

---

# KHÁM PHÁ QUÁ TRÌNH GIẢI HỌC CÁ NHÂN: NGHIÊN CỨU TRƯỜNG HỢP CỦA GIẢNG VIÊN ĐẠI HỌC

**Nguyễn Đức Nhân**

*Trường Đại học Kinh tế Quốc dân*

*Email: nhannd@neu.edu.vn*

**Phạm Thị Bích Ngọc**

*Trường Đại học Kinh tế Quốc dân*

*Email: ngocpb@neu.edu.vn*

Mã bài: JED - 748

Ngày nhận bài: 04/07/2022

Ngày nhận bài sửa: 01/08/2022

Ngày duyệt đăng: 02/08/2022

## **Tóm tắt:**

*Nghiên cứu này nhằm khám phá về quá trình giải học cá nhân, qua đó đóng góp vào khoảng trống nghiên cứu và tăng cường hiểu biết về vấn đề này. Phương pháp nghiên cứu định tính được áp dụng để đạt được mục tiêu nghiên cứu. Cụ thể, tác giả đã phỏng vấn sâu ba giảng viên của một trường đại học để xây dựng các tình huống điển hình. Lý thuyết học tập tổ chức kết hợp với cách tiếp cận giải học chuyển đổi được sử dụng làm nền tảng để thiết kế và triển khai nghiên cứu. Dựa theo đó, các tình huống điển hình trong công tác giảng dạy và nghiên cứu của giảng viên đại học được thảo luận theo mô hình học tập vòng lặp kép. Kết quả nghiên cứu được thảo luận trong bài viết cùng các đề xuất cho nghiên cứu tiếp theo.*

**Từ khóa:** *giải học cá nhân, giảng viên đại học, học tập tổ chức, học tập vòng lặp kép, giải học chuyển đổi.*

**Mã JEL:** **J24, M53**

## **Exploring the individual unlearning process: The case of university lecturers**

### **Abstract:**

*This study aims to investigate the individual unlearning process, thereby contributing to filling the research gap and increasing understanding of this construct. Qualitative research method was applied to achieve the research objectives. Specifically, the author has in-depth interviews with three lecturers in a university to build typical cases. Organizational learning theory combined with a transformative unlearning approach is used as a foundation for research design and implementation. Based on that, typical situations in teaching and researching of university lecturers are discussed according to the double-loop learning model. Research results are discussed in the article along with suggestions for further research.*

**Keywords:** *Individual unlearning, university lecturer, organizational learning, double-loop learning, transformative unlearning.*

**JEL Codes:** **J24, M53**

---

## 1. Giới thiệu

Chủ đề về giải học (*unlearning*) thu hút sự quan tâm ngày càng tăng trong các lĩnh vực học tập tổ chức, đổi mới sáng tạo, quản lý sự thay đổi và quản lý khủng hoảng và các lĩnh vực khác (Tsang & Zahra, 2008). Mặc dù vậy, tổng quan nghiên cứu cho thấy số lượng nghiên cứu về giải học, đặc biệt ở cấp độ cá nhân chưa tương xứng với tầm quan trọng của vấn đề, có thể nói là còn rất ít đề tài đóng góp cho lĩnh vực này (Hislop & cộng sự, 2014; Durst & cộng sự, 2020). Chủ đề này chú ý không chỉ đến việc giải học tổ chức mà còn cần quan tâm đến giải học phạm vi cá nhân, vì suy cho cùng, giải học tổ chức thường được kích hoạt bởi giải học cá nhân (Zhao & cộng sự, 2013). Mục tiêu của bài báo là bổ sung cho khoảng trống nghiên cứu này, nhằm tăng cường sự am hiểu về quá trình giải học cá nhân.

Nghiên cứu định tính được sử dụng để khám phá về quá trình giải học cá nhân. Lý thuyết học tập tổ chức (Argyris & Schön, 1996) được sử dụng làm nền tảng để triển khai nghiên cứu kết hợp với cách tiếp cận về giải học chuyển đổi (Macdonald, 2002).

## 2. Tổng quan nghiên cứu

Các khái niệm về giải học cá nhân mới được quan tâm từ những năm 2000 trở lại đây, và thường được nhìn nhận chủ yếu qua mối quan hệ với việc học tập. Giải học cá nhân có thể xem là tiền đề cho học tập mới (Macdonald, 2002), hay bản thân nó chính là một dạng học tập (Hislop & cộng sự, 2014).

Một cách phân biệt đáng chú ý trong các nghiên cứu trước đây, đó là giữa giải học sâu (*deep unlearning*) và xóa bỏ (*wiping*) khi đề cập đến các cấp độ/dạng của giải học cá nhân (Rushmer & Davies, 2004; Hislop & cộng sự, 2014). Xóa bỏ có thể được định nghĩa là một dạng bề ngoài của giải học, đề cập đến một quá trình thay đổi có chủ ý, tập trung vào một hoạt động hoặc thực tiễn tương đối hẹp, trong khi việc giải học sâu bao gồm việc đánh giá các giá trị và nhận định hơn là các hành vi hoặc thực tiễn cụ thể nào đó (Hislop & cộng sự, 2014). Khác với việc xóa bỏ, giải học sâu có nhiều khả năng liên quan đến việc giải học các giá trị và nhận định, có thể đi kèm với những cảm xúc khó khăn như lo lắng, sợ hãi và bối rối, hơn là chỉ đơn giản giải học các hành vi cụ thể (Hislop & cộng sự, 2014).

Khi xem xét giải học như một dạng học tập tổ chức, có thể thấy xóa bỏ khá tương đồng với học tập vòng lặp đơn (*single-loop learning*), còn giải học sâu có liên quan đến học tập bậc cao như học tập vòng lặp kép (*double-loop learning*) (Hislop & cộng sự, 2014). Quá trình học tập vòng lặp kép xảy ra khi các cá nhân phát hiện ra sự không phù hợp và sửa lỗi đó bằng cách thay đổi các giá trị và hiện trạng cơ bản chi phối hành vi (Argyris & Schön, 1996).

Các tài liệu tổng quan chỉ ra rất ít nghiên cứu về giải học trước đó tập trung vào cấp độ cá nhân (có 11 bài theo tổng quan của Durst & cộng sự, 2020). Mối quan hệ giữa giải học và sự thay đổi xuất hiện phổ biến trong nghiên cứu giải học (Hislop & cộng sự, 2014) khá tương đồng với cách tiếp cận giải học qua sự xóa bỏ hay quên lãng. Để tạo ra sự thay đổi, cần thiết phải loại bỏ đi những niềm tin hay giá trị có thể cản trở sự thay đổi, điều này lại được xuất hiện rõ hơn ở cấp độ tổ chức (Kmieciak, 2020). Dù vậy, các nghiên cứu về mối quan hệ giữa giải học và sự thay đổi tổ chức cũng đưa đến những vấn đề về giải học cấp độ cá nhân (Tsang & Zahra, 2008), vì việc giải học phạm vi tổ chức thường được kích hoạt bởi hoạt động giải học cá nhân (Zhao & cộng sự, 2013). Dù là cá nhân hay các tổ chức, khi phải đối mặt với những xung đột giữa tri thức hiện có và môi trường biến động, để bắt kịp với sự thay đổi bên ngoài, họ sẽ cần phải loại bỏ đi các tri thức lỗi thời (Tsang & Zahra, 2008). Lý thuyết về giải học cá nhân cần được bổ sung thêm rất nhiều nghiên cứu định tính và định lượng để xây dựng các khái niệm, phát triển lý thuyết và kiểm định các mô hình (Becker, 2010).

Mặt khác, các nghiên cứu giải học cá nhân thường nhấn mạnh cần tách biệt giải học với xóa bỏ, quên lãng, tức là phân biệt với sự đánh mất tri thức hay thông tin một cách vô thức (Hislop & cộng sự, 2014; Matsuo, 2018). Do đó, giải học cá nhân thường được chấp nhận qua cách tiếp cận giải học sâu, hay như Macdonald (2002) định nghĩa về “transformative unlearning” (giải học chuyển đổi) liên quan đến quá trình đặt câu hỏi, suy ngẫm và loại bỏ những giá trị cốt lõi, nhận định, tri thức liên quan (Hislop & cộng sự, 2014).

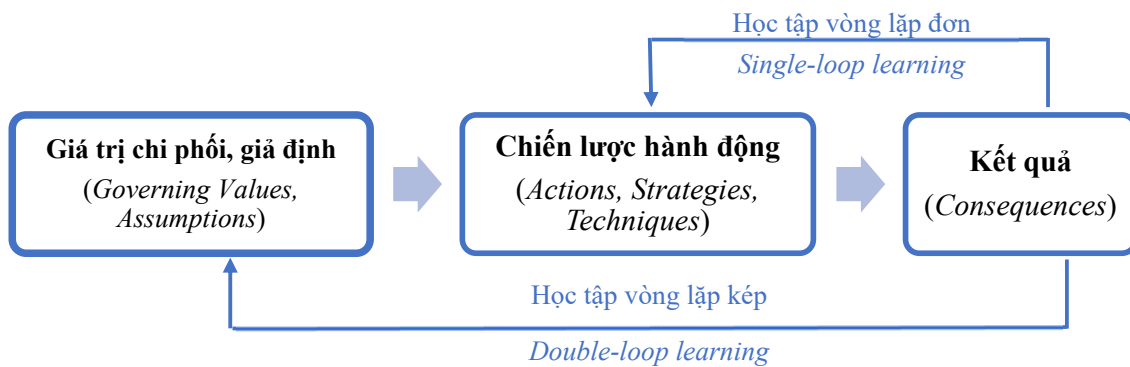
Cuối cùng, về mặt thực tiễn, các nghiên cứu về giải học nói chung chưa xuất hiện nhiều ở các nền kinh tế đang phát triển. Việc lựa chọn đối tượng nghiên cứu là giảng viên các trường đại học, một môi trường thiên về học thuật với trung tâm là các hoạt động học tập như các trường đại học sẽ mang lại những đối tượng khảo sát phù hợp, dễ dàng trao đổi các vấn đề khi thực hiện phỏng vấn sâu. Bối cảnh giáo dục đại học tại Việt Nam

trong xu hướng quốc tế hóa và cuộc cách mạng công nghiệp 4.0 cũng đặt ra nhiều thách thức đòi hỏi sự đổi mới trong công việc của giảng viên đại học, qua đó, mang lại những giá trị thực nghiệm quan trọng có thể đóng góp vào các lý thuyết về giải học cá nhân.

### 3. Cơ sở lý thuyết

#### 3.1. Học tập vòng lặp kép (double-loop learning)

Hình 1: Mô hình học tập vòng lặp kép



Nguồn: Argyris & Schön (1996)

Lý thuyết của học tập tổ chức của Argyris & Schön (1996) tập trung vào hành vi con người thông qua quan điểm về lý thuyết trong thực tiễn (*theory-in-use*), cùng với đề xuất các thuật ngữ học tập vòng lặp đơn và học tập vòng lặp kép (Hình 1).

Học tập vòng lặp đơn được định nghĩa là “công cụ học tập khiến thay đổi chiến lược hành động hoặc chiến lược cơ bản giả định theo những cách không thay đổi các giá trị của lý thuyết hành động” (Argyris & Schön, 1996). Đối với học tập vòng lặp đơn, việc học tập hay thay đổi diễn ra mà không làm ảnh hưởng các giả định cơ bản, trong quá trình này, các hành động sẽ được thay đổi nếu như kết quả của chúng không đạt được như dự tính ban đầu.

Đối với học tập vòng lặp kép, việc học tập hoặc thay đổi diễn ra dựa trên quá trình suy ngẫm về các giả định và giá trị hiện tại. Theo đó, các giá trị chi phối (*governing values*) sẽ được phân tích về mức độ ảnh hưởng đến các hành động để từ đó đưa ra các thay đổi cả về giá trị và hành động (Argyris & Schön, 1996).

Theo Tagg (2007), chúng ta thường có những hoạt động quen thuộc để hướng tới kết quả kỳ vọng; nhưng nếu điều này không xảy ra, với cách tiếp cận vòng lặp đơn, chúng ta sẽ suy nghĩ lại về các hoạt động trước đó. Tuy nhiên, nếu điều đó đến từ yếu tố bên ngoài khiến cho giả định ban đầu không còn đúng, cách duy nhất là hướng đến cách tiếp cận vòng lặp kép, tức thay đổi giả định, hay giá trị chi phối.

Do đó, để có thể khám phá, giải thích về học tập vòng lặp kép, đầu tiên cần phải làm sáng tỏ những giả định, giá trị chi phối là nền tảng các hoạt động của tổ chức.

#### 3.2. Giải học chuyển đổi

Mô hình giải học chuyển đổi được đề xuất bởi Macdonald (2002) đã khái niệm hóa quá trình giải học sâu dựa trên thực nghiệm và các công việc được khái niệm hóa liên kết với đa dạng các tài liệu liên quan

Hình 2: Mô hình giải học chuyển đổi



Nguồn: Macdonald (2002).

---

về học tập (Hislop & cộng sự, 2014). Mô hình của Macdonald (2002) thể hiện quá trình của sự suy ngẫm (reflection) bao gồm ba giai đoạn phân biệt nhưng cũng có sự chồng chéo nhau (Hình 2).

Giai đoạn đầu tiên của giải học là **tiếp nhận**, khi mà một người chấp nhận về khả năng có những quan điểm và góc nhìn có thể thách thức những giả định của họ và họ đã sẵn sàng để xem xét những quan điểm này. Giai đoạn thứ hai tiếp nối là **thừa nhận**, khi mà một người công nhận tính xác thực của những quan điểm thay thế này và những hạn chế tồn tại trong quan điểm của họ. Cuối cùng là giai đoạn của **mất mát**, được coi là cốt lõi của giải học chuyển đổi, khi một người đi đến điểm mà họ mất đi cách nhận định trước đây – “mất đi các giả định cơ bản mà cho đến nay vẫn mang lại sự chắc chắn và an toàn” (Macdonald, 2002). Chỉ sau khi trải qua quá trình với ba giai đoạn như trên, một người mới có thể sẵn sàng thay đổi hiệu quả, và học tập những giả định, tri thức, thực tiễn mới.

Điểm then chốt của quá trình giải học chuyển đổi của Macdonald (2002) cộng hưởng với việc giải học sâu là nó liên quan đến việc đặt câu hỏi, suy ngẫm và từ bỏ một số giá trị cốt lõi, giả định, kiến thức và thực tiễn, quá trình này cũng tác động sâu sắc vào cảm xúc, gây ra thách thức với người giải học (Hislop & cộng sự, 2014).

#### **4. Phương pháp nghiên cứu**

Phương pháp nghiên cứu định tính được sử dụng để khám phá về quá trình giải học cá nhân, hiểu sâu hơn về bản chất của quá trình này. Giải học cá nhân liên quan đến cả niềm tin (nhận thức) và thói quen (hành vi), do đó, sự tương tác thông qua phỏng vấn sâu giúp khám phá ra những thông tin phù hợp để làm rõ quá trình giải học của mỗi cá nhân.

##### **4.1. Lựa chọn người phỏng vấn và tình huống nghiên cứu**

Để đạt được các mục tiêu của nghiên cứu, tác giả lựa chọn thực hiện phỏng vấn sâu với một số giảng viên tại một trường đại học mà đã có sự phát triển mạnh về hoạt động nghiên cứu khoa học trong những năm gần đây, cùng với chất lượng giảng dạy cũng được khẳng định qua thời gian hoạt động lâu dài. Phỏng vấn giúp thu thập thông tin của bản thân giảng viên trong quá trình trải nghiệm thực tế công việc của họ.

Chọn mẫu theo phương pháp thuận tiện, dựa trên sự dễ tiếp cận và sẵn sàng tham gia phỏng vấn sâu của đối tượng. Đối tượng tham gia phỏng vấn sâu được lựa chọn với đa dạng tuổi, số năm công tác, số công trình nghiên cứu khoa học công bố. Cuối cùng, có ba giảng viên đã đồng ý tham gia phỏng vấn để chia sẻ, suy ngẫm về công việc của họ. Ba đối tượng phỏng vấn này đến từ các chuyên ngành khác nhau, trong độ tuổi từ 32-40, số năm giảng dạy và nghiên cứu từ 8-10 năm, đang là Nghiên cứu sinh hoặc Tiến sĩ.

Việc lựa chọn này giúp thuận tiện trong việc so sánh, xác định các yếu tố tương đồng hướng đến mục tiêu mô hình hóa vấn đề giải học cá nhân, hiểu sâu hơn bản chất của vấn đề, làm tiền đề nghiên cứu định lượng trong tương lai.

##### **4.2. Thực hiện Phỏng vấn sâu**

Phỏng vấn sâu tập trung khai thác những ý tưởng, câu chuyện của giảng viên về sự nhận thức những vấn đề đang tồn tại trong công việc của họ, hoạt động giảng dạy và nghiên cứu khoa học, những tình huống mà qua đó đòi hỏi sự thay đổi cả về nhận thức và hành vi.

Nội dung câu hỏi phỏng vấn được thực hiện theo dạng bán cấu trúc và mở, tham khảo Cegarra-Navarro & cộng sự (2010a, 2010b) với các câu hỏi mang tính khái quát chung, được hiệu chỉnh phù hợp với bối cảnh nghiên cứu và đối tượng được phỏng vấn. Phỏng vấn thu thập thông tin dựa trên “thay đổi” trong thực tế công việc của giảng viên thời gian vừa qua. Các tình huống được nhắc đến trong quá trình phỏng vấn sẽ được khai thác sâu theo sự tham khảo lý thuyết giải học chuyển đổi của Macdonald (2002) và học tập vòng lặp kép của Argyris & Schön (1996). Quá trình phỏng vấn và phân tích được diễn ra đan xen để có thể hiệu chỉnh câu hỏi phỏng vấn phù hợp nhằm đạt được mục tiêu nghiên cứu.

Các dữ liệu phỏng vấn sẽ được tổng hợp lại để phân tích, sau đó sẽ được trình bày theo bố cục dựa trên quá trình giải học chuyển đổi của Macdonald (2002): tiếp nhận – thừa nhận – mất mát. Cuối cùng, dựa trên dữ liệu này, các tình huống được mô hình hóa theo học tập vòng lặp kép của Argyris & Schön (1996), tương tự nghiên cứu của Tagg (2007). Kết quả nghiên cứu định tính chi tiết sẽ được trình bày ở phần tiếp theo.

#### **5. Kết quả**

##### **5.1. Những vấn đề gặp phải trong công việc – sự tiếp nhận**

---

Tất cả người được phỏng vấn đều nhìn nhận ra bản thân họ có những vấn đề cần thay đổi. Tình huống được mô tả đều được bắt đầu bằng việc họ nhận thấy hiệu quả công việc theo cách thức hiện tại đang không đạt được như kỳ vọng tương tự như một quá trình **tiếp nhận**, khi mà một người chấp nhận về khả năng có những quan điểm và góc nhìn có thể thách thức những giả định của họ (Macdonald, 2002).

Với hoạt động giảng dạy, vấn đề ban đầu có thể được nhìn nhận qua sự tương tác với sinh viên, phản hồi từ phía sinh viên cũng như cựu sinh viên sau khi đã đi làm. Giảng viên thứ nhất chia sẻ: *“Minh rất thích lòng ghép những cái câu chuyện từ bên ngoài vào trong giảng dạy để cho bài giảng hướng tới việc đỡ bị khô cứng hơn và nó thú vị hơn và nó cung cấp thêm nhiều những cái thông tin hơn cho sinh viên ngoài những cái lý thuyết rất là khô cứng và đôi khi nó mang tính chất trừu tượng... ở đây tỏ ra chưa được hiệu quả như mình mong muốn và thậm chí hiệu quả tương đối thấp. Và cái này đã được sinh viên phản hồi lại: theo em thầy có thể chọn cái phương pháp truyền thống hơn một chút là có chia sẻ nhưng mức độ trong phạm vi cho phép, nhỏ thôi và tránh tình trạng để cho over discussion mạnh quá...”*

Giảng viên thứ hai cũng chia sẻ một góc nhìn hướng về sinh viên với những nhận định tích cực, nhưng đồng thời cũng có thể là thách thức đối với giảng viên trong công tác giảng dạy: *“... sinh viên được tiếp cận nhiều nguồn thông tin hơn, tức là sinh viên có thể có góc nhìn phản biện nhiều hơn về vấn đề mà họ cho là đúng.... Sinh viên cũng có thể tìm được nhiều nguồn tài liệu mà trước đây khó có thể tìm được... Ví dụ như một số vấn đề liên quan marketing là tôi phải học từ sinh viên, hay việc áp dụng công nghệ trong việc tìm kiếm các tài liệu liên quan... Những sinh viên nghiên cứu sâu về chứng khoán, về tài chính thì chúng tôi nói là: Thời đại này bọn em cũng cần nhiều những tư duy về toán, ví dụ như là mô hình ARIMA trong quản trị rủi ro này, bọn em không được học những cái đấy.”*

Một góc nhìn tương tự về đối tượng sinh viên trong bối cảnh hiện nay từ giảng viên thứ ba, hướng tới vấn đề cần thay đổi trong công việc giảng dạy: *“...nếu như mà mình chỉ tập trung cung cấp kiến thức cụ thể theo đúng slide trong bài giảng ấy, sinh viên rất dễ buồn ngủ... Theo quan điểm của mình, kiến thức chỉ là một phần. Nhất là với thời đại bây giờ, với Google, các em search kiến thức rất là dễ, thì cái tư duy logic, cái cách suy nghĩ, cái cách đặt vấn đề, cái cách dùng lý thuyết để giải quyết vấn đề, cách suy diễn, phân tích vấn đề một cách logic, theo nhiều lớp thì đấy mới là cái mà sinh viên động lại được sau các môn học.”*

Bên cạnh đó còn là sự nhìn nhận từ chính bản thân giảng viên, nhằm tránh sự nhầm lẫn trong công việc, đồng thời là động lực cho sự phát triển của bản thân: *“Về giáo trình, nội dung bài giảng thì vẫn giống hệt qua các năm. Nó sẽ gây ra 2 thứ. Với người học, họ sẽ cảm thấy là nó hơi cũ dù ví dụ có được updated. Còn về phía giảng viên thì nó sẽ bị xơ cứng khi mà mình giảng số lượng lớn cùng một bài giảng nhiều lần thì cái cảm xúc của mình với cái bài giảng sẽ mất đi.”*

Đối với công tác nghiên cứu, những giảng viên được phỏng vấn cũng đặt ra những vấn đề trong xu hướng thay đổi chung của nhà trường và xã hội. Những chia sẻ mang tính tiếp nhận ban đầu từ giảng viên thứ nhất: *“Khi mà mình bắt đầu đến với cái bài báo viết đầu tiên, thực hiện một nghiên cứu mà theo mình là cái gọi là một chút chuẩn mực đầu tiên, một cái mới mình chưa bao giờ làm như vậy, mặc dù trước đây mình có làm nhưng mình nghĩ là như thế là chặt chẽ rồi nhưng tiếp cận với họ mình mới bắt đầu nhận được những cái feedback và hình như qua ba lần liền mình mới nhận thức được cái sự đau đớn đấy nó như thế nào.”*

Giảng viên thứ hai cũng đưa ra những ví dụ cụ thể: *“Ngày xưa thì mình toàn làm nghiên cứu theo kiểu chương 1 cơ sở lý luận, tổng quan là liệt kê một loạt các công trình nghiên cứu ra, từng cái một thì bây giờ đã có sự thay đổi. Đầu tiên mình nhận thấy là biết cách tổng quan, tức là biết là được một cái câu chuyện đó là nhánh lý thuyết đi theo như thế nào, có bằng chứng thực nghiệm thế nào? Và nó có rất là nhiều công cụ hỗ trợ để tìm ra cái khoảng trống nghiên cứu ở như ở Việt Nam hay là cái những nhóm nước như thế. Như vậy thì câu chuyện đầu tiên nó là biết đọc, biết cách đọc, biết cách viết như thế nào.”*

Trải nghiệm của giảng viên thứ ba mang lại một góc nhìn khác với tác động từ bên ngoài: *“Khi mình tham gia các hội thảo của các đơn vị khác, mình được tiếp xúc thì mình thấy họ đang làm rất là bài bản. Cách thức làm việc, cách thức nghiên cứu của họ nhiều hơn những gì mình đang làm mà đôi khi nếu mình không cọ xát, mình sẽ cứ xoay đi xoay lại cái mình đã biết. Mà khi tiếp xúc thì mình thấy họ làm ra những thứ thật sự là khác biệt. Ngay cả với những đơn vị trước đây, mình không nghĩ là họ làm được thì bây giờ họ cũng làm khác hẳn và chất lượng cũng khác luôn khiến cho mình cảm thấy mình cần có sự thay đổi nhất định nào đó.”*

---

Như vậy, vấn đề chung có thể đặt ra ở đây liên quan đến công việc giảng dạy là sự hứng thú trên lớp học (đối với cả giảng viên và sinh viên) và sự chuyển hóa qua học tập của sinh viên; trong khi đối với công việc nghiên cứu là chất lượng của các sản phẩm nghiên cứu khoa học.

### **5.2. Nhận định/thói quen trong công việc của giảng viên – sự thừa nhận**

Phản tiếp theo hướng vào những tình huống mà giảng viên có sự **thừa nhận** không phù hợp với bối cảnh hiện tại để dẫn đến những sự thay đổi về nhận định hay thói quen cũ trong công việc giảng dạy.

Giảng viên thứ nhất chia sẻ góc nhìn tương quan giữa việc giảng dạy và đánh giá:

*“...vấn đề nữa là liên quan đến phương pháp đánh giá và cách thức ra đề thi của từng bộ môn, môn học, học phần. Hiện nay, cách thức ra đề thi chủ yếu là phương pháp dựa trên một cái thang Bloom thấp nhất, nhớ là chính, cùng lắm là tổng hợp phân tích một chút không đáng kể thì cách của mình không ăn thua lắm...”*

Dựa trên nhận định này, giảng viên này đã phải có những sự điều chỉnh nhất định trong phương pháp tiếp cận giảng dạy của bản thân:

*“Trong kế hoạch giảng dạy, khi lồng ghép những cái đó cũng đã có phân dung lượng thời gian nhất định cho thảo luận, và lúc này bắt buộc phải thay đổi lại bài giảng của mình, kết cấu bài giảng của mình... Và mình có điều chỉnh một điểm nữa là giảng dạy những thứ khác và nhấn mạnh hơn nữa đây là những kiến thức giảng chủ yếu phục vụ cho bài thi, còn đây là những kiến thức cho việc mở rộng, phân tích rõ ràng hơn để sinh viên có thể lựa chọn chứ không phải cứ chia sẻ và không nói gì...”*

Đồng tình với quan điểm tiếp cận trên, giảng viên thứ hai cũng có những chia sẻ liên quan đến mối liên hệ giữa giảng dạy và đánh giá, cùng với đó là việc xác định rõ mục tiêu học tập cho sinh viên:

*“Trong quá trình giảng dạy thì phải nói luôn với chúng nó là: Cái gì vui là vui, cái gì nghiêm túc là nghiêm túc... Do vậy thì cái đối mới đầu tiên ý đó là những cách thức mà mình giảng dạy, cái kiến thức mình cập nhật nhưng không quan trọng. Quan trọng thứ 2 là cách đánh giá điểm... tức là giảm áp lực xuống cho câu chuyện thi cử...”*

Quan điểm tiếp cận này có thể được tiếp tục làm rõ hơn qua chia sẻ từ giảng viên thứ ba về việc xác định trọng tâm bài giảng trên lớp đối với sinh viên:

*“Như hồi đầu mình đi giảng thì đôi khi mình sẽ hơi hơi nặng về kiến thức, định nghĩa nó phải thế này, khái niệm nó phải thế này, mối quan hệ nó phải thế này... Mình bắt đầu chú trọng hơn vào việc là cung cấp cái logic bài giảng cho sinh viên thay vì cung cấp kiến thức cụ thể...”*

Qua đây, có thể nhìn nhận các giảng viên đang có những trải nghiệm một sự thúc đẩy họ từ bỏ cách thức giảng dạy cũ tập trung vào truyền tải thông tin trong giáo trình để sẵn sàng chuyển sang hướng dẫn sinh viên phương pháp nghiên cứu trong quá trình học tập.

Tương tự đối với các chia sẻ liên quan đến công tác nghiên cứu.

*“...trước đây nhìn cứu chỉ tập trung nhiều nhất vào khâu thực trạng và số liệu, mang tính chất diễn giải. Trong khi đó những đánh giá được coi là đánh giá có đóng góp lớn nhất lại là đóng góp về mặt thực lý thuyết. Tuy nhiên dữ liệu cũng quan trọng nhưng phải sâu hơn nữa và hình thành nên tính quy luật, phát hiện ra quy luật của nó và đóng góp về mặt lý thuyết.”*

*“Chưa nói về góc độ đóng góp lý thuyết đâu, bỏ qua lý thuyết luôn và cho rằng lý thuyết ở đây đơn giản là cơ sở lý thuyết và cơ sở lý thuyết ở đây là một vài cái khái niệm là xong, cho có, cho đủ format của một cấu trúc nào đó, chứ không phải dựa trên lý thuyết để đi làm nghiên cứu.”*

*“...tổng quan thì mang tính chất rất sơ sài và không có phương pháp mang tính chất hệ thống và chặt chẽ, thế nên nó không giúp ích gì nhiều.”*

*“...trước đây mình làm thì mình hay làm là giải pháp gì?... Mình quan tâm hơn các nhân tố hay những thứ thực tế là của nó.”*

*“...có lý thuyết gốc và phát triển những lý thuyết gốc đó ra và nó là một trong những chân trời mới để kết hợp giữa mảng tài chính, mảng nghèo đói và marketing, thì đây là một trong những lý thuyết liên ngành rất là tốt để có thể giải quyết nhiều thứ khác nhau như vậy.”*

*“...bây giờ vẫn đang làm việc ở đơn vị cá nhân, trong khi xu hướng là phải đa ngành, liên ngành và làm*

việc theo nhóm.”

### 5.3. Các giá trị chi phối trong công việc của giảng viên – sự mất mát

Như nhắc tới ở trên, để có thể hướng tới học tập vòng lặp kép (Argyris & Schön, 1996) hay ở đây là sự sẵn sàng từ bỏ các vấn đề cũ, đầu tiên cần phải làm sáng tỏ những giả định, giá trị chi phối là nền tảng các hoạt động của tổ chức để rồi mới cân nhắc sự thay đổi nếu kết quả không đạt được kỳ vọng. Điều này có thể chạm tới cốt lõi cảm xúc của giảng viên, cũng là thách thức lớn nhất, tương tự như cảm xúc *mất mát* (Macdonald, 2002) để sẵn sàng cho một sự thay đổi tiếp theo.

Các giá trị chi phối này có thể đến từ yếu tố thuộc về bản thân giảng viên và yếu tố thuộc về môi trường tổ chức. Yếu tố môi trường tổ chức cũng đã được nhắc đến trước đó liên quan đến phương thức đánh giá được áp dụng tại các trường thường chưa khuyến khích được tư duy sáng tạo. Các yếu tố thuộc về bản thân thường liên quan đến sự kỳ vọng về hiệu quả tạo ra động lực thay đổi cho giảng viên, đó là sự giảm thiểu tính nhàm chán trong công việc hay là sức ép của việc cập nhật những kiến thức mới theo sự biến động nhanh chóng của thị trường.

“...để cho bài giảng hướng tới việc đỡ bị khô cứng hơn và nó thú vị hơn...”

“...phải cập nhật, đó là cập nhật những xu hướng mới của thị trường, ví dụ như là cách mạng công nghiệp 4.0...”

“...khi mình giảng đến 10 năm một bài rồi nói thật là để sôi nổi nó hơi khó.”

Tuy nhiên, khi có những trao đổi sâu hơn vấn đề, các giảng viên đều chia sẻ nhận định về khía cạnh nâng cao tư duy phân biện hay khả năng tự nghiên cứu của sinh viên. Điều này giúp định hình các lý thuyết trong thực tiễn trong bối cảnh công việc của giảng dạy hiện nay.

“...người giảng chỉ nên là người hướng dẫn và gợi mở vấn đề, và cuối cùng giống như là một người để đưa ra những cái góc nhìn thôi, đưa ra những quan điểm thôi chứ không phải là người quyết định xem cái này phải là đúng hay phải là sai.”

“...có vẻ hơi ít đọc, ít đọc những thông tin về học thuật, đọc những thông tin liên quan đến trí thức có vẻ hơi ít... Thế nên là cái nền tảng để phân tích đấy nó đã bộc lộ rất rõ rệt trong quá trình gọi là các phiên thảo luận.”

“...cái mình nhắm đến không phải chỉ nội dung bài giảng mà đến cả cái cách nhìn cái góc nhìn vấn đề của các bạn ấy, có thể các bạn sẽ không trực tiếp nhìn ra ngay được. Nhưng một cái vô hình các bạn sẽ nắm được cái quy trình đấy.”

Tương tự khi trao đổi về công tác nghiên cứu, các giảng viên cũng chia sẻ việc loại bỏ đi những thói quen cũ có thể là rào cản đối với vấn đề chất lượng.

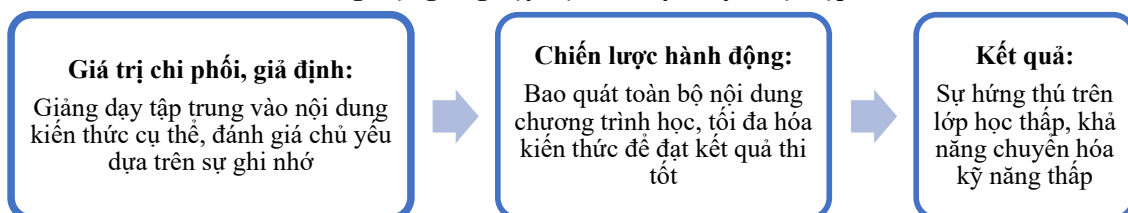
“...không làm quen lại với những thứ gì mình đã muốn bỏ nó...học những cái từng bước một, từng cái một vào trong một cái quy trình nghiên cứu.”

“...luôn luôn tìm đọc những bài ở top journal về lĩnh vực mà mình nghiên cứu...chọn những cái tốt từ đầu, thay đổi theo họ, chúng ta cũng có thêm những cái cảm xúc và những cái động lực để sự thay đổi đấy được tốt hơn.”

“...đã không viết cái kiểu truyền thống ba chương nữa mà viết theo cái mô hình và lúc đầu người ta chỉ quan trọng là chạy được kết quả mô hình thôi, nhưng bây giờ quan trọng hơn là biết ý nghĩa kinh tế của nó, đằng sau đấy là gì.”

“...theo như một cách làm khá phổ biến là các giảng viên thường đưa đường link lên trên mạng thì cái

Hình 3: Công việc giảng dạy dựa trên lý thuyết học tập tổ chức



cách làm này nó khá là bias, hoặc là nhờ sinh viên đi điều tra thì nếu như mà sinh viên không được tập huấn đầy đủ và kỹ càng thì cái giá trị có thể cũng không cao được... Nếu như mà có những cái đội chuyên môn hóa được trả lương được tập huấn thì có thể sẽ giúp ích khá nhiều cho quá trình nghiên cứu chung.”

## 6. Thảo luận và kết luận

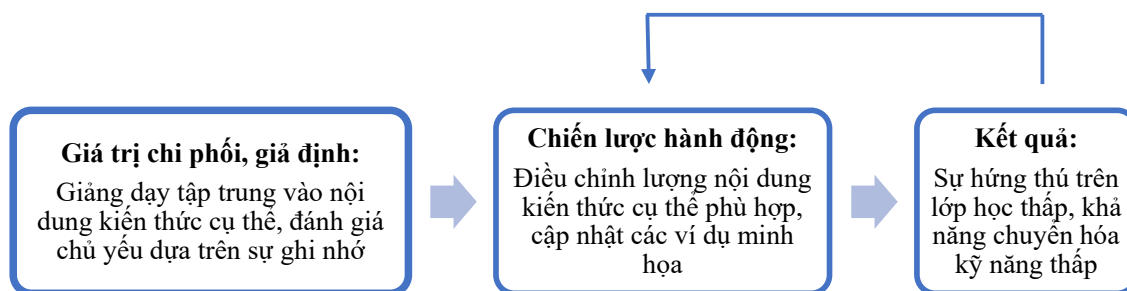
### 6.1. Thảo luận về kết quả nghiên cứu

Mục tiêu của nghiên cứu là khám phá sâu hơn về quá trình giải học cá nhân diễn ra như thế nào trong một bối cảnh cụ thể, ở đây là trong công việc giảng dạy và nghiên cứu của giảng viên đại học. Kết quả từ phỏng vấn sâu đã được trình bày chủ yếu dựa trên các giai đoạn của lý thuyết quá trình giải học chuyển đổi của Macdonald (2002).

Dựa trên kết quả dữ liệu định tính, nghiên cứu cũng có thể hiểu rõ hơn quá trình giải học cá nhân của giảng viên mô tả theo lý thuyết học tập tổ chức của Argyris & Schön (1996). Trong trường hợp này, giá trị chi phối/giả định là Giảng dạy tập trung vào nội dung kiến thức cụ thể, đánh giá chủ yếu dựa trên sự ghi nhớ, điều này dẫn đến việc giảng dạy bao quát toàn bộ nội dung chương trình học, tối đa hóa kiến thức để đạt kết quả thi tốt. Phương pháp giảng dạy này thường không tạo ra nhiều sự khác biệt và hầu hết kết quả nó mang lại cũng không nhiều tích cực cho quá trình học tập của sinh viên, sự hứng thú trong lớp học cũng không cao đối với cả giảng viên và sinh viên.

Sự tiếp cận vòng lặp đơn để cải tiến phương pháp giảng dạy cũng không cho thấy tính khả thi trong giải quyết những vấn đề này, sinh viên có thể được cập nhật thông tin mới hơn nhưng về bản chất hiệu quả học tập không được cải thiện đáng kể (Hình 4).

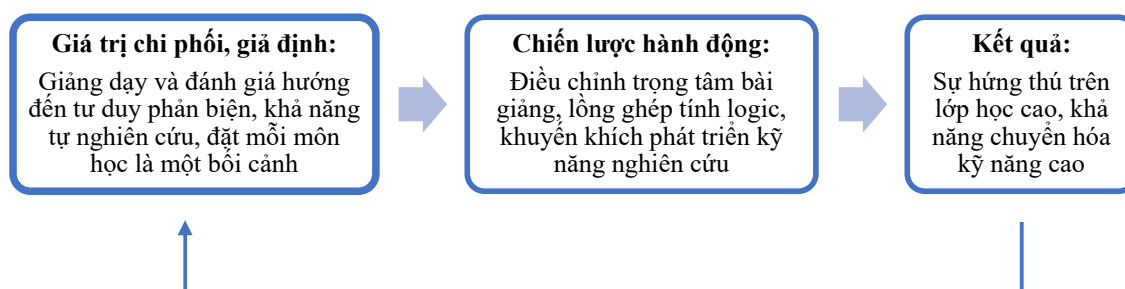
**Hình 4: Cải thiện phương pháp giảng dạy theo vòng lặp đơn**



Điều này đòi hỏi cần phải giải phóng khỏi những giá trị chi phối, giả định trên để có thể hướng tới cải tiến phương pháp giảng dạy thật sự. Khi thay đổi giá trị chi phối, giả định thành Giảng dạy và đánh giá hướng đến tư duy phản biện, khả năng tự nghiên cứu, đặt mỗi môn học là một bối cảnh, nó sẽ dẫn tới thay đổi đáng kể đến cách thức giảng dạy của các giảng viên, ưu tiên cho phát triển kỹ năng tự học của sinh viên, việc đánh giá cũng dựa trên cơ sở này khiến cho nó càng được khuyến khích và duy trì lâu dài sau mỗi khóa học. Theo đó, vai trò của kỹ năng nghiên cứu sẽ là trung tâm trong sự phát triển đối với cả người dạy và người học tại các trường đại học.

Xem xét một góc nhìn khác từ công việc nghiên cứu của giảng viên, một nền tảng giá trị chi phối, giả định

**Hình 5: Cải thiện phương pháp giảng dạy theo vòng lặp kép**

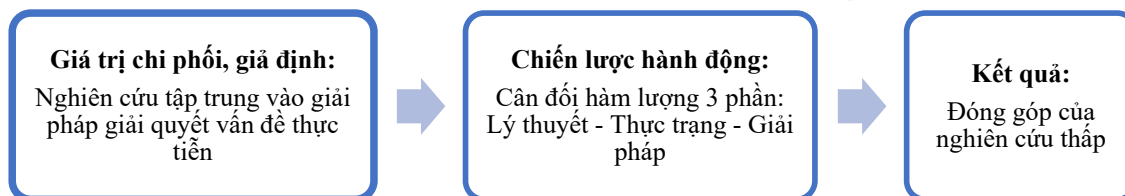




từ lâu về các sản phẩm của quá trình nghiên cứu thường tập trung vào việc đưa ra một bộ giải pháp để giải quyết vấn đề thực tiễn. Do đó, các giảng viên khi làm nghiên cứu phải cố gắng cung cấp bộ giải pháp toàn diện cho các nhà hoạt động thực tiễn, tương tự như một đề án thực tiễn có kèm theo phần cơ sở lý luận. Điều này dẫn đến chất lượng cũng như đóng góp của nghiên cứu thường khó được đánh giá cao bởi nhiều nguyên nhân cả khách quan và chủ quan.

Vấn đề này cũng đã được các giảng viên nhắc đến khi phỏng vấn sâu như một sự loại bỏ cần thiết, khi

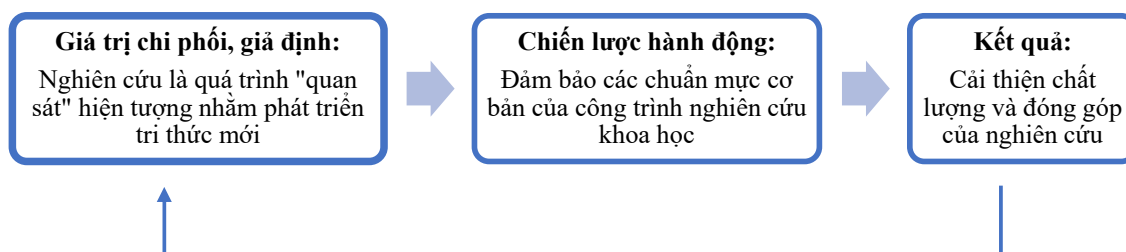
**Hình 6: Công việc nghiên cứu dựa trên lý thuyết học tập tổ chức**



mà các điều chỉnh trên nền tảng tư duy cũ đều khó mang lại chuyển biến tích cực. Xét theo sự tiếp cận vòng lặp kép, chỉ khi thực sự thay đổi ở giả định, giá trị chi phối mới có thể thay đổi các thói quen trong tổ chức, tức là hướng tới lý thuyết trong thực tiễn (theory-in-use) thay vì lý thuyết được tán thành (espoused theory).

Dựa trên quá trình vòng lặp kép này, các cách thức cũ bị loại bỏ dần, giảng viên cũng dần tìm kiếm và

**Hình 7: Cải thiện phương pháp nghiên cứu**



thực hiện theo các phương thức phù hợp với chuẩn mực nghiên cứu hơn như việc lựa chọn tài liệu tham khảo tốt, xây dựng tổng quan nghiên cứu, thiết kế nghiên cứu phù hợp với mục tiêu nghiên cứu. Qua đó, việc loại bỏ này, hay chính là sự giải học cá nhân là điều cần thiết để hướng tới hiệu quả tốt hơn trong công việc của các giảng viên.

Tóm lại, như tổng quan đã nhắc đến, học tập vòng lặp lại kép thường được áp dụng khi xem xét giải học như một dạng học tập tổ chức và giải học cá nhân cũng thường được tiếp cận theo dạng giải học sâu hay giải học chuyển đổi (Hislop & cộng sự, 2014). Nghiên cứu này đã phối hợp hai cách tiếp cận trên để hiểu rõ hơn về quá trình giải học cá nhân. Đó là sự “tiếp nhận” các vấn đề khi mỗi quan hệ hành động dẫn đến kết quả không đạt được kỳ vọng, sau đó, sự “thừa nhận” quan điểm thay thế khi tìm hiểu sâu hơn về vấn đề đang xảy ra cũng chính là xác định mối liên hệ giữa giá trị chi phối/giả định thông qua hành động tác động đến kết quả như thế nào, cuối cùng là cảm giác “mất mát” khi chấp nhận loại bỏ giá trị chi phối/giả định cũ để sẵn sàng cho sự thay đổi về hành động nhằm cải thiện vấn đề.

## 6.2. Đề xuất nghiên cứu tiếp theo

Nghiên cứu này tập trung vào khám phá và giải thích rõ hơn về quá trình giải học cá nhân được diễn ra như thế nào dựa trên trải nghiệm công việc thực tiễn của giảng viên đại học. Nghiên cứu trong tương lai có thể áp dụng trong các bối cảnh khác, đặc biệt là có thể so sánh sự khác biệt giữa các trải nghiệm khác nhau để có thể cung cấp đa dạng góc nhìn về quá trình này.

Hơn nữa, để hiểu rõ hơn các vấn đề giải học cá nhân, đòi hỏi cần phải xác định các yếu tố cụ thể ảnh hưởng đến hành vi giải học. Trong quá trình phân tích, mã hóa, xử lý dữ liệu từ nghiên cứu này, tác giả cũng xác định ra một số yếu tố thuộc về cả môi trường bên ngoài và bản thân người phỏng vấn có thể tác động đến quá trình giải học cá nhân. Một nghiên cứu định lượng trong tương lai với số lượng khảo sát lớn có thể giúp khám phá cụ thể về sự tác động này, qua đó đóng góp thêm vào lý thuyết của lĩnh vực giải học.

---

## Tài liệu tham khảo

- Argyris, C. & Schön, D., 1996. *Organizational Learning II: Theory, Method, and Practice*, Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.
- Becker, K., 2010. Facilitating unlearning during implementation of new technology. *Journal of Organizational Change Management*, 23(3), pp. 251-268.
- Cegarra-Navarro, J., Eldridge, S. & Martinez-Martinez, A., 2010a. Managing environmental knowledge through unlearning in Spanish hospitality companies. *Journal of Environmental Psychology*, 30(2), pp. 249-257.
- Cegarra-Navarro, J., Wensley, A. & Sánchez-Polo, M., 2010b. An application of the hospital-in-the-home unlearning context. *Social work in health care*, 49(10), pp. 895-918.
- Durst, S., Heinze, I., Henschel, T. & Nawaz, N., 2020. Unlearning: a systematic literature review. *International Journal of Business and Globalisation*, 24(4), pp. 472-495.
- Hislop, D., Bosley, S., Coombs, C. & Holland, J., 2014. The process of individual unlearning: A neglected topic in an under-researched field. *Management Learning*, 45(5), pp. 540-560.
- Kmieciak, R., 2020. Critical reflection and innovative work behavior: the mediating role of individual unlearning. *Personnel Review*, 50(2), pp. 439-459.
- Macdonald, G., 2002. Transformative unlearning: safety, discernment and communities of learning. *Nursing Inquiry*, 9(3), pp. 170-178.
- Matsuo, M., 2018. How does managerial coaching affect individual learning? The mediating roles of team and individual reflexivity. *Personnel review*, 47(1), pp. 118-132.
- Rushmer, R. & Davies, H., 2004. Unlearning in health care. *BMJ Quality & Safety*, 13(suppl 2), pp. ii10-ii15.
- Tagg, J., 2007. Double-loop learning in higher education. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 39(4), pp. 36-41.
- Tsang, E. & Zahra, S., 2008. Organizational unlearning. *Human relations*, 61(10), pp. 1435-1462.
- Zhao, Y., Lu, Y. & Wang, X., 2013. Organizational unlearning and organizational relearning: a dynamic process of knowledge management. *Journal of knowledge management*, 17(6), pp. 902-912.