

DẠY HỌC CHUYỂN ĐỔI – QUAN ĐIỂM GIÁO DỤC CÓ KHẢ NĂNG THAY ĐỔI CĂN BẢN VÀ TOÀN DIỆN GIÁO DỤC ĐẠI HỌC VIỆT NAM

Bùi Thị Ngọc Linh^{*1} và Trần Đức Tuấn²

¹*Khoa Sư phạm, Trường Đại học Quy Nhơn*

²*Trung tâm Nghiên cứu và Giáo dục vì sự phát triển bền vững,
Liên hiệp Các Hội Khoa học và Kỹ thuật Việt Nam*

Tóm tắt. Toàn cầu hóa 4.0 đòi hỏi Giáo dục đại học phải đáp ứng mục tiêu giáo dục mới: đào tạo nguồn nhân lực chất lượng cao, có khả năng tự học và tự ra quyết định, có khả năng tự điều chỉnh quan điểm và hành động để thích ứng với biến đổi xã hội. Tuy nhiên, cách tiếp cận dạy học hiện nay còn nặng về thuyết hành vi chưa thể giúp cho Giáo dục đại học hoàn thành được mục tiêu đề ra. Lí thuyết học tập kiến tạo mặc dù được vận dụng nhiều năm gần đây nhưng chỉ hạn chế ở việc tăng cường tính tích cực học tập và đào tạo một số kĩ năng cần thiết cho hoạt động nghề nghiệp chứ chưa chú trọng đến việc hình thành và phát triển quan điểm cho sinh viên. Trong phạm vi bài luận này, chúng tôi xin giới thiệu lí thuyết Học tập chuyển đổi như một cách tiếp cận dạy học ở bậc đại học có tiềm năng trong việc thay đổi căn bản và toàn diện Giáo dục đại học Việt Nam, giúp cho quá trình giáo dục đạt được mục tiêu đã định.

Từ khóa: học tập chuyển đổi, giáo dục đại học, phát triển quan điểm, đổi mới giáo dục.

1. Mở đầu

Sự phát triển như vũ bão của khoa học kĩ thuật cùng quá trình toàn cầu hóa đã góp phần thay đổi các giá trị của quá trình giáo dục, trong đó có Giáo dục đại học. Giáo dục đại học không đơn thuần là quá trình trang bị cho người học những kiến thức và kĩ năng cần thiết cho hoạt động nghề nghiệp trong tương lai. Trong bối cảnh mới, ngoài việc phát triển các năng lực mà thế kỉ XXI đòi hỏi như năng lực giải quyết vấn đề, tư duy phản biện, tư duy sáng tạo, hợp tác và giao tiếp, ICT,... người học cần phát triển năng lực nhận thức về các vấn đề xã hội mang tính toàn cầu hiện nay, có khả năng nhận thức giao văn hóa, có năng lực tự điều chỉnh quan điểm và hành động để thích ứng với biến đổi của xã hội, để giải quyết hiệu quả và sáng tạo các vấn đề đó nhằm chung tay xây dựng một xã hội bền vững [1].

Trước yêu cầu thay đổi về mục tiêu đào tạo, các phương pháp dạy học truyền thống đã không còn phù hợp nữa. Các phương pháp này dựa trên thuyết hành vi, vì thế xem người học như là những cá thể thụ động, trống rỗng về mặt kiến thức. Họ không có cơ hội để tự kiến tạo nên kiến thức cho bản thân; thay vào đó họ chỉ tiếp nhận kiến thức từ người thầy. Kết quả là người học trở nên thụ động và khó có khả năng tự đưa ra quyết định của chính mình [2]. Trong nỗ lực đáp ứng yêu cầu mới, từ những năm đầu của thế kỉ XXI Bộ Giáo dục và Đào tạo đã chủ trương thay đổi căn bản và toàn diện giáo dục Việt Nam [3]. Các phương pháp dạy học dựa trên lí thuyết kiến tạo được khuyến khích sử dụng. Gần đây, chương trình đào tạo cũng đã được thay

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

Tác giả liên hệ: Bùi Thị Ngọc Linh. Địa chỉ e-mail: buihingoclinh@qnu.edu.vn

đổi cách tiếp cận từ tiếp cận nội dung sang tiếp cận năng lực.

Tuy nhiên, kết quả thu được được như mong đợi. Sinh viên tốt nghiệp vẫn thiếu hụt các năng lực cần thiết như năng lực giải quyết vấn đề, tư duy phản biện, tư duy sáng tạo và các năng lực liên quan đến sử dụng kỹ thuật và công nghệ trong hoạt động nghề nghiệp [4]. Bên cạnh đó, đổi mới PPDH ở bậc đại học dường như chỉ chú trọng đến mặt kỹ thuật – tức sử dụng các phương pháp và biện pháp cụ thể để trang bị cho sinh viên những kỹ năng, năng lực cần thiết cho hoạt động nghề nghiệp – chứ chưa chú trọng đến việc hình thành nhân cách và thế giới quan cho sinh viên; chưa quan tâm đúng mực đến việc giúp sinh viên có năng lực tự học, tự ra quyết định, tư duy linh hoạt và năng lực hành động. Đây mới chính là những năng lực đảm bảo cho sự thành công của mỗi cá nhân trong bối cảnh toàn cầu hóa hiện nay ngay cả khi ngồi trên ghế nhà trường, hoạt động nghề nghiệp sau này và cuộc sống thường ngày [5, 6].

Học tập chuyển đổi (HTCĐ, một số tác giả khác dùng thuật ngữ học tập chuyển hóa) có thể xem là một lý thuyết học tập được kế thừa và phát triển từ lý thuyết học tập kiến tạo. Lý thuyết này một mặt coi trọng vai trò chủ động của người học trong việc kiến tạo kiến thức cho bản thân; nhấn mạnh sự hợp tác của người học trong quá trình học; và đề cao việc phát triển năng lực tư duy của họ. Mặt khác, HTCĐ khuyến khích người học chủ động tìm hiểu và đánh giá hệ thống các quan điểm, giá trị và niềm tin chi phối nhận thức và hành động của họ. Nhờ đó, người học có thể nhận thức sâu sắc được thế giới quan hiện có của mình; tiến hành điều chỉnh hoặc phát triển thế giới quan đúng đắn và phù hợp hơn; đồng thời định hướng hành động của cá nhân [7]. Mặc dù HTCĐ đã được nghiên cứu và vận dụng rộng rãi ở các nền giáo dục tiên tiến trên thế giới, số lượng tác giả Việt Nam nghiên cứu về lý thuyết này còn rất hạn chế. Các nghiên cứu đa phần chỉ dừng lại ở mức độ giới thiệu quan điểm học tập này và đề xuất các mô hình vận dụng lý thuyết HTCĐ nhằm nâng cao chất lượng giáo dục phổ thông hiện nay như vận dụng HTCĐ trong giáo dục STEAM, dạy kỹ năng sống, hay thiết kế dạy học tích hợp [8, 9]. Ở bậc đại học, lý thuyết này chưa được áp dụng rộng rãi; nếu có chăng thì cũng chỉ là bước đầu thử nghiệm mô hình học tập này nhằm góp phần chuyển đổi nhận thức của một bộ phận người lao động và đối tượng quản lý [10].

Trái ngược với giáo dục chính quy, HTCĐ đã được vận dụng trong lĩnh vực giáo dục phi chính quy, cụ thể là các hoạt động học tập cộng đồng nhằm thay đổi nhận thức và hành động của cộng đồng về các vấn đề liên quan đến phát triển bền vững và đã đem lại những kết quả khả quan. Một trong số đó là dự án được tài trợ bởi Hội đồng Khoa học xã hội quốc tế - UNESCO (giai đoạn 2016-2018), các nhà Khoa học, giáo dục học, và doanh nghiệp đã đem đến những thay đổi tích cực về nhận thức của nông dân Cần Thơ về tầm quan trọng của việc chuyển sang mô hình sinh kế bền vững VACB (vườn – ao – chuồng - Biogas) và giúp họ định hướng hành động nhằm thích ứng với biến đổi khí hậu, đồng thời bảo vệ môi trường sống [11].

Với những đặc điểm của mình, HTCĐ hoàn toàn có tiềm năng thúc đẩy Giáo dục đại học, hệ chính quy đạt được mục tiêu dạy học mới trong bối cảnh xã hội hiện nay. Trong phạm vi bài viết này, chúng tôi sẽ làm rõ quan điểm về HTCĐ và việc vận dụng quan điểm này trong quá trình dạy học đại học. Đồng thời, bài viết cũng đánh giá tính khả thi của HTCĐ trong bối cảnh Giáo dục đại học ở Việt Nam. Trong bài viết này, chúng tôi xin giới thiệu học tập chuyển đổi (HTCĐ) như một quan điểm giáo dục có thể giúp Giáo dục đại học hoàn thành mục tiêu dạy học trong giai đoạn hiện nay. Do lý thuyết này có nhiều cách tiếp cận khác nhau, chúng tôi chỉ sử dụng quan điểm HTCĐ được đề xướng bởi Jack Merizow – học tập là quá trình chuyển đổi nhận thức và quan điểm của người học (perspective transformation).

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Quan điểm về học tập chuyển đổi

Mezirow [7] cho rằng quan điểm và hành động của mỗi cá nhân được chi phối bởi hệ tham chiếu (frame of reference) (Hệ tham chiếu còn được hiểu là hệ quan điểm (meaning perspective),

thế giới quan (worldview) của mỗi cá nhân) hoặc thế giới quan được cấu thành từ nhiều liên tưởng, khái niệm, giá trị, cảm xúc và hành vi cụ thể của mỗi cá nhân. Hệ tham chiếu này chịu sự chi phối của các giả định (assumptions – những nhận định chúng ta mặc định là đúng mà không cần tới bằng chứng cụ thể) hay các thói quen tư duy (habits of mind). Chúng hoạt động như những lăng kính khác cho phép cá nhân nhận thức về bản thân và thế giới thông qua việc chi phối sự giải thích ý nghĩa các trải nghiệm.

Trong quá trình phát triển, mỗi cá nhân tích lũy nhiều giả định khác nhau thông qua quá trình giao tiếp xã hội (socialisation) và tiếp biến văn hóa (acculturation). Các cá nhân sẽ học từ cha mẹ, thầy cô, và những người xung quanh các giá trị, niềm tin, thái độ và thói quen tư duy đã hình thành lâu đời trong môi trường văn hóa, xã hội của họ. Vì đa phần các giả định thường được tiếp thu một cách thụ động không qua suy xét cẩn trọng nên một số giả định có thể ‘sai lầm’. Những giả định này sẽ hạn chế hoặc bóp méo hiểu biết của cá nhân; từ đó cản trở các hành động phù hợp của người học. Ví dụ, chúng ta thường có xu hướng loại trừ các ý kiến không phù hợp với quan điểm của bản thân và quy kết những ý kiến đó là vô lí, không phù hợp, lạ kỳ hoặc sai lầm. Do vậy, học tập cần giúp cho người học xác định, đánh giá, và thay đổi các giả định sai lầm đó. Tương tự, các thói quen tư duy chưa phù hợp cũng có thể hạn chế nhận thức hoặc cách giải quyết vấn đề của mỗi cá nhân nếu chúng không được suy xét thường xuyên và điều chỉnh một cách cẩn trọng.

Biến đổi trong các giả định hoặc thói quen tư duy diễn ra khi nào? Mezirow giải thích rằng sự biến đổi các thành phần thuộc hệ tham chiếu/thế giới quan của mỗi cá nhân tùy thuộc vào mức độ tương thích giữa quan điểm cá nhân và trải nghiệm của người học. Nếu trải nghiệm mới phù hợp với quan điểm hiện có; tức người học có thể lí giải ý nghĩa của trải nghiệm mới dựa vào hệ thống khái niệm, giá trị, niềm tin, và cảm xúc đã có thì ý nghĩa trải nghiệm mới đó sẽ được cấu trúc vào hệ thống kiến thức của người học. Nhưng nếu trải nghiệm *mới hoàn toàn không tương thích với thế giới quan của người học, nó hoặc sẽ bị loại bỏ hoặc sẽ được đồng hóa nhưng với sự thay đổi tương ứng trong quan điểm (thế giới quan) của người học*. Cơ chế quá trình này tương tự như cơ chế đồng hóa và điều ứng của Piaget về hoạt động nhận thức của trẻ [12]. Trong dạy học, đặc biệt ở bậc đại học cần khuyến khích người học nhìn nhận và đánh giá lại các khái niệm, giá trị và niềm tin mà họ đã hình thành trong quá trình học tập cũng như cuộc sống. Từ đó, hỗ trợ họ điều chỉnh các thành phần của hệ tham chiếu/thế giới quan cho phù hợp – đây cũng là cốt lõi của HTCĐ.

Như vậy, HTCĐ nhấn mạnh quá trình chuyển đổi quan điểm của người học về các vấn đề học tập thông qua quá trình chiêm nghiệm và đánh giá cẩn trọng các trải nghiệm đã có và ý nghĩa mà người học gán cho các trải nghiệm đó. Quá trình này được thúc đẩy bởi yếu tố tranh luận và thảo luận tích cực (rational discourse) nhằm giúp cho người học tiếp cận vấn đề từ nhiều góc nhìn khác nhau, xác định yếu tố ẩn chi phối mỗi quan điểm đó (có thể là giá trị, niềm tin, thái độ, cảm xúc,...), và đánh giá tính phù hợp của các yếu tố ẩn này. Dựa vào đó, người học tiến hành điều chỉnh và biến đổi quan điểm của bản thân thông qua điều chỉnh các yếu tố ẩn.

Xét về mặt bản chất, quan điểm HTCĐ cũng tương tự như lí thuyết kiến tạo khi xem học tập là quá trình mà người học chủ động tìm hiểu ý nghĩa của các trải nghiệm của bản thân qua đó hình thành kiến thức mới. Kiến thức không phải là một cấu trúc độc lập, tồn tại ngoài ý thức của người học và chỉ được người học lĩnh hội thông qua quá trình học; ngược lại kiến thức là kết quả của quá trình tìm tòi và khám phá của người học, là cấu trúc nhận thức được kiến tạo dựa trên hoạt động tư duy, sự nỗ lực của mỗi cá nhân người học và sự hợp tác, trao đổi giữa các cá nhân tham gia quá trình học. Tuy nhiên, kết quả của HTCĐ còn hướng tới mục tiêu cao hơn của thuyết kiến tạo ở điểm nó chỉ ra cho người học cách thức và phương pháp phát triển liên tục năng lực nhận thức và thế giới quan của bản thân thông qua xem xét và đánh giá cẩn trọng hệ quan điểm, giá trị và niềm tin của mỗi cá nhân.

2.2. Vận dụng lí thuyết học tập chuyên đổi trong dạy học

Mezirow đã chỉ ra rằng sự chuyển đổi trong nhận thức hoặc quan điểm của cá nhân xảy ra theo quá trình bao gồm 10 bước:

1) Người học đối mặt với một tình huống/ vấn đề nan giải và nhận thức được niềm tin của họ không thể giúp họ giải quyết được vấn đề/tình huống gặp phải. Nói cách khác, mâu thuẫn nảy sinh giữa niềm tin của người học và cách giải quyết tình huống/vấn đề đối mặt;

2) Mâu thuẫn nảy sinh khiến người học tự vấn về điểm chưa chính xác hoặc chưa phù hợp của niềm tin – yếu tố dẫn đến sự băn khoăn và lo lắng của bản thân;

3) Đánh giá cẩn trọng niềm tin của cá nhân cá về vấn đề/ tình huống gặp phải: lúc này người học bắt đầu xem xét và đánh giá niềm tin của chính mình;

4) Xác định những điểm chưa hài lòng về niềm tin của bản thân và quá trình chuyển đổi này được chia sẻ với các bạn học khác;

5) Tìm hiểu niềm tin, quan điểm mới phù hợp hơn giúp người học giải quyết được vấn đề/tình huống gặp phải: mỗi cá nhân người học qua đánh giá cẩn trọng niềm tin của bản thân sẽ hình thành cách nghĩ mới, cách làm mới; từ đó điều chỉnh quan điểm (sau đó là thế giới quan và nhân sinh quan) của họ;

6) Lên kế hoạch hành động: người học lên kế hoạch biến những ‘chuyển đổi’ đạt được trong niềm tin thành hành động thực sự cùng với sự hợp tác với bạn bè, thầy cô, hoặc các thành phần khác;

7) Tìm kiếm và lĩnh hội kiến thức và kĩ năng mới cần thiết để tiến hành kế hoạch hành động;

8) Thử nghiệm quan điểm mới (chi phối vai trò, mối quan hệ, hành động mới của người học do vấn đề gặp phải quy định): người học vận dụng niềm tin/quan điểm mới của mình vào phân tích các vấn đề phát sinh; tiến hành chuẩn bị các bước và tập dượt để bổ sung các thiếu sót trước khi giải quyết vấn đề;

9) Nâng cao năng lực sự tự tin vào vai trò và mối quan hệ mới: người tham gia vào các cơ hội học tập nhằm vận dụng các kiến thức và niềm tin vào giải quyết các vấn đề trong các tình huống khác nhau;

10) Tích hợp niềm tin mới vào học tập và thói quen nghề nghiệp: người học bắt đầu nhận thức được sự ‘chuyển đổi’ của bản thân và sẵn sàng vận dụng kiến thức và cách nghĩ mới vào giải quyết các vấn đề nan giải mà bản thân phải đối mặt [13].

Mô hình 10 bước này là cơ sở để vận dụng quan điểm HTCD trong dạy và học ở bậc Đại học. Theo mô hình trên, có bốn yếu tố cơ bản tạo nên sự ‘chuyển đổi’ về nhận thức/quan điểm của người học:

(1) Tình huống/vấn đề nan giải gắn liền với người học: đây có thể là các vấn đề học tập cần giải quyết hoặc các tình huống phát sinh từ thực tiễn cuộc sống hàng ngày. Để tạo ra các vấn đề/ tình huống nan giải, giảng viên có thể giới thiệu cho sinh viên các quan điểm đối lập với quan điểm của họ; yêu cầu sinh viên thử đảm nhận các vai trò mới đòi hỏi họ phải nhìn nhận vấn đề từ các góc độ khác nhau, giới thiệu cho sinh viên các trải nghiệm và quan điểm có thể khiến họ có cách nhìn nhận khác về cách giải quyết một vấn đề cụ thể,...

(2) Chiêm nghiệm cẩn trọng (bao gồm tự vấn và đánh giá cẩn trọng niềm tin của bản thân): người dạy cần khuyến khích người học xác định và diễn đạt được các giả định hoặc niềm tin chi phối cách nghĩ hay cách họ giải quyết vấn đề; từ đó phân tích và đánh giá các giả định, niềm tin đó. Người dạy có thể rèn luyện cho người học khả năng này bằng cách yêu cầu họ phân tích và đánh giá các niềm tin, giả định ẩn bên dưới các quan điểm hoặc cách tư duy khác nhau trong suốt quá trình học [13];

(3) Thảo luận tích cực: sinh viên sẽ học từ nhau thông qua việc chia sẻ các quan điểm và niềm tin cũng như giải định chi phối các quan điểm đó. Bằng cách tích cực lắng nghe và tìm hiểu cách người khác đi đến một kết luận khác với mình, bản thân người học không những có cái nhìn đa chiều về một vấn đề (tư duy mở) mà còn cảm thông với các quan điểm trái chiều và

xem xét nó một cách công bằng. Nhằm tăng tính hiệu quả của thảo luận tích cực, người dạy cần tạo ra môi trường có tính mở, an toàn và tôn trọng đối với tất cả các thành viên dù ý kiến, quan điểm của họ khác biệt hoặc dị biệt; và

(4) Vận dụng quan điểm đã ‘chuyển đổi’ vào hành động thực tiễn: yếu tố này nhằm củng cố tính bền vững của quan điểm mới hình thành; qua đó tăng cường sự tự tin của người học đối với kiến thức, kĩ năng và niềm tin vừa hình thành. Trong dạy học, giảng viên có thể yêu cầu sinh viên tiến hành các dự án nhỏ để vận dụng quan điểm ‘chuyển đổi’ vào tình huống thực tiễn.

Như vậy, khi vận dụng quan điểm HTCD người dạy cần đảm bảo các điều kiện diễn ra quá trình chuyển đổi để người học có cơ hội ‘chuyển đổi’ nhận thức/quan điểm của bản thân. Để tạo nên ‘chuyển đổi’ về nhận thức/quan điểm của người học, người dạy cần kết đa dạng các phương pháp dạy học lấy học sinh làm trung tâm trong đó nhấn mạnh sự hình thành và phát triển năng lực siêu nhận thức (meta-cognition): khả năng người học tự điều khiển và điều chỉnh quá trình nhận thức của chính mình [14, 15] nhằm giúp người học phát triển đa dạng các loại kiến thức (xem [14]) và cách tư duy [13]. Dạy học khám phá, dạy học giải quyết vấn đề và dạy học dựa trên kịch bản (scenario-based learning) là một trong số các phương pháp giúp giảng viên tạo nên các cơ hội học tập theo quan điểm HTCD; đặc biệt các phương pháp này tạo cơ hội để sinh viên vận dụng các quan điểm/nhận thức mới vào giải quyết các vấn đề có tính thực tiễn.

2.3. Tính khả thi của việc vận dụng quan điểm học tập chuyển đổi trong bối cảnh Giáo dục đại học ở Việt Nam

Quan điểm HTCD đã được áp dụng vào thực tiễn dạy học nhằm tìm kiếm và thúc đẩy sự chuyển đổi ở người học từ thập niên 80 của thế kỉ 20. Lí thuyết này được áp dụng ở nhiều bối cảnh khác nhau: nghiên cứu tín ngưỡng và học tập ở người trưởng thành; đào tạo thành viên nhà thờ; phương pháp dạy học công nghệ cho giảng viên; đào tạo giáo viên; đào tạo điều dưỡng, y tá; đào tạo quản lí và lãnh đạo,.. (xem [16,17]). Một vài thành quả về chuyển đổi quan điểm của người học trong môi trường giáo dục đại học chính quy, chủ yếu là đào tạo giáo viên được tóm tắt trong bảng dưới đây:

Bảng 1. Một số kết quả nghiên cứu về vận dụng lí thuyết Học tập chuyển đổi

STT	Mục đích nghiên cứu	Kết quả
1	King [18] tiến hành nghiên cứu trên 208 sinh viên (SV) sư phạm Tiếng Anh nhằm kiểm tra các yếu tố tác động và bản chất của những trải nghiệm chuyển đổi xảy ra trong quá trình học.	Kết quả nghiên cứu chỉ ra rằng: 1) 66.8% tổng số SV tham gia có trải nghiệm về chuyển đổi cá nhân. 2) Sự chuyển đổi của SV thể hiện ở 3 lĩnh vực: thay đổi quan điểm về việc học Tiếng Anh; nhận thức rõ hơn về liên văn hóa (văn hóa Mỹ & văn hóa của quốc gia); và thay đổi ở mức độ cá nhân (SV tăng lòng tin vào bản thân, từ đó chi phối hành động của cá nhân, quan hệ với người khác, và cảm nhận về chính bản thân). 3) Các yếu tố hỗ trợ quá trình chuyển đổi của cá nhân bao gồm hoạt động học tập phù hợp (thảo luận, hoạt động tập thể, viết luận, đọc hiểu, viết nhật kí học tập, đóng vai, dự án nhóm,...); hỗ trợ từ người dạy, SV, bạn bè, gia đình...; và những thay đổi trong cuộc sống có thể làm thay đổi quan điểm của người học.
2	Tobias [19] tiến hành nghiên cứu nhằm xác định mức độ	Thông qua xử lí số liệu thu được từ nhật kí học tập (Journal entries) của SV trong quá trình học, Tobias

	chuyển đổi của người học sau khi tham dự khóa học service learning (học tập phục vụ cộng đồng) về Phương pháp giáo dục cuộc sống gia đình với sự nhấn mạnh vai trò của chiêm nghiệm trong quá trình học.	nhận thấy SV có sự thay đổi tương ứng với bốn pha chuyển đổi quan điểm của Mezirow: (1) xác định tình huống khó xử lí; (2) khám phá các vai trò, quan hệ, và hành động mới; (3) lĩnh hội kiến thức và kĩ năng để triển khai kế hoạch cá nhân; (4) hình thành năng lực và tự tin với vai trò và các mối quan hệ mới.
3	Để hỗ trợ giảng viên trong việc tích hợp công nghệ và kiểm tra sự chuyển đổi nhận thức của giảng viên về vấn đề này, King [18] đã vận dụng lí thuyết HTCĐ để thiết kế các khóa bồi dưỡng cho 175 giảng viên. Các khóa học này sử dụng đa dạng các hình thức học tập khác nhau như: thảo luận, dự án nhỏ, viết nhật kí học tập, hội nghị truyền hình (video conferencing), báo cáo, thiết kế chương trình và thực hành dạy học tích hợp công nghệ.	Kết quả nghiên cứu ghi nhận có 89,1% giảng viên có sự chuyển đổi về nhận thức. Các chuyển đổi này thể hiện ở 3 khía cạnh: 1) Nhận thức về nghề nghiệp: giảng viên tham gia các khóa học phản ánh họ nhận thấy giảng viên cần phải là người hỗ trợ quá trình học và học sinh nên là trung tâm của quá trình dạy và học. Đồng thời, quá trình giáo dục không bó hẹp trong không gian lớp học, giảng viên & sinh viên có thể trao đổi và thảo luận với đồng nghiệp và bạn học trên từ các quốc gia khác nhau. 2) Nhận thức về công tác dạy học: giảng viên tham gia thể hiện họ sẽ thay đổi phương pháp dạy học của họ theo hướng tăng cường học tập tự chủ và phát triển năng lực phản biện cho sinh viên. Số khác cho thấy họ có thể thay đổi công tác chuẩn bị và phương pháp nghiên cứu phục vụ cho việc dạy học. 3) Các giảng viên tham gia khóa học cho biết họ tự tin hơn vào năng lực của bản thân trong việc tích hợp công nghệ vào dạy học.
4	Trong nghiên cứu của mình, Johnson and Fargo [20] đã vận dụng HTCĐ vào thiết kế khóa học bồi dưỡng cho giáo viên dạy môn Khoa học tự nhiên tại các trường THCS nội thành có thành tích học tập thấp & tỷ lệ học sinh thuộc nhóm người thiểu số đông. Mục tiêu của nghiên cứu này nhằm kiểm tra xem liệu HTCĐ được vận dụng trong khóa bồi dưỡng có thể giúp giáo viên nâng cao kết quả học tập của học sinh thông qua việc thay đổi nhận thức và thực tiễn dạy học của họ.	Kết quả cho thấy khóa học bồi dưỡng vận dụng lí thuyết HTCĐ đã tạo nên những chuyển biến tích cực trong việc nâng cao kết quả học tập của học sinh. Thông qua khóa học bồi dưỡng, giáo viên tham gia nhóm thực nghiệm đã xây dựng được mối quan hệ hợp tác, giúp đỡ lẫn nhau với đồng nghiệp. Họ cùng nhau nghiên cứu bồi dưỡng của học sinh và trường, cùng xác định các phương pháp dạy học phù hợp và hiệu quả ứng với thực tế của khu vực và nhu cầu học tập của học sinh. Họ duy trì môi trường học tập thuận lợi cho học sinh học tập và hỗ trợ học sinh với nhu cầu và trình độ năng lực đa dạng. Quan trọng hơn, họ hiểu và tổ chức cho học sinh được đảm nhận vai trò chủ động trong việc xây dựng kiến thức mới cho bản thân.
5	Nhóm nghiên cứu gồm Provident, Salls, Dolhi, Schreiber, Mattila và Eckel [21] đã thiết kế chương trình	Kết quả thu phân tích các bài báo cáo giao do học viên làm cho thấy có sự chuyển đổi về quan điểm, nhận thức của họ về nghề nghiệp. Trong quá trình học, học viên đã thể hiện được sự tự nhận thức (self-

<p>Tiến sĩ trực tuyến chuyên ngành Điều trị cho nghiên cứu sinh nhằm hỗ trợ học tập chuyển đổi của họ. Đặc điểm chính của chương trình chính là học viên phải xác định định động cơ tham gia chương trình học, trong quá trình học sẽ tham gia thảo luận với các học viên khác, và viết bài luận.</p>	<p>awareness) và chiêm nghiệm cẩn trọng về quá trình học tập. Một số nội dung họ phản ánh và đánh giá bao gồm nhu cầu cân bằng và định hướng cho đề tài nghiên cứu, kiểm soát stress trong quá trình học, tầm quan trọng của các môn học, cấu trúc của chương trình học,... Đồng thời, thông qua quá trình này, học viên còn có những thay đổi về quan điểm nghề nghiệp. Họ nhận thức được vai trò mới của mình (trong hoạt động nghề nghiệp) cũng như những thay đổi tích cực mang trong nó.</p>
---	---

Trong bối cảnh Việt Nam, lí thuyết về HTCĐ hoàn toàn có tính ứng dụng cao, đặc biệt là khi nền giáo dục chuyển từ cách tiếp cận nội dung sang cách tiếp cận năng lực và giữa lúc các vấn đề toàn cầu đòi hỏi người học cần thay đổi cách nghĩ và cách làm nhằm đảm bảo sự phát triển bền vững của quốc gia và thế giới. Các nghiên cứu trước đây chỉ rõ, giáo viên phổ thông và giảng viên các trường đại học vẫn giữ quan điểm về dạy và học truyền thống khi vận dụng các phương pháp dạy học hiện đại [xem 22, 23]. Họ vẫn quan niệm rằng nhiệm vụ chính của giáo viên là cung cấp kiến thức cho học sinh và học sinh chỉ cần tiếp nhận kiến thức đầy đủ từ giáo viên. Việc đổi mới phương pháp dạy học chỉ nhằm mục đích thay đổi không khí học tập [24]. Nghiên cứu gần đây của TS. Bùi Thị Ngọc Linh [25] cũng cho thấy, giáo viên ở 18 trường Tiểu học, Trung học cơ sở và Trung học phổ thông ở Bình Định không có thói quen xem xét và đánh giá các quan điểm, giá trị và niềm tin đã có của bản thân về dạy và học. Hậu quả là mặc dù họ nhận thức được tầm quan trọng và tính cần thiết của dạy học phát triển tư duy nhưng bản thân họ rất miễn cưỡng hoặc từ chối vận dụng nó. Điều này phản ánh lỗ hổng trong nhận thức và niềm tin của giáo viên về vai trò của người thầy và vai trò của họ đối với việc mang lại thành công cho học sinh. Đồng thời, thể hiện sự cần thiết của việc đưa HTCĐ vào chương trình đào tạo nhằm giúp sinh viên hình thành thói quen xem xét và đánh giá nhận thức và hành động liên quan đến hoạt động nghề nghiệp tương lai.

Bản thân là một giảng viên Khoa Sư phạm, tác giả bài viết này cũng nhận thấy hầu như sinh viên sư phạm không có thói quen chiêm nghiệm và hoạt động dạy học cũng không chú trọng đến việc giúp sinh viên định hình và phát triển đúng đắn quan điểm về nghề nghiệp, về vai trò của người thầy trong giai đoạn cách mạng công nghiệp 4.0. Thực tế này có thể được cải thiện nếu giảng viên vận dụng quan điểm HTCĐ vào trong dạy học các môn nghiệp vụ sư phạm để khơi gợi các quan điểm chưa phù hợp của sinh viên, giúp họ xác định và diễn đạt nó thành lời, khuyến khích họ đánh giá và đối chiếu nó với nhu cầu đào tạo hiện nay, với vai trò đích thực của người thầy. Từ đó, thúc đẩy sự ‘chuyển đổi’ bên trong cách nghĩ, cách dạy của họ. Nhận thức được tầm quan trọng của HTCĐ đối với việc hình thành quan điểm và thói quen dạy học của sinh viên sư phạm, tác giả bài viết cũng đang tiến hành đề tài nhằm hình thành và phát triển khả năng chiêm nghiệm cho sinh viên sư phạm trường Đại học Quy Nhơn – một công cụ đắc lực trong việc chuyển hóa nhận thức, quan điểm của sinh viên sư phạm về dạy và học.

Những thành tựu của quan điểm HTCĐ trên thế giới và khả năng vận dụng ở Việt Nam cho thấy quan điểm này có ý nghĩa rất lớn đối với việc chuyển đổi nhận thức, giá trị, cảm xúc và thái độ của người học. Tuy vậy, do quan điểm này xuất hiện ở môi trường giáo dục phương Tây – một bối cảnh hoàn toàn khác biệt với Việt Nam nên độc giả có thể đặt câu hỏi rằng liệu HTCĐ có phù hợp với giáo dục đại học Việt Nam không?

Trước khi trả lời câu hỏi trên, chúng ta hãy tìm hiểu về những thách thức của việc vận dụng lí thuyết HTCĐ. Căn cứ vào các đặc điểm bản chất của lí thuyết học tập này thì việc triển khai HTCĐ phải đảm bảo các điều kiện sau:

➤ Học là quá trình mà ở đó người học chủ động, tích cực xem xét và đánh giá niềm tin, giá trị, và cảm xúc của bản thân trong mối tương quan với các trải nghiệm mới.

➤ Dạy là quá trình hỗ trợ quá trình học của người học. Người dạy không chỉ cung cấp cho người học cơ hội được tự kiểm tra, đánh giá thế giới quan của mình, mà còn tạo nên môi trường học tập an toàn cho người học được thể hiện quan điểm cá nhân.

➤ Môi trường học tập theo mô hình HTCĐ đòi hỏi phải có sự tham gia của tất cả các thành viên trong lớp học; sự lắng nghe tích cực của cả người dạy và người học; và tôn trọng sự khác biệt của mỗi cá nhân người học.

➤ Để kích thích sự chuyển đổi trong nhận thức của người học, người học nhất thiết phải tham gia vào 2 quá trình: chiêm nghiệm cân trọng và tranh luận tích cực.

Nếu so sánh thực trạng dạy và học ở đại học hiện nay và các điều kiện triển khai của HTCĐ, việc triển khai lí thuyết học tập có một số điểm thuận lợi và tính khả thi. Các giảng viên đã tiếp cận với hầu hết các cách tiếp cận dạy học hiện đại và ít nhiều hiểu rõ bản chất của dạy và học cũng như vai trò mới của học và người học trong suốt quá trình giáo dục. Thuận lợi trên sẽ hỗ trợ họ trong việc thích nghi và triển khai mô hình học tập mới. Các kĩ năng cần thiết để thúc đẩy HTCĐ của giảng viên có thể được hình thành thông qua các buổi workshop, seminar hoặc thành lập các cộng đồng học tập trong giảng viên. Cộng đồng học tập của giảng viên là nhóm các giảng viên trong khoa hoặc trường gặp gỡ và trao đổi ý kiến, chia sẻ kinh nghiệm, và thảo luận với nhau về các giải pháp nhằm cải thiện thực trạng dạy học và nâng cao kết quả học tập của người học.

Về phía người học, sinh viên đã tiếp cận với các phương pháp dạy học tích cực ở trường phổ thông nên sẽ ít ngỡ ngàng hơn khi tiếp cận vai trò người kiến tạo kiến thức của mình. Hơn nữa, HTCĐ sử dụng trải nghiệm cá nhân làm cơ sở/điều kiện để tiến hành quá trình học, do đó cá nhân sẽ cảm thấy tự tin và thoải mái hơn khi chia sẻ và thảo luận về những vấn đề bản thân gặp phải. Một số người có thể phản biện rằng sinh viên Việt Nam thụ động thì không phù hợp với lí thuyết học tập mới. Tuy nhiên, một số nghiên cứu đã chỉ ra rằng, mặc dù yếu tố văn hóa chi phối thói quen học tập của sinh viên; nhưng cách thức giảng viên tổ chức hoạt động học tập cũng quy định cách học của sinh viên. Littlewood [26, 27] phát hiện sinh viên châu Á, bao gồm Việt Nam thực sự không muốn học theo kiểu thụ động. Thompson [28] quan sát thấy nếu giảng viên Việt Nam sử dụng các cách tiếp cận dạy học hiện đại, sinh viên của họ học rất tích cực và sôi nổi. Ngược lại, nếu giảng viên chỉ chú trọng thuyết trình, giảng giải thì sinh viên sẽ học rất thụ động. Trần Thị Tuyết [29] và D. Bảo [30] cũng chỉ ra rằng chỉ cần giảng viên kiên định sử dụng các phương pháp dạy học trao quyền cho sinh viên, tức để họ được quyết định con đường đi tới kiến thức mới và tăng cường tính tương tác và hợp tác giữa người học thì học tập thụ động sẽ dần biến mất.

3. Kết luận

Áp dụng quan điểm HTCĐ thực sự cần thiết để thúc đẩy Giáo dục đại học hoàn thành nhiệm vụ xã hội của mình [31]. Lí thuyết học tập này có thể thúc đẩy sự phát triển năng lực nhận thức của người học, góp phần hoàn thiện thế giới quan và nhân sinh quan theo hướng phù hợp với bối cảnh sống cụ thể của người học, và giúp họ có thể thích ứng với môi trường sống luôn biến động do tác động của quá trình toàn cầu hóa và cách mạng khoa học công nghệ mang lại. Bên cạnh đó, HTCĐ có khả năng sẽ thay đổi căn bản quá trình dạy và học từ quá trình truyền đạt kiến thức sang quá trình tự kiến tạo và tự phát triển nhận thức, quan điểm và hành động của mỗi cá nhân người học; từ đó thay đổi quan niệm của các đối tượng tham gia quá trình giáo dục về bản chất quá trình này.

Thay đổi trong giáo dục không đơn giản và cần thời gian, đặc biệt là khi việc triển khai mô hình HTCĐ đòi hỏi có sự thay đổi về nhận thức và hành động của cả người dạy, người học, và cộng đồng. Tuy nhiên nếu không thay đổi, chúng ta sẽ không thỏa mãn được yêu cầu của

thời đại, nhất là khi thế kỉ XXI đặc trưng với nhiều biến động khó lường. Thiết nghĩ, các cơ sở giáo dục nên xây dựng các tầm nhìn và chiến lược phù hợp để nâng cao khả năng thành công và cạnh tranh của sinh viên thông qua việc vận dụng quan điểm HTCĐ trong dạy và học ở cơ sở mình.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Partnership for 21st Century Skills, 2011. P21 Framework for 21st Century learning. Retrieve from <http://www.p21.org/our-work/p21-framework>.
- [2] Dewey, J., 1938. *Experience and education*. New York: Kappa Delta Pi/Touchstone.
- [3] Nghị quyết số 29 – NQ/TW, 2013. Nghị quyết “về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục đào tạo, đáp ứng yêu cầu công nghiệp hóa, hiện đại hóa trong điều kiện kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa và hội nhập quốc tế”. truy cập ngày 10/02/2020 tại <https://thuvienphapluat.vn/van-ban/thuong-mai/Nghi-quyet-29-NQ-TW-nam-2013>
- [4] Bodewig, C. & Badiani-Magnusson, R., 2014. *Skilling up Vietnam: Preparing the workforce for a modern market economy*. Truy cập tại <http://documents.worldbank.org/curated/en/283651468321297015/Skilling-up-Vietnam-preparing-the-workforce-for-a-modern-market-economy>
- [5] Nguyễn Sĩ Dũng, tháng 03, 2006. Năng lực tư duy toàn cầu. Tuổi Trẻ Online. Truy cập ngày 29/01/2020, tại <http://tuoitre.vn/nang-luc-tu-duy-toan-cau-127283.htm>
- [6] Nguyễn Hiệp, tháng 07, 2016. “*It’s time for Vietnamese enterprises to have global thinking*” (in Vietnamese). ASEAN Entrepreneurs Institute. Truy cập ngày 29/01/2020, tại <http://aei.vn/da-den-luc-doanh-nghiep-viet-nam-phai-co-tu-duy-toan-cau.html>
- [7] Mezirow, J., 1997. Transformative learning: Theory to practice. *New directions for adult and continuing education*, 1997(74), 5-12.
- [8] Nguyễn Vũ Thu Hằng, 2019. Học tập chuyển hóa và một số gợi ý về sự vận dụng vào thực tiễn dạy học ở Việt Nam hiện nay. *VNU Journal of Science: Education Research*, Quyển 35, số 1, tr. 30 – 38.
- [9] Trần Minh Hùng & Phạm Xuân Thanh, 2017. Thiết kế su phạm “Giáo dục kỹ năng sống” theo thuyết dạy học chuyển hóa. *Tạp chí Khoa học trường Đại học Đồng Nai*, số 5, tr.1-10.
- [10] Phạm, Đ. T., 2018. *Nghiên cứu áp dụng thử nghiệm “Thuyết học tập chuyển hoá” trong đào tạo nguồn nhân lực nhằm phát triển bền vững công ty nội thất NHK*. Luận văn thạc sỹ, Đại học Quốc gia Hà Nội, Việt Nam.
- [11] Nguyễn thị Hồng Phúc, Trần Đức Tuấn và Nguyễn Kim Hồng, 2019. Những đóng góp tích cực của học tập chuyển đổi đối với sự hình thành và phát triển mô hình sinh thái bền vững Vườn – Ao – Chuồng – Biogas ở Cần Thơ. *Tạp chí Khoa học Trường Đại học Sư phạm TP Hồ Chí Minh*, quyển 16, số 4, tr. 67- 80.
- [12] Piaget, J., 1964. Part I: Cognitive development in children: Piaget development and learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 2(3), 176–186.
- [13] Middleton, A., tháng 02, 2018. *Briefing: What is Transformative Learning?* Truy cập ngày 09/02/2020 tại https://blogs.shu.ac.uk/engagement/toolkit/transformative-learningtoolkit/briefing-what-is-transformative-learning/?doing_wp_cron=1581306791.14933490753173
- [14] Flavell, J. H., 1979. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906.
- [15] ivingston, J. A., 2003. *Metacognition: An overview*. Truy cập từ kho dữ liệu ERIC database, mã ED474273.
- [16] Taylor, E., 2000. Fostering Mezirow's transformative learning theory in the adult education classroom: A critical review. *Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 14(2), 1-28.
- [17] Taylor, E. W., 2007. An update of transformative learning theory: A critical review of the empirical research (1999–2005). *International journal of lifelong education*, 26(2), 173-191.

- [18] King, P. K., 1997. Examining activities that promote perspective transformation among adult learners in adult education. *International Journal of University Adult Education*, 36(3), 23-37.
- [19] Tobias, S., 2013. Perspective transformation through service-learning: Student reflections. *AURCO Journal*, 19, 120-131.
- [20] Johnson, C. C., & Fargo, J. D., 2010. Urban school reform enabled by transformative professional development: Impact on teacher change and student learning of science. *Urban Education*, 45(1), 4-29.
- [21] Provident, I., Salls, J., Dolhi, C., Schreiber, J., Mattila, A., & Eckel, E., 2015. Design of an Online Curriculum Promoting Transformative Learning in Post Professional Doctoral Students. *Online Learning*, 19(3), 128-143.
- [22] Nguyễn Phương Mai, Terlouw, C. và Pilot, A., 2006. Culturally appropriate pedagogy: The case of group learning in a Confucian Heritage Culture context. *Intercultural Education*, 17(1), 1–19.
- [23] Phạm Thị Hồng Thanh, 2007. The roles of teachers in implementing educational innovation: The case of implementing cooperative learning in Vietnam. *Asian Social Science*, 4(1), 3.
- [24] Pham, T. H. T., 2011. An investigation of perceptions of Vietnamese teachers and students toward Cooperative Learning (CL). *International Education Studies*, 4(1), 3–12.
- [25] Bùi Thị Ngọc Linh, 2019. *Perceptions of Vietnamese teachers towards incorporating dialectical thinking: A transformational model of curriculum and pedagogy*. Luận án Tiến sĩ, Đại học Newcastle, New South Wales, Úc.
- [26] Littlewood, W., 1999. Defining and developing autonomy in East Asian contexts. *Applied Linguistics*, 20(1), 71-94.
- [27] Littlewood, W., 2000. Do Asian students really want to listen and obey? *ELT Journal*, 1, 31.
- [28] Thompson, J., 2009. *Changing chalk and talk: The reform of teaching methods in Vietnamese higher education, Independent study project, (ISP collection)*. Retrieved from SIT Digital Collection via <https://digitalcollections.sit.edu/isp-collection/708/>
- [29] Tran, T. T., 2013b. The causes of passiveness in learning of Vietnamese students. *VNU Journal of Science: Education Research*, 29(2), 72-84.
- [30] Bao D., 2013. Voices of the reticent? Getting inside views of Vietnamese secondary students on learning. In M. Cortazzi & L. Jin, (Eds.), *Researching cultures of learning*, pp. 136–154). London, UK: Palgrave MacMillan
- [31] Biesta, G., 2015b. *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. New York: Routledge.

ABSTRACT

Transformative learning – An educational perspective potentially contribution to radical and comprehensive change in Vietnamese higher education

Bui Thi Ngoc Linh, Linh Bui*¹, & Tran Duc Tuan²

¹Department of Education, Quy Nhon University

²Institute of Research & Education for Sustainable Development, Vietnam Union of Science and Technology Associations

The “Globalization 4.0” has challenged Vietnamese Higher education to meet the new requirements of generating qualified labor force: self-direct their learning and make their own decision, to adjust and develop their perspectives and their actions consequently. The current teaching and learning approaches mostly based on behaviorism are not enough to allow Higher education to achieve the new objective. Meanwhile, though constructivist learning has been implemented for years, its use was limited to activate student learning and equipped them with professional skills and competencies instead of focusing on developing their perspectives and worldview. To enhance the success of higher education in terms of achieving new educational objective, this paper will introduce transformative learning as a perspective that would be contribute to radical and comprehensive change in this educational level.

Keywords: transformative learning, Vietnamese higher education, perspective development, educational change.