

## THIẾT KẾ CÔNG CỤ TỰ ĐÁNH GIÁ NĂNG LỰC “LINH HOẠT TRONG HỌC TẬP” CỦA SINH VIÊN

Khuất Hà Thu<sup>1,2</sup>,  
Lê Thái Hưng<sup>2,+</sup>,  
Nguyễn Thị Phương Vy<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Trường Đại học Ngoại ngữ - Đại học Quốc gia Hà Nội;  
<sup>2</sup>Trường Đại học Giáo dục - Đại học Quốc gia Hà Nội  
+Tác giả liên hệ • Email: lthung@vnu.edu.vn

### Article history

Received: 02/10/2024

Accepted: 07/11/2024

Published: 05/01/2025

### Keywords

Learning agility, student's performance, student's satisfaction, self-assessment, toolkit

### ABSTRACT

In the context of contemporary education, which increasingly focuses on adaptability and developing lifelong learning skills, this study aims to identify the role and components of students' "Learning Agility" competency. To achieve this goal, the researchers designed and verified a competency self-assessment toolkit through a survey and data analysis to identify the main components of the competency. The toolkit was developed based on experts' opinions and data collected from a survey of 591 first- and second-year full-time students. The research results show that this toolkit can potentially be applied in educational institutions, supporting lecturers and students in assessing learning agility competency at the beginning or end of each semester. This is an essential step in improving the quality of training, helping students adapt better to the learning environment, and developing critical skills for the future.

## 1. Mở đầu

Trong bối cảnh giáo dục thế kỉ XXI, sinh viên (SV) không chỉ cần có kĩ năng chuyên môn mà còn cần phát triển các kĩ năng mềm để cạnh tranh hiệu quả trên thị trường lao động. Nhiều nghiên cứu đã chứng minh rằng các kĩ năng mềm như tư duy phê phán, giao tiếp, hợp tác và sáng tạo (gọi chung là kĩ năng 4C) có tầm quan trọng ngang với kĩ năng chuyên môn (Maisiri et al., 2019). Tư duy phản biện và khả năng giải quyết vấn đề hiện được xem là yêu cầu cần thiết đối với người lao động (Apino & Retnawati, 2017). Hệ thống giáo dục hiện đại cần trang bị cho người học khả năng sáng tạo, bởi sáng tạo là chìa khóa thúc đẩy đổi mới. Theo báo cáo của OECD, các kĩ năng như giải quyết vấn đề, làm việc nhóm và giao tiếp ngày càng trở nên thiết yếu trong việc tìm kiếm và giữ việc làm, bên cạnh các kĩ năng học thuật và thực tiễn. Việc đánh giá học sinh cần dựa trên hành vi và trải nghiệm học tập thay vì chỉ tập trung vào điểm số. Các yếu tố đóng góp vào tiềm năng dài hạn của người học bao gồm: kĩ năng nhận thức (tư duy chiến lược, giải quyết vấn đề), các biến số về tính cách (kĩ năng giao tiếp, khả năng phục hồi), khả năng học tập (thích ứng, cởi mở với phản hồi) và kĩ năng lãnh đạo (phát triển người khác, truyền cảm hứng) (Silzer & Church, 2009). Trong số các năng lực mà nhà tuyển dụng đánh giá cao, năng lực “Linh hoạt trong học tập” - Learning Agility (LHTHT) nổi bật, giúp xác định khả năng sẵn sàng học hỏi điều mới, cũng như khả năng huy động và linh hoạt sử dụng kinh nghiệm đã có.

Bài báo này nhấn mạnh tầm quan trọng của năng lực LHTHT trong việc đánh giá năng lực học tập ở giai đoạn đầu, cung cấp cơ sở lí luận, khung lí thuyết và xây dựng bộ công cụ tự đánh giá. Đồng thời, nghiên cứu cũng cung cấp thông tin giá trị cho các cơ sở giáo dục trong việc xây dựng chương trình phù hợp để đáp ứng chuẩn đầu ra.

## 2. Kết quả nghiên cứu

### 2.1. Cơ sở lí luận

#### 2.1.1. Khái niệm về năng lực “Linh hoạt trong học tập”

Năng lực LHTHT là một khái niệm quan trọng trong nghiên cứu phát triển cá nhân và tổ chức, bắt nguồn từ hai lĩnh vực chủ đạo là Tâm lí xã hội và Lí thuyết học tập. Đây là khả năng và sẵn sàng học hỏi các kĩ năng mới trong bối cảnh khó khăn và không quen thuộc, có vai trò đặc biệt quan trọng trong phát triển lãnh đạo và tiềm năng nghề nghiệp. Theo De Meuse (2017), LHTHT không chỉ đơn thuần là học hỏi từ kinh nghiệm cá nhân mà còn bao hàm khả năng áp dụng những bài học đó vào các tình huống mới trong môi trường công việc.

Khái niệm LHTHT được xây dựng qua nhiều nghiên cứu của Trung tâm Lãnh đạo Sáng tạo (CCL) từ những năm 1980, chỉ ra rằng các nhà lãnh đạo thành công thường có trải nghiệm phong phú và khả năng học hỏi từ thực tiễn. Điểm khác biệt then chốt giữa người có năng lực linh hoạt cao và người ít thành công hơn nằm ở sự sẵn lòng học hỏi và khả năng áp dụng những kiến thức đã học. Không giống như chỉ số IQ, năng lực LHTHT không chỉ phụ thuộc

vào trí thông minh mà còn đòi hỏi động lực và sự kiên trì để học hỏi từ trải nghiệm thực tế. Nhiều nghiên cứu đã nhấn mạnh rằng để phát triển LHTHT, cá nhân cần bước ra khỏi vùng an toàn, chấp nhận rủi ro và sẵn sàng đối mặt với những thử thách mới. LHTHT giúp cá nhân phản hồi tích cực với nhận xét của người khác, tự kiểm điểm và không ngừng hoàn thiện bản thân (Lombardo & Eichinger, 2000; De Meuse et al., 2010). Trong bài báo này, năng lực LHTHT được hiểu một cách toàn diện là khả năng học hỏi những điều mới, linh hoạt trong việc vận dụng kinh nghiệm và tri thức để giải quyết các tình huống mới, đồng thời có sự sẵn sàng nhận phản hồi từ người khác, khả năng tự đánh giá và điều chỉnh bản thân (Thu & Hung, 2024). Đây cũng là các đặc điểm tính cách và hành vi điển hình của người có LHTHT ở mức độ cao (Lombardo & Eichinger, 2000; De Meuse et al., 2010).

### 2.1.2. Thành tố của năng lực “Linh hoạt trong học tập”

Có nhiều nghiên cứu khác nhau về các thành tố của năng lực LHTHT. Nghiên cứu của Lombardo và Eichinger (2000) xác định bốn thành tố chính gồm: (1) Linh hoạt về tinh thần; (2) Linh hoạt trong quan hệ con người; (3) Linh hoạt trong thích nghi thay đổi; (4) Linh hoạt trong đạt kết quả. De Meuse và cộng sự (2010) mở rộng nghiên cứu này với bảy thành tố, bổ sung thêm ba yếu tố: (1) Tự nhận thức; (2) Khả năng xử lý vấn đề phức tạp; (3) Kinh nghiệm đa dạng trong quá khứ. Derue và cộng sự (2012) đưa ra ba thành tố mới, bao gồm: (1) Cởi mở với trải nghiệm; (2) Khả năng nhận thức; (3) Định hướng mục tiêu. Các nghiên cứu này chủ yếu dựa trên sự phân loại và khái quát hóa từ lý thuyết học tập và tâm lý học xã hội. Hallenbeck (2016) tiếp cận từ một góc độ khác, chia các yếu tố thành từng bước dựa trên mô hình học tập truyền thống gồm 4 giai đoạn: (1) Tìm hiểu; (2) Hiểu rõ; (3) Chuyển hóa; (4) Áp dụng.

### 2.1.3. Công cụ đo của năng lực “Linh hoạt trong học tập”

Có nhiều thang đo tự đánh giá đã được các nhà nghiên cứu phát triển để đo lường các thành tố của Năng lực Linh hoạt trong Học tập và Thích ứng (LHTHT). Trong đó, eCHOICES do Lombardo và cộng sự xây dựng đã trở nên phổ biến vào đầu những năm 2000. Thang đo này bao gồm 81 chỉ báo, được chia thành 27 mục nhỏ, mỗi mục đại diện cho một biểu hiện hành vi hoặc tính cách thuộc bốn thành tố chính: (1) Linh hoạt về tinh thần; (2) Linh hoạt trong quan hệ con người; (3) Linh hoạt trong thích nghi với thay đổi; (4) Linh hoạt trong kết quả. Đến năm 2010, Eichinger và cộng sự đã phát triển thang đo viaEDGE dựa trên eCHOICES, trong đó khái niệm “Tự nhận thức” được tách ra khỏi “Linh hoạt trong quan hệ con người” tạo thành một thang đo mới với năm thành tố. Năm 2015, De Meuse và cộng sự tiếp tục mở rộng thang đo này với TALENTx7, bổ sung hai thành tố mới là “Quan tâm đến môi trường” và “Phản hồi tích cực” nâng tổng số thành tố lên bảy, trong đó năm thành tố vẫn liên kết chặt chẽ với thang đo CHOICES. Cuối cùng, thang đo BLAI của Burke (2016) bao gồm 38 chỉ báo, chia thành chín thành tố độc lập: Linh hoạt; Tốc độ; Thử nghiệm; Chấp nhận rủi ro về hiệu suất; Chấp nhận rủi ro giữa các cá nhân; Hợp tác; Thu thập thông tin; Tìm kiếm phản hồi; Suy ngẫm.

## 2.2. Thiết kế nghiên cứu

### 2.2.1. Xây dựng công cụ tự đánh giá

Dựa trên khung lý thuyết được xây dựng từ các nền tảng lý thuyết như “Mô hình Học tập” của Dewey (1938), “Thuyết Tự quyết”, “Thuyết học tập của người lớn (Andragogy)” của Knowles (1984), “Phương trình Hành vi” của Lewin (1936), cùng với hai mô hình về “Năng lực LHTHT” của Derue và cộng sự (2012) và mô hình “Cấu trúc ban đầu” của Lombardo và Eichinger (2000), nhóm tác giả đã xây dựng và chuẩn hoá bộ câu hỏi khảo sát về năng lực LHTHT. Bộ phiếu khảo sát được phát triển dựa trên các bảng hỏi đánh giá của Lombardo và Eichinger (2000), Gravett và Caldwell (2016)). Bảng khảo sát gồm hai phần: (1) Các câu hỏi về nhân khẩu học; (2) Các câu hỏi đánh giá các thành tố của Năng lực LHTHT. Các câu hỏi được thiết kế theo thang đo Likert 5 điểm, với các mức từ 1 điểm - Hiếm khi đến 5 điểm - Luôn luôn, nhằm đánh giá tần suất và mức độ linh hoạt của người trả lời.

Bảng 1. Thang điểm và tiêu chí đánh giá

Các mức đánh giá		Cách hiểu theo mức độ đánh giá		Điểm
Mức thấp	Chưa hoặc đạt mức thấp về năng lực LHTHT	Hiếm khi	Nhận định được người trả lời xác định gần như không đúng với thực tế của bản thân.	1
		Đôi lúc	Nhận định được người trả lời xác định thường không đúng với thực tế của bản thân.	2
Mức trung bình	Đạt mức trung bình về năng lực LHTHT	Thi thoảng	Nhận định được người trả lời xác định đôi khi đúng với thực tế của bản thân.	3
Mức cao	Đạt mức cao bình về năng lực LHTHT	Thường xuyên	Nhận định được người trả lời xác định thường xuyên đúng với thực tế của bản thân.	4
		Luôn luôn	Nhận định được người trả lời xác định luôn đúng với thực tế của bản thân.	5

### 2.2.2. Khái quát thành tố thuộc “Linh hoạt trong học tập”

Dựa trên nghiên cứu của Lombardo, De Meuse, để người học, GV có thể đánh giá hoặc tự đánh giá mức độ đạt được của năng lực LHTHT, nhóm tác giả chia năng lực LHTHT thành 5 thành tố chính, bao gồm: + *Linh hoạt về tinh thần (Mental Agility - MA)* là năng lực về mức độ mà các cá nhân suy nghĩ về các vấn đề từ một quan điểm mới và chấp nhận nếu quan điểm đó phức tạp và khó giải thích, có năng lực giải thích suy nghĩ của mình cho người khác. (De Meuse, 2017); + *Linh hoạt của con người (People Agility - PA)* là năng lực về mức độ mà các cá nhân hiểu rõ về bản thân, học hỏi kinh nghiệm, đối xử mang tính xây dựng với người khác, bình tĩnh và kiên cường trước áp lực của sự thay đổi (De Meuse, 2017); + *Linh hoạt trong thay đổi (Change Agility - CA)* là năng lực về mức độ mà cá nhân tò mò, đam mê ý tưởng mới, thích thử nghiệm và tham gia vào các hoạt động xây dựng kỹ năng (De Meuse, 2017); + *Linh hoạt trong kết quả (Results Agility - RA)* là năng lực thể hiện qua mức độ mà các cá nhân đạt được kết quả trong những hoàn cảnh với điều kiện khó khăn, truyền cảm hứng cho những người khác thể hiện vượt mức bình thường và giúp xây dựng lòng tin nơi người khác (De Meuse, 2017); + *Tự nhận thức (Self Awareness - SA)* là nhận thức về các thói quen hành vi, cảm xúc, mong muốn, suy nghĩ và hình ảnh xuất hiện trong mỗi cá nhân (Elliot, 2002).

### 2.2.3. Thu thập số liệu

Để xác định các thành tố của năng lực LHTHT và làm rõ mối quan hệ giữa LHTHT với kết quả học tập (KQHT) và mức độ hài lòng, bài báo áp dụng kết hợp các phương pháp nghiên cứu tài liệu và khảo sát. Phương pháp khảo sát sử dụng bảng hỏi (bao gồm 5 thành tố với 42 câu hỏi) được thực hiện qua Google Forms, thu thập từ 600 SV chính quy tại Trường Đại học Ngoại ngữ - Đại học Quốc gia Hà Nội. Năm thành tố chính gồm: “Linh hoạt về tinh thần (MA)” (7 câu hỏi), “Linh hoạt trong quan hệ con người (PA)” (10 câu hỏi), “Linh hoạt trong thích ứng với thay đổi (CA)” (7 câu hỏi), “Linh hoạt trong kết quả (RA)” (9 câu hỏi) và “Tự nhận thức (SA)” (6 câu hỏi). Trong đó, 39 câu hỏi (chiếm 93%) được kế thừa và điều chỉnh từ các bảng hỏi của Lombardo và Eichinger (2000), Gravett và Caldwell (2016); 3 câu hỏi còn lại (chiếm 7%) được phát triển mới hoàn toàn. Mỗi ngành học được phân bổ 50 phiếu khảo sát, với tổng cộng 600 phiếu thu thập trực tuyến qua Google Forms.

Sau khi làm sạch dữ liệu và loại bỏ các phiếu không hoàn chỉnh (thiếu thông tin về điểm GPA), số lượng phiếu đủ điều kiện cho phân tích là 591. Quá trình khảo sát diễn ra từ tháng 3/2024 đến tháng 5/2024. Thang đo được xây dựng theo thang điểm từ 1 đến 5, nhằm đánh giá mức độ LHTHT thông qua tần suất thực hiện các biểu hiện từ “1 - Hiếm khi”, “2 - Đôi lúc”, “3 - Thi thoảng”, “4 - Thường xuyên”, đến “5 - Luôn luôn”. Thang đo này được phát triển dựa trên các thang đo tự đánh giá năng lực LHTHT của Gravett và Caldwell (2016). Các dữ liệu thu thập được phân tích thống kê trên Microsoft Excel và phần mềm SPSS 26.0, JASP.

### 2.2.4. Thống kê mô tả mẫu khảo sát

Trong tổng số 591 SV, tỉ lệ SV nam và nữ được phân bố rõ rệt theo các năm học, với năm thứ nhất chiếm 70% và năm thứ hai chiếm 30%. Số lượng SV nam rất ít, chỉ chiếm khoảng 10% (57 SV) trên tổng số SV, điều này phản ánh đúng tỉ lệ giới tính tại Trường Đại học Ngoại ngữ - Đại học Quốc gia Hà Nội, nơi các ngành ngôn ngữ với đặc thù đào tạo thu hút chủ yếu SV nữ.

Phân bố SV theo chuyên ngành cũng thể hiện sự đa dạng, với 171 SV chuyên ngành tiếng Nhật (28,9%), 54 SV tiếng Anh (9,1%), 88 SV tiếng Hàn (14,9%), 177 SV tiếng Trung Quốc (29,9%), 40 SV tiếng Pháp (6,8%), 37 SV tiếng Đức (6,3%) và 24 SV tiếng Ả Rập (4,1%). Tỉ lệ SV năm nhất chiếm 70% và năm hai chiếm 30%.

Phần lớn SV đạt điểm GPA từ 2,5 đến dưới 4,0, chiếm tỉ lệ cao, cho thấy đa số SV có học lực từ mức khá trở lên. Do khảo sát diễn ra vào cuối tháng 5/2024, khi điểm GPA học kì 2 chưa được công bố, dữ liệu về điểm GPA của SV năm nhất chỉ bao gồm điểm GPA học kì 1 (tổng cộng 422 kết quả), trong khi đối với SV năm hai, dữ liệu bao gồm điểm GPA của học kì 1 và 2 (năm nhất) và học kì 1 (năm hai) với tổng cộng 591 kết quả.

Về độ tuổi và trình độ đầu vào, phần lớn SV năm nhất và năm hai thuộc hệ đại học chính quy tại Trường Đại học Ngoại ngữ - Đại học Quốc gia Hà Nội có độ tuổi từ 18 đến 20, đến từ nhiều tỉnh thành trên cả nước và đều đã hoàn thành chương trình giáo dục phổ thông hoặc tương đương

### 2.2.5. Chuẩn hóa công cụ

- *Kết quả phân tích độ tin cậy (Cronbach's Alpha)*: Tất cả kết quả phân tích độ tin cậy của 5 thành tố (Linh hoạt về tinh thần (MA), Linh hoạt của con người (PA), Linh hoạt trong thay đổi (CA), Linh hoạt trong kết quả (RA) và Tự nhận thức (SA)) đều có hệ số tương quan Cronbach's Alpha lớn hơn 0.7, hệ số tương quan biến tổng lớn hơn 0.3. Vậy thang đo đạt giá trị về độ tin cậy và có thể phân tích nhân tố khám phá EFA.

- *Phân tích nhân tố khám phá EFA*: Nhóm nghiên cứu phân tích EFA để chứng minh 39 biến ban đầu có thể phân về 5 thành tố với lượng thông tin được giải thích bởi 5 yếu tố này là lớn nhất có thể. Hệ số KMO= 0,954 thỏa mãn điều kiện  $0,5 < KMO < 1$ , kết quả kiểm định Bartlett với mức ý nghĩa thống kê  $sig= 0,000 < 0,05$ , như vậy phân tích

nhân tố khám phá là thích hợp. Tổng phương sai trích 61,5% là đạt yêu cầu và cho biết 5 nhóm nhân tố giải thích được 61,5% độ biến thiên của dữ liệu. Tuy nhiên, biến PA17, MA1, PA13 không có hệ số tải, các biến RA31, RA33, RA34, RA35 sẽ được loại bỏ (do bị phân tách khỏi RA và ít giải thích được thành tố RA), các biến PA14, PA15, PA16 sẽ được loại bỏ (do bị phân tách khỏi PA và ít giải thích được thành tố PA). Sau khi loại bỏ các biến không đạt yêu cầu, bảng hỏi còn 29 biến đạt yêu cầu và tiếp tục tiến hành phân tích tiếp theo.

- *Phân tích nhân tố khẳng định CFA*: Hệ số KMO= 0,939 thỏa mãn điều kiện  $0,5 < KMO < 1$ , kết quả kiểm định Bartlett với mức ý nghĩa thống kê  $sig = 0,001 < 0,05$ , như vậy phân tích nhân tố khám phá là thích hợp cho dữ liệu. Vì vậy, mô hình hoàn toàn phù hợp cho nghiên cứu; cấu trúc công cụ khảo sát đảm bảo sự chặt chẽ, logic. Dữ liệu đảm bảo để thực hiện phân tích thêm về ảnh hưởng của LHTHT đến người học.

### 3. Kết luận

Trong bối cảnh tri thức và công nghệ phát triển nhanh chóng, LHTHT nổi lên như một năng lực cốt lõi, đóng vai trò quan trọng trong việc giúp SV thích nghi với những yêu cầu mới của môi trường học tập và công việc. Công cụ này, khi được áp dụng vào đầu mỗi kì học hoặc khóa học, cung cấp cho giảng viên cái nhìn tổng quan về năng lực khởi đầu của SV, từ đó tối ưu hóa thiết kế chương trình giảng dạy để hỗ trợ sự phát triển toàn diện của người học.

Bên cạnh đó, công cụ tự đánh giá này còn khuyến khích SV chủ động trong quá trình học tập, cho phép họ tự nhận thức rõ về năng lực cá nhân, phát huy những thế mạnh và xác định các khía cạnh cần cải thiện. Khả năng tự đánh giá này đóng vai trò quan trọng trong việc phát triển tư duy tăng trưởng (growth mindset) - một yếu tố thiết yếu cho thành công trong học tập và công việc hiện đại. SV không chỉ học cách đối diện với các thách thức mới mà còn hình thành năng lực tự định hướng, tự đánh giá và liên tục cải tiến bản thân, xây dựng nền tảng vững chắc cho sự phát triển bền vững trong tương lai. Khả năng ứng dụng của công cụ này tại các cơ sở giáo dục không chỉ dừng lại ở mức độ đánh giá năng lực mà còn góp phần xây dựng một môi trường học tập sáng tạo, năng động - nơi SV được khuyến khích phát triển toàn diện và sẵn sàng đáp ứng những yêu cầu ngày càng cao của thị trường lao động trong thế kỉ XXI.

### Tài liệu tham khảo

- Apino, E., & Retnawati, H. (2017). Developing instructional design to improve mathematical higher-order thinking skills of students. *Journal of Physics: Conference Series*, 812.
- Burke, W. W. (2016). *Learning Agility: The Key to Leader Potential*. Columbia University Press.
- De Meuse, K. P. (2017). Learning agility: Its evolution as a psychological construct and its empirical relationship to leader success. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 69(4), 267-295. <https://doi.org/10.1037/cpb0000100>
- De Meuse, K. P., Dai, G., & Hallenbeck, G. S. (2010). Learning agility: A construct whose time has come. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 62, 119-130.
- DeRue, D. S., Ashford, S. J., & Myers, C. G. (2012). Learning agility: In search of conceptual clarity and theoretical grounding. *Industrial and Organizational Psychology: Science and Practice*, 5, 258-279.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York, NY: Macmillan Company.
- Elliot, R. K. (2002). Twenty-first century assurance. *Auditing: A Journal of Practice and Theory*, 21, 139-146.
- Gravett, L. S., & Caldwell, S. A. (2016). *Learning Agility: The Impact on Recruitment and Retention*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Hallenbeck, G. S. (2016). *Learning Agility: Unlock the Lessons of Experience*. Center for Creative Leadership.
- Knowles, M. S. (1984). *Andragogy in action: Applying modern principles of learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Lewin, K. (1936). *Principles of Topological Psychology*. New York: McGraw-Hill.
- Lombardo, M. M., & Eichinger, R. W. (2000). High potentials as high learners. *Human Resource Management*, 39, 321-329.
- Maisiri, W., Darwish, H., & van Dyk, L. (2019). An investigation of industry 4.0 skills requirements. *The South African Journal of Industrial Engineering*, 30(3), 90-105. <https://doi.org/10.7166/30-3-2230>
- Silzer, R., & Church, A. H. (2009). The pearls and perils of identifying potential. *Industrial and Organizational Psychology*, 2, 377-412.
- Thu, K., Ha, L., & Hung, L. (2024). A literature review on learning agility and proposals in the educational innovation context of in Vietnam. *VNU Journal Of Science: Education Research*, 40(2). <https://doi.org/10.25073/2588-1159/vnuer.4895>