

TÍNH TÍCH CỰC HỌC TẬP CỦA SINH VIÊN: MỘT PHÂN TÍCH VỀ KHOẢNG CÁCH GIỮA NHẬN THỨC VÀ THỰC HÀNH

PGS.TS. Nguyễn Quý Thanh

Đại học Quốc gia Hà Nội.

Nguyễn Trung Kiên

Công ty Tư vấn và Nghiên cứu Đông Dương (IRC)

TÓM TẮT

Nghiên cứu này nhằm tìm hiểu về khoảng cách giữa nhận thức và thực hành của sinh viên trong “học tập tích cực”. Nghiên cứu sử dụng cơ sở dữ liệu điều tra 300 sinh viên thuộc 6 trường đại học ở Hà Nội. Phát hiện từ nghiên cứu cho thấy, thực sự vẫn tồn tại khoảng cách đáng kể giữa nhận thức và thực hành trong “học tập tích cực”. Các biến số như phương pháp giảng dạy tích cực, tâm trạng hào hứng, vui vẻ, vị trí ngồi đầu lớp, chủ động chọn ngành học, tính cách mạnh dạn, v.v., là những biến số có thể góp phần làm giảm khoảng cách giữa nhận thức và thực hành.

Từ khóa: Học tập tích cực, khoảng cách nhận thức và thực hành; mô hình hóa tình tích cực học tập.

Ngày nhận bài: 12/3/2012; Ngày duyệt đăng bài: 10/6/2012.

Đặt vấn đề

Nghiên cứu này bàn tới một trong những yếu tố quy định chất lượng giáo dục đại học Việt Nam hiện nay, đó là tính tích cực học tập của sinh viên. Tính tích cực học tập là tổng hợp của yếu tố bên trong như nhận thức, xúc cảm, và thực hành bên ngoài biểu hiện thành phương pháp học tập tích cực nhằm giải quyết các vấn đề đặt ra trong quá trình học tập. Nó là một trong những yếu tố quyết định đến chất lượng học tập cũng như chi phối đến khả năng của người học trong việc vận dụng thành công các yếu tố như trang thiết bị, cơ sở vật chất và cả phía giảng viên. Vấn đề tính tích cực học tập liên quan mật thiết với phạm trù “thái độ”. Theo Stuart Oskamp và Wesley Schultz (2005) có 3 khuynh hướng lý thuyết khi xem xét cấu trúc thái độ: Một là, xem thái độ như một thực

thể (entity) gồm 3 bộ phận hợp thành là nhận thức (cognitive), xúc cảm (affective) và hành vi (behaviour) (Allport, 1985; Herbert Spencer 1962; McGuire, 1969...). Hai là, xem thái độ như một thực thể riêng biệt (separate) trong quan hệ với niềm tin (belief)/nhận thức (cognitive), thái độ/xúc cảm và hành vi (Fishbein and Ajzen, 1975). Ba là, xem thái độ như một quá trình tiềm tàng (latent process) gồm tác động của các yếu tố khách quan dưới dạng các tác nhân (stimulus event) tới nhận thức, xúc cảm, hành vi, tạo thành quá trình suy ra thái độ (attitude inferred) và cuối cùng dẫn tới các nhận thức, xúc cảm và hành vi đáp lại đối tượng (Defleur and Westie, 1963) [VI: 9 - 12]. Điển hình cho các lý thuyết về thái độ là nghiên cứu kinh điển của LaPierre (1934), ông phát triển luận điểm về cái gọi là nghịch lý giữa nhận thức và thực hành cho rằng, nhận thức và thực hành không giống nhau, hay tồn tại một khoảng cách. Campbell (1963) tiếp tục phát triển luận điểm này nhưng tập trung về các ngưỡng tình huống (situational threshold) tồn tại giữa hai thành tố này.

Nhằm bổ sung cho các nghiên cứu hiện tại, mục đích của nghiên cứu này nhằm tìm hiểu về khoảng cách giữa nhận thức và thực hành của sinh viên về học tập tích cực, đồng thời, thiết lập các mô hình để dự đoán về các biến số ảnh hưởng đến khoảng cách giữa hai yếu tố này. Trên cơ sở những phát hiện từ nghiên cứu này, các tác giả cũng đề ra một số gợi ý về mặt chính sách liên quan đến việc thúc đẩy tính tích cực học tập của sinh viên.

Tổng quan nghiên cứu

"*Tính tích cực học tập*" là một khái niệm có liên quan mật thiết về mặt khái niệm, cũng như thực tế đối với "thái độ". Với cách tiếp cận *cấu trúc của thái độ*, các nghiên cứu hiện có thường được phân biệt thành các nghiên cứu đi sâu tách biệt từng yếu tố bên trong (nhận thức, cảm xúc) cũng như bên ngoài của cấu trúc thái độ (hành vi) và một số khác có xu hướng tìm hiểu tính nhất quán giữa các yếu tố này.

Nhóm thứ nhất, *các nghiên cứu tập trung riêng biệt từng yếu tố của cấu trúc thái độ*. Trong nước, chủ đề được tập trung là sự thực hành trong quá trình học tập, điển hình bởi các *nghiên cứu giáo dục học*. Họ tập trung vào *các phương hướng, phương pháp, cách thức, công nghệ cụ thể mang tính sư phạm*, nhằm tạo ra hoạt động thực hành học tập, kích thích tính tích cực của chủ thể (Lê Minh Luân, 2005, Đoàn Thị Quỳnh Anh, 2005, Trần Bá Hoành và cộng sự, 2003...). Bên cạnh đó, một vài nghiên cứu mang tính xã hội học đã được tiến hành như Nguyễn Công Khanh (2005) tập trung vào *phong cách học tập của sinh viên*; Nguyễn Quý Thanh và cộng sự (2005) nghiên cứu việc *sử dụng internet và các dạng hành vi học tập của sinh viên v.v...*

Các nghiên cứu nước ngoài đề cập rộng hơn tới cả yếu tố bên trong lẫn bên ngoài của cấu trúc thái độ. Các nghiên cứu nhấn mạnh vào trò xúc cảm

(affective) đối với quá trình học tập tích cực như Robert C. Garder (1991); Luigi Anolli và đồng sự (2003); Carl Lee và đồng sự v.v... Về thực hành, các nghiên cứu mong muốn tìm ra những hình thức thực hành học tập mới đối lập lại cách học cũ nơi mà sinh viên bị động tiếp nhận các tri thức từ người dạy như Meyers và Jones (1993); Atara Sivan và cộng sự (2000); Michael Prince (2004); Theresa M. Akey (2006) v.v...

Bổ sung cho các nghiên cứu trên, nhóm các tác giả thứ hai, bàn mối tương quan (nhất quán - consistency) giữa các thành tố trong cấu trúc thái độ. Ở trong nước, các đề tài này là khá ít ỏi. Một nghiên cứu đáng chú ý là Đỗ Thị Coong (2003, 2004) cho thấy, mối tương quan thuận giữa thái độ và hành vi trong học tập [XI: 58 - 61; XII]. Ở nước ngoài, theo Zanna và Fazo (1982) thì các nghiên cứu dựa trên cơ sở nghiên cứu của LaPierre (1934) đã trải qua ba giai đoạn phát triển: giai đoạn 1, trong thập niên 1960, bắt đầu bằng câu hỏi "Có không" (Is?): *Có mối liên hệ giữa thái độ và hành vi không?*; giai đoạn 2 trong thập niên 1970 tiến đến câu hỏi "Khi nào" (When): *Trong những tình huống nào thì những thái độ chắc chắn liên quan tới những hành vi chắc chắn?*; giai đoạn 3 trong thập niên 1980 đến nay, đi vào trả lời câu hỏi "Thế nào" (How): *quá trình thái độ hướng dẫn hành vi như thế nào?* [IX: 270]. Tuy có một số tác giả bi quan (pessimistical) về mối liên hệ giữa hai thành tố bên trong và bên ngoài của cấu trúc thái độ (Wicker (1969) nhưng đại đa số các tác giả đã tìm thấy mối tương quan (correlation) giữa thái độ và hành vi là đáng kể (substantially) (M.E. Shaw, 1974, Schuman and Johnson, 1976; Cooper and Croule, 1984; Kraus, 1995, Sturat Oskamp và cộng sự, 2005) [VI: 267 - 269].

Một số tác giả đi vào trả lời câu hỏi *khi nào thì thái độ chuyển biến thành hành vi?* Từ đó, Campbell (1963) phát triển nghịch lý của LaPierre (1934) bằng nhấn mạnh tầm quan trọng của "*ngưỡng tình huống*" (situational thresholds). Ông cho rằng, khi xét mối liên hệ giữa nhận thức và hành vi cần phải được xem xét cẩn thận qua các ngưỡng khác nhau (hay là các mức khả năng xảy ra khác nhau) [VI: 266].

Tóm lại, các nghiên cứu về các thành tố trong cấu trúc thái độ rất nhiều và đa dạng, nhưng dường như chưa có các nghiên cứu kỹ lưỡng các "mô hình dự đoán về khoảng cách giữa nhận thức về học tập tích cực và việc thực hành nó". Do đó, nghiên cứu này có thể được xem là một sự tiếp nối nghịch lý LaPierre (1934) và nghiên cứu của Campbell (1963) về ngưỡng tình huống, song đi sâu vào phân tích *Khoảng cách* giữa nhận thức và thực hành về học tập tích cực của sinh viên.

Câu hỏi và giả thuyết nghiên cứu

Có hay không một Khoảng cách giữa nhận thức với thực hành về học

tập tích cực của sinh viên? Liệu có phải sinh viên có nhận thức đúng về học tập tích cực nhưng lại chưa hiện thực hóa hành vi học tập tích cực theo nhận thức đó? Vậy, để tạo ra tính nhất quán trong học tập (để xóa bỏ Khoảng cách trong học tập tích cực của sinh viên) cần tạo ra hoàn cảnh, điều kiện thích hợp nào giúp sinh viên vượt qua các ngưỡng tình huống để thực hiện các hành vi học tập tích cực hay các yếu tố nào góp phần quy định khoảng cách giữa hai yếu tố đó? Đó là những câu hỏi nghiên cứu chính trong bài viết này.

Để trả lời cho những câu hỏi đó, hai giả thuyết được đưa ra để kiểm chứng là: (1) Sinh viên có chỉ số nhận thức về tính tích cực học tập cao hơn nhiều so với chỉ số về hành vi học tập tích cực; (2) Khoảng cách giữa nhận thức và thực hành học tập tích cực của sinh viên phụ thuộc vào nhiều yếu tố như phương pháp giảng dạy của giảng viên, cơ sở vật chất phục vụ học tập, vị trí ngồi trong lớp, loại tính cách của sinh viên

Thao tác hóa khái niệm, phương pháp và dữ liệu nghiên cứu

Phương pháp nghiên cứu chính được sử dụng trong nghiên cứu này là trưng cầu ý kiến bằng bảng hỏi được đảm bảo tính đại diện bằng cách chọn mẫu ngẫu nhiên đang cụm nhiều giai đoạn (multi - stage cluster sampling) với lượng mẫu là 300 sinh viên, điều tra tại 4 nhóm ngành gồm (i) Nhóm ngành Tự nhiên, Công nghệ và Kỹ thuật; (ii) Nhóm ngành Xã hội, Nhân văn và Kinh tế, (iii) Nhóm ngành thứ 3 là Ngoại ngữ với 6 trường đại học trên địa bàn Hà Nội. Bên cạnh đó có 4 phỏng vấn sâu và 1 quan sát nhằm bổ sung thêm các thông tin định tính. Dữ liệu định lượng được xử lý bằng các tính toán thống kê như: tính chỉ số nhận thức, cảm xúc, thực hành về học tập tích cực; lập các mô hình hồi quy tuyến tính để dự đoán các biến số độc lập có ảnh hưởng tới Khoảng cách giữa nhận thức và thực hành.

Trong nghiên cứu này, khái niệm *học tập tích cực* được định nghĩa là mọi hành vi mà người học thực hiện để học môn/khóa học khác với các hành vi thụ động nhìn, nghe và ghi chép bài giảng (Felder, R. Brent, R. 2009). Những hành vi được coi là học tập tích cực bao gồm chủ động đặt câu hỏi, nêu vấn đề, tranh luận, chủ động tìm kiếm tài liệu, chủ động trao đổi về bài với bạn, với giảng viên, chủ động làm việc nhóm v.v... *Nhận thức về học tập tích cực* của người học chính là "những quan niệm, nhận thức của họ về học tập tích cực". Việc xác định một quan niệm là "đúng" hay "sai" để tính toán *Chỉ số về nhận thức về học tập tích cực* được dựa vào các mô hình lý thuyết về *học tập tích cực*. Tương tự như vậy, chúng tôi cũng dựa vào mô hình lý thuyết về học tập tích cực để xác định hành vi nào là *hành vi học tập tích cực* trong thực hành học tập của người học, từ đó tính toán *Chỉ số thực hành học tập tích cực*.

Như vậy, đưa vào mô hình lý thuyết về học tập tích cực, khoảng cách giữa nhận thức và thực hành trong học tập tích cực được xác định thông qua

việc tính toán hiệu số giữa các chỉ số nhận thức và thực hành đối với học tập tích cực của sinh viên. Các thông tin sơ cấp được thu thập thông qua trắc nghiệm dạng "đúng - sai" với tập hợp các tiểu mục (item) nhận thức (12 item) và thực hành (14 item) về nhận thức và thực hành học tập tích cực. Mỗi item nhận thức/thực hành phù hợp với mô hình lý thuyết về học tập tích cực sẽ được tính 1 điểm, nếu không phù hợp được tính 0 điểm. Các chỉ số nhận thức và chỉ số thực hành học tập tích cực được tính toán bằng cách lấy tổng điểm số tương ứng đối với các item nhận thức, thực hành phù hợp với mô hình lý thuyết, chia cho tổng số item tương ứng của nhận thức (12), thực hành (14), sau đó các kết quả này nhân với 100. Thí dụ, một sinh viên trả lời 10/12 item nhận thức và 12/14 item thực hành phù hợp với mô hình lý thuyết về học tập tích cực. Khi đó, *Chỉ số nhận thức về học tập tích cực* của sinh viên này sẽ là $10/12 * 100 = 83,3$; còn *Chỉ số thực hành học tập tích cực* là: $12/14 * 100 = 85,7$

Khoảng cách giữa nhận thức và thực hành được tính bằng công thức sau:

Khoảng cách giữa nhận thức và thực hành về "học tập tích cực" = Chỉ số nhận thức về học tập tích cực - Chỉ số thực hành tích cực

Khoảng cách giữa nhận thức và thực hành chính là biến số phụ thuộc chính mà sẽ được phân tích trong bài báo này.

Kết quả nghiên cứu

Theo logic thông thường, người ta thường nghĩ rằng, một người có nhận thức đúng về một vấn đề nào đó thì anh/chị ta sẽ bộc lộ cảm xúc tích cực (ủng hộ, đồng tình, cổ vũ, hào hứng...) với điều đó và cũng sẽ hành động theo nhận thức và trạng thái xúc cảm. Tuy nhiên, thực tế chúng ta bắt gặp khá nhiều tình huống khi người ta có nhận thức tốt về một vấn đề nhưng lại làm ngược lại với nhận thức đó. Nếu tiếp cận theo quan điểm của S. Oskamp thì *ngưỡng hành động* của nhận thức và hành vi trong trường hợp này quá khác nhau dẫn đến việc nói thì "hay" mà làm thì "đó".

Theo đó, chỉ số nhận thức về học tập tích cực đạt mức cao gần như tuyệt đối (94,7 điểm phần trăm), trong khi đó, chỉ số về thực hành học tập tích cực chỉ đạt mức trung bình (62 điểm phần trăm). Bảng kiểm định T-test, có thể thấy rằng, khoảng cách lệch giữa nhận thức đúng và thực hành đúng là rất lớn (32,69) và có ý nghĩa thống kê ($t = 27,307$, $df = 299$, $p = 0,000$). Như vậy, dường như giữa nhận thức và thực hành đối với học tập tích cực có một khoảng cách lớn, một sự không tương thích, không liên hệ đầy đủ với nhau. Rõ ràng, sự chuyển hóa từ nhận thức học tập tích cực thành thực hành học tập tích cực chưa vượt qua các "*ngưỡng tình huống*" giữa chúng. Nghĩa là, cứ 10 người thì có gần 9,5 người có nhận thức về học tập tích cực trong học tập, trong khi chỉ có khoảng hơn 6 người chuyển hóa nhận thức về học tập tích cực đó thành thực hành tích cực trong học tập.

Yếu tố nào quy định khoảng cách giữa nhận thức đúng và thực hành đúng trong học tập tích cực trên? Bằng kỹ thuật hồi quy tuyến tính bội (phương pháp Forward), có 5 mô hình dự đoán cho khoảng cách giữa hai thành tố nhận thức và thực hành về học tập tích cực được xây dựng. Các mô hình này đều có dạng tổng quát như sau:

Khoảng cách (khoảng cách giữa nhận thức và thực hành) = $\alpha + \beta_1$ (hào hứng) + β_2 (ngành học) + ... $\beta_n(n)$

Các mô hình dự đoán độ khoảng cách giữa chỉ số nhận thức và thực hành học tập tích cực của sinh viên

Các biến độc lập	Biến được dự đoán: Khoảng cách giữa chỉ số nhận thức và chỉ số thực hành				
	Mô hình 1	Mô hình 2	Mô hình 3	Mô hình 4	Mô hình 5
Tâm trạng hào hứng (có = 1, không = 0)	-3,986**	-3,268**	-3,227**	-3,204**	-2,890*
Ngành học Khoa học Xã hội và Nhân văn (XHNV = 1, khác = 0)	12,115***	-12,186***	-12,254***	12,121***	11,592***
Vị trí ngồi trong lớp (1/3 đầu lớp = 1, giữa lớp = 2; 1/3 cuối lớp = 3)	4,868**	4,275**	4,153**	4,208**	4,246**
Cách chọn ngành theo học (tự chọn = 1, bố mẹ chọn = 0)	-8,492**	-8,244**	-8,692**	-8,682**	-8,258**
Chỉ tiêu trung bình hàng tháng (nghìn đồng)	0,004**	0,004**	0,004**	0,004*	0,004**
Tâm trạng mệt mỏi (có = 1, không = 0)		2,637*	2,565*	2,446*	2,235*
Giáo viên đọc cho sinh viên chép (có = 1, không = 0)			5,203*	5,155*	5,338*
Giáo viên di chuyển nhiều trong giờ giảng (có = 1, không = 0)				-4,598*	-4,604*
Tính cách (mạnh dạn = 1 nhút nhát = 0)					-4,516*
Hạng số	40,831***	31,450***	30,885***	32,638***	34,107***
Hệ số R bình phương	0,211	0,228	0,241	0,252	0,262
Hệ số F của phân tích ANOVA	15,708***	14,454***	13,253***	12,232***	11,442***
Mẫu nghiên cứu	300	300	300	300	300

Chú thích * $p < 0,05$ ** $p < 0,01$ *** $p < 0,001$

Nhìn chung cả 5 mô hình đều có mức độ giải thích khá tốt về khoảng cách giữa nhận thức và thực hành về học tập tích cực. Mức độ giải thích từ 21,1% cho đến 26,2%. Trong mô hình 1 có 5 biến số để giải thích được đưa vào phân tích. Các mô hình sau lần lượt tăng một biến số, mô hình 5 có 9 biến số.

Ở mô hình 1, các biến số được đưa vào như tâm trạng hào hứng khi học tập, ngành học, vị trí ngồi trong lớp, cách chọn ngành theo học và chỉ tiêu trung bình hàng tháng. Có thể thấy rằng, ở mô hình này, các biến số dự đoán đều có ý nghĩa thống kê. Trong đó, biến số hào hứng, ngành học và cách chọn ngành học là ba biến số có mối tương quan nghịch đảo với khoảng cách giữa nhận thức và thực hành về học tập tích cực.

Biến số ngành học có khả năng giải thích tốt nhất đối với khoảng cách giữa nhận thức và thực hành về học tập tích cực. Nó cho thấy, nếu như một sinh viên chuyển từ các ngành học khác như Tự nhiên, Ngoại ngữ, Kỹ thuật hay Kinh tế sang ngành học Khoa học Xã hội và Nhân văn thì khoảng cách giữa nhận thức học tập tích cực và việc thực hành nó sẽ giảm đi 12,115 điểm phần trăm. Có nghĩa là, việc chuyển hóa nhận thức về học tập tích cực vượt qua các "ngưỡng tình huống" sang việc thực hiện các hành vi học tập tích cực của sinh viên ngành Khoa học Xã hội và Nhân văn cao hơn các nhóm ngành khác. Biến số cách chọn ngành học cho thấy rằng, nếu sinh viên từ bỏ quyền lựa chọn ngành học ở đại học cho mình và để tùy quyết định của bố mẹ thì họ sẽ khó có động lực để chuyển từ nhận thức đúng sang việc thực hành đúng về phương pháp học tập tích cực (khoảng cách giữa hai yếu tố này sẽ tăng lên 8,492 điểm phần trăm). Rõ ràng là cách chọn ngành học ngay từ đầu của sinh viên sẽ ảnh hưởng tới động lực học tập trong suốt giai đoạn học tập của họ tại đại học. Biến số hào hứng giải thích được rằng, nếu tâm trạng hào hứng của sinh viên tăng lên một mức⁽¹⁾ thì khoảng cách giữa nhận thức và thực hành về học tập tích cực sẽ giảm đi 3,986 điểm phần trăm. Nói cách khác, nếu sinh viên càng hào hứng học tập thì khả năng chuyển từ nhận thức về học tập tích cực sang thực hành học tập tích cực tương ứng sẽ tăng lên từ đó khoảng cách giữa nhận thức và hành vi sẽ giảm. Ở đây, tâm trạng "hào hứng" như là một điều kiện cho sinh viên thực hiện hành vi tích cực trong học tập.

Ngược lại, với các biến số trên, các biến số như vị trí ngồi trong lớp và chỉ tiêu trung bình hàng tháng có tương quan thuận với khoảng cách giữa nhận thức và thực hành học tập tích cực. Biến vị trí ngồi trong lớp cho ta một giải thích thú vị. Nếu như sinh viên chuyển từ chỗ ngồi một phần ba đầu lớp xuống giữa và một phần ba ở cuối lớp sẽ làm cho khoảng cách giữa nhận thức và thực hành học tập tích cực sẽ tăng lên khoảng 4,868 điểm phần trăm, nghĩa là càng ở cuối lớp thì sinh viên càng khó có thể chuyển từ nhận thức đúng sang thực hành đúng về học tập tích cực được. Vị trí ngồi cuối lớp tạo cho sinh viên một khoảng cách đủ an toàn để họ không bị ảnh hưởng từ phía giảng viên và các

quy chề lớp học, nhưng điều đó lại gây ra sự trì trệ, ít khả năng thực hành học tập tích cực đúng như nhận thức đúng về học tập tích cực. Một lý giải từ biến số *chỉ tiêu hàng tháng* cũng làm rõ một nghịch lý từ tác động của khả năng kinh tế đối với quá trình học tập tích cực của sinh viên. Nếu sinh viên có mức chỉ tiêu tăng lên, tức có mức sống khá lên lại chính là những người có khoảng cách giữa nhận thức và hành vi lớn hơn so với sinh viên có mức sống thấp hơn. Nói cách khác, sinh viên có mức sống khá có nhận thức khá tốt (nói hay) về học tập tích cực nhưng chưa thực hành theo nhận thức đó (làm chưa tốt). Còn sinh viên có mức sống thấp hơn thì có xu hướng làm theo nhận thức của mình rõ rệt hơn dù nhận thức do thế nào. Đường như, mức chỉ tiêu hạn hẹp là một động lực khiến cho sinh viên cố gắng chuyển hóa nhận thức đúng sang thực hành đúng về học tập tích cực.

Ở mô hình 2, có thêm vào biến số *tâm trạng mệt mỏi* đưa vào để nhằm có một so sánh với biến số *tâm trạng hào hứng*. Sau khi thêm biến số này, mô hình 2 có khả năng giải thích tốt hơn (với R^2 tăng lên 0,228). Biến số *tâm trạng mệt mỏi* có tác động thuận chiều đối với khoảng cách giữa nhận thức và thực hành về học tập tích cực, nghĩa là nếu tâm trạng mệt mỏi tăng lên một mức thì khả năng chuyển hóa từ nhận thức đúng sang thực hành đúng về học tập tích cực sẽ giảm đi 2,637 điểm phần trăm. Như vậy, ngược lại khi có tâm trạng hào hứng, nếu một sinh viên rơi vào trạng thái mệt mỏi sẽ làm cho khả năng học tập tích cực giảm đi.

Việc đưa biến số *tâm trạng mệt mỏi* vào mô hình 2 vẫn duy trì cho các biến số đã có trong mô hình 1 có ý nghĩa thống kê. Tuy nhiên, biến số *tâm trạng hào hứng* lại giảm khả năng tác động (β giảm từ - 3,896 còn - 3,268). Nguyên nhân của tình trạng này có thể xuất phát từ sự tương tác, điều hòa giữa biến *tâm trạng hào hứng* và *tâm trạng mệt mỏi*, làm cho *tâm trạng hào hứng* tiến tới mức tác động thực tế hơn. Bên cạnh đó, việc chuyển vị trí ngồi trong lớp từ đầu xuống phía dưới lớp thay vì làm tăng khoảng cách ở mức 4,868 điểm phần trăm (mô hình 1) chỉ còn tăng ở mức 4,275 điểm phần trăm. Có thể hiểu rằng, nếu một sinh viên có tâm trạng mệt mỏi thì vị trí ngồi trong lớp dù ở đầu hay ở cuối cũng đều có khả năng chuyển từ nhận thức về học tập tích cực sang thực hành nó thấp. Do đó, sự khác biệt về khoảng cách giữa nhận thức và thực hành học tập tích cực giữa vị trí đầu lớp và cuối lớp cũng trở nên nhỏ hơn.

Ở mô hình 3, biến số phương pháp *giáo viên dạy cho sinh viên chép* được thêm vào tạo thêm một góc độ lý giải mới từ phía giảng viên đối với khoảng cách giữa nhận thức và thực hành về học tập tích cực. Mô hình có khả năng giải thích tốt hơn (R^2 tăng lên thành 0,241). Biến số *giáo viên dạy cho sinh viên chép* là một phương pháp giảng dạy truyền thống, nó chỉ tạo ra một quá trình truyền tin một chiều mà không có sự sáng tạo và phản hồi từ phía sinh

viên. Điều này làm cho sinh viên nói miệng và người học nói chung trở nên thụ động. Mô hình 3 cho ta một dự đoán, nếu thực hiện phương pháp này thì khoảng cách giữa nhận thức và thực hành học tập tích cực sẽ tăng lên 5,203 điểm phần trăm. Nó chứng tỏ rằng, có rất ít khả năng chuyển hóa từ nhận thức sang thực hành học tập tích cực của sinh viên trong môi trường mà giảng viên sử dụng phương pháp đọc - chép. Một sự thay đổi đáng chú ý trong các biến số từ mô hình 2 là biến *cách chọn ngành học*. Biến này tăng khả năng giải thích từ -8,244 lên - 8,692 điểm phần trăm. Có thể giải thích rằng, nếu sinh viên có cách chọn ngành học xuất phát từ quyết định của bản thân mình thì trong môi trường được giảng dạy bằng phương pháp đọc - chép sẽ có khả năng thực hiện các hành vi học tập tích cực cao hơn đối với những sinh viên do bố mẹ lựa chọn ngành học.

Mô hình 4 được xây dựng bằng cách thêm biến số *giáo viên di chuyển nhiều trong giờ giảng* so với mô hình 3. Mô hình này làm khả năng giải thích tăng lên đáng kể (R^2 tăng lên 0,252 so với 0,241 của mô hình 3). Biến số phương pháp tích cực này đưa lại một tác động ngược chiều đối với khoảng cách giữa nhận thức và thực hành học tập tích cực so với biến *giáo viên đọc - chép*. Nhờ thực hiện phương pháp này, khoảng cách giữa nhận thức về học tập tích cực và việc thực hành nó sẽ giảm đi - 4,598 điểm phần trăm, nghĩa là khả năng chuyển từ nhận thức đúng sang các hành vi đúng về học tập tích cực sẽ cao hơn. Do sự tương tác với phương pháp *di chuyển nhiều trong giờ giảng*, biến số *giáo viên đọc cho sinh viên chép* có phần giảm đi khả năng tác động, tuy không đáng kể (từ 5,203 xuống 5,155 điểm phần trăm). Sự thay đổi đáng kể hơn ở biến số *tám trang một mới* (giảm từ 2,565 xuống 2,446 điểm phần trăm), và biến số *ngành học* (giảm từ - 12,254 xuống còn - 12,121 điểm phần trăm). Điều này nói lên rằng, khi giáo viên thực hiện việc di chuyển nhiều trong giờ giảng sẽ tăng cường sự kiểm soát đối với sinh viên, do đó, cũng làm tăng khả năng chuyển hóa từ nhận thức học tập tích cực sang thực hành nó, dù cho sinh viên có sự mệt mỏi. Tương tự, sự khác biệt giữa ngành học Khoa học Xã hội và Nhân văn với các ngành học khác cũng giảm tác động tới khoảng cách giữa hai yếu tố trên có thể lý giải bằng việc tác động tích cực của phương pháp giảng dạy *di lại nhiều trong giờ giảng* đối với mọi sinh viên chứ không phân biệt ngành học của họ.

Ở mô hình cuối cùng, biến số được thêm vào là *tính cách* với hai thái cực *manh dạn* và *nhút nhát*. Mô hình tăng khả năng giải thích từ 25,2% lên 26,2%. Biến số tính cách cũng có ý nghĩa thống kê, nó mô tả nếu chuyển từ tính cách *nhút nhát* sang *manh dạn* thì khả năng chuyển từ nhận thức sang thực hành về học tập tích cực cũng tăng lên (khoảng cách giảm đi 4,516 điểm phần trăm). Đường như tính cách *manh dạn* giúp cho sinh viên có được động lực cá nhân để chuyển hóa nhận thức sang thực hành. Biến số *tính cách* có quan hệ

mật thiết với tâm trạng. Điều này có thể thấy bởi sự thay đổi của các biến số *tâm trạng hào hứng* (giảm từ - 3,204 xuống - 2,890 điểm phần trăm) và *tâm trạng mệt mỏi* (giảm từ 2,416 xuống còn 2,235 điểm phần trăm). Có thể nói, với một sinh viên có sự xác định về tính cách - yếu tố mang tính ổn định, lâu dài, bản chất hơn thì tác động đối với việc chuyển hóa từ nhận thức sang thực hành học tập tích cực của tâm trạng hào hứng hay mệt mỏi - các yếu tố mang tính cảm xúc, tạm thời hơn sẽ giảm đi. Ví dụ, một sinh viên có tính cách mạnh dạn thì dù mệt mỏi họ vẫn chuyển nhận thức đúng thành hành vi đúng, dù có kém hơn so với khi hào hứng. Điều này cũng đúng với biến số *ngành học* (giảm từ - 12,121 xuống - 11,592 điểm phần trăm) hay *cách chọn ngành học* (giảm từ - 8,682 xuống - 8,258 điểm phần trăm), nghĩa là dù là sinh viên ngành học nào, việc chọn ngành học là do ai, thì sự khác biệt về khoảng cách giữa nhận thức và thực hành trong học tập tích cực sẽ không lớn nếu họ đã xác định một tính cách mạnh dạn hay nhút nhát.

Có thể nói rằng, trong 5 mô hình trên, mô hình 5 cho ta khả năng giải thích tốt nhất với hàng số đạt 34,107 và $R^2 = 0,262$. Mô hình 5 cũng cho thấy, sự tương tác và điều hòa lẫn nhau giữa 9 biến số mà chúng ta đưa vào. Mọi quan hệ kiểm soát lẫn nhau trong mối quan hệ với biến độc lập giữa các biến số luôn làm cho tác động của chúng đạt được mức gần với thực tế hơn như ta đã phân tích ở trên.

Thảo luận

Giải thích tác động của cảm xúc đối với quá trình học tập nhiều nghiên cứu đã thực hiện khảo sát. Đối với các biến số như tâm trạng cảm xúc hào hứng hay mệt mỏi, Robert C. Garder (1991) khẳng định, vai trò quan trọng của xúc cảm (thích, không thích) đối với việc học ngoại ngữ thứ hai [III]; hay Luigi Anolli và các đồng sự (2003) muốn quản lý *cảm xúc* (emotion) trong quá trình học tích cực [I]. Carl Lee và đồng sự chứng minh tác động của tác nhân cảm xúc và biến đổi nhận thức (metacognitive) đối với quá trình học [IV]. Tương tự như các nghiên cứu đã có, nghiên cứu này cũng khẳng định tác động của tâm trạng hào hứng hay mệt mỏi trong học tập đối với quá trình chuyển từ nhận thức sang thực hành học tập tích cực. Đồng thời, mô hình hồi quy cho thấy, tác động của hai dạng tâm trạng này là ngược nhau, *hào hứng* có thể làm tăng khả năng thực hành đúng về học tập tích cực như nhận thức của sinh viên, còn *mệt mỏi* lại ngược lại, làm giảm khả năng đó. Tuy nhiên, mô hình phân tích cũng chỉ ra được rằng, các biến số tâm trạng này luôn có quan hệ và chịu sự chi phối bởi biến số *tính cách* (mạnh mẽ hay nhút nhát). Với sự tương tác điều hòa qua lại này, tác động đối với khoảng cách giữa nhận thức và thực hành học tập tích cực của tâm trạng có thể giảm đi.

Nghiên cứu về tác động của phương pháp giảng dạy đối với sinh viên rất phổ biến. Một số tác giả đã nêu ra một số khó khăn mà giảng viên đại học gặp phải khi họ tích cực hóa hoạt động của sinh viên [X: 25 - 26], một nghiên cứu khác cho rằng, cách dạy, cách đánh giá hiện nay đang làm giảm đáng kể hứng thú học tập của sinh viên [XIII]. Đồng thời, các nghiên cứu mong muốn tìm ra những hình thức thực hành học tập mới đổi mới cách học cũ nơi mà sinh viên bị động tiếp nhận các tri thức từ người dạy. Ở nước ngoài, các nghiên cứu như Atara Sivan và cộng sự (2000) khảo nghiệm thực tế các hoạt động giáo dục học tập tích cực và khẳng định học tập tích cực có thể góp phần quan trọng phát triển khả năng học tập độc lập của sinh viên [VIII: 381 - 389]; Michael Prince (2004) khẳng định, yếu tố hạt nhân của học tập tích cực là sự tích cực và sự tham gia (*engagement*) của sinh viên trong quá trình học tập [VII]; Theresa M. Akey (2006) cũng nhấn mạnh, thái độ như là mối quan hệ giữa việc tích cực tham gia (*engagement*) và khả năng lĩnh hội tri thức (*perceived*) [II] v.v... Đồng thuận với các quan điểm này, trong các mô hình dự đoán trong nghiên cứu này, phương pháp giảng dạy truyền thống được chứng minh là biến số làm cho khả năng chuyển hóa giữa nhận thức và thực hành về học tập tích cực của sinh viên giảm đi rất nhiều. Trong khi đó, cách di chuyển nhanh trong giờ giảng của giảng viên lại là một hình thức tương tác tích cực, tăng cường sự tham gia của sinh viên vào bài giảng của giảng viên, tăng cường sự chú ý và sự nhận thức của họ, do đó, có khả năng tăng khả năng biến những gì nhận thức là đúng về học tập tích cực thành việc thực hành nó.

Hóp: Vị trí ngồi trong lớp với hành vi tranh luận với giảng viên

... ngồi ở đầu và cuối sẽ ảnh hưởng tới tính tích cực học tập của sinh viên. Nếu ngồi cuối thì sự kiểm soát và chú ý của giảng viên giảm đi, xa giảng viên thì các bạn sinh viên sẽ dễ làm việc riêng hơn, ít nghe giảng hơn, ít tranh luận hơn. Giảng viên sẽ không kiểm soát hết được các sinh viên ngồi cuối. Trong khi đó, ngồi bàn đầu thì các sinh viên đều chịu sự kiểm soát của các giảng viên" (Nghiên cứu trường hợp 1, L, nữ sinh viên, Đại học, trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn).

"Tôi kể rằng, có một trường hợp như bạn của tôi có hôm thức đêm, lên lớp buồn ngủ là xuống ngay bàn cuối để ngủ gật" (Nghiên cứu trường hợp 2, nam sinh viên, khoa Pháp, trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc Gia Hà Nội)

Một vài biến số như vị trí ngồi trong lớp đưa ra những giải thích mới mẻ hơn và sát thực tình hình Việt Nam hơn đối với khoảng cách giữa nhận thức và

thực hành. Hai biến số này có thể là điển hình cho các ngưỡng tình huống của Campbell (1963) đã đưa ra. Cách tổ chức lớp học như ở các trường đại học Việt Nam vẫn là kiểu sắp xếp bàn ghế ngang, thành các dãy từ trên xuống. Do đó, từ đầu lớp đến cuối lớp tạo ra một khoảng cách tương đối rõ ràng. Vị trí ngồi cuối lớp trở thành một chỗ “an toàn và thuận tiện” cho các sinh viên muốn tránh sự kiểm soát của giảng viên hay các quy chế lớp học. Như một “vùng tách biệt”, những sinh viên ngồi ở vị trí cuối lớp có thể làm đủ thứ việc riêng và không chú ý vào bài giảng hoặc khó có thể chú ý vào bài giảng. Chính điều này là “ngưỡng” khó vượt qua để nhận thức thế nào, thực hành thế ấy về học tập tích cực.

Kết luận và kiến nghị

Tóm lại, qua 5 mô hình dự đoán theo phương pháp hồi quy tuyến tính, có 9 biến số đã được khảo sát bao gồm các nhóm biến thuộc về cá nhân (tính cách, trạng thái cảm xúc, tâm trạng) và từ môi trường bên ngoài như chỉ tiêu trung bình hàng tháng; cách chọn ngành học; ngành học; vị trí ngồi trong lớp và phương pháp giảng dạy của giảng viên gồm cách đọc cho sinh viên chép và cách di chuyển nhiều trong giờ giảng. Kết quả chạy mô hình và phân tích ở trên cho thấy, các biến số và các mô hình của chúng đều có khả năng giải thích khoảng cách giữa nhận thức về học tập tích cực và việc thực hành chúng, đồng thời được chứng minh là có ý nghĩa thống kê.

Các biến số như *tâm trạng hào hứng, ngành học* (Khoa học Xã hội và Nhân văn so với các ngành khác), *cách chọn ngành học* (tự chọn so với do bố mẹ chọn), *giáo viên di chuyển nhiều trong giờ giảng và tính cách* là những biến số các tương quan nghịch đối với biến số khoảng cách giữa nhận thức về học tập tích cực và việc thực hành nó của sinh viên. Mọi tương quan nghịch này cho thấy, nếu sinh viên có tâm trạng hào hứng, tự lựa chọn ngành học, tính cách mạnh dạn và có giáo viên di chuyển nhiều trong giờ giảng thì sẽ có nhiều khả năng chuyển hóa nhận thức tích cực sang thực hành học tập một cách tích cực (tức khoảng cách giảm). Trong khi đó, các biến số như *vị trí ngồi trong lớp, chỉ tiêu trung bình hàng tháng, tâm trạng mệt mỏi, giáo viên đọc cho sinh viên chép* là các biến số có tương quan thuận đối với khoảng cách giữa hai thành tố được xem xét trên. Nghĩa là với các sinh viên ngồi ở vị trí cuối lớp, có mức chỉ tiêu khá hơn (có thể dành cho các hoạt động khác chứ không phải dành cho học tập), có tâm trạng mệt mỏi và học trong môi trường thầy đọc - trò chép thì sẽ ít khả năng thực hành được học tập tích cực đúng như nhận thức của họ (tức khoảng cách sẽ tăng).

Với kết luận trên, có thể đưa ra một vài kiến nghị đối với hoạt động giáo dục đại học ở Việt Nam hiện nay như sau:

Một, từ phía giảng viên, tăng cường thực hành các phương pháp giảng dạy hiện đại, có tính tương tác cao giữa giảng viên và sinh viên, tạo cho sinh viên có cơ hội phản hồi, sáng tạo, bày tỏ ý kiến và giảm tiến tới loại bỏ các cách giảng dạy truyền thống với cơ chế truyền đạt một chiều, gây bị động cho người học.

Hai, từ phía cơ sở vật chất như phòng học, cần có sự đổi mới, bố trí bàn học, theo kiến hình tròn, tạo tính chất gần gũi, đối mặt, tương tác cao hơn, so với kiểu tổ chức theo hình chữ nhật và tạo các vùng "ít tương tác" như các vị trí cuối lớp hiện nay.

Ba, đối với sinh viên, cần có cách thức kích thích tâm trạng hào hứng thông qua cách thức giảng dạy hiện đại, sinh động. Việc rèn giũa tính cách mạnh dạn của sinh viên không chỉ bắt đầu từ đại học mà nên thực hiện sớm hơn từ các môi trường giáo dục ban đầu như mẫu giáo, tiểu học hay trung học cơ sở. Tính cách mạnh dạn sẽ giúp cho người học có khả năng độc lập và sáng tạo. Đồng thời, việc gia đình trao quyền quyết định chọn ngành học cho các học sinh phổ thông trước khi bước vào giảng đường đại học có tầm quan trọng vì nó giúp tạo ra động lực cho sinh viên trong quá trình học tập sau này.

Chú thích

(1) Chỉ số cảm xúc biến thiên từ 20 đến 100.

Tài liệu tham khảo

[I] Anolla, Luigi và đồng sự (2003), *The Potential of Affective Computing in E - Learning: MYSELF project experience*, trên <http://images.1-to-x.com/aese/artMySelf02.pdf>, cập nhật 1/9/2008.

[II] Akey, Theresa M. (2006), *School Context, Student Attitudes and Behavior and Academic Achievement: An Exploratory Analysis*, MDRC, 2006 trên <http://www.mdrc.org> cập nhật ngày 1/9/2008.

[III] Garder, Robert C (1991), *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*, trong Wallace E. Lambert, Allan G. Reynolds và đồng sự *Bilingualism, Multiculturalism, and Second Language Learning*, Lawrence Erlbaum Associates: p43-64 trên <http://books.google.com/books> cập nhật ngày 1/9/2008.

[IV] Felder, Richard M; Brent, Rebecca, *Active Learning, An Introduction*, ASQ Higher Education Brief, 2 (4), August, 2009.

[V] Lee, Carl và đồng sự, *A Study of Affective and Metacognitive Factors for Learning Statistics and Implications for Developing an Active Learning Environment*, cập nhật trên <http://www.est.cmich.edu/> cập nhật ngày 1/9/2008

- [VI] Meyers và Jones (1993), *Promoting Active Learning*, trên <http://www2.una.edu/geography>.
- [VII] Oskamp, Stuart, P. Wesley Schultz (2005), *Attitude and Opinion*, third edition, Routledge.
- [VIII] Prince, Michael (2004), *Does Active Learning Work? A Review of the Research*, *Journal of Engineering Education*, trên <http://www4.ncsu.edu> cập nhật ngày 18/8/2008.
- [IX] Sivan, Atara; Roberta Wong Leung; Chi-ching Woon; David Kember (2000), *Innovations in Education and Teaching International*, Volume 37, Issue 4, pages 381 - 389, <http://www.informaworld.com/smpp/content~content=a713768770~db=all> Cập nhật chiều 18-8-2008.
- [X] Zanna và Fazo (1982) trong Stuart Oskamp, P. Wesley Schultz (2005), *Attitude and Opinion*, third edition, Routledge: p 270.
- [XI] Bùi Tiến Lâm, *Một số khó khăn của giảng viên đại học trong việc tích cực hóa hoạt động học tập của sinh viên*, Tạp chí Giáo dục, số 119, tr 25 - 26 2005.
- [XII] Đỗ Thị Coóng, *Tích cực học tập và vấn đề tích cực hóa hoạt động học tập của sinh viên*, Tạp chí Tâm lý học, số 6, tr 58 - 61, 2003.
- [XIII] Đỗ Thị Coóng, *Nghiên cứu tình tích cực học tập môn tâm lý học của sinh viên Đại học Sư phạm Hà Phòng*, Luận án Tiến sỹ Tâm lý học, 5.06.02, Hà Nội, 2004
- [XIV] Nguyễn Công Khanh (2005), *Nghiên cứu phong cách học của sinh viên trường ĐH KHXH NV & trường ĐH KINH*, trên <http://www.ceqard.vnu.edu.vn/PortletBlank.aspx/6F6F69DD51EA4554BAE3CC92A9B50F54> cập nhật ngày 20/7/2009.