

MỘT SỐ VẤN ĐỀ LÝ LUẬN VỀ CẢM XÚC LO ÂU TRONG HOẠT ĐỘNG HỌC TẬP CỦA SINH VIÊN

ThS. NGUYỄN BÁ PHU*

Abstract: In this article, author points out causes of anxiety in learning of students and its impacts on learning activities. Measures are proposed to control feelings and improve mental health for students with aim to enhance quality of education.

Keywords: anxiety, learning activities, the effects of anxiety.

Lo âu là một cơ chế sinh lý bình thường của con người, được thiết kế để giúp cơ thể đối phó với các mối đe dọa. Những thay đổi xảy ra trong khi lo âu là rất cần thiết để tránh nguy hiểm và lo âu vừa phải thực sự có thể cải thiện hiệu suất hoạt động. Tuy nhiên, khi sự lo âu với mức độ cao, có liên quan của kích thích thần kinh tự động, làm cho nhận thức sai sót bao gồm nhận thức mối đe dọa phóng đại và chiến lược đối phó rối loạn chức năng, từ đó có thể dẫn đến căng thẳng đáng kể và suy giảm trong công việc, trường học, gia đình, các mối quan hệ và các hoạt động sinh hoạt hàng ngày.

Đối với học sinh (HS), sinh viên (SV), để có thể hoàn thành tốt nhiệm vụ học tập (HT) của mình, việc đối mặt với cảm xúc lo âu là điều không tránh khỏi. Khi không có kỹ năng quản lý cảm xúc lo âu, người học dễ bị khủng hoảng, kết quả HT giảm sút, nhiều em nhụt chí, chán chường, bỏ học, sa vào các tệ nạn xã hội và thậm chí là có những trường hợp có hành vi tự sát... Do đó, việc nghiên cứu về cảm xúc lo âu, căng thẳng trong HT luôn luôn là vấn đề cần thiết.

1. Nguyên nhân gây ra cảm xúc lo âu trong hoạt động HT

HS, SV hàng ngày phải đối mặt với nhiều tác nhân gây nên lo âu, căng thẳng. Chẳng hạn, áp lực trong HT, đó là việc chuyển trường, các yêu cầu trong học tập [1; tr 229-328]...; những sự cố bất thường trong cuộc sống có thể gây căng thẳng như cha mẹ li dị, người thân mất...; những rắc rối hàng ngày lặp đi lặp lại như mâu thuẫn giữa cha mẹ - con cái,... Khi các yếu tố này kết hợp với nhau, chúng trở thành chỉ báo quan trọng dự báo đời sống tâm lý của HS, SV bị hạn chế [2; tr 393-403]. Nghiên cứu của Byrne, Davenport và Masanov đã đưa ra 10 khía cạnh của các nguồn gây căng thẳng bao gồm 58 câu hỏi; 4 trong số 10 khía cạnh liên quan đến HT; các khía cạnh khác phản ánh những lo âu, căng thẳng liên quan đến mối quan

hệ giữa các cá nhân, đời sống gia đình, áp lực tài chính, không chắc chắn về tương lai và xuất hiện trách nhiệm của người lớn [3; tr 393-416].

Việc xác định được các tác nhân gây lo âu cho HS, SV sẽ giúp các nhà tâm lý học, các nhà quản lý giáo dục xây dựng các chiến lược giúp họ có được những kỹ năng quản lý tốt hơn cảm xúc lo âu của bản thân. Bài viết này tập trung tìm hiểu những nguyên nhân gây nên cảm xúc lo âu cho SV từ môi trường HT; trong đó, có thể chia thành 2 nhóm nguyên nhân chủ yếu:

1.1. Nguyên nhân khách quan. Những vấn đề mà SV phải đối mặt trong hoạt động học tập như làm bài kiểm tra, làm bài tập ở nhà, thi cử và điểm số... là các nguyên nhân gây lo lắng lớn nhất cho SV. Ở đại học (ĐH), thời gian dành cho ôn tập, kiểm tra, thi cử gần như thay đổi hoàn toàn so với chương trình HT ở phổ thông. Cách thức kiểm tra, đánh giá ở ĐH có tính chất quá trình và chủ yếu dựa vào bài kiểm tra tín chỉ, bài thực hành, bài thi kết thúc học phần.

Vào ĐH, những tri thức mà SV lĩnh hội không phải là những tri thức phổ thông cơ bản mà là những tri thức khoa học cơ sở và tri thức chuyên ngành cùng với hệ thống kỹ năng, kỹ xảo tương ứng với một ngành nghề nhất định. Khối lượng kiến thức ngày càng tăng lên, yêu cầu nhiệm vụ HT ngày càng cao đã gây nên không ít khó khăn, căng thẳng cho SV.

Phương pháp giảng dạy không thích hợp, các mối quan hệ giữa giảng viên (GV) -SV, môi trường lớp học nghèo nàn cũng là nguyên nhân gây nên lo âu cho SV. Nếu như ở phổ thông, giáo viên giảng dạy, HS ghi chép, học tất cả những gì thầy dạy thì ở ĐH, GV không chỉ giảng giải mà chủ yếu là nêu vấn đề, hướng dẫn, gợi mở, tổ chức seminar giúp người học tự lĩnh hội tri thức,... Bên cạnh đó, việc GV đổi mới phương pháp dạy học, áp dụng các phương tiện dạy học hiện đại,

* Trường Đại học Sư phạm - Đại học Huế

đặc biệt là cách dạy học theo học chế tín chỉ cũng đã gây không ít áp lực cho người học.

Ngoài ra, các loại yếu tố gây lo lắng liên quan đến trường học bao gồm thành tích HT, tham gia, tương tác với các GV và cân bằng thời gian giải trí và HT ở nhà trường [3; tr 393-416].

1.2. Nguyên nhân chủ quan. Giai đoạn ĐH là thời kì quá độ giữa HT và tự sáng tạo. Tính tìm tòi, sáng tạo trong HT được nâng cao hơn nhiều so với thời kì trung học. Những điều này đem đến cho SV những thách thức mới. Đồng thời, trường ĐH là nơi tập trung của những nhân vật ưu tú, những SV giỏi, điều này làm cho khởi điểm của sự cạnh tranh cũng thay đổi. Trong tình hình đó, có nhiều SV xác định mục tiêu HT quá cao làm cho tinh thần lo lắng, căng thẳng. Theo chúng tôi, nguyên nhân chủ quan cơ bản gây nên cảm xúc lo âu trong HT của SV là do xác định mục tiêu HT không rõ ràng, đánh giá về năng lực HT của bản thân không chính xác. Nếu trong một thời gian, thành tích HT của bản thân không đạt được với sự kì vọng, tâm trạng của SV sẽ trở nên lo âu, căng thẳng.

Việc chưa tìm được phương pháp HT phù hợp ở ĐH cũng là nguyên nhân phổ biến gây nên cảm xúc lo âu cho SV. Quan điểm đào tạo ĐH là đặt người học vào vị trí trung tâm của quá trình dạy - học. SV cần phải có thói quen tự học, tự khám phá kiến thức, có kĩ năng giải quyết vấn đề, chủ động sắp xếp kế hoạch HT. Để làm được điều đó, SV phải tích cực, độc lập, chủ động phát huy tối đa những phẩm chất và năng lực của cá nhân. Trong thực tế, phần lớn SV còn quen kiểu trông chờ, ỉ lại vào GV. Đó là nguyên nhân khiến họ gặp nhiều lo lắng khi tiếp cận với phương pháp HT mới.

Ngoài ra, những nguyên nhân chủ quan khác cũng gây lo âu trong HT cho SV như: trình độ nhận thức, năng lực giải quyết vấn đề; vốn sống, kinh nghiệm HT còn hạn chế; do rụt rè, nhút nhát; chưa hiểu biết nhiều về hoạt động HT ở ĐH...

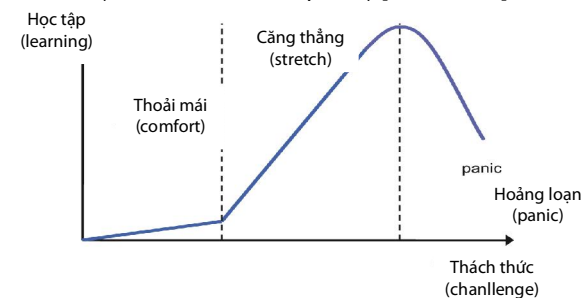
2. Ảnh hưởng của cảm xúc lo âu đến hoạt động HT

Sự lo âu có ảnh hưởng mạnh mẽ đến hoạt động HT. Có thể thấy, phần lớn các nghiên cứu về cảm xúc lo âu và HT đã tập trung chủ yếu vào những tác động tiêu cực của nó, nhưng cũng có những công trình nghiên cứu xem lo âu như là yếu tố giúp tích cực hóa hoạt động HT. Chính vì vậy, họ xây dựng các chương trình giáo dục “phiêu lưu”, cố ý sử dụng các tình huống khó khăn để khuyến khích HT [4; tr 252-260].

Yerkes và Dodson (1908) đã quan sát tốc độ của chuột khi tìm đường đi qua một mê cung trong các

điều kiện khó khăn khác nhau. Khi đi đúng tuyến đường, chuột sẽ nhận được một phần thưởng; còn nếu lựa chọn không đúng, chúng sẽ bị điện giật. Sử dụng thiết bị này, Yerkes và Dodson kết luận rằng, khi kích thích bằng sốc điện với cường độ vừa phải sẽ kích thích tối đa hoạt động HT. Tuy nhiên, khi sốc điện được tăng cao, HT nhanh chóng bị suy giảm [5; tr 452-482].

Phát kiến của Yerkes và Dodson đã được áp dụng rộng rãi trong nhiều mô hình, phổ biến là mô hình “Chữ U ngược” (Benson và Alen, 1980). Một trong những phiên bản của mô hình chữ U ngược được gọi là CSP (comfort - stretch - panic) [6; tr 86-92].



Mặc dù ranh giới giữa sự thoải mái, căng thẳng và hoảng loạn được mô tả cụ thể trong mô hình trên, nhưng trên thực tế, quá trình chuyển đổi từ một giai đoạn này sang một giai đoạn khác có thể không diễn ra như vậy. Tuson (1994) đã trình bày một khái niệm tương tự được phản ánh trong mô hình ba vòng tròn đồng tâm: vòng tròn bên trong cùng đại diện cho “vùng thoải mái”, vòng tròn trong giữa và vòng tròn ngoài cùng đại diện cho “vùng thách thức” và “vùng hoảng loạn”. Khu vực thách thức có thể được kéo dài vào vùng hoảng loạn. Bản chất của thách thức là cung cấp một mô hình về tinh thần có thể giúp cá nhân dần dần xử lý mức độ lo lắng [7; tr 102-105]. Một biến thể khác về mô hình CSP được Edmondson (2008) thiết lập, đó là mô hình bốn góc phân tư để phân biệt giữa các khu vực: thờ ơ, thoải mái, HT và lo lắng.

Đóng góp nổi bật từ các mô hình dựa trên phát kiến của Yerkes - Dodson là hiệu quả HT giảm sút nếu người học bị kích thích ở mức độ cao - “vùng hoảng loạn”. Tuy nhiên, Mortlock (1984) nhận thấy rằng, thỉnh thoảng đột phá “tai nạn bất ngờ” có thể cung cấp cho người học những kinh nghiệm đỉnh cao, nhưng nếu mức độ đó trở nên thường xuyên, đặc biệt khắc nghiệt sẽ có thể dẫn đến việc người học từ bỏ nhiệm vụ, sự tự tin bị suy yếu nghiêm trọng và dễ có những phản ứng tiêu cực.

Những nghiên cứu lâm sàng cho thấy, HT cũng có thể suy yếu bởi sự lo âu. Trong những lúc lo âu, tuyến thượng thận tiết ra các hormone cortisol. Ở mức

độ thấp, hoạt động này như một trợ giúp để nhớ tốt. Tuy nhiên, ở mức độ cao, nó lại làm suy yếu chức năng nhận thức. Phức tạp hơn, căng thẳng có thể tạo ra một khuynh hướng phản ứng tăng cường.

Những nghiên cứu khác về lo âu trong HT đã phát hiện ra rằng, lo âu là dấu hiệu của hoạt động HT kém. Khi cá nhân lo lắng, những nhận thức tiêu cực liên quan xuất hiện (suy nghĩ về sự thất bại, tự ti...). Một khi những suy nghĩ tiêu cực lấn chiếm, con người không thể tập trung nhận thức vào những nhiệm vụ chính. Điều này gây khó khăn trong quá trình nhận thức, dẫn đến những thất bại trong HT. Đặc biệt, Mueller (1992) kết luận rằng, những người lo lắng nhiều ít thành công trong việc mã hóa thông tin, năng lực trí nhớ kém, thu nhận tín hiệu từ môi trường ít hơn. Tương tự như vậy, Goleman (2004), Abbott (1994), Calabrese và Roberts (2002) chỉ ra rằng, lo âu là một nguyên nhân tâm lý có thể làm giảm chức năng của não và làm chậm quá trình nhận thức.

Như vậy, lo âu, căng thẳng ảnh hưởng lớn đến quá trình HT theo hai chiều hướng. Lo âu trong một thời gian ngắn với tính chất, cường độ tác động vừa phải là một loại *lo âu dương tính*, có thể tạo nên sức mạnh tinh thần và thể chất tức thời. Nó có thể làm cho chủ thể cải thiện tư duy, trí nhớ, sáng tạo, năng động, hăng hái trong quá trình nhận thức. Tuy nhiên, khi lo âu vượt quá khả năng kiểm soát, ở mức độ nặng và kéo dài sẽ ảnh hưởng nghiêm trọng đến hoạt động HT. Trên thực tế dạy học, nếu không có sự kích thích đầy đủ bằng cách đưa người học vào các "tình huống có vấn đề" thì tính tích cực của người học không được phát huy; ngược lại, quá nhiều căng thẳng có thể đẩy người học vào trạng thái lo lắng tạm thời, làm cho hoạt động HT giảm sút hiệu quả.

3. Các phương pháp tiếp cận để giảm thiểu lo âu trong HT

Một trong những phương pháp tiếp cận dựa trên lý thuyết phân tâm học và quan điểm của Freud cho thấy rằng, chứng loạn thần kinh xuất phát từ mâu thuẫn giữa cá nhân và bên ngoài hoặc trong tâm trí (Errington, Murdin, 2006). Trong tâm lý học của Freud, rối loạn chức năng tình cảm được truyền giảm thông qua cuộc "nói chuyện chữa bệnh", các bác sĩ chuyên khoa đóng một vai trò tích cực trong quá trình này. Nhấn mạnh vào mối quan hệ giữa bác sĩ chuyên khoa và người bệnh, Antonacopoulou và Gabriel (2001) khẳng định rằng, chìa khóa để loại bỏ các rào cản tình cảm để thay đổi mình nằm trong sự tương tác hỗ trợ với một cá nhân đáng tin cậy, chẳng hạn như GV, các chuyên gia tâm lý.

Trái ngược với quan điểm trên, Senge (1990), người đã dựa trên lý thuyết "bất hòa nhận thức" của

Festinger, cho rằng cá nhân có thể vượt qua những rào cản một cách hiệu quả nếu họ biết chấp nhận khoảng cách giữa thực tế và nguyện vọng của mình. Ông định nghĩa khoảng cách này là "sức ép sáng tạo" và cho rằng nó cung cấp một nguồn năng lượng có thể sử dụng để biến mục tiêu thành hiện thực. Tuy nhiên, ông lưu ý: "căng thẳng sáng tạo thường dẫn đến cảm xúc lo âu và trạng thái khó chịu này có thể dẫn đến áp lực để giảm sự bất hòa" (Senge, 1990). Sự bất hòa nhận thức có thể được giảm bằng cách cho phép cá nhân xé nhỏ mục tiêu, hoặc bằng cách thay đổi thực tế hiện tại để nó tương đồng hơn với mục tiêu. Ông ủng hộ việc "cá nhân làm chủ" để cấu trúc lại hành vi của mình và do đó, sử dụng sức ép sáng tạo như là một động cơ thúc đẩy chứ không phải là một lực lượng "phá hoại".

Trong khi hai phương pháp trên đã nhấn mạnh vai trò của sự thay đổi nhận thức trong việc khắc phục sự lo âu thì Wastell (1999) lại chủ trương một cách tiếp cận thực tế hơn, giải pháp của ông là sử dụng một "đối tượng chuyển tiếp"; theo đó, những đối tượng chuyển tiếp có thể giúp cá nhân thấy giảm độ phức tạp, truyền dẫn sự tự tin.

Schein (1994) cho rằng, để giảm thiểu sự lo âu bằng cách tạo ra một môi trường HT an toàn. Môi trường HT bao gồm các điều kiện mà có thể trực tiếp làm giảm sự lo lắng, chẳng hạn: cung cấp mục tiêu, cung cấp động lực, tạo ra một tâm lý "an toàn"...

Bên cạnh đó, các tác giả ít phụ thuộc hơn vào các lý thuyết tâm lý đã nhấn mạnh đến các biện pháp thực tế. Chẳng hạn, sử dụng kỹ thuật trực quan để tạo một cuộc "diễn tập tinh thần" cho nhiệm vụ thử thách; ở đó, cá nhân sẽ được "lắng nghe nỗi lo lắng của họ" và động não tìm cách ứng phó nếu tình huống xảy ra. Từ những tình huống như vậy, cá nhân sẽ có được sự bình tĩnh, giảm bớt lo ngại và chuẩn bị tốt cho các tình huống tương tự. Mặt khác, cần tạo ra một môi trường thân thiện, cung cấp những hỗ trợ cá nhân khi cần thiết, động viên, khen thưởng khi đạt thành tích tốt (Rogers, 1989) hoặc sử dụng trò chơi và mô phỏng để thay đổi nội dung thực tế của việc HT; sử dụng sự hài hước, phương pháp HT tích cực, tài liệu HT được chế biến sáng tạo cũng làm cho việc HT trở nên sinh động, vui vẻ, giúp SV giảm thiểu lo âu, căng thẳng (Beard, 2005).

Các phương pháp trên còn gây nhiều tranh luận trong nghiên cứu nhưng đã khá cụ thể và dựa trên các lý thuyết tâm lý căn bản rất chặt chẽ, là cơ sở quan trọng giúp người học xây dựng các chiến lược phù hợp để quản lý cảm xúc lo âu trong hoạt động HT.

(Xem tiếp trang 187)

viết về quê hương từ khi còn rất trẻ và tới lúc mái đầu đã điểm sương, ông vẫn viết về quê hương bằng những dòng thơ đậm đà, chân chất. Tế Hanh đã dành cho nơi chôn nhau cắt rốn của mình một tình cảm thiết tha, sâu nặng thể hiện rõ trong bài Quê hương.

Kết bài: Có thể nói bài thơ này như một cung đàn dịu ngọt của những tấm lòng thiết tha gắn bó với quê hương xứ sở. Nó là bài ca lao động hừng khởi, hào hùng, ca ngợi biển cả mênh mông, ca ngợi những con người cần cù, gan góc, ngày đêm đem sức lao động làm đẹp cho đời. Quê hương là mảnh tâm hồn trong trẻo nhất, đậm thắm nhất của Tế Hanh...

Thực tiễn dạy học hiện nay, GV hướng dẫn HS THCS có thể tạo lập phần kết bài trong văn nghị luận theo nhiều cách khác nhau. Nhưng việc GV đi từ rèn luyện các *mẫu chuẩn* đến khuyến khích cách viết sáng tạo là con đường thuận lợi hơn cả. Bên cạnh đó, đa số HS viết phần kết bài một đoạn, thậm chí chỉ có một, hai câu. Song, việc GV giúp các em nhận thức và rèn

luyện thường xuyên để tạo lập được phần kết bài trong văn nghị luận thành thạo là hết sức cần thiết.

Có thể khẳng định, tuy phần kết bài không được xem là phần chính nhưng lại là phần quan trọng tạo nên sự hoàn chỉnh của cả bài nghị luận. Kết bài là phần thường gây khó khăn cho HS bởi các em hay *đuối sức* khi tạo lập bài văn nghị luận; trong khi đây là khúc *tiến khách* cần sự tác động, gây ấn tượng mạnh với người đọc. Rèn kĩ năng viết phần kết bài văn nghị luận do đó có tầm quan trọng đặc biệt và có ý nghĩa trong dạy học hướng đến hình thành năng lực cho HS THCS hiện nay. □

Tài liệu tham khảo

- [1] Đinh Cao - Lê A (1991). *Làm văn* (tập II). NXB Giáo dục.
- [2] Nguyễn Đăng Mạnh - Đỗ Ngọc Thống (2000). *Muốn viết được văn hay*. NXB Giáo dục.
- [3] Nguyễn Quang Ninh (1997). *150 bài tập rèn luyện kĩ năng dựng đoạn văn*. NXB Giáo dục.
- [4] Trần Thị Thìn (2002). *Những bài văn mẫu bậc trung học cơ sở*. NXB Tổng hợp.

Một số vấn đề lí luận về cảm xúc...

(Tiếp theo trang 151)

Tóm lại, hoạt động HT về bản chất là quá trình lĩnh hội cái mới, do đó tiềm ẩn nhiều khả năng gây lo âu, căng thẳng cho người học. Tuy nhiên, cảm xúc đó không hẳn là tiêu cực nếu SV có kĩ năng kiểm soát nó. Với mức độ lo âu có cường độ vừa phải, tồn tại trong thời gian ngắn là một loại lo âu dương tính, có thể tạo nên sức mạnh tinh thần và thể chất tức thời, có tác dụng cải thiện tư duy, trí nhớ, kích thích sự sáng tạo, hăng hái trong quá trình nhận thức. Ngược lại, nếu SV không có kĩ năng quản lí cảm xúc, trạng thái lo âu sẽ trầm trọng hơn, điều này ảnh hưởng đến hiệu quả hoạt động HT và chất lượng cuộc sống. Tiếp cận các lí thuyết tâm lí trên sẽ giúp các nhà tâm lí học, các nhà quản lí giáo dục xây dựng các chiến lược phù hợp giúp SV có những kĩ năng quản lí tốt hơn cảm xúc lo âu của bản thân để HT một cách hiệu quả. □

Tài liệu tham khảo

- [1] Isakson & Jarvis (2011). *The Transition to High School: Current Knowledge, Future Directions*. Educ Psychol Rev, 23(3).
- [2] Compas, B (1987). *Coping with stress during childhood and adolescence*. Psychological Bulletin, 101, 1987.
- [3] Byrne, Davenport & Masanov (2007). *Profiles of adolescent stress: the development of the adolescent*

stress questionnaire (ASQ). J Adolesc, 30(3), pp. 393 - 416.

- [4] Mortlock, C. (1984), *The Adventure Alternative*. Cicerone, Milnthorpe.
- [5] Yerkes, R. & Dodson, J. (1980), "The relation of strength of stimulus to rapidity of habit-formation". Journal of Comparative Neurology and Psychology, Vol. 18, pp. 452 - 482.
- [6] Benson, H. & Allen, R. L. (1980). "How much stress is too much?". Harvard Business Review, Vol. 58 No. 5, pp. 86 - 92.
- [7] Tuson, M. (1994). *Outdoor Training for Employee Effectiveness*. Institute of Personnel Management. London.
- [8] Lại Thế Luyện (1999). "Biểu hiện stress của sinh viên trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật TP. Hồ Chí Minh". Kỷ yếu hội thảo khoa học, TP. Hồ Chí Minh.
- [9] Burnett & Fanshawe (1997). *Measuring School-Related Stressors in Adolescents*. Journal of Youth and Adolescence, 26,(4).
- [10] Buchanan, T. W. & Lovallo, W. R (2001). "Enhanced memory for emotional material following stress-level cortisol treatment in humans". Psychoneuroendocrinology, Vol. 26 No. 3, pp. 307 - 317, 2001.
- [11] De Anda, D., Baroni, S., Boskin, L., Buchwald, L., Morgan, J., Ow, J., Siegel Gold, J., & Weiss, R.(2000). *Stress, stressors, and coping among high school students*. Children and Youth Services Review, 22, pp. 441 - 463.
- [12] Errington, M. & Murdin, L (2006). "Psychoanalytic therapy", in Feltham, C. and Horton, I. (Eds). *The Sage Handbook of Counselling and Psychotherapy*, 2nd ed., Sage, London, 2006.