

**NGHIÊN CỨU SO SÁNH TRONG GIÁO DỤC:
HỌC VÀ LÀM VIỆC ĐỘC LẬP TRONG CÁC LỚP DIỄN THUYẾT
TẠI HOA KỲ VÀ VIỆT NAM**

*Dương Thị Hoàng Oanh
Đại học Huế*

TÓM TẮT

Nghiên cứu so sánh (NCSS) có thể được ứng dụng dưới nhiều hình thức và góc độ khác nhau. Các công trình so sánh (SS) này được sử dụng như một công cụ hiệu quả để học hỏi từ những hệ thống và thực hành giáo dục khác nhau, nhằm nâng cao sự hiểu biết, cũng như phát huy điểm mạnh và khắc phục điểm yếu của mình. Bài báo này nhằm miêu tả và phân tích những vấn đề liên quan đến định nghĩa, lịch sử thành lập, quá trình phát triển và mục đích của NCSS cũng như khái niệm so sánh và tương phản trong những công trình SS. Nhằm minh họa khả năng tiến hành công trình SS trong những tình huống giáo dục cụ thể, chúng tôi đã nghiên cứu về tính độc lập trong học tập của sinh viên (SV) trong các lớp diễn thuyết tại hai đại học ở Hoa Kỳ và Việt Nam. Trong phần kết quả, bài báo sẽ tập trung vào một số điểm tương đồng (sự nỗ lực để nâng cao kỹ năng học độc lập và vai trò hỗ trợ của giáo viên - GV), cùng với những điểm khác biệt giữa hai khái niệm làm việc độc lập và học độc lập (sự khác nhau giữa mục đích đặt ra và các chiến lược học). Cuối cùng chúng tôi xin đề nghị một số giải pháp nhằm nâng cao hiệu quả của việc học độc lập nói riêng và NCSS trong giáo dục nói chung.

I. Giới thiệu chung

Nghiên cứu so sánh (NCSS) có thể được ứng dụng dưới nhiều hình thức và góc độ khác nhau. Các công trình SS này được sử dụng như một công cụ hiệu quả để học hỏi từ những hệ thống và thực hành giáo dục khác nhau, nhằm nâng cao sự hiểu biết, cũng như phát huy điểm mạnh và khắc phục điểm yếu của mình. Bài báo này nhằm miêu tả và phân tích những vấn đề liên quan đến định nghĩa, lịch sử thành lập, quá trình phát triển và mục đích của NCSS cũng như khái niệm so sánh và tương phản trong những công trình so sánh (SS). Nhằm minh họa khả năng tiến hành công trình so sánh trong những tình huống giáo dục cụ thể, chúng tôi đã nghiên cứu về tính độc lập trong học tập của sinh viên (SV) trong các lớp diễn thuyết tại hai đại học ở Hoa Kỳ (HK) và Việt Nam (VN). Trong phần kết quả, bài báo sẽ tập trung vào một số điểm tương đồng (sự nỗ lực để nâng cao kỹ năng học độc lập và vai trò hỗ trợ của giáo viên - GV), cùng với những điểm khác biệt giữa hai khái niệm làm việc độc lập và học độc lập (sự khác nhau giữa mục đích đặt ra và các chiến lược học). Cuối cùng chúng tôi xin đề nghị một

số giải pháp nhằm nâng cao hiệu quả của việc học độc lập nói riêng và NCSS trong giáo dục nói chung.

II. Định nghĩa nghiên cứu so sánh (NCSS)

Theo Koehl (1997) thì không có một định nghĩa thống nhất về NCSS trong giáo dục. Ông đưa ra ba phương pháp luận liên quan đến định nghĩa này. Phương pháp luận thứ nhất là “miêu tả” (descriptive), tập trung vào việc so sánh các thông tin thực tế về giáo dục. Theo phương pháp luận thứ hai, “quy ước” (prescriptive), thì một NCSS được xem là một công trình nghiên cứu mang tính chất hệ thống của hai hay nhiều hệ thống giáo dục, thường là thuộc các nền văn hóa khác nhau, trong một khoảng thời gian nhất định. Phương pháp luận thứ ba, “chức năng” (programmative/ normative), nhằm tìm kiếm các mô hình về thay đổi xã hội để xác định vai trò và chức năng của giáo dục trong phát triển kinh tế và xã hội. Trong nghiên cứu của mình, chúng tôi chọn phương pháp luận thứ nhất, miêu tả, để so sánh hai chương trình giảng dạy dựa trên các dữ liệu thực tế thu thập được từ tài liệu, bảng câu hỏi, phỏng vấn và dự giờ các lớp học, cùng với sự phản ánh thái độ và suy nghĩ của các thành viên tham gia công trình nghiên cứu này.

III. Nghiên cứu so sánh: Lịch sử phát triển

NCSS có một lịch sử phát triển lâu đời. Theo Kazamias (1997) thì NCSS đã được bắt đầu từ thế kỷ 19 với những quan sát và bài tường thuật mang tính chất cá nhân và tự phát, cùng với các nghiên cứu có tính chất võ đoán mang nặng tính chủ quan và lý thuyết. Theo Noah và Eckstein (1969) thì NCSS đã trải qua năm giai đoạn phát triển. Các giai đoạn này không hoàn toàn tách rời về mặt thời gian mà mang tính chất giao thoa về khía cạnh thời gian và không gian. Tuy phương pháp định lượng đã chiếm ưu thế trong một thời gian dài, theo xu hướng hiện nay, các phương pháp định tính như so sánh và phỏng vấn người tham gia đã trở thành các công cụ nghiên cứu quan trọng trong các công trình so sánh gần đây (Altbach, 1999; Kelly, 1986; Crossley, 1999; Crossley và Vulliamy, 1997).. Trong nghiên cứu này, chúng tôi chọn phương pháp định tính để nghiên cứu mối quan hệ phức tạp và gián tiếp giữa việc giảng dạy khả năng diễn thuyết của hai lớp học của VN và HK, vì phương pháp này là phù hợp nhất với một công trình so sánh như thế.

Mục đích của nghiên cứu so sánh

Farrel (1979) cho rằng NCSS nhằm giải thích mối quan hệ phức tạp trong bản thân một nền giáo dục cụ thể, cũng các mối quan hệ này giữa các hệ thống giáo dục khác nhau. Theo Shukla (1983), mục đích của NCSS là nhằm khái quát hóa một cách có ý nghĩa và hợp lý, cùng với sự hỗ trợ của các ví dụ từ các tình huống khác nhau, nhằm đưa ra các bài học kinh nghiệm và ứng dụng cho cả hai đối tượng được so sánh. Cần lưu ý rằng là NCSS nhằm mục đích đưa lại các lợi ích mang tính chất tương hỗ, không phân biệt, không nêu ra giả định rằng một hệ thống này tốt hơn hệ thống kia; bởi vì bất cứ

nền giáo dục nào cũng có thể đưa ra những kinh nghiệm hữu ích cho các nền giáo dục khác cùng chia sẻ và học hỏi. Một công trình NCSS phải khởi đầu với việc xác định một vị trí bình đẳng cho hai hệ thống được đưa ra so sánh; những thành kiến hoặc thiên kiến với bất cứ hệ thống nào trước khi nghiên cứu đều không thể được chấp nhận. Vai trò của một nhà nghiên cứu không phải là để đánh giá một chương trình giáo dục, mà nhằm quan sát, miêu tả, phân tích và đề nghị các kết luận và kiến nghị cụ thể, cố gắng trên cơ sở càng khách quan càng tốt. Điều quan trọng nhất mà chúng ta phải ghi nhớ là bất cứ chương trình nào trong một công trình NCSS đều có thể đưa ra các bài học kinh nghiệm cho đối tác, cho dù trong nhiều trường hợp, một chương trình sẽ đưa ra được nhiều bài học được xem như là mô hình để ứng dụng cho các chương trình kia.

Khái niệm tương đồng và khác biệt trong NCSS

NCSS bao hàm cả hai khái niệm: so sánh tương đồng và dị biệt. Khi biết rằng chúng tôi đang so sánh hai lớp học ở HK và VN, một người bạn đồng nghiệp đã thắc mắc: "Làm thế nào mà chị tiến hành so sánh được? Hai trường hợp này quá khác nhau; chúng ta chỉ có thể so sánh hai quả táo với nhau chứ làm sao mà so sánh một trái táo với một quả cam được!" Ý kiến này cũng có phần có lý, nhưng bạn tôi quên rằng cả táo và cam đều là trái cây (thuộc cùng một trường ngữ nghĩa), và mục đích của so sánh không phải chỉ là xác định những điểm tương đồng mà còn là tìm ra những điểm dị biệt. Những điểm dị biệt không cản trở quá trình so sánh, bởi vì chúng hoàn toàn có thể giải thích được qua quá trình so sánh. Tuy nhiên, vấn đề này vẫn gây ra nhiều tranh cãi. Farrel (1979), Forster (1960) và Halls (1967) tin rằng chỉ khi các công trình nghiên cứu được tiến hành giữa các nước có điều kiện giáo dục tương tự nhau thì mới thực sự có ý nghĩa. Tuy nhiên, Andreski (1965) nhấn mạnh rằng so sánh không đồng nghĩa với sự tương đồng, và không có lý do gì mà một công trình NCSS lại không thể tập trung vào những điểm tương đồng cũng như dị biệt. Chen (1994) cho rằng NCSS nên so sánh và phân tích các bước lý thuyết và thực hành của các nền giáo dục khác nhau để tìm ra hướng phát triển chung, nhằm giúp cho công trình cải cách giáo dục của các nước một cách hiệu quả và minh định được hướng phát triển chung của chính họ trong tương lai.

IV. Trường hợp nghiên cứu cụ thể

Mục đích: Nghiên cứu này nhằm đạt được các kết quả sau: 1/Tìm kiếm các mô hình dạy và học diễn thuyết hiệu quả nhằm ứng dụng cho việc học kỹ năng này bằng tiếng Anh ở VN; 2/ Phân tích kết quả nhằm góp ý cho việc dạy và học diễn thuyết tại HK.

Thuật ngữ: Nhiều từ được dùng để chỉ khái niệm học độc lập hay là tự học. Theo Wang và Peverly (1986), một người có khả năng học tập độc lập có thể:

- Biết tự xác định mục tiêu, hình thành mục tiêu, và thay đổi mục tiêu phù hợp với nhu cầu và quan tâm của họ trong việc học tập.

- Biết sử dụng các chiến lược học tập, có khả năng và kỹ năng tự theo dõi, kiểm tra quá trình tự học của chính mình.

Nhiều nhà nghiên cứu khác cũng đã đồng ý với quan điểm nêu trên. Tác giả Dickinson (1995) cho rằng học độc lập được xem như là khả năng học tích cực và tự chủ, trong đó người học tự chịu trách nhiệm và tự quyết định việc học của mình. Little (1991) và Holec (1985) xem học độc lập là khả năng tự phân tích, tự suy nghĩ sâu sắc, tự quyết định và tự hành động để đạt được các mục tiêu đã đề ra; là một khả năng tự động hóa các kỹ năng cần thiết của một người tự học lý tưởng, tự xác định mục tiêu, nội dung và phương pháp học. Yếu tố tự học là một nhân tố lý tưởng cho các khóa học ngôn ngữ, bởi vì như Hurd (1998) nhấn mạnh thì tính tự học là một phần nội tại không thể thiếu của một chương trình học tiên tiến và hiệu quả, nhằm cố gắng sử dụng tối đa các nguồn lực có hạn của chương trình. Hơn thế nữa, kỹ năng học độc lập là tối cần thiết cho bản thân SV, không những trong quá trình họ đang theo học, mà cả khi họ rời ghế nhà trường tìm kiếm công việc và phát triển các kỹ năng nghề nghiệp cần thiết.

Đi sâu hơn vào vấn đề, thì Wood (1999) đã phân biệt hai mức độ học độc lập: 1) "proactive autonomy" (học độc lập) và 2) "reactive autonomy" (làm việc độc lập). Với phương cách học độc lập thì người học chịu hoàn toàn chịu trách nhiệm về việc học của họ, tự xác định mục tiêu, tự lựa chọn phương pháp và chiến thuật học tập, tự đánh giá những thành quả, tự xác lập chương trình học tập cá nhân. Với phương cách làm việc độc lập thì người học tiến hành các hoạt động học tập theo hướng đã được định sẵn, giúp người học tự sử dụng các nguồn lực của họ một cách độc lập để đạt lấy mục đích đã được hướng dẫn trước.

Trong công trình của mình, chúng tôi sử dụng khái niệm *học độc lập* có nghĩa là người học chịu trách nhiệm quyết định học cái gì, học lúc nào, học như thế nào, theo trình tự nào, và bằng phương tiện nào. Họ phải tự thiết lập mục tiêu và tự đánh giá mức độ đạt được mục tiêu. Trong quá trình đó, giáo viên chịu trách nhiệm giúp đỡ người học đạt được kỹ năng học độc lập; đóng vai trò tư vấn, người giúp đỡ, tạo điều kiện và GV sẽ giảm mức độ hỗ trợ khi trình độ và kỹ năng tự học của SV được nâng cao.

Trong khi đó, *làm việc độc lập* được hiểu là việc tiến hành việc học có hướng dẫn, ví dụ như SV phải hoàn tất các bài tập về nhà, bài tập lớn hay là các công trình nghiên cứu trong lớp theo yêu cầu của lớp/khóa học. Trong quá trình này, GV là người chịu trách nhiệm cung cấp đầu vào, ví dụ như đưa ra những yêu cầu cụ thể, theo dõi và đánh giá chất lượng của các bài tập này. Như vậy, GV sẽ là người đưa ra các bài tập, SV phải làm bài tập để đáp ứng yêu cầu mục tiêu của lớp/khóa học. Đây là yếu tố cơ bản để phân biệt làm việc độc lập với việc học độc lập: đối với việc học độc lập thì người học phải tự xác định lấy mục tiêu, chiến lược, lập ra phương hướng và thiết kế lộ trình để đạt được những mục tiêu do chính mình tự đặt ra.

Phương pháp nghiên cứu

Trong công trình của mình, chúng tôi sử dụng phương pháp định tính. Dữ liệu được thu thập và phân tích từ nhiều nguồn nhằm hỗ trợ lẫn nhau tạo nên tính tin cậy cao. Các dữ liệu bao gồm một bảng câu hỏi, các báo cáo quan sát lớp học và phỏng vấn sâu SV và GV của hai lớp học môn Diễn thuyết, thuộc hai trường Đại học tại HK và tại VN.

Trong trường hợp HK, lớp diễn thuyết kéo dài 10 tuần, mỗi tuần 3 tiếng. Khóa học này nhằm nâng cao kỹ năng giao tiếp bậc cao, cũng như khả năng diễn thuyết cần thiết cho một SV đại học. SV được thực hành nhiều dạng giao tiếp và diễn thuyết khác nhau, bao gồm thực tập giảng bài, diễn thuyết, hoặc hướng dẫn tranh luận. Lớp học gồm có 16 SV, từ 19 tới 34 tuổi, người Trung Quốc, Đài Loan, Nam Triều Tiên, Nhật Bản, Thổ Nhĩ Kỳ, Ý và VN.

Trong trường hợp VN, lớp Diễn Thuyết là một phần của chương trình học năm thứ 3 của chương trình cử nhân Tiếng Anh, gồm ba đơn vị học trình (45 tiết). Lớp học này nhằm hướng dẫn cho SV chuẩn bị và trình bày bài nói một cách hiệu quả và thích hợp trong nhiều hoàn cảnh và mục đích khác nhau. Lớp học cũng nhằm giúp SV khả năng trình bày trong các môn học khác, các kỹ năng cần thiết cho các buổi thi vấn đáp, phỏng vấn xin việc, hay kỹ năng giao tiếp phù hợp trong công việc của SV sau khi tốt nghiệp. Lớp học này có 42 sinh viên, từ 19 tới 24 tuổi.

Trong khuôn khổ của bài báo này, chúng tôi xin trình bày một số kết quả chính nhằm minh họa một ví dụ của một công trình NCSS trong giáo dục.

Kết quả nghiên cứu

Kết quả nghiên cứu đã xác định các điểm tương đồng và khác biệt trong hai trường hợp nghiên cứu nói trên. Các điểm tương đồng của hai trường hợp này là tinh thần trách nhiệm của cả GV và SV trong việc học tập, cũng như thái độ của giáo GV và SV về tầm quan trọng và lợi ích của tính học và làm việc độc lập. Các điểm khác nhau bao hàm sự khác biệt về quan điểm lý thuyết và sự thực hiện việc học độc lập và làm việc độc lập. Trong trường hợp HK thì cả việc học độc lập và làm việc độc lập đều được nhấn mạnh, trong khi trong trường hợp VN thì chỉ có việc làm việc độc lập được lưu ý, và để được xem là có tinh thần tự học thì SV thường hoàn tất các yêu cầu đặt ra của GV.

Tính tương đồng

Trong cả hai trường hợp thì cả GV lẫn SV đều có ý thức nâng cao kỹ năng tự học. Các GV đã rất nỗ lực để giúp SV đạt được mục tiêu học tập một cách độc lập, và đều quan tâm đến sự phát triển của kiến thức và kỹ năng học của cá nhân SV, cũng như khả năng ứng dụng và thực hành của sinh viên. Các GV đều cố gắng đóng vai trò người hướng dẫn (tuy ở mức độ khác nhau), với mục đích động viên, tạo điều kiện và tác động đến SV nhằm phát triển khả năng tự học của họ. Các GV cho biết rằng việc trình bày

bài diễn thuyết động viên SV tự làm việc và thực tập kỹ năng tự quản lý và phân phối thời gian, cũng như sử dụng các nguồn lực sẵn có để chuẩn bị và trình bày bài nói, nâng cao tính tự lập một cách toàn diện. Trong lớp học SV phải hoạt động tích cực và làm việc độc lập, mặc dù GV sẽ sẵn sàng hỗ trợ nếu SV gặp khó khăn hay bất cứ vướng mắc nào.

Về phía SV trong cả hai trường hợp nghiên cứu, thì đa số đều có trách nhiệm với việc học của mình và có nhiều nỗ lực nhằm đạt được tiến bộ trong học tập. Họ cố gắng để trở thành các SV có khả năng tự lực cao, đã ý thức được tầm quan trọng của tính tự lực trong việc học cũng như trong cuộc sống sau đại học. Các SV cũng đã chia sẻ các trải nghiệm và suy nghĩ của họ về các phương pháp giảng dạy và học tập được sử dụng trong lớp, cũng như phân tích các thuận lợi và khó khăn của các phương pháp này. Phần lớn các SV đều có ý thức tự giác và mong muốn việc học có kết quả tốt, tôn trọng GV và mong muốn GV hài lòng về kết quả học tập của họ.

Tính khác biệt: Làm việc độc lập và học độc lập

Kết quả nghiên cứu cho thấy rằng mặc dù khả năng tự học của sinh viên được động viên trong cả hai trường hợp, trong trường hợp của HK cả học độc lập và làm việc độc lập đều được nhấn mạnh, trong khi trong trường hợp VN thì chỉ có làm việc độc lập được nhấn mạnh mà thôi. Những điểm khác biệt này được phản ánh chủ yếu thông qua việc xác lập mục tiêu học tập và các chiến lược sử dụng để đạt lấy các mục tiêu đã đề ra.

Đặt mục tiêu: Việc xác định mục tiêu cho lớp học trong hai trường hợp nghiên cứu là khác nhau. Trong trường hợp HK, học độc lập được xác định ngay từ đầu khóa là một mục tiêu quan trọng xuyên suốt trong toàn khóa học. Quá trình học độc lập của SV được xác định, đề cao và củng cố thông qua sự thảo luận giữa GV và SV để cùng xây dựng mục tiêu học tập ngay từ đầu khóa học, thông qua các cuộc phỏng vấn cá nhân SV hàng tuần cũng như các hoạt động thường xuyên trong lớp học. GV thảo luận với SV để tạo điều kiện cho SV tự học, giúp đưa ra mô hình, hướng dẫn quá trình xây dựng mục tiêu cho SV tự thiết kế lấy mục tiêu học tập của mình. Trong bước tiếp theo, GV hướng dẫn SV phương pháp làm thế nào để tiến hành việc tự học, và các SV tự thực hiện các kỹ năng này trong thời gian của mình. Như vậy, SV phải tự đặt ra mục tiêu cụ thể, tự quyết định các biện pháp để đạt được các yêu cầu, các mục tiêu đã đề ra, nhằm đáp ứng các nhu cầu của chính mình. SV không những tự làm việc độc lập mà còn tự thiết kế kế hoạch và tiến hành kế hoạch học tập của riêng mình. Trong thời gian do họ tự phân bổ, cá nhân mỗi một SV có thể có những phương cách khác nhau để đạt lấy mục tiêu do chính họ đề ra. Tiến trình này có những điểm khác biệt so với với khái niệm và phong cách *làm việc độc lập* của SV VN.

Đối với lớp học diễn thuyết của VN, một trong những mục tiêu được đề ra là phát triển khả năng làm việc độc lập của SV. GV nói rằng là họ muốn khuyến khích SV tự làm việc một cách tự chủ; GV chỉ cung cấp lời khuyên và cơ hội để SV tự mình thực hiện những việc họ cần làm trong và ngoài lớp. Tuy nhiên, GV trong thực tế đã hướng

dẫn toàn bộ tiến trình học tập và xác lập các bước hoạt động cụ thể cho SV. GV đã chủ động đặt ra mục tiêu cho SV để SV phải đạt được nhằm đáp ứng yêu cầu của lớp học, chứ không thông qua quá trình thảo luận với SV. Thông thường thì SV tìm hiểu và chấp nhận các mục tiêu này, cố gắng đạt được các yêu cầu đặt ra để hoàn tất khóa học. Các mục tiêu chung này cũng thường được xác lập cho toàn thể SV, không phân biệt sự khác nhau giữa các mối quan tâm, mục tiêu hay trình độ của SV. GV đặt ra yêu cầu môn học và các bài tập SV phải làm trong và ngoài lớp. Các bài tập đưa ra đã được thiết kế trước và SV tự tiến hành trong thời gian của mình để đáp ứng được nhu cầu đặt ra.

Chúng ta có thể thấy rằng trong tiến trình này trọng tâm được đặt vào việc hoàn tất một bài tập cụ thể nào đó chứ không phải là nhằm mở rộng kiến thức trong quá trình tự học. SV HK được chỉ dẫn phương pháp chủ đạo để tiến hành một nhiệm vụ học tập, sau đó SV phải quyết định nên làm gì, làm như thế nào để đáp ứng được các yêu cầu của các hoạt động học tập trong và ngoài lớp, không những trong một hoàn cảnh cụ thể mà có khả năng ứng dụng đến các hoạt động và yêu cầu khái quát khác. Cho dù trong cả hai trường hợp, VN và HK đều có sự hướng dẫn và can thiệp của GV, SV ở HK phải học độc lập cao hơn nhiều, và có quyền tự chọn chủ đề, phương pháp và cách trình bày cho từng bài tập của mình.

Quan điểm của SV về học và làm việc độc lập cũng khác nhau trong 2 trường hợp. Sinh viên ở HK hiểu và cố gắng sử dụng các cơ hội GV đưa ra cũng như các điều kiện có được để tận dụng các cơ hội cho học tập một cách liên tục. Tự học là một phần không thể thiếu của phương pháp và quá trình học tập của họ, vì thế họ tự đặt ra và chỉnh sửa các mục tiêu cụ thể, phù hợp với từng giai đoạn học tập. Trong các cuộc phỏng vấn, SV HK cho biết rằng việc tự đặt ra mục tiêu bước đầu là rất khó khăn, nhưng với sự hướng dẫn thực tế và hữu hiệu của GV thì họ dần quen với quá trình này, và đã tự mình đặt ra mục tiêu cũng như các chiến lược để đạt được những mục tiêu đó. Tiến trình này mang đầy thách thức cho sinh viên học ở HK, đặc biệt là đối với các SV quốc tế, xuất thân từ các nền văn hóa và giáo dục khác nhau. Do các SV này đã quen với cách học truyền thống trong nước họ trước khi đến HK, họ cho biết là họ thích được GV hướng dẫn tận tình và cụ thể trong bước đầu xác định mục tiêu học tập và phương pháp đạt được mục tiêu đề ra.

Các SV Việt Nam nhận thức rõ tầm quan trọng các mục tiêu do các GV đề ra và thích được GV xác định rõ các mục tiêu của lớp học, bằng cách nêu rõ "Mục tiêu 1 là..., mục tiêu 2 là..., và "Tiếp tục là..." Trong quá trình đó SV hiểu được họ phải làm gì để đạt được các mục tiêu đã được xác định và có các chiến lược khác nhau phù hợp với trình độ, tính cách và hoàn cảnh của mình. SV Việt Nam cũng quan tâm đến những gì họ được tiến hành một cách độc lập trong khóa học, và có thái độ khác nhau với những hoạt động này. Một số thích được tự do chọn chủ đề và phương pháp học, một số khác thì cảm thấy bối rối và lúng túng nếu phải tự quyết định thực hiện một bài tập nào đó và muốn được GV chỉ ra cụ thể là họ phải làm gì. Một mặt thì SV thích được độc lập quyết

định, một mặt thì họ đã quen với được hướng dẫn kỹ càng trong mọi hoạt động nên không biết phải bắt đầu từ đâu và phải làm gì trong việc tự học của mình và cảm thấy băn khoăn và lúng túng, không biết phải bắt đầu từ đâu, như thế nào; và làm thế nào để xác định là mục tiêu đã đạt được!

Các chiến lược đặt ra để đạt mục tiêu

Như thế, các dữ liệu thu được đã cho thấy rằng các chiến lược được đặt ra để đạt lấy tính tự học cho SV là khác nhau trong 2 trường hợp nghiên cứu nêu trên.

Trong trường hợp của HK, đã có các phương pháp học tập cùng các chiến lược khác nhau, nhằm sử dụng tất cả các cơ hội và phương tiện hiện có trong và ngoài lớp được nhà trường cung cấp. Thông qua các hoạt động trong lớp, GV đã khái quát hóa thành thông lệ và chiến lược, kèm theo các lời khuyên cho từng hoạt động cụ thể cho SV. GV xác định rõ với SV là SV chịu hoàn toàn trách nhiệm về việc học tập cho chính mình, trong khi thường xuyên hướng dẫn, kiểm tra việc SV có sử dụng các nguồn lực hiện có để phục vụ việc học tập của mình hay không. GV nhấn mạnh tầm quan trọng của kiến thức cơ bản, cùng với các hoạt động học tập liên tục mà SV có thể tự thực hiện trong thời gian của riêng mình, và giải thích các lý do vì sao phải tiến hành một số hoạt động độc lập và cách ứng dụng các phương pháp tự học cho sinh viên. Bên cạnh đó, GV cũng thay đổi thời gian yêu cầu cho từng hoạt động cụ thể, phù hợp với từng SV, nên SV có thể tự học theo tốc độ của riêng mình. Tuy nhiên, vẫn có những SV cảm thấy khó khăn trong quá trình này. Một vài SV phàn nàn rằng tự học là một khái niệm mới, khác với những kinh nghiệm trước đó của họ, vì thế họ cảm thấy rất khó khăn trong việc phải xác định họ muốn và cần làm gì. Đối với một số SV, việc tự xác định và thiết lập mục tiêu học tập là khó khăn và quá tải, và họ cảm thấy thoải mái và tự tin hơn nhiều khi được GV chỉ dẫn một cách cụ thể là nên làm gì cho từng công việc cụ thể. Một số SV cho rằng GV đã cho SV quá nhiều quyền lựa chọn trong khi họ không biết phải chọn cái gì, mặc dù nếu như GV yêu cầu họ làm cái gì cụ thể thì họ sẵn sàng làm rất tốt!

Trong trường hợp VN, GV cố gắng động viên SV tích cực và chủ động trong lớp học bằng cách động viên SV tự đưa ra vấn đề, sau đó SV và GV cùng hợp tác giải quyết. Nhiều thời gian được dành cho SV trình bày bài diễn thuyết theo nhóm hoặc đôi, bao gồm cả phần câu hỏi và góp ý của SV và GV, trong đó từng SV phải hoàn toàn chịu trách nhiệm về phần việc của mình. Để chuẩn bị cho một bài diễn thuyết, SV phải tự thiết kế mọi thứ, làm việc thành nhóm hoặc đôi, hoàn toàn độc lập với giáo viên. Những đặc điểm này thường thiếu vắng trong hệ thống giáo dục của VN, chính vì thế các lớp diễn thuyết được xem là trường hợp khá đặc biệt và đã động viên được SV tham gia tích cực trong lớp học.

Các giáo viên HK và VN cũng khác nhau trong suy nghĩ của họ về cách học và làm việc độc lập. Giáo viên HK tự tin và kiên định trong các chiến lược của họ để giúp đỡ SV thiết lập và phát triển học độc lập. Tuy nhiên, trong vài trường hợp, GV Việt

Nam có phần mâu thuẫn giữa những điều đã nói và những điều họ thực sự tiến hành, và thậm chí khác nhau giữa những điều họ nói trong các trường hợp khác nhau. Ví dụ như khi giáo viên nói rằng họ đang khuyến khích sinh viên học độc lập, nhưng trong thực tế thì trọng tâm là nhằm vào *làm việc độc lập* chứ không phải là *học độc lập*. GV cố gắng để khuyến khích SV tự học nhưng không tin tưởng là sinh viên sẽ tự làm tốt nên trong lớp học thường cho thời gian cho SV hoàn tất các bài tập về nhà. GV nghĩ rằng rất ít sinh viên có khả năng học độc lập vì thế SV cần có sự chỉ dẫn cụ thể và tận tình của GV trong tất cả mọi hoạt động. Tuy nhiên, nhiều SV cho rằng họ muốn làm việc độc lập và tự thử thách khả năng của mình. Những thành công trong những bài thuyết trình của SV là một minh chứng cho khả năng làm việc độc lập và tính sáng tạo của SV một khi họ được cho phép làm việc độc lập trong việc học của mình.

Một yếu tố rất quan trọng khác ảnh hưởng đến khả năng tự học của SV là điều kiện học tập, và điều này cũng khác nhau trong hai trường hợp. Trong trường hợp HK, SV có khoảng thời gian được phân định rõ ràng dành cho tự học cùng với sự hỗ trợ của khoa và nhà trường. Các GV có lịch cố định để cung cấp tư vấn cho SV, và có quyền quyết định phương pháp và địa điểm tiến hành các hoạt động học tập. Trong trường hợp VN, sau lớp học, SV phải tự sắp xếp thời gian tự tìm nơi học (không có phòng dành cho tự học ở trường và không nhận được sự hỗ trợ cụ thể của trường và khoa). Nếu muốn được giúp đỡ, SV phải tự liên lạc với GV, bằng điện thoại hoặc thậm chí đến nhà GV để xin lời khuyên. Việc học cũng phải được tổ chức trong lớp học, tại địa điểm và thời gian do nhà trường ấn định, dưới sự kiểm tra và quản lý của nhà trường. Hiếm khi các hoạt động học tập được tổ chức ngoài địa điểm nhà trường; và GV gặp khó khăn trong việc xin phép tiến hành các hoạt động như thế.

Kết luận và kiến nghị

Trong nghiên cứu này, chúng tôi nhận thấy rằng lớp học diễn thuyết ở VN là một ví dụ của sự nỗ lực có hiệu quả của SV và GV trong tình huống giảng dạy có nhiều thay đổi và thách thức. Các cơ hội được làm việc độc lập trong các lớp diễn thuyết đã động viên được tinh thần học tập của SV; vì thế, trong khuôn khổ chương trình giảng dạy, chúng ta nên tổ chức nhiều cơ hội cho SV được trình bày thuyết trình, như là một phần thực hành thường xuyên của lớp học. Các hoạt động này có thể được sử dụng làm công cụ hữu hiệu để động viên SV làm việc tích cực và độc lập hơn, tạo cho họ cơ hội có tiếng nói riêng của mình, đóng một vai trò quan trọng hơn trong lớp, và ít phụ thuộc vào GV hơn.

Tuy nhiên, cần phải lưu ý rằng làm việc độc lập chỉ là bước khởi đầu cho một tinh thần học độc lập hoàn toàn, nên trong khi xây dựng các hoạt động độc lập, ta nên hướng đến mục đích cuối cùng là tạo ra thói quen học độc lập, hoàn toàn tự lập cho SV. Nhằm đạt được kết quả này thì vào đầu mỗi khóa học, GV và SV nên cùng thảo luận và đạt được sự nhất trí về mục tiêu của khóa học, các chiến lược để đạt được mục tiêu đó, cùng với sự linh động cho phép thay đổi mục đích cụ thể trong từng giai đoạn nhất định phù hợp với sự phát triển.

Bên cạnh đó, các kỹ năng thiết yếu khác cho SV như kỹ năng tự phân bổ và sử dụng thời gian, sử dụng các nguồn lực hiện có, năng lực sử dụng chiến thuật, cũng như các kỹ năng nghiên cứu và ứng dụng nên được củng cố và phát triển thông qua các hoạt động lớp học. Nên lưu ý rằng thậm chí là với lớp học có số lượng SV lớn, chúng ta vẫn có thể tổ chức học theo phong cách giao tiếp, thông qua hoạt động nhóm hay hoạt động đôi, và cần giảm thiểu sự can thiệp của GV trong các hoạt động này. Các phương cách khác nhau để xây dựng và phát triển làm việc và học độc lập nên được thực hiện từng bước, bước trước chuẩn bị cho bước sau, có mối quan hệ biện chứng, được tổ chức thường xuyên và kiên định thông qua các bài tập trong và ngoài lớp.

Nhằm tăng cường sự hiểu biết của GV về sự khác biệt và mức độ khác nhau của làm việc và học độc lập, chúng ta nên tổ chức các hội thảo hay các khóa đào tạo ngắn ngày cho GV, có trọng tâm nhấn mạnh vào việc học độc lập hoàn toàn của SV, xem đó là mục tiêu quan trọng nhất và cuối cùng của khóa học, để giúp đỡ SV tự học trong môi trường trường học và trong công việc sau khi ra trường. Nên nhớ rằng điều quan trọng nhất, và khó khăn nhất, là giúp SV xây dựng được các phương pháp và chiến lược tự học để đạt lấy mục đích của mình bằng các phương tiện do chính mình tạo ra. Không GV nào có thể theo sát SV suốt cuộc đời, vì thế SV phải học phương pháp suy nghĩ, phân tích, tự quyết định để đạt lấy mục tiêu của chính mình. GV cũng nên tin tưởng SV và truyền đạt cho SV biết sự tin tưởng đó, động viên SV cố gắng hết sức tự tổ chức việc học của mình trong khoảng thời gian của chính họ, ngoài các giờ lên lớp.

Như thế, có thể thấy rằng một đặc điểm cực kỳ quan trọng của quá trình tự học là SV phải tự đặt ra mục tiêu, tự quyết định làm thế nào để đáp ứng được các nhu cầu và đạt lấy mục tiêu. SV không nên chỉ làm việc độc lập theo từng công việc được giao, mà nên thật sự đặt kế hoạch và tiến hành chương trình học tập của riêng mình. Với tư cách là những cá nhân riêng biệt, SV có thể tiến hành những việc khác nhau, vào những khoảng thời gian phù hợp, bằng phương pháp độc lập để đạt lấy mục tiêu của riêng mình. Để hỗ trợ tạo động lực ban đầu cho SV, các chương trình giảng dạy nên đưa yếu tố tự học thành một mảng yêu cầu chính thức trong quá trình giảng dạy và học tập, bắt đầu bằng những công việc độc lập, dẫn đến quá trình học độc lập hoàn toàn. Nếu không xác định rõ ràng và nhấn mạnh cụ thể tầm quan trọng mang tính chiến lược của tính tự học cho sinh viên có thể dẫn đến sự hụt hẫng và yếu kém trong phương pháp học tập của sinh viên, khiến họ thiếu chuẩn bị khi họ có cơ hội học tập và làm việc trong các môi trường quốc tế yêu cầu tính độc lập của từng cá nhân rất cao.

Kết quả nghiên cứu cũng cho thấy rằng trong các lớp học diễn thuyết của HK, khả năng tự học của SV đã được đặt làm trọng tâm và được củng cố liên tục, trọng tâm được dành cho cả việc học độc lập và làm việc độc lập. Điều này thể hiện rõ ràng thông qua quá trình SV tự đặt mục tiêu và loại chiến lược cần thiết để đạt lấy các mục tiêu được xác định. Điều này có thể được ứng dụng từng bước vào trường hợp VN, như là một ví dụ điển hình có thể ứng dụng được cho các chương trình giảng dạy tiếng Anh,

nhằm xem xét và ứng dụng để xây dựng và phát triển tính tự học cho sinh viên, đặc biệt là sự nhấn mạnh vào cả hai mặt của *tự học* như đã nêu trên. Mặt khác, các SV tham gia công trình nghiên cứu này cũng đã đưa ra những băn khoăn của họ về việc thực hành tính tự học trong lớp học bởi vì họ xuất thân từ những nền văn hóa và giáo dục khác nhau. Điều đó cho thấy rằng các thay đổi về phương pháp và chiến lược dạy và học nên được giới thiệu một cách cẩn thận và có bước chuẩn bị tốt, giúp sinh viên có thời gian để tự điều chỉnh thích hợp với các phương pháp và yêu cầu mới. Bên cạnh đó, khi áp dụng cái mới, GV nên giải thích các lý do cho những sự thay đổi một cách cụ thể và rõ ràng, nhằm hỗ trợ cho SV một cách có hệ thống và phân bố thời gian hợp lý. Bước đầu SV sẽ cần sự hướng dẫn cụ thể về phương pháp học và nội dung cần thiết của một số yêu cầu lớp học, để họ dần quen với phương pháp mới và bắt đầu quá trình tự khám phá và ứng dụng của mình.

Được sử dụng trong nhiều hình thức và từ nhiều góc độ khác nhau, nghiên cứu so sánh là một công cụ hữu ích nhằm giúp các hệ thống giáo dục khác nhau học hỏi kinh nghiệm lẫn nhau, phát huy các điểm mạnh và khắc phục các điểm yếu của chính mình. NCSS cũng giúp xây dựng và trao đổi các sự hỗ trợ và nguồn lực trong giáo dục, bởi vì bất cứ hệ thống giáo dục nào cũng có thể đưa ra những bài học kinh nghiệm rút ra từ những thành công và thất bại của chính họ.

NCSS là một công cụ nghiên cứu cực kỳ quan trọng đối với VN vào giai đoạn hiện tại, bởi vì VN hiện đang trải qua những thay đổi lớn về kinh tế và xã hội, nỗ lực hội nhập vào nền kinh tế toàn cầu, và quá trình này đã tạo ra những thách thức lớn cho nền giáo dục VN. Chúng ta ý thức rằng trong khi sức mạnh trí tuệ là một nguồn lực quan trọng cho sự phát triển quốc gia, thì đây vẫn còn là một mắt xích chủ yếu trong nỗ lực cải cách. Chúng ta cần tìm hiểu các hệ thống khác để rút kinh nghiệm, học hỏi và ứng dụng các bài học và mô hình bổ ích, tránh lặp lại các thất bại các hệ thống khác đã từng trải qua. Trong quá trình này, chúng ta cũng cần giới thiệu với thế giới hệ thống giáo dục của chúng ta. Chúng ta cũng cần kiên định trong nỗ lực của mình để xây dựng và phát triển một mô hình giáo dục thực tiễn, linh động và có lợi về mặt kinh tế, xã hội và văn hóa cho VN. Việc thiết lập và nâng cao tính tự học cho sinh viên sẽ đóng một vai trò quan trọng trong mô hình giáo dục này.

Tuy nhiên, nên lưu ý rằng nếu ứng dụng các mô hình khác một cách cứng nhắc, không xem xét tình hình cụ thể và đặc điểm riêng biệt của mình thì kết quả đưa lại có thể hoàn toàn phản tác dụng. Vì thế, việc ứng dụng các mô hình mới vào nền giáo dục VN phải được tiến hành một cách cực kỳ cẩn thận, mang tính chọn lọc cao, có chỉnh sửa để bảo đảm tính phù hợp, tránh tác động đến các khía cạnh khác của toàn bộ hệ thống giáo dục một cách không cần thiết. Một hệ thống giáo dục cũng giống như một khu vườn vậy, phải được nhổ cỏ, bón phân và trồng các loại cây mới. Cũng giống như không thể trồng cây mà không tính đến đặc điểm của đất vườn, ta cũng không thể tạo ra sự thay đổi lớn và bất ngờ cho một khía cạnh của nền giáo dục mà không tính đến ảnh

hưởng chung, lâu dài đến toàn bộ hệ thống. Một nền giáo dục tồn tại và phát triển tốt và vững bền khi các khía cạnh trong nền giáo dục đó được nuôi dưỡng và lớn mạnh một cách đồng bộ, liên thông trong một môi trường lành mạnh và đầy tính xây dựng.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Altbach, P.G. *Focus on comparative perspectives: trends in comparative education*. Comparative Education Review, 35(3), (1991) 491-507.
2. Andreski, S. *The uses of comparative sociology*. Berkeley: University of California Press. (1965).
3. Chen, S. *Research trends in Mainland Chinese comparative education*. Comparative Education Review, 38(2), (1994) 233-252.
4. Crossley, M. *Reconceptualising comparative and international education*. Compare, 29(3), (1999) 248-266.
5. Crossley, M. and Vulliamy, G. (Eds.). *Qualitative education research in developing countries*. New York, Garland. (1997).
6. Dickinson, L. *Learner autonomy 2. Learner training for language learning*. Dublin, Authentik (1992).
7. Farrel, J.P. *The necessity of comparison in the study of education: The salience of science and the problem of comparability*. Comparative Education Review, 23(1), (1979) 3-16.
8. Foster, P. *Comparative methodology and the study of African education*. Comparative Education Review, 23, (1960) 110-117.
9. Halls, W.D. *Comparative education: explorations*. Comparative Education, 3, (1967) 189
10. Holec, H. *Autonomy in Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon (1985).
<http://www.hku.hk/cerc/1a.html> (accessed 25 February 2007)
11. Hurd, S. *Too carefully led or too carelessly left alone?* Language Learning Journal, 17, (1998) 70-74.
12. Kazamias, A.M. *Intellectual and ideological perspectives in comparative education: an interpretation*. Comparative Education Review, 21(2,3), (1977) 153-175.
13. Kelly, G.P. *Comparative education: challenge and response*. Comparative Education Review, 30(1), (1986) 89-107.
14. Koehl, R. *The reconceptualising comparative study of education: prescription and practice*. Comparative Education Review, 21(2,3), (1977) 6-10.

15. Little, D. *Learner autonomy: A theoretical construct and its practical application*, Die Neueren Sprachen, 93, 5, (1994) 430-42.
16. Littlewood, W. *Defining and developing autonomy in East Asian Contexts*. Applied Linguistics, 20:1, (1999) 71-94.
17. Noah, H.J. and M.A. Eckstein. *Toward A Science of Comparative Education*. New York: Macmillan, CERC's Electronic Book. Doing Comparative Education: Three Decades of Collaboration (1969) 3-7, 80-82, 112-122, 183-191
18. Shukla, S. *Comparative education: An Indian perspective*. Comparative Education Review, 27(1), (1983) 246-258.
19. Wang, M.C., and Pevely, S.T. (1986). The self-instructional process in classroom learning contexts. *Contemporary Educational Psychology*, 11, 370-404.

**COMPARATIVE STUDIES IN EDUCATION: INDEPENDENT LEARNING
AND INDEPENDENT WORK IN PUBLIC SPEAKING CLASSES
IN VIETNAM AND THE USA**

*Duong Thi Hoang Oanh
Hue University*

SUMMARY

Comparative studies can be employed in many forms and from different perspectives. Such studies are a powerful tool for learning from different education systems and practices in order to enhance understanding, to develop strengths and overcome weaknesses. In my article I will provide description and analysis covering the definition, related historical perspectives and major turning points, as well as a discussion of the purpose and the concepts of comparison and contrast in comparative studies. To demonstrate how a comparative study can be implemented in specific educational contexts, I will introduce a case study on learner autonomy in classes of Public Speaking in universities in the USA and Vietnam, including the research aims, terminology, research methodology and primary results. The findings focus on the similarities (notably the commitment to enhancing autonomous learning skills and the role of teachers as facilitators) and the contrasts between independent work and independent learning (differences in goal setting and strategies). The report ends with fundamental analysis and discussion of the implications for the two cases under investigation, and conclusions regarding comparative studies in education in general.