



**BỘ GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO**  
**TRƯỜNG ĐẠI HỌC SƯ PHẠM TP. HỒ CHÍ MINH**

---

**LÊ TẤN HUỲNH CẨM GIANG**

**KHẢO SÁT VÀ ĐÁNH GIÁ**  
**MỘT SỐ KỸ NĂNG TƯƠNG TÁC TRONG TỔ CHỨC**  
**CỦA SINH VIÊN KHOA SƯ PHẠM**  
**TRƯỜNG ĐẠI HỌC TIỀN GIANG**

Chuyên ngành: Tâm lý học

Mã số : 60 31 80

**LUẬN VĂN THẠC SĨ TÂM LÝ HỌC**

**NGƯỜI HƯỚNG DẪN KHOA HỌC**  
**TS. NGUYỄN KIM DUNG**

Thành phố Hồ Chí Minh - 2006

## LỜI CẢM ƠN

---

Tác giả Luận văn xin chân thành cảm ơn:

- Cô Nguyễn Kim Dung - Tiến sĩ, Trung tâm Nghiên cứu Giáo dục Đại học và Kiểm định Chất lượng Giáo dục, Viện Nghiên cứu Giáo dục, Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh, giảng viên hướng dẫn luận văn. Cô đã kiên nhẫn, tận tụy để giúp tôi theo đuổi ý tưởng nghiên cứu của mình. Sự hướng dẫn về phương pháp và cách thức làm việc khoa học của cô là rất quan trọng để luận văn được hoàn thành.

- Ban Giám hiệu Trường Cao Đẳng Sư phạm Tiền Giang (tiền thân của Trường Đại học Tiền Giang) đã luôn động viên tinh thần học tập suốt đời của giáo viên, trong đó có cá nhân tôi.

- Ban Giám hiệu Trường Đại học Tiền Giang, Ban Chủ nhiệm và các Giảng viên Khoa Sư Phạm, các Chuyên viên, Giảng viên công tác tại các Phòng, Ban, Khoa khác có giờ dạy tại Khoa Sư phạm đã trả lời phỏng vấn, phiếu điều tra cung cấp thông tin cho nghiên cứu.

- Sinh viên các hệ đào tạo chính quy và không chính quy đang học tập tại Khoa Sư phạm Trường Đại học Tiền Giang năm học 2005-2006 đã trả lời phiếu điều tra cung cấp thông tin cho nghiên cứu.

Tp. Hồ Chí Minh, tháng 7 năm 2006

Tác giả Luận văn,  
Lê Tấn Huỳnh Cẩm Giang

# MỤC LỤC

---

	Trang
Trang phụ bìa.....	1
Lời cảm ơn.....	2
Mục lục.....	3
Danh mục các bảng.....	7
Danh mục các hình vẽ, biểu đồ, đồ thị.....	9
<b>MỞ ĐẦU.....</b>	<b>10</b>
1 Lý do chọn đề tài.....	10
1.1 Cơ sở khoa học của đề tài.....	10
1.2 Cơ sở thực tiễn của đề tài.....	10
2 Đối tượng nghiên cứu; Khách thể nghiên cứu.....	12
2.1 Đối tượng nghiên cứu.....	12
2.2 Khách thể nghiên cứu.....	12
3 Mục đích nghiên cứu; Nhiệm vụ nghiên cứu.....	13
3.1 Mục đích nghiên cứu.....	13
3.2 Nhiệm vụ nghiên cứu.....	13
4 Giả thuyết nghiên cứu.....	13
5 Phạm vi nghiên cứu.....	13
6 Phương pháp nghiên cứu.....	14
6.1 Phương pháp nghiên cứu tư liệu.....	14
6.2 Phương pháp điều tra bằng bảng hỏi.....	15
6.3 Phương pháp phỏng vấn.....	16
7 Cấu trúc nội dung Luận văn.....	17
<b>Chương 1. CƠ SỞ LÝ LUẬN.....</b>	<b>18</b>
1.1 Khái niệm kỹ năng tương tác trong tổ chức.....	18
1.1.1 Nhà trường cũng là một tổ chức.....	18
1.1.2 Các giáo viên cần có kỹ năng tương tác trong tổ chức.....	21

1.1.3	Tiếp cận khái niệm kỹ năng.....	22
1.1.4	Kỹ năng tương tác trong tổ chức là gì?.....	26
1.2	Kỹ năng tương tác được dạy trong nhà trường từ bậc phổ thông đến đại học .....	27
1.2.1	Vấn đề dạy kỹ năng trong tâm lý học sư phạm.....	27
1.2.2	Dạy kỹ năng tổ chức trong giáo dục phổ thông.....	29
1.2.3	Các mô hình dạy kỹ năng tổ chức trong giáo dục đại học.....	29
1.2.4	Vấn đề dạy kỹ năng tổ chức trong giáo dục đại học ở Việt Nam....	33
1.3	Tổng quan tình hình nghiên cứu kỹ năng tổ chức.....	34
1.3.1	Tình hình nghiên cứu kỹ năng tổ chức theo N. Bennett, E. Dunne và C. Carré.....	34
1.3.2	Nghiên cứu của N. Bennett, E. Dunne, và C. Carré.....	39
1.3.3	Vài nét về tình hình nghiên cứu kỹ năng tổ chức trong nước.....	41
<b>Chương 2. XÂY DỰNG CÔNG CỤ KHẢO SÁT.....</b>		<b>43</b>
2.1	Kỹ năng tương tác được thể hiện trong tổ chức thông qua các nhóm nhỏ.....	43
2.1.1	“Tương tác” - hiểu như thế nào?.....	43
2.1.2	Tại sao tương tác là vấn đề sống còn của nhóm?.....	44
2.1.3	Kỹ năng tương tác được thể hiện như thế nào?.....	43
2.2	Xây dựng công cụ khảo sát kỹ năng tương tác của sinh viên.....	53
2.2.1	Tiêu chuẩn khảo sát.....	53
2.2.2	Xây dựng bảng hỏi.....	55
<b>Chương 3. KẾT QUẢ KHẢO SÁT.....</b>		<b>57</b>
3.1.	Kết quả xử lý điểm kỹ năng sinh viên.....	57
3.1.1.	Cách tính điểm các lựa chọn của sinh viên.....	57
3.1.2	Tần số, khuynh hướng định tâm, độ phân tán của các phân bố điểm kỹ năng.....	57
3.1.3	Điểm chuyển đổi Stanines.....	61
3.1.4	Hệ số tương quan.....	63

3.1.5	Hệ số tin cậy của bảng hỏi sinh viên.....	66
3.2	Kết quả các lựa chọn của sinh viên.....	67
3.2.1	Đối với các câu hỏi đánh giá kỹ năng nghe.....	67
3.2.2	Đối với các câu hỏi đánh giá kỹ năng thể hiện các vai trò không chính thức trong nhóm.....	68
3.2.3	Đối với các câu hỏi đánh giá kỹ năng sử dụng nhóm để ra quyết định.....	70
3.2.4	Đối với các câu hỏi đánh giá kỹ năng lãnh đạo.....	72
3.2.5	Đối với các câu hỏi đánh giá kỹ năng thương lượng giải quyết xung đột.....	73
3.2.6	Đối với các câu hỏi kiểm tra sự tự tin của sinh viên về kỹ năng tương tác.....	74
3.3	Ý kiến sinh viên.....	75
3.4	Kết quả các lựa chọn của giáo viên.....	76
3.4.1	Đối với các câu hỏi điều tra nhận định của giáo viên về kỹ năng nghe của sinh viên.....	76
3.4.2	Đối với các câu hỏi điều tra nhận định của giáo viên về kỹ năng sử dụng nhóm để ra quyết định của sinh viên.....	78
3.4.3	Đối với các câu hỏi điều tra nhận định của giáo viên về kỹ năng thương lượng và kỹ năng lãnh đạo của sinh viên.....	79
3.4.4	Đối với các câu hỏi điều tra nhận định về thái độ của giáo viên đối với vấn đề dạy kỹ năng tổ chức cho sinh viên.....	80
3.5	Kết quả xử lý điểm số các lựa chọn của giáo viên.....	82
3.5.1	Xử lý điểm số.....	82
3.5.2	Điểm nhận định thái độ của giáo viên đối với vấn đề dạy kỹ năng tương tác.....	82
3.5.3	Hệ số tương quan.....	83
3.5.4	Hệ số tin cậy.....	85
3.6	Trả lời phỏng vấn của giáo viên.....	86

<b>Chương 4. PHÂN TÍCH KẾT QUẢ KHẢO SÁT</b> .....	90
4.1 Khó khăn chung về kỹ năng tương tác của sinh viên.....	90
4.2 Nguyên nhân các yếu kém về kỹ năng tương tác của sinh viên.....	92
4.2.1 Giáo viên và sinh viên thiếu thông tin về kỹ năng tương tác.....	92
4.2.2 Chưa có tầm nhìn chiến lược trong vấn đề dạy kỹ năng tương tác cho sinh viên.....	95
4.3 Phương hướng giải pháp cơ bản là xây dựng chương trình phù hợp.....	96
<b>KẾT LUẬN VÀ KIẾN NGHỊ</b> .....	98
1 Kết luận.....	98
2 Kiến nghị.....	99
2.1 Ban Giám hiệu Trường Đại học Tiền Giang.....	99
2.2 Khoa Sư phạm Trường Đại học Tiền Giang.....	101
3 Khuyến nghị.....	101
3.1 Sinh viên Khoa Sư phạm Trường Đại học Tiền Giang.....	101
3.2 Giáo viên Khoa Sư phạm Trường Đại học Tiền Giang.....	102
4 Những hạn chế của Luận văn và hướng nghiên cứu tiếp theo.....	103
<b>TÀI LIỆU THAM KHẢO</b> .....	105
<b>PHỤ LỤC</b> .....	110

## DANH MỤC CÁC BẢNG

	<b>Trang</b>
1.1. Số liệu của dân số sinh viên Khoa Sư phạm và mẫu khảo sát.....	16
2.1. Các vai trò có ảnh hưởng tích cực đến hiệu suất nhóm.....	47
2.2. Các vai trò mang tính cá nhân ảnh hưởng tiêu cực đến nhóm.....	48
2.3. Các vai trò có ảnh hưởng tích cực đến sự cố kết của nhóm.....	49
3.1. Kết quả điểm chuyển đổi Stanines.....	62
3.2. Thống kê mức độ thuần thục các kỹ năng tương tác.....	62
3.3. Hệ số tương quan giữa điểm kỹ năng tương tác với điểm các kỹ năng thành phần.....	63
3.4. Hệ số tương quan giữa điểm các kỹ năng thành phần.....	64
3.5. Phân bố tần số phái tính.....	64
3.6. Phân bố tần số hệ đào tạo.....	65
3.7. Phân bố tần số kinh nghiệm làm việc.....	66
3.8. Hệ số tương quan điểm nhị phân giữa điểm kỹ năng tương tác với các biến định tính.....	66
3.9. Lựa chọn của sinh viên đối với các câu hỏi đánh giá kỹ năng nghe.....	67-68
3.10. Lựa chọn của sinh viên đối với các câu hỏi đánh giá kỹ năng thể hiện các vai trò không chính thức trong nhóm.....	69-70
3.11. Lựa chọn của sinh viên đối với các câu hỏi đánh giá kỹ năng sử dụng nhóm để ra quyết định.....	71
3.12. Lựa chọn của sinh viên đối với các câu hỏi đánh giá kỹ năng lãnh đạo.....	72
3.13. Lựa chọn của sinh viên đối với các câu hỏi đánh giá kỹ năng thương lượng giải quyết xung đột.....	73-74
3.14. Sự tự tin của sinh viên về kỹ năng tương tác.....	75
3.15. Lựa chọn của giáo viên đối với các câu hỏi điều tra nhận định của giáo viên về kỹ năng nghe của sinh viên.....	77
3.16. Lựa chọn của giáo viên đối với các câu hỏi điều tra nhận định của giáo viên về kỹ năng sử dụng nhóm để ra quyết định của sinh viên.....	78

3.17.	Lựa chọn của giáo viên đối với các câu hỏi điều tra nhận định của giáo viên về kỹ năng thương lượng và lãnh đạo của sinh viên.....	79
3.18.	Lựa chọn của giáo viên đối với các câu hỏi điều tra thái độ của giáo viên đối với vấn đề dạy kỹ năng tương tác cho sinh viên.....	80-81
3.19.	Hệ số tương quan giữa điểm kỹ năng của sinh viên và điểm nhận định của giáo viên.....	83
3.20.	Hệ số tương quan giữa điểm nhận định của giáo viên và thể hiện của sinh viên .....	84-85



# DANH MỤC CÁC HÌNH VẼ, BIỂU ĐỒ, ĐỒ THỊ

---

Trang

## Hình vẽ

- 1.1. Các kỹ năng trong giáo dục đại học.....30
- 1.2. Mô hình nguồn cung cấp chương trình.....31
- 1.3. Các mô hình chương trình mục tiêu giáo dục kỹ năng.....32
- 2.1. Công cụ PAS của Bales.....54

## Biểu đồ

- 3.1. Biểu diễn phân bố tần số phái tính.....64
- 3.2. Biểu diễn phân bố tần số hệ đào tạo.....65
- 3.3. Biểu diễn phân bố tần số kinh nghiệm làm việc.....65

## Đồ thị

- 3.1. Biểu diễn phân bố tần số điểm kỹ năng nghe.....58
- 3.2. Biểu diễn phân bố tần số điểm kỹ năng thể hiện các vai trò không chính thức trong nhóm.....58
- 3.3. Biểu diễn phân bố tần số điểm kỹ năng sử dụng nhóm để ra quyết định.....59
- 3.4. Biểu diễn phân bố tần số điểm kỹ năng lãnh đạo.....59
- 3.5. Biểu diễn phân bố tần số điểm kỹ năng thương lượng.....60
- 3.6. Biểu diễn phân bố tần số điểm kỹ năng tương tác.....61
- 3.7. Biểu diễn phân bố tần số điểm thái độ của giáo viên.....83

# MỞ ĐẦU

---

## 1. LÝ DO CHỌN ĐỀ TÀI

### 1.1. Cơ sở khoa học của đề tài

Ngày nay, tâm lý học hiện đại đã rất phát triển, đã phân hóa thành nhiều chuyên ngành, mở rộng đối tượng nghiên cứu trong nhiều lĩnh vực đa dạng của đời sống xã hội, thể hiện tính thực tiễn sâu sắc và tính ứng dụng phong phú. Tâm lý học tổ chức là một chuyên ngành mới hết sức hấp dẫn. Tâm lý học tổ chức nghiên cứu hành vi của con người tại nơi làm việc, hay nói cách khác là nghiên cứu hành vi của con người trong tổ chức. “Tâm lý học tổ chức mang lại những nguyên tắc cơ bản có giá trị và những phương thức thực hành đặc biệt, cho phép những con người khác nhau có thể cùng làm việc với nhau một cách hiệu quả, bất kể là họ sống và làm việc ở đâu trên thế giới này” [45, tr.6]. Có thể nói tâm lý học tổ chức là hệ quả của xu hướng toàn cầu hóa và của nền kinh tế không biên giới. Theo tâm lý học tổ chức thì để có thể làm việc trong tổ chức, các cá nhân cần phải được huấn luyện để thành thạo một hệ thống kỹ năng tổ chức (các kỹ năng cần thiết tại nơi làm việc) - mà nhóm kỹ năng tương tác chỉ là một bộ phận cấu thành trong hệ thống này. Do có khả năng ứng dụng rộng rãi trong nhiều tổ chức kinh tế, chính trị, văn hóa, giáo dục, những vấn đề của tâm lý học tổ chức ngày càng được quan tâm nghiên cứu nhiều hơn trong nội dung của chuyên ngành tâm lý học quản lý ở nước ta. Nghiên cứu về kỹ năng tổ chức có thể mang lại những đóng góp về mặt lý thuyết và thực hành cho tâm lý học Việt Nam hiện nay. Tuy nhiên, các vấn đề từ thực tế cuộc sống luôn vượt quá biên giới quy ước của các chuyên ngành truyền thống. Trong đề tài này, kiến thức về nhóm của tâm lý học xã hội, kiến thức về chuyển giao của tâm lý học sư phạm được vận dụng để giải quyết vấn đề.

### 1.2. Cơ sở thực tiễn của đề tài

Khi xem xét trên quy mô toàn xã hội, chúng tôi tiếp cận vấn đề nguồn nhân lực xã hội. Theo Bùi Văn Nhơn và các cộng sự (2002), nguồn nhân lực được hiểu là dân số

trong độ tuổi lao động và có khả năng lao động. Để đánh giá chất lượng nguồn nhân lực có 3 tiêu chí được sử dụng là: thể lực, trí lực, và phẩm chất tâm lý xã hội. Thể lực và trí lực có thể được đánh giá một cách định lượng thông qua một hệ thống chỉ số cơ bản. Trong khi đó, tiêu chí về phẩm chất tâm lý xã hội của nguồn nhân lực lại thường được đánh giá một cách định tính. Người lao động Việt Nam thường được nhìn nhận một cách chung chung là “cần cù, sáng tạo và thông minh, nhưng về kỷ luật lao động và tinh thần hợp tác lao động còn nhiều nhược điểm, đang gây trở ngại lớn cho tiến trình hội nhập nước ta” [11, tr.101]. Việc làm rõ hơn những yêu cầu về mặt tâm lý xã hội đối với người lao động và tìm kiếm những phương pháp đánh giá các đặc điểm tâm lý này sẽ có ý nghĩa hỗ trợ tích cực đối với các nhà hoạch định chính sách phát triển nguồn nhân lực phục vụ yêu cầu công nghiệp hóa, hiện đại hóa đất nước. Đề tài nghiên cứu khảo sát và đánh giá kỹ năng tương tác trong tổ chức chính là đi theo xu hướng này.

Khi xem xét trên quy mô của một cơ sở đào tạo, chúng tôi tiếp cận vấn đề chất lượng đào tạo. Chất lượng đào tạo của một nhà trường có thể được xã hội nhìn nhận đánh giá thông qua tỷ lệ sinh viên tìm được việc làm sau khi tốt nghiệp. Để hỗ trợ tốt hơn cho sinh viên trên đường mưu sinh lập nghiệp, và cũng là để nâng cao chất lượng đào tạo của cơ sở, nhà trường cần phải quan tâm nhiều hơn nữa đến việc giúp sinh viên hình thành các kỹ năng cần thiết tại nơi làm việc bên cạnh các kỹ năng chuyên môn. Nghiên cứu đánh giá các kỹ năng tổ chức của sinh viên Khoa Sư phạm Trường Đại học Tiền Giang sẽ cung cấp các căn cứ khoa học giúp các nhà giáo dục lập kế hoạch, xây dựng các giải pháp hiệu quả để làm cho sản phẩm đào tạo thích hợp hơn với yêu cầu của xã hội, từ đó giải quyết triệt để hơn vấn đề đầu ra của quá trình đào tạo. Việc này là hết sức cấp thiết đối với một trường đại học non trẻ như Trường Đại học Tiền Giang.

Đối với mỗi cá nhân, chúng tôi tiếp cận vấn đề khả năng thành đạt trong sự nghiệp. Khi tham gia vào quá trình lao động nếu chỉ có chuyên môn thôi thì chưa đủ, kỹ năng tổ chức là một yêu cầu quan trọng mà ngày càng được đề cao. Đặc biệt các kỹ năng tương tác hết sức hữu ích để tìm kiếm việc làm thích hợp, để đạt được sự

thuận lợi trong công việc cũng như là cơ hội thăng tiến. Thêm nữa, người lao động ngày nay thường xuyên phải đối mặt với khả năng phải làm nhiều công việc cùng một lúc, phải tìm nơi làm việc mới hoặc phải học lại để đổi nghề. Trước yêu cầu ngày càng cao, tính cạnh tranh ngày càng quyết liệt của thị trường lao động hiện đại, người lao động phải tự thay đổi để thích ứng tốt hơn. Khảo sát và đánh giá kỹ năng tổ chức của sinh viên có ý nghĩa như là nghiên cứu sự chuẩn bị, tích lũy một phần các kỹ năng cần thiết tại nơi làm việc của người lao động tương lai.

Xem xét vấn đề từ góc độ khoa học và thực tiễn, với những lý do khách quan nêu trên và những điều kiện chủ quan của bản thân, tôi chọn nghiên cứu đề tài: “***Khảo sát và đánh giá một số kỹ năng tương tác trong tổ chức của sinh viên Khoa Sư phạm Trường Đại học Tiền Giang***” để làm luận văn tốt nghiệp thạc sỹ chuyên ngành tâm lý học.

## **2. ĐỐI TƯỢNG NGHIÊN CỨU, KHÁCH THỂ NGHIÊN CỨU**

### **2.1. Đối tượng nghiên cứu**

Với cách hiểu đối tượng nghiên cứu là bản chất vấn đề nghiên cứu mà nhà nghiên cứu cần tập trung tư duy để khám phá, đề tài này xác định đối tượng nghiên cứu là ***kỹ năng tương tác trong tổ chức của sinh viên.***

### **2.2. Khách thể nghiên cứu**

Khách thể nghiên cứu được hiểu là một phần của thế giới khách quan, là môi trường của đối tượng nghiên cứu. Đề tài này xác định khách thể nghiên cứu là ***Khoa Sư phạm Trường Đại học Tiền Giang.***

Trường Đại học Tiền Giang được thành lập theo quyết định số 132/2005/QĐ-TTg do Thủ tướng Chính phủ ký ngày 06/06/2005, trên cơ sở sáp nhập và nâng cấp Trường Cao đẳng Sư phạm và Trường Cao đẳng Cộng đồng. Trường trực thuộc Ủy ban Nhân dân tỉnh Tiền Giang và chịu sự quản lý nhà nước về giáo dục của Bộ Giáo dục và Đào tạo. Khoa Sư phạm là đơn vị kế thừa chức năng nhiệm vụ đào tạo và bồi dưỡng giáo viên các bậc học mầm non, tiểu học, trung học cơ sở của Trường Cao đẳng Sư phạm Tiền Giang trước đây, và bắt đầu đào tạo giáo viên có trình độ đại học từ năm học 2006-2007.

### **3. MỤC ĐÍCH NGHIÊN CỨU, NHIỆM VỤ NGHIÊN CỨU**

#### **3.1. Mục đích nghiên cứu**

Mục đích nghiên cứu chủ yếu của đề tài là đánh giá một số kỹ năng tương tác trong tổ chức của sinh viên Khoa Sư phạm Trường Đại học Tiền Giang, nhận định về mức độ đạt được ở từng kỹ năng cụ thể, kết luận chung về mức độ thuần thục kỹ năng tương tác. Mặc dù không đi sâu vào nghiên cứu giải pháp nhưng tác giả cũng có phân tích kết quả khảo sát để bước đầu tìm hiểu nguyên nhân các yếu kém và nêu lên các kiến nghị về quá trình đào tạo nhằm thúc đẩy sự phát triển kỹ năng của sinh viên.

#### **3.2. Nhiệm vụ nghiên cứu**

Mục đích nghiên cứu của đề tài được cụ thể hóa thành các nhiệm vụ nghiên cứu sau:

- Tổng hợp tài liệu về các vấn đề liên quan làm cơ sở lý luận của luận văn.
- Xây dựng công cụ khảo sát kỹ năng tương tác của sinh viên.
- Tiến hành điều tra thu thập dữ liệu, phân tích dữ liệu, xử lý số liệu khảo sát bằng thống kê mô tả, rút ra kết luận và kiến nghị.

### **4. GIẢ THIẾT NGHIÊN CỨU**

Nhìn chung mức độ thuần thục về kỹ năng tương tác của sinh viên Khoa Sư phạm Trường Đại học Tiền Giang chưa cao. Không có sự khác biệt có ý nghĩa giữa nam và nữ sinh viên, nhưng có khác biệt rõ ràng giữa sinh viên hệ đào tạo không chính quy với sinh viên hệ chính quy, cũng như giữa sinh viên có kinh nghiệm làm việc với sinh viên chưa có kinh nghiệm, và mức độ thuần thục về kỹ năng tương tác cao hơn nghiêng về phía sinh viên không chính quy cũng như là sinh viên có kinh nghiệm làm việc.

### **5. PHẠM VI NGHIÊN CỨU**

Đề tài giới hạn nội dung chỉ nghiên cứu một số các kỹ năng tương tác trong tổ chức là giao tiếp, làm việc trong nhóm, lãnh đạo, thương lượng. Trong các kỹ năng này, tác giả lại tiếp tục chọn lọc để chỉ khảo sát 1 hoặc 2 kỹ năng cụ thể:

- Về kỹ năng giao tiếp: Chỉ quan tâm đến các kỹ năng giao tiếp cơ bản và chỉ

tập trung khảo sát kỹ năng nghe.

- Về kỹ năng làm việc trong nhóm: Chỉ khảo sát kỹ năng thể hiện các vai trò không chính thức trong nhóm và kỹ năng sử dụng nhóm để ra quyết định.

- Về kỹ năng lãnh đạo: Chỉ khảo sát tiềm năng lãnh đạo.

- Về kỹ năng thương lượng: Chỉ khảo sát kỹ năng thương lượng để giải quyết xung đột.

Nói chung là đề tài chỉ khảo sát các kỹ năng tương tác **thiết yếu** và chỉ ở mức độ **cơ bản**.

Mặc dù đề tài khảo sát đối tượng sinh viên hệ chính quy, sinh viên đang học hệ tại chức và hệ chuyên tu - là những người đang làm việc, nhưng cũng chỉ khảo sát các kỹ năng tổ chức trong bối cảnh thực hiện các nhiệm vụ học tập tại trường, trong mối quan hệ với giáo viên và các bạn bè cùng học. Đề tài chưa quan tâm khai thác các tình huống và mối quan hệ khác tại nơi làm việc, cũng như chưa tham khảo được ý kiến của những người sử dụng các lao động này (Hiệu Trưởng các trường phổ thông). Do đó, khi phân tích nguyên nhân và kiến nghị các giải pháp, chúng tôi chỉ tập trung xem xét quá trình đào tạo hiện hành, chưa thể bàn đến vấn đề nhu cầu xã hội và vấn đề hợp tác đào tạo.

Ngoài ra, đề tài chỉ thực hiện trong một năm nên việc khảo sát đánh giá chỉ được tiến hành một lần, chưa có điều kiện thử nghiệm các tác động ảnh hưởng và đánh giá lại để so sánh kết quả.

## **6. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU**

### **6.1. Phương pháp nghiên cứu tư liệu**

Chúng tôi đã tiến hành thu thập, đọc, dịch các tài liệu có liên quan để tìm hiểu vấn đề. Các tài liệu được sử dụng trong Luận văn bao gồm 3 nhóm sau:

- Các tài liệu tâm lý học, giáo dục học về các vấn đề tổ chức, nhóm, kỹ năng tổ chức, kỹ năng tương tác, và vấn đề dạy kỹ năng trong giáo dục phổ thông, giáo dục đại học.

- Các văn bản quy phạm pháp luật bao gồm:

· Luật Giáo dục (1998)

- Luật Giáo dục (2005)
  - Quy chế về tổ chức đào tạo, kiểm tra, thi và công nhận tốt nghiệp Đại học và Cao đẳng hệ chính quy (Ban hành theo quyết định số 04/1999/QĐ-BGD&ĐT ngày 11 tháng 02 năm 1999 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo)
  - Quy chế về tổ chức đào tạo, kiểm tra, thi và công nhận tốt nghiệp Đại học và Cao đẳng hệ chính quy (Ban hành theo quyết định số 25/2006/QĐ-BGD&ĐT ngày 26 tháng 02 năm 2006 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo)
  - Chương trình Đào tạo Giáo viên Trung học cơ sở trình độ Cao đẳng Sư phạm (Ban hành theo Quyết định số 3086/GD-ĐT ngày 22/7/1996 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo)
  - Chương trình Đào tạo Giáo viên Tiểu học trình độ Cao đẳng Sư phạm (Ban hành theo Quyết định số 2093/GD-ĐT ngày 25/7/1995 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo)
- Các tài liệu về phương pháp nghiên cứu tâm lý học, các tài liệu về thống kê ứng dụng trong nghiên cứu tâm lý học và giáo dục học.

## **6.2. Phương pháp điều tra bằng bảng hỏi**

Chúng tôi sử dụng bảng hỏi để thu thập thông tin trên đối tượng giáo viên và sinh viên. Sau khi tiến hành điều tra đã xử lý số liệu thu được bằng phần mềm thống kê SPSS version 11.0.

- Điều tra bằng bảng hỏi giáo viên: Tất cả các giảng viên có tham gia giảng dạy tại Khoa Sư phạm Đại học Tiền Giang là đối tượng khảo sát. Đã phát ra 70 phiếu và thu được 62 phiếu hợp lệ. Mục đích điều tra là tìm hiểu nhận định của giảng viên về kỹ năng tương tác của sinh viên, tìm hiểu nhận thức, niềm tin và hành động của giảng viên trong vấn đề dạy kỹ năng tương tác cho sinh viên (Phụ lục 6).

- Điều tra bằng bảng hỏi sinh viên: Mẫu khảo sát được chọn bằng cách lấy ngẫu nhiên 7 lớp trong tổng số 14 lớp hệ chính quy và 5 lớp trong tổng số 9 lớp hệ không chính quy đang học tại Khoa Sư phạm Trường Đại học Tiền Giang. Sau khi phát ra 400 phiếu, thu được 380 phiếu hợp lệ với tỷ lệ hiện diện của cả hai hệ đào tạo trong mẫu không khác biệt nhiều so với trong dân số:

**Bảng 1.1.** Số liệu của dân số sinh viên Khoa Sư phạm và mẫu khảo sát

	Dân số		Mẫu	
	Số lượng	Tỷ lệ %	Số lượng	Tỷ lệ %
Hệ chính quy	485	56.1%	204	53.7%
Hệ không chính quy	379	43.9%	176	46.3%
Tổng cộng	864	100.0%	380	100.0%

Bảng hỏi dành cho sinh viên nhằm mục đích khảo sát mức độ thuần thục các kỹ năng nghe, làm việc trong nhóm, lãnh đạo, và thương lượng. Ngoài ra, bảng hỏi còn tìm hiểu sự tự tin, sự tự đánh giá, nhu cầu rèn luyện của sinh viên về kỹ năng tương tác của bản thân, cùng như các khó khăn mà sinh viên gặp phải trong quá trình rèn luyện các kỹ năng tương tác và những kiến nghị của sinh viên đối với nhà trường về những thay đổi mà nhà trường cần làm để kỹ năng tương tác của sinh viên được nâng cao hơn (Phụ lục 5).

### **6.3. Phương pháp phỏng vấn**

Phỏng vấn dành cho Lãnh đạo Khoa Sư phạm, các giảng viên có học vị cao, các giảng viên có thâm niên hơn 20 năm, với mục đích tìm hiểu sâu hơn nhận định của giảng viên về kỹ năng tương tác của sinh viên; nhận thức, niềm tin và hành động của giảng viên trong vấn đề dạy kỹ năng tương tác cho sinh viên. Chúng tôi đã tiến hành 10 cuộc phỏng vấn, bao gồm:

- Phó Hiệu trưởng phụ trách Khoa Sư phạm
- Chủ nhiệm Khoa Sư phạm và Phó Chủ nhiệm Khoa Sư phạm phụ trách khối khoa học giáo dục
- Trưởng phòng Quản lý Khoa học & Quan hệ Quốc tế, Chuyên viên bộ phận Quan hệ Quốc tế, Phó chủ nhiệm Khoa Khoa học Cơ Bản có giờ dạy tại Khoa Sư phạm
- Tổ trưởng Tổ Toán-Lý-Tin Khoa Sư phạm
- 1 giáo viên Tổ Văn-Giáo dục Hoà nhập Khoa Sư phạm
- 2 giảng viên Tổ Tâm lý học-Giáo dục học Khoa Sư phạm



Trong 10 giáo viên này có 01 tiến sỹ, 6 thạc sỹ, và 3 cử nhân.

## **7. CẤU TRÚC NỘI DUNG LUẬN VĂN**

### **Mở đầu**

Trình bày định hướng nghiên cứu đề tài và là phần dẫn nhập Luận văn.

### **Chương 1: Cơ sở lý luận**

Trình bày các khái niệm và lý luận liên quan đến vấn đề nghiên cứu của đề tài, làm cơ sở để xây dựng công cụ đánh giá và giải thích kết quả nghiên cứu.

### **Chương 2: Xây dựng công cụ khảo sát**

Trình bày cách thức xây dựng bảng hỏi dành cho sinh viên

### **Chương 3: Kết quả khảo sát**

Tổng hợp các thông tin, số liệu thu thập được từ quá trình tiến hành các phương pháp nghiên cứu và xử lý số liệu.

### **Chương 4: Phân tích kết quả khảo sát**

Giải thích kết quả khảo sát dựa trên cơ sở lý luận đã trình bày.

### **Kết luận và kiến nghị**

Chỉ đưa ra các kiến nghị đối với Ban Giám hiệu, Ban Chủ nhiệm Khoa Sư phạm, Giáo viên và sinh viên Khoa Sư phạm Trường Đại học Tiền Giang.

# Chương 1. CƠ SỞ LÝ LUẬN

---

Chương 1 chú trọng việc giải thích khái niệm kỹ năng tương tác trong tổ chức, kế tiếp là các mô tả để làm cơ sở đánh giá. Chương này cũng trình bày các vấn đề về giảng dạy và nghiên cứu kỹ năng tổ chức nói chung, kỹ năng tương tác trong tổ chức nói riêng.

## 1.1. KHÁI NIỆM KỸ NĂNG TƯƠNG TÁC TRONG TỔ CHỨC

### 1.1.1. Nhà trường cũng là một tổ chức

Khác với lý luận về tập thể nhấn mạnh tính giáo dục và sự đoàn kết thống nhất trong tâm lý học truyền thống, tâm lý học tổ chức chú trọng khả năng hợp tác trong sự đa dạng nhằm hướng đến sự hài lòng của người thụ hưởng dịch vụ lẫn người lao động đối với công việc của họ. Tâm lý học tổ chức mở ra nhiều hướng nghiên cứu về hành vi của con người tại nơi làm việc, về các chiến lược tổ chức và quản lý để nâng cao hiệu quả công việc, tất cả xuất phát từ một khái niệm cơ bản là khái niệm tổ chức. Khái niệm này được xây dựng trên cơ sở trừu xuất những đặc điểm khác biệt giữa các loại tổ chức (thu lợi nhuận hay phi lợi nhuận, công ty tư nhân hay cơ quan công quyền, tập đoàn xuyên quốc gia hay cơ sở sản xuất nhỏ lẻ), để nhìn thấy những đặc điểm chung phổ biến của mọi tổ chức. Quan điểm mang tính khái quát này lại xuất phát từ nhu cầu sống còn của mọi tổ chức, đó là hội nhập để tồn tại và phát triển. Sự phát triển vũ bão của các phương tiện thông tin liên lạc và giao thông vận tải hầu như đã xóa nhòa các giới hạn về địa lý, làm cho thị trường ngày nay trở thành một thị trường có tính chất toàn cầu. Xu hướng phát triển tương lai của mọi tổ chức là trở thành tổ chức toàn cầu, mọi tổ chức đều phải nối kết với nhau như là các phần của một thế giới thống nhất nhằm phục vụ cho một thị trường toàn cầu. Trong ý nghĩa đó, khái niệm tổ chức được định nghĩa như sau:

Tổ chức là một đơn vị xã hội gồm có từ hai người trở lên nhằm thực hiện các chức năng theo quy định của mình trên cơ sở hoạt động liên tục và lâu dài để đạt được mục tiêu chung [57, tr.317].

Hay:

Tổ chức là một nhóm từ 2 người trở lên, tin tưởng rằng họ có thể đạt được những mục tiêu mà không một cá nhân nào có thể làm tốt một mình. Mục tiêu có thể là từ sự thỏa mãn những nhu cầu cơ bản của con người như là thực phẩm, nơi trú ẩn, và sự an toàn, cho đến sản xuất và phân phối các sản phẩm hay dịch vụ phức tạp tinh tế. Trong mọi trường hợp, con người trong tổ chức phải giao tiếp, quyết định, hành động, giải quyết các xung đột, và học hỏi lẫn nhau để tạo nên một mối tương quan thuận lợi có tính chất đoàn thể giữa các cá nhân làm việc độc lập [45, tr.8].

Cũng như nhiều định nghĩa khác về tổ chức đã được phát biểu, các định nghĩa trên đề cập đến sự tập hợp các cá nhân vì một mục tiêu chung và sự tương tác giữa các cá nhân để thực hiện mục tiêu chung đó, đây chính là đặc điểm chung rất quan trọng của mọi tổ chức.

Có một khái niệm rất gần gũi với tổ chức, đó là nơi làm việc. Khái niệm nơi làm việc được M. K. Galvin và J. Terrell (2001) giải thích như sau:

Nơi làm việc đề cập đến mọi hoàn cảnh bất kỳ mà ở đó công việc được thực hiện. Nó bao gồm cả các công việc được thù lao cũng như là các công việc không được thù lao, như là các nỗ lực trong công việc thiện nguyện hay làm các thủ lĩnh trong trường học hay trong các nhóm cộng đồng. Nó cũng bao gồm việc làm trong một cơ quan chuyên môn nghiệp vụ của các tập đoàn quốc gia hay làm việc trong cửa hàng bách hóa địa phương do mình làm chủ, hay là việc thực hiện các cuộc gọi điện thoại từ nhà của mình [40, tr.9].

Một đặc điểm chung nhất giống nhau giữa nơi làm việc và tổ chức, đó là có việc thực hiện các hoạt động có mục tiêu xác định. Tuy nhiên, khái niệm nơi làm việc rộng hơn khái niệm tổ chức. Mọi tổ chức bất kỳ chắc chắn phải là một nơi làm việc, nhưng có thể có những nơi làm việc không phải là tổ chức, đó là trong trường hợp các cá nhân độc lập làm việc cho mình, không có sự phối hợp hoạt động để đạt mục tiêu chung, không có sự phân cấp quản lý trong công việc.

Theo I. R. Arends (2000) thì có một số lý do để nhà trường cần được nhận thức như

là một tổ chức xã hội, giống như các tổ chức xã hội khác. Trước hết, nhà trường hiện đại là một hệ thống nhân văn phức hợp, trong đó từng thành viên có chức năng quan trọng khác nhau, hành động theo các phương thức phụ thuộc lẫn nhau. Hơn nữa, nhà trường cũng có lịch sử và nền văn hóa tổ chức riêng của mình, bao gồm các giá trị, niềm tin, và kỳ vọng, được duy trì và phát triển vượt thời gian. Ngoài ra, nhà trường cũng có các mục tiêu riêng. Mục tiêu đó chi phối cấu trúc, thủ tục hành chính và hoạt động hàng ngày của nhà trường. Tuy nhiên, nhà trường là một tổ chức đặc biệt. Nhà trường có một số đặc điểm riêng biệt mà các tổ chức xã hội khác không có. Thứ nhất là mục tiêu của nhà trường thường không cụ thể bằng mục tiêu của các tổ chức xã hội khác. Thứ hai là nhà trường có tính chất cộng đồng nhiều hơn các tổ chức cơ quan khác. Mọi người có thể đóng góp công sức, ý kiến, hỗ trợ cho ngân sách nhà trường. Toàn bộ nhà trường là một hệ thống mở. Thứ ba là mối quan hệ đặc biệt giữa nhà trường với học sinh. Học sinh vừa là đối tượng giáo dục, vừa là đối tượng phục vụ của nhà trường. Và sau hết, nhà trường có cấu trúc tổ chức theo kiểu mạng lưới, mỗi lớp học là một tế bào với một giáo viên chịu trách nhiệm về việc tổ chức lớp. Cấu trúc đó thường tạo ra tình huống làm việc đơn độc đối với các giáo viên. Họ ra các quyết định giảng dạy và giáo dục mà không yêu cầu sự giúp đỡ của các giáo viên khác. Bằng việc bổ sung thêm một số vai trò khác trong nhà trường như là các chuyên gia đặc biệt, cấu trúc này có thể sẽ thay đổi, nhưng hiện tại nó vẫn là trật tự phổ biến nhất [31, tr.411-417].

Trên thực tế thì các trường đại học Việt Nam còn cách rất xa với viễn cảnh của một tổ chức toàn cầu. Mặc dù có nhiều nỗ lực, nhưng giáo dục đại học Việt Nam vẫn đang ở trong tình trạng yếu kém, bất cập [19, tr.3]. Dư luận xã hội cho rằng sản phẩm của giáo dục đại học Việt Nam còn lạc hậu và kém chất lượng. Tình trạng đó một phần cũng do bởi cách thức phục vụ cần nhiều cải cách, hạn chế trong vấn đề liên thông quốc tế, trao đổi chương trình và chuyên gia. Tránh cách làm dị biệt, tăng cường hội nhập - cũng có nghĩa là phát triển để trở thành tổ chức toàn cầu - là xu hướng phát triển tất yếu của các trường đại học Việt Nam.

### **1.1.2. Các giáo viên cần có kỹ năng tương tác trong tổ chức**

Như đã nói, tâm lý học tổ chức vừa nghiên cứu các chiến lược nâng cao hiệu quả công việc vừa định hướng đến sự hài lòng của người lao động tại nơi làm việc. Hai vấn đề tưởng như mâu thuẫn này được giải quyết dựa trên một khái niệm cơ bản khác nữa là kỹ năng cần thiết tại nơi làm việc của người lao động. Các nhà tâm lý học tổ chức nhìn thấy sự phát triển của tổ chức và sự phát triển cá nhân của người lao động trong mối quan hệ có tính biện chứng. Họ nhấn mạnh rằng cá nhân cần phải sử dụng kỹ năng của mình để làm phát triển tổ chức. Điều này cũng hết sức cần thiết trong mối quan hệ giữa giáo viên và nhà trường.

Theo kết luận từ những khảo sát năm 1961 của Hiệp hội Giáo dục Quốc gia National Education Association NEA (Hoa Kỳ) thì việc giảng dạy trực tiếp trên lớp chỉ chiếm 40% thời gian làm việc của giáo viên. Các công việc gặp gỡ, trao đổi với học sinh, phụ huynh học sinh, giáo viên đồng nghiệp, hiệu trưởng, các chuyên gia trong trường học chiếm khoảng 35% thời gian làm việc của giáo viên. Công việc giáo dục đòi hỏi người giáo viên phải có kỹ năng tương tác trong tổ chức. Các giáo viên phải sử dụng kỹ năng của cá nhân, nỗ lực vượt qua rào cản của kiểu cấu trúc mạng lưới, phá vỡ truyền thống tự trị để đạt được sự hợp tác, tìm kiếm sự hỗ trợ cần thiết, nhằm tạo ra các điều kiện có lợi cho tiến trình học tập của học sinh. Các giáo viên phải quan sát hoạt động của các đồng nghiệp, gặp gỡ tiếp xúc với các nhóm nhỏ các giáo viên đồng nghiệp, thảo luận về mọi vấn đề trong công việc giáo dục học sinh. Công việc tham gia bàn bạc để đi đến nhất trí về nội dung dạy học, phương pháp dạy học, và cách thức liên lạc giữa các giáo viên là hết sức quan trọng đối với kết quả học tập của học sinh. Thành công trong công việc ở nhà trường không thể là kết quả của một giáo viên độc lập làm việc đơn lẻ. R. I. Arends cho rằng xã hội thay đổi đã buộc các nhà trường phải hành động để tạo ra môi trường học tập tốt nhất cho học sinh, và các giáo viên phải có kỹ năng tương tác tốt thì mới có thể đóng góp cho sự cải tiến nhà trường, đưa nhà trường của mình trở thành một nhà trường hiệu quả (Phụ lục 2) [31, tr.417-432].

Chính vì vai trò quan trọng của kỹ năng tương tác trong công việc giáo dục mà vấn

đề dạy kỹ năng tương tác cần được đặt ra trong quá trình đào tạo sư phạm. Trong quá trình điều tra, chúng tôi cũng nhận thấy rằng kỹ năng tương tác trong tổ chức của giáo viên có ảnh hưởng nhất định đến quá trình rèn luyện kỹ năng tương tác trong tổ chức của sinh viên. Chúng tôi sẽ trở lại vấn đề này trong chương 4 nhưng trước hết phải làm rõ khái niệm kỹ năng tương tác trong tổ chức. Để bắt đầu, chúng tôi tiếp cận khái niệm kỹ năng trong tâm lý học.

### **1.1.3. Tiếp cận khái niệm kỹ năng**

Khái niệm kỹ năng rất phức tạp trong mối liên quan mật thiết với vấn đề cấu trúc năng lực và sự hình thành năng lực. Vì vậy, để tìm hiểu khái niệm kỹ năng chúng tôi xin nhắc lại khái niệm năng lực. Định nghĩa năng lực được nhiều nhà tâm lý học Việt Nam sử dụng là: “Năng lực là tổ hợp những thuộc tính tâm lý phù hợp với yêu cầu của một loại hoạt động, nhằm làm cho hoạt động đó đạt được kết quả” [5, tr.250]. Định nghĩa này xác nhận mối quan hệ giữa năng lực với đối tượng và với sản phẩm trong hoạt động của con người, cũng tương đồng với quan điểm của các nhà tâm lý học phương tây cho rằng năng lực cần được xem xét và định nghĩa ở hành vi và sản phẩm.

Theo Việt Nam Tự điển thì “kỹ” có nghĩa là “nghề” trong từ “kỹ nghệ”, có nghĩa là “khéo, đến nơi đến chốn, mất nhiều công phu” trong từ “kỹ càng, kỹ lưỡng”; “năng” có nghĩa là “tài giỏi” trong từ “năng thần: bề tôi tài giỏi”, có nghĩa là “có thể làm được” trong từ “năng lực” [10].

Cách giải thích và định nghĩa kỹ năng trong một số tài liệu tâm lý học có những điểm chung thống nhất như: kỹ năng luôn gắn liền với hoạt động, gắn liền với sự lĩnh hội phương thức hành động, với sự vận dụng tri thức, nói đến kỹ năng là nói đến thao tác hình thành do luyện tập và có ý nghĩa đối với kết quả hoạt động. Bên cạnh đó cũng bộc lộ các khác biệt trong cách hiểu bản chất của kỹ năng và mối quan hệ giữa kỹ năng là năng lực. Việc làm rõ các khác biệt đó là nhằm đi đến một cách hiểu nhất quán về kỹ năng được sử dụng cho đề tài này.

Trước tiên chúng tôi tiếp cận quan điểm cho rằng kỹ năng là một loại hành động tự động hóa ở mức độ thấp hơn kỹ xảo và thói quen: “Kỹ năng là những hành động

được hình thành do sự bất chước hoặc trên cơ sở của tri thức mà có, chúng đòi hỏi sự tham gia thường xuyên của ý thức, sự tập trung của chú ý, cần tiêu tốn nhiều năng lượng của cơ thể” [18, tr.117]. Kỹ năng cũng có đặc điểm khác nữa là “hành động chưa được khái quát, vì vậy thường có những động tác thừa trong quá trình thực hiện hành động, do thao tác chưa chính xác nên vai trò kiểm soát của thị giác là quan trọng” [18, tr.118]. Thế nhưng, cách hiểu về kỹ năng như trên - theo suy nghĩ của chúng tôi - đã bộc lộ một số hạn chế nhất định. Thứ nhất, đây là sự mô tả chính xác chỉ đối với các kỹ năng đơn giản mà thao tác có thể quan sát được. Các kỹ năng phức tạp như là kỹ năng giải quyết vấn đề trong các tình huống mới và đa dạng thì luôn đòi hỏi sự nỗ lực trí tuệ căng thẳng, khó mà có thể tự động hóa. Trong một giáo trình xuất bản sau này GS. Trần Trọng Thủy biên soạn cùng một nhóm tác giả khác, đã xác định hành động tự động hóa chỉ có hai loại đó là kỹ xảo và thói quen, và cho rằng: “Kỹ xảo được hình thành trên cơ sở những kỹ năng đơn giản” [24, tr.210]. Các tác giả này cũng đưa ra một cách hiểu về kỹ năng rộng rãi hơn: “Các phương thức hoạt động được học sinh lĩnh hội sẽ trở thành kỹ năng, kỹ xảo của chúng” [24, tr.248]. Hơn nữa, Đặng Thành Hưng (2004) cho rằng kỹ năng khi đã phát triển ở cấp độ chuyên biệt thì “ta quen gọi là kỹ xảo thôi, nhưng thật ra không phải là kỹ xảo” [14, tr.25]. Như vậy, kỹ năng bậc cao khác về bản chất so với kỹ xảo, chúng không mang bản chất hành động tự động hóa mà có bản chất nhận thức. Nếu cho rằng kỹ năng chỉ là hành động tự động hóa là đã thu hẹp khái niệm kỹ năng, đưa các kỹ năng phức tạp ra ngoài khái niệm kỹ năng. Thứ hai, nếu quan niệm kỹ năng chỉ là các kỹ năng đơn giản thì khi giải quyết vấn đề mối quan hệ kỹ năng và năng lực sẽ đưa đến sự bỏ ngỏ, không lý giải được vấn đề cấu trúc năng lực và sự hình thành năng lực. Rõ ràng là kỹ năng đơn giản chưa thể được xem là năng lực, khi đó kỹ năng chỉ là một điều kiện cần nhưng không đủ của năng lực. Mối quan hệ giữa kỹ năng đơn giản và năng lực đã được lý giải như sau:

... ta khẳng định sự thống nhất giữa năng lực với tri thức, kỹ năng, kỹ xảo, tuy nhiên, sẽ là sai lầm nghiêm trọng nếu đem đồng nhất năng lực với tri thức, kỹ năng, kỹ xảo. Một người có năng lực trong một lĩnh vực nào đó, có

nghĩa là trong lĩnh vực đó người ấy đã có tri thức, kỹ năng, kỹ xảo nhất định. Nhưng khi có tri thức, kỹ năng, kỹ xảo trong một lĩnh vực nào đấy, chưa chắc năng lực của họ trong lĩnh vực ấy đã hình thành” [8, tr.285], [13, tr.185-186], [27, tr.216].

Từ cách lý giải đó, Viện sĩ Phạm Minh Hạc nhìn nhận vấn đề cấu trúc năng lực là “khá phức tạp”, cho rằng “vấn đề lý giải năng lực trở thành vấn đề hình thành và phát triển năng lực” và khi giải quyết các vấn đề này cũng chỉ nêu quan điểm mà không kết luận [9, tr.517-521]. Một nhà tâm lý học Liên xô thì cho biết “trong tâm lý học Xô-viết còn chưa có sự hiểu biết thấu đáo về năng lực” [26].

Tiếp theo chúng tôi tiếp cận một quan điểm khác về kỹ năng của một nhà tâm lý học Xô-viết. Petrovski xem kỹ năng như là các kỹ năng phức tạp có bản chất nhận thức và giải quyết vấn đề: “Năng lực sử dụng các dữ kiện, các tri thức hay kinh nghiệm đã có, năng lực vận dụng chúng để phát hiện những thuộc tính bản chất của các sự vật và giải quyết thành công những nhiệm vụ lý luận hay thực hành xác định, được gọi là các kỹ năng” [29, tr.98]. Một khi đã khẳng định kỹ năng là năng lực vận dụng tri thức thì cũng có nghĩa là đã xác định kỹ năng là một mức độ của năng lực, có kỹ năng nghĩa là đã hình thành năng lực. Kỹ năng không còn đơn giản chỉ là một yếu tố của năng lực, không phải chỉ là một điều kiện cần nhưng không đủ để hình thành năng lực. Vậy vấn đề cấu trúc năng lực nên được hiểu như thế nào? Đặng Thành Hưng (2004) cho rằng kỹ năng là một thành phần trong cấu trúc của năng lực, nhưng kỹ năng khi tách rời ra thì cũng là một dạng chuyên biệt của năng lực:

Nó (năng lực) được cấu thành từ những bộ phận cơ bản: 1) Tri thức về lĩnh vực hoạt động hay quan hệ nào đó; 2) Kỹ năng tiến hành hoạt động hay xúc tiến, ứng xử với quan hệ đó; 3) Những điều kiện tâm lý để tổ chức và thực hiện tri thức, kỹ năng đó trong một cơ cấu thống nhất theo một định hướng rõ ràng, chẳng hạn ý chí, tình cảm, thái độ đối với nhiệm vụ... Mỗi một trong 3 cấu tạo tâm lý nói trên khi tách riêng ra đều là những dạng chuyên biệt của năng lực: có loại năng lực ở dạng tri thức (năng lực biết), có loại năng lực ở dạng kỹ năng (năng lực làm), và có loại năng lực ở dạng xúc cảm (năng lực



biểu cảm). Khi kết hợp cả 3 lại, vẫn là năng lực, nhưng mang tính chất hoàn thiện hơn và khái quát hơn [14, tr.25].

Tác giả này cũng làm rõ mối quan hệ giữa kỹ năng và tri thức “Kỹ năng là dạng năng lực khác với tri thức, không thể nói nó bao gồm tri thức cùng cấp độ. Kỹ năng chỉ có thể bao gồm tri thức về những hành động ở cấp độ cụ thể hơn nó” [14, tr.25]. Đọc định nghĩa kỹ năng trong Từ điển tâm lý học do Vũ Dũng chủ biên chúng tôi nhận thấy có sự kết hợp cả hai quan điểm nêu trên:

Kỹ năng: Năng lực vận dụng có hiệu quả những tri thức về phương thức hành động đã được chủ thể lĩnh hội để thực hiện những nhiệm vụ tương ứng. Ở mức độ kỹ năng, công việc hoàn thành trong điều kiện hoàn cảnh không thay đổi, chất lượng chưa cao, thao tác chưa thuần thục, và còn phải tập trung chú ý căng thẳng. Kỹ năng được hình thành qua luyện tập [28, tr.131].

Định nghĩa này cũng xác định kỹ năng là năng lực vận dụng tri thức để giải quyết vấn đề, nhưng chúng tôi cảm thấy khó hiểu khi các tác giả chưa gọi tên được mức độ phát triển cao hơn của kỹ năng mà vẫn cho rằng kỹ năng chỉ là mức độ hoàn thành những công việc không sáng tạo với chất lượng chưa cao. Điều này dường như phủ định khả năng phát triển của kỹ năng. Trong khi đó thì “Cách tiếp cận của họ (các nhà tâm lý học phương tây) đối với vấn đề kỹ năng là rất linh hoạt, chú trọng đến sự được lợi về kiến thức và sự cải tiến của tiến trình hành động khi một kỹ năng được phát triển.” [32, tr.11]. Kỹ năng hình thành do luyện tập chắc chắn có khả năng phát triển, và rõ ràng có nhiều lý do để nói đến sự phát triển của kỹ năng. Sự phát triển này gắn liền với việc đạt được thành tựu trong công việc, phát triển tri thức và thể hiện tài năng chuyên môn như định nghĩa kỹ năng trong Từ điển Tâm lý học của A. M. Colman:

Kỹ năng là sự thông thạo, hiểu biết chuyên môn sâu, là khả năng đạt được các thành tích cao trong một lĩnh vực hoạt động nhất định; cụ thể là một cách thức thực hiện hành vi có sự phối hợp, có tổ chức, đạt được thông qua sự huấn luyện và thực hành

Skill (n) Expertise or accomplishment in any field; specifically, any complex,

organized pattern of behaviour acquired through training and practice [35, tr.681].

Kỹ năng không phải chỉ là vấn đề thao tác. Đặng Thành Hưng (2004) xác định “kỹ năng có bản chất tâm lý (cấu tạo tâm lý chuyên biệt cho phép cá nhân có thể thực hiện hoạt động), nhưng có hình thức vật chất là hành vi hoặc hành động (phương thức hành vi chuyên biệt trong công việc thực sự)” [14, tr.25].

Trong Luận văn này, kỹ năng được hiểu là năng lực vận dụng có hiệu quả những tri thức về phương thức hành động đã được chủ thể lĩnh hội để thực hiện những nhiệm vụ tương ứng. Kỹ năng được thể hiện thông qua cách thức thực hiện hành vi có sự phối hợp, có tổ chức, đạt được thông qua sự huấn luyện và thực hành. Kỹ năng được xem là mức độ biểu hiện cụ thể, cơ bản, và tập trung nhất của năng lực thực hiện nhiệm vụ. Kỹ năng bao gồm các tri thức về hành động ở mức độ cụ thể. Với cách hiểu về kỹ năng như vậy, chúng tôi đi đến khái niệm kỹ năng tương tác trong tổ chức thông qua khái niệm kỹ năng tổ chức.

#### **1.1.4. Kỹ năng tương tác trong tổ chức là gì?**

Có rất nhiều thuật ngữ để chỉ các kỹ năng cần thiết tại nơi làm việc (Mục 1.3.1.3). Thuật ngữ được sử dụng bởi các nhà tâm lý học tổ chức là kỹ năng tổ chức (organizational skills). Luận văn này thống nhất sử dụng thuật ngữ kỹ năng tổ chức. Kỹ năng tổ chức bao gồm 3 nhóm kỹ năng mà các nhà tâm lý học tổ chức cho là cần thiết để cá nhân tham gia vào lực lượng lao động, trở thành một thành viên có hiệu quả của một tổ chức toàn cầu:

##### **1- Kỹ năng tương tác ( Interpersonal skills)**

**Làm việc trong các đội nhóm** (Working in teams), dạy và học hỏi từ người khác, phục vụ khách hàng, **giao tiếp** (communicating), **lãnh đạo** (leading), **thương lượng** (negotiating), làm việc với người từ các nền văn hóa đa dạng.

##### **2- Kỹ năng nhận thức và thông tin**

Thu thập và đánh giá dữ liệu, sắp xếp và quản lý các tập hợp dữ liệu hoặc các tập tin, giải thích các dữ liệu và giao tiếp thông tin, sắp xếp sử dụng một số lượng lớn các thiết bị điện tử để tiếp cận và sử dụng hiệu quả cơ sở hạ tầng

điện tử đang gia tăng số lượng và kho chứa dữ liệu đang được phát triển hàng ngày trên thế giới.

### 3- Kỹ năng hệ thống và kỹ thuật

Sử dụng các công cụ kỹ thuật để thực hiện các nhiệm vụ đặc biệt, hiểu biết về xã hội, tổ chức và các hệ thống kỹ thuật cho việc tăng cường hiệu suất hoạt động của cá nhân và của tổ chức.

Các nhà tâm lý học tổ chức cũng cho rằng ngoài các kỹ năng trên, cá nhân cần mang vào tổ chức của họ các phẩm chất như là lương tâm (thái độ làm việc chăm chỉ), học vấn cá nhân, kinh nghiệm, sự hướng ngoại (khả năng có thể xã hội hóa), có hoài bão, tư cách và cảm xúc ổn định [45, tr.12].

Hội đồng Thư ký về các kỹ năng cần thiết (Hoa Kỳ) (Phụ lục 1) cũng xác định rõ nhóm kỹ năng tương tác trong các kỹ năng tổ chức như quan điểm của các nhà tâm lý học tổ chức nêu trên, cách hiểu về kỹ năng tương tác trong tổ chức trong hai quan điểm này tương đồng.

Như vậy, kỹ năng tương tác trong tổ chức được biết đến như là một nhóm kỹ năng nằm trong tập hợp các kỹ năng cần thiết ở nơi làm việc. Ở chương 2 chúng tôi sẽ tiếp tục mô tả rõ hơn về các kỹ năng tương tác được chọn khảo sát trong đề tài này.

## **1.2. KỸ NĂNG TƯƠNG TÁC ĐƯỢC DẠY TRONG NHÀ TRƯỜNG TỪ BẬC PHỔ THÔNG ĐẾN ĐẠI HỌC**

### **1.2.1. Vấn đề dạy kỹ năng trong tâm lý học sư phạm**

Một nội dung quan trọng của tâm lý học sư phạm là Tâm lý học về sự lãnh hội, nghiên cứu về phương thức lãnh hội các nội dung học vấn bao gồm tri thức, kỹ năng, kỹ xảo, phương thức tư duy, nhằm giúp giáo viên có thể điều khiển được quá trình học tập của học sinh theo những mục đích định sẵn. Lãnh hội kỹ năng được quan niệm là lãnh hội các hành động cần cho sự lãnh hội tri thức và khái niệm khoa học (ví dụ hành động ghi nhớ máy móc, hành động phân tích, tổng hợp). Vấn đề dạy kỹ năng được giải quyết thông qua nghiên cứu về các thuộc tính của hành động, từ đó đưa ra những điều kiện của lãnh hội kỹ năng trong dạy học, như là giáo viên phải làm sáng tỏ các nguyên tắc giải quyết các kiểu loại bài tập điển hình của các

môn học, học sinh phải có tri thức sâu sắc và có tư duy linh hoạt [22, tr.102-106]. Cách thức dạy kỹ năng được nghiên cứu mạnh mẽ trong tâm lý học xô-viết bởi các nhà tâm lý học P. Ja. Galperin, N. F. Talyzina và những người khác là Phương pháp hình thành các hành động trí tuệ qua từng giai đoạn. Giai đoạn đầu tạo nên các mốc định hướng hành động và tiến hành hành động thực tế. Giai đoạn thứ hai các mốc định hướng và các thao tác đối tượng được thay thế bằng các ký hiệu và các hành động ngôn ngữ. Giai đoạn cuối cùng là các thao tác tư duy thay thế các hành động ngôn ngữ [29, tr.103-104].

Liên quan đến vấn đề dạy kỹ năng, các nhà tâm lý học sư phạm phương tây đưa ra khái niệm chuyển giao. Sự chuyển giao xảy ra khi một người áp dụng tri thức và kinh nghiệm đã tích lũy trước đó để học tập hay giải quyết vấn đề trong một tình huống mới. Có các loại chuyển giao: chuyển giao gần và chuyển giao xa, chuyển giao low-road và chuyển giao high-road, chuyển giao forward-reaching và chuyển giao backward-reaching. Chuyển giao gần xảy ra khi tình huống chuyển giao tương tự với tình huống học tập. Chuyển giao xa xảy ra khi tình huống chuyển giao rất khác biệt với tình huống học tập. Chuyển giao low-road xảy ra đối với kinh nghiệm trước đó được học tập một cách tự động, thường là vô thức. Chuyển giao high-road xảy ra có ý thức và có sự nỗ lực. Chuyển giao forward-reaching khi người học suy nghĩ xem họ phải vận dụng những điều đã học vào tình huống mới như thế nào. Chuyển giao backward-reaching khi người học nghĩ về những tình huống lịch sử để tìm kiếm thông tin nhằm giải quyết một vấn đề trong bối cảnh hiện tại [55, tr.306-307]. Các yếu tố ảnh hưởng đến sự chuyển giao như là: Tính tương tự giữa bài tập và nhiệm vụ là một yếu tố có ảnh hưởng mạnh mẽ đến sự chuyển giao. Yếu tố quan trọng khác trong chuyển giao là mức độ luyện tập. Cuối cùng, các yếu tố thuộc về nhân cách như là trí thông minh, động cơ, và trải nghiệm bản thân là những yếu tố quan trọng và khó điều khiển có ảnh hưởng đến sự chuyển giao [37, tr.327]. Người giáo viên nên giảng dạy như thế nào để giúp học sinh đạt được sự chuyển giao? (Phụ lục 3). Chúng tôi cũng sử dụng ý kiến của J. W. Santrock, S. M. Elliott, T. R. Kratochwill, J. L. Cork về vấn đề này để phân tích hành động của giáo viên trong

việc dạy kỹ năng tương tác cho sinh viên trong chương 4.

### **1.2.2. Dạy kỹ năng tổ chức trong giáo dục phổ thông**

S. Capel, R. Heilbrown, M. Leasl, T. Turner (2002) cho biết rằng vấn đề phát triển các kỹ năng tổ chức được đặt ra rất rõ ràng trong các chương trình giáo dục trên thế giới. Cụ thể là trong chương trình dạy học của các nhà trường ở Anh, Úc, và Canada các kỹ năng giao tiếp, sử dụng công nghệ thông tin, làm việc với người khác, giải quyết vấn đề, cùng được lựa chọn và xây dựng chiến lược phát triển [33, tr.150]. Mặc dù có một số môn học thuận lợi hơn cho việc thúc đẩy phát triển kỹ năng tổ chức ở học sinh, như môn vật lý học với kỹ năng làm việc trong nhóm, môn ngoại ngữ với kỹ năng giao tiếp, nhưng mọi giáo viên đều phải tạo ra các cơ hội với nhiều tình huống đa dạng để học sinh được rèn luyện kỹ năng ngay trong quá trình dạy học môn học mà mình phụ trách (Phụ lục 4). Tuy nhiên, thúc đẩy phát triển kỹ năng không thể chỉ bó hẹp và thực hiện cục bộ trong từng bộ môn riêng lẻ mà cần có sự quan tâm đến tổng thể chương trình, sự trao đổi giữa các giáo viên trong một chiến lược cụ thể và nhất quán (Phụ lục 4).

### **1.2.3. Các mô hình dạy kỹ năng tổ chức trong giáo dục đại học**

Ở bậc đại học vấn đề này tiếp tục được giải quyết bằng một lối tư duy mang tính chiến lược. Không chỉ dạy kỹ năng tổ chức trong chương trình dạy học các môn học, các nhà giáo dục đại học nghiên cứu xác định vị trí của kỹ năng tổ chức trong chương trình giáo dục đại học cùng với các chiến lược huấn luyện hiệu quả.

Xuất phát là lý luận của Barnett (1994) cho rằng chương trình giáo dục đại học hiện đại được hình thành từ 2 trục giao nhau (Hình 1.1):

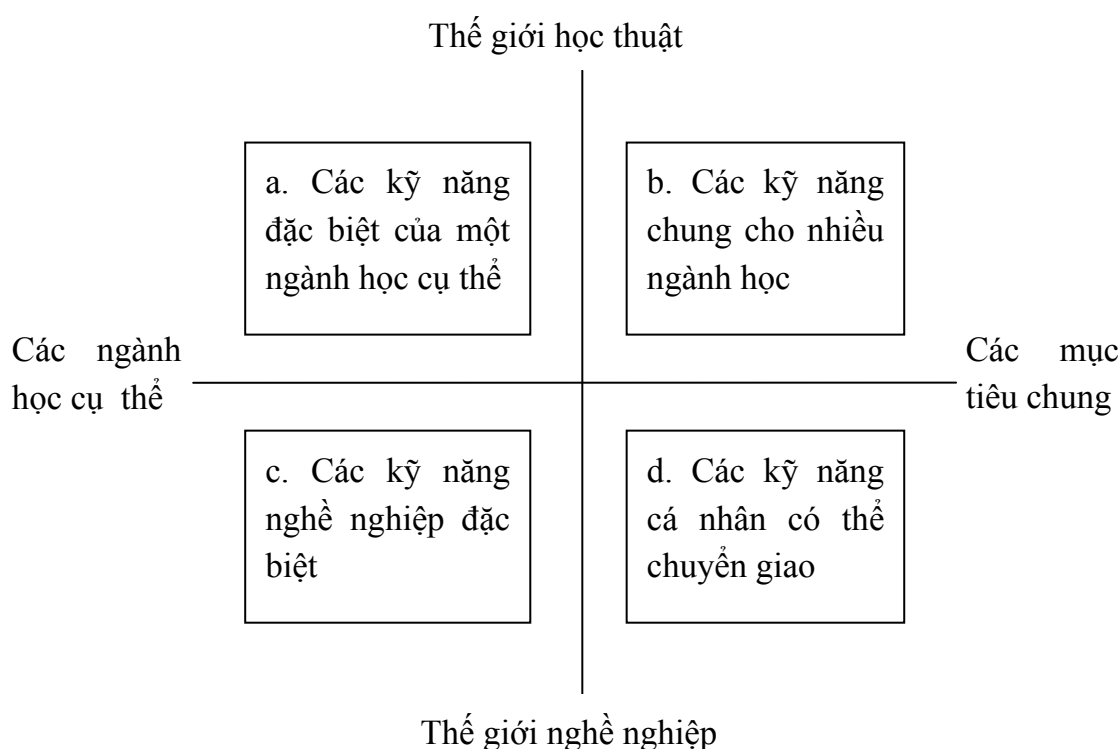
- Trục đứng được tạo thành bởi sự nối kết giữa một cực là các chương trình nghị sự bên trong cộng đồng học thuật và cực kia là các chương trình nghị sự bên ngoài của các nhóm xã hội rộng rãi

- Trục ngang được nối kết giữa một cực là các mục tiêu chung vượt quá sự liên quan đến một ngành học cụ thể và cực kia là các chương trình liên quan đến các kiến thức đã được phân biệt thành các ngành học cụ thể rõ ràng

- Hai trục này phân ra 4 lĩnh vực đó là: các kỹ năng đặc biệt của một ngành

học cụ thể, các kỹ năng chung cho nhiều ngành học, các kỹ năng nghề nghiệp đặc biệt, và các kỹ năng cá nhân có thể chuyển giao, được mô tả bằng 4 hình chữ nhật a, b, c, d.

Hạn chế của mô hình này là không mô tả được các tri thức cơ bản có tính chất quy luật trong một ngành học cụ thể, không mô tả được mối liên quan giữa các lĩnh vực trên [32, tr.26-27].



**Hình 1.1.** Các kỹ năng trong giáo dục đại học [32, tr.27] (trích lại của Barnett, 1994)

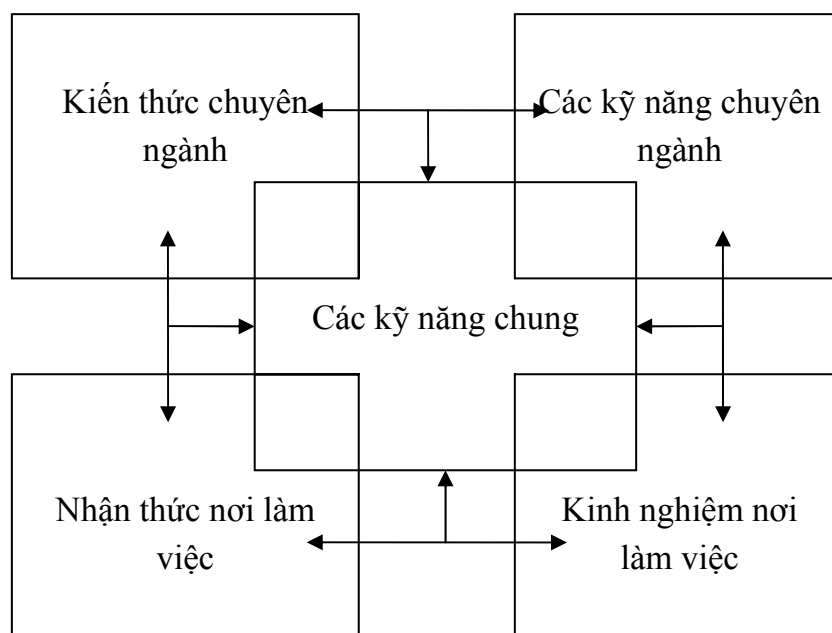
Kế thừa lý luận của Barnett, nhóm nghiên cứu của N. Bennet, E. Dunne, và C. Carré đã phát triển một mô hình gồm 5 yếu tố đó là: Kiến thức ngành học, kỹ năng ngành học, nhận thức nơi làm việc, kinh nghiệm nơi làm việc, và các kỹ năng chung (Hình 1.2) .

- Hai yếu tố đỉnh của mô hình là kiến thức chuyên ngành và các kỹ năng chuyên ngành, mặc dù có thể phân biệt nhưng chúng phụ thuộc vào nhau.

+ Kiến thức chuyên ngành: Các sự kiện, các khái niệm cơ bản, các quy

luật đặc thù của ngành học.

+ Các kỹ năng chuyên ngành: Phương pháp nghiên cứu của ngành học, kỹ thuật đặc biệt, cách thức, thủ tục, thủ thuật.



**Hình 1.2.** Mô hình nguồn cung cấp chương trình [32, tr.28]

- Yếu tố trung tâm là các kỹ năng chung (kỹ năng tổ chức). Yếu tố trung tâm này có sự giao thoa với 4 yếu tố khác của mô hình, chẳng hạn như có một số kỹ năng chung cũng được xem là kỹ năng chuyên ngành của một ngành học nào đó, như kỹ năng giao tiếp trong ngành học ngoại ngữ. Chính sự giao thoa này cũng minh họa cho mối quan hệ giữa chúng.

- Hai yếu tố đáy của mô hình là nhận thức nơi làm việc và kinh nghiệm nơi làm việc.

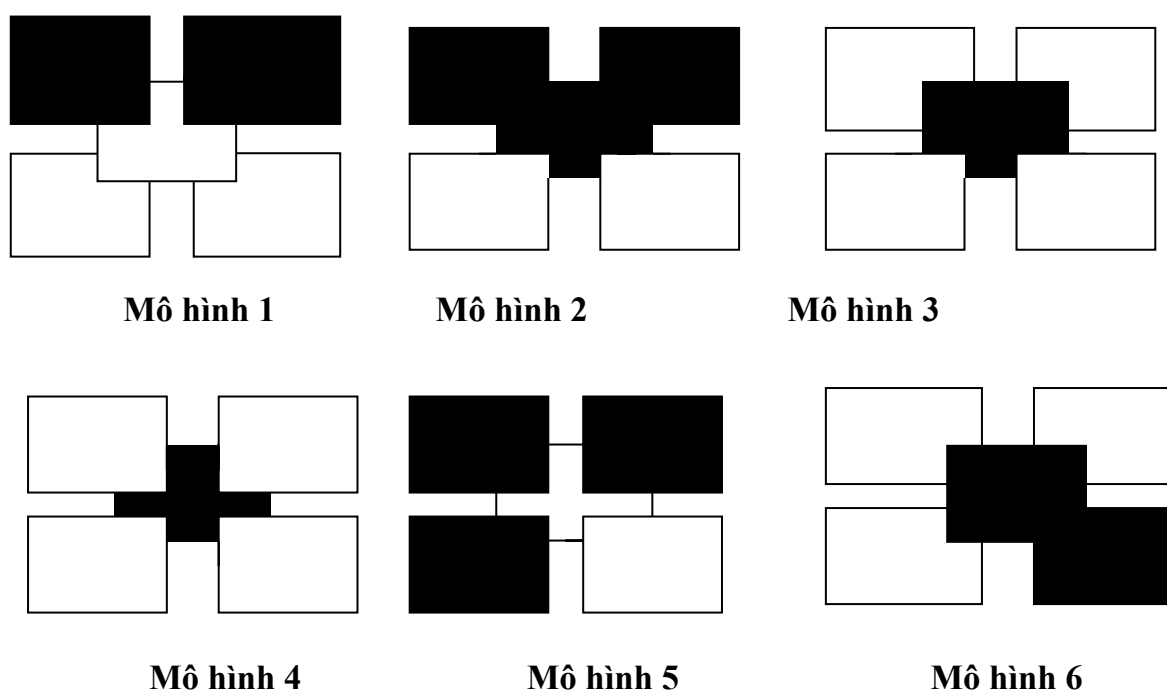
+ Nhận thức nơi làm việc: Có thể được cung cấp bởi tình huống nơi làm việc được tạo ra trong môi trường học tập, các tình huống giả định, mô phỏng; hoặc môi trường học tập được làm theo nguyên mẫu của nơi làm việc, tạo cơ hội cho sinh viên áp dụng các kiến thức lý thuyết; hoặc thông qua các cuộc tiếp xúc với những người sử dụng lao động, các cuộc tham quan nơi làm việc.

+ Kinh nghiệm nơi làm việc: Là sự nếm trải có được thông qua tìm kiếm

trực tiếp tại nơi làm việc, do quá trình làm việc khi còn đang học; giúp sinh viên nhanh chóng thu thập được tri thức, kỹ năng chuyên ngành, kỹ năng chung, giúp sinh viên làm việc hiệu quả hơn khi tốt nghiệp.

Mô hình này đã khái quát được chương trình giáo dục đại học hiện đại. Sự kết nối giữa các yếu tố đã chỉ ra tiềm năng biến đổi linh hoạt của mô hình cho các mục tiêu chương trình khác nhau, các mối quan tâm khác nhau [32, tr.28-30].

Sự vận dụng linh hoạt mô hình trên trong thiết kế các học phần chuyên môn được N. Bennett, E. Dunnen, và C. Carré ghi nhận khi họ quan sát quá trình thực hiện một số học phần Văn học, Địa lý học, Tin học, ... và phỏng vấn giáo sư và sinh viên ở 4 Đại học ở Anh quốc. Nhóm nghiên cứu này đã khái quát nên 6 mô hình của các chương trình mục tiêu giáo dục kỹ năng như sau (Hình 1.3.).



**Hình 1.3.** Các mô hình chương trình mục tiêu giáo dục kỹ năng [32, tr.28]

- Mô hình 1: Là dạng chương trình chú trọng cung cấp các kiến thức và các kỹ năng chuyên ngành. Các kỹ năng chung có thể được sử dụng, được khuyến khích nhưng có tính chất thứ yếu, phụ, làm nền.

- Mô hình 2: Mục đích của dạng chương trình này là phát triển kiến thức cơ bản chuyên ngành, qua đó sử dụng các kỹ năng chuyên ngành và các kỹ năng



chung. Các kỹ năng chuyên ngành và các kỹ năng chung được xem là quan trọng ngang nhau.

- Mô hình 3: Mục đích rõ ràng, dứt khoát, và được nhấn mạnh là sinh viên phải đạt được các kỹ năng chung mà các ngành học là phương tiện cho kỹ năng chung phát triển.

- Mô hình 4: Chú trọng lên việc phát triển kỹ năng chung có thể không hoàn toàn liên quan đến việc học tập chuyên ngành.

- Mô hình 5: Chú trọng đến kiến thức cơ bản chuyên ngành và sự ứng dụng của nó, đặc biệt là trong các môn học có tính chất nghề nghiệp. Cũng có một ít sự cung cấp về kỹ năng chung.

- Mô hình 6: Có sự nhấn mạnh về kỹ năng chung và sự gia tăng nhận thức về các yêu cầu, khó khăn thách thức của nơi làm việc. Bối cảnh phát triển kỹ năng và kinh nghiệm là môi trường làm việc thực. Sự chú trọng lên kiến thức và kỹ năng chuyên ngành sẽ được thay đổi tùy thuộc vào mục đích về kinh nghiệm [32, tr.50-51].

#### **1.2.4. Vấn đề dạy kỹ năng tổ chức trong giáo dục đại học ở Việt Nam**

Liên quan đến vấn đề dạy kỹ năng trong giáo dục đại học, Điều 35 Luật Giáo dục (1998), Điều 39 Luật Giáo dục (2005) quy định về Mục tiêu giáo dục đại học là đào tạo người học “*có kiến thức và năng lực thực hành nghề nghiệp tương xứng với trình độ đào tạo*” [15, tr.25], [16, tr.25]. Từ những quy định rất chung của luật đến những chiến lược giảng dạy phù hợp với ngành nghề đào tạo, khả năng thực tế của nhà trường, nguyện vọng của người học là một quá trình tư duy phức tạp chưa được quan tâm đầy đủ. Theo Bùi Mạnh Nhị và các cộng sự (2006) các trường đại học cần phải xác định sứ mạng, mục đích và mục tiêu của mình:

Sứ mạng được hiểu như là hướng phát triển mà trường đại học mong muốn đạt được trong quá trình phát triển của mình và mục đích cũng như mục tiêu là việc cụ thể hóa các sứ mạng đó. Trong đào tạo, mục đích thường là tuyên bố về các mong đợi từ phía một trường đại học, được viết ra trong các thuật ngữ chung và không có các tiêu chí để đạt được. Trong khi đó mục tiêu là

một tuyên bố về việc thực hiện cần phải được hoàn thành, xuất phát từ một mục đích giáo dục và được viết ra bằng các thuật ngữ có thể đo lường và quan sát được [19, tr.16].

Đại học Việt Nam hoạt động theo mục tiêu giáo dục đại học được quy định trong Luật Giáo dục. Hầu hết các trường chưa chú ý đến việc tuyên bố sứ mạng rõ ràng, cũng như chưa vạch ra mục tiêu phấn đấu cụ thể của riêng mình, chưa làm rõ mối quan hệ xuyên suốt có tính chỉ đạo giữa mục tiêu đó với các chính sách và chiến lược cụ thể của mình. Điều này nằm trong vấn đề tính tự chủ về học thuật kém của các đại học Việt Nam đã và đang nhận được nhiều sự quan tâm. Trong bối cảnh đó, tư duy chiến lược trong vấn đề dạy kỹ năng tổ chức cho sinh viên là vấn đề còn rất mới mà chúng tôi sẽ trở lại làm rõ trong chương 4.

### **1.3. TỔNG QUAN TÌNH HÌNH NGHIÊN CỨU KỸ NĂNG TỔ CHỨC**

#### **1.3.1. Tình hình nghiên cứu kỹ năng tổ chức theo N. Bennett, E. Dunne, và C. Carré**

N. Bennett, E. Dunne, và C. Carré trong quyển Phát triển Kỹ năng trong Giáo dục Đại học và Nghề nghiệp (Skill Development in Higher Education and Employment) đã tổng hợp rất nhiều tài liệu để cho thấy một bức tranh chung về tiến trình nghiên cứu kỹ năng tổ chức ở Châu Âu, Mỹ, và Úc. Khởi nguyên là các tranh cãi về mục tiêu của giáo dục đại học: Dạy kỹ năng tổ chức có phải là mục tiêu của giáo dục đại học hay không? Những kỹ năng nào là cần thiết bắt buộc đối với một người tốt nghiệp đại học? Tiếp theo đó là những tìm kiếm về phương pháp: Việc giảng dạy kỹ năng tổ chức nên được tiến hành như thế nào? Đánh giá việc giảng dạy và rèn luyện những kỹ năng này như thế nào? Các ý kiến, các báo cáo nghiên cứu của các nhà khoa học được N. Bennett, E. Dunne, và C. Carré trích dẫn sẽ làm rõ các vấn đề trên đã nảy sinh, phát triển như thế nào, và các vấn đề tồn tại nào chưa được giải quyết thỏa đáng.

##### **1.3.1.1. Xác định các kỹ năng tổ chức cần trang bị cho sinh viên đại học**

Nhóm N. Bennett, E. Dunne, và C. Carré đã nhận định:

Có một sự đồng cảm *trên toàn thế giới* về mối quan tâm đến việc chuẩn đoán

các yêu cầu của nền kinh tế tương lai, tiên đoán về các kỹ năng nền tảng cần thiết để đối đầu với các thách thức, và về vai trò của giáo dục đại học trong sự phát triển các kỹ năng nền tảng đó [32, tr.9-10].

*Tại Anh quốc*, trong những năm 1980, 1990, giới sử dụng lao động gây sức ép lên chính quyền để can thiệp vào truyền thống tự trị của các đại học địa phương. Siler và Brennan (1988) ghi nhận: “Mối quan tâm về việc một người tốt nghiệp đại học cần phải **biết** gì thì giảm đi, mà mối quan tâm về việc người đó có thể **làm** được gì thì tăng lên” [32, tr.1]. Theo khảo sát của Harvey và các cộng sự (1997) thì giới chủ muốn các nhân viên đã tốt nghiệp đại học phải:

Có thể thích ứng nhanh nền văn hoá ở nơi làm việc, biết cách làm việc trong các đội nhóm, thể hiện các kỹ năng tương tác tốt, biết chịu trách nhiệm và thực thi công việc hiệu quả trong lĩnh vực công tác của mình, và có thể sáng tạo ra các giá trị mới để làm phát triển đáng kể tổ chức” [32, tr.14].

Xuất hiện cùng với các tranh luận công khai kéo dài là các tuyên bố của các tổ chức giáo dục đại học thể hiện các nhận thức mới. Tuyên bố mới về Tâm nhìn của Giáo dục Đại học (Dearing Report, 1997) viết:

Trong trật tự của nền kinh tế mới thì sự gia tăng lợi tức được dựa trên cơ sở của tri thức. Điều này sẽ làm cho các nền kinh tế quốc gia phụ thuộc ngày càng nhiều hơn vào sự phát triển của giáo dục đại học, vào những con người có kỹ năng cao, tri thức và sự hiểu biết, và vào những đóng góp của giáo dục đại học cho nghiên cứu.

Báo cáo này cũng ủng hộ sự phát triển các kỹ năng chìa khoá như là **giao tiếp, hiểu biết về các phép tính cơ bản, sử dụng công nghệ thông tin, học cách học**. Những kỹ năng này cùng với kiến thức, sự hiểu biết, các kỹ năng chuyên môn đặc biệt, các kỹ năng nhận thức, được xem là sản phẩm cần thiết của mọi chương trình đào tạo ở bậc đại học [32, tr.5]. Ủy ban Tài trợ Đại học (The University Grant Committee UGC) (1984) trình bày chiến lược giáo dục đại học thập niên 1990 đã nhận định rằng: Giáo dục cần phải đáp ứng các yêu cầu của nền kinh tế về nhân lực có trình độ cao, cũng như là nhu cầu phát triển kỹ năng của các cá nhân. Sự cung cấp các

hướng dẫn về kỹ năng và sự thúc đẩy các năng lực trí tuệ nên được tiếp tục là mục tiêu giảng dạy chính. Các năng lực trí tuệ cơ bản, các nguyên tắc khoa học và công nghệ nên được nhấn mạnh hơn là các tri thức chuyên môn hẹp. Trong nền công nghiệp, thương mại, cũng như trong cộng đồng và quản lý xã hội, và trong đời sống cá nhân, các năng lực trí tuệ và các kỹ năng cá nhân như *phân tích, tổng hợp, xác định và giải quyết vấn đề, sử dụng các thông tin về số, hợp tác với người khác, giao tiếp tốt bằng cả ngôn ngữ nói và viết*, là các kỹ năng được đánh giá cao nhất. Vì vậy, hệ thống giáo dục đại học nào cung cấp cho sinh viên của họ những kỹ năng này là đang phục vụ tốt cho xã hội [32, tr.4]. Sự thay đổi trong nhận thức về vai trò của đại học là phải phát triển các kỹ năng cá nhân của người học cũng xuất hiện ở *một số các quốc gia Châu Âu khác, ở Úc, và ở Mỹ*. Các quan tâm có nguyên nhân kinh tế thúc ép sự cải tổ giáo dục ở Mỹ được thể hiện trong phát biểu của Stasz và các cộng sự (1996):

Giáo dục Mỹ cần cải cách về cơ bản để cung cấp lực lượng lao động trẻ đảm bảo cả về số lượng và chất lượng cho hiện tại và tương lai... Sự thay đổi ở nơi làm việc đòi hỏi các kỹ năng mới và khác ở người lao động. Khả năng cạnh tranh của Mỹ trong nền kinh tế thế giới sẽ phụ thuộc nhiều hơn vào kỹ năng của những người lao động Mỹ.

Stasz cũng báo cáo rằng: “Có một quan điểm chung giữa các học giả và các chính trị gia rằng các sinh viên được chuẩn bị kém cho nơi làm việc tương lai, và rằng họ cần các kỹ năng mới” [32, tr.9]. Marshall và Tucker (1992) đã tổng kết rằng có một sự nhất trí về các kỹ năng cần thiết để làm mạnh mẽ nền kinh tế, đó là: *năng lực tư duy trừu tượng, giải quyết vấn đề, giao tiếp tốt và hợp tác tốt*. Báo cáo của Hội đồng Thư ký về Kỹ năng cần đạt (The Secretary’s Commission on Achieving Necessary Skills- SCANS) (1991) thì thêm vào danh sách trên *kỹ năng về công nghệ thông tin* [32, tr.9].

### **1.3.1.2. Các giải pháp huấn luyện kỹ năng tổ chức cho sinh viên đại học chưa có kết quả thuyết phục**

Trong khi vẫn còn có các hoài nghi về quan điểm hướng dẫn các kỹ năng nghề

ng nghiệp cho sinh viên là vai trò của giáo dục đại học, và các tranh cãi về danh sách các kỹ năng cần thiết vẫn tiếp tục, các nhà nghiên cứu đã tiến thêm một bước là xây dựng các dự án giải pháp cho vấn đề dạy kỹ năng ở bậc đại học và khảo sát đánh giá tiến trình đó. Các dự án nói trên đều cần sự hợp tác mạnh mẽ giữa các bên liên quan. Dearing Report (1997) viết

Chúng ta nhận thấy rằng đường biên lịch sử giữa nghề nghiệp và giáo dục hàn lâm đang bị bẻ gãy, với sự tăng cường mối quan hệ đối tác linh hoạt giữa các tổ chức giáo dục đại học và thế giới công nghiệp, thương mại, dịch vụ công cộng... Có một sự phụ thuộc tương hỗ gia tăng giữa sinh viên, các học viện, giới chủ, và chính quyền với các nhu cầu được nhận thức rõ từ mỗi phía [32, tr.6].

Theo Stephenson và Weil (1992) thì có 2 đề án đã được xúc tiến đó là Giải pháp Doanh nghiệp cho Giáo dục Đại học (The Enterprise in Higher Education Initiative) của Vụ Đào tạo (Training Agency, 1989), và Bồi dưỡng Năng lực (Education for Capability) được tài trợ bởi Tổ chức Nghệ thuật Hoàng gia (The Royal Society for Arts). Cả hai đề án này chia sẻ một cơ sở lý luận tương tự dựa trên quan điểm cho rằng: Có một nhu cầu đang tồn tại ở những người tốt nghiệp đại học về khả năng tự điều chỉnh để thích nghi với nền văn hóa ở các doanh nghiệp. Những người này nhận thức được các nhu cầu của nền công nghiệp và thương mại, họ biết cách học và có một ít kinh nghiệm về thị trường lao động. Nội dung chủ yếu của hai đề án này là phương pháp, cách thức để xây dựng mối quan hệ đối tác giữa giáo dục đại học và giới chủ, để giúp sinh viên có thể thu được các kỹ năng cá nhân có thể chuyển giao mà nó sẽ cho phép người ta thành công trong một giới hạn rộng rãi các công việc và nghề nghiệp khác nhau [32, tr.4]. Thế nhưng, theo khảo sát của Dunne (1995) thì *tiến trình dạy các kỹ năng chủ chốt được thực hiện không đều tay, có tính chấp vá. Rất ít các phương pháp mang tính giải pháp và đổi mới. Rất ít các bằng chứng về việc tiến trình dạy kỹ năng được lập kế hoạch và được đánh giá.* Các chương trình dạy kỹ năng thường được đưa vào các giai đoạn sinh viên hoạt động ngoại khóa hay các chương trình bồi dưỡng. Sinh viên cũng ít khi được tạo cơ

hội để sử dụng các kỹ năng này trong các hoàn cảnh tương tự hay trong hoàn cảnh mới [32, tr.7]. Quá trình đánh giá chất lượng được thực hiện bởi Hội đồng Quỹ Giáo dục Đại học Anh quốc (The Higher Education Funding Council for England - HEFCE) cũng cho thấy một bối cảnh tương tự. Có một số học viện làm tốt, nhưng cũng có một số nơi hầu như không có sự phát triển. Hơn nữa, tình trạng này kéo dài dai dẳng mặc dù các nguồn lực đáng kể đã đầu tư vào lĩnh vực này thông qua các giải pháp đa dạng ở nhiều cấp độ [32, tr.7-8]

### **1.3.1.3. Các nghiên cứu về kỹ năng còn hạn chế**

Skills Development in Higher Education and Employment cũng cho biết sau hơn hai thập kỷ nỗ lực, nghiên cứu và giảng dạy kỹ năng trong giáo dục đại học vẫn còn tồn tại nhiều vấn đề chưa được giải quyết thỏa đáng. ***Thứ nhất là hệ thống thuật ngữ chưa thống nhất và được sử dụng khá rời rạc.*** Để chỉ các kỹ năng có liên quan đến nghề nghiệp và việc làm, người ta có thể dùng rất nhiều thuật ngữ khác nhau như: kỹ năng cốt lõi hay kỹ năng chủ chốt (core skills), kỹ năng cá nhân có thể chuyển giao (transferable skills), kỹ năng chung (generic skills), kỹ năng tiến trình (process skills), kỹ năng phổ biến (common skills), kỹ năng liên quan đến nghề nghiệp, việc làm (work-related skills, employment-related skills, job skills), kỹ năng mềm (soft skills) [32, tr.10]. Hơn nữa, mỗi thuật ngữ nói trên lại được sử dụng để gọi tên cho một tập hợp, một danh sách các kỹ năng được cho là rất quan trọng. Danh sách này cũng không phải là luôn luôn thống nhất, mặc dù có một vài sự đồng ý về một số các kỹ năng quan trọng như là: giao tiếp, hiểu biết các phép toán cơ bản, làm việc trong các đội nhóm, giải quyết vấn đề [32, tr.15]. Thậm chí, trong các tranh luận này, đôi khi người ta không chắc là quan điểm của các nhà hàn lâm và các nhà sử dụng lao động có gặp nhau hay không, chẳng hạn khi họ cùng nói về “kỹ năng giao tiếp”, thì có phải là họ ám chỉ cùng một thứ hay không? [32, tr.15]. Ngoài ra, các thuật ngữ kỹ năng, năng lực, phẩm chất đôi khi cũng được sử dụng lẫn lộn, nội hàm chồng lấn lên nhau, mối quan hệ giữa chúng cũng không được xác định rõ, thể hiện “sự mập mờ”, “sự hỗn độn về ngữ nghĩa” [32, tr.12]. ***Thứ hai là còn thiếu rất nhiều cơ sở lý luận có tính chất lý thuyết hoặc thực nghiệm trong nghiên cứu***

về *kỹ năng*, cụ thể như là các danh sách các năng lực chia khóa được cho là cần thiết cho sự tham gia vào việc làm và các môi trường xã hội khác, khi được đề xuất thì theo Beven và Duggan (1995) “các cơ sở lý luận thì khó mà biết chắc” [32, tr.9]. Hay là, các mô hình, các chương trình, các chiến lược dạy kỹ năng được đề xuất cũng thiếu các cơ sở lý luận rõ ràng và vững chắc. Từ đó, việc lập kế hoạch dạy kỹ năng gặp nhiều khó khăn và kết quả của tiến trình là không ổn định. Báo cáo của Dummond và các cộng sự (1997) “Sự phát triển được cho là có hiệu quả thường đến bằng sự bất ngờ hơn là do thiết kế” [32, tr.8]. ***Thứ ba là các nghiên cứu định tính, định lượng về kỹ năng còn rất ít.*** Theo Smith và các cộng sự (1989) thì: “rất khó để xác định cách thức đo lường chúng (kỹ năng) một cách thỏa mãn đầy đủ về số lượng và chất lượng” [32, tr.19]. Các nghiên cứu khảo sát đánh giá về tiến trình dạy kỹ năng trong giáo dục đại học, các nghiên cứu về phản ứng của người học cũng có số lượng rất ít ỏi. Theo Marton và các cộng sự: “Có rất ít các nghiên cứu xem xét sự thu được của sinh viên về các kỹ năng cơ bản, phản ứng của sinh viên đối với việc dạy kỹ năng, hoặc mức độ của sự chuyên giao các kỹ năng” [32, tr.20].

### **1.3.2. Nghiên cứu của N. Bennett, E. Dunne, và C. Carré**

#### **1.3.2.1. Cách thức nghiên cứu**

Nhóm nghiên cứu này tiến hành khảo sát trên nhiều mẫu độc lập. Mẫu giáo dục đại học gồm 32 giáo sư và sinh viên của họ trong 16 khoa thuộc 4 Viện Đại học tại Anh quốc. Các phương pháp nghiên cứu sử dụng trên nhóm đối tượng khảo sát này bao gồm sử dụng bảng hỏi, phỏng vấn, quan sát, và nghiên cứu tài liệu chương trình. Bảng hỏi và phỏng vấn các giáo sư nhằm mục tiêu tìm hiểu về: niềm tin về mục tiêu của giáo dục đại học, quan điểm về sự thay đổi cấu trúc của chương trình và về vấn đề đánh giá, nhận thức về việc dạy và việc học, vấn đề kỹ năng chủ chốt và sự phát triển sự nghiệp, thái độ đối với cải cách. Bảng hỏi và phỏng vấn sinh viên nhằm khảo sát về: nhận thức của họ về các kỹ năng mà nhà tuyển dụng yêu cầu, nhu cầu và động cơ rèn luyện, cảm nhận chung về việc dạy và học. Nhóm nghiên cứu này còn thực hiện các cuộc quan sát quá trình thực hiện một số học phần, phân tích chương trình và giáo trình, các đơn vị cấu trúc độc lập của bài giảng (module

literature) nhằm phản ánh về kế hoạch chương trình và quá trình thực hiện việc dạy kỹ năng.

Mẫu của giới sử dụng lao động gồm các giám đốc nhân sự hoặc tương đương của 24 công ty đa quốc gia và công ty quốc gia lớn được chọn bao gồm nhiều ngành nghề khác nhau. Phỏng vấn đối tượng khảo sát này về các vấn đề: tiến trình tuyển dụng, nguồn huấn luyện về kỹ năng và về môi trường văn hóa cho các nhân viên mới gia nhập tổ chức.

Mẫu các nhân viên mới tốt nghiệp từ trường đại học chọn 24 cựu sinh viên làm việc cho một tập hợp các công ty lớn, vừa, và nhỏ. Phỏng vấn những người này về các vấn đề: cơ hội và hoàn cảnh để vận dụng các kỹ năng đã có, các kiểu huấn luyện họ nhận được và tính hữu ích, và cảm nhận chung của họ về giá trị và khả năng vận dụng các kỹ năng mà họ đã đạt được trong giai đoạn học đại học.

Ngoài ra, họ còn quan sát hai chương trình huấn luyện kỹ năng là STEP và BP. Sinh viên tham gia các chương trình này tìm kiếm việc làm tại các doanh nghiệp nhỏ và vừa trong 8 tuần nghỉ hè với một sự chú trọng đặc biệt lên việc phát triển kỹ năng chung (chương trình BP chú trọng hơn về kỹ năng phát triển nhóm). Một số sinh viên tham gia các chương trình này được phỏng vấn về năng lực nào đã được phát triển về cơ bản, cảm nhận về tác động của chương trình. Trong số này có những sinh viên được tiếp tục thử nghiệm và thử thách về năng lực mới được phát triển [32, tr.24-26].

### **1.3.2.2. Một vài ghi nhận về kết quả nghiên cứu**

Nhóm nghiên cứu khẳng định *kết quả phát triển kỹ năng tổ chức của sinh viên phụ thuộc chủ yếu vào hành vi, thái độ, và niềm tin của các giáo sư đại học*, vào sự thay đổi ở cách nghĩ, cách làm của họ, vào sự hình thành một mối liên hệ rõ ràng giữa niềm tin và cách thức làm việc của họ để các tuyên bố sứ mạng của nhà trường trở thành các kế hoạch chiến lược trong các chương trình phát triển kỹ năng [32, tr.168-172]. Họ cũng bày tỏ sự quan ngại trong cách đánh giá kỹ năng. Họ cho biết quan điểm của sinh viên rất rõ ràng là rất xem trọng vấn đề đánh giá, đánh giá có ý nghĩa quan trọng đối với động cơ của họ. Thế thì *khi nào vấn đề rèn luyện kỹ năng*



*còn không được đánh giá thì sinh viên vẫn ít nhận thức về kỹ năng*, ít tìm hiểu hay bàn luận về kỹ năng, hoặc ít quan tâm đến kỹ năng trong lời nói, trang viết, hành vi cử chỉ của mình [32, tr.166]. Các cựu sinh viên thì nói nhiều đến kỹ năng thường được sử dụng trong môi trường làm việc đó là kỹ năng giao tiếp, bao gồm cả tán gẫu hay phỏng vấn, tiếp điện thoại, với khách hàng hay với đồng nghiệp, quản trị hay thương lượng, làm việc nhóm hay giải quyết vấn đề [32, tr.162]. Kết quả thành công nhất của nhóm nghiên cứu này là mô hình nguồn cung cấp chương trình phát triển kỹ năng chung “có cơ sở thực nghiệm, được xây dựng như là một công cụ đột phá, linh hoạt, có tiềm năng sử dụng cho nhiều mục tiêu khác nhau, nhiều bối cảnh khác nhau, và bởi nhiều con người khác nhau” [32, tr.165] và bảng 4 kỹ năng quản trị- chính mình, người khác, thông tin, và công việc (Phụ lục 1), “mà hiệu quả sử dụng của nó được thừa nhận bởi nhóm các giáo sư đại học, sinh viên, các nhân viên đã tốt nghiệp đại học, những người quản lý, sử dụng lao động” [32, tr.165]. Có thể khẳng định một số đóng góp của công trình này như sau:

- Đã phản ánh một cách khái quát nhận thức của các nhà khoa học, các nhà quản lý ở các nước công nghiệp hàng đầu về nhu cầu của xã hội về người lao động có kỹ năng.

- Đã phản ánh khá toàn diện và rõ nét về tình hình dạy kỹ năng tổ chức cho sinh viên đại học ở Anh quốc.

- Đã góp phần giải quyết các tồn tại của vấn đề hiệu quả dạy kỹ năng tổ chức còn thấp bằng cách nghĩ mới và cách làm sáng tạo: Mục tiêu phát triển kỹ năng làm việc của sinh viên cần được nhấn mạnh mà tầm quan trọng còn hơn cả tri thức và kỹ năng chuyên ngành; Việc dạy kỹ năng tổ chức có thể được tiến hành bằng một kế hoạch chiến lược thực hiện tách khỏi các học phần dạy tri thức chuyên ngành, trong môi trường tổ chức thực tế và có đánh giá.

### **1.3.3. Vài nét về tình hình nghiên cứu kỹ năng tổ chức trong nước**

Liên quan đến kỹ năng tương tác trong tổ chức có một số công trình nghiên cứu về kỹ năng giao tiếp được giới thiệu qua các bài báo khoa học đăng trên các tạp chí tâm lý học. Các đề tài này đều sử dụng trắc nghiệm Kỹ năng giao tiếp của V.P.Da-

kha-rốp với hệ thống 80 câu hỏi chia thành 10 nhóm điều tra các kỹ năng sau:

- 1- Kỹ năng tiếp xúc thiết lập mối quan hệ
- 2- Kỹ năng cân bằng nhu cầu cá nhân và đối tượng khi giao tiếp
- 3- Kỹ năng nghe đối tượng giao tiếp
- 4- Kỹ năng tự chủ cảm xúc, hành vi
- 5- Kỹ năng tự kiểm chế kiểm tra người khác
- 6- Kỹ năng diễn đạt cụ thể dễ hiểu
- 7- Kỹ năng linh hoạt, mềm dẻo trong giao tiếp
- 8- Kỹ năng thuyết phục đối tượng
- 9- Kỹ năng chủ động điều khiển quá trình giao tiếp
- 10- Sự nhạy cảm trong giao tiếp [6], [12], [20], [21].

Các đề tài trên đưa ra kết luận về thứ hạng của các nhóm kỹ năng này, đối tượng khảo sát có điểm mạnh thuộc về các nhóm kỹ năng có thứ hạng cao và điểm yếu là nhóm kỹ năng xếp cuối. Chẳng hạn với các học viên sĩ quan thì nhóm kỹ năng nhạy cảm trong giao tiếp xếp thứ hạng cao nhất [5], với các sinh viên dân tộc Bahnar-Jrai thì nhóm kỹ năng diễn đạt cụ thể dễ hiểu có thứ hạng thấp nhất [20]. Các kỹ năng giao tiếp được nghiên cứu trong các đề tài này là các kỹ năng giao tiếp cơ bản và nâng cao đồng thời có chú ý đến yêu cầu của công việc (của người cán bộ giao dịch ở ngân hàng [21]) hay nghề nghiệp tương lai (của sinh viên sư phạm [12]). Tuy nhiên việc khảo sát các kỹ năng giao tiếp trong các đề tài này không đặt trong bối cảnh hoạt động nhóm nhỏ hay môi trường tổ chức nói chung và không đề cập đến định hướng tương tác hợp tác.

Trên đây chúng tôi đã cố gắng sắp xếp, trình bày các khái niệm và các vấn đề lý luận liên quan đến đề tài nghiên cứu theo các quan điểm của các nhà khoa học trong và ngoài nước một cách ngắn gọn súc tích. Chúng tôi cũng rất chú ý đến cấu trúc logic giữa các vấn đề được trình bày nhằm đảm bảo tính khoa học. Chúng tôi cũng cố gắng phân tích và bày tỏ quan điểm riêng của mình đối với các vấn đề đã được đề cập. Tiếp theo, chúng tôi sẽ trình bày quá trình chuẩn bị bảng hỏi để khảo sát sinh viên về kỹ năng tương tác trong tổ chức.

## **Chương 2. XÂY DỰNG CÔNG CỤ KHẢO SÁT**

---

### **2.1. KỸ NĂNG TƯƠNG TÁC THỂ HIỆN TRONG TỔ CHỨC THÔNG QUA CÁC NHÓM NHỎ**

#### **2.1.1. “Tương tác”- hiểu như thế nào?**

Trong ba nhóm kỹ năng tổ chức nêu trên thì nhóm kỹ năng tương tác hướng vào đối tượng là con người, cốt lõi của nhóm kỹ năng này là các kỹ năng giao tiếp: giao tiếp trong nhóm (kỹ năng làm việc trong nhóm), với khách hàng (kỹ năng phục vụ khách hàng), với cấp trên cấp dưới (kỹ năng lãnh đạo). Còn kỹ năng giao tiếp được liệt kê trong nhóm này thì được hiểu là các kỹ năng giao tiếp cơ bản (kỹ năng nghe, đọc, nói, viết, kỹ năng thiết lập và duy trì các mối quan hệ).

Trong các nghiên cứu về giao tiếp, thuật ngữ “tương tác” có thể được dùng chỉ một mức độ của giao tiếp nhưng cách hiểu có khác nhau. J. Payne và D. Carlin (2001) cho rằng giao tiếp tương tác là giao tiếp trong nhóm nhỏ: “Giao tiếp tương tác xảy ra trong bối cảnh mà ở đó có hai người hay nhiều hơn tham gia vào hoạt động trao đổi thông điệp. Một cuộc đàm thoại, một cuộc phỏng vấn, một cuộc thảo luận nhóm nhỏ - tất cả đều là các ví dụ của giao tiếp tương tác. Nhóm lớn nhất cho phép giao tiếp tương tác xảy ra trong số tất cả các thành viên là từ 10 đến 14 người”, và phân biệt với giao tiếp giữa một người với một nhóm người (person-to-group) là giao tiếp giữa diễn giả và khán giả [50, tr.23]. T. Gamble và M. Gamble (1999) cho rằng tương tác (interpersonal communication) là giao tiếp giữa một người với một người, khác với giao tiếp trong nhóm nhỏ (small-group) là giao tiếp giữa một người với một vài người [41, tr.6]. Thế nhưng, nhóm kỹ năng tương tác trong danh sách các kỹ năng tổ chức nêu trên không có sự phân biệt mức độ tương tác chỉ trong một nhóm đồng nghiệp, hay một nhân viên với một cấp trên trực tiếp, hoặc một nhân viên với một tập hợp khách hàng rộng rãi.

Theo M. Friend và L. Cook (1992) người ta sử dụng nhiều kiểu tương tác với nhau như là cạnh tranh, thỏa hiệp, hoặc hợp tác. Hợp tác là một kiểu tương tác có các đặc

điểm như: tự nguyện, bình đẳng, có mục tiêu chung và chia sẻ trách nhiệm trong các quyết định chung. Hợp tác là một xu hướng xã hội và nhu cầu xã hội dẫn đến sự thay đổi trong các nhà trường. Việc xây dựng nhà trường hợp tác với các đặc trưng là tăng cường khả năng của giáo viên tham gia trong các quyết định về giáo dục và các học sinh học tập hợp tác thay vì cạnh tranh là hết sức có ý nghĩa. Sự tương tác hợp tác trong nhà trường thể hiện rất rõ trong hoạt động thảo luận của các đội nhóm và trong tiến trình tham vấn trong nhà trường [38, tr.5-32]. Như vậy, các kỹ năng tương tác trong tổ chức cũng được hiểu là được định hướng theo kiểu tương tác hợp tác và các kỹ năng này phần lớn được thể hiện rất rõ nét trong môi trường hoạt động nhóm nhỏ.

### **2.1.2. Tại sao tương tác là vấn đề sống còn của nhóm?**

Nhóm được định nghĩa là: “có từ hai người trở lên, có sự tương tác và phụ thuộc lẫn nhau, cùng làm việc để đạt tới một mục tiêu đặc biệt” [57, tr.371]. Nhóm có thể là một đơn vị trực thuộc tổ chức, có chức năng nhiệm vụ nhất định, hành vi của nhóm được quyết định bởi mục tiêu của tổ chức, đó là các nhóm chính thức. Các nhóm không chính thức là các liên minh không có cấu trúc chính thức. Các nhóm này xuất hiện một cách tự nhiên trong môi trường làm việc để đáp ứng nhu cầu tương tác xã hội hoặc sự tương đồng về sở thích [57, tr.371]. Nhóm quan trọng trên cả phương diện cá nhân và xã hội. Xã hội được tổ chức bởi các nhóm hơn là bởi các cá nhân. “Tất cả các hình thái xã hội từ săn bắt hái lượm cho đến công nghiệp, đều được đặc trưng bởi sự bao gồm các nhóm nhỏ. Các giá trị và chuẩn mực không trực tiếp tác động đến cá nhân, mà luôn thông qua nhóm” [39, tr.xi]. Các cá nhân luôn thuộc về các nhóm. Cá nhân sống, học tập, làm việc, giải trí trong các nhóm. Cá nhân được xã hội hoá trong các nhóm. Chính vì những lý do đó mà nhóm (chứ không phải là tập thể hay tổ chức) là khái niệm cơ bản của các nghiên cứu về mối quan hệ giữa cá nhân và xã hội.

Nhóm đa dạng và không lặp lại. Mọi đặc điểm của nhóm đều có ảnh hưởng đến hiệu suất làm việc của nhóm. Larson và LaFasto (1989) cho thấy những vấn đề có thể xem là thiết yếu nhất của nhóm khi chỉ ra rằng các nhóm thành công thường có

6 đặc điểm sau:

1. Có mục tiêu rõ ràng và đánh giá được.
2. Có cấu trúc hiệu quả
3. Có sự cạnh tranh giữa các thành viên
4. Có sự cam kết nhất quán
5. Có bầu không khí hợp tác
6. Có các tiêu chuẩn để phấn đấu [46, tr.174].

Trong danh sách trên, ngoài vấn đề về mục tiêu thì có đến 5/6 vấn đề về mối quan hệ giữa các thành viên trong nhóm được cho là có ảnh hưởng quyết định đến thành công chung của nhóm. Nhóm tác giả quyển Các Tổ chức Mở (Open Organizations) cũng khẳng định: “Nhóm không thể hoàn thành được nhiệm vụ trừ phi một mối quan hệ chất lượng được xây dựng trong nội bộ” [49, tr.101]. Cohen và các cộng sự (1995) cũng nêu lên 13 vấn đề mà bất kỳ nhóm nào cũng phải đối mặt, trong đó bao gồm: sự lắng nghe và chia sẻ thông tin, ứng xử với những bất đồng và xung đột, cách thức ra các quyết định, chức năng lãnh đạo,...[34, tr.7] - đây là các vấn đề của tương tác, có ảnh hưởng không nhỏ, thậm chí quyết định đến hiệu suất làm việc của nhóm. Các thành viên trong nhóm phải làm gì để xây dựng được “mối quan hệ chất lượng” trong nhóm? Chìa khóa nằm ở kỹ năng tương tác của các cá nhân.

### **2.1.3. Kỹ năng tương tác được thể hiện như thế nào?**

#### **2.1.3.1. Kỹ năng nghe**

Hybels và Weaver (1997) cho rằng nghe chiếm hơn phân nửa thời gian giao tiếp (53%), trong khi đọc chiếm 17%, nói 16%, và viết 14% [56, tr.172]. Adles B. R. và Elinhorst M. J. (1999) đặc biệt nhấn mạnh về kỹ năng nghe. Họ dẫn lời giáo sư Judi Bronnell của Cornell University: “Để phát triển nhanh trong môi trường thay đổi nhanh và cạnh tranh cao, những người lao động phải học để nghe tốt” [30, tr.100-103]. Friend M. và Cook L. (1992) cho rằng: “Lý do quan trọng để phát triển kỹ năng nghe hiệu quả là nghe tốt thì cần thiết để nắm được các thông tin đầy đủ và chính xác cho các hoạt động hợp tác tiếp theo” [38, tr.45]. Cũng thật bất ngờ nhưng thật là có lý khi Kelly-Plate J. và Volz-Patton R. (1991) khẳng định: “Phần lớn

người ta kém về kỹ năng nghe. Họ nghĩ về điều họ sắp nói khi người khác đang nói” [44, tr.216].

Để nghe tích cực người ta phải rèn luyện để vượt qua các rào cản về thái độ làm cho nghe kém hiệu quả. Friend M. và Cook L. (1992) đề xuất một số chiến lược để cải thiện kỹ năng nghe:

- Thực hành nhắc lại các thông tin vừa nhận được trong ý nghĩ, động thái này giúp dễ dàng khám phá xem mình đã hiểu vấn đề được nghe đến mức độ nào, và cần làm rõ thêm những thông tin gì nữa. Khi mà lượng thông tin quá lớn và không cân đối với thời gian cần có để sắp xếp nhận thức nó, hãy ghi chú các chi tiết quan trọng, đặc biệt là những gì mình muốn làm.

- Sắp xếp phân loại thông tin khi nó đang được chia sẻ. Hành động này đảm bảo được sự nắm vững thông tin được nghe và giúp có một cấu trúc rõ ràng, tập trung vào những điều cốt lõi trọng tâm và bao gồm các yếu tố cần thiết khi bắt đầu nói.

- Duy trì sự chú ý đến thông điệp đang được chia sẻ và biểu lộ sự quan tâm cởi mở khách quan khi lắng nghe [38, tr.47-48].

Mặc dù có thể các giáo viên xem việc nghe giảng không bao giờ ngắt lời của sinh viên như là một biểu hiện thiếu tích cực, nhưng việc tránh ngắt lời khi nghe rất quan trọng, đôi khi đòi hỏi sự kiên nhẫn, đặc biệt là đối với các công việc quản lý, tham vấn, và trị liệu. Vì vậy, chúng tôi cũng xem thái độ tránh ngắt lời là một biểu hiện nghe tích cực cần được đánh giá.

### **2.1.3.2. Kỹ năng thể hiện các vai trò không chính thức trong nhóm**

Khi một người gợi đi một thông điệp ngôn ngữ hoặc phi ngôn ngữ đến các thành viên khác trong nhóm là người đó đang tạo ra các vai trò trong nhóm [43, tr.87]. Nghiên cứu các vai trò không chính thức trong nhóm là nghiên cứu các hành vi cử chỉ, ngôn ngữ của các thành viên trong nhóm có ảnh hưởng đến hiệu suất làm việc của nhóm và sự cố kết của nhóm. Các vai trò này được trình bày trong 3 bảng dưới đây.

**Bảng 2.1.** Các vai trò có ảnh hưởng tích cực đến hiệu suất nhóm:

Vai trò	Hành vi thể hiện
Người điều phối	Chỉ ra các ý tưởng, các đề nghị có liên quan với nhau, làm rõ mối quan hệ giữa các ý tưởng khác nhau, cố gắng để điều phối hoạt động của các thành viên
Người triển khai	Giải thích các ý tưởng bằng các nguyên tắc chung hay các lý do cụ thể, cố gắng để hình dung các ý tưởng khi được thi hành thì có thích hợp hay không
Người động viên	Cố gắng để lôi kéo cả nhóm chú ý vào vấn đề chung, nỗ lực để khuyến khích cả nhóm hoạt động tốt hơn
Người đánh giá	Phân tích các ý tưởng một cách phê phán, đặt vấn đề về tích thực tiễn, tính logic, tính khả thi của các đề nghị được đưa ra
Người cung cấp thông tin	Đưa ra các quan điểm hay các kinh nghiệm cá nhân có liên quan trực tiếp đến vấn đề của nhóm
Người tìm kiếm thông tin	Hỏi về các sự kiện, quan điểm, cách thức để hiểu vấn đề, nguyên tắc để thực hiện các đề nghị
Người đưa ra giải pháp	Đề nghị các thủ tục, cách thức để giải quyết các vấn đề
Người đưa ra quan điểm	Phát biểu về niềm tin hoặc các quan điểm liên quan đến các giải pháp được đề nghị để giúp lựa chọn các giải pháp thích hợp
Người định hướng	Tóm tắt những gì đã bàn để nhắc lại về mục tiêu và xác định vị trí hiện tại của nhóm, chỉ ra những hành động chệch hướng so với mục tiêu mà nhóm đã thống nhất, đặt các câu hỏi để hướng dẫn cuộc thảo luận của nhóm
Người phụ trách hậu cần	Làm những công việc hàng ngày của nhóm như phân phát nguyên vật liệu, ghi chép, đánh máy, photocopy
Người lưu trữ	Ghi chép các đề xuất, các quyết định của nhóm hay kết quả các buổi thảo luận của nhóm

**Bảng 2.2.** Các vai trò mang tính cá nhân ảnh hưởng tiêu cực đến nhóm:

Vai trò	Hành vi thể hiện
Người gây hấn	Bày tỏ sự phản đối về hành động, giá trị, và cảm xúc của người khác, tấn công vào nhóm hoặc các vấn đề của nhóm, biểu thị sự đố kỵ đối với các đóng góp của người khác, đùa một cách ác ý
Người cản trở	Có khuynh hướng bất đồng và chống đối không lý do, cưỡng lại các hướng dẫn về tiến trình nhóm, cố gắng đặt lại các vấn đề mà nhóm đã từ chối
Người thống trị	Cố gắng để đòi hỏi quyền lực hay quyền lợi, lôi kéo nhóm hoặc một số thành viên của nhóm (chẳng hạn bằng cách xu nịnh, tỏ ra am hiểu, ngăn trở sự đóng góp của người khác)
Người lảng tránh trách nhiệm	Sử dụng diễn đàn của nhóm để bày tỏ các cảm xúc và quan điểm cá nhân không liên quan đến mục tiêu của nhóm, không bàn luận để tránh cam kết trách nhiệm
Người tìm kiếm sự giúp đỡ	Nỗ lực để khơi dậy phản ứng đồng cảm của các thành viên khác bằng cách diễn tả cảm giác bất an và mơ hồ
Người lôi kéo lệch hướng	Trình diễn thái độ không quan tâm đến tiến trình của nhóm, chẳng hạn như bày tỏ thái độ hoài nghi chủ nghĩa, thái độ không ưu tư vô lo, thích đùa
Người tìm kiếm sự công nhận	Hành động để được quan tâm (khoe khoang khoác lác, ám chỉ các thành tích cá nhân, hoặc hành động bất thường không thích hợp)
Người tranh thủ cho các quan tâm cá nhân	Thường che giấu các xét đoán hay thành kiến để có lợi nhất cho các nhu cầu cá nhân



**Bảng 2.3.** Các vai trò ảnh hưởng tích cực đến sự cố kết của nhóm:

Vai trò	Hành vi thể hiện
Người thỏa hiệp	Khi một ý tưởng hay một quan điểm sắp gây ra xung đột, cố gắng đề nghị một sự thỏa hiệp
Người khuyến khích	Khen ngợi, đồng ý, và chấp nhận sự đóng góp của người khác một cách thân thiện, nhiệt tình, và có trách nhiệm
Người phục tùng	Đồng ý một cách thụ động với các ý tưởng của người khác, hành động như một khán giả trong các cuộc thảo luận và ra quyết định của nhóm
Người động viên	Nỗ lực để duy trì các kênh giao tiếp mở, khuyến khích sự tham gia của mọi người, cố gắng để đảm bảo rằng tất cả mọi thành viên trong nhóm đều có cơ hội để tham gia
Người giải hòa	Nỗ lực để hòa giải các bất đồng ý kiến trong các thành viên của nhóm, làm giảm sự căng thẳng, khuyến khích sự đa dạng
Người quan sát	Giải thích và bình luận các tiến trình bên trong của nhóm
Người thiết kế các tiêu chuẩn	Giải thích các tiêu chuẩn mà nhóm cần đạt tới và vận dụng các tiêu chuẩn đó để đánh giá chất lượng các tiến trình của nhóm

[43, tr. 65-67]

### **2.1.3.3. Kỹ năng sử dụng nhóm để ra quyết định giải quyết vấn đề**

Hiệu quả quyết định của nhóm phụ thuộc vào nhiều yếu tố bao gồm cả tài năng của từng cá nhân và cấu trúc của nhóm. Tuy nhiên, bằng tương tác trong nhóm cá nhân có thể tác động để thúc đẩy hiệu quả của tiến trình này. Một quyết định được cho là hiệu quả khi quyết định đó là đúng, có chất lượng cao, có lợi- chi phí thấp và lợi nhuận nhiều, được nhiều người chấp nhận và thi hành. Để nhóm có thể ra quyết định hiệu quả thì phải quản lý tốt quá trình ra quyết định và hoạt động giải quyết vấn đề của nhóm. Trước tiên là nhóm đã tìm kiếm và sử dụng tất cả các thông tin cần thiết hay chưa? Nói chung thì càng nhiều các thành viên có nhiều kiến thức về vấn đề phải giải quyết thì nhóm càng có thể tìm được một quyết định hiệu quả. Thứ hai là sự nỗ lực làm việc của các thành viên trong nhóm. Thứ ba là chất lượng tư

duy của các thành viên trong nhóm như thế nào? Tư duy chất lượng cao đặc trưng bởi tính suy luận logic trong từng quan điểm, không đơn giản chỉ là cảm tính. Thứ tư là nhóm đã sử dụng hệ thống tiến trình tư duy nào? Có phải họ đã cân nhắc lợi hại trong từng giải pháp rồi chọn lấy giải pháp có lợi nhiều nhất, thiệt hại ít nhất? Hay là họ đã dựa vào những yếu tố không phải thuộc bản chất của vấn đề? [43, tr. 242-244].

#### **2.1.3.4. Kỹ năng lãnh đạo**

Theo Santrock W. J. (2000): “Lãnh đạo được xem là một công việc phức tạp mà người lãnh đạo ảnh hưởng đến các thuộc cấp của họ và các thuộc cấp ảnh hưởng đến người lãnh đạo của họ. Trong tất cả các tình huống có thể xảy ra, người lãnh đạo chọn một trong hai kiểu: định hướng vào nhiệm vụ hoặc định hướng vào mối quan hệ. Kiểu lãnh đạo nào là thích hợp thì phụ thuộc vào tình huống.” [53, tr.568]. J. Keyton (1999) cho rằng: “Lãnh đạo vừa như một tiến trình vừa như một chất lượng. Tiến trình lãnh đạo là sử dụng ảnh hưởng không phải là vũ lực hay đe dọa dùng vũ lực để hướng dẫn và điều phối hoạt động của các thành viên của một nhóm hay một tổ chức hướng đến việc thực hiện mục tiêu chung. Như là một chất lượng, lãnh đạo là một tập hợp các đóng góp đặc trưng để mọi thành viên làm việc một cách thành công dưới ảnh hưởng đó.” [43, tr.281].

Vậy thực sự những người lãnh đạo làm những công việc gì? Tại sao một người nào đó có thể trở thành lãnh đạo? Những phẩm chất lãnh đạo được sinh ra hay là được phát triển? Tập thể tác giả của quyển Hành vi Hiệu quả trong Tổ chức (Effective Behavior in Organizations) tóm tắt chức năng lãnh đạo như sau: Nhà lãnh đạo phải thực hiện các chức năng lãnh đạo (bao gồm chức năng xây dựng các mối quan hệ, chức năng thông tin, và chức năng ra quyết định), bằng các phương thức lãnh đạo thích hợp (được đánh giá bằng các tiêu chí: sự điều khiển được duy trì, sự quan tâm đến nhiệm vụ, sự quan tâm đến con người, sự tường minh của các kỳ vọng, sự cảnh báo) trong bối cảnh của tình huống nhất định (được đặc trưng bởi: bản chất của nhiệm vụ, năng lực của lãnh đạo, thái độ và nhu cầu của thuộc cấp, quyền hạn của lãnh đạo) [34, tr.316-344]. J. Keyton (1999) cho rằng: Một cách khái quát thì hành

vi lãnh đạo gồm ba loại: Thứ nhất là hành vi thủ tục, thứ hai là hành vi phân tích và thứ ba là hành vi xã hội. Hành vi thủ tục điều phối hoạt động của nhóm và của tổ chức, giúp đỡ các thành viên khác hoàn thành chức năng trong nhóm, trong tổ chức để đạt tới mục tiêu của nhóm, của tổ chức. Hành vi phân tích giúp nhận thức và trình bày nhu cầu của các thành viên trong nhóm, trong tổ chức, để người lãnh đạo đáp ứng mong đợi của các thành viên. Hành vi xã hội phát triển và duy trì các mối quan hệ giúp có được sự hợp tác và ủng hộ, để xác lập mục tiêu chung, tạo ra động cơ và sự hài lòng của các thành viên. Một thành viên muốn được bầu làm lãnh đạo thì phải thể hiện được khả năng ảnh hưởng đến người khác, họ thường là người có các đặc điểm sau:

- giọng nói mạnh mẽ dứt khoát tự tin, nhiệt tình
- sử dụng các tín hiệu phi ngôn ngữ để biểu thị sự năng động, sẵn sàng, quan tâm, và tham gia
- ủng hộ và quan tâm giúp đỡ người khác
- nói và làm những việc mà các thành viên khác mong đợi
- tạo được uy tín và ấn tượng
- không sử dụng các nguồn lực để chứng tỏ sức mạnh

J. Keyton (1999) cũng dẫn lời các tác giả khác cho rằng những người thể hiện một vai trò tích cực và thường xuyên phát biểu ý kiến thì hầu như sẽ đi đến giữ vai trò lãnh đạo. Những người không đóng góp ý tưởng cho nhiệm vụ chung, không giúp việc tổ chức sắp xếp công việc chung thì không có khả năng được bầu chọn. Có thể tiên đoán khả năng trở thành lãnh đạo của một người thông qua hành vi và hoạt động của cá nhân người đó bởi vì vị trí lãnh đạo phải được nỗ lực trước khi có thể thành công về khả năng ảnh hưởng của cá nhân đến các thành viên khác [43, tr.282-286].

#### **2.1.3.5. Kỹ năng thương lượng**

Kỹ năng này được vận dụng để giải quyết các xung đột trong tương tác. Xung đột luôn xuất hiện trong tương tác do các khác biệt về nhận thức giá trị, về tài năng, về tính cách hoặc do nhận thức về mục tiêu. Theo Schermerhorn J. (1996) thì thương

lượng hiệu quả được đặc trưng bởi ba tiêu chí. Thứ nhất là tiêu chí chất lượng thể hiện trong sự đạt được một hiệp ước thông thái thực sự làm hài lòng đối với tất cả các bên. Thứ hai là tiêu chí phí tổn được đặc trưng bởi mức hao phí thấp nhất về nguồn lực. Tiêu chí thứ ba là hòa khí, thể hiện ở mối quan hệ tương tác tốt giữa các bên tham gia [55, tr.237].

Có ba kiểu giải quyết xung đột: hợp tác, cạnh tranh và né tránh. Giải quyết vấn đề gây ra xung đột bằng hợp tác là một chiến lược có thể tạo ra hiệu quả cao nhất về mặt giải pháp. Đây là một giải pháp được định hướng thắng-thắng, nỗ lực để được lợi nhiều nhất cho tất cả các bên tham gia. Các bên phải nhận thức được mục tiêu chung là giải quyết xung đột, phải cùng trao đổi thông tin, nhận thức tích cực về nhau, và chia sẻ các ý tưởng một cách cởi mở để đi đến giải pháp chung. Kiểu cạnh tranh có đặc điểm là định hướng thắng-thua, bên cứng rắn sẽ thắng và bên nhượng bộ phải thua, kết quả chỉ làm hài lòng một bên. Kiểu giải quyết này thúc đẩy cá nhân và nhu cầu cá nhân bất chấp nhu cầu của người khác và mối quan hệ với họ, làm kéo giảm các kênh giao tiếp. Kiểu né tránh đặc trưng bởi sự rút khỏi tình huống xung đột thể hiện bằng cả ngôn ngữ, tâm trạng, và cả hành động. Thông thường người ta chọn kiểu giải quyết thể hiện quan điểm của mình về đối phương. Nhưng khi cuộc thảo luận tiếp diễn, sự thay đổi chiến lược thường xảy ra. Có một điều quan trọng là chiến lược mà mình sử dụng sẽ ảnh hưởng đến việc đối phương phán đoán về năng lực giao tiếp của mình. Mặc dù mỗi chiến lược có thuận lợi và khó khăn khác nhau nhưng hầu hết người ta thích chiến lược hợp tác hơn. Thường thì trong các cuộc xung đột, cơ hội lựa chọn cho các kiểu chiến lược là ngang nhau. Nếu một bên dùng chiến lược cạnh tranh, bên kia cũng sẽ cạnh tranh lại. Rất quan trọng để xem xét xung đột từ khuynh hướng chia sẻ mục tiêu chung hơn là từ khuynh hướng chú trọng vào mục tiêu cá nhân. Khi mà người ta có thể nhìn thấy điểm chung giữa mình và đối phương, thì trong nhiều trường hợp, họ sẽ cố gắng hợp tác [43, tr.327-333].

## **2.2. XÂY DỰNG CÔNG CỤ KHẢO SÁT KỸ NĂNG TƯƠNG TÁC CỦA SINH VIÊN**

### **2.2.1. Tiêu chuẩn khảo sát**

Đánh giá là quá trình thu thập thông tin cho mục đích nhận diện, xác minh vấn đề, đi đến ra quyết định thích hợp [52, tr.3]. Vấn đề muốn nhận diện trong đề tài này là mức độ đạt được về kỹ năng tương tác trong tổ chức của sinh viên, vấn đề này thuộc về hành vi hơn là học thuật. Quyết định muốn đạt được là mẫu chốt quan trọng nhất cần tập trung để hướng đến một kế hoạch hướng dẫn mang tính giải pháp thúc đẩy sự phát triển kỹ năng tương tác của sinh viên. Một trong các nguồn thu thập thông tin để đánh giá kỹ năng là yêu cầu sinh viên trả lời các câu hỏi nhằm làm rõ kiểu hành vi đặc biệt mà họ thể hiện khi giải quyết các nhiệm vụ học tập trong lớp học với nhóm bạn hiện hữu. Vấn đề nảy sinh ở đây là các câu hỏi này có mang tính đại diện hay không, bảng hỏi có bao quát được các chiều kích đa dạng của các đặc điểm mà ta muốn đo lường hay không, tức là cần phải có bằng chứng tính giá trị về nội dung [46, tr.135]. Do đó chúng tôi quan tâm chứng minh tính giá trị về nội dung của bảng hỏi mà chúng tôi xây dựng để khảo sát sinh viên.

Chúng tôi không tự biên soạn mà chọn cách tham khảo các công cụ đã được biên soạn sẵn. Chúng tôi lựa chọn để sử dụng một số câu trong các công cụ này. Tính giá trị về nội dung của bảng hỏi mà chúng tôi xây dựng được đảm bảo khi chúng tôi sử dụng một công cụ khác để kiểm tra sự lựa chọn đó.

R. Bales (1950, 1953, 1970) thiết kế một công cụ gọi là Phân tích Tiến trình Tương tác (Interaction Process Analysis IPA), đây là một công cụ hữu ích để giúp các nhà nghiên cứu về nhóm quan sát hành vi của các thành viên trong một nhóm. Công cụ này liệt kê 12 nhóm hành vi thuộc 4 mảng chủ yếu. Các hành vi này có mối liên hệ nối kết với nhau, chúng tạo ra và giải quyết các vấn đề về tương tác trong nhóm (Hình 2.1). Chúng tôi xem danh sách 12 nhóm hành vi của công cụ này như là một căn cứ để kiểm tra sự lựa chọn các câu hỏi, nhằm đảm bảo bảng hỏi sinh viên tập trung tìm kiếm các thông tin về cách thức giải quyết các vấn đề giao tiếp, lãnh đạo, ra quyết định, ... của sinh viên trong nhóm bạn.

Các mảng chủ yếu	Các nhóm hành vi		Sự nối kết
Mảng xúc cảm xã hội tích cực	1	Bày tỏ sự ủng hộ	
	2	Làm giảm trạng thái căng thẳng	
	3	Bày tỏ sự đồng ý	
Mảng hành vi nỗ lực giải đáp	4	Đề nghị	
	5	Nêu ý kiến	
	6	Cung cấp thông tin	
Mảng hành vi chất vấn	7	Yêu cầu cung cấp thông tin	
	8	Hỏi quan điểm	
	9	Hỏi phương pháp	
Mảng cảm xúc xã hội tiêu cực	10	Thể hiện sự bất đồng	
	11	Thể hiện sự căng thẳng	
	12	Thể hiện sự chống đối	

Ghi chú về sự nối kết:

- (a) vấn đề giao tiếp
- (b) vấn đề đánh giá
- (c) vấn đề điều khiển
- (d) vấn đề ra quyết định
- (e) vấn đề hòa giải
- (f) vấn đề hợp nhất lại

**Hình 2.1.** Công cụ PAS của Bales [51, tr.35] (Cải biên từ Bales 1953).

Trên cơ sở các lý luận đã trình bày chúng tôi đưa ra các tiêu chuẩn sau đây để khảo sát kỹ năng tương tác của sinh viên:

- Sinh viên phải biết nghe một cách tích cực: không ngắt lời, duy trì sự chú ý, trì hoãn sự đánh giá, sắp xếp và tóm tắt thông tin, biểu lộ sự quan tâm chú ý khi nghe

- Sinh viên phải thể hiện các hành vi thích hợp trong nhóm:

+ Sinh viên phải thể hiện các vai trò có lợi cho hiệu suất làm việc của nhóm

+ Sinh viên phải thể hiện các vai trò có lợi cho sự cố kết của nhóm

+ Sinh viên phải **không** thể hiện các vai trò bất lợi cho nhóm

- Sinh viên phải tham gia tích cực vào quá trình ra quyết định của nhóm, bản

thân sinh viên phải có tác động hiệu quả đến tiến trình của nhóm để đạt được sự hài lòng đối với kết quả làm việc và mối quan hệ tương tác trong nhóm.

- Sinh viên phải thể hiện một vai trò tích cực, có khả năng ảnh hưởng đến các thành viên khác trong nhóm

- Sinh viên phải có chiến lược giải quyết xung đột theo cách thức hợp tác

Chúng tôi sử dụng thang thái độ có 4 bậc đối với tất cả các câu hỏi. Lựa chọn của sinh viên sẽ được quy ra điểm số theo nguyên tắc chung là thể hiện tính tích cực càng cao thì điểm số càng lớn. Sinh viên được mong đợi thể hiện tính tích cực tương đương với việc đạt điểm cao nhất (4 điểm) khoảng 62,5% số lượng câu hỏi trong từng nội dung khảo sát cũng như là toàn bảng hỏi để được xem là “có kỹ năng”.

### **2.2.2. Xây dựng bảng hỏi**

Chúng tôi tham khảo các công cụ sau đây:

- Công cụ đánh giá kỹ năng nghe tích cực S. L. McShane [48, tr.262-264] được biên soạn để giúp cá nhân tự đánh giá điểm mạnh và điểm yếu của mình trong các khía cạnh khác nhau của việc nghe tích cực, đó là: không ngắt lời, duy trì sự chú ý, trì hoãn sự đánh giá, sắp xếp thông tin, biểu lộ sự chú ý. Công cụ này bao gồm 15 câu, mỗi đặc điểm nói trên được khảo sát bởi 3 câu. Chúng tôi chọn lấy 10 câu để khảo sát kỹ năng nghe trong bảng hỏi sinh viên, mỗi đặc điểm được khảo sát bởi 2 câu.

- Công cụ khảo sát vai trò không chính thức của cá nhân trong thảo luận nhóm [43, tr.69-71] (Cải biên từ Benne và Sheats, 1948). Công cụ này bao gồm 12 câu khảo sát các hành vi thể hiện các vai trò có lợi cho hiệu suất của nhóm, 7 câu khảo sát các hành vi có lợi cho sự cố kết của nhóm, 16 câu khảo sát các hành vi thể hiện vai trò cá nhân làm giảm hiệu suất và sự cố kết của nhóm. Chúng tôi chọn 5 câu thuộc nhóm 1, 4 câu thuộc nhóm 2, và 4 câu thuộc nhóm 3 để làm thành 13 câu hỏi đánh giá kỹ năng thể hiện các vai trò không chính thức trong nhóm.

- Công cụ đánh giá kỹ năng sử dụng nhóm để ra quyết định [43, tr.242-243] (trích lại của Gouran, Brown, và Henry, 1978). Công cụ này bao gồm 17 câu nhằm

thiết kế để đánh giá sự hài lòng của cá nhân đối với quá trình ra quyết định của nhóm sau khi tham gia vào quá trình đó. Chúng tôi sử dụng 6 câu để khảo sát sự hài lòng của cá nhân đối với kết quả cuộc thảo luận của nhóm và 5 câu để khảo sát sự hài lòng của cá nhân đối với sự tương tác trong nội bộ nhóm.

- Công cụ đánh giá tiềm năng lãnh đạo của J. Keyton [43, tr.284]. Chúng tôi sử dụng 11 câu trong tổng số 15 câu của công cụ này.

- Công cụ khảo sát cách thức giải quyết xung đột [43, tr.328] (trích lại của Jarboe và Witteman, 1996). Chúng tôi sử dụng tất cả 16 câu của công cụ này.

Đối với tất cả các công cụ nói trên, chúng tôi chỉ chọn sử dụng nội dung các câu hỏi và thay đổi thang thái độ lựa chọn. Công cụ của S. L. McShane sử dụng thang thái độ 4 bậc là *Không, Ít thôi, Cũng có, Rất nhiều* (*Not at all, A little, Somewhat, Very much*). Công cụ do J. Keyton cải biên từ Benne và Sheats có thang thái độ 5 bậc là *Không bao giờ, Hiếm khi, Thỉnh thoảng, Thường xuyên, Luôn luôn*. Công cụ của Jarboe và Witteman có thang thái độ 5 bậc là *Không bao giờ, Hầu như không, Không chắc, Đôi khi, Luôn luôn* (*Not likely at all, Not very likely, Unsure, Somewhat likely, Very likely*). Chúng tôi chỉ sử dụng một thang thái độ 4 bậc là *Luôn luôn, Thường xuyên, Thỉnh thoảng, Không bao giờ* đối với tất cả các câu hỏi được rút ra từ các công cụ này. Công cụ đánh giá tiềm năng lãnh đạo của J. Keyton sử dụng thang thái độ có 4 bậc là *Không có kỹ năng hay động cơ, Kỹ năng hoặc động cơ yếu, Kỹ năng hoặc động cơ đầy đủ, Kỹ năng hoặc động cơ mạnh*. Công cụ của Gouran, Brown, và Henry sử dụng một thang thái độ 7 bậc với 2 cực đối lập nhau thay đổi theo nội dung từng câu hỏi, chẳng hạn như *Hiệu quả, Không hiệu quả* hay là *Hài lòng, Không hài lòng*. Chúng tôi sử dụng thang đo lường có 4 bậc *Mức độ tốt, Mức độ khá, Mức độ trung bình, Mức độ yếu* cho các câu hỏi rút ra từ 2 công cụ này. Cách làm này có thể chưa phải là tốt nhất nhưng giúp làm giảm đi tính phức tạp của bảng hỏi trong điều kiện không thể tiến hành khảo sát nhiều lần. Kết quả khảo sát sẽ được chúng tôi trình bày trong chương 3 và tiếp tục phân tích sâu hơn trong chương 4.



## Chương 3. KẾT QUẢ KHẢO SÁT

---

Chương này trình bày kết quả tiến hành các phương pháp điều tra và xử lý số liệu khảo sát kỹ năng tương tác của sinh viên, nhận định của giáo viên về kỹ năng tương tác của sinh viên, và thái độ của giáo viên đối với vấn đề dạy kỹ năng tương tác cho sinh viên.

### 3.1. KẾT QUẢ XỬ LÝ ĐIỂM KỸ NĂNG SINH VIÊN

#### 3.1.1. Cách tính điểm các lựa chọn của sinh viên

Các lựa chọn của sinh viên được tính điểm theo quy định sau:

- Các câu 1, 3, 5, 8, 20, 21, 22, 23, và từ câu 53 đến câu 61: *luôn luôn=1 điểm, thường xuyên=2 điểm, thỉnh thoảng=3 điểm, không bao giờ=4 điểm.*
- Các câu còn lại: *luôn luôn=4 điểm, thường xuyên=3 điểm, thỉnh thoảng=2 điểm, không bao giờ=1 điểm.*

Điểm các kỹ năng thành phần và điểm kỹ năng tương tác được tính như sau:

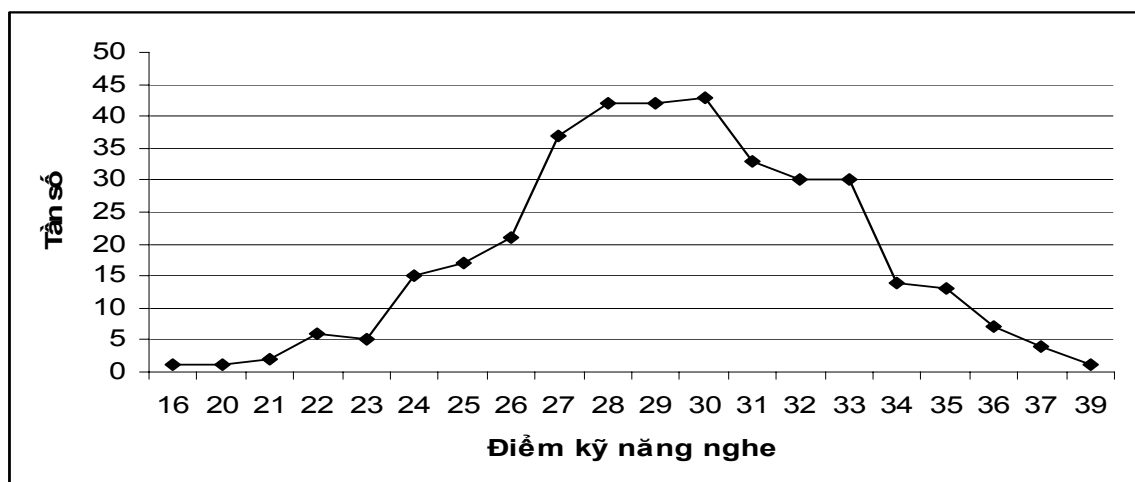
- Điểm kỹ năng nghe là tổng các điểm số câu 1 đến câu 10
- Điểm kỹ năng thể hiện các vai trò không chính thức trong nhóm là tổng điểm số từ câu 11 đến câu 23
- Điểm kỹ năng lãnh đạo là tổng điểm số từ câu 24 đến câu 34
- Điểm kỹ năng sử dụng nhóm để ra quyết định là tổng các điểm số từ câu 35 đến câu 45
- Điểm kỹ năng thương lượng để giải quyết xung đột là tổng điểm số từ câu 46 đến câu 61
- Tổng điểm số các kỹ năng nói trên là điểm kỹ năng tương tác (Phụ lục 5).

#### 3.1.2. Tần số, khuynh hướng định tâm, độ phân tán của các phân bố điểm kỹ năng

##### 3.1.2.1. Phân bố điểm kỹ năng nghe

Phân bố điểm kỹ năng nghe là một tập hợp điểm số của 364 trường hợp, có trung bình Mean=29.35, trung vị Median=29, và yếu vị Mode=30, hàng số  $R=39-16=23$ ,

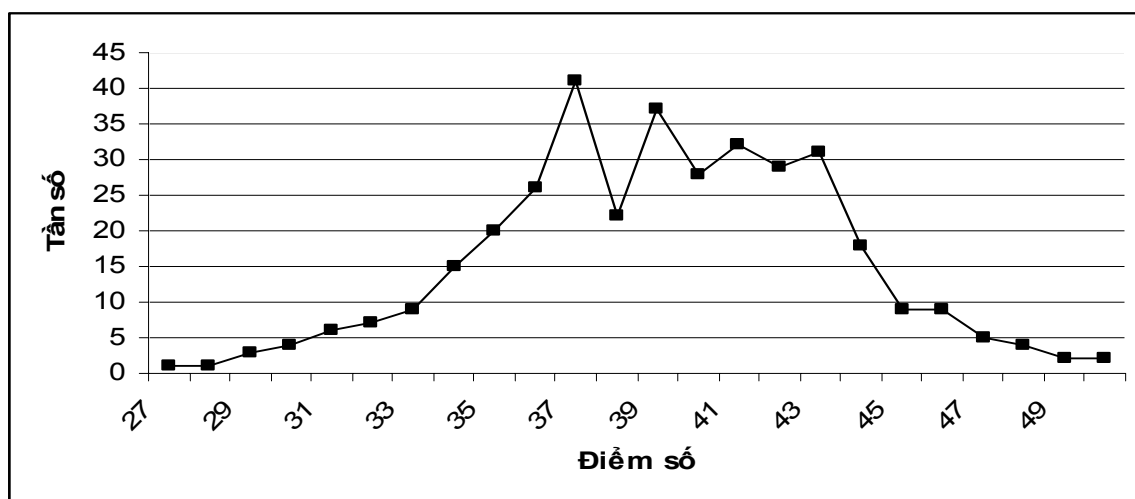
độ lệch tiêu chuẩn  $s=3.432$ . Đồ thị có dạng đỉnh nhọn cho thấy sự tập hợp điểm số xung quanh điểm trung bình, không đối xứng, xiên dương (Đồ thị 3.1).



**Đồ thị 3.1.** Biểu diễn phân bố tần số điểm kỹ năng nghe (Mẫu N=364).

### 3.1.2.2. Phân bố điểm kỹ năng thể hiện các vai trò không chính thức trong nhóm

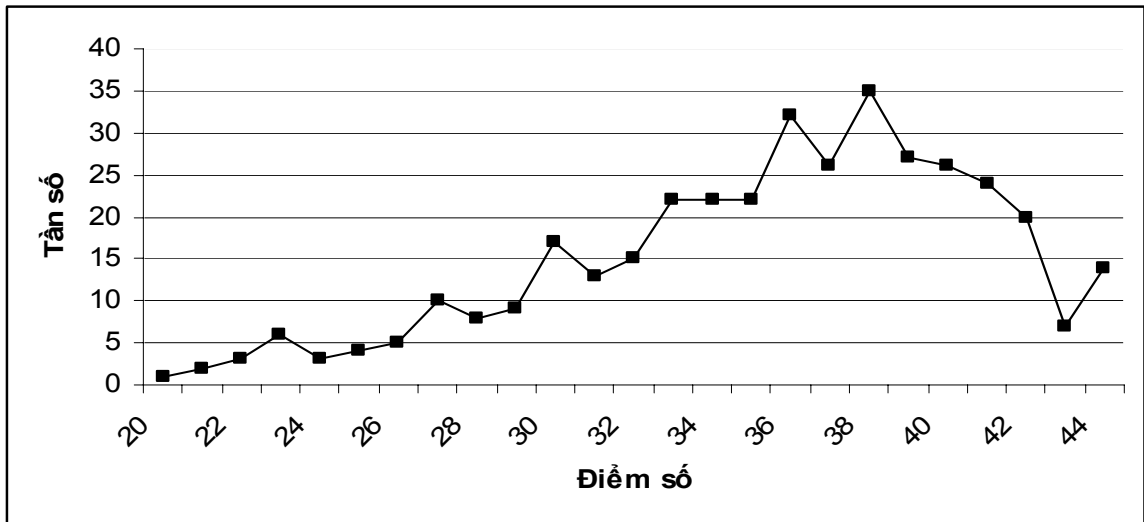
Phân bố điểm kỹ năng thể hiện các vai trò không chính thức trong nhóm là một tập hợp điểm số của 361 trường hợp, có trung bình Mean= 39.15, trung vị Median=39, yếu vị Mode=37, hàng số  $R=51-27=34$ , độ lệch tiêu chuẩn  $s=4.186$ . Phân bố không đối xứng, xiên dương với số điểm số thấp nhiều hơn số điểm số cao (Đồ thị 3.2).



**Đồ thị 3.2.** Biểu diễn phân bố tần số điểm kỹ năng thể hiện các vai trò không chính thức (Mẫu N=361).

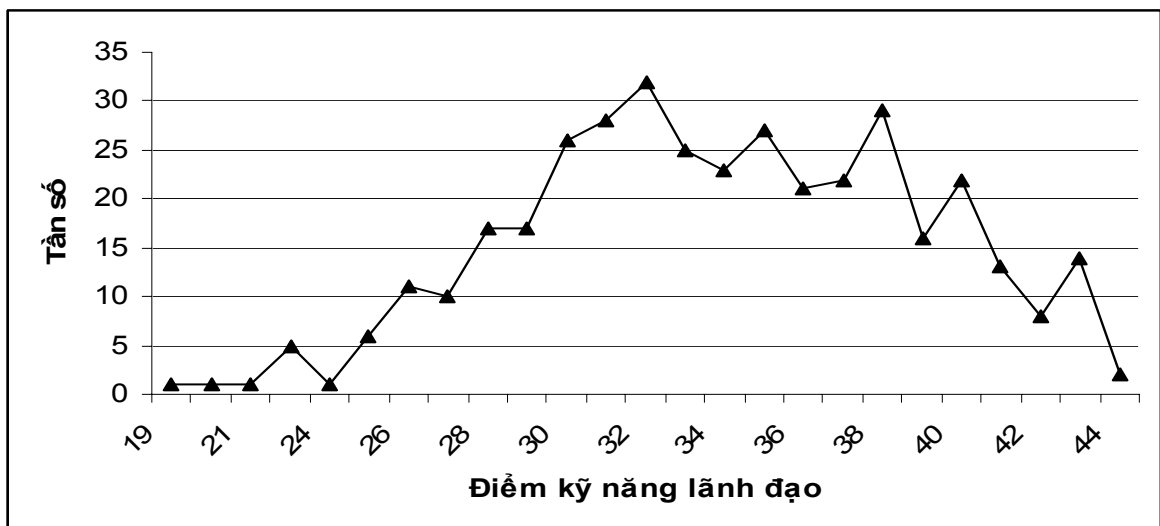
### 3.1.2.3. Phân bố điểm kỹ năng sử dụng nhóm để ra quyết định.

Là một phân bố của 373 trường hợp với Mean=35.49, Median=36, Mode=38, xiên âm với số điểm số cao nhiều hơn số điểm số thấp (Đồ thị 3.3). Hàng số R=44-20=24, độ lệch tiêu chuẩn s=5.252, biến lượng  $s^2=27.584$ , trường hợp này cho thấy khuynh hướng các điểm số cá nhân cách biệt nhiều từ trung bình.



**Đồ thị 3.3.** Biểu diễn phân bố tần số điểm kỹ năng sử dụng nhóm để ra quyết định (Mẫu N=373)

### 3.1.2.4. Phân bố điểm kỹ năng lãnh đạo



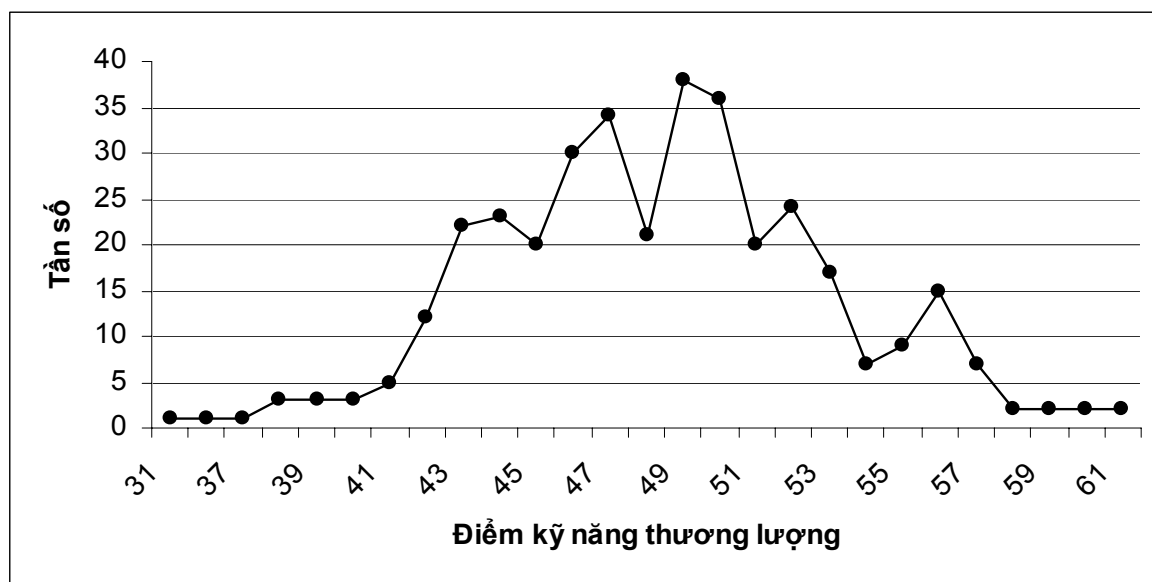
**Đồ thị 3.4.** Biểu diễn phân bố tần số điểm kỹ năng lãnh đạo (Mẫu N=378).

Là một phân bố của 378 trường hợp, có Mean=33.95, Median=34 Mode=32. Đây là

một phân bố xiên âm với số điểm số cao nhiều hơn số điểm số thấp (Đồ thị 3.4). Hàng số  $R=44-19=25$ , độ lệch tiêu chuẩn  $s=4.961$ , biến lượng  $s^2=24.612$ . So với hàng số, ta thấy biến lượng trong trường hợp này là lớn. Biến lượng lớn cho thấy khuynh hướng các điểm số cá nhân cách biệt nhiều từ trung bình.

### 3.1.2.5. Phân bố điểm kỹ năng thương lượng

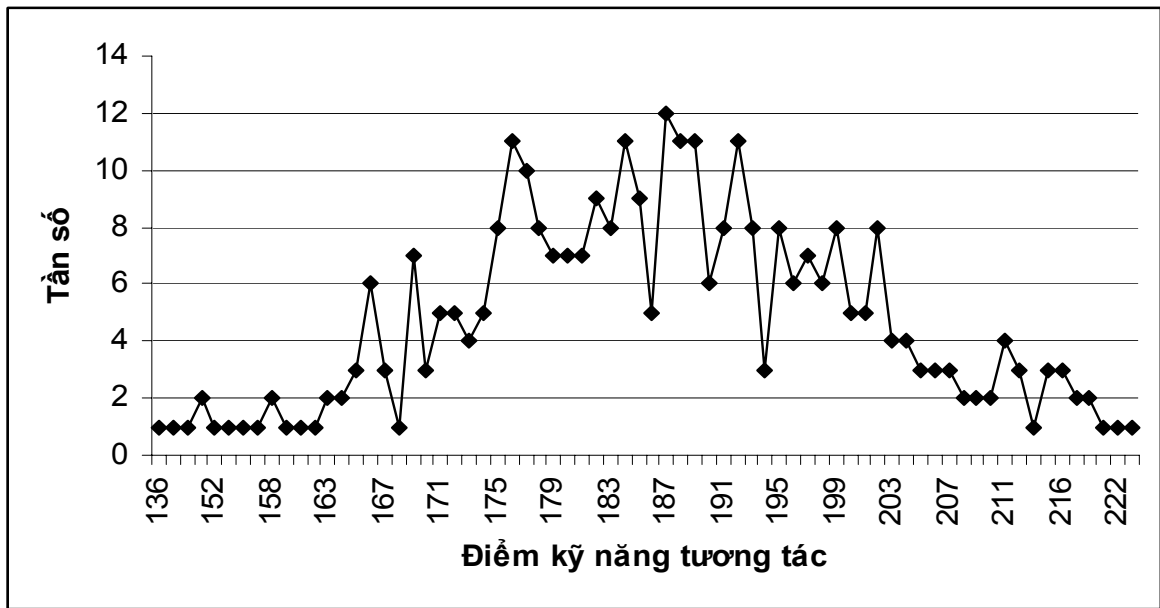
Phân bố của 360 trường hợp, với Mean=48.40, Median=49.00 Mode=49.00. Đồ thị biểu diễn có dạng xiên âm (Đồ thị 3.5), cho thấy số điểm số cao nhiều hơn số điểm số thấp. Hàng số  $R=61-31=30$ , độ lệch tiêu chuẩn  $s=4.622$ , biến lượng  $s^2=21.363$ , trường hợp này cũng cho thấy khuynh hướng các điểm số cá nhân cách biệt nhiều từ trung bình.



**Đồ thị 3.5.** Biểu diễn phân bố tần số điểm kỹ năng thương lượng (Mẫu N=360).

### 3.1.2.6. Phân bố điểm kỹ năng tương tác

Phân bố điểm kỹ năng tương tác là phân bố điểm số của 327 trường hợp, có trung bình Mean=186.6, trung vị Median=187.00, yếu vị Mode=187.00. Đồ thị biểu diễn có dạng xiên âm, cho thấy số điểm số cao nhiều hơn số điểm số thấp (Đồ thị 3.6). Hàng số  $R=224-136=88$ , độ lệch tiêu chuẩn  $s=14.862$ , biến lượng  $s^2=220.879$ . So với hàng số, ta thấy biến lượng trong trường hợp này là lớn. Biến lượng lớn chứng tỏ khuynh hướng các điểm số cá nhân cách biệt nhiều từ trung bình. (Trường hợp này biến lượng lớn không phải do chịu ảnh hưởng của các outlier scores) [47, tr.91].



**Đồ thị 3.6.** Biểu diễn phân bố tần số điểm kỹ năng tương tác (Mẫu N=327).

### 3.1.3. Điểm chuyển đổi Stanines

Để có thể so sánh các tập hợp điểm số với nhau chúng tôi chuyển đổi từ điểm thô ra điểm tiêu chuẩn Z (bằng cách sử dụng công thức). Tiếp đó, đổi từ điểm Z sang thứ hạng phần trăm rồi sang điểm Stanines bằng cách tra bảng theo sách của R. M. Kaplan và D. P. Saccuzzo [42, tr.54, 620]. Hệ thống điểm Stanine có thể bao quát mọi tập hợp điểm số bất kỳ vào trong một thang chuyển đổi gồm 9 bậc từ 1 đến 9. Thang này đã được chuẩn hóa có trung bình là 5 và độ lệch tiêu chuẩn xấp xỉ 2 [42, tr.53].

Để có thể có một kết quả định lượng về mức độ thuần thục kỹ năng tương tác của sinh viên chúng tôi quy định:

- Mức độ I: được hiểu là chưa có kỹ năng (unskilled), bao gồm các điểm số Stanine thấp hơn 1
- Mức độ II: được hiểu là kỹ năng chưa ổn định (semiskilled), bao gồm các điểm số Stanine 1 đến 4
- Mức độ III: được hiểu là đã có kỹ năng (skilled), bao gồm các điểm số Stanine từ 5 đến 9 (Bảng 3.1 và bảng 3.2).



Bảng 3.2 cho thấy kết quả khá đồng đều giữa kỹ năng tương tác và các kỹ năng thành phần. Tỷ lệ sinh viên thuộc mức độ chưa có kỹ năng nằm trong khoảng từ 0.79% đến 1.61%, mức độ kỹ năng chưa ổn định khoảng 30.03% đến 43.06%, mức độ đã có kỹ năng từ 56.94% đến 68.36%.

Tỷ lệ 61.16% sinh viên có kỹ năng tương tác khẳng định giả thiết “mức độ thuần thục kỹ năng tương tác của sinh viên Khoa Sư phạm Trường Đại học Tiền Giang chưa cao” của đề tài.

### 3.1.4. Hệ số tương quan

#### 3.1.4.1. Hệ số tương quan tích- moment Pearson

**Bảng 3.3.** Hệ số tương quan giữa điểm kỹ năng tương tác với điểm các kỹ năng thành phần

Loại tương quan	Trị số	Mức tương quan
Điểm kỹ năng tương tác với điểm kỹ năng nghe	0.500	Trung bình
Điểm kỹ năng tương tác với điểm kỹ năng thể hiện các vai trò không chính thức trong nhóm	0.732	Mạnh
Điểm kỹ năng tương tác với điểm kỹ năng sử dụng nhóm để ra quyết định	0.73	Mạnh
Điểm kỹ năng tương tác với điểm kỹ năng lãnh đạo	0.781	Rất mạnh
Điểm kỹ năng tương tác với điểm kỹ năng thương lượng để giải quyết xung đột	0.526	Mạnh

Kỹ năng lãnh đạo và các kỹ năng làm việc trong nhóm có ảnh hưởng nhiều nhất đến điểm số của kỹ năng tương tác và ngược lại.

Điểm số kỹ năng lãnh đạo có ảnh hưởng tích cực đến điểm số các kỹ năng làm việc nhóm (Bảng 3.4). Điều đó cho phép kết luận: Việc thực hiện tốt các hành vi thể hiện kỹ năng lãnh đạo có ảnh hưởng tích cực đến kết quả rèn luyện kỹ năng tương tác nói chung. (Giữa các cặp kỹ năng thành phần còn lại cũng có tương quan dương nhưng ở mức tương quan yếu).

**Bảng 3.4.** Hệ số tương quan giữa các điểm kỹ năng thành phần

Loại tương quan	Trị số	Mức tương quan
Điểm kỹ năng lãnh đạo và điểm kỹ năng thể hiện các vai trò không chính thức trong nhóm	0.480	Trung bình
Điểm kỹ năng lãnh đạo và điểm kỹ năng sử dụng nhóm để ra quyết định	0.612	Rất mạnh
Điểm kỹ năng thể hiện các vai trò không chính thức trong nhóm và điểm kỹ năng sử dụng nhóm để ra quyết định	0.364	Trung bình

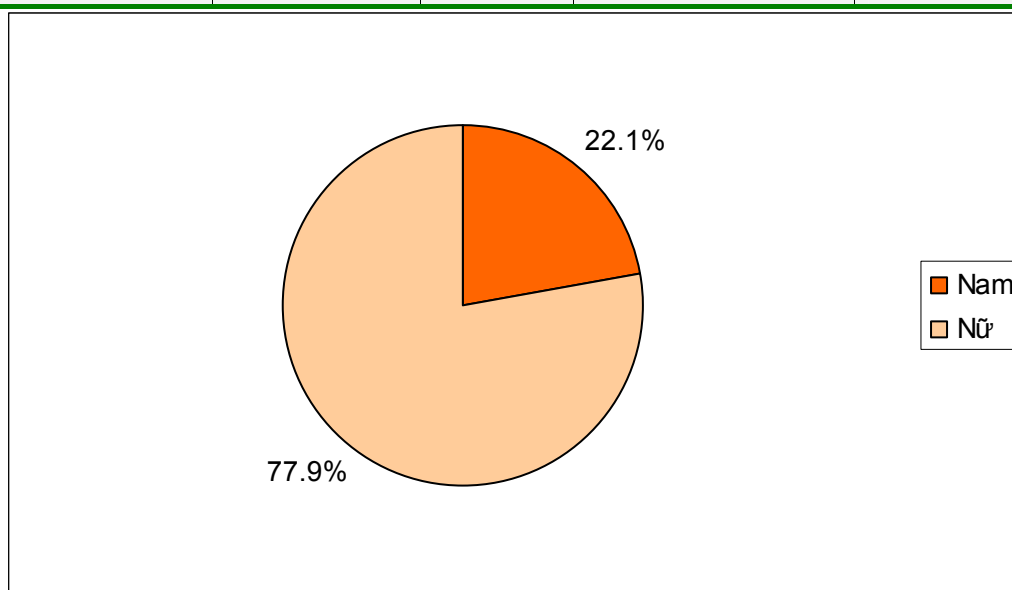
**3.1.4.2. Hệ số tương quan điểm nhị phân giữa điểm kỹ năng tương tác với các biến định tính**

**\*Các biến định tính**

**-Phái tính**

**Bảng 3.5.** Phân bố tần số phái tính

	Tần số	%	Tần số tích lũy	% tích lũy
Nam	84	22.1	84	22.1
Nữ	296	77.9	380	100.0
<b>Tổng cộng</b>	<b>380</b>	<b>100.0</b>		



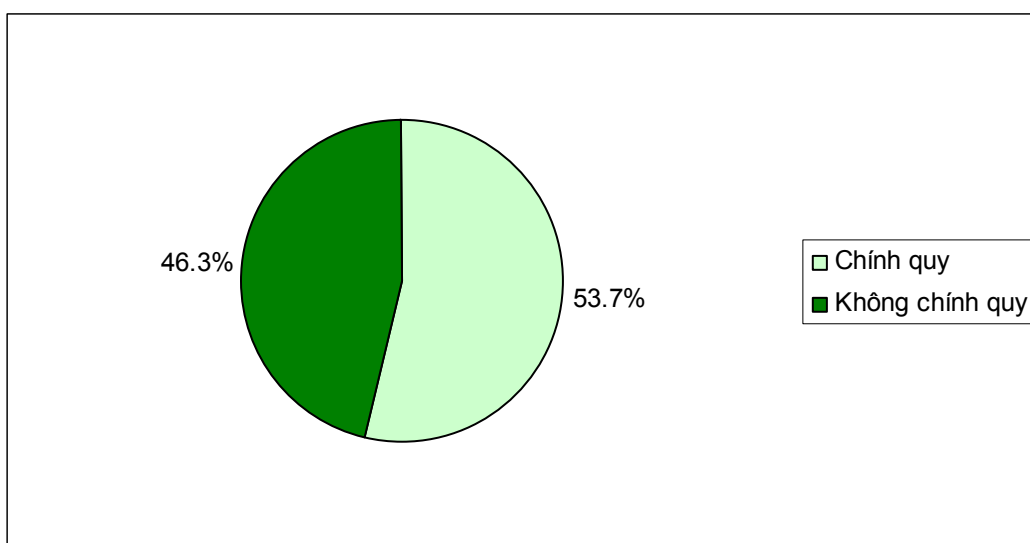
**Biểu đồ 3.1.** Biểu diễn phân bố tần số phái tính



### -Hệ đào tạo

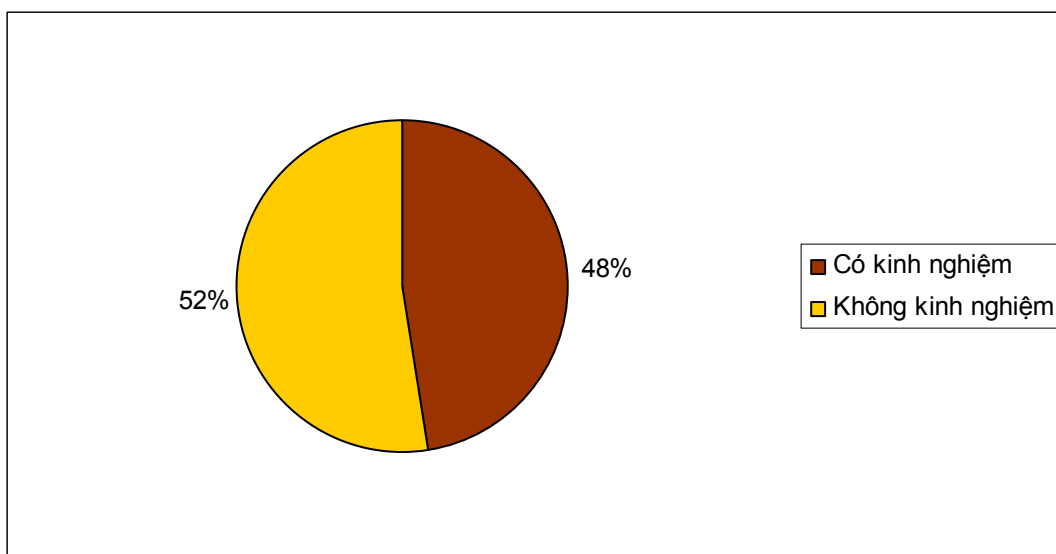
**Bảng 3.6.** Phân bố tần số hệ đào tạo

	Tần số	%	Tần số tích lũy	% tích lũy
Chính quy	204	53.7	204	53.7
Không chính quy	176	46.3	380	100.0
<b>Tổng cộng</b>	<b>380</b>	<b>100.0</b>		



**Biểu đồ 3.2.** Biểu diễn phân bố tần số hệ đào tạo

### -Kinh nghiệm làm việc



**Biểu đồ 3.3.** Biểu diễn phân bố tần số kinh nghiệm làm việc

**Bảng 3.7.** Phân bố tần số kinh nghiệm làm việc

	<b>Tần số</b>	<b>%</b>	<b>Tần số tích lũy</b>	<b>% tích lũy</b>
Có kinh nghiệm	181	47.6	181	47.6
Không kinh nghiệm	199	52.4	380	100.0
<b>Tổng cộng</b>	<b>380</b>	<b>100.0</b>		

**\*Hệ số tương quan điểm nhị phân giữa điểm kỹ năng tương tác với các biến định tính**

**Bảng 3.8.** Hệ số tương quan điểm nhị phân giữa điểm kỹ năng tương tác với các biến định tính

Loại tương quan	Trị số	Mức tương quan
Điểm kỹ năng tương tác với phái tính	-0.11	Ngược, yếu
Điểm kỹ năng tương tác với hệ đào tạo	0.165	Yếu
Điểm kỹ năng tương tác với kinh nghiệm làm việc	-0.165	Ngược, yếu

Mặc dù có tương quan ngược nhưng đây là các mức tương quan “không đáng kể hoặc do may rủi” [25, tr.81], hay là “tương quan yếu, hai yếu tố hiếm khi cùng xuất hiện bên nhau” [54, tr.A-9], nên không thể kết luận có mối liên quan nào giữa điểm số thể hiện trên bảng hỏi với các đặc điểm cá nhân nói trên. Giả thuyết “Không có sự khác biệt ý nghĩa về mức độ thuần thực kỹ năng tương tác giữa nam và nữ” được khẳng định; Giả thiết “Có sự khác biệt có ý nghĩa giữa sinh viên hệ đào tạo chính quy và không chính quy, giữa sinh viên có kinh nghiệm làm việc từ 1 năm trở lên và sinh viên chưa có kinh nghiệm làm việc với mức độ thuần thực kỹ năng tương tác cao hơn nghiêng về phía sinh viên không chính quy cũng như là sinh viên có kinh nghiệm làm việc” bị bác bỏ.

### **3.1.5. Hệ số tin cậy của bảng hỏi sinh viên**

Hệ số tin cậy của tất cả 61 câu hỏi đánh giá kỹ năng tương tác:  $\alpha=0.8484$ .

## 3.2. KẾT QUẢ CÁC LỰA CHỌN CỦA SINH VIÊN

### 3.2.1. Đối với các câu hỏi đánh giá kỹ năng nghe

Sinh viên thể hiện khuynh hướng *thường xuyên* không phát biểu ý kiến trước khi người khác nói xong, nhưng *thỉnh thoảng* có ngắt lời người nói để phát biểu khi bất đồng ý kiến; Khuynh hướng chung là *không bao giờ* trì hoãn sự đánh giá, và *luôn luôn* đánh giá trước khi nghe xong. Đối với yêu cầu tập trung chú ý khi nghe thì khuynh hướng lựa chọn chung là *thường xuyên* xao lãng nếu người nói dài dòng và *thỉnh thoảng* có thể duy trì sự chú ý đối với những điều nghe có vẻ không thú vị. Đối với yêu cầu về khả năng sắp xếp và tóm tắt thông tin khi nghe thì khuynh hướng lựa chọn chung là *luôn luôn* chờ đợi người nói tóm tắt những ý tưởng đã trình bày chứ không tự tóm tắt thông tin khi nghe và *không bao giờ* sắp xếp thông tin khi nghe. Sinh viên cũng thể hiện khuynh hướng chung là *không bao giờ* biểu lộ các ngôn ngữ hoặc cử chỉ điệu bộ bày tỏ sự quan tâm khi nghe (Bảng 3.9). Ghi nhận chung là mặc dù không ngắt lời người nói nhưng sinh viên ít thể hiện các biểu hiện nghe tích cực như tập trung chú ý, sắp xếp và tóm tắt thông tin, trì hoãn sự đánh giá và biểu lộ sự quan tâm.

**Bảng 3.9.** Lựa chọn của sinh viên đối với các câu hỏi đánh giá kỹ năng nghe

Câu hỏi	Tỷ lệ % các lựa chọn				Yếu vị
	Luôn luôn	Thường xuyên	Thỉnh thoảng	Không bao giờ	
Tôi ngắt lời người nói để phát biểu ý kiến của mình khi tôi không đồng ý với điều vừa nghe.	1.1	2.4	53.4	43.2	3.00
Tôi không phát biểu ý kiến trước khi tôi biết chắc rằng người nói đã nói xong.	21.4	40.2	17.7	20.6	2.00
Tôi không đánh giá điều người ta nói trước khi họ nói xong.	26.1	25.6	21.9	26.4	4.00

**Bảng 3.9.** Lựa chọn của sinh viên đối với các câu hỏi đánh giá kỹ năng nghe (tiếp theo trang 67).

Câu hỏi	Tỷ lệ % các lựa chọn				Yếu vị
	Luôn luôn	Thường xuyên	Thỉnh thoảng	Không bao giờ	
Trong khi người khác đang nói, tôi nhanh chóng phán quyết là tôi thích hay không thích ý tưởng của họ.	49.7	27.9	13.0	9.3	1.00
Khi một người nói dài dòng để diễn tả một ý tưởng đơn giản thì tâm trí tôi lan man sang chuyện khác.	15.0	46.7	25.1	13.2	2.00
Tôi có thể duy trì sự chú ý vào điều người khác đang nói với tôi ngay cả khi nghe có vẻ không thú vị.	11.4	31.8	33.2	23.6	3.00
Thay vì sắp xếp các ý tưởng của người nói, tôi chờ đợi họ tóm tắt cho tôi.	40.2	38.1	13.8	7.9	1.00
Tôi tập trung vào vấn đề đang được nói và sắp xếp thông tin.	1.6	16.6	38.7	43.2	3.00
Tôi nói “vâng, dạ” hay “tôi hiểu” để người nói biết là tôi thực sự đang nghe họ	8.2	15.6	30.6	45.6	4.00
Tôi gật đầu hoặc làm các cử chỉ khác để biểu lộ sự quan tâm đến cuộc đàm thoại	6.3	15.6	35.2	42.9	4.00

### **3.2.2. Đối với các câu hỏi đánh giá kỹ năng thể hiện các vai trò không chính thức trong nhóm**

Sinh viên *thường xuyên* quan tâm đến mục tiêu thảo luận, *thường xuyên* chú ý đến ý kiến đồng ý hay không đồng ý của người khác, *thường xuyên* yêu cầu người khác nêu ý kiến, đây là các động thái có lợi cho hiệu suất nhóm. Tuy nhiên, khuynh

hướng lựa chọn chung là *thỉnh thoảng* mới phát biểu ý kiến hoặc giải thích mở rộng ý tưởng của người khác, điều này dẫn đến sự quan ngại về không khí ít cởi mở chia sẻ và thói quen đùn đẩy trách nhiệm lẫn nhau có thể có trong các cuộc thảo luận nhóm của sinh viên. Sinh viên cũng cho thấy thái độ thái độ khuyến khích và chú ý tạo ra cơ hội tham gia đồng đều giữa các cá nhân trong nhóm *thường xuyên* được thể hiện. Sinh viên *thỉnh thoảng* có sử dụng yếu tố hài hước để bôi trơn bộ máy làm việc của nhóm. Khuynh hướng lựa chọn chung là *không bao giờ* thể hiện thái độ đồng ý thụ động, cho phép suy đoán là có rất ít sinh viên chọn thể hiện vai trò người âm thầm làm việc, lặng lẽ hỗ trợ trong nhóm. Sinh viên *không bao giờ* thể hiện các hành vi có tính cá nhân mặc kệ mục tiêu chung của nhóm, làm giảm hiệu suất làm việc và tính cố kết của nhóm (Bảng 3.10). Nhìn chung, các sinh viên lựa chọn không thể hiện các hành vi không tích cực một cách triệt để hơn hẳn lựa chọn thể hiện các hành vi tích cực trong thảo luận nhóm. Nhược điểm bộc lộ rõ nét là các sinh viên ít phát biểu và chia sẻ trong nhóm.

**Bảng 3.10.** Lựa chọn của sinh viên đối với các câu hỏi đánh giá kỹ năng thể hiện các vai trò không chính thức trong nhóm

Câu hỏi	Tỷ lệ % các lựa chọn				Yếu vị
	Luôn luôn	Thường xuyên	Thỉnh thoảng	Không bao giờ	
Tôi đưa ra nhiều ý kiến, đề xuất các giải pháp.	16.8	31.3	48.9	2.9	3.00
Tôi yêu cầu các bạn khác nêu ý kiến, giải thích, cho ví dụ, đề xuất giải pháp.	18.9	42.9	32.3	5.9	2.00
Tôi tìm kiếm sự đồng ý hay không đồng ý từ những lời phát biểu của các bạn khác.	33.4	38.7	21.3	6.6	2.00
Tôi giải thích, mở rộng ý tưởng của các bạn khác bằng cách cung cấp các ví dụ hoặc sự lựa chọn.	17.2	34.0	42.2	6.6	3.00

**Bảng 3.10.** Lựa chọn của sinh viên đối với các câu hỏi đánh giá kỹ năng thể hiện các vai trò không chính thức trong nhóm (tiếp theo trang 69).

Câu hỏi	Tỷ lệ % các lựa chọn				Yếu vị
	Luôn luôn	Thường xuyên	Thỉnh thoảng	Không bao giờ	
Tôi hướng dẫn cuộc thảo luận của nhóm đi đúng hướng hoặc nhắc nhở về mục tiêu của nhóm.	23.3	39.2	31.2	6.3	2.00
Tôi ủng hộ, bênh vực tinh thần và thiện chí của các bạn trong nhóm bằng cách khen ngợi và chấp nhận họ.	34.8	36.9	23.5	4.7	2.00
Tôi đồng ý một cách thụ động với ý kiến của các bạn khác	3.2	5.3	37.2	54.4	4.00
Tôi lôi kéo các bạn ít nói vào cuộc thảo luận	24.5	40.8	25.8	8.9	2.00
Tôi duy trì hoà bình trong nhóm, giảm căng thẳng bằng thái độ hài hước.	30.2	31.0	32.1	6.6	3.00
Tôi nắm độc quyền cuộc thảo luận để khẳng định mình	0.3	1.6	14.2	83.9	4.00
Tôi bỏ ngang cuộc thảo luận của nhóm	0.0	1.6	14.3	84.1	4.00
Tôi làm các bạn quan tâm đến việc khác khi đang thảo luận vấn đề quan trọng	1.6	2.1	13.2	83.1	4.00
Tôi cố gắng để nổi trội hơn trong nhóm bằng cách cạnh tranh	0.8	1.8	26.1	71.3	4.00

### 3.2.3. Đối với các câu hỏi đánh giá kỹ năng sử dụng nhóm để ra quyết định

Sinh viên nhận xét về sự định hướng đến mục tiêu của nhóm, về sự cố gắng, và về mối quan hệ tương tác trong nhóm đạt *mức độ tốt*. Sinh viên nhận định sự tham gia

đồng đều, việc thực hiện chức năng lãnh đạo trong nhóm mình đạt *mức độ khá*. Ngoài ra, việc thực hiện chức năng lãnh đạo nhóm, các vấn đề về kết quả thảo luận nhóm cũng được nhận xét ở *mức độ khá* (Bảng 3.11).

**Bảng 3.11.** Lựa chọn của sinh viên đối với các câu hỏi đánh giá kỹ năng sử dụng nhóm để ra quyết định

Câu hỏi	Tỷ lệ % các lựa chọn				Yếu vị
	Tốt	Khá	Trung bình	Yếu	
Nói chung cuộc thảo luận đã đạt mục tiêu	28.9	61.6	9.2	0.3	2.0
Nhìn tổng thể cuộc thảo luận có hiệu quả	29.8	56.7	12.1	1.3	2.0
Kết quả cuộc thảo luận được hài lòng	31.8	57.6	9.7	0.9	2.0
Các vấn đề được khám phá trong cuộc thảo luận là có giá trị	35.2	49.7	14.8	0.3	2.0
Các ý tưởng được trình bày trong cuộc thảo luận đã được xem xét cẩn trọng	42.9	42.6	13.2	1.3	1.0
Các thành viên trong nhóm đã giải quyết vấn đề một cách hệ thống	33.2	50.8	14.5	1.6	2.0
Hành động của nhóm là hướng đến mục tiêu chung	56.1	36.8	6.6	0.5	1.0
Sự đóng góp của các thành viên trong nhóm là rất cố gắng	45.8	42.6	11.3	0.3	1.0
Sự tham gia trong cuộc thảo luận là đồng đều	26.7	46.0	23.3	4.0	2.0
Mối quan hệ tương tác giữa các thành viên trong nhóm tốt	47.9	37.6	13.4	1.1	1.0
Chức năng lãnh đạo trong cuộc thảo luận đã được thực hiện tốt	36.6	50.8	11.8	0.8	2.0

Liên hệ với kết luận đã nêu ở trên, khi mà sinh viên ít phát biểu trong nhóm thì sự tham gia đồng đều trong nhóm là khó. Do đó có thể suy luận rằng vấn đề lãnh đạo

nhóm và các vấn đề về kết quả thảo luận nhóm là không hoàn toàn được hài lòng. Sinh viên chưa sử dụng nhóm như một công cụ tạo ra kết quả làm việc cao hơn sự nỗ lực của bản thân.

### 3.2.4. Đối với các câu hỏi đánh giá kỹ năng lãnh đạo

**Bảng 3.12.** Lựa chọn của sinh viên đối với các câu hỏi đánh giá kỹ năng lãnh đạo

Câu hỏi	Tỷ lệ % các lựa chọn				Yếu vị
	Tốt	Khá	Trung bình	Yếu	
Tôi cân nhắc yếu tố đạo đức trong hành vi của mình như một người lãnh đạo	34.2	50.0	13.4	2.4	2.0
Tôi có thể động viên hoặc hướng dẫn người khác	33.7	55.3	10.5	0.5	2.0
Tôi lưu ý đến những công việc chung và những mối quan tâm chung	38.7	47.9	12.9	0.5	2.0
Tôi có thể sắp xếp lịch làm việc và điều động các cuộc họp	20.3	49.7	23.9	6.1	2.0
Tôi đáp ứng linh hoạt với các kiểu giao tiếp khác nhau	20.8	54.2	23.7	1.3	2.0
Tôi có thể tự chủ hành vi của mình trong suốt các cuộc họp	29.5	50.8	17.6	2.1	2.0
Tôi thể hiện sự quan tâm của mọi người đối với mỗi người	37.4	51.0	10.8	0.8	2.0
Tôi nghĩ tôi là người có uy tín	34.5	57.4	7.9	0.3	2.0
Tôi kiến tạo sự đồng cảm, sự đoàn kết, và sự cam kết trong nhóm	32.4	50.8	15.8	1.1	2.0
Tôi có thể giúp những người ít nói tham gia công việc chung	20.6	47.2	28.5	3.7	2.0
Tôi có thể giúp những người có mâu thuẫn với nhau hiểu nhau	27.7	43.0	22.7	6.6	2.0



Sinh viên thể hiện khả năng điều phối hoạt động nhằm đạt mục tiêu chung, khả năng nắm bắt nhu cầu của người khác, khả năng xây dựng các mối quan hệ trong nhóm và tổ chức ở *mức độ khá*.

### 3.2.5. Đối với các câu hỏi đánh giá kỹ năng thương lượng giải quyết xung đột

**Bảng 3.13.** Lựa chọn của sinh viên đối với các câu hỏi đánh giá kỹ năng thương lượng giải quyết xung đột

Câu hỏi	Tỷ lệ % các lựa chọn				Yếu vị
	Luôn luôn	Thường xuyên	Thỉnh thoảng	Không bao giờ	
Tôi nói với các bạn tôi nghĩ rằng vấn đề đó là gì	17.2	29.4	42.4	10.9	3.00
Tôi nói với các bạn cảm xúc và suy nghĩ của tôi về vấn đề đó	20.8	35.0	37.1	7.1	3.00
Tôi tuyên bố một cách đơn giản tôi nghĩ vấn đề đó là gì	10.0	27.2	42.7	20.1	3.00
Tôi hỏi các bạn cảm xúc và suy nghĩ của họ về vấn đề đó	19.5	38.8	35.6	6.1	2.00
Tôi để cho bạn bè biết cái gì gây rắc rối cho tôi	15.0	38.4	40.0	6.6	3.00
Tôi đề nghị bạn bè giải quyết rắc rối đó	11.7	24.5	43.4	20.5	3.00
Tôi lớn tiếng với một người bạn	1.1	4.7	48.4	45.8	3.00
Tôi lớn tiếng với cả nhóm bạn	0.8	1.8	23.7	73.7	4.00
Tôi xúc phạm một người trong nhóm bạn	0.0	1.3	14.5	84.2	4.00
Tôi mắng cả nhóm bạn	0.3	0.3	3.9	95.5	4.00
Tôi xúc phạm nhiều người trong nhóm bạn	0.3	0.5	5.3	93.9	4.00

**Bảng 3.13.** Lựa chọn của sinh viên đối với các câu hỏi đánh giá kỹ năng thương lượng giải quyết xung đột (tiếp theo trang 73).

Câu hỏi	Tỷ lệ % các lựa chọn				Yếu vị
	Luôn luôn	Thường xuyên	Thỉnh thoảng	Không bao giờ	
Tôi biểu thị cảm giác tiêu cực với một số người trong nhóm bạn	1.1	1.6	36.1	61.2	4.00
Tôi đề nghị rằng một số người trong nhóm bạn nên thay đổi hành vi	2.9	9.3	64.0	23.8	3.00
Tôi không nói bất cứ điều gì về vấn đề đó	8.8	17.3	46.5	27.4	3.00
Tôi tránh nói về vấn đề đó	9.0	22.2	41.5	27.2	3.00

Ngoại trừ hành vi “hỏi cảm xúc và suy nghĩ của người khác” được lựa chọn thể hiện ở mức độ *thường xuyên*, các hành vi giải quyết xung đột với thái độ hợp tác khác *thỉnh thoảng* được lựa chọn. Hành vi “lớn tiếng với một người bạn” và “đề nghị người khác thay đổi hành vi” cũng *thỉnh thoảng* được lựa chọn. Khuynh hướng lựa chọn chung cho các hành vi cứng rắn là *không bao giờ*. Các hành vi né tránh xung đột có xu hướng lựa chọn *thỉnh thoảng*. Như vậy, để giải quyết xung đột thì việc không thể hiện các hành động tiêu cực được sinh viên lựa chọn một cách triệt để, trong khi các hành động tích cực thì chưa được thể hiện thường xuyên, đó cũng là đặc điểm rõ nét nhất biểu hiện chung về kỹ năng tương tác của sinh viên.

### **3.2.6. Đối với các câu hỏi kiểm tra sự tự tin của sinh viên về kỹ năng tương tác**

Vấn đề giải quyết xung đột có tỷ lệ tự tin thấp nhất. Tỷ lệ tự tin khá cao về các kỹ năng lãnh đạo và hợp tác nhóm nhỏ. Hầu hết sinh viên mong muốn được huấn luyện để phát triển kỹ năng tương tác (Bảng 3.14).

Với câu hỏi “tự đánh giá như thế nào về mức độ phát triển kỹ năng tương tác?”, kết quả cho thấy sinh viên tự đánh giá kỹ năng của mình thấp hơn những gì họ thể hiện trên bảng hỏi:

Tốt: 29.8% Tạm: 53.3% Còn phải rèn luyện nhiều: 17.9%

**Bảng 3.14.** Sự tự tin của sinh viên về kỹ năng tương tác

Câu hỏi	Có	Không
...có tự tin rằng mình là người giao tiếp tốt?	67.4%	32.6%
...có tự tin rằng mình biết cách hợp tác?	74.1%	25.9%
...nghĩ rằng mình có tiềm năng lãnh đạo?	73.5%	26.5%
...nghĩ rằng mình biết cách giải quyết xung đột?	49.7%	50.3%
...có nhu cầu rèn luyện để phát triển kỹ năng tương tác? ...có dự lớp huấn luyện?	98.4%	1.6%

### 3.3. Ý KIẾN SINH VIÊN

Trong bảng hỏi sinh viên có 2 câu hỏi mở:

- Các hoạt động học tập các môn học trong giờ lên lớp, hoạt động đoàn thể, hoạt động thực tế, thực tập sư phạm ở nhà trường hiện nay đã đáp ứng được nhu cầu rèn luyện phát triển kỹ năng tương tác của sinh viên hay chưa? Tại sao?
- Sinh viên gặp khó khăn gì trong việc rèn luyện kỹ năng tương tác? Nên thay đổi điều gì trong quá trình đào tạo để kỹ năng tương tác của sinh viên được nâng cao hơn?

Có 176 sinh viên được ghi nhận ý kiến trả lời 2 câu hỏi này (các sinh viên còn lại hoặc là không trả lời, hoặc cho rằng “nhà trường đã đáp ứng được nhu cầu của sinh viên” và “không gặp khó khăn”, hoặc cho rằng “chưa đáp ứng được” nhưng diễn đạt không rõ ý “tại sao” và “nên thay đổi điều gì”). Tổng hợp các ý kiến của sinh viên tập trung vào các vấn đề sau:

- Có 28 ý kiến sinh viên cho rằng cơ sở vật chất của nhà trường chưa đáp ứng được nhu cầu đào tạo, đặc biệt là đào tạo chuyên ngành, và 01 ý kiến về giờ giấc phục vụ của Thiết bị, Thư viện.
- Có 19 ý kiến về thái độ, trách nhiệm, và phương pháp của giáo viên.
- Có 63 ý kiến về chương trình đào tạo, sắp xếp điều phối chương trình, thi cử và đánh giá.

- Có 50 ý kiến về việc tổ chức các hoạt động ngoài giờ lên lớp.
- Có 100 ý kiến sinh viên nêu các khó khăn trong rèn luyện kỹ năng tương tác, đó là khó khăn về tâm lý (không tự tin,...), khó khăn về phương pháp (không biết cách,...), khó khăn về điều kiện (không có cơ hội,...).

Từ các ý kiến của sinh viên nổi lên một vấn đề là: sau khi được hỏi, các sinh viên nhận ra rằng kỹ năng tương tác là một thứ mà họ cần và chưa được nhà trường trang bị đầy đủ. Sinh viên cũng cho rằng chương trình đào tạo và cách thức thực hiện chương trình như nhà trường đang làm là không hiệu quả đối với vấn đề giúp sinh viên phát triển kỹ năng tương tác. Vấn đề này chưa dành được một thứ tự ưu tiên nào để được đầu tư về nguồn lực con người, thời gian. Sinh viên cũng không ý thức được là có một sự cam kết quán triệt nào giữa sinh viên và nhà trường về mục tiêu rèn luyện kỹ năng tương tác trong hoạt động dạy học và các hoạt động khác. Các ý kiến của sinh viên cũng cho thấy là các giáo viên cũng chưa thể hiện kỹ năng tổ chức của mình để giúp nhà trường phát triển, và nhà trường hiện tại vẫn còn khác nhiều lắm với một nhà trường hiệu quả (Phụ lục 2). Các giải pháp chủ yếu mà sinh viên đề nghị là tăng cường đối thoại và giao lưu, tăng cường hoạt động thực tập thực tế (Phụ lục 8).

### **3.4. KẾT QUẢ CÁC LỰA CHỌN CỦA GIÁO VIÊN**

#### **3.4.1. Đối với các câu hỏi điều tra nhận định của giáo viên về kỹ năng nghe của sinh viên**

Giáo viên *hoàn toàn đồng ý* rằng sinh viên không ngắt lời họ. Giáo viên *phản đối* các ý kiến cho rằng sinh viên không biểu lộ sự quan tâm khi nghe, kém tập trung chú ý khi nghe giảng. Giáo viên *không đồng ý* với nhận định cho rằng sinh viên không trì hoãn sự đánh giá nhưng *đồng ý* rằng sinh viên không biết sắp xếp và tóm tắt thông tin khi nghe (Bảng 3.15). Ghi nhận chung là giáo viên đánh giá cao về kỹ năng nghe của sinh viên hơn là những gì sinh viên thể hiện trên bảng hỏi. Mặt khác, các phát biểu của sinh viên trong phần trả lời câu hỏi mở cho phép suy đoán rằng phương pháp thuyết giảng vẫn được các giáo viên sử dụng phổ biến. Trong khi đó vấn đề rèn luyện kỹ năng nghe cho sinh viên hiếm khi được đặt ra. Vì vậy, phương

pháp thuyết giảng có thể gây nhiều khó khăn cho giáo viên hơn là họ nghĩ bởi sinh viên nắm bắt thông tin kém mà cũng ít phản hồi. Giáo viên và sinh viên đồng nhận xét rằng sinh viên không biết sắp xếp và tóm tắt thông tin khi nghe. Điều này làm nảy sinh thắc mắc về kỹ năng đọc hiểu tiếng Việt của sinh viên bởi vì các kỹ năng này liên quan mật thiết với nhau.

**Bảng 3.15.** Lựa chọn của giáo viên đối với các câu hỏi điều tra nhận định của giáo viên về kỹ năng nghe của sinh viên

Câu hỏi	Tỷ lệ % các lựa chọn					Yếu vị
	Hoàn toàn đồng ý	Đồng ý	Không đồng ý cũng không phản đối	Phản đối	Hoàn toàn phản đối	
Khi tôi giảng bài phần lớn sinh viên không biểu lộ các cử chỉ điều bộ cho thấy là họ có đang nghe hay không	8.2	19.7	13.1	59.0	0.0	4.00
Tôi biết là phần lớn sinh viên kém tập trung, dễ bị xao lãng khi nghe giảng	14.5	17.7	11.3	51.6	4.8	4.00
Theo tôi thì phần lớn các sinh viên không biết sắp xếp và tóm tắt thông tin khi nghe	8.1	53.2	8.1	30.6	0.0	2.00
Sinh viên thường nhanh chóng phán đoán rằng họ thích hay không trước khi nghe xong	13.1	29.5	29.5	26.2	1.6	2.00 3.00
Chưa bao giờ có sinh viên nào ngắt lời tôi	45.2	37.1	6.5	11.3	0.0	1.00

### 3.4.2. Đối với các câu hỏi điều tra nhận định của giáo viên về kỹ năng sử dụng nhóm để ra quyết định của sinh viên

**Bảng 3.16.** Lựa chọn của giáo viên đối với các câu hỏi điều tra nhận định của giáo viên về kỹ năng sử dụng nhóm để ra quyết định của sinh viên

Câu hỏi	Tỷ lệ % các lựa chọn					Yếu vị
	Hoàn toàn đồng ý	Đồng ý	Không đồng ý cũng không phản đối	Phản đối	Hoàn toàn phản đối	
Các cuộc thảo luận nhóm của sinh viên nhìn chung kém hiệu quả	12.9	29.0	17.7	40.3	0.0	4.00
Không nhiều các vấn đề có giá trị được phát hiện trong các cuộc thảo luận của sinh viên	11.5	44.3	23.0	21.3	0.0	2.00
Phần lớn các cuộc thảo luận của sinh viên là đạt mục tiêu	12.9	46.8	22.6	16.1	1.6	2.00
Mối quan hệ tương tác giữa các sinh viên trong nhóm là tốt	11.3	53.2	19.4	16.1	0.0	2.00
Hầu hết các nhóm sinh viên biết cách giải quyết vấn đề một cách hệ thống	4.8	37.1	35.5	22.6	0.0	2.00

Giáo viên *đồng ý* rằng phần lớn các cuộc thảo luận của sinh viên là đạt mục tiêu, mối quan hệ tương tác giữa các sinh viên trong nhóm là tốt, các nhóm sinh viên biết cách giải quyết vấn đề; *phản đối* quan điểm cho rằng các cuộc thảo luận nhóm của sinh viên kém hiệu quả. Giáo viên *đồng ý* với nhận định cho rằng không nhiều các vấn đề có giá trị được phát hiện trong các cuộc thảo luận của sinh viên. Như vậy, theo quan điểm của giáo viên thì tính khám phá, phát hiện vấn đề trong các cuộc thảo luận của sinh viên chưa tốt.

### 3.4.3. Đối với các câu hỏi điều tra nhận định của giáo viên về kỹ năng thương lượng và kỹ năng lãnh đạo của sinh viên

**Bảng 3.17.** Lựa chọn của giáo viên đối với các câu hỏi điều tra nhận định của giáo viên về kỹ năng thương lượng và lãnh đạo của sinh viên

Câu hỏi	Tỷ lệ % các lựa chọn					Yếu vị
	Hoàn toàn đồng ý	Đồng ý	Không đồng ý cũng không phản đối	Phản đối	Hoàn toàn phản đối	
Khi có mâu thuẫn, bất hoà, phần lớn các sinh viên chọn cách né tránh, cố gắng để bỏ qua vấn đề phát sinh mâu thuẫn	4.8	32.3	29.0	32.3	1.6	2.00 4.00
Khi mâu thuẫn là nghiêm trọng sinh viên sẽ quyết liệt đấu tranh trong tập thể lớp để yêu cầu bạn mình phải thay đổi hành vi	8.1	43.5	35.5	12.9	0.0	2.00
Phần lớn sinh viên không bắt đầu giải quyết mâu thuẫn bằng cách nói họ nghĩ gì về vấn đề đó hay họ cảm nhận vấn đề như thế nào	3.3	39.3	27.9	29.5	0.0	2.00
Có rất ít sinh viên biết cách điều động các cuộc họp	14.5	62.9	3.2	19.4	0.0	2.00

Giáo viên *không đồng ý* rằng sinh viên chọn cách né tránh khi có mâu thuẫn. Giáo viên *đồng ý* rằng sinh viên không thể hiện thái độ hợp tác khi giải quyết xung đột, sinh viên sẽ thể hiện thái độ cứng rắn khi mâu thuẫn nghiêm trọng, và có rất ít sinh viên biết cách điều động các cuộc họp. Trong khi đó thì sinh viên thể hiện kỹ năng lãnh đạo trên bảng hỏi ở mức khá (Bảng 3.12). Tỷ lệ tự tin về kỹ năng lãnh đạo của sinh viên cũng ở mức khá cao (Bảng 3.14). Trong phần trả lời câu hỏi mở sinh viên

bày tỏ nguyện vọng được tổ chức các hoạt động giao lưu mạn đàm do sinh viên tự chủ về mặt tổ chức. Những yếu tố này cho phép kết luận rằng sinh viên ít khi được tạo cơ hội để rèn luyện kỹ năng lãnh đạo, có thể là do giáo viên chưa giao việc cho họ.

### 3.4.4. Đối với các câu hỏi điều tra nhận định về thái độ của giáo viên đối với vấn đề dạy kỹ năng tổ chức cho sinh viên

**Bảng 3.18.** Lựa chọn của giáo viên đối với các câu hỏi điều tra nhận định về thái độ của giáo viên đối với vấn đề dạy kỹ năng tương tác cho sinh viên

Câu hỏi	Tỷ lệ % các lựa chọn					Yếu vị
	Hoàn toàn đồng ý	Đồng ý	Không đồng ý cũng không phản đối	Phản đối	Hoàn toàn phản đối	
Dạy kỹ năng tương tác (giao tiếp, làm việc trong nhóm,...) cho sinh viên là vai trò nhiệm vụ của Trường Đại học	46.8	48.4	3.2	1.6	0.0	2.00
Dạy các kỹ năng này cho sinh viên có thể được thực hiện tốt trong quá trình giảng dạy các học phần kiến thức chuyên môn	35.5	53.2	9.7	1.6	0.0	2.00
Thực tế là giáo viên không đủ điều kiện để có thể rèn luyện các kỹ năng này cho sinh viên trong khuôn khổ các học phần chuyên môn	9.7	43.5	11.3	32.3	3.2	2.00
Bản thân giáo viên chưa tự tin là mình biết phương pháp hướng dẫn sinh viên rèn luyện các kỹ năng này	0.0	24.2	21.0	48.4	6.5	4.00



**Bảng 3.18.** Lựa chọn của giáo viên đối với các câu hỏi điều tra nhận định về thái độ của giáo viên đối với vấn đề dạy kỹ năng tương tác cho sinh viên (tiếp trang 80).

Câu hỏi	Tỷ lệ % các lựa chọn					Yếu vị
	Hoàn toàn đồng ý	Đồng ý	Không đồng ý cũng không phản đối	Phản đối	Hoàn toàn phản đối	
Có rất ít giáo viên giao bài tập lớn để sinh viên làm việc theo nhóm trong thời gian dài	16.1	66.1	11.3	6.5	0.0	2.00
Giáo viên ít đánh giá kết quả học tập của sinh viên theo nhóm vì ngại là không công bằng do sự tham gia không đồng đều của các sinh viên trong nhóm	9.8	44.3	19.7	26.2	0.0	2.00
Nên tổ chức hướng dẫn các kỹ năng này cho sinh viên trong một chương trình huấn luyện đặc biệt và có đánh giá kết quả	16.1	61.3	14.5	8.1	0.0	2.00
Biết cách giao tiếp thực ra là kinh nghiệm sống, không ai dạy ai được	12.9	19.4	17.7	45.2	4.8	4.00

Các giáo viên *đồng ý* rằng dạy kỹ năng tương tác cho sinh viên là vai trò, nhiệm vụ của Trường Đại học, và việc dạy các kỹ năng này cho sinh viên có thể được thực hiện tốt trong quá trình giảng dạy các học phần kiến thức chuyên môn. Thế nhưng, giáo viên cũng *đồng ý* rằng thực tế không đủ điều kiện để rèn luyện các kỹ năng này trong các học phần chuyên môn. Giáo viên *phản đối* ý kiến cho rằng họ chưa tự tin về phương pháp hướng dẫn các kỹ năng này. Giáo viên *đồng ý* là có rất ít giáo viên

giao bài tập lớn cho sinh viên làm việc theo nhóm trong thời gian dài, cũng như họ ít đánh giá kết quả học tập theo nhóm do ngại không công bằng. Giáo viên *đồng ý* với ý kiến tổ chức hướng dẫn kỹ năng tương tác cho sinh viên trong một chương trình huấn luyện đặc biệt. Giáo viên *phản đối* quan điểm cho rằng giao tiếp là kinh nghiệm sống không thể chuyển giao. Nhìn chung là các giáo viên chưa làm được nhiều việc nhằm thúc đẩy sự phát triển kỹ năng tương tác của sinh viên.

### **3.5. KẾT QUẢ XỬ LÝ ĐIỂM SỐ CÁC LỰA CHỌN CỦA GIÁO VIÊN**

#### **3.5.1. Xử lý điểm số**

Các lựa chọn của giáo viên được chuyển thành điểm số. Quy định như sau:

-Các câu 1, 2, 3, 4, 6, 7, 11, 12, 13, 14, 17, 18, 19, 20, 22: *hoàn toàn đồng ý=1 điểm, đồng ý= 2 điểm, không đồng ý cũng không phản đối= 3 điểm, phản đối= 4 điểm, hoàn toàn phản đối= 5 điểm.*

-Các câu còn lại: *hoàn toàn đồng ý= 5 điểm, đồng ý= 4 điểm, không đồng ý cũng không phản đối= 3 điểm, phản đối= 2 điểm, hoàn toàn phản đối= 1 điểm*

Quy định như sau:

Điểm giáo viên nhận định về kỹ năng nghe của sinh viên là tổng điểm từ câu 1 đến câu 5

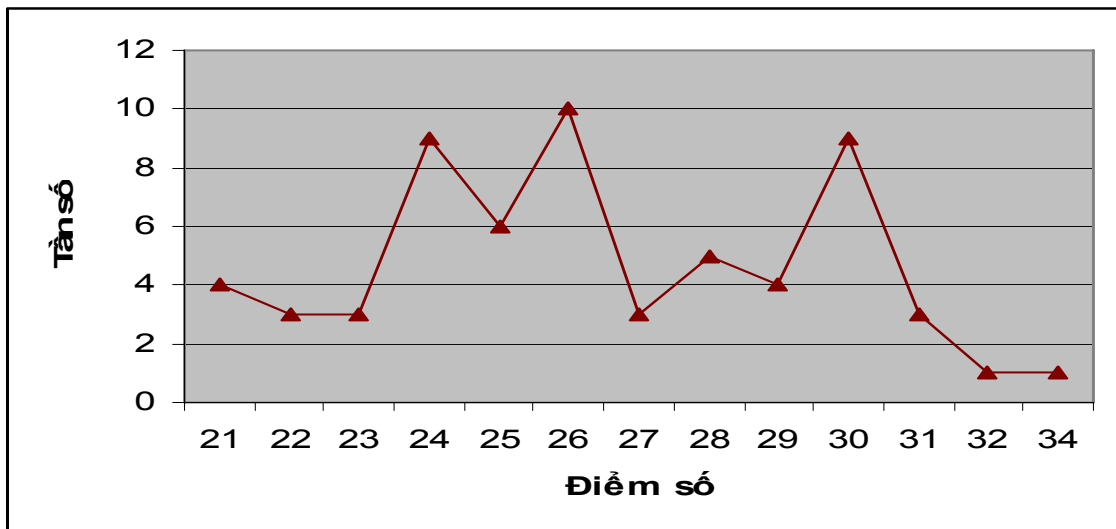
Điểm nhận định kỹ năng sử dụng nhóm để ra quyết định là tổng điểm từ câu 6 đến câu 10

Điểm nhận định kỹ năng thương lượng và lãnh đạo là tổng điểm từ câu 11 đến câu 14

Điểm nhận định thái độ của giáo viên đối với việc dạy kỹ năng tương tác cho sinh viên là tổng điểm từ câu 15 đến câu 22.

#### **3.5.2. Điểm nhận định thái độ của giáo viên đối với vấn đề dạy kỹ năng tương tác**

Điểm nhận định thái độ của giáo viên là một phân bố của 62 trường hợp, có trung bình Mean=26.41, trung vị Median=26.00, yếu vị Mode =26.00, hàng số R=34-21=23, độ lệch tiêu chuẩn s=3.122 (Đồ thị 3.7)



**Đồ thị 3.7.** Biểu diễn phân bố tần số điểm thái độ của giáo viên (Mẫu N=62).

Phân bố điểm số của giáo viên có sự chênh lệch điểm số lớn, đồ thị biểu diễn là một đường gấp khúc thể hiện quan điểm, thái độ của giáo viên trong vấn đề dạy kỹ năng tương tác cho sinh viên còn nhiều khác biệt, chưa thống nhất. Điều này cũng có thể là hậu quả của cách thức làm việc theo kiểu mạng lưới truyền thống, phương cách trao đổi chia sẻ ý kiến giữa các giáo viên có thể chưa hiệu quả, và cũng có thể là do vấn đề kỹ năng tương tác còn rất mới đối với các giáo viên.

### 3.5.3. Hệ số tương quan

#### 3.5.3.1. Tương quan giữa điểm kỹ năng của sinh viên và điểm nhận định của giáo viên

**Bảng 3.19.** Hệ số tương quan tích-moment Pearson giữa điểm kỹ năng của sinh viên và điểm nhận định của giáo viên

Loại tương quan	Trị số	Mức tương quan
Điểm kỹ năng nghe với điểm nhận định về kỹ năng nghe	0.054	Yếu
Điểm kỹ năng sử dụng nhóm để ra quyết định với điểm nhận định về kỹ năng sử dụng nhóm để ra quyết định	0.082	Yếu
Điểm kỹ năng tương tác với điểm nhận định về kỹ năng tương tác	0.098	Yếu

### 3.5.3.2. Tương quan giữa nhận định của giáo viên thể hiện của sinh viên

**Bảng 3.20.** Hệ số tương quan tích-moment Pearson giữa nhận định của giáo viên thể hiện của sinh viên

Loại tương quan	Trị số	Mức tương quan
“Khi tôi giảng bài phần lớn sinh viên không biểu lộ các cử chỉ điệu bộ cho thấy là họ có đang nghe hay không” với “Tôi gật đầu hoặc làm các cử chỉ khác để biểu lộ sự quan tâm đến cuộc đàm thoại”	-0.007	Ngược, không đáng kể
“Tôi biết là phần lớn sinh viên kém tập trung, dễ bị xao lãng khi nghe giảng” với “Tôi có thể duy trì sự chú ý vào điều người khác đang nói với tôi ngay cả khi nghe có vẻ không thú vị”	0.078	Yếu
“Theo tôi thì phần lớn các sinh viên không biết sắp xếp và tóm tắt thông tin khi nghe” với “Thay vì sắp xếp lại các ý tưởng của người nói, tôi chờ đợi họ tóm tắt cho tôi”	0.261	Trung bình
“Sinh viên thường nhanh chóng phán đoán rằng họ thích hay không trước khi nghe xong” với “Trong khi người khác đang nói, tôi nhanh chóng phán quyết là tôi thích hay không thích ý tưởng của họ”	0.094	Yếu
“Chưa bao giờ có sinh viên nào ngắt lời tôi” với “Tôi ngắt lời người nói để phát biểu ý kiến của mình khi tôi không đồng ý với điều vừa nghe”	-0.037	Ngược, yếu
“Các cuộc thảo luận nhóm của sinh viên nhìn chung kém hiệu quả” với “Nhìn tổng thể cuộc thảo luận có hiệu quả”	1.000	Hoàn toàn

**Bảng 3.20.** Hệ số tương quan tích-moment Pearson giữa nhận định của giáo viên thể hiện của sinh viên (tiếp theo trang 84).

Loại tương quan	Trị số	Mức tương quan
“Không nhiều các vấn đề có giá trị được phát hiện trong các cuộc thảo luận của sinh viên” với “Các vấn đề được khám phá trong cuộc thảo luận là có giá trị”	-0.251	Ngược, yếu
“Phần lớn các cuộc thảo luận của sinh viên là đạt mục tiêu” với “Nói chung cuộc thảo luận đã đạt mục tiêu”	-0.149	Ngược, yếu
“Mỗi quan hệ tương tác giữa các sinh viên trong nhóm là tốt” với “Mỗi quan hệ tương tác giữa các thành viên trong nhóm tốt”	0.026	Yếu
“Hầu hết các nhóm sinh viên biết cách giải quyết vấn đề một cách hệ thống” với “Các thành viên nhóm đã giải quyết vấn đề một cách hệ thống”	0.495	Trung bình
“Khi có mâu thuẫn, bất hoà, phần lớn các sinh viên chọn cách né tránh, cố gắng để bỏ qua vấn đề phát sinh mâu thuẫn” với “Tôi tránh nói về vấn đề đó”	0.022	Yếu
“Khi mâu thuẫn là nghiêm trọng sinh viên sẽ quyết liệt đấu tranh trong tập thể lớp để yêu cầu bạn mình phải thay đổi hành vi” với “Tôi đề nghị rằng một số người trong nhóm bạn nên thay đổi hành vi”	-0.072	Ngược, yếu
“Phần lớn sinh viên không bắt đầu giải quyết mâu thuẫn bằng cách nói họ nghĩ gì về vấn đề đó hay họ cảm nhận vấn đề như thế nào” với “Tôi nói với các bạn cảm xúc và suy nghĩ của tôi về vấn đề đó”	0.079	Yếu
“Có rất ít sinh viên biết cách điều động các cuộc họp” với “Tôi có thể sắp xếp lịch làm việc và điều động các cuộc họp”	0.002	Không đáng kể

Bảng 3.19 và bảng 3.20 cho thấy tương quan giữa nhận định của giáo viên và thể hiện của sinh viên phần lớn là mức tương quan yếu và có một số trường hợp cho thấy có ý kiến trái ngược. Ngoài ra, ở bảng 3.16 và bảng 3.17, nhận định của giáo viên về kỹ năng sinh viên thì lựa chọn *không đồng ý cũng không phản đối* luôn có tỷ lệ phần trăm tần số khoảng 20%. Điều này thể hiện tính quyết đoán không cao trong việc bày tỏ các nhận định này. Không loại trừ khả năng là giáo viên cảm thấy lúng túng trước các vấn đề được đặt ra trong bảng hỏi.

#### **3.5.4. Hệ số tin cậy**

Hệ số tin cậy của toàn bảng hỏi (từ câu 1 đến câu 22):  $\alpha=0.7419$ .

### **3.6. TRẢ LỜI PHÒNG VẤN CỦA GIÁO VIÊN**

Khi được hỏi: “*Quy định về Mục tiêu giáo dục đại học trong Luật Giáo dục đã bao hàm vấn đề dạy kỹ năng tương tác hay chưa? Luật quy định như vậy có tác động như thế nào đối với chất lượng và hiệu quả của việc dạy kỹ năng tương tác và các kỹ năng làm việc khác?*”, các giáo viên trả lời phỏng vấn có ý kiến khác nhau:

- Năng lực thực hành nghề nghiệp bao gồm nhiều thành tố, tùy theo ngành nghề đào tạo mà trang bị cho sinh viên các năng lực tương ứng. Đối với sinh viên sư phạm thì phải bao hàm cả kỹ năng tương tác, kỹ năng giao tiếp sư phạm. Luật quy định như vậy là đã rất chú ý đến đầu ra của sản phẩm đào tạo.
- Có thể hiểu “năng lực thực hành nghề nghiệp” được nói đến trong Điều 35 Luật Giáo dục 1998 bao gồm kỹ năng giao tiếp và kỹ năng tương tác. Tuy nhiên, Luật qui định như vậy là chưa nhấn mạnh vấn đề dạy kỹ năng tương tác trong mục tiêu đào tạo đại học. Việc chưa nhấn mạnh, chưa chú trọng ấy làm cho vấn đề dạy kỹ năng tương tác và các kỹ năng làm việc ở các trường đào tạo chưa được chú ý nhiều. Hầu như sinh viên tốt nghiệp rất hạn chế về kỹ năng tương tác.
- Vấn đề kỹ năng tương tác có bao hàm trong Luật. Tuy nhiên, các trường thường chú ý đến vấn đề nghề nghiệp, đào tạo về chuyên môn nặng hơn, nhiều hơn là các kỹ năng này. Một số ngành nghề đào tạo có chú ý nhiều hơn về kỹ năng tương tác như là Kinh tế, Quản trị kinh doanh so với ngành Sư

phạm. Vậy thì Luật chưa có tác dụng rõ ràng đối với ngành Sư phạm trong vấn đề dạy kỹ năng tương tác. Đặc biệt về kỹ năng lãnh đạo, khi các giáo viên được đề bạt mới bắt đầu được đào tạo về quản lý, tức là trong ngành Sư phạm, kỹ năng lãnh đạo được đào tạo chuyên biệt.

- Luật quy định như vậy chưa thể hiện được kỹ năng tương tác trong mục tiêu đào tạo đại học. Một số sinh viên ra trường chưa thực sự tin vào bản thân, lý thuyết tương đối vững nhưng kỹ năng thực hành còn nhiều lúng túng, vấn đề giao tiếp chưa tốt, bị quan chán nản...

- Luật Giáo dục chưa đề cập đến kỹ năng tương tác, và như thế, chưa thể đánh giá tác động của Luật đến chất lượng và hiệu quả dạy kỹ năng tương tác.

Khi được hỏi: “*Thầy (Cô) có quan tâm nghiên cứu chuyên sâu về kỹ năng tương tác?*” thì có 01 giáo viên cho biết “*Đã học về kỹ năng giao tiếp trong chương trình Cao học về Ngôn Ngữ tại Pháp*” và nhiều giáo viên khác trả lời “*Chỉ có các giáo viên giảng dạy Tâm lý học- Giáo dục học và Phương pháp giảng dạy mới nghiên cứu chuyên sâu về kỹ năng tương tác*”.

Với câu hỏi phỏng vấn “*Thầy (Cô) có thể đưa ra các định nghĩa, tham gia tranh luận các nội dung, và giới thiệu một số tài liệu chuyên khảo trong và ngoài nước về kỹ năng tương tác?*” thì 01 giảng viên Tâm lý học trả lời: “*Kỹ năng tương tác là:*

-*Biểu hiện hành vi của cá nhân trong mối quan hệ với người khác, với tập thể*

-*Sự tác động nhân cách lên nhân cách- mối quan hệ liên nhân cách trong một hoạt động cụ thể.*

-*Kỹ năng nói, trình bày một vấn đề, kỹ năng tranh luận, giải quyết một tình huống, kỹ năng hợp tác giải quyết một nhiệm vụ cụ thể.*

*Nói chung, kỹ năng tương tác là biểu hiện cụ thể của kỹ năng sống, chung sống trong một xã hội phát triển*”.

Và một giáo viên về Phương pháp giảng dạy trả lời:

“*Phương pháp sư phạm tương tác là phương pháp tập trung trước hết vào người học và cơ bản dựa trên tác động qua lại giữa người dạy, người học và môi trường; coi người học là trung tâm của hoạt động sư phạm, tận dụng sự*

can thiệp có lợi của người dạy, chấp nhận chương trình học, đưa ra đường hướng chỉ đạo việc học

Giáo viên này cũng giới thiệu tài liệu là quyển Tiến tới một Phương pháp Sư phạm Tương tác của Jean\_Marc Denommés và Madeleine Roy. (Tài liệu này được dùng trong một khoá tập huấn cho các giảng viên về Tâm lý học, Giáo dục học, và Phương pháp dạy học các Trường Cao Đẳng Sư phạm Phía Nam do Bộ Giáo dục và Đào tạo tổ chức tại Thành phố Hồ Chí Minh vào khoảng tháng 8 năm 2000) [23].

Các giáo viên khác thì phát biểu “còn mơ hồ quá”, “còn “mù mờ” trong lý thuyết”, hay “được hiểu khá mờ nhạt”, “Phần lớn các giáo viên chỉ cập nhật các hiểu biết về kỹ năng tương tác qua việc tự nghiên cứu, chưa được hệ thống một cách toàn diện”. Với câu hỏi “*Thầy (Cô) và các đồng nghiệp cùng bộ môn đã làm gì để giúp sinh viên rèn luyện các kỹ năng tương tác trong quá trình giảng dạy các học phần chuyên môn? Kết quả và ý nghĩa của những nỗ lực đó?*” các ý kiến trả lời khá giống nhau, đó là tổ chức dạy học một số tiết theo mô hình hợp tác nhóm. Các giáo viên cũng nhấn mạnh đến việc rèn luyện kỹ năng làm việc nhóm cho sinh viên. Một giáo viên nói rằng kỹ năng làm việc trong nhóm có được đặt ra trong mục tiêu bài dạy, giáo viên có làm mẫu cho sinh viên xem về cách quản lý nhóm và giao tiếp trong nhóm. Giáo viên này cũng cho biết rằng mặc dù có nhận xét rút kinh nghiệm nhưng không đánh giá sinh viên về kỹ năng làm việc nhóm mà chỉ đánh giá kiến thức và kỹ năng giao tiếp bằng ngoại ngữ (Môn Tiếng Pháp). Đề cập đến kết quả và ý nghĩa của những nỗ lực này các giáo viên cho biết là họ nhận thấy sinh viên có dạn dĩ hoạt bát hơn, nói năng lưu loát hơn khi báo cáo kết quả thảo luận trước lớp và dễ nắm vững bài học hơn.

Trên đây chúng tôi đã trình bày kết quả xử lý thống kê thông tin thu thập được bằng các phương pháp điều tra giáo viên và sinh viên. Các phân tích của chúng tôi cũng đã nêu lên một số kết quả nghiên cứu của đề tài về mức độ thuận thực và những hạn chế về kỹ năng tương tác của sinh viên. Các nghiên cứu tương quan cũng đã giúp khẳng định và bác bỏ các giả thuyết nghiên cứu của đề tài. Các kết quả này được chúng tôi nhắc lại để phân tích sâu hơn về những khó khăn chung trong kỹ năng



tương tác của sinh viên, các nguyên nhân và định hướng giải pháp ở chương 4. Và cuối cùng, những phân tích ở chương 3 và chương 4 sẽ được tóm tắt lại trong phần kết luận để làm cơ sở đề xuất các kiến nghị ở cuối Luận văn.

## **Chương 4. PHÂN TÍCH KẾT QUẢ KHẢO SÁT**

---

Chương này khái quát lại một số nhận định đã nêu trong chương 3 để phân tích sâu hơn về vấn đề thúc đẩy sự phát triển kỹ năng tương tác của sinh viên.

### **4.1. KHÓ KHĂN CHUNG VỀ KỸ NĂNG TƯƠNG TÁC CỦA SINH VIÊN**

Phân tích các khuynh hướng lựa chọn của giáo viên và sinh viên đã cho thấy một số điểm hạn chế về kỹ năng tương tác của sinh viên như:

- Phần lớn sinh viên không biết sắp xếp và tóm tắt thông tin khi nghe

Như đã phân tích ở chương 3, sinh viên bộc lộ nhiều hạn chế về kỹ năng nghe, đặc biệt là khả năng sắp xếp và tóm tắt thông tin khi nghe. Điều này gây ra quan ngại về kỹ năng đọc và khả năng tự học của sinh viên. Sinh viên cũng cho rằng giờ học trên lớp chiếm nhiều thời gian nên họ “Không có thời gian để đến Thư viện trường, tiếp xúc ít với giáo viên. Thời gian tự nghiên cứu chưa nhiều” (Phiếu số 70) (Phụ lục 8).

- Tính khám phá, phát hiện vấn đề trong các cuộc thảo luận của sinh viên chưa tốt

Các giáo viên trả lời phỏng vấn cũng lưu ý rằng hiệu quả hoạt động hợp tác nhóm của sinh viên còn tùy thuộc vào kỹ năng thiết kế và tổ chức hoạt động của giáo viên. Thế nhưng, kỹ năng đó thực sự chưa hoàn hảo, sinh viên viết: “Sinh viên chưa thực sự hứng thú khi tham gia tương tác cùng nhau trong giờ học. Giáo viên còn chưa chú trọng việc sinh viên có thực hiện tốt các nhiệm vụ hay chưa” (Phiếu số 240) (Phụ lục 8). Những chi tiết này cho thấy quan ngại về kỹ năng nhận thức, kỹ năng học tập của sinh viên là có cơ sở. Như vậy, phân phối chương trình học tập chưa hợp lý, phương pháp dạy học chưa tích cực hoá hoạt động của người học có thể là một trở ngại cho sự phát triển kỹ năng sinh viên.

- Sinh viên ít phát biểu và chia sẻ trong nhóm thảo luận

Các phân tích ở chương 3 cũng cho thấy một đặc điểm chung là mặc dù sinh viên hầu như không thể hiện các hành vi tiêu cực nhưng cũng ít thể hiện các hành vi tích

cực. Tính tích cực yếu trong tương tác cũng được sinh viên đề cập nhiều trong các ý kiến trả lời câu hỏi mở:

“Sinh viên ngại trao đổi ý kiến” (Phiếu số 173)

“Sinh viên còn thụ động nhiều” (Phiếu số 140)

“Sinh viên còn ngại việc, xa lạ với hình thức học nhóm” (Phiếu số 238)

“Một số sinh viên không thích hợp tác cùng nhau” (Phiếu số 260) (Phụ lục 8).

Phân tích các lựa chọn của sinh viên đối với các câu hỏi khảo sát kỹ năng sử dụng nhóm để ra quyết định đã cho thấy sinh viên thể hiện sự hài lòng về mối quan hệ tương tác trong nhóm mình hơn là kết quả cuộc thảo luận của nhóm. Điều này có thể do tập quán tôn trọng hòa khí, ngại va chạm trong giao tiếp, nhưng cũng còn có lý do khác nữa. Các giáo viên khi trả lời phỏng vấn cho biết là mặc dù có hướng dẫn nhưng họ không đánh giá kỹ năng làm việc nhóm của sinh viên. Sinh viên không bị ràng buộc trong vấn đề đánh giá và không cảm thấy cần thiết phải hợp tác, không nhận thức được sự cần thiết phải khai thác sức mạnh hợp tác của nhóm. Nhận thức và động cơ không đầy đủ đã không tạo nên được thái độ tích cực rèn luyện các kỹ năng làm việc trong nhóm ở sinh viên.

- Thái độ hợp tác chưa phải là lựa chọn thường xuyên của sinh viên trong giải quyết xung đột

Sự lúng túng và thiếu tự tin trong thương lượng để giải quyết xung đột, thái độ không sẵn sàng lựa chọn cách thức hợp tác có thể xuất phát từ sự thiếu tin tưởng rằng mình sẽ nhận được sự giúp đỡ cần thiết. Có 20% sinh viên *không bao giờ* nhờ bạn bè giải quyết rắc rối (Bảng 3.13). Sinh viên viết trong phần trả lời câu hỏi mở: “Sinh viên không cởi mở với nhau nên không biết mình đã làm đúng hay sai” (Phiếu số 330) Các chi tiết đó đã phản ánh thái độ sống khá kín đáo và dè dặt của sinh viên. Thái độ này không hẳn là cân bằng và có lợi về mặt tinh thần- nhất là đối với lứa tuổi thanh niên - mà đây có thể là một sự “trói buộc” về tâm lý, có thể là một trở ngại không nhỏ cho sự phát triển kỹ năng. Nhiều sinh viên nhìn nhận là họ cảm thấy khó khăn trong giao tiếp:

“Gặp khó khăn trong xử lý tình huống, cách nói chuyện, câu từ” (Phiếu số

321)

“Còn nhiều sinh viên nhút nhát chưa phát huy được kỹ năng” (Phiếu số 222)

“Chưa mạnh dạn tự tin khi tham gia các hoạt động, chưa ý thức được việc rèn luyện các kỹ năng tương tác là quan trọng” (Phiếu số 267) (Phụ lục 8).

Theo phân tích ở chương 3 thì vai trò của nhóm kỹ năng lãnh đạo là quan trọng, việc rèn luyện kỹ năng tương tác cần tập trung vào việc thực hiện tốt các hành vi thể hiện tiềm năng lãnh đạo. Mấu chốt của các hành vi này là khả năng nhạy cảm với các nhu cầu của người khác, thái độ tham gia đóng góp ý tưởng, công sức cho công việc chung, và có quan tâm đến tính chính xác trong giao tiếp. Những yêu cầu này cũng đồng nghĩa là sinh viên cần phải có thái độ cởi mở, quan tâm và chia sẻ nhiều hơn, hướng ngoại nhiều hơn để trở thành những người sẵn sàng thích ứng với tổ chức. Nhưng trên thực tế thì trong nhóm sinh viên không khí phòng vệ chiếm ưu thế hơn là không khí hỗ trợ.

Làm thế nào để vượt qua những rào cản do những bất cập về chương trình học tập và phương pháp giảng dạy, hay là những rào cản về tâm lý? Những rào cản này do đâu mà có?

## **4.2. NGUYÊN NHÂN CÁC YẾU KÉM VỀ KỸ NĂNG TƯƠNG TÁC CỦA SINH VIÊN**

### **4.2.1. Giáo viên và sinh viên thiếu thông tin về kỹ năng tương tác**

Các sinh viên nhận định sự yếu kém về kỹ năng tương tác của mình là “thiếu kinh nghiệm” và muốn được hướng dẫn bởi những người “có kinh nghiệm”, muốn được các giáo viên đưa ra nhiều tình huống giao tiếp hơn nữa để sinh viên tập xử lý và đúc rút kinh nghiệm (Phụ lục 8). Thực ra các bài tập xử lý tình huống cũng có ý nghĩa sư phạm nhất định nhưng không thể là cách thức duy nhất bởi vì tình huống giao tiếp là không bao giờ lặp lại. Hơn nữa, kết quả nghiên cứu của đề tài này cho thấy rằng không có tương quan đáng kể giữa kinh nghiệm làm việc và điểm số của kỹ năng tương tác. Các sinh viên không chính quy (là những người đã có công việc ổn định và thâm niên công tác nhất định) cùng trả lời một bảng hỏi giống như sinh viên chính quy (phần lớn là những người chưa từng làm việc) mà không thể hiện

được sự khác biệt ý nghĩa nào. Đáng lẽ ra sinh viên không chính quy phải mong đợi được khảo sát về những kỹ năng tổ chức phức tạp hơn, nhằm đánh giá khả năng của người lao động đóng góp làm phát triển đáng kể tổ chức của mình. Vậy thì, nếu quan niệm rằng kỹ năng giao tiếp hay kỹ năng tương tác là vấn đề của kinh nghiệm có nghĩa là chấp nhận chờ đợi mất thời gian mà không có một đảm bảo chắc chắn nào về sự phát triển của các kỹ năng này. Không thể mong đợi các cá nhân ngẫu nhiên “nhặt được” các kỹ năng này trong cuộc sống. Việc chiếm lĩnh các kỹ năng này phải được lập kế hoạch, được hướng dẫn có phương pháp và cần sự nỗ lực của ý chí. Đã đến lúc quá cần thiết để đặt vấn đề dạy kỹ năng tổ chức trong chương trình đào tạo đại học, cần phải có các tác động giáo dục thích hợp để làm thay đổi nhận thức và thái độ của người học đối với vấn đề này.

Không chỉ sinh viên, một bộ phận đáng kể giáo viên cũng thiếu thông tin. Qua điều tra bằng bảng hỏi, có 32.3% giáo viên *đồng ý* với quan điểm “Biết cách giao tiếp thực sự là kinh nghiệm sống, không ai dạy ai được” (Bảng 3.18). Giao tiếp nói riêng, kỹ năng nói chung đã được nghiên cứu nhiều, đã bước ra khỏi trình độ kinh nghiệm để khẳng định tư cách học thuật rất vững vàng. Sự thiếu thông tin này chắc chắn để lại dấu ấn rõ nét trong hoạt động sư phạm của giáo viên. Có 75.9% giáo viên tham gia trả lời bảng hỏi *không đồng ý* và *phản đối* nhận định “Bản thân giáo viên chưa tự tin là mình biết phương pháp hướng dẫn sinh viên rèn luyện các kỹ năng tương tác” (Bảng 3.18). Tuy nhiên, trong các cuộc phỏng vấn các giáo viên cho thấy họ có rất ít thông tin về kỹ năng tương tác, thậm chí không phân biệt giữa kỹ năng tương tác và phương pháp sư phạm tương tác (Mục 3.6). Với kinh nghiệm sống và kinh nghiệm nghề nghiệp là nguồn chủ yếu của sự tự tin về phương pháp hướng dẫn sinh viên rèn luyện các kỹ năng tương tác, các giáo viên đã nỗ lực như thế nào? Vấn đề này đã được đặt ra trong phỏng vấn các giáo viên chủ chốt của Khoa Sư phạm, được điều tra trong phiếu trưng cầu ý kiến giáo viên và cũng được bao hàm trong bảng hỏi sinh viên.

Trong phần trả lời câu hỏi mở sinh viên viết:

“Trong quá trình học sinh viên chỉ nghe giáo viên nói, sinh viên ít nói” (Phiếu

số 361)

“Phương pháp giảng dạy và tổ chức hoạt động không coi người học là trung tâm, còn vừa chép, vừa đọc” (Phiếu số 298)

“Phần lớn các môn học chưa diễn ra hoạt động nhóm” (Phiếu số 291)

“Khi học nhóm giáo viên còn ít quan tâm đến việc sinh viên có thực hiện đúng yêu cầu mà giáo viên đưa ra hay không” (Phiếu số 244) (Phụ lục 8).

Thực trạng được phản ánh qua ý kiến sinh viên giúp khẳng định rằng các giáo viên trả lời phỏng vấn đã nêu lên những gì nhiều nhất mà các giáo viên đã làm để giúp sinh viên phát triển kỹ năng tương tác (Mục 3.6). Trong quá trình thực hiện các học phần chuyên môn, các giáo viên chỉ vận dụng mẫu 1 của nguồn cung cấp chương trình, đó là “Dạng chương trình chú trọng cung cấp kiến thức và kỹ năng chuyên ngành, các kỹ năng tương tác được khuyến khích nhưng chỉ có tính chất thứ yếu, phụ, làm nền” (Mục 2.3.3). Sự thiếu đa dạng về phương pháp này không tránh khỏi làm sinh viên cảm thấy “rập khuôn”, “chưa thực sự hứng thú”, khiến họ “thờ ơ”, “xao lãng” (Phụ lục 8). Hơn nữa, vấn đề dạy kỹ năng sẽ không thể giải quyết được nếu chỉ quan tâm đến phương pháp mà không quán triệt về mục tiêu. Mục tiêu giảng dạy cần được thống nhất giữa giáo viên và sinh viên, từ đó được giáo viên cụ thể hóa thành các nhiệm vụ, thiết kế các hoạt động thích hợp và cho phép sinh viên tham gia vào quá trình đánh giá để phản hồi, làm cơ sở cho các điều chỉnh cần thiết cho giai đoạn sau. Có nghĩa là việc dạy kỹ năng cần được lập kế hoạch, cần có chiến lược cụ thể.

Có 51.1% giáo viên đồng ý rằng “Giáo viên ít đánh giá kết quả học tập của sinh viên theo nhóm vì ngại là không công bằng do sự tham gia không đồng đều của các sinh viên trong nhóm” (Bảng 3.18). Tư tưởng học hợp tác vẫn còn chưa chiếm ưu thế trước tư tưởng học ganh đua trong suy nghĩ của giáo viên cũng là một trở ngại. Chương 3 cũng ghi nhận rằng thái độ của giáo viên đối với vấn đề dạy kỹ năng tương tác là khác nhau (Mục 3.5.2). Các giáo viên trả lời phỏng vấn cũng không đề cập đến sự bàn bạc trao đổi giữa các giáo viên cùng tổ bộ môn có ý nghĩa quan trọng như thế nào. Sinh viên cũng không nhận được nhiều ảnh hưởng tích cực từ kỹ

năng tương tác của chính bản thân giáo viên. Sinh viên viết:

“Mối quan hệ giáo viên-sinh viên còn cách biệt, chưa thực sự gần gũi” (Phiếu số 69).

“Cần tạo sự bình đẳng, tránh gò bó áp đặt giữa giáo viên và sinh viên” (Phiếu số 248)

“Sinh viên ngại trao đổi ý kiến. Giáo viên nên tỏ thái độ gần gũi quan tâm đến sinh viên” (Phiếu số 173) (Phụ lục 8).

#### **4.2.2. Chưa có tầm nhìn chiến lược trong vấn đề dạy kỹ năng tổ chức cho sinh viên**

Nếu nguyên nhân là do giáo viên thiếu thông tin, chưa quán triệt về nhận thức nên chưa có thái độ thích hợp và không cập nhật về phương pháp thì giải pháp sẽ là giúp họ tiếp cận thông tin. Nhưng vấn đề không chỉ ở bản thân giáo viên, còn nhiều điều giáo viên dù có muốn, có biết cũng không làm được, mà phải cần những giải pháp căn bản hơn thuộc về chiến lược và chính sách. Bảng 3.18 cho thấy có 95.2% giáo viên đồng ý rằng “Dạy kỹ năng tương tác cho sinh viên là vai trò, nhiệm vụ của trường đại học”; có 85.7% giáo viên đồng ý rằng “Dạy các kỹ năng tương tác cho sinh viên có thể được thực hiện tốt trong quá trình giảng dạy các học phần kiến thức chuyên môn”. Nhận thức là như thế, nhưng thực tế thì khác. “Thực tế là giáo viên không đủ điều kiện để có thể rèn luyện các kỹ năng này cho sinh viên trong khuôn khổ các học phần chuyên môn” câu này có 53.2% giáo viên đồng ý. Khó giải quyết nhất trong các nguồn lực là vấn đề thời gian. Bức xúc lớn nhất của sinh viên là vấn đề cấu trúc chương trình, chương trình nặng về lý thuyết thiếu thực tế, thực hành không đủ, không hình thành được kỹ năng. Tại sao kỹ năng tương tác lại không đủ “đắt” để “sống” trong chương trình?

Theo mô hình của N. Bennett, E. Dunne, và C. Carré (2000) đã trình bày trong chương 2 thì kỹ năng tương tác không thuộc về lĩnh vực năng lực nghề nghiệp mà thuộc về kỹ năng chung, và mặc dù sự giao thoa nhưng vẫn có một phần kỹ năng chung nằm ngoài phạm vi năng lực nghề nghiệp. Cụm từ “năng lực thực hành nghề nghiệp” được ghi trong Luật Giáo dục là chưa quy định rõ về vai trò và vị trí của

nhóm kỹ năng tương tác cũng như là kỹ năng tổ chức trong chương trình giáo dục đại học. Luật định không rõ ràng đưa đến nhận thức không thống nhất. Ý kiến của các giáo viên trả lời phỏng vấn thể hiện rất rõ sự không thống nhất đó (Mục 3.6). Mục tiêu giáo dục được nêu trong Luật đã không giúp làm rõ các nguồn lực phải sử dụng và hiệu quả được mong đợi về mức độ phát triển kỹ năng tương tác của sinh viên. Chúng ta đã không dành đủ thời lượng cho kỹ năng tương tác trong chương trình giảng dạy các học phần chuyên môn, thì sinh viên ra trường có thể soạn giảng được, nhưng khó khăn trong giao tiếp và hạn chế trong hợp tác là không tránh khỏi. Kỹ năng tương tác cũng như mọi kỹ năng khác, cần thông qua luyện tập để được hình thành. Hơn nữa, mục tiêu giáo dục của chúng ta dường như vẫn mặc định vị trí ưu tiên số một cho kiến thức, chưa nhấn mạnh mục tiêu về kỹ năng, năng lực. Và do đó, nhiệm vụ cung cấp thông tin vẫn được ưu tiên thực hiện trước nhiệm vụ thiết kế hoạt động để phát triển kỹ năng.

### **4.3. PHƯƠNG HƯỚNG GIẢI PHÁP CƠ BẢN LÀ XÂY DỰNG CHƯƠNG TRÌNH PHÙ HỢP**

Trong chương 1 chúng tôi đã đề cập đến vấn đề các trường đại học cần tuyên bố sứ mạng của mình (Mục 1.2.4). Một khi trường đại học đã xác định sứ mạng, mục đích và mục tiêu của mình thì mục tiêu của nhà trường sẽ là sự cụ thể hoá mục tiêu giáo dục đại học của Luật Giáo dục, đồng thời phù hợp với yêu cầu của ngành nghề đào tạo, khả năng thực tế của nhà trường, và nguyện vọng của người học. Mục tiêu đào tạo của nhà trường sẽ là kim chỉ nam cho công tác xây dựng chương trình của nhà trường. Để giúp phát triển kỹ năng tổ chức của sinh viên, các kỹ năng này phải được làm nổi bật lên trong chương trình dạy học của từng học phần kiến thức chuyên môn, cũng như là mọi hoạt động khác trong suốt khoá học. Theo Nguyễn Hữu Chí (2004), nhà trường cần sử dụng quyền tự chủ của cơ quan giáo dục địa phương để cụ thể hoá chương trình khung của Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành, nhằm xây dựng kế hoạch giáo dục phù hợp cho từng lớp cụ thể. Xu hướng chung của chương trình hiện đại là chuyển từ “tập trung vào kiến thức” sang “tập trung vào năng lực”. Vì thế, việc xây dựng chương trình cần: “chú trọng đến việc phát



triển năng lực, kỹ năng sống của sinh viên trong khi thời lượng học tập ở nhà trường không tăng, đòi hỏi nhà trường phải giảm thời lượng dành cho việc truyền thụ kiến thức; tăng thời gian để sinh viên hoạt động tự lực sáng tạo”, “lựa chọn một cách hợp lý số lượng các chủ đề học tập, tránh quá tải về kiến thức, dành đủ thời gian cho các loại hoạt động của người học nhằm rèn luyện kỹ năng, hình thành thái độ” [7, tr.28-29]. Ưu tiên về thời gian, phương tiện, điều kiện cho việc thiết kế và tổ chức thực hiện các hoạt động thúc đẩy phát triển kỹ năng tổ chức, theo một chiến lược cụ thể và có đánh giá kết quả rèn luyện, đồng thời tinh giản phân cung cấp thông tin, đó là những điều cốt lõi của giải pháp. Bên cạnh các chiến lược phát triển, các nhà quản lý còn cần phải quan tâm hoạch định các chính sách hợp lý có khả năng điều chỉnh hành vi của giáo viên, để thúc đẩy sự cam kết tự nguyện của giáo viên. Những phân tích của chúng tôi trong chương 3 và chương 4 sẽ được trình bày tóm tắt trong phần Kết luận của Luận văn.

# KẾT LUẬN VÀ KIẾN NGHỊ

---

## 1. KẾT LUẬN

Kết quả khảo sát của đề tài ghi nhận rằng chỉ có **61.16% sinh viên có kỹ năng tương tác** mặc dù các kỹ năng tương tác được đánh giá trong đề tài này là các kỹ năng cơ bản và thiết yếu. Sinh viên cũng có một số nhược điểm rất cơ bản về kỹ năng tương tác. Sinh viên cần vượt qua các trở ngại về tâm lý để trở nên cởi mở và tích cực hơn, đóng góp nhiều hơn cho tiến trình hoạt động của nhóm. Điều này phù hợp với một kết luận khác của đề tài là: ***Việc thực hiện tốt các hành vi thể hiện tiềm năng lãnh đạo có ảnh hưởng tích cực đến kết quả rèn luyện kỹ năng tương tác.*** Không giống như lối suy nghĩ thông thường, đề tài kết luận rằng ***kinh nghiệm làm việc không tạo nên sự khác biệt có ý nghĩa về mức độ thành thực kỹ năng tương tác.*** Kỹ năng tương tác hợp tác tại nơi làm việc không tự nhiên hình thành theo thâm niên công tác mà phải thông qua huấn luyện và rèn luyện. Kết quả khảo sát của đề tài ***khẳng định*** giả thuyết “*Mức độ thuần thực kỹ năng tương tác của sinh viên Khoa Sư phạm Trường Đại học Tiền Giang chưa cao*” và ***khẳng định*** giả thuyết “*Không có sự khác biệt có ý nghĩa giữa nam và nữ sinh viên về mức độ thuần thực kỹ năng tương tác*”, đồng thời ***bác bỏ*** giả thuyết “*Có khác biệt rõ ràng về mức độ thuần thực kỹ năng tương tác giữa sinh viên hệ đào tạo không chính quy với sinh viên hệ chính quy, cũng như giữa sinh viên có kinh nghiệm làm việc với sinh viên chưa có kinh nghiệm, với mức độ thuần thực về kỹ năng tương tác cao hơn nghiêng về phía sinh viên không chính quy cũng như là sinh viên có kinh nghiệm làm việc*”.

Chính vì thiếu thông tin về kỹ năng tổ chức nên sinh viên chưa nhận thức đầy đủ, chưa có động cơ rõ ràng để hình thành thái độ tích cực trong rèn luyện kỹ năng tương tác. Giáo viên cũng thiếu thông tin nên chưa quán triệt về nhận thức, chưa có thái độ thích hợp và không cập nhật về phương pháp. Trong khi đó, dạy kỹ năng tương tác hay kỹ năng tổ chức trong giáo dục đại học là vấn đề mang tính chiến

lược. Thực tế là các giáo viên chưa làm được gì nhiều để giúp sinh viên phát triển kỹ năng tương tác. Hơn nữa, quy định về Mục tiêu giáo dục đại học trong Luật Giáo dục chưa tạo được sự chú ý cần thiết đến kỹ năng tổ chức cũng là một nguyên nhân gây ra các bất cập. Vấn đề dạy kỹ năng tổ chức chưa được đề cập đến một cách cụ thể rõ ràng trong Luật Giáo dục hay các văn bản pháp quy khác, chẳng hạn như các bộ chương trình đào tạo giáo viên tiểu học, giáo viên trung học cơ sở có trình độ Cao đẳng Sư phạm, hay Quy chế 04 về thi cử, kiểm tra, và công nhận tốt nghiệp do Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành.

Phương hướng giải pháp cơ bản và lâu dài là xây dựng chương trình phù hợp. Nhà trường cần tuyên bố sứ mạng, mục đích, và mục tiêu giáo dục của mình để làm cơ sở xúc tiến công tác xây dựng chương trình đào tạo mang tính đặc thù, chú trọng đến năng lực nghề nghiệp và kỹ năng tổ chức. Bên cạnh đó, nhà trường cũng cần có biện pháp cụ thể để giúp giáo viên tiếp cận thông tin, thay đổi nhận thức và tiếp thu phương pháp mới để họ thiết kế và tổ chức được các quá trình dạy học đáp ứng tốt hơn yêu cầu của người học. Ngoài ra, có thể có một giải pháp trước mắt là nghiên cứu xây dựng và tổ chức thực hiện một chương trình huấn luyện đặc thù về kỹ năng tương tác. Chương trình này có thể được thực hiện trước tiên cho một vài nhóm sinh viên, sau đó nhân rộng. Ý tưởng này được 77.4% giáo viên trả lời bằng hỏi đồng ý và hầu hết các giáo viên trả lời phỏng vấn sẵn sàng hỗ trợ nhưng cần được nghiên cứu thêm.

## **2. KIẾN NGHỊ**

Để việc giảng dạy và giáo dục đáp ứng yêu cầu phát triển kỹ năng sinh viên, từ góc độ của người nghiên cứu xin được kiến nghị với Ban Giám hiệu Trường Đại học Tiền Giang, Ban Chủ nhiệm Khoa Sư phạm một số vấn đề sau đây:

### **2.1. Ban Giám hiệu Trường Đại học Tiền Giang**

Trường Đại học Tiền Giang đã tuyên bố sứ mạng là “Khai thác tiềm năng khu vực bắc Sông Tiền, đào tạo nguồn nhân lực đa dạng có trình độ Đại học trở xuống, là trung tâm văn hoá-Trường Đại học Tiền Giang đã tuyên bố sứ mạng là “Khai thác tiềm năng khu vực bắc Sông Tiền, đào tạo nguồn nhân lực đa dạng có trình độ Đại

học trở xuống, là trung tâm văn hoá - khoa học, công nghệ của vùng” [17, tr.4]. Trong đề án xây dựng Trường Đại học Tiền Giang, các cấp lãnh đạo đã xác định “Trường Đại học Tiền Giang phát triển theo hướng công nghệ, nghề nghiệp, ứng dụng. Chương trình đào tạo phù hợp, sát thực tiễn và liên thông” [17, tr.5] và đã xác định “Hướng nghề nghiệp - ứng dụng là hướng mới trong cải tổ giáo dục đại học, phù hợp với vị trí địa lý Tiền Giang (gần Thành phố Hồ Chí Minh và Cần Thơ) và thực tế là trường địa phương” [17, tr.10]. Thiết nghĩ, đây là tư tưởng chiến lược mà nhà trường cần phải cụ thể hoá bằng các chính sách thích hợp để thực hiện sứ mạng. Nhà trường cần:

- Huy động nhân lực thích hợp để tự xây dựng chương trình phù hợp với định hướng phát triển của mình. Nhà trường có thể có kế hoạch để giáo viên xây dựng chương trình suốt từ năm học trước và phản biện nghiệm thu vào đầu năm sau. Nhà trường cũng không nên ngần ngại mà nên khuyến khích nếu giáo viên muốn xây dựng chương trình cụ thể cho từng lớp. Nên có định hướng sẽ xây dựng nhiều chương trình học tập để sinh viên có thể được lựa chọn chương trình học thích hợp cho bản thân.

- Tăng cường hoạt động xuất bản nội bộ (website, tạp chí, báo tường) dành chỗ cho các giáo viên trao đổi thông tin khoa học, chuyên môn nghiệp vụ. Nhà trường nên khuyến khích các giáo viên có khả năng đọc sách ngoại văn dịch thuật tài liệu nước ngoài giúp các giáo viên khác tiếp cận thông tin.

- Hỗ trợ Trung tâm Thông tin-Thư viện-Thiết bị xây dựng phòng đọc sách ngoại văn. Phòng Quan hệ Quốc tế có thể hỗ trợ để tìm kiếm tài liệu khoa học ngoài nước từ nhiều nguồn.

- Có chiến lược tìm kiếm nguồn tài trợ để tăng cường các hoạt động thực tế thực tập, thực hành của sinh viên. Ngoài ra, nhà trường nên có chính sách khuyến khích các giáo viên lập kế hoạch và tổ chức các hoạt động thực hành, thực tế cho sinh viên. Hơn nữa, nên có các giải thưởng, cơ chế khuyến khích các kế hoạch thực hành “tự biên tự diễn” của sinh viên dưới sự cố vấn của giáo viên nhằm phát triển các kỹ năng cá nhân. Nhà trường nên xem lại việc tổ chức công tác thực tập sư

phạm nhằm đảm bảo quyền lợi chính đáng của người học.

## **2.2. Khoa Sư phạm Trường Đại học Tiền Giang**

Ban Chủ nhiệm Khoa Sư phạm cần:

- Đề nghị với nhà trường về một cơ chế tự chủ, tự chịu trách nhiệm trong việc biên soạn chương trình dạy học phù hợp với yêu cầu của ngành nghề đào tạo, điều kiện của Khoa, nguyện vọng học tập của sinh viên. Khoa phải tiến hành đặt hàng cho một bộ phận giáo viên có khả năng với sự trợ giúp của các chuyên gia biên soạn và tổ chức nghiệm thu. Để làm được việc này trước tiên Lãnh đạo Khoa cần có nhận thức quán triệt về sứ mạng và mục tiêu đào tạo của nhà trường, cũng như là có chủ trương đường lối đặc thù của Khoa. Quy chế 25 về Kiểm tra, thi cử và công nhận tốt nghiệp đã để mở khả năng các giáo viên có thể đặt ra các mục tiêu và đánh giá về thái độ, kỹ năng sinh viên. Ban Chủ nhiệm Khoa cần thể hiện vai trò “quản lý bằng mục tiêu” của mình, quan tâm và làm việc với các tổ bộ môn trong vấn đề thiết kế các học phần chuyên môn theo các mô hình mục tiêu khác nhau để thực hiện một chiến lược đào tạo nhất quán.

- Tham mưu với nhà trường một cơ chế khuyến khích các giáo viên thiết kế và tổ chức các hoạt động thực tế thực tập trong quá trình giảng dạy các học phần chuyên môn. Vấn đề phát triển kỹ năng của sinh viên cần được làm rõ trong mục tiêu của các hoạt động này và phải có cơ chế đánh giá thích hợp.

- Tham mưu với nhà trường về các nhu cầu về cơ sở vật chất cần thiết cho ngành nghề đào tạo của Khoa như phòng máy vi tính, phòng học đàn, phòng học múa, phòng thực hành, các công trình phục vụ thể dục thể thao. Việc mua sắm tài liệu sách báo, trang thiết bị phục vụ dạy và học phải có ý kiến về mặt chuyên môn của Khoa.

- Chủ động xây dựng các kênh đối thoại chính thức, trực tiếp, và thường xuyên với sinh viên để ý tưởng của những người tổ chức hoạt động dạy học và giáo dục gặp gỡ được nhu cầu và nguyện vọng của sinh viên.

## **3. KHUYẾN NGHỊ**

### **3.1. Sinh viên Khoa Sư phạm Trường Đại học Tiền Giang**

Sinh viên cần nhận thức sâu sắc rằng tính tích cực của cá nhân là điều kiện tiên quyết để rèn luyện kỹ năng, thay đổi bản thân để trở nên thích ứng với môi trường làm việc. Sinh viên nên có thái độ chủ động hơn trong việc tìm kiếm tri thức và phát triển kỹ năng cá nhân, không nên thụ động chờ đợi hoặc né tránh các tác động giáo dục của giáo viên. Sinh viên nên mạnh dạn bày tỏ nguyện vọng học tập của mình với giáo viên, với Khoa, với nhà trường. Để vượt qua các rào cản tâm lý của cá nhân sinh viên cần mạnh dạn tìm kiếm sự giúp đỡ từ người thân, bạn bè, giáo viên. Sinh viên phải chủ động đề ra mục tiêu và lập kế hoạch cá nhân cụ thể để rèn luyện các kỹ năng cần thiết. Tham gia tích cực vào các hoạt động chung, đóng góp cho sự phát triển tổ chức là định hướng tốt nhất để phát triển cá nhân.

Để rèn luyện các kỹ năng tương tác sinh viên cần chú ý một số vấn đề cụ thể sau:

- Tập trung chú ý và có định hướng khi làm các bài tập hoặc thực hiện các hoạt động nghe. Tập sắp xếp và tóm tắt thông tin khi đọc có thể sẽ dễ dàng hơn nhưng sẽ giúp nâng cao khả năng tóm tắt thông tin khi nghe. Nên mạnh dạn, cởi mở biểu lộ các cử chỉ điệu bộ và cung cấp các thông tin phản hồi khi nghe sẽ giúp cho quá trình giao tiếp đạt chất lượng tương tác tốt hơn. Các sinh viên cần lưu ý rằng các kỹ năng nghe tích cực nhấn mạnh vào mối liên hệ giữa người nói và người nghe. Trong nhóm bao giờ cũng có nhiều người phải nghe để nhận thông tin hơn là người nói. Nghe tốt giúp cho quá trình trao đổi thông tin trong nhóm được tốt. Nghe tốt rất quan trọng đối với sự tương tác trong nhóm.

- Tích cực phát biểu trao đổi ý kiến, đặt ra các câu hỏi cho bạn bè suy nghĩ khi thảo luận trong nhóm nhỏ. Khả năng hài lòng với các quyết định của nhóm càng cao khi cá nhân càng tích cực tham gia vào hoạt động nhóm.

- Quan tâm nhiều hơn nữa đến mục tiêu và đóng góp nhiều hơn nữa cho tiến trình hoạt động của nhóm, cố gắng để lưu ý nhiều hơn đến cảm nhận của các bạn bè cùng nhóm.

- Chìa khoá của cách thức giải quyết xung đột bằng phương thức hợp tác là sự chia sẻ cảm xúc và suy nghĩ.

### **3.2. Giáo viên Khoa Sư phạm Trường Đại học Tiền Giang**

Tác giả Luận văn hy vọng rằng kỹ năng tương tác sẽ được các giáo viên quan tâm nhiều hơn. Giáo viên cần biết cách thúc đẩy tinh thần hợp tác, biết cách hợp tác để làm trôi chảy công việc và nâng cao chất lượng cuộc sống. Nhằm thúc đẩy hiệu quả trong việc phát triển kỹ năng tương tác của sinh viên, các giáo viên cần chú ý một số vấn đề sau:

- Quan tâm yêu cầu sự tập trung chú ý của sinh viên trước khi thuyết trình, lưu ý yêu cầu sự phản hồi của sinh viên để có thể chắc chắn về hiệu quả chuyển tải thông tin.

- Quan sát kỹ năng làm việc nhóm của sinh viên để có nhận xét nhắc nhở. Tạo ra cơ hội để sinh viên được luân phiên làm trưởng nhóm hoặc đóng vai trò chủ đạo trong các hoạt động.

- Làm việc với tổ bộ môn và Khoa Sư phạm để thống nhất vấn đề thiết kế học phần giảng dạy theo các mô hình mục tiêu khác nhau. Việc này sẽ tạo điều kiện để hoạch định chiến lược phát triển các kỹ năng sinh viên một cách cơ bản.

- Các kỹ năng cụ thể cần được xác định trong mục tiêu của từng bài giảng cụ thể cùng với việc thiết kế các hoạt động thích hợp và sau đó được sinh viên phản hồi, tự đánh giá và được giáo viên đánh giá.

- Khi biên soạn đề cương chi tiết học phần cần quan tâm ưu tiên các nguồn lực cho hoạt động thực hành, thâm nhập thực tế, lập kế hoạch cho các hoạt động này từ đầu mỗi năm học.

- Cắt giảm phần lý thuyết, yêu cầu sinh viên tìm kiếm thông tin và quan tâm đến việc sử dụng thông tin hơn là cung cấp sẵn cho sinh viên chỉ để tăng cường sự hiểu biết của họ.

- Cần quan tâm lắng nghe và có thái độ khuyến khích sự phản hồi của sinh viên về chất lượng giảng dạy.

#### **4. NHỮNG HẠN CHẾ CỦA LUẬN VĂN VÀ HƯỚNG NGHIÊN CỨU TIẾP THEO**

Đề tài đánh giá kỹ năng tương tác trong tổ chức của sinh viên có thể được thực hiện tốt hơn nếu có những thay đổi sau đây:

- Từ các công cụ tham khảo có thể xây dựng thành hai bảng hỏi có cùng mục tiêu khảo sát, cấu trúc giống nhau, số câu hỏi tương đương nhau. Hai bảng hỏi này được tiến hành điều tra hai lần cách nhau một khoảng thời gian nhất định trên cùng một mẫu. Kết quả khảo sát hai lần sẽ cho phép tính được hệ số tin cậy của đo lường để các kết luận có tính thuyết phục cao hơn.

- Mở rộng điều tra trên đối tượng sinh viên các khoa khác và dùng thống kê suy diễn và kết luận trên dân số sinh viên Trường Đại học Tiền Giang để có các kiến nghị sâu sát hơn.

- Khảo sát thêm một số kỹ năng tổ chức khác và đi vào nghiên cứu giải pháp toàn diện - trước mắt và lâu dài - để nâng cao kỹ năng tổ chức của sinh viên.



# TÀI LIỆU THAM KHẢO

---

## Tiếng Việt

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo (1995), *Chương trình Đào tạo Giáo viên Tiểu học trình độ Cao đẳng Sư phạm*, ban hành theo Quyết định số 2093/GD-ĐT ngày 25/7/1995 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo.
2. Bộ Giáo dục và Đào tạo (1996), *Chương trình Đào tạo Giáo viên Trung học Cơ sở trình độ Cao đẳng Sư phạm*, ban hành theo Quyết định số 3086/GD-ĐT ngày 30/8/1996 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo.
3. Bộ Giáo dục và Đào tạo (1999), *Quy chế về Tổ chức Đào tạo, Kiểm tra, Thi và Công nhận Tốt nghiệp Đại học và Cao đẳng Hệ Chính quy*, ban hành theo Quyết định số 04/1999/QĐ-BGD&ĐT ngày 11/02/1999 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo.
4. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2006), *Quy chế về Tổ chức Đào tạo, Kiểm tra, Thi và Công nhận Tốt nghiệp Đại học và Cao đẳng Hệ Chính quy*, ban hành theo Quyết định số 25/2006/QĐ-BGD&ĐT ngày 26/02/2006 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo.
5. Nguyễn Ngọc Bích (1998), *Tâm lý học Nhân cách*, Nxb. Giáo dục, Hà Nội.
6. Hoàng Đình Châu (2005), *Thực trạng Kỹ năng Giao tiếp của Học viên Sĩ quan*, Tạp chí Tâm lý học, (12/2005), tr. 2-4.
7. Nguyễn Hữu Chí (2004), *Những Xu hướng Chung của Chương trình Hiện đại*, Tạp chí Giáo dục, (8/2004), tr. 228-29, 19..
8. Phạm Minh Hạc (cb), Lê Khanh, Trần Trọng Thủy (1988), *Tâm lý học*, tập một, Nxb. Giáo dục, Hà Nội.
9. Phạm Minh Hạc (2002), *Tuyển tập Tâm lý học*, Nxb Giáo dục, Hà Nội.
10. Hội Khai Trí Tiến Đức, Việt Nam Văn hóa Hiệp hội (1954), *Việt Nam Từ điển*, Văn Mới, Sài Gòn.

11. Học viên Quốc gia Hành chính, Bùi Văn Nhơn (cb), Nguyễn Trịnh Kiểm, Đinh Thị Minh Tuyết (2002), *Quản lý Nguồn Nhân lực Xã hội*, Nxb. Đại học Quốc gia Hà Nội, Hà Nội.
12. Lò Thị Mai Hoa (2005), *Thực trạng Khả năng Giao tiếp của Sinh viên Sư phạm tỉnh Sơn La*, Tạp chí Tâm lý học, tr. 59-61.
13. Bùi Văn Huệ (1995), *Giáo trình Tâm lý học*, Nxb Đại học Quốc gia, Hà Nội.
14. Đặng Thành Hưng (2004), *Hệ thống Kỹ năng Học tập Hiện đại*, Tạp chí Giáo dục, (8/2004), tr. 25-27.
15. Luật Giáo dục 1998, (1999), Nxb. Chính trị Quốc gia, Hà Nội.
16. Luật Giáo dục (2005), Nxb. Chính trị Quốc gia, Hà Nội
17. Ngô Tấn Lực (2005), *Giới thiệu tóm tắt Trường Đại học Tiền Giang*, tài liệu báo cáo tại trường.
18. Nguyễn Hữu Nghĩa, Triệu Xuân Quỳnh, Bùi Ngọc Oánh (1993), *Tâm lý học*, tập II, Trường Đại học Sư phạm Tp. HCM xuất bản.
19. Bùi Mạnh Nhị và những người khác (2006), Báo cáo tổng kết đề tài *Các Giải pháp Cơ bản Nâng cao Chất lượng Giáo dục Đại học*, Mã sốB2004.CTGD.05, Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh.
20. Lâm Thùy Nữ (2004), *Kỹ năng Giao tiếp của Sinh viên Dân tộc Bahnar-Jrai Trường Cao đẳng Sư Phạm tỉnh Gia Lai với cộng đồng các dân tộc khác*, Tạp chí Tâm lý học, 4/2004.
21. Nguyễn Thị Tuyết Mai, Cao Thị Kim Oanh (2004), *Kỹ năng Giao tiếp của Cán bộ Quản lý Sở Giao dịch 1 Hà Nội thuộc Ngân hàng Công thương Việt Nam*, Tạp chí Tâm lý học 6/2006.
22. Bùi Ngọc Oánh, Triệu Xuân Quỳnh, Nguyễn Hữu Nghĩa (1993), *Tâm lý học Lứa tuổi và Tâm lý học Sư phạm*, Trường Đại học Sư phạm Tp. HCM xuất bản.
23. Tạp chí Tri thức và Công nghệ, Denommés J., Roy M. (2000), *Tiến tới một Phương pháp Sư phạm Tương tác*, Nxb. Thanh Niên, Hà Nội.

24. Trần Trọng Thủy (cb), Nguyễn Quang Uẩn, Lê Ngọc Lan (1998), *Tâm lý học*, Nxb. Giáo dục, Hà Nội.
25. Dương Thiệu Tống (2002), *Thống kê Ứng dụng trong Nghiên cứu Khoa học Giáo dục, Phần I: Thống kê Mô tả*, Nxb. Đại học Quốc gia, Hà Nội.
26. Tổ Tư liệu Trường Đại học Sư phạm Hà Nội I (dịch), Pla-tơ-nốp K.K. (1972), *Bàn về Hệ thống Tâm lý học*, Nxb. Tư tưởng Mát-xcơ-va, Tài liệu lưu hành nội bộ.
27. Nguyễn Quang Uẩn (cb), Nguyễn Văn Lũy, Đinh Văn Vang (2004), *Giáo trình Tâm lý học Đại cương*, Nxb. Đại học Sư phạm, Hà Nội.
28. Trung tâm Khoa học Xã hội và Nhân văn Quốc gia- Viện Tâm lý học, Vũ Dũng (cb) (2000), *Từ Điển Tâm lý học*, Nxb. Khoa học Xã hội, Hà Nội.
29. Đỗ Văn (dịch), Petrovski V. A. (cb) (1982), *Tâm lý học Lứa tuổi và Tâm lý học Sư phạm*, tập II, Nxb. Giáo dục, Tp. Hồ Chí Minh.

### **Tiếng Anh**

30. Adler B. R., Elinhorst M. J. (1999), *Communicating at Work: Principles and Practices for Business and the Professions*, McGraw-Hill Companies, Inc., USA.
31. Arends I. R. (2000), *Learning to Teach*, McGraw-Hill Higher Education, New York.
32. Bennett N., Dunne E., Carré C. (2000), *Skills Development in Higher Education and Employment*, The Society for Research into Higher Education & Open University Press, London.
33. Capel S., Heilbrow R., Leask M. (2004), *Starting to Teach in the Secondary School- A Companion for The Newly Qualified Teacher*, Routledge Falmer, Oxon.
34. Cohen R. A., Fink L. S., Gaden H., Willits D. R., Josefowitz N. (1995), *Effective Behavior in Organizations*, McGraw-Hill Companies, Inc., USA.
35. Colman M. A. (2001), *A Dictionary of Psychology*, Oxford University Press, Inc., New York.

36. Couch S., Felstechausen G., Hallman P. (1997), *Skills for Life*, West Publishing Company, USA.
37. Elliott M. S., Kratochwill R. T., Cork L. J. (2000), *Educational Psychology, Effective Teaching, Effective Learning*, McGraw-Hill Companies, Inc., USA.
38. Friend M., Cook L. (1992), *Interations: Collaboration Skills for School Professionals*, Longman Publishing Group, New York.
39. Forsyth R. D. (1999), *Group Dynamics*, Wadsworth Publishing Company, California.
40. Galvin M. K., Terrell J. (2001), *Communication Works! Communication Applications in the Workplace*, National Textbook Company, Illinois.
41. Gamble T., Gamble M. (1992), *Communication Works*, McGraw-Hill Companies, Inc., USA.
42. Kaplan M. R., Saccuzzo P. D. (2001), *Psychological Testing*, Wadsworth, USA.
43. Keyton J. (1999), *Group Communication Process and Analysis*, Mayfield Publishing Company, California.
44. Kelly-Plate J., Volz-Patton R., (1991), *Career Skills*, Glencoe/ McGraw-Hill, USA
45. Lawson B. R., Shen Z. (1998), *Organizational Psychology- Foundations and Applications*, Oxford University Pres, Inc., New York.
46. Lay M. M., Wahlstrom J. B., Doheny-Farina S., Dwinn H. A., Little B. S., Rude D. C., Selfe L. C., Selzer J. (1995), *Technical Communication*, Richard D. Inc., US.
47. McIntire A. S., Miller A. L. (2000), *Foundations of Psychological Testing*, McGraw-Hill Higher Education, Inc., USA.
48. McShane L. S., VonGlinow A. M. (2000), *Organizational Behavior*, McGraw-Hill Companies, Inc., USA.
49. Mink G. O., Mink P. B., Downes A. S., Owen Q. K. (1994), *Open Organizations*, Jossey-Bass Inc., California.

50. Moore D. K. (1989), *Classroom teaching Skills*, McGraw-Hill Companies, Inc., USA.
51. Payne J., Carlin D. (2001), *Applications Communication for Personal and Professional Contexts*, Clark Publishing, Inc., USA.
52. Pennington C. D. (2002), *The Social Psychology of Behaviour in Small Groups*, Taylor & Francis, Inc., NY.
53. Salvaia J., Ysseldyke E. J., (1991), *Assessment*, Houghton Mifflin Company, USA.
54. Santrock W. J. (2000), *Psychology*, McGraw-Hill Higher Education, New York.
55. Santrock W. J. (2001), *Educational Psychology*, McGraw-Hill Higher Education, New York.
56. Sehermerhorn J. (1996), *Management and Organizational Behavior Essentials*, John Wiley & Sons, Inc., Canada.
57. Thomas C. C., Correa I. V., Morsink V. C. (2001), *Interactive Teaming Enhancing Programs for Students with Special Needs*, Merrill Prentice Hall, New Jersey.
58. Water-Marsh T., Millett B., Robbins S. P., Cacioppe R., (1997), *Organizational Behavior – Concepts, Controversies & Applications*, Prentice Hall of Australia Pty. Ltd. Australia & New Zealand.

## **Phụ lục 1. CÁC QUAN ĐIỂM KHÁC VỀ KỸ NĂNG TỔ CHỨC**

---

### **1. QUAN ĐIỂM CỦA CÁC NHÀ QUẢN LÝ LAO ĐỘNG**

*Ủy ban Mayer (Úc) 1992* đã ra tuyên bố rằng có những thứ chắc chắn cần thiết mà tất cả những người trẻ tuổi cần phải học khi chuẩn bị cho nghề nghiệp, để tham gia có hiệu quả vào thế giới việc làm và các môi trường xã hội khác nhau, những thứ đó được Ủy ban này gọi là “các năng lực chia khoá có liên quan đến nghề nghiệp”, bao gồm:

- 1-Thu thập, phân tích, và tổ chức thông tin
- 2-Giao tiếp để trao đổi các ý tưởng và chuyển tải thông tin.
- 3-Lập kế hoạch và tổ chức các hoạt động
- 4-Làm việc với những người khác trong các đội nhóm
- 5- Sử dụng các ý tưởng toán học và chuyên môn kỹ thuật
- 6-Giải quyết các vấn đề
- 7-Sử dụng các phương tiện kỹ thuật

[32, tr.8)].

Theo *Hội đồng Thư ký về các Kỹ năng cần đạt (Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills SCAN)* thì có một số các kỹ năng nghề nghiệp mà mọi người Mỹ đều cần phải có, bao gồm:

- *Nhóm các kỹ năng cơ bản và phẩm chất cá nhân*

- 1-Các kỹ năng cơ bản: đọc, viết, nghe, nói, làm tính và toán học
- 2-Các kỹ năng tư duy: tư duy một cách sáng tạo, ra các quyết định, giải quyết các vấn đề, khả năng tưởng tượng, biết cách học, suy luận hợp lý
- 3-Các phẩm chất cá nhân: có trách nhiệm cá nhân, tự trọng, có tính xã hội, tự chủ, và có tính chính trực

- *Nhóm các năng lực cần thiết để làm việc có hiệu quả cao*

- 1-Khả năng sử dụng các nguồn lực: sử dụng hợp lý thời gian, tiền của, nguyên vật liệu, không gian, và nhân lực
- 2-Các kỹ năng tương tác: làm việc trong các đội nhóm, dạy người khác,

phục vụ khách hàng, *lãnh đạo, thương lượng*, làm việc tốt với những người từ các nền văn hoá đa dạng

3-Khả năng sử dụng thông tin: thu thập và đánh giá dữ liệu, sắp xếp và bảo quản các tập tin; diễn giải, phiên dịch, giao tiếp, sử dụng máy vi tính trong tiến trình thông tin

4-Hiểu biết về các hệ thống: hiểu biết về các hệ thống xã hội, tổ chức, và kỹ thuật; giám sát và thực hiện đúng tiến trình làm việc, thiết kế và cải tiến các hệ thống

5-Khả năng sử dụng các nguồn lực: chọn lựa các thiết bị và công cụ, ứng dụng kỹ thuật vào các nhiệm vụ đặc biệt, bảo quản và sửa chữa các thiết bị kỹ thuật

(Nguồn: Bộ Lao động Mỹ, Báo cáo của SCANS về nước Mỹ năm 2000: Những yêu cầu đối với nhà trường. Washington, D.C. Cơ quan In ấn của Chính phủ Mỹ, 1991) [36, tr.522].

## **2. QUAN ĐIỂM CỦA CÁC NHÀ NGHIÊN CỨU GIÁO DỤC ĐẠI HỌC**

Báo cáo nghiên cứu Phát triển Kỹ năng trong Giáo dục Đại học và Nghề nghiệp (Skills Development in Higher Education and Employment) đã phát thảo một chương trình khung về các kỹ năng chung cần được phát triển trong giáo dục đại học, cho sinh viên tất cả các khoa, các ngành học nghề nghiệp hay hàn lâm, để đáp ứng yêu cầu của giới chủ về phẩm chất và năng lực của lực lượng lao động tốt nghiệp đại học, gồm 4 phần như sau:

### *1-Quản lý bản thân*

- Quản lý thời gian một cách hiệu quả
- Sắp xếp các mục tiêu, các thứ tự ưu tiên và các chuẩn mực
- Nhận trách nhiệm về việc học của chính mình
- Nghe một cách tích cực với mục tiêu rõ ràng
- Sử dụng một loạt các kỹ năng học thuật (phân tích, tổng hợp, thảo luận)
- Phát triển và điều chỉnh các chiến lược học tập
- Thể hiện sự linh hoạt trí tuệ
- Vận dụng kiến thức trong các tình huống mới hoặc khác
- Nhận thức một cách đầy đủ các mục tiêu học tập của mình
- Hiểu rõ các phê bình có tính xây dựng
- Đối phó với căng thẳng

### *2-Quản lý người khác*

- Thực hiện các nhiệm vụ đã đồng ý
- Quan tâm và tôn trọng các quan điểm và các giá trị của người khác
- Làm việc một cách hiệu quả trong môi trường hợp tác

-Thích nghi với các nhu cầu của nhóm

- Phụ thuộc cùng nhau với nhóm/ chứng minh các quan điểm hay biện hộ các hành động
- Chọn một giải pháp và hướng dẫn người khác
- Giao nhiệm vụ cho người khác và đánh giá khách quan
- Thương lượng
- Đưa ra các phê phán có tính xây dựng
- Đảm nhận vai trò của người chủ tịch
- Học trong môi trường hợp tác
- Tham gia/ ủng hộ người khác trong học tập

### *3-Quản lý thông tin*

- Sử dụng các nguồn thông tin thích hợp: thư viện, hệ thống máy tính, con người,...
- Sử dụng các phương tiện kỹ thuật công nghệ thích hợp, bao gồm công nghệ thông tin
- Sử dụng các phương tiện truyền thông thích hợp
- Xử lý khối lượng lớn các thông tin/ dữ liệu một cách hiệu quả



- Sử dụng ngôn ngữ thích hợp và hình thức thích hợp trong một loạt các hoạt động
- Giải thích các hình thức khác nhau của thông tin
- Có khả năng trình bày các thông tin/ ý tưởng (bằng lời, ngôn ngữ viết, hình ảnh)
- Đáp ứng với các mục tiêu, hoàn cảnh, khán thính giả khác nhau
- Sử dụng thông tin một cách có phê phán
- Sử dụng thông tin trong những cách thức sáng tạo

#### *4-Quản lý công việc*

- Xác định các đặc điểm cơ bản
- Nhận thức các vấn đề
- Sắp xếp và đảm bảo các thứ tự ưu tiên
- Xác định các chiến lược lựa chọn
- Lập kế hoạch/ thực hiện một chương trình hành động
- Tổ chức các nhiệm vụ bộ phận
- Sử dụng và phát triển các chiến lược thích hợp
- Đánh giá sản phẩm

[32, tr.31].

## **Phụ lục 2. NHÀ TRƯỜNG HIỆU QUẢ**

---

Theo Joyce, Hersh, và McKibbin (1993) một nhà trường hiệu quả là nhà trường có các đặc điểm sau:

### **- Các đặc điểm tổ chức-xã hội:**

1. Các mục tiêu về học thuật và hành vi xã hội rõ ràng: Giáo viên, phụ huynh học sinh, và học sinh chia sẻ sự hiểu biết về các mục tiêu cần đạt được của nhà trường.
2. Trật tự kỷ luật: Những nguyên tắc hành vi ứng xử đã được cam kết để giáo viên tăng cường trách nhiệm và hành vi chuẩn mực đối với lớp của họ và đối với nhà trường nói chung.
3. Kỳ vọng cao: Của giáo viên và nhân viên nhà trường đối với học sinh
4. Chất lượng của giáo viên: Giáo viên cũng kỳ vọng cao đối với chính họ và tự tin rằng họ có thể dạy được mọi trẻ.
5. Tinh thần thiện chí: Các yêu cầu của giáo viên đối với học sinh không phải là sự lãnh đạm và có tính trừng phạt, mà là sự công bằng và chăm sóc.
6. Các giải thưởng: Khích lệ và động viên học sinh đạt thành tích và thành công.
7. Quản lý hành chính: Ban Giám hiệu quan tâm sâu sắc đến chương trình học thuật, ủng hộ sự nỗ lực của giáo viên và học sinh, xây dựng cơ sở cho tinh thần thiện chí và kỳ vọng cao.
8. Hỗ trợ cộng đồng: Nhà trường phải tìm kiếm sự hỗ trợ từ phụ huynh và cộng đồng đối với các chương trình giáo huấn của nhà trường.

### **- Các đặc điểm về chương trình và sự giáo huấn:**

9. Dành nhiều thời gian cho học thuật
10. Bài tập về nhà được hướng dẫn và kiểm tra thường xuyên
11. Hỗ trợ tiến trình học tập của học sinh thường xuyên.
12. Chương trình dạy học được thiết kế khoa học
13. Các chiến lược giáo huấn phong phú
14. Tạo các cơ hội để học sinh thể hiện trách nhiệm đối với hoạt động của nhà trường [31, tr. 420- 423].

### **Phụ lục 3. DẠY HỌC NHƯ THẾ NÀO ĐỂ CÓ SỰ CHUYỂN GIAO**

---

*Theo J. S. Santrock (2001):*

1-Hãy nghĩ xem học sinh cần phải biết cái gì để thành công trong cuộc sống. Theo khảo sát, giới sử dụng lao động muốn các nhân viên của mình phải biết giao tiếp bằng lời, biết làm việc trong các đội nhóm. Do đó, ***kỹ năng quan trọng nhất cần trang bị cho người học là kỹ năng giao tiếp***. Nhận thức được vấn đề này sẽ giúp giáo viên hướng dẫn học sinh sự chuyển giao tích cực hơn là để cho học sinh ra trường với một mớ kiến thức mà không biết làm thế nào để áp dụng chúng vào cuộc sống thực tế.

2-***Hãy cho học sinh nhiều cơ hội để học tập từ thực tế***. Hãy mời những người có nghề nghiệp khác nhau đến lớp học nói chuyện với học sinh. Hãy đưa học sinh đến thăm bảo tàng, doanh nghiệp, trường đại học. Những cơ hội học tập như vậy sẽ tạo ra sự chuyển giao.

3-Hãy giúp học sinh nhận thức các khái niệm trong sự ứng dụng. Nếu giáo viên càng nỗ lực để nhồi nhét thông tin vào đầu học sinh thì sự chuyển giao càng ít xảy ra. Khi mà giáo viên trình bày một khái niệm, cũng như là định nghĩa nó (hoặc đề nghị học sinh giúp mình định nghĩa nó), kế đó hãy yêu cầu học sinh cho các ví dụ khái quát. ***Hãy thách thức học sinh áp dụng khái niệm đó vào cuộc sống cá nhân của họ hoặc vào các hoàn cảnh mới***.

4-Hãy giảng dạy để học sinh hiểu sâu sắc và có ý nghĩa. ***Việc giảng dạy để học sinh hiểu sâu sắc và có ý nghĩa được lợi cho sự chuyển giao hơn là giảng dạy để ghi nhớ các sự kiện***. Sự hiểu biết của học sinh sẽ càng được cải thiện khi họ tích cực nhận thức ý nghĩa của thông tin và cố gắng để nhận thức rộng hơn những gì được ghi trong tài liệu.

5-***Hãy giảng dạy các chiến lược có tính khái quát***. Sự chuyển giao không chỉ bao gồm các kỹ năng và tri thức, mà còn cả các chiến lược. Học sinh thường học các chiến lược mà không hiểu làm thế nào để áp dụng chúng vào hoàn cảnh khác. Họ cũng có thể không hiểu rằng chiến lược nào thì thích hợp với hoàn cảnh nào,

hoặc có thể không nhận ra được hoàn cảnh để áp dụng, hoặc có thể không có cơ hội để áp dụng chúng.

Gary Phye 1990 mô tả một mô hình giảng dạy các chiến lược gồm 3 giai đoạn để cải tiến sự chuyển giao. Giai đoạn 1 là giai đoạn nền tảng, học sinh không chỉ được giải thích về tầm quan trọng của chiến lược và cách sử dụng chiến lược đó, mà còn được cho cơ hội để nhận thức và thực hành sử dụng. Giai đoạn 2 là giai đoạn củng cố, học sinh được thực hành nhiều hơn về việc sử dụng chiến lược, kiểm tra sự tái hiện của họ trong việc sử dụng các chiến lược. Giai đoạn 3 là giai đoạn chuyển giao, học sinh được cho các vấn đề mới để giải quyết, các vấn đề này yêu cầu họ vận dụng các chiến lược tương tự, nhưng cách đặt vấn đề có khác.

Phye lưu ý rằng giáo viên cần động viên để tăng cường động cơ cá nhân của học sinh bằng các ví dụ về sự vận dụng các kiến thức trong cuộc sống thực tế, điều này rất có lợi cho sự chuyển giao [54, tr.308].

**Theo S. N. Elliott, T. R. Kratochwill, J. L. Cork (2000):**

1-Hãy giảng dạy để học thành công. Những sinh viên càng nắm vững tri thức thì càng thành công trong chuyển giao. Vì vậy ***hãy khuyến khích sinh viên làm việc nhiều với tài liệu học tập***. Các cuộc thảo luận trong lớp học, các nhiệm vụ học tập, các câu hỏi trắc nghiệm kiến thức, đều có tác dụng thúc đẩy sinh viên tìm thấy sự chuyển giao.

2-Hãy chắc chắn rằng các tài liệu giảng dạy đã được tổ chức tốt. Các tài liệu học tập càng có ý nghĩa thì càng được chuyển giao dễ dàng. ***Để sinh viên nhận thức được cấu trúc và cách sắp xếp của tài liệu học tập là rất quan trọng***. Nếu giáo viên có thể làm cho việc dạy học gắn gũi với thực tiễn, sinh viên sẽ khám phá được các nguyên tắc và khái quát chúng để họ có thể vận dụng chúng trong nhiều tình huống.

3-Giáo viên phải hiểu cả sinh viên của mình và phương pháp hiệu quả của môn học. Cái gì mà giáo viên nghĩ là quan trọng, thì nó ***phải được làm cho thích hợp với mức độ năng lực của sinh viên***.

4-Nhấn mạnh sự tương tự giữa bài tập trên lớp và tình huống chuyển giao.

Nếu giáo viên quan tâm đến sự chuyển giao, họ phải nỗ lực để làm cho các điều kiện lớp học (nguồn) tương tự với các tình huống chuyển giao (đích). Nếu có thể, ***sinh viên nên được thực hành với các điều kiện tương tự như là trong công việc*** hay là trong môi trường chuyển giao.

5-Hãy cụ thể hoá các yếu tố quan trọng trong nhiệm vụ. ***Hãy xác định các yêu cầu quan trọng của nhiệm vụ*** để giúp sinh viên chủ động trước các khó khăn tiềm ẩn nhằm đạt được sự chuyển giao.

6-Hãy cố gắng để hiểu sinh viên cảm nhận như thế nào về khả năng của sự chuyển giao. Hãy thực hiện một vài nỗ lực để giúp sinh viên hiểu ý nghĩa và tầm quan trọng của chuyển giao. Sự chuyển giao có ý nghĩa như thế nào đối với họ? Họ có hiểu cách thức mà họ có thể sử dụng tài liệu này trong các chương trình khác hay không? Nếu ***giáo viên nỗ lực để hiểu được việc giảng dạy của họ và môn học từ quan điểm của sinh viên***, họ có thể thể hiện nó theo một cách thức hoàn toàn khác, có lợi ích nhiều hơn về phía sinh viên, yêu cầu thực hành nhiều hơn để thuận lợi cho sự chuyển giao. Điều này thì nói dễ hơn làm, nhưng một khi các giáo viên thử làm như thế, họ sẽ ý thức hơn về nhu cầu nhấn mạnh các chiến lược, ý nghĩa, sự tổ chức, và cấu trúc [37, tr.328-329].

## Phụ lục 4. CÁC BẢNG CHỈ DẪN VỀ DẠY KỸ NĂNG TỔ CHỨC THÔNG QUA CÁC MÔN HỌC

**Bảng 1:** Gợi ý các hoạt động có thể tổ chức trong một số môn học để giúp tăng cường kỹ năng ở học sinh.

Môn học	Giao tiếp	Công nghệ thông tin	Làm việc với người khác	Giải quyết vấn đề
Thiết kế và kỹ thuật	Đọc tài liệu Trình bày Viết báo cáo	Diễn đàn khám phá phân tích thông tin Phát triển và trình bày dữ liệu bằng máy tính	Chia sẻ ý tưởng Học nhóm	Nghiên cứu Lập kế hoạch và thử nghiệm các ý tưởng Đề xuất cách tiếp cận
Địa lý	Thuyết trình Đọc các bài báo	Tìm kiếm diễn giải phân tích thông tin	Chia sẻ ý tưởng Học nhóm	Tìm kiếm lên kế hoạch thử nghiệm các ý tưởng
Lịch sử	Thuyết trình Bài luận	Tìm kiếm thông tin trên mạng Internet	Chia sẻ các ý tưởng Học nhóm	Lập kế hoạch thực hiện các cuộc điều tra khảo sát
Ngoại ngữ	Nghe Quan sát NóiThảo luận Đọc tài liệu	Tìm kiếm thông tin trên mạng Internet	Sắm vai Học nhóm	Vận dụng và bổ sung kiến thức
Âm nhạc	Trình diễn Sử dụng các nhạc cụ thích hợp Chuyển tải ý tưởng	Tải các chương trình biểu diễn trên mạng Tìm kiếm thông tin âm nhạc trên mạng	Sắm vai Học nhóm	Dàn dựng Phân công tổ chức sắp xếp
Giáo dục thể chất	Tổ chức và thực hiện các trò chơi tình huống Diễn tả tâm trạng bằng ngôn ngữ cơ thể	Sử dụng các dữ liệu đã sưu tập Sử dụng các nguồn lực liên quan	Học nhóm	Áp dụng và bổ sung kiến thức

Nguồn: Cải biên từ DfES [33, tr.150-154].

**Bảng2.** Các chỉ dẫn thực tế về việc thúc đẩy phát triển kỹ năng trong phạm vi chương trình

<b>Các đặc điểm cơ bản trong đánh giá việc học</b>	<b>Chỉ dẫn về chiến lược giảng dạy</b>	<b>Tác động lên việc học</b>
Chia sẻ về mục tiêu học tập với học sinh	Giáo viên : Giải thích về mục tiêu Cung cấp các tiêu điểm quan trọng về mục tiêu học tập để học sinh quan tâm đến Hỏi lại học sinh để kiểm tra xem họ đã hiểu rõ hay chưa Đảm bảo rằng người trợ giảng cũng hiểu rõ về mục tiêu học tập	Học sinh: Hiểu rõ về những gì được học
Giúp học sinh biết và hiểu về các chuẩn mực mà họ đang nhắm đến	Giáo viên: Giải thích về các chuẩn mực thành công Đưa ra các điển hình thành công Đảm bảo rằng người trợ giảng cũng hiểu rõ về các chuẩn mực đang được nhắm đến Tìm hiểu thông qua thảo luận toàn lớp, điều gì là tốt (đạt, hiệu quả) đối với công việc đã thực hiện	Học sinh Hiểu rõ về các chuẩn mực mà học đang nhắm đến Nhận thức về các đặc điểm của công việc được thực hiện tốt (sản phẩm tốt là thế nào)
Để học sinh tự đánh giá và đánh giá bạn học	Giáo viên Cung cấp các tiêu điểm quan trọng về các tiêu chuẩn của thành công để học sinh tham khảo Đảm bảo rằng người trợ giảng cũng hiểu rõ về các tiêu chuẩn này Giúp học sinh diễn giải về kết quả học tập trong tình huống thực hiện nhiệm vụ học tập Tạo cơ hội thảo luận để học sinh có thể bàn bạc và cải tiến công việc học tập	Học sinh Đánh giá quá trình học tập Xác định xem nên cải tiến việc học như thế nào Góp ý với bạn bè về việc học

<p>Cho các phản hồi để hướng dẫn học sinh nhận thức được các bước tiếp theo và cách thức thực hiện</p>	<p>Giáo viên:          Yêu cầu học sinh họp nhóm để bàn về việc học của họ          Cung cấp các nhận xét phản hồi bằng lời          Xây dựng các phản ứng để giúp đỡ học sinh các bước đi tiếp theo trong việc học          Làm việc trong mối quan hệ đối tác với người trợ giảng          Khi thảo luận toàn lớp, chú ý cách thức hướng dẫn để các nhóm khác nhau có thể phối hợp đạt hiệu quả</p>	<p>Học sinh:          Hiểu rõ hơn về cái gì họ cần làm tiếp theo          Có thể cùng thảo luận về giai đoạn tiếp theo với nhau          Học hỏi từ các nhóm khác khi thảo luận toàn lớp</p>
<p>Thúc đẩy từng học sinh cải thiện tính tự tin</p>	<p>Giáo viên:          Cung cấp các phản hồi tích cực có tính xây dựng          So sánh các mục tiêu học tập, khích lệ từng học sinh bắt đầu ở mức độ có thách thức đối với các cá nhân          Ghi nhận các thành công và thiết kế các mục tiêu thích hợp          Làm việc trong mối quan hệ hợp tác với giáo viên trợ giảng</p>	<p>Học sinh:          Duy trì mối quan hệ gắn kết với nhiệm vụ học tập          Được hài lòng vì sự quan tâm đến tiến trình học tập của mình          Có nhận thức chắc chắn rằng họ có thể cải tiến việc học</p>
<p>Thu hút cả giáo viên và học sinh vào tiến trình đánh giá</p>	<p>Giáo viên:          Tiếp tục duy trì cuộc đối thoại về tiến trình thực hiện          Thường xuyên lưu ý học sinh về các mục tiêu học tập và các chuẩn mực thành công          Hợp tác với giáo viên trợ giảng          Cân đối giữa đánh giá giáo viên và tự đánh giá của học sinh, học sinh đánh giá bạn mình</p>	<p>Học sinh:          Phản ánh về việc học          Chú trọng lên mục tiêu học tập và các tiêu chí thành công          Đo lường tiếp trình của bản thân và của bạn bè          Chịu trách nhiệm về việc học          Hình thành một tiêu chuẩn cao và thực hiện một tiến trình tốt</p>

Nguồn: DfES, 2002c: 36-7 [33, tr.156].



## Phụ lục 5. BẢNG HỎI VỀ KỸ NĂNG TƯƠNG TÁC TRONG TỔ CHỨC

(Dành cho sinh viên Khoa Sư phạm Trường Đại học Tiền Giang)

### I. Anh (Chị) vui lòng điền thông tin thích hợp vào khoảng trống bên phải

1. Anh (Chị) là: Nam  Nữ
2. Anh (Chị) là sinh viên năm thứ  Hệ chính quy  không chính quy
3. Kinh nghiệm làm việc từ 1 năm trở lên: Có  Không

### II. Anh (Chị) hãy trả lời các câu hỏi dưới đây bằng cách đánh dấu X vào lựa chọn ưng ý nhất. Lưu ý:

1= Luôn luôn, 2=Thường xuyên, 3=Thỉnh thoảng, 4=Không bao giờ

Khi tôi nghe người khác nói	1	2	3	4
1. Tôi ngắt lời người nói để phát biểu ý kiến của mình khi tôi không đồng ý với điều vừa nghe	1	2	3	4
2. Tôi <b>không</b> đánh giá điều người ta nói trước khi họ nói xong	1	2	3	4
3. Khi một người nói dài dòng để diễn tả một ý tưởng đơn giản thì tâm trí tôi lan man sang chuyện khác	1	2	3	4
4. Tôi có thể duy trì sự chú ý vào điều người khác đang nói với tôi ngay cả khi nghe có vẻ không thú vị	1	2	3	4
5. Thay vì sắp xếp lại các ý tưởng của người nói, tôi chờ đợi họ tóm tắt cho tôi	1	2	3	4
6. Tôi nói “vâng, dạ” hay “tôi hiểu” để người nói biết là tôi thực sự đang nghe họ	1	2	3	4
7. Tôi tập trung vào vấn đề đang được nói và sắp xếp lại các thông tin	1	2	3	4
8. Trong khi người khác đang nói, tôi nhanh chóng phán quyết là tôi thích hay không thích ý tưởng của họ	1	2	3	4
9. Tôi gật đầu hoặc làm các cử chỉ khác để biểu lộ sự quan tâm đến cuộc đàm thoại	1	2	3	4
10. Tôi <b>không</b> phát biểu ý kiến trước khi tôi biết chắc rằng người nói đã nói xong	1	2	3	4

<b>Khi tôi thảo luận trong nhóm bạn học</b>				
11. Tôi đưa ra nhiều ý kiến, đề xuất các giải pháp.	1	2	3	4
12. Tôi yêu cầu các bạn khác nêu ý kiến, giải thích, cho ví dụ, đề xuất giải pháp.	1	2	3	4
13. Tôi tìm kiếm sự đồng ý hay không đồng ý từ những lời phát biểu của các bạn khác	1	2	3	4
14. Tôi giải thích, mở rộng ý tưởng của các bạn khác bằng cách cung cấp các ví dụ hoặc sự lựa chọn	1	2	3	4
15. Tôi hướng dẫn cuộc thảo luận của nhóm đi đúng hướng hoặc nhắc nhở về mục tiêu của nhóm	1	2	3	4
16. Tôi ủng hộ, bênh vực tinh thần và thiện chí của các bạn trong nhóm bằng cách khen ngợi và chấp nhận họ	1	2	3	4
17. Tôi đồng ý một cách thụ động với các ý kiến của các bạn khác	1	2	3	4
18. Tôi lôi kéo các bạn ít nói vào cuộc thảo luận	1	2	3	4
19. Tôi duy trì hòa bình trong nhóm, giảm tình trạng căng thẳng bằng thái độ hài hước	1	2	3	4
20. Tôi nắm độc quyền cuộc thảo luận để khẳng định mình	1	2	3	4
21. Tôi bỏ ngang cuộc thảo luận của nhóm	1	2	3	4
22. Tôi làm các bạn quan tâm đến việc khác khi đang thảo luận vấn đề quan trọng	1	2	3	4
23. Tôi cố gắng để nổi trội hơn trong nhóm bằng cách cạnh tranh	1	2	3	4

**III. Anh (Chị) hãy trả lời các câu hỏi dưới đây bằng cách đánh dấu X vào lựa chọn ưng ý nhất. Lưu ý:**

*1=Mức độ tốt,, 2=Mức độ khá, 3=Mức độ trung bình, 4=Mức độ yếu.*

<b>Tôi tự nhận xét</b>				
24. Tôi là người có uy tín	1	2	3	4
25. Tôi kiến tạo sự đồng cảm, sự đoàn kết, và sự cam kết trong nhóm	1	2	3	4
26. Tôi đáp ứng linh hoạt với các kiểu giao tiếp khác nhau	1	2	3	4
27. Tôi có thể tự chủ được hành vi giao tiếp của mình trong suốt các cuộc họp	1	2	3	4
28. Tôi cân nhắc yếu tố đạo đức trong hành vi của mình như một người lãnh đạo	1	2	3	4
29. Tôi thể hiện sự quan tâm của mọi người đối với mỗi người	1	2	3	4
30. Tôi có thể động viên hoặc hướng dẫn người khác	1	2	3	4
31. Tôi lưu ý đến những công việc chung và mối quan tâm chung	1	2	3	4

32. Tôi có thể sắp xếp lịch làm việc và điều động các cuộc họp	1	2	3	4
33. Tôi có thể giúp những người ít nói tham gia công việc chung	1	2	3	4
34. Tôi có thể giúp những người có mâu thuẫn với nhau hiểu nhau	1	2	3	4
<b>Cuộc thảo luận nhóm mà tôi vừa tham gia</b>				
35. Nói chung cuộc thảo luận đã đạt mục tiêu	1	2	3	4
36. Nhìn tổng thể cuộc thảo luận có hiệu quả	1	2	3	4
37. Kết quả cuộc thảo luận được hài lòng	1	2	3	4
38. Các vấn đề được khám phá trong cuộc thảo luận là có giá trị	1	2	3	4
39. Hành động của nhóm là hướng đến mục tiêu chung.	1	2	3	4
40. Sự đóng góp của các thành viên trong nhóm là rất cố gắng	1	2	3	4
41. Sự tham gia trong cuộc thảo luận là đồng đều	1	2	3	4
42. Các ý tưởng được trình bày trong cuộc thảo luận đã được xem xét cẩn trọng	1	2	3	4
43. Các thành viên nhóm đã giải quyết vấn đề một cách hệ thống	1	2	3	4
44. Mỗi quan hệ tương tác giữa các thành viên trong nhóm tốt	1	2	3	4
45. Chức năng lãnh đạo trong cuộc thảo luận đã được thực hiện tốt	1	2	3	4

**IV. Anh (Chị) hãy trả lời các câu hỏi dưới đây bằng cách đánh dấu X vào lựa chọn ưng ý nhất. Lưu ý:**

**1=Luôn luôn, 2=Thường xuyên, 3=Thỉnh thoảng, 4=Không bao giờ**

<b>Khi tôi bất hòa, có mâu thuẫn với một người bạn</b>				
46. Tôi nói với các bạn tôi nghĩ rằng vấn đề đó là gì	1	2	3	4
47. Tôi nói với các bạn cảm xúc và suy nghĩ của tôi về vấn đề đó	1	2	3	4
48. Tôi tuyên bố một cách đơn giản tôi nghĩ vấn đề đó là gì	1	2	3	4
49. Tôi hỏi các bạn cảm xúc và suy nghĩ của họ về vấn đề đó	1	2	3	4
50. Tôi nói với các bạn rằng vấn đề đó có thể giải quyết lại như thế nào	1	2	3	4
51. Tôi đề cho bạn bè biết cái gì gây rắc rối cho tôi	1	2	3	4
52. Tôi đề nghị bạn bè giải quyết rắc rối đó	1	2	3	4

53. Tôi lớn tiếng với một người bạn	1	2	3	4
54. Tôi lớn tiếng với cả nhóm bạn	1	2	3	4
55. Tôi xúc phạm một người trong nhóm bạn	1	2	3	4
56. Tôi mắng cả nhóm bạn	1	2	3	4
57. Tôi xúc phạm nhiều người trong nhóm bạn	1	2	3	4
58. Tôi biểu thị cảm giác tiêu cực với một số người trong nhóm bạn	1	2	3	4
59. Tôi đề nghị rằng một số người trong nhóm bạn nên thay đổi hành vi	1	2	3	4
60. Tôi không nói bất cứ điều gì về vấn đề đó.	1	2	3	4
61. Tôi tránh nói về vấn đề đó	1	2	3	4

**IV. Anh (Chị) vui lòng trả lời các câu hỏi sau đây bằng cách viết câu trả lời vào khoảng trống hoặc đánh dấu X vào lựa chọn ưng ý nhất .**

1. Anh (Chị) có tự tin rằng mình là người giao tiếp tốt? Có  Không
2. Anh (Chị) có tự tin rằng mình biết cách hợp tác? Có  Không
3. Anh (Chị) nghĩ rằng mình biết cách giải quyết xung đột? Có  Không
4. Anh (Chị) nghĩ rằng mình có tiềm năng lãnh đạo? Có  Không
5. Một cách khái quát, anh (chị) tự đánh giá như thế nào về mức độ phát triển kỹ năng tương tác trong tổ chức?  
Tốt  Tạm  Còn phải rèn luyện nhiều
6. Anh (Chị) có nhu cầu rèn luyện để phát triển kỹ năng tương tác trong tổ chức hay không? Có  Không
7. Theo ý kiến của anh (chị), các hoạt động học tập các môn học trong giờ lên lớp, hoạt động đoàn thể, hoạt động thực tế, thực tập sư phạm ở nhà trường hiện nay đã đáp ứng được nhu cầu rèn luyện phát triển kỹ năng tương tác của sinh viên hay chưa? Tại sao?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

8. Sinh viên gặp khó khăn gì trong việc rèn luyện kỹ năng tương tác? Nên thay đổi điều gì trong quá trình đào tạo để kỹ năng tương tác của sinh viên được nâng cao hơn?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

9. Nếu nhà trường có thể tổ chức được một khoá huấn luyện đặc biệt về kỹ năng tương tác và có đánh giá kết quả rèn luyện, anh (chị) có hăng hái tham gia hay không?

Có  Không

***Trân trọng cảm ơn các anh chị sinh viên đã dành thời gian trả lời bằng hỏi này.***

**Phụ lục 6. PHIẾU TRUNG CẦU Ý KIẾN GIẢNG VIÊN**  
(Dành cho Giảng viên Khoa Sư phạm Trường Đại học Tiền Giang)

---

**Thầy (Cô) vui lòng trả lời các câu hỏi dưới đây bằng cách đánh dấu X vào lựa chọn ưng ý nhất. Xin lưu ý:**

*1=Hoàn toàn đồng ý, 2=Đồng ý, 3=Không đồng ý cũng không phản đối,*

*4=Phản đối, 5=Hoàn toàn phản đối*

<b>Thầy (Cô) nhận định về kỹ năng nghe của sinh viên Khoa Sư phạm:</b>					
1. Khi tôi giảng bài phần lớn sinh viên không biểu lộ các cử chỉ điều bộ cho thấy là họ có đang nghe hay không	1	2	3	4	5
2. Tôi biết là phần lớn sinh viên kém tập trung, dễ bị xao lãng khi nghe giảng	1	2	3	4	5
3. Theo tôi thì phần lớn các sinh viên không biết sắp xếp và tóm tắt thông tin khi nghe	1	2	3	4	5
4. Sinh viên thường nhanh chóng phán đoán rằng họ thích hay không trước khi nghe xong	1	2	3	4	5
5. Chưa bao giờ có sinh viên nào ngắt lời tôi	1	2	3	4	5
<b>Thầy (Cô) nhận định về kỹ năng làm việc trong nhóm và các kỹ năng tương tác khác của sinh viên</b>					
6. Các cuộc thảo luận nhóm của sinh viên nhìn chung kém hiệu quả	1	2	3	4	5
7. Không nhiều các vấn đề có giá trị được phát hiện trong các cuộc thảo luận của sinh viên	1	2	3	4	5
8. Phần lớn các cuộc thảo luận của sinh viên là đạt mục tiêu	1	2	3	4	5
9. Mọi quan hệ tương tác giữa các sinh viên trong nhóm là tốt	1	2	3	4	5
10. Hầu hết các nhóm sinh viên biết cách giải quyết vấn đề một cách hệ thống	1	2	3	4	5
11. Khi có mâu thuẫn, bất hoà, phần lớn các sinh viên chọn cách né tránh, cố gắng để bỏ qua vấn đề phát sinh mâu thuẫn	1	2	3	4	5
12. Khi mâu thuẫn là nghiêm trọng sinh viên sẽ quyết liệt đấu tranh trong tập thể lớp để yêu cầu bạn mình phải thay đổi hành vi	1	2	3	4	5
13. Phần lớn sinh viên không bắt đầu giải quyết mâu thuẫn bằng cách nói họ nghĩ gì về vấn đề đó hay họ cảm nhận vấn đề như thế nào	1	2	3	4	5
14. Có rất ít sinh viên biết cách điều động các cuộc họp	1	2	3	4	5

<b>Thầy (Cô) bày tỏ niềm tin và thái độ đối với vấn đề dạy kỹ năng cho sinh viên:</b>					
15. Dạy kỹ năng tương tác (giao tiếp, làm việc trong nhóm,...) cho sinh viên là vai trò nhiệm vụ của trường đại học	1	2	3	4	5
16. Dạy các kỹ năng này cho sinh viên có thể được thực hiện tốt trong quá trình giảng dạy các học phần kiến thức chuyên môn	1	2	3	4	5
17. Thực tế là giáo viên không đủ điều kiện để có thể rèn luyện các kỹ năng này cho sinh viên trong khuôn khổ các học phần chuyên môn	1	2	3	4	5
18. Bản thân giáo viên chưa tự tin là mình biết phương pháp hướng dẫn sinh viên rèn luyện các kỹ năng này	1	2	3	4	5
19. Có rất ít giáo viên giao bài tập lớn để sinh viên làm việc theo nhóm trong thời gian dài	1	2	3	4	5
20. Giáo viên ít đánh giá kết quả học tập của sinh viên theo nhóm vì ngại là không công bằng do sự tham gia không đồng đều của các sinh viên trong nhóm	1	2	3	4	5
21. Nên tổ chức hướng dẫn các kỹ năng này cho sinh viên trong một chương trình huấn luyện đặc biệt và có đánh giá kết quả	1	2	3	4	5
22. Biết cách giao tiếp thực ra là kinh nghiệm sống, không ai dạy ai được	1	2	3	4	5

**Về vấn đề này - kỹ năng tương tác của sinh viên Khoa Sư phạm- nếu quý thầy cô còn có đóng góp khác xin mời ghi vào đây:**

---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---

***Trân trọng cảm ơn ý kiến của Quý Thầy Cô.***

## Phụ lục 7. CÂU HỎI PHÒNG VẤN

(Phòng vấn dành cho Lãnh đạo Khoa Sư phạm, các giảng viên có học vị cao, các giảng viên kỳ cựu)

---

**Câu hỏi 1:** Liên quan đến vấn đề dạy kỹ năng trong giáo dục đại học, Luật Giáo dục (1998) tại điều 35 quy định về Mục tiêu giáo dục đại học là đào tạo người học “*có kiến thức và năng lực thực hành nghề nghiệp tương xứng với trình độ đào tạo*”. Vậy xin hỏi thầy (cô):

a). Luật quy định như vậy là đã **bao hàm** vấn đề dạy kỹ năng tương tác trong mục tiêu đào tạo đại học (và cao đẳng nói chung) hay chưa?

b). Luật quy định như vậy có **tác động như thế nào** đối với chất lượng và hiệu quả của việc dạy kỹ năng tương tác và các kỹ năng làm việc khác mà thị trường lao động ngày nay đòi hỏi ở người lao động có trình độ đại học?

**Câu hỏi 2:** Thống kê sơ bộ của việc thăm dò ý kiến giáo viên cho thấy có nhiều phân vân trong nhận định của quý thầy cô về kỹ năng làm việc trong nhóm của sinh viên. Xin thầy (cô) khẳng định lại quan điểm của mình một lần nữa đối với các câu hỏi sau:

a). Phần lớn các cuộc thảo luận của sinh viên là **đạt mục tiêu** (giải quyết được nhiệm vụ học tập, đạt được kết quả mong đợi)

b). Các cuộc thảo luận nhóm của sinh viên nhìn chung **kém hiệu quả** (có sự so sánh giữa kết quả đạt được với mức độ hao phí về các nguồn lực như thời gian, công sức,... của cả nhóm)

c). Hầu hết các nhóm sinh viên **biết cách giải quyết vấn đề một cách hệ thống** (toàn diện, có suy luận, có lý lẽ logic, không cảm tính hay đoán mò biết đưa ra nhiều giải pháp và chọn lựa giải pháp thích hợp nhất)

**Câu hỏi 3:** Có khoảng 75% giáo viên tham gia cuộc trưng cầu ý kiến đã **phản đối** nhận định: “Bản thân giáo viên **chưa tự tin** là mình **biết phương pháp hướng dẫn** sinh viên rèn luyện các kỹ năng tương tác. Xin hỏi thầy (cô):

a). Sự tự tin này **đặt cơ sở** trên kinh nghiệm sống, kinh nghiệm nghề nghiệp, tri thức chuyên môn hay là sự nghiên cứu chuyên sâu về kỹ năng tương tác?

b). Thầy (Cô) có quan tâm nghiên cứu về kỹ năng tương tác? Thầy (Cô) có thể đưa ra các định nghĩa, tham gia tranh luận các nội dung, và giới thiệu một số tài liệu chuyên khảo trong và ngoài nước về kỹ năng tương tác?

**Câu hỏi 4:** Thầy (cô) và các đồng nghiệp cùng bộ môn **đã làm gì** để giúp sinh viên rèn luyện các kỹ năng tương tác trong quá trình giảng dạy các học phần chuyên môn? **Kết quả và ý nghĩa** của những nỗ lực đó?

**Câu hỏi 5:** Có khoảng 80% giáo viên tham gia cuộc trưng cầu ý kiến đã đồng ý với đề xuất: “Nên tổ chức hướng dẫn các kỹ năng này cho sinh viên trong một **chương trình huấn luyện đặc biệt** và có đánh giá kết quả”. Xin hỏi thầy (cô):

a). **Khả năng và điều kiện** đề ý tưởng này trở thành hiện thực đối với Khoa Sư phạm Đại học Tiền Giang?

b). Với cương vị công tác của mình, thầy (cô) **có thể làm gì** để khởi động và duy trì chương trình huấn luyện này?



## **Phụ lục 8. TỔNG HỢP Ý KIẾN SINH VIÊN**

---

**+Có 28 ý kiến về cơ sở vật chất của nhà trường chưa đáp ứng được nhu cầu đào tạo, đặc biệt là đào tạo chuyên ngành. Một số ý kiến minh hoạ như:**

“Khó khăn về cơ sở vật chất, các chuyên ngành không được học nhiều (như học đàn, múa), nên khi đi thực tế không đủ khả năng đệm đàn cho một bài hát” (Phiếu số 268)

“Còn thiếu trang thiết bị (số lượng đàn, máy vi tính, phòng múa không rộng và chưa gắn kiếng). Sinh viên lười khi bài học không gây hưng phấn (nếu theo phương pháp đọc chép), không có sự kiện và hình ảnh minh hoạ” (Phiếu số 271).

“Ít tài liệu tham khảo, chưa có không gian phù hợp, lớp quá chật, chưa tạo được hứng thú.” (Phiếu số 240).

“Cần trang bị đầy đủ phương tiện, điều kiện để học tập. Thiếu phương tiện sinh viên không phát triển được kỹ năng” (Phiếu số 354).

“Thiếu cơ sở vật chất phù hợp với trình độ đào tạo. Thiếu các sân chơi thể dục thể thao” (Phiếu số 355).

“Đề nghị Thiết bị và Thư viện mở cửa ngày thứ bảy và chủ nhật để phục vụ sinh viên không chính quy” (Phiếu số 59)

**+Có 19 ý kiến về thái độ, trách nhiệm, và phương pháp của giáo viên, cụ thể như:**

“Nhiều giáo viên đã dạy theo phương pháp mới, sinh viên có thể trao đổi với giáo viên, bạn bè” (Phiếu số 67).

“Giáo viên có dành thời gian cho sinh viên thảo luận để phát huy kỹ năng” (Phiếu số 116).

“Mối quan hệ giáo viên-sinh viên còn cách biệt, chưa thực sự gần gũi” (Phiếu số 69).

“Cần tạo sự bình đẳng, tránh gò bó áp đặt giữa giáo viên và sinh viên” (Phiếu số 248)

“Sinh viên ngại trao đổi ý kiến. Giáo viên nên tỏ thái độ gần gũi quan tâm đến

sinh viên” (Phiếu số 173).

“Sinh viên còn thụ động nhiều, giáo viên chưa có biện pháp tốt để lôi cuốn sinh viên vào các hoạt động, giáo viên nên giúp sinh viên cọ xát với thực tế nhiều hơn” (Phiếu số 140).

“Trong quá trình học sinh viên chỉ nghe giáo viên nói, sinh viên ít nói. Cần làm cho sinh viên phát biểu nhiều hơn” (Phiếu số 361)

“Một số giáo viên dạy chưa thực sự thu hút” (Phiếu số 195)

“Phương pháp giảng dạy và tổ chức hoạt động không coi người học là trung tâm, còn vừa chép, vừa đọc” (Phiếu số 298)

“Trong dạy học vẫn còn đọc chép, sinh viên chưa phát huy được tính tích cực, vẫn còn thụ động” (Phiếu số 286)

“Phần lớn các môn học chưa diễn ra hoạt động nhóm” (Phiếu số 291)

“Khi học nhóm giáo viên còn ít quan tâm đến việc sinh viên có thực hiện đúng yêu cầu mà giáo viên đưa ra hay không” (Phiếu số 244)

“Giáo viên chưa có sự quan tâm đặc biệt giữa các nhóm, các nhóm chưa có sự nhiệt tình trong hợp tác” (Phiếu số 265)

“Sinh viên chưa thực sự hứng thú khi tham gia tương tác cùng nhau trong giờ học. Giáo viên còn chưa chú trọng việc sinh viên có thực hiện tốt các nhiệm vụ hay chưa” (Phiếu số 240)

“Các môn học vẫn còn quá xa lạ, làm cho sinh viên khó lòng để hiểu các từ ngữ chuyên môn. Cần giảng giải hợp lý để cho sinh viên có thể hiểu rõ vấn đề” (Phiếu số 274).

**+Có 63 ý kiến về chương trình đào tạo, việc sắp xếp điều phối chương trình, thi cử và đánh giá. Một số ý kiến minh họa như:**

“Việc học ở trường còn xa rời kiến thức với chuyên môn ở đơn vị” (Phiếu số 14)

“Cần giảm nhẹ chương trình học cho sinh viên không chính quy. Cần làm cho giờ học nhẹ nhàng hơn.” (Phiếu số 43)

“Ít được đi thực tế trong các môn học” (Phiếu số 261)

“Thực tế khác với lý luận học ở trường” (Phiếu số 337)

“Nên tạo điều kiện để sinh viên học tập ở thực tế nhiều hơn” (Phiếu số 233)

“Lý thuyết học ở nhà trường chưa đáp ứng đủ với thực tế. Học không đi đôi với hành, thiếu tự tin” (Phiếu số 297)

“Học lý thuyết quá nhiều trong khi sinh viên đang cần có nhiều kỹ năng hơn. Nên tăng cường các giờ học rèn luyện kỹ năng nhiều hơn” (Phiếu số 335)

“Chỉ nghe và xem. Phải cho thực tập thực tế thường xuyên” (Phiếu số 302)

“Chương trình thì dài mà thời gian dành cho sinh viên gia nhập thực tế thì ít. Cần tạo mọi điều kiện về mặt thời gian để sinh viên rèn luyện phát triển kỹ năng tương tác” (Phiếu số 214)

“Rập khuôn trong rèn luyện, tính thực tế chưa cao. Cần đưa ra nhiều tình huống để sinh viên rèn luyện một cách thực tiễn hơn” (Phiếu số 378)

“Hoạt động thực tế, thực tập sư phạm cần tổ chức với nhiều thời gian hơn” (Phiếu số 263)

“Thời gian thực tập quá ngắn. Ít có điều kiện để áp dụng các môn học ở nhà trường vào thực tế” (Phiếu số 343)

“Thực tập sư phạm còn quá hời hợt, chưa quan tâm nhiều đến chất lượng thực tập” (Phiếu số 288)

“Thực tập sư phạm còn chưa đánh giá chính xác khả năng sư phạm của giáo sinh” (Phiếu số 298)

“Thời gian thực tập thì dài mà giờ giảng dạy chuyên môn thì ít, chỉ tiếp xúc với học sinh ở một khối lớp, cần có nhiều tiết lên lớp hơn” (Phiếu số 319)

“Cần có thời gian thực tập chuyên môn nhiều hơn, và cần sắp xếp thời gian hợp lý trong quá trình thực tập” (Phiếu số 317)

“Đề nghị “khoán” cho sinh viên tự sắp xếp thời gian học tập và tham gia các hoạt động khác hợp lý” (Phiếu số 55)

“Nhà trường cần phân bổ thời gian biểu cho sinh viên hợp lý” (Phiếu số 199)

“Sắp xếp lại thời gian để chất lượng đào tạo được nâng cao hơn” (Phiếu số 193)

“Không có thời gian để đến Thư viện trường, tiếp xúc ít với giáo viên. Thời gian tự nghiên cứu chưa nhiều” (Phiếu số 70)

“Nên tạo điều kiện để sinh viên tự thảo luận, tự nghiên cứu để hiểu vấn đề. Tổ chức nhiều cuộc thi Rèn luyện Nghiệp vụ Sư phạm” (Phiếu số 270)

“Nên đưa ra nhiều phương pháp tốt để sinh viên dễ tiếp thu các kỹ năng. Cần tổ chức các hoạt động đúng với chuyên ngành của sinh viên” (Phiếu số 235)

“Tổ chức học và đánh giá chất lượng nghiêm chỉnh hơn” (Phiếu số 191)

“Nên hạn chế tối đa các câu hỏi thi hết học phần” (Phiếu số 4)

“Nhà trường nên tạo điều kiện thi cử một cách hài hoà” (Phiếu số 2)

**+Có 50 ý kiến về việc tổ chức các hoạt động ngoài giờ lên lớp. Minh họa một số ý kiến như sau:**

“Cần lưu ý đến hoạt động ngoài giờ lên lớp cho sinh viên không chính quy” (Phiếu số 15)

“Cần chú ý đến điều kiện, tuổi tác khác nhau của sinh viên không chính quy khi tổ chức hoạt động” (Phiếu số 96)

“Trong hoạt động đoàn thể việc tổ chức, điều động, kế hoạch, chấm điểm các phong trào còn chưa phù hợp nguyện vọng và thực tế của sinh viên, gây mất lòng tin” (Phiếu số 182)

“Các hoạt động của nhà trường chưa phong phú để thu hút sinh viên tham gia, một số hoạt động chưa thiết thực, và giới hạn đối tượng tham gia” (Phiếu số 241)

“Hoạt động ở nhà trường còn mang tính hình thức, chưa quan tâm lắm đến chất lượng thiết thực” (Phiếu số 263)

“Hầu hết các hoạt động ở nhà trường không nhằm vào mục đích phát triển kỹ năng tương tác của sinh viên và số lượng các hoạt động chưa nhiều nên chưa thể rèn luyện được cho sinh viên kỹ năng tương tác. Nhà trường cần tổ chức thêm nhiều hoạt động với mục đích là nâng cao, rèn luyện kỹ năng tương tác cho sinh viên” (Phiếu số 265)

“Rất ít các hoạt động tổ chức mà thu hút đông đủ sinh viên tự nguyện tham gia” (Phiếu số 273)

“Nhà trường chưa tổ chức được buổi tọa đàm giữa sinh viên với nhau, giữa giáo viên với sinh viên” (Phiếu số 284)

“Nhà trường phải đảm bảo mối quan hệ với sinh viên trong đào tạo (cần sự đồng tình của sinh viên)” (Phiếu số 310)

“Nhà trường không thường xuyên tổ chức các hoạt động ngoài giờ lên lớp, không tạo điều kiện cho sinh viên tham gia các hoạt động đoàn thể ngoài xã hội. Trong những hoạt động ít ỏi, nhà trường luôn chú trọng lý thuyết, không quan tâm đến việc sinh viên hoạt động và giao tiếp như thế nào trong các hoạt động như Mùa hè xanh, Thực tập sư phạm” (Phiếu số 288)

“Hoạt động còn rất rời rạc, chưa đi sát thực tế đời sống sinh viên và còn ít quan tâm đến sinh viên. Nên tổ chức nhiều buổi nói chuyện với sinh viên và tạo mọi điều kiện gần gũi với sinh viên hơn” (Phiếu số 318)

“Các hoạt động nên hướng tới số đông chứ đừng vì một bộ phận nào đó có kỹ năng” (Phiếu số 357)

“Hoạt động đoàn thể chủ yếu chỉ có Bí Thư, Lớp Trưởng tham gia, hoạt động thực tế hiếm” (Phiếu số 293)

**+Có 100 ý kiến sinh viên nêu các khó khăn trong rèn luyện kỹ năng tương tác, đó là khó khăn về tâm lý (không tự tin,...), khó khăn về phương pháp (không biết cách,...), khó khăn về điều kiện (không có cơ hội, không có thời gian,...). Sau đây là một số ý kiến minh họa:**

“Học lý thuyết nhiều hơn là rèn luyện kỹ năng tương tác. Còn khá bỡ ngỡ về kỹ năng tương tác” (Phiếu số 237)

“Sinh viên còn ngại việc, còn xa lạ với hình thức học nhóm, còn xao lãng với các hoạt động trên lớp. Cần tổ chức cho sinh viên học theo phương pháp thảo luận nhóm nhiều hơn” (Phiếu số 238)

“Nhiều sinh viên còn học cá nhân chưa hợp tác. Chưa tự tin giao tiếp. Nên tổ chức nhiều hoạt động tập thể” (Phiếu số 196)

“Kỹ năng giao tiếp còn kém, sự hợp tác còn lỏng, khó giải quyết khi có ý kiến bất đồng” (Phiếu số 215)

“Còn nhiều sinh viên nhút nhát chưa phát huy được kỹ năng. Trong thảo luận cần thay đổi luôn để sinh viên biết lãnh đạo, hợp tác” (Phiếu số 222)

“Gặp khó khăn trong các tình huống giao tiếp. Giáo viên nên đưa ra nhiều tình huống để sinh viên ứng xử trong giờ học” (Phiếu số 245)

“Các kỹ năng thì phải học qua sách báo, qua thực tiễn. Nếu có những chuyên đề thì rất tuyệt. Phần lớn sinh viên còn lệ thuộc sách vở, chắc lọc những điều trong sách làm ý tưởng của mình, chưa có được ý tưởng do sự tìm tòi sáng tạo của bản thân. Sinh viên còn thụ động, không tích cực” (Phiếu số 257)

“Sinh viên thờ ơ với các hoạt động của nhà trường. Một số sinh viên không thích hợp tác cùng nhau. Nên tổ chức các buổi giao lưu học tập, văn hoá văn nghệ giữa các lớp, các khoá” (Phiếu số 260)

“Chưa mạnh dạn tự tin khi tham gia các hoạt động, chưa ý thức được việc rèn luyện các kỹ năng tương tác là quan trọng” (Phiếu số 267)

“Gặp khó khăn trong xử lý tình huống, cách nói chuyện, câu từ” (Phiếu số 321)

“Sinh viên còn thụ động, không hiểu nhau, phương pháp dạy học chưa đáp ứng được nhu cầu rèn kỹ năng, ít có cơ hội giao tiếp để rèn luyện. Sinh viên không cởi mở với nhau nên không biết mình đã làm đúng hay sai” (Phiếu số 330)

“Thiếu kinh nghiệm ứng xử với cấp trên nên chưa ứng xử được các tình huống xảy ra trong thực tập sư phạm” (Phiếu số 348)

“Không nhận thức được và không biết cách” (Phiếu số 376)

“Chưa được những người có kinh nghiệm đóng góp. Cần được nhận xét trực tiếp” (Phiếu số 332)

“Chưa đáp ứng được nhu cầu rèn luyện vì không có người hướng dẫn và không có thời gian. Phải dành một học phần cho vấn đề này thì mới nâng cao được kỹ năng của sinh viên” (Phiếu số 375)

“Ít có dịp để rèn luyện kỹ năng. Nên tổ chức nhiều buổi giao lưu, sinh hoạt, mạn đàm, thảo luận, để kỹ năng tương tác của sinh viên được nâng cao” (Phiếu số 379).