 đối với các biến tiềm ẩn nội sinh được mô tả tương ứng với các mức độ mạnh, trung bình, yếu (Hair et al., 2021). Kết quả cho thấy  $R^2$  đối với biến Thay đổi Thế giới quan (Worldview) là 0.380, tương ứng 38% sự thay đổi về thế giới



Hình 2. Kết quả mô hình cấu trúc tuyến tính PLS-SEM

quan của SV được giải thích bởi các biến độc lập trong mô hình. Tương tự,  $R^2$  đối với biến Thay đổi Bản thể luận (Ontology) là 0.558, tương ứng 55.8% thay đổi về Bản thể luận của SV được giải thích bởi các biến độc lập trong mô hình (hình 2). Qua các kết quả cho thấy các quá trình HTCH đã có tác động ở mức trung bình tới những thay đổi trong thế giới quan và bản thể luận của SV sau quá trình thực tập.



### 3. Kết luận

Nghiên cứu được thực hiện nhằm tìm hiểu các yếu tố ảnh hưởng tới những thay đổi về thế giới quan và bản thể luận của SV sau quá trình thực tập với việc áp dụng lý thuyết HTCH của Mezirow. Kết quả cho thấy rằng, những tình huống gây mất phương hướng, học tập tự định hướng và diễn ngôn hợp lý có tác động tới những thay đổi trong thế giới quan của SV thực tập đồng thời chiêm nghiệm phê phán và học tập tự định hướng lại có tác động tới sự thay đổi về bản thể luận. Như vậy, các quá trình HTCH đều đem lại sự thay đổi trong nhận thức của SV về thế giới xung quanh và bản thân mình sau một thời gian thực tập sư phạm. Để những sự thay đổi đó trở nên rõ rệt hơn, nhà trường và cơ quan nơi đón nhận các giáo sinh cần tạo điều kiện cho các em có cơ hội trải nghiệm nhiều hơn, với các điều kiện và hoàn cảnh khác nhau, có thời gian chiêm nghiệm lại những gì đã và đang diễn ra, tự lên kế hoạch và chịu trách nhiệm cho những hoạt động của mình trong thời gian thực tập và có những cuộc đối thoại và tranh luận cởi mở, sâu sắc và giàu tính phản biện.

**Lời cảm ơn:** Nghiên cứu này được cấp kinh phí bởi Trường Đại học Ngoại ngữ - Đại học Quốc gia Hà Nội trong khuôn khổ Nhiệm vụ khoa học và công nghệ cấp Trường, mã số N.24.11.

### Tài liệu tham khảo

- Ali, H., & Harris, J. (2021). Transformation of employability skills through co-op experiences. *Proceedings of the Canadian Engineering Education Association (CEEA)*.
- Enkhtur, A., & Yamamoto, B. A. (2017). Transformative Learning Theory and its Application in Higher. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 7, 1-14.
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39-50.
- Hair, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C. M., Sarstedt, M., & Thiele, K. O. (2017). Mirror, mirror on the wall: a comparative evaluation of composite-based structural equation modeling methods. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 45, 616-632. <https://doi.org/10.1007/s11747-017-0517-x>
- Hair Jr, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C. M., Sarstedt, M., Danks, N. P., & Ray, S. (2021). *Partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM) using R: A workbook* (p. 197). Springer Nature.
- Hair, J. F., Risher, J. J., Sarstedt, M., & Ringle, C. M. (2019). When to use and how to report the results of PLSSEM. *European Business Review*, 31(1), 2-24. <https://doi.org/10.1108/eb-11-2018-0203>
- Hair, J., & Alamer, A. (2022). Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM) in second language and education research: Guidelines using an applied example. *Research Methods in Applied Linguistics*, 1(3), 100027. <https://doi.org/10.1016/j.rmal.2022.100027>
- Henseler, J., Hubona, G., & Ray, P. A. (2016). Using PLS path modeling in new technology research: Updated guidelines. *Industrial Management & Data Systems*, 116(1), 2-20. <https://doi.org/10.1108/imds-09-2015-0382>
- Hoggan, C. D. (2016). Transformative Learning as a Metatheory: Definition, Criteria, and Typology. *Adult Education Quarterly*, 66(1), 57-75. <https://doi.org/10.1177/0741713615611216>
- Howie, P., & Bagnall, R. (2013). A beautiful metaphor: transformative learning theory. *International Journal of Lifelong Education*, 32(6), 816-836. <https://doi.org/10.1080/02601370.2013.817486>
- King, K. P. (Ed.). (2009). *The handbook of the evolving research of transformative learning: Based on the Learning Activities Survey*. IAP.
- Kostara, E., Gavrielatos, A., & Loads, D. (2022). *Transformative learning theory and praxis: New perspectives and possibilities*. Routledge.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 1997(74), 5-12.
- Mezirow, J. (2003). Transformative learning as discourse. *Journal of Transformative Education*, 1(1), 58-63.
- Minnes, M., Mayberry, J., Soto, M., & Hargis, J. (2017). Practice makes deeper? Regular reflective writing during engineering internships. *Journal of Transformative Learning*, 2(4).
- Taylor, E. W. (2007). An update of transformative learning theory: A critical review of the empirical research (1999-2005). *International Journal of Lifelong Education*, 26(2), 173-191.