TRƯỜNG ĐẠI HỌC SƯ PHẠM TP HỒ CHÍ MINH
TẠP CHÍ KHOA HỌC
KHOA HỌC XÃ HỘI VÀ NHÂN VĂN
ISSN: 1859-3100 Tập 14, Số 11 (2017): 173-185
HO CHI MINH CITY UNIVERSITY OF EDUCATION
JOURNAL OF SCIENCE
SOCIAL SCIENCES AND HUMANITIES
Vol. 14, No. 11 (2017): 173-185
Email: tapchikhoahoc@hcmue.edu.vn; Website: http://tckh.hcmue.edu.vn

MỘT SỐ QUAN ĐIỂM VỀ HỨNG THÚ CỦA CÁC NHÀ TÂM LÍ HỌC PHƯƠNG TÂY

Nguyễn Đức Nhân[*]
Trường Cao đẳng Bách Việt TP Hồ Chí Minh
Ngày nhận bài: 12-7-2016; ngày nhận bài sửa: 18-7-2017; ngày duyệt đăng: 30-11-2017

TÓM TẮT

Bài báo này phân tích, tổng hợp và hệ thống hóa các tài liệu nghiên cứu lí thuyết và thực trạng về hứng thú ở phương Tây, đồng thời chỉ ra các điểm nổi bật nhất của hứng thú từ các hướng tiếp cận nghiên cứu trên; từ đó, đưa ra khuyến nghị nhằm mục đích hỗ trợ các nghiên cứu về hứng thú, đặc biệt trong lĩnh vực giáo dục.

Từ khóa: hứng thú, đo lường hứng thú, hứng thú và học tập.

ABSTRACT

Some views on interest from Western psychologists

This article analyses, synthesizes and systemizes Western literature, both theoretical and practical, of interest, as well as points out the most outstanding features of interest from the above research approaches; in light of which, some recommendations are proposed to facilitate studies of interest, especially in the field of education.

Keywords: interest, measurement of interest, interest and learning.

1. Đặt vấn đề

Giống như các hiện tượng tâm lí khác, hứng thú có một lịch sử nghiên cứu tương đối dài. Johann Friedrich Herbart (1776-1841) được xem là người đầu tiên phát triển lí thuyết đại cương về giáo dục trong đó ông nhận thấy hứng thú đóng vai trò trung tâm. Ông cũng nhấn mạnh rằng hứng thú không chỉ được xem như một động lực trong học tập mà còn là một mục tiêu quan trọng hoặc kết quả của giáo dục (Krapp & Prenzel, 2011). Cuối thế kỉ XIX và đầu thế kỉ XX, hứng thú đã được quan tâm nghiên cứu bởi những cái tên điển hình ở phương Tây như Baldwin, Dewey, James, Piaget, và Thorndike... Tuy nhiên, mãi cho đến năm 30 trở lại đây, hứng thú mới bắt đầu được nghiên cứu một cách có hệ thống (Renninger & Hidi, 2011). Hiện nay, để bổ sung vào hệ thống đó và làm phong phú hơn cách hiểu về hứng thú có những đại diện như: Renninger, Hidi, Krapp, Prenzel, Ainley, Silvia, Mayer, Eccles, Wigfield, U. Schiefele… với các công trình nghiên cứu công phu, đã cung cấp cho học giả các kiến thức hữu ích khi tiếp cận nghiên cứu hứng thú.

Có thể nói, công trình nghiên cứu về hứng thú ở nước ngoài hiện nay khá dồi dào, đó là nguồn tiếp cận có giá trị cho các nghiên cứu hứng thú trên thế giới nói chung và tại Việt

[*] Email: *nhannguyenduc91@gmail.com*

Nam nói riêng. Vì vậy, nhằm cung cấp một cách nhìn bao quát về một số vấn đề liên quan đến hứng thú ở phương Tây, chúng tôi sử dụng phương pháp nghiên cứu tài liệu để tiến hành phân tích, tổng hợp và hệ thống các nguồn tài liệu tiếng Anh giai đoạn 2000 – 2016 nhằm tóm tắt các điểm nổi bật, đáng ghi nhận trong các công trình nghiên cứu này.

2. Nội dung

2.1. Đặc điểm của hứng thú

Đã có nhiều cách tiếp cận để nghiên cứu hứng thú, ở mỗi cách tiếp cận hứng thú lại chỉ ra những cách hiểu khác nhau về nó. Có học giả đã nghiên cứu hứng thú về mặt phát triển, cảm xúc, hứng thú nghề nghiệp... nhưng nhìn chung, có 5 đặc trưng về hứng thú nhận được sự đồng thuận cao từ các nhà nghiên cứu phương Tây: (1) Hứng thú có nội dung và đối tượng cụ thể. Nó chỉ sự tập trung chú ý của một cá nhân hoặc sự tham dự của cá nhân với các sự kiện và đối tượng điển hình. (2) Hứng thú liên quan đến mối quan hệ cụ thể giữa con người và môi trường. Mối quan hệ này được duy trì thông qua sự tương tác giữa các yếu tố: tiềm năng hứng thú nằm trong vật chất di truyền của cá nhân, nội dung và môi trường xác định chiều hướng phát triển của hứng thú. (3) Hứng thú bao gồm hai thành phần đó là nhận thức và cảm xúc, mặc dù tỉ lệ của các thành phần này có sự khác nhau tùy thuộc vào các giai đoạn của hứng thú. (4) Cá nhân không phải lúc nào cũng có thể nhận thức về hứng thú của họ trong suốt quá trình tương tác. Người học có thể không nhận thức được hứng thú của họ đã được kích hoạt và trong những giai đoạn sau đó của hứng thú, người học có thể cảm thấy bị thu hút đến nỗi họ không thể nhận thức được quá trình tương tác của họ và đối tượng gây ra sự hứng thú. (5) Hứng thú có nền tảng dựa trên sinh lí học thần kinh, các vùng chức năng của não sẽ hoạt động khác nhau khi người học có hay không có sự xuất hiện của hứng thú (Renninger & Hidi, 2011).

2.2. Phân loại hứng thú

Năm 2011, Andreas Krapp và Manfred Prenzel cùng một số tác giả khác cho rằng quan điểm hiện tại của các nhà nghiên cứu phương Tây cơ bản chia hứng thú thành 2 loại: Hứng thú cá nhân và hứng thú tình huống (1) ***Hứng thú cá nhân*** (personal/ individual interests): xu hướng mang tính ổn định của cá nhân giúp họ tương tác một cách tích cực với đối tượng gây ra sự hứng thú, chẳng hạn như xu hướng bị thu hút, lôi cuốn hoặc thích thú với đối tượng nào đó, như: ngôn ngữ, lịch sử, toán học. Học sinh có hứng thú cá nhân với việc học nhìn chung luôn tìm kiếm thông tin mới và có thái độ tích cực đối với nhiệm vụ học tập (Krapp & Prenzel, 2011). (2) ***Hứng thú tình huống*** (situational interests): chỉ các tương tác hiện tại, gây nên sự chú ý tức thời và không mang tính chất ổn định. Hay nói cách khác, hứng thú tình huống chủ yếu được gây ra bởi các yếu tố bên ngoài (Krapp & Prenzel, 2011). Cả hai loại hứng thú này không hoàn toàn tách biệt, cô lập, mà ngược lại chúng có khuynh hướng tương tác và là điểm tựa cho sự phát triển của nhau (Arikpo, 2015).

2.3. Các giai đoạn phát triển hứng thú

Dựa trên cách phân loại hứng thú tình huống và hứng thú cá nhân, Krapp (2002) đã đưa ra mô hình 3 giai đoạn về sự phát triển hứng thú: (1) *Xuất hiện của hứng thú tình huống* được đánh thức hoặc được kích hoạt bởi kích thích lần đầu tiên từ bên ngoài; (2) *Sự duy trì hứng thú tình huống* kéo dài trong suốt một giai đoạn nhất định; (3) *Hứng thú cá nhân* đại diện cho một khuynh hướng tương đối lâu dài để tham gia vào một lĩnh vực đối tượng nhất định của hứng thú (Krapp & Prenzel, 2011).

Năm 2006, nhằm phát triển và làm hoàn thiện hơn lí thuyết các giai đoạn phát triển của hứng thú, Hidi và Renninger cho ra đời "Mô hình bốn giai đoạn của sự phát triển hứng thú" (The Four-Phase Model of Interest Development) dựa trên sự phân loại hứng thú tình huống và hứng thú cá nhân. Theo đó, cả hứng thú tình huống và hứng thú cá nhân đều bao gồm hai giai đoạn. Cụ thể, hứng thú tình huống gồm giai đoạn thứ nhất là *sự kích hoạt hứng thú tình huống* (triggered situational interest): chỉ những trạng thái tâm lí của hứng thú mà đó là kết quả từ sự thay đổi tương đối ngắn trong quá trình nhận thức, cảm xúc. Giai đoạn thứ hai là *sự duy trì hứng thú tình huống* (maintained situational interest): chỉ trạng thái tâm lí của hứng thú theo sau giai đoạn kích hoạt hứng thú, giai đoạn này kèm theo sự chú ý và kiên trì nhằm kéo dài và duy trì tình huống. Trong khi đó, hứng thú cá nhân gồm giai đoạn thứ ba là *xuất hiện hứng thú cá nhân* (emerging individual interest): chỉ những trạng thái tâm lí của hứng thú cũng như đây là giai đoạn bắt đầu của một khuynh hướng liên quan lâu dài để tìm kiếm, lặp lại sự tái tham gia với lĩnh vực nội dung cụ thể theo thời gian. Giai đoạn thứ tư là *hứng thú cá nhân được hình thành* (well-developed individual interest): chỉ trạng thái tâm lí của hứng thú cũng như đây là giai đoạn thiết lập khuynh hướng liên quan lâu dài để tái tương tác với lĩnh vực nội dung cụ thể theo thời gian. Mô hình bốn giai đoạn được mô tả thành hai giai đoạn nhỏ: (1) Giai đoạn đầu của hứng thú: chủ yếu tập trung vào sự chú ý và các cảm xúc tích cực, (2) Giai đoạn sau của hứng thú: bao gồm các cảm xúc tích cực, giá trị và kiến thức (Hidi & Renninger, 2006).

Có thể điểm qua một số điểm nổi bật ở các giai đoạn phát triển hứng thú: (1) Đặc trưng của mỗi giai đoạn là dung hòa sự phát triển của giai đoạn trước đó và làm sâu sắc hơn hứng thú cũng như thành quả đã có ở giai đoạn trước. (2) Hứng thú ở mỗi giai đoạn phát triển được hỗ trợ bởi những yếu tố bên ngoài: nhóm học tập, điều bí ẩn để kích thích sự tò mò, các chuyên gia, đôi bạn… (3) Giai đoạn trước có thể là dấu hiệu báo trước để xuất hiện các giai đoạn sau, tuy nhiên nó cũng có thể dẫn đến hoặc không dẫn đến giai đoạn sau của hứng thú.

Một số lưu ý khi nói về mô hình bốn giai đoạn phát triển của hứng thú. (1) Để có được hứng thú cá nhân cần phải có sự trải nghiệm của hứng thú tình huống trước đó. (2) Để hứng thú được nuôi dưỡng và sâu sắc hơn hứng thú trước đó, vẫn rất cần có sự tham gia của bản thân, của cá nhân hoặc sự hỗ trợ từ bên ngoài. (3) Hứng thú thực sự không thể thiếu vắng kiến thức thiết yếu liên quan đến lĩnh vực mà cá nhân hứng thú.

2.4. Thành phần của hứng thú

Theo Hidi và Renninger (2011), hầu hết các học giả đều thừa nhận vai trò cảm xúc (emotional) như là một thành phần của hứng thú. Tuy nhiên, trong các nghiên cứu về khái niệm của hứng thú, các tác giả Renninger, Ainley, Mayer, Silvia, Sansone, Holland, J. Alexander, Johnson và các cộng sự; Lent, Brown, Hackett đều nhận định rằng hứng thú còn bao gồm cả mặt nhận thức (cognitive) và giá trị (value). Trong đó: (1) Mặt nhận thức thường được liên hệ lĩnh vực kiến thức mà cá nhân có sự hứng thú. (2) Mặt cảm xúc thường được nhắc đến với khía cạnh thích thú của cá nhân. (3) Mặt giá trị gắn liền với sự xem xét tầm quan trọng của đối tượng gây ra sự hứng thú đối với cá nhân, gắn liền với mức độ hữu dụng của nó mà cá nhân có thể nhận thấy (Renninger & Hidi, 2011).

2.5. Mối quan hệ giữa hứng thú và thái độ

Theo tổng hợp của Krapp và Prenzel (2011), có những sự nhìn nhận khác nhau về mối liên hệ khái niệm hứng thú và thái độ. Schreiner (2006) đề nghị sử dụng các khái niệm này một cách đồng đẳng. Một số học giả khác như Osborne và các cộng sự (2003) xem thái độ như một khái niệm tham chiếu và giải thích hứng thú như một hiện tượng cụ thể của thái độ, đặc trưng bởi lĩnh vực đối tượng nhất định. Trong khi đó, Gardner (1996, 1998) và một số học giả khác, chỉ ra có thể phân biệt hứng thú và thái độ một cách rõ ràng dựa vào các tiêu chí đánh giá một cách chung nhất. Nhìn chung, quan điểm đánh giá chung chung thì quyết định đến thái độ đối với một đối tượng cụ thể, trong khi đó giá trị chủ quan gắn liền sự hiểu biết với đối tượng cụ thể thì quyết định hứng thú của cá nhân đó (Krapp & Prenzel, 2011).

2.6. Các hướng nghiên cứu hứng thú hiện tại ở phương Tây

Năm 2011, K. Ann Renninger và Suzanne Hidi đã đưa ra nhận định như hiện nay, các hướng tiếp cận nghiên cứu hứng thú tập trung thành 5 lĩnh vực chính: (1) Tiếp cận trên phương diện của sự phát triển (Development), (2) Tiếp cận trên phương diện cảm xúc (Emotion), (3) Tiếp cận trên phương diện của các đặc trưng công việc/ trải nghiệm (Task Features /Environment), (4) Tiếp cận trên phương diện giá trị (Value), (5) Tiếp cận trên phương diện hứng thú nghề nghiệp (Vocational Interest) (Renninger & Prenzel, 2011).

3. Hứng thú và vấn đề học tập

Paul J. Silvia viết: "Các nghiên cứu tâm lí về hứng thú lâu năm nhất đến từ lĩnh vực giáo dục" (Silvia, tr.65). Các đại diện có thể kể đến như Herbart, John Dewey, Felix Arnold, họ đã chỉ ra vai trò của hứng thú trong sự tư duy (Thinking), học tập (Learning) và động lực (Motivation). Tuy nhiên, khoa học nghiên cứu về hứng thú, học tập và giáo dục đã không được xem xét là vấn đề chính của tâm lí giáo dục mãi cho đến những năm 80 thế kỉ XX. Những lĩnh vực này đã được khơi dậy từ phát hiện vai trò của hứng thú trong xử lí văn bản. Các nhà tâm lí học hiện đại như Hidi, Harackiewicz, Krapp, Schiefele, Wild, Schraw, Lehman ngày nay đã nghiên cứu sự tác động của hứng thú lên học tập, động lực

và thành tích học tập, trở thành một lĩnh vực chính trong các nghiên cứu giáo dục (Silvia, tr.65).

Theo thống kê mới đây nhất của Hidi và Renninger (2011), từ năm 2000 đến năm 2010 có 4600 lượt tra cứu, trong đó cụm từ "hứng thú" xuất hiện với các từ khóa đi kèm hoặc là "động lực" hoặc là "học tập". Trong bài báo "Tìm hiểu lí thuyết khái niệm, đo lường và sự ra đời của hứng thú", Hidi, Renninger và các học giả đã chỉ rõ việc nghiên cứu lí thuyết khái niệm về hứng thú, cách thức đo lường, nguồn gốc hình thành hứng thú rất cần thiết và tất cả các điều này cần quay trở lại phục vụ thực tiễn nhằm phát triển hứng thú cho học sinh (Renninger & Hidi, 2011). Vì vậy, có thể thấy, hứng thú là trạng thái tâm lí thường được quan tâm trong học tập; hay nói cách khác, hứng thú có vai trò quan trọng trong các nghiên cứu liên quan mật thiết đối với lĩnh vực học tập.

Năm 2006, trong cuốn sách "Khám phá tâm lí học về hứng thú", Paul J. Silvia đã dành một chương để bàn về hứng thú và học tập; trong đó, tác giả nhấn mạnh hứng thú của việc đọc. Cụ thể, tác giả đã nghiên cứu "hứng thú dựa trên văn bản" (text-based interest) chi phối đến những nghiên cứu về hứng thú và học tập, bởi những nghiên cứu của Anderson, Asher, Hidi, Baird, Hildyard đã chỉ ra rằng hứng thú dựa trên văn bản đóng một vai trò quan trọng đối với việc cá nhân lựa chọn, xử lí và nhớ những gì họ đã đọc (Silvia, tr.65). Bên cạnh đó, để lí giải thêm các phân tích phía trên, ông cũng đề cập các yếu tố tâm lí khác trong mối quan hệ với "hứng thú dựa trên văn bản" như: Hứng thú và sự chú ý (Attention and Interest), Các cấp độ xử lí và hứng thú (Levels of Processing and Interest), Chiến lược học tập và hứng thú (Learning Strategies and Interest) (Silvia, tr.66-73).

Hiện nay, hứng thú với việc đọc vẫn được quan tâm. Điển hình là năm 2011, John R. Kirby và các cộng sự đã nghiên cứu sự phát triển hứng thú đọc của những học sinh mới học đọc và kiểm tra mối quan hệ của nó với khả năng đọc (Kirby, Ball & Geier, 2011). Để thực hiện đề tài này họ đã điều tra với "lát cắt dọc" trên học sinh từ lớp 1 đến lớp 3, số lượng khách thể là 117. Nghiên cứu được tiến hành qua hai giai đoạn. Giai đoạn 1: được nghiên cứu trên các trẻ mầm non nhằm kiểm soát các biến số có khả năng ảnh hưởng đến khả năng đọc bao gồm: khả năng nhận thức chung (General cognitive ability), hoàn cảnh kinh tế xã hội (SES), nhận thức âm vị (Phonological awareness) và tốc độ gọi tên (Naming speed). Giai đoạn 2: thực hiện trên học sinh đầu bậc tiểu học từ lớp 1 đến lớp 3. Giai đoạn này họ tiến hành đo các biến số: đọc tiếng rỗng và ít gặp (Word Attack), nhận diện từ (Word Identification), đọc hiểu đoạn văn (Passage Comprehension), đọc nhanh từ (TOWRE), tốc độ đọc văn bản (Text Reading Speed). Đề tài được thiết lập bởi 4 giả thuyết sau: (1) Hứng thú đọc giảm từ lớp 1 đến lớp 3; (2) Sự giảm hứng thú đọc rõ rệt được nhận thấy ở những cá nhân ít có khả năng đọc; (3) Hứng thú đọc có liên hệ với khả năng đọc; (4) Hứng thú đọc có tác dụng dự đoán hiệu quả khả năng đọc sau khi kiểm soát các biến số như: khả năng nhận thức chung, hoàn cảnh kinh tế xã hội, nhận thức âm vị và tốc độ gọi tên.

Sau khi nghiên cứu, một số các giả thuyết được chứng minh nhưng một số khác thì chưa, cụ thể: (1) Giả thuyết đầu tiên, hứng thú đọc giảm dần từ lớp 1 đến lớp 3. Tuy nhiên, kết quả cho thấy hứng thú của học sinh có xu hướng tăng nhẹ từ lớp 1 lên lớp 2 và giảm nhẹ ở lớp 3; (2) Giả thuyết thứ hai cũng bị bác bỏ khi kết quả chỉ ra có sự suy giảm hứng thú ở cả cá nhân có khả năng đọc tương đối tốt và khả năng đọc yếu; (3) Giả thuyết thứ ba cho thấy có tương quan yếu giữa hứng thú đọc và khả năng đọc (r = 0,2). Điều này cho thấy chưa có đủ cơ sở vững chắc để kết luận rằng hứng thú đọc có khả năng dự đoán chính xác đến khả năng đọc; (4) Giả thuyết thứ tư, sau khi phân tích hồi quy cho thấy có một ảnh hưởng nhỏ và không nhất quán của hứng thú đọc lên trên khả năng đọc sau khi kiểm soát các biến số như: khả năng nhận thức chung, hoàn cảnh gia đình, nhận thức âm vị và tốc độ gọi tên.

Năm 2013, Jutta von Maurece, Tobias Dörfler, Cordula Artelt nghiên cứu mối liên hệ giữa hứng thú và lớp học (đánh giá thành tích học tập của giáo viên trên học sinh) (Maurece, Dörfler & Artelt, 2013). Nghiên cứu này được thực hiện trên học sinh lớp 3 và học sinh lớp 4 với 1199 khách thể. Các học giả đã đưa ra các giả thuyết sau: (1) Nghiên cứu hứng thú trong môn học cụ thể (toán và tiếng Đức) và đánh giá thành tích học tập của giáo viên trên học sinh ở bậc tiểu học theo thời gian. Họ cũng muốn nhấn mạnh xem mối quan hệ trên là đơn hướng hay có sự tác động qua lại giữa hứng thú trong môn học cụ thể và đánh giá thành tích học tập của giáo viên trên học sinh; (2) Nghiên cứu muốn xem xét mối quan hệ giữa hứng thú và đánh giá thành tích học tập của giáo viên trên học sinh ở cả nam và nữ theo thời gian; (3) Nghiên cứu muốn kiểm tra liệu rằng mối quan hệ giữa hứng thú và đánh giá thành tích học tập của giáo viên trên học sinh ở môn Toán thì có bị ảnh hưởng bởi thành tích đạt được trong môn tiếng Đức hay các môn có sự độc lập với nhau.

Để tiến hành nghiên cứu, đề tài đã sử dụng bảng hỏi hứng thú có liên quan đến hai môn học Toán và tiếng Đức trong ba học kì liên tục: học kì hai lớp 3, học kì một lớp 4 và học kì hai lớp 4. Bên cạnh đó, để tiến hành đo thành tích học tập, các tác giả đã lấy thông tin đánh giá thành tích học tập của giáo viên trên học sinh trong ba học kì này. Đánh giá của giáo viên được quy ước từ 1 đến 6 với mức độ 1 là học sinh xuất sắc và mức độ 6 là học sinh kém.

Sau khi tiến hành nghiên cứu, các giả thuyết được chứng minh như sau: (1) Kết quả cho thấy chỉ có sự tác động đơn chiều là đánh giá thành tích học tập của giáo viên trên học sinh lên hứng thú chứ không có chiều ngược lại, tức hứng thú thì không dự đoán được đánh giá thành tích học tập của giáo viên trên học sinh; (2) Kết quả cho thấy đánh giá thành tích học tập của giáo viên trên học sinh khác biệt ý nghĩa giữa nam và nữ. Ở môn Toán, nam sinh được các giáo viên đánh giá cao hơn so với nữ; trong khi đó, nữ sinh thường được đánh giá cao hơn so với nam sinh trong môn tiếng Đức. Điều này đúng ở mọi thời điểm đo từ cuối học kì hai năm lớp 3 đến cả hai học kì năm lớp 4. Cũng theo sự đánh giá thành tích học tập của giáo viên trên học sinh, nam sinh có nhiều hứng thú ở môn Toán

hơn so với nữ, và ngược lại, nữ có nhiều hứng thú trong môn tiếng Đức hơn nam. Các phân tích cũng cho thấy rằng đánh giá thành tích học tập của giáo viên trên học sinh qua các học kì và năm học ổn định hơn so với điểm hứng thú trên cả hai môn học và trên cả hai giới; (3) Đánh giá thành tích học tập của giáo viên trên học sinh trong môn Toán tiên đoán được hứng thú của học sinh trong môn Toán; và đánh giá thành tích học tập của giáo viên trên học sinh trong môn tiếng Đức đánh giá được hứng thú của học sinh trong môn tiếng Đức trong cả ba học kì kéo dài từ lớp 3 đến lớp 4. Sự ảnh hưởng giữa các môn học là rất nhỏ nếu không muốn nói là chúng có xu hướng ảnh hưởng trái ngược nhau. Cụ thể hơn, đánh giá thành tích học tập của giáo viên trên học sinh và hứng thú trong môn này thì không liên quan đến môn còn lại.

Năm 2016, cũng trong một nghiên cứu tương tự, tuy nhiên các tác giả Malte Jansen, Oliver Lüdtke, Ulrich Schroeders đã nghiên cứu mối liên hệ tích cực giữa hứng thú và thành tích học tập trong 5 lĩnh vực học thuật cụ thể (Toán, tiếng Đức, Vật lí, Hóa học và Sinh học) cũng như xét biến số sự khác biệt trong nội tại cá nhân (within-person) và giữa các cá nhân (between-person) trong 5 lĩnh vực học thuật này (Jansen, Lüdtke & Schroeders, 2016). Đề tài tiến hành trên 39,192 học sinh lớp 9. Trong đó, họ nhấn mạnh: (1) Nghiên cứu hứng thú với thành tích học tập, bên cạnh đó các tác giả còn nghiên cứu các biến số như khả năng nhận thức, các đặc trưng nền tảng xa hơn của học sinh lên thành tích học tập. (2) Kiểm tra giả thuyết giữa thành tích và hứng thú trong môn Toán hay thành tích và hứng thú trong lĩnh vực ngôn ngữ (tiếng Đức), cái nào có mối liên hệ cao hơn. (3) Kiểm tra giả thuyết hứng thú ảnh hưởng trên lớp học (đánh giá thành tích học tập của giáo viên trên học sinh) cao hơn trên điểm kiểm tra (thành tích điểm bài thi đạt được của học sinh). (4) Phân biệt giữa hứng thú trong nội tại của một cá nhân và hứng thú giữa các cá nhân với thành tích học tập. Nghiên cứu được chia làm hai bước, bước thứ nhất xem xét khía cạnh giữa các cá nhân. Bước thứ hai xem xét khía cạnh trong nội tại một cá nhân.

Để tiến hành nghiên cứu, đề tài đã sử dụng bộ công cụ đo lường được triển khai trên các biến số sau: Nhóm công cụ chính: Sử dụng bảng hỏi (đo hứng thú học tập 5 môn học) và sử dụng bài thi được xây dựng theo tiêu chuẩn đánh giá của một kì thi cũng như sử dụng đánh giá thành tích học tập của giáo viên trên học sinh (đo lường thành tích học tập trong năm môn học). Ngoài ra, nhóm công cụ phụ, các tác giả còn sử dụng bảng hỏi dành cho phụ huynh (hoàn cảnh kinh tế xã hội – *Socio-economic status*), phân loại người học tiếng Đức – *Classification as a German language learner*, bài kiểm tra suy luận trừu tượng – *figural reasoning*). Kết quả sơ bộ cho thấy: (1) Hứng thú, nhận thức chung, các đặc trưng nền tảng xa hơn của học sinh như hoàn cảnh kinh tế xã hội và nền tảng nhập cư được chứng minh là có những ảnh hưởng lên thành tích học tập, đặc biệt hứng thú có ảnh hưởng đến việc tiên đoán đánh giá thành tích học tập của giáo viên trên học sinh; (2) Hứng thú ảnh hưởng đến thành tích học tập trong môn Toán hơn các môn học còn lại, trong đó, hứng thú có liên hệ giữa môn Toán và những môn tự nhiên, nhưng nhìn chung hứng thú ở môn

này thì không chỉ ra được hứng thú ở các môn học khác; (3) Điểm hứng thú và thành tích điểm bài thi đạt được của học sinh trong từng môn học tương quan thấp hơn so với điểm hứng thú và đánh giá thành tích học tập của giáo viên trên học sinh trong từng môn học. Kết quả cũng chỉ ra thêm đánh giá thành tích học tập của giáo viên trên học sinh ở các môn học có sự tương quan với nhau và không có chênh lệch quá nhiều. Bên cạnh đó, thành tích điểm bài thi giữa các môn học của học sinh không có sự chênh lệch quá nhiều, thậm chí còn tương quan với nhau hơn đánh giá thành tích học tập của giáo viên trên học sinh qua các môn học này; (4) Kết quả hứng thú có tác động trong nội tại một cá nhân và giữa các cá nhân lên mặt thành tích trong 5 môn học thông qua điểm đánh giá thành tích học tập của giáo viên trên học sinh và thành tích điểm bài thi.

- *Giữa các cá nhân*

- Đánh giá thành tích học tập của giáo viên trên học sinh: Trong các biến số (hoàn cảnh kinh tế xã hội, giới tính, nền tảng nhập cư, bài kiểm tra suy luận trừu tượng, hứng thú) khi được đưa vào các mô hình phân tích cho thấy hứng thú là biến số có sự tiên đoán mạnh nhất đến thành tích đạt được của các học sinh qua các môn học được đánh giá nơi giáo viên; trong đó, ảnh hưởng của hứng thú với môn Toán đặc biệt mạnh và yếu nhất ở môn tiếng Đức trong khả năng tiên đoán đánh giá thành tích học tập của giáo viên trên học sinh qua các môn học.

- Thành tích điểm bài thi đạt được của học sinh: Trong các biến số (hoàn cảnh kinh tế xã hội, giới tính, nền tảng nhập cư, bài kiểm tra suy luận trừu tượng, hứng thú) khi đưa vào các mô hình phân tích cho thấy hứng thú có ảnh hưởng tích cực tương đối nhỏ trong tất cả các môn học trừ môn tiếng Đức. Trong khi đó, bài kiểm tra suy luận trừu tượng lại là biến số tiên đoán tốt nhất cho thành tích điểm bài thi đạt được của học sinh.

- Trong nội tại cá nhân

- Đánh giá thành tích học tập của giáo viên trên học sinh: Hứng thú vẫn là yếu tố quan trọng trong việc tiên đoán kết quả đánh giá thành tích học tập của giáo viên trên cá nhân học sinh giữa các môn học.

- Thành tích điểm bài thi đạt được của học sinh: Hứng thú của từng môn học vẫn là yếu tố tiên đoán thành tích điểm bài thi đạt được của cá nhân học sinh trong môn học đó. Tuy nhiên, yếu tố bài kiểm tra suy luận trừu tượng là yếu tố tiên đoán tốt nhất cho thành tích trung bình điểm bài thi đạt được qua các môn học của cá nhân học sinh.

4. Đo lường hứng thú

Năm 2011, John R. Kirby và các cộng sự đã đo lường hứng thú đọc thông qua việc đọc giải trí (không đề cập đọc học thuật). Cho học sinh lớp 1 đến lớp 3 sử dụng bảng hỏi với 8 mục hỏi, các mục hỏi này đã đưa ra các chỉ báo đo lường thành phần cảm xúc của hứng thú. (Em cảm thấy như thế nào khi đọc sách giải trí ở nhà?; Em cảm thấy như thế nào khi nhận được một món quà là cuốn sách?; Em cảm thấy thế nào khi dành thời gian rảnh cho việc đọc?; Em cảm thấy như thế nào khi bắt đầu đọc một cuốn sách mới?; Em cảm

thấy như thế nào khi đọc vào cuối tuần?; Em cảm thấy như thế nào khi đọc thay vì dành thời gian cho việc vui chơi?; Em cảm thấy như thế nào khi đi đến thư viện hoặc cửa hàng sách?; Em cảm thấy như thế nào khi đọc các thể loại sách khác nhau?). Ứng với mỗi mục hỏi trên các học sinh được yêu cầu trả lời trên các mức độ từ 1 là rất chán đến 4 là rất thích thú (Kirby, Ball & Geier, 2011).

Năm 2013, Jutta von Maurece, Tobias Dörfler, Cordula Artelt khi tiến hành đo lường hứng thú trong môn Toán và môn tiếng Đức trên học sinh lớp 3 và lớp 4 đã sử dụng bảng hỏi với mỗi môn học được triển khai 4 mục hỏi. Các mục hỏi đã đưa ra các chỉ báo đo lường thành phần giá trị, cảm xúc cũng như sự đánh giá có chủ đích của bản thân về các hoạt động dựa trên hứng thú. Điển hình "Em có mong đợi nhiều bài học tiếp theo ở môn Toán?". Học sinh được yêu cầu trả lời trên 5 mức độ của thang đo Likert từ 1 (hoàn toàn không) cho đến 5 (rất nhiều) (Maurece, Dörfler & Artelt, 2013).

Năm 2016, Malte Jansen, Oliver Lüdtke, Ulrich Schroeders khi tiến hành đo lường hứng thú trong 5 môn học: tiếng Đức, Toán, Sinh học, Hóa học và Vật lí đã sử dụng bảng hỏi và ở mỗi môn học họ tiến hành hỏi 4 mục hỏi như sau: (Em cảm thấy thích thú với môn tiếng Đức/ Toán/ Sinh học/ Hóa học/ Vật lí; Môn tiếng Đức/ Toán/ Sinh học/ Hóa học/ Vật lí thì môn nào quan trọng với cá nhân; Việc học tiếng Đức/ Toán/ Sinh học/ Hóa học/ Vật lí thì thú vị; Việc học tiếng Đức/ Toán/ Sinh học/ Hóa học/ Vật lí là một hoạt động yêu thích của bản thân). Ứng với mỗi mục hỏi trên ở mỗi môn học, học sinh được yêu cầu trả lời trên 4 mức độ từ hoàn toàn đồng ý (mã hóa là 4), đồng ý (mã hóa là 3), không đồng ý (mã hóa là 2), hoàn toàn không đồng ý (mã hóa là 1). Các mục hỏi này đã đưa ra các chỉ báo đo lường thành phần nhận thức và cảm xúc của hứng thú (Jansen, Lüdtke & Schroeders, 2016).

Có thể thấy, trong 3 nghiên cứu về hứng thú của các học giả trên, phương pháp sử dụng bảng hỏi là phương pháp chủ đạo dùng để khảo sát hứng thú nơi học sinh. Năm 2010, Ainley cũng cho rằng phương pháp sử dụng bảng hỏi (Questionnaire) rất đáng tin cậy và phương pháp này tiếp tục là một cách tiếp cận để đo lường hứng thú (Peterson, Baker & Mcgaw, 2010, tr.612-617). Andreas Krapp và Manfred Prenzel (2011) cho rằng hầu hết tiếp cận nghiên cứu các mặt hứng thú đều sử dụng bảng hỏi hoặc thang đánh giá (Rating scales) (Krapp & Prenzel, 2011).

Phân tích và tổng hợp dựa trên những nghiên cứu khác nhau, tác giả Hidi và Renninger (2011) khi bàn về các cách thức đo lường hứng thú đã phân loại theo các phương pháp sau (Renninger & Hidi, 2011):

- ***Phương pháp tự đánh giá*** (Self-Report): Yêu cầu người tham gia đánh giá hoặc nhận xét dựa trên mức độ hứng thú của bản thân, cái mà họ đã trải qua trong một tình huống cụ thể. Các mục hỏi của phương pháp tự đánh giá có thể được thiết kế đơn giản, nhưng cũng có thể hỏi về những thành phần phức tạp của hứng thú. Sử dụng điều tra (Survey) (trên giấy hoặc online) với các phương án lựa chọn bắt buộc. Sử dụng thang đo

Likert hoặc có thể thiết kế các câu hỏi đóng hay mở. Sử dụng phỏng vấn có cấu trúc nhất định hoặc phi cấu trúc. Cũng theo sự tổng hợp của Hidi và Renninger, nhiều học giả (Haüsler & Hoffmann, Renninger…) khi tiến hành đo lường hứng thú, các câu hỏi được đưa ra để cá nhân đánh giá chủ yếu thuộc về các chỉ báo đo lường thành phần cảm xúc, giá trị, nhận thức (kiến thức). Đồng thời, tác giả cũng đưa ra các dẫn chứng qua các nghiên cứu liên quan đến quan niệm cho rằng hứng thú và thích thú có xu hướng kết hợp với cảm xúc tích cực và có sự tương quan với nhau. Tuy nhiên, các bằng chứng từ khoa học thần kinh và nghiên cứu hứng thú đề nghị rằng đo lường hứng thú chỉ dựa trên các cảm xúc tích cực (thích thú, thú vị) có thể không thích hợp. Một số nhà nghiên cứu cũng đã cảnh báo rằng các cảm xúc tiêu cực cũng có thể được liên kết với các trải nghiệm hứng thú đặc biệt trong những giai đoạn đầu phát triển hứng thú của cá nhân và trong những giai đoạn sau của hứng thú, ảnh hưởng tiêu cực có thể được vượt qua bởi sự tập trung đi kèm với phát triển hứng thú cá nhân.

- ***Phương pháp đo lường hành vi*** (Behavioral Measures): Phương pháp đo lường hành vi thông dụng nhất là sự kết hợp giữa phương pháp quan sát (observation), nhân chủng học (ethnography) hoặc có thể sử dụng quay video, trực tuyến (Online Measures). Theo tổng hợp của tác giả Hidi và Renninger, phương pháp quan sát kết hợp với phương pháp tự đánh giá cho phép hiểu hơn về bối cảnh của môi trường học tập, ví dụ ở bảo tàng hoặc lớp học. Điển hình, năm 2007, nghiên cứu trong bối cảnh lớp học, Nolen đã tập trung thông tin về các học sinh tiểu học liên quan đến hứng thú của chúng trong môn viết. Nolen đã sử dụng phương pháp tự đánh giá và kết hợp dữ liệu thu được với phương pháp quan sát nhân chủng học (nghiên cứu trên các trẻ em thuộc nhiều chủng tộc như da trắng, da đen, da vàng…). Nghiên cứu học sinh trong hai lớp học theo chiều dọc, từ cách tiếp cận trên, tác giả mô tả những sự thay đổi sư phạm có tác động đóng góp hoặc cũng có thể ngăn cản sự phát triển hứng thú đối với việc viết. Một dạng đánh giá hứng thú online cũng đã được áp dụng trong những năm gần đây và không sử dụng phương pháp tự đánh giá điển hình. Theo đó, năm 2010, nhóm tác giả Ely, Ainley, Pearce đã tạo ra một công cụ đo lường bằng phần mềm mang tên "My interest now for Engagement - MINE" để tạo ra một môi trường "tương tác và vui chơi". Môi trường này cung cấp các phản ứng với 60 lĩnh vực tiềm ẩn có thể gây hứng thú bằng các sự lựa chọn. Nghiên cứu này tạo điều kiện thuận lợi cho học sinh mô tả hứng thú của bản thân, cũng như thu thập thông tin về khía cạnh nhận thức và cảm xúc liên quan đến những trải nghiệm khi cá nhân tham gia vào bối cảnh thực gây ra hứng thú. Bộ công cụ này bước đầu cho phép người tham gia khám phá, kích hoạt và phát hiện các hứng thú mới.

- ***Phương pháp khoa học thần kinh*** (Neuroscientific Methods): Kĩ thuật cho phép quan sát hoạt động của nơ-ron thần kinh là cuộc cách mạng của tâm lí học. Hình ảnh chụp cộng hưởng từ (fMRI) cho phép người nghiên cứu theo dõi sự thay đổi trong các vùng chức năng của vỏ não bởi sự ghi lại các thay đổi ô-xi hóa trong máu và chỉ ra sự tăng

cường hoạt động của não bộ. Quy định cụ thể các vùng trên vỏ não phản ứng với hứng thú có ngay từ giai đoạn thơ ấu. Tuy nhiên, nhiều nhà nghiên cứu đang bắt đầu liên hệ giữa cơ chế khen thưởng và hứng thú. Theo tổng hợp của Hidi và Renninger, năm 2009, Kang và các cộng sự đã sử dụng chụp cộng hưởng từ trong khi cá nhân đang đọc các câu hỏi đố với sự thay đổi mức độ tò mò được gợi ra, tác giả đã nhận thấy độ tò mò của cá nhân có tương quan với hoạt động trong não bộ mà đã được liên kết trước đó với các phần thưởng được mong chờ. Từ đó, họ cho rằng sự hiện diện của hứng thú tương quan với sự kích hoạt hệ thống phần thưởng của não bộ.

5. Kết quả ghi nhận và một số đề xuất

5.1. Kết quả ghi nhận

Ở phương Tây, khi nói đến các cuộc thảo luận của những nhà tâm lí học về hứng thú hơn sáu thập kỉ trước, Allport (1946) đã nói rằng: "Một trong những thiếu sót nhất của chúng ta là chưa có sự thống nhất hoặc là một lí thuyết đầy đủ về hứng thú" (Renninger & Hidi, 2011). Cho đến hôm nay, các nghiên cứu về hứng thú ở phương Tây không ngừng được tăng lên, nghiên cứu sau bổ sung cho các thiếu sót của nghiên cứu trước. Dù vẫn chưa có sự thống nhất cao độ về lí thuyết nhưng những nghiên cứu về hứng thú đã và đang tiếp tục được hoàn thiện như một đóng góp tích cực cho câu nói của Allport trước đó. Điểm qua các vấn đề mà hứng thú đã được bàn qua ở phương Tây thông qua các nghiên cứu lí thuyết và nghiên cứu thực trạng giai đoạn 2000 – 2016 được chúng tôi nghiên cứu và tổng hợp trong bài báo này, có thể ghi nhận những điểm nổi bật như sự tiếp nối các đóng góp cho lí thuyết về hứng thú như sau:

- Mặc dù khó có thể đi đến kết luận về một khái niệm, cách đo lường, sự hình thành hứng thú mang tính vượt trội và đại diện, nhưng các nghiên cứu đa dạng, phong phú về hứng thú đã phản ánh khá chính xác các nội hàm của hiện tượng tâm lí này. Đặc biệt, trong phương pháp đo lường hứng thú, các tác giả phương Tây dùng khá phổ biến phương pháp sử dụng bảng hỏi. Tuy nhiên, họ đã kết hợp với các phương pháp khác nhằm khắc phục các hạn chế tồn tại trong mỗi phương pháp.
- Hứng thú chủ yếu được phân loại thành hai dạng chính: hứng thú tình huống và hứng thú cá nhân. Tiếp cận cách phân loại này, các tác giả phương Tây đã xây dựng mô hình các giai đoạn của sự phát triển hứng thú. Bên cạnh đó, hứng thú cũng cho thấy nó có mối quan hệ nhất định với thái độ. Ngày nay, hứng thú được tập trung nghiên cứu trong 5 lĩnh vực chính ở phương Tây.
- Các thành phần hứng thú được xác định chủ yếu qua các mặt nhận thức, cảm xúc và giá trị, đặc biệt là mặt cảm xúc. Khi đưa ra các chỉ báo nghiên cứu về hứng thú, các tác giả cũng đã khai thác những thành phần này để thiết kế các mục hỏi.
- Một khám phá thú vị về hứng thú đã nhận được sự đồng ý khá mạnh mẽ khi cho rằng hứng thú có khả năng được nuôi dưỡng và hỗ trợ phát triển thông qua tương tác với các đối tượng hoặc có thể là sự thiết kế môi trường học tập.

- Mô hình các giai đoạn phát triển của hứng thú đã được các tác giả đề cập như một cách thức để hiểu làm thế nào hình thành và hỗ trợ cho sự phát triển của hứng thú, đặc biệt đối với các học sinh. Hứng thú của học sinh không chỉ phát triển thông qua chính bản thân người học mà còn qua sự hỗ trợ của các yếu tố bên ngoài.
- Hứng thú được quan tâm nhiều nhất ở lĩnh vực giáo dục. Các công trình nghiên cứu đã đi sâu tìm hiểu hứng thú môn học và thành tích đạt được trong học tập của học sinh là một minh chứng rõ nét cho luận điểm này. Vấn đề hứng thú đọc cũng được nhiều tác giả coi như một tham số quan trọng trong việc tiên đoán các năng lực và khả năng thành công cả ở môi trường học đường lẫn cuộc sống.

5.2. Một số đề xuất

Điểm qua toàn bộ các vấn đề đã phân tích cũng như từ các nhận định chung nêu trên, chúng tôi đưa ra một số đề xuất với mong muốn đóng góp cho các nghiên cứu về hứng thú trong tương lai tại Việt Nam, đặc biệt trong lĩnh vực nghiên cứu hứng thú ở học đường, cụ thể như sau:

- Nghiên cứu hứng thú cần có sự nhìn nhận "chiết trung" trong cách tiếp cận lí thuyết, để hiểu một cách đúng đắn và linh hoạt về hiện tượng tâm lí phong phú và phức tạp này.
- Nghiên cứu hứng thú không thể tách rời với việc hiểu biết chuyên môn, sự hữu dụng của các phương pháp đo lường, cũng như phương pháp đó phải ứng với hướng lí thuyết đã tiếp cận.
- Nghiên cứu hứng thú cần thiết phải xác định các thành phần của nó. Việc xác định các thành phần là cơ sở để xây dựng các chỉ báo nhằm đo lường hứng thú một cách hiệu quả.
- Hứng thú không phải là cái gì đó bẩm sinh, thiên hướng, vì vậy các nhà giáo dục cần phát huy hơn nữa vai trò của chính mình trong việc hỗ trợ và duy trì sự phát triển hứng thú nơi chủ thể thông qua tìm hiểu các giai đoạn hình thành hứng thú. Đặc biệt, cần tìm hiểu mô hình các giai đoạn phát triển của hứng thú để có các hỗ trợ cần thiết trong giảng dạy.
- Nghiên cứu hứng thú cần được xem xét theo các lát cắt "ngang", "dọc", "giới tính", "độ tuổi", "cấp học phổ thông", "khu vực", "giữa các môn học". Đặt nó trong sự vận động và phát triển để thấy được các khía cạnh phức tạp của hứng thú.
- Hứng thú liên quan đến thành tích học tập nói chung, trong đó khả năng đọc nói riêng cần được chú trọng nghiên cứu trong mối quan hệ với các biến số khác như giới tính, độ tuổi, hoàn cảnh kinh tế xã hội, nền tảng nhận thức chung… vì đây là những biến số có thể dự đoán về thành tích học tập nói chung và khả năng đọc nói riêng, cũng như chẩn đoán các khó khăn về đọc cho trẻ.

❖ ***Tuyên bố về quyền lợi:*** *Tác giả xác nhận hoàn toàn không có xung đột về quyền lợi.*

TÀI LIỆU THAM KHẢO

Arikpo, O. U. (2015). Pupils Learning Preferences and Interest Development in learing. *Journal of Education and Practice*, 6(21), 31-39.

Hidi, S., & Renninger, A. (2006). The Four-Phase Model of Interest Development. *Educational Psychologist*, 41(2), 111-127.

Jasen, M., Lüdtke, O., Schroeders, U. (2016). Evidence for a positive relation between interest and achievement: Examining between-person and within-person variation in five domains. *Contemporary Educational Psychology*, 46, 116-127.

Kirby, J. R., Ball, A., Geier, B. K., Parrila, R., Woolley, L. W. (2011). The development of reading interest and its relation to reading ability. *Journal of research in reading*, 34(3), 263-280.

Krapp, A., & Prenzel, M. (2011). Research on Interest in Science: Theories, methods, and findings. *International Journal of Science Education*, 33(1), 27-50.

Maurice, J. V., Dörfler, T., Artelt, C. (2013). The relation between interests and grades: Path analyses in primary school age. *International Journal of Educational Research*, 64, 1-11.

Peterson, P., Baker, E., Mcgaw, B. (2010). International Encyclopedia of Education (3rd ed.). Oxford: Elsevier Ltd.

Renninger, K. A., & Hidi, S. (2011). Revisiting the Conceptualization, Measurement, and Generation of Interest, Educational Psychologist. *Educational Psychologist*, 46(3), 168-184.

Silvia, P. J. (2006). *Exploring the Psychology of Interest*. New York: Oxford University Press, Inc.