

CÁC YẾU TỐ ẢNH HƯỞNG ĐẾN QUÁ TRÌNH GIẢI HỌC CÁ NHÂN: NGHIÊN CỨU ĐỐI TƯỢNG GIẢNG VIÊN ĐẠI HỌC

Nguyễn Đức Nhân

Trường Đại học Kinh tế Quốc dân

Email: nhannd@neu.edu.vn

Phạm Thị Bích Ngọc

Trường Đại học Kinh tế Quốc dân

Email: ngocpb@neu.edu.vn

Mã bài: JED-1451

Ngày nhận bài: 26/10/2023

Ngày nhận bài sửa: 21/03/2024

Ngày duyệt đăng: 15/04/2024

DOI: 10.33301/JED.VI.1451

Tóm tắt

Thuật ngữ giải học (unlearning) ngày càng nhận được sự quan tâm nhiều hơn trong bối cảnh hiện nay, tuy nhiên vẫn còn hạn chế các nghiên cứu thực nghiệm để xác định các yếu tố ảnh hưởng đến quá trình này nhằm hiểu rõ hơn bản chất của nó. Trên cơ sở lý thuyết nhận thức xã hội và lý thuyết bảo tồn nguồn lực, nghiên cứu này đã đề xuất mô hình với sự tác động của ba yếu tố: cá nhân, hành vi và tổ chức tới quá trình giải học cá nhân của đối tượng giảng viên đại học. Nghiên cứu cũng đã góp phần phát triển thang đo giải học cá nhân và sử dụng phương pháp định lượng để kiểm định với bộ dữ liệu khảo sát thuận tiện. Kết quả phân tích hồi quy cho thấy yếu tố cá nhân và yếu tố hành vi có tác động đến quá trình giải học cá nhân đúng theo như kỳ vọng của giả thuyết nghiên cứu. Kết quả nghiên cứu được thảo luận cụ thể trong bài viết và đưa ra các gợi ý cho các nghiên cứu trong tương lai.

Từ khóa: Giải học, Giải học cá nhân, Lý thuyết nhận thức xã hội, Lý thuyết bảo tồn nguồn lực.

Mã JEL: M53, O15

Factors Affecting the Processes of Individual Unlearning: Research on University Lecturers

Abstract

The term 'unlearning' is receiving increasing attention in the current context; however, limited empirical studies still identify factors affecting this process to better understand its nature. Based on the social cognitive theory and conservation of resource theory, this study has proposed a model with the impact of three factors: individual, behavioral, and organizational, on the individual unlearning process of university lecturers. The study also contributes to developing an individual unlearning scale and uses quantitative methods to test with a convenient survey data set. The results of regression analysis show that personal and behavioral factors significantly impact the individual unlearning process according to the expectations of the research hypothesis. The research results are discussed specifically in the article, and suggestions for future research are given.

Keywords: Unlearning, individual unlearning, social cognitive theory, conservation of resource theory.

JEL Codes: M53, O15

1. Giới thiệu

Tất cả chúng ta đều quen thuộc với khái niệm học tập (*learning*) như là một quá trình phát triển những kỹ năng và kiến thức mới, trong khi đó, giải học (*unlearning*) lại có thể là một thuật ngữ tương đối lạ lẫm. Các khái niệm về giải học cá nhân thường được tiếp cận qua mối quan hệ với việc học tập, đó có thể là tiền đề cho học tập mới (Macdonald, 2002), hay bản thân nó chính là một dạng học tập (Hislop & cộng sự, 2014).

Ở khía cạnh thứ nhất, giải học những thói quen, nhận thức, hành vi lỗi thời, có tính cản trở nhằm tạo khoảng trống hay động lực cho việc học tập mới, một số thuật ngữ được nhắc tới để so sánh cũng như phân tích, phân biệt giữa các vấn đề như quên lãng (*forgetting*), xóa bỏ (*wiping*). Trong khi các nghiên cứu giải học cá nhân thường nhấn mạnh cần tách biệt giải học với quên lãng, tức là phân biệt với sự đánh mất tri thức hay thông tin một cách vô thức (Matsuo, 2018), xóa bỏ lại có thể được định nghĩa như là một dạng bề ngoài của giải học, đề cập đến một quá trình thay đổi có chủ ý, tập trung vào một hoạt động hoặc thực tiễn tương đối hẹp (Hislop & cộng sự, 2014). Một thuật ngữ khác thường được chấp nhận nhiều hơn khi nghiên cứu về giải học cá nhân là giải học sâu (*deep unlearning*) – quá trình bao hàm việc đánh giá các giá trị và nhận định về đối tượng giải học (Hislop & cộng sự, 2014). Macdonald (2002) cũng đưa ra định nghĩa về giải học chuyển đổi (*transformative unlearning*) liên quan đến quá trình đặt câu hỏi, suy ngẫm và loại bỏ những giá trị cốt lõi, nhận định, tri thức liên quan.

Với khía cạnh xem xét giải học như một dạng học tập, một cách phân biệt đáng chú ý trong các nghiên cứu trước đây, đó là học tập vòng lặp đơn (*single-loop learning*) và học tập vòng lặp kép (*double-loop learning*) (Hislop & cộng sự, 2014). Trong khi học tập vòng lặp đơn khá tương đồng với việc xóa bỏ để thay đổi các hành vi hoặc thực tiễn cụ thể nào đó, quá trình học tập vòng lặp kép diễn ra khi các cá nhân phát hiện ra sự không phù hợp và sửa lỗi đó bằng cách thay đổi các giá trị và hiện trạng cơ bản chi phối hành vi (Argyris & Schön, 1996) – điều này mang nhiều nét tương đồng với cách tiếp cận giải học sâu của giải học cá nhân.

Tóm lại, bản thân việc giải học, tự nó không phải là một sự kết thúc, mà là một phương tiện để hỗ trợ học tập, đổi mới sáng tạo và thích ứng với sự thay đổi. Giải học liên quan đến một quá trình có ý thức, chủ đích để lựa chọn từ bỏ, loại bỏ hoặc ngừng sử dụng tri thức, giá trị hoặc hành vi, những gì được giải học sẽ không bị mất vĩnh viễn đối với người đó mà có thể được sử dụng lại vào một thời điểm nào đó trong tương lai.

Dựa trên quan điểm về vấn đề giải học cá nhân, lý thuyết nhận thức xã hội (Social Cognitive Theory - SCT) được đề xuất và phát triển bởi Bandura (1986, 1977) làm cơ sở để xây dựng mô hình nghiên cứu với các nhân tố ảnh hưởng, đồng thời làm rõ sự tác động của các nhân tố qua khung lý luận của lý thuyết bảo tồn nguồn lực (Conservation of Resources – COR) của Hobfoll (1989). Lý thuyết SCT chỉ ra mối quan hệ giữa các yếu tố liên quan đến các nhận thức và hành vi của mỗi cá nhân. Với lý thuyết COR, nghiên cứu dựa trên nguyên tắc mà mọi người sẽ có xu hướng đầu tư nguồn lực để đối phó với tổn thất nguồn lực, phục hồi từ tổn thất và để có được nguồn lực mới, qua đó giải thích sự tác động của các nhân tố đề xuất trong mô hình nghiên cứu. Theo đó, nghiên cứu này cung cấp một cách tiếp cận khác giải thích cho các nhân tố ảnh hưởng đến quá trình giải học cá nhân.

Mặt khác, các nghiên cứu về giải học nói chung chưa xuất hiện nhiều ở các nền kinh tế đang phát triển, trong đó có Việt Nam. Việc lựa chọn đối tượng nghiên cứu là giảng viên các trường đại học cũng giúp nghiên cứu thuận tiện và có ý nghĩa hơn trong thu thập dữ liệu. Do vấn đề nghiên cứu chưa được phổ biến rộng rãi nên lựa chọn một môi trường thiên về học thuật với trung tâm là các hoạt động học tập như các trường đại học sẽ mang lại những đối tượng khảo sát phù hợp, dễ dàng trao đổi các vấn đề khi thực hiện khảo sát để có thể mang lại những giá trị thực nghiệm quan trọng cho các lý thuyết liên quan đến giải học cá nhân.

Nghiên cứu này nhằm khám phá mối quan hệ giữa các yếu tố trong mô hình học tập dựa trên nhận thức xã hội với quá trình giải học cá nhân đối với đối tượng giảng viên đại học. Cụ thể, giải học được nhìn nhận qua các vấn đề tương đồng như quá trình học tập, qua đó vận dụng lý thuyết về học tập để phát triển mô hình nghiên cứu và kiểm định các giả thuyết. Nghiên cứu này cũng đã phát triển thang đo cho quá trình giải học cá nhân bao hàm cả vấn đề về hành vi và nhận thức, đóng góp làm phong phú thêm hiểu biết về vấn đề quan trọng nhưng còn nhiều điểm tranh cãi này.

2. Tổng quan nghiên cứu

2.1. Quá trình giải học cá nhân

Đối với quá trình giải học cá nhân, dù là cần thiết để hiểu hơn bản chất của nó nhưng còn rất hạn chế nghiên cứu đi sâu vào vấn đề này. Câu hỏi thường được đặt ra là các cá nhân có thật sự giải học được không và quá trình giải học diễn ra như thế nào? Gần đây, một mô hình giải học cá nhân được đề xuất bởi Matsuo (2021) bao gồm năm yếu tố: (1) khơi dậy trải nghiệm (*triggering experience*), (2) suy ngẫm (*reflection*), (3) giải học cá nhân (*unlearning*), (4) định hướng mục tiêu học tập (*learning goal orientation*), và (5) kết quả (*outcomes*). Mô hình này có nhiều nét tương ứng với mô hình chu trình học tập trải nghiệm của Kolb (1984), bao gồm trải nghiệm cụ thể, quan sát suy ngẫm, khái niệm hóa trừu tượng và thử nghiệm chủ động. Matsuo (2021) đã chỉ ra giải học không chỉ là kết quả của việc khái niệm hóa trừu tượng (Kolb, 1984), mà còn là sự thay thế kiến thức và kỹ năng cũ bằng những kiến thức và kỹ năng mới (Becker, 2005; Hislop và cộng sự, 2014; Tsang & Zahra, 2008).

Mặc dù rằng, để hiểu được vấn đề giải học cá nhân, cần phải xác định các yếu tố cụ thể ảnh hưởng đến hành vi giải học (Becker, 2010), nhưng lý thuyết hiện tại cũng có rất ít nghiên cứu định lượng được thực hiện đối với các nhân tố ảnh hưởng và kết quả của sự giải học cá nhân (Matsuo, 2019). Đáng chú ý, các tài liệu tổng quan hiện có đều nhấn mạnh vai trò của sự suy ngẫm (*reflection*) và suy ngẫm đa chiều (*critical reflection*) trong học hỏi bậc cao (*high-order learning*) (Mezirow, 2000 tổng quan bởi Matsuo, 2020; Kmieciak, 2020). Bên cạnh đó, một số nghiên cứu khác có khai thác các nhân tố tác động tới giải học cá nhân nhưng thường đánh giá qua vai trò trung gian của sự suy ngẫm hoặc suy ngẫm đa chiều (như Matsuo, 2018a, 2020). Ngoài ra, một số nghiên cứu ở Tây Ban Nha khi khám phá chung vấn đề giải học ở cả cấp độ tổ chức và cá nhân cũng đã chỉ ra một số nhân tố quan trọng tác động với các cấp độ khác nhau, với cá nhân là sức chịu đựng sự thất bại (*tolerance for failure*), hay với tổ chức là sự an toàn tâm lý (*psychological safety*) (Cegarra-Navarro & Dewhurst, 2006).

Trước đó, dựa trên tổng quan tài liệu và nghiên cứu liên quan đến giải học và các yếu tố ảnh hưởng đến giải học ở cả cấp độ cá nhân và tổ chức, Becker (2005) cũng đã phát triển và đề xuất một mô hình với các nhân tố được cân nhắc song song, và sẽ ảnh hưởng đến cả việc học tập và giải học. Cụ thể là các yếu tố như tri thức ẩn (*tacit knowledge*), tri thức hiện (*explicit knowledge*) và hệ quy chiếu (*frames of reference*) ở cấp độ cá nhân; và tri thức trơ (*inert knowledge*), bộ nhớ (*memory*) và văn hóa (*culture*) ở cấp độ tổ chức, ảnh hưởng đến sự giải học của cá nhân trong tổ chức (Becker, 2005). Becker (2005) cũng đề xuất các nghiên cứu thực nghiệm xác định các yếu tố tiềm ẩn khác có thể ảnh hưởng đến việc giải học cá nhân như tuổi tác, giới tính, thời gian làm việc hoặc loại hình tổ chức/ngành nghề. Ngoài ra, kết quả từ nghiên cứu của Becker (2010) đã xác định các yếu tố cản trở hoặc trợ giúp quá trình giải học cá nhân bao gồm cả yếu tố cấp độ tổ chức như mức độ hỗ trợ và đào tạo của tổ chức (*level of organizational support and training*), lịch sử thay đổi của tổ chức (*organization's history of change*), và yếu tố cấp độ cá nhân như là hiểu rõ nhu cầu thay đổi (*understanding the need for change*), đánh giá về sự thay đổi (*assessment of the change*), trải nghiệm tích cực và hỗ trợ phi chính thức (*positive experience and informal support*), quan điểm trước đó của cá nhân (*individual's prior outlooks*), cảm xúc và kỳ vọng của cá nhân (*individuals' feelings and expectations*). Nghiên cứu này của Becker (2010) chỉ sử dụng phân tích nhân tố khám phá EFA và đề xuất nghiên cứu trong tương lai sẽ phân tích nhân tố khẳng định CFA trên một mẫu lớn hơn và đa dạng hơn, và việc sử dụng các kỹ thuật như Mô hình phương trình có cấu trúc SEM có thể hỗ trợ xác nhận các mô hình mới phù hợp hơn.

Như vậy, việc xây dựng một mô hình các nhân tố tác động đến quá trình giải học cá nhân vẫn là khoảng trống nghiên cứu cần được đóng góp, bổ sung nhiều hơn trong tương lai thông qua các nghiên cứu thực nghiệm. Việc phát triển các mô hình nghiên cứu đối với quá trình giải học cá nhân dựa trên các lý thuyết về học tập cũng là phù hợp bên cạnh các nghiên cứu liên quan đến giải học trước đây.

Một vấn đề được tranh luận khác khi tiến hành nghiên cứu thực nghiệm về giải học đó là sự đo lường liên quan đến hành vi hay nhận thức của quá trình này. Để làm rõ vấn đề có thể nhìn nhận qua sự phát triển thang đo giải học cá nhân trong các nghiên cứu trước đây. Gần đây, thang đo Giải học cá nhân được phát triển từ nghiên cứu của Matsuo (2018a) được sử dụng nhiều trong các nghiên cứu tiếp theo của chính tác giả Matsuo tại cả Nhật Bản và Hoa Kỳ, hay trong nghiên cứu của Kmieciak (2020) tại Ba Lan. Đi ngược lại xa hơn, thang đo Matsuo (2018a) cũng được phát triển dựa trên thang đo được đề xuất trước đó bởi Akgün & cộng sự (2006) vốn được áp dụng đối với giải học cấp độ đội/nhóm. Thang đo của Matsuo (2018a) bao gồm hai khía cạnh chính: thay đổi niềm tin và thay đổi lệ thường, thói quen, tuy nhiên nó lại tập trung vào các khía cạnh tương đối hẹp như sự phát triển công nghệ, môi trường và nhu cầu khách hàng, phương pháp và quy

trình làm việc, phương pháp thu nhận và chia sẻ thông tin, và quá trình và phương pháp ra quyết định. Điều này khiến cho việc vận dụng thang đo cần tính đến sự phù hợp với đối tượng khảo sát.

Bên cạnh đó, thang đo của Cegarra-Navarro & cộng sự (2010) đo lường dựa trên ba khía cạnh: các cá nhân có thể xác định những hành vi không phù hợp và thay đổi chúng trong những tình huống mới; các cá nhân có thể tự nhận ra những sai lầm của mình trong những tình huống mới; và các cá nhân có thể nhận ra sự bất cập trong cách thức lập luận hoặc cách thức đưa ra giải pháp (Cegarra-Navarro & cộng sự, 2010; Wang & cộng sự, 2019). Có thể thấy cách tiếp cận này gắn liền nhiều hơn về sự thay đổi hành vi trong giải học cá nhân. Theo đó, đề tài này tham khảo cả hai thang đo kể trên để đề xuất thang đo giải học cá nhân theo cách phân chia vấn đề của Matsuo (2018a) (niềm tin/nhận thức và hành vi) kết hợp nội dung thang đo được hiệu chỉnh từ Cegarra-Navarro & cộng sự (2010) phù hợp khi nghiên cứu đối tượng giảng viên đại học với hai mảng công việc chính là giảng dạy và nghiên cứu khoa học.

2.2. Phát triển giả thuyết nghiên cứu

Lý thuyết SCT được sử dụng rộng rãi để tìm hiểu về sự thay đổi hành vi con người - giải thích hành vi được hình thành dựa trên sự tương tác lẫn nhau giữa các bộ ba yếu tố hành vi, cá nhân (nhận thức) và môi trường tổ chức. Lý thuyết này chỉ ra khi cá nhân giảng viên thể hiện sự tự tin về năng lực và kết quả của tri thức sẽ thúc đẩy quá trình học tập (Bandura và cộng sự, 1999). Vai trò quan trọng của nhận thức cũng đã được nhấn mạnh như một yếu tố phổ biến trong vấn đề giải học tổ chức (Klammer & Gueldenberg, 2019). Để quyết định từ bỏ một cái gì đó, các cá nhân sẽ cần suy ngẫm, đánh giá để dẫn đến sự chấp nhận như quá trình MacDonald (2002) đã đề xuất, được tiếp cận qua các nghiên cứu về giải học của Matsuo (2018a, 2019, 2020) đặc biệt nhấn mạnh vào sự suy ngẫm đa chiều. Điều này đòi hỏi phải thử thách và thậm chí từ bỏ những niềm tin và thói quen đã được thiết lập, thể hiện sự đầu tư nguồn lực cá nhân và năng lượng đáng kể dưới góc nhìn của lý thuyết COR (Hobfoll, 1989, được vận dụng bởi Tran, 2023).

Trong xu hướng phát triển công nghệ trong hoạt động giảng dạy, một số giảng viên có thể thấy khó khăn trong việc sử dụng công nghệ cũng như chuyển đổi cách thức làm việc thông thường. Hay với xu hướng quốc tế hóa, một số hoạt động nghiên cứu cũng đòi hỏi sự chuẩn hóa cao hơn, ví dụ việc trích dẫn tài liệu tham khảo, tổng quan tài liệu, có thể gây khó khăn cho một số cá nhân quen thuộc cách làm cũ. Với những trải nghiệm “khó khăn” như vậy, kỳ vọng cá nhân ở đây thường là sự thay đổi sẽ khó được thực hiện. Cách tiếp cận này mang nhiều nét tương đồng với đề xuất của Becker (2010) về yếu tố tác động cá nhân tới giải học cá nhân, cụ thể Becker gọi tên là “cảm giác và kỳ vọng”. Yếu tố này được mô tả *liên quan cụ thể đến cảm giác e ngại đối với sự thay đổi, mức độ thoải mái với hệ thống trước đó và dự tính rằng những thay đổi sẽ khó khăn* (Becker, 2010). Theo lý thuyết COR, con người coi trọng tài nguyên và có thể cảm thấy căng thẳng nếu họ gặp phải tình trạng mất tài nguyên rỗng thực tế hoặc tiềm ẩn, nên họ có xu hướng duy trì và bảo vệ tài nguyên để tránh mất tài nguyên (Hobfoll, 1989) – điều này có thể cản trở sự giải học các tri thức, niềm tin, thói quen khi được xem như là nguồn lực của mỗi cá nhân. Do đó, giả thuyết về nhân tố cá nhân – Cảm giác và Kỳ vọng được đề xuất:

H1: Yếu tố cá nhân ảnh hưởng ngược chiều tới quá trình giải học cá nhân

Lý thuyết SCT cũng chỉ ra rằng mối tương quan giữa hành vi và môi trường trong hệ thống bộ ba yếu tố là tác động qua lại theo hai chiều. Rushmer & Davies (2004) đề xuất những sự thay đổi từ bên ngoài lại là chất xúc tác cho quá trình giải học của mỗi cá nhân. Trong khi đó, yếu tố hành vi thường chịu tác động bởi ý định (Ajzen, 1991) và các nghiên cứu trước đây cũng thường tập trung dự đoán ý định hành vi thay vì một hành vi thực sự (Al-Rafee & Cronan, 2006). Nghiên cứu này tiếp cận quá trình giải học cũng không phải là một hành vi thực sự để quan sát mà cần tìm hiểu qua các yếu tố tác động. Môi trường luôn biến động và thay đổi, nó sẽ tác động làm thay đổi hành vi dù muốn hay không, và cá nhân sẽ học học, bắt chước hành vi và sự nhận thức từ các cá nhân khác mà họ xem là hình mẫu hoặc từ các dấu hiệu của môi trường xung quanh (Bandura, 1977, 1986). Do đó, xem xét quá trình giải học, yếu tố hành vi và môi trường có thể xem xét qua hai khía cạnh được đề xuất bởi Becker (2010): sự ủng hộ phi chính thức (*informal support*) và sự hỗ trợ từ tổ chức (*organizational support*).

Sự ủng hộ phi chính thức ở đây liên quan nhiều hơn ở cấp độ cá nhân, thường diễn ra giữa những đồng nghiệp với nhau hoặc cũng có thể giữa các nhân với quản lý, phân biệt với các chương trình đào tạo hay thông tin mang tính hỗ trợ chính thức từ tổ chức. Thông thường, các tổ chức cũng có những chính sách đổi

mới sáng tạo, tuy nhiên, một số hoạt động giao tiếp diễn ra phi chính thức giữa các cấp nhằm khuyến khích sự thay đổi cũng có vai trò rất quan trọng. Khi một nhân viên cảm thấy tin tưởng rằng ý tưởng mới có thể được người quản lý quan tâm như một sự cải tiến hệ thống cũ và có những trao đổi với nhau, họ sẽ cảm thấy việc áp dụng những thay đổi được khuyến khích. Các giảng viên khi thực hiện nghiên cứu và chia sẻ nghiên cứu của mình với đồng nghiệp, đôi khi đòi hỏi sự thay đổi trong nhận thức, nhận được sự ủng hộ và tư vấn của đồng nghiệp có thể là một động lực để từ bỏ cái cũ, hướng tới điều mới mẻ hơn. Việc cung cấp trạng thái như vậy tạo ra điều kiện, một loại tài nguyên khác được xác định bởi lý thuyết COR, gợi ý rằng khi không đối mặt với căng thẳng, mọi người cố gắng phát triển thặng dư tài nguyên để bù đắp khả năng mất mát trong tương lai (Hobfoll, 1989, tr. 517), có thể được sử dụng để thay thế và bù đắp tổn thất rỗng về tài nguyên, hay xây dựng tài nguyên bằng cách đầu tư tài nguyên hiện tại để thu được tài nguyên trong tương lai (Tran, 2019).

Qua đó, yếu tố hành vi dựa trên sự ủng hộ phi chính thức được đề xuất với giả thuyết:

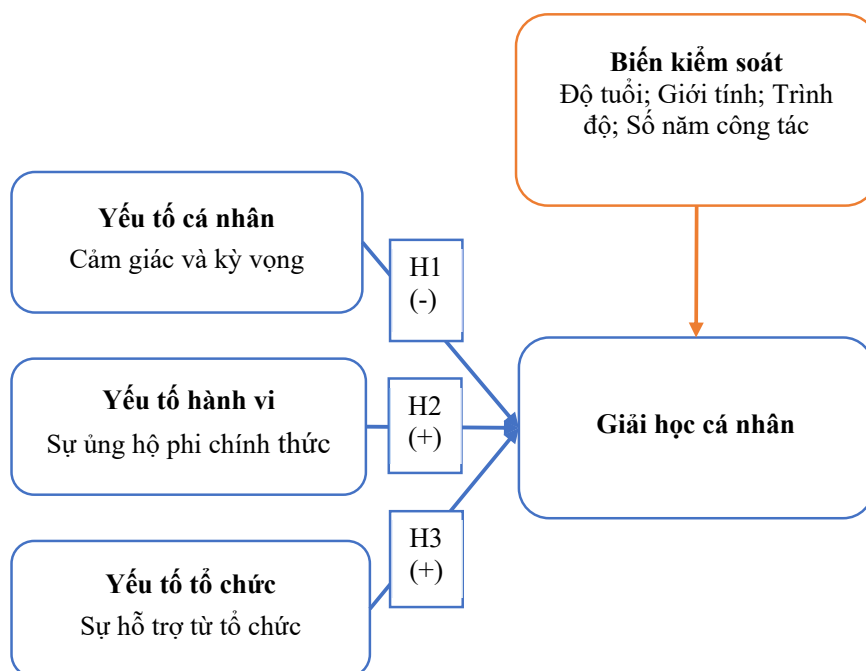
H2: *Yếu tố hành vi ảnh hưởng thuận chiều đến quá trình giải học cá nhân*

Dựa trên lý thuyết SCT, Kuenzi & cộng sự (2020) đã đưa ra quan điểm môi trường làm việc sẽ giúp định hình sự nhận thức và khuyến khích hành vi của nhân viên trong một tổ chức bằng các quy định của hệ thống khen thưởng. Theo đó, tổ chức với những quy định, chính sách thể hiện sự hỗ trợ cho sự đổi mới sáng tạo sẽ là yếu tố thúc đẩy, khuyến khích các hành vi liên quan đến quá trình đổi mới sáng tạo. Becker (2010) cũng chỉ ra sự hỗ trợ từ tổ chức liên quan đến chất lượng, tính kịp thời và khả năng ứng dụng của tài liệu bằng văn bản và chương trình đào tạo được cung cấp để hỗ trợ sự thay đổi như là một yếu tố của giải học. Tuy nhiên, nó không chỉ đơn thuần là yếu tố cung cấp đào tạo mà còn là yếu tố can thiệp hoặc liên quan đến các phương pháp hoặc hệ thống trước đó, đòi hỏi phải có hướng dẫn học tập hoặc hỗ trợ công việc song song với các quy trình mới với quy trình cũ hoặc tài liệu trình bày rõ ràng thông tin mới hơn trong khuôn khổ các phương pháp tiếp cận trước đó. Điều này tạo ra nguồn lực các điều kiện theo lý thuyết COR, cho phép cá nhân có thể giải học mà không bị cản trở bởi nỗi sợ mất mát nguồn lực hiện tại. Bất kể cách tiếp cận nào, việc giải học không chỉ là sự cân nhắc thoáng qua hay gián tiếp mà phải được cân nhắc trước sau để tạo điều kiện thuận lợi cho việc học tập một cách hiệu quả (Becker, 2010). Qua đó, yếu tố môi trường dựa trên sự hỗ trợ từ tổ chức được đề xuất với giả thuyết:

H3: *Yếu tố tổ chức ảnh hưởng thuận chiều đến quá trình giải học cá nhân.*

3. Phương pháp nghiên cứu

Hình 1: Mô hình nghiên cứu đề xuất



Trong bài viết này, đối tượng giảng viên đại học được lựa chọn để nghiên cứu về giải học cá nhân. Khái niệm này còn tương đối mới, chưa được sử dụng nhiều trong thực tiễn nên việc tiếp cận qua đối tượng giảng viên là cần thiết để có thể diễn giải rõ ràng hơn các vấn đề liên quan. Mục tiêu chính của nghiên cứu này là kiểm định mô hình các yếu tố tác động đến quá trình giải học cá nhân.

3.1. Thang đo

Các khái niệm được sử dụng trong nghiên cứu này bao gồm: Giải học cá nhân, yếu tố cá nhân (cảm giác và kỳ vọng), yếu tố hành vi (sự ủng hộ phi chính thức) và yếu tố tổ chức (sự hỗ trợ từ tổ chức). Tất cả các thang đo đều được thừa kế từ các nghiên cứu trước và có điều chỉnh cần thiết qua quá trình khảo sát thử. Các thang đo đều sử dụng dạng Likert 5 điểm, trong đó 1 là Rất không đồng ý và 5 là Rất đồng ý.

Như đã nhắc tới ở phần tổng quan nghiên cứu, dựa trên tham khảo các thang đo trước đây về giải học cá nhân, kết hợp với quá trình nghiên cứu định tính, đề tài này đề xuất thang đo giải học cá nhân theo cách phân chia vấn đề của Matsuo (2018a) (niềm tin/nhận thức và hành vi) kết hợp nội dung thang đo được hiệu chỉnh từ Cegarra-Navarro & cộng sự (2010), Wang & cộng sự (2019) phù hợp khi nghiên cứu đối tượng giảng viên đại học (*chi tiết xem ở phụ lục*).

Thang đo Yếu tố cá nhân (Cảm giác và Kỳ vọng), Yếu tố hành vi (Ủng hộ phi chính thức) và Yếu tố tổ chức (Sự hỗ trợ của tổ chức) đều gắn với đề xuất của Becker (2010) về các yếu tố thúc đẩy hoặc cản trở giải học cá nhân khi triển khai các công nghệ mới. Nghiên cứu Becker (2010) cũng làm cơ sở để đề xuất thang đo trong các nghiên cứu thực nghiệm. Nghiên cứu dựa trên kết quả từ phỏng vấn sâu và pilot test, sẽ hiệu chỉnh các câu hỏi theo từng biến trước khi đưa vào bảng hỏi khảo sát (*chi tiết xem ở phụ lục*).

Công cụ phiếu khảo sát được xây dựng dựa trên các biến quan sát đo lường các khái niệm nghiên cứu trong mô hình. Ngoài ra, phiếu khảo sát còn gồm các câu hỏi về nhân khẩu học như giới tính, độ tuổi, trình độ học vấn và số năm công tác. Các câu hỏi trong phiếu khảo sát được kiểm tra, đối chiếu cẩn thận theo quy trình để đảm bảo sự nhất quán ngữ nghĩa giữa bản gốc tiếng Anh và bản dịch tiếng Việt. Sau đó, phiếu khảo sát được hoàn thiện dựa trên kết quả khảo sát thử với mẫu nhỏ, thuận tiện.

3.2. Mẫu nghiên cứu

Trong nghiên cứu này, do khó khăn trong việc tiếp cận và có được danh sách đầy đủ của đối tượng khảo sát nên tác giả đã kết hợp lấy mẫu thuận tiện và phương pháp “bóng tuyết” (snowball) – tìm đối tượng tiếp theo dựa trên gợi ý hoặc giới thiệu của đối tượng vừa khảo sát trước đó nhằm đảm bảo quy mô mẫu theo yêu cầu, phiếu khảo sát được gửi tới đối tượng giảng viên chủ yếu qua con đường trực tiếp, một số nhỏ qua các kênh online khác. Tác giả đã nhận được 125 phiếu hợp lệ để sử dụng được cho phân tích.

Mẫu nghiên cứu gồm các giảng viên có độ tuổi đa dạng, trong đó độ tuổi từ 30-40 đông nhất chiếm 65%. Trong mẫu khảo sát có gần 66,4% là nữ và 33,6% là nam. Về trình độ học vấn, hơn 70% đối tượng khảo sát có trình độ thạc sĩ, còn lại 28% là trình độ Tiến sĩ. Cuối cùng là về số năm công tác, trên 36,6% có số năm công tác từ 10 đến dưới 20 năm, nhóm giảng viên trên 20 năm công tác là 8,8%, còn lại khoảng hơn 50% có dưới 10 năm công tác tại trường.

4. Kết quả nghiên cứu

4.1. Đánh giá thang đo

Nghiên cứu sử dụng hệ số Cronbach Alpha để đánh giá độ tin cậy của từng thang đo và thực hiện phân tích nhân tố khám phá (EFA) để đánh giá giá trị hội tụ và phân biệt của các thang đo. Kết quả phân tích cho thấy, sau khi loại đi một số chỉ báo có Hệ số tương quan biến tổng nhỏ hơn 0,3 (B7, B11, O12, O13), các thang đo đều đã đạt yêu cầu về độ tin cậy và giá trị (Hair & cộng sự, 1987).

Cụ thể, Cronbach Alpha của tất cả 4 thang đo đều cho thấy độ tin cậy ở mức lớn hơn 0,6. EFA được thực hiện đồng thời cho 14 chỉ báo quan sát đo lường 3 biến độc lập. Kết quả phân tích EFA cho thấy các thang đo đều đạt yêu cầu về số nhân tố trích, tổng phương sai trích lớn hơn 50% và hệ số tải lớn hơn 0,5. Cụ thể, ba nhóm nhân tố nêu trên giải thích được 63,57% biến thiên của 14 biến quan sát, được chia ra trong Bảng 1.

4.2. Kiểm định giả thuyết nghiên cứu

Phương pháp phân tích hồi quy bội được sử dụng với sự trợ giúp của phần mềm SPSS 20 để kiểm định mô hình và các giả thuyết nghiên cứu. Kết quả kiểm định được trình bày trong Bảng 2 cho thấy mô hình có ý nghĩa thống kê ($F = 7,78; p < 0,001$).

Kết quả phân tích hồi quy cho thấy yếu tố cá nhân có tác động ngược chiều lên quá trình giải học cá nhân như mong đợi ($\beta = -0,196$; $p = 0,017 < 0,05$), giả thuyết H1 được chấp nhận. Tương tự, yếu tố hành vi có tác động thuận chiều tới giải học cá nhân và có cường độ mạnh nhất trong số các biến độc lập ($\beta = 0,351$; $p = 0,000 < 0,01$), trong khi tác động của yếu tố tổ chức tuy thuận chiều nhưng không có ý nghĩa thống kê ($\beta = 0,087$; $p = 0,284 > 0,1$). Như vậy, H2 được chấp nhận, nhưng H3 chưa đủ điều kiện để nhận được sự ủng hộ. Các kết quả nghiên cứu sẽ được bàn luận ở phần tiếp theo.

Bảng 1: Ma trận xoay cho các biến độc lập

	Thành phần		
	1	2	3
P1	0,846		
P2	0,834		
P5	0,829		
P4	0,825		
P6	0,791		
P3	0,755		
O15		0,867	
O16		0,812	
O14		0,784	
O17		0,531	
O18		0,512	
B9			0,848
B8			0,839
B10			0,724

Phép trích: Phân tích thành phần chính.
 Phép xoay: Varimax với hệ số Kaiser
 a. Phép xoay hội tụ trong 5 lần lặp.

Bảng 2: Kết quả kiểm định mô hình và giả thuyết nghiên cứu

Biến	Beta	Sig.
<i>Biến kiểm soát</i>		
Giới tính	-1,154	0,251
Độ tuổi	1,210	0,229
Trình độ	-1,995	0,048
Số năm công tác	0,684	0,495
<i>Biến độc lập</i>		
Yếu tố cá nhân	-0,196	0,017
Yếu tố hành vi	0,351	0,000
Yếu tố tổ chức	0,087	0,284
R ² hiệu chỉnh: 0,277		
F = 7,780; Sig. = 0,000		

5. Bàn luận kết quả nghiên cứu và đề xuất

5.1. Bàn luận

Nghiên cứu này dựa trên mô hình lý thuyết nhận thức xã hội SCT kết hợp với các đề xuất của nghiên cứu trước đây để xem xét tác động của một số yếu tố tới quá trình giải học cá nhân đối với giảng viên đại học. Bên cạnh việc kiểm chứng các lý thuyết phù hợp với bối cảnh nền kinh tế đang phát triển dựa trên thực nghiệm, nghiên cứu cũng đã mở rộng lý luận về các nhân tố ảnh hưởng đến quá trình giải học cá nhân qua lý thuyết bảo tồn nguồn lực COR.

Cụ thể, nghiên cứu đề xuất mô hình với 3 giả thuyết nghiên cứu về sự tác động của yếu tố cá nhân, hành vi và tổ chức. Kết quả phân tích hồi quy đã chỉ ra 2 giả thuyết nghiên cứu (H1 và H2) được chấp nhận. Tương tự phân tích và đề xuất của Becker (2010), yếu tố cá nhân có tác động ngược chiều đến quá trình giải học cá nhân, điều này phản ánh thực tiễn tại các trường đại học tại Việt Nam khi mà những giảng viên thường có xu hướng nhìn nhận, e ngại những khó khăn cho sự thay đổi trong công việc của họ, như là phương pháp giảng dạy, phương pháp đánh giá đang được áp dụng; họ muốn giữ cho mình sự thoải mái với những gì đã làm trước đây, qua đó chính là sự cản trở quá trình giải học, khó chấp nhận một khía cạnh nào đó cần phải loại bỏ để sẵn sàng tiếp nhận cái mới. Nghiên cứu này, qua việc vận dụng lý thuyết COR đã làm rõ hơn mối quan hệ trên, khi các cá nhân phải đầu tư nguồn lực để bảo vệ khỏi sự mất mát tài nguyên, phục hồi sau tổn thất và thu được tài nguyên.

Cùng với đó, kết quả nghiên cứu cũng ủng hộ giả thuyết về tác động thuận chiều của yếu tố hành vi tới quá trình giải học cá nhân như phân tích của Becker (2010). Hơn nữa, hành vi là yếu tố tác động với cường độ mạnh nhất trong số các yếu tố ảnh hưởng trong mô hình. Xét bối cảnh công việc của giảng viên đại học, những đề xuất, ý tưởng khi được chia sẻ mà nhận được sự ủng hộ và tư vấn nhiệt tình từ người quản lý, các chuyên gia đóng vai trò là một động lực quan trọng để sẵn sàng từ bỏ cái cũ, hướng tới điều mới mẻ hơn. Đây có thể chính là lý do thúc đẩy quá trình giải học của mỗi cá nhân. Theo quan điểm của lý thuyết COR cũng đã làm rõ hơn mối quan hệ này, hành vi ủng hộ của đồng nghiệp làm giảm mối đe dọa hoặc mất mát tài nguyên thực tế bằng cách cung cấp các đối tượng hoặc điều kiện để bù đắp cho việc mất đi nguồn lực tri thức.

Không như giả thuyết H3 đặt ra, yếu tố tổ chức dù có mối quan hệ thuận chiều nhưng lại không có tác động có ý nghĩa thống kê đối với quá trình giải học cá nhân. Có thể giải thích cho kết quả này là dù sự hỗ trợ của tổ chức là cần thiết để khuyến khích quá trình giải học nhưng không phải là chủ yếu, đặc biệt đối với công việc giảng viên đòi hỏi sự độc lập, đặc trưng cá nhân và tự chủ tương đối cao.

5.2. Hạn chế và đề xuất nghiên cứu trong tương lai

Nghiên cứu này mới tập trung vào đối tượng giảng viên đại học, nên các nghiên cứu tương lai có thể mở rộng mẫu nghiên cứu với đa dạng hơn các đối tượng khảo sát. Trong tương lai, việc lựa chọn một số ngành nghề đòi hỏi sự sáng tạo, đổi mới liên tục để so sánh tác động của các yếu tố có thể mang lại kết quả có ý nghĩa.

Nghiên cứu này đã dùng các kết quả thực nghiệm để đánh giá tác động của các yếu tố đề xuất từ nghiên cứu của Becker (2010) đối với giải học cá nhân. Đồng thời, dựa trên lý thuyết nhận thức xã hội, nghiên cứu đã đặt giải học vào bối cảnh tương đồng với sự học tập được nghiên cứu rộng rãi trước đó. Theo đó, các nghiên cứu tiếp theo có thể tiếp tục mở rộng mô hình với việc xem xét các yếu tố ảnh hưởng khác tham khảo từ các mô hình học tập, đồng thời có thể xem xét mối quan hệ với các hành vi đổi mới sáng tạo trong công việc vốn liên quan chặt chẽ với mục đích của quá trình giải học.

Kết quả của nghiên cứu với phạm vi giảng viên đại học chỉ ra mối quan hệ có ý nghĩa của yếu tố cá nhân và hành vi đối với quá trình giải học, tuy nhiên lại không đủ điều kiện để xác nhận đối với yếu tố môi trường. Nghiên cứu trong tương lai có thể tiếp tục làm rõ hơn mối quan hệ này qua các cách tiếp mới để bổ sung thêm cho các lý thuyết về giải học.

Tài liệu tham khảo

- Ajzen, I. (1991), 'The theory of planned behavior', *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179-211.
- Al-Rafee, S., & Cronan, T. P. (2006), 'Digital piracy: Factors that influence attitude toward behavior', *Journal of Business Ethics*, 63, 237-259.
- Argyris, C., & Schön, D. (1996), *Organizational Learning II: Theory, Method, and Practice*, Reading, Addison-Wesley, Massachusetts.
- Bandura, A. (1977), 'Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change', *Psychological Review*, 84(2), 191-215.

-
- Bandura, A. (1986), *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Bandura, A., Freeman, W. H., & Lightsey, R. (1999), *Self-efficacy: The exercise of control*, New York.
- Becker, K. (2005), 'Individual and organisational unlearning: directions for future research', *International Journal of Organisational Behaviour*, 9(7), 659-670.
- Becker, K. (2010), 'Facilitating unlearning during implementation of new technology', *Journal of Organizational Change Management*, 23(3), 251-268.
- Cegarra-Navarro, J., & Dewhurst, F. (2006), 'Linking shared organisational context and relational capital through unlearning', *The Learning Organization*, 13(1), 49-62.
- Durst, S., Heinze, I., Henschel, T., & Nawaz, N. (2020), 'Unlearning: a systematic literature review', *International Journal of Business and Globalisation*, 24(4), 472-495.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (1987), *Multivariate data analysis with readings*, McMillan, New York.
- Hislop, D., Bosley, S., Coombs, C., & Holland, J. (2014), 'The process of individual unlearning: A neglected topic in an under-researched field', *Management Learning*, 45(5), 540-560.
- Hobfoll, S. (1989), 'Conservation of resources: a new approach at conceptualizing stress', *American Psychologist*, 44(3), 513-524.
- Klammer, A., & Gueldenberg, S. (2019), 'Unlearning and forgetting in organizations: a systematic review of literature', *Journal of Knowledge Management*, 23(5), 860-888.
- Kmieciak, R. (2020), 'Critical reflection and innovative work behavior: the mediating role of individual unlearning', *Personnel Review*, 50(2), 439-459.
- Kolb, D. A. (1984), *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*, Prentice Hall.
- Kuenzi, M., Mayer, D. M., & Greenbaum, R. L. (2020), 'Creating an ethical organizational environment: The relationship between ethical leadership, ethical organizational climate, and unethical behavior', *Personnel Psychology*, 73(1), 43-71.
- Macdonald, G. (2002), 'Transformative unlearning: safety, discernment and communities of learning', *Nursing Inquiry*, 9(3), 170-178.
- Matsuo, M. (2018a), 'Goal orientation, critical reflection, and unlearning: An individual-level study', *Human Resource Development Quarterly*, 29(1), 49-66.
- Matsuo, M. (2018b), 'How does managerial coaching affect individual learning? The mediating roles of team and individual reflexivity', *Personnel Review*, 47(1), 118-132.
- Matsuo, M. (2019), 'Critical reflection, unlearning, and engagement', *Management Learning*, 50(4), 465-481.
- Matsuo, M. (2020), 'Managers' exploration activities and individual unlearning: The mediating role of learning orientation and reflection', *The International Journal of Human Resource Management*, 31(5), 638-656.
- Mezirow, J. (2000), 'Learning to think like an adult: Core concepts of transformation theory', In J. Mezirow (Ed.), *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*, 3-33, Jossey-Bass Publishers, San Francisco, CA.
- Rodrigues, H., & de Souza Bido, D. (2019), 'Individual unlearning from the point of view of managers in merger and acquisition events in Brazil', *Cuadernos De Administración*, 35(64), 3-19.
- Rushmer, R., & Davies, H. (2004), 'Unlearning in health care', *BMJ Quality & Safety*, 13(suppl 2), ii10-ii15.
- Tran, H. P. (2019), 'How authentic leadership promotes individual knowledge sharing: viewing from the lens of COR theory, Management & Marketing', *Challenges for the Knowledge Society*, 14(4), 386-401.
- Tran, H. P. (2023), 'How does high-performance work system influence employees' creativity? The role of critical reflection and human resource management attribution', *International Journal of Emerging Markets*. DOI: <https://doi.org/10.1108/IJOEM-03-2022-0508>.
- Tsang, E., & Zahra, S. (2008), 'Organizational unlearning', *Human Relations*, 61(10), 1435-1462.
- Zhao, Y., Lu, Y., & Wang, X. (2013), 'Organizational unlearning and organizational relearning: a dynamic process of knowledge management', *Journal of Knowledge Management*, 17(6), 902-912.