

TỪ “KHÓ KHĂN NHẬN THỨC” ĐẾN “BẤT LỰC TẬP NHIỆM” Ở HỌC SINH YẾU KÉM MÔN TOÁN: NHẬN DIỆN CÁC MỨC ĐỘ VÀ ĐỊNH HƯỚNG HỖ TRỢ SỰ PHẠM

Nguyễn Hữu Hậu¹, Nguyễn Thị Thu Hà², Hoa Ánh Tường³

TÓM TẮT

Nghiên cứu nhằm làm rõ tiến trình chuyển hóa từ khó khăn học tập thành hội chứng bất lực tập nhiệm ở học sinh yếu kém môn Toán cấp Trung học phổ thông, từ đó đề xuất các định hướng hỗ trợ sự phạm. Thông qua phương pháp nghiên cứu định tính trên mẫu chủ đích gồm 52 học sinh tại Thành phố Hồ Chí Minh, kết quả chỉ ra nhóm đối tượng này phân hóa thành 4 mức độ nguy cơ: miễn nhiễm, nguy cơ thấp, nguy cơ trung bình và nguy cơ cao. Dữ liệu cho thấy sự sa sút bắt nguồn từ cơ chế phòng vệ lảng tránh, sau đó chuyển hóa thành “kỳ vọng vô ích” khi học sinh tự quy kết thất bại cho yếu tố “nội tại - cố định”. Tiến trình này bị thúc đẩy bởi sự đan xen giữa tình trạng quá tải nhận thức, thiếu hụt giàn giáo sự phạm và môi trường học tập thiếu an toàn về tâm lý. Nghiên cứu đề xuất ba biện pháp can thiệp: (1) Thiết lập an toàn tâm lý bằng cách bình thường hóa sai lầm; (2) Vận dụng “giàn giáo nhận thức” để tháo gỡ sự quá tải thông tin; và (3) “Huấn luyện quy gán” nhằm khôi phục động lực học tập.

Từ khóa: Bất lực tập nhiệm, học sinh yếu kém, dạy học Toán, an toàn tâm lý, giàn giáo nhận thức, huấn luyện quy gán.

DOI: <https://doi.org/10.70117/hdujs.3030-4741.07.2026.1452>

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Chương trình GDPT Toán 2018 chú trọng từ tiếp cận nội dung sang yêu cầu phát triển năng lực và tư duy bậc cao [2], đặt ra những yêu cầu nhận thức vượt quá khả năng của nhiều học sinh yếu môn Toán (HSYK) - đối tượng có mức đánh giá “chưa đạt” theo Thông tư 22/2021/TT-BGDĐT. Do hạn chế về tư duy logic và trừu tượng hóa [9], khả năng ghi nhớ của HSYK dễ bị quá tải [11] khi phải làm bài toán phức tạp. Hệ quả là học sinh thường xuyên đạt kết quả thấp trong các bài kiểm tra và đánh giá. [7][8]. Thất bại kéo dài kết hợp với sự hình thành những nhận thức sai lệch về năng lực bản thân có thể dẫn đến hành vi buông xuôi trong học tập (BLTN) [1].

Tại Việt Nam, các nghiên cứu về hỗ trợ HSYK môn Toán chủ yếu dựa trên các tiếp cận từ lý luận dạy học và quản lý giáo dục, tập trung vào những giải pháp tổ chức như tăng cường phụ đạo, quản lý hoạt động tự học và dạy học phân hóa [6], [9]. Thực tiễn giáo dục, tình trạng học tập yếu kém của học sinh thường được cho là sự thiếu cố gắng hoặc thiếu tính tự giác trong học tập. Tuy nhiên, các hướng tiếp cận này chưa đi sâu vào cơ chế tự quy gán thất bại dẫn đến hành vi từ bỏ nhiệm vụ ở HSYK theo lý thuyết BLTN [1] và cơ chế quy gán [16]. nhằm góp phần lấp đầy khoảng trống nghiên cứu này, nghiên cứu tiến hành giải quyết hai câu hỏi: (1) Tiến trình chuyển hóa từ khó khăn học tập thành hội chứng BLTN ở HSYK môn Toán diễn ra như thế nào? (2) Cần thiết lập các định hướng can thiệp sự phạm nào để ngăn chặn tiến trình này?

¹ Khoa Khoa học Tự nhiên, Trường Đại học Hồng Đức

² Trường THPT Trường Chinh, Thành phố Hồ Chí Minh; Email: nguyenthithuha1108@gmail.com

³ Trường Đại học Sài Gòn

2. CƠ SỞ LÝ LUẬN VÀ PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

2.1. Cơ sở lý luận

2.1.1. Học sinh yếu kém môn Toán và khó khăn nhận thức

Học sinh yếu kém môn Toán được xác định là nhóm có mức đánh giá kết quả học tập “chưa đạt” [3]. Nhóm đối tượng này thường mang các đặc trưng cơ bản: hổng kiến thức và kỹ năng có hệ thống; phương pháp học tập thụ động, ghi nhớ máy móc thay vì hiểu bản chất [8]; đồng thời mang tâm lý tự ti, dễ nản chí trước các hoạt động học tập (dẫn theo [9]).

Khó khăn nhận thức của HSYK xuất phát từ sự chênh lệch lớn giữa yêu cầu của chương trình và năng lực tiếp thu thực tế. Chương trình giáo dục mới chú trọng yêu cầu phát triển năng lực, đòi hỏi mức độ tư duy bậc cao thông qua các bài toán thực tiễn phức tạp, chứa nhiều dữ kiện. Khi năng lực nền tảng yếu kém phải đối mặt với các yêu cầu vượt ngưỡng này, bộ nhớ làm việc của học sinh sẽ rơi vào trạng thái quá tải [11], khiến các em không thể xử lý thông tin để tìm ra hướng giải quyết, dẫn đến kết quả điểm số liên tục thấp kém và hệ quả tất yếu là hành vi chối bỏ, buông xuôi trong học tập.

2.1.2. Bất lực tập nhiệm và cơ chế quy gán

Theo [1], bất lực tập nhiệm là tiến trình nhận thức gồm 5 bước: (1) Trải nghiệm thất bại khách quan; (2) Nhận thức sự đứt gãy giữa hành vi và kết quả; (3) Quy gán nguyên nhân (theo các chiều kích: nội tại/ngoại cảnh, cố định/tạm thời, bao quát/đặc thù); (4) Hình thành “kỳ vọng vô ích” (tin rằng nỗ lực không thay đổi được kết quả); và (5) Xuất hiện các khiếm khuyết về nhận thức, động lực và cảm xúc.

Làm rõ hơn Bước 3, thuyết quy gán giải thích cách cá nhân tự lý giải nguyên nhân thất bại thông qua ba phương diện: vị trí (nội tại/ngoại cảnh), tính ổn định (cố định/tạm thời) và tính có thể kiểm soát [16]. Tính chất của sự quy gán này sẽ quyết định trạng thái tâm lý và mức độ nỗ lực tiếp theo của người học.

Sự kết hợp giữa hai lý thuyết trên cho thấy: Cách thức quy gán sẽ quyết định trạng thái nhận thức - cảm xúc, từ đó chi phối hành vi học tập. Cụ thể, khi học sinh quy gán thất bại cho yếu tố nội tại và cố định (như kém năng lực bẩm sinh), các em sẽ hình thành “kỳ vọng vô ích”, làm suy giảm nghiêm trọng lòng tự trọng và nảy sinh cảm giác tuyệt vọng; hệ quả hành vi tất yếu là sự thụ động, chối bỏ nhiệm vụ học tập. Ngược lại, nếu quy gán cho các yếu tố tạm thời, có thể kiểm soát (như thiếu nỗ lực) hoặc do ngoại cảnh, lòng tự tôn của học sinh được bảo vệ; nhờ đó, các em duy trì được trạng thái tâm lý ổn định hoặc chỉ tự ti cục bộ, dẫn đến hành vi tiếp tục nỗ lực khắc phục hoặc chỉ lảng tránh tạm thời. Chuỗi vận động nhân quả (Cơ chế quy gán - Trạng thái nhận thức và cảm xúc - Hành vi) này chính là cơ sở khoa học để chúng tôi thiết lập khung tiêu chí phân loại mức độ nguy cơ bất lực tập nhiệm ở Bảng 1.

Bảng 1. Khung tiêu chí phân loại mức độ nguy cơ bất lực tập nhiệm

Mức độ nguy cơ	Cơ chế quy gán (Nguyên nhân thất bại)	Trạng thái nhận thức và cảm xúc	Hành vi học tập Toán
Mức 0	Nội tại - Tạm thời - Có thể kiểm soát: Quy gán điểm kém cho sự thiếu cẩn thận,	Ổn định: Duy trì vững chắc niềm tin nhân quả nhưng kỹ năng giải toán	Chủ động: Duy trì nỗ lực tìm quy luật, chủ động điều chỉnh chiến

Mức độ nguy cơ	Cơ chế quy gán (Nguyên nhân thất bại)	Trạng thái nhận thức và cảm xúc	Hành vi học tập Toán
<i>(Miễn nhiệm)</i>	sai phương pháp hoặc chưa đủ nỗ lực.	còn hạn chế. Lòng tự tôn chưa bị suy giảm, không bị tổn thương trước thất bại.	lược học tập và sửa chữa sai lầm.
Mức 1 <i>(Nguy cơ thấp)</i>	Ngoại cảnh/Nội tại -Tạm thời: Đổ lỗi cho độ khó của đề, giáo viên (Ngoại cảnh); hoặc dùng “sự lười biếng” làm vỏ bọc (Nội tại-Tạm thời).	Phòng ngự: Vẫn giữ niềm tin nhân quả nhưng tâm lý bất an. Khởi động cơ chế bảo vệ cái tôi để tránh tổn thương tự trọng.	Thụ động: Lảng tránh nhiệm vụ khó, lười giải lại bài, học vẹt, phụ thuộc khuôn mẫu có sẵn.
Mức 2 <i>(Nguy cơ trung bình)</i>	Nội tại - Cố định - Đặc thù: Tự nhận bản thân “kém tư duy/thiếu năng khiếu bẩm sinh”, nhưng giới hạn niềm tin này ở một số dạng toán phức tạp.	Tự ti cục bộ: Hình thành “kỳ vọng vô ích” đối với các nhiệm vụ khó. Suy giảm niềm tin năng lực học thuật khi đối chiếu với bạn bè, nhưng lòng tự trọng tổng thể (giá trị bản thân) vẫn được bảo toàn.	Bỏ cuộc chọn lọc: Bể tắc trước bài toán thực tiễn hoặc biến đổi cấu trúc, nhưng vẫn làm được các bài cơ bản, thay số.
Mức 3 <i>(Nguy cơ cao)</i>	Nội tại - Cố định - Bao quát: Hội tụ 3 chiều kích tiêu cực: Lỗi do năng lực bản thân, không thể thay đổi, và sự yếu kém lan tỏa ra mọi mặt của bộ môn.	Tuyệt vọng toàn diện: Sụp đổ hoàn toàn niềm tin nhân quả. Lòng tự trọng tổng thể bị tổn thương nghiêm trọng do đánh đồng năng lực học tập với giá trị bản thân, kèm theo các biểu hiện căng thẳng tâm sinh lý và/hoặc thái độ bài xích môn học.	Chối bỏ hoàn toàn: Phản kháng tiêu cực (từ chối làm bài, ném nháp), tự cô lập bản thân và khước từ mọi sự hỗ trợ sư phạm từ giáo viên.

2.1.3. Cơ sở lý luận của các đề xuất hỗ trợ sư phạm

Việc ngăn chặn tiến trình chuyển hóa từ khó khăn học tập thành hội chứng BLTN ở HSYK môn Toán được tham chiếu qua các kiến thức lý thuyết về tâm lý và nhận thức đã được các nhà nghiên cứu công bố.

Về khía cạnh tháo gỡ rào cản tâm lý, vận dụng lý thuyết “an toàn tâm lý” [5] vào lớp học chính là điều kiện tiên quyết để HSYK vượt qua các cơ chế phòng vệ, đối mặt với lỗ hổng kiến thức mà không sợ bị trừng phạt hay mất thể diện.

Đồng thời, để giải quyết rào cản nhận thức, thuyết “vùng phát triển gần” [15] kết hợp với khái niệm “giàn giáo sư phạm” [17] đã khẳng định vai trò là công cụ đắc lực giúp giáo viên chia nhỏ nhiệm vụ, kiểm soát thông tin, hỗ trợ học sinh đạt đến trình độ phát triển tiềm năng.

Về mặt khôi phục động lực, kỹ thuật “huấn luyện quy gán” [4][16] được xem là chìa khóa để tháo gỡ trạng thái “kỳ vọng vô ích”. Theo [16], học sinh bất lực thường quy gán thất

bại cho yếu tố nội tại, cố định (thiếu năng khiếu bẩm sinh), dẫn đến triệt tiêu động lực. Ngược lại, việc quy gán cho yếu tố có thể kiểm soát (thiếu nỗ lực, sai chiến lược) giúp duy trì niềm tin nhân quả và sự chủ động. Trong [4], nhấn mạnh rằng việc chỉ giao cho học sinh các nhiệm vụ học tập có độ khó thấp nhằm tạo “thành công thuần túy” sẽ làm mất đi cơ hội rèn luyện kỹ năng đối phó với thất bại của HS. Thay vào đó, giáo viên cần sử dụng những sai lầm thường gặp hướng dẫn học sinh chuyển hướng quy gán từ “yếu kém năng lực” sang sự “thiếu nỗ lực” [4] hoặc “áp dụng sai chiến lược” [16]. Sự chuyển dịch này giúp học sinh nhìn nhận thất bại như một nguồn thông tin phản hồi để điều chỉnh phương pháp học tập, thay vì hình thành tâm lý bất lực hoặc né tránh các nhiệm vụ học tập tiếp theo

2.2. Phương pháp nghiên cứu

2.2.1. Thiết kế và mẫu nghiên cứu

Sử dụng phương pháp nghiên cứu định tính, thông qua thiết kế phân tích chủ đề và phân loại. Mẫu nghiên cứu được lựa chọn theo nguyên tắc chọn mẫu chủ đích nhằm bảo đảm sự đa dạng về khối lớp, giới tính và mức độ yếu kém môn Toán, gồm 52 HSYK (lớp 10, 11, 12) ở trường THPT ở TP.HCM, do giáo viên bộ môn giới thiệu nhằm đảm bảo tính khách quan. Tiêu chí lựa chọn: học sinh có điểm Toán dưới trung bình, thường xuyên sai lầm kiến thức cơ bản, có thái độ thụ động hoặc bỏ cuộc. Tiêu chí loại trừ: Không chọn những học sinh đã được chẩn đoán mắc các khuyết tật bẩm sinh về trí não (hội chứng khó học Toán, tăng động giảm chú ý) hoặc đang gặp sốc tâm lý cá nhân nhằm đảm bảo sự yếu kém xuất phát thuần túy từ rào cản nhận thức môn học. Về mặt đạo đức nghiên cứu, học sinh tham gia đều dựa trên tinh thần tự nguyện; dữ liệu được mã hóa (từ HS01 đến HS52) để bảo mật danh tính.

2.2.2. Công cụ thu thập dữ liệu

Dữ liệu được thu thập kết hợp qua hai công cụ: (1) Phiếu khảo sát: Gồm 30 câu hỏi đóng kết hợp yêu cầu giải thích tự luận và 01 câu hỏi mở, khảo sát trên 5 nguyên nhân (cá nhân, động cơ, gia đình, phương pháp, chương trình). Bảng hỏi đã được tham vấn ý kiến thẩm định từ 02 chuyên gia ngành Lý luận và phương pháp dạy học bộ môn Toán. (2) Phỏng vấn sâu bán cấu trúc: Tiến hành phỏng vấn trực tiếp đối với 11 trường hợp học sinh có phản hồi mâu thuẫn hoặc lúng túng trên phiếu khảo sát nhằm làm rõ ý kiến, loại trừ sai lệch do hiểu nhầm câu hỏi, đồng thời đào sâu vào các biểu hiện tâm lý ẩn.

2.2.3. Cách thức và công cụ xử lý dữ liệu

Dữ liệu thu thập được xử lý theo phương pháp phân tích chủ đề theo hướng diễn dịch với quy trình 3 bước.

Bước 1: Làm sạch và chuẩn bị dữ liệu. Dữ liệu thô từ 52 phiếu khảo sát và biên bản phỏng vấn được số hóa và tổ chức thành 52 hồ sơ cá nhân độc lập (từ HS01 đến HS52) trên nền tảng Microsoft Word nhằm phục vụ cho việc phân tích chuyên sâu từng trường hợp.

Bước 2: Mã hóa diễn dịch và phân loại dữ liệu, được thực hiện qua hai vòng:

Vòng 1 (Mã hóa theo chủ đề lý thuyết): Dữ liệu định tính của từng hồ sơ học sinh (bao gồm các trích dẫn nguyên văn về hành vi, cảm xúc, nhận thức) được bóc tách và sắp xếp vào 5 chủ đề, tương ứng với 5 giai đoạn trong tiến trình hình thành BLTN [1]: (1) Trải nghiệm

thất bại liên tiếp; (2) Nhận thức sự đứt gãy giữa hành động và kết quả; (3) Cơ chế quy gán nguyên nhân; (4) Hình thành “kỳ vọng vô ích”; và (5) Bộc lộ các khiếm khuyết về động lực, nhận thức và cảm xúc/tự trọng.

Vòng 2 (Phân loại mức độ nguy cơ): Công cụ phân tích được sử dụng là Khung tiêu chí phân loại mức độ nguy cơ (Khung tiêu chí này được thiết lập dựa trên sự tổng hợp lý thuyết từ [1][16], chi tiết được hệ thống hóa tại Bảng 1, Mục 3.1.2). Dựa trên dữ liệu ở vòng 1, từng hồ sơ học sinh được đối chiếu trực tiếp với các chỉ báo trong khung tiêu chí để xếp vào một trong 4 mức độ nguy cơ (từ Mức 0 đến Mức 3).

Bước 3: Để kiểm soát định kiến chủ quan của người nghiên cứu, quy trình phân loại được thực hiện qua cơ chế đồng thuận nội bộ. Chuyên gia thứ nhất tiến hành đọc và mã hóa toàn bộ 52 hồ sơ. Sau đó, chuyên gia thứ hai (độc lập) bốc thăm ngẫu nhiên 10 hồ sơ để phân loại lại dựa trên khung tiêu chí. Mọi điểm bất đồng trong việc diễn giải ngôn từ của học sinh đều được hai bên thảo luận cho đến khi đạt được sự thống nhất trước khi chốt danh sách phân loại cuối cùng

3. KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU VÀ THẢO LUẬN

3.1. Kết quả nghiên cứu

3.1.1. Phân phân loại nguy cơ bất lực tập nhiệm ở HSYK môn Toán

Đối chiếu dữ liệu khảo sát và phỏng vấn với khung tiêu chí (Bảng 1), 52 học sinh được phân thành 4 mức độ nguy cơ (Bảng 2). Các tỉ lệ chỉ phản ánh xu hướng tâm lý của mẫu nghiên cứu, không mang tính chẩn đoán bệnh lý hay khái quát hóa thống kê.

Bảng 2. Thống kê phân loại nguy cơ bất lực tập nhiệm của học sinh yếu Toán

Mức độ	Tên nhóm phân loại	Số lượng học sinh	Tỷ lệ (%)	Ghi chú (Mã học sinh)
Mức 0	Nhóm Miễn nhiệm	22	42.31	HS02, HS06, HS08, HS09, HS12, HS13, HS14, HS15, HS16, HS17, HS21, HS22, HS27, HS34, HS36, HS37, HS38, HS40, HS45, HS46, HS47, HS52.
Mức 1	Nhóm Nguy cơ thấp	8	15.38	HS05, HS18, HS19, HS33, HS43, HS48, HS50, HS51.
Mức 2	Nhóm Nguy cơ trung bình	14	26.92	HS01, HS03, HS07, HS23, HS24, HS25, HS26, HS28, HS29, HS30, HS32, HS35, HS41, HS49.
Mức 3	Nhóm Nguy cơ cao	8	15.38	HS04, HS10, HS11, HS20, HS31, HS39, HS42, HS44.
Tổng		52	100.00	

Từ kết quả phân lớp tại Bảng 2, có thể rút ra nhận định về mẫu khảo sát: Thứ nhất, sự đa dạng trong phản ứng tâm lý: Dù có chung đặc điểm là điểm số Toán dưới trung bình, nhưng khoảng 42% học sinh (Mức 0) không xuất hiện dấu hiệu bất lực tập nhiệm. Các em vẫn tin rằng nỗ lực sẽ thay đổi được kết quả. Điều này chứng tỏ kết quả học tập thấp không

tất yếu dẫn đến sự triệt tiêu động lực. Thứ hai, sự phân hóa rõ nét về mức độ rủi ro: Trong khi gần một nửa mẫu khảo sát duy trì trạng thái nhận thức ổn định, thì ngược lại, ở mức độ tương đương, khoảng 42% học sinh (gộp Mức 2 và Mức 3) đã bộc lộ trạng thái bế tắc và buông xuôi. Nhóm 15% còn lại (Mức 1) đang ở giai đoạn khởi phát nguy cơ, bắt đầu có xu hướng sử dụng các cơ chế quy gán phòng vệ để bảo vệ lòng tự tôn. Sự phân hóa này đặt ra yêu cầu cần đi sâu phân tích định tính từng nhóm nguy cơ nhằm làm rõ bản chất vấn đề, từ đó có cơ sở đề xuất các biện pháp hỗ trợ sự phạm phù hợp.

3.1.2. Phân tích định tính nhóm Miễn nhiễm (Mức 0)

Chiếm khoảng 42% mẫu khảo sát (22 học sinh), nhóm Miễn nhiễm (Mức 0) không xuất hiện “kỳ vọng vô ích” dù kết quả học tập thấp. Trạng thái này được làm rõ qua hai đặc điểm:

Sự duy trì niềm tin nhân quả và xu hướng quy gán cho yếu tố có thể kiểm soát. Đặc điểm chung của nhóm này là niềm tin vào vai trò của sự phấn đấu cá nhân. học sinh phủ nhận nhận định “cố gắng cũng không thay đổi được kết quả”, thay vào đó khẳng định “cố gắng sẽ thay đổi được kết quả” (HS37), “chăm chỉ sẽ học tốt lên” (HS36), hoặc chủ động “rút kinh nghiệm” khi điểm thấp (HS40). Đối với các trường hợp có biểu hiện giảm sút nỗ lực, học sinh không đánh giá bản thân kém do bẩm sinh, mà lí giải điểm kém là do “chưa đủ cẩn thận” (HS06), “chưa luyện nhiều” (HS16), hoặc do “bản thân lười” (HS12, HS17). Theo [16], việc đổ lỗi thất bại cho các yếu tố nội tại nhưng mang tính tạm thời và có thể kiểm soát này là một cơ chế giúp học sinh bảo vệ lòng tự tôn, duy trì nhận thức rằng tình trạng yếu kém hoàn toàn có thể khắc phục được trong tương lai.

Sự phân hóa về xu hướng hành vi: chủ động khắc phục và trì hoãn tạm thời. Hành vi học tập của nhóm Mức 0 là phản ứng tạm thời trước các khó khăn khách quan, không phải là sự bế tắc nhận thức do hội chứng BLTN. Xu hướng chủ động thể hiện qua các hành vi tự điều chỉnh như tự làm lại bài sai (HS37), tự tìm hướng dẫn (HS02) hoặc tìm kiếm sự trợ giúp từ bạn bè (HS13). Trước các dạng bài phức tạp, các em có xu hướng áp dụng các kỹ năng phân tích (“gạch chân, tóm tắt”) (HS06). Ở chiều ngược lại, một bộ phận học sinh Mức 0 có biểu hiện trì hoãn hoặc từ chối nhiệm vụ, nhưng nguyên nhân xuất phát từ sự kiệt sức do lịch học dày đặc (“lịch học thêm của em đang bị kín... tự học vào tối muộn 10 giờ đến 11 giờ” - HS46; “không còn năng lượng” - HS21) hoặc chủ động chọn mục tiêu “chỉ học đủ để lên lớp” (HS17).

Kết quả định tính chỉ ra rằng sự sa sút của nhóm Mức 0 không xuất phát từ sự bế tắc tâm lí của hội chứng BLTN. Khó khăn của học sinh là phương pháp học tập chưa phù hợp, sự kiệt sức do áp lực ngoại cảnh hoặc do học sinh chỉ đặt mục tiêu điểm số ở mức cơ bản.

3.1.3. Phân tích định tính nhóm Nguy cơ thấp (Mức 1)

Có 8/52 học sinh (khoảng 15%) được phân loại vào nhóm Nguy cơ thấp (Mức 1). Mặc dù duy trì được niềm tin nhân quả, nhóm này bộc lộ rõ thái độ học tập thụ động do chịu chi phối bởi các cơ chế phòng vệ tâm lí. Đặc điểm của nhóm này được phân tích qua ba phương diện:

Niềm tin nhân quả và trạng thái tâm lí bất an. Tương tự Mức 0, học sinh Mức 1 chưa hình thành “kỳ vọng vô ích”. Các em vẫn duy trì niềm tin vào nỗ lực, thể hiện qua các nhận định như “cố gắng vẫn có thể tiến bộ” (HS18) hoặc “có cố gắng sẽ đạt được mục tiêu” (HS50). Tuy nhiên, khác với nhóm Mức 2 hay Mức 3 (học sinh tự nhận mình kém bẩm sinh), sự bất an của nhóm Mức 1 chủ yếu bắt nguồn từ áp lực đáp ứng kỳ vọng của cha mẹ (HS43),

nỗi lo làm thất vọng những người thân trong gia đình (HS50) hoặc cảm giác áy náy trước những khó khăn kinh tế mà gia đình phải gánh chịu để hỗ trợ việc học tập của các em (HS51).

Xu hướng quy gán bảo vệ thể diện. Điểm đặc trưng của nhóm Mức 1 là học sinh không tự cho rằng mình yếu kém bẩm sinh. Thay vào đó, để bảo vệ hình ảnh bản thân, học sinh sử dụng hai xu hướng lí giải chính: (1) Quy gán cho yếu tố nội tại nhưng không ổn định: Các em thường giải thích thất bại là do “bản thân em lười” (HS18), “chưa ôn đủ” (HS45), hoặc “lơ là” (HS24). (2) Quy gán cho yếu tố ngoại cảnh: Nhấn mạnh rào cản từ phương pháp của giáo viên, cấu trúc chương trình (HS05) hoặc đổ lỗi cho sự bất cập của công cụ đánh giá (đề bài “diễn đạt quá dài”, nội dung kiểm tra lệch với nội dung ôn tập) và lịch học trên trường (HS51). Theo [16], việc mượn cớ lười biếng hoặc đổ lỗi cho ngoại cảnh giúp người học duy trì nhận thức rằng khả năng học Toán của họ vẫn bình thường và có thể cải thiện nếu thay đổi điều kiện.

Thái độ học tập thụ động và lảng tránh nhiệm vụ. Hệ quả của tâm lí sợ sai là hành vi né tránh khó khăn. Để né tránh cảm giác thất bại và bảo vệ lòng tự tôn, học sinh bắt đầu hình thành tâm lí sợ phải đối mặt với bài toán khó. Khi đối diện với lỗi sai, thay vì chủ động tìm hiểu nguyên nhân, học sinh chọn cách bỏ qua (“sửa xong thì chỉ đề đó” - HS18), phụ thuộc (“chỉ đối chiếu lại bài của bạn” - HS19) hoặc chờ đợi sự can thiệp từ giáo viên (“cô kêu lên làm lại” - HS33). Bên cạnh đó, tư duy giải toán của nhóm này phụ thuộc nhiều vào việc bắt chước các quy trình có sẵn (“nghe kịp, chép kịp nhưng không hiểu” - HS18), dẫn đến việc lúng túng và áp dụng máy móc khi bài toán thay đổi (“dùng cách giải cũ lại sai” - HS51).

Dữ liệu khảo sát cho thấy, sự sa sút của nhóm Mức 1 chưa phản ánh trạng thái bế tắc nhận thức đặc trưng của hội chứng BLTN. Các biểu hiện thụ động, lười biếng là lớp vỏ bọc nhằm bảo vệ bản thân trước nguy cơ thất bại, đồng thời là hệ quả của áp lực thành tích từ gia đình.

3.1.4. Phân tích định tính Nhóm Nguy cơ trung bình (Mức 2)

Có 14/52 học sinh (gần 27%) được phân loại vào nhóm Nguy cơ trung bình (Mức 2). Nhóm này chính thức bước vào giai đoạn hình thành “kỳ vọng vô ích” (Bước 4) theo mô hình Abramson (1978), thể hiện qua ba phương diện:

Sự hình thành “kỳ vọng vô ích” và cảm giác thua kém mang tính tình huống. Trạng thái bất lực bộc lộ qua sự đứt gãy niềm tin nhân quả. học sinh mặc định rằng “cố gắng mà kết quả không cao thì em thấy cũng vô nghĩa” (HS26), “cố gắng cũng không thể cải thiện” (HS49) hoặc tự thiết lập giới hạn (“điểm cao nhất em có thể đạt là 6” - HS23). Cảm giác thua kém này bộc lộ rõ nét khi học sinh tự đối chiếu năng lực với bạn bè: “cùng một bài mà các bạn làm được mà em không làm được nên em tự ti” (HS24).

Tác động đồng thời giữa quy gán “nội tại - cố định” và môi trường thiếu an toàn tâm lí. Khác với Mức 1, nhóm Mức 2 tự quy trách nhiệm thất bại về phía bản thân với những nhận định mang tính cố định: tự nhận “không có tư duy” (HS01), hoặc “không có năng khiếu” (HS03, HS25, HS30). Môi trường thiếu an toàn tâm lí, thể hiện qua những trải nghiệm bị la mắng (HS26, HS28) hay chịu hình phạt (HS30) đã triệt tiêu sự chủ động tìm kiếm trợ giúp. Việc không dám hỏi bài (“em mới hỏi đã la rồi” - HS28) khiến các em khép kín và càng bế tắc với suy nghĩ bản thân không thể tiến bộ. Tuy nhiên, sự bế tắc chưa lan tỏa toàn diện nhờ vào phạm vi quy gán còn hẹp: khó khăn chỉ giới hạn ở một số dạng bài đòi hỏi tư duy cao; học sinh vẫn duy trì niềm tin đối với các bài tập áp dụng công thức cơ bản (HS01, HS03).

Xu hướng lảng tránh có chọn lọc. Sự đứt gãy niềm tin dẫn đến hiện tượng chối bỏ nhiệm vụ khi gặp bài toán khó (“bài khó thì em bỏ” - HS23, HS29). Tuy nhiên, do sự bất lực chỉ giới hạn ở các dạng toán khó, học sinh Mức 2 vẫn duy trì nỗ lực hoàn thành các nhiệm vụ vừa sức (“mấy bài đơn giản thì em làm được” - HS25).

Kết quả phân tích cho thấy Mức 2 là giai đoạn hội chứng BLTN đã định hình rõ nét thông qua sự xuất hiện của cơ chế quy gán “nội tại - cố định”. Sự sai lệch trong hệ thống niềm tin này trực tiếp kích hoạt “kỳ vọng vô ích”, khiến học sinh rơi vào trạng thái tự ti cục bộ và nảy sinh hành vi chối bỏ nhiệm vụ học tập một cách có chọn lọc.

3.1.5. Phân tích định tính nhóm nguy cơ cao (Mức 3)

Có 8/52 học sinh (khoảng 15%) thuộc Mức 3. Đây là nhóm bộc lộ trạng thái bế tắc diện rộng, thể hiện những khiếm khuyết về nhận thức và động lực qua ba phương diện:

Sự định hình của “kỳ vọng vô ích” và các triệu chứng căng thẳng tâm sinh lý. Niềm tin nhân quả ở nhóm này đã sụp đổ. học sinh bộc lộ sự sai lệch trong nhận thức về thành tựu, tự phủ nhận năng lực của chính mình ngay cả khi đạt điểm cao (cho rằng chỉ là do “ăn hên” - HS04). Đáng lưu tâm, sự bế tắc nhận thức đã tiến triển thành các biểu hiện căng thẳng thể chất như “nhức đầu” (HS10), hay “nhức nhối ở sâu bên trong tuỷ não” (HS11). Trạng thái này dẫn đến thái độ chối bỏ đối với các nhiệm vụ phức tạp (như bài toán thực tế - HS44), hay thậm chí sợ hãi bộ môn (HS39).

Tác động đồng thời giữa quy gán “bao quát” và môi trường thiếu an toàn. Sự nguy hiểm của Mức 3 nằm ở sự xuất hiện của phạm vi quy gán “bao quát”. Sự yếu kém không chỉ giới hạn ở môn Toán, mà bị học sinh đánh đồng với sự vô giá trị của bản thân, biểu hiện qua sự sụp đổ ý chí như “đời em như đã tận” (HS11), hay tự đẩy mình vào trạng thái “tự ti và nghĩ quẩn” (HS42). Sự bế tắc này gia tăng bởi các trải nghiệm tiêu cực từ nhiều phía. Về phía cộng đồng, học sinh mang nỗi sợ bị phán xét, e ngại việc “bố mẹ và bạn bè chê cười” (HS31). Về phía nhà trường, thái độ “la mắng” của giáo viên gây tâm lí “áp lực và nản”, đồng thời sự thiếu gắn kết với môi trường lớp học khiến học sinh cảm thấy “lạc lõng” (HS44). Hệ quả là các em hình thành rào cản giao tiếp, biểu hiện qua việc “ngại hỏi người khác” (HS39) và “không muốn dò kết quả với bạn bè” (HS44).

Sự buông xuôi nhiệm vụ và thái độ phản kháng tiêu cực. Việc nội tâm hóa sự yếu kém dẫn đến phản ứng tiêu cực với nhiệm vụ học tập. học sinh Mức 3 có xu hướng hạ thấp mục tiêu xuống mức tối thiểu (“chỉ mong qua được môn” - HS20), hoặc buông xuôi, khước từ sự trợ giúp (“nằm ườn, phó mặc cho số phận” - HS11). Đáng chú ý, sự phản kháng tiêu cực bộc lộ rõ qua hành vi chối bỏ bài làm (“ném đề khi kiểm tra” - HS44).

Dữ liệu định tính khẳng định Mức 3 là giai đoạn rủi ro cao nhất khi hội chứng BLTN đã chuyển từ trạng thái cục bộ sang sự bế tắc toàn diện thông qua cơ chế quy gán “nội tại - cố định - bao quát”. Sự sụp đổ hoàn toàn về niềm tin nhân quả và lòng tự trọng đã đẩy học sinh vào trạng thái chối bỏ nhiệm vụ, đi kèm với những biểu hiện phản kháng và tự cô lập tiêu cực.

3.2. Thảo luận

3.2.1. Bàn luận về vai trò của yếu tố ngoại cảnh trong tiến trình khởi phát BLTN

Tiến trình BLTN luôn khởi phát từ bước thứ nhất: cá nhân trải nghiệm sự thất bại khách quan và nhận thấy hành vi của mình không mang lại kết quả [1]. Dữ liệu định tính chỉ ra rằng,

nhận thức về sự vô hiệu của nỗ lực ở HSYK môn Toán không tự nhiên sinh ra, mà chịu sự tác động bởi ba rào cản khách quan: áp lực nhận thức từ công cụ kiểm tra đánh giá, sự thiếu hụt các biện pháp hỗ trợ nhận thức và sự thiếu vắng môi trường học tập an toàn tâm lý.

Áp lực từ công cụ kiểm tra đánh giá. Sự bết tắc của HSYK trước hết gắn liền với sự gia tăng tải lượng nhận thức xuất phát từ cấu trúc và cách trình bày của đề kiểm tra. Việc sử dụng các bài toán có bối cảnh thực tiễn chứa “nhiều thông tin không cần thiết” (HS26) đã tạo ra rào cản ngôn ngữ, khiến học sinh gặp khó khăn trong khâu chuyển đổi dữ kiện văn bản sang công thức toán học (HS01). Khó khăn này càng trở nên rõ nét do cách trình bày văn bản, diễn hình như “đề thường nói lan man, nhiều chữ và khoảng cách các dòng quá gần nhau” (HS09), gây “rối mắt” và nhiễu thông tin (HS52).

Dữ liệu cũng ghi nhận sự thiếu đồng bộ giữa quá trình giảng dạy và kiểm tra khi học sinh chia sẻ trải nghiệm “ôn một đằng đề ra một nẻo” (HS44) hoặc kiến thức kiểm tra “khác với trong sách” (HS26). Sự thay đổi về mức độ yêu cầu này, kết hợp với áp lực từ định dạng thi mới (đặc biệt là dạng trắc nghiệm Đúng/Sai vốn đòi hỏi sự chính xác cao và dễ gây nhầm lẫn - HS10, HS38), đã làm cho một số học sinh vào tình trạng hoảng loạn tâm lý tạm thời trong phòng thi. Dù đã nỗ lực ôn tập, học sinh vẫn rơi vào cảm giác “hồi hộp... quên những bài mình có thể làm” (HS07) và “đầu rỗng tuếch” (HS08). Theo [1], những trải nghiệm này làm suy giảm nhận thức về sự tương quan giữa nỗ lực học tập và kết quả đạt được, tạo ra cảm giác áp lực nặng nề (HS11) và là một trong những yếu tố thúc đẩy sự hình thành hội chứng BLTN.

Sự thiếu hụt “giàn giáo nhận thức” do áp lực tiến độ giảng dạy. Khảo sát cho thấy áp lực thời gian khiến giáo viên phải “chạy bài quá nhanh” (HS08) hoặc “chạy bài cho kịp” (HS52). Tốc độ giảng dạy này làm giảm quỹ thời gian cần thiết để học sinh xử lý thông tin. Hệ quả là HSYK rơi vào tình trạng ghi chép thụ động thay vì tập trung thấu hiểu và phân tích bài toán, minh chứng qua chia sẻ “nghe kịp, chép kịp nhưng không hiểu” (HS18) hay “chép bài kịp nhưng mà có thể không hiểu được” (HS26).

Hạn chế trong phương pháp hỗ trợ còn bộc lộ qua sự thiếu liên kết giữa kiến thức cũ và nội dung mới. Đối mặt với chương trình đòi hỏi tư duy cao, HSYK thường cảm thấy kiến thức các lớp “không liên quan gì đến nhau” (HS44) hoặc lúng túng khi gặp các dạng bài “mới hoàn toàn” (HS26). Tuy nhiên, khi học sinh gặp khó khăn và cần sự hỗ trợ trong vùng phát triển gần (ZPD) [15], sự hỗ trợ của giáo viên đôi khi dừng ở mức độ “khích lệ” (HS47) hoặc giao trách nhiệm “để mặc ở đấy, giải được thì giải” (HS20). Theo [1], việc thiếu hụt phương pháp hỗ trợ khiến quá trình học tập không đạt hiệu quả, từ đó củng cố “kỳ vọng vô ích” ở người học và dẫn đến xu hướng chối bỏ nhiệm vụ.

Môi trường lớp học thiếu an toàn tâm lý. An toàn tâm lý là điều kiện nền tảng để người học dám bộc lộ khiếm khuyết và yêu cầu sự trợ giúp [5]. Tuy nhiên, dữ liệu phản ánh sự thiếu vắng môi trường an toàn này khi HSYK thường xuyên phải đối mặt với các rào cản giao tiếp từ nhiều phía. Trong mối quan hệ với bạn bè, học sinh mang tâm lý e ngại sự phán xét, sợ bị “chê cười” (HS31), sợ “quê” (HS09) hoặc bị bạn bè “bêu riếu” điểm số (HS40). Về phía giáo viên, thái độ thiếu kiên nhẫn khi phản hồi sai lầm của HS, biểu hiện qua việc “mới hỏi đã la” (HS28) hay phản ứng “gắt gỏng” (HS44), đã ảnh hưởng tiêu cực đến sự tự tin của các em. Để tránh bị phán xét, học sinh có xu hướng hình thành cơ chế phòng vệ bằng cách lảng tránh

nhệm vụ hoặc che giấu sự yếu kém, điển hình là việc theo số đông để thể hiện đã hiểu bài dù thực chất không hiểu (HS32). Việc che giấu khó khăn và không tìm kiếm sự trợ giúp làm cho những bế tắc trong học Toán không được giải quyết. Chuỗi thất bại lặp lại trong môi trường này tạo điều kiện để học sinh tự quy kết nguyên nhân thất bại về phía bản thân (quy gán nội tại - cố định), từ đó hình thành “kỳ vọng vô ích” đặc trưng của hội chứng BLTN.

3.2.2. Bàn luận về xu hướng quy gán nguyên nhân thất bại và vai trò của huấn luyện quy gán

Phân tích dữ liệu định tính theo lý thuyết quy gán [16] và lý thuyết BLTN [1] cho thấy, cách thức học sinh diễn giải nguyên nhân của sự yếu kém có mối liên hệ mật thiết với xu hướng hình thành trạng thái bất lực.

Nhóm HSYK Mức 1 sử dụng sự “lười biếng” làm nguyên nhân lý giải cho điểm số thấp như một cách tự bào chữa nhằm bảo vệ hình ảnh cá nhân. Bằng việc quy gán thất bại cho sự thiếu nỗ lực - yếu tố mang tính tạm thời và có thể kiểm soát, học sinh tránh được việc phải thừa nhận sự yếu kém của mình, vẫn còn niềm tin rằng kết quả có thể cải thiện trong tương lai. Ở Mức 2, Mức 3, trải qua nhiều thất bại liên tiếp, học sinh lý giải sự thất bại cho các nguyên nhân “nội tại – cố định”, không thể kiểm soát (năng khiếu, tư duy bẩm sinh). Từ đó các em rơi vào vào trạng thái “kỳ vọng vô ích”, mặc định rằng mọi nỗ lực trong tương lai đều vô nghĩa và có thể dẫn đến mất hoàn toàn động lực học tập.

Vì vậy, việc chỉ tập trung phụ đạo kiến thức sẽ khó đạt hiệu quả nếu học sinh vẫn tin rằng “bản thân kém cỏi bẩm sinh”. Quá trình can thiệp sư phạm cần tích hợp “Huấn luyện quy gán”. giáo viên cần chủ động hướng dẫn học sinh chuyển việc lý giải thất bại từ yếu tố không thể kiểm soát (thiếu năng khiếu) sang các yếu tố có thể kiểm soát được (như thiếu nỗ lực hoặc sai chiến lược giải toán) [4][16]. Sự thay đổi nhận thức này là cơ sở để học sinh xem thất bại là tín hiệu để điều chỉnh phương pháp học, từ đó khôi phục niềm tin, sự kiên trì và từng bước tháo gỡ trạng thái bế tắc trong học tập.

Các phân tích trên cho thấy, ở đối tượng HSYK, rào cản từ môi trường sư phạm góp phần tạo ra những trải nghiệm thất bại, xu hướng quy gán thất bại cho các yếu tố “nội tại - cố định” là cơ sở hình thành nên “kỳ vọng vô ích” - đặc trưng của hội chứng BLTN. Việc can thiệp vào quá trình từ trải nghiệm thất bại đến mất niềm tin vào học tập của HSYK đòi hỏi giáo viên phải kết hợp nhiều biện pháp can thiệp vào tâm lý và nhận thức của các em.

3.3. Đề xuất hỗ trợ sư phạm

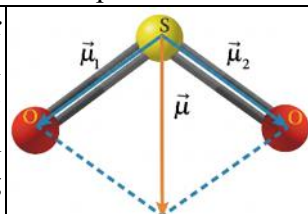
Nghiên cứu đề xuất ba định hướng can thiệp sư phạm để ngăn chặn tiến trình chuyển hóa từ khó khăn học tập thành hội chứng BLTN. Các biện pháp này tác động trực tiếp vào ba yếu tố thúc đẩy tiến trình đó, gồm: sự lo âu trong môi trường học tập, sự quá tải bộ nhớ làm việc và sự sai lệch trong niềm tin nhân quả của người học.

3.3.1. Hỗ trợ tâm lý: Thiết lập môi trường “an toàn tâm lý” và bình thường hóa sai lầm

Trong quá trình giải toán, sai lầm là điều tất yếu. Tuy nhiên, theo [10], bất kỳ một sai lầm nào cũng có thể làm cho học sinh kém đi nếu như giáo viên không chú ý ngay đến sai lầm đó và hướng dẫn học sinh nhận ra và sửa chữa. giáo viên cần chủ động bình thường hóa

sai lầm thay vì phê phán, giúp học sinh giải tỏa áp lực bị phán xét, từ đó thiết lập trạng thái “an toàn tâm lý” [5]. Cách làm này đóng vai trò quan trọng trong việc hạn chế tải lượng nhận thức phát sinh từ sự lo âu, giúp bộ nhớ làm việc không còn bị chiếm dụng quá mức [11]. Nhờ đó, học sinh sẽ sẵn sàng đối mặt với sai lầm, chủ động học hỏi và tiếp thu tri thức mới.

Ví dụ minh họa: Phân tử sulfur dioxide có cấu tạo hình chữ V, góc liên kết gần bằng 120° . Sự phân cực giữa nguyên tử S với mỗi nguyên tử O được biểu diễn bằng các vector và có cùng phương với liên kết cộng hoá trị, có chiều từ nguyên tử S về mỗi nguyên tử O và cùng có độ dài là 1,6 đơn vị... Cho biết vector tổng được dùng để biểu diễn sự phân cực của cả phân tử. Tính độ dài của vector tổng” [12].



Hình 1

Tiến trình hỗ trợ học sinh tiếp cận bài toán trên được tiến hành qua 3 bước:

Bước 1: Gỡ bỏ tâm lý lo âu ban đầu. Sự xuất hiện của thuật ngữ Hóa học dễ gây ra hoang mang, bối rối cho HSYK. giáo viên hướng dẫn học sinh cấu trúc lại bài toán về dạng hình học: “Cho hai vector chung gốc, cùng độ dài 1,6, góc xen giữa 120° . Tính độ dài vector tổng”, giúp học sinh không bị choáng ngợp và thu hẹp phạm vi chú ý vào đúng bản chất toán học.

Bước 2: Bình thường hóa sai lầm. Để tính độ dài vector tổng, học sinh thường mắc sai lầm: cộng độ dài hai vector đã cho với nhau. giáo viên cần xem đây là một tình huống sự phạm tự nhiên, nhẹ nhàng chấp nhận sai lầm để học sinh không cảm thấy mất thể diện. Sau đó, dùng hình ảnh trực quan (hai người cùng kéo một vật về hai hướng lệch nhau) để tạo ra sự mâu thuẫn với kết quả vừa tính. Sự đối chiếu này giúp học sinh tự nhận ra sự bất hợp lý của phép cộng thông thường đối với các đại lượng có hướng một cách chủ động.

Bước 3: Khôi phục sự tự tin và hướng dẫn giải quyết vấn đề. Khi học sinh đã nhận ra sai lầm trong trạng thái tâm lý thoải mái, nỗi sợ bị phán xét giảm xuống, giáo viên yêu cầu học sinh sử dụng tính chất bình phương vô hướng của tổng hai vector (đã được thực hiện ở các ví dụ khác trong tiết học) để giải quyết yêu cầu bài toán.

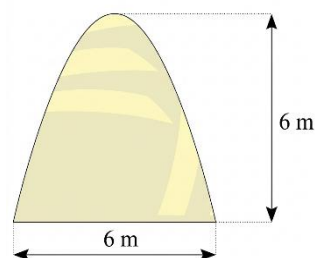
3.3.2. Hỗ trợ nhận thức: Vận dụng “giàn giáo nhận thức” để chia nhỏ nhiệm vụ nhằm tháo gỡ sự quá tải bộ nhớ làm việc

Sự bế tắc của HSYK trước các bài toán phức tạp là do sự đan xen của nhiều dữ kiện, gây ra áp lực vượt quá khả năng xử lý của bộ nhớ [11]. giáo viên không nên làm thay học sinh mà cần thiết lập “giàn giáo nhận thức” [17]. Bằng cách chia nhỏ nhiệm vụ, giàn giáo giúp tách bạch từng dữ kiện để học sinh xử lý từng bước, đảm bảo độ khó của bài toán luôn ở mức vừa sức. Sau đó, quá trình “rút giàn giáo” ở giai đoạn cuối là thao tác sự phạm thúc đẩy học sinh tự suy luận độc lập, hoàn thiện mạch tư duy và tránh tình trạng giải toán rập khuôn, máy móc.

Ví dụ minh họa: “Mặt cắt của một cửa hầm có dạng là hình phẳng giới hạn bởi một parabol và đường thẳng nằm ngang. Tính diện tích của cửa hầm” [14].

Tiến trình hỗ trợ HSYK giải quyết bài toán trên được chia làm 3 bước:

Bước 1: Tách bóc dữ kiện để làm giảm độ khó của bài toán. Việc yêu cầu học sinh tự đọc đề và thiết lập hệ trục tọa độ để khiến các em lúng túng. Do đó, giáo viên cung cấp “giàn giáo”



Hình 2

bằng hệ thống câu hỏi gợi mở, tập trung sự chú ý của học sinh vào tính đối xứng của cửa hàm, hỗ trợ học sinh tự nhận ra việc đặt trục tung đi qua đỉnh vòm hàm sẽ giúp tối ưu hóa phương trình parabol.

Bước 2: Xâu chuỗi dữ kiện và hình thành mô hình toán học. Khi hệ trục được thiết lập, giáo viên tiếp tục hướng dẫn học sinh quy đổi các thông số thực tế (chiều cao, chiều rộng) thành tọa độ các điểm thuộc parabol. Từ đó học sinh xây dựng phương trình (hệ phương trình) để tìm các tham số và viết được phương trình parabol.

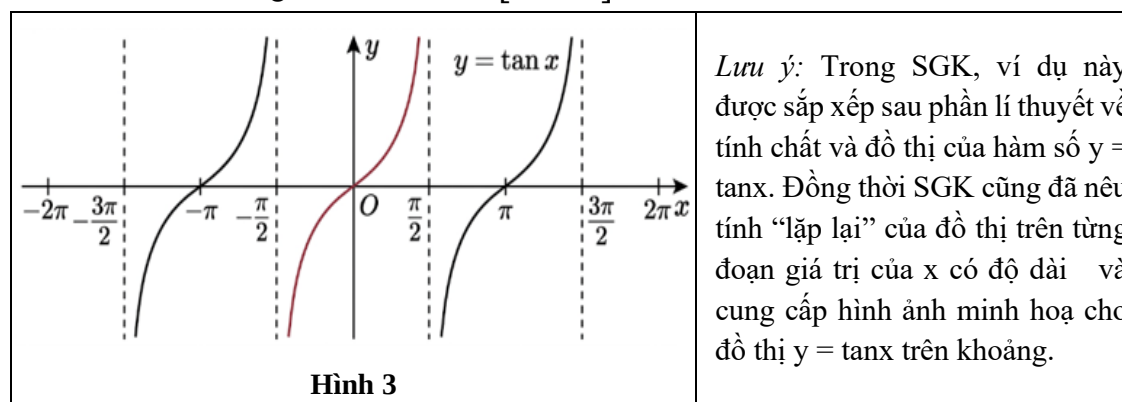
Bước 3: Rút giàn giáo và trao quyền tự chủ cho HS. Khi mô hình toán học đã được thiết lập, giáo viên áp dụng kỹ thuật “rút giàn giáo”, yêu cầu học sinh làm việc độc lập để tự thiết lập công thức tích phân và tính toán kết quả. Vì bài toán này trong SGK được sắp xếp ngay sau các ví dụ thực hành công thức tính diện tích hình phẳng bằng tích phân, nên bước chuyển giao này có ý nghĩa trao quyền để học sinh kết nối dữ kiện vừa tìm được vào một quy trình tính toán quen thuộc.

3.3.3. Hỗ trợ động lực: Huấn luyện quy gán nhằm khôi phục sự kiên trì

Theo [1] và [16], trạng thái bất lực ở nhóm Mức 2, Mức 3 được duy trì bởi xu hướng tự quy gán nguyên nhân thất bại cho những hạn chế mang tính cố định và không thể kiểm soát (như việc tự dán nhãn bản thân thiếu năng khiếu bẩm sinh). Biện pháp “huấn luyện quy gán” được áp dụng nhằm điều hướng tư duy. Thay vì tin rằng bế tắc là do bản chất yếu kém, giáo viên hỗ trợ học sinh nhận ra khó khăn xuất phát từ các yếu tố có thể chủ động kiểm soát và thay đổi được (như sự thiếu nỗ lực hoặc áp dụng sai chiến lược giải toán) [4][16].

Ví dụ minh họa:

“Có bao nhiêu giá trị x trên đoạn $[-2\pi; 2\pi]$ thỏa mãn điều kiện $\tan x = 2$?” [13].



Hình 3

Quá trình “Huấn luyện quy gán” được lồng ghép qua ba bước hỗ trợ học sinh giải quyết bài toán trên như sau:

Bước 1: Ghi nhận khó khăn để giải tỏa áp lực. Lúc này, học sinh chưa học công cụ giải phương trình lượng giác cơ bản, nên dễ tự quy gán rằng “mình kém tư duy”. giáo viên xác nhận sự bế tắc này là do giới hạn của chương trình ở thời điểm hiện tại, hoàn toàn không phải do năng lực của học sinh. Hành động này giúp tạm dừng thói quen tự đổ lỗi của học sinh.

Bước 2: Đổi chiến lược và sử dụng đồ thị như công cụ tư duy. giáo viên hướng dẫn học sinh chuyển sang chiến lược hình học: tìm số giao điểm của đồ thị $y = \tan x$ và đường

thẳng $y = 2$. Để học sinh dễ dàng phát hiện quy luật, giáo viên đặt câu hỏi gợi ý từ hình ảnh trực quan: “Các em hãy nhìn vào hai giao điểm liên tiếp của đồ thị $y = \tan x$ và trục hoành, chúng cách nhau bao nhiêu đơn vị?”. Khi học sinh nhận ra khoảng cách là π , giáo viên cho các em dự đoán: “Đồ thị lặp lại giống hệt nhau, vậy hai giao điểm liên tiếp của đồ thị $y = \tan x$ với đường thẳng $y = 2$ ở phía trên sẽ cách nhau bao nhiêu đơn vị?”. Tiếp theo, giáo viên tiếp tục đặt câu hỏi: “Vậy trên đoạn $[-2\pi; 2\pi]$, đồ thị $y = \tan x$ và đường thẳng $y = 2$ sẽ có bao nhiêu giao điểm?”. Kết quả là học sinh không cần giải phương trình phức tạp mà vẫn tự suy luận được số nghiệm dựa vào quy luật do chính mình quan sát từ đồ thị.

Bước 3: Phản hồi để thay đổi thói quen quy gán. Khi học sinh tự suy luận đúng số lượng nghiệm, giáo viên lập tức cung cấp phản hồi mang tính định hướng. Thay vì khen chung chung “em giỏi lắm”, giáo viên chỉ rõ: “Sự thành công là nhờ thay đổi chiến lược làm bài từ giải phương trình sang sử dụng đồ thị và quan sát quy luật lặp lại để tìm ra số giao điểm.

4. KẾT LUẬN

Nghiên cứu đã làm rõ tiến trình chuyển hóa từ khó khăn học tập sang hội chứng BLTN ở HSYK môn Toán, phân hóa trải dài trên 4 mức độ rủi ro. Sự bế tắc của học sinh chịu sự tác động từ tải lượng nhận thức của công cụ đánh giá, sự thiếu hụt giàn giáo sư phạm và môi trường thiếu an toàn tâm lý. Ban đầu, các hành vi thụ động hay lười biếng thường là cơ chế phòng vệ nhằm bảo vệ lòng tự tôn. Tuy nhiên, dưới áp lực của thất bại kéo dài, học sinh sẽ dần tự quy kết thất bại là do yếu tố “nội tại - cố định”, từ đó kích hoạt “kỳ vọng vô ích” và có xu hướng chối bỏ nhiệm vụ học tập.

Để tháo gỡ thực trạng trên, nghiên cứu đề xuất ba biện pháp hỗ trợ tác động vào môi trường, nhận thức và động lực của HS: hỗ trợ tâm lý thông qua việc bình thường hóa sai lầm; hỗ trợ nhận thức bằng cách vận dụng “giàn giáo nhận thức”; hỗ trợ động lực thông qua kỹ thuật “huấn luyện quy gán” - chuyển hướng lý giải thất bại từ “kém năng lực” sang “thiếu nỗ lực” hoặc “áp dụng sai chiến lược”.

Do giới hạn của quy mô mẫu mang tính chủ đích (52HS) và phương pháp nghiên cứu định tính tại một thời điểm, kết quả nghiên cứu chủ yếu tập trung vào việc nhận diện bản chất hiện tượng. Các nghiên cứu tiếp theo cần mở rộng quy mô nghiên cứu và tiến hành thực nghiệm sư phạm để đo lường định lượng hiệu quả thực tế của ba định hướng can thiệp đã nêu. Việc vận dụng linh hoạt các định hướng trên sẽ góp phần hỗ trợ thiết thực cho nhóm HSYK, đáp ứng yêu cầu dạy học phát triển năng lực của Chương trình Giáo dục phổ thông 2018.



Phụ lục 1: 52 bài trả lời khảo sát của học sinh;

Phụ lục 2: Ghi chép lại một số cuộc phỏng vấn đã thực hiện;

Phụ lục 3: Bảng tổng hợp kết quả khảo sát

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Abramson, L. Y., Seligman, M. E. P., & Teasdale, J. D. (1978), *Learned helplessness in humans: Critique and reformulation*, Journal of Abnormal Psychology, 87(1):49-74, <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0021-843X.87.1.49>

- [2] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), *Chương trình giáo dục phổ thông môn Toán* (Ban hành kèm theo Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT), Hà Nội.
- [3] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2021), *Thông tư số 22/2021/TT-BGDĐT quy định về đánh giá học sinh trung học cơ sở và học sinh trung học phổ thông*.
- [4] Dweck, C. S. (1975), *The role of expectations and attributions in the alleviation of learned helplessness*, Journal of Personality and Social Psychology, 31(6):674-685. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0077149>
- [5] Edmondson, A. (1999), *Psychological safety and learning behavior in work teams*, Administrative Science Quarterly, 44(2):350-383, <https://doi.org/10.2307/2666999>
- [6] Lê Hoàng Hà. (2012), *Quản lý dạy học theo quan điểm dạy học phân hóa ở trường trung học phổ thông Việt Nam hiện nay*, Luận án Tiến sĩ, Đại học Quốc gia Hà Nội, Hà Nội.
- [7] Mercer, C. D. (1996), *Learning disabilities definitions and criteria used by state education departments*, Learning Disabilities Quarterly, 19(4):217-232, <https://doi.org/10.2307/1511208>
- [8] Nguyễn Bá Kim (2007), *Phương pháp dạy học môn Toán*, Nxb. Đại học Sư phạm, Hà Nội.
- [9] Nguyễn Thụy Phương Trâm (2019), *Giúp đỡ học sinh yếu kém trong dạy học môn Toán lớp 10 Trung học phổ thông*, Luận án Tiến sĩ, Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam, Hà Nội.
- [10] Nguyễn Văn Thuận, Nguyễn Hữu Hậu (2010), *Phát hiện và sửa chữa sai lầm cho học sinh trong dạy học Đại số - Giải tích ở trường phổ thông*, Nxb. Đại học Sư phạm, Hà Nội.
- [11] Sweller, J. (1988), *Cognitive load during problem solving: Effects on learning*, Cognitive Science, 12(2):257-285. https://doi.org/10.1207/s15516709cog1202_4
- [12] Trần Nam Dũng (Tổng chủ biên) (2022), *Toán 10* (Tập 1), Bộ sách Chân trời sáng tạo, Nxb. Giáo dục Việt Nam, Hà Nội.
- [13] Trần Nam Dũng (Tổng chủ biên) (2023), *Toán 11* (Tập 1), Bộ sách Chân trời sáng tạo, Nxb. Giáo dục Việt Nam, Hà Nội.
- [14] Trần Nam Dũng (Tổng chủ biên) (2024), *Toán 12* (Tập 2), Bộ sách Chân trời sáng tạo, Nxb. Giáo dục Việt Nam, Hà Nội.
- [15] Vygotsky, L. S. (1978), *Mind in society: The development of higher psychological processes*, Harvard University Press.
- [16] Weiner, B. (2010), *Attribution theory*, Trong International encyclopedia of education (Vol. 6, pp.558-563), Elsevier, Amsterdam, The Netherlands.
- [17] Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976), *The role of tutoring in problem solving*, Journal of Child Psychology and Psychiatry, 17(2):89-100, <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>

FROM “COGNITIVE DIFFICULTIES” TO “LEARNED HELPLESSNESS” IN LOW-ACHIEVING MATHEMATICS STUDENTS: IDENTIFYING RISK LEVELS AND PEDAGOGICAL SUPPORT ORIENTATIONS

Nguyen Huu Hau, Nguyen Thi Thu Ha, Hoa Anh Tuong

ABSTRACT

This study aims to clarify the transitional process from learning difficulties to learned helplessness among low-achieving high school students in Mathematics, thereby proposing pedagogical support orientations. Utilizing a qualitative research method on a purposive sample of 52 students in Ho Chi Minh City, the findings indicate that this target group is differentiated into four risk levels: immune, low risk, moderate risk, and high risk. Data show that the deterioration originates from an avoidant defense mechanism, which then transforms into an “expectation of futility” as students attribute failure to “internal - stable” factors. This process is accelerated by the intertwined impacts of cognitive overload, a lack of pedagogical scaffolding, and a psychologically unsafe learning environment. The study proposes three intervention measures: (1) Establishing psychological safety by normalizing mistakes; (2) Applying “cognitive scaffolding” to alleviate information overload; and (3) “Attribution retraining” to restore learning motivation.

Keywords: *Learned helplessness, low-achieving students, Mathematics teaching, psychological safety, cognitive scaffolding, attribution retraining.*

** Ngày nộp bài: 04/06/2026; Ngày gửi phản biện: 12/06/2026; Ngày duyệt đăng: 15/07/2026*