

Xây dựng môi trường học tập chủ động cho sinh viên đại học

Building an active learning environment for university students

Phạm Thái Bảo Ngọc^{1*}

¹Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, ĐHQG-HCM, Việt Nam

*Tác giả liên hệ, Email: phamthaibaongoc@hcmussh.edu.vn

THÔNG TIN

DOI:10.46223/HCMCOUJS.
soci.vi.17.1.2021.2022

Ngày nhận: 01/08/2021

Ngày nhận lại: 05/10/2021

Duyệt đăng: 21/10/2021

TÓM TẮT

Phương pháp Học Tập Chủ Động (HTCĐ) đòi hỏi tính tự lực của người học trong quá trình kiến tạo tri thức, áp dụng lý thuyết vào thực tế để giải quyết vấn đề. Tuy đã có nhiều bài viết trong và ngoài nước phân tích các đặc điểm và lợi ích của việc xây dựng môi trường HTCĐ nói chung và phương pháp HTCĐ nói riêng, nhưng tính đến nay vẫn có rất ít bài báo khoa học, đặc biệt là ở Việt Nam, tập trung vào việc xây dựng mô hình môi trường HTCĐ với các tiêu chí đánh giá rõ ràng. Chính vì vậy, bằng phương pháp phân tích theo chủ đề, tác giả bài viết này đã tổng hợp, phân tích, mã hóa và hệ thống hóa kết quả của 57 công trình nghiên cứu trước để thiết lập mô hình môi trường HTCĐ. Trên nền tảng đó, tác giả bài viết đã xây dựng khung đánh giá môi trường học tập theo hướng HTCĐ, và từ đó đề xuất các chiến lược để xây dựng môi trường HTCĐ ở bậc đại học.

Từ khóa:

giáo dục đại học; học tập chủ động; môi trường học tập; tính tự chủ của người học

Keywords:

higher education; active learning; learning environment; learner autonomy

ABSTRACT

Active learning requires greater learner autonomy in developing knowledge and applying theory to practice. Several studies have highlighted considerable benefits of active learning and introduced a variety of activities to promote student agency, but few researchers, especially in Vietnam, have established a comprehensive framework for creating an active learning environment with detailed descriptions. Using the thematic analysis, this article is an attempt to fill in this gap by analyzing, coding, synthesizing, and systemizing the data from 57 review and research articles to set up a framework of the active learning environment. This framework has provided a theoretical foundation for establishing the criteria for evaluating the quality of university students' learning environment and specifying objectives for training institutions in the process of building a learning environment to promote learners' self-reliance, initiative and creativity.

1. Giới thiệu

Nhiệm vụ hàng đầu của giáo dục đại học là đào tạo nguồn nhân lực có trình độ cao và có khả năng nghiên cứu khoa học đáp ứng nhu cầu phát triển kinh tế-xã hội (Tran, 2014). Khác với môi trường học tập ở bậc phổ thông, bậc đại học đòi hỏi tính chủ động cao từ người học, rèn luyện

cho người học khả năng tự nghiên cứu, tư duy phản biện và kỹ năng làm việc nhóm để giải quyết vấn đề. Chính vì vậy, việc xây dựng môi trường học tập phù hợp để thúc đẩy tính tự chủ và khả năng sáng tạo của người học là một trong những trách nhiệm hàng đầu của các nhà quản lý giáo dục, và đặc biệt của chính bản thân người dạy và người học.

Phương pháp Học Tập Chủ Động (HTCĐ) đã không còn là một khái niệm xa lạ đối với các nhà giáo dục trong và ngoài nước. Tính đến nay, trên thế giới đã có nhiều bài viết khoa học được công bố trình bày về mục đích, đặc điểm và lợi ích của phương pháp HTCĐ (Bada & Olusegun, 2015; Honebein, 1996; Prince, 2004; ...). Ở Việt Nam, các công trình nghiên cứu về đề tài này chủ yếu tập trung vào hướng ứng dụng một số chiến lược hoặc kỹ thuật giảng dạy cụ thể để phát huy tính chủ động của người học (L. T. H. Nguyen, 2014; Phan & Nguyen, 2017; Trinh, 2019) hơn là xây dựng mô hình hoàn chỉnh để phát triển môi trường HTCĐ, qua đó nhấn mạnh vai trò quan trọng của cả người học, người dạy và ban quản lý các cấp. Có thể thấy, hiện có rất ít công trình trong và ngoài nước tập trung vào việc xây dựng mô hình này ở bậc đại học, cũng như đề xuất khung đánh giá môi trường học tập theo hướng phát huy tính chủ động của sinh viên. Chính vì vậy, tác giả bài viết này đã phân tích, tổng hợp và hệ thống hóa kết quả của những bài nghiên cứu có liên quan để thiết lập mô hình về môi trường HTCĐ, từ đó xây dựng các tiêu chí để đánh giá môi trường học tập theo hướng HTCĐ và đề xuất các chiến lược để thúc đẩy tính tự lực và sáng tạo của người học. Từ các mục tiêu nghiên cứu này, tác giả bài viết đã xác định hai câu hỏi nghiên cứu sau:

1. Mô hình môi trường HTCĐ bao gồm những thành phần nào?
2. Các tiêu chí để đánh giá môi trường học tập theo hướng HTCĐ là gì?

2. Phương pháp nghiên cứu

Đề tài này sử dụng phương pháp nghiên cứu định tính để tìm ra câu trả lời cho các câu hỏi nghiên cứu. Để thu thập nguồn dữ liệu cho bài viết này, tác giả đã tham khảo, phân tích, và hệ thống hóa kết quả nghiên cứu của 57 bài viết khoa học có liên quan đến đề tài. Bằng cách sử dụng phương pháp phân tích theo từng chủ đề (thematic analysis) (Braun & Clarke, 2006), tác giả đã lần lượt thực hiện các bước sau: (1) Làm quen với dữ liệu qua việc đọc và phân tích các tài liệu có liên quan, (2) Mã hóa các thông tin quan trọng, (3) Sắp xếp các thông tin đã được mã hóa vào từng nhóm theo chủ đề, (4) Đánh giá các chủ đề, (5) Mô tả và đặt tên chính thức cho các chủ đề, và (6) Viết báo cáo.

Đầu tiên, tác giả đọc các tài liệu có liên quan đến đề tài và ghi chú. Để tìm được các thành phần của môi trường HTCĐ, tác giả bắt đầu từ việc phân tích định nghĩa của môi trường học tập. Các từ khóa như “định nghĩa môi trường học tập,” “defining learning environment,” và “definition of learning environment” được sử dụng để tìm kiếm các tài liệu khoa học có liên quan trên Google Scholar. Sau khi phân tích các định nghĩa và các bài viết mô tả về môi trường học tập, tác giả đã hệ thống hóa các đặc điểm quan trọng thành các chủ đề lớn và mã hóa các chủ đề này trước khi tiếp tục thu thập dữ liệu có liên quan đến từng chủ đề. Bước thứ tư là đánh giá các chủ đề, đảm bảo các chủ đề này đều xoay quanh nội dung chính là môi trường học tập, đồng thời đảm bảo các nội dung đã được mã hóa được sắp xếp vào đúng từng chủ đề. Sau đó tác giả định nghĩa, mô tả và đặt tên cho các chủ đề dựa vào nội dung chính của từng chủ đề, bao gồm *môi trường trí tuệ*, *môi trường tâm lý*, *môi trường vật chất*, và *môi trường xã hội*. Đây chính là bốn môi trường thành phần, bốn “chủ đề” (themes) tạo nền tảng cho tác giả nghiên cứu về môi trường HTCĐ. Sau khi đã hiểu về khái niệm môi trường học tập cũng như xác định được các môi trường thành phần, tác giả tập trung tìm kiếm và phân tích các bài viết về HTCĐ. Các từ khóa như “học tập chủ động,” “môi trường học tập chủ động,” “active learning,” “active learning environment” nói chung được

sử dụng trong quá trình thu thập các bài nghiên cứu có liên quan đến đề tài trên Google Scholar. Các kết quả nghiên cứu này được phân tích, phân loại và sắp xếp vào các môi trường thành phần tương ứng. Qua việc mô tả và hệ thống hóa các đặc điểm của các môi trường thành phần của môi trường HTCD, tác giả xây dựng khung tiêu chí đánh giá môi trường học tập theo hướng HTCD.

3. Mô hình môi trường học tập chủ động

HTCD thường được định nghĩa là bất kỳ phương pháp giảng dạy nào có thể thu hút người học vào quá trình học, tạo điều kiện cho người học giữ vai trò chủ động trong việc học (Prince, 2004). Theo Bada và Olusegun (2015), phương pháp HTCD được xây dựng dựa trên thuyết kiến tạo (constructivism). Lý thuyết kiến tạo ra đời từ đầu thế kỷ 20, được khởi xướng và phát triển bởi Jean Piaget (1896 - 1980), một nhà tâm lý học và triết học người Thụy Sĩ. Trong giáo dục, lý thuyết kiến tạo khẳng định rằng kiến thức là một thực thể năng động được xây dựng bởi chính người học, chứ không phải là kết quả của một quá trình tiếp thu thụ động.

Trên phương diện giáo dục, môi trường học tập có ảnh hưởng vô cùng to lớn đối với hoạt động dạy và học. Theo Denomme và Roy (2000), môi trường học tập bao gồm các yếu tố bên trong và bên ngoài có tác động đến hoạt động sư phạm. Các yếu tố bên ngoài của môi trường (bao gồm cơ sở vật chất, hoàn cảnh diễn ra hoạt động dạy và học, nhà trường, gia đình, và xã hội) có sự phát triển và tầm ảnh hưởng được thực hiện từ bên ngoài người dạy và người học. Trong khi đó, các yếu tố bên trong của môi trường (gồm trí tuệ, cảm xúc, niềm tin, tính cách, vốn sống, phương pháp dạy và học) tập trung vào sức mạnh nội tại của người dạy và người học, gây ảnh hưởng lên quá trình dạy và học. Đồng tình với quan điểm này, Phạm (2006) cho rằng môi trường học tập là “tập hợp những yếu tố về không gian, nhân lực, tài lực, vật lực tạo ra những điều kiện thuận lợi cho việc học tập đạt kết quả tốt” (tr. 40). Anderson (1973) và The Glossary of Educational Reform (2013) cũng đưa ra những định nghĩa tương tự về môi trường học tập khi giải thích rằng môi trường học tập là các địa điểm, bối cảnh và nền văn hóa mà ở đó việc học diễn ra. Môi trường học tập cũng bao hàm cả những giá trị cốt lõi của trường học hoặc lớp học - đó là những giá trị tinh thần, những tư tưởng chủ đạo về đạo đức thể hiện qua những triết lý về giáo dục, phương pháp giảng dạy, mối quan hệ và cách cư xử giữa những người học với nhau, giữa người dạy và người học, ... Dựa vào những định nghĩa trên, tác giả bài viết đã đúc kết, phân loại và hệ thống hóa các thành phần của môi trường học tập nói chung. Có thể thấy, tuy mỗi học giả có cách hiểu và cách diễn đạt khác nhau về môi trường học tập, nhưng nhìn chung các định nghĩa về thuật ngữ này đều xoay quanh bốn phương diện, gồm: *môi trường trí tuệ*, *môi trường vật chất*, *môi trường tâm lý* và *môi trường xã hội*. Nhận định này tạo cơ sở cho việc phân tích và thiết lập mô hình môi trường HTCD thông qua bốn môi trường thành phần kể trên.

3.1. Môi trường trí tuệ

Môi trường trí tuệ ở bậc đại học tập trung vào năng lực của người học, tinh thần trách nhiệm và tính chủ động của người học; Giảng Viên (GV) chỉ là người điều phối, khuyến khích và hướng dẫn cho Sinh Viên (SV) thực hiện các dự án, giải quyết các vấn đề có tính thực tế, và đảm bảo tính thực tiễn trong các hình thức kiểm tra đánh giá.

3.1.1. Tạo điều kiện cho người học chủ động kiến tạo tri thức

Ở bậc phổ thông, học chỉ đơn thuần là quá trình tiếp thu kiến thức một chiều từ thầy sang trò, vì vậy, người học phụ thuộc nhiều vào giáo viên trong quá trình lĩnh hội tri thức. Trong khi đó, giáo dục đại học quan niệm học là quá trình người học tự kiến tạo tri thức và đòi hỏi người học phải chủ động hơn trong học tập, tự giác tìm tòi và nghiên cứu, đồng thời tự chịu trách nhiệm về kết quả học tập của mình. Có thể thấy nền tảng lý thuyết của môi trường HTCD (chủ nghĩa kiến tạo) hoàn toàn phù hợp với triết lý giáo dục đại học vì người học được đặt ở vị thế chủ động trong quá trình kiến tạo tri thức.

Trong môi trường HTCD, các hoạt động học tập được thiết kế cho SV phải mang tính tạo sinh (generative learning). Theo Grabinger và Dunlap (1995), các hoạt động học tập này yêu cầu người học thực hiện những nhiệm vụ cụ thể, vận dụng kiến thức đã học để giải quyết vấn đề, đồng thời tạo ra những sản phẩm đáp ứng yêu cầu của chương trình học cũng như đáp ứng nhu cầu của thực tiễn. Tùy theo nội dung của môn học, sản phẩm này có thể là một bài văn nghị luận trong khóa học về viết văn học thuật, bài thuyết trình trong khóa học về kỹ năng nói chuyện trước công chúng, một ứng dụng kỹ thuật trong khóa học về thiết kế phần mềm, ... Khác với cách học truyền thống, môi trường HTCD vừa giúp SV phát triển tri thức trên nền tảng thực hành vừa khuyến khích SV tạo ra những sản phẩm có ý nghĩa đối với bản thân, với bạn bè đồng lứa và với cộng đồng.

3.1.2. Gắn liền nội dung học tập và kiểm tra đánh giá với thực tiễn

Khác với chương trình giáo dục phổ thông với mục tiêu hoàn thiện kiến thức phổ quát cho học sinh, giáo dục đại học cần chú trọng hình thành các năng lực và phẩm chất đặc thù cho nghề nghiệp tương lai của SV, đáp ứng nhu cầu phát triển kinh tế - xã hội của đất nước. Do đó, môi trường HTCD ở bậc đại học cần phải gắn liền với thực tiễn, mô phỏng thực tiễn để chuẩn bị cho SV những kiến thức và kỹ năng cần thiết cho tương lai.

Để bài học có tính thực tế, GV cần thiết kế bài học dựa trên tình huống có thật hay có thể xảy ra trong thực tế, đảm bảo tính phức tạp, đa chiều của vấn đề. Theo Grabinger và Dunlap (1995), người dạy cần phải (1) sử dụng nhiều tình huống và ví dụ thực tế đúng với bản chất của chúng; tránh đơn giản hóa vấn đề để không dẫn đến những hiểu lầm khó sửa về sau cho người học; (2) dùng nhiều ví dụ để chứng minh, làm rõ, chứ không che giấu, sự đa dạng và phức tạp vốn có của vấn đề; (3) tạo điều kiện cho người học tiếp cận vấn đề trên nhiều phương diện khác nhau với những hình thức khác nhau; (4) liên hệ các khái niệm trừu tượng với những tình huống cụ thể, từ đó rút ra kết luận chung cũng như những chiến lược có thể được vận dụng cho nhiều trường hợp khác nhau. Để tạo ra một môi trường học tập mô phỏng thực tế, cùng với sự nỗ lực của GV trong việc thiết kế các hoạt động, bản thân mỗi SV cũng phải cố gắng để tìm ra những cách tiếp cận và giải quyết vấn đề phù hợp với tình hình thực tế, có thể ứng dụng vào thực tế, chứ không dừng ở lý thuyết suông hay những giải pháp thiếu tính thực tế. Đây là một trong những đặc điểm tạo nên sự khác biệt giữa bậc đại học và bậc phổ thông khi giáo viên thường chỉ giới thiệu các vấn đề đã được đơn giản hóa hay chỉ trình bày một mặt của vấn đề vì học sinh phổ thông chưa có đủ kiến thức và trải nghiệm để có thể hiểu, đánh giá và giải quyết vấn đề một cách triệt để và toàn diện.

Đặc điểm này của môi trường HTCD ở bậc đại học cũng tác động đến phương pháp kiểm tra đánh giá năng lực của người học. Để thiết kế một bài kiểm tra phản ánh được bản chất của thực tiễn, Wiggins (1998) đã trình bày các tiêu chí sau: (1) các câu hỏi trong bài kiểm tra phải sát với thực tế, tạo điều kiện cho người học vận dụng những kiến thức và kỹ năng họ có thể sẽ phải dùng sau này để giải quyết các vấn đề trong thực tế; (2) bài kiểm tra phải thể hiện được bản chất phức tạp vốn có của các tình huống thực tế, những tình huống đưa ra trong bài phải có thể được giải quyết bằng nhiều phương pháp khác nhau; (3) bài kiểm tra cần tạo điều kiện cho người học phân tích, đánh giá vấn đề một cách toàn diện, cân nhắc các lựa chọn và cuối cùng kiến tạo tri thức qua việc lựa chọn giải pháp tốt nhất phù hợp với tình huống hay sáng tạo ra những thành phẩm của riêng mình; (4) các câu hỏi hay nhiệm vụ đề ra trong bài kiểm tra cho người học phải đủ phức tạp để người học thực hành đa kỹ năng, sử dụng kiến thức đa ngành, chứ không chỉ tập trung vào một số kiến thức rời rạc hay các kỹ năng riêng lẻ của một môn học; (5) tiêu chí đánh giá phải chi tiết, rõ ràng, phiếu đánh giá theo tiêu chí (rubric) phải được thống nhất giữa các giáo viên và được phổ biến cho học viên; (6) sau khi nhận được đánh giá của người dạy, người học phải biết được điểm mạnh và điểm yếu trong bài làm của mình, và có cơ hội để sửa sai và hoàn thiện bài làm của mình.

3.2. *Môi trường tâm lý*

Để góp phần xây dựng môi trường HTCĐ, GV cần tạo bầu không khí thoải mái, cởi mở trong lớp học, tạo điều kiện cho người học khắc phục khuyết điểm và hoàn thiện bản thân. Đồng thời, GV và bộ phận quản lý học viên cần đồng hành với SV để hướng dẫn và động viên họ thực hiện vai trò chủ động của mình.

3.2.1. *Đồng hành với sinh viên*

Áp lực trong học tập là một trong những nhân tố chính gây ra tâm lý lo lắng, căng thẳng cho SV. Nhìn chung, SV Việt Nam còn khá bị động trong phương pháp học tập, và còn lệ thuộc nhiều vào GV. Vì vậy, khi tiếp cận với môi trường học tập ở bậc đại học đòi hỏi tính chủ động và tự giác cao từ người học, nếu không được chuẩn bị tâm lý tốt, SV có thể sẽ cảm thấy hoang mang, tự ti, chán nản, dẫn đến kết quả học tập sa sút.

Để xây dựng môi trường tâm lý tích cực cho SV khi áp dụng phương pháp HTCĐ, Tharayil và cộng sự (2018) đã đề xuất hai nhóm chiến lược chính dành cho GV, bao gồm giải thích (explanation) và tạo điều kiện (facilitation). Một trong những lý do phổ biến nhất cho thái độ tiêu cực của SV đối với phương pháp HTCĐ là họ không thấy được giá trị của phương pháp này, họ cảm thấy không học được nhiều, đồng thời không tin tưởng rằng phương pháp này sẽ giúp họ đạt kết quả cao trong khóa học. Vì vậy, GV có trách nhiệm giải thích rõ ràng với SV về lợi ích của phương pháp HTCĐ và đảm bảo nội dung kiểm tra và đánh giá cuối khóa học bao gồm các nội dung đã được thảo luận hay thực hành thông qua những hoạt động tổ chức trong khóa học. Để tránh việc SV còn bỡ ngỡ với phương pháp HTCĐ, GV nên trình bày mục tiêu và chuẩn đầu ra của toàn khóa học, cũng như giới thiệu về phương pháp HTCĐ ngay từ buổi học đầu tiên để SV có thể chuẩn bị tâm lý và làm quen dần với phương pháp học mới.

Không chỉ dừng ở việc giải thích, GV cần hỗ trợ và tạo điều kiện cho SV học tập trong suốt khóa học. Một trong những lý do phổ biến dẫn đến phản ứng tiêu cực của SV đối với các hoạt động HTCĐ là do các hoạt động này quá khó, gây mất nhiều thời gian, và SV không được hướng dẫn đầy đủ. Vấn đề này có thể được giải quyết thông qua các chiến lược về tạo điều kiện như việc GV lên kế hoạch trước về các hoạt động học tập, đảm bảo SV sử dụng thời gian hiệu quả, dùng các kỹ thuật như “cuốn phim trí óc” (thinking aloud), “bắt giàn giáo” (scaffolding), dạy học đối ứng (reciprocal teaching), ... để trợ giúp tạm thời cho SV thực hiện các hoạt động, sau đó giảm bớt sự kèm cặp, và từng bước chuyển giao trách nhiệm cho SV cho đến khi SV đã nắm bắt được kỹ thuật và có thể tự lực thực hiện cả quá trình hay tự tạo ra sản phẩm như mong muốn.

3.2.2. *Cởi mở đón nhận cái mới*

Frenzel, Goetz, Lüdtke, Pekrun, và Sutton (2009) đã chứng minh rằng sự nhiệt tình và cởi mở của người dạy có thể mang lại cho người học những cảm xúc tích cực. Để SV có thể phát huy được tính tự chủ trong học tập, GV cần tạo một bầu không khí thoải mái, vui vẻ, không áp lực.

Vì môi trường HTCĐ đề cao sự chủ động và khả năng sáng tạo của người học, nên việc SV thử nghiệm những ý tưởng của mình, mắc lỗi sai và học hỏi từ chính những sai lầm đó là việc không thể tránh khỏi. Theo Swartz (1976), lỗi sai là một phần tất yếu trong quá trình học tập, vì vậy GV nên có cách nhìn nhận tích cực về lỗi sai của SV, đồng thời tạo bầu không khí thoải mái trong lớp học, khuyến khích SV trình bày ý tưởng mới và cho phép SV thực hiện các ý tưởng này, cũng như có cơ hội được phạm sai lầm, được sửa sai và nhờ đó nâng cao năng lực, hoàn thiện bản thân. Không những GV mà bản thân mỗi SV cũng cần có cái nhìn đúng đắn về lỗi sai qua việc chấp nhận lỗi sai, học hỏi từ lỗi sai của bản thân và của bạn bè như một phần tất yếu trong sự phát triển.

3.3. Môi trường vật chất

Cơ sở vật chất, hay các trang thiết bị phục vụ cho công tác dạy học, là điều kiện không thể thiếu cho việc triển khai phương pháp HTCD.

3.3.1. Thiết kế lớp học năng động, hiện đại

Rands và Gansemer-Topf (2017) đã đề xuất rằng, thay vì sử dụng bảng đen và bàn ghế dài cố định, trường học nên thiết kế những lớp học hiện đại có bảng và bàn ghế có thể di chuyển được để người học có thể linh hoạt sắp xếp bàn ghế phù hợp với các hoạt động đa dạng trên lớp và dễ dàng thảo luận nhóm. Trong lớp học không nên chỉ có một bảng trắng cho GV, mà chính mặt bàn của người học cũng có thể sử dụng như một tấm bảng trắng để thuận tiện cho người học ghi chú.

Ngoài ra, Park và Choi (2014) đề xuất mô hình lớp học thông minh, kết hợp công nghệ hiện đại: trong lớp có 04 - 05 bàn lớn hình bầu dục hoặc hình vuông với ghế ngồi bao quanh cho các nhóm thảo luận; có 02 - 03 màn hình LCD, máy chiếu và màn chiếu được bố trí quanh phòng phục vụ cho việc trình bày ý tưởng của từng nhóm, Nhờ sự lựa chọn nội thất lớp học phù hợp, SV có thể dễ dàng tương tác với các bạn cùng lớp và GV, tâm lý không bị bó buộc bởi những giới hạn của bàn ghế dài cố định theo kiểu truyền thống, qua đó góp phần tạo tâm lý thoải mái, phát huy tính sáng tạo của người học và nâng cao tính hiệu quả của giờ học.

3.3.2. Ứng dụng công nghệ thông tin vào việc dạy và học

Richards và Rodgers (2014) nhấn mạnh tầm quan trọng của việc sử dụng Internet và các thiết bị công nghệ khác trong việc xây dựng môi trường học tập năng động, tích cực cho học viên. Ứng dụng công nghệ vào việc dạy và học giúp cho người học bớt phụ thuộc vào giáo viên và cảm thấy hứng thú hơn trong việc học vì (1) môi trường học tập có tính xã hội cao với nhiều chương trình học tập trực tuyến cho phép người học tham gia vào các cộng đồng học tập để có thể tương tác với nhau đồng thời cộng tác, nhận xét và hỗ trợ cho nhau trong học tập, (2) các ứng dụng và phần mềm hỗ trợ học tập cho phép người học lựa chọn nội dung bài học, trình tự bài học, cũng như thời gian học, (3) người học cảm thấy thoải mái, ít áp lực khi không có cảm giác bị so sánh với bạn bè cùng lớp, (4) tài liệu học tập đa dạng, trực quan, mới lạ, với nhiều trò chơi thú vị, các videos bổ ích, ... và hơn hết (5) các ứng dụng học tập trên Internet giúp cho người học có thể học vào bất cứ thời điểm nào ở bất kỳ địa điểm nào, nhờ vào việc sử dụng các thiết bị di động có kết nối mạng.

Ngoài ra, các trường đại học cũng cần chú trọng xây dựng cơ sở hạ tầng về công nghệ để phát triển việc đào tạo trực tuyến (e-learning) và hệ thống quản lý học tập trực tuyến (language learning system) nhằm tổ chức giáo dục từ xa, nâng cao tính chủ động của người học cũng như sự linh hoạt của chương trình học. Ngoài hình thức học tập trung trên lớp (on-campus), SV có thể lựa chọn học trực tuyến (e-learning hoặc off-campus) hoặc học tập đa hình thức (blended learning) với sự kết hợp giữa học tập trung và học trực tuyến (Qayyum & Zawacki-Richter, 2018). Nhờ đó, SV có thể chủ động hơn trong việc lựa chọn hình thức học tập cũng như thời gian học phù hợp với hoàn cảnh cá nhân, đồng thời tăng thêm sự tương tác giữa thầy và trò cũng như giữa các học viên với nhau.

Tóm lại, nhà trường không những nên đầu tư cho các trang thiết bị hiện đại trong lớp học, mà còn nên chú trọng vào các phần mềm hỗ trợ cho việc dạy và học để nâng cao tính hiệu quả của giờ học trên lớp, đồng thời tạo điều kiện tối ưu cho SV thực hành thêm ngoài giờ học, qua đó phát huy vai trò tích cực của SV trong học tập.

3.4. Môi trường xã hội

Môi trường xã hội tập trung vào sự hợp tác của người học với các thành viên trong nhóm cũng như trong một cộng đồng lớp học. Sự tương tác này có thể vượt ra khỏi phạm vi lớp học

thông thường khi người học được tạo điều kiện tham gia vào các câu lạc bộ học thuật, phát triển kỹ năng mềm cũng như tham gia vào các hoạt động học tập phục vụ cộng đồng.

3.4.1. Khuyến khích người học cộng tác để giải quyết vấn đề

Để đảm bảo tính hợp tác diễn ra hiệu quả, Smith (1996) đã chỉ ra năm yếu tố quan trọng GV cần lưu ý SV thực hiện khi làm việc nhóm: (1) Phụ thuộc vào nhau một cách tính cực, (2) Tương tác giữa các thành viên, (3) Phát huy trách nhiệm của mỗi cá nhân, (4) Phát triển kỹ năng làm việc nhóm, và (5) Đánh giá hoạt động của các thành viên.

Để đảm bảo tính hiệu quả của các hoạt động nhóm, GV cần phải phân chia công việc rõ ràng cho từng thành viên và yêu cầu mỗi thành viên phải hoàn thành nhiệm vụ được giao, đảm bảo bất kỳ thành viên nào trong nhóm cũng có thể lý giải được cho câu trả lời của nhóm, và chấm điểm chung cho cả nhóm, trao phần thưởng hay áp dụng hình thức phạt chung cho cả nhóm. Để mỗi cá nhân thực hiện đúng trách nhiệm của mình khi làm việc nhóm mà không dựa dẫm hay gánh vác toàn bộ công việc của nhóm, GV có thể phát bài kiểm tra riêng cho từng học viên hoặc cho từng cá nhân thi vấn đáp, gọi bất kỳ thành viên nào trong nhóm lên trình bày câu trả lời của nhóm hoặc dạy lại kiến thức đó cho các bạn cùng lớp. Đồng thời, người học cũng cần được tạo điều kiện để phát triển các kỹ năng xã hội để nâng cao năng lực giải quyết vấn đề. Để đảm bảo người học có cơ hội thực hành những kỹ năng khác nhau khi làm việc nhóm, đồng thời hiểu rõ và trân trọng vai trò của từng thành viên trong nhóm, GV nên cho SV thay phiên đảm trách những vai trò khác nhau (trưởng nhóm, thư ký, phát ngôn viên, kỹ thuật viên, ...). Hoạt động phê bình và tự phê bình cũng cần được chú trọng. Để công tác đánh giá diễn ra một cách hiệu quả, GV nên giải thích rõ cho SV mục đích và lợi ích của việc đánh giá, trình bày những tiêu chí để đánh giá hiệu quả công việc của nhóm và đánh giá mức độ hoàn thành nhiệm vụ của từng thành viên, đồng thời đảm bảo mỗi nhóm có đủ thời gian để thực hiện hoạt động này. GV có thể yêu cầu mỗi nhóm liệt kê ít nhất ba việc mà nhóm đã làm tốt và ít nhất một việc nhóm cần phải cải thiện.

Webb, Troper, và Fall (1995) và T. T. M. Nguyen và Bui (2019) nhấn mạnh việc chia nhóm cần đảm bảo sự đa dạng về trình độ của các thành viên trong nhóm. Kết quả nghiên cứu cho thấy rằng cả sinh viên giỏi và sinh viên yếu đều tiến bộ khi được xếp chung nhóm với nhau. Sinh viên yếu có cơ hội được học hỏi và cải thiện kỹ năng khi quan sát, thảo luận và nhận được những lời góp ý từ các thành viên khác giỏi hơn trong nhóm để hoàn thiện sản phẩm. Bản thân các sinh viên giỏi cũng có điều kiện phát triển kỹ năng giải thích, kỹ năng diễn đạt ý tưởng linh hoạt, kỹ năng tương tác với các đối tượng khác nhau, ... khi làm việc với các bạn yếu hơn.

3.4.2. Gắn liền các hoạt động học tập với các hoạt động cộng đồng

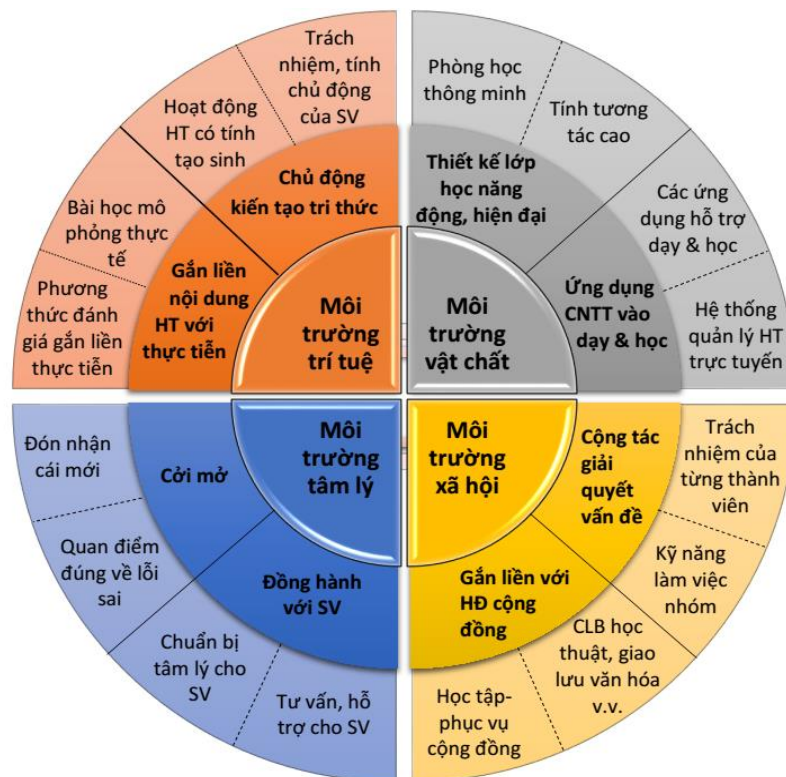
Vì mục tiêu của giáo dục đại học là đào tạo nguồn nhân lực có chuyên môn cao nhằm phục vụ nhu cầu của xã hội, nên các hoạt động học tập nên gắn liền với thực tiễn, phục vụ cho cộng đồng. Khác với bậc phổ thông, SV ở bậc đại học đã đủ trưởng thành về mặt thể chất và tinh thần, đồng thời được trang bị kiến thức và kỹ năng chuyên môn để có thể “thâm nhập thực tế,” đương đầu với các vấn đề đòi hỏi tính chuyên môn cao. Vì vậy, ngoài việc đưa các vấn đề trong thực tiễn vào các buổi học trên lớp, ban lãnh đạo các cấp và GV nên tạo điều kiện cho SV được đi sâu vào thực tiễn, hòa mình vào cộng đồng và thực hiện các hoạt động học tập phục vụ cho cộng đồng địa phương.

Học Tập-Phục Vụ Cộng Đồng (community service-learning) (HT-PVCD) là một hình thức giáo dục theo hướng trải nghiệm, yêu cầu người học trực tiếp tham gia vào các hoạt động thực tế hay các dự án nhằm giải quyết các vấn đề trong thực tế, sử dụng các kiến thức và kỹ năng đã học để phục vụ nhu cầu của người dân địa phương, tạo nên những thay đổi tích cực trong cộng đồng, đồng thời hoàn thành các mục tiêu của chương trình học (Knapp & Bradley, 2010). Nói cách khác,

các hoạt động HT-PVCD là một phần của các khóa học và được lồng ghép vào từng môn học, chứ không đơn thuần chỉ diễn ra trong giai đoạn thực tập của sinh viên năm cuối.

Furco (1996) nhấn mạnh rằng, về bản chất, mục đích của HT-PVCD là mang lại lợi ích ngang nhau cho cả học viên (đối tượng phục vụ) và cộng đồng (đối tượng được phục vụ), đồng thời đảm bảo mức độ tập trung ngang nhau đối với việc thực hiện các mục tiêu học tập cũng như việc phục vụ cộng đồng. Từ đây có thể thấy được sự khác biệt rõ ràng giữa HT-PVCD với hoạt động tình nguyện (volunteerism), thực tập chuyên môn (internship) hay điền dã (fieldtrip). Đối với các hoạt động tình nguyện, người tham gia tập trung vào giải quyết những nhu cầu của cộng đồng địa phương bất kể những việc này có liên quan đến chuyên môn hay lĩnh vực SV đang theo học hay không. Trong khi đó, các hoạt động thực tập chuyên môn hay điền dã đặt người học vào vị trí trung tâm, tạo điều kiện tối đa cho người học vận dụng những kiến thức và kỹ năng đã học vào thực tế; nói cách khác, các hoạt động này tuy có gắn kết với thực tiễn, nhưng chủ yếu được thiết kế cho người học, tập trung vào lợi ích của người học hơn là lợi ích của cộng đồng. Trong khi đó, các hoạt động HT-PVCD mang lại lợi ích ngang nhau cho cả SV và đối tượng được phục vụ, cân bằng giữa việc học và việc phục vụ cộng đồng địa phương. Nhờ đó, SV sẽ có cơ hội được thâm nhập thực tế, trò chuyện với người dân địa phương để tìm hiểu về những vấn đề họ đang phải đối mặt, vận dụng kiến thức chuyên môn nhằm giúp đỡ và cải thiện đời sống cho cộng đồng, nhận được sự phản hồi trực tiếp từ cộng đồng để đánh giá mức độ hiệu quả của hoạt động HT-PVCD, khắc phục nhược điểm, phát huy ưu điểm, và hoàn thiện hướng giải quyết hay sản phẩm phục vụ cho cộng đồng. Trong các hoạt động này, SV và cộng đồng có mối quan hệ tương hỗ, hai bên cùng hợp tác với nhau giải quyết vấn đề. Thông qua các hoạt động HT-PVCD, SV sẽ được phát triển một cách toàn diện, không những về kiến thức, kỹ năng chuyên môn, kỹ năng xã hội, thái độ học tập và làm việc, mà cả về nhân cách và thái độ sống tích cực đối với bản thân và cộng đồng.

Dựa vào những phân tích và miêu tả đặc điểm của bốn môi trường thành phần, tác giả bài viết đã thiết lập khung mô hình môi trường HTCD như sau:



Hình 1. Khung mô hình môi trường học tập chủ động

4. Khung tiêu chí đánh giá môi trường HTCD

Dựa vào khung lý thuyết được xây dựng ở phần 3, tác giả bài viết đã đúc kết kết quả của các công trình nghiên cứu trước có liên quan để thiết lập khung mô hình môi trường HTCD với bốn môi trường thành phần (Hình 1). Từ bốn môi trường thành phần này, tác giả đã phân tích tám đặc điểm của môi trường HTCD, bao gồm: (1) Tạo điều kiện cho người học chủ động kiến tạo tri thức, (2) Gắn liền nội dung học tập và kiểm tra đánh giá với thực tiễn, (3) Đồng hành với sinh viên, (4) Cởi mở đón nhận cái mới, (5) Thiết kế lớp học năng động, hiện đại, (6) Ứng dụng công nghệ thông tin vào việc dạy và học, (7) Khuyến khích người học cộng tác giải quyết vấn đề, và (8) Gắn liền các hoạt động học tập với các hoạt động cộng đồng. Đây cũng chính là tám tiêu chí để đánh giá môi trường học tập của SV theo hướng HTCD được trình bày ở Bảng 1.

Khung đánh giá môi trường HTCD bao gồm tám tiêu chí được thể hiện thông qua 70 biến quan sát. Thang đo Likert 5 mức độ từ “Không bao giờ” (mức 1) cho đến “Luôn luôn” (mức 5) được lựa chọn để đánh giá mức độ thường xuyên của các hoạt động học tập và giảng dạy của SV và GV nhằm phát huy tính chủ động của người học, cũng như đánh giá thực trạng về chương trình học, và điều kiện về cơ sở vật chất hỗ trợ cho các hoạt động theo phương pháp HTCD. Dựa trên khung tiêu chí này, GV cũng như bộ phận quản lý chương trình đào tạo có thể thiết kế bảng khảo sát dành cho SV nhằm đánh giá thực trạng môi trường học tập, từ đó đề xuất và hoàn thiện môi trường học tập cho SV. Nếu điểm trung bình của các lựa chọn càng gần với 5 thì môi trường học tập được đánh giá là có tính chủ động cao; nếu điểm trung bình tiến về 1 thì môi trường học tập được xem là chưa phát huy được tính chủ động của người học.

Bảng 1

Khung tiêu chí đánh giá môi trường HTCD của sinh viên đại học

1	Chủ động kiến tạo tri thức					
1.1	SV có mục đích học tập rõ ràng.	1	2	3	4	5
1.2	SV nỗ lực tham gia vào các hoạt động học tập trên lớp học.	1	2	3	4	5
1.3	SV nỗ lực tham gia vào các hoạt động học tập ngoài lớp học.	1	2	3	4	5
1.4	SV đặt câu hỏi về các vấn đề họ chưa rõ trong bài học.	1	2	3	4	5
1.5	SV lựa chọn các chiến lược học tập phù hợp.	1	2	3	4	5
1.6	SV theo dõi tiến độ học tập để kịp thời điều chỉnh và cải thiện.	1	2	3	4	5
1.7	SV quản lý nguồn lực của bản thân một cách hiệu quả để hoàn thành các nhiệm vụ học tập.	1	2	3	4	5
1.8	SV chủ động khám phá nội dung bài học, đúc kết thông tin.	1	2	3	4	5
1.9	SV sẵn sàng tham gia điều phối các buổi thảo luận nhóm.	1	2	3	4	5
1.10	SV đề xuất nội dung học tập với GV khi cần thiết.	1	2	3	4	5
1.11	SV trao đổi với GV về kết quả bài làm của họ.	1	2	3	4	5
1.12	SV được GV hướng dẫn về phương pháp học tập hiệu quả đối với môn học.	1	2	3	4	5
1.13	SV nhận thấy các hoạt động học tập có tính thực tiễn.	1	2	3	4	5
1.14	SV được vận dụng kiến thức đã học để giải quyết các vấn đề thực tế.	1	2	3	4	5
1.15	SV tạo ra những sản phẩm có ý nghĩa với bản thân.	1	2	3	4	5

1.16	SV tạo ra những sản phẩm có ý nghĩa với bạn bè và cộng đồng.	1	2	3	4	5
2	Gắn liền nội dung học tập và hình thức kiểm tra đánh giá với thực tiễn					
2.1	Bài học được thiết kế dựa trên tình huống có thật hay có thể xảy ra trong thực tế.	1	2	3	4	5
2.2	Những vấn đề được đưa ra trong khóa học có tính phức tạp cao đòi hỏi sự kết hợp nhiều kỹ năng.	1	2	3	4	5
2.3	Những vấn đề được đưa ra trong khóa học đòi hỏi sử dụng kiến thức liên ngành.	1	2	3	4	5
2.4	SV được tạo điều kiện để tiếp cận vấn đề trên nhiều phương diện khác nhau.	1	2	3	4	5
2.5	SV được yêu cầu giải quyết những vấn đề đặt ra một cách phù hợp với thực tế.	1	2	3	4	5
2.6	Nội dung các hình thức kiểm tra đánh giá (KTĐG) trong môn học gắn liền những vấn đề trong thực tế.	1	2	3	4	5
2.7	Nội dung các hình thức KTĐG trong môn học thể hiện được bản chất phức tạp của các tình huống thực tế.	1	2	3	4	5
2.8	Những tình huống đưa ra trong các hình thức KTĐG có thể được giải quyết bằng nhiều phương pháp khác nhau.	1	2	3	4	5
2.9	Các hình thức KTĐG của môn học đòi hỏi SV phải vận dụng nhiều kỹ năng để đáp ứng yêu cầu.	1	2	3	4	5
2.10	Các hình thức KTĐG của môn học đòi hỏi SV phải vận dụng kiến thức đa ngành để đáp ứng yêu cầu.	1	2	3	4	5
2.11	Các hình thức KTĐG của môn học đòi hỏi SV phải vận dụng kiến thức đã học để đánh giá vấn đề một cách toàn diện nhằm lựa chọn giải pháp tốt nhất.	1	2	3	4	5
2.12	Các hình thức KTĐG của môn học đòi hỏi SV phải vận dụng kiến thức và kỹ năng đã học để tạo ra sản phẩm cụ thể.	1	2	3	4	5
2.13	Tiêu chí đánh giá năng lực hay sản phẩm được trình bày chi tiết, rõ ràng.	1	2	3	4	5
2.14	Tiêu chí đánh giá được phổ biến cho SV.	1	2	3	4	5
2.15	GV chỉ ra những điểm mạnh và điểm yếu trong bài làm hay trong sản phẩm của SV.	1	2	3	4	5
2.16	SV có cơ hội để khắc phục những khuyết điểm và hoàn thiện bài làm hay sản phẩm của mình.	1	2	3	4	5
3	Cởi mở					
3.1	GV nhiệt tình đón nhận cái mới.	1	2	3	4	5
3.2	GV chấp nhận lỗi sai của SV như một phần tất yếu của quá trình học.	1	2	3	4	5
3.3	SV được khuyến khích thử nghiệm, phạm sai lầm và học từ lỗi sai của mình và bè bạn.	1	2	3	4	5
3.4	SV có thể chia sẻ ý kiến của mình về hiệu quả của từng hoạt động học tập.	1	2	3	4	5
3.5	Không khí lớp học vui vẻ, thoải mái.	1	2	3	4	5

3.6	GV lắng nghe ý kiến của SV.	1	2	3	4	5
3.7	GV quan tâm đến cảm xúc của SV.	1	2	3	4	5
3.8	GV quan tâm đến những vấn đề của SV trong việc học.	1	2	3	4	5
4	Đồng hành cùng SV	1	2	3	4	5
4.1	SV được trang bị kiến thức về phương pháp Học Tập Chủ Động (HTCD) ngay từ khi bắt đầu khóa học.	1	2	3	4	5
4.2	SV được tạo điều kiện để làm quen và thực tập các kỹ năng cần thiết cho phương pháp HTCD.	1	2	3	4	5
4.3	SV được giải thích rõ ràng về mục đích của các hoạt động học tập.	1	2	3	4	5
4.4	SV nắm rõ yêu cầu của từng hoạt động học tập.	1	2	3	4	5
4.5	GV đi vòng quanh lớp để hỗ trợ người học.	1	2	3	4	5
4.6	SV có mối quan hệ tốt với bạn bè trong lớp.	1	2	3	4	5
4.7	SV có mối quan hệ tốt với các GV.	1	2	3	4	5
4.8	SV được hỗ trợ về mặt phương pháp học tập xuyên suốt các năm học.	1	2	3	4	5
4.9	SV được hỗ trợ về mặt tinh thần xuyên suốt các năm học.	1	2	3	4	5
5	Thiết kế lớp học năng động, hiện đại					
5.1	Thiết kế lớp học giúp SV dễ dàng tương tác với GV và các bạn trong lớp.	1	2	3	4	5
5.2	Thiết kế lớp học giúp SV dễ dàng trình bày ý tưởng trước các thành viên trong nhóm và trước lớp.	1	2	3	4	5
5.3	Lớp được trang bị các phương tiện học tập hiện đại giúp SV phát huy tính chủ động trong việc học.	1	2	3	4	5
6	Ứng dụng công nghệ thông tin vào việc dạy và học					
6.1	Các trang thiết bị trên lớp giúp SV dễ dàng vận dụng công nghệ thông tin vào việc học.	1	2	3	4	5
6.2	SV được cung cấp các ứng dụng / phần mềm hỗ trợ học tập, tạo điều kiện để ôn tập và thực hành trong lớp học và ngoài giờ học trên lớp.	1	2	3	4	5
6.3	Hệ thống quản lý học tập trực tuyến (LMS) tạo điều kiện cho SV tương tác tốt hơn với GV và các bạn cùng lớp.	1	2	3	4	5
6.4	Hệ thống quản lý học tập trực tuyến (LMS) tạo điều kiện cho SV truy cập chương trình học và nội dung bài giảng dễ dàng hơn.	1	2	3	4	5
6.5	Hệ thống quản lý học tập trực tuyến (LMS) tạo điều kiện cho SV nộp bài một cách dễ dàng và có hệ thống hơn.	1	2	3	4	5
6.6	Hệ thống quản lý học tập trực tuyến (LMS) tạo điều kiện cho GV quản lý lớp học dễ dàng hơn.	1	2	3	4	5
7	Cộng tác để giải quyết vấn đề					
7.1	SV tích cực hợp tác với các bạn trong nhóm để hoàn thành nhiệm vụ.	1	2	3	4	5
7.2	SV phát triển tư duy phản biện trong quá trình tương tác với các bạn cùng nhóm.	1	2	3	4	5

7.3	SV có trách nhiệm cao đối với nhiệm vụ của mình trong nhóm.	1	2	3	4	5
7.4	SV được tạo điều kiện để phát triển các kỹ năng xã hội.	1	2	3	4	5
7.5	SV được yêu cầu đánh giá tính hiệu quả trong công việc và tác phong làm việc của từng thành viên trong nhóm.	1	2	3	4	5
7.6	SV có cơ hội hợp tác với các bạn đồng lứa ở những trình độ khác nhau.	1	2	3	4	5
8	Gắn liền với hoạt động cộng đồng					
8.1	SV được tạo điều kiện thâm nhập vào thực tiễn để giải quyết các vấn đề có thật trong thực tiễn.	1	2	3	4	5
8.2	SV sử dụng các kiến thức và kỹ năng đã học để phục vụ nhu cầu của người dân địa phương.	1	2	3	4	5
8.3	SV tạo nên những thay đổi tích cực trong cộng đồng.	1	2	3	4	5
8.4	SV đạt được các mục tiêu học tập trong thời gian phục vụ cộng đồng.	1	2	3	4	5
8.5	Các hoạt động học tập-phục vụ cộng đồng là một phần bắt buộc trong yêu cầu của các khóa học.	1	2	3	4	5
8.6	SV được tạo điều kiện tham gia các hoạt động học tập-phục vụ cộng đồng trong nhiều khóa học khác nhau trong các năm học.	1	2	3	4	5

Chú thích: 1 = Không bao giờ, 2 = Hiếm khi, 3 = thỉnh thoảng, 4 = Thường xuyên, 5 = Luôn luôn

Nguồn: Khung tiêu chí này được tác giả bài viết tổng hợp và đúc kết từ các công trình nghiên cứu trước có liên quan

5. Các chiến lược để xây dựng môi trường HTCĐ

5.1. Về phía người học

Trong bốn phương diện của môi trường HTCĐ, phương diện về trí tuệ thể hiện rõ vai trò của người học trong việc xây dựng môi trường HTCĐ. Chính tinh thần trách nhiệm và tính chủ động của người học trong học tập là điều kiện tiên quyết quyết định sự thành công của người học và của chính môi trường học tập mà người dạy và người học đang cố gắng tạo nên trong lớp học. Để phát huy vai trò của mình, người học cần phải và cần được phát triển mạnh hơn về tư duy phản biện (critical thinking), về tính chủ động tìm tòi trong nghiên cứu (inquisitiveness hay curiosity), và về tính sáng tạo (creativity) trong học tập và nghiên cứu để tìm ra những giá trị mới trong quá trình trải nghiệm, khám phá các nội dung học tập trong môi trường HTCĐ [3Cs]. Bản thân mỗi người học cũng cần phải thay đổi tư duy ý lại vào người dạy, từng bước hòa nhập vào môi trường HTCĐ, không ngừng phát huy tinh thần trách nhiệm và tính tự chủ trong việc học để chuẩn bị tốt hơn cho tương lai.

5.2. Về phía người dạy

Trong môi trường HTCĐ, GV là người khơi gợi nguồn cảm hứng cho SV trong học tập (inspirer), là người chia sẻ kiến thức chuyên môn và kinh nghiệm trong thực tế (resource), đồng thời là “điều phối viên” (facilitator) đảm bảo các hoạt động học tập được tiến hành một cách suôn sẻ và hiệu quả. Để thực hiện được những vai trò này của môi trường HTCĐ, GV cần phải có được 03 chữ “A” quan trọng trong tiếng Anh. Ngoài việc nắm vững kiến thức chuyên môn, GV cần phải tổ chức các hoạt động giúp phát huy vai trò chủ động, rèn luyện tư duy bậc cao và khả năng giải quyết vấn đề cho người học (advanced expertise). Trong bối cảnh ngày nay khi khoa học công nghệ phát triển như vũ bão, GV cũng cần học cách thích nghi và đáp ứng tốt với môi trường giảng dạy mới, nhất là khi áp dụng công nghệ vào trong giáo dục (adaptability to the new learning

environment). Kể đến, để triển khai tốt việc HTCĐ thì, dù SV có chủ động thế nào đi nữa, cũng cần phải được ghi nhận bằng những kết quả học tập được đánh giá phù hợp, rõ ràng, công bằng và kích thích SV sáng tạo, tìm tòi kiến thức mới (assessment for learning).

Bên cạnh đó, vì phương pháp HTCĐ còn khá mới mẻ với SV, nên GV cần phối hợp với đội ngũ cố vấn học tập trong Khoa để giới thiệu về phương pháp HTCĐ, tư vấn và hướng dẫn cận kề cho SV, và đồng hành với SV trong suốt quá trình học tập của các em. Trong giờ học, GV cần tạo bầu không khí thoải mái, khuyến khích và hướng dẫn SV thực hiện vai trò chủ động của mình, đồng thời có thái độ đúng đắn đối với lỗi sai của SV, tạo điều kiện cho SV sửa sai và hoàn thiện bản thân.

5.3. Về phía cán bộ quản lý chương trình đào tạo

Cán bộ quản lý chương trình đào tạo cần nắm vững và vận dụng sáng tạo những nguyên lý quan trọng của HTCĐ, chú ý xây dựng chương trình đào tạo có tính tích hợp (constructive alignment), đảm bảo sự nhất quán giữa kết quả học tập mong đợi, các hoạt động dạy và học, và các hình thức kiểm tra đánh giá kết quả học tập theo hướng HTCĐ. Chương trình đào tạo và các hình thức đánh giá năng lực của người học cần gắn liền với thực tiễn, tạo điều kiện cho người học được đương đầu, trải nghiệm và giải quyết các vấn đề có thật trong thực tế, sử dụng những kiến thức và kỹ năng đã học tại trường để trực tiếp phục vụ cho cộng đồng, nâng cao nhận thức về vai trò và trách nhiệm của bản thân đối với cộng đồng.

5.4. Về phía ban lãnh đạo cấp khoa và trường

Ban lãnh đạo các cấp cần chú trọng nâng cấp môi trường học tập theo hướng hiện đại hóa, đảm bảo trang thiết bị và cơ sở hạ tầng về công nghệ phục vụ cho hoạt động dạy và học. Trong chiến lược phát triển môi trường HTCĐ, ban lãnh đạo các cấp cần chú ý đến môi trường sinh hoạt học thuật tại chính ngôi trường mà SV đang theo học. Ngoài việc thiết kế các phòng học thông minh (smart classroom) với công nghệ hiện đại và tính tương tác cao, nhà trường cần chú trọng xây dựng một không gian sinh hoạt tự do, có máy lạnh, có đủ bàn ghế ngồi học, có wifi ổn định với những ý tưởng thiết kế sinh động, sáng tạo, hợp thời hơn để kích thích hứng thú học tập và phát huy tính sáng tạo từ người học.

Bên cạnh đó, vai trò của hệ thống cố vấn học tập và giảng dạy cấp trường và cấp khoa cũng cần được đẩy mạnh. Đội ngũ cố vấn học tập cần được đào tạo và tập huấn về phương pháp HTCĐ để có thể hỗ trợ và đồng hành với người học xuyên suốt quá trình học. Ngoài ra, đội ngũ cố vấn giảng dạy cũng cần được chú trọng đầu tư nhằm tư vấn, tập huấn và hỗ trợ cho GV trong quá trình thích nghi với môi trường HTCĐ cũng như khi thiết kế bài giảng và các hình thức kiểm tra đánh giá theo hướng HTCĐ.

Ngoài ra, ban lãnh đạo các cấp cần xây dựng mối quan hệ tốt với cộng đồng địa phương, kết nối với các doanh nghiệp và cựu SV để tạo điều kiện cho SV được thường xuyên thâm nhập thực tế, thực hành các kiến thức và kỹ năng đã học để giải quyết các vấn đề có thật trong thực tiễn, mang lại lợi ích thật sự cho cộng đồng.

6. Kết luận

Những mô tả và phân tích trong bài viết này góp phần mang lại cho người đọc một cái nhìn bao quát và toàn vẹn về môi trường HTCĐ, tạo nền tảng lý thuyết cho việc lập kế hoạch xây dựng môi trường học tập năng động và tự chủ cho SV đại học. Đồng thời, những tổng kết trong bài viết này cũng cung cấp nền tảng lý luận cần thiết cho việc thiết kế bảng khảo sát hay khung đánh giá môi trường học tập của SV trong thực tiễn với mục đích hoàn thiện môi trường học tập theo hướng HTCĐ. Bài viết này cũng có thể là nguồn tham khảo cho GV trong quá trình thiết kế bài giảng và

các phương thức kiểm tra đánh giá theo phương pháp HTCD, và cho cả SV để bản thân người học có thể nắm rõ bản chất của môi trường học tập bậc đại học và vai trò của mình trong việc học. Cần khẳng định rằng, việc xây dựng môi trường HTCD ở bậc đại học không phải chỉ là trách nhiệm của ban lãnh đạo nhà trường, mà đó cũng là nhiệm vụ chung của GV và SV.

LỜI CẢM ƠN

Nghiên cứu được tài trợ bởi Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh trong khuôn khổ Đề tài mã số TC2020-01.

Tài liệu tham khảo

- Anderson, G. J. (1973). *The assessment of learning environment: A manual for the learning environmental inventory*. Halifax, Nova Scotia: Atlantic Institute for Education.
- Bada, S. O., & Olusegun, S. (2015). Constructivism learning theory: A paradigm for teaching and learning. *Journal of Research & Method in Education*, 5(6), 66-70.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Denomme, J. M., & Roy, M. (2000). *Tiến tới một phương pháp sư phạm tương tác: Bộ ba người học - người dạy - môi trường [Towards an interactive pedagogical method: A triad of the learner, the teacher, and the environment]*. Hanoi, Vietnam: Nhà xuất bản Trẻ.
- Frenzel, A. C., Goetz, T., Lüdtke, O., Pekrun, R., & Sutton, R. E. (2009). Emotional transmission in the classroom: Exploring the relationship between teacher and student enjoyment. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 705-716.
- Furco, A. (1996). Service-learning: A balanced approach to experiential education In B. Taylor, & Corporation for National Service (Eds.), *Expanding boundaries: Serving and learning* (pp. 02-06). Washington, D.C.: Corporation for National Service.
- Grabinger, R. S., & Dunlap, J. C. (1995). Rich environments for active learning: A definition. *ALT-J: Research in Learning Technology*, 3(2), 5-34.
- Honebein, J. (1996). Seven goals for the design of constructivist learning environments. In B. Wilson (Ed.), *Constructivist learning environments* (pp. 11-24). New York, NY: Educational Technology.
- Knapp, T. D., & Bradley, J. F. (2010). The effectiveness of service-learning: It's not always what you think. *Journal of Experiential Education*, 33(3), 208-224.
- Nguyen, L. T. H. (2014). Sử dụng phương pháp “bắc giàn giáo” để phát triển kỹ năng đọc hiểu tiếng Anh cho sinh viên không chuyên ngữ [Using scaffolding to develop reading comprehension skills for non-English majored students]. *Tạp chí Giáo dục*, 336(2), 59-61.
- Nguyen, T. T. M., & Bui, Q. T. T. (2019). The effects of grouping types on promoting critical thinking in EFL collaborative writing. *Ho Chi Minh City Open University Journal of Science*, 9(2), 108-120.
- Park, E. L., & Choi, B. K. (2014). Transformation of classroom spaces: Traditional versus active learning classroom in colleges. *Higher Education*, 68(5), 749-771.

- Pham, Q. H. (2006). *Môi trường giáo dục [Educational environment]*. Hanoi, Vietnam: NXB Giáo dục.
- Phan, T. D. C., & Nguyen, N. T. (2017). Xây dựng thang đo và bộ công cụ đánh giá năng lực giải quyết vấn đề của học sinh qua dạy học dự án [Developing the rating scales and assessment toolkit for students' problem-solving skills in project-based learning]. *Tạp chí Khoa học Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh*, 14(4), 99-109.
- Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223-231.
- Qayyum, A., & Zawacki-Richter, O. (2018). *Open and distance education in Australia, Europe and the Americas: National perspectives in a digital age*. Berlin, Germany: Springer.
- Rands, M. L., & Gansemer-Topf, A. M. (2017). The room itself is active: How classroom design impacts student engagement. *Journal of Learning Spaces*, 6(1), 26-33.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3rd ed.). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Smith, K. A. (1996). Cooperative learning: Making "groupwork" work. *New Directions for Teaching and Learning*, 1996(67), 71-82.
- Swartz, R. (1976). Mistakes as an important part of the learning process. *The High School Journal*, 59(6), 246-257.
- Tharayil, S., Borrego, M., Prince, M., Nguyen, K. A., Shekhar, P., Finelli, C. J., & Waters, C. (2018). Strategies to mitigate student resistance to active learning. *International Journal of STEM Education*, 5(7), 1-16.
- The Glossary of Educational Reform. (2013). *Learning environment*. Truy cập ngày 10/05/2021 tại <https://www.edglossary.org/learning-environment/>
- Tran, K. T. B. (2014). Phát triển giáo dục đại học ở Việt Nam trong hội nhập quốc tế [Developing higher education in Vietnam in the era of international integration]. *Tạp chí Khoa học xã hội Việt Nam*, 10(83), 76-84.
- Trinh, H. T. (2019). Giới thiệu phương pháp giảng dạy hội thoại theo mô hình chuyển giao kỹ năng đọc trong dạy đọc cho học sinh tiểu học [Introducing the reciprocal teaching strategy to teaching reading comprehension to primary students]. *Tạp chí Khoa học Trường Đại học Cần Thơ*, 55(2), 65-71.
- Webb, N. M., Troper, J., & Fall, J. R. (1995). Constructive activity and learning in collaborative small groups. *Journal of Educational Psychology*, 87(3), 406-423.
- Wiggins, G. (1998). *Educative assessment: designing assessments to inform and improve student performance*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

