

PHƯƠNG THỨC HỌC CẦN CÓ CHO SINH VIÊN Ở BẬC ĐẠI HỌC

Đỗ Thị Mỹ Trang^{*1}, Đỗ Mạnh Cường² và Đoàn Thị Huệ Dung³

¹ Viện Sư phạm Kỹ thuật, Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật Tp. Hồ Chí Minh

² Ban Tổng Giám đốc, Tập đoàn Giáo dục Nguyễn Hoàng

³ Bộ môn ngôn ngữ Anh, Trường Đại học Quốc tế Hồng Bàng

Tóm tắt. Phương thức học sâu (cách học khám phá, hiểu bản chất của vấn đề) là phương thức học giúp sinh viên (SV) có năng lực vững chắc. Tuy nhiên, nhiều giảng viên (GV) nhận thấy SV hiện nay không quan tâm nhiều đến việc học, học thụ động, học đối phó cho qua môn. Đây thật sự là vấn đề mà nhiều GV đang quan tâm do bối cảnh xã hội hiện nay cần SV có cách học “chắc” (học sâu) để có khả năng phát triển nghề nghiệp. Vì vậy, mục tiêu của nghiên cứu này là phân tích làm rõ về phương thức học, đặc điểm của phương thức học sâu và những yếu tố ảnh hưởng. Từ đó, nghiên cứu đề xuất những định hướng trong thiết kế dạy học nhằm khuyến khích SV học sâu. Kết quả nghiên cứu cho thấy rằng phương thức học sâu được hình thành không chỉ bởi sử dụng các phương pháp dạy học tích cực (học trải nghiệm) mà còn phụ thuộc rất nhiều vào sự tổ chức, yêu cầu công việc, khuyến khích SV tư duy ở mức độ cao, v.v... từ người thầy. Ngoài ra, với cách học có phản biện cũng chính là yếu tố quan trọng giúp SV đạt được phương thức học sâu.

Từ khóa: phương thức học, phương thức học sâu, học tích cực.

1. Mở đầu

Nghiên cứu về phương thức học (Learning Approaches) được thực hiện bởi nhiều nhà nghiên cứu trên thế giới bắt đầu từ những năm 70 như là Marton và Saljo (1976), Entwistle (1983, 1984, 1997), Biggs (1987, 1993, 2001), v.v... [1] Các nghiên cứu đã chỉ ra rằng học sâu (deep learning) là phương thức học mà sinh viên (SV) hướng đến hiểu ý nghĩa của nội dung hơn là tái hiện kiến thức (Marton & Saljo, 1976) [2]. Đây là cách học mà SV đạt được năng lực ở mức độ không chỉ là vận dụng kiến thức mà còn có khả năng nhận thức ở mức độ cao hơn như là phân tích, liên kết, hệ thống và phát triển,... Sinh viên tạo được động cơ học tập từ bên trong và quyết tâm cao khi có phương thức học sâu (Biggs, 1991; Felder & Brent, 2005) [3], [4]. Có thể nhận thấy rằng, các đặc điểm học tập này rất cần có ở SV để có năng lực vững chắc đáp ứng được với yêu cầu nghề nghiệp cũng như sự phát triển nhanh chóng của khoa học kỹ thuật.

Tuy nhiên hiện nay, nhiều giảng viên (GV) có cùng quan điểm cho rằng SV không quan tâm nhiều đến việc học, học thụ động, học đối phó cho qua môn,... Trong khi đó, với bối cảnh xã hội khi mà có sự phát triển nhanh của khoa học kỹ thuật, đặc biệt là sự phát triển của cuộc cách mạng công nghiệp 4.0 đã tác động đến nhiều lĩnh vực và có nhiều thay đổi, thì theo lẽ đương nhiên SV phải học “chắc” để tồn tại, để phát triển nghề nghiệp. Do đó, đây cũng là vấn đề mà nhiều trường đại học hiện đang phải đối mặt khi có nhiều SV chỉ học đối phó, không hứng thú với việc học hơn là học để hiểu bản chất và vận dụng kiến thức giải quyết vấn đề trong

Ngày nhận bài: 11/3/2020. Ngày sửa bài: 27/3/2020. Ngày nhận đăng: 10/4/2020.

Tác giả liên hệ: Đỗ Thị Mỹ Trang. Địa chỉ e-mail: mytrang@hcmute.edu.vn

nhiều tình huống phức tạp hay chính là phải có phương thức học sâu (deep learning approaches).

Nghiên cứu về phương thức học của SV còn khá mới cho các nhà nghiên cứu tại Việt Nam. Các nghiên cứu trong nước tập trung nhiều ở các vấn đề như: Kỹ năng học; Phương pháp tự học; Động cơ học tập; Thái độ học tập; Chiến lược học; Phong cách học;... (như Dương Thị Kim Oanh, 2008; Hồ Thị Hồng Vân, 2012; Lê Công Khanh, 2009; Bùi Thị Mùi, 2009; Nguyễn Thành Đức, 2012; v.v...), còn nghiên cứu về phương thức học chưa được đề cập đến. Vì vậy, để giải quyết vấn đề trên, thông qua phương pháp phân tích và tổng hợp tài liệu, mục đích của nghiên cứu này là nhằm làm rõ về phương thức học, xác định các đặc điểm của phương thức học sâu và các yếu tố ảnh hưởng. Từ đó, nghiên cứu đề xuất những định hướng vận dụng trong thiết kế dạy học để khuyến khích SV học sâu.

Mục tiêu của nghiên cứu này là phân tích về phương thức học, xác định các đặc điểm của phương thức học cần có ở SV và các yếu tố ảnh hưởng. Từ đó đề xuất một số vận dụng trong thiết kế dạy học để khuyến khích SV học sâu.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Phương thức học (learning approaches)

Phương thức học được các tác giả giải thích ở nhiều góc độ khác nhau.

Theo Marton & Saljo (1976), phương thức học được đề cập như là tiến trình xử lý công việc. Tiến trình này bắt đầu từ nhận thức, điều mà hai ông cho là ý định, dẫn đến việc thực hiện các hành động học tập như: xác định nội dung cần học, thông tin cần tìm kiếm; cách ghi nhớ thông tin; hệ thống với thông tin cũ, v.v... Trong tiến trình này, tác giả nhấn mạnh đến ý định, ý định được xem như là kết quả của quá trình nhận thức, nó bị tác động bởi đặc điểm cá nhân, cả môi trường và bối cảnh học tập. Các hoạt động học tập xuất hiện như thế nào là phụ thuộc vào ý định ban đầu của SV, ý định học tập khác nhau dẫn đến cách thực hiện khác nhau [2].

Ramsden (2003) cho rằng phương thức học là mô tả cách SV đáp ứng lại với công việc trong một bối cảnh cụ thể. Cách đáp ứng của người học được biểu hiện thông qua cách thực hiện các hoạt động học cụ thể và nó được điều khiển, điều chỉnh bởi nhận thức của người học. Nhận thức khác nhau sẽ có những đáp ứng khác nhau. Ramsden nhận thấy có sự khác biệt ở SV khi được yêu cầu giải quyết công việc học tập. Theo ông bản chất của sự khác biệt là bởi vì mối quan hệ giữa SV và công việc. Đó chính là mối quan hệ giữa SV và nhiệm vụ học tập – hay chính là mối quan hệ giữa ý định (nhận thức) và hành động. Vì vậy, Ramsden xác định phương thức học có hai thành tố đó là: Ý định và Cách tổ chức, xử lý hoạt động học tập [5].

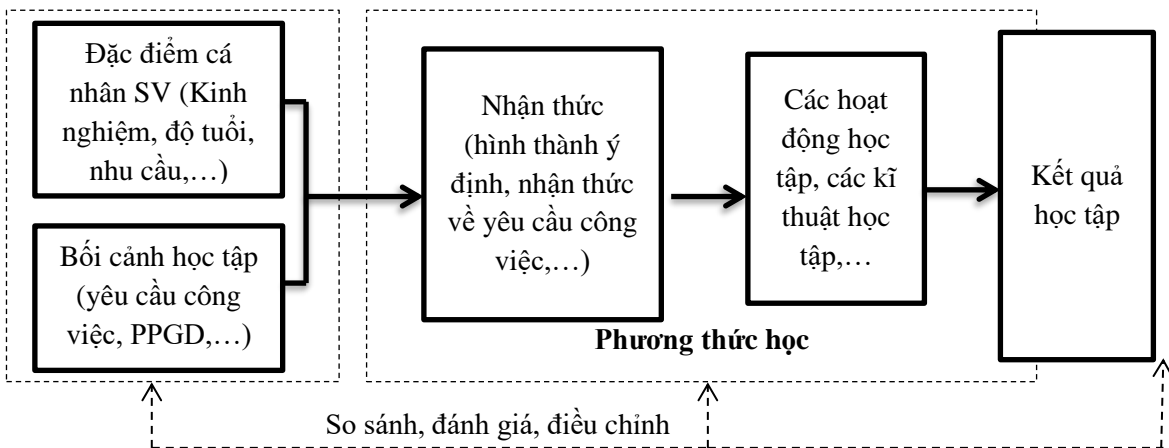
Cùng nhấn mạnh vào yếu tố ý định và tiến trình học tập khi đề cập về phương thức học, Vanthournout, Donche, Gijbels and Van Petegem (2012) cũng xem phương thức học như là cách SV nhận thức chính họ về việc học tập trong một tình huống học tập cụ thể. Phương thức học tập trung vào ý định và tiến trình được kết hợp như thế nào trong học tập của SV [6].

Theo Biggs (1991), phương thức học là một tiến trình gồm giai đoạn định hướng ban đầu và giai đoạn tiến trình xử lý, có hai thành tố là: động cơ và chiến lược học tập. Ở đây, Biggs nhấn mạnh đến tính định hướng có liên quan đến động cơ. Động cơ này xuất phát từ bên trong (đặc điểm SV: kinh nghiệm, giá trị, độ tuổi,..) và từ các yếu tố bên ngoài (như bối cảnh học tập: phương pháp giảng dạy, yêu cầu công việc, tiêu chí đánh giá,...) để dẫn đến việc SV lựa chọn cách thức học tập tương ứng mà ông gọi là chiến lược. Biggs cho rằng mỗi SV đều có một động cơ học tập khác nhau sẽ dẫn đến chiến lược học khác nhau. Sinh viên lập ra chiến lược để giải quyết vấn đề, chiến lược này được xác định bởi động cơ, sự kết hợp giữa động cơ và chiến lược được gọi là phương thức học.

Có thể nhận thấy rằng, các tác giả đều cùng quan điểm cho rằng phương thức học được xem như một tiến trình. Tiến trình này là sự tổng hợp tất cả các yếu tố có liên quan đến hoạt

động nhận thức (ý định) và hành động học tập để cho ra kết quả của một công việc cụ thể. Bản chất của nó là mô tả mối quan hệ tương tác giữa đặc điểm SV, bối cảnh học tập và kết quả công việc mà theo đó SV lựa chọn cách thức học tập phù hợp. Rõ ràng rằng, quan điểm này hoàn toàn phù hợp với quan điểm của các nhà tâm lí học nhận thức, đó là việc học bắt đầu từ nhận thức dẫn đến hành động học tập. Tuy nhiên, có một điểm nổi bật mà các tác giả đã làm rõ là phương thức học không phải là đặc điểm cá nhân của SV (yếu tố bẩm sinh) mà nó là tiến trình học tập được hình thành từ nhận thức dẫn đến hành động. Bởi vì, tiến trình này có sự tương tác giữa đặc điểm cá nhân và bối cảnh học tập cụ thể để dẫn đến một hành động tương ứng. Do đó, tiến trình này là tiến trình động, có sự điều chỉnh (đánh giá) liên tục để có những đáp ứng phù hợp. Điều này có nghĩa rằng khi có sự tác động thay đổi từ đặc điểm SV hoặc từ bối cảnh học tập thì phương thức học sẽ thay đổi, phương thức học thay đổi sẽ dẫn đến kết quả học tập thay đổi. Vì vậy, nghiên cứu về phương thức học phải được xem xét trong bối cảnh học tập của chính nó.

Tóm lại, phương thức học được hiểu là toàn bộ quá trình xử lí công việc bao gồm tất cả các yếu tố có liên quan đến hoạt động nhận thức và hành động học tập như là ý định, động cơ, các hoạt động học, kế hoạch học,... có tương tác, điều chỉnh để cho ra kết quả của một công việc cụ thể. Các yếu tố này bị tác động bởi đặc điểm cá nhân SV và bối cảnh học tập. Ví dụ như là, xuất phát từ đặc điểm cá nhân (như câu/động cơ, kinh nghiệm, v.v.), bối cảnh dạy học (phương pháp giảng dạy, yêu cầu công việc, tiêu chí đánh giá v.v.) SV sẽ quyết định có những chiến lược và kế hoạch học tập khác nhau, chọn lựa, áp dụng các kĩ năng cần thiết, các kĩ thuật học tập phù hợp để tiến hành các hoạt động học tập. Phương thức học được mô tả theo sơ đồ sau:



Hình 1. Mô hình giải thích phương thức học

2.2. Các dạng phương thức học

Các nghiên cứu chỉ ra rằng có ba dạng phương thức học của SV là: phương thức học bề mặt (surface learning approaches), phương thức học sâu (deep learning approaches) và phương thức học có chiến lược (strategic learning approaches). Các dạng phương thức học có những đặc điểm được tổng kết theo như Bảng 1 [2-4].

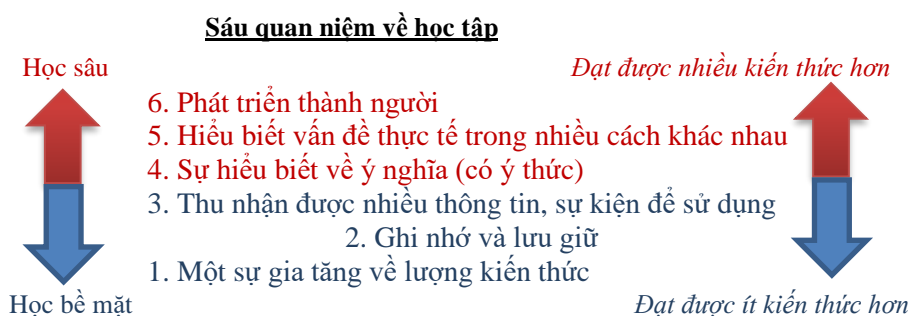
Có thể nhận thấy rằng, điểm khác biệt bản chất giữa phương thức học sâu và phương thức học bề mặt là học chủ động, hiểu bản chất, khám phá ra cái mới và học nhằm tái hiện kiến thức một cách thụ động. Trong khi đó, phương thức học có chiến lược là phương thức học mà SV đặt mục tiêu để đạt được điểm số cao nhất. Với phương thức học có chiến lược SV luôn đáp ứng đúng với yêu cầu đặt ra của GV. Do đó, SV có thể có chiến lược học sâu hoặc học bề mặt (phụ thuộc vào yêu cầu của GV) để đạt được thành tích cao nhất.

Bảng 1. Tổng kết sự khác biệt giữa các phương thức học

Học bề mặt	Học sâu	Học có chiến lược
<ul style="list-style-type: none"> - Học tập được xuất phát từ động cơ bên ngoài. - Học thuộc lòng các sự kiện, thông tin và lập lại mà không cần hiểu. - Không khái quát, hệ thống lại thông tin. - Học không hứng thú, thụ động. - Chỉ thực hiện các nhiệm vụ học tập khi giảng viên yêu cầu và đáp ứng đúng yêu cầu của GV. 	<ul style="list-style-type: none"> - Học tập xuất phát từ động cơ bên trong. - Học chủ động, tích cực, hiểu được ý nghĩa của việc học. - Luôn tìm hiểu bản chất của vấn đề, có khả năng hệ thống kiến thức. - Có khả năng tự duy phản biện. - Có khả năng vận dụng kiến thức cũ để giải quyết tình huống mới. 	<ul style="list-style-type: none"> - Động cơ học tập bởi những thành công có thể quan sát được, đặc biệt điểm số cao. - Luôn nỗ lực trong học tập; - Tìm kiếm tài liệu và điều kiện học tập phù hợp; - Quản lí thời gian và sự nỗ lực một cách có hiệu quả; - Luôn xác định các yêu cầu và các tiêu chí đánh giá; - Luôn hoàn thành công việc theo yêu cầu của GV; Là SV điển hình.

Với phương thức học bề mặt, SV sử dụng các kĩ thuật học tập như học thuộc lòng, tái hiện lại kiến thức của tài liệu bởi trí nhớ, chỉ đáp ứng yêu cầu công việc ở mức tối thiểu. Trong khi đó, SV với phương thức học sâu sử dụng khả năng phân tích và tư duy phản biện, kĩ năng giải quyết vấn đề, dùng kĩ thuật sơ đồ khái niệm, v.v... Cherie Tsingos (2015) cho rằng sự phản ánh (suy tư) của chính SV được xem là kĩ thuật hiệu quả khuyến khích SV học sâu. Điều này có nghĩa rằng SV sử dụng các khả năng tư duy bậc cao (phân tích, tổng hợp, đánh giá,...) cũng như sự tự nhận thức về việc học tập của mình khi có phương thức học sâu. [7]

Đề cập về mối tương quan giữa phương thức học và kết quả học tập, theo Marton và Saljo (1997), với phương thức học bề mặt kết quả học tập đạt được chỉ dừng ở mức gia tăng về lượng kiến thức cũng như khả năng ghi nhớ, còn với phương thức học sâu thì giúp cho SV phát triển ở các mức độ cao hơn, điều này được mô tả ở sơ đồ bên dưới [8]:



Hình 2. Mô hình quan niệm về học tập của Marton và Saljo (1997)

Ngoài ra, thang năm mức độ để phân loại kết quả học tập SOLO của Biggs và Collis (1982) đã mô tả sự phát triển năng lực của SV. Theo thang SOLO, hầu hết SV sử dụng phương thức học sâu đạt được kết quả học tập ở mức cao, mức 4, 5 và SV sử dụng phương thức học bề mặt đạt kết quả ở mức thấp, không cao hơn mức 3. Mối quan hệ giữa kết quả và phương thức học được tổng kết theo Bảng 2 dưới đây [9].

Bảng 2. Thang mức độ kết quả học tập SOLO
(SOLO: Structure of the Observed Learning Outcome)

MỨC ĐỘ	Ý NGHĨA	Phương thức học
1. Pre-structural <i>Tiền cấu trúc</i>	Sinh viên không có sự hiểu biết, sử dụng thông tin không liên quan hoặc đáp ứng không có ý nghĩa.	Học bề mặt
2. Uni-structural <i>Đơn cấu trúc</i>	Sinh viên chỉ có thể giải quyết một vấn đề duy nhất, hoặc câu trả lời chỉ tập trung vào khía cạnh có liên quan. Sinh viên có thể sử dụng thuật ngữ, ghi nhớ mọi thứ, thực hiện theo các hướng dẫn đơn giản, xác định, gọi tên.	
3. Multi-structural <i>Đa cấu trúc</i>	Sinh viên có thể giải quyết một số vấn đề nhưng chúng không có liên quan với nhau, hoặc câu trả lời tập trung vào nhiều đặc điểm nhưng chúng không được phối hợp với nhau. Sinh viên có thể kết hợp, mô tả, làm rõ nhiều kỹ năng.	
4. Relational <i>Liên hệ/liên kết</i>	Sinh viên hiểu mối liên hệ giữa nhiều vấn đề và giải thích được chúng tạo thành một tổng thể như thế nào. Sinh viên hiểu được ý nghĩa và biết tạo thành một cấu trúc, họ có năng lực phân tích, lập luận, áp dụng, so sánh, đối chiếu, giải thích về nguyên nhân kết quả.	Học sâu
5. Extended abstract <i>Mở rộng lí thuyết</i>	Sinh viên có thể khái quát câu trả lời có cấu trúc vượt ra ngoài những thông tin đã cung cấp, nhìn nhận vấn đề từ nhiều quan điểm khác nhau, mở rộng vấn đề và tìm ra cái mới. Sinh viên có thể có năng lực khái quát hóa, đưa ra giả thuyết hoặc lí thuyết.	

Từ những đặc điểm của phương thức học cho thấy rằng SV có phương thức học sâu đạt được các kỹ năng nhận thức ở mức độ cao như là có kỹ năng lập luận, kỹ năng đánh giá, tạo ra cái mới, phát triển kiến thức, v.v. Khi bối cảnh xã hội có sự gia tăng nhanh chóng về lượng kiến thức cũng như sự phát triển của kỹ thuật công nghệ như hiện nay, thì yêu cầu SV cần có những kỹ năng nhận thức ở mức cao. Bởi vì năng lực SV không chỉ đòi hỏi đáp ứng yêu cầu nghề nghiệp ở mức đạt (mức vận dụng được) mà còn phải có khả năng phát triển, giải quyết các vấn đề phức tạp, các vấn đề trong nhiều mối tương quan khác nhau và sự sáng tạo.

2.3. Các yếu tố ảnh hưởng đến phương thức học

Có ba thành tố cơ bản ảnh hưởng đến quá trình học tập như người học, người dạy, nội dung và môi trường học tập. Vì vậy, xem xét các yếu tố ảnh hưởng đến phương thức học cũng dựa vào ba thành tố trên là:

- Phương thức học bị ảnh hưởng từ bản thân SV

Nhận thức ảnh hưởng đến phương thức học.

Các nghiên cứu cho thấy rằng SV phải nhận thức được nhu cầu của công việc và ý định của họ về cách thực hiện hoặc cách đáp ứng những yêu cầu đó để cho ra các quyết định. Nhận thức của SV về chương trình giảng dạy, về sự hướng dẫn và đánh giá là yếu tố quyết định của phương thức học. (Marton và Saljo, 1976; Biggs, 1991) [2], [3].

Kiến thức, kinh nghiệm, sự hứng thú của SV có ảnh hưởng đến phương thức học.

Phương thức học sâu có tương quan thuận đến sự hứng thú, sự quan tâm nội tại và ý thức làm chủ kiến thức. Các yếu tố này bị ảnh hưởng bởi kinh nghiệm học tập đã có của SV. Sinh viên nhận thức về công việc hoặc về toàn khóa học một phần từ kinh nghiệm của họ (Ramsden,

2003; Marton & Saljo, 1976) [5], [2]. Các nghiên cứu cho rằng SV chưa có kinh nghiệm có xu hướng học bề mặt, SV trưởng thành có kinh nghiệm thường lựa chọn phương thức học sâu. (Biggs, 1991; Vermunt, 2005). [3], [10]

Tuổi, giới tính có ảnh hưởng đến phương thức học.

Tuổi tác được xem có ảnh hưởng đến phương thức học. Các nghiên cứu cho thấy SV trưởng thành có xu hướng lựa chọn phương thức học sâu hơn là học bề mặt (Biggs, 1991; Vermunt, 2005) [3], [10]. Bởi vì SV lớn tuổi và có kinh nghiệm sống được tạo động cơ học tập bởi động cơ nội tại. (Groves, 2005) [11]. Điều này hoàn toàn phù hợp vì khi SV có nhu cầu, có mục tiêu rõ ràng và có kiến thức xã hội thường có cách học để hiểu, để phát triển nghề nghiệp trong thực tiễn.

Ngoài ra, một số nghiên cứu chỉ ra rằng SV nữ thường chăm chỉ hơn SV nam, tổ chức học tập tốt, dành nhiều thời gian học và ít bỏ lớp, chính đặc điểm này có thể dẫn đến phương thức học sâu. Nhưng, một số nghiên cứu khác không nhận thấy có mối tương quan giữa giới tính và phương thức học hoặc điều này không đúng cho tất cả các đối tượng. (CHAN, 2010) [12]. Vì vậy, sự khác biệt về giới tính ảnh hưởng đến phương thức học có thể trong một vài bối cảnh và văn hóa học tập cụ thể. Sự đa dạng của SV có thể là điểm mới để các nghiên cứu tiếp theo đóng góp vào bức tranh chung về phương thức học của SV.

Giá trị cá nhân, động cơ học tập có ảnh hưởng đến phương thức học.

Nghiên cứu các giá trị cá nhân có ảnh hưởng đến phương thức học của SV như thế nào, Petra Lietz và Bobbie Matthews (2010) nhận thấy không có ảnh hưởng của giá trị cá nhân đến phương thức học bề mặt hay bề sâu, nhưng có ảnh hưởng đến phương thức học có chiến lược đó là các giá trị an toàn và giá trị thành tích. [13]

Động cơ học tập ảnh hưởng đến phương thức học. Khi SV có động cơ bên trong, thể hiện sự muốn học, muốn khám phá với tâm lý không sợ việc học thì có liên quan đến phương thức học sâu. Ngược lại, với những động cơ bên ngoài như phần thưởng, tiền,...thường SV không quan tâm nhiều đến việc học nhưng do những tác động bên ngoài và có tâm lý lo lắng về việc cố gắng học để hoàn thành thường với phương thức học bề mặt.

- **Phương thức học bị ảnh hưởng từ giảng viên**

Mối quan hệ giao tiếp, sự nhiệt tình của GV ảnh hưởng đến phương thức học.

Mối quan hệ giao tiếp, sự nhiệt tình, khuyến khích SV trong bài giảng cũng đã ảnh hưởng đến phương thức học. Mối quan hệ tương tác tốt; GV khuyến khích SV làm việc độc lập, giúp SV hiểu được ý nghĩa của nội dung, tạo ra môi trường học tập tin cậy và có sự phản hồi về kết quả học tập, v.v..., điều này đã tác động đến nhận thức và sự tự tin của SV dẫn đến phương thức học sâu. (Ramsden, 2003) [5].

Phương pháp đánh giá học tập có ảnh hưởng đến phương thức học.

Phương pháp đánh giá được nhấn mạnh là yếu tố quan trọng của tất cả các yếu tố ảnh hưởng đến việc học tập. Phương thức học bị ảnh hưởng bởi yêu cầu về số lượng và độ khó của công việc (Ramsden, 2003). Các nghiên cứu nêu ra phương pháp đánh giá có nhiều áp lực, nội dung quá nhiều có ảnh hưởng xấu đến thái độ học tập và phương thức học (Marton & Al, 1997). Trong đó, tiêu chí đánh giá được xem là một biến phụ thuộc quan trọng mà theo đó SV xác định cách xử lý và kết quả học tập (Marton, 1976). Sinh viên có thể thay đổi phương thức học nếu GV lựa chọn sự hướng dẫn phù hợp hoặc thay đổi yêu cầu công việc. Nghiên cứu cũng cho thấy SV với hình thức thi trắc nghiệm nhiều lựa chọn thì có nhiều khả năng học bề mặt, còn ngược lại SV có khả năng học sâu với hình thức thi làm bài tiểu luận.. Do đó, theo Entwistle (2000), để phát triển phương thức học sâu thì hệ thống đánh giá phải nhấn mạnh tầm quan trọng cho sự hiểu biết hoặc nội dung đánh giá phải phản ánh được mục tiêu ở các kỹ năng nhận thức mức độ cao [14].

- Phương thức học bị ảnh hưởng từ môi trường, bầu không khí học tập

Sự lo âu, sợ hãi, áp lực trong học tập dẫn đến việc SV có xu hướng có phương pháp tiếp cận bề mặt. Vì vậy, với một môi trường học tập tích cực, đề cao tính cá nhân, khuyến khích SV tham gia vào quá trình học tập có mối tương quan thuận với phương thức học bề sâu. Ngoài ra, môi trường học tập hợp tác, làm việc theo nhóm khuyến khích SV lựa chọn phương thức học sâu nhiều hơn. (MATTHEW HAL, 2004) [15].

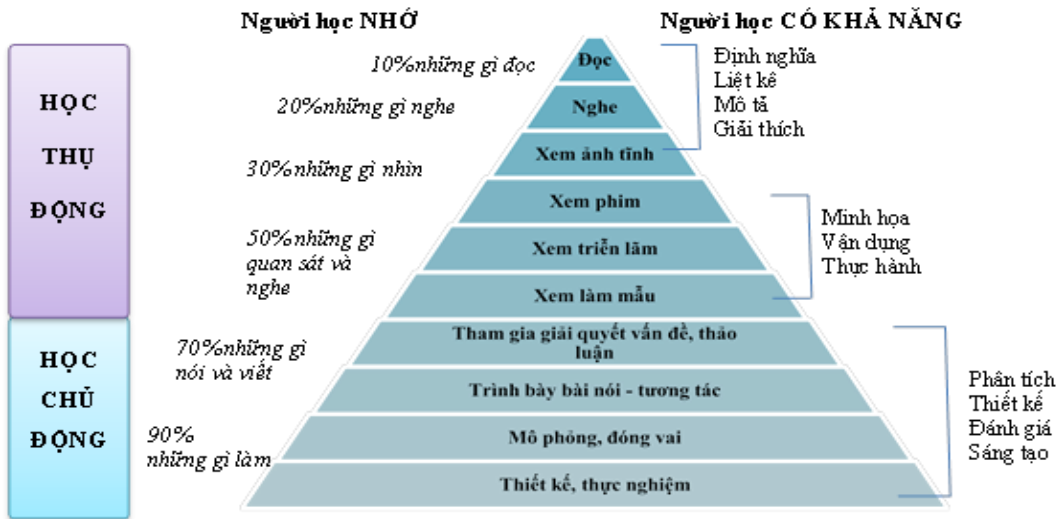
Tóm lại, phương thức học bị ảnh hưởng bởi nhiều yếu tố từ cá nhân SV, GV, nội dung và môi trường học tập. Các nghiên cứu cho thấy rằng GV đóng vai trò rất lớn trong việc khuyến khích SV học sâu. Bởi vì, sự đáp ứng của SV luôn phụ thuộc vào vai trò tổ chức – đánh giá của GV trong quá trình học tập.

2.4. Vận dụng trong dạy học

2.4.1. Một số cơ sở lí thuyết về học tập

Thuyết học tập trình bày về các quy luật học tập của con người. Trong đó, thuyết kiến tạo chú trọng đến vai trò cá nhân và tương tác xã hội trong việc “tự kiến tạo” tri thức. Kiến thức được xây dựng từ sự trải nghiệm của chính người học.

Tháp kinh nghiệm học tập của Dale (1969) cho thấy tỉ lệ lưu giữ kiến thức và kết quả đạt được thông qua các phương pháp dạy học. Sinh viên với phương pháp học chủ động, tích cực, học thông qua làm sẽ đạt kết quả cao về mặt nhận thức: [16]



Hình 3. Tháp kinh nghiệm học tập của Dale

Như vậy, trong dạy học, người học phải luôn được phát huy vai trò làm chủ của mình. Học tập có thành công hay không là do yếu tố chủ thể quyết định. Mô hình học tập trên cho thấy học thông qua làm (học trải nghiệm), học chủ động, tích cực sẽ đạt được các khả năng tư duy bậc cao. Các khả năng tư duy này cũng là đặc điểm của SV khi có phương thức học sâu.

2.4.2. Một số định hướng vận dụng nhằm khuyến khích sinh viên học sâu

Học sâu là phương thức học cần có của SV hiện nay. Từ đặc điểm của phương thức học sâu và các mô hình học tập trình bày trên cho thấy rằng để khuyến khích SV học sâu thì SV phải được học khám phá thông qua làm và học tập một cách chủ động, tích cực.

Trong các mô hình thiết kế dạy học, mô hình học trải nghiệm của David A.Kolb (1984) được nhiều nhà giáo dục quan tâm và vận dụng. Theo mô hình này, chu trình học trải qua bốn giai đoạn: Hình thành kinh nghiệm – Quan sát phản ánh – Hình thành khái niệm – Thử nghiệm tích cực. Đặc điểm của mô hình này là SV phải đắm mình vào việc học, phải làm trong hoàn cảnh cụ thể, sau đó tự đánh giá, xem xét lại và thử nghiệm tích cực những gì đã đúc kết được. Với mô hình này có đặc điểm phù hợp với phương thức học sâu. Vì vậy, khi áp dụng mô hình này có thể giúp SV dễ dàng hình thành phương thức học sâu. Học tập với mô hình này được thực hiện qua các bước như sau:

- Bước 1: **Trải nghiệm thực tế.** SV được tổ chức để trải nghiệm thực tế. Đó là những tình huống thật, những gì có liên quan đến bài học, SV được tham gia vào công việc thực tế.
- Bước 2: **Phản ánh.** SV xem xét, đánh giá lại những việc đã làm bằng cách trả lời các câu hỏi như: Sự việc như thế nào? Ai thực hiện? Thực hiện như thế nào? Kết quả đạt được?
- Bước 3: **Hình thành khái niệm.** Để hình thành khái niệm, kiến thức mới cho bản thân, SV trả lời các câu hỏi như: Việc gì đã làm tốt? Việc gì chưa làm tốt? Tại sao sự việc lại như vậy? Bài học rút ra? Bằng sự tư duy, phân tích, SV xây dựng kiến thức mới từ những kinh nghiệm đã có. Do đó đây là bước chuyển đổi kinh nghiệm thành kiến thức của SV.
- Bước 4: **Thử nghiệm tích cực.** Sinh viên có được kết luận từ các hoạt động thực tế. Các kết luận này được xem như là giả thuyết để đưa vào thực tiễn kiểm nghiệm, áp dụng các thông tin vào những lĩnh vực khác nhau, vào các tình huống khác nhau.

Có thể nhận thấy rằng, GV thiết kế dạy học với mô hình học trải nghiệm không chỉ tổ chức cho SV tham gia các hoạt động học tập mà còn phải có những yêu cầu, định hướng để SV tư duy ở mức độ cao. Đó chính là sự xem xét, sự tự đánh giá (sự phản ánh) lại của chính bản thân SV để có được những bài học rút ra. Điều này cũng đã cho thấy GV có vai trò rất quan trọng để giúp SV chủ động trong việc hình thành tri thức cho chính bản thân. Vì vậy, có thể hiểu rằng bản thân mô hình học trải nghiệm không thể làm cho SV học sâu mà nó phụ thuộc rất nhiều vào vai trò chủ đạo của GV cũng như sự mong muốn ở chính bản thân SV. Do đó, khi thiết kế và thực hiện dạy học GV cần lưu ý các điều sau để khuyến khích SV học sâu:

- *Xây dựng động cơ nội tại cho chính bản thân SV.* Khi có động cơ bên trong, có mục đích học tập rõ ràng, yêu thích khi được khám phá thì SV mới có thể vượt qua khó khăn để đạt được nhận thức ở mức độ cao. Vì vậy, để đạt điều này, GV nêu ý nghĩa của nội dung học, hướng dẫn SV xác định mục tiêu học tập, tạo tình huống có vấn đề để kích thích SV mong muốn khám phá vấn đề.
- *Tạo sự tự tin cho SV.* Khi SV có niềm tin vào chính bản thân mình, không cảm thấy sợ việc học sẽ vượt qua được những khó khăn thử thách trong học tập. Vì vậy, GV không nên đưa ra yêu cầu quá cao so với năng lực SV, luôn có những hỗ trợ để giải quyết vấn đề. Ngoài ra, GV hướng dẫn SV có các kỹ năng học tập như: lập kế hoạch học tập, tìm kiếm thông tin,... và tạo môi trường học tập thân thiện, tôn trọng và tin tưởng.
- *Hình thành thói quen đặt câu hỏi phản biện/phản ánh về nội dung học tập của chính SV.* Theo Cherie Tsingos (2015) cho rằng sự phản ánh (suy tư) của SV được xem là kỹ thuật hiệu quả khuyến khích SV học sâu. Vì khi trả lời các câu hỏi phản biện, đánh giá về chính bản thân mình sẽ giúp SV đào sâu hơn trong học tập. Do đó, để hỗ trợ SV, GV nên hướng dẫn các kỹ thuật đặt câu hỏi phản biện, luôn gợi mở và khuyến khích SV luôn đặt câu hỏi học tập và đặt ra yêu cầu cho SV đạt đến mục tiêu nhận thức ở mức độ cao.

3. Kết luận

Với phương thức học sâu sẽ giúp SV đạt được năng lực vững chắc để phát triển nghề nghiệp trong bối cảnh hiện nay. Bằng cách sử dụng mô hình học chủ động GV sẽ khuyến khích SV học sâu. Tuy nhiên, để đạt được điều này còn phụ thuộc rất nhiều vào sự hướng dẫn, đánh

giá hay chính là sự thiết kế dạy học của GV. Vì vậy, yêu cầu GV phải có thiết kế dạy học tốt, luôn khuyến khích SV có phản biện về việc học tập của chính mình và hướng đến đạt mục tiêu nhận thức ở mức độ cao.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Noel Entwistle, 2018. *Student Learning And Academic Understanding-A research perspective with implications for teaching*. Academic Press of Elsevier.
- [2] F. Marton, R. Säljö, 1976. On qualitative differences in learning I: Outcome and process. *The British Journal of Educational Psychology*, 46 (1976), pp. 4-11.
- [3] Biggs, J.B., 1991. Approaches to Learning in Secondary and Tertiary Students in Hong Kong: Some Comparative Studies, *Educational Research Journal*, Vol.6, pp.27-39.
- [4] Felder, R. M., & Brent, R., (2005). Understanding student differences. *Journal of Engineering Education*, 94 (1), 57-72.
- [5] Ramsden, P. , 2003. *Learning to teach in higher education, second edition*. Published in the Taylor & Francis e-Library.
- [6] Vanthournout, 2012. *Further Understanding Learning in Higher Education: A Systematic Review on Longitudinal Research Using Vermunt's Learning Pattern Model*. In Stephen Rayner, Eva Cools, Style Differences in Cognition, Learning, and Management, Chapters 6, ebook, ISBN 9780203841853.
- [7] Cherie Tsingos, et al, 2015. Learning styles and approaches: Can reflective strategies encourage deep learning?, in *Pharmacy teaching and learning* 7 (2015) 492-504.
- [8] Marton, F., & Säljö, R., 1997. *Approaches to learning*. In F. Marton, D. J. Hounsell, & N. J. Entwistle (Eds.), *The Experience of Learning* (2nd ed.). Edinburgh: Scottish Academic Press.
- [9] Biggs, J. B. & Collis, K. F., 1982. *Evaluating the quality of learning: the SOLO taxonomy*. New York: Academic Press.
- [10] Vermunt, J. D., 2005. Relations between student learning patterns and personal and contextual factors and academic performance. *Higher Education*, 49, 205-234.
- [11] Groves, M., (2005). Personality problem-based learning and learning approach: Is there a relationship? *Advances in Health Sciences Education*, 10, 315-326.
- [12] CHAN, 2010. *The relationship between gender, age, study mode, locus of control, extracurricular activities, learning approaches and academic achievement: the case of full-time and part-time Hong Kong Chinese sub-degree students*. University of Leicester.
- [13] Petra Lietz and Bobbie Matthews, 2010. The Effects of College Students' Personal Values on Changes in Learning Approaches, *Res High Educ* (2010) 51:65–87.
- [14] Entwistle, N.J., 2000. *Approaches to studying and levels of understanding: the influences of teaching and assessment*. In J.C.Smart & W.G.Tierney, *Higher education of theory and research* (vol.XV). New York, NY: Agathon Press, pp.156-218.
- [15] Matthew Hall, Alan Ramsay and John Raven, 2004. *Changing the learning environment to promote deep learning approaches in first-year accounting students*. *Accounting Education* 13 (4), 489–505 (December 2004)
- [16] Dale, Edgar., 1969. *Audio-Visual Methods in Teaching*, 3rd ed., Holt, Rinehart & Winston, New York, p. 108.

ABSTRACT

Learning approaches essential for university students

Do Thi My Trang¹, Do Manh Cuong² and Doan Thi Hue Dung³

¹*Institute of Technical Education, University of Technology and Education Ho Chi Minh City;*

²*Board of General Directors, Nguyen Hoang Education Group;*

³*Department of English Language, Hong Bang International University*

Deep learning approaches (discovering, exploring and understanding core problem) are learning strategies that help students to achieve good competences at their major field. However, a large number of lecturers pointed out that students are not hard working enough, quite passive in learning, and do not focus on their learning tasks. Students often cope with the basic demands of their course just to pass them. This is one of the most crucial issues that need much attention from the lecturers because the current social context demands students to have “sustainable learning way” (deep learning) to enable them to get progress in their future careers. The aim of this study, therefore, is to define learning approaches, the main characteristics of deep learning approaches, and parameters of their impacts. Thus, the article presents recommendations for teaching design to encourage deep learning approaches.

The results show that deep learning approaches are formed not only by using active learning (experiential learning), but also depend much on lecturer’s organizing, learning scaffolding, and encouraging high level thinking of students, etc. In addition, critical learning way also plays a vital part in helping students to get deep learning approaches.

Keywords: learning approaches, deep learning approaches, active learning.