

# LÍ THUYẾT HỌC TẬP MANG TÍNH XÃ HỘI VÀ LÍ THUYẾT KIẾN TẠO NỀN TẢNG CỦA PHƯƠNG PHÁP HỌC HỢP TÁC

TS. TRẦN VĂN ĐẠT\*

**L**í thuyết học tập (LTHT) mang tính xã hội (social learning theory) còn lí thuyết kiến tạo (LTKT) (constructivism theory) được đánh giá là có liên quan trực tiếp và làm nền tảng cho phương pháp học hợp tác. LTHT được giới thiệu lần đầu tiên bởi Albert Bandura vào năm 1971, là cầu nối giữa lí thuyết hành vi (HV) và lí thuyết nhận thức thông qua việc xem xét HV bắt chước, chịu ảnh hưởng bởi các yếu tố nhận thức. Bandura (1977), nhà LTHT mang tính xã hội, đã chứng minh một cách cô đọng rằng, việc học xảy ra thông qua sự quan sát, mô phỏng và bắt chước các kiểu mẫu. Học hợp tác là phương pháp dạy học lấy sinh viên (SV) làm trung tâm; do đó, phương pháp này có mối quan hệ chặt chẽ với lí thuyết học tập kiến tạo (LTKT), ở đó “*người học là trung tâm của tiến trình kiến tạo kiến thức bằng một cách thức chủ động*” (1). Thực tế cho thấy, LTKT đã có một đóng góp quan trọng vào việc hình thành phương pháp dạy học lấy học sinh làm trung tâm (2).

## 1. LTHT mang tính xã hội

Điểm chính của LTHT mang tính xã hội là, người học có thể nâng cao kiến thức của họ và sự ghi nhớ tri thức bằng cách quan sát và mô phỏng những HV tích cực, thái độ và sự phản ứng của những người khác (3). Để tạo ra một HV mới, người học sẽ hình thành một ý tưởng bằng cách quan sát bản sao của HV của người khác. Người học học nhiều thông qua sự quan sát các mô hình khi họ biểu lộ các kiểu HV mới (3). Theo LTHT, hầu hết việc học xảy ra trong môi trường xã hội, ở đó, người học lĩnh hội kiến thức, quy luật, kĩ năng, chiến lược, niềm tin, và thái độ bằng sự quan sát người khác (3). Lí thuyết này đặt HV con người trong khuôn khổ của ba sự tương tác hỗ tương: cá nhân, HV, môi trường (3). Ba nhân tố này tương tác và hỗ tương lẫn nhau. Bandura tin rằng, môi trường không chỉ là nguyên nhân gây ra HV, mà HV là tác nhân gây ra môi trường thông qua sự tương tác hỗ tương. Ông lập luận: sự phát triển nhân cách là kết quả của sự tương tác hỗ tương liên tục giữa ba thành tố: môi trường, HV và tiến trình tâm lí của con người. Để HV

được mô phỏng hiệu quả, LTHT tập trung vào bốn tiến trình thành tố, được tóm tắt dưới dạng biểu đồ. Bốn biến số liên quan đến sự mô phỏng bao gồm: sự chú ý, sự ghi nhớ, sự tái sản xuất và sự thúc đẩy. Người học phải chú ý, có khả năng lưu lại những gì được quan sát, khả năng chuyển đổi sự quan sát thành hành động, và khả năng thúc đẩy để bắt chước hành động được quan sát.

Theo Bandura, người học có thể học nhiều hơn bằng sự mô phỏng và quan sát HV của người khác nếu họ được cho cơ hội nhìn thấy những đặc điểm có ý nghĩa của HV được mô phỏng. Theo ông, giá trị của các hoạt động nhận thức ảnh hưởng đến sự chú ý của những người quan sát. Nếu người học nhận thức các HV mô phỏng và kết quả của chúng là có ý nghĩa thì người học sẽ có sự chú ý nhiều hơn (3). Tuy nhiên, sự quan sát và mô phỏng không ảnh hưởng đến người học nếu họ không ghi nhớ hoặc lưu lại những HV được quan sát thông qua các mẫu hình ảnh và/hoặc những mô tả bằng lời. Nếu HV được quan sát kết nối với các hình ảnh hoặc sự mô tả bằng lời, người học dễ dàng hồi tưởng lại HV được quan sát sau này. Ông cho rằng, sự ghi nhớ thông tin được mô phỏng đòi hỏi một số các hoạt động nhận thức, như sự tổ chức, nhớ lại, mã hóa, chuyển đổi. Các hoạt động này có thể giúp người học lưu trữ thông tin được mô phỏng trong bộ nhớ của họ lâu dài hơn (3). Ngoài ra, người học còn được yêu cầu phải có khả năng tái sản xuất những thông tin được quan sát thành những thông tin thực. Thêm vào đó, việc học sẽ trở nên hiệu quả hơn nếu người học có lí do để quan sát và bắt chước những hành động của người khác. Theo Schunk, người học sẽ có động lực để quan sát và mô phỏng những HV của người khác khi họ tin rằng HV được mô phỏng có thể dẫn đến kết quả có giá trị. HV được mô phỏng không được chấp nhận bởi người học nếu những HV này dẫn đến những ảnh hưởng không thiết thực. LTHT xã

\* Phòng Quản lí khoa học và Hợp tác quan hệ - Trường Đại học An Giang

hội kết nối với LTHTHV và nhận thức, vì nó nhấn mạnh đến vai trò trung tâm của học tập xã hội. Sự tương tác tương hỗ giữa các nhân tố: cá nhân SV, biến số môi trường và HV là những thành tố được nhận thấy trong thực tiễn của học hợp tác (3). Bởi vì, lí thuyết này cho rằng, con người học nhiều hơn thông qua quan sát và bắt chước những HV khát khao của người khác, nên một mối tương quan có ý nghĩa được tìm thấy giữa lí thuyết này và thực tiễn của học hợp tác.

## 2. Lí thuyết học tập kiến tạo

Lí thuyết này đã hòa hợp những khái niệm từ các công trình nghiên cứu của Piaget (1926), Vygotsky (1978) và Bandura. Bắt nguồn từ tư tưởng triết học phương Tây, LTKT đã được vận dụng một cách hiệu quả ở nhiều lĩnh vực như xã hội học, nhân chủng học, tâm lí giáo dục và nhận thức (Bruner, 1966). Vào thế kỉ thứ XVIII, Giambattista Vico, một nhà nghiên cứu LTHTKT người Ý, định nghĩa kiến thức như một "cấu trúc nhận thức" (4). Vico lập luận rằng, một người hiểu biết rõ ràng một điều gì đó khi và chỉ khi người đó có thể giải thích nó (4). Để làm rõ khái niệm này, Immanuel Kant (5) nhấn mạnh rằng người học không thể là những người tiếp nhận kiến thức một cách thụ động. Bên cạnh đó, Dewey (1972) còn xem giáo dục như một tiến trình kiến tạo tri thức bằng sự phản ánh tư tưởng thông qua sự phát triển kiến thức hiện thời của người học. Ông tin rằng, kiến thức không được tiếp nhận bởi người học nhưng được kiến tạo bởi người học thông qua sự tương tác của họ với môi trường. Học tập là một tiến trình xã hội, ở đó kiến thức được kiến tạo bởi người học trong một bối cảnh xã hội và sau đó họ sở hữu nó (6). Do vậy, một trong những trông đợi của SV khi học tập trong nhóm học hợp tác là họ được khuyến khích đóng vai trò chủ động, và có thể học nhiều hơn khi họ là trung tâm của tiến trình kiến tạo tri thức thông qua sự tương tác hỗ tương giữa SV trên các công việc tương tác.

Các nhà nghiên cứu LTKT tin rằng "người học là trung tâm trong quá trình kiến tạo kiến thức" (7). Nếu quan điểm truyền thống về giáo dục xem việc học như một tiến trình chuyển tải kiến thức từ giảng viên (GV) đến SV thì quan điểm kiến tạo xem việc học như một tiến trình, ở đó, SV đóng vai trò trung tâm trong việc xây dựng kiến thức riêng của họ (8). Trong tiến trình học tập, SV chủ động phát triển, mở rộng kiến thức thông qua sự quan sát, phản ánh, trải nghiệm, khám phá, và đặc biệt là sự tương tác mang tính xã hội giữa những người tham gia (6). Trong môi trường học tập kiến tạo, SV phải là người chủ

động và sáng tạo bởi vì họ luôn được xem là người chủ động kiến tạo tri thức chứ không phải là người thụ động tiếp nhận tri thức (4). Thêm vào đó, GV được khuyến khích đóng vai trò của người thúc đẩy việc học của SV trong môi trường kiến tạo hơn là vai trò của người chuyển tải kiến thức trực tiếp đến SV trong môi trường giáo dục truyền thống (1). Theo quan điểm này, GV như là những người thúc đẩy, sẽ đóng một vai trò quan trọng đối với sự thành công của SV bởi vì "những bài học mang tính kiến tạo là những bài học tập trung vào việc lấy SV làm trung tâm hơn những bài học truyền thống".

Marlow và Page (2005) so sánh giữa học tập kiến tạo với học tập truyền thống ở bốn phương diện cơ bản: - Học tập kiến tạo là chủ động xây dựng kiến thức, không thụ động tiếp nhận kiến thức; - Học tập kiến tạo là lĩnh hội, hiểu biết, áp dụng, không ghi nhớ máy móc; - Học tập kiến tạo là tư duy và phân tích, chứ không ghi nhớ; - Học tập kiến tạo là năng động, chứ không thụ động. Hiệu quả của phương pháp giáo dục truyền thống là SV có thể tiếp nhận một lượng kiến thức lớn từ GV trong một khoảng thời gian ngắn, nhưng lượng kiến thức được tiếp nhận này không đảm bảo sự hiểu biết chuyên sâu ở người tiếp nhận (9). Trái lại, phương pháp học tập kiến tạo nhấn mạnh sự am hiểu chuyên sâu của người học. Sự hiểu biết chuyên sâu có thể được nhìn thấy thông qua việc nêu vấn đề, tóm tắt vấn đề và áp dụng các giải pháp cho các vấn đề đó. Trong môi trường học tập kiến tạo, SV có thể tiếp cận đến một điểm mà ở đó thông tin có ý nghĩa đối với họ thông qua việc nghiên cứu, kiểm tra, khám phá và phân tích các vấn đề học tập (8). Sự hiểu biết chuyên sâu và sự ghi nhớ kiến thức một thời gian dài của SV có thể sẽ được cải thiện nếu SV tự tìm câu trả lời và khám phá các giải pháp cho các vấn đề họ nhìn thấy (10). LTHTKT nhấn mạnh đến cách thức người học học chứ không nhấn mạnh đến những gì người học được học. Do vậy, lí thuyết này có mối quan hệ chặt chẽ đối với thực tiễn của học hợp tác (1). Trong nghiên cứu này, SV ở nhóm thực nghiệm được trông đợi học nhiều hơn khi họ đóng vai trò trung tâm trong quá trình kiến tạo kiến thức thông qua sự tương tác lẫn nhau trong nhóm học hợp tác.

\* \* \*

Tóm lại, tất cả các lí thuyết vừa đề cập cung cấp cơ sở lí luận vững chắc đối với sự tối ưu của việc vận dụng phương pháp học hợp tác trong lớp học. Mỗi lí thuyết góp phần vào sự hiểu biết thực tiễn của học hợp tác trong thành công học thuật, và các phương

diện tâm lí, tình cảm, xã hội. Những lí thuyết này được xem là nền tảng lí thuyết cơ bản đối với nghiên cứu hiện tại vì chúng bổ trợ lẫn nhau để mang lại hiệu quả cao nhất. Tổng quan tài liệu cho thấy, tất cả những lí thuyết này nhấn mạnh đến vai trò quan trọng của sự tương tác lẫn nhau giữa những người tham gia quá trình kiến tạo tri thức. Điều này phù hợp với bản chất của học hợp tác, ở đó, SV được yêu cầu tương tác cùng nhau trên các công việc học tập để đạt mục tiêu học tập chung. □

- (1) Almala, A. H. **A Constructivist Conceptual Framework for a Quality e-Learning Environment.** Distance Learning, 2015.
- (2) Lueddeke, G. R. **Toward a Constructivist Framework for Guiding Change and Innovation in High Education.** *Journal of Higher Education*, 70, 235-260, 1999.
- (3) Bandura, A. **Social Learning Theory**(3<sup>rd</sup> ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents, 1977.
- (4) Glaserfeld, E. V. **Cognition, construction of knowledge, and teaching**(1<sup>st</sup> ed.). Washington, DC: National Science Foundation, 1989.
- (5) Yager, R. **The constructivist learning model, towards real reform in science education.** *The Science Teacher*, 58(2), 52-57, 1991.
- (6) Brooks, M. G., & Brooks, J. G. **The Courage to be constructivist.** *Educational Leadership*, 57(3), 18-24, 1999.
- (7) Driscoll, M. P. **Psychology of learning for instruction** (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon, 2000.
- (8) Huang, G. H. **Informal Forum: Fostering Active Learning in A Teacher Preparation Program.** *Education*, 127(1), 31-38, 2006.
- (9) Marlow, B. A., & Page, M. L. **Creating and sustaining the constructivist classroom**(2<sup>nd</sup> ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2005.
- (10) Johnson, D. W., & Johnson, R. T. **Social Interdependence Theory and Cooperative Learning: The Teacher's Role.** In R. M. Gillies, A. Ashman & J. Terwel (Eds.), *Teacher's Role in Implementing Cooperative Learning in the Classroom* (pp. 9-37). New York, U.S.A: Springer, 2008. [http://dx.doi.org/10.1007/978-0-387-70892-8\\_1](http://dx.doi.org/10.1007/978-0-387-70892-8_1)

#### SUMMARY

*Although the academic, social, affective and psychological outcomes of students taught by cooperative learning are more positive compared to the students taught by the traditional teaching method, there are many misunderstandings and disagreements about the reasons. This paper studies this issue and suggests two theoretical models, the social learning theory, all of which contribute to the theory of learning known as constructivism to explain the effectiveness of cooperative learning.*

## Thực trạng và một số biện pháp...

(Tiếp theo trang 15)

trình lập quy hoạch phát triển ĐNGV cũng như triển khai thực hiện phải luôn có sự chỉ đạo sát sao, kịp thời của Đảng ủy, Ban Giám hiệu và đặc biệt là phải tranh thủ sự quan tâm chỉ đạo của cơ quan chủ quản: Bộ LĐ-TB&XH và các bộ, ban, ngành Trung ương, Ban Chỉ đạo Tây Nam Bộ, lãnh đạo tỉnh Vĩnh Long; - Xây dựng kế hoạch liên kết, phối hợp với các trường đại học trong cả nước, nước ngoài để ĐT, BD ĐNGV của trường đạt chuẩn.

\* \* \*

Trên cơ sở đánh giá thực trạng công tác phát triển ĐNGV ở Trường ĐHSPTK Vĩnh Long, kết hợp xem xét các biện pháp đã thực hiện trong việc phát triển ĐNGV của Nhà trường trong thời gian qua, chúng tôi đã đề xuất các biện pháp, đó chính là "nguồn nhân lực của nguồn nhân lực", vấn đề GV và cán bộ QL luôn là mối quan tâm hàng đầu của các cấp lãnh đạo, các cấp QL ngành giáo dục. Để phát triển đội ngũ này, cần phải có các hệ biện pháp đồng bộ: tuyển chọn, ĐT, sử dụng, BD, cơ chế chính sách. Trong các biện pháp đề xuất, biện pháp về ĐT, BD có tính căn bản, lâu dài, biện pháp về cơ chế chính sách có tính cấp thiết. □

#### Tài liệu tham khảo

1. Đặng Quốc Bảo. **Giáo dục Việt Nam hướng tới tương lai - vấn đề và biện pháp.** NXB Chính trị quốc gia - Sự thật, H. 2004.
2. Nguyễn Văn Đệ. **Phát triển đội ngũ giáo viên các trường đại học ở vùng Đồng bằng sông Cửu Long đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục.** NXB Đại học sư phạm TP. Hồ Chí Minh, 2011.
3. Trần Khánh Đức. **Giáo dục và phát triển nguồn nhân lực trong thế kỉ XXI.** NXB Giáo dục Việt Nam, H. 2010.
4. Trường Đại học sư phạm kĩ thuật Vĩnh Long. **Quy hoạch phát triển Trường Đại học sư phạm kĩ thuật Vĩnh Long đến năm 2020, tầm nhìn đến năm 2030.** 2014.

#### SUMMARY

*In this article, the author has shown the current situation and limitations in organizing the development of lecturing team in Vinh Long University of Technology Education. Based on that background, the author has suggested five solutions which can contribute to improving the efficiency in organizing the development of lecturing team in Vinh Long University of Technology Education.*