https://doi.org/10.66270/vap26.v14.n3.4

STRUCTURAL PROFILES OF GROUP COHESION IN LEARNING: A CLUSTER-ANALYTIC APPROACH AMONG JOURNALISM AND COMMUNICATION STUDENTS

Ly Thi Minh Hang
Academy of Journalism and Communication

Received: April 11, 2026
Accepted: May 20, 2026

Abstract: *This study identified structural profiles of group cohesion in collaborative learning among journalism and communication students using a multidimensional and configurational approach. Data from 286 students at the Academy of Journalism and Communication were analyzed with K-means clustering across three components: cognitive cohesion, affective cohesion, and behavioral cohesion. Three profiles were identified: an integrated cohesion profile, characterized by high levels and close links among the components; a functionally differentiated cohesion profile, characterized by fairly high levels but lower affective cohesion than cognitive and behavioral cohesion; and a diminished cohesion profile, characterized by relatively lower levels than the other two clusters. Within-cluster correlation analysis showed statistically significant positive associations among the components in Cluster 2. The study provides initial evidence for applying a configurational approach to the study of learning-group cohesion. Limitations include the use of convenience sampling and the absence of tests of the association between structural profiles and learning outcomes.*

Keywords: *Group cohesion; Cohesion structure; Collaborative learning; Cluster analysis; Journalism and communication students.*

CÁC KIỂU CẤU TRÚC CỐ KẾT NHÓM TRONG HỌC TẬP: TIẾP CẬN PHÂN TÍCH CỤM TRÊN SINH VIÊN HỌC VIỆN BÁO CHÍ VÀ TUYÊN TRUYỀN

Lý Thị Minh Hằng
Học viện Báo chí và Tuyên truyền.

Ngày nhận bài: 11/4/2026
Ngày duyệt đăng bài: 20/5/2026

Tóm tắt: *Nghiên cứu xác định các kiểu cấu trúc cố kết nhóm trong học tập hợp tác của sinh viên Báo chí - Truyền thông theo tiếp cận đa chiều và cấu hình. Dữ liệu từ 286 sinh viên tại Học viện Báo chí và Tuyên truyền được phân tích bằng phương pháp phân cụm K-means trên ba thành tố: cố kết nhận thức, cố kết cảm xúc, cố kết hành vi. Kết quả xác định được ba kiểu cấu trúc: cấu trúc cố kết tích hợp (mức cao, liên kết chặt chẽ giữa các thành tố), cấu trúc cố kết phân tách theo chức năng (mức khá, trong đó cố kết cảm xúc thấp hơn nhận thức và hành vi), cố kết suy giảm (mức thấp hơn tương đối so với hai cụm còn lại). Phân tích tương quan trong từng cụm cho thấy trong Cụm 2, các thành tố có mối liên hệ thuận có ý nghĩa thống kê. Nghiên cứu cung cấp bằng chứng ban đầu cho việc vận dụng tiếp cận cấu hình trong nghiên cứu cố kết nhóm học tập. Hạn chế gồm sử dụng mẫu thuận tiện và chưa kiểm định mối liên hệ giữa kiểu cấu trúc với kết quả học tập.*

Từ khóa: *Cố kết nhóm; Cấu trúc cố kết; Học tập hợp tác; Phân tích cụm; Sinh viên Báo chí - Truyền thông.*

1. Đặt vấn đề

Cố kết nhóm là một trong những yếu tố trung tâm ảnh hưởng đến hiệu quả học tập hợp tác trong giáo dục đại học. Nhiều nghiên cứu đã chỉ ra rằng cố kết nhóm có liên hệ chặt chẽ với hiệu quả hoạt động, mức độ hài lòng và kết quả học tập (Festinger và cộng sự, 1950; Mullen và Copper, 1994; Slavin, 2014). Trong bối cảnh đào tạo hiện nay, khi các hoạt động học tập ngày càng nhấn mạnh tính tương tác và làm việc nhóm, mức độ gắn kết giữa các thành viên được xem là điều kiện quan trọng để duy trì sự phối hợp, nâng cao chất lượng trao đổi và đạt mục tiêu học tập chung.

Phần lớn các nghiên cứu về cố kết nhóm tiếp cận theo hướng biến số, xem xét các thành tố như những yếu tố độc lập nhằm dự báo kết quả hoạt động. Tuy nhiên, hướng tiếp cận này chưa làm rõ được cách thức các thành tố kết hợp với nhau để hình thành các kiểu cấu trúc cố kết khác nhau trong thực tiễn. Tiếp cận cấu hình cho phép nhận diện các tổ hợp đặc thù của nhiều yếu tố, qua đó chuyển trọng tâm từ "mức độ cố kết" sang "kiểu cấu trúc cố kết", phản ánh rõ hơn tính đa dạng và phức hợp của hiện tượng. Phân tích cụm K-means là công cụ phù hợp để triển khai tiếp cận này.

Đối với sinh viên Báo chí - Truyền thông, tiếp cận cấu hình càng có ý nghĩa khi các nhóm học tập thường mang tính dự án, linh hoạt và chịu áp lực thời gian cao. Trong môi trường học tập này, các thành tố cố kết nhóm có thể phát triển không đồng đều: nhóm có thể phối hợp hiệu quả về hành vi để hoàn thành sản phẩm nhưng vẫn thiếu gắn kết cảm xúc hoặc ngược lại có sự thân thiện nhưng thiếu đồng thuận nhận thức chuyên môn. Tuy nhiên, các nghiên cứu áp dụng tiếp cận cấu hình để phân tích cấu trúc cố kết nhóm trong học tập còn rất hạn chế, đặc biệt trong bối cảnh đào tạo Báo chí - Truyền thông tại Việt Nam. Trong khi đó, trên thế giới, hệ thống lý luận về vấn đề này đã được bổ sung đáng kể bởi các công trình nghiên cứu về học tập trực tuyến và học tập kết hợp vốn rất phong phú trong giai đoạn 2020 - 2025 (Zhou và Colomer, 2024; Bach và Thiel, 2024).

Vì vậy, mục tiêu của nghiên cứu này nhằm nhận diện và mô tả các kiểu cấu trúc cố kết nhóm trong học tập của sinh viên Báo chí - Truyền thông qua phân tích cụm K-means, từ đó cung cấp cơ sở thực nghiệm cho việc thiết kế hoạt động học tập hợp tác phù hợp với đặc điểm cấu trúc từng nhóm sinh viên.

2. Cơ sở lý luận

2.1. Khái niệm cố kết nhóm

Cố kết nhóm là một trong những khái niệm trung tâm của tâm lý học nhóm, được nghiên cứu từ những thập niên giữa thế kỷ XX với nhiều cách tiếp cận và định nghĩa khác nhau. Festinger và cộng sự (1950) lần đầu tiên khái niệm hóa cố kết nhóm như là tổng hợp các lực giữ chân các thành viên ở lại trong nhóm - một định nghĩa mang tính nền tảng, nhấn mạnh chiều cạnh hấp dẫn và gắn bó giữa cá nhân với nhóm. Kế thừa quan điểm này, Carron và cộng sự (1985) mở rộng khái niệm theo hướng đa chiều, xem cố kết nhóm như mức độ gắn kết và liên kết giữa các thành viên, thể hiện qua sự hấp dẫn lẫn nhau, đồng thuận về mục tiêu và mức độ phối hợp trong quá trình tương tác. Forsyth (2018) tiếp tục làm phong phú thêm khái niệm này khi nhấn mạnh tính động của cố kết nhóm, xem đó là thuộc tính luôn biến đổi theo sự phát triển của nhóm và bối cảnh hoạt động. Đặc biệt, trong bối cảnh học tập hợp tác, Johnson và Johnson (2009) bổ sung thêm chiều cạnh cam kết: cố kết nhóm còn phản ánh mức độ sẵn sàng hỗ trợ nhau của các thành viên nhằm đạt mục tiêu chung.

Trong bối cảnh nghiên cứu ở Việt Nam, cố kết nhóm được hiểu là trạng thái gắn bó chặt chẽ và tương tác tích cực giữa các thành viên trong nhóm (Trần Thị Minh Đức, 2008; Larsen và Lê Văn Hảo, 2010; Trần Quốc Thành và Nguyễn Đức Sơn, 2014). Các tác giả này nhấn mạnh cả khía cạnh tình cảm - sự gắn bó, tin tưởng - lẫn khía cạnh chức năng - sự phối hợp và hỗ trợ lẫn nhau trong thực hiện nhiệm vụ.

Trên cơ sở tổng hợp các quan điểm trên, nghiên cứu này đề xuất cách hiểu về cố kết nhóm trong học tập là mức độ gắn kết tổng thể giữa các thành viên trong nhóm học tập, biểu hiện đồng thời qua ba phương diện: sự đồng thuận về nhận thức và mục tiêu, sự gắn bó về tình cảm và niềm tin, sự tích cực tham gia và phối hợp trong quá trình thực hiện nhiệm vụ học tập chung. Cách hiểu này nhấn mạnh tính đa chiều và tính cấu trúc của cố kết nhóm, không xem cố kết như một thuộc tính đơn nhất mà là một tổ hợp được cấu thành từ nhiều thành tố có thể phát triển không đồng đều trong thực tiễn học tập.

2.2. Cấu trúc của cố kết nhóm

Nghiên cứu về sự cố kết nhóm trong giáo dục đại học đã được tiếp cận từ nhiều góc độ lý thuyết khác nhau. Trong số đó, mô hình của Carron và cộng sự (1985) được xem là khung lý thuyết nền tảng khi phân định sự cố kết thành hai khía cạnh: nhiệm vụ và xã hội. Tuy nhiên, để làm rõ cơ chế vận động tâm lý của sinh viên trong môi trường học tập hiện đại, nghiên cứu này vận dụng cấu trúc ba thành tố: Cố kết nhận thức, Cố kết cảm xúc và Cố kết hành vi - được kế thừa trực tiếp từ Mô hình thái độ ba thành phần của Rosenberg và Hovland (1960). Cấu trúc nhận thức - cảm xúc - hành vi đã được các nhà nghiên cứu vận dụng rộng rãi để phân tích các hiện tượng tâm lý xã hội trong nhóm, trong đó có bối cảnh học tập hợp tác (Bollen & Hoyle, 1990) vì cố kết nhóm - giống như thái độ - bao hàm đồng thời cả ba chiều kích tâm lý này.

Trong tâm lý học xã hội, sự gắn kết của cá nhân với tập thể là hệ quả của một quá trình tâm lý đồng bộ: tư duy (nhận thức về mục tiêu), tình cảm (sự gắn kết nội tại) và hành động (sự tương tác thực tiễn) (Rosenberg & Hovland, 1960). Việc sử dụng ba thành tố này thực chất là sự tái cấu trúc nội hàm mô hình của Carron và cộng sự (1985) nhằm tăng tính ứng dụng trong bối cảnh giáo dục. Cụ thể, các chiều kích của Carron và cộng sự. (1985) được tích hợp vào khung ba thành tố như sau: Cố kết nhận thức và Cố kết hành vi phản ánh các khía cạnh của Cố kết nhiệm vụ, trong khi Cố kết cảm xúc phản ánh bản chất của Cố kết xã hội.

Trong bối cảnh giáo dục đại học, sự phân tách ba thành tố này giúp xác định chính xác các vấn đề của sự cố kết - có thể là sự lệch pha về mục tiêu (nhận thức), sự đứt gãy kết nối giữa các thành viên (cảm xúc) hay sự trì trệ trong phối hợp (hành vi) (Bollen và Hoyle, 1990) - tạo tiền đề vững chắc cho việc đề xuất các giải pháp phù hợp. Trên cơ sở đó, nghiên cứu này sử dụng mô hình ba thành tố: Cố kết nhận thức, Cố kết cảm xúc và Cố kết hành vi để đánh giá sự cố kết nhóm trong học tập hợp tác của sinh viên.

Cố kết nhận thức là mức độ thống nhất giữa các thành viên về mục tiêu, cách hiểu và định hướng hoạt động của nhóm. Đây là thành tố phản ánh sự đồng thuận trên bình diện tư duy - các thành viên cùng hiểu vấn đề theo cách tương tự, cùng xác định được mục tiêu cần đạt và cùng nhận thức về vai trò của mình trong nhóm. Cố kết nhận thức giữ vai trò định hướng, tạo nền tảng cho sự phối hợp nhất quán trong hoạt động nhóm.

Cố kết cảm xúc là mức độ gắn bó tình cảm, sự tin tưởng và cảm giác thuộc về nhóm của các thành viên. Thành tố này phản ánh chất lượng quan hệ liên cá nhân - các thành viên cảm thấy gần gũi, tin tưởng và có trách nhiệm với nhau. Cố kết cảm xúc tạo ra

môi trường tâm lý an toàn, hỗ trợ việc chia sẻ ý kiến, chấp nhận rủi ro và duy trì sự tương tác bền vững.

Cố kết hành vi là mức độ tham gia tích cực, phối hợp và hỗ trợ lẫn nhau của các thành viên trong quá trình thực hiện nhiệm vụ học tập. Đây là thành tố biểu hiện trực tiếp nhất của sự gắn kết thông qua hành động cụ thể - mức độ đóng góp của từng cá nhân, sự phân công và điều phối giữa các thành viên, sự sẵn sàng hỗ trợ khi có khó khăn.

Ba thành tố này không vận hành độc lập mà tạo thành một cấu trúc tổng thể có tính hệ thống. Trong cấu trúc lý tưởng, cố kết nhận thức đóng vai trò nền tảng định hướng, từ đó thúc đẩy cố kết hành vi và dần hình thành cố kết cảm xúc qua quá trình tương tác kéo dài. Tuy nhiên trong thực tiễn, các thành tố này có thể phát triển không đồng đều, tạo ra các kiểu cấu trúc cố kết đặc thù và đa dạng. Chính sự đa dạng này đòi hỏi một cách tiếp cận phân tích cho phép nhận diện các tổ hợp cấu hình thực sự tồn tại trong các nhóm học tập thay vì chỉ đánh giá mức độ trung bình của từng thành tố.

2.3. Tiếp cận cấu hình và phân tích cụm trong nghiên cứu cố kết nhóm

Tiếp cận cấu hình nhấn mạnh việc xem xét hiện tượng tâm lý như những tổ hợp đặc thù của nhiều yếu tố, trong đó ý nghĩa của từng thành tố phụ thuộc vào mối quan hệ với các thành tố khác trong cùng cấu hình (Meyer và Morin, 2016; Morin và cộng sự, 2018). Theo đó, cùng một mức độ của một thành tố có thể mang ý nghĩa khác nhau tùy vào cách nó kết hợp với các thành tố còn lại. Tiếp cận này cho phép chuyển trọng tâm phân tích từ việc đánh giá mức độ cố kết sang việc nhận diện các dạng thức cấu trúc đặc thù của sự cố kết, phản ánh rõ hơn tính đa dạng và phức hợp của hiện tượng tâm lý nhóm.

Việc lựa chọn tiếp cận cấu hình trong nghiên cứu này phù hợp với bối cảnh học tập hợp tác, nơi các nhóm sinh viên có thể biểu hiện những tổ hợp rất khác nhau giữa ba thành tố cố kết. Một nhóm có thể phối hợp tốt về hành vi nhưng thiếu đồng thuận nhận thức; một nhóm khác có thể gắn kết cảm xúc cao nhưng thiếu cam kết thực hiện nhiệm vụ. Nhận diện các kiểu cấu trúc thực tế này có ý nghĩa thiết thực hơn so với việc chỉ xác định mức độ trung bình của từng thành tố.

Để triển khai tiếp cận cấu hình, phân tích cụm K-means được lựa chọn như công cụ phân tích chính. Phân tích cụm là một phương pháp thống kê đa biến cho phép phân loại các đối tượng thành các nhóm (cụm) sao cho các đối tượng trong cùng một cụm có đặc điểm tương đồng với nhau và khác biệt với các cụm khác. Phương pháp K-means phân chia dữ liệu thành K cụm bằng cách tối thiểu hóa tổng khoảng cách bình phương giữa mỗi điểm dữ liệu và trung tâm cụm tương ứng. Việc nhận diện các "mẫu hình' tương tác thông qua phân tích cụm hiện là xu hướng hiện đại giúp làm rõ tính phức hợp của cấu trúc nhóm trong các môi trường học tập mới (Zamecnik và cộng sự, 2024). Ưu điểm của phương pháp này là khả năng xử lý dữ liệu nhiều biến, cho kết quả trực quan và dễ diễn giải theo lý thuyết, phù hợp với mục tiêu nhận diện các kiểu cấu trúc cố kết nhóm trong nghiên cứu này.

Tổng hợp lại, khung lý luận của nghiên cứu được xây dựng trên ba luận điểm cốt lõi: (1) Cố kết nhóm trong học tập là cấu trúc đa chiều gồm ba thành tố: nhận thức, cảm xúc và hành vi; (2) Các thành tố này có thể kết hợp theo nhiều cách khác nhau, tạo ra các kiểu cấu trúc cố kết đặc thù; (3) Phân tích cụm K-means là một trong các công cụ phát triển khả năng tiếp cận cấu hình, cho phép phân loại các đối tượng thành các nhóm có cấu hình đặc biệt từ dữ liệu thực nghiệm (Meyer và Morin, 2016; Morin và cộng sự, 2018; Zamecnik và cộng sự, 2024).



Hình 1. Mô hình nghiên cứu về cấu trúc cố kết nhóm trong học tập

3. Mẫu và phương pháp nghiên cứu

3.1. Mẫu khảo sát

Mẫu nghiên cứu gồm 286 sinh viên (N = 286) đang theo học ngành Báo chí và Truyền thông tại Học viện Báo chí và Tuyên truyền, được lựa chọn theo phương pháp chọn mẫu thuận tiện. Trong đó, tỷ lệ nữ chiếm 79,1% và nam chiếm 20,9%. Phần lớn sinh viên có kinh nghiệm học tập nhóm ở mức thường xuyên (chiếm 85,4%) cho thấy mẫu nghiên cứu phù hợp với bối cảnh học tập hợp tác. Quy mô nhóm học tập chủ yếu từ 6 - 8 sinh viên/nhóm (chiếm 80,5%). Sinh viên trong mẫu thường xuyên tham gia các học phần thực hành cao như sản xuất nội dung truyền thông, tổ chức sự kiện và thực hiện đề tài theo nhóm, tạo môi trường học tập giàu tương tác phù hợp với bối cảnh nghiên cứu.

Bảng 1. Đặc điểm mẫu khảo sát

Đặc điểm	Phân loại	Tần suất (n)	Tỷ lệ (%)
Giới tính	Nam	59	20,9
	Nữ	227	79,1
Năm học	Năm thứ nhất	135	47,2
	Năm thứ hai	151	52,8
Ngành học	Báo chí	132	46,2
	Truyền thông	154	53,8
Kinh nghiệm học tập nhóm	Thường xuyên	245	85,4
	Thỉnh thoảng	41	14,6
	Ít khi	0	0,0
Quy mô nhóm học tập	3 - 5 người	34	11,9
	6 - 8 người	231	80,8
	8 - 10 người	21	7,3

3.2. Công cụ và quy trình thu thập dữ liệu

Nghiên cứu sử dụng thang đo cố kết nhóm được xây dựng trên cơ sở kế thừa cấu trúc đa chiều từ mô hình của Carron và cộng sự (1985) và các bình diện về nhóm học tập của Forsyth (2018), sau đó được điều chỉnh để phù hợp với đặc thù của sinh viên ngành Báo chí - Truyền thông.

Thang đo bao gồm 15 biến quan sát, chia thành ba thành tố cốt lõi: Cố kết nhận thức (5 biến): Đo lường mức độ đồng thuận giữa các thành viên về mục tiêu học tập, cách hiểu nhiệm vụ và định hướng hoạt động chung của nhóm; Cố kết cảm xúc (5 biến): Đo lường sự tin tưởng, gắn bó tình cảm, trách nhiệm liên cá nhân và cảm giác thuộc về nhóm của các thành viên; Cố kết hành vi (5 biến): Đo lường mức độ tương tác thực tế, sự sẵn sàng hỗ trợ, phối hợp và đóng góp sức lực để hoàn thành sản phẩm học tập chung. Các biến quan sát được đánh giá theo thang đo Likert 5 mức độ (từ 1: Hoàn toàn không đồng ý

đến 5: Hoàn toàn đồng ý). Kết quả kiểm định sơ bộ cho thấy thang đo đạt độ tin cậy với hệ số Cronbach's Alpha lần lượt là: Cố kết nhận thức (0,83); Cố kết cảm xúc (0,84) và Cố kết hành vi (0,86). Dữ liệu được thu thập thông qua bảng hỏi trực tuyến từ tháng 9 đến tháng 12 năm 2025 đối với sinh viên Học viện Báo chí và Tuyên truyền, đảm bảo các nguyên tắc tự nguyện và đạo đức trong nghiên cứu khoa học.

3.3. Phương pháp phân tích dữ liệu

Dữ liệu sau khi thu thập được mã hóa và xử lý bằng phần mềm SPSS 20. Các phương pháp phân tích được sử dụng bao gồm: Thống kê mô tả nhằm đánh giá mức độ của các thành tố cố kết nhóm; Phân tích cụm K-means nhằm xác định các kiểu cấu trúc cố kết nhóm; Phân tích phương sai một yếu tố (ANOVA) và kiểm định hậu nghiệm (Tukey HSD) nhằm kiểm định sự khác biệt giữa các cụm; Phân tích tương quan Pearson nhằm làm rõ mối quan hệ giữa các thành tố trong từng cụm.

Đối với phân tích cụm, ba biến đầu vào là các thành tố cố kết nhận thức, cố kết cảm xúc, cố kết hành vi được chuẩn hóa bằng Z-score nhằm đảm bảo khả năng so sánh. Khoảng cách Euclidean được sử dụng làm thước đo khoảng cách giữa các đối tượng trong không gian đa biến. Quá trình phân tích được thực hiện với nhiều giá trị K khác nhau (K = 2, 3, 4) để đánh giá tính ổn định và khả năng phân biệt của các cụm. Kết quả cho thấy, so với các phương án K = 2 và K = 4, nghiệm K = 3 đạt được sự cân bằng tốt hơn giữa mức độ phân tách giữa các cụm và tính ổn định của mô hình qua các lần lặp. Quá trình phân cụm đạt được sự hội tụ sau 6 lần lặp với sự thay đổi tối đa ở các tâm cụm bằng 0 khẳng định tính ổn định cao của cấu trúc 3 cụm đã xác định. Quan trọng hơn, mô hình ba cụm cho phép phản ánh được các kiểu cấu trúc cố kết nhóm khác biệt, không chỉ về mức độ mà còn về cách thức phân bố và liên kết giữa các thành tố (cảm xúc, nhận thức và hành vi). Trong khi đó, phương án K = 2 có xu hướng đơn giản hóa cấu trúc, làm giảm khả năng nhận diện sự đa dạng, còn K = 4 dẫn đến sự phân mảnh quá mức và gây khó khăn trong diễn giải về mặt lý thuyết.

4. Kết quả nghiên cứu và bàn luận

4.1. Kết quả nghiên cứu

Bảng 2. Mô tả chung về các thành tố của cố kết nhóm

Thành tố	ĐTB	ĐLC
Cố kết nhận thức	4,2062	0,54295
Cố kết cảm xúc	3,9100	0,50901
Cố kết hành vi	4,3128	0,51969

Thống kê mô tả ban đầu (bảng 2) cho thấy cả ba thành tố của cố kết nhóm đều đạt mức tương đối cao, phản ánh bối cảnh học tập hợp tác của sinh viên có nền tảng gắn kết tương đối tích cực. Trong tổng thể này, sự phân bố điểm số gợi ý một xu hướng chung: các biểu hiện liên quan đến phối hợp hành vi và đồng thuận nhận thức có xu hướng nổi trội hơn so với gắn kết cảm xúc. Tuy nhiên, thay vì xem xét sự khác biệt này như những biến độc lập, nghiên cứu tiếp cận các thành tố như những yếu tố cùng xuất hiện trong các cấu hình cụ thể của cố kết nhóm.

Phân tích cụm K-means (bảng 3) được thực hiện trên các biến đã chuẩn hóa (Z-score) nhận diện ba kiểu cấu trúc cố kết nhóm khác biệt. Các cấu trúc này không chỉ phân biệt ở mức độ cao - thấp của từng thành tố mà quan trọng hơn ở cách thức các thành tố được tổ chức và kết hợp trong từng kiểu cấu hình.

Cấu trúc thứ nhất (Cụm 1, N = 144) có thể được mô tả như một kiểu "cố kết phân tách theo chức năng". Các thành tố nhận thức và hành vi đạt mức tương đối ổn định, trong

khi thành tố cảm xúc ở mức thấp hơn. Mô hình này phản ánh một dạng gắn kết thiên về nhiệm vụ, trong đó sự phối hợp và đồng thuận được duy trì ở mức chức năng nhưng chưa đi kèm với sự gắn bó cảm xúc tương ứng.

Cấu trúc thứ hai (Cụm 2, N = 103) thể hiện một kiểu "cố kết tích hợp" trong đó cả ba thành tố đều đạt mức cao và tương đối đồng đều. Đáng chú ý, trong cấu trúc này, các thành tố không chỉ cùng xuất hiện ở mức cao mà còn cho thấy xu hướng liên kết với nhau, phản ánh một dạng gắn kết mang tính hệ thống, nơi các phương diện nhận thức, cảm xúc và hành vi hỗ trợ lẫn nhau trong quá trình vận hành nhóm.

Cấu trúc thứ ba (Cụm 3, N = 39) có thể được đặc trưng như "cố kết suy giảm" với mức điểm thấp ở cả ba thành tố. Kiểu cấu trúc này phản ánh sự thiếu hụt đồng thời ở nhiều phương diện của gắn kết nhóm, gợi ý một trạng thái nhóm thiếu cả sự đồng thuận, gắn bó và phối hợp.

Bảng 3. Kết quả phân tích cụm

Thành tố	Cụm 1	Cụm 2	Cụm 3
Cố kết nhận thức	4,00	4,81	3,42
Cố kết cảm xúc	3,74	4,44	3,15
Cố kết hành vi	4,13	4,86	3,57

Phân tích các điểm chuẩn hóa Z-score (bảng 4) tiếp tục củng cố sự phân hóa này, khi mỗi cấu trúc thể hiện một vị trí khác biệt rõ rệt trong không gian đa chiều của ba thành tố. Điều này cho thấy các cấu trúc được nhận diện không phải là sự khác biệt ngẫu nhiên về mức độ mà phản ánh các mẫu hình tương đối ổn định của sự kết hợp giữa các thành tố.

Bảng 4. Trung tâm các cụm theo điểm chuẩn hoá (Z-score)

Thành tố	Cụm		
	1	2	3
Zscore(NT)	-0,37536	1,07434	-1,44350
Zscore(CX)	-0,35316	1,06098	-1,48961
Zscore(HV)	-0,35501	1,04384	-1,43794

Phân tích phương sai ANOVA (bảng 5) được sử dụng nhằm hỗ trợ việc mô tả đặc điểm của các cụm, cho thấy sự khác biệt rõ rệt về phân bố các thành tố giữa các cấu trúc. Tuy nhiên, các kết quả này chủ yếu mang ý nghĩa minh họa cho sự phân tách giữa các cụm hơn là kiểm định độc lập, do các cụm được hình thành dựa trên chính các biến này.

Bảng 5. Sự khác biệt về mức độ các thành tố cố kết giữa các cụm

Thành tố	F	Sig
Cố kết nhận thức	361,486	0,000
Cố kết cảm xúc	361,885	0,000
Cố kết hành vi	301,430	0,000

Kết quả kiểm định hậu nghiệm Tukey HSD cho thấy: Có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê giữa cụm 2 và cụm 1 (MD = 0,155; p = 0,014); Có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê giữa cụm 2 và cụm 3 (MD = 0,292; p = 0,001); Không có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê giữa cụm 1 và cụm 3 (p = 0,175). Điều này cho thấy cụm 2 có mức độ vượt trội rõ rệt so với hai cụm còn lại, trong khi cụm 1 và cụm 3 có mức độ tương đối gần nhau.

Phân tích tương quan trong từng cụm (bảng 6) cung cấp thêm thông tin về mức độ liên kết nội tại giữa các thành tố trong mỗi cấu trúc. Trong cấu trúc cố kết tích hợp (Cụm 2), các thành tố có xu hướng liên hệ thuận với nhau, gợi ý một dạng cấu trúc có tính tích hợp cao. Ngược lại, trong các cấu trúc còn lại, không ghi nhận các mối liên hệ có ý nghĩa

thống kê cho thấy các thành tố có xu hướng vận hành theo những quỹ đạo tương đối tách biệt. Điều này phản ánh sự khác biệt không chỉ về mức độ mà còn về tính tổ chức nội tại của các cấu trúc cố kết nhóm.

Bảng 6. Tương quan giữa các thành tố cố kết trong từng cụm

Cụm	Cặp biến	r	Sig.
Cụm 1	CX-NT	-0,006	0,953
	CX-HV	0,017	0,860
	NT-HV	0,139	0,153
Cụm 2	CX-NT	0,370	0,000
	CX-HV	0,426	0,000
	NT-HV	0,479	0,000
Cụm 3	CX-NT	-0,066	0,735
	CX-HV	0,120	0,535
	NT-HV	0,328	0,082

Xét theo đặc điểm cá nhân, một số khác biệt được ghi nhận giữa các cấu trúc, đặc biệt liên quan đến kinh nghiệm học tập nhóm. Sinh viên có kinh nghiệm hợp tác nhiều hơn có xu hướng xuất hiện trong cấu trúc cố kết tích hợp, gợi ý vai trò của trải nghiệm trong việc hình thành các cấu trúc gắn kết mang tính hệ thống. Tuy nhiên, các kết quả này cần được diễn giải thận trọng do hạn chế về thiết kế mẫu và các biến kiểm soát.

Tổng thể, các kết quả cho thấy cố kết nhóm trong học tập không tồn tại như một đại lượng đơn nhất mà biểu hiện qua các kiểu cấu trúc khác nhau, phản ánh những cách thức đa dạng mà các thành tố nhận thức, cảm xúc và hành vi được tổ chức trong thực tiễn học tập hợp tác.

4.2. Bàn luận

Kết quả nghiên cứu gợi ý rằng cố kết nhóm trong học tập hợp tác cần được hiểu như một cấu trúc đa thành tố mang tính cấu hình, trong đó ý nghĩa của từng thành tố phụ thuộc vào cách thức nó kết hợp với các thành tố khác trong cùng một cấu trúc. Cách tiếp cận này cho phép chuyển trọng tâm phân tích từ việc xem xét mức độ riêng lẻ của từng thành tố sang việc nhận diện các kiểu tổ chức điển hình của cố kết nhóm trong thực tiễn.

Ba cấu trúc được nhận diện phản ánh ba kiểu vận hành khác nhau của nhóm học tập. Trong đó, cấu trúc cố kết tích hợp cho thấy một dạng gắn kết có tính hệ thống, các thành tố nhận thức, cảm xúc và hành vi không chỉ cùng xuất hiện mà còn có xu hướng hỗ trợ lẫn nhau. Kiểu cấu trúc này có thể tạo điều kiện thuận lợi cho việc duy trì tương tác hiệu quả, chia sẻ thông tin và điều phối hoạt động, từ đó góp phần nâng cao chất lượng hợp tác. Tuy nhiên, mối liên hệ này mới chỉ được suy luận gián tiếp và cần được kiểm định thêm thông qua các biến kết quả cụ thể trong các nghiên cứu tiếp theo.

Ngược lại, cấu trúc cố kết suy giảm phản ánh một trạng thái thiếu hụt toàn diện về gắn kết, trong đó các thành tố đều ở mức thấp và không hình thành được sự liên kết nội tại. Điều này gợi ý nguy cơ về sự rời rạc trong hoạt động nhóm, có thể ảnh hưởng tiêu cực đến quá trình hợp tác và kết quả học tập.

Đáng chú ý, cấu trúc cố kết phân tách theo chức năng cho thấy một dạng tổ chức không đồng đều giữa các thành tố, trong đó các yếu tố liên quan đến nhiệm vụ (nhận thức và hành vi) được duy trì ở mức tương đối ổn định, trong khi gắn kết cảm xúc chưa phát triển tương ứng. Cấu trúc này có thể được hiểu như một dạng "cố kết công cụ", nhóm vận hành chủ yếu dựa trên yêu cầu nhiệm vụ hơn là quan hệ liên cá nhân. Kết quả này tương đồng với nhận định của Bach và Thiel (2024) về học tập hợp tác trực tuyến, các hoạt động nhận thức và phối hợp hành vi thường được ưu tiên thành hình trước, trong khi chiều cạnh

quan hệ - cảm xúc có xu hướng phát triển chậm hơn và phụ thuộc vào mức độ tương tác tích cực theo thời gian.

Trong bối cảnh đào tạo Báo chí - Truyền thông, các hoạt động học tập thường gắn với sản phẩm và thời hạn cụ thể, kiểu cấu trúc này có thể xuất hiện như một phản ứng thích nghi với yêu cầu học tập. Sự thích nghi này phản ánh rõ đặc thù của lao động truyền thông. Theo Cottle (2003), các tổ chức truyền thông vận hành như một "bộ máy phối hợp" dưới áp lực thời gian thực và sự phân công vai trò chuyên biệt, buộc sinh viên phải ưu tiên thiết lập sự đồng thuận về nhiệm vụ để đảm bảo sản phẩm đúng hạn. Trong kỷ nguyên số, môi trường này mang tính dự án linh hoạt, sự chuyên nghiệp về hành vi đôi khi lấn át nhu cầu gắn kết tình cảm sâu sắc (Deuze, 2007). Điều này giải thích tại sao sinh viên có thể vận hành nhóm hiệu quả dù chưa đạt đến sự cố kết toàn diện về tâm lý. Đáng chú ý, bối cảnh truyền thông hội tụ hiện nay đòi hỏi năng lực "hợp tác linh hoạt" trong đó sự hiểu rõ mục tiêu và sẵn sàng tương tác trở thành nền tảng cốt lõi giúp nhóm duy trì hoạt động ngay cả khi sợi dây liên kết cảm xúc còn lỏng lẻo (Gulyás và Baines, 2020).

Từ góc độ phát triển, kết quả nghiên cứu gợi mở khả năng tồn tại những quỹ đạo hình thành cố kết nhóm khác nhau, trong đó các thành tố không nhất thiết phát triển đồng thời. Một số cấu trúc cho thấy sự ưu tiên của các yếu tố nhiệm vụ trước khi hình thành gắn kết cảm xúc, tuy nhiên giả thuyết này cần được kiểm định thêm bằng các thiết kế nghiên cứu dọc để làm rõ tính chất tiến trình của hiện tượng.

Phân tích cấu trúc nội tại của từng cụm cho thấy mức độ liên kết giữa các thành tố đóng vai trò quan trọng trong việc phân biệt các kiểu cấu trúc cố kết. Không chỉ mức độ của từng thành tố mà chính cách thức chúng liên kết với nhau mới phản ánh bản chất của cấu trúc cố kết nhóm. Điều này củng cố giá trị của tiếp cận cấu hình trong nghiên cứu tâm lý nhóm khi cho phép nhận diện các mẫu hình tổ chức phức hợp thay vì chỉ dựa trên các chỉ số trung bình.

Xét theo đặc điểm cá nhân, vai trò của kinh nghiệm học tập nhóm nổi lên như một yếu tố có liên quan đến sự xuất hiện của các cấu trúc cố kết tích hợp. Điều này phù hợp với quan điểm cho rằng trải nghiệm hợp tác góp phần hình thành các kỹ năng điều phối, giao tiếp và xây dựng niềm tin. Tuy nhiên, các mối liên hệ này cần được kiểm định thêm với các biến trung gian và trong các bối cảnh mẫu đa dạng hơn.

Đối với sinh viên Báo chí - Truyền thông, các cấu trúc cố kết nhóm không chỉ phản ánh trạng thái tương tác mà còn liên quan đến việc hình thành năng lực nghề nghiệp. Các nhóm có cấu trúc tích hợp có thể tạo điều kiện cho việc phát triển các năng lực như phối hợp liên ngành, giao tiếp và xử lý tình huống, trong khi các cấu trúc phân tách hoặc suy giảm có thể đặt ra những thách thức trong quá trình học tập hợp tác.

Từ góc độ thực tiễn, kết quả nghiên cứu gợi ý rằng việc tổ chức học tập nhóm cần được thiết kế theo hướng thúc đẩy sự phát triển đồng bộ giữa các thành tố của cố kết thay vì chỉ tập trung vào một phương diện riêng lẻ. Điều này có thể được thực hiện thông qua việc kết hợp các hoạt động tăng cường đồng thuận nhận thức, hỗ trợ tương tác cảm xúc và điều phối hành vi trong cùng một môi trường học tập. Việc thiết kế các hoạt động học tập cần chú trọng đến sự tác động tương hỗ giữa các thành tố.

Về mặt lý luận, nghiên cứu này minh họa giá trị của cách tiếp cận cấu hình trong việc nhận diện các kiểu cấu trúc cố kết nhóm, qua đó mở rộng cách hiểu về cố kết từ một đại lượng đơn chiều sang một hệ thống tổ chức đa thành tố. Tuy nhiên, kết quả hiện tại mang tính khám phá và cần được kiểm định thêm bằng các phương pháp phân tích nâng cao và trên các mẫu nghiên cứu đa dạng hơn.

5. Kết luận và kiến nghị

5.1. Kết luận

Nghiên cứu cho thấy cố kết nhóm trong học tập của sinh viên Báo chí - Truyền thông không phải là một đặc điểm đơn nhất mà được tổ chức thành các kiểu cấu trúc khác nhau, phản ánh sự kết hợp giữa các thành tố nhận thức, cảm xúc và hành vi. Sự khác biệt giữa các nhóm chủ yếu nằm ở cách thức các thành tố liên kết trong một cấu trúc tổng thể. Kết quả gợi ý rằng nâng cao hiệu quả học tập hợp tác cần tiếp cận theo hướng cấu trúc, trong đó đặt ra giả thuyết rằng đồng thuận nhận thức có thể là một thành tố nền tảng. Đồng thời, kết quả gợi ý một tiến trình phát triển của cố kết nhóm theo hướng từ nhận thức đến hành vi và cảm xúc. Tuy nhiên, nghiên cứu sử dụng mẫu thuận tiện và chưa xem xét mối liên hệ với kết quả học tập. Các nghiên cứu tiếp theo cần mở rộng mẫu, kiểm soát biến trung gian (phong cách học tập, đặc điểm cá nhân) và theo dõi sự thay đổi cấu trúc cố kết theo thời gian.

5.2. Kiến nghị

Dựa trên ba kiểu cấu trúc cố kết nhóm được xác định trong nghiên cứu, một số định hướng sư phạm có thể được xem xét nhằm nâng cao hiệu quả học tập hợp tác cho sinh viên ngành Báo chí - Truyền thông.

Thứ nhất, đối với nhóm có cấu trúc "phân tách theo chức năng" (Cụm 1), trong đó các thành tố nhận thức và hành vi được duy trì ở mức tương đối ổn định nhưng gắn kết cảm xúc còn hạn chế, giảng viên có thể ưu tiên thiết kế các hoạt động hỗ trợ phát triển quan hệ liên cá nhân trong giai đoạn đầu của học phần. Các hình thức như hoạt động khởi động, xây dựng nhóm hoặc thảo luận mở về mục tiêu và giá trị chung có thể góp phần tăng cường sự thấu hiểu giữa các thành viên. Điều này xuất phát từ đặc điểm của cấu trúc này khi các thành tố chưa liên kết chặt chẽ, đặc biệt ở bình diện cảm xúc. Những can thiệp này có thể tạo điều kiện để nhóm phát triển theo hướng tích hợp hơn, tuy nhiên khả năng chuyển dịch giữa các cấu trúc cần được kiểm định thêm trong các nghiên cứu dọc.

Thứ hai, đối với nhóm có cấu trúc "tích hợp" (Cụm 2), trong đó các thành tố nhận thức, cảm xúc và hành vi cùng đạt mức cao và có xu hướng liên kết với nhau, giảng viên có thể cân nhắc giao các nhiệm vụ có độ phức tạp và tính mở cao, đòi hỏi sự sáng tạo và phối hợp linh hoạt. Trong bối cảnh này, vai trò của giảng viên có thể chuyển dần từ điều phối trực tiếp sang hỗ trợ, cố vấn, qua đó tạo điều kiện để nhóm phát huy tính tự chủ và năng lực hợp tác linh hoạt trong môi trường học tập mang tính dự án.

Thứ ba, đối với nhóm có cấu trúc "suy giảm" (Cụm 3), đặc trưng bởi mức thấp đồng thời ở cả ba thành tố, giảng viên có thể xem xét các biện pháp hỗ trợ mang tính cấu trúc nhằm củng cố nền tảng hoạt động nhóm. Việc làm rõ mục tiêu học tập, thiết lập các quy tắc phối hợp cụ thể, cũng như chia nhỏ nhiệm vụ kèm theo cơ chế theo dõi tiến độ định kỳ có thể góp phần tăng cường sự tham gia của các thành viên và hạn chế tình trạng ỷ lại trong nhóm. Những biện pháp này có thể giúp tái thiết lập các điều kiện tối thiểu cho sự vận hành của nhóm học tập.

Cuối cùng, ở cấp độ chương trình đào tạo, việc tích hợp các nội dung liên quan đến tâm lý học nhóm và kỹ năng quản trị dự án vào quá trình đào tạo có thể được xem là một hướng đi phù hợp. Trong bối cảnh lao động truyền thông mang tính phối hợp cao và chịu áp lực thời gian, việc trang bị cho sinh viên khả năng nhận diện và điều chỉnh cấu trúc tương tác nhóm có thể hỗ trợ họ thích ứng tốt hơn với yêu cầu nghề nghiệp trong thực tiễn.

Nhìn chung, các gợi ý sư phạm này nhấn mạnh rằng hiệu quả học tập hợp tác không chỉ phụ thuộc vào mức độ cố kết mà còn liên quan đến cách thức tổ chức và vận hành các thành tố cố kết trong từng cấu trúc cụ thể.

Tài liệu tham khảo

Tài liệu tiếng Việt

1. Trần Thị Minh Đức (2008). *Các thực nghiệm trong tâm lý học xã hội*. Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội.
2. Larsen, K. S. và Lê Văn Hảo (2010). *Tâm lý học xã hội*. Nxb Từ điển Bách khoa.
3. Trần Quốc Thành và Nguyễn Đức Sơn (2014). *Tâm lý học xã hội*. Nxb Đại học Sư phạm Hà Nội.

Tài liệu tiếng Anh

4. Bach, A., & Thiel, F. (2024). Collaborative online learning in higher education: Quality of digital interaction and associations with individual and group-related factors. *Frontiers in Education, 9*, 1356271. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1356271.
5. Bollen, K. A., & Hoyle, R. H. (1990). Perceived cohesion: A conceptual and empirical examination. *Social Forces, 69*(2), 479-504. https://doi.org/10.1093/sf/69.2.479.
6. Carron, A. V., Widmeyer, W. N., & Brawley, L. R. (1985). The development of an instrument to assess cohesion in sport teams: The Group Environment Questionnaire. *Journal of Sport Psychology, 7*(3), 244-266. https://doi.org/10.1123/jsp.7.3.244.
7. Cottle, S. (2003). *Media organization and production*. SAGE Publications.
8. Deuze, M. (2007). *Media Work*. Polity Press.
9. Festinger, L., Schachter, S., & Back, K. (1950). *Social pressures in informal groups: A study of human factors in housing*. Stanford University Press.
10. Forsyth, D. R. (2018). *Group dynamics* (7th ed.). Cengage Learning.
11. Gulyás, Á., & Baines, D. (2020). *The routledge companion to local media and journalism*. Routledge.
12. Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher, 38*(5), 365-379. https://doi.org/10.3102/0013189X09339057.
13. Meyer, J. P., & Morin, A. J. S. (2016). A person-centered approach to commitment research: Theory, research, and methodology. *Journal of Organizational Behavior, 37*(4), 584-612. https://doi.org/10.1002/job.2085.
14. Morin, A. J. S., Bujacz, A., & Gagné, M. (2018). Person-centered methodologies in the organizational sciences: Introduction to the feature topic. *Organizational Research Methods, 21*(4), 803-813. https://doi.org/10.1177/1094428118773856.
15. Mullen, B., & Copper, C. (1994). The relation between group cohesiveness and performance: An integration. *Psychological Bulletin, 115*(2), 210-227. https://doi.org/10.1037/0033-2909.115.2.210.
16. Rosenberg, M. J., & Hovland, C. I. (1960). Cognitive, affective, and behavioral components of attitude. In M. J. Rosenberg, C. I. Hovland, W. J. McGuire, R. P. Abelson, & J. W. Brehm (Eds.), *Attitude organization and change: An analysis of consistency among attitude components* (pp. 1-14). Yale University Press.
17. Slavin, R. E. (2014). Cooperative learning and academic achievement: Why does groupwork work? *Anales de Psicología, 30*(3), 785-791. https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.201201.