

# Sự thực hành học tập tích cực của sinh viên: Một thử nghiệm mô hình hóa các yếu tố tác động

Nguyễn Quý Thanh\*, Nguyễn Trung Kiên

*Trường Đại học Khoa học Xã hội & Nhân văn, Đại học Quốc gia Hà Nội  
336 Nguyễn Trãi, Thanh Xuân, Hà Nội*

Ngày nhận 3 tháng 4 năm 2010

**Tóm tắt.** Hành vi học tập mang tính chủ động, tích cực của sinh viên là chủ đề được các nhà nghiên cứu về lĩnh vực giáo dục quan tâm. Nghiên cứu này nhằm làm rõ xem những yếu tố nào có thể giải thích về thực hành (hành vi) học tập chủ động, tích cực của sinh viên Việt Nam. Nghiên cứu áp dụng phương pháp phân tích hồi qui đa biến nhằm xây dựng các mô hình giải thích, dự đoán tốt nhất đối với hành vi học tập chủ động với những biến số thuộc về điều kiện, môi trường học tập, giảng dạy cũng như những đặc điểm tính cách của cá nhân.

*Từ khóa:* hành vi học tập chủ động, hành vi học tập tích cực, mô hình hóa toán học về sự thực hành học tập tích cực

## Đặt vấn đề

Cách tiếp cận đối với *hành vi* trong mối quan hệ với *nhận thức* được đặt ra từ khi LaPierre (1934) phát hiện ra rằng nhận thức và hành vi của con người ta dường như có sự không tương ứng (inconsistence). Campbell (1961) cho rằng để chuyển hóa nhận thức thành hành vi tương ứng thì con người luôn phải vượt qua các *ngưỡng tình huống* do bối cảnh tạo ra. Các nghiên cứu sau đó đã tập trung phát triển lý thuyết này như Herbert Spencer (1962), Defleur and Westie (1963), McGuire (1969), Fishbein and Ajzen (1975), Allport (1985), Kraus (1995), Stuart Oskamp và cộng sự (2005), v.v. Ở Việt Nam, các nghiên cứu của Nguyễn Công Khanh (2005), Nguyễn Quý Thanh và cộng sự (2005) và nhiều nghiên cứu khác cũng tập trung nghiên

cứu lĩnh vực này. Tuy vậy, một trong những hạn chế của các nghiên cứu về lĩnh vực hành vi học tập tích cực chính là chưa xác định các ngưỡng tình huống hay là các điều kiện quy định việc hành vi học tập tích cực của sinh viên.

Chúng tôi thấy rằng nhận thức của sinh viên về học tập tích cực thường rất đúng. Tuy vậy, không phải khi nào các nhận thức đúng đắn đó cũng được chuyển hóa thành các hành vi học tập mang tính chủ động, tích cực. Chính vì vậy, việc thực hiện hành vi học tập tích cực của phần đông sinh viên còn yếu. Mục đích của bài nghiên cứu này nhằm thiết lập các mô hình để xác định các yếu tố ảnh hưởng đến việc thực hiện các hành vi học tập tích cực của sinh viên. Trên cơ sở những phát hiện từ nghiên cứu này, chúng tôi sẽ nêu ra một số gợi ý về mặt chính sách liên quan đến việc thúc đẩy tính tích cực học tập của sinh viên.

\* Corresponding author: E-mail: nqthanh@vnu.edu.vn

## Tổng quan nghiên cứu

Khái niệm “hành vi học tập” có liên quan chặt chẽ với khái niệm “thái độ học tập”. Có 3 khuynh hướng lý thuyết khi xem xét cấu trúc thái độ. Khuynh hướng thứ nhất xem thái độ như một thực thể (entity) đơn nhất gồm 3 bộ phận hợp thành là nhận thức (cognitive), xúc cảm (affective) và hành vi (behaviour) (Allport, 1985; Herbert Spencer 1962; McGuire, 1969). Khuynh hướng thứ hai xem thái độ như một thực thể tạo thành bởi ba thành tố riêng biệt (separate) có quan hệ với nhau là niềm tin, xúc cảm và hành vi (Fishbein and Ajzen, 1975). Ba là, xem thái độ như một quá trình ẩn (latent process) gồm tác động của các yếu tố khách quan dưới dạng các sự kiện tác nhân (stimulus event) tới nhận thức, xúc cảm và hành vi tạo thành thái độ, và cuối cùng dẫn tới các nhận thức, xúc cảm và hành vi đáp lại đối tượng (Defleur and Westie, 1963) [1: 9-12].

Ở Việt Nam, các nghiên cứu về hành vi học tập chủ động, tích cực tập trung vào *các phương hướng, phương pháp, cách thức, công nghệ cụ thể mang tính sư phạm* nhằm tạo ra hoạt động thực hành học tập, kích thích tính tích cực của chủ thể, đặc biệt là vào *tính tích cực nhận thức*. Ví dụ, có thể kể ra các tác giả và công trình như Lê Minh Luân (2005) bàn về *phương pháp sử dụng phần mềm* nhằm tích cực hóa hoạt động nhận thức của học sinh; Đoàn Thị Quỳnh Anh (2005) nghiên cứu *ứng dụng máy tính vào dạy học*; Trần Bá Hoàn và cộng sự (2003) với một loạt các nghiên cứu về việc *áp dụng dạy và học tích cực* trong tiểu học, trung học cơ sở. Bên cạnh các nghiên cứu về nhận thức, có thể kể ra một số nghiên cứu về hành vi học tập của sinh viên như nghiên cứu của Nguyễn Công Khanh (2005) về *phong cách học tập của sinh viên* trong tương quan với thành tích học tập [2]; nghiên cứu của Nguyễn Quý Thanh và cộng sự (2005) về mối liên hệ

của việc *sử dụng internet với các dạng hành vi học tập* của sinh viên [3].

Các nghiên cứu nước ngoài cũng hướng đến việc tìm ra những hình thức thực hành học tập chủ động, đổi lập lại cách học cũ khi sinh viên thụ động tiếp nhận các tri thức từ người dạy. Trong đó, như Meyers và Jones (1993) tập trung vào các yếu tố hành vi học tập tích cực như *nói và nghe, đọc, viết và suy nghĩ*, cho phép sinh viên gạn lọc, nghi vấn, tổng hợp và chiếm lĩnh các tri thức mới [5]; Michael Prince (2004) khẳng định yếu tố hạt nhân của học tập tích cực là *sự tích cực và sự tham gia (engagement)* [6]; Theresa M.Akey (2006) cũng nhấn mạnh thái độ như là mối quan hệ giữa việc *tích cực tham gia (engagement)* và *khả năng lĩnh hội tri thức (perceived)* [7], v.v.

Tóm lại, các nghiên cứu nói trên cho ta những căn cứ lý thuyết và bằng chứng thực nghiệm về mối quan hệ giữa các yếu tố bên trong cấu trúc thái độ như nhận thức, tình cảm đối với thực hành (hành vi). Tuy nhiên, các nghiên cứu này có hạn chế là thiếu một mô hình hiệu quả để giải thích một cách đầy đủ về hành vi học tập tích cực. Do đó, nghiên cứu của chúng tôi là một thử nghiệm để giải quyết hạn chế này.

## Câu hỏi và giả thuyết nghiên cứu

Các nghiên cứu đã có tập trung nhiều vào việc tìm hiểu tác động của một hoặc một số các yếu tố đơn lẻ đến việc thực hiện các hành vi mang tính chủ động trong học tập. Chính vì vậy, trong nghiên cứu này chúng tôi muốn tìm hiểu xem tổ hợp các yếu tố nào có thể giải thích tốt về hành vi học tập tích cực của sinh viên? Các yếu tố đó khi tương tác với nhau thì ảnh hưởng thế nào đến sự thực hành các hành vi học tập mang tính chủ động của sinh viên? Đó là những *câu hỏi nghiên cứu* chính của chúng tôi trong bài viết này.

Từ câu hỏi nghiên cứu này chúng tôi đưa ra giả thuyết tổng quát là hành vi học tập mang tính chủ động, tích cực của sinh viên phụ thuộc vào các yếu tố như đặc trưng ngành học, phương pháp giảng dạy của giảng viên, vị ngồi trong lớp, kiểu lựa chọn nghề, loại tính cách của sinh viên, mức sống, tâm trạng của sinh viên khi học.

**Phương pháp và dữ liệu nghiên cứu**

Phương pháp thu thập thông tin chính của chúng tôi là trung cầu ý kiến bằng bảng hỏi tự ghi. Tính đại diện của mẫu nghiên cứu được đảm bảo bằng cách chọn phân tầng ngẫu nhiên kết hợp phân cụm nhiều giai đoạn (multi-stage cluster sampling). Dung lượng mẫu là 300 sinh viên. Nghiên cứu thực hiện tại 6 trường Đại học trên địa bàn Hà Nội. Bên cạnh đó có 4 phòng vấn sâu và 1 quan sát trường hợp được thực hiện nhằm bổ sung thêm các thông tin định tính.

Chúng tôi xác định 14 biểu hiện về hành vi thể hiện tính tích cực học tập. Thí dụ, chủ động phát biểu, ghi chép chủ động, chủ động hỏi giáo viên về bài giảng v.v. Mỗi biểu hiện mang tính tích cực được tính tương đương với 1 điểm, không có biểu hiện đó tương đương 0 điểm. Các hành vi học tập tích cực tập hợp thành thực hành học tập tích cực. Để đo về “thực hành học tập tích cực” chúng tôi xây dựng Chi số thực

hành tích cực” bằng cách lấy tổng điểm mỗi sinh viên có được chia cho tổng số lượng các biểu hiện về hành vi là 14, sau đó nhân với 100. Đây là một chỉ số tổng hợp các hành vi học tập mang tính chủ động, tích cực của sinh viên.

Để giải thích về hành vi học tập tích cực của sinh viên, chúng tôi đã thử nghiệm xây dựng các mô hình hồi quy tuyến tính bội bằng phương pháp Forward với tổng số 9 biến độc lập được lần lượt đưa vào mô hình. Các mô hình có dạng tổng quát như sau.

$$\text{Chỉ số Thực hành học tập tích cực} = a + \beta_1 (X_1) + \beta_2 (X_2) + \dots + \beta_n (X_n)$$

Trong đó ‘a’ là hằng số, ‘β<sub>i</sub>’ là các hệ số hồi qui, ‘X<sub>i</sub>’ là các biến độc lập được đưa vào mô hình, ‘n’ là số biến độc lập của mô hình. Đơn vị của Chỉ số Thực hành về học tập tích cực là điểm phần trăm với giá trị nhỏ nhất là 0 và giá trị lớn nhất là 100.

**Kết quả nghiên cứu**

Các kết quả nghiên cứu cho thấy, tính chung Chỉ số Thực hành học tập tích cực của sinh viên chỉ đạt mức trung bình là khoảng 62 điểm phần trăm. Có chín mô hình được xây dựng bằng phương pháp Forward. Tuy nhiên, chúng tôi chỉ trình bày các mô hình có từ 5 biến độc lập trở lên.

Bảng 1. Các mô hình giải thích Chỉ số thực hành học tập tích cực của sinh viên

Các biến độc lập	Mô hình 1	Mô hình 2	Mô hình 3	Mô hình 4	Mô hình 5
Vị trí ngồi trong lớp (1/3 đầu lớp=1, khác=0)	6,698***	6,242***	6,421***	6,640***	6,479**
Ngành học Khoa học Xã hội và Nhân văn (XHNV =1, khác =0)	13,342***	12,860***	12,944***	12,758***	12,241***
Tâm trạng hào hứng (có=1, không có = 0)	3,669**	3,076**	3,024**	2,885**	2,584*
Tâm trạng mệt mỏi (có=1, không có = 0)	-3,117**	-3,019**	-2,912**	-2,736**	-2,544**
Chỉ tiêu trung bình hàng tháng (nghìn đồng)	-0,004**	-0,004**	-0,004**	-0,004**	-0,004**
Cách chọn ngành theo học (tự chọn =1, bố mẹ chọn =0)		6,690**	7,142**	6,456**	6,050*
Giáo viên đọc cho sinh viên chép (có=1, không có = 0)			-5,756*	-5,993**	-6,173**

Giáo viên cung cấp tài liệu cho sinh viên tự nghiên cứu (có=1, không có = 0)				5,016**	5,191**
Tự đánh giá về tính cách (mạnh dạn = 1, nhút nhát =0)					4,319*
HÀNG SỐ	59,377***	56,130***	56,884***	54,930***	53,488***
Hệ số R <sup>2</sup>	0,241	0,260	0,279	0,295	0,307
Thông kê F	18,647***	17,145***	16,106***	15,237***	14,247***
Mẫu nghiên cứu	300	300	300	300	300
				Chú thích: * p< 0,05 ** p<0,01 *** p<0,001	

Như vậy, cả 5 mô hình hồi quy tuyến tính được lập đều có khả năng giải thích khá tốt đối với sự thực hành học tập tích cực của sinh viên. Với R<sup>2</sup> dao động từ 0,241 đến 0,307, mức độ giải thích của các biến số độc lập được đưa vào mô hình đối với sự biến thiên của “chỉ số thực hành học tập tích cực” là từ 24,1% đến 30,7%.

Ở mô hình 1, gồm 5 biến số độc lập là vị trí ngồi trong lớp, ngành học, tâm trạng hào hứng, tâm trạng mệt mỏi, và chỉ tiêu trung bình hàng tháng. Trong đó, biến số tâm trạng mệt mỏi và chỉ tiêu trung bình hàng tháng là những biến số có tương quan nghịch đối với biến phụ thuộc chỉ số hành vi học tập tích cực, còn biến số vị trí ngồi trong lớp, biến số ngành học Khoa học Xã hội và Nhân văn và biến số tâm trạng hào hứng có tương quan thuận. Mô hình 1 cho thấy, sinh viên phía trên đầu lớp, gần giảng viên có Chỉ số thực hành học tập tích cực cao hơn các sinh viên ngồi phía dưới gần 7 điểm phần trăm, trong khi các biến số khác được kiểm soát. Nói cách khác, vị trí ngồi càng cuối lớp thì hành vi học tập tích cực càng ít đi. Rõ ràng, có sự khác biệt về sự kiểm soát của giảng viên với các vị trí ngồi đầu lớp và các vị trí ngồi phía cuối lớp.

*“...ngồi ở đầu và cuối sẽ ảnh hưởng tới tính tích cực học tập của sinh viên. Nếu ngồi cuối thì sự kiểm soát và chú ý của giảng viên giảm đi, xa giảng viên thì các bạn sinh viên sẽ dễ làm việc riêng*

*hơn, ít nghe giảng hơn, ít tranh luận hơn. Giảng viên sẽ không kiểm soát hết được các sinh viên ngồi cuối. Trong khi đó, ngồi bàn đầu thì các sinh viên đều chịu sự kiểm soát của các giảng viên.»*  
(nữ, sinh viên năm thứ 3, Du lịch học, Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, ĐHQGHN).

Những người có tâm trạng mệt mỏi khi học có chỉ số thực hành học tập tích cực thấp hơn so với những người không có tâm trạng này khoảng gần 4 điểm phần trăm trong khi các biến khác được kiểm soát. Điều đó cho thấy tác động của xúc cảm đối với việc thực hành. Nếu xúc cảm là tiêu cực, sinh viên sẽ khó thực hiện các hành vi học tập tích cực. Mối quan hệ giữa tâm trạng, xúc cảm đối với thực hành học tập tích cực được làm rõ hơn qua mối tương quan thuận giữa tâm trạng hào hứng khi học và chỉ số thực hành học tập tích cực. Theo đó, nếu sinh viên có tâm trạng hào hứng trong học tập thì khả năng anh/chị ta thực hiện các hành vi học tập tích cực tăng lên khoảng 3,6 điểm phần trăm khi các biến số khác không đổi. Trong mô hình 1, biến số có tác động rõ ràng nhất đối với chỉ số thực hành học tập tích cực là ngành học. Sinh viên ngành Khoa học Xã hội và Nhân văn có chỉ số học tập tích cực cao hơn hẳn so với sinh viên các ngành khác hơn 13 điểm phần trăm khi các biến số khác trong mô hình được kiểm soát. Mức chỉ tiêu hàng tháng là biến số là có tương quan nghịch với hành vi học tập tích cực. Theo

đó, nếu chỉ tiêu hàng tháng của sinh viên tăng lên 1 nghìn đồng thì chỉ số thực hành học tập tích cực lại giảm đi khoảng 0,004 điểm phần trăm. Nói cách khác, sinh viên càng khá giả càng có mức độ chủ động, tích cực trong học tập càng thấp.

Trong mô hình 2, một biến số mới là *cách chọn ngành học* của sinh viên được thêm vào. Biến số *cách chọn ngành học* so sánh giữa những sinh viên 'tự lựa chọn ngành học' ở đại học cho mình với những sinh viên 'phụ thuộc vào quyết định bố mẹ'. Theo kết quả phân tích, nhóm sinh viên tự lựa chọn ngành học cho bản thân có chỉ số thực hành học tập tích cực cao hơn 7 điểm phần trăm so với nhóm sinh viên được bố mẹ 'chọn hộ' ngành học. Rõ ràng, việc sinh viên tự lựa chọn ngành học mà họ yêu thích ngành học hơn sẽ giúp họ có động lực mạnh hơn để tích cực học tập. Do sự tương tác của biến mới thêm vào mô hình với các biến khác, tác động của một số biến số có sự thay đổi.

Mô hình 3 có thêm biến số phương pháp giảng dạy *giáo viên đọc cho sinh viên chép* được đưa vào nhằm đánh giá xem hành vi học tập tích cực chịu tác động thế nào bởi phương pháp giảng dạy mang tính thụ động. Kết quả phân tích cho thấy biến số này tương quan nghịch đối với chỉ số thực hành học tập tích cực của sinh viên. Theo đó, nếu giáo viên *đọc cho sinh viên chép* thì sẽ làm giảm gần 6 điểm phần trăm chỉ số thực hành học tập tích cực của sinh viên khi các biến số khác được kiểm soát. Tức là, nó làm giảm sự tích cực và chủ động của sinh viên trong học tập. Khi đưa thêm biến phương pháp giảng dạy *giáo viên đọc cho sinh viên chép* vào mô hình 3, tác động của các biến đã có trước hầu như không thay đổi, ngoại trừ tác động của yếu tố *cách chọn ngành theo học*.

Nhằm so sánh với phương pháp giảng dạy theo dạng *đọc - chép*, một phương pháp giảng

dạng tích cực *giáo viên cung cấp tài liệu cho sinh viên tự nghiên cứu* được đưa vào mô hình 4. Chúng ta biết rằng, ở Việt nam học tập ở đại học khác với ở phổ thông ở mức độ chủ động tự nghiên cứu của sinh viên. Chính vì vậy, tạo lập cho sinh viên thói quen và phương pháp nghiên cứu độc lập đó là một phương pháp giảng dạy tiên tiến và tích cực. Kết quả phân tích cho thấy phương pháp giảng dạy '*giáo viên cung cấp tài liệu cho sinh viên tự nghiên cứu*' có tác động ngược lại so với phương pháp *giáo viên đọc cho sinh viên chép*. Theo đó, nếu giáo viên thực hiện phương pháp tích cực này chỉ số thực hành học tập tích cực của sinh viên sẽ tăng lên khoảng 5 điểm phần trăm. Như vậy, việc giáo viên cung cấp tài liệu, hướng dẫn để sinh viên tự nghiên cứu, sẽ thúc đẩy sinh viên tích cực chủ động tìm hiểu thêm về vấn đề. Tác động của các biến số trong mô hình 4 đã có những thay đổi nhất định khi biến số mới được đưa vào. Ví dụ, tác động của phương pháp '*giáo viên đọc cho sinh viên chép*' giảm từ -5,7 xuống -5,9 điểm phần trăm, chỉ số thực hành học tập tích cực của sinh viên ngồi 1/3 phía đầu lớp cũng tăng lên thêm 0,2 điểm phần trăm so với mô hình 3.

Trong mô hình 5 biến số về *tính cách* được thêm vào nhằm xác định tác động của hai thái cực tính cách là 'mạnh dạn' và 'nhút nhát'. Chúng tôi nhận thấy nó có tương quan với việc hành vi học tập tích cực. Theo đó, những sinh viên tự nhận mình có tính cách 'mạnh dạn' có chỉ số thực hành học tập tích cực học tập tích cực cao hơn so với những sinh viên tự nhận mình có tính cách 'nhút nhát' trên 4 điểm phần trăm, khi các biến số khác trong mô hình được kiểm soát. Nói cách khác, nếu một sinh viên có tính cách mạnh dạn, anh/chị ta sẽ dám thực hiện theo những suy nghĩ, nhận thức của mình, dám tranh luận với giảng viên, dám đưa ra chính kiến riêng. Tính cách mạnh dạn rất quan trọng trong việc xây dựng năng lực nghiên cứu, làm việc độc lập, một yếu tố không thể thiếu đối với bất cứ sinh viên nào

muốn thành công. Khi thêm biến số *tính cách* vào mô hình làm các biến số có sự thay đổi khác nhau về mức độ tác động. Sự thay đổi đáng chú ý đối với biến *ngành học* (giảm khoảng 0,5 điểm phần trăm) và *cách chọn ngành học* (giảm 0,4 điểm phần trăm).

Mô hình 5 là mô hình có khả năng giải thích tốt nhất khi nó giải thích cho 30,7% sự biến thiên của Chỉ số thực hành học tập tích cực. Đồng thời, mô hình này cũng cung cấp cho chúng ta lượng biến số khá đầy đủ từ các đặc điểm tính cách, tâm trạng, tới các phương pháp giảng dạy, đặc trưng môi trường học như vị trí ngồi trong lớp, ngành học tới các đặc trưng như chỉ tiêu trung bình hàng tháng, cách chọn ngành học. Căn cứ theo mô hình 5, một phương trình tính toán về Chỉ số thực hành học tập tích cực có thể trình bày như sau.

$$\begin{aligned} \text{Chỉ số thực hành học tập tích cực} = & 53,488 + 6,479*(\text{Vị trí ngồi trên lớp}) + \\ & 12,241*(\text{ngành học}) + 2,584*(\text{Tâm trạng hào hứng khi học} - 2,544*(\text{Tâm trạng mệt mỏi khi học}) - 0,004*(\text{Mức chi tiêu theo đơn vị ngàn đồng}) + 6,05*(\text{Cách chọn ngành học}) - 6,713*(\text{Giảng viên đọc-chép}) + 5,191*(\text{giảng viên cung cấp tài liệu cho sinh viên tự nghiên cứu}) + 4,319*(\text{tính cách}) \end{aligned}$$

Thí dụ, theo phương trình này, nếu một sinh viên ngồi bàn đầu trong lớp, học ngành Toán, hào hứng và không có tâm trạng mệt mỏi khi học, có mức chi tiêu 5 triệu đồng/tháng, bố mẹ chọn hộ ngành học, giảng viên không giảng theo kiểu đọc-chép và có cung cấp tài liệu để sinh viên nghiên cứu, tính cách sinh viên tự nhận là nhút nhát, thì chỉ số thực hành học tập tích cực của sinh viên này sẽ là:  $53,488 + 6,479*1 + 12,241*1 + 2,584*1 - 2,544*0 - 0,004*5000 + 6,05*0 - 6,713*0 + 5,191*1 + 4,319*0 = 56,7$  điểm phần trăm. Đây là một sinh viên có mức độ tích cực học tập trung bình.

## Thảo luận

Đã có những nghiên cứu nói về vai trò quan trọng của cảm xúc đối với hành vi con người nói chung (Michael Lewis và cộng sự, 2008) cũng như đối với quá trình hành vi học tập tích cực nói riêng. Tác động của tâm trạng cảm xúc hào hứng hay mệt mỏi mà chúng tôi đưa vào mô hình dự đoán đã từng được Robert C. Gardner (1991) khẳng định khi ông cho rằng việc thích hay không thích có tầm quan trọng đặc biệt đối với việc học ngoại ngữ thứ hai [8]; hay Luigi Anolli và các đồng sự (2003) muốn quản lý *cảm xúc* (emotion) trong quá trình học tập tích cực [9]; Sheryl Feinstein (2006) dựa trên các nghiên cứu hệ thần kinh và não cho rằng xúc cảm có tầm quan trọng đối với trí nhớ và việc học, không có quá trình học nào không tồn tại cảm xúc [10: 464]. Tương tự như các nghiên cứu này, nghiên cứu của chúng tôi cho thấy tác động của tâm trạng hào hứng hay mệt mỏi đối với việc hành vi học tập tích cực. Đồng thời, mô hình hồi quy cho thấy tác động của hai dạng tâm trạng này là ngược nhau, *hào hứng* có thể làm tăng khả năng thực hành đúng về học tập tích cực như nhận thức của sinh viên, còn *mệt mỏi* lại ngược lại, làm giảm khả năng đó.

Bên cạnh tác động của yếu tố xúc cảm, tác động của phương pháp giảng dạy đến phương pháp học của sinh viên được khá nhiều tác giả quan tâm. Đa phần các nghiên cứu mong muốn tìm ra những *hình thức thực hành học tập chủ động* đối lập lại cách học cũ nơi mà sinh viên thụ động tiếp nhận các kiến thức từ giảng viên. Trong đó, như Meyers và Jones (1993) tập trung vào các yếu tố hành vi học tập tích cực như *nói và nghe, đọc, viết và suy nghĩ*, thông qua mối quan hệ với hoạt động nhận thức cho phép sinh viên gạn lọc, nghi vấn, tổng hợp và chiếm lĩnh các tri thức mới [11]; Michael Prince (2004) khẳng định yếu tố hạt nhân của học tập tích cực là *sự tích cực và sự tham gia (engagement)* của sinh viên trong quá trình học tập [12]; Theresa M.Akey (2006) cũng nhấn mạnh thái độ như là mối quan hệ giữa việc *tích*

cực tham gia (*engagement*) và khả năng lĩnh hội tri thức (*perceived*) [13], v.v. Các mô hình của chúng tôi cũng gián tiếp khẳng định lại quan hệ này. Theo đó, phương pháp *giáo viên đọc cho sinh viên chép* là một điển hình của cách thức giảng dạy truyền thống được chứng minh là biến số làm cho khả năng thực hành học tập tích cực của sinh viên giảm đi. Ngược lại, việc giảng viên cung cấp tài liệu cho sinh viên tự nghiên cứu lại là một hình thức giảng dạy tích cực, tăng cường sự tham gia của sinh viên vào bài giảng của giảng viên, do đó có khả năng tăng sự thực hành các hành vi học tập tích cực.

Một vài biến số như *vị trí ngồi trong lớp, cách thức lựa chọn ngành học* đưa ra những giải thích mới mang tính đặc thù Việt Nam về sự thực hành học tập tích cực. Hai biến số này có thể là điển hình cho các ngưỡng tình huống của Campbell (1963) đã đưa ra. Cách bố trí bàn trong lớp học như ở các đại học Việt Nam vẫn là kiểu sắp xếp thành hàng ngang từ trên xuống. Do đó, từ đầu lớp đến cuối lớp tạo ra một khoảng cách tương đối xa. Vị trí ngồi cuối lớp trở thành một nơi ‘trú ẩn an toàn’ cho các sinh viên muốn tránh sự kiểm soát của giảng viên. Những sinh viên ngồi ở vị trí cuối lớp thường làm việc riêng và không chú ý vào bài giảng hoặc khó có thể tập trung vào bài giảng. Đây chính là một “ngưỡng tình huống” khó vượt qua để sinh viên tăng cường thực hành học tập tích cực.

### Kết luận và những gợi ý chính sách

Bằng phương pháp lập mô hình hồi quy tuyến tính bội, chúng tôi đã lần lượt khảo sát qua 9 biến số gồm dạng tính cách, trạng thái cảm xúc (mệt mỏi và hào hứng), chi tiêu trung bình hàng tháng, cách chọn ngành học, ngành học, vị trí ngồi trong lớp và phương pháp giảng dạy của giảng viên (cách đọc – chép và cung cấp tài liệu cho sinh viên tự nghiên cứu). Kết quả việc mô hình hóa và phân tích ở trên cho thấy vị trí ngồi đầu lớp, ngành học Xã hội

và Nhân văn, tâm trạng hào hứng khi học, dạng tính cách mạnh dạn, phương pháp giảng ‘cung cấp tài liệu cho sinh viên tự nghiên cứu’, việc sinh viên tự mình lựa chọn ngành học có tương quan thuận với chỉ số học tập tích cực. Tức là các sinh viên có những đặc điểm này có mức độ tích cực học tập cao hơn các nhóm không có chúng. Trong khi đó, các yếu tố như tâm trạng mệt mỏi khi học, phương pháp giảng của giảng viên theo dạng đọc- chép và mức chi tiêu có tương quan nghịch với chỉ số học tập tích cực. Tức là, sinh viên càng mệt mỏi khi học, giáo viên chỉ giảng theo kiểu đọc- chép và sinh viên càng chi tiêu nhiều (mức sống khá) thì mức độ tích cực trong học tập của học lại càng thấp.

Với những kết luận trên, chúng tôi đưa ra một vài gợi ý về chính sách đối với giáo dục đại học ở Việt Nam hiện nay để tăng cường khả năng hành vi học tập tích cực của sinh viên:

- Tăng cường các chính sách nhằm thúc đẩy việc thực hành các phương pháp giảng dạy có khả năng kích thích sinh viên suy nghĩ độc lập, sáng tạo, kiên quyết loại bỏ các cách giảng dạy đọc – chép.
- Phòng học cần có sự đổi mới, bố trí bàn học tạo tính chất tương tác cao hơn giữa sinh viên với sinh viên và giữa sinh viên với giảng viên. Trong khi chưa có điều kiện vật chất để thực hiện điều này, có thể thực hiện việc bắt buộc xoay vòng chỗ ngồi của sinh viên.
- Cần có biện pháp kích thích tâm trạng hào hứng, rèn luyện tính mạnh dạn thông qua cách thức giảng dạy hiện đại, sinh động. Việc rèn luyện tính cách mạnh dạn của sinh viên không phải bắt đầu từ bậc đại học mà phải thực hiện sớm hơn từ các môi trường giáo dục ban đầu như mẫu giáo, tiểu học hay trung học cơ sở. Các gia đình cần trao quyền quyết định lựa chọn ngành học cho con họ bởi vì điều này giúp tạo ra động lực học tập tích cực cho sinh viên trong quá trình học đại học.

**Tài liệu tham khảo**

- [1] Oskamp, Stuart, P. Wesley Schultz, *Attitude and Opinion*, third edition, Routledge (2005).
- [2] Nguyễn Công Khanh, *Nghiên cứu phong cách học của sinh viên trường ĐHKHXH-NV & trường ĐHKHTN*, Báo cáo Khoa học đề tài ĐHQGHN, Trung tâm ĐBCLĐT & NCPTGD, ĐHQGHN, (2005).
- [3] Nguyễn Quý Thanh, *Mối quan hệ của việc sử dụng internet và hoạt động học tập của sinh viên*, Báo cáo Khoa học đề tài ĐHQGHN, Trung tâm ĐBCLĐT & NCPTGD, ĐHQGHN (2005).
- [4] Meyers, Jones, *Promoting Active Learning*, trên <http://www2.una.edu/geography> (1993).
- [5] Anolli, Luigi và đồng sự, *The Potential of Affective Computing in E-Learning: MYSELF project experience*, trên <http://images.1-to-x.com/acse/artMySelf02.pdf>, cập nhật 1/9/2008
- [6] Prince, Michael, *Does Active Learning Work? A Review of the Research, Journal of Engineering Education*, trên <http://www4.ncsu.edu> cập nhật ngày 18/8/2008
- [7] Akey, M. Theresa, *School Context, Student Attitudes and Behavior and Academic Achievement: An Exploratory Analysis*, MDRC, 2006 trên <http://www.mdrc.org> cập nhật ngày 1/9/2008
- [8] Garder, C. Robert, *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*, trong Wallace E. Lambert, Allan G. Reynolds và đồng sự: *Bilingualism, Multiculturalism, and Second Language Learning*, Lawrence Erlbaum Associates: p43-64 trên <http://books.google.com/books> cập nhật ngày 1/9/2008
- [9] Anolli, Luigi và đồng sự, *The Potential of Affective Computing in E-Learning: MYSELF project experience*, trên <http://images.1-to-x.com/acse/artMySelf02.pdf>, cập nhật 1/9/2008
- [10] Sheryl, Feinstein, *The Praeger Handbook of Learning and the Brain*, Greenwood Publishing Group (2006).
- [11] Prince, Michael, *Does Active Learning Work? A Review of the Research, Journal of Engineering Education*, trên <http://www4.ncsu.edu> cập nhật ngày 18/8/2008
- [12] Akey, M. Theresa, *School Context, Student Attitudes and Behavior and Academic Achievement: An Exploratory Analysis*, MDRC, 2006 trên <http://www.mdrc.org> cập nhật ngày 1/9/2008
- [13] Meyers và Jones, *Promoting Active Learning*, trên <http://www2.una.edu/geography> (1993).

## The practice of active learning of students: An attempt in modelling the impacts

Nguyen Quy Thanh, Nguyen Trung Kien

*College of Social Sciences and Humanities, VNU  
336 Nguyen Trai, Thanh Xuan, Hanoi, Vietnam*

Active learning behavior of students is a topic in which many education researchers interested in. This study examines what factors can be used to explain the active learning practice (behavior). The study employed multiple linear regressions with a set of independent variables such as the learning and teaching environment conditions and personality traits in modeling the active learning practice of the students.

*Key word:* Active learning behavior, mathematical modeling of learning behavior.