

NHẬN THỨC CỦA SINH VIÊN ĐỐI VỚI HỌC TẬP HỢP TÁC THEO NHÓM CỐ ĐỊNH (Khảo sát các lớp học tiếng Anh tại Trường Đại học Công nghiệp Hà Nội)

NGÔ THI MINH HẢI¹
NGUYỄN THI HUYỀN²

Abstract: This study examines students' perceptions of cooperative learning (CL) in English language classrooms, specifically focusing on the use of fixed groups at a Vietnamese university. A mixed-method approach was employed, utilizing a survey questionnaire completed by 112 students, focus-group interviews with 15 students, and an analysis of teachers' diaries. The findings indicated that students generally view CL positively, recognizing its benefits in enhancing learning experiences, promoting accountability, and fostering positive attitudes toward learning. Most participants reported regular engagement in CL activities, particularly group discussions. However, the study also identified significant challenges, including limited communication skills and unequal contributions among group members. Despite these obstacles, students' understanding of CL and their attitudes improved over time, especially when working consistently with the same group. The research highlights the importance of addressing these challenges through adequate guidance and feedback from instructors to ensure equitable participation and to optimize the benefits of CL. This study contributes to the understanding of CL within the context of higher education in Vietnam and suggests that such approaches could be beneficial for non-English major students to enhance their learning outcomes.

Keywords: *cooperative learning, fixed groups, students' perceptions, challenges*

1. Đặt vấn đề

Trong bối cảnh hội nhập kinh tế và văn hoá toàn cầu hiện nay, việc sử dụng ngoại ngữ, đặc biệt là tiếng Anh, trong giao tiếp ngày càng trở nên cần thiết. Tiếng Anh đã trở thành môn học bắt buộc trong hầu hết các cơ sở giáo dục tại Việt Nam, từ cấp tiểu học đến bậc đại học. Tuy nhiên, trên thực tế, một số lượng lớn sinh viên đại học vẫn thụ động trong các lớp học tiếng Anh [13]. Điều này không chỉ ảnh hưởng đến chất lượng học tập mà còn tạo ra rào cản trong việc phát triển các kỹ năng ngôn ngữ cần thiết cho công việc tương lai.

Một trong những mối quan tâm của các nhà giáo dục ngôn ngữ là làm thế nào để cải thiện sự tương tác giữa sinh viên (SV) và giáo viên (GV), cũng như giữa các SV trong các hoạt động thực hành ngôn ngữ. Để giải quyết vấn đề này, các phương pháp sư phạm mới liên tục được thử nghiệm và nghiên cứu để nâng cao chất lượng giảng dạy và học. Trong số đó, phương pháp học hợp tác (HHT) đã nổi lên như một phong trào giáo dục tiên tiến được sử dụng trên toàn cầu và được xem là phương pháp giáo dục mới mẻ trong thế kỉ XXI [3]. Tại Việt Nam, HHT đã được chứng minh là một giải pháp hiệu quả, giúp người học ngoại ngữ có cơ hội tương tác, học hỏi và hỗ trợ lẫn nhau trong quá trình học tập [1]. Hơn nữa, HHT không chỉ giúp SV sử dụng ngoại ngữ thành thạo tự nhiên hơn mà còn giúp SV có động lực học tập hơn, cải thiện các kỹ năng xã hội, có nhiều cơ hội thể hiện bản thân và nhận được sự hỗ trợ từ thành viên nhóm [2]. Nhóm nghiên cứu đã trực tiếp triển khai phương pháp HHT trong các lớp học tiếng Anh tại Trường Đại học Công nghiệp Hà Nội để thúc đẩy môi trường học tập tích cực và tăng cường sự quan tâm của SV đối với ngôn ngữ.

Vì những lí do trên, nghiên cứu này được thực hiện nhằm tìm hiểu nhận thức của SV đối với hoạt động HHT trong các lớp học tiếng Anh. Nghiên cứu hi vọng góp phần nâng cao chất lượng giảng dạy ngoại ngữ tại Việt Nam.

2. Tổng quan lí thuyết

2.1. Định nghĩa học hợp tác

Bắt nguồn từ quan điểm giảng dạy lấy học sinh làm trung tâm, HHT là một phương pháp giảng dạy nổi tiếng. Ý tưởng nhấn mạnh giá trị của các hoạt động học tập trong giáo dục đã được khai thác rộng rãi trong nghiên cứu phương Tây. Theo các nghiên cứu trước đây, HHT được định nghĩa là một phương pháp giảng dạy thúc đẩy xã hội hoá, học tập và tư duy bậc cao, có thể áp dụng cho nhiều lĩnh

^{1,2} Trường Đại học Công nghiệp Hà Nội

vực và cấp độ giáo dục khác nhau [8], [17]. Barkley và cộng sự [6] nhấn mạnh rằng trong môi trường HHT, người học làm việc theo nhóm dưới sự giám sát và hỗ trợ của GV. Theo thời gian, HHT đã trở thành một phương pháp sư phạm được công nhận rộng rãi, trong đó người học làm việc cùng nhau trong các nhóm nhỏ để đạt được các mục tiêu chung [9], [15].

Đồng tình với quan điểm trên, theo Sarwat và cộng sự [22] HHT không chỉ là một chiến lược giảng dạy hiệu quả mà còn thúc đẩy một môi trường học tập tích cực, ở đó người học hỗ trợ lẫn nhau vì mục tiêu chung. Susanty và cộng sự [23] chỉ ra rằng phương pháp tiếp cận này bao gồm năm thành phần chính: cộng tác tích cực, tương tác, trách nhiệm cá nhân, phát triển kỹ năng giao tiếp và chất lượng hiệu suất nhóm. Tóm lại, dựa trên các nghiên cứu và thảo luận của các nhà nghiên cứu về HHT, nhóm nghiên cứu nhận thấy rằng HHT là một trong những phương pháp học tập tiên tiến, đại diện cho xu hướng mới của thế kỉ XXI, đóng vai trò quan trọng trong việc phát triển năng lực học tập của người học.

2.2. Lợi ích của học tập hợp tác trong giáo dục

Với nhiều lợi ích trong nhiều môi trường học tập khác nhau, HHT đã nổi lên như một phương pháp sư phạm hàng đầu trong nghiên cứu giáo dục đương đại. Để nâng cao hiệu quả học tập nhiều nghiên cứu đã chỉ ra rằng HHT có thể cải thiện khả năng hiểu biết khoa học, giải quyết vấn đề, cũng như nâng cao kỹ năng đọc, viết và giao tiếp [5], [8], [23]. Điều này ngụ ý rằng HHT hướng đến mục tiêu giúp người học có thể phát triển được các kỹ năng khác ngoài nội dung kiến thức. Không chỉ vậy, HHT giúp SV có thể tương tác với nhau từ nhiều nền tảng học tập khác nhau, hỗ trợ phát triển các kỹ năng xã hội quan trọng [8], [24]. Ngoài việc tạo môi trường học tập đa dạng, tham gia HHT còn giúp mỗi người học phát triển toàn diện. Theo các nghiên cứu của Fernández-Río và cộng sự [7], Gillies [8], Trần và cộng sự [24] và Wenning và Vieyra [26], động lực học tập của người học có thể được tăng lên đáng kể nhờ các hoạt động HHT liên tục. SV có thể tích cực tham gia vào việc nghiên cứu tài liệu và xây dựng mối quan hệ chặt chẽ với bạn bè khi được khuyến khích HHT. Điều này không chỉ tăng cường sự tham gia vào hoạt động theo nhóm nhóm mà còn nâng cao ý thức trách nhiệm chung đối với quá trình học tập.

Tóm lại, so với các phương pháp học tập cá nhân thông thường, HHT có những lợi thế rõ ràng. Vì vậy, HHT nên được xem là một chiến lược giảng dạy quan trọng nhờ những lợi ích tiềm năng mà phương pháp này mang lại, như nâng cao động lực, bồi dưỡng kỹ năng xã hội và cải thiện kết quả học tập. Sự kết hợp giữa việc phát triển kỹ năng học thuật và xây dựng mối quan hệ xã hội chính là điểm mạnh của HHT, góp phần nâng cao chất lượng giáo dục toàn diện.

2.3. Những nghiên cứu liên quan

Nhiều nghiên cứu đã khám phá nhiều khía cạnh khác nhau của việc HHT, từ việc cải thiện sự tham gia trong lớp học đến hỗ trợ người học, đặc biệt là những học sinh có hoàn cảnh khó khăn. Một nghiên cứu bán thực nghiệm của Kyndt và cộng sự [16] đã chỉ ra rằng việc HHT thúc đẩy sự tham gia tích cực của SV, đặc biệt là trong bối cảnh giáo dục đại học. Kết quả này tương đồng với các nghiên cứu trước đây đã đo lường sự tham gia và động lực của SV thông qua các hoạt động HHT. Học giả Herrmann [13] cũng đã điều tra tác động của việc học tập hợp tác trong một khoá học đại học bằng cách sử dụng phương pháp nghiên cứu bán thực nghiệm. Các phát hiện đã chứng minh rằng việc HHT nâng cao sự tham gia của SV trong lớp học và ít ảnh hưởng đến cách SV học tập. Điều này ngụ ý rằng động lực học tập cơ bản không bị ảnh hưởng bởi những thay đổi trong hành vi tham gia. Theo một nghiên cứu phân tích tổng hợp, học sinh có hoàn cảnh khó khăn được hưởng lợi rất nhiều từ mô hình HHT [16]. Nghiên cứu này nhấn mạnh tầm quan trọng của việc tập trung vào các vấn đề về tiếp cận và công bằng trong giáo dục để giúp đỡ trẻ em thiệt thòi. Nghiên cứu của Hinson [14] cũng kết luận rằng mặc dù SV tham gia nhiều hơn vào các nhiệm vụ nhóm, nhưng GV lại có ít kinh nghiệm trong việc triển khai hoạt động HHT và gặp khó khăn trong việc quản lí thời gian. Nhà nghiên cứu George [10] cũng thừa nhận rằng nhận thức của GV về HHT giúp tăng cường sự tham gia cũng như kết quả học tập cho người học, đặc biệt là khi sử dụng các chiến lược Jigsaw - SV được chia thành các nhóm nhỏ. Mỗi thành viên trong nhóm sẽ chịu trách nhiệm về một phần của bài học. Sau đó, các thành viên từ các nhóm khác nhau sẽ gặp nhau để chia sẻ kiến thức của mình, giúp tất cả hiểu rõ hơn về toàn bộ chủ đề.

Bên cạnh những ưu điểm, các nghiên cứu trước đây cũng cho thấy một vài tồn tại của HHT. Nghiên cứu của Lomicka và Lord [18] nêu rằng những SV có kỹ năng giao tiếp yếu hơn thường gặp khó khăn khi tham gia vào hoạt động HHT, dẫn đến tình trạng có sự đóng góp không đồng đều giữa

các thành viên trong nhóm. Tương tự như vậy, Avci và Adiguzel [4] chỉ ra rằng một số học sinh SV có xu hướng “làm chủ” các cuộc thảo luận trong khi một số thì lại thụ động, điều này ảnh hưởng nghiêm trọng đến mức độ tham gia và kết quả học tập. Tán thành với kết luận này, trong một nghiên cứu năm 2019, Hall [12] nhấn mạnh vai trò quan trọng của tương tác khi học ngôn ngữ. Ông ủng hộ các hoạt động nhóm có cấu trúc để thúc đẩy sự tham gia công bằng giữa tất cả người học.

Tại Việt Nam, Phạm [21] đã sử dụng các phương pháp định lượng và định tính để thu thập dữ liệu về nhận thức của GV và SV về HHT và chỉ ra rằng phương pháp này phổ biến nhưng vẫn bị hiểu sai và khi áp dụng mô hình HHT, GV gặp phải rào cản khi quy mô lớp học lớn. Tương tự, theo nghiên cứu của Nguyễn và cộng sự [19], phần lớn GV có ý kiến ủng hộ HHT, nhưng việc triển khai lại gặp nhiều thách thức như lớp học ồn ào và sĩ số đông. Ngoài ra, nhiều SV thiếu trách nhiệm, ỷ lại vào thành viên khác trong nhóm để hoàn thành nhiệm vụ khi HHT. Một nghiên cứu khác của Trần và Nguyễn [25] cũng kết luận việc áp dụng mô hình HHT của Spencer Kagan tăng cường mức độ tham gia của SV chuyên ngành tiếng Anh. Để tối ưu hoá lợi ích của HHT, các yếu tố quan trọng gồm trách nhiệm cá nhân, sự phụ thuộc lẫn nhau và mức độ tham gia. Như vậy, có thể thấy, nhiều nghiên cứu đã chứng minh điểm tích cực của HHT đối với cải thiện mức độ tham gia và động lực học tập cho người học, nhưng hầu hết mới chỉ tập trung vào quan điểm của GV hoặc tác động tổng thể của HHT. Có rất ít nghiên cứu xem xét nhận thức của người học về HHT, đặc biệt là khi phương pháp này được áp dụng trong thời gian dài theo nhóm cố định. Theo “thời gian dài”, có nghĩa là trong toàn bộ học kì, trong đó các thành viên nhóm vẫn giữ nguyên đối với bất kì hoạt động HHT nào. Một số ít nghiên cứu đã xem xét những khó khăn mà SV gặp phải khi tham gia vào các nhóm cố định trong bối cảnh học tiếng Anh. Trong khi đó, hiểu được những thách thức này sẽ giúp cải thiện phương pháp giảng dạy và hỗ trợ người học tốt hơn. Song các nghiên cứu trước đây chưa phân tích sâu về tác động của việc HHT theo các nhóm cố định đối với mức độ tham gia của SV và kết quả học tập. Do đó, để hiểu rõ hơn về cách áp dụng HHT trong lớp học, đặc biệt là trong các tình huống học tập có nhiều trở ngại, cần phải nghiên cứu thêm. Vì thế, nghiên cứu này được thực hiện nhằm điều tra nhận thức của SV về HHT và những khó khăn mà họ có thể gặp phải khi tham gia các buổi học tiếng Anh theo nhóm cố định. Từ đó, nghiên cứu sẽ đưa ra các đề xuất hữu ích để tăng cường các chiến lược giảng dạy và hỗ trợ SV tốt hơn. Để đạt được mục tiêu này, nhóm tác giả tập trung vào hai câu hỏi nghiên cứu sau:

(1) Nhận thức của SV về HHT trong các lớp học tiếng Anh như thế nào?

(2) Những thách thức SV gặp phải khi thực hiện HHT theo nhóm cố định trong các lớp học tiếng Anh là gì?

3. Nội dung nghiên cứu

3.1. Bối cảnh nghiên cứu

Nghiên cứu này được thực hiện tại trường Ngoại ngữ - Du lịch, Đại học Công nghiệp Hà Nội trong học kì đầu tiên của năm học 2024 - 2025. Tại đây, SV không chuyên ngành tiếng Anh học tiếng Anh theo mô hình học kết hợp. Các học phần tiếng Anh cho SV không chuyên được thiết kế trong 10 tuần, gồm 35 tiết trực tuyến và 40 tiết trực tiếp trên lớp. Thông qua nền tảng học trực tuyến, SV làm các bài tập từ vựng, ngữ pháp, nghe, đọc và viết trực tuyến. GV có thể theo dõi, kiểm soát quá trình học trực tuyến của SV thông qua các báo cáo và hoạt động trên lớp. Ngoài các bài học trực tuyến, SV phải tham gia các giờ học trực tiếp trên lớp với GV. Tuy nhiên, việc triển khai phương pháp giảng dạy ngôn ngữ giao tiếp đặt ra những thách thức, vì GV phải phân bổ và cân bằng thời gian giao tiếp một cách công bằng với số lượng 28 - 30 SV mỗi lớp. Điều này dẫn đến cơ hội giao tiếp trực tiếp của mỗi SV với GV bị hạn chế. Do đó, nhóm nghiên cứu đã áp dụng phương pháp HHT theo các nhóm cố định trên lớp học trực tiếp. Cách tiếp cận này nhằm mục đích cải thiện động lực học tập của SV, tinh thần tương tác hỗ trợ lẫn nhau trong học tập và quan trọng hơn là nâng cao tinh thần trách nhiệm giữa tất cả các thành viên trong nhóm, như đã được chứng minh trong nhiều nghiên cứu trước đó.

3.2. Phương pháp và đối tượng nghiên cứu

Bài viết sử dụng phương pháp kết hợp giữa định lượng và định tính. Theo Palinkas và cộng sự [20], việc tích hợp phân tích dữ liệu định tính thông qua phân tích chủ đề với các phương pháp định lượng làm phong phú thêm sự hiểu biết về các vấn đề nghiên cứu phức tạp, từ đó cung cấp cái nhìn sâu sắc hơn về các vấn đề đang được thảo luận. Sự kết hợp các phương pháp luận này cho phép các nhà nghiên cứu khắc phục những hạn chế vốn có của từng phương pháp và có kết quả nghiên cứu đáng tin cậy hơn.

Ngoài ra, Hair và cộng sự [11] khuyến nghị quy mô mẫu tối thiểu theo tỉ lệ là 5:1 đối với các bảng câu hỏi sử dụng thang đo Likert 5 điểm. Trong nghiên cứu này, đối tượng khảo sát của chúng tôi gồm 112 SV năm thứ hai ngành ngôn ngữ Trung Quốc của 4 lớp bậc đại học, học tiếng Anh như một ngoại ngữ thứ hai (gồm 14 nam và 98 nữ; từ 19 đến 20 tuổi), có trình độ tiếng Anh trung cấp. Thời lượng học tiếng Anh của SV là 2 buổi/tuần, 02 tiết/buổi, mỗi bài học tập trung vào kĩ năng ngôn ngữ, bao gồm nghe, nói, đọc và viết. Các SV tham gia trả lời 21 câu hỏi theo thang đo Likert.

3.4. Công cụ nghiên cứu và quy trình nghiên cứu

Bảng câu hỏi khảo sát: Để khảo sát trải nghiệm của SV với HHT theo nhóm cố định, nhận thức của họ về HHT cũng như những khó khăn mà họ gặp phải trong quá trình học, nhóm tác giả đã tiến hành một cuộc khảo sát trực tuyến bằng Google Form. Phiếu câu hỏi được thiết kế và phỏng theo các nghiên cứu có liên quan trong cùng lĩnh vực nhưng bối cảnh khác nhau của các học giả Hinson [14] và Nguyễn và cộng sự [19]. Phiếu câu hỏi tiếng Anh bao gồm ba phần: thông tin cá nhân, trải nghiệm HHT và nhận thức của SV về HHT. Hai phần đầu tiên bao gồm 06 câu hỏi trắc nghiệm, trong khi phần cuối bao gồm 21 câu hỏi theo thang đo Likert với 5 cấp độ. Trong tổng số 149 SV được khảo sát, nhóm nghiên cứu chỉ nhận được phản hồi từ 112 SV, do đó số lượng SV chính thức tham gia khảo sát là 112.

Phỏng vấn nhóm tập trung: Tiếp theo, các nhà nghiên cứu đã chọn 15 trong số 112 SV đã để lại thông tin liên lạc và đồng ý tham gia phỏng vấn. Mục đích của các cuộc phỏng vấn này là để so sánh và đối chiếu với kết quả khảo sát, cũng như làm rõ và thu thập thêm thông tin về nhận thức của SV về phương pháp HHT theo nhóm cố định và những thách thức mà họ gặp phải. SV được phỏng vấn trong các nhóm tập trung, mỗi nhóm gồm 5 SV. Mỗi cuộc phỏng vấn kéo dài khoảng 30 - 35 phút, được thực hiện bằng tiếng Việt và được ghi âm để hỗ trợ phân tích dữ liệu. Các câu hỏi phỏng vấn dựa trên các mục trong bảng câu hỏi và nhấn mạnh hai điểm chính: nhận thức của SV về hoạt động HHT trong lớp học tiếng Anh như ngôn ngữ nước ngoài thứ hai; những thách thức gặp phải khi thực hiện HHT cùng với giải pháp khả thi đề xuất có thể kèm theo. Để bảo mật thông tin của người tham gia phỏng vấn, nhóm nghiên cứu đã mã hoá 15 SV từ S#1 đến S#15.

Nhật kí của giáo viên: Để tăng cường độ tin cậy của kết quả nghiên cứu về phương pháp HHT theo nhóm cố định trong các lớp tiếng Anh dành cho SV ngành ngôn ngữ Trung Quốc, các nhà nghiên cứu cũng áp dụng một công cụ khảo sát nữa là nhật kí của GV. Công cụ này được sử dụng để ghi lại những trải nghiệm và đánh giá của GV trong quá trình triển khai phương pháp này. Nhật kí GV được thiết kế sẵn bao gồm các nội dung đánh giá như: mức độ tham gia, thái độ, kĩ năng làm việc nhóm, mức độ tương tác, mức độ trách nhiệm, phản hồi từ SV, cũng như những thách thức SV gặp phải và mức độ đóng góp vào thành công chung của nhóm. Mỗi GV có thể viết nhật kí trong và sau mỗi buổi học trực tiếp. Dữ liệu thu thập được sẽ được tổng hợp theo các chủ đề và được sử dụng để đối chiếu với kết quả từ khảo sát và phỏng vấn nhóm tập trung SV, nhằm mang lại cái nhìn toàn diện hơn về nhận thức của SV đối với HHT và những thách thức của họ.

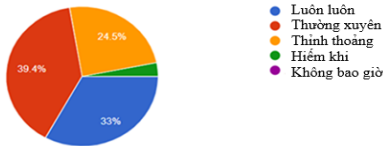
3.5. Xử lí và phân tích dữ liệu

Chúng tôi sử dụng phần mềm Excel để tính toán và phân tích dữ liệu thu thập được theo định lượng. Dữ liệu thu thập được từ khảo sát được tính toán và trình bày dưới dạng bảng và biểu đồ để so sánh và phân tích. Dữ liệu từ các cuộc phỏng vấn và nhật kí của GV được phân loại theo chủ đề. Dữ liệu từ nhiều công cụ khác nhau, sau khi phân tích độc lập, sẽ được tổng hợp và so sánh dựa trên hai chủ đề chính: (i) nhận thức của SV về phương pháp HHT theo nhóm cố định và (ii) những thách thức mà các em gặp phải trong quá trình học tập theo nhóm cố định.

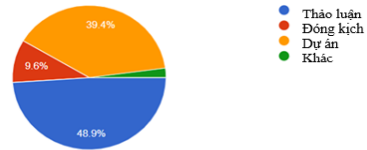
4. Kết quả và thảo luận

4.1. Câu hỏi nghiên cứu 1: Nhận thức của SV về HHT theo nhóm cố định trong các lớp học tiếng Anh như thế nào?

Kết quả khảo sát cho thấy, tất cả các SV đã tham gia vào hình thức HHT trong lớp học tiếng Anh, với 33% luôn luôn, 39,4% thường xuyên, 24,5% thỉnh thoảng, chỉ 3,1% hiếm khi và không có SV nào chưa từng trải nghiệm phương pháp này khi học tiếng Anh. Do đó, có thể thấy rằng HHT với nhóm cố định đã trở thành một phương thức học phổ biến đối với các SV tham gia trong lớp học tiếng Anh (Hình 1).



Hình 1. Tỷ lệ SV tham gia vào các hoạt động HHT với nhóm cố định trong lớp học tiếng Anh



Hình 2. Các loại hoạt động HHT với nhóm cố định mà SV đã trải nghiệm

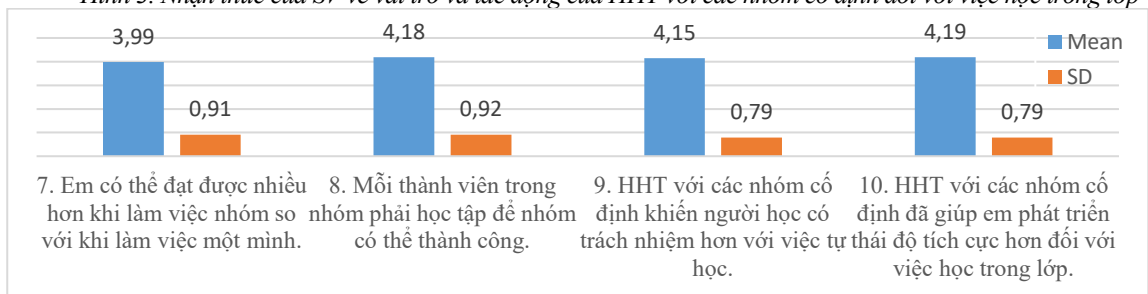
Về các loại hoạt động HHT được áp dụng trong lớp học tiếng Anh, các SV cho biết hoạt động phổ biến nhất là thảo luận nhóm với 48,9%, tiếp theo là làm dự án với 39,4% và đóng kịch chỉ chiếm 9,6%. Các loại hoạt động HHT khác chiếm một tỷ lệ rất nhỏ.

Bảng 1. Nhận thức của SV về hình thức HHT với nhóm cố định

TT	Nội dung câu hỏi khảo sát	M	SD
1	Em đã quen thuộc với khái niệm “làm việc nhóm” và “học tập hợp tác”	4,17	0,98
2	HHT với nhóm cố định là làm việc cùng nhau để đạt được một mục tiêu chung	4,00	0,88
3	Trong HHT với nhóm cố định, các em cùng làm việc để đạt được các mục tiêu của nhóm, nhưng mục tiêu mà không thể đạt được nếu làm việc một mình hoặc theo hình thức cạnh tranh.	3,83	0,98
4	Trong HHT với nhóm cố định, sự đóng góp của mỗi thành viên đều quan trọng trong việc giúp nhóm đạt được mục tiêu.	4,23	0,82
5	Trong HHT với nhóm cố định, việc hỗ trợ và giúp đỡ lẫn nhau là rất quan trọng.	4,30	0,83
6	Trong HHT với nhóm cố định, mỗi thành viên đều có trách nhiệm đối với kết quả học tập cuối cùng.	4,19	0,85

Bảng 1 trình bày kết quả nhận thức của SV về HHT với nhóm cố định. Từ dữ liệu thu được, có thể thấy rằng phần lớn SV tham gia có nhận thức rõ ràng về HHT, bao gồm các khái niệm và lợi ích mà hình thức này mang lại. Tiêu chí được đánh giá cao nhất là cách làm việc hiệu quả trong các hoạt động HHT, với điểm trung bình M từ 4,0 đến 4,3. Hầu hết sinh viên đều nhận thức được vai trò, trách nhiệm của mình trong việc hỗ trợ lẫn nhau để đạt được mục tiêu chung của nhóm. Điểm trung bình của tiêu chí số 1 (M = 4,17) cũng cho thấy rằng sinh viên đã quen thuộc với các khái niệm “làm việc nhóm” và “học tập hợp tác”. Kết quả này cũng tương đồng với dữ liệu từ Hình 1. Bên cạnh đó, SV nhìn chung cũng đồng tình rằng HHT với nhóm cố định giúp các em đạt được các mục tiêu nhóm mà cá nhân hoặc cách tiếp cận cạnh tranh khó có thể đạt được (M = 3,83, SD = 0,98).

Hình 3. Nhận thức của SV về vai trò và tác động của HHT với các nhóm cố định đối với việc học trong lớp



Biểu đồ ở Hình 3 biểu thị kết quả SV đánh giá tích cực về HHT với các nhóm cố định đối với việc học. Điểm trung bình cho khả năng tự học, trách nhiệm của mỗi thành viên và thái độ đối với việc học trong các nhóm cố định đạt giá trị từ 4.15 đến 4.19 trong khi đánh giá giữa kết quả làm việc nhóm so với hiệu suất làm việc cá nhân là 3.99. Những số liệu này cho thấy SV tin rằng HHT với các nhóm cố định cải thiện trải nghiệm học tập của các em, thúc đẩy trách nhiệm và tạo ra thái độ tích cực đối với việc học.

Bảng 2. Nhận thức của SV về vai trò và tác động của HHT trong các nhóm cố định đối với sự tham gia của SV trong lớp

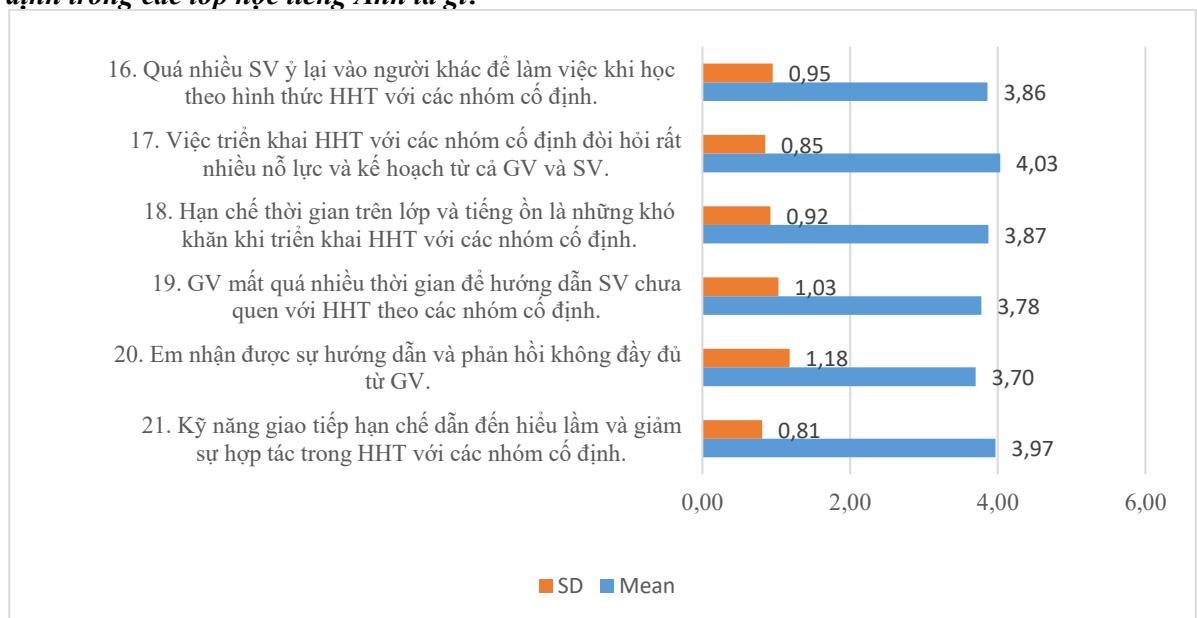
TT	Nội dung câu hỏi khảo sát	M	SD
11	Em sẵn sàng tham gia HHT với các nhóm cố định.	4,12	0,83
12	Em tích cực tham gia vào quá trình HHT.	4,15	0,83
13	Em cảm thấy có động lực và tham gia tích cực hơn trong hình thức HHT với các nhóm cố định.	4,04	0,93
14	Tất cả các thành viên đều đóng góp và lắng nghe nhau trong HHT với các nhóm cố định.	3,96	1,00
15	HHT với các nhóm cố định tăng cường mối quan hệ làm việc giữa các thành viên trong nhóm.	4,02	0,85

Kết quả cho thấy SV nhìn chung sẵn sàng và tích cực tham gia vào HHT với các nhóm cố định, các em cảm thấy có động lực và tham gia học tích cực hơn, và các em tin rằng HHT với các nhóm cố định cải thiện mối quan hệ giữa các thành viên trong nhóm khi cùng làm việc. SV đánh giá vai trò tích cực và sự sẵn sàng tham gia vào hình thức HHT cao nhất với điểm số lần lượt là 4,15 và 4,12. Điểm trung bình khá tương đồng cho câu số 13 và 15 cho thấy động lực và sự tham gia tích cực của SV trong HHT và HHT đã giúp các em làm việc tốt với những bạn khác. Trong khi đó, mức độ tham gia của tất cả các thành viên trong nhóm được đánh giá ở mức 3,96, cho thấy SV nghĩ tất cả các thành viên đều đóng góp và lắng nghe nhau trong các hoạt động HHT. Tuy nhiên, kết quả này thấp hơn một chút so với các câu khác, điều này chỉ ra tiêu chí này có thể cần được cải thiện. Bên cạnh đó, độ lệch chuẩn (SD) của câu này là 1,00, cao nhất trong số các câu trong nhóm, cho thấy sự biến đổi đáng kể trong câu trả lời của SV. Điều này chỉ ra rằng trong khi một số SV cảm thấy mọi thành viên đều đóng góp và lắng nghe, nhưng các SV khác có thể gặp vấn đề với sự tham gia không đồng đều giữa các thành viên nhóm.

Dữ liệu từ các cuộc phỏng vấn SV cũng tương đồng với kết quả khảo sát. Tất cả SV đều cho biết các em đã trải nghiệm HHT với các nhóm cố định khá nhiều trong các lớp tiếng Anh của mình, đặc biệt là trong thảo luận nhóm. Kết quả từ phỏng vấn cũng cho thấy SV có hiểu biết rõ ràng về HHT nói chung và HHT với các nhóm cố định nói riêng. Trong nhật kí của giáo viên, SV được mô tả là nhận thức rõ vai trò của mình trong nhóm và hiểu mục tiêu của HHT. Kết quả tích cực này có thể được giải thích bởi thực tế rằng các học sinh tham gia là SV chuyên ngành tiếng Trung và HHT đã trở thành một phương pháp học tập khá phổ biến trong các lớp học ngôn ngữ nói chung, do đó các em đã quen với phương pháp học này.

Tuy nhiên, có một sự khác biệt đáng chú ý là mặc dù HHT không còn xa lạ với các học sinh tham gia, các em thừa nhận rằng HHT với nhóm cố định khiến mình nhận thức rõ hơn về phương pháp này. Qua hình thức HHT theo nhóm cố định, các em cải thiện được kĩ năng giải quyết vấn đề, tham gia học tập tích cực hơn và dần dần có tiến bộ với kĩ năng tiếng Anh của mình. Giáo viên cũng lưu ý rằng khi học sinh hiểu rõ hơn về HHT, các em dễ dàng hơn trong việc xác định vai trò, trách nhiệm, đóng góp và cách làm việc với bạn bè cũng như thái độ tích cực đối với phương pháp này nói riêng và việc học tiếng Anh nói chung. Làm việc với cùng một người trong thời gian dài giúp các em biết được điểm mạnh và điểm yếu của bạn mình và có chiến lược học tập phù hợp để cùng nhóm đạt được mục tiêu cuối cùng. Những phát hiện này cũng phù hợp với nghiên cứu trước đây về nhận thức của học sinh và lợi ích của HHT từ Bores-García và cộng sự [5], Wenning & Vieyra [26], Trần và cộng sự [24] and Kyndt và cộng sự [16].

4.2. Câu hỏi nghiên cứu 2: Những thách thức SV gặp phải khi thực hiện HHT theo nhóm cố định trong các lớp học tiếng Anh là gì?



Hình 4. Nhận thức của SV về thách thức của HHT trong lớp học

Kết quả từ khảo sát cho thấy một số khó khăn trong việc triển khai hình thức HHT với các nhóm cố định trong các lớp học tiếng Anh. Mặc dù SV nhận ra lợi ích của HHT, các em cũng chỉ ra những thách thức đáng kể, đặc biệt liên quan đến công sức và kế hoạch cần thiết để triển khai hoạt động thành công (4,03), kỹ năng giao tiếp (3,97), hạn chế về thời gian và tiếng ồn trong lớp (3,87), và sự đóng góp của các thành viên (3,86). Điểm trung bình về việc giáo viên mất nhiều thời gian để hướng dẫn học sinh chưa quen với HHT và học sinh không nhận được đủ hướng dẫn và phản hồi từ giáo viên trong các hoạt động HHT lần lượt là 3.78 và 3.70 cho thấy tuy điểm trung bình thấp hơn nhưng đây cũng có thể là những khó khăn cần lưu ý. Tuy nhiên, độ lệch chuẩn (SD) 1,03 và 1,18 khá cao chỉ ra sự biến đổi đáng kể trong trải nghiệm và nhận thức của học sinh về vấn đề này. Trái ngược với kết quả ở bảng câu hỏi khảo sát, hầu hết SV trả lời phỏng vấn cho biết học tập nhóm thực sự tiết kiệm thời gian và công sức cho cả giáo viên và học sinh vì các em đã quen với phương pháp này. Bên cạnh đó, các em cũng đồng tình rằng một trong những rào cản lớn nhất của HHT là sự đóng góp không đồng đều của các thành viên và kỹ năng giao tiếp hạn chế, mặc dù các em thừa nhận rằng những khó khăn này đã được cải thiện theo thời gian (Phỏng vấn SV). Điều này đã được giải thích trong câu hỏi nghiên cứu trước đó rằng khi SV làm việc cùng với các thành viên cố định trong thời gian dài, các em hiểu nhau hơn và biết cách giao tiếp tốt hơn. Giáo viên cũng nhận thấy các vấn đề phát sinh trong quá trình HHT, tuy nhiên họ xác nhận hiệu suất làm việc nhóm được cải thiện vào cuối học kì.

Tóm lại, các vấn đề mà SV gặp phải đối với hình thức HHT trong nghiên cứu này chủ yếu đến từ sự đóng góp của các thành viên trong nhóm và kỹ năng giao tiếp của các em, nhưng những vấn đề này được ghi nhận là cải thiện theo thời gian. Đặc điểm này của HHT với các nhóm cố định khác biệt so với phương pháp HHT truyền thống và có thể là yếu tố chính góp phần vào thành công của SV với HHT trong bối cảnh nghiên cứu. Các vấn đề phát sinh từ HHT trong nghiên cứu này cũng đã được xác định trong các nghiên cứu trước đây như Lomicka và Lord [18], Avci và Adiguzel [4], Nguyễn và cộng sự [19].

5. Kết luận

Nghiên cứu này được thực hiện nhằm tìm hiểu nhận thức của SV tại Trường Đại học Công nghiệp Hà Nội về HHT trong các lớp học tiếng Anh, tập trung vào việc sử dụng các nhóm cố định. Kết quả cho thấy sinh viên có nhận thức tích cực về HHT, nhận ra lợi ích của hình thức này trong việc nâng cao trải nghiệm học tập, thúc đẩy trách nhiệm và tạo ra thái độ tích cực đối với việc học. Phần lớn sinh viên tham gia thường xuyên vào các hoạt động HHT, với thảo luận nhóm là loại hình phổ biến nhất.

Tuy nhiên, nghiên cứu cũng xác định một số thách thức liên quan đến việc triển khai HHT trong các nhóm cố định. Những thách thức này bao gồm kỹ năng giao tiếp hạn chế và sự đóng góp không đồng đều của học sinh. Mặc dù vậy, kết quả thu thập được cho thấy những khó khăn này được cải thiện theo thời gian, đặc biệt khi SV làm việc với cùng một nhóm trong thời gian dài.

Để giải quyết những thách thức này và tối ưu hoá lợi ích của HHT, chúng tôi đề xuất GV cung cấp đủ hướng dẫn và đưa ra nhận xét kịp thời trong quá trình SV làm việc nhóm, cải thiện kỹ năng giao tiếp của SV và đảm bảo sự tham gia công bằng giữa các thành viên trong nhóm.

Nghiên cứu đóng góp một phần vào sự hiểu biết về HHT trong bối cảnh giáo dục đại học Việt Nam và đưa ra các khuyến nghị thực tế cho các nhà giáo dục để nâng cao hiệu quả của phương pháp sư phạm này. Nghiên cứu trong tương lai có thể khai thác thêm tác động lâu dài của HHT đối với khả năng ngôn ngữ của sinh viên và tìm hiểu các chiến lược để vượt qua những thách thức đã được xác định.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

Tiếng Việt

1. Mai Lan Anh. *Lợi ích của phương pháp học hợp tác trong lớp học tiếng Anh*. Giáo dục và Thời đại, 65, 23-25. 2017.
2. Nguyễn Thị Hương, Trần Thị Dung, Nguyễn Minh Hà, Ngô Thị Minh Hải, Nguyễn Thị Huyền. *Áp dụng mô hình học hợp tác của Spencer Kagan trong giảng dạy các học phần chuyên ngành tiếng Anh cho sinh viên chuyên ngữ*. Tạp chí Ngôn ngữ, Số 5, 56-66. 2022.
3. Trịnh Văn Biều. *Đạy học hợp tác - một xu hướng mới của giáo dục thế kỉ XXI*. Tạp chí Khoa học, Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh, 25, 88- 93. 2011.

Tiếng Anh

4. Avci, Hulya., & Adiguzel, Tufan. *A Case Study on Mobile-Blended Collaborative Learning in an English as a Foreign Language (EFL) Context*. The International Review of Research in Open and Distributed Learning, 18, 45-58. 2017.
5. Bores-García, D., Hortigüela-Alcalá, D., Fernández-Río, F. J., González-Calvo, G., & Barba-Martín, R. *Research on cooperative learning in physical education: Systematic review of the last five years*. The Physical Educator, 77(2), 1-28. 2020.
6. Barkley, E. F., Cross, K. P., & Major, C. H. *Técnicas de aprendizaje colaborativo: Manual para el profesorado universitario (2nd ed.) [Collaborative learning techniques: Higher education manual for teachers]*. Ministerio de Educación y Ciencia. 2012.
7. Fernandez-Rio, J., Sanz, N., Fernandez-Cando, J., & Santos, L. *Impact of a sustained Cooperative Learning intervention on student motivation*. Physical Education and Sport Pedagogy, 22(1), 89-105. 2017.
8. Gillies, R. *Developments in cooperative learning: Review of research [Desarrollos en aprendizaje cooperativo: revisión de la investigación]*. International Journal of Educational Psychology, 3(4), 792-801. 2014.
9. Gillies, R. *Cooperative learning: Review of research and practice*. Australian Journal of Teacher Education, 41(3), 39-54. 2016.
10. George, R. L. *Teacher perception of cooperative learning strategies impacting English learner engagement and academic performance levels*. Ed.D. Dissertations. 2017. <http://commons.cuportland.edu/edudissertations/26>
11. Hair, J.F., Black, W.C., Babin, B.J. & Anderson, R.E. *Multivariate Data Analysis*. 7th Edition, Pearson Education, Upper Saddle River. 2014.
12. Hall, J. *The Contributions of Conversation Analysis and Interactional Linguistics to a Usage-Based Understanding of Language: Expanding the Transdisciplinary Framework*. The Modern Language Journal. 2019. <http://doi.org/10.1111/MODL.12535>
13. Herrmann, K. J. *The impact of cooperative learning on student engagement: Results from an intervention*. Active Learning in Higher Education, 14, 175 - 187. 2013.
14. Hinson, T. *Perspectives on cooperative learning: a case study of Kagan cooperative learning structures in the classroom*. Unpublished Doctoral Dissertation. East Caroline University. 2015.
15. Johnson, D. W., & Johnson, F. *Cooperative learning*. Innovación Educación: 1 Congreso Internacional. 2017. Retrieved February 8, 2022, from https://2017.congresoinnovacion.educa.aragon.es/documents/48/David_Johnson.pdf
16. Kyndt, E., Raes, E., Lismont, B., Timmers, F., Cascallar, E., & Dochy, F. *A meta-analysis of the effects of face-to-face cooperative learning*. Do recent studies falsify or verify earlier findings?. Educational research review, 10, 133-149. 2013.
17. Lin, E. *Cooperative learning in the science classroom*. Science Teacher, 73(5), 34-39. <https://eric.ed.gov/?id=EJ758652>. 2006.
18. Lomicka, L., & Lord, G. *Social networking and language learning*. 2016. <http://doi.org/10.4324/9781315657899.CH18>
19. Nguyen, C., Trinh, T., Le, D., & Nguyen, T. *Cooperative Learning in English Language Classrooms: Teachers' Perceptions and Actions*. Anatolian Journal of Education, 6(2), 89-108. 2021.
20. Palinkas, L., Horwitz, S., Green, Carla A., Wisdom, J., Duan, N., & Hoagwood, K. *Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research*. Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research, 42, 533-544. 2015. <http://doi.org/10.1007/s10488-013-0528-y>
21. Pham, T.T. *An investigation of perceptions of Vietnamese teachers and students toward cooperative learning (CL)*. International Education Studies, 4(1), 3-12. 2011. doi:10.5539/ies.v4n1p3
22. Sarwat, S., Iftikhar, I., Sahito, J. K. M., & Shahzad, W. *Impact of Student Engagement in Language Support Classes Through Cooperative Learning: A Study of Pakistani Educational Institutions*. 2024.
23. Susanty, A. I., Artadita, S., Pradana, M., Neo, T. K., Neo, M., & Amphawan, A. *Twenty years of cooperative learning: A data analytic with bibliometric approach*. In 2022 International Conference Advancement in Data Science, E-learning and Information Systems (ICADEIS) (pp. 01-05). IEEE. 2022.
24. Tran, T. D., Nguyen, M. H., Nguyen, T. H. *Applying Spencer Kagan's teambuilding structure in teaching specialized subjects to English-majored students*. VietTESOL International Convention Proceedings, 3. 2023. <https://proceedings.viettesol.org.vn/index.php/vic/article/view/91>
25. Tran, Y., & Nguyen, H. *Applying Spencer Kagan's Cooperative Learning Approach to Enhance Non-English Majored Students' Engagement in English Classroom*. In 19th International Conference of the Asia Association of Computer-Assisted Language Learning (AsiaCALL 2022) (pp. 254-269). Atlantis Press. 2023.
26. Wenning, C. J., & Vieyra, R. *Cooperative learning*. Teaching High School Physics. 2019. <http://doi.org/10.4135/9781412972017.n50>