

SỰ THAM GIA THẢO LUẬN TOÀN LỚP CỦA SINH VIÊN TRƯỜNG ĐẠI HỌC SƯ PHẠM, ĐẠI HỌC HUẾ

Nguyễn Thị Hà

Khoa Tâm lý và Giáo dục, Trường Đại học Sư phạm, Đại học Huế, Việt Nam

Email: nguyenthiha@dhsphue.edu.vn

Lịch sử bài báo

Ngày nhận: 15/9/2023; Ngày nhận chỉnh sửa: 03/10/2023; Ngày duyệt đăng: 13/11/2023

Tóm tắt

Thảo luận toàn lớp là một kỹ thuật học tập hữu ích nhằm phát triển kỹ năng tư duy bậc cao, cho phép sinh viên diễn giải, phân tích, giải thích ý tưởng và suy nghĩ của mình, thay vì chỉ đếm lại hay học thuộc lòng các sự kiện, chi tiết. Tham gia thảo luận toàn lớp mang lại nhiều lợi ích, tuy nhiên sự tham gia của tất cả các sinh viên lại không như nhau. Kết quả nghiên cứu trên 392 sinh viên năm thứ nhất, năm thứ hai và năm thứ ba tại Trường Đại học Sư phạm, Đại học Huế cho thấy, sinh viên tham gia thảo luận toàn lớp với nhiều mục đích khác nhau, hình thức tham gia yêu thích nhất là Giảng viên nêu câu hỏi, vấn đề và sinh viên tự nguyện trả lời câu hỏi và mức độ tham gia chưa cao.

Từ khóa: *Sinh viên, tham gia, thảo luận, toàn lớp, thảo luận toàn lớp.*

WHOLE CLASS DISCUSSION PARTICIPATION BY STUDENTS AT EDUCATION SCHOOL, HUE UNIVERSITY

Nguyen Thi Ha

Department of Psychology and Education,

University of Education, Hue University, Vietnam

Email: nguyenthiha@dhsphue.edu.vn

Article history

Received: 15/9/2023; Received in revised form: 03/10/2023; Accepted: 13/11/2023

Abstract

Whole class discussion allows students to develop higher-order thinking skills, analyze, and interpret their ideas and thoughts, rather than just counting or memorizing facts and details. This approach has many benefits, but participation is not the same for all students. The Research results on 392 freshman, sophomore and third-year students at Education School, Hue University, showed that students participate in this discussion form for many different purposes, and the most favorite form of participation is the Lecturer raises the question, the problem, and the students voluntarily answer the question, but participation level is not high.

Keywords: *Discussion, participation, students, whole class discussion.*

DOI: <https://doi.org/10.52714/dthu.13.6.2024.1272>

Trích dẫn: Nguyễn, T. H. (2024). Sự tham gia thảo luận toàn lớp của sinh viên Trường Đại học Sư phạm, Đại học Huế. *Tạp chí Khoa học Đại học Đồng Tháp*, 13(6), 36-43. <https://doi.org/10.52714/dthu.13.6.2024.1272>.

Copyright © 2024 The author(s). This work is licensed under a CC BY-NC 4.0 License.

1. Đặt vấn đề

Thảo luận trên lớp học là sự trao đổi giảng viên với sinh viên nhằm phát triển năng lực, kỹ năng của sinh viên và/hoặc mở rộng hiểu biết của người học về một khái niệm hoặc nội dung dạy học cụ thể (Witherspoon & cs., 2016). Sự tham gia của sinh viên trong học tập là nguồn năng lượng về thể chất và tâm lý mà một sinh viên giành cho quá trình học tập (Astin, 1984). Sự tham gia ở khía cạnh hành vi là quan trọng nhất bởi không phải là cá nhân nghĩ hay cảm thấy gì mà là cá nhân đó làm gì và làm như thế nào. Do đó, về bản chất, sự tham gia của sinh viên liên quan đến mức độ mà sinh viên đang tham gia vào một loạt các hoạt động giáo dục có khả năng nâng cao lượng học tập (Coates, 2005). Từ đó có thể hiểu sự tham gia của sinh viên trong thảo luận toàn lớp là mức độ hành động trao đổi giữa sinh viên và giảng viên, và với sinh viên khác nhằm phát triển năng lực, kỹ năng của sinh viên và/hoặc mở rộng hiểu biết của sinh viên về một khái niệm hoặc nội dung dạy học cụ thể.

Thông qua tham gia thảo luận, sinh viên phát triển kỹ năng tư duy bậc cao vì phải diễn giải, phân tích, giải thích ý tưởng và suy nghĩ của mình, thay vì chỉ đếm lại hay học thuộc lòng các sự kiện, chi tiết. Bridges cho rằng, các cuộc thảo luận góp phần nâng cao sự hiểu biết của những người thảo luận về một chủ đề bằng cách mở rộng thông tin của họ về chủ đề nhờ thông tin từ những thành viên khác, thúc đẩy các quan điểm khác nhau về một chủ đề, tạo cơ hội cho người thảo luận trình bày ý kiến, chấp nhận hoặc bác bỏ những ý tưởng, và khuyến khích sự sửa đổi lẫn nhau giữa các ý kiến của người thảo luận để đưa ra quyết định hoặc sự đồng thuận của cả nhóm (dẫn theo Larson, 2000). Tham gia thảo luận trên lớp giúp phát triển ý thức về ý nghĩa của cá nhân, tư duy phản xạ và năng lực giải quyết vấn đề (Wade, 1994), kỹ năng giao tiếp, kỹ năng hợp tác nhóm (Mahdikhani & cs., 2015).

Karp và Yoels (1976) nhận thấy rằng trong quá trình dạy học trên lớp, giáo viên thường kêu gọi những sinh viên có vẻ ngoài thể hiện rằng sẵn sàng đóng góp vào thảo luận, còn người học thường tạo ra vẻ bề ngoài như đang chú ý trong lớp học. Dù quy mô lớp học là lớn hay nhỏ, phần lớn các đóng góp cho thảo luận trên lớp chỉ đến từ một số lượng rất nhỏ các sinh viên. Phần nhiều sinh viên đến nhận và thậm chí mong đợi các sinh viên khác thực hiện các nhiệm

vụ học tập mà giảng viên giao: trả lời câu hỏi, chia sẻ quan điểm. Giảng viên có thể rời khỏi lớp học với suy nghĩ rằng cuộc thảo luận đã diễn ra hiệu quả mà không nhận ra rằng cuộc thảo luận xảy ra chủ yếu giữa giảng viên và số lượng rất ít sinh viên trong khi phần còn lại của lớp chủ yếu là người xem. Do đó, việc tìm hiểu hiểu thực trạng tham gia thảo luận toàn lớp của sinh viên giúp giảng viên có cơ sở thực tiễn quan trọng trong việc xây dựng kế hoạch học tập phù hợp, từ đó tạo thêm những trải nghiệm mới cho sinh viên trong khi tham gia thảo luận.

Trên thế giới việc nghiên cứu về sự tham gia thảo luận toàn lớp của sinh viên đã thu hút được sự quan tâm nghiên cứu của nhiều nhà khoa học. Tại Việt Nam, dạy học theo nhóm trong giờ lên lớp được xem như là một phương pháp dạy học nhằm phát huy tính tích cực, chủ động của người học và đã có một số nghiên cứu được thực hiện nhằm đề xuất những biện pháp tổ chức dạy học theo nhóm có hiệu quả (Nguyễn, 2015; Hoàng, 2011; Minh, 2022; Hoa, 2019; Thoa, 2019; Anh 2020). Nghiên cứu về sự tham gia thảo luận nhóm trên lớp học đã được quan tâm nghiên cứu nhưng còn rất hạn chế. Theo hiểu biết của chúng tôi có nghiên cứu của Liên (2009) về sự tham gia thảo luận nhóm của sinh viên năm thứ hai Trường Đại học Ngoại ngữ-Đại học Quốc gia Hà Nội. Kết quả của nghiên cứu chỉ ra rằng mặc dù phần lớn sinh viên tham gia vào hoạt động, tần suất và chất lượng tham gia vẫn ở mức khá thấp. Mức độ tham gia giữa các cá nhân cũng thay đổi đáng kể. Một số yếu tố đã được xác định có tác động hấp dẫn đến sự tham gia của sinh viên, bao gồm thái độ của sinh viên đối với giá trị của thảo luận nhóm, yếu tố ngôn ngữ, yếu tố sự phạm, tính cách và các yếu tố văn hóa xã hội. Trong số các yếu tố này, các yếu tố ngôn ngữ, chủ đề thảo luận, chuẩn bị kiến thức và sự thiếu tự tin nổi lên như những yếu tố quyết định chính của sự tham gia của học sinh vào thảo luận.

Nghiên cứu về thảo luận trong học tập đã được quan tâm nghiên cứu nhưng theo hiểu biết của chúng tôi nghiên cứu về sự tham gia thảo luận toàn lớp còn rất hạn chế. Do đó, việc thực hiện nghiên cứu về sự tham gia thảo luận toàn lớp của sinh viên Trường Đại học Sư phạm, Đại học Huế là rất có ý nghĩa cả về mặt lý luận và thực tiễn. Dựa trên các nghiên cứu trước đó, nghiên cứu của chúng tôi nhằm trả lời cho những câu hỏi nghiên cứu sau: *Thứ nhất*, mục đích tham gia thảo luận toàn lớp của sinh viên là gì? *Thứ*

hai, hình thức được tham gia và hình thức tham gia yêu thích của sinh viên là gì? Thứ ba, sự tham gia thảo luận toàn lớp của sinh viên ở mức độ nào? Thứ tư, có sự khác biệt về "Năm học" và "Giới tính" ở hình thức tham gia yêu thích, mức độ tham gia thảo luận và chiến lược tham gia thảo luận toàn lớp không?

2. Phương pháp nghiên cứu

2.1. Mẫu nghiên cứu

Nghiên cứu được tiến hành vào đầu học kỳ II năm học 2022-2023 tại Trường Đại học Sư phạm, Đại học Huế. Thông qua giảng viên giảng dạy học phần và lớp trưởng các lớp, sinh viên được giới thiệu về mục đích của nghiên cứu và cách thức tham gia nghiên cứu. Sau khi đồng ý tham gia nghiên cứu, sinh viên nhận được phiếu khảo sát để trả lời. Tổng cộng đã có 400 sinh viên hoàn thành phiếu khảo sát. Tuy nhiên, sau khi loại những phiếu trả lời không hợp lệ, chỉ còn 392 phiếu trả lời hợp lệ. Thông tin về mẫu nghiên cứu được trình bày trong Bảng 1.

Bảng 1. Thông tin mẫu nghiên cứu

Nhóm sinh viên	Số lượng	Tỷ lệ phần trăm	Tổng số sinh viên
Năm thứ 1	123	31,4	392
Năm thứ 2	158	40,3	
Năm thứ 3	111	28,3	
Nam	119	30,4	
Nữ	273	69,6	

Bảng 2. Mục đích tham gia thảo luận toàn lớp của sinh viên Trường Đại học Sư phạm, Đại học Huế

Mục đích	M	SD
Gây chú ý của giáo viên, sinh viên khác	3,14	1,09
Cảm nhận sự ảnh hưởng của ý kiến bản thân đến cuộc thảo luận	3,58	0,95
Khẳng định suy nghĩ của bản thân	3,95	0,92
Biết đánh giá/nhận xét của người khác về ý kiến của bản thân	4,07	0,92
Học tập tốt hơn	4,37	0,88
Hiểu rõ hơn về chủ đề thảo luận	4,37	0,87
Làm rõ các vấn đề được thảo luận	4,30	0,90
Đưa ra ý kiến vì quan điểm của bản thân khác với quan điểm của thành viên khác/giáo viên	3,70	0,93
Để chứng tỏ bản thân đang theo dõi việc thảo luận	3,62	1,01
Để đáp ứng yêu cầu mà giáo viên đặt ra	3,81	0,99
Để đạt điểm cao	3,96	0,99
Để học hỏi từ những bạn trong nhóm/lớp	4,20	0,92

Ghi chú: M: Điểm trung bình SD: Độ lệch chuẩn

2.2. Công cụ nghiên cứu

Trên cơ sở nghiên cứu lý luận, chúng tôi xây dựng Bảng khảo sát về sự tham gia thảo luận toàn lớp của sinh viên theo thang đo Liker - 5 điểm làm công cụ nghiên cứu. Ngoài mục khảo sát về Giới tính, Năm học, Bảng khảo sát gồm các phần chính sau: Mục đích tham gia thảo luận toàn lớp, Hình thức tham gia thảo luận toàn lớp, Hình thức tham gia thảo luận toàn lớp yêu thích, Biểu hiện tham gia thảo luận toàn lớp (Nội dung cụ thể xem trong Bảng 2, Bảng 3, Bảng 4). Ngoài ra, chúng tôi còn phỏng vấn 12 (4 sinh viên năm 1, 4 sinh viên năm 2 và 4 sinh viên năm 3) sinh viên để làm rõ, bổ sung thông tin về quá trình tham gia thảo luận toàn lớp của sinh viên từ phương pháp khảo sát.

Kết quả kiểm tra độ tin cậy của Bảng khảo sát cho thấy các phần chính trong Bảng khảo sát có hệ tin cậy cao, hệ số Cronbach's Alpha (α) > 0,7, cụ thể là: Mục đích tham gia thảo luận toàn lớp (α = 0,87), Hình thức tham gia thảo luận toàn lớp (α = 0,83), Hình thức tham gia thảo luận toàn lớp yêu thích (α = 0,81), Biểu hiện tham gia thảo luận toàn lớp (α = 0,71).

3. Kết quả nghiên cứu

3.1. Mục đích tham gia thảo luận toàn lớp của sinh viên Trường Đại học Sư phạm, Đại học Huế

Kết quả khảo sát về mục đích của sinh viên khi tham gia thảo luận toàn lớp được trình bày tại Bảng 2.

Kết quả tại Bảng 2 cho thấy, mục đích tham gia thảo luận toàn lớp *Rất phù hợp* với sinh viên theo thứ tự điểm trung bình từ cao đến thấp gồm: *Học tập tốt hơn* (M=4,37), *Hiểu rõ về chủ đề thảo luận* (M=4,37), *Để học hỏi từ những bạn trong lớp* (M=4,20), *Biết đánh giá/nhận xét của người khác về ý kiến của bản thân* (M=4,07).

Kết quả kiểm định One-way Anova cho thấy, theo Năm học, mục đích để *Khẳng định suy nghĩ của bản thân* có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê (sig=0,03) giữa sinh viên năm thứ 1 (M=3,02) với năm thứ 2 (M=4,04) và năm thứ 3 (M=3,88). Theo giới tính, mục *Gây chú ý của giảng viên, sinh viên khác; Để chứng tỏ bản thân đang theo dõi việc thảo luận* có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê (giá trị sig tương ứng là 0,01; 0,03) giữa sinh viên nam (M tương ứng là: 3,37 và 3,78) và sinh viên nữ (M tương ứng là: 3,04; 3,55).

Như vậy có thể thấy, mục đích cá nhân của sinh viên khi tham gia thảo luận toàn lớp trong học tập khá đa dạng. Các mục đích liên quan đến cải thiện việc học tập có điểm trung bình cao (>4,0) trong khoảng điểm đánh giá (1,0-5,0) là: *Học tập tốt hơn và Hiểu rõ hơn về vấn đề thảo luận, Làm rõ những vấn đề được thảo luận, Học hỏi từ những bạn khác trong lớp học, Biết đánh giá/nhận xét của người khác về ý kiến của bản thân*. Trong đó, hai mục đích cao nhất là *Học tập tốt hơn và Hiểu rõ hơn về vấn đề thảo luận, Làm rõ những vấn đề được thảo luận cũng liên quan trực tiếp tới việc học tập của sinh viên*. Mục tiêu *Để đạt điểm cao* là mục tiêu có điểm trung bình khá cao so với khoảng điểm đánh giá (3,96/5,0). Tổ chức thảo luận trong lớp học chính là hướng tới nâng cao hiệu quả học tập cho sinh viên gồm: giúp sinh viên đạt được sự hiểu biết sâu sắc hơn về chủ đề được thảo luận hoặc nội dung đang học, nâng cao sự tự nhận thức và khả năng tự phê bình của họ, thúc đẩy sự đánh giá cao

của sinh viên về sự đa dạng trong quan điểm của mọi người xung quanh (Brookfield & Preskill 1999; dẫn theo Howard, 2004). Do đó, việc xác định mục đích như trên sẽ định hướng sinh viên chọn các nhiệm vụ đầy thách thức, sử dụng các chiến lược học tập thích ứng, tìm kiếm sự giúp đỡ khi cần thiết và giữ thái độ và cảm xúc tích cực liên quan đến các nhiệm vụ, môi trường lớp học và bản thân, nâng cao chất lượng việc học. Các mục đích nhằm nâng cao kết quả (điểm số) cũng mang đến niềm tin hiệu quả, sự nỗ lực và kiên trì trong học tập (Kaplan & cs., 2022; Urdan & cs., 2022; Elliot & cs., 1999). Machermer và Crawford (2007) phát hiện ra rằng sinh viên đánh giá cao nhất những gì họ cho là có liên quan đến điểm số trong các kỳ thi. Khi chỉ quan tâm đến 1 trong 2 nhóm mục tiêu đều ảnh hưởng không tốt đến việc học tập của sinh viên. Trong tham gia thảo luận trong lớp, sinh viên nam hướng mục tiêu *Gây chú ý của giáo viên, sinh viên khác; Để chứng tỏ bản thân đang theo dõi việc thảo luận* ở mức độ cao hơn so với sinh viên nữ. Sinh viên năm thứ 2 hướng tới mục tiêu *Khẳng định suy nghĩ của bản thân* thường xuyên hơn so với sinh viên năm thứ 3, và năm thứ 1.

3.2. Hình thức tham gia thảo luận toàn lớp của sinh viên Trường Đại học Sư phạm, Đại học Huế

Kết quả khảo sát về hình thức được tham gia và hình thức tham gia yêu thích của sinh viên khi tham gia thảo luận trong lớp được trình bày tại Bảng 3.

Kết quả tại Bảng 3 cho thấy, hình thức thảo luận toàn lớp được sinh viên tham gia ở mức từ cao đến thấp là *Giảng viên nêu câu hỏi, vấn đề và sinh viên tự nguyện trả lời câu hỏi* (M=3,94), *Giảng viên nêu câu hỏi, vấn đề và gọi bất kỳ sinh viên nào trả lời* (M=3,66), *Thảo luận, trao đổi ý kiến gián tiếp (qua ứng dụng trực tuyến, viết trên bảng, viết trên giấy,...)* (M=3,41).

Bảng 3. Hình thức tham gia thảo luận toàn lớp yêu thích của sinh viên Trường Đại học Sư phạm, Đại học Huế

Hình thức	Mức độ tham gia		Mức độ yêu thích	
	M	SD	M	SD
Giảng viên nêu câu hỏi, vấn đề và sinh viên tự nguyện trả lời	3,94	0,93	3,77	0,99
Giảng viên nêu câu hỏi, vấn đề và gọi bất kỳ sinh viên nào trả lời	3,66	0,97	3,33	1,10
Thảo luận, trao đổi ý kiến gián tiếp (qua ứng dụng trực tuyến, viết trên bảng, viết trên giấy,...)	3,41	1,07	3,63	0,95

Ghi chú: M: Điểm trung bình SD: Độ lệch chuẩn

Hình thức thảo luận toàn lớp được sinh viên yêu thích ở mức từ cao đến thấp là *Giảng viên nêu câu hỏi, vấn đề và sinh viên tự nguyện trả lời câu hỏi* ($M=3,77$), *Thảo luận, trao đổi ý kiến gián tiếp (qua ứng dụng trực tuyến, viết trên bảng, viết trên giấy, ...)* ($M=3,63$) *Giảng viên nêu câu hỏi, vấn đề và gọi bất kỳ sinh viên nào trả lời* ($M=3,33$).

Kết quả kiểm định One-way Anova cho thấy, không có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê về hình thức tham gia thảo luận toàn lớp theo giới tính. Nhưng có sự khác biệt có ý nghĩa về mặt thống kê ($\text{sig}=0,03$) giữa các Năm học về mức độ yêu thích ở hình thức: *Giảng viên nêu câu hỏi, vấn đề và gọi bất kỳ sinh viên nào trả lời* với điểm trung bình tương ứng của năm thứ 1, năm thứ 2 và năm thứ 3 là 3,47; 3,10; 3,50.

Kết quả trên cho thấy, hình thức được tham gia thảo luận toàn lớp ở mức độ cao nhất và cũng là hình thức được sinh viên yêu thích nhất *Giảng viên nêu câu hỏi, vấn đề và sinh viên tự nguyện trả lời câu hỏi*. Hình thức *Giảng viên nêu câu hỏi, vấn đề và gọi bất kỳ sinh viên nào trả lời* được tham gia ở mức độ thứ hai nhưng lại được yêu thích ở mức độ thứ ba. Thảo luận toàn lớp do giáo viên chủ trì thường được đặc trưng bởi mô hình tương tác: Nêu vấn đề của giảng viên-Phản hồi của sinh viên-Đánh giá của giảng viên. Khi tham gia là tự nguyện, sinh viên có sự chuẩn bị đầy đủ sẽ cảm thấy tự tin, giảm sợ hãi, mức độ tự tin càng cao sinh viên càng tham gia vào việc học, mức độ bất an càng cao thì mức độ tham gia càng thấp (Fassinger, 1995; Williams, 1971; dẫn theo Carstens, 2015). Kết quả phỏng vấn sinh viên cũng cho thấy, hầu hết các bạn sinh viên đều cảm thấy lo lắng, khó chịu, ngại ngùng khi bị giảng viên gọi lên trả lời câu hỏi, trình bày ý kiến mà bản thân lại không muốn. Một bạn sinh viên năm thứ 2 cho biết: “Khi em không muốn trả lời hay chia sẻ ý kiến mà bị thầy cô gọi tên, em cảm thấy rất lo lắng và khó chịu. Em nghĩ rằng mình sẽ bị mọi người cười chê vì câu trả lời không đúng”. Một bạn sinh viên năm thứ 3 cho biết: “Khi em không muốn trả lời hay chia sẻ ý kiến mà bị thầy cô gọi tên, em cảm thấy khó chịu. Em nghĩ rằng mình sẽ không đưa ra được câu trả lời đúng hoặc là mình sẽ bị hời hợt, áp lực vì không biết trả lời thế nào”.

Giảng viên gọi sinh viên trả lời là hình thức giới hạn số lượng sinh viên tham gia trả lời, chia sẻ, đặc biệt là ở những lớp học đông sinh viên. Do đó, sinh viên được tham gia thảo luận bằng *Hình thức thảo luận, trao đổi ý kiến gián tiếp (qua ứng dụng trực tuyến, viết trên bảng, viết trên giấy, ...)* để tăng

số lượng tương tác trên lớp. Hình thức tham gia này có thể thúc đẩy sự tương tác ở những sinh viên nhút nhát, lo lắng, rụt rè, sợ hãi khi đứng trước lớp chia sẻ, trả lời. Đặc biệt máy tính và mạng Internet được xem như một phương tiện khuyến khích thảo luận giữa các sinh viên vì nó giảm căng thẳng, lo lắng của người học và chú ý đến phong cách học tập của cá nhân. Do đó, đây cũng là hình thức được sinh viên yêu thích ở mức độ thứ hai. Trong đó, sinh viên năm thứ 3 yêu thích hình thức này nhất, sau đó đến sinh viên năm thứ 1. Một bạn sinh viên năm thứ 3 chia sẻ: *Trong lớp học, nhất là những lớp học môn chung, lớp rất đông, thầy cô có sử dụng các ứng dụng như Mentimeter, Padlet,... để giúp cho nhiều bạn được trả lời câu hỏi để được cho điểm thái độ cao. Em cũng cảm thấy thoải mái chia sẻ suy nghĩ thật của bản thân trên các ứng dụng mà thầy cô sử dụng. Em thấy thầy cô sử dụng cái đó rất hay ạ”*.

3.3. Mức độ tham gia của sinh viên Trường Đại học Sư phạm, Đại học Huế trong thảo luận toàn lớp toàn lớp

Kết quả khảo sát về mức độ tham gia của sinh viên trong thảo luận toàn lớp được trình bày trong Bảng 4.

Kết quả kiểm định One-way Anova cho thấy: Không có sự khác biệt về giới nhưng có sự khác biệt về mức độ tham gia của sinh viên theo năm học ($\text{Sig}=0,01$) giữa năm thứ 1 ($M=3,34$), năm thứ 2 ($M=3,62$) và năm thứ 3 ($M=3,53$).

Ở từng biểu hiện cụ thể có sự khác biệt có ý nghĩa về mặt thống kê về "Giới tính" ở các biểu hiện: *Nêu câu hỏi, thắc mắc có liên quan đến bài học cho giáo viên* giữa nam ($M=3,22$) và nữ ($M=2,96$) với $\text{sig} = 0,03$; *Bày tỏ sự không đồng tình với quan điểm của thành viên khác* giữa nam ($M=3,67$) và nữ ($M=3,34$) với $\text{sig}=0,04$; *Không tham gia vì sợ các bạn cùng lớp không hiểu ý của mình* giữa nam ($M=2,64$) và nữ ($M=2,15$) với $\text{sig}=0,01$. Và có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê về "Năm học" ở biểu hiện *Trần trọng chia sẻ những ý kiến trái ngược với ý kiến của giáo viên*, với $\text{sig}=0,03$ giữa năm thứ nhất ($M=3,24$), năm thứ hai ($M=3,57$), năm thứ 3 ($M=3,49$).

Sự tham gia tích cực của sinh viên trong quá trình thảo luận toàn lớp được thể hiện ở hành động đặt câu hỏi, phát biểu ý kiến, đưa ra ý kiến, nghe phê bình, bảo vệ quan điểm và có thể sửa đổi quan điểm của bản thân (Masek & cs., 2021; Garside, 1996). Sử dụng ngôn ngữ của cơ thể được xem là cách thức

Bảng 4. Mức độ tham gia của sinh viên Trường Đại học Sư phạm, Đại học Huế trong thảo luận toàn lớp

Biểu hiện	M	SD
Xung phong trả lời câu hỏi của giảng viên, bạn học trước lớp	3,52	0,97
Trả lời câu hỏi của giảng viên, bạn nhưng không xung phong trả lời trước lớp	3,42	2,24
Nêu câu hỏi, thắc mắc có liên quan đến bài học cho giáo viên	3,04	1,10
Sử dụng ngôn ngữ cơ thể (gật/lắc đầu, nét mặt để bày tỏ ý kiến, thái độ)	3,58	1,23
Thực sự quan tâm lắng nghe quan điểm của các thành viên khác	3,98	0,96
Trân trọng chia sẻ những ý kiến trái ngược với ý kiến của giáo viên	3,55	1,11
Đưa ra ý kiến của bản thân dựa trên ý kiến của thành viên khác	3,34	1,02
Nêu lý do và dẫn chứng phù hợp cho ý kiến của bản thân	3,67	1,00
Bày tỏ sự không đồng tình với quan điểm của thành viên khác	3,49	0,99
Tổng	3,52	0,68

Ghi chú: M: Điểm trung bình SD: Độ lệch chuẩn

tham gia tích cực trong im lặng của những sinh viên nhút nhát, lo lắng quá hoặc trong hoàn cảnh sinh viên không có cơ hội được trình bày trước lớp. Theo đó, trong nghiên cứu này, sinh viên đã tham gia tích cực vào thảo luận toàn lớp tuy nhiên mức độ chưa cao (M chung là 3,52/5,0, các biểu hiện cụ thể nằm trong khoảng 3,04-3,98 so với điểm tối đa 5,0). Hành động được thể hiện ở mức độ "Khá thường xuyên", nhất là *Thực sự quan tâm lắng nghe quan điểm của các thành viên khác*, sau đó là *Nêu lý do và dẫn chứng phù hợp cho ý kiến của bản thân*, *Sử dụng ngôn ngữ cơ thể (gật/lắc đầu, nét mặt để bày tỏ ý kiến, thái độ)*, *Trân trọng chia sẻ những ý kiến trái ngược với ý kiến của giáo viên*, *Xung phong trả lời câu hỏi của giáo viên, bạn học trước lớp* và cuối cùng là *Trân trọng bày tỏ sự không đồng tình với quan điểm của thành viên khác*. Trong đó, *Thực sự quan tâm lắng nghe quan điểm của các thành viên khác* được thể hiện ở mức độ cao nhất vì nó là cơ hội để sinh viên được học hỏi từ các thành viên khác và phát triển tự nhận thức về bản thân.

Tuy nhiên khi thảo luận sinh viên cũng mới chỉ thỉnh thoảng *Trả lời câu hỏi của giáo viên, bạn nhưng không xung phong trả lời trước lớp* và *Nêu câu hỏi, thắc mắc có liên quan đến bài học cho giảng viên*. Việc sinh viên không đặt câu hỏi đã trở nên phổ biến trong các lớp học đại học. Chủ yếu là giảng viên đặt câu hỏi còn sinh viên rất ít khi nêu câu hỏi (Aitken, Neer, 1992). Mặc dù việc trả lời câu hỏi của giảng viên là quan trọng nhưng việc đặt câu hỏi của sinh viên càng quan trọng hơn đối với việc học. Vấn đề sinh viên ít đặt câu hỏi trong lớp học có thể do: sinh viên không muốn bản thân trở thành tâm điểm của sự chú ý, không biết nhiều về chủ đề, việc đặt câu hỏi không quen thuộc với sinh viên. Việc sinh viên không tham gia đến từ nguyên nhân từ sự lo lắng của

bản thân gồm: *Ngại ngại chia sẻ ý kiến vì lo lắng bị các thành viên khác đánh giá, và Không nói những gì thực sự nghĩ để tránh mọi người không đồng tình với mình, Không tham gia vì sợ giáo viên không hiểu ý của mình, Không tham gia vì sợ các bạn cùng lớp không hiểu ý của mình*. Nhiều nghiên cứu cũng đã chỉ ra sự lo lắng và thiếu tự tin cũng như sợ bị hiểu lầm, bị đánh giá không tốt là nguyên nhân chủ quan dẫn đến việc sinh viên ít tham gia trên lớp (Abdullah & cs., 2012; Carstens, 2015; Fassinger, 1995).

Kết quả phỏng vấn sinh viên cũng cho thấy, sinh viên tham gia thảo luận toàn lớp ở mức độ chưa cao, sinh viên chủ yếu tham gia trả lời câu hỏi của giảng viên mà ít khi đặt câu hỏi, số lượng sinh viên tham gia trả lời câu hỏi và nêu câu hỏi cho giảng viên ít. Một bạn sinh viên năm thứ 2 cho biết: "Trong khi học ở trên lớp, chúng em thường lắng nghe cô/thầy giảng bài là chủ yếu. Khi thầy cô nêu câu hỏi thì chỉ có một số bạn xung phong trả lời. Còn việc sinh viên nêu câu hỏi cho thầy cô thường rất ít. Có khi em muốn hỏi nhưng lại ngại, sợ nên thôi". Một bạn sinh viên năm thứ 1 cho biết: "Trong lớp học em thấy các bạn thường ít khi nêu câu hỏi cho thầy/cô lắm. Chỉ khi nào thầy/cô nêu câu hỏi thì chúng em tham gia trả lời. Ít khi các bạn tranh luận về câu trả lời của nhau lắm. Khi các bạn trả lời thì những người khác lắng nghe. Sau đó cô thầy sẽ nhận xét về câu trả lời của bạn hoặc mời bạn khác nhận xét".

Không có sự khác biệt về giới tính ở mức độ tham gia thảo luận của sinh viên. Tuy nhiên, sinh viên nam có hành động *Nêu câu hỏi, thắc mắc có liên quan đến bài học cho giáo viên, Bày tỏ sự không đồng tình với quan điểm của thành viên khác* ở mức độ cao hơn so với sinh viên nữ. Điều này có thể được giải thích

bởi nam giới thường có lòng tự trọng cao hơn, đánh giá cao bản thân hơn và tự tin hơn và độc lập hơn, quyết đoán hơn (Pearson & West, 1991).

Mức độ tham gia thảo luận toàn lớp đặc biệt ở hành động *Trân trọng chia sẻ những ý kiến trái ngược với ý kiến của giáo viên* của sinh viên năm thứ hai và năm thứ ba cao hơn so với năm thứ nhất. Điều này có thể được lí giải rằng sinh viên năm thứ ba đã có trình độ năng lực cao hơn so, quen thuộc hơn với việc được chia sẻ ý kiến ngay cả khi ý kiến đó không giống với bạn khác, với giáo viên so với sinh viên các năm trước đó. Các nghiên cứu trước đây cũng đã phát hiện ra rằng những sinh viên có năng lực bản thân cao thể hiện thành tích học tập tốt hơn và tham gia nhiều hơn vào lớp học (Abdullah & cs., 2012) và sinh viên thường tham gia ở mức độ cao hơn với những hình thức tham gia quen thuộc. Bởi nếu năng lực bản thân của sinh viên cao sẽ nâng cao mức độ tự tin của họ để trở nên năng động hơn và nói nhiều hơn trong lớp học. Họ sẽ thể hiện sự quan tâm cao hơn để học nhiều hơn và biết nhiều hơn bằng cách đặt câu hỏi, đưa ra ý kiến và chia sẻ về các chủ đề trong lớp học, đặc biệt là chia sẻ những ý kiến không giống với ý kiến của mọi người trong lớp học. Với hình thức tham gia quen thuộc sinh viên đã dự đoán được phản ứng của giảng viên cũng như cách thức bản thân được ghi nhận, được đánh giá khi phê bình ý kiến của người khác.

4. Kết luận

Kết quả nghiên cứu trên sinh viên Trường Đại học Sư phạm, Đại học Huế cho thấy, sinh viên tham gia vào quá trình thảo luận toàn lớp với nhiều mục đích khác nhau. Trong đó chủ yếu là mục đích hướng vào nâng cao chất lượng của việc học tập của bản thân sinh viên. Sinh viên yêu thích được tham gia các hình thức thảo luận khác nhau và yêu thích nhất ở hình thức giảng viên nêu câu hỏi, vấn đề và sinh viên tự nguyện trả lời câu hỏi. Nhìn chung, sinh viên tham gia ở mức độ trung bình. Các biểu hiện hành vi tích cực trong quá trình thảo luận như thực sự quan tâm lắng nghe quan điểm của các thành viên khác, đưa ra lý do và dẫn chứng phù hợp cho ý kiến của bản thân biết sử dụng ngôn ngữ cơ thể (gật/lắc đầu, nét mặt để bày tỏ ý kiến, thái độ), trân trọng chia sẻ những ý kiến trái ngược với ý kiến của giáo viên, xung phong trả lời câu hỏi của giáo viên, bạn học trước lớp và trân trọng bày tỏ sự không đồng tình với quan điểm của thành viên khác chưa được thường xuyên. Mặc dù không có sự khác biệt về "Giới tính" và "Năm học" ở

mức độ tham gia nói chung, nhưng ở một số biểu hiện nhất định vẫn có sự khác biệt. Trước khi đứng trước lớp trình bày, chia sẻ ý kiến, quan điểm của cá nhân, sinh viên cần thời gian nhất định đủ để suy nghĩ kỹ, thậm chí viết ra hay chia sẻ với bạn bên cạnh. Do đó, giảng viên cần có những biện pháp hỗ trợ cho sinh viên để nâng cao mức độ tham gia thảo luận toàn lớp của sinh viên trong quá trình học tập là hết sức cần thiết. Giảng viên có thể thực hiện những biện pháp sau nhằm thu hút và tăng cường sự tham gia của sinh viên trong thảo luận toàn lớp: Giao nhiệm vụ phù hợp với từng đối tượng sinh viên, tạo hứng thú của nhiệm vụ được giao để kích thích sinh viên tham gia tích cực; nhiệm vụ nên được giao trước hoặc thông báo trước để sinh viên có thời gian chuẩn bị; hướng dẫn rõ ràng, cụ thể, chi tiết; cho điểm đối với sự tham gia tích cực, tự giác; quan tâm và kết nối nhiều hơn với sinh viên; đưa ra những câu hỏi thú vị để thu hút sinh viên; lắng nghe ý kiến của sinh viên và đưa ra câu trả lời sau khi sinh viên trả lời, chia sẻ; ứng dụng công nghệ thông tin trong quá trình thảo luận.

Tài liệu tham khảo

- Astin, A. W. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*, 25(4), 297-308.
- Anh, N. T. (2020). Vai trò và yêu cầu đặt ra đối với phương pháp thảo luận nhóm trong dạy học mô Đường lối cách mạng của Đảng Cộng Sản Việt Nam theo định hướng phát triển năng lực. *TNU Journal of Science and Technology*, 225(04), 98-106.
- Abdullah, M. Y., Bakar, N. R. A., & Mahbob, M. H, (2012). Student's participation in classroom: What motivates them to speak up?. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 51, 516-522.
- Ahmad, C. V. (2021). Causes of students' reluctance to participate in classroom discussions. *ASEAN Journal of Science and Engineering Education*, 1(1), 47-62.
- Beauvois, M. H. (1994). E-talk: Attitudes and motivation in computer-assisted classroom discussion. *Computers and the Humanities*, 28, 177-190.
- Coates, H. (2005). The Value of Student Engagement for Higher Education Quality Assurance. *Quality in Higher Education*, 11(1), 25-36.

- Carstens, B. A. (2015). The effects of voluntary versus cold-calling participation on class discussion and exam performance in multiple sections of an educational psychology undergraduate course.
- Elliot, A. J., McGregor, H. A., & Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology, 91*, 549-563.
- Fassinger, P. A. (1995). Professors' and students' perception of why students participate in class. *Teaching Sociology, 24*, 25-33.
- Garside, C. (1996). Look who's talking: A comparison of lecture and group discussion teaching strategies in developing critical thinking skills. *Communication Education, 45*(3), 212-227.
- Hoa, P. T. (2019). Biện pháp sử dụng phương pháp thảo luận nhóm trong giảng dạy môn học Tư tưởng Hồ Chí Minh theo định hướng phát triển năng lực người học. *TNU Journal of Science and Technology, 198*(05), 63-67.
- Howard, J. R. (2004). What does research tell us about classroom discussion?. Discussion in the college classroom: Applications for sociology instruction, 2. *Washington, DC: American Sociological Association.*
- Hamouda, A. (2013). An exploration of causes of Saudi students' reluctance to participate in the English language classroom. *International Journal of English Language Education, 1*(1), 17-34.
- Hoàng, T. M. (2011). Xây dựng một số dạng câu hỏi, bài tập cho sinh viên thảo luận, thực hành nhóm khi tìm hiểu, nghiên cứu về tác gia văn học. *Tạp chí Khoa học Trường Đại học Sư phạm Hà Nội, Số 6*, 42-51.
- Kaplan, A., Middleton, M. J., Urdan, T., & Midgley, C. (2002). Achievement goals and goal structures. In C. Midgley (Ed.), *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning* (21-53). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Larson, B. E. (2000). Classroom discussion: A method of instruction and a curriculum outcome. *Teaching and Teacher Education, 16*(5-6), 661-677.
- Liên, T. T. M. (2009). Những yếu tố ảnh hưởng đến sự tham gia của sinh viên năm thứ hai trong hoạt động nhóm trên lớp. *ULIS.*
- Mahdikhani, M., Soheilhamzehloo, M., & Mahdikhani, N. (2015). Student participation in classroom discussions. *International Journal of Science and Research (IJSR., Index Copernicus Value* (2013): 6.14 Impact Factor (2015): 6.391.
- Minh, N. H. (2022). Thực trạng sử dụng phương pháp thảo luận nhóm nhằm phát huy tính tích cực của sinh viên trong giảng dạy môn Chủ nghĩa xã hội hiện thực tại trường Đại học Tây Bắc. *Tạp chí Khoa học - Đại học Tây Bắc*, (25).
- Machemer, P. L., & Crawford, P. (2007). Student perceptions of active learning in a large cross-disciplinary classroom. *Active learning in higher education, 8*(1), 9-30.
- Masek, A., Ismail, A., Hashim, S., & Mohd, S. F. (2021). Defining students' active participation in a group discussion session from different perspectives. *Academia, (23-24)*, (67-84.).
- Nguyễn, T. T. (2015). Sử dụng phương pháp thảo luận nhóm trong dạy học Triết học. *Tạp chí Khoa học Trường Đại học Sư phạm Hà Nội, Số 6*, 138-143.
- Pearson, J. C., & West, R. (1991). An initial investigation of the effects of gender on student questions in the classroom: Developing a descriptive base. *Communication Education, 40*(1), 22-32.
- Thoa, T. T. K. (2019). Một số giải pháp đổi mới phương pháp giảng dạy môn Tư tưởng Hồ Chí Minh bằng phương pháp thảo luận nhóm nhằm phát huy tính tích cực của sinh viên. *TNU Journal of Science and Technology, 198*(05), 83-88.
- Urdan, T., Ryan, A. M., Anderman, E. M., & Gheen, M. H. (2002). Goals, goal structures, and avoidance behaviors. In C. Midgley (Ed.), *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning* (pp. 55-83). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Wade, R. (1994). Teacher education students views on class discussion: Implications for fostering critical reflection. *Teaching and Teacher Education, 10*, 231-243.
- Witherspoon, M., Sykes, G., & Bell, C. (2016). Leading a Classroom Discussion: Definition, supportive evidence, and measurement of the ETS® National Observational Teaching Examination (NOTE) assessment series (Research Memorandum No. RM-16-09). *Princeton, NJ: Educational Testing Service.*