

## TABLE OF CONTENTS

### UNIVERSITY EDUCATION

<b>NGUYEN TAN HUNG:</b> Developing and maintaining quality culture in Vietnamese universities today .....	162
<b>HOANG KHOA NAM:</b> Development of faculty's professional knowledge - critical demand for higher education in Vietnam in international integration era .....	168
<b>NGUYEN QUYET:</b> Application of Fuzzy TOPSIS method in assessing the faculty teaching performance in colleges and universities .....	174

### STUDY – EXCHANGE

<b>BUI THI THU HIEN:</b> Ho Chi Minh's ideology on political power and its meaning in building a Rule-of-law State of the people, by the people, for the people .....	182
<b>BUI XUAN DUNG:</b> Urgent need for preparation to reform general education curriculum .....	189
<b>PHAM DAO TIEN:</b> Factors influencing the management of students' learning activities from a school-based management perspective .....	193
<b>PHAM QUANG HUY:</b> State management under FEAR model in budget accounting in science and technology fields .....	199
<b>LE THI HOAI THUONG:</b> Improving the effectiveness of state management job in non-public high schools in Ho Chi Minh City .....	206

### INFORMATION - EXPERIENCE

<b>NGUYEN QUOC THANG:</b> The renewal of curriculum for senior high school students in France - The case of English subject .....	216
<b>NGUYEN THI HOANG ANH:</b> Solutions to improve life skills education for 5 to 6 years old children in kindergarten .....	226
<b>NGUYEN HUY CUONG - LE THI NGOC TRUONG:</b> Organizational form of life skills education for students in public high schools in Binh Thanh District, Ho Chi Minh City .....	233
<b>NGUYEN DOAN TUAN:</b> Developing quality culture at the Institute of Educational Management of Ho Chi Minh City .....	239
<b>HO SY ANH – NGUYEN THI PHU QUY:</b> Current status and solutions to improve capacity of quality management for managerial officers of high schools in Central Highlands provinces .....	248
<b>DAO HOANG NAM:</b> Characteristics of the higher education training association model at provincial-level centers for continuing education .....	260
<b>NGUYEN THI HANG:</b> Current status of educating self-protection awareness for children in Vành Khuyen Kindergarten, Thu Duc District, Ho Chi Minh City .....	264

### INFORMATION - DOCUMENTS

<b>NGUYỄN THỊ KIM OANH:</b> Seminar on "Building Capacity Framework for Rectors/Vice Rectors, Board Chairpersons in Higher Education" .....	274
<b>PHAN THI KIM ANH:</b> Wellspring International Bilingual School – Igniting a passion for life .....	275

<b>DUONG BA KHANH:</b> The Institute of Educational Management of Ho Chi Minh City attended the opening ceremony of academic year 2017-2018 and awarded scholarships at Nguyen Thi Luu Junior High School, Cao Lanh city, Dong Thap province .....	<b>276</b>
<b>TRAN THANH NGUYEN:</b> National Workshop “Educational managerial officers in organizing the implementation of the Overall general education program” .....	<b>277</b>

# LỜI TÒA SOẠN

Câu nói “Giáo dục không phải để chuẩn bị cho cuộc sống, nhưng giáo dục là chính cuộc sống” của John Dewey cho thấy một sự năng động, một sự biến chuyển, sáng tạo và đầy màu sắc của giáo dục. Điều này đặc biệt đúng trong một thế giới biến đổi không ngừng với xu thế toàn cầu hoá và xu hướng công nghiệp 4.0 hiện nay. Trong bối cảnh đó, sự thay đổi về chức năng, về cơ chế phát triển giáo dục cần được nhận thức đầy đủ và sâu sắc.

Nhằm tăng cường cơ hội trao đổi, học hỏi, nghiên cứu cũng như thiết lập, mở rộng mạng lưới chuyên gia tư vấn, hỗ trợ, cải tiến việc dạy và học; rút dần khoảng cách về chất lượng cũng như trình độ phát triển của nền giáo dục quốc gia với các nước trên thế giới, Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn - Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh phối hợp với Đại học Quốc lập Quốc tế Chi Nan - Đài Loan tổ chức Hội thảo quốc tế “Xu hướng phát triển giáo dục trong thế giới toàn cầu hóa”.

Hội thảo tập trung vào các chủ đề:

- Đổi mới giáo dục và quản lý giáo dục;
- Đánh giá giáo dục và chất lượng giáo dục;
- Phát triển chương trình;
- Phát triển nguồn nhân lực trong giáo dục;
- Phương pháp và chiến lược giảng dạy;
- Tâm lý giáo dục.

Hội thảo nhận được gần 70 tham luận của các nhà khoa học, các giảng viên, học viên, cán bộ quản lý từ nhiều cơ sở giáo dục, đào tạo trong cả nước. Ban tổ chức hội thảo ghi nhận sự đóng góp rất lớn về công sức, trí tuệ và thời gian của các tác giả cùng các nhà tài trợ đã góp phần làm nên sự thành công của hội thảo.

Tạp chí Khoa học quản lý giáo dục xin giới thiệu tới quý độc giả phần đầu tạp chí là tập hợp một số bài viết được chọn lọc từ các tham luận gửi đến hội thảo.

Trân trọng.

# ĐẶC ĐIỂM GIÁ TRỊ TÂM LÝ – XÃ HỘI TRONG QUÁ TRÌNH ĐỊNH HƯỚNG NHÂN CÁCH CỦA SINH VIÊN VIỆT NAM ĐANG HỌC TẬP TẠI LIÊN BANG NGA

КУДИНОВ СЕРГЕЙ ИВАНОВИЧ<sup>(\*)</sup>

HỒ VÕ QUẾ CHI<sup>(\*\*)</sup>

**TÓM TẮT:** Bài viết thảo luận kết quả nghiên cứu thực nghiệm về các đặc điểm giá trị tâm lý - xã hội của sinh viên Việt Nam tại Liên bang Nga. Với mục tiêu khám phá định hướng nhân cách và đặc điểm giá trị tâm lý - xã hội theo khía cạnh giới tính của sinh viên năm thứ nhất, chúng tôi đã sử dụng hai phương pháp của tác giả B. Bass và tác giả O.F. Potemkin. Kết quả nghiên cứu cho thấy, định hướng trong công việc chiếm tỷ lệ cao nhất; giá trị quyền lực của nhóm nam chiếm ưu thế hơn so với nhóm nữ; xuất hiện tương quan giữa định hướng nhân cách và các giá trị tâm lý - xã hội cũng như tương quan giữa các giá trị tâm lý - xã hội với nhau. Từ đó chúng tôi đề xuất những biện pháp giáo dục tâm lý nhằm giúp đỡ trực tiếp các bạn sinh viên năm nhất nhanh chóng thích ứng với môi trường sống mới.

**Từ khóa:** giá trị tâm lý - xã hội, định hướng nhân cách, sinh viên Việt Nam.

**ABSTRACT:** In this article we consider the empirical results of studying on the characteristics of the social - psychological value of Vietnamese students in Russia. During the study, we used two methods by B. Bass and O.F. Potemkin to explore the students' main personality orientation and characteristics of social - psychological value based on their gender. The result of this study shows that the orientation in work accounts for the highest percentage in comparison with other ones; male's powerful values dominate the female ones; there is a correlation between social - psychological values. Based on the results of this study, we propose methods of practical psychological education, aiming at the immediate help for beginners to quickly adapt to life and learning environments in the Russian Federation.

**Key words:** social - psychological value, personality orientation, Vietnamese student.

## 1. ĐẶT VẤN ĐỀ

### 1.1. Tính cấp thiết

Trọng tâm của nhiều lý thuyết nhân cách chủ yếu tập trung nghiên cứu ý nghĩa của các giá trị sống trong một môi trường nhất định, chúng thiết lập các thông số của sự phát triển nhân cách của một cá nhân. Như vậy, trong khái niệm của Маслоу А. về hệ thống định hướng giá trị của một nhân cách đóng vai trò như cơ quan quản lý chủ yếu các hoạt động của nhân cách và định hướng cho sự phát triển của nó. Роджерс К. tin rằng, nhận thức về ý thức

cá nhân đối với hành vi của mình là một điều kiện của việc —phát triển tâm lý lành mạnh. Trong lý thuyết phát triển —Cái Tôi của mình, các nhà khoa học cho rằng, ý nghĩa của các giá trị sống đóng một vai trò trong sự phát triển cá tính nổi bật, nguồn gốc của các hành vi nhân cách (Крайг Г., 2000). Thời đại của chúng ta ngày nay, khi khoa học, công nghệ, đời sống xã hội ngày càng thay đổi, thì có sự thay đổi đặc biệt trong nhận thức của con người về ý nghĩa của các giá trị sống. Các vấn đề của sự hiểu biết giá trị và ý nghĩa của sự tồn tại, sự biến đổi

<sup>(\*)</sup>Giáo sư, Tiến sĩ Khoa học. Trường Đại học Tổng hợp Hữu nghị các dân tộc Nga, Liên bang Nga.

(\*\*)Thạc sĩ. Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn - Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh.

trong thế giới hiện đại đánh dấu một bước tiến lớn trong các nghiên cứu khoa học tâm lý (Яницкий М.С., 2000).

Hệ thống định hướng giá trị của sinh viên nước ngoài, đặc biệt là sinh viên Việt Nam đã học tập tại Liên bang Nga chính là một mô hình tốt để nghiên cứu hiện tượng giao thoa văn hóa và những thay đổi xảy ra trong tâm lý của họ. Hiện nay có hơn 3000 sinh viên Việt Nam đang sinh sống và học tập ở các trường đại học tại Liên bang Nga, các bạn sinh viên gặp không ít khó khăn, trở ngại trong quá trình tiếp cận, làm quen với môi trường mới. Dưới ảnh hưởng của sự tương tác giao thoa văn hóa và -tồn tại ở một nền văn hóa mới, những sinh viên này đặc biệt nhạy cảm với những ảnh hưởng của xã hội trong các câu hỏi liên quan đến việc lựa chọn các giá trị sống trong quá trình tiếp biến văn hóa một cách năng động và nhanh chóng nhất (Маслова О.В., Буй Дык Т., 2014). Tuy nhiên, các nghiên cứu khoa học về định hướng nhân cách và định hướng giá trị tâm lý - xã hội còn hạn chế về số lượng, chưa đáp ứng được nhu cầu hỗ trợ tâm lý trong quá trình thích ứng với điều kiện của môi trường sống mới. Vì thế, chúng tôi mong muốn thực hiện một nghiên cứu cơ bản nhằm phân tích định hướng nhân cách của sinh viên Việt Nam, tìm ra các giá trị sống mà họ đang theo đuổi và lý giải dưới khía cạnh của giới tính. Một mặt, các bạn sinh viên sẽ nhanh chóng tìm ra các giải pháp cho riêng mình để hoàn thành mục tiêu đề ra, mặt khác chúng tôi mong muốn người Nga hiểu rõ hơn những khó khăn mà sinh viên Việt Nam gặp phải trong quá trình học tập ở môi trường văn hóa mới.

### **1.2. Các khái niệm cơ bản**

Chúng tôi trình bày một số khái niệm cơ bản liên quan đến các vấn đề định hướng nhân cách và đặc điểm giá trị tâm lý - xã hội. —Định hướng nhân cách trong khoa học tâm lý luôn luôn là mối quan tâm hàng đầu của các nhà khoa học, nó nổi bật trong nhiều tác phẩm của

các nhà tâm lý nổi tiếng (Колмогорова Н.С., 2008), chẳng hạn như Абульханова-Славская К.А., Ананьев Б.Г., Бодалев А.А., Додонов Б.И., Леонтьев Д.А., Платонов К.К., Рубинштейн С.Л., Левин К., Маслоу А., Олпорт Г., Роджерс К. ... Chúng tôi đồng ý với các tác giả Штерензон В.А., Сажаев А.В về khái niệm định hướng nhân cách -là một hệ thống các nhu cầu, ý nghĩa, mục đích, động cơ, phản ánh của nhân cách, được hình thành và biến đổi như một thực thể duy nhất trong quá trình phát triển nhân cách trong xã hội. Định hướng nhân cách luôn luôn được hình thành bởi hai yếu tố: điều kiện xã hội và sự giáo dục (gia đình, trường học, câu lạc bộ, ...) (Штерензон В.А., Сажаев А.В, 2015, tr.75).

Theo chúng tôi, —giá trị tâm lý - xã hội là những giá trị sống của con người được tiếp cận theo hướng tâm lý - xã hội. Vào đầu thế kỷ XX, vấn đề —giá trị đã được đưa vào lĩnh vực nghiên cứu cụ thể. Đáng kể là những công trình của các nhà tâm lý học: Франкл В., Олпорт Г., Кольберг Л., Маслоу А., Рокичу М., Фромм Э., Ядова В.А., Мясищева В.Н., Ананьев Б.Г., Асмолова А.Г., Тугаринова В.П., ... Яницкий М.С nói rằng những đặc điểm và tính năng của quá trình hình thành hệ thống định hướng giá trị của con người - là do sự tiếp xúc với nhiều yếu tố bên trong và bên ngoài như: mức độ phát triển các đặc điểm nhận thức, tình cảm và ý chí với môi trường xã hội, bản chất và hình thức tác động tâm lý, những đặc trưng của rối loạn chức năng tâm thần. Ưu thế của một hoặc một nhóm các giá trị trong hệ thống có thể được xác định bởi sự ảnh hưởng của cơ chế hình thành tâm lý thích hợp, đặc trưng của giai đoạn này của sự phát triển cá nhân. chúng ta có thể nói rằng các giá trị khác nhau có thể có nguồn gốc khác nhau. Các tác giả đồng ý rằng giá trị xuất hiện thông qua cá nhân và xã hội là các đối tượng bên trong và chất liệu của thế giới bên ngoài, mở ra nhu cầu tích cực hay tiêu cực đối với cá nhân, nhóm,



tập thể xã hội. Theo nghĩa rộng hơn, giá trị là liên kết cá nhân với các hoạt động tập thể trong quá trình tìm hiểu và thực hiện một hành vi xã hội được kiểm soát phù hợp với các giá trị, mục tiêu của môi trường đào tạo và các hoạt động của các tổ chức xã hội.

### 1.3. Phương pháp nghiên cứu

Mục tiêu chính là tập trung nghiên cứu định hướng nhân cách và đặc điểm giá trị tâm lý - xã hội theo khía cạnh giới tính của sinh viên năm thứ nhất đang học tập tại Liên bang Nga. Mẫu của chúng tôi bao gồm 112 sinh viên năm thứ nhất, trong đó có 46 bạn nữ và 66 bạn nam đến từ các trường đại học khác nhau ở Matxcova với độ tuổi từ 19 đến 21. Chúng tôi sử dụng hai phương pháp cơ bản để xác định mô hình định hướng nhân cách và các giá trị sống cơ bản mà họ đang theo đuổi.

*Thứ nhất* là -Phương pháp chẩn đoán định hướng nhân cách<sup>1</sup> của tác giả Б. Басс. Phương pháp này cho phép tiết lộ một người thực sự muốn điều gì, đối với họ điều gì là quan trọng nhất, điều gì họ xem là có giá trị, và nếu cần thiết, họ có thể tự điều chỉnh hành vi của mình. Phương pháp này bao gồm bảng hỏi Смекает-Кучера và bảng hỏi định hướng nhân cách. Để hoàn thành mục tiêu đề ra trong nghiên cứu này, chúng tôi sử dụng -Bảng hỏi định hướng nhân cách<sup>1</sup>. Bảng hỏi này còn được gọi là ЦОЛ (Ценностные Ориентации Личности - định hướng giá trị nhân cách), bao gồm 27 câu hỏi được chia thành ba định hướng chính: cho bản thân, trong giao tiếp, trong công việc. Các kết quả thu được thể hiện phản ứng của người trả lời khi rơi vào các trường hợp bắt buộc, có liên quan đến công việc hay học tập mà ảnh hưởng đến người khác, đồng thời hiểu được sở thích và sự hài lòng của họ (М.А. Пономарёва, Т.И. Юхновец, 2008; Психология подростка, 2003).

*Thứ hai* là —Phương pháp chẩn đoán hệ thống nhân cách tâm lý – xã hội trong môi

trường nhu cầu – động cơ của tác giả О.Ф. Потемкин (С.И. Кудинов, И.В. Кулагина, 2009; С.И. Кудинов, С.С. Кудинов, С.Р. Айбазова, 2016). Đây là bảng hỏi cho phép khám phá môi trường nhu cầu – động cơ và nhằm trả lời cho câu hỏi –Đối với bạn, điều gì là quan trọng nhất trong cuộc sống?!, trong đó bao gồm 80 câu hỏi, chia thành hai phần. Mục tiêu chính của phương pháp là mức độ thể hiện của thiết lập tâm lý - xã hội, đối với mỗi phần sẽ có câu hỏi riêng. Phần thứ nhất gồm 40 câu hỏi thể hiện giá trị nào là quan trọng của con người: giá trị nào ở con người tôi chiếm ưu thế hơn – "lòng vị tha hay ích kỷ", tôi tập trung vào giá trị nào hơn – —quá trình hay kết quả; phần thứ hai gồm 40 câu hỏi nhằm định hướng đánh giá ý nghĩa các giá trị: giá trị nào tôi mong muốn hơn – —tự do hay quyền lực, đối với tôi bây giờ điều gì là quan trọng hơn – —lao động hay tiền bạc.

## 2. KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU

Trong phần đầu tiên của kết quả nghiên cứu, chúng tôi xem xét đến khía cạnh định hướng nhân cách của nhóm sinh viên năm nhất. Các dữ liệu thu được cho phép chúng ta nói rằng sinh viên Việt Nam lựa chọn định hướng trong công việc chiếm 39,5% với tỷ lệ cao nhất so với định hướng bản thân (27,8%) và định hướng trong giao tiếp (32,7%). Các bạn sinh viên Việt Nam hình thành mục tiêu rõ ràng trong cuộc sống và trong học tập, có một kế hoạch học tập cụ thể, chú ý đến quá trình và kết quả học tập. Họ không chỉ quan tâm đến việc học của bản thân qua suy nghĩ mà còn thực hiện qua các hành động cụ thể để nâng cao trình độ chuyên môn, lĩnh hội các kiến thức mới. Mặc dù vất vả, khó khăn do rào cản về ngôn ngữ nhưng họ luôn lạc quan, hài lòng với quá khứ và hiện tại, phấn đấu và nỗ lực hết mình cho mục tiêu đã đề ra. Họ yêu thích sự bận rộn trong công việc, nhiệt tình tìm hiểu những cái chưa biết, trau dồi vốn ngoại ngữ,

thích làm việc tập thể và biết tự điều chỉnh bản thân cho phù hợp với môi trường học tập mới.

Tiếp theo, chúng tôi phân tích các dữ liệu về các giá trị tâm lý - xã hội của sinh viên Việt Nam, chúng tôi thấy rằng các dữ liệu thu được có các chỉ số thấp tập trung vào giá trị —quyền lực và tiền bạc tương ứng với 3,23 và 3,46 điểm trong thang điểm 10. Nhóm sinh viên đánh giá giá trị vật chất không quan trọng đối với họ trong giai đoạn năm nhất, bởi họ còn nhiều mối quan tâm hơn là điều kiện kinh tế như mục tiêu, kế hoạch học tập, kết bạn, thích ứng với môi trường học tập mới, đồng thời với số tiền học bổng nhận được từ chính phủ, họ đủ chi tiêu cho sinh hoạt và học tập tại Matxcova. Bên cạnh đó, ở một môi trường mới, họ chưa thích thú với quan điểm lãnh đạo người khác hay ra lệnh cho những người xung quanh nên điểm trung bình thấp. Nhưng các giá trị trung bình thu được ở những giá trị đầu tiên, theo định hướng của cá nhân là giá trị —quá trình đạt 6,75 điểm. Trong khi ở vị trí thứ hai và thứ ba là các giá trị —tự do đạt 5,74 điểm và —kết quả đạt 5,69 điểm. Điều này cho thấy rằng, các hoạt động mà họ đặc biệt quan tâm và suy nghĩ là kế hoạch từng giai đoạn, đặt mục tiêu rõ ràng, lựa chọn phương pháp thích hợp để tìm đối tác phù hợp, thực hiện những nỗ lực cần thiết để hoàn thành và đạt được kết quả học tập. Mặc dù thế, bản thân mỗi sinh viên vẫn khát khao được tự do sáng tạo trong học tập, không

thích bị áp lực bởi sự áp đặt kiến thức hay kiểm soát bằng điểm số thông qua các kỳ thi và kỳ kiểm tra. Định hướng lao động, lòng vị tha, sự ích kỷ của sinh viên năm thứ nhất nhận được các giá trị trung bình tương ứng là 5,33; 5,32 và 4,91 điểm. Những bạn sinh viên tham gia buổi khảo sát của chúng tôi thể hiện đặc tính chăm chỉ, năng động, ham thích các hoạt động học tập cũng như các hoạt động tập thể, hoạt động cộng đồng. Vì thế ở họ hình thành sự thấu hiểu người khác nhưng cũng tồn tại sự ích kỷ cho riêng bản thân mình. Tức là các bạn vẫn muốn được thừa nhận trong các hoạt động mình đã tham gia, giữ cho mình một vài kiến thức mới để được mọi người ngưỡng mộ, nhưng điều này không làm ảnh hưởng đến người khác. Nhóm sinh viên Việt Nam trong năm học thứ nhất đã đề ra kế hoạch học tập cụ thể trong từng giai đoạn, học và làm bài tập hằng ngày, đến kỳ thi, họ chỉ ôn tập và chuẩn bị cho phần thi vấn đáp, bởi vì với họ, rào cản ngôn ngữ sẽ gây rất nhiều khó khăn khi họ lần đầu tiên tiếp cận với hình thức thi mới, khác hẳn với khi còn học tập ở Việt Nam.

Chúng tôi quan tâm đến sự khác biệt trong việc lựa chọn các giá trị tâm lý - xã hội ở khía cạnh giới tính của sinh viên Việt Nam, liệu rằng giá trị nào sẽ thể hiện rõ sự khác biệt này giữa nam và nữ. Để trả lời cho vấn đề này, chúng tôi đã sử dụng phương pháp kiểm định U – Mann Whitney (bảng 1).

**Bảng 1.** Tỷ lệ các giá trị tâm lý - xã hội của sinh viên Việt Nam năm nhất theo giới tính

Gới tính Giá trị	Nữ (n=46)	Nam (n=66)	U – Mann Whitney	P - level
Quá trình	6.82	6.53	1342	0.307
Kết quả	5.72	5.67	1226	0.853
Lòng vị tha	5.52	5.18	1334	0.332
Ích kỷ	4.87	4.93	1135	0.644
Lao động	5.17	5.43	1142	0.68
Tự do	5.47	5.92	1056	0.32
Quyền lực	2.55	3.68	733.5	0.001 <sup>1</sup>
Tiền bạc	3.5	3.43	1204.5	0.974

Kết quả là thông số trong nhóm nam và nhóm nữ, biểu hiện chỉ có một sự khác biệt đáng kể về mặt thống kê, liên quan đến giá trị —quyền lực ( $p = 0,001$ ). Những sinh viên nam có sự đánh giá tầm quan trọng, sự ảnh hưởng và sự kiểm soát của bản thân lên người khác và xã hội cao hơn đáng kể so với nhóm sinh viên nữ ( $3,68 > 2,55$  điểm). Chúng tôi tin tưởng rằng kết quả này là hiển nhiên, vì trong xã hội Việt Nam, nữ giới có giới hạn nhất định trong vai trò của mình. Ngày xưa, nữ giới thường thực hiện các công việc trong gia đình, ít tương tác với xã hội, họ phải kết hôn, có con và chăm sóc cuộc sống gia đình, điều này được xem là thành công của người phụ nữ Việt Nam. Ngày nay, khi xã hội bắt đầu hội nhập với thế giới, người phụ nữ bắt đầu được đến trường, tham gia vào lực lượng lao động của xã hội, họ mở rộng vòng tròn của sự tương tác xã hội, nhưng các bậc phụ huynh vẫn muốn nữ giới ưu tiên việc xây dựng gia đình vững chắc, có con và một công việc ổn định. Phụ nữ có giáo dục sau đại học là không hấp dẫn đối với nam giới. Ngoài

ra, người phụ nữ thường xuyên dành thời gian bên ngoài xã hội hơn công việc gia đình, không muốn có con, không giỏi nấu ăn thì thường được coi là không phù hợp tiêu chuẩn người phụ nữ Việt Nam (Xo Bo Kye TИ, 2014).

Chúng tôi đã tham khảo một số tài liệu nghiên cứu về sinh viên Việt Nam tại Liên bang Nga, gần đây nhất của tác giả Bùi Đức Tuấn. Nghiên cứu trên đối tượng sinh viên năm nhất, tác giả cũng sử dụng phương pháp U - Mann Whitney để so sánh sự khác biệt đáng kể về mặt thống kê giữa nhóm nam và nhóm nữ, kết quả cho thấy giá trị —cuộc sống gia đình hạnh phúc xuất hiện sự khác biệt  $p = 0,047$ . Nhóm nữ đánh giá giá trị này cao hơn nhóm nam, tức là các bạn sinh viên nữ vẫn mang những đặc điểm giá trị và quan niệm truyền thống của người phụ nữ Việt Nam, họ vẫn cho rằng nền tảng gia đình hạnh phúc luôn là giá trị quý báu và quan trọng đối với họ, mặc dù xã hội ngày càng phát triển và hội nhập với thế giới (Буй Дык Туан, 2015).

**Bảng 2.** *Mối tương quan giữa các giá trị tâm lý - xã hội của nhóm sinh viên nữ*

	Quá trình	Kết quả	Lòng vị tha	Ích kỷ	Lao động	Tự do	Quyền lực	Tiền bạc
Quá trình	—	0.007	0.093	-0.017	0.185	0.151	-0.134	-0.2 <sup>2</sup>
Kết quả		—	0.163	0.067	-0.121	0.042	-0.047	-0.122
Lòng vị tha			—	0.272 <sup>1</sup>	0.048	0.075	-0.028	-0.056
Ích kỷ				—	-0.04	0.125	0.231 <sup>2</sup>	0.021
Lao động					—	0.262 <sup>1</sup>	0.202 <sup>2</sup>	0.169
Tự do						—	-0.099	-0.014
Quyền lực							—	0.458 <sup>3</sup>
Tiền bạc								—

**Ghi chú:** <sup>1</sup>  $p < 0.01$ , <sup>2</sup>  $p < 0.05$ , <sup>3</sup>  $p < 0.001$

Chúng tôi tiếp tục phân tích mối tương quan (Pearson Correlation) giữa các chỉ số về đặc điểm giá trị tâm lý - xã hội của các nhóm sinh viên Việt Nam theo giới tính. Ở bảng 2, chúng tôi phân tích mối tương quan giữa các

chỉ số về đặc điểm giá trị tâm lý - xã hội của các nhóm sinh viên nữ. Kết quả cho thấy rằng càng gia tăng giá trị quá trình, càng giảm giá trị tiền bạc (với mức ý nghĩa của tương quan nghịch là  $p < 0,05$ ). Tức là nhóm sinh viên nữ

càng quan tâm nhiều đến các mục tiêu, kế hoạch và phương pháp thực hiện, sử dụng khối lượng lớn thời gian cho quá trình sống và học tập để thích nghi với môi trường mới, càng làm họ bớt hứng thú và không có nhiều thời gian tập trung suy nghĩ về kinh tế, vào chất liệu của sự giàu có và tiền bạc.

Trong tương quan kế tiếp, giá trị lòng vị tha càng cao, thì càng gia tăng giá trị ích kỷ ( $p < 0,01$ ). Hai giá trị đối lập cùng tồn tại trong mỗi con người, nhưng một trong số chúng luôn là rõ rệt hơn, và điều này sẽ được phản ánh trong các hành động của con người. Tương quan với giá trị ích kỷ là giá trị quyền lực ở mức  $p < 0,05$ , có nghĩa là những người trả lời càng tự tin, tập trung vào mục tiêu của mình, càng phải đạt được sự ngưỡng mộ của các bạn cùng lớp, đó là mong muốn tốt nhất trong nhóm được nghiên cứu. Nhóm sinh viên nữ càng đánh giá cao giá trị lao động, thì càng đánh giá cao hơn giá trị tự do ( $p < 0,01$ ) và giá trị quyền lực ( $p < 0,05$ ); những sinh viên này muốn dành thời gian học tập, cống hiến để nghiên cứu khoa học cùng một lúc họ bày tỏ sự cần thiết của sự sáng tạo, mong muốn để quản lý và điều phối các hoạt động của nhóm một cách hiệu

quả. Cuối cùng, giá trị quyền lực tương quan thuận và chặt chẽ với giá trị tiền bạc ở mức  $p < 0,001$ , tức là, dường như đối với những người có địa vị xã hội cao hơn, sẽ tương tác cao hơn các giá trị về kinh tế, vật chất. Tóm lại, nhóm sinh viên nữ thể hiện đa phần là các tương quan thuận, thể hiện rõ nét quan điểm về các đặc điểm giá trị tâm lý - xã hội của nhóm sinh viên dưới góc nhìn của nữ giới (С.И. Кудинов, Хо Во Кye Ти, 2017).

Đối với nhóm sinh viên nam, dưới phân tích môi tương quan giữa các chỉ số về đặc điểm giá trị tâm lý - xã hội, chúng tôi cũng có những kết quả theo bảng 3. Môi tương quan đầu tiên là tương quan nghịch giữa giá trị ích kỷ và giá trị lao động, tức là sinh viên nam càng đánh giá cao giá trị ích kỷ thì càng ít quan tâm đến giá trị lao động. Bởi nếu sinh viên càng nghĩ nhiều đến kết quả cho riêng mình, sợ thua thiệt với người khác, sợ mất đi sự thừa nhận từ bạn bè và thầy cô thì họ sẽ so đo với những công sức, thời gian mà họ tiêu tốn cho việc học hơn là việc nghiêm chỉnh tập trung vào kiến thức mà họ nhận sau quá trình chiếm lĩnh nó.

**Bảng 3. Môi tương quan giữa các giá trị tâm lý - xã hội của nhóm sinh viên nam**

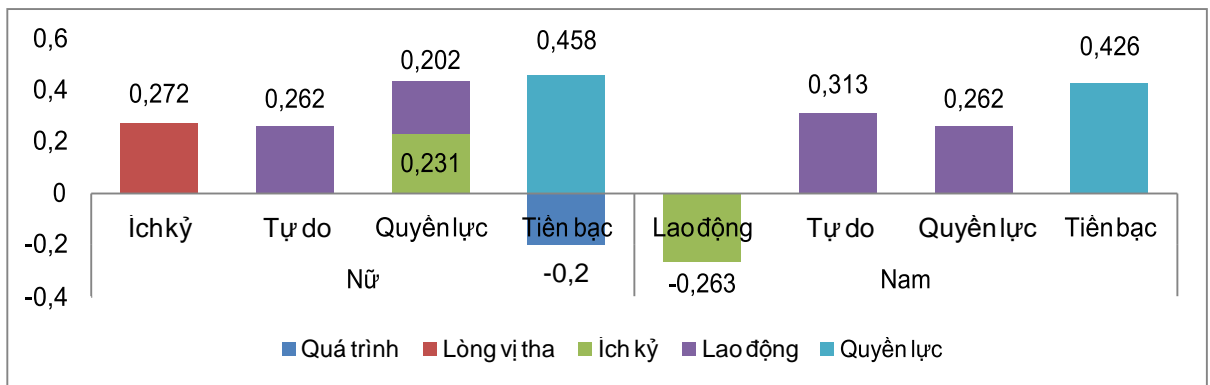
	Quá trình	Kết quả	Lòng vị tha	Ích kỷ	Lao động	Tự do	Quyền lực	Tiền bạc
Quá trình	___	0.004	0.064	0.053	0.158	0.103	-0.069	-0.207
Kết quả		___	0.077	0.056	-0.032	0.096	-0.122	0.117
Lòng vị tha			___	0.207	0.031	0.076	0.003	0.015
Ích kỷ				___	-0.263 <sup>2</sup>	0.052	0.133	-0.205
Lao động					___	0.313 <sup>2</sup>	0.262 <sup>2</sup>	0.16
Tự do						___	-0.083	-0.065
Quyền lực							___	0.426 <sup>1</sup>
Tiền bạc								___

Bên cạnh đó, giá trị lao động lại tương quan với giá trị tự do và quyền lực ở mức ý nghĩa  $p < 0,05$ . Cũng giống như nhóm sinh viên nữ, họ cho rằng càng tốn nhiều thời gian công

sức, đặt tất cả tâm tư và niềm tin cho bất cứ hoạt động nào trong cuộc sống và đặc biệt là trong học tập thì có sự sáng tạo, sự tự khám phá, không bị gò ép, hay áp đặt bất cứ quan

điểm hay hình thức thi khoa học sẽ phát triển, cá nhân sẽ lĩnh hội những tri thức mới, và bản thân mỗi người sẽ tìm thấy tiềm năng của riêng mình, đồng thời họ sẽ biết cách quản lý, điều phối công việc của bản thân và nhóm một cách khoa học và hợp lý. Hai giá trị không thể thiếu, tồn tại song song trong mỗi người là giá trị quyền lực và tiền bạc. Chúng tương quan thuận và khá chặt chẽ với nhau ở mức ý nghĩa là  $p <$

0,01. Điều này có nghĩa là chức vụ càng cao, lương bổng càng nhiều và nó cũng gắn liền với trách nhiệm càng lớn. Nhóm sinh viên nam có nhiều mối tương quan giống với nhóm sinh viên nữ, có thể nói rằng ở họ có nhiều biểu hiện gần giống nhau về suy nghĩ và nhận thức, nhưng ở các bạn nữ mang tính rõ ràng và sâu sắc hơn (Hình 1).



**Hình 1.** Mối tương quan giữa các giá trị tâm lý - xã hội của nhóm sinh viên nữ và nam

Chúng tôi tiếp tục đề cập đến mối tương quan giữa các chỉ số về đặc điểm giá trị tâm lý - xã hội và các định hướng nhân cách của sinh viên Việt Nam năm thứ nhất, đang học tập tại Matxcova. Theo bảng 4, kết quả cho thấy rằng các bạn sinh viên định hướng bản thân có mối tương quan nghịch với giá trị quá trình ở mức độ  $p < 0,05$ . Nói cách khác, những người định hướng cá nhân càng cao thì việc đánh giá kế hoạch, phương pháp thực hiện, trở ngại trong quá trình thực hiện của công việc càng giảm, vì họ sẽ quan tâm nhiều đến việc so sánh với mục tiêu ra lúc ban đầu, kết quả nhận được từ việc đó, lợi ích của công việc đem lại và sự thừa nhận từ tất cả mọi người trong lớp hay trong nhóm học tập của họ. Bên cạnh đó, những người định hướng cá nhân có mối tương quan ở mức ý nghĩa  $p < 0,05$  với giá trị ích kỷ và giá trị quyền lực. Kết quả hiển nhiên là những sinh viên mong muốn thực hiện mục tiêu và nguyện vọng của cá nhân, họ có động

ơ mạnh mẽ, khát vọng vượt trội để chiếm lĩnh thứ mà họ muốn đạt được nhưng dường như ít quan tâm đến suy nghĩ của người khác, không muốn chia sẻ tri thức và thành công với người khác, họ tự thực hiện việc của mình thích chỉ đạo người khác phục tùng theo mệnh lệnh mà họ đưa ra để tiến nhanh đến kết quả, đáp ứng nhu cầu của bản thân mà quên đi nhu cầu của người khác.

Đối với định hướng công việc, xuất hiện hai mối tương quan nghịch với giá trị ích kỷ ở mức độ  $p < 0,05$  và giá trị tiền bạc ở mức độ  $p < 0,01$ . Có thể giải thích như sau, những sinh viên gia tăng hứng thú trong học tập, đam mê làm khoa học, hài lòng với cuộc sống học tập hiện tại, thì họ xem nhẹ lợi ích của bản thân, không quan tâm nhiều đến điểm số, cái họ quan tâm là kiến thức, kinh nghiệm, sự tự điều chỉnh và quản lý bản thân. Bên cạnh đó, họ không phấn đấu hết mình để đạt đến mục tiêu kinh tế, không quan tâm nhiều đến giá trị vật chất.

**Bảng 4.** Chỉ số tương quan về đặc điểm giá trị tâm lý - xã hội và các định hướng nhân cách của sinh viên Việt Nam

Giá trị Định hướng	Quá trình	Kết quả	Lòng vị tha	Ích kỷ	Lao động	Tự do	Quyền lực	Tiền bạc
Bản thân	-0.198 <sup>2</sup>	-0.097	-0.157	0.218 <sup>2</sup>	-0.105	-0.075	0.202 <sup>2</sup>	0.158
Giao tiếp	0.106	-0.135	0.064	0.056	0.170	0.018	-0.062	0.102
Công việc	0.092	0.179	0.084	-0.244 <sup>2</sup>	-0.054	0.032	-0.174	0.277 <sup>1</sup>

Các bạn đã lựa chọn và định hướng cho bản thân mỗi người để sống và học tập tốt trong một môi trường mới, với nhiều sự khác biệt về văn hóa, khí hậu, tôn giáo, ngôn ngữ thì các bạn chắc hẳn cũng gặp rất nhiều khó khăn để thích ứng và học tập tốt. Chúng tôi đã tham khảo ý kiến của rất nhiều bạn sinh viên, và theo họ, khó khăn lớn nhất là ngôn ngữ; sau đó là văn hóa học tập – các cách thức tổ chức dạy học, phương pháp học tập; sự khác biệt về khí hậu, văn hóa, tôn giáo, ...

### 3. KẾT LUẬN VÀ KIẾN NGHỊ

Chúng tôi có thể kết luận rằng các bạn sinh viên Việt Nam có định hướng rõ ràng trong cuộc sống và trong học tập, họ đặt mục tiêu cho cuộc sống và biết mục tiêu nào là chính để hoàn thành chúng phù hợp với môi trường mới. Bên cạnh đó họ lựa chọn các giá trị tâm lý - xã hội: quá trình, tự do, kết quả để thực hiện mục tiêu chính trong quá trình sống và học tập tại Liên bang Nga. Và đặc biệt là giữa các nhóm nam và nữ đã thể hiện rõ nét sự đặc trưng về giới tính của mình trong suy nghĩ và lựa chọn con đường cho tương lai, phù hợp với các giá trị truyền thống của dân tộc về tinh thần học tập bất khuất.

Từ kết quả nghiên cứu trên chúng tôi xin đưa ra một số kiến nghị. Đầu tiên, các bạn nên

chủ động khắc phục khả năng ngoại ngữ của bản thân – đó là tiếng Nga, sau đó chia sẻ với các bạn cùng lớp, thầy cô về những khó khăn gặp phải trong quá trình học tập và mong muốn sự giúp đỡ ngoại ngữ trong quá trình học tập. Từ đó tự tìm ra cho mình một phương pháp học thích hợp với cách thức dạy học của thầy cô, hình thức thi đa dạng, phương pháp đọc, tìm tài liệu nhanh và hiệu quả. Bản thân tự tìm hiểu thêm về con người, đất nước và văn hóa Nga để lý giải cho những thắc mắc về tính cách của họ, nhanh chóng thích nghi với điều kiện sống và khí hậu tại Nga. Điều quan trọng nữa là các bạn tìm đến các câu lạc bộ học tập, văn hóa, ẩm thực, ... của trường để thường xuyên trau dồi khả năng của bản thân, làm quen và tiếp cận dần với người bản xứ, đồng thời cũng tham gia các hoạt động do đơn vị, ban cán sự Đoàn, Đại sứ quán tổ chức nhằm kết nối thêm nhiều bạn bè, giúp bản thân năng động hơn trong quá trình sống và học tập. Chúng tôi cho rằng các bạn có thể chia sẻ với các anh chị khóa trước về những vấn đề gặp phải và nhận lời khuyên, lời giúp đỡ từ họ, đây là niềm vui và niềm động lực lớn nhất trong những năm tháng học tập xa quê hương.

**TÀI LIỆU THAM KHẢO**

1. Алишев Б.С. (2002). Психологическая теория личности: Системно-функциональный подход/Автореферат - дотор психол. Наук, Казань, с.4.
2. Буй Дык Туан (2015). Динамика ценностей вьетнамских студентов в начальный период обучения в России// Дисс...канд.псих.наук –Москва, с.89.
3. Крайг Г. (2000). Психология развития: пер. с англ. – СПб.: Питер, С. 992.
4. Колмогорова Н.С (2008). Коммуникативная компетентность как условие и следствие становления направленности личности. Автореф. Дисс. Канд.псих.наук. Барнаул, с.228.
5. Маслова О. В., Буй Дык Т. (2014). Изменение ценностных ориентаций у городских и сельских вьетнамских студентов в России //Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. – № 4. – С.24 – 33.
6. Психодиагностика личности: пособие для студентов вузов/ М.А. Пономарёва, Т.И. Юхновец/ под общ.ред. М.А. Пономарёвой. — Минск, — 2008. — с. 312.
7. Психология подростка. Практикум. Тесты, методики для психологов, педагогов, родителей/ред. А.А.Реана. - СПб.: «Прайм-ЕВРОЗНАК», 2003, с.124.
8. С.И. Кудинов, И.В. Кулагина (2009). Психодиагностика. Тольятти. Изд-во: ТГУ, С. 243.
9. С.И. Кудинов, С.С Кудинов, С.Р. Айбазова (2016). Ценностно-смысловые предикторы самореализации личности. Москва. Изд-во: РУДН, С. 78.
10. С.И. Кудинов, Хо Во Кие Ти (2017). Психологические особенности ценностных приоритетов у вьетнамских студентов// Самореализация личности в современном мире// Материалы IV Всероссийской научно-практической конференции. М – С. 114.
11. Штерензон В.А., Сажаев А.В (2015). Исследование структуры направленности личности студента профессионально-педагогического вуза // Психология, социология и педагогика. № 8 (47). — С. 75–84.
12. Хо Во Кие Ти (2014). Стратегии аккультурации и уровень межкультурной адаптации вьетнамских студентов// Магистерская диссертация. М. С. 38- 39.
13. Яницкий М.С. (2000). Ценностные ориентации личности как динамическая система. — Кемерово: Кузбассвузиздат, С. 204.

Ngày nhận bài: 24/7/2017. Ngày biên tập xong: 20/9/2017. Duyệt đăng: 06/10/2017

# ĐA DẠNG HÓA CÁC HÌNH THỨC ĐÁNH GIÁ QUÁ TRÌNH Ở BẬC ĐẠI HỌC

NGUYỄN DUY MỘNG HÀ<sup>(\*)</sup>

**TÓM TẮT:** *Đánh giá quá trình (Formative assessment) là một trong hai hình thức đánh giá học tập chủ yếu ở tất cả mọi cấp học, có vai trò rất quan trọng trong việc nâng cao chất lượng dạy và học. Tuy nhiên, hình thức đánh giá này ít được sử dụng và ít phát huy tác dụng thực sự của nó trong lớp học ở Việt Nam. Bài viết sẽ (1) tổng quan về cơ sở lý thuyết đánh giá quá trình; (2) trình bày, phân tích và minh họa một số kỹ thuật đánh giá trong lớp học được xem là hình thức đánh giá quá trình phổ biến trên thế giới hiện nay, cùng với xu hướng ứng dụng công nghệ thông tin trong việc đánh giá này; (3) khái quát thực trạng đánh giá học tập và đánh giá quá trình trong nhà trường đại học Việt Nam hiện nay: thuận lợi và khó khăn với trường hợp điển hình Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh và (4) đưa ra một số đề xuất cho việc đổi mới hoạt động đánh giá quá trình trong các lớp ở bậc đại học.*

**Từ khóa:** *đánh giá quá trình, chất lượng dạy và học, ứng dụng công nghệ thông tin, người học làm trung tâm.*

**ABSTRACT:** *Formative assessment, one of the two main types of learning assessment at all levels of education, plays a crucial role in enhancing the quality of teaching and learning. However, formative assessment has not been frequently used and rarely made its real impact on improving teaching and learning in the classrooms or during the training courses. The paper will (1) give a theoretical overview of the formative assessment; (2) present and analyze some popular formative classroom assessment techniques in the world so far, including the application of ICT in formative assessment with some illustrations; (3) describe a general picture of formative assessment activities in the Vietnamese higher education institutions nowadays: advantages and challenges and finally with the case study of USSH, VNU-HCM (4) give some recommendations for the innovations in formative assessment in the Vietnamese higher education training courses.*

**Key words:** *formative assessment, quality of teaching and learning, ICT application, learner-centered approach.*

## 1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Trong thời đại hội nhập và toàn cầu hóa với nhiều áp lực cạnh tranh và mô hình dân số ngày càng thay đổi, các trường đại học trên thế giới ngày càng đầu tư nhiều hơn vào việc nâng cao chất lượng dạy và học. Các trường đại học dù có sứ mệnh đa dạng khác nhau nhưng đều chia sẻ một điểm chung là cung cấp việc đào tạo chất lượng

cao nhất có thể. Do đó, ngoài việc đầu tư vào nguồn lực và cải tiến chất lượng chương trình đào tạo được xem như là những yếu tố đầu vào thì còn rất cần đầu tư cải tiến quá trình đào tạo. Trong quá trình này, yếu tố cốt lõi là sự nỗ lực đầu tư của từng giảng viên trong việc kịp thời nắm bắt mức độ tiếp thu và sự tiến bộ của sinh viên nhằm kịp thời điều chỉnh hoạt động giảng

<sup>(\*)</sup>Tiến sĩ. Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn – Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh.

dạy và giúp người học điều chỉnh việc học, phát triển động cơ học tập. Đánh giá quá trình là một hoạt động vô cùng quan trọng đã được đầu tư phát triển và chia sẻ kinh nghiệm ở nhiều nước trên thế giới, nhất là ở các trường đại học của Hoa Kỳ, phổ biến nhất là các hình thức, kỹ thuật và công cụ đánh giá trong lớp học (Classroom assessment).

## 2. TỔNG QUAN VỀ LÝ THUYẾT ĐÁNH GIÁ QUÁ TRÌNH

### 2.1. Đánh giá quá trình và đánh giá sau cùng

Xét về mục đích và thời điểm đánh giá, có hai hình thức đánh giá tiêu biểu là đánh giá quá trình và đánh giá sau cùng. Đánh giá quá trình (Formative assessment, Assessment for learning) là hình thức đánh giá việc học tập của sinh viên đang trong quá trình học được thực hiện nhiều lần trong một bài học, môn học hay chương trình học. Mục đích là nhằm cung cấp cho người dạy phản hồi để biết người học đang học được gì và không học được gì trong quá trình học để sử dụng phương pháp, tài liệu giảng dạy và hỗ trợ phù hợp. Thường thì hình thức đánh giá này không cho điểm (kiểm tra, vấn đáp), có thể ở nhiều dạng khác nhau như quiz và bài tập hay sử dụng kỹ thuật hỏi, thảo luận trong lớp. Đánh giá sau cùng (Summative assessment, Assessment of learning) được sử dụng để đánh giá việc học khi kết thúc một giai đoạn giảng dạy nào đó (thường là cuối bài, môn học, học kỳ, chương trình, năm học): thường có cho điểm và cho làm bài thi, đề án để xác định xem sinh viên đã học được điều kỳ vọng không sau một giai đoạn học.

Tính tương thích hệ thống (Constructive alignment) đòi hỏi phải đánh giá quá trình để điều chỉnh việc học theo kết quả học tập mong đợi, đồng thời phải thiết kế đánh giá sau cùng sao cho đo lường được mức độ đạt kết quả, kỳ vọng mong đợi ở người học. Biggs lưu ý đánh giá hướng về kết quả dự kiến theo tư duy bậc cao nhấn mạnh tính sáng tạo thường bao gồm các hình thức như bài tập dự án (cá nhân,

nhóm, capstone), portfolio, case study... rất thú vị dù có thể mất thời gian (Biggs, 2011, tr. 252-263). Bộ tiêu chuẩn AUN-QA (AUN, 2013 & 2016) ở tiêu chuẩn 5 cũng đòi hỏi cả việc đánh giá sau cùng và đánh giá quá trình. Ngoài ra, công cụ rubrics có thể được sử dụng để đánh giá sau cùng lẫn đánh giá quá trình. Suskie L. (2009) giới thiệu nhiều loại, nhiều kiểu rubrics khác nhau có thể áp dụng cho các môn học, ngành học đa dạng.

### 2.2. Đánh giá trong lớp học (Classroom assessment)

Đánh giá trong lớp học là kiểu đánh giá quá trình tiêu biểu và phổ biến nhất, không nhằm mục đích tìm bằng chứng để cho điểm như đánh giá sau cùng mà nhằm cải tiến chất lượng học tập, chuẩn bị tốt hơn cho sự thành công trong việc học, cho việc kiểm tra có chấm điểm sau đó và cho khả năng tự đánh giá mức độ hoàn thành công việc trong tương lai khi ra trường của người học.

Nhiều khi sinh viên không hoàn toàn học được những điều mà giảng viên kỳ vọng hay mong đợi. Giữa việc giảng dạy và việc tiếp thu của người học có thể có khoảng cách lớn mà đôi khi giảng viên phát hiện ra khoảng cách này quá trễ, sẽ không khắc phục được các hệ quả, khiến giảng viên rất ngạc nhiên. Do đó, giảng viên cần thông tin chính xác, liên tục về việc học của người học trong suốt quá trình học tập ở nhiều chặng đường khác nhau trên hành trình học tập.

Angela và Cross (1993, tr.4-7) đã tóm tắt những đặc điểm cơ bản của hoạt động đánh giá trong lớp học như sau: (1) Lấy người học làm trung tâm: tập trung vào việc cải tiến học tập, giúp người học điều chỉnh để trở thành người có khả năng tự học độc lập suốt đời, tự chịu trách nhiệm về việc học của chính mình; (2) Sự chỉ đạo của giảng viên: giảng viên có sự tự chủ, tự do học thuật và khả năng phán đoán chuyên môn để quyết định chọn đánh giá cái gì, như thế nào và phản hồi lại thông tin ra sao; (3) Các

bên cùng có lợi: sinh viên cũng tích cực tham gia vào việc đánh giá, giúp họ hiểu bài và phát triển kỹ năng tốt hơn khi tự đánh giá, tự tin hơn và có động cơ học tập tốt hơn khi biết giảng viên quan tâm đến mình, trong khi đó giảng viên tập trung vào việc tìm hiểu xem sinh viên có học được điều mong đợi không và giúp sinh viên học tốt hơn như thế nào qua việc hợp tác chặt chẽ với sinh viên trên lớp; (4) Tùy theo bối cảnh: đánh giá trong lớp học sẽ đạt hiệu quả cao nhất khi đáp ứng được nhu cầu và đặc điểm khác nhau của người dạy, người học và môn học, do đó, qua tương tác với người học, giảng viên sẽ tìm hiểu được những yếu tố tác động đến học tập của từng lớp học khác nhau, từ đó có thể điều chỉnh linh hoạt nội dung và cách dạy; (5) Tính liên tục: đây là quá trình thiết lập và duy trì “vòng phản hồi” (feedback loop) liên tục: nhận phản hồi từ người học, phản hồi lại cho người học, đề xuất cải tiến, và xem xét hiệu quả đề xuất...; (6) Bắt nguồn từ kinh nghiệm dạy tốt: xây dựng kinh nghiệm dạy tốt sao cho có hệ thống, linh hoạt và hiệu quả hơn.

Như vậy, việc đánh giá trong lớp học hiệu quả sẽ giúp cho cả người dạy và người học cảm thấy hài lòng, yên tâm, tự tin vì đạt được mục tiêu mong đợi. Muốn vậy, giảng viên vừa phải xây dựng thật rõ các mục tiêu, kết quả học tập mong đợi, vừa phải xây dựng các công cụ đánh giá mức độ đạt các kỳ vọng đó, đồng thời người học cũng hiểu rõ và thống nhất các kỳ vọng của giảng viên, cùng phối hợp với giảng viên trong việc tự đánh giá dựa trên sự hỗ trợ và phản hồi của giảng viên.

### **3. MỘT SỐ KỸ THUẬT ĐÁNH GIÁ QUÁ TRÌNH TRONG LỚP HỌC THEO CÁC CẤP ĐỘ NĂNG LỰC**

Các kỹ thuật đánh giá quá trình trong lớp học (Classroom Assessment Techniques hay còn gọi tắt là CATs) là các công cụ quan trọng mà đơn giản cho việc thu thập thông tin về việc học của người học để cải tiến, còn được gọi là “các công cụ phản hồi” (Feedback devices) giúp giảng

viên xác định mức độ tiếp thu của người học (số lượng và chất lượng) và cả cách học. Chúng giống như các công cụ định hướng cho giảng viên (Navigating tools).

Angela và Cross (1993) đã tổng hợp được các kỹ thuật CATs từ Dự án nghiên cứu về lớp học đáp ứng được nhiều mục tiêu khác nhau từ bản tóm tắt các tập hợp về mục tiêu giảng dạy (Teaching Goals Inventory hay TGIs). Tương ứng với từng nhóm mục tiêu/năng lực mong đợi từ thấp đến cao có các kỹ thuật CATs dưới đây.

#### **3.1. Đánh giá kiến thức có sẵn và mức độ nhớ, hiểu của sinh viên**

Một số kỹ thuật được các tác giả trên tổng hợp giới thiệu bao gồm: Thăm dò kiến thức nền tảng (Background Knowledge Probe), Liệt kê theo trọng tâm (Focused Listing), Kiểm tra các nhầm lẫn/ hiểu biết trước (Misconception/ Preconception check), Dàn ý có chừa trống để điền (Empty Outlines), Bảng ma trận ghi nhớ (Memory Matrix), Tóm tắt trong một phút (One Minute Paper) và Những điểm còn rối rắm (Muddiest Point). Các kỹ thuật tiêu biểu để áp dụng cho các ngành học, chỉ mất ít phút trong lớp học có thể được kể đến như sau:

Thăm dò kiến thức nền tảng (Background Knowledge Probe): cung cấp phản hồi giúp giảng viên xác định điểm bắt đầu bài giảng phù hợp với trình độ người học, đồng thời giúp sinh viên tập trung sự chú ý vào những điểm quan trọng nhất sẽ phải học, tổng quan về chủ đề sẽ học và nhớ lại những điểm đã học liên quan đến chủ đề đó. Thường kỹ thuật này được áp dụng vào buổi học đầu tiên, có thể dưới dạng yêu cầu người học liệt kê, cho ví dụ minh họa những gì mà họ quen biết đối với chủ đề theo câu hỏi mở ngắn, câu hỏi dạng trắc nghiệm khách quan (nhiều lựa chọn hoặc đúng sai) được giảng viên cung cấp. Sau khi nhận phản hồi/câu trả lời từ sinh viên, cần phân tích và phân loại ngay mức độ kiến thức nền tảng của sinh viên có thể thành 3 - 4 mức, từ hiểu biết nhiều đến không hiểu biết/không có kiến thức

nền tảng liên quan. Sinh viên có thể làm việc cá nhân rồi sau đó trao đổi với bạn theo cặp hoặc trong nhóm nhỏ, nếu lớp ít có thể để sinh viên phỏng vấn lẫn nhau, qua đó giúp phát triển được kỹ năng giao tiếp. Sau đó giảng viên phản hồi cho sinh viên ngay và dẫn nhập vào bài mới. Hiện nay, với công nghệ thông tin và wifi truy cập Internet ở nhiều nơi, giảng viên có thể cho sinh viên trả lời ngay qua Smartphone qua các công cụ thăm dò trực tuyến như Poll-maker, Questionpro, SurveyMonkey, Kwiksurvey...

Có thể áp dụng kỹ thuật này cho nhiều môn học khác nhau hoặc nhiều cách khác nhau cho cùng môn học/bài học, chẳng hạn trước khi bắt đầu bài học về địa lý nước Anh/ Mỹ chỉ cần đơn giản yêu cầu sinh viên liệt kê 5 đến 10 điểm mà họ đã biết rõ nhất về địa lý nước Anh/ Mỹ và chia sẻ với các sinh viên bên cạnh hoặc trong nhóm. Hoặc sử dụng dạng quiz như “Nước Anh lớn hơn nước Việt Nam, đúng hay sai?”, “Nước Anh có vị trí ở:

A. Đông Bắc châu Âu, B. Tây Bắc châu Âu, C. Đông Nam châu Âu hay D. Tây Nam châu Âu?” (sử dụng công cụ kiểm tra online và thống kê ngay tại lớp).

Liệt kê theo trọng tâm (Focused Listing): được dùng trước (nhằm định hướng việc dạy), trong (nhằm điều chỉnh) hoặc sau (nhằm đo lường đánh giá mức tiến bộ) quá trình dạy một bài học đối với một nội dung cụ thể nào đó. Đây là cách đơn giản phù hợp với mọi trình độ và sĩ số lớp học. Cần giới hạn thời gian và số lượng các mục, có thể theo thứ tự ưu tiên. Danh mục liệt kê của giảng viên sẽ là danh mục gốc, là tiêu chí để so sánh đối chiếu với các danh mục của sinh

viên, phân nhóm thành mục có liên quan/phù hợp và không liên quan/phù hợp, mức độ liên quan đến chủ đề. Có thể cung cấp danh mục trọng tâm cho sinh viên cùng với bài tập về nhà và yêu cầu sinh viên cung cấp danh mục vào đầu buổi học tiếp theo, có thể kèm theo định nghĩa các khái niệm có trong danh mục của sinh viên. Kỹ thuật này giống như một dạng brainstorming (kỹ thuật động não), chẳng hạn, sinh viên được yêu cầu liệt kê khoảng 10 từ/cụm từ để mô tả hay định nghĩa khái niệm “chế độ liên bang” (Federalism) trong vòng 2-3 phút.

Dàn ý có chừa trống để điền (Empty Outlines) và Bảng ma trận ghi nhớ (Memory Matrix): đây là hai kỹ thuật có thể được dùng như bài tập về nhà khi kết thúc buổi học. sinh viên sẽ phải nhớ lại những trọng tâm của bài vừa học để điền vào chỗ trống trong dàn ý (các hàng để trống thường nằm dưới các tiêu đề chính/phụ/thứ cấp) hoặc bảng ma trận có các cột hàng ý chính trong mối tương quan hay phân loại. Các kỹ thuật này dễ áp dụng cho các bài học có khối lượng lớn các nội dung cần học. Nếu sinh viên gặp khó khăn, có thể đổi thành dạng “matching” (ghép điểm phù hợp), nối các tiêu đề liên quan với các ý đúng. Sinh viên phát triển được kỹ năng ghi chép ý chính khi nghe giảng nhờ áp dụng các kỹ thuật này. Việc điền vào các ô trong bảng ma trận còn giúp sinh viên không những nhớ lại mà còn biết tổ chức, phân loại thông tin theo mối tương quan, hiểu rõ các sự kiện và các nguyên tắc. Giảng viên phân tích kết quả để biết cần ôn gì cho sinh viên. Một ví dụ tiêu biểu cho bảng ma trận ghi nhớ giúp so sánh đối chiếu khi học về nội chiến ở Hoa Kỳ (1861-1865) như sau:

	Miền Bắc nước Mỹ trước nội chiến	Miền Nam nước Mỹ trước nội chiến
Mô hình kinh tế		
Dân số		
Chế độ chính trị		

Tóm tắt trong một phút (One-Minute Paper/Minute Paper) và Những điểm còn rối rắm (Muddiest Points): sinh viên được yêu cầu trả lời tóm tắt 2 câu cơ bản nhất sau mỗi buổi học “Điểm quan trọng nhất mà bạn học được trong buổi học hôm nay là gì?” và “Điểm nào mà bạn còn chưa rõ/ còn thắc mắc?”. Kỹ thuật đơn giản này rất hiệu quả, giúp giảng viên kịp thời điều chỉnh từ những phản hồi của sinh viên, có thể áp dụng cho bất cứ lớp học, hình thức học tập nào, đặc biệt là lớp đông.

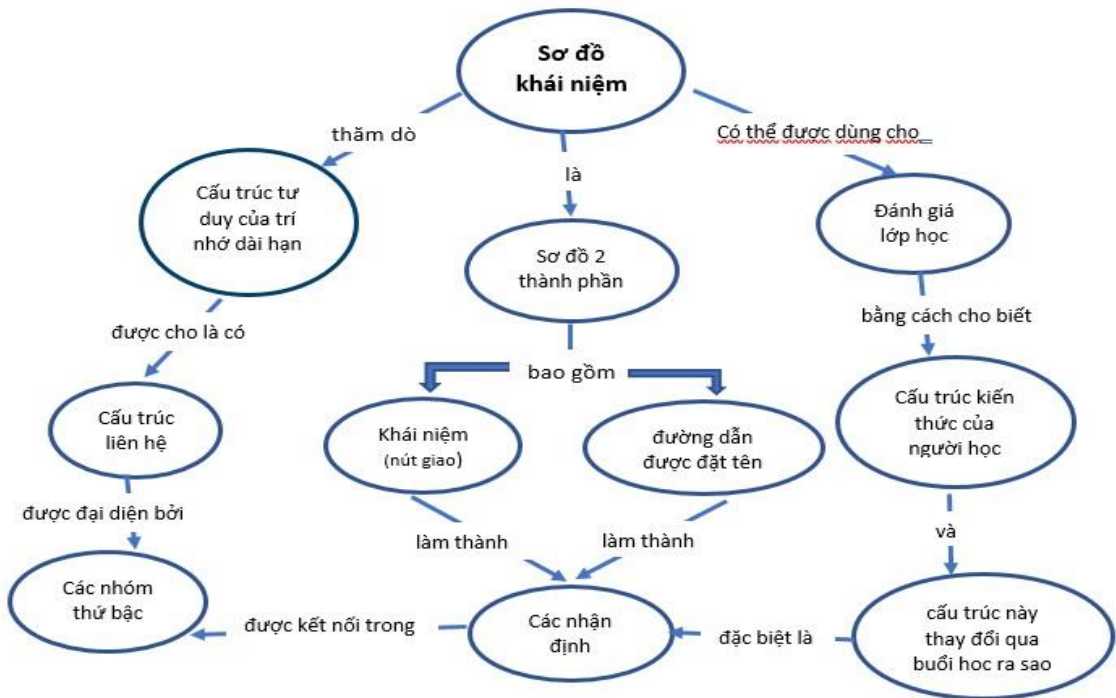
### 3.2. Đánh giá kỹ năng phân tích và tổng hợp, tư duy phản biện của sinh viên

Ô phân loại (Categorizing Grid), Ma trận xác định đặc tính (Defining Feature Matrix), Ô tranh luận (Pro and Con Grid) và Tóm lược nội dung - hình thức và chức năng (Content-Form-Function Outlines): Các kỹ thuật này đi từ tư duy phân tích thấp đến cao, từ việc đơn giản yêu cầu sinh viên phân loại theo nhóm phù hợp đến phân biệt các đặc điểm khác biệt và phân tích “cái gì, như thế nào và tại sao” trong tóm lược nội dung - hình thức chức năng dù mất thời gian hơn, trong khi ô tranh luận đòi hỏi tư duy phản biện (Critical thinking) cao. Trong việc dạy ngữ pháp một số ngoại ngữ có thể yêu cầu sinh viên phân loại các động từ có quy tắc và bất quy tắc, xếp động từ vào đúng nhóm hay khi dạy ngữ âm thì sinh viên sẽ xếp các âm, các từ có cùng cách phát âm nào đó vào đúng nhóm đã phân loại...

Tóm tắt bằng một câu (One Sentence Summary), Viết một từ (Word Journal), Bản đồ tư duy (Concept Map): Kỹ thuật tóm tắt một

câu theo cấu trúc “Ai, làm gì, cho ai, khi nào, ở đâu, như thế nào và tại sao?” (5W+H) về một chủ đề nào đó giúp sinh viên tóm tắt thông tin, giúp giảng viên có thể nhận phản hồi và so sánh nhanh chóng, rất dễ áp dụng cho các môn học về các biến cố lịch sử và văn học, các quá trình/điển tiến về tự nhiên và xã hội. Kỹ thuật dùng một (cụm) từ duy nhất để tóm tắt ý chính cho một bài đọc ngắn giúp sinh viên phát huy tính sáng tạo, đồng thời giải thích được lý do chọn lựa của mình/nhóm. Bản đồ tư duy đòi hỏi sinh viên phải vẽ sơ đồ chỉ mối tương quan giữa các khái niệm. Nhờ đó, sinh viên phát triển được các kỹ năng nối kết và tổng hợp, phân tích kỹ các liên kết khái niệm (Conceptual networks), so sánh với các nhóm. Kỹ thuật này cũng giúp giảng viên phát hiện các kiến thức sẵn có của người học.

Hiện nay, với việc ứng dụng công nghệ thông tin, sinh viên có thể sử dụng các công cụ, sơ đồ vẽ, thậm chí sưu tập hình ảnh, media dễ dàng ngay tại lớp học với laptop của mình. Có rất nhiều mẫu và phần mềm giúp vẽ sơ đồ tư duy khi chỉ cần gõ cụm từ khóa “Blank concept map template” vào google để tìm kiếm và các phần mềm (thường là miễn phí và mở) như Freemind, Cmaptools, Edraw Mind Map, Coggle, Mindmup... Khung hướng dẫn Concept Mapping (2009) minh họa dưới đây có thể giúp giảng viên và sinh viên xây dựng bản đồ tư duy để tóm tắt nội dung bài học với các mối liên hệ cụ thể:



Hình 1. Khung hướng dẫn Concept Mapping (2009)

**3.3. Đánh giá kỹ năng giải quyết vấn đề và kỹ năng áp dụng của sinh viên**

Một chuỗi các kỹ thuật đánh giá kỹ năng giải quyết vấn đề như Nhận diện, Nguyên tắc và Giải quyết vấn đề (Problem Recognizing Tasks và Documented Problem Solutions): sinh viên xác định vấn đề phải đối mặt, phân loại vấn đề/cho ví dụ về vấn đề, ghép vấn đề với phương thức giải quyết (chẳng hạn đánh giá kỹ năng chẩn đoán của sinh viên trong tham vấn), xác định nguyên tắc giải quyết (có thể qua nhiều chọn lựa), đến chọn lựa và mô tả phương pháp giải quyết vấn đề (cho các khóa học thiên về định lượng). Biên bản ghi nhận bằng media (audio và video) mặc dù mất thời gian và phức tạp hơn, tuy nhiên với các phương tiện công nghệ thông tin hiện nay, sinh viên có thể dễ dàng ghi lại các cuộc nói chuyện và quá trình thảo luận giải quyết vấn đề, giúp người học xem lại, nghe lại và kiểm soát, đánh giá được những hoạt động. Giảng viên cung cấp nhận

xét, phản hồi cho sinh viên ngay tại lớp học khi chiếu được video clip vừa quay lên màn hình.

Sinh viên khi được yêu cầu liệt kê các bước giải quyết một vấn đề và giải thích lý do của từng bước sẽ giúp giảng viên biết được tư duy, lập luận và kỹ năng giải quyết vấn đề của người học, chẳng hạn các quy trình của một hoạt động quản lý một dự án giáo dục/giải quyết một vấn đề trong giáo dục... trong các môn học của chuyên ngành quản lý giáo dục.

Diễn giải theo chỉ dẫn (Directed Paraphrasing), Thẻ vận dụng (Application Card), Mô hình hóa (Class Modeling), Tờ quảng cáo (Paper Prospectus): là các kỹ thuật đánh giá kỹ năng áp dụng của người học và kiến thức có điều kiện (Conditional knowledge). Diễn giải theo chỉ dẫn chỉ yêu cầu sinh viên trình bày tóm tắt, diễn giải lại thông tin, ý chính của bài học bằng từ ngữ, câu chữ của chính mình. Dùng thẻ khuyến khích sinh viên nghĩ ra các ví dụ thực tế về các khả năng áp dụng thật sự kiến thức/tài liệu đang học. Mô

hình hóa là cách yêu cầu sinh viên tham gia vào việc diễn xuất/vẽ chứng minh khả năng vận dụng của mình và tờ quảng cáo yêu cầu sinh viên vạch ra kế hoạch áp dụng trong tương lai (tiêu đề, mục đích, mục tiêu/kết quả-sản phẩm dự kiến, thời gian, nội dung, nguồn lực...).

#### 3.4. *Đánh giá thái độ, nhận thức của sinh viên*

Không những cần đánh giá tư duy bậc cao, năng lực tự nhận thức của người học mà giảng viên còn rất cần đánh giá thái độ học tập đối với môn học, ngành học và các vấn đề xã hội vượt ra khỏi lớp học, giúp sinh viên phát triển kỹ năng trình bày ý kiến, phân tích, đánh giá các ý kiến, nhất là trong các ngành học khoa học xã hội và nhân văn.

Ngoài kỹ thuật Thăm dò ý kiến lớp học (Classroom Opinion Polls) với việc yêu cầu sinh viên khoanh tròn chữ A (đồng ý) hoặc D (không đồng ý) đối với các vấn đề xã hội nào đó, còn có các kỹ thuật khác như Double Entry Journal (Phản hồi/nhận xét về một bài đọc), Profiles of Admirable Individuals (Thông tin về người ái mộ) có thể dùng cho lớp có sĩ số ít giúp giảng viên biết được thái độ, giá trị cá nhân của người học. Kỹ thuật liệt kê các vấn đề đạo đức khó xử (Everyday Ethical Dilemma) giúp sinh viên suy nghĩ về các vấn đề họ có thể gặp phải trong cuộc sống hàng ngày, có thể ảnh hưởng đến các quyết định hàng ngày của họ. Qua đó, giảng viên biết được phản ứng của người học và cách vận dụng, giải quyết của người học đối với các vấn đề thực tiễn (sinh viên có thể giấu tên).

Chẳng hạn đánh giá thái độ và mức độ quan tâm của sinh viên đối với môi trường qua câu hỏi “Mức độ quan tâm của em đối với các vấn đề môi trường như thế nào?” hoặc “Em ủng hộ việc tiết kiệm năng lượng hơn hay ủng hộ việc xây dựng nhà máy sản xuất năng lượng hạt nhân, vì sao?” và chia sẻ ý kiến với các sinh viên theo nhóm.

Thăm dò mức tự tin của sinh viên qua bảng khảo sát mức độ tự tin và bảng kiến thức – kỹ năng – thái độ giúp giảng viên thấy được mức độ tự tin của sinh viên để giúp họ nâng cao động cơ

và tự tin hơn, với các thang đo từ mức “rất tự tin” đến “hoàn toàn không tự tin” cho các câu hỏi về năng lực, khả năng giải quyết vấn đề, năng lực thể chất, các kỹ năng liên quan khác.

#### 4. KHÁI QUÁT THỰC TRẠNG ĐÁNH GIÁ QUÁ TRÌNH TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC KHOA HỌC XÃ HỘI VÀ NHÂN VĂN - ĐẠI HỌC QUỐC GIA THÀNH PHỐ HỒ CHÍ MINH

Thông qua kết quả đánh giá nội bộ và kiểm định một số chương trình đào tạo tiêu biểu của Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn - Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh theo Bộ tiêu chuẩn AUN-QA cũng như đánh giá cấp trường trong thời gian qua có thể thấy bức tranh đánh giá quá trình học tập sinh viên tại trường có một vài điểm chung tiêu biểu như sau:

Việc đánh giá quá trình học tập các kỹ năng ngôn ngữ nước ngoài thường gặp thuận lợi hơn do có nhiều tài liệu, giáo trình, sách hướng dẫn sử dụng giáo trình dành cho giảng viên, bài kiểm tra, đánh giá (quá trình và sau cùng) được nhiều chuyên gia ngôn ngữ và tổ chức đào tạo uy tín quốc tế thiết kế nhằm giúp giảng viên dạy hiệu quả theo các giáo trình đặt ra ở từng cấp độ. Ngoài ra, còn có thể tham khảo nhiều đề thi đánh giá năng lực ngôn ngữ qua các kỳ thi quốc tế đã được chuẩn hóa.

Việc đánh giá quá trình học tập các môn học ngoài kỹ năng ngôn ngữ thường gặp khó khăn hơn do rất ít các tài liệu, giáo trình có thiết kế sẵn bài tập, câu hỏi, công cụ... giúp giảng viên đánh giá quá trình mà việc đánh giá quá trình hầu như hoàn toàn phải do sự chủ động, tâm huyết tự đầu tư và kinh nghiệm giảng dạy, năng lực sư phạm, năng lực đánh giá của giảng viên.

Các môn chung đại cương thường do cách dạy thuyết giảng ở lớp học đồng dẫn đến việc đánh giá quá trình học tập chủ yếu nhằm đo mức độ hiểu biết và nhớ bài của người học. Các kỹ thuật đánh giá quá trình dành cho lớp học đồng cũng chưa được nhiều giảng viên vận dụng hiệu quả, thường thì giảng viên đặt câu hỏi chung trong lớp

nhưng ít vận dụng các kỹ thuật có sử dụng giấy bút, thẻ và các phương tiện công nghệ thông tin để thăm dò mức độ hiểu biết, tiếp thu bài của người học. Nhiều giảng viên cũng chưa tận dụng được các phương pháp kỹ thuật đơn giản như “One sentence summary”, “One Minute Paper”, Matrix... và ít có thăm dò nhận thức, thái độ của người học qua các kỹ thuật khảo sát khác nhau.

Các môn học thiên về lý thuyết và nhiều nội dung của các ngành xã hội và nhân văn có những kỹ thuật CATs như Empty Outlines, Memory Matrix, Opinion Polls, Journal, Dilemma... ít được giảng viên khai thác trong lớp học cũng như bài tập về nhà. Sinh viên có thể được yêu cầu đọc bài về nhà nhưng ít khi được giao bài tập, câu hỏi thiết kế sẵn cho bài đọc và giảng viên ít kiểm tra mức độ tự học, mức tiếp thu bài ở nhà của sinh viên qua từng buổi học theo học chế tín chỉ.

Chưa có nhiều sinh hoạt chuyên môn về đánh giá quá trình, đánh giá trong lớp học nhằm học hỏi và chia sẻ kinh nghiệm trong bộ môn về các hoạt động này. Chưa có nhiều chuyên gia trong và ngoài nước được mời đến để tập huấn cho giảng viên nâng cao năng lực giảng dạy qua việc đánh giá quá trình trong lớp học này.

Giảng viên cũng ít cho sinh viên trao đổi các kết quả đánh giá quá trình của cá nhân với bạn học theo cặp, theo nhóm, ít để sinh viên tự đánh giá và đánh giá chéo giữa các nhóm sinh viên... để phát triển kỹ năng giao tiếp và chưa thống kê phân tích các phản hồi để điều chỉnh bài giảng.

Gần đây, trong quá trình điều chỉnh các đề cương chi tiết môn học khi áp dụng nguyên lý của mô hình CDIO tại Trường, nhiều giảng viên bắt đầu ngày càng lưu ý hơn đến việc đổi mới hoạt động kiểm tra đánh giá, cố gắng bám sát theo các kết quả học tập mong đợi đã được điều chỉnh với động từ để đo lường và để tìm minh chứng hơn. Đặc biệt, qua lớp tập huấn về tính tương thích hệ thống (Constructive alignment) tại Trường và các buổi chia sẻ của các chuyên gia hàng đầu châu Á gần đây đã giúp cho giảng viên trường có cơ hội thực hành điều chỉnh kỹ hơn, hiệu quả hơn các

hình thức kiểm tra đánh giá. Tuy nhiên, chủ yếu giảng viên vẫn tập trung vào các yêu cầu của việc đánh giá sau cùng nhiều hơn như các hình thức, phương pháp, công cụ kiểm tra đánh giá đến việc xây dựng các tiêu chí, rubrics, thang điểm, trọng số, độ giá trị nhằm đo đúng kết quả mong đợi khi thiết kế câu hỏi thi, hình thức kiểm tra theo kết quả đầu ra và độ tin cậy (Reliability) nhằm đảm bảo tính nhất quán trong việc chấm thi với các tiêu chí chấm điểm, rubrics rõ ràng.

Hoạt động đánh giá quá trình chưa được quan tâm nhiều, thậm chí một số giảng viên còn ngộ nhận đánh giá quá trình với việc kiểm tra giữa kỳ và cho bài tập chấm điểm giữa kỳ, điểm thành phần trong quá trình học. Ngoài ra, chưa có nhiều chuyên gia hướng dẫn chuyên sâu về các kỹ thuật đánh giá quá trình, đánh giá trong lớp học. Trong năm 2017, Trung tâm Nghiên cứu cải tiến phương pháp dạy và học đại học của Trường Đại học Khoa học Tự nhiên – Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh đã mời được cô Julie A. Luft, Trường Đại học Georgia, là học giả Fulbright của Hoa Kỳ đến tập huấn về đánh giá học tập với trọng tâm về đánh giá quá trình trong lớp học, đã mở rộng thành phần tham dự cho các giảng viên của các trường thành viên Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh, trong đó có giảng viên Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn - Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh. Những khóa học như thế này còn rất hiếm ở Việt Nam.

## **5. MỘT SỐ KIẾN NGHỊ CHO VIỆC ĐỔI MỚI HOẠT ĐỘNG ĐÁNH GIÁ QUÁ TRÌNH HỌC TẬP TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC KHOA HỌC XÃ HỘI VÀ NHÂN VĂN, ĐẠI HỌC QUỐC GIA THÀNH PHỐ HỒ CHÍ MINH**

Nguyên nhân của những hạn chế trong hoạt động kiểm tra đánh giá tại Trường bao gồm cả nguyên nhân khách quan (quy chế, quy định, chính sách, cơ chế, hướng dẫn, giám sát, điều kiện vật chất, phương tiện và nguồn lực, điều kiện thời gian...) và nguyên nhân chủ quan (năng lực, kinh nghiệm, ý thức trách nhiệm, thói quen...).

Qua việc giới thiệu kinh nghiệm về đánh giá lớp học ở nước ngoài cũng như phân tích khái quát thực trạng kiểm tra đánh giá tại Trường, bài viết gợi mở và đề xuất một số hướng giải quyết cơ bản như sau:

Giảng viên cần hiểu rõ và có ý thức trách nhiệm đối với việc đánh giá quá trình trong từng lớp học, buổi học, nhất là việc thăm dò và phản hồi thường xuyên cho người học trong quá trình học để người học rút kinh nghiệm cải tiến học tập. Hoạt động này do không chấm điểm nên không đòi hỏi giảng viên phải bận tâm đến các vấn đề của việc đánh giá cuối kỳ và thời gian chấm bài. Có nhiều cách tháo gỡ đối với những khó khăn trong việc phản hồi nhanh như ứng dụng công nghệ thông tin, sử dụng giấy..., sinh viên làm việc nhóm, đánh giá chéo lẫn nhau và phản hồi chung kết quả cho giảng viên.

Giảng viên cần hiểu rõ và áp dụng đánh giá quá trình, không nhất thiết phải cho điểm quá trình để tính điểm giữa kỳ mà chỉ cần hiểu rõ tình trạng hiểu biết của người học để điều chỉnh (cả người dạy và người học cùng điều chỉnh). Cần nâng cao năng lực áp dụng nhiều hình thức đánh giá quá trình khác nhau, nhất là các hình thức đơn giản thuận tiện nhằm kiểm tra năng lực hiện tại của người học cũng như sự tiến bộ của người học, mức độ nắm bài của người học qua từng buổi học như Concept Map, One-minute Paper, Pro and con Grid, One sentence summary, Cloze test/Empty Outlines, venn diagram... (tùy theo lớp đông hay ít). Cần ý thức rõ đánh giá quá trình quan trọng không thua kém đánh giá sau cùng, thậm chí có khi quan trọng hơn xét về khía cạnh cải tiến dạy và học liên tục.

Nên có ít nhất 2 giảng viên cùng tham gia giảng dạy một môn học để hỗ trợ chia sẻ lẫn nhau trong công việc đánh giá quá trình. Các giảng viên dạy các môn học như nhau, hoặc cùng với trợ giảng nên cùng nhau thiết kế các công cụ để thăm dò năng lực, tiến độ tiếp thu bài của người học và điều chỉnh, phản hồi, hỗ trợ người học kịp thời. Vì việc thiết kế các công cụ này, dù thời

gian sinh viên thực hiện có thể ngắn trong lớp, nhưng việc đầu tư thiết kế và phân tích xử lý sau đó khi về nhà có khi mất thời gian mới có thể hiệu quả (nhưng có thể dùng lâu dài), chẳng hạn thiết kế các câu hỏi dạng thăm dò, nhiều lựa chọn, ma trận,...

Cần tạo cơ chế thúc đẩy, hướng dẫn, khuyến khích hoạt động đánh giá quá trình học tập của giảng viên như: (1) chia sẻ các bài tập đánh giá quá trình/lớp học, tích hợp vào các giáo án, bài giảng, đề cương môn học, (3) nâng cao năng lực cho các trưởng bộ môn về đánh giá quá trình để triển khai lại cho các giảng viên trong từng bộ môn theo đặc thù ngành học, (4) cần có cơ chế tiếp sinh viên ngoài giờ trực tiếp hoặc qua mạng trong việc phản hồi về đánh giá quá trình và hỗ trợ học tập cho sinh viên, (5) xác định rõ yêu cầu một môn học bắt buộc phải có ít nhất 2 giảng viên phụ trách hoặc 1 giảng viên chính và 1 trợ giảng với cơ chế trách nhiệm và quyền lợi phù hợp.

Gắn liền việc đổi mới kiểm tra đánh giá với việc đổi mới chương trình đào tạo và đề cương môn học sao cho có sự nhất quán hệ thống. Ngoài ra cần lưu ý thêm là cùng một loại kết quả mong đợi nhưng ở các cấp độ khác nhau cần có các câu hỏi, hình thức kiểm tra đánh giá phù hợp riêng. Cần có các bằng chứng thể hiện mức độ hiểu biết và tiếp thu của người học cả về kiến thức, kỹ năng và thái độ, nhất là tư duy bậc cao (như tổng hợp, sáng tạo...), tương ứng với từng mục tiêu theo cấp độ để sử dụng các kỹ thuật CATs phù hợp.

Tận dụng thế mạnh của công nghệ thông tin trong việc đổi mới hoạt động đánh giá quá trình và giảng dạy, tương tác với người học liên tục thường xuyên hơn, như tải bài tập về nhà trước, thăm dò và thống kê câu trả lời ngay tại lớp, ghi âm ghi hình và trao đổi, phản hồi, phân tích, sửa bài chung cho người học, trả lời giải đáp thắc mắc cho người học ngay tại lớp hoặc qua diễn đàn, facebook, FAQs... Đối với những trường hợp phát hiện sớm những sinh viên còn yếu, cần có giải pháp hỗ trợ, phụ đạo ngoài giờ hoặc sắp xếp

nhờ sinh viên giỏi hỗ trợ sinh viên yếu, có khuyến khích khen thưởng để động viên, đồng thời giúp sinh viên ý thức việc dạy lại cho người khác là cách học, cách nhớ bài tốt nhất đồng thời phát triển kỹ năng lãnh đạo, chỉ dẫn, giao tiếp, làm việc nhóm cho sau này.

## 6. KẾT LUẬN

Việc kiểm tra đánh giá, nhất là đánh giá quá trình trong lớp học đòi hỏi sự đầu tư công sức, thời gian của cá nhân và tập thể cũng như tinh thần trách nhiệm cao, nhưng kết quả sẽ rất xứng đáng với công sức đầu tư của giảng viên vì thiết

kế một lần đầu nhưng về cơ bản có thể dùng nhiều lần cho các lớp học năm học khác, cũng là bằng chứng chất lượng và là cơ sở để điều chỉnh tiếp theo. Có những kỹ thuật rất đơn giản, tốn rất ít thời gian thiết kế, lần thời gian phản hồi của sinh viên và thời gian phân tích kết quả cần được áp dụng thường xuyên để thành thói quen. Kiên trì quyết tâm và liên tục học hỏi rút kinh nghiệm sẽ giúp hoàn thiện dần hoạt động này trong từng bộ môn và trong nhà trường, góp phần nâng cao chất lượng đào tạo, thể hiện tính tự chịu trách nhiệm của nhà trường với người học và xã hội.

## TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Lê Văn Hào (2011), *Một số phương pháp dạy học bậc đại học*. Nxb. Nông nghiệp Thành phố Hồ Chí Minh.
2. Trung tâm kiểm định chất lượng giáo dục, Đại học Quốc gia Hà Nội (2017), *Báo cáo đánh giá ngoài Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn - Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh năm 2016*.
3. Angelo, T.A. & Cross K.P. (1993), *Classroom assessment techniques. A handbook for college teachers*. Jossey-Bass Publishers.
4. AUN (2013), *Guide to AUN Actual Quality Assessment at Programme Level*. Bangkok: ASEAN University Network.
5. Biggs, J. & Tang C. (2011), *Teaching for quality learning at University*. McGraw Hill.
6. Suskie L. (2009), *Assessing Student Learning*. John Wiley & Sons, Inc.

Ngày nhận bài: 24/7/2017. Ngày biên tập xong: 28/9/2017. Duyệt đăng: 06/10/2017

# ẢNH HƯỞNG CỦA ĐỘNG CƠ VÀ VIỆC SỬ DỤNG CÁC CHIẾN LƯỢC HỌC TẬP ĐỐI VỚI NHẬN THỨC VỀ TRÌNH ĐỘ TIẾNG ANH CỦA SINH VIÊN TRƯỜNG ĐẠI HỌC BÁCH KHOA HÀ NỘI

BÙI THỊ THÚY HẰNG<sup>(\*)</sup>

**TÓM TẮT:** Báo cáo này trình bày kết quả của một nghiên cứu tìm hiểu ảnh hưởng của động cơ và việc sử dụng các chiến lược học tập đối với nhận thức về trình độ tiếng Anh trên 248 sinh viên thuộc nhiều ngành khác nhau của trường Đại học Bách khoa Hà Nội. Kết quả phân tích mối tương quan Pearson và phép hồi quy đơn biến và đa biến dựa trên phần mềm SPSS 17.0 đã chỉ ra rằng động cơ tự chủ, chiến lược quản lý thời gian và sự tập trung có ảnh hưởng tích cực đến nhận thức về trình độ tiếng Anh của sinh viên trong khi động cơ bị kiểm soát và sự lo lắng không có ảnh hưởng đến nhận thức của họ. Kết quả này là cơ sở để chúng tôi đưa ra những bàn luận và đề xuất nhằm nâng cao chất lượng dạy và học tiếng Anh.

**Từ khóa:** động cơ học tập, chiến lược học tập, kết quả học tiếng Anh, sinh viên.

**ABSTRACT:** This paper presents the results of a study exploring impact of motivation and learning strategies use on English level self-concept on 248 students from various specialties of Hanoi University of Science and Technology. Result of Pearson correlation and multiple and simple regression analysis using SPSS 17.0 have shown that autonomous motivation, time management and concentration strategies have positive effects on students' English level self-concept while controlled motivation and anxiety have no effect on their self-concept. Some discussions and suggestions will be clarified based on the results of this study in order to improve the quality of teaching and learning English.

**Key words:** learning motivation, learning strategies, learning outcomes, students.

## 1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Hiện nay, tiếng Anh được coi là ngôn ngữ quốc tế, được sử dụng rộng rãi trên thế giới. Ở Việt Nam nhu cầu học tiếng Anh tăng mạnh ở mọi tầng lớp và bộ phận người dân, đặc biệt là tầng lớp thanh niên, sinh viên. Sinh viên học tiếng Anh vì nhiều lí do khác nhau: để vượt qua các kỳ thi, để tốt nghiệp ra trường, xin việc làm, đáp ứng các nhu cầu giao tiếp xã hội và công việc hoặc đơn giản hơn bởi vì họ yêu thích học tiếng Anh và muốn được tiếp nhận văn hóa Anh,... Tuy nhiên, có những người học

không thành công, lại có những người thành công và sử dụng tiếng Anh một cách hiệu quả.

Không ít nghiên cứu đã chỉ ra động cơ là nhân tố quan trọng quyết định tới sự thành công hay thất bại của việc học ngoại ngữ: cả động cơ bên ngoài và động cơ bên trong đều khuyến khích người học tích cực hơn dẫn đến sự thành công hơn khi học ngôn ngữ thứ hai (Gardner và MacTintyre, 1991); những sinh viên có động cơ học tập mạnh mẽ sẽ học tập tốt hơn và đạt thành tích cao hơn những sinh viên có động cơ

(\*)Tiến sĩ. Viện Sư phạm Kỹ thuật – Trường Đại học Bách khoa Hà Nội.

yếu và ngược lại (Bernaus và Gardner, 2008); sinh viên có động cơ tự chủ càng cao thì kết quả học tiếng Anh càng tốt (Vansteenkiste, Zhou, Lens và Soenens, 2005).

Nhiều nghiên cứu về chiến lược học tập đã khẳng định tầm quan trọng của việc sử dụng các chiến lược đến kết quả học tập nói chung và học ngoại ngữ nói riêng: những học sinh sử dụng các chiến lược học tập nhiều hơn sẽ đạt kết quả cao hơn ở môn hình học và đại số (Pokay và Blumenfeld, 1990); sự nhận thức bản thân và sử dụng các chiến lược tự điều chỉnh có thể để dự đoán được kết quả học tập của học sinh (Pintrich và De Groot, 1990); người học ngôn ngữ giỏi hơn sử dụng nhiều chiến lược học ngoại ngữ hơn đối tượng còn lại (Ehrman và Oxford, 1989); những sinh viên sử dụng các chiến lược học tập phù hợp đạt kết quả cao hơn trong bài trắc nghiệm IELTS (International English Language Testing System) (Vansteenkiste et al., 2008).

Ở trong nước, nhiều nhà nghiên cứu cũng thống nhất cho rằng động cơ là nhân tố quan trọng ảnh hưởng đến sự thành công của việc học ngoại ngữ. Cả hai dạng động cơ tự phát (động cơ bên trong) và động cơ ngoại kích (động cơ bên ngoài) đều có tác dụng đối với người học. Điều quan trọng là người dạy phải sử dụng chúng một cách linh hoạt và hợp lý để hỗ trợ và khuyến khích người học. Tuy nhiên, giáo viên cần quan tâm phát triển động cơ tự phát hơn là động cơ ngoại kích vì loại động cơ này không tồn tại lâu và sớm chấm dứt (Khâu Hoàng Anh và Nguyễn Phước Tâm, 2013). Động cơ tự chủ và thái độ tích cực có ảnh hưởng đến kết quả học tiếng Anh trên sinh viên trường Đại học Bách khoa Hà Nội (Bùi Thị Thúy Hằng, 2017). Ngoài ra, một số nghiên cứu về việc sử dụng các chiến lược học tiếng Anh đã cho thấy: những sinh viên đạt kết quả

cao hơn sử dụng các chiến lược học tiếng Anh nhiều hơn (Nguyễn Thành Đức, Huỳnh Minh Thư và Trịnh Hồng Tính, 2012); kết quả đọc hiểu cao hơn khi sinh viên biết sử dụng các chiến lược nhận thức và siêu nhận thức khi học tiếng Anh (Nguyễn Thành Đức và Trịnh Hồng Tính, 2011).

Việc tổng quan các nghiên cứu trên thế giới và ở trong nước về ảnh hưởng của động cơ và việc sử dụng các chiến lược học tập đến kết quả học ngoại ngữ cho thấy động cơ tích cực và việc sử dụng các chiến lược học tập phù hợp sẽ làm nâng cao thành tích học tập nói chung và học tiếng Anh nói riêng. Tuy nhiên, những nghiên cứu ở trong nước về chủ đề này chưa nhiều và mới được thực hiện ở mức độ rất đơn giản. Thực tiễn đó thúc đẩy chúng tôi thực hiện nghiên cứu tìm hiểu vấn đề “Ảnh hưởng của động cơ và việc sử dụng các chiến lược học tập đối với nhận thức về trình độ tiếng Anh của sinh viên trường Đại học Bách khoa Hà Nội”.

Tìm hiểu ảnh hưởng của động cơ và việc sử dụng các chiến lược học tập đến nhận thức về trình độ tiếng Anh của sinh viên có ý nghĩa quan trọng về mặt lý luận và thực tiễn, đặc biệt trong việc xây dựng môi trường học tập phù hợp nhằm nâng cao chất lượng và hiệu quả của việc giảng dạy và học tập tiếng Anh tại trường Đại học Bách khoa Hà Nội.

## **2. CƠ SỞ LÝ LUẬN VỀ ĐỘNG CƠ VÀ CHIẾN LƯỢC HỌC TẬP**

Khi tìm hiểu về các yếu tố tâm lý có tác dụng định hướng hoạt động tự học, Carre (2003) cho rằng hoạt động tự học liên quan đến hai thành tố, đó là: động cơ và phương pháp. Trong đó, động cơ có ý nghĩa tiên quyết, thúc đẩy cá nhân tham gia vào các hoạt động học tập; phương pháp có ý nghĩa như các năng lực siêu nhận thức. Từ đó tác giả gắn yếu tố động cơ với sự tự chủ (l'autodetermination), kiểm soát, ý định tham gia vào quá trình đào tạo; yếu tố phương pháp gắn với sự tự điều chỉnh (l'autoregulation) liên quan đến việc giám sát,

đánh giá và điều khiển hoạt động học tập. Xuất phát từ quan điểm này, chúng tôi đã lựa chọn hai cơ sở lý luận, đó là lý thuyết về sự tự quyết để lý giải những nguyên nhân thúc đẩy người học tham gia vào việc học ngoại ngữ và lý thuyết chiến lược học tập đóng vai trò kiểm soát, điều khiển, điều chỉnh quá trình học tập để đem lại kết quả học tập mong đợi.

### **2.1. Động cơ và lý thuyết về sự tự quyết**

Có rất nhiều định nghĩa khác nhau về động cơ nhưng khái niệm mà Vallerand và cộng sự (1993) đưa ra là tương đối khái quát và đầy đủ: “Động cơ là một cấu trúc giả định được dùng để mô tả những sức mạnh từ bên trong và/hoặc bên ngoài để tạo ra sự khởi đầu, hướng, cường độ và sự bền bỉ của hành vi”.

Động cơ học tập có thể hiểu là một động lực thúc đẩy, định hướng, tạo sức mạnh và duy trì hoạt động học tập nhằm mục đích đáp ứng nhu cầu và kích thích hứng thú học tập của người học.

Cùng với việc nghiên cứu về động cơ, vấn đề phân loại động cơ cũng nhận được sự quan tâm của các nhà nghiên cứu trong và ngoài nước. Nhiều cách phân loại động cơ được giới thiệu và nghiên cứu, tuy nhiên cách chia động cơ thành động cơ bên trong và động cơ bên ngoài là phổ biến nhất. Trong nghiên cứu này, chúng tôi sử dụng cách phân loại động cơ theo lý thuyết về tính tự quyết (Self-determination theory).

Lý thuyết về tính tự quyết (Deci và Ryan, 1985) là một lý thuyết về động cơ của con người. Lý thuyết này chia động cơ thành: động cơ bên trong và động cơ bên ngoài.

Động cơ bên trong gắn với việc thực hiện hành vi bởi những hứng thú liên quan trực tiếp đến hành động. Ví dụ: “Vì tôi thấy học tiếng Anh rất thú vị”.

Động cơ bên ngoài lại được chia thành 3 kiểu được sắp xếp theo mức độ tự quyết từ thấp đến cao. Đó là:

- Điều chỉnh bên ngoài: lý do thực hiện hành vi xuất phát từ các yêu cầu bên ngoài, để đạt được một phần thưởng hay tránh một hình phạt. Ví dụ: “Bởi vì đó là môn học bắt buộc trong chương trình đào tạo đại học”.

Điều chỉnh nội nhập: hành vi được thúc đẩy bởi các sức ép từ bên trong hay những ảnh hưởng từ bên ngoài để đạt được sự ngợi khen hay niềm kiêu hãnh. Ví dụ: “Vì nếu không biết tiếng Anh sẽ rất xấu hổ”.

Điều chỉnh đồng nhất: xuất hiện khi chủ thể đánh giá cao hành vi đang thực hiện, thấy nó là quan trọng và lựa chọn hành vi đó một cách tự nguyện. Ví dụ: “Bởi vì học tiếng Anh rất quan trọng đối với việc học tập và phát triển chuyên môn sau này”.

Trong 3 kiểu động cơ bên ngoài này, điều chỉnh đồng nhất được coi là động cơ tự chủ (nguyên nhân thực hiện hành vi nằm ở bên trong), hai kiểu điều chỉnh bên ngoài và nội nhập là động cơ bị kiểm soát (nguyên nhân thực hiện hành vi nằm ở bên ngoài).

Xét theo mức độ tự chủ, 4 loại động cơ trên có thể nhóm thành 2 nhóm: động cơ tự chủ (gồm hai loại động cơ bên trong và điều chỉnh đồng nhất), động cơ bị kiểm soát (gồm hai loại điều chỉnh nội nhập và điều chỉnh bên ngoài).

### **2.2. Chiến lược học tập**

Có nhiều định nghĩa khác nhau về chiến lược học tập: Weinstein và Mayer (1986) định nghĩa chiến lược học tập là “những hành vi và suy nghĩ của người học trong quá trình học tập” với “mong muốn ảnh hưởng đến quá trình mã hóa của người học”. Schmeck (1988) định nghĩa chiến lược học tập là “một tập hợp ở mức độ cao các kỹ thuật học tập kết hợp với nhau để tạo ra kết quả học tập thống nhất”.

Ở trong nước, Bernd Meier và Nguyễn Văn Cường (2014) định nghĩa: “Chiến lược học tập là những cách thức, quy trình hành động được sử dụng có ý thức hoặc không có ý thức

cho việc giải quyết các nhiệm vụ học tập và tự điều khiển quá trình học tập của cá nhân“ (tr.37).

Có nhiều loại chiến lược học tập khác nhau. Bernd Meier và Nguyễn Văn Cường (2014) xếp các chiến lược học tập vào 3 nhóm cơ bản:

**Các chiến lược nhận thức:** Đây là những chiến lược học tập trực tiếp liên quan tới việc lĩnh hội thông tin, tức là những kỹ thuật mà người học sử dụng để chiếm lĩnh các thông tin mới. Các chiến lược nhận thức bao gồm: tổ chức thông tin, kết nối, kiểm tra và ôn tập.

**Các chiến lược siêu nhận thức:** Đây là những chiến lược liên quan đến việc điều khiển và kiểm soát những hoạt động học tập và tiến bộ học tập của bản thân người học. Các chiến lược siêu nhận thức bao gồm: Tự lập kế hoạch các bước học tập, giám sát kết quả và điều chỉnh kế hoạch.

**Các chiến lược sử dụng nguồn lực học tập:** Đó là các chiến lược học tập liên quan đến các nguồn lực bên trong và bên ngoài của việc học tập. Các nguồn lực bên trong chính là những yếu tố tâm sinh lý thuộc về điều kiện cá nhân của người học như sự cố gắng, chú ý, ý chí, khả năng tập trung học tập, khả năng quản lý thời gian... Các nguồn lực bên ngoài là những yếu tố thuộc môi trường học tập, trong đó bao gồm những nguồn phương tiện, tài liệu học tập và cả môi trường xã hội.

### 3. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU VÀ KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU

#### 3.1. Phương pháp nghiên cứu

Mục đích của nghiên cứu này là tìm hiểu mối liên hệ giữa động cơ và việc sử dụng các chiến lược học tập ảnh hưởng đến kết quả học tiếng Anh. Các chiến lược đó là: hiệu quả sử dụng thời gian học tập; khả năng tập trung khi học; mức độ sinh viên lo lắng trước các kỳ thi và kết quả thi.

Chúng tôi cũng tìm hiểu mối tương quan giữa động cơ tự chủ và động cơ bị kiểm soát

với sự tự nhận thức về trình độ tiếng Anh hiện tại và mong đợi.

Theo lý thuyết về sự tự quyết, chúng tôi đưa ra giả thuyết: cảm nghiệm tự chủ đối với việc học tập có mối liên hệ với việc sử dụng các chiến lược học tập phù hợp (quản lý thời gian, khả năng tập trung) và sự đánh giá cao về trình độ tiếng Anh của bản thân, trái lại cảm nghiệm bị kiểm soát có mối liên hệ với việc sử dụng các chiến lược học tập không phù hợp (sự lo lắng về kết quả học tập) và sự tự đánh giá thấp hơn về trình độ tiếng Anh.

#### 3.2. Khách thể và quy trình nghiên cứu

Mẫu nghiên cứu là 248 sinh viên thuộc nhiều ngành khác nhau của trường Đại học Bách khoa Hà Nội, trong đó: 43 sinh viên nữ (17,3%), 196 sinh viên nam (79%) và 9 sinh viên không khai báo giới tính của họ. Độ tuổi của mẫu nghiên cứu giao động từ 19 đến 26, trung bình là 21,4 tuổi.

Tất cả các khách thể này theo học một học phần tự chọn tâm lý học, trong khóa học đó họ được yêu cầu trả lời bảng hỏi và được giải thích rằng mục đích của bảng hỏi này là tìm hiểu thêm về cảm giác và các chiến lược học tiếng Anh trong sinh viên các ngành kỹ thuật. Phần lớn sinh viên hoàn thành các câu trả lời trong vòng 20 phút.

Bảng hỏi bao gồm các thông tin liên quan đến cá nhân và đánh giá về trình độ tiếng Anh của sinh viên, động cơ học tiếng Anh và các chiến lược học tập của họ.

#### 3.3. Công cụ nghiên cứu

*Nhận thức về trình độ tiếng Anh hiện tại và tương lai*

Sinh viên tích vào một thang đo Likert 5 điểm (1 = “Rất thấp” đến 5 = “Rất cao”) để đánh giá trình độ tiếng Anh hiện tại và trình độ tiếng Anh kỳ vọng trong tương lai bao gồm 4 kỹ năng: đọc, viết, nghe và nói. Độ tin cậy bên trong,  $\alpha = 0,81$  đối với trình độ tiếng Anh hiện tại và  $\alpha = 0,89$  đối với trình độ tiếng Anh kỳ vọng ở tương lai.

*Bảng hỏi về động cơ học tiếng Anh*

Bảng hỏi này được xây dựng từ bảng hỏi về sự tự điều chỉnh trong học tập của Ryan và Connell (Self-Regulation Questionnaire - Academics SRQ-A, 1989), bao gồm 4 tiểu thang đo đánh giá 4 kiểu động cơ học tiếng Anh, đó là:

Điều chỉnh bên ngoài (động cơ được thúc đẩy bởi sức ép từ bên ngoài để đạt được một phần thưởng hay né tránh một sự trừng phạt, ví dụ: “Tôi học tiếng Anh bởi vì bố mẹ tôi bắt tôi học”; 3 biến (items), độ tin cậy bên trong,  $\alpha = 0.62$ );

Điều chỉnh nội nhập (động cơ được thúc đẩy bởi những sức ép từ bên trong, ví dụ: “Tôi cảm thấy áy náy nếu không học tiếng Anh”; 4 biến, độ tin cậy bên trong,  $\alpha = 0.75$ );

Điều chỉnh đồng nhất (động cơ được thúc đẩy bởi những cam kết của cá nhân, ví dụ: “Tôi thấy rằng học tiếng Anh rất cần thiết”; 4 biến, độ tin cậy bên trong,  $\alpha = 0.77$ );

Động cơ bên trong (động cơ xuất phát từ những hứng thú và sự hài lòng liên quan trực tiếp đến hành động, ví dụ: “Tôi rất thích học tiếng Anh”; 4 biến, độ tin cậy bên trong,  $\alpha = 0.89$ ).

Sinh viên chỉ ra mức độ đồng tình của họ bằng việc tích vào một thang đo Likert 5 mức độ (1 = “Hoàn toàn không đồng ý” đến 5 = “Hoàn toàn đồng ý”).

Theo lý thuyết về sự tự quyết và nghiên cứu Vansteenkiste và cộng sự (2005), chúng tôi xếp 4 tiểu thang đo về động cơ này thành 2

loại: động cơ tự chủ (được tính bằng tổng điểm của động cơ bên trong và điều chỉnh đồng nhất) và động cơ bị kiểm soát (được tính bằng tổng điểm của điều chỉnh bên ngoài và điều chỉnh nội nhập).

*Chiến lược học tập*

Những chiến lược học tập mà sinh viên sử dụng được đánh giá bởi 3 tiểu thang đo, được xây dựng dựa trên thang đo về chiến lược học tập (LASSI; Weinstein, Palmer, và Schulte, 1987):

Quản lý thời gian: đánh giá mức độ sinh viên lập kế hoạch để tổ chức và kiểm soát tiến độ công việc, ví dụ: “Khi cần làm bài tập, tôi dành một khoảng thời gian đủ dài và thực hiện nó”; 9 biến;  $\alpha = 0,78$ ;

Sự tập trung: đánh giá khả năng tập trung và hướng sự chú ý của sinh viên vào các nhiệm vụ học tập, ví dụ: “Tôi dễ dàng sao nhãng khỏi việc học tập”; 9 biến;  $\alpha = 0,70$ .

Sự lo lắng về kết quả học tập: đánh giá mức độ sinh viên lo lắng về việc học tập và thành tích, ví dụ: “Sự lo lắng làm tôi mất tập trung khi làm các bài kiểm tra”; 9 biến;  $\alpha = 0,78$ ).

Tất cả những câu hỏi này được chấm trên thang đo Likert 5 điểm (từ 1 = “Hoàn toàn không giống với tôi” đến 5 = “Hoàn toàn giống với tôi”).

**3.4. Kết quả nghiên cứu**

*3.4.1. Mối tương quan giữa trình độ tiếng Anh hiện tại và tương lai với các kiểu động cơ và chiến lược học tiếng Anh*

**Bảng 1. Hệ số tương quan Pearson giữa các biến nghiên cứu**

	Trình độ tiếng Anh hiện tại	Trình độ tiếng Anh tương lai
Động cơ bị kiểm soát	0.04	0.11
Động cơ tự chủ	0.34**	0.40**
Quản lý thời gian	0.33**	0.24**
Sự tập trung	0.22**	0.13
Sự lo lắng	-0.07	0.00

*Ghi chú. \*\*  $p < .01$*

Trước hết chúng tôi tìm hiểu mối tương quan giữa tất cả các yếu tố nghiên cứu: động cơ (gồm 2 kiểu động cơ bị kiểm soát và động cơ tự chủ), chiến lược quản lý các nguồn lực học tập (quản lý thời gian, sự tập trung và sự lo lắng), nhận thức về trình độ tiếng Anh (hiện tại và tương lai). Kết quả của phép phân tích mối tương quan Pearson được thể hiện ở bảng 1.

Kết quả của bảng 1 cho thấy: động cơ tự chủ, sự quản lý thời gian và sự tập trung có tương quan thuận chiều mang ý nghĩa thống kê với trình độ tiếng Anh hiện tại ( $r = 0,34; 0,33; 0,22; p < 0,01$ ). Động cơ tự chủ và sự quản lý thời gian có mối tương quan thuận chiều mang ý nghĩa thống kê với trình độ tiếng Anh kỳ vọng trong tương lai ( $r = 0,40; 0,24; p < 0,01$ ). Tuy nhiên sự tập trung không có mối tương quan mang ý nghĩa thống kê với yếu tố này. Trong khi đó, động cơ bị kiểm soát và sự lo lắng về việc học tập không có mối tương quan mang ý nghĩa thống kê với trình độ tiếng Anh ở

hiện tại và tương lai. Kết quả trên có nghĩa là những sinh viên có động cơ tự chủ và khả năng quản lý thời gian và sự tập trung càng cao thì nhận thức về trình độ tiếng Anh càng cao trong khi động cơ bị kiểm soát và sự lo lắng không có mối liên hệ với nhận thức về trình độ tiếng Anh.

3.4.2. Ảnh hưởng của động cơ và việc sử dụng các chiến lược tới nhận thức về trình độ tiếng Anh

Ảnh hưởng của động cơ và việc sử dụng các chiến lược học tập đến nhận thức về trình độ tiếng Anh được xem xét nhờ phép phân tích hồi quy đa biến giữa 5 biến độc lập: động cơ tự chủ và động cơ bị kiểm soát), chiến lược quản lý thời gian, sự tập trung và sự lo lắng và 2 biến phụ thuộc: trình độ tiếng Anh hiện tại và mong đợi. Hệ số tương quan R và  $R^2$  được trình bày ở bảng 2, hệ số hồi quy  $\beta$  được trình bày ở bảng 3.

**Bảng 2.** Hệ số R và  $R^2$  của phân tích hồi quy đa biến giữa động cơ và chiến lược tới nhận thức về trình độ tiếng Anh

	Động cơ và chiến lược học tiếng Anh	
	R	$R^2$
Trình độ tiếng Anh hiện tại	0.45**	0.20**
Trình độ tiếng Anh tương lai	0.37**	0.14**

Ghi chú. \*\*  $p < .01$

Hệ số tương quan  $R = 0,45$  và  $0,37; p < 0,01$  cho thấy động cơ và việc sử dụng các chiến lược học tập có ảnh hưởng tới nhận thức về trình độ tiếng Anh hiện tại và tương lai trong đó mức độ ảnh hưởng đến trình độ tiếng Anh ở hiện tại cao hơn so với mức độ ảnh hưởng đến trình độ học tiếng Anh kỳ vọng trong tương lai. Cả 5 biến độc lập này giải thích được 20% sự biến đổi về trình độ tiếng Anh hiện tại và 14% sự biến đổi về trình độ tiếng Anh mong đợi ( $R^2 = 0,20$  và  $0,14; p < 0,01$ ). Kết quả này chứng tỏ động cơ và thái độ học tập là những nhân tố tích cực dự báo nhận thức về trình độ tiếng Anh

của sinh viên ở hiện tại và tại thời điểm ra trường.

Kết quả của bảng 3 cho thấy, động cơ bị kiểm soát không có ảnh hưởng mang ý nghĩa thống kê đến nhận thức về trình độ tiếng Anh hiện tại và tương lai. Trái lại, động cơ tự chủ có ảnh hưởng tích cực tới nhận thức này ( $\beta = 0,34$  và  $0,36; p < 0,01$ ). Xét đến việc sử dụng các chiến lược học tập, duy nhất sự quản lý thời gian có ảnh hưởng nhỏ đến nhận thức về trình độ tiếng Anh ở hiện tại nhưng mức độ ảnh hưởng thấp và độ tin cậy chỉ ở mức độ 95% ( $\beta = 0,17; p < 0,05$ ).

**Bảng 3.** Hệ số  $\beta$  của phân tích hồi quy đa biến giữa động cơ và chiến lược tới nhận thức về trình độ tiếng Anh

	Động cơ bị kiểm soát	Động cơ tự chủ	Quản lý thời gian	Sự tập trung	Sự lo lắng
Trình độ tiếng Anh hiện tại	-0.12	0.34**	0.17*	0.09	-0.03
Trình độ tiếng Anh tương lai	-0.08	0.36**	0.05	0.04	0.00

Ghi chú. \* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$

Để tìm hiểu ảnh hưởng của mỗi loại động cơ và chiến lược học tập đến nhận thức về trình độ tiếng Anh, chúng tôi thực hiện phép phân tích hồi quy đơn biến giữa mỗi loại động cơ và

chiến lược học tập đến nhận thức về trình độ tiếng Anh ở hiện tại và tương lai. Hệ số tương quan R và  $R^2$  được trình bày ở bảng 4, hệ số hồi quy  $\beta$  được trình bày ở bảng 5.

**Bảng 4.** Hệ số  $\beta$  của phân tích hồi quy đơn biến giữa các kiểu động cơ, chiến lược và nhận thức về trình độ tiếng Anh

	Động cơ bị kiểm soát		Động cơ tự chủ		Quản lý thời gian		Sự tập trung		Sự lo lắng	
	R	$R^2$	R	$R^2$	R	$R^2$	R	$R^2$	R	$R^2$
Trình độ TA hiện tại	0.04	0.00	0.34**	0.12**	0.33**	0.11**	0.22**	0.05**	0.07	0.01
Trình độ TA tương lai	0.11	0.01	0.40**	0.16**	0.24**	0.06**	0.13	0.02	0.00	0.00

Ghi chú. \*\* $p < .01$

Kết quả phân tích hồi quy đơn biến cho thấy: động cơ bị kiểm soát và sự lo lắng không có ảnh hưởng đến nhận thức về trình độ tiếng Anh ở hiện tại và tương lai. Trái lại, động cơ tự chủ, chiến lược quản lý thời gian có ảnh hưởng đến trình độ tiếng Anh ở hiện tại ( $R = 0,34^{**}$  và  $0,33^{**}$ ;  $p < 0,01$ ) và tương lai ( $R = 0,40^{**}$  và  $0,24^{**}$ ;  $p < 0,01$ ). Riêng chiến lược về sự tập trung chỉ ảnh hưởng đến trình độ tiếng Anh ở hiện tại ( $R = 0,22^{**}$ ;  $p < 0,01$ ) nhưng không có ảnh hưởng đến trình độ tiếng Anh kỳ vọng trong tương lai. Động cơ tự chủ giải thích được 12% sự biến đổi về trình độ tiếng Anh ở hiện tại và 16% sự biến đổi về trình độ tiếng Anh trong tương lai ( $R^2 = 0.12$  và  $0,16$ ;  $p < 0,01$ ). Chiến lược quản lý thời gian giải thích sự biến đổi về trình độ tiếng Anh ở hiện tại cao hơn so với sự biến đổi về trình độ tiếng Anh trong tương lai ( $R^2 = 0,11$  so với  $0,06$ ;  $p < 0,01$ ).

Chiến lược quản lý sự tập trung chỉ giải thích được 5% sự biến đổi về trình độ tiếng Anh ở hiện tại ( $R^2 = 0,15$ ;  $p < 0,01$ ) mà không giải thích sự biến đổi về trình độ tiếng Anh trong tương lai.

Xem xét hệ số  $\beta$  của phép hồi quy đơn biến giữa từng biến độc lập với nhận thức về trình độ tiếng Anh, ta thấy: Động cơ tự chủ và chiến lược quản lý thời gian có ảnh hưởng đến trình độ tiếng Anh ở hiện tại ( $\beta = 0,34$  và  $0,33$ ;  $p < 0,01$ ) và tương lai ( $\beta = 0,40$  và  $0,24$ ;  $p < 0,01$ ), chiến lược quản lý sự tập trung chỉ ảnh hưởng đến trình độ tiếng Anh ở hiện tại ( $\beta = 0,22$ ;  $p < 0,01$ ) mà không ảnh hưởng đến trình độ tiếng Anh trong tương lai. Hai yếu tố: động cơ bị kiểm soát và sự lo lắng không có ảnh hưởng mang ý nghĩa thống kê đến trình độ tiếng Anh cả ở hiện tại và tương lai.

**Bảng 5.** Hệ số  $\beta$  của phân tích hồi quy đơn biến giữa các kiểu động cơ, chiến lược và kết quả học tiếng Anh

	<b>Động cơ bị kiểm soát</b>	<b>Động cơ tự chủ</b>	<b>Quản lý thời gian</b>	<b>Sự tập trung</b>	<b>Sự lo lắng</b>
Trình độ tiếng Anh hiện tại	0.04	0.34**	0.33**	0.22**	0.07
Trình độ tiếng Anh tương lai	0.11	0.40**	0.24**	0.13	0.00

Ghi chú. \*\*  $p < .01$

Như vậy, phép phân tích hồi quy đa biến và đơn biến đều chỉ ra rằng: động cơ tự chủ và sự quản lý thời gian có ảnh hưởng tích cực tới nhận thức về trình độ tiếng Anh, trong khi động cơ bị kiểm soát và sự lo lắng không có ảnh hưởng tới nhận thức này. Phép phân tích hồi quy đơn biến chỉ ra rằng cả yếu tố về quản lý thời gian và sự tập trung đều có ảnh hưởng đến nhận thức về trình độ tiếng Anh, trong khi phép phân tích hồi quy đa biến lại chỉ ra rằng chỉ có sự quản lý thời gian có ảnh hưởng đến nhận thức này.

#### 4. KẾT LUẬN

Kết quả thu được từ nghiên cứu này cho thấy động cơ và việc sử dụng các chiến lược học tập có liên quan đến nhận thức về trình độ tiếng Anh của sinh viên trường Đại học Bách khoa Hà Nội. Động cơ tự chủ, sự quản lý thời gian và sự tập trung có mối tương quan tỉ lệ thuận với nhận thức về trình độ tiếng Anh trong khi động cơ bị kiểm soát và sự lo lắng không có mối tương quan mang ý nghĩa thống kê với nhận thức này.

Ngoài ra, kết quả phân tích hồi quy đa biến và đơn biến cũng khẳng định: động cơ tự chủ, sự quản lý thời gian và sự tập trung có ảnh hưởng tích cực tới nhận thức của sinh viên về trình độ tiếng Anh của họ ở hiện tại hoặc tương lai trong khi động cơ bị kiểm soát và sự lo lắng không ảnh hưởng tới nhận thức của họ.

Xuất phát từ kết quả nghiên cứu của bài báo, chúng tôi đưa ra một số bàn luận và kiến nghị như sau: Đối với công tác giảng dạy, người giáo viên cần quan tâm phát triển động

cơ và việc sử dụng các chiến lược của người học. Đặc biệt cần khuyến khích động cơ tự chủ gồm có động cơ bên trong và động cơ điều chỉnh đồng nhất. Đây là những loại động cơ tích cực bởi vì người học yêu thích, hứng thú đối với việc học tiếng Anh, họ nhận thức được ý nghĩa và tầm quan trọng của việc học tiếng Anh từ đó tham gia vào các hoạt động học tập và hình thành các kỹ năng tiếng Anh một cách tự nguyện. Trái lại, kiểu động cơ bị kiểm soát bao gồm điều chỉnh bên ngoài và điều chỉnh nội nhập không có ảnh hưởng đến kết quả học tiếng Anh. Đây là những kiểu động cơ mang tính tự chủ thấp bởi vì người học tham gia vào các hoạt động học tập bởi sức ép từ bên ngoài hoặc bên trong, bởi sự hấp dẫn của những phần thưởng, sự khen ngợi hoặc bởi sự né tránh các hình phạt, sự kỷ luật. Để phát triển việc sử dụng các chiến lược học tập ở người học, giáo viên cần giới thiệu và hướng dẫn cho sinh viên các chiến lược học tập nói chung và học tiếng Anh nói riêng. Ví dụ: chiến lược quản lý thời gian qua đó người học biết cách lập kế hoạch để tổ chức và kiểm soát sự tiến bộ học tập (bố trí thời gian, duy trì hoạt động học tập); chiến lược quản lý sự tập trung nhờ đó người học có khả năng tập trung và hướng sự chú ý đến các nhiệm vụ học tập. Ngoài ra, người học cũng cần được học các chiến lược quản lý sự lo lắng về thành tích học tập. Mặc dù kết quả của nghiên cứu này không chỉ ra được ảnh hưởng tiêu cực từ sự lo lắng đến nhận thức về trình độ tiếng Anh nhưng rất nhiều nghiên cứu trên thế giới đã chỉ ra rằng sự lo lắng làm hạn chế kết

quả học tập thông qua tác động tiêu cực đến trí nhớ (Owens, Stevenson, Hadwin, và Norgate,

2012), sự tự nhận thức đối với môn học có liên quan (Ahmed và cộng sự, 2011).

## TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bernd Meier và Nguyễn Văn Cường (2014). *Lí luận dạy học hiện đại: Cơ sở đổi mới mục tiêu, nội dung và phương pháp dạy học*, Nxb Đại học Sư Phạm.
2. Bùi Thị Thúy Hằng (2017). “Ảnh hưởng của động cơ và thái độ tới kết quả học tiếng Anh của sinh viên trường Đại học Bách Khoa Hà Nội”, *Tạp chí Khoa học Xã hội và Nhân văn*, Đại học Quốc gia Hà Nội, đã chấp nhận đăng, xem đường link: <http://journal.ussh.vnu.edu.vn/index.php/vjossh/pages/view/accepted>.
3. Khâu Hoàng Anh và Nguyễn Phước Tâm (2013). “Tầm quan trọng của động cơ học ngoại ngữ.” *Kỷ yếu Hội thảo khoa học Đổi mới phương pháp giảng dạy theo hướng phát huy tính tích cực, sáng tạo của người học*, tr.312 – 319, Trường Đại học Thủ Dầu Một, Bình Dương.
4. Nguyễn Thành Đức, Huỳnh Minh Thư và Trịnh Hồng Tính (2012). “Mối tương quan giữa việc sử dụng các chiến lược học ngoại ngữ và kết quả học môn ngoại ngữ của sinh viên không chuyên Anh văn tại trường Đại học Cần Thơ”, *Tạp chí Khoa học*, Trường Đại học Cần Thơ, 2012:24b 100-107.
5. Nguyễn Thành Đức và Trịnh Hồng Tính (2011). “Mức độ sử dụng các chiến lược đọc nhận thức và siêu nhận thức của sinh viên chuyên ngành Anh văn”, *Tạp chí Khoa học*, Trường Đại học Cần Thơ, 2011:19b 104-109.
6. Bernaus, M. và Gardner, R.C. (2008). “Teacher motivation strategies, student perceptions, student motivation, and English achievement.” *The Modern Language Journal* 92: 389-401.
7. Ehrman, M., và Oxford, R. (1989). Effects of sex differences, career choice, and psychological type on adult language learning strategies. *The Modern Language Journal*, 73(1), 1-13.
8. Carre P. (2003). La double dimension de l'apprentissage autodirigé contribution à une théorie du sujet social apprenant, *La Revue Canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes*, 17, 1 Mai, 1-26.
9. Deci E. L. và Ryan R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New-York: Plenum.
10. Gardner, R. C. và MacIntyre, P. D. (1991). “An instrumental motivation in language study: Who says it isn't effective?” Pp. 57-72 in Brown, H., D. và Gonzo, S., T. (Eds.) *Reading on Second Language Acquisition*. San Francisco: Prentice Hall Regents.
11. Pokay, P., và Blumenfeld, P. C. (1990). Predicting achievement early and late in the semester: The role of motivation and use of learning strategies. *Journal of Educational Psychology*, 82, 41-50.
12. Pintrich, P. R., và De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
13. Weinstein, C.E., and Mayer, R.E. (1986). The teaching of learning strategies. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching, Third Edition* (pp. 315-327). New York: Macmillan.
14. Schmeck, R.R. (1988). Individual differences and learning strategies. In C. Weinstein, E. Goetz, and P. Alexander, (Eds.), *Learning and Study Strategies: Issues in Assessment, Instruction, and Evaluation* (pp. 171-191). San Diego, CA: Academic Press.
15. Vallerand R J. et Thill E. A. (1993). Introduction au concept de motivation. In. Vallerand et Thill (Eds.). *Introduction à la psychologie de la motivation*, p. 3-39. Paris: Vigot.
16. Vansteenkiste M., Zhou M., Lens W. và Soenens B. (2005). “Experiences of Autonomy and Control Among Chinese Learner: Vitalizing or Immobilizing?” *Journal of Educational Psychology* 97(3): 468-483.

Ngày nhận bài: 24/7/2017. Ngày biên tập xong: 21/9/2017. Duyệt đăng: 06/10/2017

## 5Es VÀ ĐỔI MỚI PHƯƠNG PHÁP GIẢNG DẠY NHẪM CẢI TIẾN CHẤT LƯỢNG GIÁO DỤC ĐẠI HỌC

TRẦN THANH HƯƠNG\*

**TÓM TẮT:** Việc hội nhập vào khu vực và thế giới đang tạo áp lực lên giáo dục đại học trong việc đào tạo nguồn nhân lực có đủ năng lực để đáp ứng mong đợi của xã hội. Để đáp ứng nhu cầu này, giáo dục đại học đang tiến hành đổi mới trên mọi phương diện để cải tiến chất lượng, trong đó có đổi mới phương pháp giảng dạy. Lựa chọn phương pháp giảng dạy phù hợp không những thay đổi thái độ học tập của người học, nâng cao hiệu quả trong dạy học của giảng viên mà còn nâng cao khả năng kiến tạo tri thức và năng lực thực hành nghề nghiệp của sinh viên trong tương lai. Bài viết trình bày và phân tích mô hình 5Es như là một trong những cách tiếp cận hiệu quả để nâng cao hiệu quả trong dạy học đại học ở Việt Nam hiện nay. Những thách thức trong việc áp dụng mô hình và các giải pháp đề xuất cho những tồn tại này cũng được tác giả đề cập trong bài viết.

**Từ khóa:** mô hình 5Es, phương pháp dạy học.

**ABSTRACT:** Higher education in Vietnam has been experiencing the pressure of regional and international integration in preparing students who are expected to be capable in doing their job after graduation. In order to respond to this demand, educational reform has implemented and teaching methodology is one of the priorities of this process. 5Es instructional model is considered as effective approach to align with this reform. The paper describes and discusses the application of 5Es model in Vietnam context, the challenges are pointed out and the suggestions are also proposed in this paper.

**Key words:** 5Es model, didactic method.

### Đ T VẤN Đ

Theo thống kê của Bộ Lao động - Thương Binh và Xã hội quý IV năm 2016 có 471 ngàn người có trình độ chuyên môn bị thất nghiệp, trong đó nhóm bị thất nghiệp nhiều nhất ở trình độ đại học với 218,8 ngàn người, tiếp đến cao đẳng với 124,8 ngàn và cuối cùng là trung cấp với 14,1 ngàn người. Có rất nhiều nguyên nhân tạo nên thực trạng này, trong đó chất lượng tại các cơ sở đào tạo được coi là một trong những nguyên nhân quan trọng.

Nhiều nhà chuyên môn đã chỉ ra rằng, nguyên nhân của vấn đề là do công tác hướng nghiệp trong quá trình đào tạo chưa tới nơi tới

chốn đã làm nhiều sinh viên đăng ký sai ngành nghề, hậu quả dẫn đến là các em thiếu đam mê học tập, ít đầu tư tìm hiểu sâu và tới nơi tới chốn của vấn đề. Ngoài ra, nhiều cơ sở đào tạo đang còn xem nhẹ phần thực hành, đặt nặng vào việc truyền đạt kiến thức với lối dạy duy, phương pháp giảng truyền thống ở điều kiện cơ sở vật chất còn nhiều hạn chế. Kết quả dẫn đến là các em không đủ kiến thức, kinh nghiệm cũng như không thể phát huy năng lực của chính bản thân khi ra trường.

Theo số liệu điều tra của Bộ Lao động - Thương Binh và Xã hội, số lượng sinh viên đáp ứng nhu cầu của công việc sau khi ra trường rất

(\*)Tiến sĩ. Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn - Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh.

ít, hơn 13% sinh viên phải đọc đào tạo lại hoặc bổ sung kỹ năng khi tiếp nhận công việc, gần 40% phải đọc kèm cặp lại tại nơi làm việc và 41% cần thời gian làm quen để tiếp nhận công việc chuyên môn của mình.

Troյớc thực tế này, nhiều trường đại học, cao đẳng đặt ra các chiến lược nhằm cải tiến việc dạy và học, choyong trình đào tạo đoyớ rà soát định kỳ để bổ sung điều chỉnh, nhiều phoyong pháp dạy học tích cực đoyớ triển khai, cơ sở vật chất và phoyong tiện dạy học đoyớ đầu toy nâng cấp. Với mục đích áp dụng phoyong pháp dạy học mới để phát huy tính tích cực, chủ động trong việc tìm tòi kiến thức và nâng cao năng lực thực hành nghề nghiệp cho sinh viên sau khi ra trường, tác giả bàn luận tới mô hình 5Es và cách triển khai vào thực tiễn giảng dạy ở đại học, đây đoyớ xem là một trong những cách tiếp cận hiệu quả để cải tiến chất lượng đào tạo hiện nay ở Việt Nam.

## 2 NỘI DUNG BÀN LUẬN

### 2.1. Mô hình 5Es

Danh từ 5E đoyớ bắt nguồn từ 5 chữ cái đầu tiên của 5 động từ tiếng Anh: Engage, Explore, Explain, Elaborate và Evaluate. Khái niệm này đề cập đến 5 giai đoạn cần phải có trong hoạt động giảng dạy để có thể kích thích sự tham gia, tạo hứng thú và hợp tác của ngoyời học trong việc khám phá, tìm tòi và kiến tạo tri thức – kỹ năng cho bản thân đoyới sự dẫn dắt, điều phối của ngoyời dạy.

Xuất phát điểm của mô hình này bắt nguồn từ ý toyớng của triết gia ngoyời Đức là Johann Friedrich Herbart (1900s), theo ông mục đích đầu tiên của giáo dục là phát triển tính cách và tiến trình này phải bắt đầu bằng cách tạo hứng thú cho ngoyời học qua những kinh nghiệm thực tế về thế giới tự nhiên hoặc các toyong tác xã hội, sau đó làm cho ngoyời học hiểu rõ các khái niệm, kiến thức mới dựa trên sự nhận thức hoặc kiến thức đã có. Để làm đoyớ điều này, theo ông quá trình dạy học phải trải qua 4 giai đoạn gồm (1) chuẩn bị

(Preparation): ngoyời dạy khơi gợi sự nhận thức của ngoyời học qua việc liên hệ những kiến thức mà ngoyời học đã và đang có sẵn; (2) trình bày (Presentation): ngoyời dạy giới thiệu nội dung dạy học mới dựa trên sự kết nối với những kiến thức, kinh nghiệm có sẵn của ngoyời học; (3) tổng quát hóa (Generalization): ngoyời dạy giải thích ý toyớng và giúp ngoyời học phát triển các khái niệm; (4) áp dụng (Application): ngoyời dạy tạo cơ hội cho ngoyời học trải nghiệm để kiểm chứng và ứng dụng kiến thức đã học vào thực tế trong bối cảnh mới.

Những ý toyớng này tiếp tục đoyớ John Dewey (1859 - 1952) phát triển và ông phân chia quá trình dạy học thành 6 giai đoạn: khơi gợi tình huống – vấn đề cho ngoyời học, giúp ngoyời học nhận dạng vấn đề, tạo cơ hội cho ngoyời học đặt các giả thuyết và giải pháp dựa trên những kinh nghiệm đã có sẵn, thực hành để kiểm chứng, chỉnh sửa và cuối cùng là nội dung cốt lõi của vấn đề đoyớ ngoyời học nghiệm ra.

Tiếp tục với các ý toyớng này Heiss, Obourn, Hoffman (1950) cho rằng chu trình học tập phải đoyớ thực hiện qua 4 bước gồm bước 1 ngoyời học cần đoyớ khám phá về nội dung, thực nghiệm để thu thập những dữ liệu nhằm kiểm chứng, giải thích vấn đề từ đó bước đầu hình thành ý toyớng để đoyớ ra kết luận là bước 2, bước 3 là việc tổ chức lại nội dung học tập qua việc phác thảo, kiểm chứng, tóm gọn lại nội dung và đoyớ ra kết luận cho vấn đề, sau cùng, bước 4 là áp dụng kiến thức, kỹ năng vào tình huống mới của thực tiễn.

Vào giữa những thập niên 80, the Biological Science Curriculum Study (BSCS) kế thừa những ý toyớng này phát triển thành mô hình dạy học 5E vào 1987. Mặc dù mô hình đoyớ hoàn chỉnh từ những chuyên gia thuộc khoa học tự nhiên, tuy nhiên tính ứng dụng và hiệu quả vẫn đã và đang đoyớ sử dụng cho những giáo viên, giảng viên ở các ngành khoa học khác.

## 2.2. 5Es từ lý luận tới thực tiễn

Troյốc những yêu cầu đặt ra của xã hội cho giáo dục trong xu hướng hội nhập vào đờng chảy chung của thế giới, Nghị quyết số 29- NQ/TW đợc Ban chấp hành Trung ợng Đảng Cộng sản Việt Nam ban hành nhằm “đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục”, một trong chín giải pháp cải tiến là phợng pháp giảng dạy phải gắn liền với yêu cầu thực tiễn ngành nghề mà người học đang theo đuổi và phải theo nguyên tắc lấy người học làm trung tâm. 5Es là một trong những giải pháp để cải tiến thực trạng học tập thụ động, thiếu năng lực thực hành nghề nghiệp của sinh viên khi ra trường và cũng là một trong những cách thức để thực hiện mục tiêu đổi mới của Nghị quyết 29.

Để áp dụng 5Es, troյốc tiên người dạy ả phải xác định đợc 5 trình tự của các giai đoạn trong việc triển khai nội dung bài giảng.

Giai đoạn đầu tiên là khơi gợi sự tham gia của người học (Engage): mục tiêu của bợc này là nhằm đánh giá những kiến thức người học đang có liên quan tới nội dung sắp đợc triển khai và cũng là bợc kích thích sự chú ý, tò mò của người học liên quan đến chủ đề. Người dạy có thể chuẩn bị làm một thí nghiệm, xem đoạn phim, tranh ảnh hay đặt ra một tình huống cụ thể, đợa một mẫu tin... liên quan đến nội dung bài học để người học động não, chú ý và có mong muốn đợc tìm hiểu vấn đề một cách thấu đáo. Hoạt động này rất quan trọng vì nó không chỉ giúp người dạy xác định đợc trình độ của người học để lựa chọn hình thức giảng dạy phù hợp, hiệu quả mà còn giúp người học thay đổi thái độ và cảm giác học tập, tạo động cơ để các em tìm hiểu vấn đề một cách chính xác hơn dựa trên những hiểu biết có sẵn của mình.

Sau giai đoạn đầu, người dạy cần cung cấp điều kiện để người học tập trung khám phá, tìm kiếm tri thức (Explore): ở bợc này, người học cần có thời gian trải nghiệm qua việc thực hành làm thử nghiệm, quan sát, đặt câu hỏi, đợa giả

định, điều tra hay kiểm tra thử nghiệm bằng hình thức nhóm hay cặp. Đây là giai đoạn quan trọng để người học thu thập dữ liệu hay thông tin nhằm khám phá, tìm kiếm chân lý, phát triển tri thức và tự tin – trách nhiệm, do vậy, người dạy chỉ đóng vai trò điều phối, toյ vấn các hoạt động, không thực hiện việc truyền tải kiến thức cho các em. Cần tạo dựng bầu khí hợp tác trong lớp, tổ chức sắp xếp chỗ ngồi phù hợp sẽ kích thích tất cả thành viên tham gia.

Giai đoạn 3 giải thích (Explain): người dạy giải thích và làm rõ nghĩa các khái niệm, quy tắc hay nội dung chính của vấn đề dạy. Bợc này rất quan trọng vì nó cho phép người học miêu tả sự hiểu biết và đặt ra những câu hỏi về các khái niệm mà mình đang khám phá, nó quyết định trực tiếp đến toյ duy, sự hiểu biết khoa học một cách chính xác của sinh viên về vấn đề. Để thực hiện giai đoạn này, troյốc tiên người dạy cần đợa thời gian để người học trình bày kết quả, các ý toյ ợng, kết luận rút ra ở giai đoạn 2. Sau khi người học chia sẻ những giải thích riêng của mình, giảng viên sẽ giải thích và cung cấp thông tin khoa học và kỹ thuật một cách trực tiếp tới các em qua các hình thức và phợng tiện khác nhau tùy điều kiện của lớp học. Ở đây những quan niệm sai lầm của sinh viên có troյốc đó sẽ đợc làm rõ, những kiến thức chính thức, chính xác sẽ đợc cung cấp. Các hình thức thuyết giảng, giải thích, đặt câu hỏi,... giảng viên có thể sử dụng để đạt mục đích của giai đoạn này.

Làm rõ thêm (Elaborate): Giai đoạn này khuyến khích sinh viên áp dụng kiến thức vừa học vào một tình huống mới hoặc toյ ợng tự. Hoạt động này giúp người học mở rộng hiểu biết về khái niệm và cho phép họ thực hành kỹ năng và hành vi. Giai đoạn này các em sẽ có cơ hội đợc phát triển sâu hơn và rộng hơn tri thức khoa học, biết kết hợp kiến thức khoa học vào các vấn đề cụ thể liên quan đến ngành nghề, có thêm thông tin thực tế và kỹ năng để giải quyết vấn đề mình vừa học trong một bối cảnh mới.

Sự hiểu biết của các em sẽ được củng cố vững chắc hơn qua tương tác với các thành viên trong lớp để bổ sung những nội dung chưa chắc. Giảng viên có thể sử dụng công nghệ, đặt vấn đề và đưa yêu cầu mới hay tương tự liên quan đến bước 2 để sinh viên sử dụng những gì vừa tiếp thu được tìm câu trả lời cho vấn đề.

**Đánh giá (Evaluation):** đánh giá sự hiểu biết và khả năng áp dụng những điều đã học của các em. Có nhiều hình thức để đánh giá tùy nhiệm vụ và nội dung môn học, những hình thức đánh giá phù hợp cho nội dung mỗi buổi học có thể là bài tập với câu hỏi trắc nghiệm, bài đánh giá nhanh bằng câu hỏi đúng sai, hoặc cũng có thể yêu cầu sinh viên làm bài viết.

### **2.3. Những thách thức trong việc ứng dụng 5Es**

Với mục đích phát huy tính tích cực, thái độ chủ động và thói quen sáng tạo trong việc học, 5Es sẽ mang lại lợi ích và sự thay đổi lớn ngay từ chính bản thân người học cả về thái độ, cảm xúc, động cơ và khả năng kiến tạo kiến thức, nâng cao năng lực thực hiện công việc với chuyên ngành mình đã chọn. Tuy nhiên, để 5Es phát huy tối đa tính hiệu quả đòi hỏi kỹ năng và sự linh hoạt của giảng viên rất nhiều. Với trình tự các bước của 5Es đòi hỏi thời gian để triển khai bài giảng nhiều hơn hẳn so với cách dạy truyền thống mà chúng ta đang sử dụng hiện nay.

Thêm vào đó, 5Es cũng đòi hỏi nhiều hơn phương tiện dạy học để người học có thể trải nghiệm, thí nghiệm hoặc kiểm định nội dung của vấn đề. Do vậy, với điều kiện dạy học đại học còn khiêm tốn ở Việt Nam hiện nay, 5Es đòi hỏi sự tận tâm và sáng tạo của người dạy rất nhiều để có thể phát huy tính chủ động, tích cực của các em qua mô hình 5Es.

Mặt khác, thực tế số sinh viên đông trong mỗi lớp học hiện nay là một thách thức lớn cho người dạy với mô hình 5Es. Ở lớp học quá đông, việc giám sát và quản lý hoạt động của tất cả sinh viên là một áp lực lớn cho giảng viên trong mỗi giai đoạn thực hiện. Điều này,

đòi hỏi sự can thiệp của các cán bộ quản lý tại cơ sở đào tạo trong việc chia lớp hoặc tăng cường trợ giảng để giảng viên có thể đạt được hiệu quả trong việc áp dụng 5Es vào hoạt động giảng dạy của mình.

Từ những thách thức trên không nên nghĩ rằng chúng ta chưa sẵn sàng để áp dụng 5Es vào lớp học hay không, trước tiên phụ thuộc vào nỗ lực và sự mềm dẻo của giảng viên. 5Es có thể linh hoạt sử dụng như Engage – Explore – Explain – Elaborate – Evaluate cho những nội dung lớn mà thời gian hạn chế, hay có thể Engage – Explore – Explain – Elaborate – Evaluate cho những nội dung khó, không nhất thiết phải theo quy trình Engage – Explore – Explain – Elaborate – Evaluate cho từng nội dung nhỏ của một bài học.

### **3 KẾT LUẬN VÀ KIẾN NGHỊ**

Mô hình 5Es không mới và đã được sử dụng rộng rãi trên thế giới, với mục tiêu giáo dục đại học Việt Nam hiện nay nhằm nâng cao kỹ năng xử lý vấn đề của sinh viên trong thực tế cuộc sống và công việc hơn là nỗ lực đổ đầy kiến thức có sẵn cho sinh viên, mô hình 5Es được xem là một cách tiếp cận hiệu quả để đạt được mục tiêu và cải tiến chất lượng đào tạo. Với bối cảnh giáo dục đại học Việt Nam hiện nay, vận dụng 5Es vào quá trình dạy học sẽ là một thách thức lớn. Tuy nhiên, không đi thì không thể tới đích, không thử nghiệm áp dụng thì không thể đạt được mục tiêu đề ra, do vậy, tác giả đưa ra một số kiến nghị sau:

Mô hình 5Es nên được nghiêm túc đưa vào sử dụng thử nghiệm ở một số lớp chuyên ngành cụ thể trong thời gian 1 năm học để đánh giá tính hiệu quả của nó trong bối cảnh giáo dục Việt Nam. Những báo cáo, đánh giá về tính hiệu quả của mô hình này cần được thực hiện và công bố để đánh giá sự tác động và thay đổi trên người học. Ngoài ra, giảng viên cần được tập huấn về mô hình này và cần hiểu rõ rằng giai đoạn đầu không có nghĩa là khởi động hay

là hoạt động giải trí cho sinh viên, do vậy các hoạt động cần phải được sàng lọc để gắn liền với nội dung bài học và đồng thời cũng kiểm tra được mức độ hiểu biết ban đầu của các em.

Sự ủng hộ của lãnh đạo: 5Es áp dụng được hay không phụ thuộc rất nhiều vào sự ủng hộ

cả về tinh thần và chính sách quy định của lãnh đạo trong việc khuyến khích giảng viên đổi mới phương pháp và đưa mô hình mới vào thực tiễn giảng dạy của mình.

## TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bộ Lao động - Thương Binh và Xã hội (2016), Bản tin số 12, quý IV. Truy cập từ [www.molisa.gov.vn/Images/.../fileanpham201733195308.doc](http://www.molisa.gov.vn/Images/.../fileanpham201733195308.doc) ngày 10 tháng 7 năm 2017.
2. Bộ Lao động - Thương Binh và Xã hội (2017), Bản tin quý I. Truy cập từ [www.molisa.gov.vn/Images/.../fileanpham2017691623270.pdf](http://www.molisa.gov.vn/Images/.../fileanpham2017691623270.pdf).
3. Đảng Cộng sản Việt Nam (2014), Văn kiện Đại hội đại biểu toàn quốc lần thứ XI, Nxb. Chính trị Quốc gia - Sự thật, Hà Nội.
4. VietnamNet (2017), *Thêm 200.000 cử nhân thất nghiệp trong năm 2017*, Báo điện tử Vietnam.net. Truy cập ngày 7 tháng 7 năm 2017.
5. Duran B. L, Duran E (2004), *The 5E Instructional Model: A learning Cycle Approach for Inquiry-Based Science Teaching*. Journal of the Science Education Review 3(2).
6. Rodger W. Bybee, Joseph A. Taylor, April Gardner, Pamela Van Scotter, Janet Carlson Powell (2006), *The BSCS 5E Instructional Model: Origins and Effectiveness*. Published by BSCS Colorado Springs.

Ngày nhận bài: 24/7/2017. Ngày biên tập xong: 23/9/2017. Duyệt đăng: 06/10/2017

## PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC NGƯỜI HỌC – XU THẾ DẠY HỌC HIỆN ĐẠI

TRẦN KIỂM<sup>(\*)</sup>

**TÓM TẮT:** *Năng lực - phạm trù chỉ hoạt động thực tiễn, một trong những yếu tố quan trọng (bên cạnh phẩm chất) xác định giá trị một con người. Liên quan chặt chẽ đến năng lực là khả năng. Hai khái niệm này có quan hệ mật thiết với nhau. Biểu hiện thực chất của năng lực là kỹ năng. Nên người ta coi thế kỷ XXI là kỷ nguyên của kỹ năng lao động. Do đó nhiều nước trên thế giới đã nghiên cứu và liệt kê danh mục các kỹ năng lao động cần thiết. Giáo dục, dạy học hướng vào việc phát triển năng lực người học đang là xu thế trong và ngoài nước nhằm thực hiện mục tiêu dạy học đáp ứng yêu cầu xã hội và sự phát triển của từng học sinh.*

**Từ khóa:** *năng lực người học, khả năng, giáo dục hiện đại.*

**ABSTRACT:** *Competence is a category to indicate real human activities. It is also one of the important elements (Together with qualities) to define the value of a person. Closely related to competence is capability. Those two concepts are closely interrelated and not separated. The actual manifestation of competence in essence is skill. By the same token, the 21st century is called the era of working skills. Recently, many countries have studied and listed necessary working skills. Student competence-developed education or teaching is becoming a megatrend at home and abroad to operationalize the purposes of teaching to meet both social needs and the development of each student.*

**Key words:** *student capability, ability, modern education.*

### 1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Trên thế giới, từ lâu đã xuất hiện nhiều tìm tòi của các nhà khoa học trong dạy học nhằm phát triển năng lực người học. Xu thế này cũng đã và đang xuất hiện ở nước ta. Tác giả bài tham luận này nghĩ có lẽ chúng ta đều hiểu “năng lực” theo góc độ tâm lý học là gì, vấn đề là ở chỗ cần bàn về thái độ của ta đối với nó và làm như thế nào về mặt hành động để phát triển năng lực người học trong giáo dục, dạy học.

### 2. NĂNG LỰC, PHÂN LOẠI NĂNG LỰC

#### 2.1. Năng lực

“Năng lực” (Competence) thuộc phạm trù hành động của chủ thể trong thực tiễn. Một số người đồng nhất khái niệm này với “khả năng” (Capability/Ability). Khả năng chỉ những yếu tố thỏa mãn một loại tiêu chuẩn nào đó ứng với

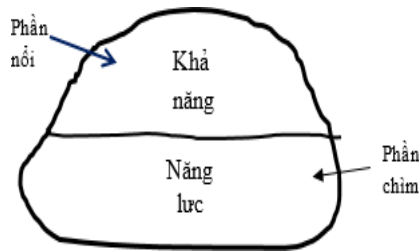
một công việc/lĩnh vực cụ thể. Chẳng hạn, một người nào đó sau một khóa học được cấp bằng/chứng nhận/chứng chỉ thuộc lĩnh vực cụ thể. Điều đó có nghĩa là anh ta đã hội đủ những yếu tố thỏa mãn yêu cầu của khóa học. Nhưng đó mới chỉ là khả năng, bởi sau khi học, chưa chắc anh ta làm công việc thuộc lĩnh vực đó tốt hơn trước khi đi học, thậm chí không bằng người chưa đi học. Rõ ràng là phải xem xét tới năng lực của anh ta.

Các nhà tâm lý thuộc trường phái Anh cho rằng năng lực được giới hạn trong 3 yếu tố: Kiến thức - Knowledge, Kỹ năng - Skills và Thái độ - Attitude (một số tác giả gọi là Tam giác năng lực). Trong khi đó, các nhà tâm lý thuộc trường phái Mỹ lại cho rằng bất kỳ yếu tố

<sup>(\*)</sup> Phó Giáo sư, Tiến sĩ. Đại học Sư phạm Hà Nội.

nào dẫn đến thành công, đạt hiệu quả cao để hoàn thành một công việc đều xem là năng lực.

Năng lực có quan hệ chặt chẽ với khả năng (Capability/Ability). Khả năng có thể được xem chẳng hạn như bằng cấp, chứng chỉ tích lũy được, tạo thành "phần nổi" trong "tảng băng" (thuật ngữ của S.Spencer, 1993), còn "phần chìm" là năng lực thể hiện trong hoạt động thực tiễn.



**Hình 1.** Cấu trúc của "tảng băng"

Quan niệm vừa nêu đặt ra yêu cầu khi xem xét một con người phải vừa xem khả năng, vừa xem năng lực của anh ta. Nếu chẳng hạn, chỉ tin vào bằng cấp (khả năng) của anh ta mà không xem xét năng lực anh ta, tức là không xem kết quả hoạt động thực tiễn của anh ta như thế nào thì dễ mắc sai lầm khi đánh giá anh ta. Đây có thể xem như luận cứ trong giáo dục, dạy học khi ta không dừng ở việc xem xét kiến thức thu được của người học, mà phải đi đến tận cùng tức là đánh giá người học qua việc vận dụng kiến thức trong hoạt động thực tiễn.

Năng lực của con người được thể hiện như thế nào? Từ những năm 1350 – 1400 thuật ngữ năng lực đã xuất hiện trong ngôn ngữ La tinh có nguồn gốc từ kỹ xảo chỉ "sức chứa", sức thực hiện một việc nào đó. Năng lực có 3 đặc điểm sau: hình thành và bộc lộ trong hoạt động; gắn với một hoạt động cụ thể; chịu sự chi phối của các yếu tố: bẩm sinh, di truyền, môi trường và hoạt động của cá nhân.

## 2.2. Các loại năng lực

Các nhà khoa học đã có một số cách phân loại năng lực thành nhiều dạng khác nhau: Spearman là người đầu tiên phân biệt:

"Năng lực chung" tiếng Anh viết tắt G là những năng lực cơ bản, thiết yếu hoặc cốt lõi... làm nền tảng cho mọi hoạt động của con người trong cuộc sống và lao động như: năng lực nhận thức, năng lực trí tuệ, năng lực về ngôn ngữ và tính toán, năng lực giao tiếp, năng lực vận động, v.v. Ví dụ như: năng lực tự học, năng lực giải quyết vấn đề, năng lực sáng tạo, năng lực tự quản lý, năng lực giao tiếp, năng lực hợp tác, năng lực sử dụng công nghệ thông tin, năng lực sử dụng ngôn ngữ, năng lực tính toán, v.v.

"Năng lực chuyên biệt" (còn gọi là năng lực chuyên môn/đặc thù) tiếng Anh viết tắt là S gồm những năng lực được hình thành và phát triển trên cơ sở các năng lực chung theo định hướng chuyên sâu, riêng biệt trong các loại hình hoạt động, công việc hoặc tình huống, môi trường đặc thù, cần thiết cho những hoạt động chuyên biệt, đáp ứng yêu cầu hạn hẹp hơn của một hoạt động như Toán học, Âm nhạc, Mĩ thuật, Thể thao, v.v.

Nhóm tác giả khác lại phân loại năng lực thành: Năng lực nhận thức chung và năng lực học các môn học (năng lực học các môn khoa học tự nhiên, năng lực học các môn khoa học xã hội...); Năng lực thực tiễn là năng lực lao động, giá trị gốc của giá trị bản thân, cũng như của cộng đồng, xã hội. Năng lực thực tiễn này lại bao gồm: năng lực lý luận và năng lực thực hành. Cả hai loại này đều là quá trình vận dụng tri thức và các yếu tố tâm lý vào hoạt động.

Các loại năng lực vừa kể gắn bó mật thiết với năng lực giao tiếp. Năng lực giao tiếp tạo thành quan hệ người – người để trao đổi, chia sẻ, hợp tác.

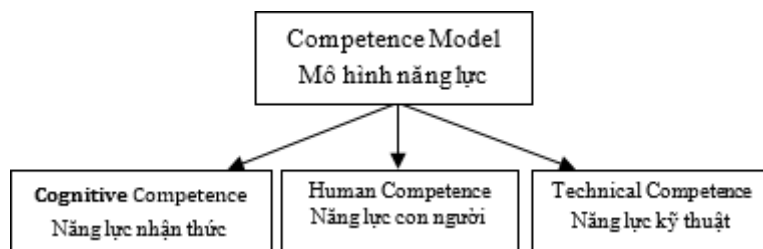
Năng lực sáng tạo rất được quan tâm trong thời đại ngày nay. Năng lực sáng tạo là sức tạo ra cái mới, nhất là ý tưởng mới, đáp ứng yêu

cầu (thích nghi) và cao hơn (sáng tạo) của cuộc sống. Từ thời Cổ đại, năng lực này chỉ gắn với văn học, nghệ thuật. Đến thời Phục hưng (thế kỷ XIV - XVI) năng lực này được chú ý trong khoa học, kỹ thuật và sau nói đến sáng tạo trong việc nâng cao năng suất lao động rồi cả trong kinh doanh. Gần đây năng lực này còn được đề cập trong quản lý, lãnh đạo một tổ chức kinh tế, xã hội, v.v.

Người ta còn phân biệt năng lực cốt lõi (Core Competencies) cần cho tất cả các hoạt

động khác nhau, giống như năng lực chung đã nêu ở trên; năng lực theo vai trò (Role Specific Competencies) ví dụ vai trò lãnh đạo, vai trò quản lý, v.v. Loại năng lực thứ ba có thể kể đó là năng lực chuyên môn/kỹ thuật (Professional/Technical Competencies).

Hiện nay, một số nước trên thế giới trong đó có Mỹ, Canada, Úc, v.v. nghiên cứu “Mô hình năng lực” (Competence Model) vận dụng trong đào tạo. Các thành tố của Mô hình năng lực được nêu lên là:



**Hình 2.** Mô hình năng lực

Năng lực nhận thức là sự nhận biết về sự vật, hiện tượng, con người trong thế giới xung quanh.

Năng lực con người thể hiện ở việc hiểu biết người khác, ở việc giao tiếp với người khác, ở việc hiểu mình v.v. để từ đó xác định hành vi ứng xử phù hợp.

Năng lực kỹ thuật gắn với chuyên môn (giảng dạy, quản lý, v.v.). Chính năng lực này giúp chủ thể thể hiện “tay nghề” trong thực tiễn. Trong thời đại khoa học, công nghệ phát triển mạnh mẽ, năng lực này càng có ý nghĩa bức thiết, đòi hỏi chủ thể phải thường xuyên tự nâng cao trình độ chuyên môn của mình.

Trên đây là các cách phân loại khác nhau về năng lực. Điều đó rất cần cho những người làm công tác giáo dục để rút ra những điều bổ ích trong hoạt động thực tiễn.

### 3. BIỂU HIỆN THỰC CHẤT NĂNG LỰC

Trong một số tài liệu, kể cả tài liệu tập huấn của các cơ quan chỉ đạo giáo dục chỉ dừng lại ở yêu cầu chung chung “phải phát triển năng lực

người học trong dạy học”, mà không chỉ ra

cho người thầy giáo phải làm như thế nào. Phải chăng đó là một trong những nguyên nhân khiến đổi mới giáo dục nói chung và dạy học nói riêng đạt được những thành tựu còn ở mức khiêm tốn?

Suy đến cùng, năng lực của con người thể hiện tập trung nhất, rõ nhất ở kỹ năng (Skills) hành động của anh ta. Thật khó hiểu khi một người thợ mộc được cho là giỏi lại không biết phân biệt các loại gỗ để gia công cho phù hợp! Kỹ năng hành động thể hiện thực chất năng lực của chủ thể trong hoạt động. Xin lưu ý Worldbank đã khẳng định: “Thế kỷ XXI là kỷ nguyên của kỹ năng lao động”.

Vì tầm quan trọng của kỹ năng nên một số nước đã nghiên cứu rất công phu và đã có kết quả cụ thể. Dưới đây xin nêu một số ví dụ:

Bộ Lao động Mỹ (The U.S. Department of Labor) cùng Hiệp hội Đào tạo và Phát triển Mỹ (The American Society of Training and Development) đã thực hiện một cuộc nghiên cứu gần đây về các kỹ năng cơ bản trong công việc. Nhận thấy tầm quan trọng của kỹ năng

nên năm 1989 Bộ Lao động Mỹ đã thành lập một Ủy ban Thư ký về Rèn luyện các kỹ năng cần thiết (The Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills - SCANS). Thành viên của Ủy ban này đến từ nhiều lĩnh vực khác nhau: giáo dục, kinh doanh, doanh nhân, người lao động, công chức, v.v. nhằm mục đích “thúc đẩy nền kinh tế bằng nguồn lao động kỹ năng cao và công việc thu nhập cao”.

Hội đồng kinh doanh Úc (The Business Council of Commerce and Industry - ACCI) với sự bảo trợ của Bộ Giáo dục, Đào tạo và Khoa học (The Department of Education, Science and Training - DEST) và Hội đồng giáo dục quốc gia Úc (The Australian National Training Authority - ANTA) đã xuất bản cuốn “Kỹ năng hành nghề cho tương lai” (2002). Họ đã khẳng định kỹ năng mềm được ứng dụng nhiều nhất, trong đó kỹ năng hành nghề (Employability skills) là các kỹ năng cần thiết không chỉ có được việc làm, mà còn để tiến bộ trong tổ chức thông qua việc phát huy tiềm năng cá nhân và đóng góp vào định hướng chiến lược của tổ chức.

Chính phủ Canada cũng có một bộ phụ trách về việc phát triển kỹ năng cho người lao động. Bộ Phát triển Nguồn nhân lực và Kỹ năng Canada (Human Resources and Skills Development Canada - HRSDC) có nhiệm vụ xây dựng nguồn nhân lực mạnh và có năng lực cạnh tranh, giúp người Canada nâng cao năng lực ra quyết định và năng suất làm việc để nâng cao chất lượng cuộc sống. Bộ cũng có nghiên cứu để đưa ra danh sách các kỹ năng cần thiết đối với người lao động.

Chính phủ Anh cũng có cơ quan chuyên trách nghiên cứu về phát triển kỹ năng cho người lao động. Bộ Đổi mới, Đại học và Kỹ năng được Chính phủ thành lập từ ngày 28/6/2007, đến tháng 6/2009 thì được ghép với Bộ Kinh tế, Doanh nghiệp và Đổi mới Pháp chế để tạo nên bộ mới là Bộ Kinh tế, Đổi mới và Kỹ năng. Bộ này chịu trách nhiệm về các vấn

đề liên quan đến việc học tập của người lớn, một phần của giáo dục nâng cao kỹ năng, khoa học và đổi mới. Cơ quan chứng nhận chương trình và tiêu chuẩn (Qualification and Curriculum Authority) cũng đưa ra danh sách các kỹ năng quan trọng.

Chính phủ Singapore có Cục Phát triển lao động WDA (Workforce Development Agency) đã thiết lập hệ thống các kỹ năng hành nghề ESS (Singapore Employability Skills). Ngoài ra WDA còn có Trung tâm kỹ năng hành nghề (The Centre for Employability Skills – SES) để đánh giá và hỗ trợ đào tạo kỹ năng.

Tổng hợp nghiên cứu của các nước và thực tế Việt Nam, 12 kỹ năng sau đây là căn bản và quan trọng đối với người lao động khi bước vào công nghiệp hóa – hiện đại hóa, mở cửa và hội nhập: Kỹ năng giao tiếp (Communication skills); Kỹ năng học và tự học (Learning to learn); Kỹ năng lập kế hoạch và tổ chức công việc (Planning and organising skills); Kỹ năng tư duy sáng tạo và mạo hiểm (Initiative and enterprise skills); Kỹ năng làm việc đồng đội (Teamwork skills); Kỹ năng lắng nghe (Listening skills); Kỹ năng thích ứng (Adaptability skills); Kỹ năng tư duy mở toàn cầu (Global mindset skills); Kỹ năng công nghệ (Technology skills); Kỹ năng giải quyết vấn đề (Problem solving skills); Kỹ năng đàm phán (Negotiation skills); Kỹ năng ngoại ngữ (Foreign language skills).

Qua việc trình bày trên, ta thấy kỹ năng trong cuộc sống được các nước coi trọng như thế nào. Phải chăng đó cũng là nhân tố cạnh tranh trong bối cảnh toàn cầu hóa, quốc tế hóa và hội nhập.

Có 2 loại kỹ năng: kỹ năng cứng (Hardskills) và kỹ năng mềm (Softskills). Kỹ năng cứng liên quan đến chuyên môn, đến một loại kiến thức cụ thể, ví dụ kỹ năng giải toán, kỹ năng bình giảng một tác phẩm văn học, v.v. Kỹ năng mềm liên quan đến việc sử dụng ngôn ngữ, khả năng hòa nhập xã hội, thái độ và hành

vi ứng xử áp dụng vào việc giao tiếp giữa người với người. Là những kỹ năng liên quan đến việc hòa mình vào hay tương tác với xã hội, cộng đồng, tập thể hoặc tổ chức.

Về tầm quan trọng của kỹ năng mềm, Worldbank khẳng định: sự thành công của một người phụ thuộc 85% vào kỹ năng mềm của anh ta. Xin lưu ý: những nghiên cứu kỹ năng của các nước kể trên hầu hết trong danh sách đều đưa ra là kỹ năng mềm.

Gần đây trong nhà trường và ngoài xã hội hay nói đến “kỹ năng sống” (Life skills). Kỹ năng sống bao gồm một loạt các kỹ năng cụ thể, cần thiết cho cuộc sống hàng ngày của con người. Bản chất của kỹ năng sống là kỹ năng tự quản lý bản thân và kỹ năng xã hội cần thiết để cá nhân tự lực trong cuộc sống, học tập và làm việc hiệu quả. Nói cách khác, kỹ năng sống là khả năng làm chủ bản thân của mỗi người, khả năng ứng xử phù hợp với những người khác và với xã hội, khả năng ứng phó tích cực trước các tình huống của cuộc sống.

Tổ chức Y tế Thế giới WHO định nghĩa kỹ năng sống là khả năng thích nghi và hành vi tích cực cho phép cá nhân có khả năng đối phó hiệu quả với nhu cầu và thách thức của cuộc sống hàng ngày.

Cũng theo WHO, kỹ năng sống được chia thành 2 loại là kỹ năng tâm lý xã hội và kỹ năng cá nhân, lĩnh hội và tư duy, với 10 yếu tố như: tự nhận thức, tư duy sáng tạo, giải quyết vấn đề, kỹ năng giao tiếp ứng xử với người khác, ứng phó với các tình huống căng thẳng và cảm xúc, biết cảm thông, tư duy bình luận và phê phán, cách quyết định, giao tiếp hiệu quả và cách thương thuyết, v.v.

#### **4. GIÁO DỤC, DẠY HỌC HƯỚNG VÀO VIỆC PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC NGƯỜI HỌC**

Trên đây đã phân tích biểu hiện thực chất của năng lực là kỹ năng. Trong thực tế mỗi một lĩnh vực hoạt động đòi hỏi phải có năng lực riêng. Điều đó cũng có nghĩa là mỗi

loại năng lực tương ứng có một hệ thống các kỹ năng riêng.

Như ta biết, phương tiện quan trọng nhất trong dạy học là kiến thức. Nhưng, hiểu kiến thức đó là gì thì không phải ai cũng có câu trả lời đầy đủ. Kiến thức đem đến cho người học chứa đựng hai mặt: kiến thức hiện (Explicit) và kiến thức ẩn (Tacit). Kiến thức hiện là kiến thức đã được mã hóa, do đó in ấn được và được phổ biến rộng rãi. Nhưng kiến thức ẩn thì không mã hóa được, cũng không in ấn được và đương nhiên không phổ biến được. Những kiến thức trong sách giáo khoa đem đến cho người học chính là kiến thức hiện. Trong nhà trường, người thầy giáo (và chỉ người thầy giáo, không ai khác) mới có đầy đủ trình độ và khả năng vừa cung cấp kiến thức hiện, lại vừa hình thành kiến thức ẩn cho người học. Có thể nói bất kỳ trang sách giáo khoa nào cũng đều chứa đựng kiến thức hiện và kiến thức ẩn. Kiến thức hiện là những câu chữ, công thức, định luật, v.v. trong trang giấy, còn kiến thức ẩn là trí tuệ, tình cảm, tâm hồn, v.v. ẩn chứa đằng sau, bên trong trang giấy đó. Người ta có thể đọc được kiến thức hiện, nhưng không phải ai cũng “đọc” được hết kiến thức ẩn bên trong kiến thức hiện. Thầy giáo A và thầy giáo B cùng dạy một môn học ở hai lớp khác nhau trong cùng một khối lớp; có thể coi như kiến thức hiện của hai thầy như nhau, nhưng thầy A dạy hay và giỏi hơn thầy B vì kiến thức ẩn của thầy A đầy đủ hơn thầy B. Cũng bài giảng ấy, thầy A đã “đọc” được những ẩn chứa về trí tuệ, tình cảm và tâm hồn và đã biết giúp người học khai thác hết. Bài giảng của thầy đã thành công, đúng với nghĩa dạy học hướng tới phát triển tâm lực, trí lực, thể lực, nhìn chung là nhân cách, năng lực của người học.

Như trên đã trình bày, thể hiện thực chất năng lực là kỹ năng. Do đó, bài toán đặt ra là nhà trường, nhất là người thầy giáo phải xác định những năng lực nào cần phát triển ở người

học và quan trọng hơn là những hệ thống kỹ năng tương ứng cần hình thành ở họ.

Vào đầu thập kỷ 90, các tổ chức Liên Hiệp Quốc (LHQ) như WHO (Tổ chức Y tế Thế giới), UNICEF (Quỹ cứu trợ Nhi đồng Liên Hợp Quốc), UNESCO (Tổ chức Giáo dục, khoa học và văn hóa Liên Hợp Quốc) đã chung sức xây dựng chương trình giáo dục kỹ năng sống cho thanh thiếu niên. “Bồi lễ những thử thách mà trẻ em và thanh niên phải đối mặt là rất nhiều và đòi hỏi cao hơn là những kỹ năng đọc, viết, tính toán tốt nhất” (UNICEF).

Những năm cuối thế kỷ XX, trước khi bước vào thế kỷ XXI, UNESCO đã xác định 4 trụ cột giáo dục (The four pillars of education):

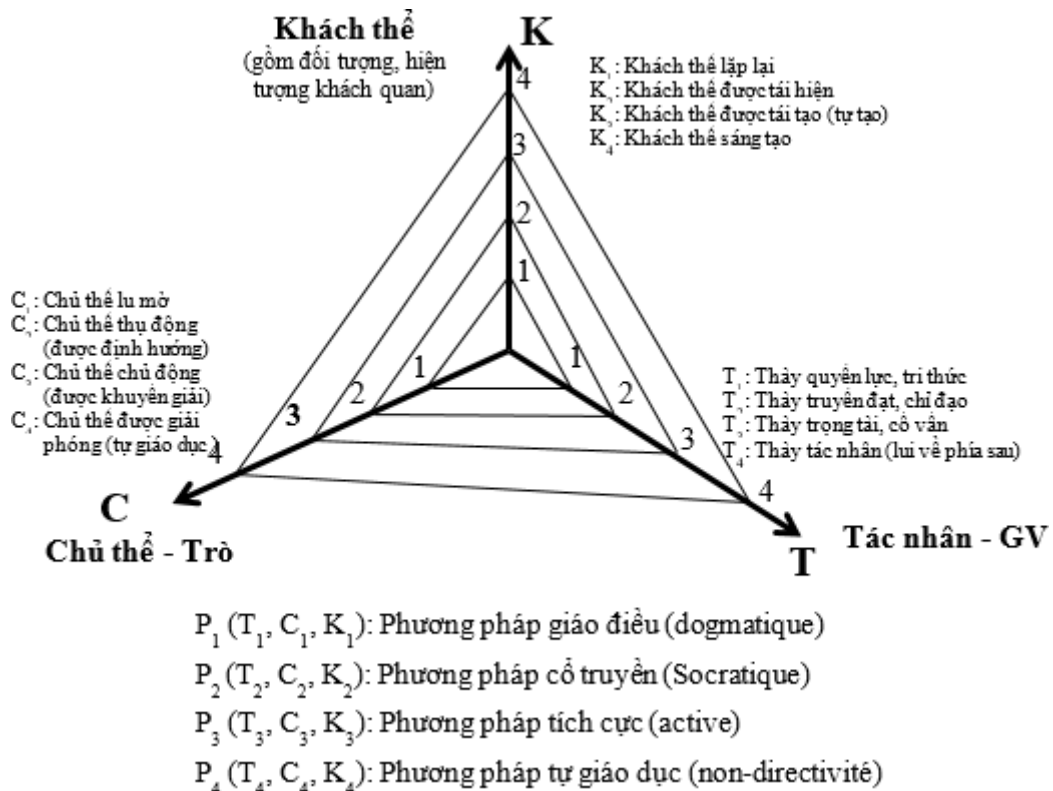
Học để biết (learning to know) liên quan đến các kỹ năng nhận thức, kỹ năng các môn học, v.v.

Học để làm (learning to do) liên quan đến, kỹ năng giải quyết vấn đề, kỹ năng lập kế hoạch, tổ chức công việc, v.v.

Học để cùng chung sống (Learning to live together) liên quan đến kỹ năng làm việc nhóm, kỹ năng giao tiếp, kỹ năng lắng nghe, v.v.

Học để tự khẳng định (Learning to be) liên quan đến kỹ năng ứng xử, kỹ năng thích ứng, kỹ năng tự học, kỹ năng chủ thể hoá, v.v.

Đây là định hướng lớn giúp những người làm giáo dục cụ thể hóa trong dạy học của mình. Và, như đã biết, trong lịch sử phát triển lý luận dạy học, các nhà khoa học không ngừng tìm tòi phương pháp dạy học tích cực nhằm phát triển năng lực người học. Điều này được thể hiện cụ thể trong đồ thị của J.Vial dưới đây.



Hình 3. Mối quan hệ giữa chủ thể, tác nhân và khách thể

Đồ thị chỉ rõ: Chủ thể C (người học), Tác nhân T (giáo viên) và Khách thể K (đối tượng, hiện tượng khách quan làm thành nội dung dạy học). Vì vai trò của C và T thay đổi nên tri thức (K) người học tiếp nhận được cũng thay đổi về bản chất. Ta thấy tam giác CTK tăng dần, từ C1T1K1 cho đến C4T4K4, tức là từ phương pháp giáo điều (Dogmatique) đến phương pháp tự giáo dục (Non-directivité). Điều đó nói lên sự tiến triển trong quan niệm về dạy học. Đây là sự thay đổi về chất biểu hiện sự khám phá

không ngừng trong lý luận cũng như thực tiễn dạy học nhằm đào tạo con người theo yêu cầu xã hội.

Điều quan trọng là đồ thị cho ta thấy vai trò người học tăng dần, vai trò giáo viên cũng tăng dần theo chiều hướng tích cực nhằm biến quá trình giáo dục thành quá trình tự giáo dục ở mỗi người học. Đó cũng là mục tiêu của dạy học theo hướng phát triển năng lực người học trong nhà trường Việt Nam.

## TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Phạm Minh Hạc, (2016). *Tâm lý học đại cương*. Nxb. Giáo dục Việt Nam.
2. Trần Kiêm, (2016). *Quản lý và Lãnh đạo nhà trường hiệu quả* (Tiếp cận năng lực). Nxb. Đại học Sư phạm.

Ngày nhận bài: 24/7/2017. Ngày biên tập xong: 20/9/2017. Duyệt đăng: 06/10/2017

# QUẢN LÝ ĐỘI NGŨ VIÊN CHỨC HÀNH CHÍNH VÀ SỰ GẮN KẾT CỦA ĐỘI NGŨ NÀY VỚI CÁC ĐẠI HỌC VÙNG Ở VIỆT NAM

PHẠM THẾ KIÊN(\*)

**TÓM TẮT:** Kế thừa từ dữ liệu các thang đo của nghiên cứu từ năm 2014 đến năm 2016 về quản lý đội ngũ viên chức hành chính trong các đại học vùng ở Việt Nam, trong nghiên cứu này, chúng tôi thực hiện đổi biến, đề xuất mô hình giả định, tiến hành phân tích để tìm mối tương quan giữa quản lý đội ngũ viên chức hành chính và sự gắn kết của đội ngũ này với các đại học vùng ở Việt Nam. Kết quả phân tích nhân tố khám phá EFA đã rút trích được 7 nhân tố Quản lý đội ngũ viên chức hành chính trong các đại học vùng ở Việt Nam và 2 nhân tố Sự gắn kết của đội ngũ viên chức hành chính với các đại học vùng. Phân tích hồi quy đa biến cũng đã được tiến hành, kết quả cho thấy chỉ còn hai yếu tố ảnh hưởng đến sự gắn kết của đội ngũ viên chức hành chính với các đại học vùng là Sự tham gia quản lý, cơ hội phát triển nghề nghiệp và Xây dựng kế hoạch phát triển nghề nghiệp. Trên cơ sở kết quả nghiên cứu, một số giải pháp được đề xuất nhằm hoàn thiện công tác quản lý đội ngũ viên chức hành chính và nâng cao sự gắn kết của đội ngũ này với các đại học vùng ở Việt Nam.

**Từ khóa:** quản lý đội ngũ viên chức hành chính, đại học vùng ở Việt Nam, sự gắn kết.

**ABSTRACT:** With the data derived from measurement scales of the previous three-year study on managing administrative official staff in Vietnamese regional universities, in this research, we executed variable changes, proposed a suppositious model and carried out analyses with a view to shedding light on the interrelation of the aforementioned management work and the connection between such staff and those universities. The EFA (Exploratory Factor Analysis) results identified totally seven factors of influence on the Management of administrative official staff in regional universities in Vietnam and two factors affecting the Connection between administrative official staff and regional universities. Regression Analysis was also carried out. The results have showed that there are only two factors left that significantly influence the connection between administrative official staff and regional universities, which are Participation in management, opportunities for occupational development and Setting up a plan for occupational development. Given the research results obtained, some solutions were suggested in an attempt to improve the management of administrative official staff and enhance the connection between such staff and regional universities in Vietnam.

**Key words:** managing administrative official staff, Vietnamese regional universities, connection.

## Đ T VẤN ĐỀ

Đại học vùng là cơ sở giáo dục đại học công lập bao gồm các cơ sở giáo dục đại học thành viên, các đơn vị trực thuộc đại học vùng,

tổ chức theo hai cấp, đào tạo đa ngành, đa lĩnh vực các trình độ của giáo dục đại học và thực hiện công tác nghiên cứu khoa học, chuyển giao công nghệ đáp ứng nhu cầu phát triển kinh

(\*)Tiến sĩ. Đại học Huế.