VJE Tạp chí Giáo dục (2026), 26(21), 108-113 ISSN: 2354-0753

THỰC TRẠNG TIẾP CẬN HỌC TẬP CỦA HỌC SINH MỘT SỐ TRƯỜNG TRUNG HỌC PHỔ THÔNG KHU VỰC BẮC TRUNG BỘ

LEARNING APPROACHES OF HIGH SCHOOL STUDENTS IN VIETNAM'S NORTH CENTRAL REGION

Nguyễn Thị Hà+, Phan Minh Tiến, Hồ Văn Dũng, Lê Văn Khuyến, Mai Thị Thanh Thủy

Trường Đại học Sư phạm - Đại học Huế
+Tác giả liên hệ ● Email: nguyenthiha@dhsphue.edu.vn

Article history
Received: 03/8/2026
Accepted: 22/9/2026
Published: 05/11/2026

Keywords
Learning, learning approaches, high school students, R-SPQ-2F

ABSTRACT
In high school education, the way students approach learning tasks is linked to the quality and depth of the learning process. This study aims to describe the current state of learning approaches and analyze differences in these approaches between 11th and 12th-grade students in several high schools in the North Central region of Vietnam. A cross-sectional survey was conducted with 3,027 students using the 20-item R-SPQ-2F scale, which comprises two subscales: deep approach and surface approach. The results indicate that students tend to employ deep learning approaches more frequently than surface approaches; however, surface learning behaviors remain significant. Differences in learning approaches between 11th and 12th-grade students were minimal, suggesting that grade level has not yet created a significant distinction in how students approach learning tasks. These findings provide empirical evidence regarding the learning approaches of high school students in the Vietnamese context and underscore the necessity of organizing instruction and assessment in ways that foster deep learning while minimizing surface learning behaviors.

1. Mở đầu

Trong bối cảnh đổi mới giáo dục phổ thông theo định hướng phát triển phẩm chất và năng lực người học việc phát huy vai trò chủ thể của HS trong quá trình học tập trở thành một yêu cầu quan trọng. Chất lượng học tập không chỉ phụ thuộc vào nội dung, phương pháp dạy học mà còn gắn với động cơ và chiến lược học tập. Tiếp cận học tập phản ánh sự kết hợp giữa động cơ và chiến lược học tập, qua đó có liên quan đến chất lượng và kết quả học tập (Biggs, 1987; Biggs và cộng sự, 2001; Entwistle, 2009). Vì vậy, nghiên cứu tiếp cận học tập của HS có ý nghĩa trong việc nhận diện cách thức các em tham gia vào quá trình học tập và cung cấp cơ sở để tổ chức dạy học phù hợp.

Nghiên cứu về tiếp cận học tập trên thế giới đã phát triển theo nhiều hướng, từ xác định cấu trúc của các cách tiếp cận học tập, xây dựng và kiểm định công cụ đo lường đến phân tích mối quan hệ giữa tiếp cận học tập với kết quả học tập và các yếu tố thuộc bối cảnh dạy học. HS thường biểu hiện hai cách tiếp cận học tập chủ yếu là tiếp cận học sâu và tiếp cận học bề mặt (Marton và Säljö, 1976; Biggs, 1987; Entwistle, 2009; Biggs và cộng sự, 2001; Murphy và cộng sự, 2025; Winje và Løndal, 2020). Trong đó, với tiếp cận học sâu, HS thường tìm kiếm ý nghĩa của kiến thức, liên hệ kiến thức mới với kinh nghiệm đã có, vận dụng tư duy bậc cao để phân tích, phản biện và giải quyết vấn đề. Ngược lại, với tiếp cận học bề mặt, HS thường ghi nhớ, học đối phó và hoàn thành yêu cầu trước mắt. Do đó, HS có cách tiếp cận học sâu thường đạt mức độ hiểu biết cao hơn, có khả năng vận dụng kiến thức linh hoạt hơn, phát triển năng lực giải quyết vấn đề tốt hơn và duy trì động cơ học tập bên trong bền vững. Ngược lại, HS có cách tiếp cận học bề mặt thường dẫn đến việc tiếp thu kiến thức rời rạc, khả năng vận dụng hạn chế và kết quả học tập thấp hơn (Entwistle, 2009; Gabut và cộng sự, 2026). Tuy nhiên, không phải mọi HS đều có khả năng lựa chọn hoặc duy trì cách tiếp cận học sâu trong suốt quá trình học tập. Trong nhiều trường hợp, HS vẫn có xu hướng sử dụng các chiến lược học tập mang tính đối phó, tập trung vào ghi nhớ hoặc đáp ứng yêu cầu đánh giá trước mắt thay vì hướng đến việc kiến tạo ý nghĩa của tri thức.

Tại Việt Nam một số nghiên cứu đã quan tâm đến tiếp cận học tập của người học, song chủ yếu được thực hiện trong giáo dục đại học. Nguyễn Minh Tuấn (2015) khảo sát 882 sinh viên tại hai trường đại học, sử dụng thang đo ASSIT để xem xét tiếp cận học sâu, học về mặt và học có chiến lược trong mối quan hệ với một số đặc điểm của

người học. Các nghiên cứu về chuyển đổi từ dạy học lấy GV làm trung tâm sang lấy HS làm trung tâm tại Việt Nam cũng cho thất những thay đổi nhất định trong quan niệm và thực hành dạy học, nhưng việc phát huy vai trò chủ thể của người học vẫn còn nhiều hạn chế (Van-Dang, 2006; Pham, 2016; Ho và Dimmock, 2023). Những nghiên cứu trên cung cấp bằng chứng về cách học và điều kiện thúc đẩy vai trò chủ động của người học, tuy nhiên nghiên cứu trực tiếp về tiếp cận học tập chủ yếu ở sinh viên đại học, trong khi nghiên cứu ở HS THPT còn hạn chế. Vì thế việc nghiên cứu để nhận diện cách tiếp cận học tập của HS có thể cung cấp thêm cơ sở thực tiễn để GV và nhà trường điều chỉnh hoạt động dạy học theo hướng thúc đẩy học sâu, phát huy tính tích cực, chủ động và năng lực tự học của HS. Theo đó, nghiên cứu tiếp cận học tập của HS tại một số trường THPT khu vực Bắc Trung Bộ góp phần bổ sung cơ sở thực tiễn về cách HS tiếp cận học tập nhằm tổ chức dạy học phù hợp. Kết quả nghiên cứu đồng thời góp phần làm phong phú thêm các nghiên cứu về tiếp cận học tập của HS THPT trong những bối cảnh giáo dục cụ thể.

Từ đó, nghiên cứu này được thực hiện với hai mục tiêu: mô tả thực trạng tiếp cận học sâu và học bề mặt của HS tại một số trường THPT khu vực Bắc Trung Bộ và phân tích sự khác biệt về tiếp cận học tập giữa HS lớp 11 và lớp 12. Nghiên cứu hướng đến trả lời hai câu hỏi: Tiếp cận học sâu và tiếp cận học bề mặt được biểu hiện ở HS THPT trong mẫu khảo sát ở mức độ nào? Có sự khác biệt về tiếp cận học tập giữa HS lớp 11 và lớp 12 không?

2. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu được thực hiện theo phương pháp khảo sát cắt ngang tại 24 trường THPT công lập thuộc 5 tỉnh khu vực Bắc Trung Bộ trong năm học 2024-2025, bao gồm Thanh Hóa 4 trường (Quan Sơn, Nông Cống, Hoàng Lệ Kha và Thường Xuân), Nghệ An 1 trường (Nam Yên Thành), Hà Tĩnh 8 trường (Cẩm Xuyên, Đồng Lộc, Nghèn, Lý Tự Trọng, Hồng Lĩnh, Kì Anh, Nguyễn Trung Thiên, Nguyễn Du), Quảng Trị 4 trường (Vĩnh Định, Chu Văn An, Lê Lợi, Hướng Hóa), TP. Huế 7 trường (A Lưới, An Lương Đông, Đặng Trần Côn, Nguyễn Trường Tộ, Phan Đăng Lưu, Thuận An, Cao Thắng)..Mẫu nghiên cứu được lựa chọn theo phương pháp thuận tiện dựa trên khả năng tiếp cận các địa phương và nhà trường. Khách thể khảo sát là HS lớp 11 và lớp 12 được mời tham gia trên nguyên tắc tự nguyện. Việc chọn mẫu tập trung vào HS lớp 11 và lớp 12 nhằm khảo sát những HS đã có thời gian thích nghi với môi trường và yêu cầu học tập ở cấp THPT, hạn chế ảnh hưởng của giai đoạn chuyển tiếp từ THCS lên THPT ở lớp 10. Dữ liệu được thu thập bằng bảng hỏi trực tuyến (Google Forms) bảo đảm tính bảo mật và chỉ sử dụng cho mục đích nghiên cứu. Sau sàng lọc, 3.027 phiếu khảo sát hợp lệ được đưa vào phân tích.

Nghiên cứu sử dụng Thang đo Tiếp cận học tập sửa đổi hai nhân tố (R-SPQ-2F) của Biggs, Kember và Leung (2001), được dịch, hiệu chỉnh ngôn ngữ và thích nghi với bối cảnh HS THPT Việt Nam; độ tin cậy và giá trị cấu trúc được kiểm định lại trên mẫu nghiên cứu hiện tại. Thang đo gồm 20 mục hỏi, chia thành hai tiểu thang: Tiếp cận học tập sâu (10 mục) và Tiếp cận học tập bề mặt (10 mục). Các mục hỏi được đánh giá theo thang Likert 5 mức, từ 1 = Hoàn toàn không đúng với em đến 5 = Hoàn toàn đúng với em. Điểm trung bình được phân thành năm 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).

Độ tin cậy của thang đo được kiểm định bằng hệ số Cronbach's Alpha và hệ số tương quan biến - tổng hiệu chỉnh. Kết quả cho thấy Cronbach's Alpha của tiểu thang tiếp cận học sâu và tiếp cận học bề mặt lần lượt đạt 0,93 và 0,95; hệ số tương quan biến - tổng hiệu chỉnh dao động từ 0,67 đến 0,87. Giá trị cấu trúc của thang đo được kiểm tra bằng phân tích nhân tố khám phá (EFA), sử dụng phương pháp trích Principal Component Analysis và phép xoay Varimax. Các nhân tố được giữ lại với Eigenvalue > 1 và các mục hỏi có hệ số tải nhân tố ≥ 0,50. Kết quả cho thấy dữ liệu phù hợp để phân tích nhân tố với KMO = 0,967 và kiểm định Bartlett có ý nghĩa thống kê ($p < 0,001$). Hai nhân tố được trích giải thích 68,65% tổng phương sai; hệ số tải nhân tố của các mục hỏi đều đạt yêu cầu và phù hợp với cấu trúc hai nhân tố của R-SPQ-2F.

Dữ liệu được xử lí và phân tích bằng phần mềm SPSS 21.0 theo các bước: (1) kiểm định độ tin cậy và giá trị cấu trúc của thang đo; (2) sử dụng thống kê mô tả gồm điểm trung bình (ĐTB) và độ lệch chuẩn (ĐLC) để xác định mức độ tiếp cận học sâu và học bề mặt; (3) sử dụng kiểm định t-test hai mẫu độc lập để xem xét sự khác biệt về tiếp cận học tập giữa HS lớp 11 và lớp 12; và (4) tính Cohen's d để đánh giá kích thước ảnh hưởng của sự khác biệt. Kích thước ảnh hưởng được diễn giải theo Cohen (1988), với các giá trị *d* khoảng 0,20, 0,50 và 0,80 lần lượt biểu thị mức ảnh hưởng nhỏ, trung bình và lớn. Các điều kiện áp dụng của kiểm định được xem xét trước khi phân tích và mức ý nghĩa thống kê được xác định ở $p < 0,05$.

3. Kết quả nghiên cứu

3.1. Cơ sở lí thuyết về tiếp cận học tập của học sinh

Tiếp cận học tập là cách thức người học tiếp cận và thực hiện các nhiệm vụ học tập trong bối cảnh học tập cụ thể, được phản ánh qua động cơ định hướng việc học và chiến lược được sử dụng để đạt mục tiêu học tập (Biggs, 1987;

Biggs,và cộng sự, 2001; Urhahne, 2020). Tiếp cận học tập theo đó phản ánh cách HS định hướng và tham gia vào quá trình học tập trong một hoàn cảnh nhất định, là sự kết hợp thống nhất giữa động cơ học tập - lí do, mục đích thúc đẩy việc học - với chiến lược học tập - cách HS lựa chọn để đạt mục đích đó. Vì vậy, tiếp cận học tập thể hiện sự thống nhất giữa động cơ và chiến lược trong quá trình học tập. Tiếp cận học tập có ba đặc điểm cơ bản. Thứ nhất, tiếp cận học tập mang tính quan hệ, được hình thành thông qua sự tương tác giữa đặc điểm của người học với bối cảnh học tập, bao gồm môi trường dạy học, yêu cầu của nhiệm vụ học tập và hình thức kiểm tra - đánh giá. Thứ hai, tiếp cận học tập mang tính định hướng, giữ vai trò chi phối việc lựa chọn và sử dụng các chiến lược học tập nhằm đạt được mục tiêu học tập. Thứ ba, tiếp cận học tập là một đặc điểm có tính bối cảnh và có khả năng thay đổi, không phải là thuộc tính cố định của cá nhân; cách tiếp cận của người học có thể thay đổi dưới tác động của phương pháp dạy học, môi trường học tập và yêu cầu đánh giá (Biggs, 1987; Entwistle và McCune, 2004).Vì vậy, cùng một HS có thể sử dụng những cách tiếp cận học tập khác nhau khi nhiệm vụ, phương pháp dạy học, môi trường học tập hoặc hình thức kiểm tra - đánh giá thay đổi.

Tiếp cận học tập gồm tiếp cận học sâu và tiếp cận học bề mặt. Tiếp cận học sâu là cách tiếp cận trong đó HS hướng đến việc hiểu bản chất và ý nghĩa của nội dung học tập, chủ động liên hệ kiến thức mới với kiến thức đã có, tìm kiếm mối quan hệ giữa các ý tưởng, đồng thời phân tích, đánh giá và vận dụng kiến thức vào những tình huống khác nhau. Cách tiếp cận này thường gắn với động cơ hướng đến sự hiểu biết và các chiến lược xử lí thông tin ở mức độ sâu như liên hệ, phân tích, tích hợp, tư duy phản biện và vận dụng kiến thức. Ngược lại, tiếp cận học bề mặt là cách tiếp cận trong đó HS chủ yếu hướng đến việc đáp ứng những yêu cầu tối thiểu của nhiệm vụ học tập, hoàn thành nhiệm vụ hoặc tránh thất bại; thường sử dụng các chiến lược như ghi nhớ, tái hiện thông tin và xử lí kiến thức một cách rời rạc, ít chú trọng đến việc tìm hiểu ý nghĩa và mối liên hệ giữa các nội dung học tập (Biggs, 1987; Biggs và cộng sự, 2001; Biggs và Tang, 2011). Như vậy, sự khác biệt giữa hai cách tiếp cận không chỉ nằm ở những hành vi học tập quan sát được mà trước hết thể hiện ở động cơ và chiến lược mà người học sử dụng để thực hiện nhiệm vụ học tập.

Tiếp cận học tập có ý nghĩa quan trọng đối với hoạt động học vì nó ảnh hưởng trực tiếp đến chất lượng và kết quả học tập của người học. Các nghiên cứu tổng quan cho thấy HS có tiếp cận học sâu thường đạt thành tích học tập cao hơn nhờ định hướng tìm kiếm ý nghĩa, liên hệ và vận dụng kiến thức; trong khi tiếp cận học bề mặt chủ yếu dựa vào ghi nhớ và học đối phó nên thường gắn với kết quả học tập thấp hơn (Urhahne, 2020). Đặc biệt, phân tích gộp của Takase và Yoshida (2021) tiếp tục khẳng định tiếp cận học sâu có tác động tích cực, còn tiếp cận học bề mặt có tác động tiêu cực đến thành tích học tập. Những bằng chứng này cho thấy tiếp cận học tập là một chỉ báo quan trọng của chất lượng học tập và là cơ sở để định hướng các hoạt động dạy học nhằm nâng cao thành tích học tập của HS.

Tiếp cận học tập được đo lường chủ yếu thông qua các thang đo tự báo cáo phản ánh động cơ và chiến lược học tập của HS. Trong đó, Thang đo tiếp cận học tập sửa đổi hai nhân tố (Revised Two-Factor Study Process Questionaire (R - SPQ - 2F)) do Biggs và cộng sự (2001) phát triển là một trong những thang đo được sử dụng phổ biến để đánh giá tiếp cận học tập. Thang đo gồm 20 mục hỏi, cấu trúc thành hai tiểu thang là tiếp cận học sâu và tiếp cận học bề mặt, mỗi tiểu thang gồm 10 mục hỏi phản ánh sự kết hợp giữa động cơ và chiến lược học tập. R-SPQ-2F đã được kiểm định trong nhiều bối cảnh giáo dục và cho thấy độ tin cậy, giá trị đo lường tốt (Biggs và cộng sự, 2001; Stes và cộng sự, 2013). Vì vậy, nghiên cứu này sử dụng R-SPQ-2F để đánh giá thực trạng tiếp cận học tập của HS THPT.

3.2. Thực trạng tiếp cận học tập của học sinh tại một số trường trung học phổ thông Bắc Trung Bộ

Kết quả tại bảng 1 cho thấy, HS sử dụng cả hai cách tiếp cận học tập là học sâu và học bề mặt, nhưng tiếp cận học sâu (ĐTB = 3,68; ĐLC = 0,48) cao hơn tiếp cận học bề mặt (ĐTB = 3,38; ĐLC = 0,80). Kết quả này cho thấy xu hướng học tập hướng đến sự hiểu biết đã được thể hiện tương đối rõ trong mẫu khảo sát. Tuy nhiên, chênh lệch giữa hai tiểu thang không lớn, cho thấy học sâu chưa thay thế hoàn toàn các động cơ và chiến lược học bề mặt. Điều này phù hợp với đặc điểm mang tính bối cảnh của tiếp cận học tập, theo đó một HS có thể sử dụng những cách tiếp cận khác nhau tùy thuộc vào nhiệm vụ, phương pháp dạy học và yêu cầu kiểm tra - đánh giá (Biggs, 1987; Entwistle, 2009).

Bảng 1. Đánh giá của HS về tiếp cận học tập

Các biến	ĐTB	ĐLC	Mức độ
Tiếp cận học bề mặt			
Em học chủ yếu để đáp ứng yêu cầu môn học hơn là để hiểu sâu nội dung	3,27	1,07	TB
Em học chủ yếu để tránh bị điểm kém hoặc không hoàn thành yêu cầu môn học	3,37	0,97	TB
Em không thực sự thấy hứng thú với phần lớn nội dung học tập	3,15	1,16	TB
Em cảm thấy nhiều nội dung học tập không thật sự có ý nghĩa đối với bản thân	3,49	0,84	Cao

Em chỉ học ở mức đủ để đáp ứng yêu cầu môn học	3,53	0,78	Cao
Em thường ghi nhớ các thông tin riêng lẻ hơn là tìm hiểu mối liên hệ giữa các ý	3,50	0,80	Cao
Em thường học thuộc lòng nội dung mà không hiểu bản chất hoặc ý nghĩa của vấn đề	3,27	1,08	TB
Em chỉ tập trung học những nội dung mà em nghĩ sẽ được kiểm tra/thi	3,30	1,04	TB
Em thường chỉ cố gắng ghi nhớ câu trả lời hoặc nội dung có khả năng xuất hiện trong bài thi/kiểm tra thay vì hiểu rõ vấn đề	3,51	0,82	Cao
Em hiếm khi liên hệ kiến thức mới với những kiến tức đã học	3,37	0,98	TB
Tổng tiểu thang đo	**3,38**	**0,80**	**TB**
Tiếp cận học sâu			
Em học vì muốn hiểu rõ ý nghĩa của những gì mình học	3,69	0,59	Cao
Em chỉ thực sự hài lòng khi đã tìm hiểu kĩ một vấn đề và có thể tự rút ra kết luận	3,67	0,63	Cao
Em cảm thấy hài lòng khi thực sự hiểu được nội dung bài học	3,69	0,57	Cao
Em thấy việc học nhiều nội dung thú vị như đọc quyển sách, xem bộ phim hấp dẫn	3,70	0,57	Cao
Em thấy hầu như bất kì nội dung học tập nào cũng trở nên thú vị nếu tìm hiểu sâu hơn	3,67	0,63	Cao
Em thường dành thêm thời gian tìm những nội dung mà em thấy thú vị	3,71	0,56	Cao
Em tự kiểm tra lại những gì đã học cho đến khi thực sự hiểu rõ	3,64	0,66	Cao
Em cố gắng tìm ra ý chính và mối liên hệ giữa các nội dung thay vì chỉ ghi nhớ các chi tiết riêng lẻ	3,66	0,63	Cao
Em thường đến lớp với những câu hỏi mà em muốn giải đáp	3,64	0,65	Cao
Em chủ động tìm hiểu thêm tài liệu hoặc thông tin ngoài bài học để hiểu sâu hơn nội dung đang học	3,72	0,56	Cao
Tổng tiểu thang đo	**3,68**	**0,48**	**Cao**

Trong tiếp cận học sâu, các biểu hiện được HS đánh giá cao nhất là chủ động tìm hiểu thêm tài liệu hoặc thông tin để hiểu sâu hơn nội dung bài học (ĐTB = 3,72), dành thêm thời gian tìm hiểu những nội dung thú vị (ĐTB = 3,71) và cảm thấy hứng thú khi tìm hiểu sâu nội dung học tập (ĐTB = 3,70). Các kết quả này phản ánh đồng thời động cơ hướng đến sự hiểu biết và việc sử dụng những chiến lược học tập chủ động nhằm mở rộng, liên hệ và làm sâu sắc kiến thức. Đây là tín hiệu tích cực trong bối cảnh giáo dục phổ thông hướng đến phát triển khả năng tự học, tư duy và vận dụng kiến thức của HS. Kết quả này tương đồng với các nghiên cứu cho thấy học sâu gắn với sự chủ động tìm hiểu, phát triển tư duy bậc cao và khả năng vận dụng kiến thức (Winje và Løndal, 2020; Murphy và cộng sự, 2025).

Đáng chú ý, mặc dù điểm trung bình chung của tiếp cận học bề mặt chỉ ở mức trung bình (ĐTB = 3,38; ĐLC = 0,80), một số biểu hiện vẫn được HS đánh giá ở mức cao, nổi bật là học ở mức đủ để đáp ứng yêu cầu môn học (ĐTB = 3,53), cố gắng ghi nhớ câu trả lời hoặc nội dung có khả năng xuất hiện trong bài kiểm tra/thi thay vì hiểu rõ vấn đề (ĐTB = 3,51) và ghi nhớ các thông tin riêng lẻ hơn là tìm hiểu mối liên hệ giữa các ý (ĐTB = 3,50). Những biểu hiện này cho thấy một bộ phận HS vẫn có xu hướng ưu tiên đáp ứng yêu cầu trước mắt và ghi nhớ kiến thức hơn là tìm kiếm ý nghĩa và mối liên hệ của nội dung học tập. Sự tồn tại đồng thời của các biểu hiện này với tiếp cận học sâu cho thấy hai cách tiếp cận có thể cùng hiện diện trong quá trình học tập. Kết quả nghiên cứu vì vậy bổ sung bằng chứng thực nghiệm về tiếp cận học tập của HS THPT Việt Nam, cho thấy xu hướng học sâu đã được thể hiện tương đối rõ nhưng các biểu hiện học bề mặt vẫn tồn tại đáng kể. Phát hiện này gợi ý rằng việc thúc đẩy học sâu cần gắn với phát huy tính chủ động của HS, tổ chức nhiệm vụ học tập phù hợp và kiểm tra - đánh giá theo hướng coi trọng sự hiểu biết và khả năng vận dụng kiến thức.

Bảng 2. Kết quả kiểm định sự khác biệt về cách tiếp cận học tập giữa khối lớp 11 và 12

Tiếp cận học tập	Khối lớp	ĐTB	ĐLC	t	df	ρ	Cohen's *d*
Học bề mặt	12	3,34	0,84	-1,65	1334,94	0,099	0,07
	11	3,39	0,78				
Học sâu	12	3,71	0,46	2,13	1516,93	0,034*	0,08
	11	3,67	0,49				

Ghi chú: $p < 0,05$

Kết quả kiểm định cho thấy không có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê về tiếp cận học bề mặt giữa HS lớp 11 và lớp 12 (t = -1,65; df = 1334,94; p = 0,099), với kích thước ảnh hưởng rất nhỏ (Cohen's d = 0,07), cho thấy mức độ

tiếp cận học bề mặt ở hai khối lớp tương đối tương đồng. Đối với tiếp cận học sâu, HS lớp 12 có điểm trung bình cao hơn HS lớp 11 và sự khác biệt đạt ý nghĩa thống kê (t = 2,13; df = 1516,93; p = 0,034). Tuy nhiên, Cohen's d = 0,08 cho thấy kích thước ảnh hưởng rất nhỏ và sự khác biệt giữa hai nhóm hầu như không đáng kể về mặt thực tiễn. Theo đó, mặc dù có sự khác biệt về mặt thống kê, mức độ tiếp cận học sâu của HS lớp 11 và lớp 12 về cơ bản cũng tương đồng. Kết quả này bổ sung cơ sở thực tiễn về tiếp cận học tập của HS THPT ở hai khía cạnh. Thứ nhất, HS trong mẫu khảo sát có xu hướng sử dụng tiếp cận học sâu nhiều hơn nhưng đồng thời vẫn duy trì một số biểu hiện của tiếp cận học bề mặt. Thứ hai, sự khác biệt rất nhỏ giữa HS lớp 11 và lớp 12 cho thấy tiếp cận học tập không có sự phân hóa đáng kể theo khối lớp trong mẫu nghiên cứu.

Nhìn chung, nghiên cứu ghi nhận hai phát hiện đáng chú ý: HS có xu hướng tiếp cận học sâu nhiều hơn nhưng các biểu hiện học bề mặt vẫn tồn tại đáng kể; đồng thời, tiếp cận học tập hầu như không có sự phân hóa đáng kể giữa HS lớp 11 và lớp 12. Trong bối cảnh các nghiên cứu về tiếp cận học tập tại Việt Nam chủ yếu tập trung ở giáo dục đại học, những kết quả này bổ sung bằng chứng thực tiễn về tiếp cận học tập của HS THPT, qua đó mở rộng hiểu biết về vấn đề này trong bối cảnh giáo dục phổ thông Việt Nam và cung cấp cơ sở cho việc xem xét các biện pháp thúc đẩy học sâu trong nhà trường.

4. Kết luận và bình luận

Nghiên cứu cho thấy tiếp cận học tập của HS THPT tại một số trường khu vực Bắc Trung Bộ có sự tồn tại đồng thời cả hai cách tiếp cận. Mặc dù xu hướng học sâu được thể hiện tương đối rõ, các biểu hiện học bề mặt vẫn tồn tại đáng kể, đặc biệt là ở việc học để đáp ứng yêu cầu môn học, ghi nhớ nội dung có khả năng xuất hiện trong bài kiểm tra và ghi nhớ các thông tin riêng lẻ. Đồng thời sự khác biệt về tiếp cận học tập giữa HS lớp 11 và HS lớp 12 rất nhỏ, cho thấy khối lớp chưa tạo ra sự phân hóa đáng kể về cách HS tiếp cận nhiệm vụ học tập.

Từ kết quả nghiên cứu, bài báo đề xuất một số khuyến nghị nhằm thúc đẩy tiếp cận học sâu và hạn chế các biểu hiện học bề mặt ở HS. Trước hết, việc một bộ phận HS vẫn chú trọng học ở mức đủ đáp ứng yêu cầu môn học và ghi nhớ những nội dung có khả năng xuất hiện trong kiểm tra cho thấy cần tiếp tục đổi mới kiểm tra - đánh giá theo hướng giảm yêu cầu tái hiện kiến thức, tăng các nhiệm vụ đòi hỏi giải thích, liên hệ, vận dụng và giải quyết vấn đề. Bên cạnh đó, GV cần thiết kế các nhiệm vụ học tập giúp HS nhận thấy ý nghĩa và mối liên hệ của kiến thức, tăng cơ hội khám phá, đặt câu hỏi, liên hệ với thực tiễn và vận dụng kiến thức trong những tình huống khác nhau. Nhà trường cần tạo môi trường học tập khuyến khích sự chủ động, tự học và phản tư, đồng thời hỗ trợ GV tổ chức dạy học và đánh giá theo hướng thúc đẩy sự hiểu biết thay vì chủ yếu hướng đến ghi nhớ và hoàn thành yêu cầu trước mắt.

Nghiên cứu còn một số hạn chế. Mẫu khảo sát được thực hiện tại một số trường THPT công lập thuộc khu vực Bắc Trung Bộ. Thiết kế khảo sát cắt ngang chưa cho phép xác định sự thay đổi của tiếp cận học tập theo thời gian hoặc quan hệ nhân quả giữa tiếp cận học tập với các yếu tố của môi trường dạy học. Các nghiên cứu tiếp theo có thể mở rộng phạm vi khảo sát, kết hợp phương pháp định lượng và định tính, đồng thời xem xét mối quan hệ giữa tiếp cận học tập với phương pháp dạy học, kiểm tra - đánh giá, môi trường học tập và kết quả học tập của HS.

Tuyên bố về vai trò của các tác giả: *Nguyễn Thị Hà: Lên ý tưởng nghiên cứu, xác định phương pháp, khung phân tích, viết và sửa bản thảo; Phan Minh Tiến: Giám sát, chỉ đạo quá trình nghiên cứu, sửa bản thảo; Hồ Văn Dũng: Tổng quan tài liệu, xây dựng khung phân tích, viết và sửa bản thảo; Lê Văn Khuyến: Tổng quan tài liệu, xây dựng khung phân tích, viết và sửa bản thảo; Mai Thị Thanh Thủy: Phân tích kết quả thực trạng, xây dựng khung phân tích, viết và sửa bản thảo*

Tuyên bố về GenAI và Quyền tác giả: *Trong quá trình chuẩn bị bản thảo này, các tác giả đã sử dụng ChatGPT cho việc đề xuất ý tưởng nghiên cứu dựa trên xu hướng và tự động chuẩn hóa trích dẫn. Tất cả nội dung do công cụ hỗ trợ tạo ra đều đã được các tác giả kiểm tra, chỉnh sửa và xác minh bằng các nguồn tài liệu phù hợp. Các tác giả chịu hoàn toàn trách nhiệm về tính chính xác, tính nguyên bản và nội dung cuối cùng của bản thảo.*

Tuyên bố về xung đột lợi ích: *Các tác giả tuyên bố không có xung đột lợi ích.*

Lời cảm ơn: *Nhóm tác giả cảm ơn sự tài trợ của Đại học Huế qua đề tài "Dạy học theo quan điểm tích cực hóa hoạt động của học sinh tại các trường trung học phổ thông khu vực Bắc Trung Bộ", mã số DHH2025-03-203.*

Tài liệu tham khảo

Biggs, J. B. (1987). *Student approaches to learning and studying*. Australian Council for Educational Research.

Biggs, J., Kember, D., & Leung, D. Y. P. (2001). The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, *71*(1), 133-149. https://doi.org/10.1348/000709901158433

Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university* (4th ed.). Open University Press.
Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
Entwistle, N. J. (2009). *Teaching for understanding at university: Deep approaches and distinctive ways of thinking*. Palgrave Macmillan.
Entwistle, N. J., & McCune, V. (2004). The conceptual bases of study strategy inventories. *Educational Psychology Review*, *16*(4), 325-345.
Gabut, D. M. P., Rojo, M. E. M., Casas, W. C., Tondo, R. C., Jr., Mahilum, R. M., & Mutya, R. C. (2026). Comparing surface and deep learning strategies and their relationship to high school students' academic performance in science. *European Journal of Educational Research*, *15*(1), 199-210.
Ho, L., & Dimmock, C. (2023). Changing teachers' beliefs and practices towards learner-centred education: Experiences and lessons from Vietnam's education system reforms. *Practice*, *5*(3), 200-219. https://doi.org/10.1080/25783858.2023.2177191
Marton, F., & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning: I - Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, *46*(1), 4-11.
Murphy, D., Imms, W., & Mahat, M. (2025). Deeper learning by design: Secondary pupils' study approaches across innovative and traditional learning spaces. *Learning Environments Research*, *28*(3), 773-793. https://doi.org/10.1007/s10984-025-09546-z
Nguyễn Minh Tuấn (2015). Learning approaches in relation with demographic factors. *VNU Journal of Science: Education Research*, *31*(2), 27-39.
Pham, T. (2016). Student-centredness: Exploring the culturally appropriate pedagogical space in Vietnamese higher education classrooms using activity theory. *Australian Journal of Teacher Education*, *41*(1), 1-21. https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n1.1
Stes, A., De Maeyer, S., & Van Petegem, P. (2013). Examining the cross-cultural sensitivity of the Revised Two-Factor Study Process Questionnaire (R-SPQ-2F) and validation of a Dutch version. *PLoS ONE*, *8*(1), e54099. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0054099
Takase, M., & Yoshida, I. (2021). The relationships between the types of learning approaches used by undergraduate nursing students and their academic achievement: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Professional Nursing*, *37*(5), 836-845. https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2021.06.005
Urhahne, D. (2020). Learning approaches. *Educational Psychology*, *40*(5), 533-534. https://doi.org/10.1080/01443410.2020.1755503
Van-Dang, H. (2006). Learner-centeredness and EFL instruction in Vietnam: A case study. *International Education Journal*, *7*(4), 598-610.
Winje, Ø., & Løndal, K. (2020). Bringing deep learning to the surface: A systematic mapping review of 48 years of research in primary and secondary education. *Nordic Journal of Comparative and International Education*, *4*(2), 25-41. https://doi.org/10.7577/njcie.3798