

NHÂN TỐ TÁC ĐỘNG ĐẾN SỰ PHÁT TRIỂN KIẾN THỨC THÔNG TIN CỦA HỌC SINH

TS Ngô Thị Huyền

Trường ĐH KHXH&NV Tp. Hồ Chí Minh

Tóm tắt: Bài viết trình bày kết quả nghiên cứu khám phá những nhân tố tác động đến sự phát triển kiến thức thông tin (KTTT) của học sinh trung học phổ thông tại Việt Nam. Các nhân tố này được chia thành hai nhóm bao gồm nội sinh và ngoại sinh. Bên cạnh đó, bài viết cũng chỉ ra phạm vi của KTTT, bối cảnh giáo dục Việt Nam và phương pháp được áp dụng trong nghiên cứu này.

Từ khóa: Kiến thức thông tin; trung học; Việt Nam.

Factors affecting knowledge literacy development of high-school students

Abstract: The article presents research results on factors affecting knowledge literacy development of high school students in Vietnam. These factors are divided into two groups including subjective and objective factors. The article also analyses the scope of knowledge literacy, the education situation in Vietnam and the methodology used in the research.

Keywords: Knowledge literacy; high school; Vietnam.

1. Giới thiệu

Kể từ khi lần đầu tiên được giới thiệu vào năm 1974 bởi Paul Zurkowski, thuật ngữ kiến thức thông tin (KTTT) đã trở nên quen thuộc với những người làm nghiên cứu và những người làm thực tiễn. Hiện nay, đào tạo người học trở thành những người có khả năng học tập độc lập đang trở thành mục tiêu quan trọng của các cơ sở giáo dục và tổ chức nghề nghiệp. Các nghiên cứu đã chỉ ra rằng, mục tiêu này có thể đạt được thông qua việc thúc đẩy sự phát triển của KTTT [Secker J and Coonan E, 2011]. Sự phát triển KTTT của mỗi cá nhân chịu tác động bởi nhiều yếu tố khác nhau. Bài viết này báo cáo những kết quả nghiên cứu được trích xuất từ một nghiên cứu lớn hơn nhằm trình bày những nhân tố tác động đến sự phát triển KTTT của học sinh trung học phổ thông (THPT) tại Việt Nam.

2. Phạm vi kiến thức thông tin

Có nhiều định nghĩa khác nhau về KTTT và thuật ngữ này có lịch sử phát triển riêng của nó. Một trong những định nghĩa được biết đến nhiều nhất cho đến thời điểm hiện tại được giới thiệu bởi Hiệp hội thư viện Hoa Kỳ (American Library Association - ALA): “KTTT là một tập hợp các năng lực cho phép các cá nhân nhận biết được khi nào thì cần thông tin và có khả năng định vị, đánh giá và sử dụng hiệu quả thông tin đó” [ALA, 1989, p. 1]. Hiện nay, nhiều tổ chức và cá nhân đang trong quá trình cập nhật lại định nghĩa KTTT để làm cho nó phù hợp với sự thay đổi của môi trường thông tin. Hiệp hội các thư viện nghiên cứu và đại học của Hoa Kỳ (Association of College and Research Libraries - ACRL) được xem là một ví dụ điển hình. Năm 2015 tổ chức này đã giới thiệu mô hình KTTT mới được gọi là “Khung lý thuyết về KTTT cho giáo dục

đại học” và KTTT được hiểu là “một tập hợp những năng lực được tích hợp bao gồm sự khám phá thông tin có tính suy tưởng, hiểu cách thông tin được tạo ra và định giá, và sử dụng thông tin trong việc tạo ra tri thức mới và tham gia một cách có đạo đức vào các cộng đồng học tập” [ACRL, 2015, p. 3]. Định nghĩa trên cho thấy, ACRL đã bỏ qua cách tiếp cận dựa trên kỹ năng để hướng đến xem xét sự phát triển KTTT trong mối quan hệ gắn chặt với cộng đồng. Nghiên cứu này tập trung vào KTTT trong một bối cảnh cụ thể là Việt Nam. Do đó, quan điểm của Walton G and Cleland J (2013) được áp dụng: sự phát triển của KTTT xuất phát từ một bối cảnh xã hội rộng lớn hơn và KTTT bao gồm ba lĩnh vực: tìm kiếm, đánh giá và sử dụng thông tin; và mỗi lĩnh vực thúc đẩy sự phát triển của một tập hợp các nhân tố: hành vi, nhận thức, siêu nhận thức và cảm xúc. Dù KTTT được tiếp cận ở nhiều khía cạnh khác nhau thì điểm mấu chốt ở đây vẫn là giúp mỗi cá nhân thành thạo và tự tin khi tương tác với thông tin trong môi trường thông tin thay đổi không ngừng.

3. Bối cảnh nghiên cứu

Kể từ năm 2000, Việt Nam đã và đang thực hiện nhiều cải cách trong hệ thống giáo dục quốc dân. Trong những năm gần đây, phương pháp giáo dục truyền thống, cụ thể là phương pháp giảng dạy truyền thụ (transmission approach) đang dần được thay thế bằng một phương pháp giáo dục mới - phương pháp giáo dục kiến tạo (constructivist approach) tập trung vào sự tự khám phá của người học để xây dựng hệ thống kiến thức riêng và cải thiện kỹ năng nghiên cứu. Nội dung này được thể hiện trong một số văn bản pháp quy ban hành gần đây như: Quyết định của Thủ tướng chính phủ phê duyệt Đề án “Xây dựng xã hội học tập giai đoạn 2012-2020” và “Chiến lược phát triển giáo dục giai

đoạn 2011-2020”. Với phương pháp giáo dục truyền thụ, người học thụ động tiếp nhận thông tin từ giáo viên và mục đích của việc học chủ yếu là ghi nhớ các thông tin [Kuhlthau C, Maniotes L and Caspari A, 2007]. Trong khi đó, phương pháp giáo dục kiến tạo nhấn mạnh vào việc xây dựng kiến thức chủ động của người học [Mayes T and de Freitas S, 2013]. Các nghiên cứu chỉ ra rằng, cách tiếp cận giảng dạy truyền thụ không thúc đẩy tư duy độc lập và tính tự chủ trong học tập như phương pháp giáo dục kiến tạo [Chu S, 2012]. Phương pháp giáo dục kiến tạo đòi hỏi người học khám phá thông tin nhằm tạo ra môi trường thuận lợi cho sự phát triển của những luận cứ phản biện [River Parishes Community College, 2009]. Chính vì thế, KTTT trở thành công cụ cần thiết giúp người học trở thành những người tìm kiếm thông tin hiệu quả và xây dựng kiến thức [Chu S, 2012]. Trong khi đó, phương pháp giáo dục truyền thụ không tạo được môi trường thuận lợi cho sự phát triển của KTTT.

Mặc dù Việt Nam đã thực hiện một số cải cách giáo dục để thay đổi phương pháp giảng dạy với phương châm lấy người học làm trung tâm, nhưng các nghiên cứu chỉ ra rằng cách tiếp cận giảng dạy mô phạm lấy giáo viên làm trung tâm vẫn tiếp tục được sử dụng trong các cơ sở giáo dục của Việt Nam [Nguyễn Nhung và Williams P, 2016]. London J (2011) chỉ ra rằng, giáo dục Việt Nam vẫn đang ở ngã tư đường và có khoảng cách lớn giữa các chính sách giáo dục và thực tiễn. Có thể thấy rằng, quá trình chuyển đổi còn gặp nhiều thách thức và đòi hỏi nhiều nỗ lực hơn nữa từ các nhà giáo dục và các bên có liên quan.

4. Phương pháp nghiên cứu

Đây là nghiên cứu định tính thu thập dữ liệu tại hai trường THPT (mã hoá là trường B và trường C) trên địa bàn Thành phố Hồ

Chí Minh. Số lượng các trường THPT tại Việt Nam là rất lớn. Chính vì thế, nghiên cứu này áp dụng chiến lược mẫu mục tiêu nhằm lựa chọn ra hai trường trên để có thể phân tích sâu từng trường hợp trong bối cảnh nghiên cứu gặp phải nhiều giới hạn về thời gian cũng như nhân lực.

Dữ liệu được thu thập qua hai giai đoạn:

- Giai đoạn 1: Phỏng vấn bán cấu trúc đối với sáu học sinh có độ tuổi từ 15 đến 18 (3 học sinh đến từ mỗi trường) về những nhân tố tác động đến sự phát triển KTTT của họ. Học sinh được mã hoá như sau: BS74, BS55, BS10, CS51, CS91 và CS28.

- Giai đoạn 2: Phỏng vấn bán cấu trúc đối với đội ngũ quản lý, giảng dạy và chuyên viên thư viện tại mỗi trường bao gồm hai cán bộ thư viện, sáu giáo viên và hai cán bộ quản lý (gọi chung là chuyên gia) để củng cố kết quả thu thập được từ phỏng vấn học sinh. Kết quả mã hoá được thể hiện trong Bảng 1 sau đây:

Số thứ tự	Nghề nghiệp	Mã hoá
Trường B		
01	Giáo viên 1	BT1
02	Giáo viên 2	BT2
03	Giáo viên 3	BT3
04	Hiệu trưởng	BM
05	Cán bộ thư viện	BL
Trường C		
06	Giáo viên 1	CT1
07	Giáo viên 2	CT2
08	Giáo viên 3	CT3
09	Hiệu trưởng	CM
10	Cán bộ thư viện	CL

Dữ liệu phỏng vấn đã được phân tích bằng phần mềm Nvivo với kỹ thuật phân

tích chủ đề. Phân tích chéo hai trường đã được thực hiện để khám phá những nhân tố ảnh hưởng đến sự phát triển KTTT của học sinh.

5. Những nhân tố ảnh hưởng đến kiến thức thông tin của học sinh

Nghiên cứu cho thấy rằng, KTTT của học sinh chịu ảnh hưởng bởi hai nhóm nhân tố: nội sinh và ngoại sinh. Các nhân tố nội sinh bắt nguồn từ chính bản thân của học sinh trong khi các nhân tố ngoại sinh xuất phát từ môi trường học tập.

5.1. Nhân tố nội sinh

5.1.1. Nhận thức của học sinh về kiến thức thông tin

Nghiên cứu chỉ ra rằng, học sinh thiếu sự hiểu biết toàn diện về KTTT. Kết quả phỏng vấn cho thấy, tất cả các học sinh chưa bao giờ được nghe hoặc đọc về KTTT trước khi tham gia nghiên cứu này. Không có học sinh nào có cách giải thích hoàn chỉnh về KTTT. Có học sinh cho rằng, KTTT chính là khả năng sử dụng thông tin, *“KTTT là năng lực sử dụng thông tin một cách hợp lý và đúng đắn”* (BS5). Trong khi một học sinh khác cho rằng, người có KTTT cần biết các phương pháp hoặc kỹ thuật để tìm tin, *“KTTT là cách mà chúng ta tìm tin”* (BS16). Thú vị là các học sinh còn lại cho rằng, KTTT đồng nghĩa với kiến thức, *“KTTT là tri thức mà chúng ta cần biết”* (BS34). Vai trò của KTTT cũng chưa được đánh giá cao từ học sinh, *“KTTT thì cũng không quan trọng vì nó không ảnh hưởng nhiều đến cuộc sống của em”* (CS28). Sự thiếu hiểu biết về khái niệm này cũng như vai trò của nó trong học tập có thể ảnh hưởng đến năng lực KTTT của học sinh. Khi xem xét các mô hình KTTT, có thể dễ dàng nhận thấy sự hiện diện của các yếu tố về nhận thức. Điều này chứng minh tầm quan trọng của các yếu tố liên

quan đến nhận thức đối với sự phát triển KTTT. Bundy A (1999) chỉ ra rằng, nhận thức về thông tin của sinh viên vẫn chưa được phát triển tốt khi họ bước chân vào giảng đường đại học. Do đó, có sự hiểu biết giới hạn về những thành phần của KTTT giữa các sinh viên [Smith M and Hepworth M, 2007]. Điều này được chứng minh trong nghiên cứu này khi chỉ ra rằng các thành phần của KTTT vẫn chưa được đề cập đầy đủ trong cách giải thích về KTTT của học sinh. Chính vì thế, các chương trình giảng dạy KTTT cần phải tập trung vào việc thay đổi sự hiểu biết và nhận thức của học sinh về thuật ngữ này.

5.1.2. Động lực bên trong

Kết quả nghiên cứu cho thấy, các trường được khảo sát vẫn chưa cung cấp các

chương trình giảng dạy KTTT chính thức mà chỉ dừng lại ở những hướng dẫn mang tính đơn lẻ mà giáo viên dành cho học sinh khi các em đưa ra các câu hỏi chất vấn liên quan đến quá trình tương tác với thông tin. Chính vì thế, học sinh chủ yếu tự mình học các kỹ năng liên quan đến KTTT. Những học sinh nào có khả năng tận dụng được những lợi ích từ các hoạt động trong và ngoài trường thì cũng có sự hiểu biết tốt hơn về KTTT. Những hoạt động này bao gồm: bài tập về nhà, sử dụng sách giáo khoa (SGK), hoạt động ngoại khoá, chủ động hỏi các thành viên trong gia đình, sử dụng thư viện, chủ động hỏi giáo viên, hỗ trợ chéo giữa các học sinh và theo dõi các kênh thông tin. Kết quả phỏng vấn học sinh được thể hiện trong Bảng 2.

Bảng 2. Những hoạt động mà học sinh tham gia hỗ trợ phát triển KTTT

Hoạt động	Câu trả lời phỏng vấn học sinh	Mã hoá học sinh
Bài tập về nhà	Em có thể phát triển KTTT thông qua bài tập về nhà. Ví dụ như các bài tập môn Lịch sử, giáo viên thường yêu cầu em xem các video và tìm trước thông tin để chuẩn bị cho bài kế tiếp. Vì vậy, em phải tìm tin để đáp ứng yêu cầu của giáo viên.	CS51
Sử dụng SGK	Em tìm thêm thông tin trên internet để trả lời cho các câu hỏi trong SGK. SGK có những câu hỏi nâng cao. Em cần phải tìm tin để trả lời các câu hỏi đó.	BS74 CS91
Hoạt động ngoại khoá	Em thỉnh thoảng viết các bài luận cho Đoàn thanh niên và các nhóm học thuật trong trường. Em phải tham gia các sự kiện và tìm tin để làm những bài luận đó.	BS74
Chủ động hỏi các thành viên trong gia đình	Đối với những vấn đề nhận được những luồng ý kiến trái chiều, em sẽ hỏi ba mẹ, anh chị và những người lớn hơn để giúp em tìm được thông tin chính xác.	BS55
Sử dụng thư viện	Thư viện trường em sắp xếp tài liệu học tập sử dụng hệ thống phân loại. Vì vậy, nếu giáo viên yêu cầu em tìm thông tin liên quan đến môn học nào thì em sẽ biết cách tìm tài liệu ở những kệ sách đó.	BS74

Chủ động hỏi giáo viên	Em thường hỏi giáo viên để giúp em tìm tin. Các thầy cô cung cấp các ví dụ hoặc các từ khóa để giúp em tìm tin ở nhà. Em sẽ ghi chú lại và tự tìm tin tại nhà. Sau đó em sẽ so sánh kết quả tìm của mình với những gì thầy cô cho.	BS55
	Khi em thực hiện dự án, nếu em thấy quá khó, em có thể hỏi giáo viên. Các thầy cô sẽ chỉ cho em vài kỹ thuật để tìm tin.	BS10
Hỗ trợ chéo giữa các học sinh	Em tìm tin từ nhiều nguồn khác nhau và sau đó thảo luận với bạn để tìm ra cái nào là phù hợp nhất.	CS51
	Thông thường sau khi hoàn thành việc tìm tin, em sẽ hỏi bạn để xác định xem thông tin có đúng hay không.	BS10
Theo dõi các kênh thông tin	Em thường xem tin tức trên tivi hoặc nghe trên radio... Thông tin từ những nguồn này thì chính xác và đáng tin hơn, em cũng có đọc cả các tạp chí điện tử như Tuổi Trẻ và Dân Trí.	CS51

Bằng chứng từ nghiên cứu này cho thấy rằng, việc tự học KTTT của học sinh bắt nguồn từ động lực bên trong. Tất cả những hoạt động nêu trên đều mang tính tự chọn. Học sinh có tương tác với thông tin để hoàn thành các nhiệm vụ hay không đều mang tính chủ động của họ. Những hoạt động nêu trên có thể không trực tiếp cung cấp các hướng dẫn KTTT cho học sinh nhưng chúng cung cấp nhiều cơ hội tương tác với thông tin hơn. Từ đó, KTTT của học sinh có thể được cải thiện. Điều này củng cố quan điểm của River Parishes Community College (2009) khi cơ quan này chỉ ra rằng, cần cung cấp cho học sinh các cơ hội để có được các trải nghiệm trong và ngoài lớp nhằm giúp họ thực hành các kỹ năng xử lý thông tin. Bruce C (2004) giới thiệu bốn thành phần quan trọng của một chương trình KTTT bao gồm: các nguồn lực hỗ trợ hoạt động học tập các kỹ năng cụ thể, một chương trình tạo ra cơ hội để học các kỹ năng cụ thể đó, thúc đẩy

tương tác chủ động với môi trường thông tin, và khuyến khích sự phản ánh về việc học các thực tiễn thông tin hiệu quả. Điều này chứng minh rằng, việc tương tác chủ động với môi trường thông tin thúc đẩy sự phát triển KTTT. Sự tương tác chủ động với thông tin có thể bắt nguồn từ cảm giác thiếu các kỹ năng [Gross M and Latham D, 2007]. Pintrich P (2003) chứng minh rằng, những học sinh có động lực cao để học thể hiện năng lực học thuật tốt hơn. Động lực bên trong có thể được xem là nguyên nhân sâu xa ảnh hưởng đến KTTT của học sinh nói chung và việc tìm tin độc lập nói riêng. Động lực để học có thể xuất phát từ mong muốn có kiến thức và tự cải thiện có sự ảnh hưởng lên những nỗ lực để tận dụng những lợi ích của những hoạt động nói trên. Do đó, động lực phát triển kỹ năng thông tin nên nhận được nhiều sự quan tâm từ các nhà nghiên cứu và những người làm thực tiễn khi thiết kế một chương trình KTTT.

5.2. Nhân tố ngoại sinh

5.2.1. Giáo viên

Nghiên cứu tìm ra rằng, năng lực KTTT của giáo viên có thể ảnh hưởng đến hoạt động tương tác với thông tin của học sinh. Giáo viên được xem là một trong những địa chỉ chính hỗ trợ học sinh trong quá trình tương tác với thông tin. Thông qua quá trình hỗ trợ người học, giáo viên có thể truyền tải những kỹ năng tương tác với thông tin của mình cho học sinh. Điều này được minh chứng bằng việc giáo viên cung cấp những kỹ thuật tìm tin đơn giản và sử dụng Google cho học sinh, “*Tôi sử dụng từ khoá để tìm tin trên Google để biết cách Google và hiểu tại sao lại có những kết quả đó. Sau đó tôi hướng dẫn lại cho học sinh của mình*” (BT3) và “*Tôi chỉ cung cấp những hướng dẫn chung chung. Ví dụ, sử dụng từ khoá như Water Sport để tìm tin trên internet. Tôi không biết cách hướng dẫn học sinh tìm thông tin chính xác. Tôi chủ yếu hướng dẫn các em dùng Google*” (CT3).

Williams D and Coles L (2007) chỉ ra rằng, giáo viên có khuynh hướng sử dụng những thông tin được phân loại trước và các nguồn tin không chính thống hơn là các nguồn tin tạp chí chính thống và các thư viện cho hoạt động giảng dạy của mình. Điều này có thể ảnh hưởng đến việc cung cấp những hướng dẫn KTTT cho học sinh. Các học sinh có xu hướng hỏi ý kiến giáo viên và coi họ như là một nhân tố trong mạng lưới học tập của mình [Smith M and Hepworth M, 2007]. Học sinh sử dụng những đề xuất/gợi ý từ giáo viên để tìm tin [Herring J, 2009]. Do đó, KTTT của giáo viên có thể được truyền tải sang cho học sinh.

5.2.2. Hỗ trợ từ gia đình

Nghiên cứu cho thấy rằng, sự hỗ trợ chủ động từ gia đình có thể ảnh hưởng tích cực lên năng lực KTTT của học sinh. Gia đình của học sinh có thể giới thiệu các kênh và công cụ để giúp học sinh tìm tin hiệu quả hơn. Các nghiên cứu trước đây chỉ ra rằng, học sinh ngày càng có khuynh hướng sử dụng nhân tố con người (gia đình, bạn bè và giáo viên) khi tìm tin. Điều này có thể bắt nguồn từ nỗi sợ thư viện và thiếu chắc chắn trong quá trình tương tác với thông tin của người học. Họ cảm thấy thoải mái và an tâm hơn khi có được sự giúp đỡ từ chính gia đình của mình [Smith M and Hepworth M, 2007]. Thêm vào đó, có bằng chứng cho thấy rằng kiến thức của cha mẹ có ảnh hưởng lên học sinh. Joanne (15 tuổi) nói rằng cô ấy không cảm thấy mình có thể làm chủ được internet vì cha mẹ của cô ta thiếu sự hiểu biết về công nghệ thông tin [Duffy A, Liying T and Ong L, 2010]. Ngược lại, Chang et al. (2012) chứng minh rằng điểm số đạo đức trong sử dụng thông tin chịu ảnh hưởng tiêu cực bởi bằng cấp của cha mẹ. Như vậy có thể thấy rằng, cha mẹ/gia đình có sự ảnh hưởng lên sự phát triển KTTT của học sinh. Nó có thể là ảnh hưởng tích cực hoặc tiêu cực.

5.2.3. Phương pháp giảng dạy

Nghiên cứu này cho thấy rằng, một trong những nhân tố tác động đến sự phát triển KTTT của học sinh là phương pháp giảng dạy. Hiện nay, giáo viên chủ yếu giới thiệu các nguồn tin mà họ thường dùng thay vì cung cấp cho học sinh những hướng dẫn để trở thành người tìm tin độc lập. Một giáo viên cho biết: “*Nếu học sinh hỏi tôi về từ điển tiếng Anh, tôi sẽ nói cho các em về từ điển trực tuyến mà tôi thường sử dụng như Oxford chẳng hạn chứ không có hướng*

dẫn tim” (CT3). Như đã trình bày trong phần bối cảnh nghiên cứu, mặc dù các trường đang chuyển đổi từ phương pháp giảng dạy truyền thụ sang phương pháp giáo dục kiến tạo, nhưng trên thực tế, phương pháp giảng dạy truyền thống vẫn được ưu tiên và có sự chuyển đổi khá chậm trong phương pháp giảng dạy. Phương pháp giảng dạy truyền thụ chủ yếu tập trung vào sản phẩm cuối cùng thông qua việc ghi nhớ thông tin thay vì khuyến khích học sinh học một cách chủ động [Chu S, 2012]. Phương pháp này không khuyến khích học sinh tương tác với thông tin bên ngoài những gì họ đã được dạy bởi giáo viên và sách giáo khoa. Giáo viên và người quản lý cho biết: “Ở bậc THPT, học sinh chủ yếu được kiểm tra những gì họ được dạy. Điều này có nghĩa là các em có thể nhận được điểm số cao bằng cách nhớ những gì đã được dạy bởi giáo viên. KTTT không hữu ích trong trường hợp này do đó chúng tôi không cần phải dạy KTTT cho học sinh. Tuy nhiên ở bậc đại học thì sẽ cần” (BT1) và “Ở thời điểm hiện tại, giáo viên đóng nhiều vai trò khác nhau thậm chí thay thế cho cả thư viện...những gì học sinh được học bị giới hạn trong sách giáo khoa. Tìm kiếm thông tin bên ngoài thực sự không cần thiết” (CM). Bên cạnh đó, giáo viên được yêu cầu tìm kiếm thông tin thay cho học sinh thay vì cung cấp những hướng dẫn liên quan đến KTTT để giúp học sinh tự tìm tin, “Giáo viên chịu trách nhiệm tìm tin cho học sinh. Tôi nghĩ, đến thời điểm hiện tại, chúng ta vẫn tiếp tục sử dụng phương pháp giảng dạy truyền thống mà ở đó giáo viên cung cấp kiến thức cho học sinh” (CT3). Học để phục vụ cho kiểm tra hoặc các kỳ thi có thể ảnh hưởng tiêu cực đến những cố gắng cần thiết để tương tác

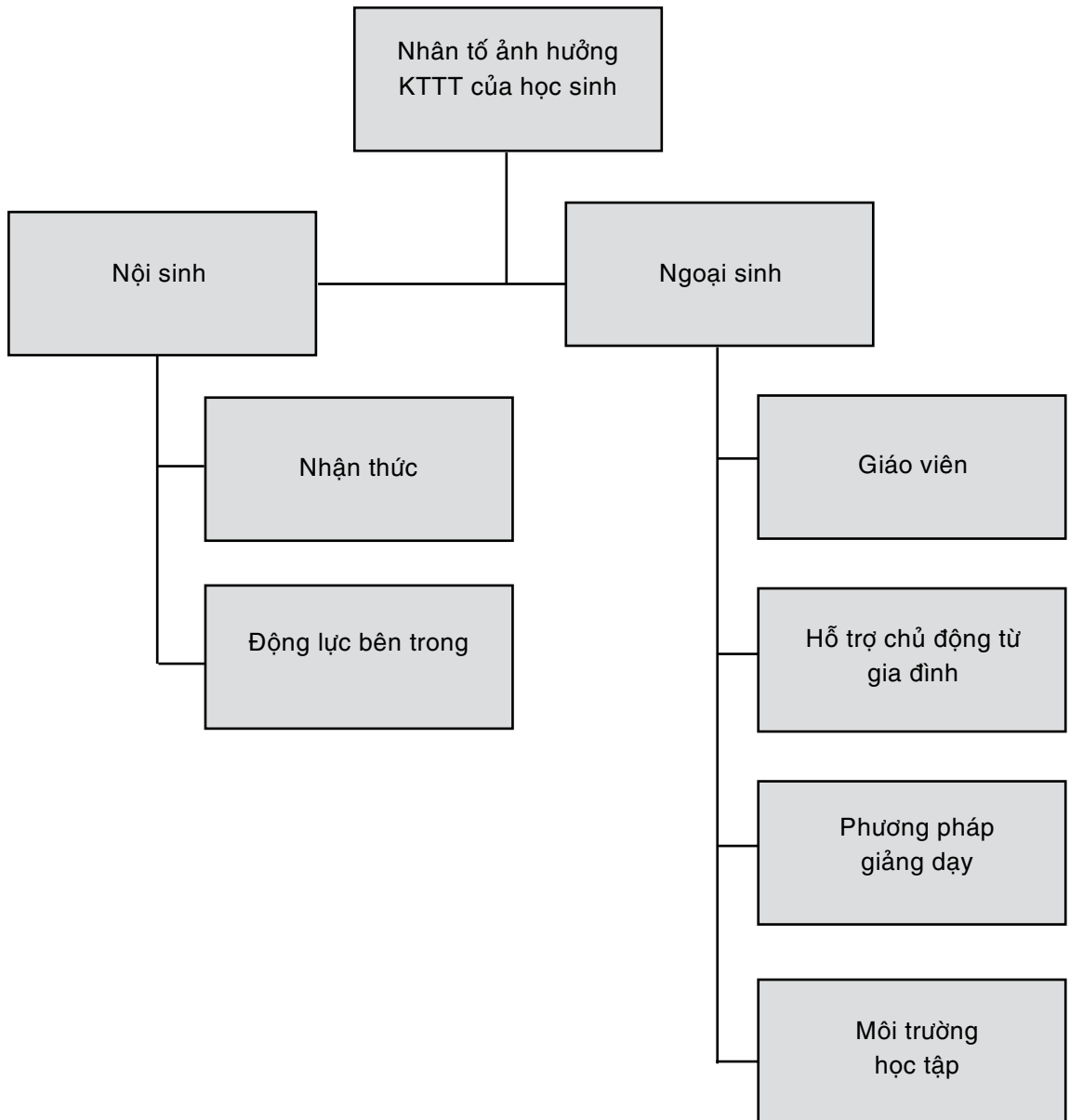
với thông tin bên ngoài [Oakleaf M, 2008]. Chính cách tiếp cận giảng dạy này có thể dẫn đến sự thiếu vắng những chương trình giảng dạy KTTT chính thức tại các trường học và nhu cầu phát triển KTTT của mỗi người học. Chính vì thế, việc thúc đẩy sự áp dụng toàn diện phương pháp giảng dạy mới khuyến khích học sinh tự xây dựng kiến thức cho mình thông qua việc tương tác với thông tin là cần thiết.

5.2.4. Môi trường học tập

Môi trường học tập cũng có ảnh hưởng đến KTTT của học sinh. Theo các giáo viên: “Chúng ta thường photo sách. Điều này có nghĩa là chúng ta không tuân thủ theo luật bản quyền. Chính vì thế, học sinh có thể bắt chước làm theo” (CT3) và “Sự thật là ai trong chúng ta cũng có kinh nghiệm sử dụng tài liệu photocopy từ sách. Tôi nghĩ ở Việt Nam, ít hơn 2 trong số 10 người là tuân thủ theo luật bản quyền, vì vậy học sinh có thể mắc lỗi tương tự” (BT3). Điều này chỉ ra rằng, học sinh có thể cũng không tuân thủ theo những hướng dẫn về đạo đức trong sử dụng thông tin bởi vì những vi phạm luật bản quyền vẫn xảy ra trong môi trường học tập của họ. Kết quả này tương đồng với nhận xét của Webber S và Johnson B (2006). Các tác giả này cho rằng, môi trường bên ngoài tác động mạnh mẽ lên sự phát triển KTTT của mỗi cá nhân. Quan điểm này được chia sẻ bởi Lloyd A (2011) khi cho rằng sự phát triển KTTT cần phải được đặt trong bối cảnh cụ thể.

Kết luận

Nhìn chung, KTTT của học sinh chịu ảnh hưởng của nhiều nhân tố, bao gồm các nhân tố bên trong và bên ngoài. Các nhân tố đó được tóm tắt trong Sơ đồ 1.



Sơ đồ 1. Những nhân tố ảnh hưởng đến KTTT của học sinh

Nghiên cứu đã cung cấp một cái nhìn tổng quan về những nhân tố có tác động đến sự phát triển KTTT của học sinh bậc THPT. Những nhân tố này xuất phát từ chính bản thân của người học và từ môi trường giáo dục. So sánh với KTTT trong môi trường giáo dục trung học của nhiều nước trên thế giới, có thể thấy rằng, có sự tương đồng về các nhân tố ảnh hưởng đến sự phát triển KTTT của người học giữa Việt Nam và nhiều quốc gia khác. Ngoại trừ

phương pháp giảng dạy và môi trường học tập là hai yếu tố đáng lưu tâm.

Nghiên cứu này được thực hiện tại hai trường THPT để có được cái nhìn toàn diện về từng trường hợp thông qua việc phân tích sâu từng trường. Tuy nhiên, với số lượng trường THPT tương đối lớn tại Việt Nam, một nghiên cứu được thực hiện với quy mô mẫu lớn hơn cũng được đề xuất để có kết quả toàn diện và đa chiều hơn.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. ACRL (2015). *Framework for Information Literacy for Higher Education*. Chicago: Association of College and Research Libraries. Truy cập ngày 05/03/2018 từ http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org.acrl/files/content/issues/infolit/Framework_ILHE.pdf.
 2. ALA (1989). *American Library Association Presidential Committee on Information Literacy: final report*. Truy cập ngày 05/03/2018 từ <http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential>.
 3. Bruce, C. (2004). *Information literacy as a catalyst for educational change: a background paper*. Paper presented at the 3rd International Lifelong Learning Conference: Lifelong learning: whose responsibility and what is your contribution?, Yeppoon, Queensland. Truy cập ngày 05/03/2018 từ <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.113.3967&rep=rep1&type=pdf>.
 4. Bundy, A. (1999). Information Literacy: the 21st-century educational smartcard. *Australian Academic & Research Libraries*, vol. 30, no. 4, 233-250.
 5. Chang, Y., Zhang, X., Mokhtar, I., Foo, S., Majid, S., Luyt, B. and Theng, Y. (2012). Assessing students' information literacy skills in two secondary schools in Singapore. *Journal of Information Literacy*, vol. 6, no. 2, 19-34.
 6. Chu, S. (2012). Assessing information literacy: a case study of primary 5 students in Hong kong. *School Library Media Research*, vol. 15, 1-24.
 7. Duffy, A., Liying, T. and Ong, L. (2010). Singapore teens' perceived ownership of online sources and credibility. *First Monday*, vol. 15, no. 4. Truy cập ngày 01/03/2018 từ <http://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/view/2197/2484>.
 8. Gross, M. and Latham, D. (2007). Attaining information literacy: an investigation of the relationship between skill level, self-estimates of skill, and library anxiety. *Library and Information Science Research*, vol. 29, no. 3, 332-353.
 9. Herring, J. (2009). A grounded analysis of year 8 students' reflections on information literacy skills and techniques. *School Libraries Worldwide*, vol. 15, no. 1, 1-13.
 10. Kuhlthau, C., Maniotes, L. and Caspari, A. (2007). *Guided inquiry: learning in the 21st century*. Westport, CT: Libraries Unlimited. 170 pp.
 11. Lloyd, A. (2011). Trapped between a rock and a hard place: what counts as information literacy in the workplace and how is it conceptualized? *Library Trends*, vol. 60, no. 2, 277-296.
 12. London, J. (Ed.) (2011). *Education in Vietnam*. Singapore: Institute of Southeast Asian Studies ISEAS. 341 pp.
 13. Mayes, T. and de Freitas, S. (2013). Technology-enhanced learning: the role of theory. In H. Beetham and R. Sharpe (Eds.), *Rethinking pedagogy for a digital age: designing for 21st century learning* (2nd ed., pp. 17-30). New York: Routledge.
 14. Nguyễn Nhung and Williams, P. (2016). An ICT supported sociocultural approach to improve the teaching of physics. *Asia-Pacific Science Education*, vol. 2, no. 1, 1-21.
 15. Oakleaf, M. (2008). Dangers and opportunities: a conceptual map of information literacy assessment approaches. *Portal: Libraries and the Academy*, vol. 8, no. 3, 233-253.
 16. Pintrich, P. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, vol. 95, no. 4, 667-686.
 17. River Parishes Community College (2009). *Knowledge is power: improving students' information literacy skills*.
 18. Secker, J. and Coonan, E. (2011). A new curriculum for information literacy. Truy cập ngày 10/03/2018 từ http://eprints.lse.ac.uk/37679/1/ANCIL_final.pdf.
 19. Smith, M. and Hepworth, M. (2007). An investigation of factors that may demotivate secondary school students undertaking project work: implications for learning information literacy. *Journal of Librarianship and Information Science*, vol. 39, no. 1, 3-15.
 20. Walton, G. and Cleland, J. (2013). Becoming an independent learner. In J. Secker and E. Coonan (Eds.), *Rethinking information literacy: a practical framework for supporting learning* (pp. 13-26). London: Facet.
 21. Webber, S. and Johnson, B. (2006). Working towards the informayion literate university. In G. Walton and A. Pope (Eds.), *Information literacy: recognising the need* (pp. 47-58). Oxford: Chandos Publishing.
 22. Williams, D. and Coles, L. (2007). Evidence-based practice in teaching: an information perspective. *Journal of Documentation*, vol. 63, no. 6, 812-835.
- (Ngày Tòa soạn nhận được bài: 14-9-2018; Ngày phản biện đánh giá: 16-12-2018; Ngày chấp nhận đăng: 15-01-2019).