

MỘT SỐ CƠ SỞ LÝ LUẬN VÀ THỰC TIỄN CỦA VIỆC NGHIÊN CỨU SỰ TỰ HỌC CỦA SINH VIÊN

Lê Đức Phúc

Viện Chiến lược và Chương trình giáo dục.

Để tồn tại và phát triển, con người phải luôn luôn tự học. Vai trò quan trọng của hoạt động này còn được biện luận bởi những lý do cơ bản, bao quát nhất như sau:

- Tự học đáp ứng nhu cầu và điều kiện học, học suốt đời của mọi người trong xã hội;
- Tự học là hình thức chủ yếu của việc bồi dưỡng, nâng cao trình độ dân trí;
- Tự học là một bộ phận của hoạt động bổ ích trong thời gian nhàn rỗi.

Sự tất yếu của việc tự học cũng được khẳng định từ những mối quan hệ khác, mà ở đây, trong phạm vi bài này, tôi chỉ dẫn ra một số ví dụ:

- Trường đại học, giáo viên và các chuyên gia không thể dạy, truyền đạt, tư vấn về tất cả cho mọi người. Jean - Jacques Rousseau (1712 - 1778) đã từng phát biểu rằng, chúng ta có ba ông thầy là tự nhiên, sự vật và con người. Người học cần và phải tự tiếp cận, học thêm những "ông thầy" khác.

- Do đó, tự học phải là một bộ phận của việc học ở nhà trường, là tiền đề, phương tiện và mục tiêu dạy học ngay từ tuổi trẻ thơ như kết luận rút ra từ những nghiên cứu của F.E. Weinert (1982), S.R. Paris, R.S. Newman (1990). Nói khác đi, đây không chỉ là chuyện riêng của người học nói chung và của sinh viên nói riêng.

- Tư tưởng khai sáng như vậy và những hoạt động, cống hiến hết sức có ý nghĩa của J.J. Rousseau, A. Maslow, C. Rogers, A.S. Neill, J. Holts cùng bao người khác đã tạo cơ sở cho sự hình thành các nguyên tắc giáo dục nhân văn như người học học những gì phải biết và muốn biết, tự nhận xét của học sinh là sự đánh giá duy nhất có ý nghĩa đối với công việc của họ v.v...

Như vậy, tự học không phải là hiện tượng mới lạ đối với cá nhân, cộng đồng và xã hội. Song, đây lại là một vấn đề vẫn rất cần được nghiên cứu, nhất

là ở nước ta, do những nguyên nhân sau đây:

1. Về lý luận, cho dù thế kỷ XX đã chứng kiến "những lý luận mới về học tập" (A. Brown, 1994) hay theo cách gọi của F.E. Weinert là những mô hình tổ chức học tập có hiệu quả, những mô hình về người học kiến tạo gắn liền với nhiều công trình nghiên cứu của G. Reiman - Rothmeier & H. Mandl (1977), E. Von Glasersfeld (1992), E. De Corte (1996) cùng nhiều người khác, chúng ta vẫn phải đối mặt với những quan niệm không phải là như vậy của những người đại diện cho "mô hình - quá trình giảng dạy - sản phẩm học tập".

2. Về thực tiễn, ngoài sự thật là nhiều người, trong đó có cả sinh viên, chưa có ý thức cố gắng tự học, người ta còn chứng kiến một thực trạng mà việc nghiên cứu, đánh giá dẫn đến cảm nghĩ rằng mọi cố gắng đều đáng trân trọng và có ý nghĩa, nhưng lại chẳng đem lại hiệu quả bao nhiêu.

Như vậy, một vài ý mở đầu, ngắn gọn, song đã cho thấy *tự học* là một vấn đề thời sự và những ai nghiên cứu nó đều phải chú ý tới lời cảnh báo của Paul Valéry rằng về lý luận, mọi sự giản đơn đều là sai lầm, còn về thực tiễn thì mọi sự phức tạp đều là vô dụng.

Trên lĩnh vực tâm lý học dạy học và cả lý luận dạy học, qua nhiều công trình nghiên cứu ở trong và ngoài nước, xét về phương diện học và dạy ở nhà trường nói chung cũng như ở các trường đại học nói riêng, người ta thường chú ý tới hai vấn đề nổi bật là: 1) Học vì sự phát triển, thành đạt cá nhân, vì hiện thực của cuộc sống và thông qua hiện thực đó; và 2) Tăng cường việc học tự quyết định và tự điều khiển. Tuy nhiên, những biểu hiện trong thực tế và nhiều kết quả thực nghiệm đã cho thấy có sự khác nhau, thậm chí không ít sai lầm khi nhìn nhận và hành động theo những lý luận, mô hình cải cách. Chẳng hạn, về vấn đề thứ nhất nói trên, đã có công trình nghiên cứu về tự học, nhưng không hề chú ý tới động cơ. Còn về vấn đề thứ hai, việc đề cao sơ đồ Jean Vial và cách giải thích "tam giác sư phạm" này lại phản ánh một xu hướng cực đoan, coi nhẹ vai trò của người dạy và lý tưởng hoá khả năng của người học nói chung và của người tự học nói riêng. Ngoài ra, chúng ta có thể nêu thêm những dẫn chứng khác như cắt nghĩa mô hình dạy học lấy nội lực - tự học làm nhân tố quyết định bằng học thuyết của B.F. Skinner, hay coi sự phát triển của các quan điểm lớn về dạy học là kết quả của lịch sử "tiến hoá" v.v...

Trong phạm vi có giới hạn của một bài tạp chí, việc tổng quan không thể thực hiện được một yêu cầu lý tưởng, nhưng cũng là không tưởng, là đề cập tới mọi vấn đề lý luận và thực tiễn ở trong nước và trên thế giới, hay phản ánh vấn đề tự học của sinh viên tại các trường đại học ở nước ta. Nó chỉ khái quát, phân tích và đi sâu vào một số nội dung thường được coi như *những cơ sở lý luận* tạo ra sự định hướng cho việc triển khai nghiên cứu vấn đề theo những mục đích, nhiệm vụ đã đề ra.

1. Bàn về khái niệm "tự học"

Trong khi "tự học" không có mặt trong danh mục của nhiều cuốn sách và từ điển tiếng Việt, thì lại được đề cập tới trong nhiều công trình với những tên gọi khác nhau như "học do bản thân tổ chức", "tự học" (outonomous), "học tự quyết định", "học tự điều khiển", "học tự chịu trách nhiệm" v.v... Nguyên tắc tự hoạt động ấy đã được khẳng định trong các tác phẩm triết học và giáo dục của J.J. Rousseau, J.G. Fichte, J.H. Pestalozzi, F.E.D. Schleiermacher vào cuối thế kỷ XVIII, đầu thế kỷ XIX, hay giáo dục học cải cách trong ba thập niên đầu tiên của thế kỷ XX gắn với mô hình giáo dục của M. Montessori.

Cho đến nay, hầu như những định nghĩa của các tác giả ở trong và ngoài nước đều được diễn đạt theo tinh thần của tiếng Hy Lạp autodidaktos là tự tiếp thu tri thức chỉ bằng cách tự học, không có sự truyền đạt của giáo viên hay phải tham dự các giờ học ở nhà trường. Tuy nhiên, thực tế lại cho thấy, việc tự học cũng có thể diễn ra ngay ở trên lớp, khi có sự hướng dẫn, hỗ trợ trực tiếp hoặc gián tiếp của giáo viên và người khác. Như thế, chúng ta phải xác định cái chung trong cả hai quan niệm đó.

Nếu đọc những đoạn trích dẫn từ nhiều nguồn (sách, báo, luận án) khác nhau, được viết bằng một số ngôn ngữ không giống nhau, chúng ta sẽ thấy P.V. Êxipốp, N.D. Lêvitốp, M.A. Rubakin, N.Ph. Đôbrunhin, Lê Khánh Bằng, Nguyễn Cảnh Toàn cùng nhiều người khác đã quan niệm học và tự học là tiếp thu, lĩnh hội, chiếm lĩnh tri thức, kinh nghiệm v.v... Thực ra, điều đó không hoàn toàn đúng. Trong quá trình học và tự học, sinh viên vẫn nghiên cứu, tìm tòi, sáng tạo. Cần phải khắc phục nghịch lý đó, như L.S. Shulman (1982) đã từng lưu ý: "Mặc dù việc nghiên cứu về học tập đã dạy cho chúng ta biết tầm quan trọng của vai trò tích cực, biến đổi của người học, song những nghiên cứu giảng dạy vẫn tiếp tục chứng minh tầm quan trọng của việc giảng dạy trực tiếp, một cách tiếp cận dường như nói lên thái độ thụ động của người học". Vì thế, những ý kiến như của B.J. Zimmerman và D.H. Schunk (1989) coi tự học "là tự tạo ra những hình thức tư duy, cảm nhận và hành động, tất cả đều được định hướng một cách có hệ thống nhằm đạt được mục tiêu riêng của từng sinh viên", hay của P.H. Wine (1995) trong bài viết được đăng trên tờ "Educational Psychologist": là một quá trình tự định hướng và tạo lập v.v... đã phản ánh một cách nhìn xác thực, sâu sắc hơn, cho dù cách diễn đạt chưa phải là dạng thức định nghĩa đầy đủ, chặt chẽ.

Đối với mọi người, *tự học là hoạt động học do bản thân người học quyết định thực hiện và điều chỉnh một cách tự giác, tích cực nhằm đạt tới các mục tiêu đã đề ra*. Ở đây, có một khía cạnh cần được chú ý, phân tích thêm. Đó là tự học cũng là *học*, và theo nghĩa rộng nhất của từ là quá trình hoạt động "hình thành hoặc làm thay đổi mọi đặc điểm và thuộc tính tâm lý của nhân cách con

người thông qua việc tiếp thu văn hoá trong suốt cuộc đời của cá nhân".

Trong nghiên cứu khoa học, tùy theo đối tượng, nhiệm vụ và khách thể, người ta thường phải tìm chọn một định nghĩa phù hợp, được gọi là định nghĩa làm việc: *Tự học của sinh viên là hoạt động do bản thân người học quyết định, thực hiện và điều chỉnh một cách tự giác, tích cực, nhằm đạt tới các mục tiêu do nhà trường và bản thân đề ra.* Các mục tiêu đó được phân định thành hai nhóm liên quan chặt chẽ với nhau: 1) Kiến thức, kỹ năng và thái độ; và 2) Các mục tiêu đáp ứng yêu cầu chuẩn bị vào đời, thực hiện tốt các chức năng và vị thế với tư cách là cá nhân, thành viên của gia đình và xã hội.

2. Các đặc điểm của sự tự học

2.1. Một số quan niệm

Theo Manfred Boensch, việc tự lực (outonomous) có những đặc điểm dưới đây: 1) Cùng xác định các mục tiêu học tập; 2) Xác định và lý giải các mục tiêu của bản thân; 3) Đánh giá và tích cực hoá các năng lực học tập của bản thân; 4) Tìm hiểu các nội dung học tập theo những ý nghĩa chủ quan (học có ý nghĩa); 5) Không phụ thuộc hoàn toàn vào những sự khen, thưởng bên ngoài; 6) Làm chủ các kỹ thuật học tập; 7) Học hợp tác trong một không khí học tập hỗ trợ lẫn nhau.

Với H. Gaudig, đó là toàn bộ quá trình làm việc (có thể được hiểu là toàn bộ quá trình học tập và nghiên cứu như quan niệm hiện nay) có liên quan đến những vấn đề như: 1) Tự đặt mục tiêu; 2) Tự định ra quy trình làm việc; 3) Tự tiến hành theo mục đích; 4) Tự quyết định phương án giải quyết; 5) Tự kiểm tra; 6) Tự chỉnh sửa v.v...

Việc tự học hiện nay cũng có những đặc điểm của kiểu học truyền thống nhưng đã được bổ sung hoặc phân nào thay thế bởi những khuôn mẫu mới. Do đó, *tự học*

<i>không chỉ là</i>	<i>mà còn là</i>
thu động	chủ động
tiếp thu	tạo lập
hướng vào kết quả	hướng vào quá trình
cá nhân	hợp tác
tập thể	hướng vào các nhóm nhỏ
được tạo từ động cơ bên ngoài	được tạo từ động cơ bên trong
do giáo viên quản lý	do học sinh tự quản.

2.2. Sự thống nhất giữa nhận thức và hành động của quá trình tự học

Sinh viên chỉ tiến hành hoạt động tự học đến cùng và có kết quả khi giải đáp được những câu hỏi dưới đây: a) Ai học? (Who?); b) Học cái gì? (What?); c) Học để làm gì? (Why?); d) Học như thế nào? (How?); đ) Học lúc nào? (When?); e) Học ở đâu? (Where?).

Việc giải đáp đúng đắn, triệt để và đồng thời các vấn đề trên không diễn ra như một quá trình nhận thức thuần túy mà trước hết, nhằm mục đích tạo ra sự tự giác để hành động độc lập và tích cực.

2.3. Tự học của sinh viên không hoàn toàn tách biệt với hoạt động giảng dạy, hướng dẫn của giáo viên

Để minh họa cho kết luận này, tôi xin lấy một ví dụ cụ thể là kế hoạch Keller. Năm 1968, nhà tâm lý học hành vi F.S. Keller công bố một bài viết được coi là dẫn đến một thời kỳ phục hưng (Renaissance) của việc dạy học cá nhân ở nền đại học Mỹ. Sau đó, vào đầu những năm 80 của thế kỷ XX, đã có hàng ngàn khoá học được biên soạn theo tinh thần của kế hoạch này. Đây là một kế hoạch có những đặc điểm cơ bản như sau: 1) Sinh viên học theo tốc độ cá nhân; 2) Mục tiêu là nắm vững từng tài liệu khi được xác định bởi trắc nghiệm theo tiêu chuẩn nào đó; 3) Các sinh viên giỏi giúp đỡ, phụ đạo các bạn mới bắt đầu làm quen với những vấn đề của mình; 4) Sinh viên được cung cấp các tài liệu giúp họ biết cách học các đơn vị nội dung khác nhau; 5) Bổ sung các kỹ thuật giảng dạy truyền thống (thuyết trình, xem phim, xem các chương trình vô tuyến v.v...).

Kế hoạch Keller có nhiều dạng thức khác nhau, còn được gọi là PSI (Personalized System of Instruction) và còn được áp dụng ở các nước Anh, Úc và New Zealand.

Thoạt nhìn, mọi chuyện có vẻ như chỉ được tiến hành bởi sinh viên, song để có những kế hoạch, chương trình đó, nhà trường và những người tự học vẫn cần đến trí tuệ, công sức, sự trợ giúp nào đó của các giáo viên.

4. Những yêu cầu đối với người tự học

Có nhiều yêu cầu về phẩm chất, năng lực đối với người tự học là sinh viên. Song, phần này chỉ bàn về một số yêu cầu cơ bản nhất.

4.1. Người tự học phải biết cách học

Trước hết, họ cần phân biệt những cách học như sau:

+ Học thuộc lòng, thể hiện ở việc học sinh học tới mức tái hiện chính xác, không sai sót nội dung nào đó. Việc đánh giá nhằm vào cấu trúc bên ngoài của thông tin và khả năng ghi nhớ máy móc là chính.

+ Học với mục đích thuộc và hiểu đầy đủ ý nghĩa của nội dung, vấn đề. Điều này đòi hỏi phải có một biểu tượng rõ ràng về những gì cần học và biết liên hệ với vốn tri thức sẵn có.

+ Học theo tinh thần hiểu sâu sắc mối quan hệ giữa các sự kiện, khái niệm, quy tắc, quy luật chiến lược và tích cực vận dụng điều đã học để giải quyết những vấn đề mới.

Tuy nhiên, các cách học thường được thể hiện trong mối quan hệ với những yêu cầu xác định. Do đó, Dupont và Ossandon đã trình bày những nội dung dưới đây: Học quan sát; Học nắm thông tin; Học cách tổng hợp vấn đề; Học cách khái quát hoá; Học phán đoán, hoặc dựa vào những nguyên lý để rút ra những hệ quả; Học thông báo; Học quyết định và hành động; Học phán đoán và đánh giá, điều chỉnh một hành động hay một phương pháp.

Từ giác độ hành động và tình huống trong lý luận dạy học, K.H. Flechsig và H.D. Haller còn phân loại cụ thể hơn: "1) Học qua làm. 2) Học qua mô phỏng và chơi. 3) Học qua khám phá và nghiên cứu. 4) Học qua dạy. 5) Học với các phương tiện nghe nhìn. 6) Học qua thuyết trình, trao đổi và thảo luận. 7) Học với các văn bản in ấn".

3.2. Phấn đấu đáp ứng những yêu cầu thực tế

Ngoài trình độ chuyên môn nghiệp vụ, khả năng đáp ứng những yêu cầu ngày càng cao của sự phát triển kinh tế - xã hội cũng là một mục tiêu phấn đấu của sinh viên trong quá trình tự học.

Ví dụ, Trường Đại học Heidelberg, CHLB Đức luôn chú ý đến những đòi hỏi của các doanh nghiệp. Các sinh viên được đào tạo ở lĩnh vực có liên quan phải là những người có những phẩm chất, năng lực như sau: Tinh thần tự chủ và trách nhiệm; Khả năng nói và viết; Khả năng tự định hướng, trong một tình huống nhất định nào đó, nhưng còn chưa rõ; Khả năng truyền đạt cho mỗi người lao động một khái niệm tổng thể về những hoạt động, triển vọng hoặc khó khăn của doanh nghiệp; Khả năng phát triển những mối quan hệ giữa con người và xã hội; v.v...".

Cho đến nay, kể cả ở nước ta, xã hội và giáo dục đều là những hệ mở. Khi tiếp xúc và hội nhập với các nước trong vùng và trên thế giới, ngay cả khi còn là sinh viên, người tự học không thể lẩn tránh vấn đề này. Những biểu hiện như không thành thạo ít nhất một ngoại ngữ, dù đã được học từ phổ thông, hoặc thiếu hiểu biết về các nền văn hoá khác, cũng như ít chịu suy nghĩ, phê phán để chọn lọc, tiếp thu các giá trị văn hoá từ bên ngoài đều cho thấy sự yếu kém cần phải nhanh chóng khắc phục. Trong khi đó, ở nhiều nước khác, từ bậc tiểu học, học sinh đã thực sự có năng lực liên văn hoá phù hợp với yêu cầu khách quan và điều kiện chủ quan của các em.

Việc tự phấn đấu để hình thành và phát triển năng lực liên văn hoá (intercultural) cũng là một nhân tố giúp cho sinh viên tự học có kết quả trong những điều kiện mới.

3.3. Tự quyết định và tự quản việc học tập của mình

Khoảng 30 năm nay, Khoa Tâm lý học sư phạm của Trường Đại học Mons Hainaut (Bỉ) đã xác định hệ thống "Những đơn vị giá trị có thể tích lũy" (Unités de valeur capitalisables). Mỗi đơn vị tương ứng với 30 giờ học. Trong vòng 3 năm, sinh viên phải đạt tối thiểu là 12/20 đơn vị giá trị đó, chưa kể lao động thực tế. Ở các nước, việc theo học đồng thời nhiều chuyên đề, môn học, ngành học cũng là chuyện thường thấy của sinh viên. Trong khi đó, như một số nhà khoa học nhận xét, họ là một thực thể đơn độc ít hay nhiều, cho dù vẫn có thể tự học theo nhóm, tranh thủ sự chỉ dẫn của giáo viên. Vì thế, năng lực tự quyết định và tự quản lý là hết sức quan trọng.

Việc tự quản còn đòi hỏi phải điều chỉnh (kế hoạch, cách thức..., thực hiện) trên cơ sở tự kiểm tra và đánh giá. Đây là một quá trình xác lập hình ảnh về bản thân một cách có ý thức đối chiếu với những mục tiêu, yêu cầu, nhiệm vụ mà nhà trường và/hoặc bản thân đã đề ra. Điều đó cũng có thể diễn ra trong sự so sánh với những người cùng học.

4. Các mặt và các chỉ số đánh giá việc tự học của sinh viên

Những nội dung được trình bày ở trên đã tạo ra một định hướng chung và cụ thể về các mặt và các chỉ số đánh giá việc tự học của sinh viên. Tuy nhiên, trong phạm vi có giới hạn của đề tài và căn cứ vào khả năng, điều kiện dạy học thực tế của sinh viên cũng như của nhà trường đại học hiện nay ở nước ta, chúng tôi chỉ đưa ra những mặt và chỉ số cơ bản nhất như sau:

4.1. Năng lực nhận thức

Theo quan niệm chung, đó là năng lực siêu nhận thức (metacognition) bao gồm 3 thành phần: a) Kiến thức hay những thông tin cơ bản của các môn học, vấn đề tự học. b) Sự hiểu biết về cách thức, con đường, phương pháp, kỹ thuật sử dụng kiến thức, xử lý thông tin. c) Sự hiểu biết chuyên sâu.

Nói khác đi như J.S. Bruner, cấu trúc tri thức có 3 mặt, còn được gọi là 3 đặc điểm tiêu biểu:

- Phương thức, cách thức (Mode), ví dụ, năng lực thể hiện qua hành động, bằng hình ảnh, với các phương tiện nghe - nhìn v.v...

- Tiết kiệm (Economy), ví dụ, chỉ sử dụng ít thông tin nhưng lại giải quyết vấn đề nhanh chóng, có hiệu quả hơn.

- Khả năng, sức mạnh (Power), ví dụ, cấu trúc tri thức là thực sự có giá trị khi được vận dụng vào thực tế.

4.2. Các kỹ năng cơ bản

Có nhiều kỹ năng cơ bản khác nhau, nên việc lựa chọn để đánh giá sẽ tập trung vào các kỹ năng tự học, xuất phát từ hai khía cạnh:

- Thứ nhất, những yêu cầu và nội dung có liên quan đến vấn đề học cách học, như Dupont và Ossandon quan niệm và đã được nêu cụ thể ở phần trên.

- Thứ hai, những kỹ năng có liên quan đến các mặt: tự định hướng, tự thực hiện và tự kiểm tra, đánh giá trong quá trình tự học, tự giải quyết vấn đề theo các mục tiêu đã đề ra.

4.3. Động cơ tự học

Trong điều kiện khả thi, việc đánh giá thái độ tự học là một yêu cầu bắt buộc vì đây là một quyết định sự thành - bại của hoạt động này, so với các mặt kiến thức, kỹ năng. Những thực nghiệm về tâm lý học học tập của nhà tâm lý học Phần Lan Ihalainen với nhóm khách thể ở độ tuổi sinh viên đã cho thấy tính tích cực có ý nghĩa quyết định như thế nào đối với kết quả học tập. Nhưng, tính tích cực không phải là động cơ như nhiều người thường hiểu. Một thực nghiệm khác của K. Lewin về đọc và ghi nhớ của sinh viên thường hay được nhắc đến trong các sách giáo khoa hoặc chuyên khảo tâm lý học đã chỉ rõ sự sai lầm đó. Vì thế, nhu cầu, sự định hướng giá trị, hứng thú, việc lựa chọn các quan hệ xã hội hay hành động ý chí là những căn cứ - cùng với tính tích cực - xem xét yếu tố chủ yếu chi phối thái độ là động cơ tự học của sinh viên.

Cuối cùng, khi đánh giá, nhóm nghiên cứu cũng cần chú ý đến kết quả học tập, nghiên cứu thực tế của sinh viên.