

NGHIÊN CỨU CÁC YẾU TỐ TÂM LÝ ẢNH HƯỞNG ĐẾN HÀNH VI GIAO TIẾP CỦA SINH VIÊN HỆ VỪA LÀM VỪA HỌC NHẪM NÂNG CAO CHẤT LƯỢNG ĐÀO TẠO TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC TÀI NGUYÊN VÀ MÔI TRƯỜNG THÀNH PHỐ HỒ CHÍ MINH

TRẦN THỊ LỆ HOA
Trường Đại học Tài nguyên và Môi trường TP. Hồ Chí Minh

Nhận bài ngày 17/7/2026. Sửa chữa xong 25/8/2026. Duyệt đăng 05/9/2026.

Abstract

This study analyzes the psychological factors influencing the academic communication behavior of "work-study" students at the Ho Chi Minh City University of Natural Resources and Environment, aiming to improve the quality of education. The research framework comprises five factors: learning motivation, emotions, personality, the unconscious/habits, and defense mechanisms. A mixed-methods approach was employed, combining a quantitative survey (N = 135) with qualitative analysis. The results indicate that academic communication behavior was at a good level (Mean = 3.8); experience sharing was the highest-rated activity, while speaking up directly in class was the lowest. Learning motivation and an open personality fostered communication, whereas fatigue and the defense mechanism of fearing mistakes acted as barriers. The study proposes five solutions targeting students, lecturers, and the university to enhance communication effectiveness.

Keywords: Communication behavior, emotions, learning motivation, psychological factors, work-study students.

1. Đặt vấn đề

Trong bối cảnh đổi mới giáo dục đại học, giao tiếp giữ vai trò quan trọng trong việc nâng cao chất lượng đào tạo và phát triển năng lực người học (Nguyễn Thị Mỹ Lộc, chủ biên, 2009). Đặc biệt, đối với sinh viên (SV) hệ vừa làm vừa học (VLVH), giao tiếp trên lớp không chỉ thể hiện khả năng tiếp thu và vận dụng kiến thức mà còn chịu ảnh hưởng đáng kể bởi các yếu tố tâm lý bên trong của cá nhân (Lê Văn Hồng, chủ biên, 2022).

Thực tế tại Trường Đại học Tài nguyên và Môi trường TP. Hồ Chí Minh cho thấy một bộ phận SV hệ VLVH còn dè dặt trong giao tiếp, hạn chế phát biểu ý kiến, đặt câu hỏi và tham gia thảo luận tập thể. Đặc điểm VLVH khiến SV phải cân bằng giữa công việc, học tập và các trách nhiệm cá nhân, từ đó có thể tạo ra những trạng thái tâm lý khác nhau trong quá trình học tập. Những yếu tố như động cơ học tập, cảm xúc, tính cách, vô thức/thói quen và cơ chế phòng vệ có thể tác động đến mức độ chủ động và hiệu quả giao tiếp của người học.

Xuất phát từ thực tiễn đó, nghiên cứu tập trung phân tích ảnh hưởng của 5 yếu tố tâm lý trên đến hành vi giao tiếp của SV hệ VLVH, qua đó xác định những yếu tố thúc đẩy và cản trở giao tiếp trong lớp học. Trên cơ sở kết quả nghiên cứu, đề tài đề xuất các giải pháp phù hợp nhằm nâng cao hiệu quả tương tác giữa SV, giảng viên (GV) và môi trường học tập, góp phần nâng cao chất lượng đào tạo.

2. Phương pháp nghiên cứu

Để giải quyết toàn diện các mục tiêu thực chứng, đề tài áp dụng phương pháp nghiên cứu hỗn hợp theo thiết kế cắt ngang. Cách tiếp cận này cho phép kết hợp hài hòa giữa việc đo lường thực nghiệm bằng số liệu thống kê và phân tích chiều sâu các hiện tượng tâm lý chủ quan của người học. Tiến trình

Email: ttlhoa@hcmunre.edu.vn

nghiên cứu được triển khai theo hai giai đoạn bổ trợ chặt chẽ: khảo sát định lượng giữ vai trò chủ đạo để phác họa bức tranh toàn cảnh về thực trạng; trong khi phân tích định tính đóng vai trò mổ xẻ nguyên nhân sâu xa, bóc tách các rào cản vô hình chi phối trực tiếp đến hành vi giao tiếp của SV.

2.1. Phương pháp định lượng

Nghiên cứu sử dụng kỹ thuật chọn mẫu thuận tiện để khảo sát trực tuyến qua công cụ Google Forms. Bảng hỏi được cấu trúc chặt chẽ gồm hai phần chính: Phần I thu thập dữ liệu nhân khẩu học và đặc điểm nghề nghiệp; Phần II gồm 30 biến quan sát để đo lường các nhân tố trong mô hình. Quy mô mẫu thu thập được gồm 135 SV hệ VLVH đang theo học tại Trường Đại học Tài nguyên và Môi trường TP. Hồ Chí Minh. Cơ cấu mẫu phản ánh rõ nét đặc thù người học trường thành với tỷ lệ nam giới chiếm 85,2%, nữ giới chiếm 14,8%, và nhóm tuổi từ 25-30 chiếm ưu thế lớn nhất với 44,4%.

5 nhóm yếu tố tâm lý đóng vai trò là biến độc lập (MOT, EMO, PER, UNC, DEF) và hành vi giao tiếp đóng vai trò là biến phụ thuộc (COM) đều được đo lường bằng thang đo Likert 5 mức độ (từ 1 - "hoàn toàn không đúng" đến 5 - "rất đúng"). Dữ liệu định lượng được tổng hợp, làm sạch và xử lý thông qua phần mềm Microsoft Excel. Nghiên cứu áp dụng các chỉ số thống kê mô tả cốt lõi bao gồm tần suất, tỷ lệ phần trăm và giá trị trung bình (Mean). Công thức tính điểm trung bình (Mean) cụ thể như sau:

$$M = \frac{\sum(x_i \times f_i)}{N}$$

Trong đó: x_i : Giá trị của từng mức độ Likert (1-5), f_i : Tần suất lựa chọn của SV, N: Tổng số mẫu khảo sát (N = 135)

Giá trị Mean được phân thành 5 mức: rất thấp (1,00-1,80), thấp (1,81-2,60), trung bình (2,61-3,40), cao (3,41-4,20) và rất cao (4,21-5,00).

2.2. Phương pháp định tính

Để gia tăng độ tin cậy và chiều sâu học thuật, nghiên cứu lồng ghép các câu hỏi tự luận mở ở phần cuối bảng hỏi nhằm ghi nhận những chia sẻ, trải nghiệm thực tế và tiếng nói trực tiếp của người học về các rào cản tương tác trên lớp. Phương pháp phân tích định tính sử dụng kỹ thuật phân tích nội dung và mã hóa dữ liệu theo chủ đề. Toàn bộ các ý kiến được tổng hợp và phân loại một cách hệ thống thành các nhóm chủ đề lớn bao gồm: rào cản tâm lý cá nhân, áp lực kép từ công việc, ảnh hưởng của môi trường lớp học và những mong muốn đổi mới phương pháp tương tác của GV cũng như công tác hỗ trợ từ nhà trường. Kết quả định tính này đóng vai trò là chất liệu khoa học quan trọng để lý giải bản chất cơ chế phòng vệ và trạng thái cảm xúc của SV, những khía cạnh tinh tế bên trong Cái Tôi mà các con số thống kê thuần túy chưa thể bộc lộ hết.

3. Nội dung nghiên cứu

3.1. Cơ sở lý luận và mô hình nghiên cứu

Theo Bandura (1977), hành vi giao tiếp sư phạm của SV được định hình qua quá trình quan sát và niềm tin vào năng lực bản thân. Quá trình này biểu hiện sinh động nhân cách, cảm xúc của chủ thể (Huỳnh Văn Sơn, 2017), trong đó đặc điểm tính cách cởi mở hay hướng nội trực tiếp định hình phong cách tương tác trên lớp (Nguyễn Quang Uẩn, 2020). Để đạt hiệu quả, người học cần được trang bị kỹ năng tương tác phù hợp (Nguyễn Văn Đồng, 2012) trong một môi trường học tập an toàn giúp giải tỏa các rào cản tâm lý (Nguyễn Văn Hộ, 2015).

Mọi hành vi đều bắt nguồn từ nhu cầu, trong đó nhu cầu được tôn trọng và tự khẳng định bản thân là động cơ thúc đẩy SV chủ động tương tác (Maslow, 1954). Việc nhận biết và điều tiết cảm xúc tốt giúp cá nhân thiết lập các mối quan hệ xã hội hiệu quả (Goleman, 1995); ngược lại, cảm xúc tiêu cực hay trạng thái mệt mỏi từ áp lực kép giữa công việc và học tập sẽ kích hoạt cơ chế ức chế, triệt tiêu động cơ tương tác của SV trưởng thành (Goleman, 1995).

Dưới góc độ phân tâm học, sự im lặng chính là cơ chế phòng vệ tâm lý vô thức giúp bảo vệ hình ảnh

Cái Tôi trước nguy cơ tổn thương lòng tự trọng, sợ sai hay sợ bị đánh giá trước tập thể (Freud, 1923). Đặc thù của SV hệ VLVH là sự tự ý thức cao, định hướng ứng dụng thực tiễn mạnh mẽ (Nguyễn Thị Mỹ Lộc, 2009) và có thói quen tương tác chịu ảnh hưởng lớn từ đặc điểm tính cách cá nhân (Marston, 1928). Trên cơ sở đó, nghiên cứu đề xuất 05 giả thuyết (Hypothesis): **H1**: MOT → COM (+); **H2**: EMO → COM (+); **H3**: PER → COM (+); **H4**: UNC → COM (-); **H5**: DEF → COM (-).

3.2. Kết quả nghiên cứu

3.2.1. Mức độ hành vi giao tiếp

Kết quả khảo sát 135 SV cho thấy hành vi giao tiếp học tập nhìn chung đạt mức khá với điểm trung bình (ĐTB) chung $M = 3,8$. Trong đó, chia sẻ kinh nghiệm thực tế (COM4) cao nhất ($M = 4,0$), tiếp đến là thảo luận nhóm (COM3 = 3,9), đặt câu hỏi cho GV (COM2 = 3,8), trình bày trước lớp (COM5 = 3,7) và thấp nhất là phát biểu ý kiến cá nhân (COM1 = 3,5). Kết quả cho thấy SV có xu hướng giao tiếp tích cực hơn khi nội dung gắn với kinh nghiệm thực tế và hoạt động nhóm, nơi họ cảm thấy tự tin và ít e ngại. Ngược lại, phát biểu cá nhân trước lớp có mức độ thấp hơn, có thể liên quan đến tâm lý thận trọng và lo ngại mắc sai sót. Điều này cho biết hành vi giao tiếp không chỉ phụ thuộc vào nội dung kiến thức hay năng lực cá nhân của người học.

3.2.2. Kết quả nghiên cứu định lượng

Động cơ học tập (MOT) đóng vai trò là nguồn lực tinh thần khởi đầu, kích hoạt mọi hoạt động học tập và tương tác lớp học của SV. Kết quả khảo sát mức độ biểu hiện chi tiết của nhân tố này được trình bày tại bảng 1.

Bảng 1: ĐTB các biến thuộc yếu tố động cơ học tập (MOT)

Mã biến	Nội dung biến	Mean (M)
MOT1	Cải thiện cơ hội nghề nghiệp	4,4
MOT2	Áp dụng kiến thức vào công việc	4,3
MOT3	Chủ động phát biểu khi thấy hữu ích	4,1
MOT4	Muốn chia sẻ kinh nghiệm	4,1
MOT5	Cố gắng tham gia dù bận	4,2
Trung bình chung (MOT)		4,2

Nguồn: Kết quả khảo sát của tác giả từ tháng 5-6/2026

Kết quả ở bảng 1 cho thấy động cơ học tập (MOT) đạt ĐTB rất cao với $M = 4,2$. Điều này khẳng định SV hệ VLVH sở hữu mục tiêu học tập cực kỳ rõ ràng, định hướng ứng dụng thực tế mạnh mẽ và luôn nỗ lực duy trì sự tương tác lớp học bất chấp áp lực bận rộn từ công việc. Động cơ học tập có vai trò quyết định đến tính tích cực nhận thức và sự kiên trì vượt khó của người học (Nguyễn Thị Mỹ Lộc, chủ biên, 2009). Người học trưởng thành được thúc đẩy mạnh mẽ bởi nhu cầu tự khẳng định bản thân và nâng cao năng lực chuyên môn để giải quyết các vấn đề thực tiễn của công việc.

Cảm xúc (EMO) là nhân tố trực tiếp chi phối trạng thái lo âu hoặc hứng thú khi phát biểu trước lớp. Kết quả khảo sát mức độ biểu hiện chi tiết của nhân tố này được trình bày tại bảng 2.

Bảng 2: ĐTB các biến thuộc yếu tố cảm xúc (EMO)

Mã biến	Nội dung rút gọn	Mean
EMO1	Mệt sau giờ làm nên ngại phát biểu	2,8
EMO2	Thiếu tự tin khi nói trước lớp	2,7
EMO3	Căng thẳng khi ý kiến khác người khác	2,6
EMO4	Thoải mái thì giao tiếp tốt hơn	3,9
EMO5	Áp lực công việc ảnh hưởng đến giao tiếp	3,2
Trung bình chung (EMO)		3,1

Nguồn: Kết quả khảo sát của tác giả từ tháng 5-6/2026

Theo bảng 2, yếu tố cảm xúc (EMO) đạt ĐTB chung ở mức $M = 3,1$. Trong đó, cảm giác thoải mái giúp giao tiếp tốt hơn đạt điểm cao nhất ($EMO4 = 3,9$), chứng minh tầm quan trọng của việc xây dựng bầu không khí lớp học thân thiện. Sự điều tiết cảm xúc và duy trì trạng thái tâm lý thoải mái giúp nâng cao hiệu quả tương tác lớp học (Goleman, 1995). Trái lại, trạng thái lo âu, mệt mỏi thể chất sau giờ làm việc ($EMO1 = 2,8$; $EMO5 = 3,2$) tạo ra những biến động cảm xúc tiêu cực, gây rào cản vô hình trực tiếp đến hành vi phát biểu thảo luận trên lớp.

Tính cách (PER) góp phần định hình phong cách giao tiếp và mức độ tự tin bộc lộ bản thân của SV. Kết quả khảo sát mức độ biểu hiện chi tiết của nhân tố này được trình bày tại bảng 3.

Bảng 3: ĐTB các biến thuộc yếu tố tính cách (PER)

Mã biến	Nội dung rút gọn	Mean
PER1	Cởi mở trong giao tiếp	4,0
PER2	Dễ tham gia thảo luận	4,0
PER3	Suy nghĩ kỹ trước khi phát biểu	4,1
PER4	Thích làm việc nhóm	4,0
PER5	Tự tin khi chia sẻ ý kiến	3,9
Trung bình chung (PER)		4,0

Nguồn: Kết quả khảo sát của tác giả từ tháng 5-6/2026

Bảng 3 thể hiện yếu tố tính cách (PER) đạt ĐTB chung rất cao $M = 4,0$. Điểm nổi bật nhất là thói quen suy nghĩ kỹ trước khi phát biểu ($PER3 = 4,1$), phản ánh tính cách giao tiếp thận trọng, thực tế và có trách nhiệm của người học trưởng thành. Đặc điểm tính cách thận trọng của người học trưởng thành thường biểu hiện qua xu hướng suy nghĩ rất kỹ trước khi phát biểu (Nguyễn Quang Uẩn, chủ biên, 2020). Các thuộc tính tính cách thuận lợi khác như cởi mở ($PER1 = 4,0$), dễ tham gia thảo luận ($PER2 = 4,0$) và thích làm việc nhóm ($PER4 = 4,0$) là nền tảng thúc đẩy sự cởi mở trong hành vi giao tiếp học tập.

Vô thức và thói quen (UNC) phản ánh các phản ứng giao tiếp tự động tích lũy từ môi trường sống, học tập và làm việc trong quá khứ. Kết quả khảo sát mức độ biểu hiện chi tiết của nhân tố này được trình bày tại bảng 4.

Bảng 4: ĐTB các biến thuộc yếu tố vô thức/thói quen (UNC)

Mã biến	Nội dung rút gọn	Mean
UNC1	Phản ứng giao tiếp theo thói quen	3,2
UNC2	Trải nghiệm trước ảnh hưởng giao tiếp	3,3
UNC3	Trải nghiệm không tốt gây e dè	3,1
UNC4	Không hiểu vì sao mình ngại nói	3,2
UNC5	Ảnh hưởng từ môi trường làm việc	2,7
Trung bình chung (UNC)		3,1

Nguồn: Kết quả khảo sát của tác giả từ tháng 5-6/2026

Tại bảng 4, yếu tố vô thức và thói quen (UNC) có ĐTB chung đạt $M = 3,1$. Trong đó, trải nghiệm học tập và tương tác trong quá khứ ($UNC2 = 3,3$) đóng vai trò định hình phản xạ, đôi khi tạo ra những rào cản vô thức kìm hãm sự tương tác tự nhiên của SV. Thói quen và phản xạ giao tiếp tự động hóa của cá nhân được định hình từ các thói quen xã hội trong quá khứ (Nguyễn Văn Đồng, 2012). Sự lặp đi, lặp lại của môi trường sư phạm thụ động trước đây tạo ra thói quen lắng nghe thụ động, ngại chất vấn trong môi trường học thuật mới.

Cơ chế tự vệ tâm lý (DEF) xuất hiện dưới dạng im lặng hoặc né tránh thảo luận khi cái Tôi đối mặt với áp lực lo sợ bị đánh giá sai lệch trước tập thể. Kết quả khảo sát mức độ biểu hiện chi tiết của nhân tố này được trình bày tại bảng 5.

Bảng 5: ĐTB các biến thuộc yếu tố cơ chế tự vệ (DEF)

Mã biến	Nội dung rút gọn	Mean
DEF1	Khi không chắc chắn, chọn im lặng	3,7
DEF2	Ngại phát biểu vì sợ sai	3,0
DEF3	Tránh tranh luận để không xung đột	3,2
DEF4	Bị góp ý thì có xu hướng thu mình	2,7
DEF5	Tìm lý do để không tham gia thảo luận	2,5
Trung bình chung (DEF)		3,0

Nguồn: Kết quả khảo sát của tác giả từ tháng 5-6/2026

Kết quả bảng 5 chỉ ra cơ chế tự vệ tâm lý (DEF) đạt ĐTB chung $M = 3,0$. Xuyên suốt lớp học, hành vi im lặng học thuật được lý giải là một cơ chế phòng vệ tự nhiên của người học nhằm bảo vệ cái Tôi trước những phán xét tiềm tàng của GV và bạn học (Freud, 1923). Người học lựa chọn sự an toàn tuyệt đối bằng hành vi “ẩn mình” hoặc chọn im lặng để tránh những rủi ro tâm lý tiềm tàng bộc lộ trước lớp học.

Nhìn chung, các yếu tố tâm lý ảnh hưởng tác động đến hành vi giao tiếp của SV hệ VLVH được sắp xếp theo mức độ ĐTB từ cao đến thấp: Động cơ học tập (4,2) > Tính cách (4,0) > Cảm xúc (3,1) = Vô thức/thói quen (3,1) > Cơ chế tự vệ (3,0). Kết quả này cho thấy hai động lực thúc đẩy mạnh mẽ nhất là động cơ rõ ràng và đặc điểm tính cách cởi mở, trong khi cảm xúc mệt mỏi và cơ chế tự vệ sợ sai là các rào cản kìm hãm trực tiếp hành vi tương tác chuyên môn.

3.2.3. Kết quả nghiên cứu định tính

Bên cạnh kết quả định lượng, nghiên cứu tiến hành phân tích nội dung tự luận mở từ câu hỏi khảo sát của 135 SV hệ VLVH. Kết quả chỉ ra rào cản tâm lý cá nhân e ngại cùng áp lực công việc bận rộn là những yếu tố cốt lõi ảnh hưởng trực tiếp đến mức độ sẵn sàng tương tác, trao đổi ý kiến của người học trưởng thành trong giờ học. Đối với các tình huống SV dù có ý định phát biểu nhưng chọn cách ẩn mình im lặng, nguyên nhân chủ yếu xuất phát từ sự thiếu tự tin, cơ chế phòng vệ lo sợ nói sai trước đám đông, không có đủ thời gian chuẩn bị và sự suy kiệt năng lượng, mệt mỏi thể chất kéo dài sau giờ làm việc căng thẳng tại cơ quan. Để hóa giải rào cản này, SV bày tỏ mong muốn GV cần tăng cường tương tác, tích cực sử dụng câu hỏi mở và kiến tạo bầu không khí học tập an toàn, thân thiện. Về phía chương trình đào tạo, SV kiến nghị nhà trường điều chỉnh lịch học linh hoạt, mở rộng hình thức giảng dạy trực tuyến đối với các học phần lý thuyết phù hợp và chú trọng gia tăng tỷ trọng nội dung thực hành. Cuối cùng, các đề xuất hướng tới nhà trường tập trung vào việc đẩy mạnh công tác truyền thông tư vấn tuyển sinh trên nền tảng số, tăng cường liên kết hợp tác doanh nghiệp và hoàn thiện chính sách hỗ trợ toàn diện để người học VLVH thích ứng hiệu quả.

4. Kết luận và khuyến nghị

4.1. Kết luận

Nghiên cứu đã làm rõ thực trạng hành vi giao tiếp học thuật của SV hệ VLVH tại Trường Đại học Tài nguyên và Môi trường TP. Hồ Chí Minh đạt mức khá với giá trị ĐTB chung đạt $M = 3,8$. Qua đó, nghiên cứu bộc lộ bức tranh tương tác đa chiều và tác động có hệ thống của 5 nhân tố tâm lý cốt lõi bao gồm động cơ học tập, cảm xúc, tính cách, vô thức/thói quen và cơ chế tự vệ tâm lý. Phân tích thực nghiệm khẳng định động cơ học tập định hướng nghề nghiệp rõ ràng và các thuộc tính tính cách cởi mở là những động lực nội sinh thúc đẩy hành vi giao tiếp tương tác vô cùng mạnh mẽ. Trong khi đó, trạng thái mệt mỏi thể chất sau giờ làm việc bận rộn và cơ chế phòng vệ cái Tôi lo sợ nói sai trước đám đông đại diện cho những rào cản tâm lý kìm hãm trực tiếp tương tác lớp học. Trên cơ sở đối sánh nguyên nhân thực trạng, nghiên cứu đã đề xuất hệ thống năm nhóm giải pháp đồng bộ và có tính khả thi cao tác động đến cả SV, GV và nhà trường. Các giải pháp tập trung tối ưu hóa kế hoạch đào tạo linh hoạt, kiến tạo bầu không khí học thuật an toàn về mặt tâm lý và đổi mới các phương pháp dạy học tích cực tương tác, từ đó nâng cao chất lượng đào tạo thực chất đối với hệ đào tạo đặc thù này.

4.2. Khuyến nghị

Trên cơ sở phân tích thực trạng và các nguyên nhân ảnh hưởng, nghiên cứu đề xuất một số khuyến nghị nhằm tăng cường tính chủ động và nâng cao hành vi giao tiếp học tập của SV hệ VLVH, cụ thể: 1) Nhà trường cần hỗ trợ SV thích ứng với đặc thù VLVH thông qua việc xây dựng kế hoạch đào tạo ổn định, công bố lịch học sớm và tăng cường hệ thống học liệu số, giúp SV chủ động chuẩn bị bài. Đối với các học phần phù hợp, có thể kết hợp linh hoạt giữa học trực tiếp và trực tuyến (Blended Learning) để người học thuận lợi sắp xếp công việc cá nhân. Nội dung giảng dạy cần gắn với các tình huống nghề nghiệp thực tế, khuyến khích SV chia sẻ kinh nghiệm từ công việc, qua đó phát huy vốn hiểu biết thực tiễn và tăng sự tự tin khi tương tác trên lớp. Nhà trường cũng cần tăng cường vai trò của cố vấn học tập và các kênh hỗ trợ trực tuyến nhằm duy trì kết nối với SV; 2) Tạo điều kiện để SV kiểm soát cảm xúc và tăng sự tự tin trong giao tiếp. Những trạng thái như lo lắng, sợ sai, thiếu tự tin hoặc mệt mỏi sau thời gian làm việc kéo dài có thể làm giảm mức độ sẵn sàng tham gia giao tiếp. Vì vậy, GV cần xây dựng môi trường học tập tích cực, sử dụng câu hỏi mở, khuyến khích SV chia sẻ quan điểm và ghi nhận các đóng góp theo hướng khích lệ. Khi nhận xét, GV nên tập trung định hướng tư duy và bổ sung kiến thức thay vì chỉ phán xét đúng hoặc sai. Nhà trường có thể tổ chức các chuyên đề ngắn hạn về giao tiếp, thuyết trình, làm việc nhóm và quản lý cảm xúc; quá trình rèn luyện nên được thực hiện từ thảo luận cặp đôi, nhóm nhỏ đến trình bày trước toàn lớp để SV từng bước thích ứng; 3) Xây dựng môi trường học tập an toàn về tâm lý. Nhà trường và GV cần tạo bầu không khí học thuật cởi mở, tôn trọng sự khác biệt và khuyến khích SV mạnh dạn nêu ý kiến, kể cả những quan điểm trái chiều. Những sai sót trong quá trình trao đổi nên được xem là cơ hội học tập thay vì tạo áp lực cho người học. Việc đa dạng hóa hình thức tổ chức lớp học như thảo luận tình huống thực tế, phản biện chuyên đề và đóng vai xử lý tình huống theo nhóm cũng góp phần giảm tâm lý e ngại và tạo điều kiện để SV phát triển kỹ năng giao tiếp; 4) Phát huy tính chủ động của người học. GV nên chuyển mạnh sang vai trò thiết kế, tổ chức và điều phối hoạt động học tập theo hướng lấy người học làm trung tâm, giao nhiệm vụ chuẩn bị bài, nghiên cứu tình huống và tạo cơ hội để SV trình bày, thảo luận, phản hồi lẫn nhau. Về phía SV, cần hình thành thói quen chuẩn bị bài, chủ động đặt câu hỏi và chia sẻ kinh nghiệm thực tiễn từ môi trường làm việc; 5) Đổi mới phương pháp giảng dạy, linh hoạt kết hợp các phương pháp như học theo dự án (Project-based Learning), học qua tình huống thực tiễn (Case Study), tranh biện học thuật và giải quyết vấn đề từ thực tế nghề nghiệp. Bên cạnh tương tác trực tiếp, việc khai thác hiệu quả LMS và các diễn đàn trao đổi chuyên môn sẽ giúp duy trì giải đáp, thảo luận và hỗ trợ tự học, phù hợp với đặc thù hạn chế về thời gian của SV hệ VLVH.

Chú thích

(*) Các kết quả nghiên cứu này là một phần sản phẩm của Đề tài nghiên cứu khoa học cấp Trường năm 2026, mã số CT.2026.09 của Trường Đại học Tài Nguyên và Môi trường Thành phố Hồ Chí Minh.

Tài liệu tham khảo

- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, pp. 9, 191.
- Freud, S. (1923). *The ego and the id*. London, UK: Hogarth Pres, pp. 23, 55.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York, NY: Bantam Books, pp. 34, 43-44, 268.
- Huỳnh Văn Sơn (chủ biên), Nguyễn Thị Tú, Bùi Hồng Quân, Nguyễn Hoàng Khắc Hiếu (2017). *Tâm lý học giao tiếp*. NXB Đại học Sư phạm TP. Hồ Chí Minh, tr. 42.
- Lê Văn Hồng (chủ biên), Lê Ngọc Lan, Nguyễn Văn Thành (2022). *Tâm lý học lứa tuổi và tâm lý học sư phạm*. NXB Giáo dục, tr. 48-50.
- Marston, W. M. (1928). *Emotions of normal people*. New York, NY: Harcourt, Brace & Company, pp. 118.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. New York, NY: Harper & Row, pp. 83, 90.
- Nguyễn Quang Uẩn (chủ biên), Nguyễn Văn Lũy, Đinh Văn Vang (2020). *Tâm lý học đại cương*. NXB Đại học Quốc gia Hà Nội, tr. 14, 82.
- Nguyễn Thị Mỹ Lộc (chủ biên), Đinh Thị Kim Thoa, Trần Văn Tính (2009). *Tâm lý học giáo dục đại học*. NXB Đại học Quốc gia Hà Nội, tr. 30-32, 52.
- Nguyễn Văn Đồng (2012). *Tâm lý học giao tiếp*. NXB Đại học Sư phạm, tr. 45.
- Nguyễn Văn Hộ (2015). *Tâm lý học ứng dụng trong giáo dục*. NXB Giáo dục, tr. 105).